

# Vplyv socioekonomického statusu rodiny na prospech žiaka v škole – súčasný stav na Liptove<sup>1</sup>

Lukáš Bomba – Vladimíra Zemančíková

Katedra pedagogických štúdií, Fakulta humanitných vied Žilinskej univerzity v Žiline, Žilina

**Anotácia:** Príspevok opisuje a analyzuje súčasný stav prospechu žiaka v škole na pozadí socioekonomického statusu rodiny. Vychádza z výskumu uskutočneného v máji a v júni v roku 2010 v regióne horného a dolného Liptova. Ako determinanty prospechu žiaka analyzuje znaky socioekonomického statusu – príjem rodiny, vzdelanie rodiča, profesia rodiča. Ako posledný determinant skúma vplyv vzdelania starých rodičov. Príspevok obsahuje aj preferencie vysokoškolského štúdia v súčasnej spoločnosti štruktúrované podľa príjmu a vzdelania rodiča.

PEDAGOGIKA.SK, 2011, ročník 2, č. 3: 145-171

**Kľúčové slová:** prospech žiaka, socioekonomický status, kultúrny kapitál, vzdelanie, vplyv rodiny

**Impact of the Family Socio-economic Status on Academic Attainment of the Pupil. The Current State in the Liptov Region.** The paper describes and analyzes the academic attainment of pupils in relationship to family socio-economic status. Empirical data come from a survey conducted in May and June 2010 in the Liptov region. The socio-economic parameters used were family income, parent education, parent profession, and grandparents education. In addition to these data, findings included higher education preferences as categorized according to income and education of parents.

PEDAGOGIKA.SK, 2011, Vol. 2. (No. 3: 145-171)

**Key words:** academic attainment, socio-economic status, culture capital, education, impact of the family

## Úvod

Školská úspešnosť, v mnohom závislá od aktuálnej úrovne jednotlivých kognitívnych funkcií dieťaťa, nie je podmienená len biologicky. Jej nemenej významným determinantom je sociálno-kultúrny kontext, v ktorom sa učenie uskutočňuje.

---

<sup>1</sup> Článok bol spracovaný ako súčasť analýzy v rámci projektu VEGA – č. 14/0137/08 – pod názvom *Kultúrno-sociálny kontext rodinnej výchovy v premenách v slovenskej regionálnej (najmä liptovskej rurálnej) komunite a v jej komunitnej škole v komparácii s urbánnou základnou školou.* (Hlavná riešiteľka doc. PaedDr. Vlasta Cabanová, PhD.)

Už desaťročia empirické zistenia potvrdzujú, že životné šance dieťaťa nie sú nezávislé od jeho sociálneho pôvodu. K jedným z prvých autorov (zač. 20. st.), ktorí zdôrazňovali sociálnu a kultúrnu podmienenosť vývinu psychiky človeka, bol L. S. Vygotskij. Oprávnené je považovaný za zakladateľa myšlienky sprostredkovaného učenia (Málková, 2009, s. 16). Na určujúci význam orientačnej rodiny poukázala už staršia britská sociológia vzdelávania v roku 1964, keď jeden z jej predstaviteľov britský bádateľ J. W. B. Douglas zdôraznil rolu podpory a povzbudzovania študentov zo strany rodičov (in Keller, Tvrдый, 2008). Z týchto myšlienkových zdrojov vyšiel neskôr známy sociálno-psychologický model stratifikácie zdôrazňujúci významné sociálne okolie žiaka a z neho vyplývajúcu mieru jeho aspirácií, tzv. Wisconsinový model. Jeho základ položila dvojica autorov W. H. Sewell a R. M. Hauser v roku 1980, i keď základy tohto prístupu boli načrtnuté už skôr (Parsons, 1959; Kohn, 1959; Rosen, D'Andrade, 1959; Brim 1960; Sewell, 1961 a ďalší, in Matějů, 2005). S významným ohlasom sa stretli v USA v 60-tych rokoch 20. storočia aj skúmania J. Colemana. Správa J. Colemana (1966) prišla s tvrdením, že rodinné prostredie je viac determinujúce (dôležitejšie) pre úspešnosť a neúspešnosť školopovinných detí ako školské charakteristiky.

Existenciu nerovných šancí z hľadiska príslušnosti k sociálnej vrstve nemožno poprieť. Čo je však príčinou pretrvávajúcich nerovností? Sú to rozdiely v kvalite rodinného prostredia – v jeho kultúrnej úrovni, majetkových pomeroch či v sociálnom kapitále rodiny (podľa Možný, 2006). Alebo ide o odlišnú mieru rodičovských „investícií“ do dieťaťa z hľadiska množstva zdrojov, ktorými rodina disponuje? Môže svoju rolu zohrávať kvalita interpersonálnych vzťahov v rodine? Existujú rozdiely v kvalite rodičovstva v závislosti od výšky socioekonomického statusu rodiny? A ako s nerovnými vzdelávacími príležitosťami súvisí pripisovaná hodnota vzdelaniu a z nej vyplývajúce vzdelanostné aspirácie detí? Stojí za príčinou nerovností jednotliviec, rodina, škola či celý systém spoločnosti? Tieto otázky si kladú všetky výskumy v oblasti spoločenskej stratifikácie.

### **Teoretické východiská**

Ak hľadáme odpoveď na slabšiu školskú výkonnosť detí z rodín s nižším socioekonomickým statusom, ponúka sa nám ako jedna z možných vysvetľujúcich teórií – teória sprostredkovaného učenia (spomenutá v súvislosti s menom L. S. Vygotského). Možnou príčinou slabších školských výkonov detí z nižších sociálnych vrstiev je ich *nedostatočná skúsenosť so sprostredkovaným* učením, ktorej následkom sú oslabené kognitívne funkcie. V odbornej literatúre sa

teória sprostredkovaného učenia spája s menom R. Feuersteina<sup>2</sup>, ktorý sa ako žiak J. Piageta neskôr od jeho teórie odklonil v zásadnom bode – pred priame formy učenia postavil tzv. sprostredkované učenie. Kým „piagetovská“ teória nazerala na dieťa ako na malého objaviteľa, ktorý sa učí predovšetkým priamym kontaktom s predmetmi a javmi prostredia, ktoré ho obklopujú, podľa R. Feuersteina sa dieťa učí v interakcii s nimi. R. Feuerstein pripisuje v učebných situáciách omnoho väčší význam druhým osobám v okolí dieťaťa. Priame formy učenia chápe R. Feuerstein až ako druhú formu učenia (Málková, 2009). Pod významnými druhými sa rozumie primárne rodič (v útlom veku je touto osobou tzv. vzťahová osoba), neskôr ostatné významné osoby v okolí dieťaťa – príbuzní, súrodenci, následne učitelia či skúsenejší vrstovníci. Tieto významné druhé osoby učenie dieťaťa sprostredkujú. „Dospelí, napríklad vyberajú..., zdôrazňujú... situácie, objekty, javy či procesy, ktoré sa v životnom priestore dieťaťa objavujú, alebo ich interpretujú.“ (Málková, 2009, s. 16) Nie každé dieťa však malo dostatočnú skúsenosť so sprostredkovaným učením. Len tie deti, ktoré danú príležitosť mali, dokážu dostatočne „vyťažiť“ neskôr i z priamych foriem učenia.

Deti bez dostatočnej skúsenosti sprostredkovaného učenia nedostali príležitosť učiť sa učiť. Následkom bývajú oslabené poznávacie funkcie. Ako uvádza V. Pokorná (2006), tieto deti sú skôr v myslení a konaní impulzívne, prijímajú len jednotlivé informácie, nie sú schopné poznamy štruktúrovať, organizovať, pri riešení úlohy si nevedia vopred premyslieť stratégiu, naplánovať kroky pre zvládnutie úlohy, nevedia sa poučiť z vlastných chýb. Ich neúspešnosť však nespočíva v nízkej inteligencii, ale v nedostatočne rozvinutých poznávacích schopnostiach. Pozitívnym aspektom danej teórie je, že oslabené funkcie je možné stimulovať. R. Feuerstein pre tento účel vytvoril program inštrumentálneho obohacovania.

Ako však súvisí sociálny pôvod dieťaťa s oslabením jeho poznávacích schopností? Model vychádza zo sociálno-kultúrneho kontextu procesu učenia. Za významné považuje sociálne okolie dieťaťa – významných druhých. Nie všetci významní druhí (v prvom rade rodičia) vždy z objektívnych alebo subjektívnych dôvodov môžu, prípadne majú záujem poznanie dieťaťa sprostredkovať. R. Feuerstein uvádza, že rizikovými môžu byť spoločenské udalosti ako vojny, ale problém môže ležať aj v samotnej rodine. Rodina, ktorá je zaťažená problémami, nie je schopná sprostredkovať poznanie sveta dieťaťa (môže ísť o rodiny v kríze partnerského spoluzitia, ale často sem patria rodiny v ekonomickej núdzi či rodiny sociálne exkludované), rodičia v týchto

---

<sup>2</sup> R. Feuerstein (\*1921) patril medzi významné osobnosti pedagogickej psychológie druhej polovice 20. storočia. Skúmal vplyv kultúrnych a sociálnych odlišností na poznávacie schopnosti jednotlivca, zaradil sa k popredným predstaviteľom sprostredkovaného učenia. U nás je známy svojím programom inštrumentálneho obohacovania.

prípadoch nie sú schopní citlivo vnímať a adekvátne uspokojovať vývinové potreby dieťaťa. Dieťa má málo príležitostí k sprostredkovanému učeniu a je odkázané len na druhú formu učenia – priame učenie.

Inú stránku problému nerovnosti objasňuje teória kultúrneho kapitálu spájaná predovšetkým s menom P. Bourdieho (napr. Bourdieu, Passeron, 1977), ktorá odpovedá na otázku slabšej školskej úspešnosti žiaka z nižších sociálnych vrstiev prostredníctvom *odlišnej úrovne kultúrneho kapitálu*<sup>3</sup> orientačnej rodiny. Žiaci z vyšších spoločenských vrstiev sú vo výhode oproti svojim spolužiakom z nižších vrstiev vyššou mierou „zdedeného“ kultúrneho kapitálu. Deti postupne získavajú v priebehu výchovy v rodine jazykové schopnosti a kultúrne znalosti, ktoré sú východiskom ich školskej úspešnosti. Deti z vyšších spoločenských vrstiev sú väčšmi oboznámené s dominantnou kultúrou, lepšie sa v nej orientujú, a to im umožňuje dosahovať lepšie výkony (in Katrňák, 2004). Výskumy P. Bourdieho preukázali rôznu úspešnosť študentov pochádzajúcich z odlišného sociálneho prostredia. Rozhodujúca (podľa autora) pre mieru úspešnosti žiaka nie je veľkosť majetku rodičov, ale vlastnosti sociálneho prostredia, ktoré s týmto postavením súvisia, ako je napríklad schopnosť vyjadrovať sa požadovaným spôsobom, kultúrny rozhľad, štýl vystupovania, teda kultúrne dedičstvo po rodičoch (Keller, Tvrđý, 2008).

*Rozdielny jazykový kód* (schopnosť narábať s jazykom) je ďalšou z vysvetľujúcich príčin odlišnej miery školskej výkonnosti žiakov z rôznych sociálnych vrstiev. Východiskom je skutočnosť, že dieťa si osvojuje jazyk na úrovni sociálnej triedy, z ktorej pochádza. Uvedeným aspektom školskej výkonnosti sa zaoberá Bernsteinova teória jazykových kódov (Bernstein, 1971), ktorá má korene v sociolingvistických výskumoch. Jazykový kód je naučená kvalita, ktorá je sociálne podmienená príslušnosťou k sociálnej vrstve (Kosová, Kasáčová, 2007). Deti z nižších sociálnych vrstiev ovládajú len obmedzený jazykový kód, ktorý je pre potreby školskej úspešnosti nedostačujúci. V škole je uplatňovaná formálna reč, ktorú deti zo znevýhodňujúceho prostredia neovládajú, medzi učiteľom a dieťaťom leží kultúrna bariéra. Deti z vyšších sociálnych vrstiev ovládajú i formálnu reč, tzv. rozšírený jazykový kód, ktorý je pre ich úspech zvýhodňujúci v porovnaní s deťmi z nižších sociálnych vrstiev.

Teória rodinných investícií nachádza príčinu vzdelanostných nerovností v rodine – v *odlišnej miere rodičovských investícií do detí*. Model vychádza z ekonomického princípu investovania, podľa ktorého rodičia s vyšším socioekonomickým statusom (vyššie dosiahnuté vzdelanie – vyššie príjmy rodiny – vyššia prestíž vyplývajúca z profesijnej pozície) majú lepší prístup

---

<sup>3</sup> Kultúrny kapitál je v spoločenských vedách rozšírený pojem. Okrem Bourdieho sú výskumom v tejto oblasti známi aj Coleman (1988 a iné), Putman a Collins. Tak podobne existujú rôzne prístupy aj v skúmaní sociálneho kapitálu.

k finančnému, sociálnemu i ľudskému kapitálu<sup>4</sup>. Investovanie daných zdrojov rodiny je vo vzťahu s úspešným vývinom dieťaťa. Socioekonomické faktory pozitívne korelujú s rodičovskými investíciami do budúcnosti detí (Conger, Dogan, 2007). Existuje tak vyššia pravdepodobnosť, že rodiny s vyšším socioekonomickým statusom *investujú* do svojich detí viac času, peňazí, energie, budú klásť vyššie nároky na akademický úspech svojich detí, vytvoria podnetne bohatšie prostredie (Conger, Donnellan, 2007), ktoré sa pozitívne odrazí v školskej úspešnosti dieťaťa, v jeho výške dosiahnutého vzdelania.

Podobne R. Haveman a kol. uvádzajú, že ak rodičia nemajú dostatočné zdroje, alebo ak nepovažujú vzdelanie dieťaťa za dôležité pre jeho ďalší rozvoj, nezabezpečujú mu tým dôležité *inputy* do jeho osobného kapitálu. Ak rodičia neinvestujú dostatočne do „výživy“ dieťaťa, do jeho mimoškolských aktivít, kníh, novín, časopisov či do doučovania, je dieťa znevýhodnené (Haveman, Sandefur, Wolfe, Voyer, 2004 in Bodnárová a kol., 2005). Taktiež G. Becker a N. Tomes (1986) zistili, že rodičia vplývajú na úspešnosť svojich detí investíciami a výdavkami napríklad do ich vzdelania, zdravia, motivácie vzdelávať sa, diplomov a pod.

Z pozície teórie rodinných investícií môžeme chápať ako jednu z dimenzií rodičovských investícií do dieťaťa mieru rodičovskej *podpory domácej prípravy* dieťaťa do školy. Množstvo výskumov sociologickej či sociálno-psychologickej povahy potvrdilo existenciu diferencií v prístupe rodičov ku škole na základe ich príslušnosti k sociálnej triede. T. Katrňák (2004) uvádza, že rodičia z vyšších tried sú aktívnejší v podpore dieťaťa pri domácej príprave, viac zdôrazňujú rozvíjanie vedomostí a znalostí detí ako rodičia z nižších tried. S deťmi sa spoločne do školy viac pripravujú, častejšie ich prihlasujú do knižníc, záujmových krúžkov, pravidelnejšie s nimi navštevujú školské podujatia a sami sa významnejšie zaujímajú o dianie v školskom prostredí. Rodičia z nižších tried uvedené síce robia taktiež, ale nie v takej miere, intenzite a s takou pravidelnosťou. Neznamená to, že rodičia nižších sociálnych vrstiev si neželajú, aby ich dieťa v škole prospievalo, avšak skôr očakávajú, že dieťa samo bude prejavovať záujem a samo sa bude o pomoc hlásiť. Rodičovská pomoc u rodičov z nižších sociálnych vrstiev má skôr charakter dohľadu a kontroly nad splnením domácich úloh, ich záujem sa skôr sústreďuje na formálne vyjadrené známky. Rodičia deťom neobjasňujú, ako učebnú látku zvládnuť, aký má učenie zmysel – učenie nesprostredkovávajú.

---

<sup>4</sup> Finančný kapitál tvoria materiálne a hmotné zdroje rodiny. Sociálny kapitál existuje vo vzťahoch medzi ľuďmi a je definovaný ich funkciou (vychádzajúc z Colemanovho chápania). Ľudský kapitál tvorí potenciál pre vybudovanie vhodného poznávacieho prostredia a napomáha pri vzdelávaní a učení detí (Coleman, 1988, Bodnárová a kol., 2005).

Ďalšou z teórií, ktorá vysvetľuje nižšiu školskú úspešnosť detí (v užšom pohľade) z nízkopríjmových domácností, je rodinný model záťaže ekonomickým nedostatkom, ktorý má svoje ohnisko v ekonomickej dimenzii socioekonomického statusu (Conger, Donnellan, 2007; Barnett, 2008; Bradley, Corwyn, 2005; Hoff, 2002 in Matoušek, Pazlarová, 2010). Historicky sa model viaže k obdobiu veľkej hospodárskej krízy. Daná teória uvádza do vzťahu *nízke príjmy rodiny* (ekonomický kapitál rodiny), najmä ak sú dlhodobo pretrvávajúce, s *ťažkosťami vo vývine detí* (Dearing et al., 2001; Duncan, Magnuson, 2003; Magnuson, Duncan, 2002; McLoyd 1998 in Conger, Donnellan, 2007). Rodiny s nízkym socioekonomickým statusom (najmä s nízkymi príjmami) sú v dôsledku ekonomickej núdze pod vplyvom stresu. Rodičia vykazujú zvýšené riziko emočného napätia (častejšie prežívajú depresie, úzkosti, hnev atď.) a častejšie sa u nich prejavujú problémy v správaní sa (užívanie návykových látok, antisociálne správanie a pod.). Ťažkosti majú tendenciu vyústiť do napätí a frekventovaných konfliktov medzi manželmi, ktorí nie sú následne schopní poskytnúť si vzájomnú podporu. Rodičia, ktorí prežívajú napätia daného charakteru, nie sú dostatočne citliví na potreby detí, napätie medzi nimi sa negatívne prejaví vo výchove a v starostlivosti o ne – rodičia sú voči deťom častejšie vznetliví, hrubí, menej dôslední v disciplinárnych postupoch. Títo rodičia podľa E. Hoffa (in Matoušek, Pazlarová, 2010) vykazujú niektoré špecifické poruchy rodičovského správania, málo oceňujú vývinové úspechy svojich detí, málo s nimi komunikujú, matky s nižším socioekonomickým statusom sú direktívnejšie, obmedzujúcejšie, prísnejšie trestajú. Uvedené sa následne negatívne prejaví v celkovom školskom prosperovaní dieťaťa a aj vo vývine jednotlivých stránok jeho osobnosti (Conger, Donnellan, 2007).

### **Ciele výskumu**

Cieľom výskumu bolo zistiť závislosť miery školskej úspešnosti žiaka druhého stupňa základnej školy na Liptove od jeho sociálneho pôvodu. Zvolenými indikátormi pre účely nášho výskumu sa stali: výška dosiahnutého vzdelania rodiča, výška príjmu domácnosti, profesijná pozícia rodiča a výška dosiahnutého vzdelania starých rodičov.

### **Výskumné otázky**

Výskumnými otázkami sa pre nás stali: Existuje štatisticky významná závislosť miery školskej úspešnosti žiaka od výšky dosiahnutého vzdelania rodičov? Sú vo vzťahu miera školskej úspešnosti žiaka a výška príjmu jeho domácnosti? Má dosah na mieru školskej úspešnosti aj výška dosiahnutého vzdelania starých rodičov?

## Výskumné hypotézy

Z predchádzajúcich teoretických poznatkov a v súlade s vymedzenými výskumnými otázkami sme stanovili nasledujúce hypotézy.

Východisková hypotéza: Miera školskej úspešnosti žiaka je štatisticky závislá od sociálneho statusu jeho rodiny.

Štatistické hypotézy stanovené pre falzifikovanie:

H1 výkonnostná úspešnosť žiaka (prospech žiaka) sa znižuje v závislosti od príjmu rodičov.

H2 výkonnostná úspešnosť žiaka (prospech žiaka) sa znižuje v závislosti od klesajúceho ukončeného vzdelania rodiča.

H3 vysoký socioekonomický status (meraný premennou vzdelania) orientačnej rodiny rodiča prináša výborný prospech dieťaťa.

## Výskumné metódy a nástroje

V rámci metód zberu výskumných údajov sme použili výskumný nástroj: Dotazník kultúrneho kapitálu rodiny. Pri spracovaní získaných údajov sme použili štatistický program *Statistical package for social sciences*, pričom hypotézy sme overovali prostredníctvom testu nezávislosti chí-kvadrát, doplnený znamienkovou schémou kontingenčnej tabuľky.

## Výskumný súbor

Dáta, s ktorými pracujeme a ktoré interpretujeme a opisujeme v ďalšej časti článku, pochádzajú z výskumu kultúrneho kapitálu rodín, ktorý bol realizovaný na území Liptova v priebehu mája a júna roku 2010. Základný súbor tvorili všetci rodičia detí siedmeho a ôsmeho ročníka základných škôl – spolu 2 400 rodín. O spoluprácu sme požiadali – 1 250 rodičov. V analýzach pracujeme so súborom 770 respondentov, samozrejme pri čiastkových analýzach sa môžu počty respondentov líšiť. Nasledujúce dáta interpretujeme na úrovni regiónu Liptova, výsledky môžu byť inšpirujúce pre celé územie Slovenska. Je nutné priznať, že nedopatrením sme pri nastavovaní výskumu vynechali otázku o rode respondenta, nevieme teda povedať, či dotazník vyplňal otec alebo matka dieťaťa. Z tohto problému pre vysvetľovanie nameraných dát vyplýva dôsledok nastavenia samotnej interpretácie výsledkov. Rodovo zmiešaní respondenti však môžu priniesť objektívnejší obraz o diskutovanom stave.<sup>5</sup>

---

<sup>5</sup> V analýzach sme skúmali aj prospech dieťaťa štruktúrovaný cez vzdelanie partnera alebo partnerku respondenta, významné rozdiely sa však pri porovnaní s nameranými údajmi u respondenta v analýzach neobjavili.

## Výsledky výskumu a interpretácia

Vzťah miery školskej výkonnosti žiaka a jeho sociálneho pôvodu je na Slovensku opakovane potvrdzovaný prostredníctvom medzinárodnej komparatívnej štúdie OECD PISA (2003, 2006, 2009), ktorá testuje 15-ročných žiakov z rôznych typov škôl v čitateľskej, matematickej a prírodovednej gramotnosti. Sociálno-ekonomické zázemie žiakov je merané prostredníctvom indexu ESCS (povolanie rodičov, najvyššie dosiahnuté vzdelanie rodičov, vybavenie domácnosti). Výsledky štúdie opätovne potvrdzujú silnú závislosť výkonu žiaka na Slovensku od jeho sociálneho pôvodu ([http://www.nucem.sk/documents/special/Vyznamne\\_zistenia\\_PISA\\_2009.pdf](http://www.nucem.sk/documents/special/Vyznamne_zistenia_PISA_2009.pdf)). K podobným celoslovensky platným záverom dospela i medzinárodná komparatívna štúdia TIMSS – *The Trends in International Mathematics and Science Study* (bližšie v ďalšom texte – vzdelanie rodičov).

Zaujímalo nás, v akom vzťahu sú jednotlivé indikátory sociálneho pôvodu žiaka s mierou jeho školskej úspešnosti.<sup>6</sup>

---

<sup>6</sup> Naše chápanie školskej úspešnosti vychádza z jej tradičného poňatia – miera školskej úspešnosti je miera, akou žiak napĺňa výkonnostné požiadavky školy.



## Príjem rodiny

Tabuľka č. 1: Školská úspešnosť žiaka<sup>7</sup> v závislosti od príjmu rodiny – znamienková schéma<sup>8</sup>

		Mesačný príjem rodiny		
		menej ako 500 EUR	501 – 1000 EUR	viac ako 1001 EUR
<b>Prospech dieťaťa v škole</b>	<i>Výborný prospech</i> (výkonnostne úspešný žiak)	52 45,2 % (- 2,40)	191 62,8 % (0,34)	97 72,9 % (1,81)
	<i>Dobrý prospech</i> (výkonnostne priemerný žiak)	40 34,8 % (1,48)	84 27,6% (0,03)	29 21,8% (1,34)
	<i>Horší prospech</i> (výkonnostne neúspešný žiak)	23 20,0% (++ 3,09)	29 9,5% (0,63)	7 5,3% (1,94)
	Spolu	115 100 %	304 100 %	133 100 %

Mieru školskej úspešnosti žiaka na Liptove sme vložili do vzťahu s vybranými indikátormi jeho sociálneho pôvodu. Prvý indikátor sociálneho pôvodu, ktorý sme sledovali, boli *príjmy*. V hypotéze  $H_1$  sme predpokladali, že *výkonnostná úspešnosť žiaka (prospech žiaka) sa znižuje v závislosti od príjmu rodičov*.  $H_{01}$  hovorí: *Výkonnostná úspešnosť žiaka je nezávislá od príjmu rodiča*. Dáta pre štatistické overenie sú nasledujúce: Vypočítaná hodnota chí-kvadrátu v tabuľke č. 1 je  $x^2=24,975$ . Kritická hodnota pre hladinu významnosti 0,01 a 4 stupňoch voľnosti je  $x^2_{0,01}=13,277$ . Rozloženie hodnôt v tabuľke nie je náhodné, a preto **falzifikujeme hypotézu  $H_{01}$** .

Pozorovaný počet žiakov z nízkopríjmových domácností s hodnotením výkonu z matematiky<sup>9</sup> dostatočný – nedostatočný je významne vyšší ako

<sup>7</sup> Školskú úspešnosť žiaka chápeme z hľadiska výkonnostného aspektu, merali sme ju prostredníctvom dosiahnutého prospechu žiaka z troch predmetov: cudzí jazyk, slovenský jazyk, matematika, pričom pre tabuľku č. 1 sme vybrali premennú – matematika. Keď sme namerali silnejšiu závislosť, uvádzame ďalej v článku premennú cudzí jazyk. Výborný prospech tvoria známky výborný a chválitebný. Dobrý prospech tvorí známka dobrý. Horší prospech tvoria známky dostatočný a nedostatočný, pričom si uvedomujeme obmedzenia merania školskej úspešnosti cez premennú prospech žiaka z hľadiska jeho subjektivity.

<sup>8</sup> Pri konštrukcii znamienkovej schémy sme postupovali tak, že sme postupne testovali významnosť rozdielov medzi pozorovanou a očakávanou početnosťou v jednotlivých poliach tabuľky. K tomuto sme použili testové kritérium z-skóre (Chráska, 2007, s. 35).

<sup>9</sup> Rovnaké výsledky sme namerali aj pri skúmaní závislosti príjmu rodiny a prospechu žiaka zo slovenského jazyka a z cudzieho jazyka.

početnosť očakávaná na hladine významnosti 0,01. (Tabuľka č. 1) A zároveň pozorovaný počet žiakov výkonnostne úspešných z nízkopríjmových domácností je významne nižší na hladine významnosti 0,05. Zjednodušene vyjadrené – žiaci z nízkopríjmových rodín sa nachádzajú významne častejšie medzi žiakmi výkonnostne neúspešnými v matematike a zároveň sa významne menej často nachádzajú medzi úspešnejšími žiakmi v matematike.

Vzťahu príjmovej situácie rodiny a školskej úspešnosti žiaka sme sa podrobnejšie venovali v inej štúdií (Zemančíková, 2010). Stručne uvádzame niektoré zo záverov. Keďže výšku príjmov rodiny samostatne nemožno považovať za vysvetľujúcu príčinu nižšej školskej výkonnosti žiakov z nízkopríjmových rodín, overovali sme existujúce vysvetľujúce príčiny tohto vzťahu. Opredeli sme sa predovšetkým o zdôvodňujúce hypotézy vzťahu príjmov a školskej úspešnosti dvojice autorov G. Orfielda a Ch. Leea (2005, in Gerbery, Lesay, Škobla, 2007). Prvou vysvetľujúcou príčinou existencie vzťahu príjmov a školského výkonu žiaka je výška dosiahnutého vzdelania rodičov. Prijali sme hypotézu o vzťahu výšky príjmu domácnosti a školskej výkonnosti. Ďalej sme prostredníctvom nameraných hodnôt z-skóre špecifikovali, že v skupine nízkopríjmových domácností sa nachádzajú častejšie rodičia detí so základným vzdelaním a zároveň v skupine rodičov z vysokopríjmových domácností sa nachádzajú častejšie vysokoškolsky vzdelaní respondenti. Podobne P. Bourdieu (2002) konštatuje, že v úzkom vzťahu k školskej úspešnosti dieťaťa stojí všeobecná úroveň dosiahnutého vzdelania rodičov. Podiel *dobrých* žiakov sa síce pri stúpajúcich príjmoch rodiny zvyšuje, príjmy rodiny však pri rovnakom ukončenom vzdelaní (rodičov) – nemajú samostatne žiaden vplyv na školskú úspešnosť. Vychádzajúc z uvedeného sme postavili hypotézu a prijali predpoklad, že pri rovnakom dosiahnutom stupni vzdelania rodičov medzi výškou príjmov domácnosti a školskou úspešnosťou žiaka nie je štatisticky významná závislosť. Zisťovali sme vzťah medzi výškou príjmov a školskou úspešnosťou pre jednotlivé vzdelanostné kategórie rodičov samostatne. Existenciu štatisticky významného vzťahu sme pri takomto rozčlenení respondentov nepotvrdili. Deskripcia napriek všetkému ukázala, že vplyv výšky príjmov svoju rolu zohráva (bližšie Zemančíková 2010).

Druhým zdôvodnením vzťahu príjmov a školskej úspešnosti je lepší prístup detí vysokopríjmových rodín k zdrojom. Potvrdili sme, že medzi zdrojmi v rodine žiakov z nízkopríjmových rodín a žiakov z vyššie príjmových rodín existuje rozdiel (indikátormi tzv. prístupu k zdrojom bolo množstvo vlastných kníh deťmi, vlastníctvo osobného počítača (ďalej PC) v domácnosti a internetové pripojenie; pre indikátor počet kníh detí platí vypočítaná hodnota  $x^2=19,85$ , kritická hodnota pre hladinu významnosti 0,01 a 4 stupňoch voľnosti je  $x^2_{0,01}=13,277$  (bližšie o vlastníctve kníh v domácnosti Cabanová, 2010);

indikátor vlastníctvo PC v domácnosti – vypočítaná hodnota  $\chi^2 = 19,298$ , kritická hodnota pre hladinu významnosti 0,01 a 2 stupňoch voľnosti je  $\chi^2_{0,01} = 9,210$ ; pre indikátor pripojenie domácnosti na internet platí hodnota  $\chi^2 = 42,558$ , kritická hodnota pre hladinu významnosti 0,01 a 2 stupňoch voľnosti je  $\chi^2_{0,01} = 9,210$ ). Výsledky znamienkovej schémy kontingenčnej tabuľky nám umožnili ďalej prijať tvrdenie, že žiaci z nízkopríjmových domácností majú obmedzenejší prístup k zdrojom ako žiaci z ostatných príjmových skupín.

Posledné zdôvodnenie vzťahu príjmov a školskej úspešnosti leží v pripisovanej hodnote vzdelaniu rodinou a následne vo vzdelanostných aspiráciách rodičov a samotných detí. Východiskom je predpoklad, že rodiny s vyššími príjmami (o ktorých vieme, že majú častejšie vyššie vzdelaných rodičov) pripisujú hodnote vzdelania väčší význam ako príslušníci nízkopríjmových rodín (Boudon 1973 in Keller, Tvrдый, 2008; Orfield, Lee, 2005; Bodnárová a kol., 2005 a ďalší).

Medzi výškou príjmov domácností a pripisovanou hodnotou vzdelaniu rodičmi (merali sme názory na význam absolvovania VŠ) platí štatisticky významný vzťah (vypočítaná hodnota  $\chi^2 = 14,218$ , kritická hodnota pre hladinu významnosti 0,01 a 2 stupne voľnosti je  $\chi^2_{0,01} = 9,21$ ).

**Tabuľka č. 2: Príjem rodiny v závislosti od názoru na dôležitosť absolvovania vysokej školy deťat'om – znamienková schéma**

Príjem rodiny	Absolvovanie vysokej školy		Spolu
	Je dôležité	Nie je dôležité	
Menej ako 500 EUR	80 70,8 % (0,41)	33 29,2 % (0,65)	113 100 %
501 – 1000 EUR	207 69,5 % (1,14)	91 30,5 % (1,60)	298 100 %
Viac ako 1001 EUR	114 86,4 % (1,85)	18 13,6 % (-2,91)	132 100 %

Pozrime sa na vzťahy medzi jednotlivými príjmovými skupinami rodičov. Pozorovaná početnosť respondentov zo skupiny vysokopríjmových domácností, ktorí považujú vysokoškolské vzdelanie detí za nedôležité, je významne nižšia ako početnosť v ostatných príjmových skupinách rodičov (Tabuľka č. 2). Rodičia s vysokými príjmami si len ťažko vedia predstaviť, že ich dieťa neabsolvuje v budúcnosti vysokoškolské štúdium. V skupine rodín s nižším mesačným príjmom ako 1000 € tretina rodičov považuje vysokoškolské štúdium za nedôležité. Keďže dve tretiny rodičov považujú absolvovanie vysokej školy za dôležité a keď budeme vychádzať z ďalej nespochybnovanej tézy, že *rodičia chcú pre deti lepšiu alebo aspoň takú budúcnosť, ako majú oni sami (keď nie lepšiu), pričom kráčajú za svojim cieľom, nasledujúc normy*

a kultúrne hodnoty (Goldthorpe, 1996), môžeme konštatovať aj nasledujúce: V súvislosti s riešením problému socioekonomického postavenia rodín a prospechom dieťaťa v škole je pre mnohých (približne dve tretiny rodičov s nižším rodinným príjmom ako 1000 € – čo je nemalá časť populácie Slovenska) absolvovanie vysokej školy akási záruka *dobrého života* detí (Tabuľka č. 3). Nakoniec musíme doplniť, že rodičia so stredným a základným vzdelaním a tak isto s rodinnými príjmami do 1000 € sú častejšie presvedčení v porovnaní s vyššie príjmovými rodinami a/alebo s rodičmi s ukončeným vysokoškolským vzdelaním, že dieťa sa má samo rozhodnúť, či chce pokračovať vo vzdelávaní na vysokej škole, alebo nie. Aktivita a zodpovednosť v oblasti vzdelania je tak kladená na plecía detí.

Tabuľka č. 3: **Vzdelanie rodiča<sup>10</sup> v závislosti od názoru na dôležitosť absolvovania vysokej školy dieťaťom – znamienková schéma**

Ukončené vzdelanie rodičov	Absolvovanie vysokej školy		Spolu
	Je dôležité	Nie je dôležité	
ZV	19 86,4 % (0,72)	3 13,6 % (1,19)	113 100 %
SnM	137 64,6 % (1,69)	75 35,4 % (+2,58)	298 100 %
SsM	238 72,1 % (0,33)	92 27,9 % (0,47)	132 100 %
VV	113 89,0 % (+2,21)	14 11,0 % (-3,49)	127 100 %

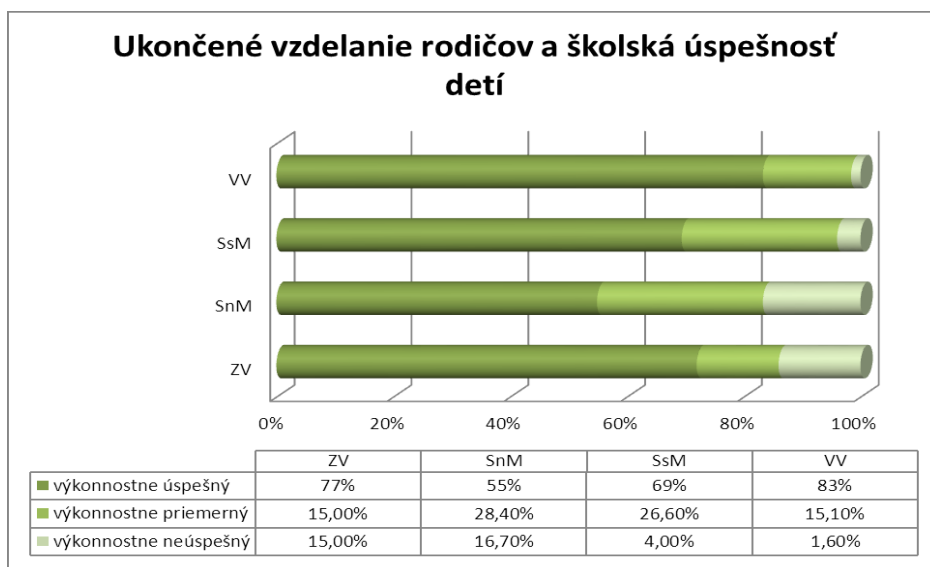
Vráťme sa teraz k vyššie príjmovým rodinám a súvislostiam výšky ich príjmu s prospechom dieťaťa v škole. O vzťahu školskej úspešnosti žiaka na Liptove a výške príjmu jeho domácnosti môžeme zhrňujúco konštatovať, že vyšší príjem domácnosti je pre výkon žiaka v školskom prostredí zvyhodňujúcim faktorom. Dôvodom uvedeného je to, že dieťa z rodiny s vyššími príjmami má častejšie vyššie vzdelaných rodičov, ktorí pripisujú hodnote vzdelania väčší význam ako rodičia s nižším vzdelaním (o iných aspektoch významu faktora vzdelania rodičov samostatne pojednávame ďalej v texte). Dieťa z vyššej príjmovej domácnosti má lepší prístup k zdrojom (prístup k PC, pripojenie k internetu, vlastníctvo kníh), ktoré poskytujú viac príležitostí k učeniu. Teda lepší prospech detí v škole z vyššie príjmových rodín je na jednej strane

<sup>10</sup> Najvyššie ukončené vzdelanie rodičov je rozčlenené do štyroch kategórií – základné (ZV), stredné (odborné) neukončené maturitou (SnM), stredné (odborné) ukončené maturitou (SsM) a vysokoškolské (VV).

výsledkom vysokého rodinného príjmu a zároveň samotný príjem funguje ako *motor* pre reprodukciu školského prospechu.

## Vzdelanie rodičov

Faktor, ktorý sme z hľadiska štatistickej závislosti prospechu detí v škole identifikovali ako najvýznamnejší, je ukončené vzdelanie rodičov. Závislosť prospechu detí od ukončeného vzdelania rodičov sa preukazuje v každom skúmanom predmete v škole (slovenský jazyk, cudzí jazyk a matematika). Pre skúmanie tohto problému sme si zvolili z možných premenných premennú *cudzí jazyk* na rozdiel od skúmania príjmu rodiny. Najprv sa pozrieme na rozloženie prospechu detí a najvyššieho dosiahnutého vzdelania rodičov v grafe.



Graf č. 1: **Prospech dieťaťa v škole štruktúrovaný vzdelaním rodiča**

Prevažná väčšina detí zo všetkých vzdelanostných skupín rodičov dosahuje v škole výborný prospech (Graf č. 1). Rozdiely medzi vzdelanostnými skupinami rodičov sa preukazujú v počte detí s *dobrym* a *zlým* prospechom, teda u detí výkonnostne priemerných a výkonnostne neúspešných. Skúmaný vzťah potvrdil náš predpoklad, že *výkonnostne neúspešný žiak* na Liptove *pochádza najčastejšie z rodiny s nižším dosiahnutým vzdelaním rodičov*.

U rodičov s dosiahnutým vysokoškolským vzdelaním len 1,6 % detí dosahuje *zlý* prospech v škole, na druhej strane 83 % dosahuje vynikajúce výsledky. Detí z rodín, v ktorých rodičia dosiahli najvyšší typ vzdelania, sú

školsky najúspešnejšie. Snaha o reprodukciu vzdelania v rodine, uchovávanie prestíže a statusu, „poisťovanie“ budúcnosti detí, využívanie kultúrneho kapitálu rodiny, to všetko sú predpokladané príčiny najvyššej školskej úspešnosti detí práve z tejto vzdelanostnej skupiny rodičov. Rozdiel, ktorý možno konštatovať ako rozdeľujúci rodičov s vysokoškolským vzdelaním a rodičov s nižším vzdelaním, spočíva vo vyššom počte úspešných detí z rodín s vysokoškolsky vzdelanými rodičmi, a taktiež aj v nižšom počte menej úspešných žiakov z týchto rodín. *Výkonnostne úspešný žiak* na Liptove *pochádza najčastejšie z rodiny s aspoň jedným vysokoškolsky vzdelaným rodičom*. Narodiť sa v súčasnosti na Liptove v rodine, v ktorej rodičia majú ukončené nižšie ako vysokoškolské vzdelanie, znamená vyššiu pravdepodobnosť dosahovania *dobrého a/alebo horšieho* prospechu v škole. Prenesme teraz údaje z grafu do tabuľky a pozrime sa na rozloženie signifikancie cez znamienkovú schému v kontingenčnej tabuľke.

Tabuľka č. 4: **Školská úspešnosť žiaka<sup>11</sup> v závislosti od vzdelania rodiča – znamienková schéma**

		Vzdelanie rodičov			
		ZV	SnM	SsM	VV
<b>Prospech dieťaťa v škole</b>	<i>Výborný prospech (výkonnostne úspešný žiak)</i>	14 (0,14)	<b>118</b> <b>(-2,52)</b>	240 (0,52)	<b>105</b> <b>(+2,31)</b>
	<i>Dobrý prospech (výkonnostne priemerný žiak)</i>	3 (-0,88)	61 (1,11)	92 (0,73)	<b>19</b> <b>(-2,23)</b>
	<i>Horší prospech (výkonnostne neúspešný žiak)</i>	3 (1,16)	<b>36</b> <b>(+++4,77)</b>	<b>14</b> <b>(-2,54)</b>	<b>2</b> <b>(-2,51)</b>
	Spolu	20	215	346	126

V hypotéze  $H_2$  sme predpokladali, že *výkonnostná úspešnosť žiaka (prospech žiaka) sa znižuje v závislosti od klesajúceho ukončeného vzdelania rodiča*.  $H_{02}$  hovorí: *Výkonnostná úspešnosť žiaka je nezávislá od ukončeného vzdelania rodiča*. Údaje pre štatistické overenie:  $\chi^2=53,052$ , kritická hodnota pre hladinu významnosti 0,01 a 6 stupňoch voľnosti je  $\chi^2_{0,01}=16,812$ . Hypotézu  **$H_{02}$  falzifikujeme**, rozloženie početností v tabuľke nie je náhodné.

Znamienková schéma preukazuje, že vo vzdelanostnej skupine rodičov s vysokoškolským vzdelaním sa odpovede líšia od normálneho rozloženia významným spôsobom (Tabuľka č. 4). Je nízka pravdepodobnosť, že deti týchto rodičov budú dosahovať *dobrý* prospech a veľmi nízka pravdepodob-

<sup>11</sup> Výborný prospech tvoria známky výborný a chválitebný. Dobrý prospech tvorí známka dobrý. Horší prospech tvoria známky dostatočný a nedostatočný. Dáta platia pre premennú cudzí jazyk.

nosť, že budú dosahovať *zlý* prospech. 98 % detí rodičov s vysokoškolským vzdelaním nemalo na vysvedčení horšiu známku ako *dobrá*.

Vo vzdelanostnej skupine stredoškolákov, ktorí ukončili svoje vzdelávanie maturitnou skúškou, je situácia mierne odlišná. Výborný a dobrý prospech dosahuje 96% detí. Ako odchýlka z normálneho rozloženia sa ukazuje skupina detí so *zlým* prospechom. Interpretovať túto odchýlku je nutné podľa nášho názoru tak, že v tejto vzdelanostnej kategórii je neobvyklé, aby deti dosahovali podpriemerný prospech v škole, avšak na druhej strane nie je výnimkou, že dosahujú priemerný prospech. Hranica „normálneho“ prospechu je nastavená v rodinách vysokoškolsky vzdelaných rodičov na známky *výborný* a *chválitebný*. Pri druhej skupine rodičov – rodičov s ukončeným stredoškolským vzdelaním s maturitou – je posunutá táto hranica až ku známke *dobrá*, keď horšiu známku ako *chválitebný* malo viac ako 31% detí.

Tretia skúmaná vzdelanostná skupina je skupina rodičov s ukončeným stredoškolským vzdelaním bez maturity. Deti týchto rodičov dostávajú *výborné* známky na vysvedčení v 55% prípadov, horšiu známku ako *chválitebný* dostalo 45% detí z tejto vzdelanostnej skupiny. 16,7% detí z tohto rodinného prostredia dosahuje podpriemerný prospech v škole, teda deti sú výkonnostne neúspešné. Medián prospechu žiaka z tohto *typu* rodiny dosahuje hodnotu 2,41 so štandardnou odchýlkou 1,01 a rozptylom 1,03. Hranice „normálneho“ prospechu sú rozptýlené po celej škále školského prospechu. Nie je možné identifikovať hodnotu znaku, ktorá by sa dala interpretovať ako hranica toho, čo môže byť považované za bežnú známku detí pri tejto vzdelanostnej kategórii rodičov (za dobrú známku sú bezpochyby považované známky – *výborný* a *chválitebný*, pokladáme to za všeobecne platnú normu).

Existenciu závislosti medzi výškou vzdelania rodičov a školskou úspešnosťou dieťaťa či výškou jeho dosiahnutého vzdelania potvrdili mnohé výskumy. V podmienkach Slovenska dokázala platnosť významného vzťahu medzinárodná komparatívna štúdia TIMSS (The Trends in International Mathematics and Science Study), ktorá komparovala vzdelávacie výsledky žiakov 8. ročníkov ZŠ a 4. ročníkov (kvarty) OGY (n=4428 žiakov) v matematike a v prírodovedných predmetoch. Dosiahnuté výsledky skúmala v súvislosti s vybranými dimenziami rodinného prostredia (veľkosť domácnosti, jej materiálne vybavenie, etnickú príslušnosť, dosiahnuté vzdelanie rodičov a ďalšie). Výsledky okrem iného potvrdili, že tak ako na medzinárodnej, tak i na celoslovenskej úrovni platí, že čím je vzdelanostná úroveň rodičov vyššia, tým lepšie výkony dosahujú žiaci v matematike a v prírodovedných predmetoch (Kuraj, Kurajová-Stopková, 2006). Podobne medzinárodná komparatívna OECD PISA štúdia (2003, 2006, 2009) opätovne potvrdzuje, že na Slovensku úzko súvisí výška vzdelania rodičov s dosahovanými výsledkami žiakov v škole. Vyššie vzdelanie rodičov je podľa výsledkov OECD PISA štúdií na

Slovensku pre dieťa významnou výhodou. Vo výskume, ktorý sme realizovali, sa podarilo potvrdiť významný vzťah medzi vzdelaním rodičov a prospechom dieťaťa v škole, a to v matematike, v slovenskom jazyku a v cudzom jazyku.

Keďže je vzťah medzi výškou vzdelania rodičov a školskou úspešnosťou dieťaťa potvrdený na úrovni štatisticky dokázaného nerovnakého rozloženia, ostáva zodpovedať, v ktorých aspektoch rodinnej výchovy sa rodičia s vyšším vzdelaním odlišujú od rodičov s nižším vzdelaním.

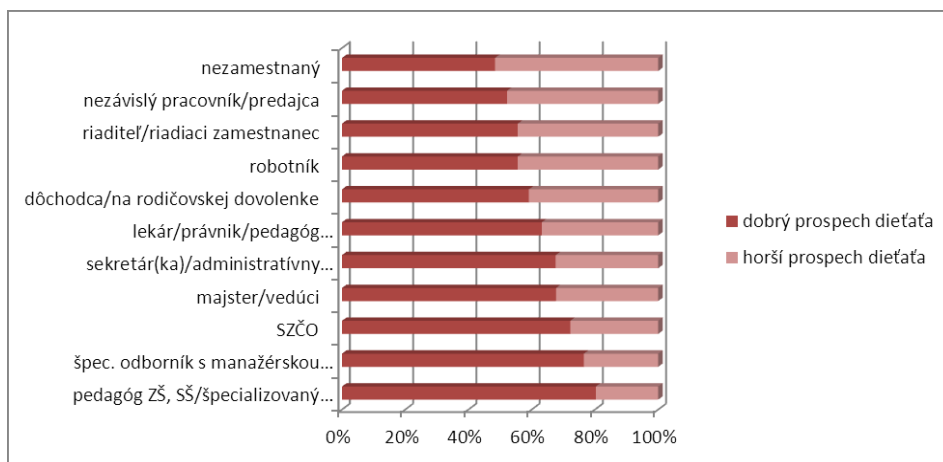
Z výskumných zistení vieme, že rodičia s vyšším vzdelaním pripisujú hodnote vzdelania väčšiu hodnotu v porovnaní s rodičmi s nižším vzdelaním (viď. interpretácia tabuliek č. 2, 3), častejšie sprostredkujú dieťaťu i pochopenie jeho zmyslu – významu školy. Vychádzajúc z chápaného významu hodnoty vzdelania sú ich očakávania – vzdelanostné aspirácie voči deťom vyššie. Pranie o výške dosiahnutého vzdelania detí je významne určené výškou dosiahnutého vzdelania rodičov (Sewell, Hauser, 1980 in Matějů, 2005; Magnuson, 2007; McLanahan, 1991; Katrňák, 2004; Průša, Průšová, 1997 a ďalší). Samozrejme, očakávania rodičov sú v pozitívnom vzťahu k výške študijných aspirácií samotných detí. Rodičia s vyšším vzdelaním majú väčší záujem o školu a poskytujú dieťaťu väčšiu podporu pri plnení školských povinností, v spolupráci so školou sú angažovanejší (Katrňák, 2004; Magnuson, 2007). Empiricky bola ďalej dokázaná súvislosť medzi dosiahnutým vzdelaním rodičov a časom stráveným s dieťaťom, pričom platí, že s vyšším vzdelaním narastá množstvo spoločne stráveného času a zároveň je tento čas v závislosti od vzdelania rodičov odlišne trávený (Hill, Stafford, 1980; Künzler a kol., 2001; Zick, Bryant, 1996 in Klein, Biedinger, 2009). Rodičia s vyšším vzdelaním vytvárajú kultivovanejšie – stimulujúcejšie prostredie, vo vzájomnej komunikácii uplatňujú rozvinutý jazykový kód (Knausová, 2006; Davis-Kean, 2005; Klebanov a kol., 1994 in Davis-Kean, 2005). Rodičia s vysokoškolským vzdelaním kladú väčší dôraz na kultúrne aktivity detí (Katrňák, 2004). Deti rodičov s vyšším vzdelaním vykazujú angažovanejší prístup k škole, napr. v zmysle pozitívneho postoja ku škole (Melby a kol., 2007), ktorý je následne v priamom vzťahu s ich lepšimi školskými výkonmi. Z intersexuálneho hľadiska sa javí vzdelanie matky, jej úroveň rozumových schopností a následne jej aspirácií či investícií do vzdelania dieťaťa v porovnaní s otcom ako významnejšie (Douglas, 1964 in Možný, 2006; Scott, 2004; D'Onofrio, 2008).

### **Profesijný status rodičov**

Postavenie rodičov v hospodárstve krajiny či v ekonomickom systéme spoločnosti taktiež vplýva na prospech detí v školskom systéme. Je jedným zo zložiek socioekonomického postavenia rodičov žiakov. Ako uvidíme, pravdepodobnosť prospechu dieťaťa sa odvíja do značnej miery aj od konkrétnej pozície rodiny v štruktúre hospodárstva Slovenska. V nasledujúcom grafe sumarizu-



jeme prospech detí v škole z matematiky, zjednodušený na dve kategórie a profesijný status rodiča dieťaťa (Graf č. 2). S profesiou rodiča nenarábame pri skúmaní tak ako s ostatnými skúmanými znakmi, vzhľadom na *komplexnosť* znaku *profesie* a jeho následnú interpretáciu<sup>12</sup> sme si dovolili obmedziť jej skúmanie na deskripciu. Prospech z matematiky sme zjednodušili podľa kľúča – výborný žiak (známky výborný a chválitebný) a jeho protipól – žiak nedosahujúci výborné výsledky (známky dobrý, dostatočný, nedostatočný). Kategórie sú označené ako *dobry prospech* a *horši prospech*.



Graf č. 2: **Zjednodušený prospech dieťaťa<sup>13</sup> štruktúrovaný profesiou rodiča**

Skupina rodičov s najvyšším počtom detí s dobrým prospechom sú pedagógovia zo základných a stredných škôl a/alebo špecializovaní odborníci (administrátori projektov, špecializovaná administratíva a pod.), a tak isto aj druhá kategória – špecializovaní odborníci s manažérskou zodpovednosťou. Možno nie je prekvapujúce, že znalosti o fungovaní školského systému

<sup>12</sup> Výskumy socioekonomických podmieností prospechu žiaka komparujú prospech žiaka s príjmom rodiny a vzdelaním rodičov. Je nulovým predpokladom, že príjem rodiny je spätý s profesiou rodiča. Osobitne sa výskumy vzťahu profesie rodiča a prospechu žiaka nevenujú. Vo výskumoch triednej mobility bádatelia pokročili o krok ďalej a dôležitá pre skúmanie mobility sa stala nielen profesia zviazaná s príjmom, ale do hry vstupuje aj ďalší faktor, a to zamestnanecká prestíž (Katrňák, 2005, s. 137). Tento bod zostáva v pedagogických teóriách dosiaľ nereflektovaný, a preto sa ďalšia analýza odvíja od našich predpokladov, pričom sme sa nechali inšpirovať teóriami kultúrneho kapitálu.

<sup>13</sup> Dobry prospech tvoria známky výborný a chválitebný. Horši prospech tvoria v tomto prípade známky dobrý, dostatočný a nedostatočný.

a byrokratického systému spoločnosti<sup>14</sup> umožňujú ich príslušníkom vynikajúco zvládať život, *pohybovať sa* v podobných systémoch, alebo tak isto s ľahkosťou *uspieť* v týchto systémoch aj ich deťom. Samozrejme, nemyslíme si, že schopnosti zvládať život v byrokratickom systéme, a tak isto aj schopnosť mobility v konkrétnom byrokratickom systéme sa *geneticky* prenáša z rodičov na deti. Pedagógovia základných a stredných škôl a administratíva dokážu pomôcť svojmu dieťaťu s učením sa, keďže to, s čím mu pomáhajú je im dôverne známe. Dopomôcť tak dieťaťu k *výbornému* prospachu v škole nie je ani tak otázkou *inteligencie*, ale *skúsenosti* a *znalosti sociálneho prostredia*. Dôležitou otázkou zostáva (najmä pre skúmanie správania sa tried – vrstiev v slovenskej spoločnosti), aká motivácia vedie rodičov ku snahe o dosiahnutie dobrého prospachu detí.

Na opačnej strane grafu môžeme nájsť profesijné pozície, ktoré stoja mimo byrokratických a školských systémov, a to sú profesie rodičov tej doby bez zamestnania, nezávislí pracovníci, predajcovia, manuálne pracujúci robotníci či dôchodcovia a rodičia na rodičovskej dovolenke. Rodičia týchto profesií, nezamestnaní rodičia a rodičia na rodičovskej dovolenke nemajú mnoho skúseností v diskutovaných systémoch spoločnosti a ich deti nie sú také školsky úspešné ako deti rodičov opisovaných v predchádzajúcom. Faktorom intervenujúcim pri skúmaní profesie rodiča na školskú úspešnosť detí je samozrejme aj vzdelanie a príjem rodiča, o ktorých hovoríme v inej časti tohto článku. Avšak, ako sa ukázalo, je minimálne zaujímavé, že väčšie množstvo úspešnejších detí žije v rodinách, ktorých členovia sú zamestnancami byrokratických a školských systémov našej spoločnosti.

V strede nami vytvoreného grafu sa nachádzajú profesie ako sekretárka/sekretár, administratívny pracovník, lekár, právnik, vedec, pedagóg vysokej školy, riadiaci pracovník. Teda v strede škály sa nachádzajú rodičia tých profesií, ktorí nie sú buď výrazne znalí pomerov v byrokratickom aparáte spoločnosti, alebo ich profesia im nedovoľuje kontrolovať, komunikovať a pomáhať dieťaťu s učivom dostatočne intenzívne.

---

<sup>14</sup> Byrokracia v sociologickom význame slova ako „moderný systém vedenia, dohľadu a kontroly, byrokracia je navrhnutá pre racionálne koordinovanie povinností a zodpovednosti funkcionárov a zamestnancov organizácií“ (Borgatta, Montgomery, 2000, s. 229).

## Vplyv starých rodičov<sup>15</sup>

V úvode spomínaný britský bádateľ J. W. B. Douglas, ktorý realizoval pôvodne medicínsky longitudinálny výskum detí narodených v Británii v r. 1946 (v ktorom upozornil na sociálnu podmienenosť školskej úspešnosti detí), poukázal na to, že nielen vzdelanie rodičov, ale aj pôvod rodičov – status prarodičov je vo vzťahu so životnými šancami detí (in Možný, 2006). V českom a slovenskom prostredí sa role prarodičov vo výchove v súčasnosti venuje aj M. Dopita (Dopita, 2010). Položili sme si tak otázku, či existuje štatisticky významný vzťah medzi výškou dosiahnutého vzdelania starých rodičov (ako jednej zo zložiek socioekonomického statusu) a školskou úspešnosťou detí na Liptove. Otázkou pre nás je, po koľko generácií, ako generačne ďaleko sa v našej spoločnosti prenáša podmienenosť školskej úspešnosti dieťaťa.

Merali sme, ako vplyva ukončené vzdelanie starých rodičov na prospech ich vnukov a vnučiek v škole. Uvedomujeme si, že samotná premenná vzdelania starých rodičov môže mať minimálne dva aspekty vo vzťahu ku skúmanému. Prvým aspektom je priamy vplyv starých rodičov na prospech detí a ich podiel na výchove dieťaťa, teda aktívne zasahovanie starých rodičov do procesu výchovy a vzdelávania sa dieťaťa. Druhým aspektom je nepriamy vplyv starých rodičov na prospech detí, a to spoločensko-triedna podmienenosť statusu starých rodičov s následnými konzekvenciami.

V prípade preferencií stredoškolského vzdelania detí sa jasne v spoločenskej štruktúre profiluje len jedna skupina rodín. Sú to rodiny, ktoré sa snažia reprodukovať dosiahnutý stupeň vzdelania v rodinnej línii. Hovoríme konkrétne o približne 1/3 rodín s ukončeným vysokoškolským vzdelaním v línii dvoch generácií (teda ako v orientačnej rodine žiaka, tak aj v orientačnej rodine rodiča žiaka). Reprodukčné snahy týchto rodín smerujú k tomu, aby najmladšia generácia navštevovala strednú školu – gymnázium, ktorého absolvovanie je výborným štartom pre vysokoškolské štúdium. Iné vzdelanostné skupiny rodičov a možné triedne štruktúry nie sú identifikovateľné – nepoužívajú (ako trieda) jednotnú stratégiu reprodukcie (bližšie Bomba, 2010).

Na základe predchádzajúceho sme predpokladali, že budeme môcť identifikovať úspešných či menej úspešných žiakov a vysvetliť ich školské úspechy práve triednym pôvodom. Snažili sme sa potvrdiť či vyvrátiť názor, že kultúrny kapitál dieťaťa prinášaný z rodiny transgeneračne výrazne ovplyvňuje predpoklady dieťaťa ako žiaka prejsť úspešne systémom vzdelávania; alebo povedané inak: byť v škole úspešný. (*Porovnaj teórie kultúrneho kapitálu*

---

<sup>15</sup> Bolo by zaujímavé skúmať aj vplyv ostatných príbuzných (najmä súrodencov, napríklad počet súrodencov, poradie narodenia v súrodeneckej konštelácii) a iných významných druhých. My sme sa zamerali predovšetkým na skúmanie prenosu kultúrneho kapitálu vo forme vzdelania transgeneračne o jednu generáciu.

napr. Bourdieu P., 1984, 1998) Hypotéza znela: *Vysoký socioekonomický status (meraný premennou vzdelania) orientačnej rodiny rodiča prináša výborný prospech dieťaťa*. Nulová hypotéza potom predpokladala, že *vysoký socioekonomický status rodičov (meraný premennou vzdelania) orientačnej rodiny rodiča nemá vplyv na prospech dieťaťa*. Dáta pre štatistické overenie sú nasledujúce: Vypočítaná hodnota  $\chi^2=2,086$ , kritická hodnota pre hladinu významnosti 0,01 a 6 stupňoch voľnosti je  $\chi^2_{0,01}=16,81$ . **Hypotézu  $H_{01}$  preto nemôžeme falzifikovať**.

Nasledujúca tabuľka porovnáva prospech dieťaťa v škole z matematiky<sup>16</sup> a najvyššie ukončené vzdelanie starých rodičov<sup>17</sup> (Tabuľka č. 5). Prospech dieťaťa je rozdelený do troch kategórií – prvá kategória *výborný prospech* (dieťa výkonnostne úspešné) spája známky „výborný“ a „chválitebný“, druhá kategória *dobrý prospech* (dieťa výkonnostne priemerné) obsahuje známku „dobrý“ a tretia kategória *horší prospech* (dieťa výkonnostne neúspešné) spája známky „dostatočný“ a „nedostatočný“, teda ako v predchádzajúcich prípadoch.

Tabuľka č. 5: **Školská úspešnosť žiaka<sup>18</sup> v závislosti od vzdelania starého rodiča**

	Ukončené vzdelanie starých rodičov			
	ZV	SnM	SsM	VV
<i>Výborný prospech (výkonnostne úspešný žiak)</i>	94 (63,5%)	194 (61,8%)	92 (60,1%)	27 (64,3%)
<i>Dobrý prospech (výkonnostne priemerný žiak)</i>	41 (27,7%)	86 (27,4%)	45 (29,4%)	13 (31,0%)
<i>Horší prospech (výkonnostne neúspešný žiak)</i>	13 (8,8%)	34 (10,8%)	16 (10,5%)	2 (4,8%)
SPOLU	148 (100%)	314 (100%)	153 (100%)	42 (100%)

Z analýzy dát uvedených v tabuľke vyplýva, že rozloženie prospechu dieťaťa je v každej vzdelanostnej skupine starých rodičov opticky takmer

<sup>16</sup> Štatisticky veľmi podobné údaje ako pri matematike sme namerali aj pri skúmaní známok z cudzieho jazyka a zo slovenského jazyka.

<sup>17</sup> Sledujeme ukončené vzdelanie otca respondenta. Sledovali sme aj ukončené vzdelanie matky respondenta a otca a matky partnera respondenta, štatisticky významné rozdiely sme pri týchto skúmaných skupinách nezistili, a to ani pri spomenutom testovaní t-testom.

<sup>18</sup> Výborný prospech tvoria známky výborný a chválitebný. Dobrý prospech tvorí známka dobrý. Horší prospech tvoria známky dostatočný a nedostatočný.

rovnaké a štatisticky rovnaké<sup>19</sup> (Tabuľka č. 5). Znamená to teda, že vzdelanie starých rodičov nemá **žiadny** vplyv na úspešnosť detí v škole. Na jednej strane u detí, ktorých starí rodičia majú ukončené vysokoškolské vzdelanie, sa vyskytuje vysoký podiel výborných žiakov, avšak v **rovnakom** pomere ako v iných vzdelanostných skupinách starých rodičov. Rozhodli sme sa preto formulovať alternatívne tvrdenie. *To, z akej vzdelanostnej skupiny starých rodičov pochádza rodina dieťaťa, nevlýva na úspechy dieťaťa v školskom prostredí. (Medzi školskou úspešnosťou dieťaťa a ukončeným vzdelaním členov rodiny neexistuje vzťah, pokiaľ hovoríme o viac ako 1-generačnom posune.)*

Vysvetlenie daného javu je potrebné hľadať v krátkej histórii vývoja slovenskej spoločnosti, pokiaľ hovoríme o vytváraní tried (vrstiev) a spoločenského systému stratifikácie. Významné stratifikačné procesy prebiehajú v našej spoločnosti relatívne krátke časové obdobie. Stupeň dosiahnutého vzdelania obyvateľov sa výrazne medzigeneračne menil len posledných 50 – 60 rokov, keď mnohí obyvatelia získali najskôr stredné vzdelanie (generácia narodená v 50-tych a 60-tych rokoch) a mnohí z nasledujúcej generácie potom vysokoškolské (generácia konca 70-tych rokov a 80-tych rokov). Jasné reprodukčné stratégie triedy sa dajú identifikovať, ako sme spomenuli, len u jednej tretiny vysokoškolsky vzdelaných rodičov. Ťažisko *uplatnenia* sa detí v živote a získanie takého socioekonomického statusu, ktorý je všeobecne považovaný za vyšší (či vysoký), sa podľa nás presúva z kultúrneho kapitálu rodiny na kapitál sociálny. Práve sociálny kapitál, ktorý na Slovensku nebol doteraz náležite skúmaný, má podľa nás významný vplyv na neskoršie uplatnenie sa detí v hospodárskom systéme spoločnosti (na trhu práce). Vysvetlenie povahy sociálneho kapitálu leží v kultúre. Na použitie sociálneho aj kultúrneho kapitálu je potrebné byť *kompetentný*, o tom hovorí koncepcia habitusu (Bourdieu 1984; 1998). Je potrebné poznať podmienky a kontexty jeho použitia a aplikácie pre dosiahnutie cieľov. Prichádzame k záveru, že je to kultúrny kapitál rodiny (znalosť noriem, pravidiel, akceptácia hodnôt potrebných pre život v konkrétnom sociálnom útvare), a teda nie sociálny kapitál, ktorý rozhoduje o školskej úspešnosti detí a následne predovšetkým sociálny kapitál rodiny, a nie kultúrny kapitál, ktorý rozhoduje o uplatnení sa dieťaťa na trhu práce.

---

<sup>19</sup> Podobnosť skupín sme štatisticky overovali t-testom (independent samples t-test), a porovnávali sme každú skupinu navzájom s ostatnými. Každý t-test pre každé dve skupiny preukazuje rovnaké rozloženie odpovedí.

## Záver

Téma kultúrneho kapitálu rodiny je na Slovensku pomerne málo riešenou témou. Naším želaním je, aby výskum, ktorý sa nám podarilo uskutočniť v prostredí Liptova, a tak isto aj tento článok prispeli k otvoreniu diskusie o postavení slovenskej rodiny z hľadiska vlastníctva, nadobúdania a udržiavania kultúrneho a sociálneho kapitálu. Dôležité je podľa nášho názoru riešiť túto tému najmä v oblasti pedagogiky, pretože práve poznanie rôznych dimenzií a kvalít kultúrneho a sociálneho kapitálu slovenských rodín má pre uvedenú vedu nesmierne konsekvencie.

Za najdôležitejšie zistenia považujeme nasledujúce: Tak ako výskumy PISA aj náš výskum potvrdzuje rozdiel na tých istých miestach a v tých istých štruktúrach. Prospech detí v škole na Liptove do vysokej miery závisí od toho, v akej rodine majú svoj pôvod. Deti z nižších príjmových rodín dosahujú horšie výsledky v škole na rozdiel od vyšších príjmových rodín (Tabuľka č. 1). S príjmom sa úzko spája aj vzdelanie rodičov. Štatistické závislosti sa pri skúmaní závislostí vzdelania rodičov a prospechu detí ukázali ako veľmi významné. (Tabuľka č. 4) Absolvovať vysokú školu sa považuje za dôležité pre život človeka v dnešnej spoločnosti na Liptove u väčšiny rodičov (Tabuľky č. 2, 3). Je jasne čitateľné, že častejšie majú výborný prospech deti z rodín, v ktorých majú rodičia ukončené vysokoškolské vzdelanie a na druhej strane deti z rodín s ukončeným stredoškolským vzdelaním rodičov mávajú častejšie horší prospech v škole.

Kultúrny kapitál rodiny sa preukazuje ako významný vo vzťahu k prospechu žiaka v škole, avšak len v rámci dvoch po sebe idúcich generácií – v prenose z rodičov na deti. Vzdelanie starých rodičov žiadnym spôsobom nevlýva na prospech detí (Tabuľka č. 5). Predpokladáme teda akési narušenie – disrupciu v prenose kultúrneho kapitálu, pokiaľ hovoríme o prenose tohto druhu kapitálu transgeneračne o jednu generáciu<sup>20</sup>, a to konkrétne v jeho možnosti dosahu na ovplyvňovanie sociálne štruktúrovanej cesty k *úspechu, k bohatstvu, či prestíži*<sup>21</sup>.

---

<sup>20</sup> Ako bolo spomenuté, s výnimkou jednej tretiny vysokoškolsky vzdelaných rodičov, čo predstavuje približne 3-4 % populácie.

<sup>21</sup> Úspech, bohatstvo a prestíž pokladáme za relatívne kategórie. Najvhodnejšie bude, keď ich definujeme ako hodnoty, ktoré sledujú deti a rodičia pri ceste vzdelávacím systémom spoločnosti.

## LITERATÚRA

- BARNETT, M. 2008. Economic Disadvantage in Complex Family Systems: Expansion of Family Stress Models. In *Clinical Child and Family Psychology Review*, roč. 11, č. 3, s. 145-161. ISSN: 1096-4037.
- BECKER, G. – TOMES, N. 1986. Human capital and the rise and fall of families. [online]. In *Institut für Soziologie*. [cit.2010.10.09.]. Dostupné na internete: <<http://www.isid.ac.in/~tridip/Teaching/DevEco/Readings/05Inequality/02Becker&Tomes-JLaborEconomics1986.pdf>>
- BERNSTEIN, B. 1971. *Class, Codes and Control*. London : Routledge and Kegan Paul. ISBN 0-415-30287-0.
- BODNÁROVÁ, B. – DŽAMBAZOVIČ, R. – GERBERY, D. – FILADELFOVÁ, J. – HOLUBOVÁ, B. – PORUBĀNOVÁ, S. 2005. *Medzigeneračná reprodukcia chudoby: Sekundárne analýzy teoretických konceptov a empirických zdrojov*. [online]. Bratislava: Stredisko pre štúdium práce a rodiny. [cit.2010.10.09.] Dostupné na internete: <[http://www.sspr.gov.sk/texty/File/pdf/2005/rodina/Medzigen\\_repro\\_chudoby\\_1.pdf](http://www.sspr.gov.sk/texty/File/pdf/2005/rodina/Medzigen_repro_chudoby_1.pdf)>.
- BOMBA, L. 2010. Podmienenosť preferencií stredoškolského vzdelania a stratégie sociálnej reprodukcie a sociálnej mobility – deskripcia a analýza. In Cabanová, V. a kol. *Rodina a rodinná výchova ako faktor rozvoja osobnosti*. Žilina : Žilinská Univerzita v Žiline. ISBN 978-80-554-0295-6.
- BORGATTA, E. F. – MONTGOMERY, R. J. V. 2000. *Encyclopedia of Sociology*. New York : Macmillan Reference USA. ISBN 0-02-864853-6.
- BOUDON, R. 1973. *L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*. Paris : Armand Colin.
- BOURDIEU, P. 1984. *Distinction. A social critique of the judgement of taste*. Cambridge : Harvard University Press. ISBN 0-674-21277-0.
- BOURDIEU, P. 1998. *Teorie jednání*. Praha : Karolinum. 179 s. ISBN 80-7184-518-3.
- BOURDIEU, P. 2002. *Wie die Kultur zum Bauern kommt: Über Bildung, Schule und Politik Schriften zum Politik und Kultur*. [online]. Institut für Soziologie. [cit.2010.10.09.]. Dostupné na internete: <<http://files.adulteducation.at/forschungsarbeiten/Leidinger.pdf>>.
- BOURDIEU, P. – PASSERON, J. 1977. *Reproduction in education, society and culture*. London : Sage publications. ISBN 0803999941.
- BRADLEY, R. H. – CORWYN, R. F. 2005. Socioeconomic status and child development. *Annual Review of Psychology*, roč. 35, s. 371-399. ISSN: 0066-4308.
- BRIM, O. G. 1960. Personality Development as Role-Learning. In Iscoe, I. – Stevenson, H. (eds.): *Personality Development in Children*. Austin : University of Texas Press, s. 127-159.
- CABANOVÁ, V. 2010. Sociálne determinanty rodiny vo vzťahu k edukačnej realite. (Analýza materiálnych, sociálnych a kultúrnych podmienok rodín na prípade Liptova). In Cabanová, V. a kol. *Rodina a rodinná výchova ako faktor rozvoja osobnosti*. Žilina : Žilinská Univerzita v Žiline. ISBN 978-80-554-0295-6.
- COLEMAN, J. S. 1966. *Equality of Educational Opportunity (COLEMAN) Study (EEOS)*. Washington : Dept. Of Health, Education, and Welfare, 1966.

- COLEMAN, J. S. 1988. Social Capital in Creation of Human Capital. In *The American Journal of Sociology*. Supplement: Organizations and Institutions: Sociological and Economic Approaches to the Analysis of Social Structure. Roč. 94, s. 95-120. ISSN 0002-9602.
- CONGER, R. – DOGAN, S. 2007. Social Class and Socialization in Families. In *Handbook of socialization theory oand research*. New York : Guilford Press, s. 433-460. ISBN 1593859775.
- CONGER, R. – DONNELLAN, M. B. 2007. An Interactionist Perspective on the Socioeconomic Context of Human Development. [online]. *Annual Review of Psychology*. [cit. 2011.06.01.]. Dostupné na internete: <<http://jpkc.ecnu.edu.cn/fzxlx/jiaoxue/An%20Interactionist%20Perspective%20on%20the%20Socioeconomic%20Context%20of%20Human%20Development.pdf>>.
- DAVIS-KEAN, P. 2005. The Influence of Parent Education and Family Income on Child Achievement: The Indirect Role of Parental Expectations and the Home Environment. [online]. In *Journal of Family Psychology*. [cit. 2011.06.01.]. Dostupné na internete: <<http://www.mikemcmahon.info/ParentEducationIncome.pdf>>.
- DEARING, E. – McCARTNEY, K. – TAYLOR, B. A. 2001. Change in family income-to-needs matters more for children with less. In *Child Development*, roč. 72, s. 1779-1793. ISSN 0009-3920.
- DOPITA, M. 2010. Role prarodičů ve výchově dětí. In Cabanová, V. a kol. *Rodina a rodinná výchova ako faktor rozvoja osobnosti*. Žilina : Žilinská Univerzita v Žiline. ISBN 978-80-554-0295-6.
- DOUGLAS, J. W. B. 1964. *The Home and the School: A study of Ability and Attainment in the Primary Schools*. London : MacGibbon and Kee, s. 190.
- D'ONOFRIO, B. at al. 2008. A Quasi-Experimental Analysis of the Association Between Family Income and Offspring Conduct Problems. In *Journal of Abnormal Child Psychology*, roč. 37, č. 4, s. 415-429. ISSN 0091-0627.
- DUNCAN, G. J. – MAGNUSON, K. A. 2003. Off with Hollingshead: socioeconomic resources, parenting, and child development. In Bornstein, M. H. – Bradley, R. H. (eds.) *Socioeconomic status, parenting, and child development*. Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum.
- GERBERY, D. – LESAY, I. – ŠKOBLA, D. 2007. *Kniha o chudobe: Spoločenské sívislosti a verejné politiky*. Priatel'ia Zeme-CEPA. 144 s. ISBN 978-80-968918-9-4.
- GOLDTHORPE, J. H. 1996. Class analysis and the reorientation of class theory: The case of Persisting differentials in educational attainment. In *The British Journal of Sociology*, roč. 47, č. 3, s. 481-505. ISSN 1468-4446.
- HAVEMAN, R. – SANDEFUR, G. – WOLFE, B. – VOYER, A. 2004. Trends in Children's Attainmnets and Their Detremiants as Family Income Inequality Has Increased. In NECKERMAN, K. M. (Ed.) *Social Inequality*. New York : Russel Sage Foundation.
- HILL, C. R. – STAFFORD, F. P. 1980. Parental care of children: time diary estimates of quantity, predictability, and variability. In *The Journal of Human Resources*, roč. 15, s. 219-239.



- HOFF, E. – LAUERSEN, B. – TARDIFF, T. 2002. Socioeconomic status and Parenting. In Bornstein, M. H. *Handbook of Parenting: Volume 2 Biology and Ecology of Parenting*. 2nd Edition. Lawrence Erlbaum, Mahwah, NJ., s. 231-252. ISBN: 978-0-8058-3779-7.
- CHRÁSKA, M. 2007. *Metody pedagogického výskumu*. Praha : Grada. 272 s. ISBN 978-80-247-1369-4.
- KATRŇÁK, T. 2004. *Odsouzení k manuální práci: Vzdělanostní reprodukce v dělnické rodině*. Praha : Slon. 190 s. ISBN 80-86429-29-6.
- KATRŇÁK, T. 2005. *Třídní analýza a sociální mobilita*. Brno : CDK. 211 s. ISBN 80-7325-067-5.
- KELLER, J. – TVRDÝ, L. 2008. *Vzdělanostní společnost? Chrám, výťah a pojišťovna*. Praha : Slon. 184 s. ISBN 978-80-86429-78-6.
- KLEBANOV, P. K. – BROOKS-GUNN, J. – DUNCAN, G. J. 1994. Does neighborhood and family poverty affect mothers' parenting, mental health, and social support? In *Journal of Marriage and the Family*, roč. 4, č. 56, s. 441-455.
- KLEIN, O. – BIEDINGER, N. 2009. *Determinanten elterlicher Aktivitäten mit Vorschulkindern: Der Einfluss von Bildungsaspirationen und kulturellem Kapital*. [online]. Universität Mannheim. [cit. 2010.10.09]. Dostupné na internete <http://www.mzes.uni-mannheim.de/publications/wp/wp-121.pdf>
- KNAUSOVÁ, I. 2006. *Problémy jazykové socializace. Ověření platnosti Bernsteinovy teorie v českém prostředí*. Olomouc : Votobia.
- KOHN, M. L. 1959. Social Class and Parental Values. In *American Journal of Sociology*, roč. 64, s. 337-351.
- KOSOVÁ, B. – KASÁČOVÁ, B. 2007. *Základné pojmy a vzťahy v edukácii*. Banská Bystrica : PF UMB. 162 s. ISBN 978-80-8083-525-5.
- KURAJ, J. – KURAJOVÁ-STOPKOVÁ, J. 2006. *TIMSS 2003 – Trendy v medzinárodnom výskume matematiky a prírodovedných predmetov. Národná správa*. Bratislava : ŠPÚ. ISBN 80-89225-22-5.
- KÜNZLER, J. – WALTER, W. – REICHART, E. – PFISTER, G. 2001. *Gender Division of Labor in Unified Germany*. [cit.2010.10.09.]. Dostupné na internete: <[http://www.soziologie.uni-wuerzburg.de/na\\_rep.pdf](http://www.soziologie.uni-wuerzburg.de/na_rep.pdf)>.
- McLOYD, V. C. 1998. Socioeconomic disadvantage and child development. In *American Psychologist*, roč. 53, s. 185-204. ISSN: 0003-066X.
- MÁLKOVÁ, G. 2009. *Sprostředkované učení*. Praha : Portál. 120 s. ISBN 978-80-7367-585-1.
- MAGNUSON, K. A. – DUNCAN, G. J. 2002. Parents in poverty. In Bornstein, M. H. (ed.) *Handbook of Parenting: Volume 4. Social Conditions and Applied Parenting*, s. 95-121. Mahwah, NJ: Erlbaum. 2nd ed.
- MAGNUSON, K. 2007. Maternal Education and Children's Academic Achievement During Middle Childhood. In *Developmental Psychology*, vol. 43, No. 6, s. 1497-1512. ISSN 2044-835X.
- MATĚJŮ, P. 2005. Ke kořenům sociálně psychologických modelů sociální stratifikace. In *Sociologický časopis/Czech Sociological Review*, roč. 41, č. 1, s. 7-28.
- MATOUŠEK, O. – PAZLAROVÁ, H. 2010. *Hodnocení ohroženého dítěte a rodiny*. Praha : Portál. 184 s. ISBN 978-80-7367-739-8.

- MELBY, J. – CONGER, R. – FANG, S. – WICKRAMA, K. – CONGER, K. 2007. Adolescent Family Experiences and Educational Attainment during Early Adulthood. [online]. In *Developmental Psychology*. [cit. 2011.06.01.]. Dostupné na internete: <<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2735855/>>
- MOŽNÝ, I. 2006. *Rodina a spoločnosť*. Praha : Slon. 312 s. ISBN 80-86429-58-X.
- ORFIELD, G. – LEE, C. 2005. Why Segregation Matters: Poverty and Educational Inequality. Cambridge : MA: The Civil Rights Project.
- PARSONS, T. 1959. The school class as a social system: some of its functions in American society. In *Harvard Educational Review*, roč. 29 s. 297-318.
- POKORNÁ, V. 2006. *Intervenčný program instrumentálneho obohacenia (Instrumental Enrichment) Reuvena Feuersteina*, [online]. [cit. 2011.06.01.]. Dostupné na internete: <<http://www.kvalitavpraxi.cz/res/data/000111.pdf>>.
- PRŮŠA, M. – PRŮŠOVÁ, P. 1997. *Přístup mladých lidí ke vzdělání*. [ výzkumná zpráva]. Praha : Fond rozvoje VŠ, 150 s.
- ROSEN, B. B. – D'ANDRADE, R. 1959. The Psychological Origins of Achievement Motivation. In *Sociometry*, roč. 22 s. 185-218.
- SCOTT, J. 2004. *Family, Gender, and Educational Attainment in Britain: A Longitudinal Study*. [online]. University of Cambridge [cit. 2011.06.01.]. Dostupné na internete: <<http://www.genet.ac.uk/Publications/>>
- SEWELL, W. H. 1961. Social Class and Childhood Personality. In *Sociometry*, roč. 24, s. 340-356.
- SEWELL, W. H. – HAUSER, R. M. 1980. The Wisconsin Longitudinal Study of Social and Psychological Factors in Aspirations and Achievements. In *Research in Sociology of Education and Socialization*, roč. 1, s. 59-99.
- ZEMANČIKOVÁ, V. 2010. Ekonomický kapitál rodiny ako determinant školskej úspešnosti žiaka. In Cabanová, V. a kol. *Rodina a rodinná výchova ako faktor rozvoja osobnosti*. Žilina : Žilinská Univerzita v Žiline. ISBN 978-80-554-0295-6.
- ZICK, C. D. – BRYANT, W. K. 1996. A new look at parents' time spent in child care: primary and secondary time use In *Social Science Research*, roč. 25, s. 260-280.
- Zverejnenie výsledkov Slovenskej republiky v medzinárodnej štúdií OECD PISA 2009*. [online]. Bratislava : Národný ústav certifikovaných meraní vzdelávania, 2009. [cit. 2011.06.01.]. Dostupné na internete: <[http://www.nucem.sk/docements/special/Vyznamne\\_zistenia\\_PISA\\_2009.pdf](http://www.nucem.sk/docements/special/Vyznamne_zistenia_PISA_2009.pdf)>

**Lukáš Bomba** (\* 1985) ukončil v roku 2009 bakalárske a magisterské štúdium sociológie na Katedre sociológie Filozofickej fakulty Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre, na ktorej od roku 2010 pokračuje v externej forme doktorandského štúdia. V rokoch 2008, 2009 a 2010 absolvoval študijné a prednáškové pobyty na Univerzite Karlovej v Prahe, v Sociologickom ústave Akadémie vied Českej republiky v Prahe a na Fakulte pedagogického výskumu a diagnostiky Univerzity v Granade. Od roku 2009 pôsobí na Katedre pedagogických štúdií Fakulty humanitných vied Žilinskej univerzity v Žiline. Venuje sa otázkam hodnôt a vzdelania, otázkam moci, diskurzu a ideológie, pričom je presvedčený, že tieto dve problematiky spolu úzko súvisia.

Mgr. Lukáš Bomba  
Žilinská univerzita v Žiline  
Fakulta humanitných vied  
Katedra pedagogických štúdií  
Univerzitná 8215/1  
010 26 Žilina  
e-mail: lukas.bomba@fpv.uniza.sk

*Vladimíra Zemančíková (\* 1978) ukončila v roku 2003 bakalárske a magisterské štúdium v odbore pedagogika so špecializáciou sociálna pedagogika na Katedre pedagogiky Filozofickej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave, na ktorej od roku 2007 pokračuje v externej forme doktorandského štúdia. Od roku 2007 pôsobí na Katedre pedagogických štúdií Fakulty humanitných vied Žilinskej univerzity v Žiline. Venuje sa problematike uplatnenia profesie sociálneho pedagóga v prostredí školy a užšie otázkam sociálne znevýhodňujúceho prostredia a jeho nežiaducim dopadom na jednotlivca.*

Mgr. Vladimíra Zemančíková  
Žilinská univerzita v Žiline  
Fakulta humanitných vied  
Katedra pedagogických štúdií  
Univerzitná 8215/1  
010 26 Žilina  
e-mail: vladimira.zemancikova@fpv.uniza.sk

## VÝZVA PRO AUTORY

časopis *Studia paedagogica*  
ročník 17, číslo 1, rok 2012

### Téma: Vzdělávat dospělé

Monotematické číslo *Studia paedagogica* pojmenované **Vzdělávat dospělé** otevírá prostor pro několik rovin uvažování o tématu. Vzdělávat dospělé předně znamená věnovat se těm, kteří toto vzdělávání poskytují či se na něm jakýmkoli způsobem podílejí. Jedná se o vzdělavatele dospělých, ať už jsou označováni jako lektori, kouči, konzultanti, trenéři, poradci či ještě jinak. Aktivními spoluvůrci vzdělávání dospělých jsou však také samotní účastníci vzdělávání, kteří spoluurčují podmínky vzdělávání, vyjadřují své vzdělávací potřeby a formulují svou zakázku, čímž se jednoznačně odlišují od „nedospělých“ účastníků procesů vzdělávání a učení. Existují ovšem ještě obecnější aspekty vzdělávání dospělých. Jedná se jak o obecně politická a ideová východiska, tak o to, co se označuje jako „kultury vzdělávání a kultury učení“, jež jsou spojeny s přístupy vzdělavatelů k úkolu vzdělávat dospělé, případně s širšími kontexty, např. organizačními nebo politickými. Je zřejmé, že uvedené roviny uvažování šíří tématu spíše naznačují, než vyčerpávají, jejich účelem je však téma otevřít, nikoliv svazovat. Doufáme, že budou autorům inspirací pro psaní a sdílení.

Redakci časopisu *Studia paedagogica* je možno nabízet původní empirické či teoretické studie. Abstrakty (v délce 200 – 400 slov) přijímáme do **15. listopadu 2011** na emailové adrese [studiapaedagogica@phil.muni.cz](mailto:studiapaedagogica@phil.muni.cz). Uzávěrka pro plné texty je **15. leden 2012**. Všechny příspěvky procházejí recenzním řízením, na jehož základě redakce rozhodne o přijetí textu k publikaci. Časopis vyjde v červnu 2012. Editorem čísla je Petr Novotný. Další informace i podrobnější pokyny pro autory je možné nalézt na adrese [www.phil.muni.cz/wupv/casopis](http://www.phil.muni.cz/wupv/casopis).

# Podmínky přijímacího řízení: faktor determinující volbu střední školy českých žáků

Petr Hlad'o

Institut celoživotního vzdělávání, Mendelova univerzita v Brně, Brno

***Anotace:** Přestože dochází k postupnému poklesu populace absolventů základních škol, v České republice přetrvává poměrně velká diskrepance mezi poptávkovou a nabídkovou stranou středoškolského vzdělávání. Důsledkem je, že na střední školy s vysokou poptávkou nemohou být přijati všichni uchazeči o studium. Formálním nástrojem k selekci žáků stále zůstává přijímací řízení, o jehož podobě a podmínkách je vedena odborná i veřejná diskuze. V letech 2007 – 2009 bylo realizováno kvalitativně orientované empirické šetření s cílem hlouběji proniknout do procesu volby střední školy českých žáků. Příspěvek přináší poznatky o vlivu podmínek přijímacího řízení na volbu střední školy, jeho prožívání žáky a konstruktivní kritiku pohledem rodičů. Na jejich základě jsou posouzeny provedené legislativní změny v systému přijímání do středních škol v České republice.*

*PEDAGOGIKA.SK, 2011, ročník 2, č. 3: 173-188*

***Klíčová slova:** volba střední školy, volba povolání, přijímací řízení, přijímací zkoušky, střední škola, základní škola*

***Admission Conditions: A Factor Determining the Selection of Upper Secondary Schools by Czech Pupils.** In spite of gradual decrease in the population of elementary school graduates, there is rather large discrepancy between demand and offer in upper secondary education in the Czech republic. For this reason, not all applicants can be admitted to high demand upper secondary schools. The tool for selection of pupils to these schools is the admission procedure. Its content and form has been much disputed both in the professional community and in the public. To thoroughly analyze the process of upper secondary school selection by the Czech pupils, in 2007 – 2009 we conducted a qualitative research project. The paper brings findings on how admission requirements affect the selection of upper secondary schools by pupils. Also, it describes how pupils perceive the selection procedure and how parents evaluate it. Based on these findings, the new legislature on admission to upper secondary schools in the Czech republic is considered.*

*PEDAGOGIKA.SK, 2011, Vol. 2. (No. 3: 173-188)*

***Key words:** secondary school selection, choice of profession, admission procedure, admission examination, secondary school, primary school*

## 1. Úvod

Volba střední školy na konci povinné školní docházky představuje závažnou etapu v celoživotním procesu kariérového vývoje, neboť žáky významným

způsobem směřuje, ovlivňuje jejich blízkou i vzdálenější profesní perspektivu a řadí se tak mezi nejdůležitější kroky v lidském životě. Podle D. Münicha a J. Myslivečka (2006) předurčuje přístup k dalšímu vzdělání a jeho zaměření, pracovní kariéru a následně společenské a ekonomické postavení jednotlivce, a tedy formuje společensko-ekonomické nerovnosti budoucí dospělé populace. Zdali zvolená střední škola odpovídá možnostem a zájmům člověka, je podstatné rovněž z hlediska zdravého rozvoje osobnosti, individuální spokojenosti, úspěšnosti a využití jeho společenského potenciálu.

České i zahraniční výzkumy potvrzují, že se do rozhodování žáků při tranzici mezi nižším a vyšším sekundárním vzděláváním promítá celá řada objektivních i subjektivních faktorů a kritérií (srov. Balcar, Havlena, Hlad'o, 2011; Hlad'o, 2010b; Walterová, Greger et al. 2009; Trhliková, Vojtěch, Úlovcová, 2008; Smetáčková, 2005; Profí-volba, 2005 aj.). J. Trhliková, J. Vojtěch a H. Úlovcová (2008) ve svém výzkumném šetření zjistili, že výsledné rozhodnutí nezáleží jen na individuálních preferencích, ale že se často objevují určitá omezení, kterým žáci musí svoji definitivní volbu před podáním přihlášky na střední školu přizpůsobit. K důvodům, proč žáci mění nebo přizpůsobují původní vzdělávací záměry, nejčastěji patří nutnost dojíždění a horší prospěch. Z dalších faktorů jsou to finanční nákladnost studia, strach z nepřijetí na střední školu a obavy z obtížnosti studia.

R. Boudon (2001 in Keller, Tvrđý, 2008) vnímá vzdělávací systém jako trh a chování žáků přirovnává ke konzumentovi. Každá vzdělávací instituce nabízí určitý počet volných míst, po kterých je ze strany uchazečů různě velká poptávka. Žáci se snaží, stejně jako ekonomové, odhadnout vlastní šance na přijetí, popřípadě rizika nepřijetí, spojená s volbou konkrétní střední školy. Empirické analýzy ukazují na existenci poměrně velkých diskrepancí mezi poptávkovou a nabídkovou stranou středoškolského vzdělávání v České republice (srov. Münich, Mysliveček, 2006) a tudíž na střední školy s vysokou poptávkou nemohou být přijati všichni uchazeči o studium. Formálním nástrojem středních škol k selekci žáků v českém prostředí stále zůstává přijímací řízení, o jehož podobě a podmínkách je vedena odborná i veřejná diskuze.

Hlavní pohnutkou k hluší analýze vlivu přijímacího řízení na rozhodování žáků o střední škole je teze D. Münicha a J. Myslivečka (2006), že zákonem sešněrovaný, ale přitom obtížně předvídatelný výsledek přechodu na střední školy v České republice, v němž hraje neúměrně velkou roli nejistota, náhoda a nedostatek informací, není možno nazývat svobodnou volbou střední školy.

## **2. Metodologie empirického šetření**

Cílem kvalitativně orientovaného empirického šetření bylo hlouběji proniknout do procesu volby střední školy českých žáků. V rozmezí let 2007 – 2009, jsme

u vybraných žáků základních škol a jejich rodičů v posledním roce a půl před ukončením povinné školní docházky (tj. v 8. a 9. ročníku základní školy) sledovali proces volby střední školy. Výzkumným designem byla případová studie a hlavní metodou sběru dat opakované polostrukturované rozhovory se žáky a jejich rodiči. Zkoumáno bylo celkem osm případů. Účastníci bydleli a základní školu navštěvovali v Brně (Gábina, Monika, Barbora, Michala a Daniel – asi 370 tis. obyvatel) a blízkém okolí Brna, přičemž se jednalo o menší města (Tomáš – 3 tis. obyvatel, Honza – 22 tis. obyvatel, Soňa – 3 tis. obyvatel).

Príspevek prináša dílčí poznatky o vlivu podmínek přijímacího řízení na volbu střední školy, jeho prožívání žáky a konstruktivní kritiku pohledem rodičů, které jsou výsledkem otevřeného kódování a kategorizace podle Strausse a Corbinové (1999). Paralelně s popsányými technikami bylo využito analytického poznámkování a metody zachycení vzorců (srov. Miles, Huberman, 1994). Primárním cílem textu je deskripce studovaného fenoménu. Analyzovaná data byla strukturována pomocí techniky „vyložení karet“ (srov. Švaříček, Šedřová, 2007). Vysoce abstraktní úroveň analýzy dat zakotvené teorie v podobě axiálního a selektivního kódování nebyla v předkládaném příspěvku pro popis, jak žáci a jejich rodiče vnímají, prožívají a hodnotí systém přijímacího řízení, využita.

Poznatky, jak rodiče vstupují do volby střední školy svých potomků, jak tento rozhodovací proces ovlivňují a jaké strategie volí, popsal a objasnil Hlad'o (2010a) v článku *Strategie uplatňované rodiči při volbě další vzdělávací dráhy žáků*.

### **3. Popis podmínek přijímacího řízení u studovaných žáků**

Na počátku je třeba upozornit na fakt, že sběr dat v rámci longitudinálního výzkumného šetření probíhal v době, kdy střední školy postupovaly při přijímacím řízení podle *školského zákona č. 561/2004 Sb. a vyhlášky č. 671/2004 Sb., kterou se stanoví podrobnosti o organizaci přijímacího řízení ke vzdělávání ve středních školách*. Na základě těchto právních předpisů se přijímací řízení konalo na všech středních školách. Kritéria přijímacího řízení si určovala každá škola individuálně a bylo na rozhodnutí ředitele, zdali uchazeče přijímala na základě úspěšně složené přijímací zkoušky nebo jiných hledisek. Další důležitou skutečností je, že podávání přihlášek mělo sekvenční podobu. Uchazeči si mohli v prvním kole přijímacího řízení podat přihlášku pouze na jeden obor a jednu střední školu bez ohledu na zřizovatele. Tato restrikce se týkala jak veřejných, tak neveřejných škol. Podání přihlášky na veřejnou střední školu v prvním kole tedy vylučovalo možnost podání přihlášky na školu soukromou nebo církevní a naopak. Až po proběhnutí prvního kola, kdy byla známa zbývající nabídka vzdělávání, si mohli neúspěšní

uchazeči podat neomezený počet přihlášek na střední školy, které další kola přijímacího řízení vyhlášovaly (srov. Zákon, 2004; Vyhláška, 2004).

Pro pochopení, jak se promítá přijímací řízení do rozhodování žáků, jsme nejprve analyzovali podmínky přijímacího řízení na středních školách, které studovaní účastníci případové studie zvažovali. Podmínky přijímacího řízení byly všemi vzdělávacími institucemi zveřejněny na oficiálních internetových stránkách na začátku školního roku, ve kterém se přijímací řízení konalo. Zjistili jsme, že se podmínky a podoba přijímacího řízení odlišovaly nejenom mezi jednotlivými středními školami, ale i mezi obory vzdělání v rámci jedné vzdělávací instituce, na většině škol byly komplikované a orientace v nich nepřehledná a složitá.

Přijímací zkoušky byly obvykle konány na vzdělávacích institucích a oborech s diskrepancí mezi nabídkou a poptávkou, tj. kde počet uchazečů převyšoval kapacitu vzdělávací instituce nebo otevíraného oboru vzdělání. Přijímací zkoušky museli obvykle skládat uchazeči o studium na státních gymnáziích a vybraných oborech vzdělání středních odborných škol. Hlavním mechanismem výběru byly přijímací testy sestavené příslušnou střední školou, složené obvykle z českého jazyka a matematiky, v některých případech doplněné o test obecných studijních předpokladů a všeobecného přehledu. Přijímací testy představovaly pouze jedno z hodnocených kritérií přijímacího řízení. Pořadí uchazečů školy vytvářely na základě bodového ohodnocení, které kromě přijímacích testů zohledňovalo například průměrný prospěch uchazeče na základní škole, účast a výsledky v předmětových olympiádách, vědomostních soutěžích apod. Na středních odborných školách s uměleckým zaměřením bylo ve všech případech nezbytné vykonání talentové zkoušky. V některých případech všeobecně i odborně zaměřené střední školy uplatňovaly kombinované podmínky přijímacího řízení, kdy část uchazečů o studium byla přijímána bez nutnosti vykonání přijímacích zkoušek, na základě výborného školního prospěchu a zbytek uchazečů musel absolvovat přijímací zkoušky.

Vzhledem k rostoucí konkurenci středních škol, dané mj. populačním poklesem, nebyly na středních odborných školách a středních odborných učilištích přijímací zkoušky ve většině případů konány a uchazeči byli přijímáni na základě pořadí sestaveného podle průměrného prospěchu či jeho bodového ekvivalentu, popřípadě v kombinaci s uvedenými doplňujícími kritérii. Ve výjimečných případech přijímací řízení na střední odbornou školu zahrnovalo ústní pohovor, ve kterém byla zjišťována žákova motivace ke studiu.

#### **4. Přijímací řízení jako limitující faktor a kritérium selekce**

Přijímací zkoušky představují pro žáky stres, kterému se snaží plánovitě vyhnout. Podmínky přijímacího řízení proto byly pro studované žáky významným faktorem, který měl vliv na počáteční výběr typů středních škol a oborů



vzdělání. Podmínky přijímacího řízení byly rovněž kritériem selekce konkrétních vzdělávacích institucí. Rozšířenou strategií studovaných žáků, ať již při rozhodování na úrovni typu střední školy, oboru vzdělání nebo konkrétní vzdělávací instituce, byla volba střední školy, která přijímací zkoušky nepořádá a uchazeče přijímá na základě průměrného prospěchu, popřípadě jiných měřítek.

*U nás ve třídě dělalo přijímačky vlastně jenom osm spolužáků, takže určitě vybírali hodně, aby nemuseli dělat přijímačky. (Michala)*

*No já přijímačky nechci dělat. Kdyby se dělaly přijímací zkoušky, tak bych na tu školu asi nešla.(...) Vybírala jsem si asi ze tří škol. Vybírala jsem si, abych měla maturitu a hlavně, abych neměla přijímačky. Šla jsem na průměr. (Soňa)*

Při zvažování přijímacího řízení jsme u žáků zaznamenali strach z přijímací zkoušky a tendence vyhnout se situaci navozující trému. Nejvýrazněji se uplatňování této strategie projevovalo u žáků, kteří se rozhodovali mezi všeobecným vzděláváním na gymnáziu a studiem na střední odborné škole. Kvůli trémě, strachu z neúspěchu při přijímacích zkouškách a obavě, že nebudou na gymnázium přijati, tito žáci volili nižší riziko v podobě střední odborné školy bez přijímacích zkoušek.

Volba střední školy, kam jsou uchazeči přijímáni na základě průměrného prospěchu, se při hlubší analýze ukázala rovněž problematická. Požadavky přijímacího řízení dané průměrným prospěchem představovaly pro uchazeče limitující faktor. Žáci měli již v době před podáváním přihlášek předběžné informace o požadavcích na průměrný prospěch, které musí uchazeč splnit, aby měl na preferovanou střední školu šanci být přijat. Pokud uchazeč stanovených požadavků nedosahuje, dopředu ví, že podat si přihlášku na tuto vzdělávací instituci představuje značné riziko a vysokou pravděpodobnost neúspěchu při přijímacím řízení.

*Olomoucká padla, protože tam, kam jsem chtěl jít, tak tam brali do průměru 1,2 a já jsem měl průměr 1,7. Takže to padlo okamžitě. Tam jsem věděl, že se nedostanu určitě, tak jsem hledal něco jiného. (Tomáš)*

*Tam ten chlap (ředitel školy) mi na dnu otevřených dveří řekl na rovinu: „Pane, my bereme žáky, kteří mají průměr 1,2 a lepší.“ To znamená, není šance, ani to nezkoušíme, to nemá smysl, tam nejsou ani přijímačky, abychom to třeba vyzkoušeli. (otec Tomáše)*

Vzhledem k tomu, že je pořadí uchazečů školami sestavováno výlučně podle výše uvedeného kritéria, žáci nemají alternativní možnost prokázat své předpoklady ke studiu. Tento aspekt žáci hodnotili negativně, poněvadž byli a priori z přijímacího řízení jako uchazeči diskvalifikováni.

Dalším úskalím, které se v analýzách rozhovorů ukázalo, je, že žáci při volbě střední odborné školy posuzují kritéria přijímacího řízení a počty přijímaných uchazečů, nezaměřují se ale přitom na fakt, zdali na zvažovaných školách bývá, či nebývá převis poptávky nad nabídkou, ze kterého by byli schopni při současném zvážení vlastních předpokladů pro studium lépe odhadnout pravděpodobnou míru úspěšnosti při přijímacím řízení.

Rovněž u žáků uvažujících o studiu gymnázia, na němž přijímací zkoušky musejí obvykle absolvovat, představují podmínky přijímacího řízení důležité kritérium. V jejich případě byla vzhledem k dlouhodobě přetrvávající diskrepanci mezi nabídkou a poptávkou hodnocena nejenom náročnost přijímacích zkoušek, ale i míra selektivity, tj. porovnávání počtu přihlášených a přijatých žáků na dané vzdělávací instituci v předchozích letech. Náročnost přijímacích zkoušek žáci obvykle hodnotili na základě posouzení obtížnosti přijímacích testů z předchozích let, které si díky jejich snadné dostupnosti procvičovali v rámci domácí přípravy. Informace umožňující posoudit míru selektivity byly hledány na oficiálních internetových stránkách vzdělávacích institucí. Oba výše jmenované parametry byly využívány ke zhodnocení míry rizika nepřijetí, přičemž v rozhodování žáků všeobecně převažovala snaha minimalizovat riziko, že v přijímacím řízení neuspějí, volbou méně prestižního gymnázia s přijatelnějšími požadavky přijímacího řízení.

Přijímací řízení představovalo kritérium selekce rovněž pro rodiče, kteří podle stanovených podmínek přijímacího řízení hodnotili předpoklady svého potomka pro studium konkrétní vzdělávací instituce. Na základě posouzení podmínek přijímacího řízení se rodiče snažili eliminovat riziko nepřijetí. Při hodnocení předpokladů žáků vycházeli z informací zprostředkovaných základní školou ve formě klasifikace. Rodiče si plně neuvědomovali, že hodnocení učitelů je spíše orientačním ukazatelem, poněvadž známkování žáků nemá na všech základních školách jednotná pravidla a často se přizpůsobuje úrovni třídy. Rodiče, kteří vyjadřovali pochybnosti o objektivitě školních známek, na druhou stranu prospěch svých potomků bagatelizovali, což vedlo k přeceňování studijních předpokladů žáka a při volbě střední školy k většímu riskování.

Posuzování náročnosti přijímacího řízení mělo i opačný efekt, uvědomění si podceňování reálných studijních předpokladů a ambicí žáka.

*Na té průmyslovce si nejsou jistej, protože když mám dobré známky ve škole, jestli třeba nemám na víc než na průmyslovku. Proto možná to gymnázium. (Honza)*

*Na průmyslovce je to do dvou (požadovaný průměr známek) bez přijímaček, což jsem ho jako (syna Honzu) zarazila, že když se snaží na samé jedničky, jestli nemá na víc. Svěřil se mi, že ho to trošku zarazilo. (matka Honzy)*

## 5. Eliminace rizika bezprizornosti

Rodiče i žáci si uvědomovali možnost neúspěchu při přijímacím řízení v důsledku přecenění schopností vzhledem k ostatním uchazečům, nebo vlivem individuálního selhání u přijímacích zkoušek. Kromě emočních efektů vedlo přiznání si jisté míry rizika nepřijetí na zvolenou střední školu ke zvažování alternativních postupů.

Studované subjekty, u nichž jsme identifikovali obavy z nepřijetí, si nevytvářely „krizové scénáře“, jak by krok po kroku v takovémto případě postupovaly, ale volily dvě strategie. První strategií bylo vytváření alternativního seznamu veřejných škol, které by volily pro druhé kolo přijímacího řízení. Náhradní varianty vycházely z dříve vytvořeného preferenčního seznamu škol a co je důležité, nezohledňovaly reálné podmínky druhého kola přijímacího řízení. Druhou strategií, aplikovanou v rodinách s dostatečným finančním zázemím, byla akceptace přihlášky na soukromou střední školu. Přihláška na soukromou školu byla rodiči i žáky pojímána jako garance přijetí na střední školu ukončenou maturitní zkouškou.

*Pokud by se na státní nedostala, tak bych byla ochotná jí zaplatit soukromé gymnázium. (matka Barbory)*

*V podstatě jsem si říkala, že když už nic, tak bych oslovila nějaké soukromé gymnázium. (...) Já v krajní variantě беру soukromé gymnázium. (matka Michaly)*

*Dnes máte ty soukromý, když to nejde jinak. (odmlka) Zaplatí se to, aby ta střední škola byla. (matka Gábiny)*

Uvedené strategie měly shodný cíl, tendenci eliminovat riziko bezprizornosti žáka. Tímto induktivně vytvořeným termínem rozumíme situaci, kdy na konci povinné školní docházky není žák přijat na žádnou střední školu a současně nezvažuje vstup na trh práce.

Případy, které si možnost nepřijetí žáka v prvním kole přijímacího řízení nepřipouštěly, alternativní varianty nezvažovaly, nebo o nich přemýšlely v obecné rovině. Celkově můžeme konstatovat, že pro ně byla typická ochota řešit tuto problematiku až v okamžiku reálně vzniklé situace.

*Ale že by to vyloženě neměla zvládnout, tak abych pravdu řekla, tak to si nepřipouštím. (...) V podstatě jsme k tomu přistupovali, že až budeme mít černý na bílém, že se nedostala, tak budeme řešit druhé kolo. (matka Soni)*

V rámci rozhovorů jsme dále zjistili, že rodiče a žáci neměli v obou kategoriích dostatečné informace o podmínkách a průběhu druhého kola přijímacího řízení a ani se je nesnažili aktivně vyhledávat<sup>22</sup>.

*A máte představu, kdyby to v prvním kole přijímacího řízení nevyšlo? Jedině ty soukromý obvolávat (...). To by bylo hodně špatné, to vůbec nevím, jak by se řešilo. (otec Daniela)*

## **6. Konstruktivní kritika systému přijímání pohledem rodičů**

V rozhovorech rodiče vyjadřovali vlastní zkušenosti se systémem přijímání do středních škol a jeho konstruktivní kritiku. Pozitivně byly rodiči posuzovány snahy středních škol přijímat uchazeče na základě jiných kritérií než úspěšně složených přijímacích zkoušek. Přijímací zkoušky jsou v očích rodičů stresující, představují zhodnocení výkonu uchazeče v jednom daném okamžiku, bez možnosti opakování v případě selhání, a nemusí proto poskytovat objektivní informace o skutečných předpokladech žáka pro studium. Průměrný prospěch naopak vypovídá o dlouhodobých výsledcích uchazečů.

*Třeba tady toto na ty průměry se mi líbí. Mně se to líbí víc než ty přijímačky. Protože, když jdeš na ty přijímačky, tak to děcko může jako šlapat furt dobře a když najednou tam zazmatkuje, tak tam odsud vylezeš vystresovanéj časem a vším. (matka Soni)*

U rodičů žáků, kteří se hlásili na střední školy, kde přijímací zkoušky vykonávat nemuseli a selekce uchazečů byla prováděna na základě průměrného prospěchu, bylo možné zaznamenat kritické připomínky odlišné povahy. Přijímání na základě výše uvedeného měřítka tito rodiče hodnotí jako limitující, znemožňující žákům hlásit se na střední školy, pro které nemají potřebný průměrný prospěch. Střední školy na základě školního prospěchu a priori diskvalifikují uchazeče, kteří by měli pro studium na dané škole předpoklady, ale v konkurenci s ostatními žáky nesplňují stanovené limity.

*Přijímačky nedělají vůbec ta škola, prostě udělají pořadí podle známek a konečná. (...) Vyberou si podle známek, ale víc je nezajímá. Je to pro ně jednodušší, maj' s tím míň práce, ale tím pádem řekl bych, inteligentní lajdáci nemají šanci, protože nemají průměr. (otec Tomáše)*

---

<sup>22</sup> Analýzou přijímacího řízení na vzdělávacích institucích uváděných studovanými případy v preferenčních seznamech středních škol jsme zjistili, že bylo z dostupných informačních zdrojů velmi obtížné až nemožné s předstihem zjistit, které střední školy budou 2. kolo přijímacího řízení vypisovat, kolik žáků budou přijímat a za jakých podmínek.

*Člověk nemusí mít nervy kvůli přijímačkám, ale zas dopředu ví, že nemá nárok na nějakou školu. (otec Gábiny)*

Rodiče, kteří měli při volbě střední školy výše uvedenou zkušenost, zpochybňují přijímání uchazečů na základě porovnávání průměrného prospěchu. Argumentují neobjektivností klasifikace žáků a rozdíly známkování mezi jednotlivými základními školami a pedagogy. Jak bylo uvedeno, komparace školního prospěchu žáků z různých základních škol má nízkou vypovídací hodnotu o jejich faktických kompetencích. Z tohoto důvodu rodiče Barbory uvedli, že by jako dobrý pramen informací pro srovnávání předpokladů žáků ke studiu mohly sloužit jednotné celonárodní výstupní testy.

*Vadí mi, že bylo možné podat jen jednu přihlášku a automaticky s tím počtem bodů se nemohla ucházet třeba na jiné škole. (...) Myslím si, že by bylo dobré, aby byly jednotné testy a v rámci toho by se mohli přesouvat na jiné školy. (otec Barbory)*

*Vyhovovalo by mi, kdybych měla děti a ty se mohly ucházet o víc těch škol, a opravdu jednotné testy, a je tam nějaké měřítko. (matka Barbory)*

Dalším tématem, kterého se dotýkala kritika rodičů, byla možnost podat si v prvním kole přijímacího řízení přihlášku pouze na jednu střední školu. Zjistili jsme, že toto omezení vedlo u žáků i rodičů k výběru jistější varianty, menšímu riskování a ve finále k volbě méně preferované vzdělávací instituce.

*Ono je strašná loterie pro ty rodiče, když má jednu přihlášku, tak kalkuluje: to je škola dobrá, známá, tam se bude hlásit hodně lidí, tak raději nezkoušet a to je špatný podle mě. (otec Tomáše)*

Rodiče Gábiny v návrzích na optimalizaci vycházeli ze znalosti systému přijímání do terciárního vzdělávání. Upřednostňovali by možnost podání přihlášek na více středních škol zároveň, na kterých by uchazeči prošli přijímacím řízením, a až na základě jeho výsledků by se rozhodli pro nejvhodnější variantu.

*Myslím si, že by tam klidně mohlo být i víc přihlášek. (Proč si to myslíte?) Jdete vyzkoušet zkoušky na všechny školy jako syn teď, když se hlásí třeba na vysokou. Uděláte zkoušky, a pak třeba v jedné nepořídíte a v těch dalších školách se třeba chytnete. A co teď, když v jedné nepořídí, co dál? (matka Gábiny)*

Závažnou kritikou, která od rodičů rovněž zaznívala, je netransparentnost podmínek přijímacího řízení. Složitost, nedostatek informací, popřípadě jejich pozdní zveřejňování školami znesnadňuje rodičům a žákům rozhodování.

*Vím, že se dívá na školy, které jsou prestižní, a že tam berou třeba jednu třídu z tří set dětí. (...) To Barbora jakože dost řešila, že se nebude hlásit nikam, kam teda se nedostane. (matka Barbory)*

## **7. Prožívání žáků**

Volba střední školy je významnou životní událostí se zátěžovým potenciálem. Žáci v jejím průběhu uváděli celou škálu pocitů, od vnitřní nejistoty, strachu a obav, velkého napětí, sebedoceňování až po vyrovnanost. Mezi účastníky však převládaly obavy z nadcházejících událostí a sebedoceňování.

Faktem, který se u žáků v emoční sféře významně projevoval, bylo vnímání klíčového významu přijímacího řízení do vyššího sekundárního vzdělávání pro jejich další kariéru. Žáci první kolo přijímacího řízení v tomto ohledu vnímali jako fatální.

*Můžete samozřejmě podat pouze jednu přihlášku a co potom dál, když vás nevezmou. A i v té hlavě se to dceři rodí tak, že to musí udělat napoprvé a měli by ji vzít napoprvé. (matka Barbory)*

*(Přijímací zkoušky) Asi nebyly těžké, ale mohli jsme si dát jenom jednu přihlášku, tak to na mě asi zapůsobilo tak stresujícím, že jsem si spíš řekla, no tak musí to vyjít. (...) To (stres při přijímacích zkouškách) bylo proto, že to už rozhodovalo o něčem. Že to bylo docela důležitý. Asi proto, že se musím dostat, že vlastně mám jen jednu šanci. (Barbora)*

Proto se u nich v období před přijímacím řízením a v jeho průběhu projevovalo napětí, nevyrovnanost a strach. U žáků, kteří museli vykonat přijímací nebo talentové zkoušky, byly tyto psychické stavy spojeny se snahou podat při přijímací zkoušce maximální výkon a na druhou stranu se sebedoceňováním, nedůvěrou ve vlastní síly, obavami z vlastní nedostatečnosti a selhání.

*Bojím se, že (při přijímacích zkouškách) zazmatkuju, zblbnu matiku, nebudu nic umět. To se prostě jen tak nervům nedá poručit, aby si zrovna teď daly pokoj. (Gábina)*

*Vždycky přijde a řekne, mami, podívej na tuhle školu, kolik se hlásilo a kolik vzali. To je hrozný, to já tu matiku neudělám. Ona tu matiku pořád řeší. A je vidět, že z tohoto má strach, že tam si není jistá. (matka Barbory)*

*Třeba tam přijdu a nebudu to moct namalovat, všichni kolem mě to budou mít namalovaný, a já tam budu jen tak stát a nebudu vědět, jak to namalovat. Bojím se, že se nikam nedostanu. První kolo nic, druhý kolo nic. (Monika)*

Intenzita prožívání a jeho efekty se u jednotlivých žáků lišily. Pro ilustraci uvedeme dva odlišné příklady. V případě Barbory došlo k selhání při přijímacích zkouškách v důsledku strachu ze zkoušky a trémy. Strach a tréma jsou u většiny žáků před rozhodujícími zkouškami a výkonem, který je považován za obtížný a rizikový, běžným psychickým stavem. Stres, nervozita a rozrušení, které se zahájením činnosti obvykle mizí, však u Barbory neodezněly ani v průběhu přijímacích zkoušek a znemožnily jí podat potřebný výkon, respektive snížily jeho kvalitu. Kromě specifických fyziologických reakcí je totiž tento psychický stav doprovázen narušeným kognitivním výkonem, objevují se poruchy koncentrace, dostávají se výpadky paměti, snižuje se pohotovost reakcí atd.

*Ona byla hrozně nervózní, ona ten den, co jela na ty přijímačky, tak nemohla ani mluvit a nic. To jste jako viděl, že už to hlavně chce mít za sebou. Byla úplně vyřízená! (matka Barbory)*

U Moniky se naopak projevil efekt interference, kdy se v posuzování a hodnocení přijímacích zkoušek projevila její minulá zkušenost, kterou získala, když se hlásila na šestileté gymnázium. Dříve prožitá situace vedla k emočně vyrovnanému přístupu, jenž se projevil jak v průběhu, tak ve výsledku přijímacích zkoušek.

*Všichni se strachovali, klepali, ale já jsem byla úplně v klidu. I když jsem tam přišla na tu školu, takže nic. Já jsem tam přišla, napsala jsem jim, co jsem věděla, a zase jsem odešla. Nebála jsem se, protože jsem věděla, co mě tam asi čeká. (Monika)*

U žáků, hlásících se na střední školy, které přijímaly uchazeče na základě průměrného prospěchu ze základní školy, bylo emoční prožívání negativně ovlivněno nedostatkem informací o přijímacím řízení, strachem z konkurence ostatních žáků a pochybnostmi, že v přijímacím řízení se svými dosavadními školními výkony neuspějí.

V rozhovorech jsme zjišťovali, jakými abreaktivními metodami se snaží žáci zvládat emoční prožívání před přijímacími zkouškami. Žáci využívají rozhovorů se svými rodiči, kamarády a vrstevníky, kterým otevřeně sdělují, co je trápí, a snaží se u nich nalézat útěchu a porozumění. Sdílení osobních problémů má ještě další důležitý význam, neboť se jím žáci ujistí, že při přípravě na přijímací řízení postupují správně.

*Ona jako přijde za náma, ale všeobecně i za tou ségrou přijde a říká, že má strach z těch přijímaček, takže o tom mluví. (matka Barbory)*

Dalšími formami odreagování emočního napětí jsou rozličné formy sportovních činností, aktivní vyjadřování emocí prostřednictvím umění, využívání katarzních účinků působení umění na smysly a vyhledávání zábavy (společné nákupy s kamarádkami v případě dívek, návštěva kina, kavárny apod.).

*Akorát ten víkend předtím (před přijímacími zkouškami) byl takovej, ale to jsme šli s našima do kina, takže to bylo v pohodě. V pondělí to jsem se těšila, až to budu mít za sebou. (Michala)*

*Šly jsme s holkama do cukrárny nebo tak, prošly jsme město. Vůbec jsme si to nějak neuvědomovaly, že už je to před náma (přijímací zkoušky), pak už to nějak odeznívalo a bylo to v pohodě celou dobu. (Soňa)*

Důležitá se pro zvládnání emocí žáků při volbě střední školy jeví emocionální dimenze výchovného působení rodičů, tzn. poskytování rodinného prostředí, jež poskytuje dostatek lásky, náklonnosti, opory a bezpečí. Překonat psychicky náročné období podle výzkumných zjištění žákům napomáhá poskytování zvládací pomoci rodiči. Kladné podněty všech druhů a psychická podpora stimulují a facilitují u žáků usměrňování myšlenek a představ, emocionální zpracování a efektivnější zvládnání zátěžových situací (srov. Šolcová, Kebza, 1999). Dále je třeba uvést fakt, že ke zlepšení psychického stavu významně přispívala vyrovnanost, kterou mohli žáci vnímat u svých rodičů.

*Mně připadali (rodiče) takoví v klidu a tím klidem mě nakazili. Takže mi říkali, že když se nedostanu, tak to nevadí. Řekla bych, že v klidu byli hrozně. (Michala)*

*Tatka byl úplně klidnej, říkal: „Prosím tě, vůbec to neřeš, to je jasná věc, že se dostaneš!“ Moc mi tím pomohl. (Gábina)*

## **8. Diskuze**

V průběhu realizace výzkumného šetření byla zákonem č. 243/2008 Sb. provedena novelizace školského zákona týkající se přijímacího řízení a vyhláškou č. 46/2008 Sb. byla změněna vyhláška č. 671/2004 Sb., kterou se stanoví podrobnosti o organizaci přijímacího řízení ke vzdělávání ve středních školách (srov. Zákon, 2008; Vyhláška, 2008).

Hlavní změnou je, že v prvním kole přijímacího řízení si mohou žáci podat až tři přihlášky na tři střední školy nebo na tři různé obory na jedné střední škole. Množství přihlášek pro první kolo přijímacího řízení odpovídá počtu škol, který žáci v průběhu volby střední školy zvažovali (počet zvažovaných škol osciloval mezi jednou až čtyřmi). V případě, že po prvním kole nebude



žák přijat na žádnou střední školu, má právo pro další kolo přijímacího řízení podat neomezený počet přihlášek.

Ústav pro informace ve vzdělávání zjišťoval názory ředitelů základních škol na změny v organizaci přijímacího řízení do středních škol (srov. Rychlá, 2008). Většina ředitelů hodnotí legislativní změny záporně nebo soudí, že nemají smysl, a pokládají je za zbytečné. Kritika nových podmínek přijímacího řízení směřuje k několika bodům. Ředitelé základních škol se domnívají, že povinnost vypsát v prvním kole přijímacího řízení dva termíny povede k odlišně postaveným testům, a tím může dojít k náhodnému, nechtěnému znevýhodnění některých uchazečů na úkor jiných a že účast uchazečů na několika zkouškách v tak krátkém intervalu a prodloužení doby čekání na výsledek povede k jejich větší stresové zátěži.

Naše výzkumné šetření přináší pro posouzení změn v systému přijímání poznatky, na jejichž základě s uvedenými názory statutárních orgánů škol nelze zcela souhlasit. Díky provedeným legislativním úpravám žáci dostanou již v prvním kole přijímacího řízení více možností prokázat své studijní předpoklady, čímž se zmírní vliv stresu a náhodných faktorů při prokazování schopností a vědomostí během přijímacích zkoušek. Vyšší počet přihlášek s sebou dále přináší větší možnosti pro rozhodování žáků, kteří se mohou bez obav z problémů při nepřijetí přihlásit na preferovanou střední školu. Lze předpokládat, že se tato skutečnost projeví zejména u škol s vysokou poptávkou ze strany žáků, tedy u prestižních gymnázií a středních odborných škol nabízejících žádané studijní obory.

Přestože se přijímací zkoušky zaměřují na zjišťování vědomostí, vhodných schopností a dovedností (srov. Vališová, Kasíková, 2011), v systematické přípravě žáků by měl být akcentován nejenom nácvik přijímacích testů, ale i komplexní rozvoj osobnosti žáka. Žák by měl v rámci formálního kurikula získat pozitivní představu o sobě samém, jež bude podporovat jeho sebedůvěru a samostatný rozvoj. K tomuto cíli směřuje učivo zařazené v *Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání* do tematického okruhu *Člověk jako jedinec* (srov. Jeřábek, Tupý, 2005).

Kromě celkového rozvoje osobnosti je u žáků nezbytné nacvičovat prvky autogenního tréninku, respektive zvládání strachu z přijímacích zkoušek, neboť existuje souvislost mezi strachem a nedostatečnou výkonností. A. Kanitzová (2008) uvádí, že v zátěžových situacích jsou výkonnější lidé schopni ovládat své negativní pocity. Lidé, kteří se umějí sami uklidnit, si uchovávají svoji kognitivní výkonnost i ve stresujících situacích. Naopak jedinci, kteří neumějí ovládat svůj pocit strachu, mají výrazně horší výsledky u přijímacích zkoušek než ti, kteří toho schopni jsou. Vedle emocionálního zvládání podmínek přijímacích zkoušek je neméně důležité naučit žáky vyrovnávat se s eventuálním selháním a neúspěchem.

Základní škola jako instituce disponuje značným potenciálem pro utváření žáadoucích kompetencí a tradičně je považována za instituci, která může ovlivnit žákovské rozhodování o volbě střední školy. Tato role vyplývá z jejich formálních funkcí. Jedním z prostředků je kariérová výchova zařazená povinně do kurikula a realizace klíčových poradenských aktivit. Velké možnosti nabízejí mimovyučovací příležitosti a neformální aktivity, včetně třídních hodin. Základní škola má společně s rodinou předpoklady pro facilitaci emočního prožívání a absolvování přijímacího řízení při přechodu žáků na střední školy.

## 9. Závěr

Tento článek si dal za cíl přinést poznatky o vlivu přijímacího řízení na rozhodování žáků a jejich rodičů o střední škole a na tomto základě posoudit systém přijímání do středních škol v České republice. Přestože empirická data mají kvalitativní charakter a nelze je zobecňovat na celou populaci žáků, kvalitativní přístup umožnil porozumět zkoumanému fenoménu a přinést o něm detailní informace.

Prezentované poznatky jsou významné především pro učitele připravující žáky základních škol na volbu povolání, poradenské pracovníky, ale i pro ředitele středních škol, kteří určují podmínky přijímacího řízení, a tvůrce vzdělávací a školské politiky. Věříme, že nastíněná témata přispějí k další odborné diskuzi, mezinárodnímu transferu zkušeností a tím k optimalizaci systému přijímání do středních škol.

## LITERATURA

- BALCAR, J., HAVLENA, J., HLAĐO, P. 2011. *Zvolil jsem si techniku. Proč? Faktory výběru studijního oboru a střední školy žáky základních škol v Moravskoslezském kraji*. Brno : Mendelova univerzita v Brně. 119 s. ISBN 978-80-7375-484-6. Dostupné na <<http://resa.rza.cz/www/file.php?id=79>>
- HLAĐO, P. 2010a. Strategie uplatňované rodiči při volbě další vzdělávací dráhy žáků. In *Pedagogiko-psychologické poradenství*, roč. 2010, sv. 59, č. 3, s. 11-18.
- HLAĐO, P. 2010b. Vliv sociálního okolí na kariérové rozhodování žáků při přechodu do vyššího sekundárního vzdělávání. In *Pedagogická orientace*, roč. 20, č. 3, s. 66-81.
- JEŘÁBEK, J., TUPÝ, J. 2005. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením*. Praha : VÚP. 126 s. ISBN 80-87000-02-1.
- KANITZ, A. 2008. *Jak rozvíjet svou emoční inteligenci*. Praha : Grada. 103 s. ISBN 978-80-247-2582-6.
- KELLER, J., TVRDÝ, L. 2008. *Vzdělanostní společnost? Chrám, výtah a pojišťovna*. Praha : Sociologické nakladatelství. 183 s. ISBN 978-80-86429-78-6.

- MILES, M. B., HUBERMAN, A. M. 1994. *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. Thousand Oaks : Sage Publications. 338 p. ISBN 978-0-8039-5540-0.
- MŮNICH, D., MYSLIVEČEK, J. 2006. Přejít žáků na střední školy: diskrepance mezi nabídkou a poptávkou a jejich důsledky. In MATĚJŮ, P., STRAKOVÁ, J., et al. *Nerovné šance na vzdělání: vzdělanostní nerovnosti v České republice*. Praha : Academia, s. 220-246. ISBN 80-200-1400-4.
- Profi-volba z deváté třídy*. 2005. Praha : Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. 159 s. ISBN 80-7290-216-4.
- Rychlá šetření 4/2008, základní školy* [on-line]. c2008 [cit. 2009-06-24]. Praha : Ústav pro informace ve vzdělávání, 35 s. Dostupné na <<http://vychova-vzdelavani.cz/download/uiv2008.pdf>>.
- SMETÁČKOVÁ, I. (ed.). 2005. *Genderové aspekty přechodu žáků a žákyň mezi vzdělávacími stupni*. Praha : Sociologický ústav AV ČR. 233 s.
- STRAUSS, A., CORBINOVÁ, J. 1999. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Boskovice : Albert. 228 s. ISBN 80-85834-60-X.
- ŠOLCOVÁ, I., KEBZA, V. 1999. Sociální opora jako významný protektivní faktor. In *Československá psychologie*, roč. 43, č. 1, s. 19-38.
- ŠVAŘÍČEK, R., ŠEĐOVÁK, K., et al. 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách: pravidla hry*. Praha : Portál. 384 s. ISBN 978-80-7367-13-0.
- TRHLÍKOVÁ, J., VOJTĚCH, J., ÚLOVCOVÁ, H. 2008. *Rozhodování žáků při volbě vzdělávací cesty a úspěšnost vstupu na trh práce: sonda založená na šetření absolventů středních škol, kteří se zúčastnili jako patnáctiletí výzkumu PISA-2003 a vybraného vzorku jejich zaměstnavatelů*. Praha : NÚOV. 38 s.
- VALÍŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. 2011. *Pedagogika pro učitele*. Praha : Grada. 456 s. ISBN 978-90-247-3357-9.
- Vyhláška č. 671/2004 Sb., kterou se stanoví podrobnosti o organizaci přijímacího řízení ke vzdělávání ve středních školách. *Sbírka zákonů*, 2004, č. 229, s. 12022-12024.
- Vyhláška, kterou se mění vyhláška č. 671/2004 Sb., kterou se stanoví podrobnosti o organizaci přijímacího řízení ke vzdělávání ve středních školách, ve znění pozdějších předpisů. *Sbírka zákonů*, roč. 2008, č. 128, s. 6194–6196. ISSN 1211-1244.
- WALTEROVÁ, E., GREGER, D., et al. 2009. *Přejít žáků a žákyň ze základní na střední školu: pohledy z výzkumů*. Brno : Paido. 107 s. ISBN 978-80-7315-179-9.
- Zákon č. 243/2008 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů. *Sbírka zákonů*, 2008, č. 78, s.3605–3607. ISSN 1211-1244.
- Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). *Sbírka zákonů*, 2004, č. 190, s. 10262-10324.

**Petr Hlad'o** (\*1978) vystudoval na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity v Brně Učitelství pro 2. stupeň základní školy. Od roku 2006 zde působil na Katedře pedagogiky a Katedře technické a informační výchovy jako interní doktorand. Disertační práci s tématem Volba další vzdělávací dráhy žáků

*základních škol v kontextu rodiny úspěšně obhájil v roce 2009. V současné době pracuje jako odborný asistent na Institutu celoživotního vzdělávání Mendelovy univerzity v Brně. Věnuje se problematice volby povolání, kariérového poradenství, výchovného poradenství, obecné a oborové didaktice.*

PhDr. Petr Hladŕo, Ph.D.  
Institut celoživotního vzdělávání  
Mendelova univerzita v Brně  
Zemědělská 5, 613 00 Brno  
Česká republika  
tel.: +420 545 135 215  
e-mail: hlado@mendelu.cz

# Kontrola a hodnotenie pedagogických zamestnancov školy pri implementácii školského vzdelávacieho programu<sup>1</sup>

Kinga Horváthová

Pedagogická fakulta UK v Bratislave

**Anotácia:** *Vo vnútornom systéme kontroly a hodnotenia zamestnancov školy, ktoré škola vo svojom školskom vzdelávacom programe vytvára, je nevyhnutné, aby boli vymedzené formy hodnotenia, ktoré budú pri hodnotení výkonu učiteľov využívané. Zároveň musia byť stanovené kritériá, metódy a nástroje hodnotenia, ktoré budú pre jednotlivé formy hodnotenia výkonu všeobecne platné a pri hodnotení využívané. Hodnotenie učiteľov je zamerané na hodnotenie všetkých oblastí ich profilu. Jednotlivé kompetencie sú definované prostredníctvom činností, majú svoje indikátory, ukazovatele úrovne kompetencií.*

*PEDAGOGIKA.SK, 2011, ročník 2, č. 3: 189-202*

**Kľúčové slová:** *zásady, funkcie, fázy, formy hodnotenia zamestnancov, hodnotenie učiteľov, kritériá hodnotenia učiteľov, kľúčové kompetencie učiteľa, metódy a nástroje hodnotenia učiteľov, hodnotenie výkonu učiteľov, odmeňovanie učiteľov, vnútorný systém kontroly a hodnotenia učiteľov*

**Control and Assessment of Teachers in the Process of Implementation of the Educational Programme of the School.** *In an internal system of control and assessment of school employees, that a school incorporates in its educational programme, it is necessary to define forms of teacher assessment. Valid criteria, methods and tools to be used in particular forms of teacher assessment must be defined as well. Assessment of teachers focuses on all areas of their activities. Particular teacher competences are defined through activities which have their competences indicators.*

*PEDAGOGIKA.SK, 2011, Vol. 2. (No. 3: 189-202)*

**Key words:** *principles, functions, phases and forms of assessment of employees, assessment of teachers, criteria for assessment of teachers, key competences of teachers, methods and tools of assessment of teachers, assessment of teacher performance, reward of teachers, internal system of control and assessment of teachers*

Kurikulárna reforma školstva, ktorá naštartovala novým školským zákonom (2008), priniesla zásadné zmeny do života (a existencie) každej školy. Školy sa stávajú zodpovednými za úroveň a kvalitu poskytovaných výchovno-

---

<sup>1</sup> V texte považujeme pojem učiteľ za identický s *terminus technicus* pedagogický zamestnanec a odborný zamestnanec (Zákon NR SR č. 317/2009 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch).

vzdelávacích služieb. Kvalitu školy je možné dosiahnuť najmä posilňovaním vnútorných kontrolných a hodnotiacich mechanizmov, ktoré majú zabezpečiť odhalenie odchýlok medzi súčasným a želateľným stavom. K týmto atribútom sa nesporne pripájajú aj iné, akými sú napr. ďalšie vzdelávanie učiteľov, uplatňovanie tímovej práce s nimi, uplatňovanie riadiaceho štýlu a iné, ktorých význam nepopierame, len na tomto mieste neanalyzujeme. Pre rozvoj školy majú teda vnútorné autoevalvačné nástroje nezastupiteľné miesto. Posilňuje to aj dikcia školského zákona, ktorá ukladá každej škole vypracovať svoj vlastný, špecifický vnútorný systém kontroly a hodnotenia školy. Ten má tri línie. Jednou je vytvorenie systému vnútornej kontroly a hodnotenia kvality školy (otvorené sebahodnotenie), druhou je vytvorenie systému kontroly a hodnotenia učebných výsledkov žiakov, treťou líniou je vypracovanie systému hodnotenia pedagogických zamestnancov, na ktorú sa budeme prioritne orientovať v tejto štúdií.

### **Podstata a ciele hodnotenia zamestnancov**

O **kvalite zamestnanca** vypovedajú najmä **výsledky jeho práce**. Tie môžu byť podmienené **osobnostnými vlastnosťami** zamestnanca (jeho charakterom, temperamentom, vôľovými vlastnosťami, postojmi), jeho **schopnosťami** (úroveň vedomostí, schopností, zručností, ktoré v činnosti dokáže využiť) a **motiváciou**. Motivácia je dôležitý faktor, lebo vypovedá o hodnotovej orientácii, ich hierarchii, ktorá určuje potreby zamestnanca, jeho aspiračnú úroveň.

Systematické, formálne a periodické hodnotenie zamestnancov je jednou z najdôležitejších činností, bez ktorých nemožno efektívne vykonávať personálne činnosti, ako je nábor zamestnancov, predvýber, výber, prijímanie zamestnancov, ich rozmiestňovanie, starostlivosť o nich a uvoľňovanie zamestnancov (outplacement). Dobré zvládnuté hodnotenie je jedným z najúčinnejších nástrojov motivácie a zlepšovania ich pracovného výkonu v organizácii.

Ak má hodnotenie splniť svoje poslanie, musia byť zabezpečené základné **podmienky**. Podklady na hodnotenie sa musia zhromažďovať priebežne a hodnotený zamestnanec musí byť s výsledkami hodnotenia oboznámený. Rozbor výsledkov hodnotenia musí slúžiť na prehodnotenie ďalšieho prístupu k zamestnancovi (Rosa, 1998). Hodnotenie je efektívne, ak je:

- zosúladené s cieľmi, stratégiami organizácie a taktikou na ich dosiahnutie,
- vecné – poskytuje objektívne informácie,
- presné – poskytuje pravdivé informácie,
- aktuálne – poskytuje čerstvé informácie a
- pružné – schopné prispôbiť sa situácii.

Pri hodnotení je nutné dodržiavať tieto **zásady**:

- a) úplnosť – zhodnotíme všetky profesijne dôležité vlastnosti a činnosti človeka,
- b) jednoznačnosť – presne vymedzené požiadavky, ich hodnotenie a interpretovanie,
- c) komplexnosť – vlastnosti a činnosti musia byť posudzované komplexne a výstižne vo všetkých súvislostiach,
- d) jednoduchosť – účastníkom hodnotenia by mali byť jasné všetky fakty, ale najmä závery bez vysvetľovaní,
- e) spravodlivosť – účastníci by mali mať pocit spravodlivosti, nestrannosti a pozitívnych prínosov zhodnotiteľského aktu.

### **Funkcie hodnotenia zamestnancov**

Hodnotenie je prostriedkom objasňovania strategických cieľov organizácie a zisťovania štandardov pracovnej výkonnosti zamestnancov. Hodnotenie je dôležitá personálna činnosť, ktorá plní v manažmente niekoľko funkcií, chápaných predovšetkým z pohľadu hodnotiteľa, **významných pre manažment organizácie**, pre ciele, ktoré organizácia sleduje naplňovať.

Hodnotenie tak plní:

- **diagnostickú (poznávaciu) funkciu**, ktorá spočíva v priebežnom sledovaní pracovného výkonu zamestnanca a v zisťovaní, ako zamestnanec vykonáva svoju prácu, ako plní úlohy a požiadavky svojho pracovného miesta, aké je jeho správanie, vzťahy k spolupracovníkom, zákazníkom, s ktorými prichádza v práci do styku;
- **porovnávaciu funkciu**, spočívajúcu v komparácii s inými porovnateľnými pracovnými výkonmi, s výkonom v predchádzajúcich obdobiach;
- **stimulačnú (motivačnú) funkciu** oznamovaním zistených výsledkov jednotlivým zamestnancom a prejednávaním týchto výsledkov s nimi. Spočíva v pôsobení na bezprostredný výkon zamestnanca;
- **korektívno-nápravnú (regulačnú) funkciu** hľadaním ciest k zlepšovaniu pracovného výkonu zamestnanca a k realizácii opatrení, ktoré tomu majú napomôcť.

Rosa (1998) k uvedeným funkciám hodnotenia radí aj:

- **výchovnú funkciu**, ktorá spočíva v dlhodobom formovaní osobnosti hodnoteného zamestnanca a
- **funkciu posudzovaciau**, pretože hodnotenie (hlavne jeho výsledok) plní základ pre finančné a iné ocenenie zamestnanca.

Nezanedbateľné sú aj funkcie hodnotenia, ak sa na ne pozeráme z pohľadu zamestnanca. Pre zamestnanca plní hodnotenie:

- **funkciu poznávaciu**, lebo slúži ako podklad na korekciu svojej vlastnej činnosti, ale aj

- **sociálnu funkciu**, keďže výsledky hodnotenia vytvárajú určitý status, pracovnú pozíciu a zabezpečujú tak uspokojenie potreby seberealizácie.

**Cieľom hodnotenia** je zabezpečiť pre organizáciu požadovanú štruktúru zamestnancov a súčasne vedieť si týchto zamestnancov udržať (Sakslová, Šimková, 2009, s. 95).

### **Fázy hodnotenia zamestnancov (proces hodnotenia)**

V priebehu hodnotenia je dôležité riadiť sa **fázami procesu hodnotenia**. V **prípravnom období** rozoznávame a stanovujeme predmety hodnotenia, stanovujeme zásady, pravidlá, postupy a pripravujeme formuláre na hodnotenie. Vykonáva sa analýza pracovných miest, revízia existujúcich opisov pracovných miest. Formulujú sa kritériá výkonu a hodnotenia, ich výber, stanovenie noriem do pracovného výkonu, vyberajú sa metódy hodnotenia a určuje sa rozhodné obdobie na zisťovanie informácií a pracovnom výkone. Informujeme zamestnanca o pripravovanom hodnotení, o kritériách hodnotenia a normách pracovného výkonu, o tom, aký výkon sa od neho očakáva. Vo **fáze získavania informácií a podkladov** zisťujeme informácie pozorovaním zamestnanca pri práci alebo skúmaním výsledkov jeho práce. Zabezpečuje sa dokumentácia o pracovnom výkone. Dokumentácia z hodnotenia je v evidencii personálneho útvaru a mala by obsahovať závery z hodnotenia, opis problémov, ktoré budú predmetom riešenia, súpis uložených opatrení a úloh, termínov ich plnenia. Evidujú sa aj záznamy o kontrole plnenia uložených úloh a opatrení (Sakslová, Šimková, 2009, s. 98). Treťou **fázou** je **vyhodnocovanie informácií o pracovnom výkone**, ktoré sa porovnávajú s normami výkonu alebo očakávanými výsledkami práce. Uskutočňuje sa rozhovor s hodnoteným zamestnancom o výsledkoch hodnotenia, o rozhodnutiach vyplývajúcich z hodnotenia a o možnom riešení problémov súvisiacich s pracovným výkonom.

### **Formy hodnotenia zamestnancov**

Hodnotenie zamestnanca má dve formy. **Neformálne hodnotenie**, čím máme na mysli priebežné hodnotenie nadriadeným v priebehu výkonu práce. Má príležitostnú povahu, je skôr determinované situáciou daného momentu, pocitom hodnotiaceho. Ide o súčasť každodenného vzťahu medzi nadriadeným a podriadeným, súčasť priebežnej kontroly plnenia pracovných úloh a pracovného správania. Spravidla nie je zaznamenávané. Jeho **výhodou** je malá časová náročnosť, neformálny prístup k procesu hodnotenia, odbúranie stresu spojeného s hodnotením. **Nevýhodou** na druhej strane je preceňovanie subjektivismu pri prístupe k procesu a objektu hodnotenia. **Formálne hodnotenie**, ktoré je racionálnejšie a periodické, sa vykonáva v pravidelných intervaloch. Jeho charakteristickými črtami sú plánovitosť a systémovosť.



Vytvárajú sa z neho dokumenty, ktoré sa zaraďujú do osobných materiálov zamestnanca (portfólio), slúžia ako podklady pre ďalšiu personálnu činnosť. Medzi **výhody formálneho hodnotenia** zamestnancov patrí, že poznáva a hodnotí zamestnancov komplexnejšie podľa znalostí, zručností, kvalít. Lepšie rozpoznáva, oceňuje, rozvíja silné stránky zamestnanca, lepšie identifikuje slabé stránky zamestnanca a umožňuje ich efektívnejšie odstraňovanie. Umožňuje lepšie rozpoznať potrebu vzdelávania a rozvojový potenciál zamestnanca, jeho vhodnosť na vykonávanie náročnej práce. Lepšie prispieva k zvyšovaniu pracovnej morálky v organizácii. Jeho **nevýhodou** je to, že sústavnejšie orientuje pozornosť na výkon, čím vyvíja na zamestnanca väčší tlak.

### **Hodnotenie učiteľov**

Učiteľ je pedagogický zamestnanec, ktorý pracuje v špecifických podmienkach školy. Je jedným zo základných činiteľov výchovno-vzdelávacieho procesu, je spoluzodpovedný za prípravu, riadenie a výsledky tohto procesu (Manniová, 2008). Procesuálne podmienky školského vyučovania a procesy učenia sú založené na existencii a vzájomnej prepojenosti vzťahov medzi učiteľom, dieťaťom a učivom, obsahom výchovy a vzdelávania.

Úspešnosť učiteľa v procese edukácie sa stanovuje normatívne alebo analyticky. Podstatou **normatívneho prístupu** je mapovanie a opis osobnosti učiteľa podľa všeobecných schém, noriem a paradigiem. Jeho cieľom je vymedziť základné vlastnosti, predpoklady, schopnosti potrebné z hľadiska úspechov v práci. Pri uplatňovaní tohto spôsobu sa využívajú dve metódy. **Deduktívna metóda** určuje ideálny obraz učiteľa, ku ktorému sa snažíme dospieť a **historická metóda**, ktorou sa určujú také vlastnosti, ktoré sa v určitom období pokladali za dôležité a predpokladá sa ich užitočnosť aj pre súčasnosť. **Analytický prístup** vychádza z vedecky podloženého skúmania podmienok širšie poňatej edukácie, analýzy pracovnej činnosti učiteľov a požiadaviek kladených na osobnosť učiteľa.

**Hodnotenie učiteľov**, ktoré realizujú riaditelia škôl a školskí inšpektori ako súčasť **kontroly**, sa zameriava na posudzovanie **kvality a výsledkov** ich výchovno-vzdelávacej činnosti, pričom sa zohľadňujú: pedagogicko-psychologická a odbornopredmetová pripravenosť, schopnosť komunikovať, riadiť výchovno-vzdelávacie činnosti, triedu, diagnostikovať, hodnotiť deti, reflektovať vlastnú činnosť, radiť, spolupracovať, konzultovať s rodičmi detí vrátane **osobnostných kvalít**. Manniová (2008) zdôrazňuje, že osobnostné kvality učiteľa, s akcentom na interpersonálne a intrapersonálne kvality učiteľa, spoločne so sebarealizáciou, sebahodnotením, reflexiou a sebareflexiou vlastnej úspešnosti, výkonnosti, ale aj profesionálnej angažovanosti, sa stávajú cennými východiskami i kritériami pre autoevalváciu i hodnotenie učiteľov.

## Kritériá hodnotenia učiteľov

V etape prípravy formálneho hodnotenia by mali byť ako prvé stanovené **kritériá hodnotenia**. Zmyslom stanovenia kritérií hodnotenia je posúdenie predpokladov zamestnancov pre dané pracovné miesto (Sakslová, Šimková, 2009, s. 96).

Východiskom pre stanovenie kritérií hodnotenia pedagogických zamestnancov je **kompetenčný profil** učiteľa.

**Kľúčové kompetencie učiteľa** sa orientujú na tri oblasti:

- na dieťa/žiaka,
- na edukačný proces,
- profesijný sebarozvoj.

Pri stanovovaní činností učiteľa spojených s **kompetenciami zameranými na dieťa/žiaka** škola musí vychádzať z platnej legislatívy, štúdia dostupnej literatúry, v neposlednom rade sa musí riadiť vlastnými špecifickými podmienkami. Preto ich výpočet nemôže byť dosť vyčerpávajúci, môže byť však inšpiratívny. Učiteľ by mal byť schopný (Valent, 2008):

- stanoviť základné učivo a pracovať s výchovno-vzdelávacími cieľmi, stanoviť učebné činnosti vedúce k ich naplneniu,
- stanoviť kritériá a pravidlá hodnotenia úloh,
- pripraviť učebné zdroje a podmienky na učenie,
- navrhnuť spôsob a kritériá hodnotenia výsledkov učenia sa detí/žiacov,
- pomáhať pri učení sa dieťaťa/žiaka (motivovať ho, aktivizovať, vyjadrovať mu podporu),
- podporovať samostatnosť a zodpovednosť dieťaťa/žiaka za svoje učenie sa,
- vytvárať podmienky na sebahodnotenie detí/žiacov,
- vytvárať priaznivú emocionálnu a sociálnu klímu na vyučovaní, ku ktorým Manniová (2008) radí aj:
- vytvárať podmienky na rozhovor s deťmi/žiakmi, diskusiu,
- vytvárať podmienky na posilňovanie zdravého sebavedomia detí/žiacov.

Kritériami hodnotenia učiteľa vo vzťahu k **edukačnému procesu** sú najmä tieto výkony učiteľov: od učiteľa sa očakáva, že bude pohotovo prispôbovať svoju činnosť meniacim sa podmienkam tým, že bude obohacovať svoju činnosť o nové trendy, v ktorých využíva interaktívny model edukácie, integrované vyučovanie, koordinovanie učiva, transdisciplinaritu programov orientovaných na dieťa/žiaka, kolegov, rodičov, prosociálne správanie, rozvoj empatie a morálky (Manniová, 2008). Babjaková (2008, s. 20) upriamuje pozornosť aj na učiteľovu schopnosť určiť edukačné ciele vo väzbe na učebné osnovy, určiť učebné ciele orientované na žiaka, dodržiavať pravidlá hodnotenia žiakov, kritériá hodnotenia a jeho schopnosť sumatívne hodnotiť

žiaka, vytvárať dobrú klímu v triede, riešiť konflikty v triede a disponovať prirodzenou autoritou.

Kritériá hodnotenia učiteľa vo vzťahu **k sebarozvoju** spočívajú v reflexii spojenej s kritickým myslením, analýzou a rekonštrukciou priebehu procesu učenia, kedy dochádza k uvedomeniu si skúseností a poznatkov z pedagogickej činnosti. Tu učiteľ hľadá príčiny, analyzuje vzťahy a súvislosti, navrhuje zmeny (pri zavádzaní pedagogických inovácií v škole i vo svojom profesijnom živote). Učiteľ v týchto intenciách dokáže efektívne komunikovať s rodičmi žiakov, organizáciami z okolia školy.

Učiteľ, schopný systematickej sebareflexie pedagogickej činnosti, je schopný **projektovať svoju vlastnú pedagogickú budúcnosť** a dokáže si stanoviť osobné rozvojové ciele, napr. je ochotný prevziať inovatívne a progresívne úlohy, je ochotný ďalej sa vzdelávať a pod. (Pisoňová, 2009).

### **Metódy a nástroje hodnotenia učiteľov**

Zdrojmi informácií, ktoré možno pri hodnotení učiteľov využiť, sú sebahodnotenie, názory partnerov (detí, rodičov, učiteľov), hospitácie (pozorovanie), vzdelávacie výsledky detí, ktorých učiteľ vyučuje (prospech, žiacke súťaže, didaktické testy zadané naraz vo všetkých paralelných triedach, úspešnosť prijatia žiakov na vyšší stupeň školy, v školách úspešnosť zaškolenosti detí, dosahovanie školskej zrelosti, miera zvládania požiadaviek kladených základnou školou na dieťa a pod.), hodnotenie pedagogickej dokumentácie.

Pri hodnotení pedagogických zamestnancov školy možno využiť:

- porovnávacie (analytické) metódy,
- metódu pozorovania,
- verbálne (opisné metódy).

**Analytické hodnotenie** je proces rozhodovania o hodnote práce, ktorý je založený na analýze toho, do akej miery sú rôzne definované kritériá prítomné v práci hodnoteného. Súbor faktorov (kritérií a indikátorov) použitých v systéme sa nazýva aj **faktorový plán**. Dvoma hlavnými typmi analytickej metódy sú **metóda bodových stupňov** (bodovacia metóda) a **metóda analytického porovnávania** (Armstrong, 2007). Metóda bodových stupňov (bodovacia metóda) je založená na rozčlenení práce na kritériá predstavujúce požiadavky, ktoré práca kladie na toho, kto ju vykonáva, na požadované schopnosti. S použitím numerických stupníc sú každému z kritérií pridelované indikátory s bodovou hodnotou podľa toho, v akej miere je tento indikátor prítomný v práci hodnoteného.

Metóda bodových stupňov pri hodnotení učiteľov môže byť zameraná na:

- a) **úroveň výchovno-vzdelávacej činnosti**: kvalitu výchovno-vzdelávacej činnosti zisťovaných na základe hospitácií, výsledky pracovných listov detí, –

- vzdelávacieho programu, prípravu a aktívne používanie pomôcok a didaktickej techniky učiteľom i deťmi, publikovanie v odborných časopisoch, dobré výsledky hodnotenia učiteľa deťmi, pozitívna klíma v triede;
- b) **mimovyučovacia činnosť**: výkon činnosti vedúceho metodického združenia, uvádzajúceho učiteľa, koordinátora projektu, prevencie, výsledky detí v súťažiach, príprava kultúrnych programov, výzdoba školy, vedenie kroniky, vydávanie školského časopisu, tvorba webovej stránky školy, organizácia exkurzií, plaveckého, lyžiarskeho výcviku atď.;
- c) **technicko-administratívnu pripravenosť** učiteľa: úroveň vedenia a vypracovania pedagogickej dokumentácie, kvalitu prípravy na výchovno-vzdelávacia činnosť, včasné a dôsledné plnenie pridelených úloh (vypracovanie plánov, štatistík atď.);
- d) **účasť v systéme kontinuálneho vzdelávania**.

Jednotlivé oblasti je možné variovať podľa aktuálnych a miestnych podmienok školy. Každému indikátoru kvality sa odporúča priradiť body podľa miery dôležitosti.

**Metóda analytického porovnávania** je podobne ako metóda bodových stupňov založená na analýze určitého počtu definovaných indikátorov kvality. Najvyužívanejšia je **metóda priradovania výrokov**, kedy sa hodnotiacemu predloží zoznam výrokov (charakteristík), z ktorých má označiť tie, ktoré zodpovedajú (nezodpovedajú) hodnotenému zamestnancovi, resp. jeho konaniu. Charakteristiky sú formulované tak, aby hodnotiaci nepostrehol, ktoré sú žiaduce a ktoré nie. Výhodou tejto metódy je, že umožňuje porovnávanie učiteľov podľa mnohých aspektov, nevýhodou je náročnosť výberu kritérií a indikátorov kvality práce (Rosa, 1998).

**Metóda pozorovania** sa zakladá na účelnom, zámernom, plánovitom a sústredenom vnímaní, ktorého cieľom je opis javov a skutočností, ktoré posudzujeme v ich prirodzených podmienkach bez toho, aby sme do nich zasahovali (Rosa 1998). Základnými požiadavkami efektívneho pozorovania sú presnosť pozorovania (zameranosť na cieľ), podrobnosť pozorovania spočívajúca v rozložení na menšie časti, systematickosť pozorovania (skúmanie príčin pozorovaných javov, zohľadňovanie vlastností a vzťahov, porovnávanie výsledkov, sledovanie rozdielnosti a zhody), objektivnosť pozorovania, odbornosť pozorovania, ktorá je zabezpečená odbornou pripravenosťou hodnoteného na tento akt.

**Verbálne (opisné) metódy** sa zakladajú na spracovaní voľného, ale výstižného a jasného opisu osobnosti, činnosti hodnoteného učiteľa. Základné kritériá môžu byť predpísané ako osnova hodnotenia. Výhodou tejto metódy je presné zachytenie podstaty hodnoteného javu. Nevýhodou je prílišný subjektivismus hodnotiteľa podmienený jeho štylistickými a vyjadrovacími schopnosťami, nemožnosť štatistického spracovania.

Okrem týchto metód je možné pri hodnotení učiteľov použiť analýzu dokumentov, zhromažďovanie materiálov, hodnotiaci, sebahodnotiaci dotazník, rozhovor (interview), ku ktorým Valent (2008) dodáva metódu žiackych/detských a učiteľských portfólií, metódu nedokončených viet, skupinovú diskusiu, experiment, faktorovú analýzu, analýzu silového poľa, diagram vzájomných vzťahov, Paretov diagram, benchmarking.

Hodnotenie učiteľa musí byť:

- pravidelné,
- systematické,
- prehľadné,
- cieľavedomé.

Odporúčame, aby sa výsledky hodnotenia priebežne zaznamenávali na viditeľnom mieste. V závere hodnotiaceho obdobia sa odporúča učiteľov s najvyšším bodovým hodnotením verejne oceniť. Okrem tejto pozitívnej motivácie je dôležité, aby škola disponovala aj iným motivačným faktorom, ktorým nemusia byť vždy len financie. Môže ísť napríklad o knižnú poukážku, príspevok na rekreačný pobyt a pod.

### **Hodnotenie výkonov pedagogických zamestnancov**

Systémy hodnotenia výkonov učiteľov sú v našich školách postavené na ročnej periodicite a formálnom hodnotení, ktoré sú zamerané skôr na minulosť. Nepretržitým procesom riadenia pracovného výkonu zdôrazňuje Kasáčová (2006):

- potrebu trvalého zlepšovania výkonu,
- nepretržitý rozvoj kompetencií učiteľov,
- že škola je „učiaca sa organizáciou“.

Hodnotenie predpokladá definovať **kritériá výkonu** z hľadiska profesijných štandardov pre jednotlivé kategórie učiteľov a podmienok ich práce v škole. Riadenie pracovného výkonu manažmentom školy je založené na dohode o cieľoch a potrebách rozvoja každého učiteľa, na hodnotení výsledkov a výkonu vo vzťahu k týmto potrebám. Dohody uzatvára manažment školy s každým učiteľom prostredníctvom pravidelne uskutočňovaných **hodnotiacich rozhovorov**. Priebežné hodnotiace rozhovory uskutočňované manažmentom školy by mali odpovedať na otázky:

- aktualizácie cieľov a plánov školy,
- riešenie problému výkonu učiteľov,
- sústavného vzdelávania učiteľov.

Hodnotením pedagogických zamestnancov chce riaditeľ dospieť k zisteniu, v akej miere prispieva výkon konkrétneho pedagóga k úspešnému dosahovaniu cieľov školy vytýčených v školskom vzdelávacom programe. Cieľom hodnotenia je skvalitniť a rozvíjať prácu učiteľov, aby sa dosahovali ciele školy.

Hodnotenie spojené so **sebahodnotením** má motivovať učiteľov, aby sami sledovali a hodnotili svoj pracovný výkon a menili jeho kvalitu prostredníctvom kontinuálneho vzdelávania a sebahodnotenia.

Algoritmus procesu kontroly a hodnotenia zamestnancov školy môže mať aj podobu vyjadrenú v tab. č. 1 (Csontos, Szabó, 2008).

Tabuľka č. 1: **Algoritmus procesu kontroly a hodnotenia zamestnancov školy**

<i>Existujúce dokumenty</i>	<i>Algoritmus procesu kontroly a hodnotenia</i>	<i>Vzniknuté dokumenty</i>
<i>ciele školského vzdelávacieho programu</i>	<i>1. Hodnotenie práce konkrétneho učiteľa, stanovenie jeho osobných cieľov</i>	<i>ciele kontroly a hodnotenia</i>
<i>organizačná štruktúra</i>	<i>2. Vytvorenie a stanovenie tímu, ktorý bude kontrolu vykonávať</i>	<i>menný zoznam členov tímu</i>
<i>školský vzdelávací program</i>	<i>3. Konkretizácia hľadísk, indikátorov kontroly a hodnotenia.</i>	<i>konkrétne hľadiská hodnotenia</i>
	<i>4. Definitívna podoba hľadísk a menovanie členov tímu</i>	
<i>sebahodnotiaci dotazník, informačné listy, hodnotiace hárký</i>	<i>5. Zhromažďovanie informácií; sebahodnotenie učiteľa a hodnotenie členmi tímu prebieha paralelne</i>	<i>vyplnené hodnotiace hárký</i>
<i>zhromaždené materiály</i>	<i>6. Sumarizovanie materiálov získaných od konkrétneho pedagóga a od členov tímu</i>	<i>sumarizácia údajov</i>
	<i>7. Príprava na hodnotiaci rozhovor</i>	
<i>názory, interview</i>	<i>8. Hodnotiaci rozhovor. Zjednotenie mienky učiteľa a členov hodnotiaceho tímu</i>	<i>sumarizácia dosiahnutá konsenzom</i>
<i>sumarizácia dosiahnutá konsenzom</i>	<i>9. Pomenovanie oblastí, ktoré je potrebné rozvíjať</i>	<i>deklarované návrhy rozvoja</i>
	<i>10. Rozhodnutie o prijatí opatrení</i>	
<i>návrhy na zlepšenie</i>	<i>11. Implementácia návrhov na zlepšenie do pedagogickej práce pedagóga</i>	<i>dokumenty o uskutočnení týchto krokov</i>
<i>návrhy na zlepšenie, dokumenty o uskutočnení týchto zmien</i>	<i>12. Kontrola plnenia</i>	<i>výsledky kontroly a implementácia rozvojových opatrení – následná kontrola</i>

### **Odmeňovanie učiteľov**

Odmeňovanie sa týka formulovania a realizácie stratégie a politiky, ktorých cieľom je odmeňovať zamestnancov slušne, spravodlivo a dôsledne v súlade s ich hodnotou pre organizáciu a s ich príspevom k plneniu strategických cieľov organizácie (Armstrong, 2007). V súlade s týmto vymedzením môžeme za ciele odmeňovania pokladať:

- odmeňovať ľudí za hodnotu, ktorú vytvárajú,
- odmeňovať správne veci, aby bolo jasné, čo je dôležité z hľadiska správania a výsledkov,
- vytvárať kultúru výkonu,
- pomáhať získavať a udržiavať si kvalifikovaných, kvalitných zamestnancov,
- motivovať ľudí a získavať ich oddanosť a angažovanosť,
- vytvárať procesy celkového odmeňovania, ktoré uznáva význam peňažných aj nepeňažných odmien,
- vytvárať pozitívne zamestnanecké vzťahy.

Celková odmena prepája vplyv dvoch hlavných kategórií odmien: **transakčné odmeny** – hmotné, hmatateľné odmeny, ktoré sa týkajú peňažných odmien a zamestnaneckých výhod a **relačné (vzťahové) odmeny** – nehmotné odmeny týkajúce sa vzdelávania a rozvoja a skúseností, zážitkov z práce (Armstrong, 2007). Pozri tab. č. 2.

Tabuľka č. 2: **Dve kategórie odmien zamestnancov**

transakčné odmeny	základná mzda/plat zásluhová odmena zamestnanecké výhody	celková hmotná odmena
relačné (vzťahové) odmeny	vzdelávanie a rozvoj skúsenosti zážitky z práce	nepeňažné vnútorné odmeny

Tabuľka *Zložky celkovej odmeny*

V školskej praxi je preferované používanie **transakčných odmien** – hmotných stimulov (finančné ohodnotenie). Sú však veľmi nepružné a často viac brzdia, ako zvyšujú výkon zamestnancov. Skôr, ako riaditeľ školy pristúpi k uplatňovaniu hmotnej stimulácie, mal by si uvedomiť adekvátnosť jej použitia. V zásade platí, že:

- hmotná stimulácia je silným motivátorom najmä pre zamestnancov s nižšou životnou úrovňou,
- so stúpajúcou životnou úrovňou zamestnanca sa zvyšujú aj jeho potreby,
- po určitom čase sa môže znižovať stimulujúci účinok hmotných stimulov (peňazi) u ľudí s vysokým životným štandardom (Pisoňová, 2010).

Pisoňová (tamže) uvádza nasledujúce **metódy hmotnej stimulácie** súvisiace so *základnou mzdou a zásluhovou odmenou*, ktoré môže riaditeľ školy v spolupráci so zriaďovateľom použiť:

- osobné ohodnotenie,
- pravidelné zvyšovanie platu,
- trinásty, resp. štrnásty plat,
- poskytovanie osobného alebo neplateného voľna,

- príplatky za prácu nadčas,
- úhradu nákladov za zvyšovanie kvalifikácie,
- udeľovanie vecných a peňažných darov pri príležitosti životného jubilea a pracovných úspechov (ocenenie ku Dňu učiteľov, za realizáciu projektov a pod.).

*Zamestnanecké výhody* sú zložky odmeny poskytované navyše k rôznym formám peňažnej odmeny. Zahŕňajú také položky, ktoré nie sú priamo odmenou, ale vytvárajú priaznivejší postoj zamestnancov ku škole, ako sú napríklad:

- príspevok na dovolenku (zo sociálneho fondu, prípadne iných fondov),
- príspevok na stravné,
- finančná výpomoc pri riešení bytovej otázky,
- príspevok pri odchode do dôchodku,
- možnosti využívania rekreačných zariadení so žiadnou, resp. minimálnou úhradou,
- príspevok za účelom kultúrneho vyžitia a športových aktivít (permanentky do plavárne a ďalšie),
- príspevok na riešenie dopravy do zamestnania.

Vhodnosť uplatnenia **relačnej (vzťahovej odmeny)** - nehmotnej stimulácie spočíva podľa Pisoňovej (tamže) predovšetkým:

- vo veľkej rozmanitosti a možnosti subjektívneho pôsobenia na zamestnanca,
- v dlhodobejšom efekte pôsobenia,
- v podpore humanity, dobra a krásy,
- v nízkej, resp. žiadnej finančnej a materiálnej náročnosti,
- v rýchlej spätnej väzbe.

Riaditeľ školy má v spolupráci so zriaďovateľom k dispozícii nasledujúce **možnosti nehmotnej stimulácie**:

- vytváranie podmienok na zvyšovanie kvalifikácie a prístupu k celoživotnému vzdelávaniu,
- istota v zabezpečení existenčných a ekonomicko-sociálnych potrieb,
- bezkonfliktná interpersonálna komunikácia,
- vyhovujúce pracovné podmienky,
- vhodná klíma a kultúra školy,
- prejavovanie dôvery,
- starostlivosť o novoprijatých zamestnancov,
- delegovanie úloh, právomoci a zodpovednosti,
- udeľovanie pochvál a uznania za vykonanú prácu,
- vytváranie podmienok na regeneráciu pracovných síl a oddychu po práci,
- kultúrne stravovacie podmienky,
- možnosti využitia školských rekreačných a relaxačných zariadení,
- organizovanie kultúrnych a športových podujatí a ďalšie.



Systémy odmeňovania sú pre zamestnancov vyjadrením toho, čo organizácia považuje za dôležité, keď hodnotí ľudí za ich prácu. Je preto dôležité, aby manažment informoval zamestnancov o politike a praxi odmeňovania v organizácii. Zásadnú úlohu tu zohráva prehľadnosť, jednoznačnosť komunikácie medzi učiteľom a riaditeľom školy (resp. zriaďovateľom).

Konkrétne ide o poskytnutie informácií o:

- politike odmeňovania – pri stanovovaní mzdy, poskytovaní zamestnanec-kých výhod a platovom postupe,
- mzdovej štruktúre – stupne a mzdové rozpätie a spôsob, ako je táto štruktúra riadená,
- platovom postupe – ako sa mzdy zvyšujú v rámci mzdovej štruktúry,
- systémoch odmeňovania podľa výkonu, schopností – ako fungujú, čo predstavujú, ako je možné ich naplniť.

#### LITERATÚRA

- ARMSTRONG, M. 2007. *Řízení lidských zdrojů*. Praha : Grada. ISBN 978-80-247-1407-3.
- BABIAKOVÁ, S. 2008. Hodnotenie zamestnancov v personálnej práci vedenia školy. In *Manažment školy v praxi*, č. 9. s. 20-22.
- CSONTOS, J., SZABÓ, G. 2008. Vnútorňý systém hodnotenia a kontroly v ZŠ Miklósa Izsóa (Maďarsko). In Horváthová, K., Mannová, J. *Úvod do školského manažmentu*. Ivánka pri Dunaji : AXIMA. ISBN 978-80-969178-6-0.
- KASÁČOVÁ, B. a kol. 2006. *Profesijný rozvoj učiteľa*. Prešov : MPC. ISBN 80-8045-431-0.
- MANNIOVÁ, J. 2008. *Učiteľ v procese výchovy a vzťahov*. Ivánka pri Dunaji : Axima. ISBN 978-80-969178-5-3.
- PISOŇOVÁ, M. 2009. *Teória a prax efektívneho sebariadenia. Tvorba osobných cieľov a organizácia času*. Nitra : PdF UKF, ÚTV. ISBN 978-80-8094-469-8.
- PISOŇOVÁ, M. 2010. Hodnotenie a rozvoj pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov materskej školy. Inovácie v personálnom riadení školy. Interný materiál Programu kontinuálneho vzdelávania Školský manažment v materskej škole. Rukopis.
- ROSA, V. 1998. *Hodnotenie pracovníkov v školstve (metodologické otázky)*. Bratislava : MC.
- SAKSLOVÁ, V., ŠIMKOVÁ, E. 2009. *Základy řízení lidských zdrojů*. Hradec Králové : Gaudeamus. ISBN 978-80-7041-995-3.
- VALENT, M. 2008. Ako vytvoriť školský vzdelávací program? (5). In *Manažment školy v praxi*, č. 11, s. 7-14.

**Kinga Horváthová** pôsobí na Katedre pedagogiky Pedagogickej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave. Vo svojej vedeckovýskumnej a vyučovacej činnosti sa venuje prevažne školsko-manažérskym disciplínam. V tejto oblasti realizovala množstvo výskumov. Organizovala a garantovala vedecké konferencie k tematike školského manažmentu. Má rozsiahlu publikačnú činnosť na tému vzťahujúcu sa k školskému manažmentu. Je vedeckou garantkou inovačného vzdelávania Školský manažment v materskej škole.

PaedDr. Kinga Horváthová, PhD.  
Pedagogická fakulta UK v Bratislave  
Moskovská 3  
813 34 Bratislava  
kinga.horvathova@fedu.uniba.sk

# Správy

## Divadelný festival v anglickom jazyku pre základné a stredné školy

Potreba praktickej aplikácie kreatívnych pedagogických postupov vo vyučovaní je nespochybniteľná. Tvorivosť, zážitkové učenie, autenticnosť, osobnostný rozvoj žiaka a rozvoj komunikatívnej kompetencie by mali byť samozrejmom súčasťou komplexnej pedagogickej činnosti. Dané atribúty výstižne charakterizujú prednosti a ciele drámy vo vyučovaní, ktoré sú ideálnym motivačným a socializačným nástrojom nielen pre učiteľa, ale aj žiaka.

Prvky drámy sa v súčasnosti bežne aplikujú vo vyučovacom procese v rôznych podobách, s rôznymi cieľmi. Dramatické techniky nie sú žiadnou novinkou ani vo vyučovaní cudzích jazykov, konkrétne angličtiny. Pomocou nich sa cudzojazyčná komunikácia stáva autentickou, spontánnou a tvorivejšou. Odbúravajú stres a prispievajú k vytvoreniu priateľského prostredia. Sú ideálne na nácvik a rozvoj komunikačných stratégií v cudzom jazyku, pripravujú žiakov na tvorivé riešenie nepredvídateľných komunikačných problémov, učia rozprávať, ale aj počúvať. Osvojovanie si cudzieho jazyka prostredníctvom drámy je založené na tvorivom riešení nepredvídateľných problémov. Učiaci sa komunikujú spontánne, spoločne hľadajú a aplikujú také stratégie, ktoré im pomôžu plynulo sa vyjadriť, spresniť vypovedanú informáciu, pokryť nezvládnuté či zabudnuté pravidlá inými verbálnymi alebo neverbálnymi prostriedkami. Dramatické techniky formujú osobnosti žiakov, ba aj samotných učiteľov, inšpirujú a motivujú.

O tom, že divadlo má dôležité miesto aj vo vyučovaní angličtiny, svedčí 12-ročná tradícia divadelného festivalu v angličtine, ktorý je každoročne organizovaný Katedrou anglistiky a amerikanistiky FF UKF v Nitre. Zakladatelia tejto krásnej tradície, Daniela Bačová a Tim Phillips (v minulosti pôsobili ako vyučujúci na KAaA, FF UKF), patria medzi priekopníkov používania dramatických techník vo vyučovaní angličtiny na Slovensku. Vďaka projektom Britskej Rady a SAUA-SATE (Slovenská asociácia učiteľov angličtiny na Slovensku), mali v minulosti viacerí učitelia angličtiny možnosť absolvovať celodenné tréningy, tzv. Drama Days, kurzy, semináre, či konferencie, vďaka ktorým sa vzdelávali v oblasti využívania prvkov divadla vo výučbe angličtiny. Podobné aktivity ožívajú v súčasnosti vďaka mladej generácii učiteľov, odchovancov a nadšencov angličtinárov, ktorí považujú drámu za jednu z najúčinnějších vyučovacích techník.

Preto i tento rok Katedra anglistiky a amerikanistiky FF UKF v spolupráci s Krajským školským úradom v Nitre zorganizovala v dňoch 11. a 12. apríla 2011 už 12. ročník divadelného festivalu v anglickom jazyku pre základné

a stredné školy. Festival bol v tomto roku realizovaný ako súčasť dvoch projektov: *Vzdelávanie divadlom* (vedúcou projektu je Dagmar Inštorisová) a *VEGA Súčasná fantastická próza a jej špecifické výrazové prostriedky v kontexte prekladu a čitateľskej recepcie na Slovensku* (vedúcim projektu je Michal Vančo z Oddelenia translológie FF UKF). Festival slávnostne otvorila Gabriela Miššiková, vedúca Katedry anglistiky a amerikanistiky, ktorá vo svojom príhovore zdôraznila význam a prínos podujatia pre všetkých zúčastnených.

Témou tohtoročného festivalu boli príbehy a legendy slovenskej minulosti. Túto tému, ktorá je mimoriadne náročná na spracovanie v anglickom jazyku, sme mohli vidieť v 17 predstaveniach. Dva dni v Aule UKF na javisku ožívali postavy ako Alžbeta Bátoriová, Jánošík či Svätopluk. Žiaci a študenti podali mimoriadne výkony. Pod vedením svojich pedagógov pripravili kreatívne a zaujímavé predstavenia. Už niekoľko rokov je zvykom, že k pozitívam jednotlivých hier sa vyjadruje porota zložená zo študentov a pedagógov. Všetky predstavenia boli výnimočné, a tak porota v oceneniach vyzdvihla rôzne aspekty (scenár, kolektívny výkon, individuálne výkony atď.). Cenu poroty získalo predstavenie *Slovak Museum of Wax Figures*, ktoré pripravila Základná škola Stará Turá pod vedením Ľubice Bajjaniovej a študenti z Gymnázia Andreja Vrábla z Levíc, ktorí pod vedením Jany Jaďuďovej pripravili netradičné spracovanie *Jánošítky*.

Hlavným cieľom festivalu je podelenie sa o zážitky a divadelné spracovania rôznych príbehov. Príprava divadelného predstavenia v anglickom jazyku si vyžaduje veľmi vysoké nasadenie zo strany pedagógov, veľa motivácie a chuti robiť aj „navyš“. Zahŕňa nielen prípravu scenára v angličtine, ale aj vyhotovenie kostýmov, kulís, naplánovanie ozvučenia a mnohé ďalšie úlohy. Kompletná príprava divadelného predstavenia znamená hodiny a hodiny príprav mimo vyučovania. Všetkým zúčastneným pedagógom patrí v tomto smere obrovská úcta a obdiv.

Na Katedre anglistiky a amerikanistiky FF UKF v Nitre sú dramatické techniky používané v príprave budúcich učiteľov na metodických a literárnych seminároch. Majú silný potenciál rozvíjať nielen ich lingvistickú kompetenciu, ale pomáhajú im prekonať komunikačné a socializačné bariéry, formujú ich po osobnostnej i profesijnej stránke. Každoročne sú členmi poroty počas divadelného festivalu, ktorý z hľadiska budúceho učiteľa hodnotia nasledovne:

*„Festival tohto druhu je silný motivačný prostriedok vo výučbe cudzích jazykov. Je tiež oživením tradičného spôsobu výučby cudzieho jazyka, kde sa učiteľ formálne venuje gramatike a slovnej zásobe. Divadelné predstavenie v angličtine dáva priestor na interaktívne precvičenie výslovnosti a autentickej komunikácie v cudzom jazyku.“*

„Divadelný festival bol pre mňa ako budúceho učiteľa veľký zážitok. Prevládala skvelá atmosféra, veľa usmiatej detských tvári. Vystúpenia boli vysoko profesionálne, prepracované. Decká si to naozaj užívali.“

„Scény, ktoré som videl, priblížili deťom slovenskú kultúru a históriu v angličtine. Úžasný nápad... určite sa budem týmto smerom realizovať, keď budem v praxi.“

„Festival bol pre mňa náučný, motivujúci. Musím uznať, že účinkujúci boli úžasní. Veľmi vtipne a aktuálne spracovali danú tému. Bolo skvelé vidieť rôznych ľudí pracovať na jednom projekte: deti, ich učitelia, spolužiaci a rodičia tvoriaci obecnosť, fotografi, kameramani, zvukári, nosiči kulis, moderátori, organizátori festivalu, porota a iní. Super spolupráca a zánietenie robiť všetko pre spoločnú vec!“

„Divadelný festival v angličtine je skvelý nápad, keďže umožňuje deťom rozvíjať si talent vo viacerých oblastiach. Umožňuje im zabaviť sa, uvoľniť sa, zbaviť sa trémy a získať sebavedomie. Diváci majú možnosť užiť si kreatívny program pripravený deťmi a ich učiteľmi. Mne sa to veľmi páčilo. Ďakujem za hlboký zážitok.“

Prostredníctvom takýchto podujatí sa Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre snaží zintenzívniť kontakt s jednotlivými školami, pedagógmi a žiakmi. Po úspešne ukončenom 12. ročníku sa organizátori už teraz tešia na trinásť pokračovanie podujatia a na celý rad podobných podujatí v oblasti ďalšieho vzdelávania učiteľov v oblasti používania dramatických techník vo vyučovaní angličtiny.

Mária Kiššová, Andrea Billíková

## **Konferencia Aktuálne teoretické a výskumné otázky pedagogiky v konceptoch dizertačných prác doktorandov**

Dňa 10. 2. 2011 sa v aule Pedagogickej fakulty Trnavskej univerzity v Trnave uskutočnil prvý ročník doktorandskej konferencie *Aktuálne teoretické a výskumné otázky pedagogiky v konceptoch dizertačných prác doktorandov*. Organizátorom podujatia bola Katedra pedagogických štúdií Pedagogickej fakulty TU v Trnave, vedeckým garantom konferencie bola doc. Blanka Kudláčová, PhD, mim. prof, vedúca Katedry pedagogických štúdií a prodekanka Pedagogickej fakulty TU a doc. Andrej Rajský, PhD., vedúci oddelenia filozoficko-etických disciplín Katedry pedagogických štúdií.

Cieľom a zameraním konferencie bolo prezentovať koncepty dizertačných prác študentov doktorandského štúdia v odbore Pedagogika pred odborným

publikom, a vyvolať diskusiu a kritickú spätnú väzbu, ktorá môže napomôcť kvalite spracovania jednotlivých tém.

Prvý ročník doktorandskej konferencie bol plánovaný ako "komorné podujatie", ktorého účastníkmi mali byť najmä doktorandi Pedagogickej fakulty TU v Trnave, pričom plánom do budúcnosti je osloviť doktorandov aj z iných slovenských univerzít, príp. z univerzít v susedných štátoch. Konferencie sa zúčastnilo spolu trinásť doktorandov – jedenásť z Katedry pedagogických štúdií, jeden z Katedry predškolskej a elementárnej pedagogiky PdF TU a jedna doktorandka z Katedry psychológie a patopsychológie Pedagogickej fakulty Univerzity Palackého v Olomouci. Na jednodňovom podujatí bolo odprezentovaných trinásť príspevkov. Organizátori považovali za dôležité, aby ku každému príspevku po jeho prezentácii bola desaťminútová diskusia, čo prispelo k zaujímavému priebehu konferencie.

Konferenciu otvorila Blanka Kudláčová, ktorá zhodnotila problémy súčasného modelu doktorandského štúdia z jej pohľadu. Andrej Rajský privítal účastníkov a oboznámil ich s organizačnými pokynmi.

Ako prvý z doktorandov vystúpil Ladislav Baranyai s príspevkom nazvaným *Nová pedagogická vízia*, v ktorom predstavil koncept svojej dizertačnej práce, v rámci ktorého rieši saleziánsky preventívny systém edukácie a jeho možnosti v súčasnej pedagogickej praxi. Lenka Utlá z Českej republiky, jediná zahraničná účastníčka, vystúpila s príspevkom *Vybrané pedagogicko-psychologické aspekty ve výzkumu školní zralosti*. Marianna Pčolinská sa venovala problematike zmyslu života a jej možnostiam vo výchove, prezentovala príspevok s názvom *Vzťah zmysluplnosti života a emocionálnych aspektov sebaponímania a ich možnosti vo výchove*. S témou z oblasti elementárnej pedagogiky nazvanou *Malá polemika o osobnom postoji dieťaťa mladšieho školského veku k prírode* sa predstavil Karol Klobušický. Greta Žúborová sa zaoberala súvislosťou výchovných postojov rodičov a školskej úspešnosti detí, s čím súvisí aj názov jej príspevku *Základné charakteristiky rodičovských postojov k deťom vo vzťahu k ich školskej úspešnosti*. Problematike úspešnosti inkluzívnej edukácie sa v svojej dizertačnej práci venovala Janka Balážová, ktorá vystúpila s príspevkom *Príčiny úspešnej a neúspešnej inkluzívnej edukácie v základných školách Slovenskej republiky*.

Poobedňajší blok zahájil svojim vystúpením Marek Wiesenganger, ktorý sa venoval filozoficko-pedagogickej analýze saleziánskeho modelu výchovy, jeho príspevok odznel pod názvom *Vybrané špecifiká teoretického spracovania saleziánskeho preventívneho systému edukácie*. Erika Belanská v svojej práci skúmala vzťah zmysluplnosti učenia v súvislosti s autoreguláciou. Prezentovala príspevok nazvaný *Zisťovanie miery zmysluplného učenia v súvislosti so sebareguláciou študentov Pedagogickej fakulty TU v Trnave*. Aplikácii pozitív-

nej psychológie do výchovy a vzdelávania, konkrétne silným stránkam charakteru a možnostiam ich využitia vo výchove sa venovala Barbora Líšková v príspevku *Silné stránky charakteru a ich vzťah ku triednej klíme*. Marta Sabolíková sa zaoberala možnostami predikovania úspešnosti inkluzívnej edukácie v slovenských školách. Túto problematiku prezentovala v príspevku *Koncepcia skúmania úspešnosti inkluzívnej edukácie*. Tému dobrovoľníctva a jeho vplyvu na kvalitu života sa v dizertačnej práci venovala Noema Gabovičová. Prezentovala príspevok *Východiská dizertačnej práce zameranej na možnosti dobrovoľníctva v rozvoji kvality života dobrovoľníka*. Michaela Žovinová vystúpila s témou z oblasti prírodovedného vzdelávania v príspevku *Možnosti využitia prírodovedného experimentu vo vzdelávaní na základnej škole*. Problematikou uplatnenia sociálnych pedagógov v školskej praxi sa zaoberala Silvia Neslušánová. Predniesla príspevok nazvaný *Absolventi študijného programu sociálna pedagogika a ich uplatnenie v rezorte školstva*.

Počas celého podujatia vládla pozitívna atmosféra s aktívnymi odbornými dialógmi, ktoré nás inšpirovali, viedli k zamysleniu a prehodnoteniu niektorých našich výskumných zámerov. Nielen čas vytvorený na diskusiu po príspevkoch, ale aj prestávky na občerstvenie a obed boli využité na intenzívne rozhovory medzi jednotlivými doktorandmi a pracovníkmi Katedry pedagogických štúdií. Pre nás – doktorandov bola táto príležitosť veľmi inšpiratívnou a poskytla nám dôležitú spätnú väzbu.

Účastníci mali príležitosť prezentovať témy svojich dizertačných prác a spôsob ich uchopenia a interpretácie, prezentovať zamýšľanú metodológiu ich skúmania. Bolo veľmi zaujímavé diskutovať o vybraných témach a vypočuť si odborné názory akademických autorít a skúsenejších kolegov. Za prínos konferencie považujeme tiež, že poskytla prehľad o súčasnom smerovaní výskumného zamerania v jednotlivých dizertačných prácach doktorandov v študijnom odbore Pedagogika na Pedagogickej fakulte TU v Trnave. Konferenciu organizovali samotní doktorandi, čo tiež možno považovať za istý spôsob ich formovania a získavania skúseností s organizáciou vedeckých podujatí.

Výstupom z konferencie *Aktuálne teoretické a výskumné otázky pedagogiky v konceptoch dizertačných prác doktorandov* bude elektronický zborník s rovnomenným názvom, ktorý bude obsahovať šestnásť recenzovaných príspevkov. Bude obsahovať aj príspevky doktorandiek Katedry pedagogických štúdií, ktoré boli v čase konania konferencie na zahraničných študijných pobytoch a nemohli vystúpiť osobne. V započatej tradícii by sme chceli pokračovať, a to už v budúcom roku, kedy by sme chceli pozvať aj doktorandov v odbore pedagogika z iných domácich a zahraničných univerzitných pracovísk.

Marianna Pčolinská, Greta Žúborová

**Výzva na zaslanie príspevkov  
do špeciálneho čísla****CRITICAL ISSUES IN CONTEMPORARY EDUCATION:  
THEORY & PRACTICE  
VOLUME 22, NUMBER 1, JANUARY 2012**

Editori: Oľga Zápotočná, Branislav Pupala & Ondrej Kaščák

Minimálne ostatné dve desaťročia sa podstatným spôsobom mení poňatie vzdelávania v západnej kultúre. V hre sú najmä globalizačné procesy, ekonomizujúca logika správy sociálneho života s dopadom na utváranie nových modalít socializácie a individuácie súčasného človeka. V mene nových deklarácií o cieľoch a podobách vzdelávania dochádza k diskontinuite s európskou vzdelávacou tradíciou a prestávajú sa reflektovať širšie než len pragmatické súvislosti vzdelávania. Teoretické pedagogické myslenie a pedagogický výskum môžu rozličnými spôsobmi a nástrojmi prispieť k podhaleniu povahy, príčin i dôsledkov týchto transformácií a prispieť tak ku kritickej reflexii vybraných pohybov v teórii, správe a praxi vzdelávania. Cieľom je poskytnúť problémovú analýzu mnohých súčasných (reformných) samozrejmostí, ozrejmiť špecifické ciele a orientačné body súčasného vzdelávacieho diskurzu a konfrontovať ho v nadväznosti na širšie filozofické a sociálnovedné poznanie s jeho obmedzeniami a rizikami.

**Časopis prijíma rukopisy v anglickom jazyku v týchto tematických okruhoch:**

- Subjekty výchovy a vzdelávania v medzigeneračnej komunikácii.
- Európska tradícia vzdelania a jej premeny v súčasnosti.
- Škola a školské systémy v procese permanentných reforiem.
- Výchova a vzdelávanie v zrkadle diferencovaných metodologických prístupov.
- Vzdelanie v dimenziách ekonomického, sociálneho, humánneho a kultúrneho kapitálu.
- Povaha vedenia (knowledge) v súčasnom vzdelávaní, jeho premeny a spôsoby jeho evaluácie.
- Aktuálne technológie seba samého (Technologies of the self) – priestory možných identifikácií pre učiteľa a pre žiaka.
- Problémy biodromálnej (life-span) extenzie vzdelávania a novej topografie priestorov vzdelávania.

Pokyny pre autorov sú na webovej stránke časopisu: [www.humanaffairs.sk](http://www.humanaffairs.sk)

Uzávierka pre rukopisy: 1. novembra 2011

Ďalšie informácie možno získať v redakcii časopisu:

Ústav výskumu sociálnej komunikácie SAV

Klemensova 19, 813 64 Bratislava

Tel.: 00421-2-54 77 56 83, fax: 00421-2-54 77 34 42, E-mail:

[humanaffairs@humanaffairs.sk](mailto:humanaffairs@humanaffairs.sk); Website: [www.humanaffairs.sk](http://www.humanaffairs.sk)



# Recenzie

**Štefan Švec: Anglicko-slovenský lexikón pedagogiky a andragogiky**  
Bratislava : Iris, 2009. 323 s. ISBN 978-80-89256-21-1.

Anglický jazyk je dominantným jazykom internetu, jazykom medzinárodného obchodu a pohybu, výmeny informácií, medzinárodných poznávacích kurzov a konferencií, i ďalších oblastí ľudskej činnosti. Jeho význam je v súčasnosti nepopierateľný, veď je jazykom medzinárodnej komunikácie. Nesmierne dôležitý je aj v oblasti pedagogiky, pre odbornú pedagogickú verejnosť, študentov pedagogického zamerania i pedagogických odborníkov na univerzitách. Odborná angličtina v pedagogike je využívaná v rôznej miere, od prekladu anotácie a abstraktu cez hľadanie informácií na zahraničných internetových stránkach až po štúdium zahraničných časopisov a kníh. Preto prekladový a výkladový slovník Prof. Štefana Šveca, CSc. predstavuje obohatenie a významný prínos pre pedagogiku a andragogiku.

Predmetná práca známeho a v odborných kruhoch uznávaného odborníka na otázky teórie a metodológie pedagogiky a andragogiky predstavuje erudovaný, systematizovaný a štrukturovaný súbor vyše 2000 hesiel, ktoré sú zoradené podľa anglickej abecedy. Obsahuje všeobecné pedagogické a andragogické termíny týkajúce sa výchovy a vzdelávania, edukačných inštitúcií a ich organizačných štruktúr, cieľov a obsahu výučby, vyučovacieho procesu, vyhodnocovania jeho výsledkov a ďalších oblastí. Nájdeme tam tiež pojmy z psychológie a geragogiky, súvisiace s pedagogikou a andragogikou. Slovník približuje nielen najdôležitejšie pojmy, ale predovšetkým termíny s nejednoznačným prekladom, nedávno zverejnené a tie, ktorých význam je odlišný od slovenského ekvivalentu. Svoje zastúpenie tu majú aj nové anglo-americké pojmy, ktoré u nás ešte nemajú slovenský ekvivalent, alebo sa len udomáčajú. Lexikón obsahuje odborné pedagogické heslá, ako napr. *observational learning* (napodobovacie učenie sa pozorovaním), pomenovania (napr. *principal* – riaditeľ školy v Severnej Amerike), skratky (napr. *ICAI*, *IQ*, *UDC*), aj niektoré bežné pojmy z každodenného života (*fable*, *honest*).

Publikácia je „štvrtým, rozšíreným vydaním pôvodnej verzie, ktorá bola publikovaná ako prídavná súčasť monografie *Základné pojmy v pedagogike a andragogike* (Bratislava : Iris, 1995)” (s. 5).

V slovníkovom hesle sa najskôr uvádza anglický termín polotučným písmom, potom slovenský ekvivalent kurzívou a následne obyčajným písmom slovenský výklad, prípadne viaceré rôznych vymedzení významu daného pojmu. Termíny sú podľa potreby vysvetlené aj obsiahlejšími definíciami, ktorých rozsah je podmienený nejednoznačnosťou pojmu a súčasnými poznávacími potrebami potencionálneho čitateľa. Rôzne významy pojmu sú

označené arabským číslovaním. Obsah slovníka je doplnený odkazmi upozorňujúcimi na súvisiace a príbuzné heslá, ktoré prinášajú ďalšie informácie. Graficky sú znázornené šípkou a polotučným písmom. Oceňujem, že autor rozlišuje výrazy s britským a americkým pravopisom uvádzaním najprv britského a za lomkou amerického variantu, napr. resource centre/center, prípadne hláskami v zátvorke ako napr. counsel(l)ing.

V záverečnej časti práce sa nachádza Register slovensko-anglických ekvivalentov termínov, ktorý zároveň plní funkciu prekladového slovníka. Ide o veľké pozitívum v porovnaní s ostatnými publikáciami tohto druhu.

Za veľký prínos považujem aj informatívny výklad hesiel, čím tento lexikón dokumentuje ambíciu autora prispieť k spresneniu a ustáleniu odbornej terminológie pedagogiky a andragogiky. V porovnaní s prekladovými pedagogickými slovníkmi obsahuje výrazne menej hesiel, ale je hodnotný vďaka slovensko-anglickej prekladovej časti a výkladom anglo-amerických termínov.

Práca je zostavená veľmi prehľadne, umožňuje jednoduchú orientáciu a rýchle vyhľadávanie. V predloženej podobe predstavuje vysoko kvalitný výkladový a prekladový slovník. Podľa môjho názoru ho možno bez výhrad zaradiť medzi najlepšie publikácie daného druhu.

Veronika Hašková

Ústav pedagogiky, andragogiky a psychológie

Fakulta humanitných a prírodných vied Prešovskej univerzity, Prešov

### **Barbara Hansen Čechová: Nápady pro rozvoj a hodnocení klíčových kompetencí žáků**

Praha : Portál, 2009. 120 s. ISBN 978-80-7367-388-8.

Neustále sa rozvíjajúca národná spoločnosť je priam nútená reagovať na najnovšie svetové trendy. Výnimkou nie je ani rezort školstva. Rozmach a doslova expanziu zažíva pojem kľúčových kompetencií. Po viacerých teoretických spracovaniach od rôznych autorov vydala v roku 2009 B. Hansen Čechová publikáciu, ktorú určite ocenia učitelia základných a stredných škôl. Autorka si kládla za cieľ inšpirovať pedagógov v rozvíjaní kompetencií u svojich žiakov. Recenzovaná publikácia nadväzuje na *Nápadník klíčových kompetencí ve výuce*, ktorý vydala autorka v spolupráci s ďalšími autormi v roku 2006.

Práca obsahuje štyri kapitoly a tri bloky praktických aktivít, smerujúce k rozvoju jednotlivých kompetencií. Samotný úvod napovedá, že publikácia nepredpokladá pasívneho čitateľa, ale práve naopak. Povedané slovami autorky, ide o „interaktívny text“ (s. 7). Publikácia doslova núti čitateľa premýšľať o tom, ako uskutočniť zmeny vo svojom stereotypy a uplatniť

jednotlivé nápady v praxi. Odborné knihy písané takýmto štýlom sú obzvlášť pútavé.

Autorka sa v prvej kapitole *Kľúčové kompetencie – výzva súčasného vzdelávania* snaží odpovedať na pragmatické otázky učiteľov, napr. Ako zaradiť rozvoj kompetencií do výučby? Ak zameriame svoju pozornosť iba na rozvoj týchto spôsobilostí, odovzdáme žiakom dostatok vedomostí? Je možné rozvíjať kľúčové kompetencie u každého žiaka? Dajú sa kľúčové kompetencie hodnotiť? Ako viesť žiakov k neustálemu rozvoju? (s. 9, 12). Okrem týchto otázok autorka odpovedá na viaceré ďalšie. V závere kapitoly poukazuje na to, aký nesmierny význam zohráva u žiaka rozvoj sebahodnotenia, nielen v celoživotnom vývine, ale aj v rozvoji kompetencií.

Druhá kapitola následne ukazuje, ako môže učiteľ prostredníctvom jednotlivých prostriedkov viesť žiakov k rozvoju sebahodnotenia. Sebahodnotenie však „kráča ruka v ruke“ so sebareflexiou, tej sa tu však nevenuje veľká pozornosť. To ale nemá žiaden vplyv na kvalitu publikácie. V prvej podkapitole tejto časti sa čitateľ dozvedá o pravidlách, ktoré by sa mali dodržiavať pri získavaní spätnej väzby, ako sa sústrediť na pozorovateľné prejavy správania, ako správne porovnávať žiakov medzi sebou a pod. Následné praktické cvičenie je pragmatickým pozitívom tejto publikácie, pretože umožňuje čitateľovi okamžite zúročiť získané poznatky. V ďalších podkapitolách sa dozvedáme, aké dôležité je klásť vhodné otázky pri rozvoji sebahodnotenia, ako žiaka pozitívne hodnotiť, ako zaznamenávať jeho napredovanie prostredníctvom stupnice a škály. Tu dostávame odpoveď aj na otázku významu žiakovho portfólia. Podobne, ako v závere tejto podkapitoly, aj pri ostatných podkapitolách si čitateľ môže vyskúšať jednotlivé „rady“ v praktických cvičeniach a uvedomiť si tak viac ich zmysel a účel.

Tretia kapitola v krátkosti opisuje podmienky nevyhnutné pre rozvoj kľúčových kompetencií žiakov a pre ich sebahodnotenie. Základom úspešnosti sú metódy aktívneho učenia sa žiakov, ktoré sa tu zrozumiteľne a stručne charakterizujú. Pri aktivizácii žiakov by mal byť učiteľ iba facilitátorom, ktorý pomáha žiakom dopracovať sa k osvojenosti poznatkov a činností. Žiaci by mali pracovať v skupinách a aktívne využívať vyššie úrovne myslenia a kognície – schopnosti analýzy, hodnotenia a tvorenia. Učiteľ by mal zároveň klásť dôraz na rozvoj ich postojov a hodnôt. Autorka dáva do pozornosti trojfázový model „E-U-R“ (evokácia, uvedomenie si významu a reflexia). V evokácii učiteľ pracuje s predchádzajúci vedomosťami, ktoré majú žiaci o novo preberanej téme a zároveň žiaci v tejto fáze formulujú otázky, na ktoré hľadajú odpoveď v druhej fáze. K jednotlivým odpovediam dospievajú zväčša v rámci kooperatívneho učenia sa. Reflexia umožňuje žiakom uvedomiť si, čo sa naučili.

Najrozsiahlejšiu časť publikácie tvorí prvý „blok aktivít“, zameraný na viacero oblastí, napr. na motivovanie a zaktivizovanie žiaka, na ujasnenie si možností pri voľbe povolání, na určenie štýlov učenia, na zistenie toho, či vie žiak hospodáriť so svojím časom, či má kreatívne myslenie, či vie vyjadriť svoj názor a rešpektovať názory ostatných a pod. Každá aktivita má svoj výstižný názov. Hneď pod ním autorka vhodnými otázkami naznačuje využitie aktivity a následne formuluje cieľ. Pri každej z týchto aktivizujúcich metód je jasne vymedzené, ktorá z kľúčových kompetencií sa bude u žiakov rozvíjať. Učiteľ má taktiež prehľad o časovom vymedzení aktivity a o presnom postupe. K dispozícii má dokonca návody, ako realizovať reflexiu so žiakmi, aké iné varianty sa dajú využiť a sformulovaný je aj prínos aktivity. Ako menšie negatívum sa javí neuvedenie vekových kategórií, pre ktoré je určená tá ktorá aktívna metóda. Súčasťou niektorých činností sú aj obrazové ukážky, tabuľky, diagramy a taktiež nápady, ako využiť danú aktivitu konkrétne v určitom vyučovacom predmete, čo je veľmi prínosné pre učiteľa. Najväčšie zastúpenie majú činnosti zamerané na rozvoj riešenia problémov, ďalej na rozvoj sociálnych a personálnych, učebných, pracovných, komunikatívnych i občianskych kompetencií žiakov. Zaradenie jednotlivých aktivít však môže na čitateľa pôsobiť dojmom neusporiadanej. Aktivity zamerané na rozvoj jednej kompetencie totiž netvoria spoločný celok, ale sú medzi sebou rôzne roztrúsené.

V ďalšej časti publikácie autorka zdôrazňuje potrebu vytvorenia pozitívnej klímy v triede a podnecujúceho prostredia, ktoré zohrávajú významnú úlohu v rozvoji kompetencií žiakov. K budovaniu takéhoto prostredia prispievajú hlavne následné techniky asertivity zo strany učiteľa. Pri porušení pravidiel v triede (ktoré je vhodné vytvoriť spoločne so žiakmi), by mal učiteľ postupovať od asertívnej zóny cez varovnú zónu, až k zóne následkov. Posledná zóna nastupuje až vtedy, ak žiak pokračuje v porušovaní pravidiel aj po viacerých upozorneniach. Čitateľ sa ďalej dozvie, ako správne uplatniť pohotovostnú asertivitu v situáciách, ktoré si vyžadujú rýchle konanie, bežnú asertivitu v každodenných situáciách a plnohodnotnú asertivitu v prípade príliš nevhodného správania žiaka.

Druhý blok aktívnych metód tvoria tri aktivity. Prvá s názvom „Pozorovateľia“ je zameraná na rozvoj spolupráce v triede. Ďalšia aktivita „Smrť čiernym pasažierom“ má motivovať žiakov v danej skupine k produktívnejšej práci, na ktorej budú participovať všetci jej členovia rovnakou mierou. Prostredníctvom ostatnej aktivity sa žiaci dozvedia, ako spolu dokážu spolupracovať. Aktivita zároveň usmerňuje žiakov k sledovaniu a uvedomovaniu si vlastného správania pri kooperácii a slúži aj ako prevencia proti šikanovaniu.

Pri všetkých týchto aktívnych metódach sa zdôrazňuje pravidlo – neuvádzať mená, iba opisovať správanie. V opačnom prípade by mohli mať aktivity negatívny význam pre menovaných žiakov.

Záver recenzovanej knihy patrí tretiemu bloku aktivít, orientovaných na individuálnu prácu žiakov. Autorka nestavila v tomto prípade na kvantitu, ale na kvalitu úloh. Pri jednej z nich majú žiaci využiť svoje výtvarné zručnosti a zostaviť koláž o ich vysnívanom povolání. Ostatných 6 úloh má písomný charakter, učiteľ ich tak môže žiakom zadať aj na domácu úlohu.

Napriek tomu, že ide o odbornú-populárnu publikáciu, vyžaduje si pozorneho čitateľa. Predpokladáme, že si získa viacerých priaznivcov. Je písaná jednoduchým, motivujúcim a inšpiratívnym spôsobom. Zvlášť je treba oceniť vysvetľujúce poznámky pod čiarou, ktoré čitateľovi dopĺňajú prípadnú neznalosť odbornej terminológie. Kniha od B. Hansen Čehovej – *Nápady pro rozvoj a hodnocení klíčových kompetencí žáků* by mala určite patriť do osobnej knižnice každého učiteľa, ktorému záleží na rozvoji svojich žiakov, a to nielen po vzdelanostnej, ale aj výchovnej stránke

Daniela Fischer

Fakulta humanitných a prírodných vied Prešovská univerzita, Prešov

### **Ľuboslava Sejčová: Dieťa ako obeť násilia**

Bratislava : Album, 2010. 210 s., 1. vyd. ISBN 978-80-969908-3-2.

Publikácia má svoju konkrétnu cieľovú skupinu, vysokoškolských študentov a študentky (primárne v študijnom odbore pedagogika). Nasvedčuje tomu nielen cieľ autorky (špecializujúcej sa na pedagogické poradenstvo) sprístupniť problém násilia páchaného na deťoch študentom/študentkám čo možno najkomplexnejšie (hoci, ako priznáva samotná autorka, túto problematiku je nutné vnímať ako interdisciplinárnu), ale aj štruktúra publikácie. S ohľadom na cieľovú skupinu prijímateľov/prijímateľiek ide totiž o nenáročnú a viac menej zrozumiteľnú líniu rozpravy o tom:

- čo hovorí o obetiach násilia kriminológia (trestnoprávna legislatíva),
- aké sú prostredia, kde je násilie na deťoch páchané,
- ako spoločnosť vníma deti ako obeť násilia v minulosti a súčasnosti,
- ako sa na dieťa ako obeť akejkoľvek formy násilia pozerá veda,
- aké sú rizikové faktory vzniku násilia páchaného na deťoch či mladistvom a jeho následky, v závislosti od formy násilia,
- že aj šikanovanie (násilie v školskom prostredí) je závažnou formou násilia páchaného na deťoch,
- čo znamená prevencia (z výchovno-vzdelávacieho hľadiska) pre zlepšovanie stavu tejto problematiky u nás.

Už letný pohľad do obsahu napovedá, že ide o známe, tradične spracovávané fakty, pohľad hlbší tento dojem potvrdí. Pre čitateľa, ktorý je do problematiky zainteresovaný, to nebude zážitok z nového poznania, avšak tento

cieľ si publikácia ani nekladie. Ide skrátka o jednoducho, nekomplikovane a pragmaticky prezentované informácie (z teórie i praxe venovanej problému násilia páchaného na deťoch), tak, aby boli splnené požiadavky, kladené na tento typ publikácie – informovať, vysvetliť, naučiť. Študujúci mladí ľudia sú však počas vysokoškolského štúdia obklopení množstvom textov, je preto potrebné zaujať ich niečím, čo posunie novú publikáciu/učebnicu na vyššiu úroveň „toto si budem pamätať“. To „niečo“ vypovedá nie o erudícii autora/autorky (táto požiadavka býva vo všeobecnosti splnená vydaním publikácie), ale o jeho „mimoakademickom“ vzťahu k danej problematike, o tom, ako veľmi chce autor/autorka práve svojou témou študentov/študentky zaujať a „prinútiť“ k hlbšiemu zamysleniu sa.

Pozrime sa bližšie k vybraným témam publikácie. Obete násilia sú predmetom skúmania o. i. viktinológie, ktorá v rámci tejto problematiky prináša presné zadefinovanie – kto, prečo a ako sa stal obeťou, a tiež, ako možno principiálne obeti pomôcť. Ide o tému s nesporne zaujímavým obsahom pre študentov/študentky pedagogických vied, navyše je tu viditeľné osobné zainteresovanie autorky, v minulosti sa angažujúcej v kriminologickej oblasti. Azda aj preto je táto časť publikácie obsahovo najpríťažlivejšou.

Prostredie, v ktorom je násilie na deťoch páchané, vykazuje svoje špecifiká. Autorka sa zameriava v rámci tejto témy na prostredie spoločnosti (užšie komunity) a rodiny, školy a šikanovaniu venuje samostatnú kapitolu. Súčasťou analýzy prostredia, v ktorom k násiliu dochádza, je stále viac aktuálna téma rodovej podmienenosti násilia. Iný, alternatívny pohľad na násilie by mohol byť práve tým vyššie zmieneným „niečím“, novým poznatkom, ktorý by medzi predkladanými známymi faktami mohol upútať, vyvolať diskusiu či prehodnotenie a predefinovanie „známeho“. Je potom škoda, že nie je dostatočne jasné, prečo sa v publikácii o deťoch ako obetiach násilia odrazu nachádza samostatná časť o násilí páchanom na ženách a problematike s tým súvisiacej. A to je dôležité – objasniť, ako môže násilie, rodovo podmienené, páchané na ženách/matkách, súvisieť (a to veľmi významne) s násilím páchaným na deťoch. Toto prepojenie a deskripcia príčinnosti (explanácia princípov zneužívania moci z pohľadu rodu) však chýba. Chýba aj „doladenie“ komplexných faktov v niektorých podkapitolách, napr. podkapitola 2.5 Pomoc obetiam domáceho násilia uzatvára kapitolu, prezentujúcu o. i. problém rodovej podmienenosti násilia v prostredí rodiny, ale neprezentuje veľmi dôležité poznatky o tzv. mýtoch o násilí, ktorých poznanie je nevyhnutné pri práci s obeťami (nielen domáceho) násilia.

Následky násilia znamenajú poškodenie prirodzeného vývoja dieťaťa, predstavujú prekážky v ďalšom formovaní osobnosti, v slobodnom prežívaní obdobia pred vstupom do dospelosti. Pre „malého“ človeka by to malo byť obdobie bezstarostného zoznamovania sa s okolitým svetom, nachádzania

a prijímania nových vnemov, poznatkov, skúseností. Násilie je negatívna skúsenosť, na ktorú sa nezabúda, nech ide o akúkoľvek formu. Preto by následkom a diagnostike (foriem) spáchaného násilia mala byť venovaná väčšia pozornosť, ako v skutočnosti je. V publikácii sa nachádza jedna podkapitola, ktorá sa venuje diagnostike sexuálneho násilia, realita však naznačuje, že učitelia/učiteľky stále nevedia správne diagnostikovať žiadnu z foriem násilia, nehovoriac o ich reakcii na prípadné rozpoznanie situácie. Aj napriek princípom, ktoré sú prístupné v obsiahlej odbornej literatúre, sú pokusy o diagnostikovanie učiteľmi/učiteľkami naďalej neisté. Azda aj preto by mala publikácia tohto typu obsahovať viac exaktných poznatkov o spôsoboch presnej diagnostiky, ktorá by mohla byť mladým budúcim pedagógom/pedagogičkám v ich praxi nápomocná.

K najefektívnejším snahám, venovaným konkrétnemu sociálnopatologickému javu, patrí nepochybne predchádzanie tomuto javu. Aj v prípade násilia páchaného na deťoch a mladistvých platí, že „investovať“ do dobrej, kvalitnej a najmä účinnej prevencie sa oplatí. Túto myšlienku rozvinula aj autorka: ide o najrozpracovanejšiu kapitolu, najmä čo sa týka saturácie aktuálnych teoretických i praktických poznatkov, pochádzajúcich z výskumov i realizovaných programov zameraných na prevenciu násilia v rodine a škole.

Pozitívom je, že publikácia reflektuje rôzne vedecké pohľady (etický, právny, kriminalistický, rodinný, psychologický, biologický, pedagogicko – poradenský) na problém diagnostiky, prevencie a terapie, negatívom však je, že sa čitateľ/čitateľka občas v množstve pohľadov stráca, je problematické uchopiť myšlienku autorky, t. j. ktorý z pohľadov je jej vlastný. Ide však o detail, ktorý nerozostiera podstatu problematiky.

Ako sa teda k tejto publikácii postaviť? Určite ako k pozitívnemu prínosu pre pedagogickú teóriu i prax, aj (ako zvyčajne autori/autorky veria) pre študentov/študentky. Preto, že upozorňuje na túto mimoriadne závažnú a stále viac aktuálnu tému (ako dokazujú výskumy o výskyte násilia, podkapitola 4.6, s. 108), aj preto, že zaplnila medzeru v tejto oblasti v rámci slovenskej pedagogickej literatúry. A ako túto publikáciu čítať? Rozhodne s kritickou myslou a otvoreným srdcom, pretože hoci ide o „staré“ známe fakty, násilie na deťoch a mladistvých sa naďalej vo všetkých výchovných prostrediach pácha.

Silvia Dončevová  
Inštitút sociálnych vied,  
Univerzita sv. Cyrila a Metoda, Trnava

## **Ondrej Kaščák – Branislav Pupala: Výchova a vzdelávanie v základných diskurzoch**

Prešov : Rokus, 2009. 176 s. ISBN 978-80-89055-98-2.

Je normálne napísať recenziu na určitý publikovaný text. Čo bežné nie je, je to, keď je táto recenzia kritická. Recenzie sa totiž väčšinou píše v rézii autorov recenzovaných textov alebo sú „objednávané“ ich vydavateľmi a v tomto zmysle sú mienené ako inzercia, ktorá má tieto produkty zhodnotiť na knižnom trhu. V tomto zmysle nemôže byť iná ako kladná. Ak sa teda predsa len niekde objaví niečo naozaj kritické, je to naozaj nezvyklé. Stalo sa teda to, čo sa bežne nestáva a na nezvyčajnú situáciu sa nedá reagovať inak, ako neštandardne. To, do čoho sa tu púšťame, nie je totiž tiež obvyklé – pokúsime sa tu o recenziu recenzie, kritiku jednej kritiky. Protagonistami tohto „intelektuálneho incidentu“ sú autori Ondrej Kaščák a Braňo Pupala, ich spoločná práca *Výchova a vzdelávanie v základných diskurzoch* (2009), a ich, resp. jej kritik Michal Rehúš, ktorý uvedenú publikáciu v časopise *PEDAGOGIKA.SK*, roč. 1, 2010, č. 3 recenzoval.

Začneme trochu zoširoka, a síce pokusom o žánrové vymedzenie kritiky a pokusom o jeho redefinovanie. Kritika je jednou z obligátnych interpretačných figúr patriacich k štandardným hermeneutickým výkonom. V živle kritiky sa tak nutne pohybujeme vo vnútri „interpretačného trojuholníka“, ktorého triangularitu si bežne neuvedomujeme, keďže sme navyknutí vnímať len dva jeho najzjavnejšie vrcholy – intenciu autora kritizovaného textu a intenciu kritika (v role jeho interpretátora, resp. demaskovateľa). Zabúda sa tu však na jeho tretí vrchol, ktorým je intencia textu samotného, jeho jazyka, prípadne žánrovej podoby, v ktorej je tento text napísaný. Ten má totiž podľa Michela Foucaulta moc nad oboma – i nad autorom textu (samotné autorstvo je napríklad podľa Foucaulta len iluzórne, nakoľko „autor“ si nie je plne vedomý, čo naozaj píše, nakoľko je to jazyk, resp. niektorý z jeho registrov, ktorý prevráva prostredníctvom neho) a tiež aj nad jeho interpretom, ktorý je rovnako považovaný za jeho funkciu. Naša kritika uvedenej kritiky nesmeruje preto primárne proti jej autorovi, ale proti žánru, ktorého implicitnej moci jej autor podľahol a v osídlach ktorého uviazol. Nechávame sa tu tiež inšpirovať záverečnou poznámkou kritika – jeho výzvou k subverzívnemu čítaniu diela, ktoré si vybral za objekt svojej kritiky. Robíme rozdiel len v tom, že túto požiadavku univerzalizujeme a takémuto čítaniu podrobujeme i text inkriminovanej kritiky. Ako sme už povedali, nerobíme to preto, aby sme jej autora mohli obviňovať z rovnakého „poklesku“, aký vytýka autorom ním recenzovaného diela, ale preto, že si myslíme, že iné ako subverzívne čítanie (akýchkoľvek) textov nie je možné. Cieľom nášho vstupu do uvedeného, Rehúšom otvoreného intelektuálneho ringu, nie je teda rehabilitácia autorov kritizovaného textu poukázaním na prípadnú nekompetentnosť či neférovosť ich kritika,



ale o prelomenie žánrových obmedzení kritiky ako žánru, resp. tej jeho podoby, aká sa ustálila v našom intelektuálnom prostredí. Táto jej deformovaná podoba nadobudla totiž svoje kontúry v určitej deformovanej dobe, v časoch najvyhrotenejšieho antagonizmu bipolárneho sveta, kde išlo o nezmieriteľný boj medzi dvomi ideologicky odlišne profilovanými tábormi, bojom, ktorý sa riadil heslom „všetko, alebo nič!“, kde platilo len striktné „buď – alebo“. Ak jedna strana pravdu má, druhá ju mať nemôže, ak je jeden dobrý, druhý sa nevyhnutne nachádza na strane zla. Celá pozornosť a intelektuálna kapacita sa tu teda sústreďovala na demaskovanie ideového protivníka ako toho, kto stráni lži a zotrúva v omyle. Kritika sa tu chápala ako určitý očistný akt odhaľovania hochštaplerov alebo tých vyslovene hlúpych, ktorí nevedia, resp. ani netušia „o čom je reč“, prípadne tých nekompetentných, ktorí sa miešajú do vecí, ktorým nerozumejú alebo tých nedôsledných, ktorí niečo nedomysleli, ale najmä tých „zákerných“, ktorí vedome klamú a zavádzajú, pretože majú nečestné postranné úmysly. To, čo je tu primárne v hre, je teda Pravda (s veľkým „P“) a osobnosť človeka, ktorý sa s ňou nekorektne zahráva. Dejová zápleтка sa tu teda zväčša točí okolo nejakej zrejmej Pravdy, ktorej zjavnosti niekto prekáža. Keďže pravda je aj hodnotou, ten, kto ju týmto spôsobom znehodnocuje, rovnako podlieha hodnotiacim kritériám – tak či onak je to niekto s pokriveným charakterom, čiže aj niekto mravne skazený, a teda aj „zlý“. Kritika v tejto jej uvedenom variante ho teda demaskuje buď ako hlupáka (intelektuálne deficientného jedinca) alebo ako nedôveryhodnú osobu, t.j. osobu s pochybným charakterom a naopak – kritik vychádza z uvedeného stretu ako jednoznačne kladná postava – ako ten dobrý, charakterný a principiálny, bytostne oddaný Pravde. Je zároveň aj tým, ktorý vie, ako sa veci naozaj majú, a preto vie aj ustriechnuť každý prešľap a posúdiť aj mieru protivníckovej „úchyľky“, t.j. mieru jeho odchýlenia sa od Pravdy.

To, čo je pre takto navodený stav charakteristické, je to, že sporné strany nevedú medzi sebou dialóg, ale robia voči sebe vzájomné výpady z určitých „zabetónovaných“ názorových pozícií, pretože viac ako o hľadanie „pravdy“ tu ide o jej vlastnenie, prípadne o inscenovanie určitých cností bojovníkov za Pravdu, o vlastnú sebaaprezentáciu ako strážcov čistoty určitých doktrín či diskurzov. Tam, kde sa manifestujú takéto ostro vykrojené pozície, ktoré treba s určitým bytostným nasadením hájiť, máme dočinenia s jasným doktrinálnym, a teda aj ideologickým postojom. Ideológia sa totiž prezrádza aj tým, že neznesie iný hlas na scéne, že usiluje o svoju výlučnú hegemoniu, že odmieta viesť s kritizovanou názorovou platformou dialóg, ale s ňou polemizuje. Ideológom v tomto zmysle je ten, kto sa dal do služieb Pravdy, pretože jej uveril, a preto o nej odmieta diskutovať. Zžil sa s ňou natoľko, že tvorí súčasť jeho identity a boj za túto Pravdu spája so svojim vlastným bytím či nebytím.

Takáto situácia si vyžiadala i potrebu určitého rozhodcu, ktorý by mal „objektívne“ rozhodnúť, na strane koho Pravda je. Úloha tohto nestranného arbitra bola zverená vede. Kritika vedená z uvedenej pozície sa ukazovala ako nezlomná a jej stanovisko za pevné a neotrasiteľné. Kto sa odmietol podriaďiť jej verdiktu, sa demaskoval ako tmár, reakcionár či ako ideológ. Stúpenci tejto novej „viery“ si vo svojom zápale neuvedomovali, že touto ostrou dištanciou od strániť opäť len vytvárajú ďalšiu novú stranu – nezmieriteľnú stranu nestranníkov. Strániť nestrannosti patrí totiž k tým najortodoxnejším strániťkym postojom. Zaujať pozíciu nad, pozrieť sa na vec nestranne („looking from nowhere“) je teda len kamuflážou, za ktorou sa skrýva buď naivita alebo spomínané strániťcke záujmy.

Autori recenzovanej publikácie sú obviňovaní, že liberálny diskurz kritizujú z určitej vyhranenej pozície, t.j. za to, že si nedokázali udržať nadhľad, resp. odstup od tematizovanej látky, že neboli dostatočne „nad vecou“. Kritik teda vidí problém v tom, že toto „*priznanie farby*“ autormi „*deformujúco vplýva na koncipovanie ich textu.*“ Skutočný problém však spočíva v tom, že iné, ako deformované texty ani byť nemôžu. Ukazuje sa, že práve uvedené deformácie majú na textoch najväčšiu výpovednú hodnotu, a to aj vzhľadom k skutočnostiam, o ktorých sa pokúšajú referovať. Bližšie meritu veci je nepochybne stanovisko Hilary Putnama, podľa ktorého záujmami podmienená relatívnosť poznania nie je protikladom jeho objektívnosti, ale len jeho absolútnosti. Avšak ani splnenie kritikovej požiadavky – aby bol kritickému pohľadu podrobený každý z uvedených diskurzov, by jeho základnú námietku neodstránilo. Ak mu prekáža, že kritika je vedená z pozície konsenzuálneho diskurzu, malo by mu rovnako prekážať aj to, ak by bola vedená z akejkoľvek ďalšej privilegovanej perspektívy vrátane tej, ktorej sa autor recenzie domáha (napr. „vecnej odbornej, kritickej, ideologickej „neutrálnej“, čiže – jednoducho vedeckej). Problém zrejme recenzentovi spôsobuje tradičný vedecký predsudok o nezlučiteľnosti hodnotiaceho hľadiska s požiadavkou objektivity vedeckých poznatkov. Dnes sa však už aj na pôde vedy priznáva, že požiadavka axiologickej neutrálnosti je sama normatívnou požiadavkou. V určitom zmysle možno totiž vysoko kladenú požiadavku vedy na „objektívu“ poznania kvalifikovať ako jednu z jej hodnôt. Treba sa zmieriť s tým, že Nietzsche zrejme v ničom nepreháňal, ale naopak reálne zhodnotil to, o čo tu naozaj beží, ak vo svojom diele *Ludské, príliš ľudské* konštatoval: „... Ať člověk svým poznáním dosáhne sebedál, ať si připadá sebeobjektivnější: nakonec mu z toho nezůstane nic než jeho vlastní životopis“ (Nietzsche, 2010, s. 240).

O ideológii sa však dá hovoriť aj v užšom zmysle slova – vo vzťahu k určitým (viac menej skompromitovaným) doktrínam. Nejde tu o to, že by sme predpokladali, že existuje určitá kategória konceptov, ktoré by takúto väzbu na konkrétne mocenské záujmy nemali (i vedec sa usiluje o hegemoniu

svojej vízie reality...). Status biľagu uvedené označenie nadobúda zvyčajne vtedy, ak je niekto zaradený do konkurenčného názorového tábora. Vtedy sa objavuje potreba demaskovať toto stanovisko ako ideologické, ako aj potreba prekvalifikovať jeho nositeľa z priateľa (kolegu) na nepriateľa – teda z toho, kto sa zmyľil na toho, kto zradil. V tejto jej polohe ideológia nadobúda jednoznačne pejoratívny význam a zaradenie autora do niektorej takejto priehradky má pre neho jednoznačne negatívny dopad, a berie sa ako priťažujúca okolnosť. Takouto nálepkou recenzent cielene zaťažuje i konto autorov recenzovanej publikácie. To je už munícia naozaj ťažkého kalibru. Príslušnosť k určitej ideológii (vzhľadom na našu nedávnu minulosť) patrí totiž v našich končinách k najťažším previneniam a intelektuálnym zločinom, ktorých sa mohol príslušník akademickej obce dopustiť. Zabúda sa na to, že nálepka serióznosti (pripisovaná napríklad vede) býva tiež certifikovaná nejakou mocou.

Chápanie kritiky ako svojského hermeneutického výkonu by malo vyústiť aj do zmeneného chápania jej poslania či úlohy. Interpretácia „kritizovaného“ textu (ak uvažujeme v intenciách Gadamerovského variantu hermeneutiky) by sa nemala primárne orientovať na odhaľovanie toho, na ktorých miestach sa autor vzdialil pravde, kde ju zamlčal, prekrútil, či kde niečo „nechtiac“ poplietol alebo nedotiahol, ale jej prioritným cieľom by malo byť dosiahnutie porozumenia, zmierenie stanovísk, preklenie odlišných životných horizontov. Táto požiadavka by sa mala premietnuť aj do snáh o presmerovanie kritiky z jej uvedenej polemickej polohy k dialogickej interakcii kritika s kritizovaným dielom. Obrat, ktorý tu požadujeme, by mal teda spočívať v prechode od uvedenej „dištančnej kritiky“ ku „kritickému dialógu“. Prvá z uvedených podôb kritiky zatláča do izolácie, druhá vťahuje zainteresovaných aktérov do určitého spoločného priestoru vymedzeného ich vzájomnou dialogickou interakciou. Prvá má za cieľ umlčať určitý hlas (najčastejšie diskvalifikáciou jeho pôvodcu), druhá chce zachrániť a zhodnotiť to, čo je na tomto hlase pre nás všetkých a samozrejme aj pre samotnú vec, o ktorú tu ide, prínosné. I keď nepodliehame ilúzii, že takýto dialóg s určitým dielom alebo jeho autorom by bol oprostý od akýchkoľvek mocenských nátlakov<sup>2</sup>, predsa má v porovnaní s uvedenou dištančnou kritikou jednu nespornú výhodu. Je tu totiž vždy určitá reálna šanca, že v jeho živle vzniknú určité inovácie a názorové mutácie, ktoré, i keď výrazne nepomôžu niektorej z uvedených sporných strán, môžu pomôcť veci. Absencia uvedenej novej polohy kritiky je tiež možno jednou z príčin, prečo v našom intelektuálnom priestore absentujú „kritické diskusie“, z ktorých by mohli vzísť určité konsenzuálne závery, s ktorými by bolo možné vstúpiť do

---

<sup>2</sup> Takáto komunikácia sa nemôže odohrávať v mocenskom vákuu už aj preto, že sa odohráva v živle jazyk a jeho implicitných pravidiel.

kvalifikovanej diskusie s decíznou sférou. Ak tu také výstupy neexistujú (alebo nie sú vyčistené v diskusiách zainteresovanej odbornej verejnosti), potom si výkonná moc robí svoj vlastný monitoring školskej reality a jeho výsledky interpretuje zo svojho vlastného pohľadu, čo môže mať pri spätnom premietnutí do školskej reality (napr. prostredníctvom školskej politiky) na školu nepriaznivé až devastačné účinky.

To, čo nám na uvedenej dištančnej kritike prekáža, je aj to, že v jej živle sa neskúma ani tak to, či je recenzovaný text vecne v poriadku (či je „k veci“ alebo „od veci“), ale to, nakoľko zodpovedá určitým kritériám identifikujúcich kritiku ako určitý žáner – či napríklad zodpovedá požiadavke neustrannosti, požiadavke „zachovania tváre“, požiadavke vyváženosti a pod. Je však evidentné, že uvedené požiadavky nemajú k výpovednej hodnote recenzovaných (kritizovaných) textov žiadny vzťah. Dalším jej problematickým miestom je aj to, že táto kritika smeruje k autorom kritike podrobovaných textov, prípadne širšie – ku kritike pozícií (strán), ktoré zastávajú. I v tomto prípade sa do jej tieňa dostáva vecná stránka diela. Väčšina kritických poznámok teda nesmeruje k problémovej oblasti, ktorá je jeho obsahom, ale k určitým formálnym požiadavkám či k jeho autorom. Kritik tu teda ani tak neposudzuje to, čo bolo napísané alebo vyslovené, ale súdi a odsudzuje jeho autorov. Napríklad za to, že zašli príďaleko, že prezliekajú kabáty, že nám niečo sugerujú, že kričia a pod. V týchto polohách sa však kritika nevyhnutne dostáva do problematickej polohy argumentácie typu *ad hominem*.

Požiadavka „byť verný samému sebe“ alebo určitým princípom a takto byť čitateľný pre iných, prestala byť vecou cti a teda aj určitým morálnym princípom. To, že niekto mení kabát resp. kabáty, nie je dnes už posudzované ako morálne zlyhanie či charakterová vada (bezzásadovosť), ale bolo prekvalifikované na intelektuálnu poctivosť. Podľa Roberta Musila dispozícia „mať charakter“ je v istom zmysle pre jeho majiteľa kompromitujúca a možno ju dokonca považovať za charakterový defekt. Charakter totiž podľa neho neznamená nič iné, ako lenivosť zmeniť sa (1980, s. 502). Dnes sa napríklad už nikto nepozera krivo na Freuda, Wittgensteina či Heideggera, ktorí viackrát za svojho života zásadne prehodnotili svoje teoretické koncepty, takže v publikáciách približujúcich ich dielo vystupujú označení rôznymi indexmi – raz ako Wittgenstein I, v kontexte jeho iného životného obdobia zase ako Wittgenstein II, raz ako Heidegger I inokedy ako Heidegger II a pod. Prečo by s rovnakou samozrejmosťou nemohol byť prijímaný aj Pupala II, Pupala III alebo Rehúš V? Za problematické by sme dnes mohli považovať skôr opačné životné nastavenie – ak sa napríklad človek prestane vyvíjať, ak ustrnie vo svojom intelektuálnom vývoji, ak sa natrvalo „zakuklí“ v určitej názorovej pozícii, ak skalopevne zotráva na určitých stanoviskách bez ohľadu na zmenené podmienky.

Takýchto akceptovateľných dôvodov pre zmenu názoru, resp. doteraz zastávaných postojov, môže byť teda viac. Čo v tomto kontingentnom svete začalo dobre, môže skončiť zle, čo je príslubom, môže po čase sklamať. Čo sa spočiatku vyvíja normálne, sa môže zvrhnúť, to, čo je v určitých podmienkach prijímané kladne, môže v iných predstavovať hrozbu. Nie vždy sa tiež dajú na začiatku odhadnúť všetky protirečenia, riziká a hrozby potenciálne obsiahnuté v pôvodne zastávanom stanovisku. Legitímnu zmenu postoja môže vyvolať aj to, keď sa s výsledkami získanými určitým nástrojom začne nakladať odlišným (ako pôvodne zadaným) spôsobom, keď sa zmení ich význam v dôsledku ich iného použitia či zneužitia. To, čo bolo korektné v rukách pedagóga, môže napríklad stratiť svoj kladný význam v rukách ministerského úradníka a pod.

Nechceme tiež nejakým zásadnejším spôsobom vstupovať do polemiky ohľadom korektnosti alebo nekorektnosti toho, ako Kaščák a Pupala vo svojej publikácii vymedzili liberálny diskurz. Otázkou, či sú nimi kritizované javy zastrešené termínom liberálny diskurz výsledným efektom interakcie viacerých nesúrodých, chaotických a nekonzistentných konceptov, alebo nie, nepokladáme totiž za podstatnú. Nerobí nám problém stotožniť sa s Rehúšovým názorom, že to, čo autori vo svojej publikácii nazývajú neoliberalným diskurzom, je „*zmesou viacerých protirečivých a protichodných konceptov, ktoré, zdá sa, nevychádzajú z jedného (ekonomicky a politicky vyživovaného) centra*“. Takýchto pojmov je však v obehu viac – postmoderna, globalizácia – aby sme vymenovali len tie najfrekvencovanejšie. To, čo tu autori zastrešili uvedeným termínom, nepochybne reprezentuje konglomerát rôznych konceptov, nie však takých, ktoré sa vo svojich protikladných účinkoch rušia alebo vedľa seba len pasívne koexistujú, ale skôr takých, ktorých simultánny výskyt vygeneroval určitý špecifický synergický efekt, udávajúci porozumeniu danej situácii určitý špecifický ráz. Inou vecou je to, že pri riešení určitých konceptuálnych problémov si situácia či povaha riešeného problému často vyžaduje, aby sme niektoré z aspektov riešenej problematiky nechali bokom a všímali si len tie z jej stránok, ktoré majú k tomuto problému najužší vzťah. Snaha nájsť za určitou mnohorakosťou jej jednotlivých základov patrí tiež k prirodzeným inklináciám ľudských poznávacích aktivít. „Toto zjednocovanie ... je predpokladom a podmienkou .... činnosti a porozumenia skutočnosti. V čistej mnohosti a rozličnosti by nebola možná žiadna skúsenosť, žiadne učenie sa...“ (Filkorn, 1998, s. 231).

Žiadny z uvedených konceptov nie je tiež nevinný. Za ich rôznorodosťou totiž zväčša stoja rôznorodé záujmy tých, ktorí ich formulujú, resp. mocenské tlaky tých, ktorí si ich produkciu objednávajú. Nevinnými však nie sú predovšetkým preto, že často bývajú formulované so zámerom, aby vstúpili do skutočnosti, aby sa stali predlohou pre jej nové stváranie. Niečo iné je teda konceptuálna rovina, teda určitá (rôznym pozadím podmienená) reflexia toho,

čo sa v skutočnosti deje (alebo intelektuálna produkcia toho, čo by sa diať malo) a niečo diametrálne odlišné to, čo z uvedených rôznorodých konceptov je selektívne vybraté (napríklad politickou) mocou a predurčené k tomu, aby vstúpilo do školskej reality.<sup>3</sup>

Kritika smerovala aj k tomu, že východiská kritizovaného neoliberalného diskurzu autori neprezentovali „prostredníctvom prameňov, ktorých autormi by boli zástancovia tejto paradigmy (ako je to v prípade ostatných diskurzov), ale prostredníctvom jej kritikov, ako je napr. S. Štech a K. P. Liessmann.“ Na rozdiel od recenzenta to nevnímame ako problém. Analýza prameňov v rámci prezentovaných diskurzov, s výnimkou liberálneho, je možná aj vďaka tomu, že všetky boli viac-menej vygenerované na pôde pedagogiky, prípadne s pedagogikou spriaznených vied či na ich pomedzí a majú svojich stavovských reprezentantov. V prípade liberálneho diskurzu tento prístup nie je možný z dôvodu, že impulzy, ktoré ho tvarovali do určitej podoby, prichádzali väčšinou „zvonka“. Neboli vygenerované a kultivované na akademickej alebo vedeckej pôde. A ak aj majú určité personifikovateľné autorské zázemie, tak ich autori väčšinou nepochádzajú z radov reprezentantov pedagogickej teórie a praxe, ale z radov politikov, reprezentantov byrokratických aparátov a reprezentantov ekonomických výmenných štruktúr a nie sú explikované v odborných, resp. vedeckých, ale v inštitucionálnych textoch.

Kritikovi sa zdá podozrivé aj to, že „kapitola o neoliberalnom<sup>4</sup> diskurze zaberá približne štvrtinu celej publikácie a má teda dvojnásobný rozsah v porovnaní s ostatnými kapitolami venovanými zvyšným diskurzom“. Nevie, či by sa podobná výhrada ujala aj v niektorej inej vednej oblasti. Je napríklad vysoko nepravdepodobné, že by sa niekto z botanikov pozastavil nad tým, že čeľadi magnoliaceae je v systematike vyšších rastlín venovaný väčší priestor ako nejakej inej, ktorá má menej zástupcov alebo reprezentuje menej významnú alebo slepú vývojovú líniu v evolúcii vyšších rastlín. Požiadavka proporčnosti, resp. obsahovej symetrie nie je vecnou požiadavkou, ale estetickou, žánrovou a odborné texty by jej nemali podliehať. Akceptácia uvedenej požiadavky núti totiž ich autorov k tomu, aby tam, kde nemajú už k veci čo povedať, kde nemožno daný text už viac empiricky nasýtiť, zakomponovali do svojho výkladu to, čo Arthur Schopenhauer nazýval „slepými oknami“. Uvedená atmosféra zvädza teda k tomu, aby autori v mene uvedenej požiadavky vyplňali svoje texty vatou nadbytočných slov.

Podľa nás je možných viacero čítaní Kaščákovho a Pupalovho textu. Ponúkame to naše, a to bez nároku, že by sme ho chceli vydávať za stanovisko

---

<sup>3</sup> Niečo iné je tiež teoretická reflexia toho, čo sa deje a niečo iné, čo sa naozaj reálne deje.

<sup>4</sup> „To akoby indikuje, že nie analýza východísk a implikácií jednotlivých pedagogických prístupov, ale práve kritika neoliberalného diskurzu je zámerom celej knihy.“

samotných autorov alebo za jediné možné. Podľa toho, ako to vidíme my, nebola kritika liberálneho diskurzu v recenzovanom diele primárne vedená z doktrínálnych stanovísk ideológie konzervativizmu a motivovaná potrebou ich ochrany prípadne potrebou presadenia jeho hegemonie, ale z pozície školy a pedagógov ako advokátov určitého (podľa uvedených autorov zmysluplného) konceptu výchovy. Zrejme si uvedomili, že otázka výchovy prestáva byť riešená v zornom poli rozvojových potrieb určitej kultúry, ako aj v zornom poli určitých vyhranených predstáv o bytostnom určení a poslaní výchovy, ale dostáva sa výhradne do področia politických a ekonomických záujmov, ktoré dnes už nie sú zväčša viazané k určitému národnému celku alebo kultúrnemu spoločenstvu a jeho záujmom. Toto ich znepokojenie a „*intelektuálny krik*“ pokladáme preto v tomto kontexte za opodstatnené. Podľa nás ide o prirodzenú obrannú reakciu na pokračujúce oslabovanie autonómnosti určitej vyjednávacej pozície, z ktorej sa doteraz pristupovalo k týmto externe vznášaným nárokom a požiadavkám. Autori recenzovanej publikácie zrejme vycítili nebezpečenstvo, že škola a pedagógovia sú oberaní o svoje kompetencie (že prestali byť akceptovaní ako partner v dialógu na tému: „škola, výchova – ako ďalej?“), s čím súvisí aj strata ich spoločenského postavenia a zhoršenie ich existenčných podmienok. Požiadavka dezideologizácie, výzva k návratu k „vecnému“ hľadisku vyznieva v tomto kontexte kapitulantsky až kolaborantsky. To, že sa Kaščák s Pupalom stavajú do polohy advokátov určitého kultúrne ukotveného konceptu vzdelávania, pokladáme za legitímne. Otázkou tiež je, či by v dôsledku uvedených posunov (ak by im nebol kladený odpor) neprišlo aj k zániku vzdelania ako vzdelania, v dôsledku jeho zúženia len na to, čo je „objednávané“ sférou práce či politiky. Vzdelanie už z pochopiteľných dôvodov nesprostredkováva ucelený pohľad na svet (svet ako taký), nepredstavuje ho však už ani ako niečo artikulované sférou ľudských bytostných potrieb, ale artikuluje ho cez prizmu rozvojových požiadaviek byrokratických štruktúr, technosféry a trhu. Avšak ak ho budeme posudzovať len prizmou toho, čo možno bezprostredne využiť, kvantifikovať či ovládnuť, môžeme stratiť zmysel pre to, o čom sa nevyjednáva, s čím sa nekalkuluje, čo nemožno konzumovať, čo vnímame ako problém, keďže do kategórie takýchto javov nesporne patrí aj kategória ľudskej dôstojnosti.

O tom, že tu už nie sme doma, t.j. že náš „pedagogický lebenswelt“ bol skolonizovaný „systémom“ (aby sme tu urobili aj nejaký odkaz na Jürgena Habermasa), že sme prišli o svoj vlastný hlas a svoju vlastnú vyjednávaciu pozíciu, svedčí aj to, že pedagogický diskurz začína byť kontaminovaný cudzorodou terminológiou. K takýmto „kukučkiným vajíčkam“ radíme i (v recenzii otvorený) termín (kľúčové) kompetencie. Tento termín vznikol podľa nás chybným prekladom jazyka, udomácnenom v prostredí školy, do byrokraticko-ekonomického diskurzu. S chybnými prekladmi a ich negatív-

nymi dôsledkami máme už svoju dlhodobú skúsenosť. K analogickej, a pre nás modelovej situácii, prišlo i pri transpozícii starogréckych slov do rímsko-latinského myslenia, o ktorej hovorí Heidegger, pri ktorej nešlo len o jednoduchý doslovný preklad, ale o preloženie gréckej skúsenosti do iného spôsobu myslenia. Rímske myslenie totiž podľa neho „přejímá řecká slova bez odpovídající a stejně původní zkušenosti toho, co tato slova praví...“ (1968, s. 56) V tomto konkrétnom prípade podstatou uvedeného chybného prekladu bolo prevedenie jazyka pedagógov do administratívneho, ekonomicky kalkulovateľného a štatisticky vykazateľného diskurzu. To, čo je pedagógovi intuitívne zrejmé, muselo byť prevedené do reči byrokrata a reči stroja, určeného na štatistické spracovanie údajov o školskom prostredí a údajov získavaných zo školského prostredia. V uvedenej terminológii núti pedagógov pohybovať sa predovšetkým vonkajšie prostredie školy, ktoré si u školy objednáva určité výkony. Zmena totiž nastala v tom, že dnes už táto spoločenská objednávka nemá „difúzny“ charakter, t.j. nie je škole adresovaná jej širokým nešpecifickým prostredím, ale je formulovaná inštitucionálne a direktívne a má explicitné vyjadrenie v príslušných inštitucionálnych textoch (programoch politických strán, programových vyhláseniach vlád, príslušných zákonoch a vyhláškach) a pedagóg je tu redukovaný len na rolu štatistu a vykonávateľa týchto externých zadaní. Ak to boli kedysi aj pedagógovia (zastávajúci rôzne posty nielen na rôznych úrovniach štátnej správy, ale aj v mimovládnych a stavovských organizáciách), kto rozpoznával a vyhodnocoval príslušné dobové výzvy a artikuloval ich do konkrétnych vzdelávacích cieľov a krokov, dnes sú tieto výzvy zúžené len na to, čo sa ako výzva javí z hľadiska určitých konkrétnych záujmov určitých byrokratických aparátov, politických, podnikateľských a vlastníckych subjektov.

Opäť však zdôrazňujeme, že tu ide o naše vlastné videnie problému, ktoré si nerobí nárok na jasnozrivosť. To, že sme sa tu na viacerých miestach (zdanlivo) zhodli viac s autormi recenzovaného textu, ako s názormi jeho recenzenta, neznamená, že sme tu chceli hrať proti nemu presilovku. S mnohými jeho hodnoteniami súhlasíme (napríklad s tým, že Kaščák s Pupalom sa tu zviezli na prudko sa dvíhajúcej vlne kritiky liberálneho diskurzu, že ich príklon ku konsenzuálnemu diskurzu nie je pozbavený všetkých „ale“ a pod.). Rozdiel je len v tom, že tieto pre recenzenta sporné veci nevnímame ako problém, či dokonca ako niečo hodné kritiky. To, čo naopak ako problém vnímame a čo by naozaj stálo za „kritický dialóg“, je určitá antinómia, ktorá sa objavila v jednej z trecích plôch medzi Kaščákovým a Pupalovým textom a jeho Rehúšovou kritikou. Avizujeme teda, že táto nami podniknutá dištančná kritika Rehúšovej recenzie bude mať aj svoje konštruktívne pokračovanie.



## LITERATÚRA

- FILKORN, V. 1998. *Povaha súčasnej vedy a jej metódy*. Bratislava: Veda, 1998. 375 s. ISBN 80-224-0564-7.
- HEIDEGGER, M. 1968. Zrození uměleckého díla. In: *Orientace*, roč. 3, č. 5, s. 53-62.
- KAŠČÁK, O., PUPALA, B. 2009. *Výchova a vzdelávanie v základných diskurzoch*. Prešov: Rokus. 176 s. ISBN 978-80-89055-98-2.
- MUSIL, R. 1980. *Muž bez vlastností*, I. zv., Praha: Odeon.
- NIETZSCHE, F. 2010. *Lidské, příliš lidské*. Praha: Oikoyomenh. 286 s. ISBN 978-80-7298-404-6.

Branislav Malík  
Pedagogická fakulta Univerzity Komenského, Bratislava