

PEDAGOGIKA.SK

Slovenský časopis pre pedagogické vedy
Ročník 3, 2012

Vydáva
Slovenská pedagogická spoločnosť pri SAV
Herdovo námestie 2, Trnava 917 01

ISSN 1338 – 0982

PEDAGOGIKA.SK

Slovak Journal for Educational Sciences

Vydáva Slovenská pedagogická spoločnosť pri SAV

Hlavný redaktor/Editor-in-Chief

Peter Gavora

gavora@fedu.uniba.sk

Zástupcovia hlavného redaktora/Editors

Ladislav Macháček

ladislav.machacek@gmail.com

Štefan Švec

stevo.svec1@gmail.com

Redakčná rada/Editorial Board

Vlasta Cabanová, Prírodovedecká fakulta ŽU, Žilina; **Ján Danek**, Filozofická fakulta UCM, Trnava; **Peter Gavora**, Pedagogická fakulta UK, Bratislava; **Paulína Koršňáková**, Národný ústav certifikovaných meraní vzdelávania, Bratislava; **Eduard Lukáč**, Filozofická fakulta PU, Prešov; **Ladislav Macháček**, Filozofická fakulta UCM, Trnava; **Peter Ondrejko**, Filozofická fakulta UKF, Nitra; **Mária Potočárová**, Filozofická fakulta UK, Bratislava; **Štefan Švec**, Filozofická fakulta UK, Bratislava.

Medzinárodná redakčná rada/International Editorial Board

Majda Cencič, University of Primorska, Koper; **Lynne Chisholm**, Leopold-Franzens-University, Innsbruck; **Mary Jane Curry**, University of Rochester, Rochester; **Grozdana Gojkov**, Belgrade University, Belgrade; **Yves Lenoir**, University of Sherbrooke, Quebec; **Jiří Mareš**, Univerzita Karlova, Hradec Králové; **Milan Pol**, Masarykova univerzita, Brno; **Éva Szabolcs**, Lorand Eotvos University, Budapest.

Výkonná redaktorka/Editor

Silvia Dončevová, Filozofická fakulta UCM, Trnava

silvia.donceva@gmail.com

PEDAGOGIKA SK, ročník 3, 2012, číslo 1. Vydáva Slovenská pedagogická spoločnosť pri SAV. Vede hlavný redaktor Peter Gavora s redakčnou radou. Časopis vychádza štyrikrát ročne.

ISSN 1338 – 0982

Ročník 3, 2012, č. 1, s. 1-69

Obsah

Štúdie

T r n k a, Marian: Cesty k zvýšeniu ekologickej validity pedagogických výskumov	5
M a l í k, Branislav: Pár poznámok k jednej antinómii výchovy	23
Š m a j d o v á B ú š o v á, Katarína: Návrh vymedzenia cieľa a obsahu výchovnej práce v profesionálnej rodine.....	32

Správy

M i c h a l i č k a, Vladimír: K nedožitému jubileu prof. V. Žbirkovej	49
D a n i š k o v á, Zuzana: Škola – statický element v sociálnej dynamike	50
Š t e f a n č í k, Radoslav: Nový medzinárodný výskum mládeže MyPlace.....	53

Recenzie

V e t e š k a, Jaroslav: Kompetence ve vzdělávání dospělých (Beáta Balogová)	58
Acta Andragogica 2 (Martin Kostelničák)	60
D o h e r t y, William, J.: Kdo koho vychovává? (Stanislav Bendl).....	65

Volume 3, 2012, No. 1, p. 1-69
Contents

Studies

T r n k a, Marian: Routes to Increasing Ecological Validity in Educational Research.....	5
M a l í k, Branislav: A Few Notes on an Antinomy in Education.....	23
Š m a j d o v á B ú š o v á, Katarína: Setting Aims and Content of Surrogate Education in the Professional Family.....	32

Reports

M i c h a l i č k a, Vladimír: Remembering Prof. Viera Žbirková.....	49
D a n i š k o v á, Zuzana: The School: A static Element in Social Dynamics.....	50
Š t e f a n č í k, Radoslav: My Place: A New International Research Project	53

Reviews

V e t e š k a, Jaroslav: Kompetence ve vzdělávání dospělých (Beáta Balogová)	58
Acta Andragogica 2 (Martin Kostelničák)	60
D o h e r t y, William, J.: Kdo koho vychovává? (Stanislav Bendl).....	65

Štúdie

Cesty k zvýšeniu ekologickej validity pedagogických výskumov

Marian Trnka

Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela, Banská Bystrica

Anotácia: Štúdia sa zaoberá problémami, ktoré sprevádzajú validitu *ex post facto* výskumu a experimentálneho pedagogického výskumu. Približuje najvýraznejšie úskalia interpretácie výsledkov *ex post facto* a experimentálnych výskumov a bližšie odôvodňuje potrebu ich vzájomného prepájania. Vychádza z dvoch spôsobov prepájania *ex post facto* a experimentálneho výskumu a načrtáva podstatu ich realizácie.

PEDAGOGIKA.SK, 2012, ročník 3, č. 1: 5-22

Kľúčové slová: konštruktivizmus, *ex post facto* výskum, experimentálny výskum, ekologická validita, moderátorová premenná.

Routes to Increasing Ecological Validity in Educational Research. The paper concentrates on problems linked with validity of *ex post facto* and experimental research in education. It describes the largest stumbling points in interpretation of *ex post facto* and experimental research findings and then it substantiates the need of their interconnection. Two manners of connecting *ex post facto* and experimental research are proposed as well as their practical realisation in research projects are presented.

PEDAGOGIKA.SK, 2012, Vol. 3, (No. 1: 5-22)

Key words: constructivism, *ex post facto* research, experimental research, ecological validity, moderator variables.

Úvod

Stáva sa samozrejmosťou, že v pedagogickej literatúre je zdôrazňovaná potreba zavádzania konštruktivistickej epistemológie do vzdelávania. Ide o dôležitý entuziazmus. Avšak takýto entuziazmus má viacero problémových miest. Jedným z takýchto miest sa paradoxne stáva pedagogický výskum (slovo paradoxne je tu použité z dôvodu, že pedagogický výskum priamo kreuje koncepčné otázky edukácie, čím navodzuje samotnú potrebu konštruktivisticky orientovaných prístupov v procese vyučovania).

Je viac než zrejmé, že spolu so zmenou paradigmy vzdelávania musí dôjsť aj k zmene metodologických princípov skúmania edukačných javov. k takejto zmene ale u nás (v priestore diskurzu pedagogickej vedy na Slovensku)

nedochádza. Pre ilustráciu uvádzame tri protirečenia, ktoré poukazujú na nezlučiteľnosť súčasnej pozície pedagogického výskumu s proklamovanou konštruktivistickou líniou učebného rozvoja žiaka¹:

1. **Prevaha deskriptívnych výskumných problémov a preferencia situačnej podstaty učebného rozvoja žiaka** (zdôrazňovanie myšlienky, že žiak sa rozvíja psychickou adaptáciou na pedagogickú situáciu, ktorú na individuálne potreby učiaceho sa aranžuje učiteľ). v konštruktivistickom poňatí je učenie sa chápané ako subjektívne utváranie kognitívneho vzťahu dieťaťa k svetu, ktoré vzniká doladovaním predošlých štruktúr poznatkov (pozri práce: Tonnuci, 1997; Štech, 1992; Held, Pupala, 1995 a i.). Spolu s takýmto chápaním učenia ale nelogicky dochádza k presadzovaniu behavioristického modelu skúmania podmienok, priebehu a výsledkov učenia sa. Väčšina výskumov je orientovaná na jednofaktorový opis sledovaných javov, ktorý neumožňuje hľadanie kauzálnych alebo determináčnych súvislostí, vysvetľujúcich kontext a príčiny výskytu určitého javu v procese formovania osobnostných charakteristík žiaka (pozri takto predostretú kritiku v práci Gavoru, 2004a).
2. **Alogizmus medzi prevahou aplikovaných nad základnými výskumami a snahou o zmenu didaktického myslenia od tvorivo-humanistického modelu ku konštruktivistickému modelu vzdelávania.** Spolu so zmenou paradigmy didaktických zložiek vied o výchove (orientovaním sa na kognitívnu, celostnú, prípadne diskurzívnu psychológiu a odklonením sa od nativistických psychologických prúdov) by sa očakávalo, že zmena pedagogického myslenia bude podložená základným výskumom – experimentálnou alebo teoretickou prácou, zameranou na získavanie nových poznatkov o podstate javov a nových pozorovateľných faktov, na základe ktorých by bolo možné formulovať všeobecné zákonitosti a princípy vzdelávania (Švec, 1998). S odvolaním sa na štúdie analyzujúce použitý metodologický aparát v súčasných výskumoch (Gavora, 2004b; Trnka, 2005) je ale možné konštatovať opačný smer. Konštruktivistická paradigma je kreovaná v prevažnej miere aplikovaným výskumom. Dôsledkom toho je, že konštruktivizmus je

¹ Uvádzanými protirečeniami sledujeme širšie požiadavky na kvantitatívny výskum, vyplývajúci zo zavádzania konštruktivistických vzdelávacích tendencií do školského vyučovania. Je ale potrebné zdôrazniť, že popri paradigme kvantitatívneho výskumu je nevyhnutné uvažovať aj nad ideami a dizajnom kvalitatívnych výskumov. Práve kvalitatívny výskum totižto otvára cestu k pochopeniu dopadu konštruktivistických vzdelávacích tendencií na dieťa a následne k opisu potenciálnych možností edukačného kultivovania kognitívnych aspektov osobnosti žiaka.

ako taký a priori (niekedy až dogmaticky) uznávaný a dochádza k snahe aplikovať do praxe jeho často protirečivé vnútorné prúdy (najčastejšie ide o balancovanie medzi radikálnou personálnou a postmodernou sociálnou líniou). Takýto stav je pre zmenu praxe deštruktívny a jediným spôsobom, ako ho ekvilibrovať, je ukotvenie nových myšlienok v pevne stanovených teoretických základoch, ktoré vzniknú ako závery komplexného základného výskumu.

3. **Nezlučiteľnosť preferencie separovaného skúmania edukačných javov a návratu k holistickým psychologickým prístupom,** v podobe východiska situačného poňatia učenia. Konštruktivizmus si so sebou nesie ešte jeden dôležitý atribút. Žiaden učebný proces a ani učebný výsledok nie je samostatným javom, ktorý by sa dal interpretovať na úrovni seba samého. Všetky zmeny vo vlastnostiach učiaceho sa vznikajú ako modifikácie celostného systému kognitívnej štruktúry, čím je nevyhnutné siahnuť po širšej charakteristike podmienok učenia sa a nachádzania ich príčinného vzťahu k očakávaným a preukázaným zmenám v správaní sa žiaka. Salomon (2000) takýto model empirického výskumu nazýva **kompozitným výskumom**. Je zamietnutím tradičného verifikačného poňatia experimentu (nechápe úlohu experimentu iba v dokázaní vplyvu experimentálneho faktora na závisle premennú). Metódu experimentu posúva skôr do jej verifikačne-analytickej roviny, úlohou ktorej je empirická deskripcia (vysvetľujúci opis) špecifických vlastností kontextu vplyvu experimentálneho faktora na žiaka, teda opis tých podmienok, pri ktorých bol vplyv experimentálneho faktora na závisle premennú skutočne alebo najsilnejšie preukázaný. Takýto postup umožňuje hlbšiu charakteristiku príčinných zmien v osobnostnom prograse žiaka, zameranú na modelovanie kognitívne podnetných podmienok procesu učenia sa, t. j. tých podmienok, ktoré vystupujú ako príčiny vplyvu experimentálneho faktora na žiaka. Opätovne je však ale možné konštatovať, že obraz súčasného výskumu sa ani zďaleka nepribližuje validite v kompozitnom výskume. Práve naopak. Experimentálnych výskumov je málo a ak sa aj nejaké objavujú, väčšinou neprekročia prah separovanej interpretácie vplyvu intervenujúcej premennej na závisle premennú. Neisser (1967) takýto jav pomenúva slovným spojením nedostatočná **ekologická validita** výskumu. Naráža tým na skutočnosť, že mnohé výskumy síce preukazujú pozitívny vplyv intervenujúcej premennej na závisle premennú, avšak použiteľnosť ich výsledkov je v podmienkach reálnej praxe nulová, pretože nesledujú závislosť vplyvu intervenujúcej na závisle premennú od ostatných nezávisle premenných, utvárajúcich

kontext vplyvu experimentálneho faktora na žiaka. Znamená to, že síce vieme, že určitý faktor X spôsobuje rozvoj žiaka v oblasti Y, ale k rozvoju premennej Y v reálnych podmienkach praxe vôbec nedochádza, pretože štruktúra reálnych podmienok učenia a učenia sa nezodpovedá relevantným znakom štruktúry podmienok vplyvu faktora X na oblasť Y, ktoré tvorili príčinné závislosti úspešnosti experimentálneho skúmania.

Je samozrejmé, že danou štúdiou nemôžeme riešiť oblasti všetkých troch naznačených problémov. Zameriavame sa iba na jeden problém – *problém zabezpečovania dostatočnej ekologickej validity pedagogických výskumov prostredníctvom prepájania experimentálneho a ex post facto výskumného postupu*. Zastávame názor, že tak, ako je zdôrazňovaná nevyhnutnosť triangulácie výskumných metód a nástrojov, tak je pedagogický výskum odkázaný na trianguláciu výskumných postupov – strategických spôsobov empirického sledovania edukačných javov.

2. Hranice objektivity ex post facto výskumov a experimentálnych výskumov

Výskum je definovaný ako systematické, kontrolované, empirické a kritické skúmanie výrokov o predpokladaných vzťahoch medzi sledovanými javmi (Kerlinger, 1972). Cieľom pedagogického výskumu je empirická analýza vzťahov medzi edukačnými javmi (premennými, utvárajúcimi množinu podmienok vzdelávacej praxe). Maršálová (1978) rozlišuje dva typy premenných (dve podoby výskytu edukačných javov):

1. **Prirodzené premenné.** Sú reprezentované prvkami edukačnej praxe, ktoré sa v nej aktuálne nachádzajú. Je ich možné priamo empiricky sledovať, bez potreby manipulovania s edukačným prostredím.
2. **Umelé premenné.** Sú hypotetickými premennými, ktoré predstavujú množinu prvkov, ktoré v edukačnej praxi aktuálne neexistujú. Pre ich existenciu je potrebný zásah do edukačného prostredia. Takýto zásah môže spočívať buď v zmene už existujúceho javu, alebo v zavedení nového (doteraz neexistujúceho) javu do kontextu prostredia.

V analógii s diferenciáciou oboch typov premenných dochádza k rozlišovaniu dvoch postupov výskumného skúmania:

- **Ex post facto výskumný postup.** Je postupom, ktorého cieľom je interpretácia vzťahu dvoch a viacerých prirodzených premenných. Sleduje mieru vplyvu nezávisle premennej (resp. množiny nezávisle premenných) X na závisle premennú Y. Jeho zámerom je identifikácia podmienok prostredia, ktoré sú v príčinnom vzťahu so sledovanou závisle premennou. Metodologickou podstatou takéhoto postupu je vstupné identifikovanie úrovne závisle premennej v skupine skúmaných subjektov a následné

nachádzanie množiny nezávisle premenných, ktoré vplyvajú na už známu hodnotu závisle premennej. Špecifikom ex post facto postupu je spätné vyvodzovanie intervenujúcich premenných. Ide o spätné nachádzanie vzťahov medzi závisle premennou a nezávisle premennými, ktoré je umožnené prirodzenou existenciou nezávisle premennej v sledovaných prípadoch, a to v momente sledovania závisle premennej.

- **Experimentálny výskumný postup.** Je postupom, ktorého cieľom je interpretácia vzťahu medzi umelou a prirodzenou premennou. Sleduje mieru vplyvu určitej umelej premennej X na prirodzenú premennú Y a jeho zámerom je preukázanie signifikantne vyššieho výskytu (prípadne signifikantne vyššej miery výskytu) premennej Y pri existencii premennej X v podmienkach edukačného prostredia. Základom takéhoto postupu je opakované meranie závisle premennej pred a po zavedení nezávisle premennej do podmienok prostredia. Je teda postupom manipulácie s podmienkami, v ktorých sledovanie určitého edukačného javu prebieha.

Je nesporné, že oba výskumné postupy patria do arzenálu metodologických procedúr v pedagogike. Avšak nedá mi nepoložiť si dve otázky, ktorých cieľom je narušenie ich tradičného a možno povedať, že už dlhodobo neohrozeného separovaného chápania (mám tým na mysli praktickú stránku pedagogického skúmania, čiže oblasť realizovaných pedagogických výskumov)².

Prvá otázka: „Je skutočne možné hovoriť o ex post facto výskume ako o kontrolovanom skúmaní, ak takýto výskum porovnáva výskyt závisle premennej u rôznych subjektov? Takto položenou otázkou sa vynára najväčšia slabina ex post facto výskumu, ktorou je obava o externú validitu príčinných interpretácií (Silverman, 2005). Ex post facto výskum totiž nedisponuje možnosťou kontroly vplyvu celého spektra nezávisle premenných na závisle premennú. Je tak odkázaný na nachádzanie korelácií, a nie príčinných závislostí. Nemožnosť kontroly všetkých nezávisle premenných je spôsobená skutočnosťou, že ex post facto výskum nepracuje so zmenou závisle premennej na úrovni totožného prípadu. Interpretácie vyvodzuje z jedného merania, ktorého cieľom je identifikovanie rozdielov vo výskyte závisle premennej medzi prípadmi, ktoré sa od seba líšia intenzitou výskytu intervenujúceho znaku (predpokladanej intervenujúcej premennej).

² Korektné je na danom mieste podotknúť, že separácia oboch výskumných postupov nemusí byť spôsobená len nízkou erudovanosťou výskumníka, ale môže mať aj iné pozadie. K prepájaniu experimentálneho a ex post facto výskumného postupu často nedochádza z dôvodu vysokých finančných nákladov. Ďalším dôvodom môže byť absencia pracovísk základného výskumu, ktoré by realizovali dlhšie, finančne nákladné výskumné projekty. Osobitným dôvodom môže byť aj neochota školských inštitúcií zapojiť sa do dlhších a metodicky náročnejších výskumov.

Takýto postup ale nie je zárukou toho, že v prípade nadobudnutia intervenujúceho znaku u iného prípadu by malo dôjsť aj k zmene výskytu sledovanej závisle premennej. Problémom je, že každý prípad je popri výskyte intervenujúceho znaku charakteristický nespočetným množstvom iných, jemu špecifických znakov (nezávisle premenných), ktoré môžu ovplyvňovať zvolený intervenujúci znak (Silverman, 2005, takéto premenné pomenúva pojmom **antecedentné premenné**). Pelikán (2004) odporúča na zvýšenie externej validity ex post facto výskumov formulovanie alternatívnych hypotéz, dopytujúcich sa po možných antecedentných premenných. Súhlasíme s takýmto názorom, ale dodávame, že takýmto postupom je možné zvýšiť iba pravdepodobnosť interpretácie pravého príčinného vzťahu. Objektivita takéhoto zvýšenia bude vždy limitovaná počtom sledovaných znakov, t. j. spektrom výskumníkom uvedených si nezávisle premenných, ktoré môžu vystupovať ako antecedentné premenné k určitej už preukázanej korelácii.

Druhou otázkou je: „*Aká je hodnota kritickosti experimentálneho výskumu, ak hranice jeho kontroly končia pri verifikácii objektivity vplyvu umelej na závisle premennú a nijak nesledujú vplyv ostatných nezávisle premenných na sledovanú závislosť medzi intervenujúcou a závisle premennou?*“ Spolu s druhou otázkou sa vynára akási skepsa, odkazujúca pedagogický výskum na neustále hľadanie kompromisov pri získavaní objektívneho a pravdivého vedeckého poznania. Podstata takéhoto znepokojenia je zrejmá. Na jednej strane sa pedagogický výskum dopytuje po objektívnejšej procedúre generovania príčinných vzťahov, ako je ex post facto výskum, a na strane druhej je experimentálny výskum ním samým považovaný za príliš „umelý“, pretože príčinné vzťahy medzi premennými vyvodzuje z umelých podmienok, ktoré nie sú kompatibilné s podmienkami reálnej edukačnej praxe. A tu sa objavuje druhý (aj keď metodológiou vied o výchove neskôr formulovaný) problém – problém obavy o ekologickú validitu experimentom preukázaných príčinných závislostí (pozri Ondrejko, 2006; Neisser, 1967). Takýto problém je možné vysvetliť v dvoch spochybneniach platnosti experimentálnych zistení:

1. Prvým spochybnením je otázka, ako môže experiment odkazovať na pravdivé príčinné väzby, ak vo svojej podstate vychádza zo separácie intervenujúcej premennej od ostatných nezávisle premenných, čím sa a priori zbavuje úvah o iných faktoroch, ktoré môžu vstupovať do očakávaného príčinného vzťahu. Je azda možné jednoznačne tvrdiť, že nemôže nastať situácia, že by určitý príčinný vzťah bol platný iba v kontexte určitých podmienok a v kontexte iných podmienok by sa jeho platnosť nepreukázala? Ide o vážnu kritiku samotnej podstaty experimentálneho výskumu – kritiku jeho urputnej snahy o zabezpečenie totožných vnútorných a aj vonkajších podmienok vplyvu experimentálneho

faktora na každého člena výskumnej vzorky. Prevláda názor, že spolu s vyrovnávaním podmienok skúmania jednotlivých prípadov síce dochádza k zvyšovaniu externej validity výskumných zistení, ale zároveň radikálne klesá relevantnosť takýchto zistení pre ich plnohodnotné uchopenie v podmienkach reálnej edukačnej praxe. Inak povedané, zbavovaním sa nežiaducich premenných (premenných, ktoré by mohli vstupovať do vplyvu intervenujúcej na závislú premennú) strácajú experimentálne zistenia jediný pevne uchopiteľný bod, prostredníctvom ktorého by ich bolo možné zmysluplne implementovať do reálnych situácií edukačnej praxe. Práve nežiaduce premenné sú totiž faktorom didaktického modelovania podmienok učenia, t. j. faktorom didaktického uchopovania experimentálnych zistení pre potreby konkrétnych žiakov.

2. Druhým spochybnením je skutočnosť, že ak by experiment aj mal záujem neeliminovať nežiaduce premenné a ponechávať by si tak priestor pre deskripciu podmienok vstupujúcich do sledovaných príčinných závislostí, nemá ako nahliadnuť do tzv. čiernej skrinky – fenomenologických faktorov sprevádzajúcich zmenu závisle premennej pod vplyvom experimentálneho faktora (oblasti subjektívnych reakcií sledovaných prípadov na experimentálne zavedenú umelú premennú). Situačné pozadie vplyvu intervenujúcej premennej na závisle premennú môže experiment sledovať iba na úrovni vstupných podmienok, t. j. tých vnútorných alebo vonkajších podmienok, ktoré utvárali situačné pozadie predtestového sledovania závisle premennej (napr. analýzou kovariancie). Nemôže však analyzovať hľadisko procesu vyrovnávania sa určitého konkrétneho sledovaného prípadu s experimentálnym zásahom a jeho vplyv na očakávanú príčinnú závislosť medzi intervenujúcou a závisle premennou. Ide o výrazný nedostatok platnosti zistení, ktoré vznikajú experimentálnym skúmaním intencionálnych systémov (De Bonno, 1990). Zmena v závisle premennej je predsa v konečnom dôsledku zmenou v štruktúre celého systému (napr. kognitívnej štruktúry žiaka), čo znamená, že je nevyhnutné pre úspešné dosiahnutie podobných zmien v reálnej praxi poznať, ako sa jednotlivé systémy (napr. žiaci) individuálne vysporiadavali s tlakom experimentálneho faktora na ich osobu a interpretovať, či neexistujú na rozhraní rôznych prípadov žiakov určité spoločné prejavy, ktoré by znižovali, prípadne zvyšovali vplyv experimentálneho faktora na sledovanú závisle premennú.

Na základe kritiky oboch výskumných postupov je zrejmé, že pedagogický výskum je neustále sprevádzaný dvomi problémami, spojenými s objektivitou interpretácie jeho zistení. Prvým problémom je **nízka externá validita** ex post facto výskumov – nízka platnosť zovšeobecnenia v ex post facto výskume

preukázaných vzťahov medzi premennými na príčinné vzťahy. Druhým problémom je obava o nízku **ekologickú validitu** experimentálnych výskumných postupov – obava o skutočnú platnosť experimentom preukázaného príčinného vzťahu v reálnych podmienkach vzdelávania žiaka.

3. Dva prístupy k prepájaniu ex post facto výskumu a experimentálneho výskumu

Je zrejmé, že moderný pedagogický výskum sa musí zbaviť separovaného skúmania javov a snažiť sa o súvzťažné prepojenie ex post facto výskumu a experimentálneho výskumného postupu. V tejto časti textu sa venujeme dvom možnostiam prepojenia ex post facto a experimentálneho výskumného postupu: kontinuálneho nadviazania experimentálneho výskumu na výsledky ex post facto výskumu a integrálneho začlenenia ex post facto výskumu do priebehu experimentálneho výskumu.

3.1 Kontinuálne nadviazanie experimentálneho postupu na výsledky ex post facto výskumu

Cieľom takéhoto prepojenia je objektivizácia príčinných závislostí medzi premennými, ktoré boli identifikované ex post facto výskumným postupom. Produktom ex post facto výskumného postupu sú rôznorodé závislosti medzi nezávisle premennými a závisle premennou, ktorých príčinná väzba však nemôže byť objavená v mnohých prípadoch inak ako experimentálne. Experiment je často jediným prostriedkom verifikácie pravých príčin v zmenách sledovaných javov, čím sa stáva nevyhnutnou súčasťou ex post facto výskumného postupu. Na druhej strane je však dôležité si uvedomiť, že jedine ex post facto výskumný postup nás dokáže odkázať na množinu možných závislostí, ktorých by sme si neboli vedomí experimentálnym skúmaním. Experiment je preto v takomto prepojení postupom, s ktorým výskumník interpretuje pravé príčiny ex post facto spozorovaných závislostí. Podstatou kontinuálneho prepojenia ex post facto a experimentálneho postupu je postupné logické generovanie vzťahov medzi premennými a ich neskoršie transformovanie do exaktne verifikovaných kauzálnych súvislostí. Ide o nenahraditeľný spôsob zvyšovania externej validity ex post facto zistení. Negatívom takéhoto prepojenia však zostáva skutočnosť, že reálne a ani fyzicky nie sú výskumníkovi dostupné experimentálne overenia príčinnej závislosti všetkých ex post facto identifikovaných vzťahov. Takáto nedostupnosť môže byť spôsobená dvomi dôvodmi:

- Závislosť je identifikovaná v prípadoch tých nezávisle premenných, ktoré svojou povahou neumožňujú realizáciu experimentálneho skúmania. Ide o tzv. nemanipulovateľné premenné, ktorých výskyt nie je v silách

výskumníka nijako ovplyvniť a musí ich sledovať na jednotlivých prípadoch také, ako v skutočnosti sú. Prípady takýchto premenných sú osobnostné premenné (inteligencia, pamäťové schopnosti a i.), resp. demografické premenné (pohlavie, etnická príslušnosť žiaka a i.). Príčinná závislosť medzi týmito premennými a sledovanou závisle premennou môže byť skúmaná výlučne ex post facto postupom, ktorý je najčastejšie realizovaný systematickým výberom prípadov do výskumnej vzorky tak, aby bola zaručená čo najvyššia pravdepodobnosť pravého príčinného vzťahu medzi sledovanými premennými.

- Závislosť je identifikovaná v prípadoch viacerých manipulovateľných nezávisle premenných. Ide o premenné, ktoré sú charakteristické tým, že vplývajú na učiaceho sa zvonka a ich výskyt môže byť v procese skúmania regulovaný. Manipulovateľnosť takýchto premenných síce umožňuje ich experimentálne overovanie, ale takéto overovanie nie je možné na úrovni všetkých ex post facto identifikovaných vzťahov a je nevyhnutné orientovať sa iba na tú nezávisle premennú, ktorá môže byť pravou príčinou zmeny sledovanej závisle premennej.

Podmienkou kontinuálneho nadviazania experimentálneho postupu na výsledky ex post facto výskumu je existencia minimálne jedného ex post facto preukázaného vzťahu medzi závisle premennou a manipulovateľnou nezávisle premennou. Čím viac však takýchto vzťahov má výskumník k dispozícii, tým presnejšie a validnejšie závery môže vyvodzovať o predpokladanej intervenujúcej premennej. Základným problémom takejto spôsobu prepojenia oboch výskumných postupov je preto otázka: „Akým spôsobom vyvodzovať predpokladanú intervenujúcu premennú z množiny relevantných nezávisle premenných (premenných, ktoré sa ex post facto skúmaním ukázali vo vzťahu so závisle premennou) t. j. premennú, ktorej kauzálny vzťah k závisle premennej má byť ďalej experimentálne skúmaný?“

Rozsah príspevku nám nedáva priestor analyzovať všetky možnosti riešenia takejto problému. Obmedzujeme sa iba na skrátený výklad jednej z možností – multivariačnej analýzy korelácií medzi nezávisle premennými (Mehan, 1979). Východiskom takejto metódy je logický predpoklad, že každá príčina nemá iba jeden explicitne sledovaný následok (zmenu výskytu výskumom sledovanej závisle premennej), ale je dotváraná množstvom sprievodných javov, ktoré vystupujú ako implikácie k jej výskytu v určitom sociálnom kontexte. Je teda kauzou viacerých dôsledkov, ktoré voči sebe vystupujú vo vzájomnej závislosti. Prvoradou úlohou výskumníka je identifikovať tie zhľady ex post facto preukázaných vzťahov medzi nezávisle premennými a závisle premennou, ktoré sú ovplyvňované jednou a tou istou príčinou.

Tabuľka 1. Štruktúra vzťahu ex post facto výskumu a experimentálneho výskumu

	Ex post facto výskum	Experimentálny výskum
Podnet na výskum	Uvedenie si potreby zmeny určitého javu, prirodzene sa vyskytujúceho v aktuálnej edukačnej praxi (definovanie závislej premennej, ktorá má byť výskumnými zisteniami v edukačnej praxi pozitívne menená)	Snaha o objektívnu transformáciu ex post facto identifikovaného korelačného vzťahu medzi nezávislou a závislou premennou na príčinnú závislosť, verifikujúcu tvrdenie, že priamou príčinou zmeny sledovanej závislej premennej je predpokladaná intervenujúca premenná.
Povaha výskumného problému	Relačná – orientovanie sa na deskripciu možných závislostí medzi sledovanou závislou premennou a ostatnými premennými, nachádzajúcimi sa v množine nezávislých premenných	Kauzálna – orientovanie sa na deskripciu konkrétnej (jednej) závislosti medzi predpokladanou intervenujúcou a závislou premennou
Cieľ výskumu	Objavenie súboru pravdepodobných intervenujúcich premenných, o ktorých je možné uvažovať, že sú v príčinnom vzťahu k sledovanej závislej premennej	Preukázanie pravej príčinnej závislosti medzi intervenujúcou a závislou premennou, t. j. vyvrátenie možnej existencie iných (antecedentných) premenných vstupujúcich do sledovaného vzťahu
Ohraničenosť interpretácie	Nemožnosť jednoznačnej interpretácie príčinných vzťahov z obavy, že existujú iné (antecedentné) premenné, ktoré sú skutočnou príčinou zmeny vo výskyte závislej premennej	Nemožnosť transferu experimentálnych zistení o príčine zmeny závislej premennej na ostatné ex post facto preukázané korelačné vzťahy, ktoré neboli predmetom experimentálneho skúmania

Takýto krok je realizovaný komparáciou významnosti rozdielov v korelačných koeficientoch matice tých nezávisle premenných, ktoré vystupujú vo vzťahu k závisle premennej. Vychádza sa pritom z predpokladu, že ak je výskyt určitej skupiny nezávisle premenných determinovaný jednou a tou istou príčinou, potom väzby medzi takýmito premennými musia byť v preukázateľnom vzťahu (musia vykazovať signifikantné hodnoty korelačného koeficientu). Ak sú však premenné determinované inými príčinami, tak ich závislosť (hodnota korelačného koeficientu) výrazne klesá. Výsledkom takéhoto kroku by malo byť rozdelenie všetkých ex post facto identifikovaných relevantných nezávisle premenných (premenných, ktoré sú vo vzťahu so závislou premennou) do zhlukov, ktorých prvky sú dôsledkami jedného a toho istého znaku – faktora (intervenujúcej premennej). Je zrejmé, že takýmto znakom môže byť niektorá premenná spomedzi spektra premenných, nachádzajúcich sa v určitom zhluku. Takisto môže nastať situácia, že

výskumníkom boli ex post facto identifikované iba falošné závislosti medzi nezávisle premennými a závisle premennou, čo znamená, že intervenujúca premenná nie je prítomná v zhľuku premenných a je tvorená inou antecedentnou premennou. Výskumník sa preto v ďalšom kroku zameriava na regresné modelovanie pravdepodobnej príčinnej závislosti (pozri Chajdiak, 2005; Hendl, 2006). Takúto závislosť sa snaží najprv hľadať na úrovni ex post facto identifikovaných prvkov, utvárajúcich zhľuky nezávislých premenných. Absenciou pravdepodobného príčinného vzťahu na úrovni prvkov zhľuku prechádza k logickej dedukcii pravdepodobných antecedentných premenných, ktorých výskyt opätovne ex post facto sleduje a regresne modeluje ich príčinný vzťah k určitému zhľuku, pričom potvrdením takéhoto vzťahu prechádza k overeniu pravdepodobnosti kauzálnej relácie objavenej antecedentnej a sledovanej závisle premennej.

3.2. Integrálne začlenenie ex post facto postupu do experimentálneho výskumu

Cieľom takéhoto prepojenia je opis podmienok (kontextov), v ktorých dochádza k preukázaniu experimentom sledovanej príčinnej závislosti. Podstatou integrálneho prepojenia oboch výskumných postupov je skutočnosť, že experimentálnym výskumom síce preukážeme príčinnú závislosť medzi intervenujúcou a závisle premennou (takáto príčinnosť je vysvetlená napr. v práci Ross, Morrison, Lowther, 2005), ale spoločne s objektivizáciou takéhoto vzťahu nám uniká možnosť sledovania vplyvu kontextu (iných nezávisle premenných) na intenzitu takéhoto vplyvu (pozri vyššie spomenutú kritiku vyplývajúcu z nami položenej druhej otázky). Dôsledkom toho je paradoxné zistenie, že síce môžeme objektívne konštatovať príčinu zmeny závisle premennej v zmene výskytu intervenujúcej premennej, ale nevieme ako intervenujúcu premennú zavádzať do výučby, pretože experimentom eliminované nežiaduce premenné sú prirodzenými premennými reálneho učebného prostredia. Ex post facto výskum je v takomto prepojení výskumným postupom, ktorý nenadväzuje na už ukončené použitie experimentu. Práve naopak, je jeho internou súčasťou. Zameriava sa na spätné sledovanie závislostí medzi vplyvom intervenujúcej premennej (experimentálneho faktora) na závisle premennú a ostatnými nezávisle premennými, ktoré utvárajú kontext vplyvu experimentálneho faktora na žiaka. Praktickú využiteľnosť takéhoto postupu ilustrujeme prostredníctvom príkladu:

Výskumník A sa rozhodol verifikovať hypotézu H1: „U žiakov, ktorí používajú autokorektívne karty pri práci s pracovnými listami dôjde k vyššiemu rozvoju schopností riešenia hodnotiacich problémov ako u žiakov, ktoré autokorektívne karty pri práci s pracovnými listami nepoužívajú.“ Na

základe logickej analýzy problému a literárnej metódy vyvodil skupinu nežiaducich premenných, t. j. tých premenných, ktoré môžu pôsobiť ako akcelerátory, príp. ako spomaľovače rozvoja schopností žiaka riešiť hodnotiace problémy (zrenie žiaka, pamäťové schopnosti žiaka, intelektové danosti žiaka, učebný štýl učiteľa). Bolo mu jasné, že použitie pravého terénneho experimentu nie je možné z dôvodu nemožnosti realizácie reprezentatívneho výberu zo základného súboru. Rozhodol sa preto pre realizáciu kváziexperimentu, postaveného na dvojskupinovom experimentálnom pláne (na jednej experimentálnej a jednej kontrolnej skupine). Pri zabezpečovaní internej validity výskumu si položil otázku: Ako môžem vyrovnať experimentálnu a kontrolnú skupinu z aspektu stanovených nežiaducich premenných? Riešenie položenej otázky spočívalo vo výbere 120 detí rovnakého veku, ktoré dosiahli totožné výsledky v štandardizovaných testoch pamäťových schopností a v testoch intelektových daností (60 detí do experimentálnej a 60 detí do kontrolnej skupiny). Do výskumu boli vybrané iba deti tých učiteľov, ktorí preukázali podobné charakteristiky učebného štýlu. Celkovo bolo do výskumu zaradených 15 školských tried (8 do experimentálnej a 7 do kontrolnej skupiny), pričom do výskumnej vzorky spadali iba tí žiaci tried, ktorí spĺňali výskumníkom zadefinované charakteristiky (charakteristiky, ktoré vyvažovali experimentálnu a kontrolnú skupinu). Nezávisle premennou výskumu bola žiacka práca s autokorektívnymi kartami (ako súčasť žiackeho vyplňania pracovných listov) počas piatich mesiacov. V experimentálnej aj v kontrolnej skupine boli počas výskumu používané totožné pracovné listy. Realizácia experimentu ukázala, že žiaci experimentálnej skupiny zaznamenali signifikantný nárast schopností riešiť hodnotiace problémy voči žiakom kontrolnej skupiny. Výskumník preto formuloval príčinný vzťah, že pravidelná práca s autokorektívnymi kartami zvyšuje schopnosti hodnotiaceho myslenia u žiakov. Výskumníkom navrhnutý autokorektívny edukačný program však nebol nikdy úspešne zavedený v praxi. Jeho aplikácia do praxe nikdy nevyvolala u žiakov očakávaný rozvoj hodnotiacich schopností aj napriek tomu, že učitelia dodržiavali všetky pokyny, vyplývajúce z výskumníkom formulovanej metodiky programu.

Výskumník B sa na základe neúspechu výskumníka A rozhodol opätovne skúmať tú istú hypotézu H1. Logicky došiel k tým istým nežiaducim premenným (zrenie žiaka, pamäťové schopnosti žiaka, intelektové danosti žiaka, učebný štýl učiteľa). Formulované nežiaduce premenné sa ale rozhodol neeliminovať (odmietol myšlienku zabezpečenia totožných podmienok pre každého člena výskumnej vzorky). Práve naopak, rozhodol sa vybrať výskumnú vzorku tak, aby v nej bola zastúpená prirodzená diverzifikácia výskytu nežiaducich premenných v reálnej praxi. Rozhodol sa následne vybrať

8 bežných školských tried z totožného ročníka, a to tým spôsobom, aby v experimentálnej aj v kontrolnej skupine boli početnosťou rovnako zastúpené rôzne typy učebného štýlu učiteľa (liberálny a direktívny štýl). Výskumnú vzorku tvorili všetci žiaci všetkých 8 tried (a nie iba tí žiaci, ktorí spĺňali vopred predefinované charakteristiky, ako tomu bolo v prípade výskumníka A). Realizácia experimentu opätovne preukázala príčinný vzťah, že pravidelná práca s autokorektívnymi kartami zvyšuje schopnosti hodnotiaceho myslenia u žiakov (bola preukázaná väčšia zmena v schopnosti riešiť hodnotiace problémy u žiakov experimentálnej, ako u žiakov kontrolnej skupiny). Použitá metodológia výskumu ale umožnila výskumníkovi získať hlbšie do interpretácie preukázanej príčinnej závislosti. Umožnila mu ex post facto sledovať jej kontextuálne pozadie. Analýza ex post facto výskumov preukázala, že vplyv autokorektívnych kariet na rozvoj schopností riešiť hodnotiace problémy nebol v prípadoch všetkých žiakov rovnaký, ale vykazoval určité špecifické charakteristiky:

- Nárast schopností riešiť problémy bol preukázaný iba v prípadoch tých detí, ktorých intelektové danosti boli minimálne na úrovni analyticko-syntetického stupňa poznania, čo znamená, že takéto deti museli byť schopné klasifikovať objekty aj bez toho, aby ich mali fyzicky pred sebou a museli byť schopné logickej klasifikácie a generalizácie objektov s anticipovaním dvoch a viacerých explicitne zadefinovaných znakov.
- Došlo k preukázaniu vzťahu medzi úrovňou pamäťových schopností detí a rozvojom schopností riešiť problémy. Takýto vzťah bol najsilnejší v oblasti procedurálnej pamäti, ktorá sa javila ako kognitívny most k žiakovmu zmysluplnému uvedomeniu si príčiny dopustenej sa chyby v úlohách pracovného listu;
- Nárast schopností riešiť problémy bol signifikantne odlišný v prípadoch detí jednotlivých experimentálnych tried, čo nasvedčovalo o významnosti dopadu učebného štýlu učiteľa na mieru príčinnej závislosti medzi autokorekciou a schopnosťou riešiť problémy. Posun v hodnote závislej premennej bol najnižší u detí tých učiteľov, ktorých poňatie výučby preukazovalo vysokú hodnotu direktivity a najvyšší u detí tých učiteľov, ktorí sa javili ako otvorení experimentovaniu a ich poňatie výučby bolo skôr liberálne;
- Rozvoj schopností riešiť problémy bol determinovaný fenomenologickým faktorom, vznikajúcim pri kontakte žiaka s intervenujúcou premennou – autokorektívnou kartou. Použitím psychy-sémantických metód bola zistená skutočnosť, že k rozvoju schopností hodnotiaceho myslenia došlo prevažne v tých prípadoch detí, ktorým autokorekcia pripadala ako aktívna učebná činnosť, t. j. bola pre nich dynamickou činnosťou a vyvolávala v nich napätie a potrebu aktívne sa do nej zapájať.

Metodologickou podstatou integrovaného začlenenia ex post facto výskumu do experimentálneho skúmania je, opierajúc sa o ilustrovaný príklad, orientovanie sa na sledovanie kontextových premenných, čoho cieľom je snaha o zvyšovanie ekologickej validity experimentálnych zistení. „Kontextové premenné sú pomenúvané ako moderujúce alebo **moderátorové premenné** a sú definované ako komplex podmienok, ktorý určuje ako sa bude meniť povaha experimentom sledovaného príčinného vzťahu $X \rightarrow Y$ “ (Hendl, 2005, s. 47). Ekologickú validitu experimentálneho výskumu preto definujeme ako pravdivosť sociálneho kontextu interpretácie experimentom sledovaného príčinného vzťahu – ako mieru, v akej určité vysvetlenie presne reprezentuje sociálne javy, o ktorých hovorí (Hammersley, 1990). Je obrazom pravdivého odhalenia obsahu a rozsahu moderátorových premenných, ohraničujúcich možnosti zovšeobecnenia verifikovaného príčinného vzťahu $X \rightarrow Y$. Pod obsahom moderátorových premenných rozumieme sociálnu reprezentatívnosť konštruktú, na ktorý sa výskumník prostredníctvom určitej moderátorovej premennej odkazuje (v ilustrovanom prípade sú to napr. schopnosti pamäti, intelektové danosti, individuálne poňatie výučby u učiteľa, postoj žiaka k autokorektívnym činnostiam). Sociálna reprezentatívnosť konštruktú je pritom definovaná ako skutočná (pravá) príčinná väzba medzi konceptuálne definovaným konštruktom a zmenou vzťahu $X \rightarrow Y$. Je totiž vysoko pravdepodobné, že výskumom odhalená moderátorová premenná, tak ako bola konceptuálne definovaná, nie je skutočnou príčinnou zmeny vzťahu $X \rightarrow Y$, ale je iba jeho falošnou väzbou (falošnou koreláciou).

Druhým kritériom ekologickej validity experimentu je reprezentatívnosť rozsahu interpretovaných moderátorových premenných – šírka záberu, s akou výskumník interpretáciami moderátorových premenných pokrýva pole všetkých sociálne vyskytujúcich sa kontextových premenných, príčinne vstupujúcich do zmeny vzťahu $X \rightarrow Y$. Je zrejmé, že nikdy nie je možné ex post facto identifikovať pole všetkých sociálne vyskytujúcich sa kontextových premenných, ale je nevyhnutné sa k jeho podstatným prvkom aspoň z väčšej časti približovať. Lincolnová a Guba (1985) uvádzajú skupinu 4 kritérií validity kvalitatívnych výskumov, s analógiou ktorými vyvodzujeme 4 ukazovatele ekologickej validity experimentálneho skúmania:

1. Hodnota pravdivosti. Hodnota, do akej miery identifikované moderátorové premenné predstavujú skutočné príčiny (a nie falošné korelácie) vplyvu kontextu na verifikovanú kauzálnu závislosť $X \rightarrow Y$ a do akej miery reprezentujú pole všetkých v sociálnej praxi sa vyskytujúcich kontextových premenných, príčinne vstupujúcich do vzťahu $X \rightarrow Y$.
2. Hodnota metodologickej podmienenosti. Obraz o externej validite interpretácií odkazujúcich na výskumom identifikované moderátorové premenné. Ide o mieru zovšeobecnenia vplyvu moderátorových premen-

ných na verifikovanú príčinnú závislosť $X \rightarrow Y$ aj na iné prípady, ako boli tie, ktoré boli zúčastnené na experimentálnom výskume.

3. Hodnota konzistencie. Pravdepodobnosť, s akou je možné očakávať, že pri opakovanej realizácii experimentu u totožných alebo podobných osôb a kontextoch dôjde k preukázaniu tých istých výsledkov – odhaleniu totožných moderátorových premenných.
4. Hodnota neutrality. Miera eliminovania sugescie a subjektivity, t. j. miera, do akej interpretované moderátorove premenné boli skutočne determinované respondentom, situáciami a kontextom, a nie predpojatosťou, záujmami alebo perspektívou výskumníka.

Integrácia ex post facto výskumu do experimentu je jedinou účinnou cestou, ako zvyšovať ekologickú validitu výskumu, dopytujúceho sa po kauzálnych reláciách. Otázkou však zostáva, akým spôsobom takúto integráciu realizovať – na aké typy moderátorových premenných sa počas experimentu ex post facto zameriavať a aké vzťahy medzi nimi sledovať. Vzhľadom na samotnú podstatu experimentálneho výskumu je potrebné si uvedomiť, že moderátorove premenné sú vždy tvorené kontextom, ktorý môže mať jednu z dvoch základných podôb:

- a) **Podobu čistú (prirodzenú).** Ide o kontext, ktorý je reprezentovaný všetkými nezávislými premennými, ktorých charakteristickým znakom je, že spoločne utvárajú prostredie, do ktorého bude vo výskume zavedený experimentálny faktor – intervenujúca premenná. Pri najširšom zovšeobecnení je možné v psychodidaktickej rovine hovoriť o 2 kategóriách čistého kontextu: kategória činiteľov výučby (osôb zúčastnených na vyučovaní a učiva) a kategória časopriestorových špecifik učenia sa (vonkajších podmienok procesov učenia a učenia sa).
- b) **Podobu hybridnú (zmiešanú).** Ide o kontext, ktorý vzniká organickým prepojením experimentálneho faktora a čistého kontextu. Je množinou tých novovytvorených, resp. modifikovaných prvkov čistého kontextu, ktoré sú reakciou systému čistého kontextu na zavedenú intervenujúcu premennú. Je zrejmé, že v psychodidaktickej rovine je hybridný kontext utváraný intencionálnymi systémami, na ktoré experimentálny faktor pôsobí (osobami, ktoré prichádzajú do kontaktu s intervenujúcou premennou, na základe čoho modifikujú svoje správanie, a tým aj rôzne prvky systému čistého kontextu). Znamená to, že momentom zavedenia experimentálneho faktora do určitého prostredia čistý kontext zaniká a utvára sa jeho modifikovaný – hybridný variant, vznikajúci reakciou učiteľa alebo žiaka na intervenujúcu premennú.

Analogicky je možné vyvodzovať dva druhy moderátorových premenných. Prvým typom sú čisté moderátorove premenné. Sú to tie nezávislé premenné čistého kontextu, ktoré vystupujú ako príčiny nižšieho alebo vyššieho vplyvu

experimentálneho faktora na závislú premennú. Ich identifikovaním je možné interpretovať nevyhnutné vnútorné a vonkajšie podmienky, ktoré sú spojené s úspešným zavádzaním experimentálneho faktora do reálneho edukačného prostredia (reálnej praxe – výučby). Druhým typom sú hybridné moderátorové premenné. Tie predstavujú množinu všetkých nezávislých premenných hybridného kontextu, ktoré takisto ako čisté moderátorové premenné príčinne determinujú experimentálne sledovaný kauzálny vzťah $X \rightarrow Y$. Podstatným špecifikom takýchto premenných je však ich informačný potenciál – praktický význam, ktorý ich identifikovanie pre výskumníka prináša. Umožňujú interpretovať fenomenologické hľadisko učenia učiteľa a učenia sa žiaka, t. j. popísať fenomény vynárajúce sa u určitej osoby, resp. skupiny osôb pri kontakte s experimentálnym faktorom v jej (ich) vedomí (Brugger, 1994, s. 137) a analyzovať takto prežitú skúsenosť vo vzťahu k sledovanej závislej premennej (pozri Hendl, 2005, s. 128).

Interpretácie hybridných moderátorových premenných sú základným nástrojom logického vyvodzovania nevyhnutných regulačných zásahov do priebehu vyučovania – priebehu učiteľovej a žiakovej manipulácie s určitým didaktickým prostriedkom (experimentálne sledovanou intervenujúcou premennou). Odkazujú učiteľa na takú autoreguláciu vlastného konania a reguláciu podmienok determinujúcich správanie sa žiaka, ktorá by viedla k predchádzaniu alebo odbúravaniu negatívnych mentálnych stavov (stavov učiteľa alebo žiaka, ktoré sa preukázali ako príčiny nižšieho vplyvu $X \rightarrow Y$), čím reprezentujú požiadavky na procedurálnu stránku úspešného zavádzania určitého didaktického prostriedku do výučby.

Integrácie ex post facto výskumu do experimentálneho skúmania umožňuje vyvodiť ešte jeden príčinný vzťah, aj keď nejde o vzťah, ktorý by v sebe priamo zahŕňal experimentom sledovanú závislú premennú. Takýmto vzťahom je závislosť medzi výskytom čistých a hybridných moderátorových premenných, negatívne pôsobiacich na rozvoj závislej premennej. Je totiž oprávnené sa domnievať, že hybridné premenné, znižujúce kauzálnu závislosť $X \rightarrow Y$, sa neobjavujú ako náhodné entity, ale sú determinované určitými čistými premennými (činiteľmi výučby alebo časopriestorovými špecifikami učenia sa). Odhalenie takéhoto vzťahu má nenahraditeľnú didaktickú hodnotu. Je prostriedkom k interpretácii pravdepodobných problémov, ktoré sa pri zavádzaní experimentálneho faktora do vyučovania v prípade učiteľa a žiakov určitej triedy objavia. Dáva tak učiteľovi priestor prognózovať faktory, ktoré je nevyhnutné zmeniť, aby došlo k úspešnému rozvoju tej, či onej oblasti osobnosti žiaka. Je teda prostriedkom k dokonalejšiemu a efektívnejšiemu projektovaniu výučby, v ktorej bude určitý didaktický prostriedok (experimentálny faktor) použitý, čím neponecháva učiteľa napospas večného realizovania akčného výskumu a častého neskorého reagovania na jeho výsledky.

Záver

Kompozitnosť pedagogických výskumov je v kontexte tohto textu nevyhnutné chápať ako potrebu ekologickej validizácie výskumných postupov a nimi nadobudnutých zistení. Takáto požiadavka je priamo spojená s integráciou ex post facto výskumu a experimentálneho výskumu, čo znamená, že ani jeden z nich nie je možné chápať ako svojbytný nástroj metodologicky relevantného skúmania podmienok edukačnej reality, ale je potrebné ich chápať ako komplementárne činitele modelovania reálneho obrazu všetkých edukačných súvislostí, determinujúcich výskyt výskumným problémom sledovaného edukačného javu. Je samozrejmé, že integrácia ex post facto a experimentálneho výskumu nie je jedinou podmienkou zabezpečovania dostatočnej ekologickej validity pedagogických výskumov. Je ale potrebné si uvedomiť, že takáto integrácia (predovšetkým jej druhá podoba, t. j. integrálne začlenenie ex post facto do experimentálneho výskumu) je principiálnym východiskom k empirickému skúmaniu problému inovácie zastaraných edukačných stratégií, o ktoré sa moderná škola už dlhú dobu usiluje. Ide totiž o azda jediný model pedagogického výskumu, ktorý umožňuje interpretovať empirické zistenia s dôrazom na tie aspekty edukačnej reality, v ktorých môžu takéto zistenia plniť funkciu nástrojov, konštrukcie osobnostne podnetných pedagogických situačných útvarov.

LITERATÚRA

- BRUGGER, W. 1994. *Filosofický slovník*. Praha : Naše vojsko.
- DE BONNO, E. 1990. *Pravdu mám já, určitě ně ty*. Praha : Argo.
- GAVORA, P. 2001. *Úvod do pedagogického výskumu*. Bratislava : UK.
- GAVORA, P. 2004a. Obraz pedagogického výskumu v SR z metodologického hľadiska. In: *Pedagogický výskum na Slovensku v európskom kontexte*. Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie. Trnava : Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave, s. 27-45.
- GAVORA, P. 2004b. Empirický výskum v časopise *Pedagogická revue* 1993 – 2003: Metodologické hľadisko. In : *Pedagogická revue*, roč. 56, č. 2, s. 145-161.
- HAMMERSLEY, M. 1990. *Reading Ethnographic Research: a Critical Guide*. London : Longmans.
- HELD, Ľ., PUPALA, B. 1995. *Psychogenéza žiakovho poznania vo vyučovaní*. Bratislava : PF UK.
- HENDL, J. 2005. *Kvalitativní výzkum*. Praha : Portál.
- HENDL, J. 2006. *Přehled statistických metod zpracování dat. Analýza a metaanalýza dat*. Praha : Portál.
- CHAJDIÁK, J. 2005. *Štatistické úlohy a ich riešenie v exceli*. Bratislava : Statis.
- KERLINGER, F. N. 1972. *Základy výzkumu chování*. Praha : Academia.
- LINCOLN, Y. S., GUBA, E. G. 1985. *Naturalistic Inquiry*. London : Sage.

- MARŠÁLOVÁ, L. 1978. *Metodologické základy psychologického výskumu*. Bratislava : Psychodiagnostické a didaktické testy.
- MEHAN, H. 1979. *Learning lessons: Social organization in the classroom*. Cambridge : Harward University Press.
- NEISSER, U. 1976. *Cognition and reality: Principles and Implications of Cognitive Psychology*. San Francisco : W. H. Freeman.
- NEISSER, U. 1967. *Cognitive Psychology*. New York : Appleto – Century – Crofts.
- ONDREJKOVIČ, P. 2006. *Úvod do metodológie sociálnych vied: základy metodológie kvantitatívneho výskumu*. Bratislava : Regent.
- PELIKÁN, J. 2004. *Základy empirického výskumu pedagogických javů*. Praha : Karolinum.
- ROSS, s. M. – MORRISON, G. R. – LOWTHER, D. L. 2005. Using Experimental Methods in Higher Education Research. In : *Juornal of Cumputing in Higher Education*, Vol. 16, n. (2), p. 39 – 64.
- SALOMON, G. 2000. Netradiční úvahy o podstatě a poslání současné pedagogické psychologie. In : *Pedagogika*, roč. 50, č. 1, s. 126-142.
- SILVERMAN, D. 2005. *Ako robiť kvalitatívny výskum*. Bratislava : Pegas.
- ŠTECH, s. 1992. *Škola stále nová*. Praha : Karolinum.
- ŠVEC, Š. 1998. *Metodológia vied o výchove*. Bratislava : Iris.
- TONNUCI, F. 1997. *Vyučovat, nebo naučit?* Praha : Univerzita Karlova.
- TRNKA, M. 2005. Obsahová profilácia vedeckovýskumnej činnosti k otázkam výchovy a vzdelávania detí mladšieho školského veku. Vedeckovýskumná činnosť PF UMB v rozmedzí rokov 1996 – 2004. In : *História, súčasnosť a perspektívy učiteľského vzdelávania 1*. Zborník príspevkov z medzinárodnej konferencie. Banská Bystrica : PF UMB, s. 133-138.

PaedDr. Marian Trnka, PhD. pôsobí od roku 2003 ako odborný asistent na Katedre elementárnej a predškolskej pedagogiky PF Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici. Vo svojom profesnom pôsobení sa zameriava na metodológiu pedagogického výskumu a na analýzu možností edukačného rozvoja kognitívnych stránok osobnosti žiaka primárneho vzdelávania. Vede semináre metodológie edukačných vied, z didaktiky prírodovedného vzdelávania a zo stratégií edukačného rozvoja poznania dieťaťa. Taktiež sa zaoberá výskumom pedagogickej praxe študentov, s dôrazom na skúmanie didaktického profilu osoby cvičného učiteľa.

PaedDr. Marian Trnka, PhD.
Katedra elementárnej a predškolskej pedagogiky
Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela
Ružová 13
974 01 Banská Bystrica
marian.trnka@umb.sk

Pár poznámok k jednej antinómii výchovy

Branislav Malík

Pedagogická fakulta UK v Bratislave

Anotácia: Autorov príspevok je reakciou na konfrontáciu, ktorej recenzent Michal Rehúš vystavil prácu autorov Ondreja Kaščáka a Branislava Pupalu *Výchova a vzdelávanie v základných diskurzoch*. Za disonanciami medzi konsenzuálnym a liberálnym diskurzom, na ktorých recenzent postavil svoju kritiku uvedenej publikácie, autor identifikuje novú, rodia sa antinómiu výchovy. Tú v predkladanom texte vyjadruje otázkou, ako v podmienkach exponenciálneho nárastu ľudského poznania uskutočniť výber relevantných poznatkov, ktoré by sa mali stať súčasťou obsahu vzdelávania v multikultúrnom prostredí (t. j. v prostredí, kde nie je možné bližšie špecifikovať jeho adresáta). *PEDEGOGIKA.SK*, 2012, ročník 3, č. 1: 23-31

Kľúčové slová: antinómia výchovy, selekcia poznatkov, multikultúrne prostredie, kultúra.

A Few Notes on an Antinomy in Education. The paper is a response on a review by Michal Rehúš of the book *Výchova a vzdelávanie v základných diskurzoch* authored by O. Kaščák and B. Pupala. Behind the dissonance between the consensual and liberal discourses as described in the book review, the author of this paper identified a new, emerging antinomy in education. The author poses a question of how to select relevant knowledge for the curriculum in a multicultural environment (i. e., environment in which it is impossible to specify the learner). *PEDEGOGIKA.SK*, 2012, Vol. 3. (No. 1: 23-31)

Key words: antinomy in education, selection of knowledge, multicultural environment, culture.

Situácia, ktorú tu chceme podrobiť tematizácii, je v istom zmysle obdobná tej, ktorú spisovateľ Franz Kafka zachytil vo svojom známom románe *Zámok*. Máme tu na mysli známy „syndróm zememerača K.“, čakajúceho na príležitosť, ako sa dostať do Zámku. Po mnohých márných pokusoch K. stráca ostražitosť, a keď sa mu konečne táto šanca naskytne, je už natoľko rezignovaný, že ju už nedokáže rozpoznať, že ju prehliadne, že sa už tejto náhodou prihratej možnosti nedokáže chopiť. Spomíname ho preto, že uvedenými príznakmi dnes trpí aj veľká časť odbornej pedagogickej verejnosti. Dlho nevyplnené očakávanie objavenia sa niečoho nového, zásadného, či prelomového v teoretickej reflexii výchovy a školskej reality nás uspalo natoľko, že keď sa aj niečo také náhodou objaví, je prehliadnuté, resp. prípadné reakcie naň nezodpovedajú jeho skutočnému významu. Za takého naozaj prínosné, avšak neadekvátne pochopené a zhodnotené dielo, pokladáme aj

prácu autorov Ondreja Kaščáka a Branislava Pupalu *Výchova a vzdelávanie v základných diskurzoch* (2009). Ticho, ktoré jej vydanie obostrelo, je v istom zmysle desivé. Domnievame sa totiž, že tu bolo otvorené niečo naozaj vážne, týkajúce sa doslova otázky bytia či nebytia súčasnej podoby školy (a to možno aj bez toho, aby si toho boli jej autori bezprostredne vedomí). Je preto naozaj zarážajúce, že táto udalosť zostala nepovšimnutá.¹ Zaznamenali sme len jednu odozvu, ktorá prekročila rámec obligátnych stereotypných reakcií na vydanie akejkoľvek inej knižnej novinky. Išlo o recenziu Michala Rehúša publikovanú v časopise PEDAGOGIKA.SK, roč. 1, 2010, č. 3. To, čo nás na nej zaujalo, nebolo ani tak to, že bola kritická (čo je samozrejme tiež nezvyklé), ale to, že umožnila aktualizovať (zrejme opäť bez vedomého zámeru jej autora) problém, ktorý je latentne v Kaščákovskej a Pupalovej práci obsiahnutý a ktorému sme vyššie prisúdili veľkú závažnosť. Túto vážnosť mu udeľuje najmä skutočnosť, že uvedený problém nemá žiadne uspokojivé riešenie, čo z neho robí zjavnú dilemu. Táto jeho antinomickosť sa odкрýva tam, kde sa recenzent svojimi otázkami konfrontuje s nosnými myšlienkami konsenzuálneho diskurzu – s jeho dôrazom na kultúrnu gramotnosť a chápanie školy ako enkulturačnej inštitúcie. Kaščák a Pupala vidia primárny význam takto orientovaného vzdelávania v tom, že „*vyvádza ‚novicov‘ zo stavu novictva a umožňuje im preniknúť do existujúcich pravidiel zabehanej hry trvalého a trvajúceho*“ (Kaščák – Pupala, 2009, s. 115). Rehúš sa však vo svojej recenzii oprávnené pýta: „*Ako sa konsenzuálny diskurz vyrovnáva s globalizáciou, ktorá so sebou prirodzene prináša aj kontakty a spolužitie s inými kultúrami a tradíciami? Ako sa konsenzuálny diskurz stavia ku kvantite predpísaných poznatkov? Kde hľadať hranicu, čo je už dostatočne trvalé a preverené?*“ (Rehúš, 2010, s. 260). Uvedené otázky sú naozaj namieste, i keď my by sme tento problém naformulovali trochu inak a vyjadrili inou otázkou: čo (a na základe čoho) možno považovať za natoľko významné, že by to malo byť (aj) prostredníctvom školy udržiavané v trvaní? V každom prípade nemožno poprieť, že uvedená funkcia – niečo zvečňovať, je prítomná v každom z týchto diskurzov, i keď nás niekedy môže miašťať, že v určitých etapách ich

¹ Bolo to zrejme dané aj tým, že pozornosť tých, ktorí mohli túto udalosť rozpoznať ako „udalosť“, je už dlhší čas systematicky presmerovávaná iným smerom. Ťažko si totiž túto pozornosť udržať tam, kde je človek konfrontovaný s každodennou nutnosťou obhajovať svoj nárok na akademickú existenciu a týmto tlakom vynútenou starosťou ako prežiť od jedného konkurzu, semestra, grantu, konferencie, či akreditácie po druhú. Je skutočne ťažké v existujúcej nadprodukcii textov rozpoznať tie, ktoré treba brať naozaj vážne, keďže väčšina z nich je vedome produkovaná s jediným zámerom – stať sa položkou v štatistikách školských manažérov, ministerských úradníkov, či ratingových agentúr. Sme tak zároveň vedení k tomu, aby sme od nich už nič neočakávali.

sebapresadzovania (úsilia o ich hegemoniu) sa k slovu dostáva viacnovočná aktivita – tá je však zväčša zameraná na potieranie a diskvalifikáciu konkurenčných diskurzov. Tieto diskurzy sa teda líšia len v tom „niečo“ – raz je tým, čo si zasluhuje trvácnosť (udržanie „pri živote“, či v „chode“) národné bytie (ono tradičné), inokedy je ním demokracia, liberálna trhová ekonomika a pod.

Vec totiž nestojí tak, že pozornosť sa má pri tomto výbere primárne zamerať na veci, udalosti, dielo a odkazy osobností, ktoré majú trvalú platnosť, ale na to, ktorým veciam, udalostiam, osobnostiam a ich dielam túto trvalú platnosť (trvalosť) prisúdiť. Pre kultúru teda nie je dôležitá ani tak schopnosť vedieť rozpoznať, čo má v slede ľudí a udalostí dlhodobý význam, ale skôr schopnosť rozhodnúť, čomu tento význam udeliť. Sú veci, ktoré trvajú, veci, ktoré zostávajú v platnosti. Svoju trvalú hodnotu si však neudržia preto, že by samy osebe mali nadčasovú platnosť, ale preto, že sme (z určitých vážnych dôvodov) uznali, že ich treba zachovať (a teda aj udržiavať v trvaní). V klíme dnešnej konzumnej spoločnosti však prišlo k potieraniu uvedeného dôrazu. Prioritou sa stala zmena, demontáž (vrátane odbúravania tradície) a nestálosť. Neustála deštrukcia a „asistovaná amortizácia“ vecí a hodnôt je totiž predpokladom toho, aby sa uprázdnilo miesto pre nový výrobok, či novú, ešte neošúchanú tvár šoubiznisu, alebo novú hodnotu, prípadne hodnoty. Trvácnosť je totiž brzdou spotreby, a teda aj inhibítorom zisku z predaja noviniek.

V každom prípade vyrovňavanie sa s multikultúrnym prostredím je pre školu nová skúsenosť, ktorú musí škola vyhodnotiť a zaujať k nej určitý reflektovaný postoj. Samozrejme, že môžeme veci nechať ísť aj ich vlastnou cestou. Školská realita sa nepochybne samovoľne prispôsobí tejto novej situácii. Otázkou je, či máme dať veciam voľný priebeh alebo je potrebné (žiaduce či dokonca nutné) – a akým spôsobom – do uvedeného procesu vstupovať, aké plusy a mínusy z toho vyplynú, komu tieto zisky pripadnú a kto bude tým, kto v dôsledku uvedených rozhodnutí najviac stratí. Má vôbec zmysel, aby škola kládla uvedenému samopohybu určitý odpor? Na to, aby sa uvedené otázky dali kvalifikovane zodpovedať, je potrebné zhodnotiť všetky tieto mnohosmerné dopady.

Keď hovoríme, že v prípade pedagógov ide o relatívne novú skúsenosť, čo je aj prekážkou toho, aby sme mohli „skúsenosť s uvedenou skúsenosťou“ adekvátne vyhodnotiť, nie sme tu až tak celkom bezmocní. Môžeme si tu totiž vypomôcť s určitými analógiami. Podobnou skúsenosťou pred nimi prešli totiž i mnohí spisovatelia alebo herci. Spisovateľ totiž vie, že je celkom iné, ak svoj literárny výtvor (napr. osobnú písomnú korešpondenciu) adresuje dôverne známej osobe a iné, keď sa prostredníctvom inej podoby textu (napr. románu vydávaného veľkým vydavateľstvom s medzinárodnou pôsobnosťou) obracia k širokému (neznámemu, anonymnému) publiku, t. j. tam, kde je adresovaný

abstraktnému, a preto aj „spriemerovanému“ čitateľovi. Rovnakej povahy je aj rozdiel medzi hereckým výkonom divadelného herca, ktorý má bezprostredný kontakt, a tým aj spätnú väzbu so svojím publikom, a filmovým hercom, ktorý nevie v akom čase, priestore a pred akou diváckou obcou bude tento jeho prejav prezentovaný. Rovnako je to aj so vzdelaním. Aj tu nutne dochádza k spriemerovaniu a vyprázdňovaniu jeho obsahu, keď je adresované abstraktnému, spriemerovanému žiakovi, prichádzajúcemu do školy z nevedno akého sociálneho, či kultúrneho prostredia. Platí tu teda to isté, čo Friedrich Nietzsche kedysi uviedol v súvislosti s vedou: „Jako poslední a přirozený resultát z tohoto vyplývá všeobecně oblíbená „popularizace“ ... vědy, t.j. pověstné přistřihování kabátu, vždy na tělo „smíšeného publika“...” (1992, s. 135). To isté môžeme uviesť aj vo vzťahu k vzdelávaciemu procesu – multikultúrne prostredie zvädza k „popularizácii“ vzdelávania a jeho vyprázdňovaniu od – ku konkrétnemu kultúrnemu kontextu viazaných obsahov. Výsledným efektom uvedenej popularizácie vzdelávania je však len to, že nakoniec dospeje až k bodu, keď sa stane absolútne neadresným, presne v tom istom duchu, ako to konštatoval Nietzscheho Zarathustra: „A keď som hovoril ku všetkým, nehovoril som k nikomu“ (2002, s. 204). Tento nutný rozpor medzi obsahom vzdelávania a šírkou a kultúrnou heterogenitou jeho adresátov sa v praxi rieši presunom ťažiska edukácie zo vzdelávacích obsahov na jej formálnu stránku, čo v konečnom dôsledku vedie k nadhodnoteniu inštrumentálnej a formálnej stránky vzdelávania. Samozrejme, že máme aj kategóriu „len“ filmových hercov, ktorí skúsenosť s divadlom nemajú, a preto tento rozdiel neeviduujú. Rovnako máme aj učiteľov, ktorí tento problém nevnímajú, pretože im chýba hlbšie vzdelanie, a teda aj hlbšia kultúrna zakotvenosť. Uvedeným konštatovaním však nemienime to, že ide o ich osobný a osobnostný hendikep, týkajúci sa len niektorých predstaviteľov učiteľskej obce. Mienime tým to, že čím viac podlieha kultúra erozívnym vplyvom, tým viac sa stenčuje pôda, na ktorej by mohla byť osobnosť takéhoto vzdelanca kultivovaná.

Ako je to teda s výberom relevantného? Ako sa postaviť ku kvantite predpísaných poznatkov? Je nespochybniteľné, že extenzívny nárast poznatkov si nutne vyžaduje ich selekciu. Ako však nastaviť filter, ktorý by mal rozhodnúť, čo z nich sa do školského kurikula dostane, a čo nie? Čo bude z tohto ich depozitu (a kým) vybrané a uznané za relevantné? Rozhodnú o tom experti, alebo to ponecháme na trhový mechanizmus? Budú to aktuálne, konjunktúralne požiadavky štátnej vzdelávacej politiky (t. j. premietnu sa do nich záujmy a doktrínálne požiadavky víťazných politických strán)? Alebo by sa do neho malo dostať (alebo zostať v ňom) len to, čo je hodné vedieť a pamätať si z hľadiska potrieb udržania historickej continuity určitej konkrétnej ľudskej kultúry či ľudského spoločenstva?

Ako sporné by sme v tejto súvislosti vnímali predovšetkým dva možné prístupy k vymedzeniu sféry relevantného. Prvý by bol ten, ktorý by pri uvedenom výbere uprednostňoval hľadiská a rozvojové potreby non humans (t. j. ak by táto relevancia bola udelená len tomu, čo má bezprostredný vzťah k optimálnemu fungovaniu byrokratických aparátov, technosféry a ekonomiky), bez zohľadnenia (na pozadí konkrétnej historickej situácie aktualizovaných) záujmov a potrieb človeka. Druhý z týchto sporných prístupov by bol ten, ak by sa tento výber realizoval na základe určitých abstraktno-humanistických ideálov, t. j. ak by uvedená selekcia bola vedená požiadavkou výberu toho, čo je potrebné, „dobré“, prospešné a pod. pre „ľudstvo ako také“, resp. „človeka ako takého“. Čím viac však rozširujeme okruh ľudí zahrňovaných pod určitý spoločný pojem, čím viac sa stáva kategória ľudstva všeobecnejšou, tým viac sa jej obsah vyprázdňuje. Na to ostatne už kedysi poukázal Sören Kierkegaard: ak sa pokúšame vygenerovať určitú všeobecnú kategóriu človeka klasickým definičným postupom, čiže odhliadnutím od jeho individuálnych, s inými príslušníkmi ľudského rodu nezdieľaných kvalitatívnych určení, v snahe dospieť k tomu, čo je nám všetkým spoločné, dostaneme v konečnom dôsledku prázdnu množinu. Ak máme niečo spoločné, tak je ním to, že nemáme nič spoločné – každý človek je výnimka, uzatvára Kierkegaard.

V prípade multikultúrneho prostredia je preto uvedený výber relevantného sťažný. To, čo sa vyberie ako osožné pre ľudstvo (t. j. pre „všetkých“), bude natoľko všeobecné, že to už žiadny z členov tohto multikultúrneho spoločenstva nebude schopný bezprostredne operacionalizovať na svoju každodennosť. Je to len cesta ako vygenerovať určité neživotné univerzum hodnôt a poznatkov. Ak sa dnes hovorí o odtrhnutosti školy od života, možno o nej hovoriť práve v tomto zmysle. Nie je dôsledkom svojvoľného školského „akademizmu“, ale dôsledkom tlaku, ktorý na školu vyvíja jej multikultúrne prostredie.² Tento problém sa vari najvypuklejšie odкрýva vtedy, ak sa oblasťou tejto selekcie stanú poznatky viazané na našu minulosť. Ako teda pristúpiť k výberu relevantného z arzenálu poznatkov o našich dejinách? V každom prípade tieto dejiny nie je možné interpretovať ako „dejiny ľudstva“. Boli časy, keď každá kultúra išla svojou vlastnou cestou – bez styčných bodov alebo prelínania s dejinami iných kultúr (ktoré boli priestorovo alebo historickým časom vzdialené natoľko, že sa nemohli bezprostredne ovplyvňovať). Udalosti, ktoré mali pre jeden dejinný subjekt jednoznačne pozitívny význam, mohli byť z pohľadu iného subjektu indiferentné, či hodnotené ako negatívne. Ako určíme, ktorá z plejády osobností a historických

² Pod multikultúrnym prostredím tu nerozumieme len multietnické a multinacionálne prostredie, ale aj partikulárnosť regionálnych, vekových, expertných a iných kultúr.

udalostí je tá „pamätihodná“, resp. ktoré udalosti boli vrcholnými momentmi dejín? Ak by sme ich chceli posudzovať z hľadiska ich významu pre ľudstvo ako celok, t. j. ku každému členovi daného multikultúrneho spoločenstva, zrejme by museli byť z neho vyňaté tie osobnosti a udalosti, ktoré sú kultúrne príliš špecifické, nakoľko sú viazané k histórii len niektorej, možno okrajovej časti tohto multikultúrneho spoločenstva, alebo sú pre niektorých iných jeho členov príliš „citlivé“. Tento výber bude preto nutne zúžený len na udalosti, ktoré nadobúdajú svoju hodnotu vo vzťahu k tomu, čo označujeme ako civilizačný rozvoj a vo vzťahu k jeho výdobytokom. Ak by sme chceli obnoviť starý protiklad medzi civilizáciou a kultúrou, tak by v tomto výbere jednoznačne bodovala civilizácia nad kultúrou. Os ľudských dejín by bola v školskom kurikulu a príslušných učebniciach frázovaná zrejme len určitými technologickými objavmi, pripomienkami expanzie človeka do mikrosвета, geografického priestoru, planetárnych systémov, či do fyzikálneho makrosвета a výdobytami nestranného rozumu (vedeckého myslenia) a, naopak – mĺnky kultúrnych dejín by v nich boli zrejme výrazne redukované. Na uvedenej základni sa však nedá vygenerovať žiadna predstava celku (sveta, spoločnosti, dejín). Teda takého celku, v ktorom by človek mohol ukotviť svoju krehkú a prchavú existenciu. Takúto predstavu o celku si totiž nemožno vytvoriť len na základe poznatkov a dát pochádzajúcich z arzenálu exaktných vied a nemožno ju ani „vyrátať“ podľa rovníc ekonómov, fyzikov, alebo určiť podľa experimentov prírodovedcov“ (Bělohradský, 2009). Ľudský svet je pospájaný predovšetkým sieťou významových súvislostí – „je vždy dedičstvom minulosti, materinského jazyka, vzťahov k susedom, s ktorými spolunažívame, je časťou nejakého spoločného príbehu“ (tamže). Tento dlhodobým súžitím a vzájomnou komunikáciou konštituovaný svet významov (čiastočne objektivizovaný vo svete artefaktov) označujeme termínom *kultúra*. Ako sme však už vyššie uviedli, pre kultúru nie je dôležitá ani tak schopnosť nachádzať v určitých materiálnych a duchovných entitách a udalostiach trvalú hodnotu a dlhodobý význam, ale skôr schopnosť rozpoznať, čomu túto hodnotu a význam prisúdiť. „Význam sa totiž nenachádza, ale vynachádza“ (Bělohradský, 1997, s. 11). Kultúra je tiež všetko to, čo nám umožňuje zdieľať takto konštituovaný svet s inými ľuďmi, všetko to, na základe čoho sú nám veci a udalosti tohto sveta zrozumiteľné, niečo, čo nám tento svet otvára a robí ho ľudským domovom. Jediný spôsob, ako tento výber uskutočniť tak, aby bol akceptovaný všetkými subjektmi multikultúrneho prostredia, by bol zrejme ten, ak by sa tieto vzdelávacie obsahy zúžili len na to, čo bude konsenzuálne vyjednané v ich vzájomných interakciách. Stále častejšie však máme tendenciu hľadať tieto ich vzájomné prieniky v tom, čo tieto kultúrne rozdiely presahuje. Multikultúrne prostredie môže teda v konečnom dôsledku generovať aj nekultúru, a to najmä vtedy, ak sa tento spoločný menovateľ hľadá mimo každej z týchto kultúrnych

partikularít. V hre je teda aj jeden rizikový scenár. Takéto „esperanto“ sa totiž nemusí rodiť len v medzikultúrnom dialógu a v tvrdých stretoch o uznanie. Nemusí byť preto osnované len na báze kultúrnych kódov. Dnes túto dorozumievaciu funkciu v stále väčšej miere preberajú kódy technické. Napriek našim kultúrnym odlišnostiam sme totiž aj tak všetci konzumenti, televízni diváci či užívatelia internetu a všetky, i tie kultúrne najšpecifickejšie potreby, všetci bez rozdielu uspokojujeme prostredníctvom utrácania peňazí.

Problém spočíva aj v tom, že za úlohu vzdelávania bolo doteraz považované udržiavanie, posilňovanie a reprodukovanie príslušnej kultúry (a v tomto zmysle aj príslušnej konfesijnej či národnej identity), a tým aj hodnotových sústav vytvárajúcich skelet príslušnej kultúry, či spoločnosti. Takto orientovaná výchova podporovala kultúrnu odlišnosť, a tým aj partikularitu kultúr. Vzdelávacie sústavy najmä malých národov a krajín sú ešte aj dnes prednostne nastavené na potvrdzovanie ich vlastných kultúrnych špecifik a opierajú sa o znalosť miestnych kultúrnych kódov. Jedným z indikátorov uvedeného stavu je aj úspešnosť, resp. neúspešnosť žiakov v medzinárodných testovaniach. Ak sa napr. testy postavajú z uvedenej „multikultúrnej perspektívy“, nemusia byť v tomto prostredí pochopené, nakoľko obsah vzdelávania tu bol relativizovaný k príslušnej kultúre a tlmočený jej kultúrnymi kódmi.

Tento výber je naopak uľahčený tam, kde sa uskutočňuje vo väzbe na určité ostrejšie kontúrované adresáta (ak napríklad tohto adresáta reprezentuje určité konkrétne historicky a komunikatívne späté spoločenstvo). Tu je oveľa ľahšie rozhodnúť, čo má väčšiu váhu, čo má mať prednosť pred niečím iným a pod. V takomto prostredí máme aj pomerne presný odhad v tom, v čom sa zhodneme a v čom asi nie. Tu je hneď jasnejšie, čo je potrebné urobiť neodkladne, čo treba napraviť, aké podlžnosti z minulosti máme, ktorým výzvam sme schopní s našim potenciálom zodpovedať, aké sú naše prednosti, na ktorých sa dá stavať, kde sú naše slabé miesta a pod. Len tu sa dajú potom navrhnúť aj konkrétne kroky a odhadnúť ich účinnosť, ktorými tieto voľby dostanú jasnejšie kontúry a budú pre toto spoločenstvo prínosom.

Zdá sa teda, že sa tu črtá ďalšia z antinómií výchovy (v jej širokom ponímaní). Jediný spôsob ako zabrániť vyprázdneniu vzdelania, je jeho ukotvenie na pevnej pôde žijúcej (tradíciou a konkrétnymi historickými podmienkami fundovanej) kultúry. Na druhej strane sa multikulturalizmu už nemožno vyhnúť – to „iné“ sa už nechce nechať afirmovať, domestikovať, asimilovať (a samozrejme – ak už nemôže byť vzdelávané na svoj vlastný spôsob, chce byť vzdelávané na rovnakých princípoch ako každé iné „iné“). Ocítame sa tak v určitej patovej situácii, ktorá nemá žiadne optimálne riešenie. Jej patovosť spočíva v tom, že každé prijaté rozhodnutie – príklon k jednému

alebo druhému riešeniu, sa ukazuje ako neprijateľné³ a žiadne iné nie je poruke. Máme tu do činenia s konfliktom dvoch principiálne nezmieriteľných stanovísk – každý zo zástancov uvedených strán má svoju pravdu, ale tieto pravdy nejde zlúčiť dohromady. To, čo uvedenú kolíziu dramatizuje, je aj to, že sme tu nútení rozhodovať sa medzi dvoma možnosťami, ktoré majú zároveň aj určité morálne konzekvencie, čo evokuje aj to, že k ich riešeniu nemožno pristupovať voluntaristicky, schematicky a inštrumentálne. Uvedené rozhodovanie je sťažené teda aj tým, že v takýchto dilematických situáciách sa nerozhodujeme len medzi jasne ohraničeným dobrom a zjavným zlom, ale aj medzi menším a väčším zlom, prípadne medzi dvoma možnosťami, z ktorých každá má aj svoju dobrú i svoju zlú stránku, či dokonca medzi dvoma dobrami (i keď chápanými vždy v odlišnom ohľade). Ďalším faktorom, ktorý vnáša do uvedeného rozhodovania určitý dramatický náboj a určitú tenziu, je to, že toto rozhodovanie sa väčšinou odohráva v situácii, riešenie ktorej nemožno odložiť a vyžaduje si okamžité rozhodnutie. To iné nie je totiž len pred bránami našej spoločnosti, ale aj hlboko v jej vnútri. Do úvahy treba brať aj to, že vplyvom masmédií sa inými stávajú aj príslušníci pôvodného kultúrneho spoločenstva (i keď často len pasívne – tým, že prestávajú byť jeho súčasťou). Základná otázka, s ktorou sa pedagogika musí v najbližšom období vyrovnáť, je preto otázka, ako sa k uvedenej antinómii postaviť, prípadne – či k nej možno postaviť nejakú alternatívu, obchádzajúcu krajné dôsledky vyplývajúce z prijatia jedného alebo druhého z ponúkaných stanovísk a k nim viazaných rozhodnutí. Autor predkladaného textu musí na tomto mieste priznať, že nepozná jej optimálne riešenie. Aj to je jeden z dôvodov, prečo sa touto formou obracia k zainteresovanej odbornej verejnosti s cieľom jej scitlivenia voči uvedenému problému, ako k možného kroku k jeho prípadnému rozuzleniu.

LITERATÚRA

- BĚLOHRADSKÝ, V. 1997. *Mezi světy & Mezisvěty*. Praha : Votobia. 194 s. ISBN 80-7220-004-6.
- BĚLOHRADSKÝ, V. 2009. *Postkomunistický manifest*. Právo č. 7/2009, Salon (8.1.2009).
- KAŠČÁK, O. – PUPALA, B. 2009. *Výchova a vzdelávanie v základných diskurzoch*. Prešov : Rokus. 176 s. ISBN 978-80-89055-98-2.
- NIETZSCHE, F. 1992. *Nečasové úvahy I*. Praha : Mladá fronta. 166 s. ISBN 80-204-0289-6.
- NIETZSCHE, F. 2002. *Tak vravel Zarathustra. Kniha pre všetkých a pre nikoho*. Bratislava : Iris. 236 s. ISBN 80-89018-28-9.

³ V tom lepšom prípade výsledné skóre pre a proti každému z uvedených riešení vychádza narovnať.

REHÚŠ, M. 2010. *Ondrej Kaščák – Branislav Pupala: Výchova a vzdelávanie v základných diskurzoch*. PEDAGOGIKA.SK, roč. 1, 2010, č. 3. ISSN 1338-0982.

PhDr. Branislav Malík, CSc. sa venuje problematike súčasných médií a ich presahom do školského prostredia, ďalej sociálnemu makrokontextu výchovy a vzdelávania a antropologickej problematike.

Publikácie: Úvod do antropológie (2008), Mediomorfóza sveta. Filozofické, antropologické, sociálne a politické aspekty súčasných médií (2008), Úvod do filozofickej a pedagogickej antropológie (2011). Je tiež spoluautorom štyroch ďalších knižných publikácií.

PhDr. Branislav Malík, CSc.
Katedra etickej a občianskej výchovy
Pedagogická fakulta UK
Račianska 59
813 34 Bratislava
e-mail: bmalik@centrum.sk

Návrh vymedzenia cieľov a obsahu výchovnej práce v profesionálnej rodine

Katarína Šmajdová Búšová

Katedra pedagogiky, Filozofická fakulta Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach

Anotácia: Profesionálna rodina je v súčasnosti jednou z najaktuálnejších tém, ktoré sa rozoberajú v rámci náhradnej, a teda aj ústavnej starostlivosti. Napriek tomu, že sa tejto problematike venuje značná pozornosť, väčšina úvah a vymedzení sa týka legislatívneho a organizačného hľadiska jej zabezpečovania. Oblasť pedagogiky sa v tomto smere berie ako samozrejmosť, ktorá momentálne nie je „podstatná“. Aj z toho dôvodu je uvedený príspevok zameraný hlavne na výchovu v profesionálnej rodine. Rozoberáme v ňom špecifiká podmienok výchovy v profesionálnej rodine a zároveň ponúkame návrh vymedzenia cieľov a obsahu výchovnej práce pre profesionálnych rodičov. Ako východisko nám poslúžila rodinná výchova. Naše teoretické závery podopierame výsledkami z terénneho výskumu v profesionálnych rodinách. PEDAGOGIKA.SK, 2012, ročník 3, č. 1: 32-48

Kľúčové slová: profesionálna rodina, rodinná výchova, ústavná starostlivosť, podmienky výchovy, ciele a obsah výchovnej práce v profesionálnej rodine.

Setting Aims and Content of Surrogate Education in the Professional Family. Professional family is one of the most discussed topics within the surrogate care including the institutional care. In spite of paying much attention to this topic by professionals, most of the thinking concentrates on legislative and organisational aspects of this care only. Educational aspects in this care are taken as self-evident, and are said to be „unimportant“. The aim of this paper is to fill in the gap by concentrating specifically on education in the professional family. Conditions of education in the professional family are analyzed and aims and content of this education for professional parents is proposed. The theory described is based on family education theory and on the findings of author's empirical research in professional families. PEDAGOGIKA.SK, 2012, Vol. 3, (No. 1: 32-48)

Key words: professional family, family education, institutional care, conditions of education, aims and content of education in the professional family.

Úvod

V posledných rokoch sa čoraz častejšie stretávame s novou organizačnou formou rodinnej výchovy pre deti v ústavnej starostlivosti – profesionálnou výchovou (starostlivosťou) v rodine. Pohľad na ňu u nás prešiel podľa Škovieru (2009a; 2009b) vývinom, v dôsledku čoho profesionálna náhradná rodina

z roku 1994 neznamena to isté, čo profesionálna rodina legislatívne vymedzená v roku 2005. Principiálne odlišnosti vo filozofii, východiskách, cieľovej skupine, proklamovanej dĺžke pobytu dieťaťa v rodine, ako aj požiadavkách na kvalifikáciu profesionálnych rodičov naznačujú, že ich nemožno skúmať ako homogénny súbor problémov bez zohľadnenia výrazných diferenciacných prvkov a momentov. S tým úzko súvisí aj chápanie výchovy detí v profesionálnej rodine, ktorá by mala mať podľa súčasnej legislatívy „len“ dočasný charakter.

To, či má byť prioritou profesionálnej rodiny výchova, starostlivosť alebo terapia, je otázkou do diskusie. Otázne je aj to, aký by mala mať charakter, keďže je v nej obsiahnutý závažný rozpor spočívajúci v tom, že nemá plne znaky rodinnej výchovy. Tým môže u dieťaťa časom vzniknúť veľmi zložitá, až nezrozumiteľná situácia (Sobotková, 2009). Na podobný problém poukazuje aj Správa Rady Európy (Working Group on Children at Risk and in Care, 2004), ktorá ho demonštruje na dvoch zahraničných formách profesionálnej starostlivosti – na náhradných rodinách, tzv. „replacement families“ a patrónskych rodinách („patronage families“). Oba typy fungujú ako hostiteľské rodiny, ktoré poskytujú dieťaťu dočasnú starostlivosť, s cieľom ponúknuť mu skúsenosť s rodinným životom, alebo mu zabezpečujú dočasný patronát, kým si biologická rodina usporiada svoje záležitosti. Správa upozorňuje, že to u dieťaťa môže viesť k traumatickým zážitkom.

Je potrebné si uvedomiť, že súčasťou profesionálnej výchovy nie je len vychovávateľská technológia, ale aj vzájomné spolužitie a prispôbovanie sa, i keď len na určitý čas. Do profesionálnych rodín sa často dostanú deti, u ktorých buď vplyvom prostredia, alebo dedičnosti, došlo k oneskoreniu vývinu. Môžu sa u nich objaviť oneskorenia:

- vo fyzickom vývine (napr. v dôsledku fyzického týrania, zanedbávania alebo sexuálneho zneužívania, ktoré sú viditeľné prostredníctvom popálenín, odrenín, neuróz, pomôčovania, porúch spánku a i.);
- v poznávacom a rozumovom vývine (napr. u detí je možné pozorovať malú slovnú zásobu, neschopnosť komunikovať, poruchy učenia, horší školský prospech, narušený vzťah k vlastnému výkonu, problémy v rozlišovaní reality a predstavy a pod.);
- v citovom vývine (napr. v dôsledku emocionálneho týrania a zanedbávania, čo je viditeľné cez extrémnu pasivitu alebo agresivitu dieťaťa, dieťa nie je schopné dostatočne ovládať prejavy infantilného stereotypu a emocionálny nedostatok si často kompenzuje iným uspokojením, napr. zameraním sa na jedlo, hromadením vecí a i.);
- v sociálnom vývine (napr. dieťa je schopné nadväzovať len povrchné a nediferencované vzťahy, pričom využíva sociálne neúnosné stratégie /napr. agresivitu, neprijemnosť, žiarlivosť, prílišnú snaživosť, vtieravosť/; pokiaľ

nebolo akceptované inými, v jeho sebahodnotení sa môže objaviť nerealistické „vyťahovanie“, alebo výrazné sebahodnotenie spojené s negatívnou anticipáciou budúcnosti);

- v morálnom vývine (napr. v dôsledku nevhodných vzorov a sociálnej zaostalosti sa u dieťaťa môže objavovať kriminalita, krádeže, agresia voči okoliu alebo voči sebe a i.) (Vágnerová, 2005; Pasztor, Murphy, 1984).

V súvislosti s vývinovými oneskoreniami detí do troch rokov, ktoré sú primárnou cieľovou skupinou pre zverenie do profesionálnych rodín, Archerová (2001) uvádza viaceré problémové príznaky v oblastiach, ako sú napr. dotyk (dieťa je precitlivene alebo nedostatočne citlivé pri hladení, kúpaní, šteklení, túlení a pod.), očný kontakt (dieťa sa vyhýba priamemu očnému kontaktu s rodičom, skôr sa pozerá niekam skrze neho), senzorické reakcie (dieťa je precitlivene na senzorické vnemy, má prehnane reakcie na náhle zvuky a pohyby, alebo na ne nereaguje vôbec), pohyb a svalové reakcie (dieťa je buď hyperaktívne, alebo utlmené a spomalené, má veľké alebo malé svalové napätie a nízku úroveň hrubej a jemnej motoriky), plač (napr. dlhodobý plač, ktorý profesionálni rodičia nie sú schopní utíšiť, alebo dieťa neplače vôbec, hlavne v situáciách, kedy je to očakávané), kŕmenie (dieťa si jedlo neprimerane vyžaduje, hltá, zvracia, alebo má malú chuť do jedla), spánok (dieťa je príliš dlho bdelé, ostražité, nie je možné ho upokojiť, alebo prehnane dlho spí), strach (dieťa je prehnane ustrašené, alebo sa naopak ničoho nebojí), reč (dieťa neustále rozpráva, alebo sa nesnaží hovoriť vôbec) a reakcie na cudziu osobu (dieťa sa s nikým necíti dobre, alebo naopak, pokojne odíde s kýmkoľvek).¹

V tomto zmysle má profesionálny rodič značne sťažené podmienky, keďže problematické správanie dieťaťa musí zvládať 24 hodín denne, pričom podľa súčasných legislatívnych podmienok nemusí mať pedagogické, ani špeciálnopedagogické vzdelanie. Je to problém? V tomto zmysle zastávame názor, že vzdelanie tohto charakteru je v špecifických podmienkach profesionálnej rodiny nevyhnutné.²

¹ Uvedené prejavy detí sme mali možnosť aj sami priamo pozorovať v prirodzenom prostredí profesionálnych rodín. Išlo o kvalitatívny výskum realizovaný v rokoch 2006 – 2010 (Šmajdová Búšová, 2011). Zvolenou výskumnou stratégiou bola etnografia, v rámci ktorej sme používali metódu participatívneho pozorovania a pološtruktúrovaného interview. Výskumnú vzorku tvorilo 9 detí vo veku 5 mesiacov až 3 roky, ktoré boli umiestnené v troch profesionálnych rodinách. Cieľom bolo analyzovať status profesionálnych matiek vo vzťahu k zvereným deťom a jeho vplyv na ich vzájomný vzťah.

² Ak porovnáme vychovávateľa v detskom domove a profesionálneho rodiča, ktorí sú v podstate v rovnakom pracovnoprávnom vzťahu, zistíme, že medzi nimi existujú značné rozdiely, napr. v požadovanom vzdelaní (vychovávateľ musí mať pedagogické

Obraz o špecifických podmienkach výchovy v profesionálnej rodine

Špecifické podmienky výchovnej starostlivosti v profesionálnej rodine môžeme vnímať z viacerých hľadísk. Vo veľkej miere ich ovplyvňuje **systém profesionálnej rodiny**, ktorý z veľkej časti kopíruje rodinný systém.³ Ich porovnaním zistíme, že je v nich rovnako obsiahnutá organizačná zložitosť, ohraničenosť, adaptabilita, určitá miera otvorenosti⁴, informačná výmena, sebazáchova a sebaoprava. Podobne ako rodina, je aj profesionálna rodina zložená zo subsystémov, ako sú:

- *manželský/partnerský subsystém*, ktorý nie je v profesionálnej rodine nevyhnutnou podmienkou, keďže profesionálny rodič nemusí byť v manželskom zväzku;
- *subsystém profesionálny rodič – dieťa*, ktorý vzniká v momente poznania profesionálneho rodiča, že mu bude zverené dieťa;
- *súrodenecký subsystém*, ktorý nie je v každej profesionálnej rodine uplatniteľný, keďže v mnohých prípadoch ide o veľké súrodenecké skupiny, pričom jednému profesionálnemu rodičovi môžu byť zverené maximálne 3 deti. Avšak pokiaľ majú profesionálni rodičia vlastné deti, ide tiež o vhodnú alternatívu.

Významný vplyv na výchovnú starostlivosť majú aj **čas a zmeny v profesionálnej rodine**. Je to preto, že v nej dochádza k opakovaným zmenám⁵ v priebehu určitých časových úsekov, ktoré nie sú vždy presne vymedzené (napr. profesionálni rodičia nevedia, ako dlho budú mať dieťa zverené, nevedia, ako dlho mu bude trvať prispôbenie sa na nové prostredie a pod.). Uvedená skutočnosť sa odráža nielen v režime profesionálnej rodiny, ale aj v správaní samotných zverených detí. Preto môžeme toto hľadisko vnímať na jednej strane z pohľadu dlhodobého fungovania profesionálnej rodiny, a na strane druhej z pohľadu krátkodobého pobytu konkrétneho zvereného dieťaťa v profesionálnej rodine.

Z výsledkov nášho predvýskumu⁶, realizovaného v prirodzených podmienkach profesionálnej rodiny, sme vymedzili určité časové úseky, resp.

vzdelanie), v časovom rozsahu práce (vychovávateľ má pracovný čas 8 hodín) a vo fyzickej a psychickej náročnosti.

³ Podrobnejšie o systéme rodiny píše Ritvo, Glick (2009), Sobotková (2001), Matějček (1992) a i.

⁴ Profesionálne rodiny s otvoreným systémom sú pre toto povolanie vhodnejšie, keďže im hrozí väčšia možnosť zlyhania.

⁵ Podľa Matějčka (1992) môžu byť dvojakého druhu – kontinuálne, tzn. pozvoľné, ktoré sa objavujú postupom času a diskontinuálne, tzv. náhle udalosti, po ktorých profesionálna rodina nemôže byť tým, čím bola predtým.

⁶ Podrobnejšie Búšová (2007).

opakujúce sa fázy, ktoré sa objavovali v priebehu pobytu zverených detí v profesionálnej rodine:

(1) Z hľadiska profesionálnej rodiny a jej členov išlo o prípravu na zmenu (začala sa po informovaní profesionálnych rodičov zo strany detského domova o umiestnení nového dieťaťa; patrila sem aj príprava domáceho prostredia na jeho príchod, ako aj jeho navštevovanie v detskom domove) a realizáciu zmeny (týkala sa priameho pobytu dieťaťa v profesionálnej rodine).

(2) Z hľadiska zvereného dieťaťa sme rozlíšili jeho príchod do profesionálnej rodiny (predadaptačné obdobie), obdobie „pred udomácnením“ (adaptačné obdobie) a obdobie „po udomácnení“ (postadaptačné obdobie). V odbornej literatúre (Priehradná, 2006; Archerová, 2001; Schoolerová, 1999 a i.) sa z uvedených fáz zdôrazňuje hlavne adaptačné obdobie, ktoré sa považuje za najkritickejšie. Avšak podľa nášho názoru by mala byť vo vzťahu k profesionálnym rodinám venovaná väčšia pozornosť predadaptačnému, ale hlavne postadaptačnému obdobiu, v ktorom *môže dôjsť k silnému naviazaniu zverených detí na profesionálnych rodičov, a naopak*. Tento problém nastáva po odznení väčšiny vývinových oneskorení u zverených detí, tzn. po nástupe postadaptačného obdobia. Výstižne sa v tomto smere vyjadrila aj jedna z nami skúmaných profesionálnych matiek, ktorá uviedla:

„Do toho roka, keď je dieťa do roka v rodine, tak sa ešte dá pamätať, že ešte má svojich rodičov, po roku už začínajú obranné mechanizmy [smiech] zapadať prachom... Keď sa to dieťa už vylieči, by som to tak povedala, tak vtedy je dobré, aby išlo, lebo keď už je dieťa vyliečené, tak vtedy vlastne prirastá k srdcu, hej [smiech], že vtedy už sa stáva takou automatickou súčasťou rodiny... Lebo dovtedy ho vnímam, že ešte sa lieči, ešte mu musím pomáhať, ešte má tam problém, proste človek ho nosí v hlave, tak konštruktívne rozmýšľa o ňom, hej. No a zrazu už sa odbúravajú tie problémy a už sa stane takou automatickou súčasťou.“ (Šmajdová Búšová, 2011).

Poslednou oblasťou, ktorou sa budeme v rámci špecifických podmienok výchovy v profesionálnej rodine zaoberať, je **vytváranie výchovného vzťahu medzi profesionálnym rodičom a zvereným dieťaťom**. Môžeme to chápať aj tak, že ide o určenie akýchsi hraníc tohto výchovného vzťahu, resp. vymedzenie toho, čo je ešte „profesionálne“, a čo už nie. V praxi ide o veľký problém. Ak by sme to mali porovnať s rodinou a rodinnou výchovou, vzájomná náklonnosť a oddanosť medzi rodičmi a deťmi vytvára „pozitívny vzťah dieťaťa k svetu, ktorý nevidí ako niečo nepriateľské, s čím musí neustále bojovať alebo sa mu brániť, ale ako priestor pre sebarozvíjanie a dosahovanie pozitívnych životných hodnôt“ (Cibulec, 1984, s. 119 – 120). Toto tvrdenie nie je možné v profesionálnej rodine úplne naplniť, keďže dieťa si v jej podmienkach nikdy nie je isté svojou budúcnosťou a už samo prostredie, ktoré

je preň v tomto zmysle „ohrozujúce“, môže uňho stimulovať snahu trvalo zakotviť v novej (profesionálnej) rodine.⁷

Tento problém je ovplyvnený aj výchovným pôsobením, ktoré profesionálni rodičia vo vzťahu k zverenému dieťaťu volia. Ak opäť túto oblasť porovnáme s rodinou, v rodinnej výchove je kľúčovým momentom emočný vzťah dospelého k dieťaťu, ktorý, ak je vzťahom porozumenia, dôvery, sympatie a úcty, dochádza v ňom k vzniku priaznivých podmienok, ktoré dieťa vedú k budovaniu správneho spôsobu konania, správania a dodržiavania noriem a požiadaviek.⁸ Krajčová a Pasternáková (2009) v tomto smere rozlišujú priaznivé a nepriaznivé výsledné výchovné riadenie. Vo vzťahu k profesionálnym rodinám, priaznivé výsledné výchovné riadenie sprevádzané kladným emočným vzťahom (tzn. profesionálny rodič prihliada na možnosti dieťaťa, jeho chyby a nedostatky), je v podmienkach profesionálnych rodín prirodzeným momentom v procese učenia. V prípade nepriaznivého výchovného riadenia, spojeného so záporným emočným vzťahom, nadobúda výchova dieťaťa podobu autokratického ovládania a prikazovania s hrozbou trestu. Tým, že profesionálny rodič nie je povinný si k dieťaťu vytvoriť pozitívny vzťah a hneď ho „milovať“, je vytvorenie druhej možnosti v profesionálnej rodine reálne.⁹

⁷ V našom výskume sa tento jav objavil u 8 detí z 9. Všetkých 8 detí bolo už v postadaptačnom období, deviate dieťa sa nachádzalo v adaptačnom období. Tento jav bol typický intenzívnymi stratégiemi zverených detí, ktorými chceli zmeniť status profesionálnych matiek z profesionálneho na osobný. Týmto spôsobom si od nich žiadali akýsi „sľub stálej lásky“, ktorý pre nich znamenal potvrdenie, že si ich profesionálni rodičia nechajú. Pokiaľ od profesionálnych matiek tento sľub nezískali, odrazilo sa to v tom, že vo svojom psychickom vývine nedokázali kvalitatívne dobre prejsť do vyššieho štádia v oblasti interpersonálnych vzťahov (Šmajdová Búšová, 2011).

⁸ Podrobnejšie Kocová (2009).

⁹ V rámci výskumu sme zistili, že tento problém sa objavil už v predadaptačnom období, kedy si profesionálne matky a zverené deti nesadli. Dôsledkom bol vznik vnútorných konfliktov u profesionálnych matiek, ktoré sa čiastočne prejavili aj v ich výchovnom pôsobení na zverené deti. Popisujú to nasledovné vyjadrenia:

„Lebo ten Miško... ma v detskom domove odmietal. Už tam mi dával najavo, že som... Aspoň ja som to tak vnímala, tým že ani nemukol, ani sa nepohol, ani nechcel so mnou vôbec komunikovať nijako, ani... nič, ani nijaký kontakt očný... Mala som pocit, že najradšej by ani nedýchal... Taký mal nejaký strach. Ani sa na mňa nepozrel, ani... ani slovíčko ani nič, nič. Keď som ho zobrala na ruky, tak bol nehybne v nejakej polohe.“

„Neriešila som tú antipatiu počiatočnú, neriešila som tým, že by som ho bola vrátila, v tomto som ako, snažila som sa seba vychovať k tomu, že keď som v takom zamestnaní, že vlastne musím vedieť prijať aj to dieťa... Dokážem ho zniesť, už sa teraz aj pošalime.“

Ako ďalšiu možnosť je možné brať do úvahy iné dva prístupy vo výchove, „oddeľujúce“ rozum a city vo výchove.¹⁰ V prvom prípade ide o citový prístup, ktorý je založený na vytvorení bezpečia a istoty v rodine, vytváraní a spevňovaní základných kladných vzťahov dieťaťa k okoliu. Tento prístup je v profesionálnej rodine ťažko použiteľný, keďže jeho základom je presvedčenie dieťaťa o láske rodičov k nemu a istota, že ho neopustia, keď bude v nebezpečenstve. V druhom prípade ide o rozumový prístup, ktorý je pre profesionálnych rodičov „schodnejší“. Ide v ňom o vytváranie noriem spoločenského správania, rozvoj a spevňovanie intelektových a fyzických schopností dieťaťa, aby bolo schopné plniť požiadavky spoločnosti a života z hľadiska pracovnej aktivity, rozvoja spoločnosti, vedy a techniky. Najvhodnejšou cestou je primerané používanie oboch prístupov. Ich účinnosť však ovplyvňujú aj ďalšie podmienky, napr. vlastnosti a skúsenosti vychovávajúcich, vzájomné vzťahy a interakcie medzi vychovávajúcimi a vychovávanými, vlastnosti a skúsenosti vychovávaných detí, udalosti a zmeny v podmienkach v najbližšom prostredí dieťaťa, ako aj širšie sociokultúrne podmienky (Čáp, Mareš, 2001).

Vyššie nastolený problém v súčasnej diskusii veľmi rezonuje. Napriek tomu, že sa jeho riešenie dotýka najmä organizačného zabezpečenia profesionálnych rodín, vyjadrujeme názor, že ak by v rámci pedagogickej vedy boli jasne vymedzené atribúty výchovy v profesionálnej rodine, so zohľadnením špecifik jej podmienok a účastníkov výchovného procesu, prinieslo by to do tejto oblasti viac možností, oporných bodov pre profesionálnych rodičov a ďalších alternatív riešenia tohto problému. Dnešná *náplň práce* (aj výchovná) *profesionálnych rodičov* predstavuje (Matej a kol., 2000):

- zabezpečiť dieťaťu biologické a psychické potreby, ako aj všestrannú a nepretržitú starostlivosť, sledovať úroveň, výsledky výchovno-vzdelávacej práce, prospech a správanie dieťaťa v škole, jeho vývoj;
- viesť a pripravovať dieťa na reálny život, rozvíjať jeho duševný a duchovný vývoj;
- prehľbovať jeho manuálne zručnosti, rozvíjať morálne a mravné cítenie;
- starať sa o šatstvo, obuv a celkové zaopatrenie dieťaťa;
- umožňovať návštevy a kontroly určených pracovníkov detského domova za prítomnosti dieťaťa a umožňovať stretávanie dieťaťa s jeho biologickými rodičmi v detskom domove alebo v prostredí profesionálnej rodiny.

Ak by sme mali vychádzať z vyššie popísaných podmienok výchovy v profesionálnej rodine, je otázne, či je uvedená náplň práce z hľadiska pedagogickej teórie, ale hlavne praxe, dostačujúca. Podľa nášho názoru v nej

¹⁰ Podrobnejšie Cibulec (1984).

citeľne chýba definovanie výchovných cieľov, obsahu výchovnej práce, podmienok, metód, zásad, prostriedkov výchovy a pod.

Návrh vymedzenia výchovných cieľov v profesionálnej rodine

Vo všeobecnosti základ pedagogickej práce vychovávateľa i profesionálneho rodiča by malo tvoriť vytyčovanie výchovných cieľov a ich účinná realizácia. Výchovné ciele sú podľa Brezinku (1992) primárne definované pre všetkých ľudí, ktorí sa nachádzajú v situácii výchovy. Môžu sa týkať osobnosti ako celku, alebo len niektorých jej častí, čo závisí od každej individuality dieťaťa. Uvedená skutočnosť komplikuje ich vymedzenie a vedie k viacerým pokusom o štrukturáciu ich obsahu z rôznych hľadísk.¹¹ Osobitne náročné sa javí formulovanie výchovných cieľov pre podmienky výchovy detí v profesionálnych rodinách. V relevantných programových a metodických materiáloch formulácia výchovného cieľa buď úplne absentuje (dokumenty o profesionálnom rodičovstve), alebo je charakterizovaný len všeobecne (dokumenty o detských domovoch), ako výchova všestranne a harmonicky rozvinutej osobnosti (Hrdličková, Pávková, 1989). Výsledkom je pretrvávajúca neujasnenosť a rozporuplnosť cieľových štruktúr profesionálnej výchovy.

Za isté provizórium, aj keď s výraznými legislatívnymi rezervami, možno považovať náš pokus o tvorivú aplikáciu cieľov výchovy v rodine na podmienky profesionálnej starostlivosti. V tomto zmysle sme sa pokúsili sformulovať výchovné ciele profesionálnej výchovy v prieniku poslania a funkcií ústavnej a rodinnej výchovy. Východisko našich úvah predstavoval „rozvoj osobnosti dieťaťa tak, aby bol plne zabezpečený rozvoj jeho rozumových schopností a vedomostí, aby došlo k riadnemu osvojeniu zručností nevyhnutných pre život, aby boli vypestované spoločensky žiaduce návyky, aby dieťa získalo skúsenosti, aby mohlo čo najefektívnejšie žiť /hľadisko kultúrnych, etických, estetických hodnôt/ a došlo k formovaniu jeho charakteru v pozitívnom slova zmysle“ (Cibulec, 1984, s. 123). Z tohto hľadiska formulované ciele výchovy vyplývajú z ekonomických a kultúrnych cieľov, ktoré si v konkrétnych historických podmienkach kladie spoločnosť a aj zo zákonitostí rozvoja jednotlivých stránok osobnosti (z požiadaviek na fyzický, psychický a sociálny vývin osobnosti).

„Rodinný“ charakter cieľov v profesionálnej výchove by bolo možné zdôrazniť aj *zohľadnením základných psychických potrieb orientovaných na kľúčové oblasti psychického vývinu* osobnosti dieťaťa (Matějček, 2005). Vo vzťahu k nim možno podľa nás pracovne vymedziť nasledujúce ciele výchovy v rodine:

¹¹ Bližšie Valachová (1999), Potočárová (1999), Bakošová (1998) a i.

- primeraná stimulácia dieťaťa (zabezpečenie vyváženého prísunu rôznorodých podnetov);
- vedenie k poriadku vo veciach a vzťahoch (zabezpečenie zmysluplného sveta);
- zabezpečenie životnej istoty (tú tvoria „jeho“ ľudia);
- zabezpečenie pozitívnej identity;
- zabezpečenie otvorenej budúcnosti (životná perspektíva, nádej).

Uvedené ciele, akokoľvek inšpiratívne, sú však ako celok v súčasnej slovenskej profesionálnej rodine uplatniteľné len v obmedzenej miere. Týka sa to najmä zabezpečenia životnej istoty a otvorenej budúcnosti zvereného dieťaťa (porovnaj Sobotková, 2009).

Viac podnetov pre ich formuláciu v podmienkach profesionálnej výchovy ponúka *klasifikácia cieľov rodinnej výchovy od Brezinku* (1991). Ten v tejto súvislosti zdôrazňuje:

- základnú dôveru (autor ju chápe v zmysle citového postoja, umožňujúceho pozitívne hodnotiť vlastný život, očakávať peknú budúcnosť, nadväzovať spojenia a pod.);
- pripravenosť postarať sa o seba vlastnými silami (patrí sem pracovitosť a iné s tým súvisiace vlastnosti, ako sú ochota podstupovať námahu, spoľahlivosť, vytrvalosť, trpezlivosť, presnosť, svedomitosť, sociálna prispôsobivosť a schopnosť zaradiť sa);
- realistické chápanie sveta a seba samého (jeho obsahom sú základné znalosti o sebe samom, poznanie podmienok, od ktorých závisí životné šťastie, základné postoje, týkajúce sa zmyslu pre realitu, triezvosť, vecnosť a pod.);
- dobromyseľnosť alebo kultúru srdca (ide o väzbu na hodnoty spojené s láskou, životným zmyslom, uprednostňovaním vyšších záujmov, pozitívnymi medziľudskými vzťahmi, uspokojujúcimi aktivitami a pod.);
- sebadisciplínu (autor sem zaradil odklon od egoistických pudových konaní, ohľaduplnosť k blíznym, ochotu plniť úlohy a povinnosti, pocit zodpovednosti za následky svojho konania, duševnú vytrvalosť a pod.).

Profesionálni rodičia môžu vo výchove iba dopĺňať to, čo deťom neposkytla ich biologická rodina. Brezinka (1991) upozorňuje, že pri stanovovaní cieľov vo výchove je nevyhnutné vychádzať z postavenia detí a zároveň si ujasniť úlohy, ťažkosti a šance pri ich výchove. „Deti nečakajú na to, aby boli vychovávané, ale učia sa zo všetkého, čo vnímajú, a to bez ohľadu na to, či je to dobré, alebo zlé, hodnotné, alebo bezcenné“ (Brezinka, 1991, s. 586). Faktom je, že ani v profesionálnej starostlivosti sa výchovné ciele nemôžu úplne diferencovať. V praxi sa musia formulovať v súlade s aktuálnymi spoločenskými požiadavkami, podmienkami profesionálnej rodiny, zložením

a úrovňou detí, ako aj s ich potrebami vo fyzickom, psychickom a sociálnom rozvoji.

Po zohľadnení vyššie uvedených, ale i ďalších prístupov k vymedzeniu výchovných cieľov ústavnej i rodinnej výchovy a ich prípadných vzájomných prienikov, sa nám pre podmienky profesionálnej výchovy javila ako najvhodnejšia **štruktúracia cieľových zložiek výchovy z hľadiska integrujúcich vlastností osobnosti**, sformulovaná Pelikánom (2007). Uvedený autor sa inšpiroval Matějčekom (2004) „Veľkou päťkou“. Tú charakterizuje päť vlastností človeka, ktoré mu umožňujú spoločenský úspech, uplatnenie v práci, obľúbenosť a i. Patrí sem inteligencia, extravergia, pozitívna emocionálnosť, svedomitosť a priateľnosť, resp. priateľnosť. Na tomto základe Pelikán (2007) rozvinul ucelený systém výchovných cieľov v rodine a rozpracoval ho do tzv. Kľúčovej sedmičky, do ktorej patrí:

- *výchova k hľadaniu a nachádzaniu zmyslu* (tzn. zaradenie rozhodovacieho procesu do života dieťaťa, ktorý sa týka jeho vlastného jednanie a správania);
- *výchova k adekvátnej sebareflexii osobnosti a jej utváraniu* (tzn. aby dieťa postupne chápalo svoje možnosti a dokázalo sa stať subjektom vlastného konania);
- *výchova k životnému zameraniu a charakteru* (tzn. zaujatie aktívnej životnej pozície);
- *výchova k orientácii vo svete* (tzn. vytvárať u dieťaťa osobný svetonázor a hodnotové preferencie);
- *výchova k optimistickej životnej pozícii* (tzn. viesť dieťa k vytvoreniu nadhľadu nad problémami a schopnosti pozitívne vnímať svet);
- *výchova k slobode a zodpovednosti* (tzn. rozvíjať u dieťaťa zmysel pre zodpovednosť, čo je potrebné spájať s poskytnutím slobody v rozhodovaní);
- *výchova k citovosti a citlivosti voči druhým* (tzn. priateľské správanie, tolerancia, súcit, prosociálne správanie a pod.).

Takto spracované výchovné ciele považujeme za **plne kompatibilné aj s podmienkami profesionálnej starostlivosti**. Z uvedeného dôvodu je podľa nášho názoru namieste prezentovať ich ako *ciele výchovy v profesionálnej rodine*.

Možno bude zo strany odborníkov diskutabilné, či je v takejto podobe možné nastaviť výchovné ciele aj pre deti vo veku 3 – 4 rokov, ktoré sú primárnou cieľovou skupinou pre profesionálne rodiny. Myslíme si, že áno, keďže pri ich formulovaní sme vychádzali z reálne pozorovaných výchovných situácií v profesionálnych rodinách¹², v ktorých profesionálni rodičia viacmenej intuitívne zverené deti k týmto cieľom viedli primerane ich veku.

¹² Podrobnejšie Šmajdová Búšová (2011).

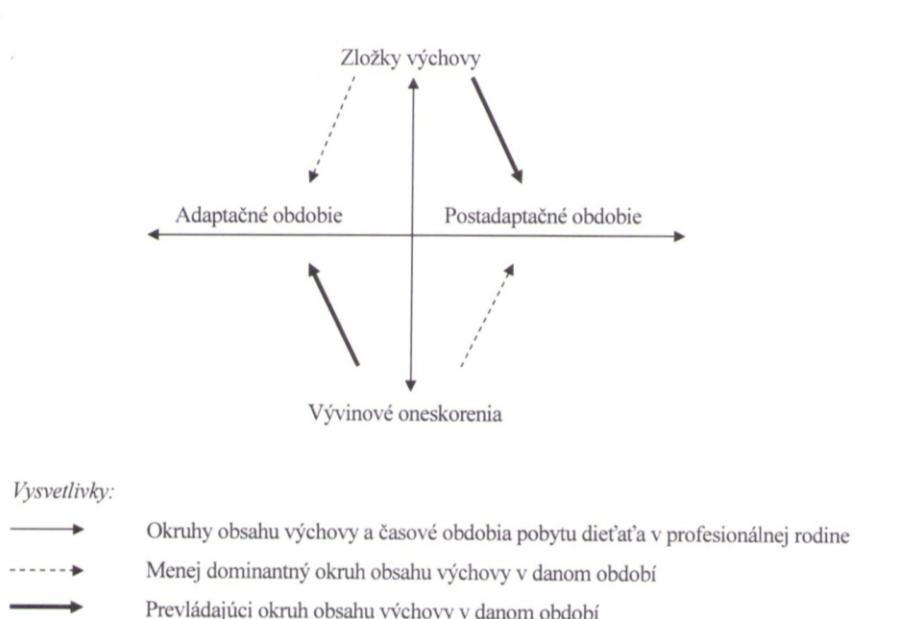
Návrh vymedzenia obsahu výchovnej práce v profesionálnej rodine

Viac či menej všeobecne formulované ciele výchovy v profesionálnej rodine by mali byť pre potreby praktickej výchovy konkretizované aj v obsahu výchovnej práce. Ten by mal podľa Morrisha (2003) popisovať reálnu výchovu, ktorá naučí deti postoje, zručnosti a vedomosti, ktoré zúfalo potrebujú na to, aby mohli prežiť v modernom svete. Preto by mal, podobne ako v prípade výchovných cieľov, integrovať potreby a záujmy osobnosti, ako aj požiadavky spoločnosti.

Žiaľ, ani obsahovým súčasťami výchovy v profesionálnych rodinách nie je v slovenskom edukačnom priestore venovaná adekvátne pozornosť. V dôsledku toho v odborných prameňoch (Hrdličková, Pávková, 1989) nachádzame dodnes spracovanú len tradičnú konkretizáciu obsahu výchovy v detských domovoch v rámci základných zložiek výchovy (mravná, rozumová, estetická, pracovná a telesná výchova). To umožňuje podľa Hrdličkovej a Pávkovej (1989) profesionálnemu rodičovi postupovať vo svojej práci cieľavedome, prekonávať živelnosť, náhodnosť a subjektivismus, čím nadobúda výchovno-vzdelávací proces celistvý a všestranný charakter. V súčasnosti je spektrum zložiek výchovy omnoho širšie, obohatené o novodobé zložky výchovy, ktoré odrážajú súčasné požiadavky spoločnosti. Tým sa táto oblasť stáva flexibilnou a schopnou zapracovávať sa v aktualizovanej podobe do výchovy v profesionálnej rodine. Napriek tomu tradičné poňatie a štruktúrovanie obsahu výchovy v ústavnej starostlivosti podľa nás nezodpovedá súčasným požiadavkám a cieľom výchovnej práce, realizovanej v detských domovoch, a už vôbec nie v podmienkach profesionálnych rodín. Z uvedeného dôvodu sme sa pokúsili syntetizovať naše i niektoré zahraničné prístupy k riešeniu predmetnej problematiky.

Nami prezentovaný **model obsahu výchovy** v profesionálnej rodine prirodzeným spôsobom integruje tri možné hľadiská jeho koncipovania (Obrázok 1):

- *hľadisko tradičných zložiek výchovy*;
- *hľadisko vývinové* (vývinové oneskorenia dieťaťa);
- *hľadisko časové* (fázy pobytu dieťaťa v profesionálnej rodine).



Obrázok 1 : **Model obsahu výchovy v profesionálnej rodine**

Realizovaná syntéza nám umožnila rozšíriť a modifikovať hľadisko zložiek výchovy v prvom rade o **hľadisko vývinové**, ktoré Archerová (2001) rozpracovala do okruhu vývinových oneskorení. Vychádzame pritom z faktu, že zverené dieťa prichádza do profesionálnej rodiny s rôznymi vývinovými oneskoreniami, ktoré postupne odznievajú a je potrebné, aby na ne profesionálny rodič adekvátne reagoval. Ich voľným spracovaním a prispôbením sme dospeli k nasledujúcim základným obsahovým súčastiam výchovy detí v profesionálnych rodinách z hľadiska vývinových oneskorení:

a) *podpora a rozvoj sebapoznania a sebauvedomenia* prostredníctvom:

- uvedomenia si vlastného tela a vytvárania si predstavy o sebe vo vzťahu k ostatným ľuďom a oddelene od nich;
- podpory sebapoznávania a vyjadrovania pocitov (cieľom je zorientovať dieťa v jeho vlastných pocitoch a viesť ho k vedomiu, že ich môže slobodne vyjadrovať; ide o nápravu následkov predchádzajúcich „zranení“ prostredníctvom stimulácie a „novej hojivej skúsenosti“);
- podpory sebadôvery (cieľom je rozvoj regulácie, sebaocenenia a sebaúcty dieťaťa).

b) rozvoj zmyslového vnímania prostredníctvom:

- podpory dotyku ako jedného z jeho najranejších podôb, ktorý býva pre zverené deti často stresujúci a problematický (cieľom je postupne zbavovať dieťa vlastných pokusov o sebauspokojenie a stimuláciu, napr. kývanie sa vpred a vzad, búchanie si hlavy a pod.);
- podpory očného kontaktu a zrakového vnímania pomocou tváre, očí a úsmevu (cieľom je rozvoj vzájomnej interakcie medzi profesionálnym rodičom a zvereným dieťaťom);
- podpory vedomia pohybu cez kolísanie dieťaťa, spievanie, tancovanie a pod. (cieľom je znovunadobudnutie vnímania pozície tela, rovnováhy a priestoru);
- podpory vnímania a poznávania vlastného tela pomocou „zrkadlenia“ obrazu dieťaťa (cieľom je naučiť dieťa spájať telesné pocity a vnemy s vlastnými reakciami a odstrániť prípadné sebapoškodzovacie prejavy);
- podpory vnímania zvuku (cieľom je naučiť dieťa orientovať sa vo svete a prekonávať svoje zaťaženie v prípadoch veľkej citlivosti na hluk, krik a šum, alebo znepokojujúceho ticha a pokoja);
- podpory čuchového vnímania cez známe vône hračiek a iných vecí, s cieľom ovplyvniť emočné ladenie a úroveň bdelosti dieťaťa.

c) rozvoj emocionalizácie a zvládanie afektov formou:

- tzv. „uzemňovania“ (ide o jemné „privádzanie na zem“ v prípadoch impulzívneho správania, hyperaktivity alebo podráždenosti dieťaťa; cieľom je pomôcť mu zvládnuť vnútorný zmätok alebo otupenosť);
- zbavovania prejavov precitlivelosti a „plačlivosti“ (cieľom je u dieťaťa upokojiť jeho záchvaty plaču ako dôsledku úzkosti, strachu a napätia z prežitej traumy);
- postupného odstraňovania porúch spánku, ktoré vznikli ako dôsledok problémov s regulovaním telesného rytmu, aktivácie a miery stresu, strachu z opustenia, zraňovania, či ublíženia;
- zvládania záchvatov zlosti, ktoré sa najčastejšie objavujú pri malom neúspechu, sklamaní alebo zmätení, čoho dôsledkom je frontálny výbuch proti celému svetu (cieľom je navodiť u dieťaťa pocit bezpečia);
- podpory úprimnosti a kongruencie, napr. v prípade tzv. „odzbrojujúceho útoku“, ktorý používajú deti naučené mechanicky sa usmievať so zámerom „prežiť“ (cieľom je viesť dieťa k používaniu úsmevu pri prejavovaní skutočných pocitov).

d) rozvoj socializácie a prosociálneho správania prostredníctvom:

- pevných objatí (v niektorých ďalších prameňoch /Paine, 2005; Olšinová, 2005/ sú označované aj ako terapia dotykom alebo masáže detí, prostredníctvom ktorých sa dieťa učí uvoľňovať, relaxovať, sústrediť, lepšie spolupracovať a pod.);

- riešenia problémov s jedlom (cieľom je zníženie pocitov úzkosti u dieťaťa prostredníctvom zavedenia rituálov, zvyklostí, pravidiel s jedlom a správaním sa pri stole);
- eliminácie regresu, ktorý sa u dieťaťa objavuje hlavne pri zmene prostredia, strachu alebo napätia s cieľom vrátiť sa späť v čase a „zaplniť medzery“ vo svojom predchádzajúcom živote;
- eliminácie agresivity, týkajúcej sa až deštruktívneho správania sa dieťaťa (cieľom je naučiť ho pracovať so silnými deštruktívnymi pocitmi a zvládať ich);
- zbavenia strachu z prejavovania svojich potrieb (cieľom je vytvoriť u dieťaťa základnú dôveru k svojmu opatrovateľovi).

Nami prezentovaný model obsahu výchovy v profesionálnej rodine zahŕňa ešte **hľadisko časové**. Vychádzali sme z poznania, že zverené dieťa sa v profesionálnej rodine inak správa počas adaptačného obdobia, v ktorom prevládajú vývinové oneskorenia, a inak v postadaptačnom období, kedy uňho dominuje pocit väčšej stálosti prostredia a je udomácnené. Preto kombináciou a vzájomnými prienikmi oboch vyššie prezentovaných prístupov k spracovaniu obsahu výchovy sme dospeli k vypracovaniu syntetizujúcej podoby súčastí obsahu výchovy v profesionálnej rodine z hľadiska časového obdobia pobytu dieťaťa v profesionálnej rodine. Tomu by mal zodpovedať aj obsah profesionálnej starostlivosti a výchovy v nej.

Keďže v *adaptačnom období* u dieťaťa dominujú už spomínané vývinové oneskorenia a regres, mali by profesionálni rodičia klásť hlavný dôraz na ich postupné odstránenie. Ťažisko obsahu ich výchovnej činnosti by preto mali tvoriť aktivity zamerané na rozvoj a podporu sebapoznania a sebauvedomenia dieťaťa, jeho zmyslového vnímania, emocionalizácie, zvládanie afektov, rozvoj socializácie a prosociálneho správania. Systematická výchova, uplatňovaná prostredníctvom jednotlivých zložiek výchovy, má v tomto období pomerne obmedzený priestor a možnosti.

V *postadaptačnom období* po odznení, resp. zmiernení alebo vyrovnaní vývinových oneskorení a regresu u dieťaťa, prestávajú byť aktivity zamerané na ich odstránenie v centre pozornosti. Do popredia sa dostáva cieľavedomý rozvoj osobnosti detí prostredníctvom jednotlivých výchovných zložiek, pričom sa pri ich uplatňovaní zohľadňuje vek, individuálne osobitosti a možnosti dieťaťa.

Uvedené rozpracovanie obsahu výchovy je podľa nás možné aplikovať priamo do pedagogickej praxe profesionálnych rodičov. Potvrdilo sa nám to už počas spomínaného kvalitatívneho výskumu, v ktorom sme postrehli, že značnú časť nami prezentovaného modelu obsahu výchovy profesionálni rodičia v praxi už realizujú. Avšak podobne ako pri plnení výchovných cieľov to robia skôr intuitívne, pričom vychádzajú zo skúseností z výchovy vlastných

biologických detí. Podobne aj sám model je z veľkej časti inšpirovaný práve reálnym riešením výchovy detí v profesionálnych rodinách. Preto si myslíme, že aj vzhľadom na krátkodobosť pobytu dieťaťa v profesionálnej rodine a jeho vek, je plne uplatniteľný.

Záver

V danom príspevku sme sa snažili uviesť návrh, aké ciele a obsah výchovnej práce vo vzťahu k špecifickým podmienkam výchovy v profesionálnej rodine by sa mohli uplatniť. Uvedomujeme si, že prezentovaný model nepredstavuje ani systémový, ani komplexný pohľad na danú problematiku, avšak mohol by tvoriť základ, od ktorého sa konštrukcia cieľov a obsahu výchovy v tejto organizačnej forme môže ďalej rozvíjať. Keďže je v tomto smere potrebné vyriešiť mnoho ďalších, s tým súvisiacich problémov (napr. legislatívnu úpravu organizačnej formy profesionálneho rodičovstva, jasné a odborné vymedzenie cieľov výchovy v profesionálnej rodine a i.), pri absolútnom nedostatku odborných prameňov vnímame našu snahu skôr ako pokus o nastolenie danej problematiky (ako aktuálnej a pálčivej) pre jej ďalšie skúmanie a riešenie.

LITERATÚRA

- ARCHEROVÁ, C. 2001. *Dítě v náhradní rodině. Nejčastější problémy při výchově mladších dětí v náhradní rodině*. Praha : Portál. 119 s. ISBN 80-7178-578-4.
- BAKOŠOVÁ, Z. 1998. Modely výchovy v rodine. In: *Pedagogická revue*, roč. 50, č. 3, s. 220 – 233.
- BREZINKA, W. 1991. Dnešná rodinná výchova – potreba presvedčania o hodnotách. In: *Pedagogická revue*, roč. XLIII, č. 8, s. 586 – 591.
- BREZINKA, W. 1992. Ciele výchovy v súčasnosti. In: *Pedagogická revue*, roč. XLIV, č. 4, s. 241 – 265.
- BÚŠOVÁ, K. 2007. *Pedagogické aspekty transformácie zariadení ústavnej starostlivosti o deti predškolského a školského veku* : diplomová práca. Prešov : FHPV PU. 102 s.
- CIBULEC, J. 1984. *Manželské praktikum*. Praha : Avicenum. 304 s. ISBN 08-096-84.
- ČÁP, J. – MAREŠ, J. 2001. *Psychologie pro učitele*. Praha : Portál. 656 s. ISBN 80-7178-463-X.
- HRDLIČKOVÁ, V. – PÁVKOVÁ, J. 1989. *Výchovno-vzdelávací práca v detských domovoch*. Bratislava : SPN. 273 s. ISBN 80-08-00047-3.
- KOCOVAR, N. 2009. Vzťahy v rodine a ich vplyv na budúce vzťahy ich detí. In: *Vychovávateľ*, roč. LVII, č. 8, s. 28-31.
- KRAJČOVÁ, N. – PASTERNAKOVÁ, L. 2009. *Štýly výchovy v rodine v kontexte s hodnotovou orientáciou detí*. Prešov : PU v Prešove. 174 s. ISBN 978-80-555-0003-4.

- MATEJ, V. a kol. 2000. *Profesionálny rodič alebo guľatá kocka – sprievodca profesionálnou náhradnou výchovou v rodine*. Bratislava : Návrat. 78 s. ISBN 80-967908-1-1.
- MATĚJČEK, Z. 1992. Dítě a rodina v psychologickém poradenství. In: Matějček, Z.: *Výběr z díla*. Praha : Karolinum, 2005. ISBN 80-246-1056-6, s. 359-361.
- MATĚJČEK, Z. 2004. *Psychologické eseje (z konce kariéry)*. Praha : Karolinum. 212 s. ISBN 80-246-0892-8.
- MATĚJČEK, Z. 2005. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte*. Praha : Grada Publishing. 184 s. ISBN 80-247-0870-1.
- MORRISH, R. G. 2003. *12 klíčů k důsledné výchově*. Praha : Portál. 136 s. ISBN 80-7178-786-8.
- OLŠINOVÁ, O. 2005. Masáže detí a dojčiat. In: *Pripútajte sa. Príloha časopisu Nebyť sám*, č. 4-5, s. 12-13.
- PAINE, N. T. 2005. *Dotyková terapia pre deti*. Pracovné materiály z medzinárodnej konferencie PRIPÚTANIE – ATTACHMENT. Bratislava : Návrat. 2 s.
- PASZTOR, E. M. – MURPHY, M. 1984. The Army Advocacy Program: Child Abuse and Neglect Training for Child development services and youth Activities presonnell. In: SPDDD–ÚaD: *PRIDE – Parent Resources for Information, Development and Education: kniha pre vychovávateľov a odborníkov pracujúcich s opustenými deťmi*. Bratislava : TYPOCON, 2003. s. 40- 43.
- PELIKÁN, J. 2007. *Hľadání těžiště výchovy*. Praha : Karolinum. 175 s. ISBN 978-80-246-1265-2.
- POTOČÁROVÁ, M. 1999. Čo ovplyvňuje úspešnú výchovu v rodine? In: *Rodina a škola*, roč. 47, č. 3, s. 10.
- PRIEHRADNÁ, D. 2006. Adaptácia – radosť a bolesť. In: *Nebyť sám*, roč. 3, č. 1, s. 16-18.
- RITVO, E. C. – GLICK, I. D. 2009. *Párová a rodinná terapia*. Trenčín : Vydavateľstvo F. 198 s. ISBN 978-80-88952-56-5.
- SCHOOLEROVÁ, J. E. 1999. *Adopcia – vzťah založený na sľube*. Bratislava : Porta Libri. 260 s. ISBN 80-967954-2-2.
- SOBOTKOVÁ, I. 2009. Potrebuje dieťa profesionála, alebo rodiča? In: *Biograf*, roč. č. 49, s. 61-64.
- SOBOTKOVÁ, I. 2001. *Psychologie rodiny*. Praha : Portál. 176 s. ISBN 80-7178-559-8.
- ŠKOVIERA, A. 2009/a. Profesionálna rodina ako výskumný problém. In: *Biograf*, roč. 49/2009 č. 49, s. 65-69.
- ŠKOVIERA, A. 2009/b. Nové dilemy profesionálnych rodín. In: Švrčinová, L. – Hoferková, S. – Papšo, P.: *Problémy súčasnej rodiny a náhradní rodinná péče. Sborník příspěvků z konference* [online]. Brno : Tribun EU, s. 131-136. ISBN 978-80-7399-8. [citované 05. januára 2010]. Dostupné na <http://anv.cz/odborne/244-nove-dilemy-profesionalnych-rodin>.
- ŠMAJDOVÁ BÚŠOVÁ, K. 2011. *Profesionálna rodina v pedagogicko-psychologickom kontexte transformácie ústavnej starostlivosti* : dizertačná práca. Prešov : FHPV PU. 371 s.

- VÁGNEROVÁ, M. 2005. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha : Karolinum. 432 s. ISBN 80-246-1074-4.
- VALACHOVÁ, D. 1999. Šťastie ako cieľ výchovy? In: *Rodina a škola*, roč. 47, č. 3, s. 5.
- Working Group on Children at Risk and in Care. 2004. *Children in institutions: prevention and alternative care : final report* [online]. Strasbourg : Working Group on Children at Risk and in Care. 32 s. [citované 11. januára 2009]. Dostupné na http://www.vzd.cz/sites/default/files/children_in_institutions_prevention_and_alternative_care.pdf.

Katarína Šmajdová Búšová (*1983) v roku 2011 ukončila doktorandské štúdium v odbore pedagogika na Katedre pedagogiky Ústavu pedagogiky, andragogiky a psychológie Fakulty humanitných a prírodných vied Prešovskej univerzity v Prešove. V roku 2008/2009 absolvovala študijný pobyt na Katedre psychológie Pedagogickej fakulty Univerzity Karlovej v Prahe. Od roku 2010 pôsobí ako odborná asistentka na Katedre pedagogiky Filozofickej fakulty Univerzity Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach. Venuje sa problematike náhradnej starostlivosti, konkrétne profesionálnych rodín a teórii výchovy. V oblasti výskumu sa zameriava na realizáciu kvalitatívneho výskumu.

Mgr. Katarína Šmajdová Búšová, PhD.
Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach
Filozofická fakulta
Katedra pedagogiky
Moyzesova 9
040 01 Košice
e-mail: katarina.busova@upjs.sk; busovak@gmail.com

Správy

K nedožitému jubileu prof. V. Žbirkovej

Pri príležitosti nedožitého životného jubilea profesorky PhDr. Viery Žbirkovej, CSc. (1941 – 2011) uskutočnilo Múzeum školstva a pedagogiky v Bratislave dňa 24. novembra 2011 spomienkové stretnutie venované jej životu a dielu za účasti rodinných príslušníkov, kolegov a spolupracovníkov z vysokých škôl v Nitre a Bratislave, ako aj jej bývalých spolužiačok zo strednej školy.

V takmer polhodinovom komponovanom programe fotografií, textov, čítaného komentára aj zvukových ukážok z vystúpení prof. Žbirkovej sa návštevníci mohli podrobnejšie oboznámiť s jej životnou dráhou od rodného Brodského, cez školské roky v Záhorskej Vsi a v Bratislave, kde študovala na Pedagogickej škole pre učiteľov národných škôl. Po jej ukončení pokračovala v štúdiu na Filozofickej fakulte UK v Bratislave, odbor pedagogika – slovenský jazyk a literatúra, po promócii v roku 1964 sa stala asistentkou na Katedre pedagogiky Pedagogického inštitútu (neskôr Pedagogickej fakulty) v Nitre, ktorej ostala verná plných 34 rokov. Tu naplno rozvinula svoj nesporný učiteľský talent a vytvorila si priestor pre vedecko-výskumnú prácu. Už ako mladá asistentka sa v roku 1975 predstavila odbornej verejnosti zrelou monografiou o pedagógovi Jurajovi Hroncovi, zúčastňovala sa vedeckých seminárov a konferencií, priebežne publikovala ďalšie práce.

Po roku 1989 sa habilitovala na docentku a v roku 1999 získala pedagogický titul profesor v odbore dejín pedagogiky. To už bola profesorom-garantom štúdia etiky na Filozofickej fakulte Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre, kde sa zaoberala aj problematikou sociálnej práce, etiky, ale naďalej i dejinami školstva a pedagogiky. V tejto oblasti sa začala venovať osobnosti J. A. Komenského a jeho vzťahu k Slovensku, ale najmä novo sa formujúcej oblasti školského múzejníctva. Úzko spolupracovala s Múzeom školstva a pedagogiky v Bratislave, ktoré je ústredným špecializovaným múzejným pracoviskom rezortu školstva s poslaním dokumentovať históriu školstva od najstarších čias až po súčasnosť.

Podujatie obohatilo aj hudobné vystúpenie študentiek Cirkevného konzervatória v Bratislave. Na záver programu sa viacerí kolegovia a spolupracovníci – prof. E. Kratochvílová, doc. J. Ivanovičová, doc. Z. Bakošová, Dr. K. Račeková a ďalší - vrátili vo svojich spomienkach na spoločne prežité chvíle s prof. Žbirkovou, pričom vyzdvihli nielen jej učiteľské a odborné kvality, ale predovšetkým jej osobné čaro či prajný vzťah k študentom a kolegom, ktoré nadhlo zanechajú stopu u všetkých, ktorí sa s ňou stretli.

Múzeum školstva a pedagogiky pri tejto príležitosti získalo prísľub, že rodina prof. Viery Žbirkovej venuje múzeu jej pozostalosť obsahujúcu nielen osobnú knižnicu odbornej literatúry, ale aj listinné dokumenty, fotografický a iný dokumentačný materiál, ktorý bude slúžiť záujemcom o historicko-pedagogický výskum a zároveň ako dokument o živote a diele našej poprednej historičky pedagogiky.

Podujatie uskutočnilo Múzeum školstva a pedagogiky v spolupráci s Odbornou sekciou Histórie školstva a pedagogiky SPaS s podporou Slovenskej pedagogickej spoločnosti pri SAV, nadväzujúc na tradíciu podobných podujatí z rokov 2008 až 2010, o ktorých sme v informovali Spravodaji SPaS.

Vladimír Michalička

Škola – statický element v sociálnej dynamike

Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky Trnavskej univerzity v Trnave spolu s Centrom pedagogického výskumu ÚVSK SAV a Metodicko-pedagogickým centrom v Bratislave po prvýkrát pozvali pedagogických odborníkov a vedcov z iných príbuzných disciplín na stretnutie pod Tatrami (Demänovská dolina, 10. – 12.10. 2011, Hotel Junior, Jasná), aby sa pokúsili identifikovať tie pohľady na školovanie, „ktoré unikajú alebo vypadávajú zo zorného uhla súčasných reformných, transformačných a školu dynamizujúcich pohybov“. Hoci nie sú súčasťou mainstreamového prúdu vied o výchove, neznamena to, že nie sú dôležité, alebo je nutné vnímať ich na hranici „extrémizmu“.

Dôvodom či už jedného alebo druhého postoja môže byť nereflektovanie faktu, že reformné a transformačné snahy sú „motivované socio-ekonomicky a politicky“ alebo sú modelované „špecifickými konceptuálnymi pohybmi vychádzajúcimi z rôznorodých diskurzov vied o výchove“. Cieľom konferencie bolo na základe exponovania tohto prepojenia „poskytnúť priestor pre analýzu celého spektra (...) imperatívov a požiadaviek, s ktorými je súčasná škola neustále konfrontovaná“, a ktoré z nej robia „priestor neustále vystavovaný novým reglementom, nárokom, kontrolám kvality, didaktickým transformáciám či spôsobom poznávania“.

Aktuálnou socio-ekonomickou a politickou snahou je napríklad akcentovanie „neoliberálnej správy školy a vzdelávania“, ktorá presahuje do rôznych úrovní školy, a preto boli vítané príspevky reflektujúce nielen úroveň transformácie obsahov vzdelávania, transformácie v rámci didaktiky, metodiky a metodológie , ale reflektujúce aj úroveň politického diskurzu či „dychtivosť“ po potrebe evalvačných nástrojov.

Konferenciu počas oboch dní otvárali plenárne rokovania a po nich sa účastníci rozdelili do paralelných sekcií, v ktorých sa českí a slovenskí výskumníci venovali napr. možnému spojeniu ideológie a telesnej výchovy (D. Masaryková), umeleckému vzdelávaniu v rôznych krajinách vrátane SR (B. Šupšáková, J. Markofová), jazykovej gramotnosti v materských školách (Z. Petrová), konštruovaní mravnej výchovy detí predškolského veku (M. Klusák), komunikačnému prístupu vo vyučovaní cudzieho jazyka (P. Najvar, V. Najvarová), psychosomatikou hlasovej výchovy (A. Nohavová, J. Slavík), či implementačnej fidelite (J. Stará).

Ako prvý zaznel príspevok analytičky Konzervatívneho inštitútu Zuzany Zimenovej, čo malo svoj metodologický aj praktický význam – zhrnula doterajšie reformné snahy ministerstva školstva SR a pokúsila sa načrtnúť „základné línie štátnej politiky v oblasti vzdelávania, ktorá je ďalej reflektovaná v odbornej i širšej verejnej diskusii“. Táto prebieha vo viacerých vetvách a dotýka sa nielen „kľúčových problémov, na ktoré reforma školstva neustále naráža, a ktoré zatiaľ nie sú dostatočne riešené, ale aj tých, ktoré paradoxne netvoria súčasť reformných zámerov, hoci bez ich riešenia rezignuje samotný reformný koncept na potrebnú komplexnosť“. Podľa analytičky ide najmä o absentujúcu exaktnú a jednoznačnú definíciu obsahových a výkonových vzdelávacích štandardov; o spôsob, akým sa má ukončiť experimentálne overovanie inovácií a následný mechanizmus implementácie; o nedostatočný výkon štátnej inšpekcie (kontrola formálnych požiadaviek, nie metodická pomoc); o neprimerané nároky na učiteľov, popri čom ani vysokoškolská príprava nových pedagógov nereflektuje dostatočne budúce nároky tvorby a realizácie školského kurikula; o absenciu inšpiratívnych didaktických modelov; o nevhodný systém odmeňovania učiteľov, či o celkovú koncepcnú neujasnenosť v oblasti pedagogických meraní, kde sa glorifikuje celoplošné testovanie. Touto poslednou námietkou analytička iba potvrdila, že ani našu školskú politiku „strašidlo“ neoliberalizmu neobchádza.

Na tento príspevok v duchu „praktického“ informovania nadviazal aj Ivan Pavlov z Metodického centra, ktorý sa venoval profesijnému rozvoju učiteľov. Uviedol, že „deformované vnímanie školskej reality ignoruje systémové a koncepcné prístupy v profesijnom rozvoji učiteľov. Diskusia o odborných otázkach neprebieha na stránkach odborných periodík, tematických konferenciách, ale pod gesciou záujmových skupín, združení, ktorým ide aj o ovládnutie trhu so vzdelávaním, posilnenie lobistických pozícií, či presadenie partiálnych záujmov“. Preto v prijatom modeli profesijného zákona vidí nielen pozitíva (motivácia vzdelávať sa), ale aj negatívnu stranu „naháňania kreditov“ (vyplývajúcu zo stavu nízkych funkčných plátov), či spochybňovanie dokladov kontinuálneho vzdelávania. Riešením je podľa neho zatraktívnenie učiteľskej profesie cez posilnenie akademických spôsobilostí (pregraduálne štúdium),

profesijného rozvoja počas celoživotnej profesijnej dráhy a kompetencia systematickej sebareflexie. Je potrebné rozlíšiť profesijný rozvoj od kariérneho systému, v ktorom je treba definovať požiadavky na profesijné kompetencie učiteľov. Nie je však domovom autorom používaných pojmov *biznis* a *manažment*?

Plenárne rokovanie prvého dňa uzavreli fundovaní zástupcovia oboch pohlaví: Oľga Zápotočná vysvetlila, kde sa vzal pojem „občianskej gramotnosti“. Uviedla, že lingvista a profesor angličtiny H. Milner „svojimi analýzami (...) ukazuje, že významným určujúcim faktorom úrovne občianskej participácie v spoločnosti je schopnosť škôl a ďalších spoločenských inštitúcií systematicky produkovať a rovnomerne distribuovať vysokú úroveň gramotnosti populácie. Podstatné rozdiely medzi krajinami s vysokou a nízkou úrovňou občianskej participácie nachádza práve v tom, do akej miery vzdelávacie systémy prispievajú k rozvíjaniu čitateľských návykov, funkčnej čitateľskej gramotnosti a následnej informovanosti občanov, ako podmienok aktívneho a kompetentného občianskeho rozhodovania a konania“. Občianska uvedomelosť nemusí znamenať nutnosť robiť zo školy miesto „rekonštrukcie spoločnosti“, ale môže byť výsledkom kvalitného klasického všeobecného vzdelania.

Stanislav Štech bránil školu ako inštitúciu, ktorá disponuje istým pátosom vďaka „vedomiu zakladateľského aktu a vedomiu sociálnych aj symbolických funkcií“, pretože práve jej inštitucionalizovanosť je „terčom útoku neoliberalnej politiky“. Škola je vnímaná ako „agentúra vzdelávacích služieb“, ale „aký je duch školy, keď jeho etikou už nie je inštitúcia, ale len súbor efektívnych postupov k dosahovaniu výkonových cieľov“?

Plenárne rokovanie druhého dňa patrilo výhradne českým výskumníkom (T. Janík, J. Slavík, P. Knecht, P. Najvar, M. Kučera, D. Greger), ktorí dokázali, ako ďaleko je česká pedagogika, resp. ako za ňou tá slovenská zaostáva. Z troch príspevkov, ktoré zazneli, je možné to dokladovať najmä tým, ktorý sa venoval metodológii výskumu implementácie kurikulárnej reformy (prvých štyria vyššie spomenutí). Autori prezentovali, ako je možné podchytiť nimi formulovaný hlavný problém určenia začiatku a konca kurikulárnej reformy a širší proces vzdelávacej transformácie cez rôzne modely transformácie (Fullan, Birzea, Kotásek). Pokúsili sa tiež ukázať, ako je možné výskumne „podchytiť“ fázu implementácie, pretože ak sa táto podcení, vystavujeme sa „riziku, že reformné idey sa do praxe očakávaným spôsobom nepremietnu“.

A tak nielen oni v rámci pléna, ale aj ich ďalší kolegovia či dokonca aspiranti, prezentovali v sekciách závery z výskumov na témy, ktoré sa u nás ešte ani nenastolujú, resp. veľmi pomaly a málo intenzívne. Celkovo bolo vypočítaných 45 príspevkov, ktoré následne prešli recenzným konaním

a niektoré z nich budú uverejnené v konferenčnom zborníku. Ten sa môže stať inšpiráciou pre výskumné smerovanie tých, ktorí v sebe cítia potenciál dosiahnuť úroveň českej pedagogiky.

Zuzana Danišková

Nový medzinárodný výskum mládeže MyPlace

Už tradične sa uskutočnil seminár venovaný problematike interdisciplinárneho výskumu mládeže v termíne, ktorý má všetkým pedagogickým pracovníkom pripomenúť úlohu mládeže v revolučných premenách našej spoločnosti. Usporiadala ho Iuventa – Slovenský inštitút mládeže dňa 16. novembra 2011 vo svojich priestoroch na Búdkovej ceste. Seminár sa konal pod patronátom troch vedeckých spoločností: Slovenskej sociologickej spoločnosti pri SAV, Slovenskej pedagogickej spoločnosti pri SAV a Slovenskej spoločnosti pre regionálnu politiku pri SAV.

Stretnutie vedeckých spolupracovníkov s odborníkmi pre prácu s mládežou vytvorilo priestor na diskusiu o aktuálnych výsledkoch výskumu o dobrovoľníctve (A. Brozmanová Gregorová, J. Miháliková) v súvislosti s uzatvorením kampane Európskeho roka dobrovoľníctva na Slovensku.

Na seminári vystúpilo viacero referujúcich na rozličné témy, ktoré súvisia s mládežníckymi výskumnými projektmi IUVENTY. Výsledkom výskumu o autonómii mládeže sa venovala Lívia Nemcová (vedúca projektu) z UMB v Banskej Bystrici. O koncepcii empirického výskumu vidieckej mládeže referoval P. Barát (SPU v Nitre). Informáciu o priebehu výskumu multikulturality na Slovensku s prihliadnutím na nové skupiny imigrantov poskytol R. Štefančík (UCM v Trnave).

Osobitnú pozornosť venovali účastníci diskusii na tému „Demokracia a tieň totalitarizmu a populizmu: európske skúsenosti“, ktorú vo svojom informatívnom vystúpení o novom medzinárodnom európskom projekte MyPlace prezentoval L. Macháček.

MYPLACE je výskumný projekt FP7 financovaný v rámci výzvy Spoločenské a humanitné vedy za rok 2010, „Demokracia a tieň totalitarizmu a populizmu: európske skúsenosti“. Spája konzorcium 16 výskumných inštitúcií zo 14 európskych krajín, ako aj 14 zainteresovaných verejných inštitúcií (múzeá, mimovládne organizácie, archívne a dokumentačné strediská).

Koordinačnou inštitúciou je Univerzita vo Warwicku, koordinátorkou Hilary Pilkingtonová. Partnermi v projekte sú: Manchesterská metropolitná

univerzita (Spojené kráľovstvo), Tallinnská univerzita (Estónsko), Univerzita sv. Cyrila a Metoda (Trnava, Slovensko), Brémska univerzita (Nemecko), Jenská univerzita (Nemecko), Východoľfínska univerzita (Fínsko), Juhodánska univerzita (Dánsko), ISCTE, Inštitút Lisabonskej univerzity (Portugalsko), „Region“, Uljanovská štátna univerzita (Ruská federácia), Daugavpilska univerzita (Lotyšsko), Kaukazské výskumné strediská zdrojov (Gruzínsko), Inštitút spoločenských vied Iva Pilara (Zagreb, Chorvátsko), Univerzita Pompeu Fabra (Barcelona, Španielsko), Debrecínska univerzita (Maďarsko), Aténska univerzita Panteion (Grécko).

Projekt bude prebiehať od 1. júna 2011 do 31. mája 2015 s rozpočtom Európskej komisie (EK) vo výške 7 994 449 €. Základom tímu MYPLACE za Univerzitu sv. Cyrila a Metoda (UCM) v Trnave je Katedra politológie a Katedra etnológie a svetových štúdií. MYPLACE je skratka pre Memory Youth Political Legacy And Civic Engagement (Pamäť, mládež, politické dedičstvo a občianska participácia). Projekt skúma, ako tieň totalitarizmu a populizmu v Európe utvárajú spoločenskú účasť mladých ľudí.

Prečo je dôležité položiť si túto otázku? Súčasnú generáciu mladých ľudí spája skúsenosť, že vyrastali v Európe, v ktorej zväčša neexistujú pravičiarске ani ľavičiarске autoritatívne režimy. Chýba im aj bezprostredná spomienka na studenú vojnu a s tým spojené obavy a predsudky, ktoré rozdeľovali Európu, či priama skúsenosť života v komunistickom, autoritatívnom alebo fašistickom politickom režime. Zároveň ich spája skúsenosť, že vyrastali v prvej globálnej hospodárskej kríze v období po druhej svetovej vojne, ktorá by podľa všetkého mohla poskytnúť extrémnej pravici úrodnú pôdu na „posilnenie“. Navyše, keďže súčasná generácia mladých ľudí v Európe má malé alebo žiadne skúsenosti s extrémistickou a populistickou politikou, môže byť obzvlášť citlivá na radikálne politické agendy.

Prečo je dôležité položiť si túto otázku teraz? V súčasnom kontexte ekonomického hospodárskeho poklesu sa čoraz väčšmi zviditeľňujú politické strany a hnutia extrémnej pravice. Vo voľbách do Európskeho parlamentu v roku 2009 získali pravicovo extrémistické politické strany značnú podporu vo viacerých členských štátoch EÚ. Podarilo sa im preniknúť do parlamentného zastúpenia aj v krajinách, kde sa predtým stretli s malým úspechom. Tento model sa opakuje vo viacerých európskych krajinách v národných a regionálnych voľbách. V tomto kontexte sa MYPLACE pýta, ako angažovanosť mladých ľudí v minulosti utvára ich vnímanie súčasných populistických politických agend. Nerobí „obyčajné rovné čiary“ od „autoritatívnych“ minulých čias k neistým demokratickým súčasným alebo budúcim časom. Opiera sa o predpoklad, že radikálne a populistické politické a filozofické tradície sú skôr celoeurópske a cyklické, než zakorenené v jednotlivých národných „politických kultúrach“ alebo založené na prísnych klasifikáciách politického

dedičstva („totalitného“, „komunistického“, „fašistického“) a otvorené „uzdravovaniu“ prostredníctvom „demokratizácie“. Tento projekt je preto skutočne transeurópsky.

Skúsenosti partnerov v projekte s výskumom mládeže znamenajú, že mladých ľudí budeme jasne chápať nie ako pasívne objekty politickej manipulácie, ale ako aktívne politické činitele. Dôkazy z mnohých „farebných revolúcií“ v krajinách bývalej komunistickej Európy, ako aj kampaní proti globalizácii, chudobe, vojne a škrtom, skutočne naznačujú, že politické uvedomenie mladých ľudí nie je prázdne plátno a že mladí ľudia nie sú len *mobilizovaní*, ale dokážu efektívne vytvárať siete, organizovať a viesť veľké politické akcie.

MYPLACE je interdisciplinárny projekt, spája výskumníkov vzdelaných vo viacerých spoločenských vedách (sociológia, politika, antropológia, psychológia a kultúrne štúdiá). Bude obsahovať veľkoplošný prieskum v 14 krajinách, aby sa zmerala politická a občianska účasť a postoje mladých ľudí. Na pochopenie významu, aký mladí ľudia pripisujú takej účasti, ako aj na výskum, ako sa tento význam prenáša generáciami, sa použijú rozhovory a cieľové skupiny. V krajinách projektu sa vykoná asi 50 etnografických prípadových štúdií skutočnej občianskej účasti a politického aktivizmu mladých ľudí.

Prostredníctvom národných poradenských skupín pre politiku mládeže sa od začiatku zapoja do projektu tvorcovia politiky a praktici. Projekt vďaka týmto skupinám uskutoční svoj cieľ vytvoriť aktívny a udržateľný dialóg medzi akademickými, verejnými a politickými inštitúciami. Závety projektu sa poskytnú strediskám tvorby politiky na úrovni regiónov, národov a EÚ, ako aj viacerým mládežníckym sieťam aktivistov v boji proti rasizmu a xenofóbii. Dôležitým cieľom projektu je informovať tvorcov politiky skôr o rozsahu politických a občianskych aktivít, do ktorých sa mladí ľudia zapájajú, než sa sústrediť na „problémy“ vo sfére mládeže.

Konceptuálne siaha projekt za porovnanie jednotlivých „politických kultúr“ alebo konkretizovaných klasifikácií politického dedičstva („postkomunistického“ / „liberálno-demokratického“); vopred sa predpokladá skôr cyklická a celoeurópska povaha rozsahu radikálnych a populistických politických a filozofických tradícií, než nová povaha popularity, ktorej sa momentálne tešia.

Empiricky MYPLACE využíva kombináciu nástrojov prieskumu, rozhovorov a etnografického výskumu, aby poskytol nové, celoeurópske údaje, ktoré nielen merajú úrovne účasti, ale zachytávajú význam, aký mu mladí ľudia pripisujú.

Analyticky, prostredníctvom špecifickej orientácie na „mládež“ a historickú a kultúrnu kontextualizáciu spoločenskej účasti mladých ľudí, MYPLACE nahrádza rutinné a často abstraktné opakovanie dôvodov „odtrhnutia“ mladých

ľudí od politiky s empiricky bohatým mapovaním, ako mladí ľudia chápu občiansky a politický priestor, v ktorom žijú.

Po politickej stránke MYPLACE identifikuje, čo mladým ľuďom sťažuje a uľahčuje privlastniť si európsku politickú arénu ako „môj priestor“.

Špecifické ciele MYPLACE sú:

1. Uviesť do kontextu občiansku angažovanosť mladých ľudí v regionálnych, národných a európskych historických kontextoch.
2. Zmapovať a pochopiť proces (re)produkcie, prenosu a (re)interpretácie miestneho, národného a celoeurópskeho politického dedičstva a skúseností.
3. Zmerať postoje mladých ľudí v Európe k politickým organizáciám, spoločenským hnutiam a občianskym akčným programom a účasť v nich, a pochopiť, ako sa tieto postoje a angažovanosť diferencujú v líniách pohlavia, etnicity, triedy a regiónu.
4. Zmerať názory na legitímne formy politického zastúpenia a činnosti v rámci kontextu rozličného demokratického dedičstva.
5. Zmapovať rozsah aktivizmu mládeže v Európe a spôsoby, ako sa mladí aktivisti interregionálne a nadnárodne spájajú do sietí.
6. Pochopiť príťažlivosť, akú majú radikálne, extrémne alebo populistické hnutia na mladých ľudí a jej vzťah k regionálnemu, národnému a európskemu politickému dedičstvu.
7. Informovať a pomáhať politickým a praktickým agentúram mapovať a vyhodnocovať politické reakcie na populizmus v mládežnícky orientovaných politikách politických strán a v rámci vlastného aktivizmu mladých ľudí.

Koordinátor projektu na Slovensku: prof. Ladislav Macháček, Katedra politológie FSV UCM v Trnave. Ladislav.machacek@ucm.sk

Radoslav Štefančík

ACTA TECHNOLOGICA DUBNICAE (ATD)

Časopis s názvom ACTA TECHNOLOGICA DUBNICAE (ISSN 1338 – 3965, EV 4309/11) vydáva Dubnický technologický inštitút v Dubnici nad Váhom. Tento inštitút je súkromnou vysokou školou, ktorá poskytuje vysokoškolské vzdelávanie v akreditovaných študijných programoch v rámci študijného odboru 1.1.2 Učiteľstvo profesijných predmetov a praktickej prípravy. Ide o študijné programy: Učiteľstvo praktickej prípravy (Bc. program) a Učiteľstvo technických predmetov (Mgr. program).

Časopis ACTA TECHNOLOGICA DUBNICAE vychádza od roku 2011, a to 2-krát ročne v anglickom jazyku. Cieľom časopisu je prezentácia výsledkov domáceho a zahraničného výskumu zameraného na pedagogické, psychologické a technologické aspekty vzdelávania. Šéfredaktorkou časopisu je Viola Tamášová a redakčnú radu tvorí osem slovenských a šesť zahraničných odborníkov.

Prvé dve čísla roku 2011 otvorili témy, z ktorých viaceré nie sú dlhodobito diskutované a výskumne riešené na slovenskej vedeckej scéne. V prvom čísle to boli témy ako výskum potrieb anglického jazyka u študentov (D. Lengyelfalusyová, M. B. Záhorská), vzťah úrovne resiliencie žiakov a ich spokojnosti v škole (V. Tamášová, S. Barnová), meranie kvality edukačných služieb (J. Kamodža), využitie systémov sémantickej analýzy obrazu a textu na edukačné účely (J. Stašák) a kompetencie učiteľov a žiakov z perspektívy teórie scenárov (M. Čerešník).

Druhé číslo otvorilo priestor témam s reálnou interdisciplinariťou, ktoré tvoria základ pedagogickej inovatívnosti. Každá téma prezentuje originálny pohľad na vyučovanie humanistickej psychológie (Ľ. Gáborová, K. Ižová, J. Coculová), na manažérsku prípravu budúcich odborníkov (Sz. Zalay), psychologické otázky vzťahov v rodine (D. Lahe, G. Gugová, A. Heretik), ergonomickú optimalizáciu edukačných systémov (M. Lorko) a stratégiu život sprevádzajúceho učenia (W. Filla) v rámci širších socio-kultúrnych súvislostí, s ohľadom na vzdelávaciu politiku a vzdelávaciu prax u nás a v niektorých krajinách EÚ.

Súčasťou časopisu sú aj informácie o vedeckom dianí doma a v zahraničí a recenzie knižných prác. Kontakt: www.dti.sk (veda a výskum).

Recenzie

VETEŠKA, Jaroslav: Kompetence ve vzdělávání dospělých

Praha : Univerzita Jana Amose Komenského, 2010, 1. vydanie, 202 s. ISBN 978-80-86723-98-3

Otázky kompetencií sú rezonujúcou tému dnešnej vedeckej diskusie ako ústredného problému epistemológie vedy, v tomto prípade andragogiky. Jaroslav Veteška vo svojej vedeckej monografii realizuje (vyjadrené popperovsky) „racionálnu diskusiu“ aplikovaním metódy jasného vymedzenia problému a kritického skúmania rozličných predkladaných riešení. Spolu s Popperom chcem zdôrazniť slová „racionálna diskusia“ a „kritické skúmanie“, ktoré autor v plnej miere naplnil, výsledkom čoho je logická analýza trojdimenzionálneho spektra problematiky: kompetencií – vzdelávania – a dospelého jedinca. Autor si plne uvedomil fakt, že k epistemológii môžeme pristupovať z dvoch strán, jednak ako k bežnému poznávaniu, teda poznávaniu zdravým rozumom, alebo ako k problému vedeckého poznávania. Vyberá si v širšej miere priestor pre vedecké a to mu pomohlo vidieť viac, hlbšie a zároveň prispieť k pokroku.

Logika autorovho poznávania smeruje od jasného vymedzenia kľúčových pojmov v koncepte celoživotného učenia sa (ktoré zahŕňa vznik a rozvoj celoživotného vzdelávania a učenia sa, systém počiatočného vzdelávania, ďalšie vzdelávanie v andragogickom diskurze), cez referenčný rámec všeobecných teoretických východísk odbornej kvalifikácie a profesijných kompetencií (referujúc o kompetenčne založenom vzdelaní, o nezamestnanosti a trhu práce, o európskej stratégii a kurikulárnych dokumentoch, o reforme českého vzdelávacieho systému a o vzdelávacích cieľoch podľa bloomovej taxonómie kognitívnej oblasti edukácie). Táto induktívno-deduktívna analýza vyúsťuje do poňatia miesta kompetencií v cieľovom programe vzdelávania dospelých (ktoré ponúka charakteristiku pojmu kompetencie, schopnosti a zdroje kompetencií, kľúčové kompetencie v počiatočnom vzdelávaní, kompetencie v ďalšom vzdelávaní, výsledky vzdelávania a učenia sa). Aplikačný rozmer nadobúda kompetenčné poňatie rozvoja a riadenia ľudských zdrojov (reflektujúc požiadavky trhu práce v oblasti pracovných spôsobilostí, rozvoj vzdelanosti zamestnancov zameraný na kompetenčný prístup, profesijné manažérske kompetencie, riadenie zamestnaneckej organizácie podľa kompetencií, tvorbu a aplikáciu kompetenčných modelov v organizácii, kompetenčné profily a rozvoj ľudských zdrojov). Výsledkom tohto teoreticko-metodologického skúmania je predmetná racionálna vedecká diskusia, ktorú autor predkladá na 153 stranách textu s rozsiahlym zoznamom bibliografických odkazov a početnými prílohami.

Prínosom publikácie je, že v úvodných častiach autor realizuje aj terminologickú analýzu, pokúšajúc sa vymedziť základné termíny v ich súčasnom, ale aj historickom kontexte andragogiky, neopomínajúc právny rámec skúmania (tak v českých ako aj európskych podmienkach). Etablovanosť andragogiky a jej celospoločenský význam potvrdzuje vymedzením kvalifikácie ako kľúčového fenoménu ľudskej existencie človeka 21. storočia, ktorý žije v spoločnosti založenej na vedomostiach a od ktorého sa očakáva, že dokáže adekvátne riešiť vzniknuté zložitejšie a obsažnejšie životné situácie. A práve k tomu má byť vybavený príslušnými kompetenciami.

V tejto súvislosti je potrebné akcentovať snahu autora (výskumníka) všetky jeho kroky smerovať k jednotlivcovi a sústrediť sa najmä na filozofické a výskumno-metodologické otázky človeka ako predmetu vedeckého skúmania. Autor tu v kontexte andragogickej vedy naliehavo kladie nové otázky praktikom aj teoretikom. Do popredia dáva otázky etickej, právnej, ale aj politickej zodpovednosti za kvalitu vzdelávania a za plné využitie vzdelania, uvedomujúc si aj politický a právny rámec daného štátu. Neopomína, že súčasný človek neexistuje vo vákuu, ale naopak, má svoj celospoločenský, ale aj individuálny rozmer: v mene individuálnej slobody odmieta tradičné hodnoty, avšak moderné projekty ešte nemá vytvorené, a tak častokrát sám seba znefunkčňuje. A práve k tomu potrebuje byť vybavený potrebnými kompetenciami, aby dokázal adekvátne reagovať a reflektovať celosťnosť a systémovosť zmien.

Autor sa tejto „požiadavky doby“ plne zhostil, hľadá metodologickú platformu pre teoreticko-empirické vymedzenie nových fenoménov a vzťahov, ktoré predmetná problematika prináša. Dielo predstavuje efektívny vstup do vedeckej diskusie, ktorá v súčasnosti prebieha a je mimoriadne náročná. Vyžaduje si vedomosti a spôsobilosti nielen z oblasti andragogickej vedy, ale aj politiky, práva, medicíny, psychológie, sociológie a filozofie, resp. etiky. Dostatočne si uvedomil závažnosť i zložitosť súvislostí a závislostí, pochopil podstatu problému, vymedzil svoju vlastnú metodologickú pozíciu, a tak naplnil deklarované ciele publikácie. Nezotrval len na známych konštatovaniach, ale ponúka nové, spolu s kvalitnou argumentáciou v kontexte interdisciplinárnych väzieb medzi andragogikou a ostatnými spoločenskými vedami.

Významným prínosom monografie *„Kompetence ve vzdělávání dospělých“* je (akcentujúc slová autora v jej úvode), že *„vzdelávanie v súčasnej dobe patrí k jednému z najdôležitejších faktorov rozvoja spoločnosti i človeka ako jedinca, ktorý, pokiaľ chce obstáť a byť úspešným, musí využiť vlastný potenciál k permanentnému vzdelávaniu a rozvoju“*. Autor ponúka odpovede na otázky ako, kde, prečo... Zároveň „nazerá“ a upozorňuje na špecifické teoretické a metodologické problémy samotnej andragogickej vedy. Tým vytvára plat-

formu pre pochopenie významu predmetnej problematiky, a to predovšetkým v konfrontácii s hodnotiacimi vstupmi a výstupmi pre teóriu a empiriu. Významnosť publikácie podčiarkuje aj fakt, že vzniká v súvislosti s riešením projektu Grantovej agentúry Českej republiky „*Andragogický model učení a vzdělávání dospělých založený na získávání a rozvoji klíčových kompetencí*“. Skúmané východiská získavajú nový význam aj pre samotných adresátov, ktorými budú nielen študenti, akademickí pracovníci, ale aj praktici, a to – domnievam sa – aj v multidisciplinárnom kontexte.

Beáta Balogová

Inštitút edukológie a sociálnej práce Filozofickej fakulty Prešovskej univerzity
Prešov

ACTA ANDRAGOGICA 2

Bratislava : BB PRINT, 2011, 192 s. ISBN 978-80-970595-2-1

Recenzovaný zborník ACTA ANDRAGOGICA 2 je v poradí druhou publikáciou vedeckých štúdií členov Katedry andragogiky Filozofickej fakulty univerzity Komenského v Bratislave, jej domácich a zahraničných spolupracovníkov, ktoré vychádzajú v nepravidelnom periodiku pod názvom ACTA ANDRAGOGICA. Štúdie sú čiastkovým výstupom výskumného projektu grantovej úlohy VEGA MŠ SR č. 1/0386/11 „Procesy inštitucionalizácie edukácie dospelých na Slovensku – analýza vízií (ideových východísk), cieľového zamerania, vývojových etáp, európskeho kontextu, súčasného stavu a trendov inštitucionalizácie edukácie dospelých“. Druhé číslo zborníka ACTA ANDRAGOGICA vychádza tri roky po prvom (2008). Ako uvádza J. Matulčík, editor zborníka a vedúci katedry andragogiky, je venovaný pamiatke dvoch významných predstaviteľov andragogiky, Franzovi Poggelerovi a Jindrovi Kulichovi, ktorí významne prispeli k vytvoreniu slovenskej koncepcie andragogiky ako vedného a študijného odboru.

Jednotlivé vedecké štúdie sú tematicky rozčlenené do okruhov, ktoré komplexne identifikujú, reflektujú a zároveň navzájom komparujú teoreticko-metodologické východiská so súčasnými trendmi v edukácii a v poradenstve dospelých.

V prvých dvoch príspevkoch sa oboznamujeme zo samotnou koncepciou andragogiky ako vednej disciplíny a s predmetom jej skúmania. J. Matulčík v úvode svojho príspevku „Andragogika v USA“ prezentuje konštituovanie andragogiky (najsťôr z globálneho hľadiska, následne so zameraním sa na

USA) a predstavenie E. Ch. Liendemana, prvého amerického autora, ktorý použil termín andragogika. Autor komparuje vývoj a smerovanie andragogiky v európskych krajinách a v USA, pričom konštatuje, že i keď americká koncepcia andragogiky (M. S. Knowles) vychádza najmä z pôvodnej európskej (F. Poggeler), za významné treba pokladať i korene andragogiky pochádzajúce z amerického prostredia, ktoré práve americkú koncepciu andragogiky do istej miery odlišujú od tej európskej (najmä akcentom na slobodu, nezávislosť a zodpovednosť dospelého človeka, na demokratický a liberálny štýl vo výchove a vzdelávaní dospelých).

Autorka druhého príspevku, H. Bartoňková, definuje andragogiku, ako humanitný smer - odbor, ktorý má v rámci vedných disciplín svoje stabilné a nezastupiteľné miesto. Zvýrazňuje biodromálny aspekt andragogiky, ktorý vysvetľuje najmä potrebou naučiť sa prekonávať a zvládať záťažové a stresové situácie, vedieť sa orientovať v spleti kritických životných ciest, ale aj popasovať sa s požiadavkami okolia (rodina, kolegovia v práci, a pod.) a adaptovať sa na konkrétne sociálne prostredie tak, aby sme náš ľudský potenciál a kapitál využili v rámci aktuálnych a dostupných možností a podmienok. Autorka považuje kompetencie za integrujúci pojem vo vnímaní predmetu andragogiky a poukazuje na skutočnosť, že jednou z najdôležitejších úloh andragogiky je rozširovať kompetencie dospelých ľudí v oblasti sebadizajnovania každodenného života.

Kultúrnej andragogike sa vo svojom príspevku venuje R. Čornaničová, ktorá odôvodňuje použitie pojmu kultúrno-osvetová andragogika historickým aspektom – nadväznosťou kultúrnej andragogiky na osvetovú činnosť. Predmetom kultúrno-osvetovej andragogiky je podľa autorky príspevku kultúrno-osvetová činnosť, pod ktorou rozumie jedinečnú, špecializovanú, inštitucionalizovanú a profesionalizovanú oblasť andragogického pôsobenia na dospelého človeka v jeho voľnom, resp. mimopracovnom čase.

E. Denciová vo svojom príspevku uvádza, že hoci je kultúra súčasťou našej každodennosti a pomerne frekventovaným pojmom v bežnej komunikácii, rovnako frekventované sú rôzne prístupy a hodnotenia kultúry, príčinu čoho vidí tak v historickom vývoji samotného pojmu kultúra, ako i v širokospektrálnom chápaní tohto pojmu v súčasnosti. Kultúru považuje z aspektu andragogiky za dôležitý a nenahraditeľný prostriedok edukácie širokých vrstiev a aktivizácie dospelého obyvateľstva, predovšetkým vo voľnom čase, ktorým sa dokáže napríklad prostredníctvom umenia rozvíjať kreativita dospelého človeka.

L. Szabová-Šírová sa zaoberá podielom katedry andragogiky FiF UK na vytváraní koncepcie sociálnej andragogiky ako vednej disciplíny a študijného zamerania študijného odboru andragogika. Autorka zdôrazňuje potrebu venovať neustálu pozornosť všetkým oblastiam sociálnej andragogiky

a kvalitnej príprave sociálnych andragógov pre prax riešenia sociálnych problémov.

M. Štermenský pristupuje k chápaniu profesijnej andragogiky v kontexte profesijného pôsobenia andragóga v oblasti personálneho manažmentu. Ako predpoklad, ba až nevyhnutnú súčasť kvalifikovaného výkonu funkcie kompetentného pracovníka v oblasti profesijnej andragogiky – personálneho manažéra (okrem špecializovaného vzdelania v odbore andragogika) akcentuje interdisciplinárne vedomosti, schopnosti a zručnosti, najmä v oblasti personálneho manažmentu. Autor zdôrazňuje globálnu tendenciu neustáleho zvyšovania hodnoty ľudského kapitálu ako najcennejšieho nástroja na trhu práce, ktorého získanie zabezpečuje spoločnosti výraznú konkurenčnú výhodu.

M. Machalová charakterizuje andragogickú psychológiu ako aplikovanú psychologickú disciplínu, ktorej predmetom skúmania sú najmä psychologické aspekty edukácie dospelých. Zdôrazňuje, že v súčasných, prudko sa meniacich životných podmienkach, sú dospelí ľudia vystavení mnohým nepredvídateľným, zložitým psychickým životným situáciám, ktoré musia denno-denne prekonávať. Zvýrazňuje biodromálny aspekt edukácie dospelých a edukačného poradenstva pre dospelých, nakoľko celoživotné učenie sa zvyšuje kompetencie každého človeka využiteľné, tak v profesijnej sfére, voľnom čase, ako i rutinných činnostiach každodenného života.

Predmetom štúdií H. Roľkovej, P. Laukovej a J. Vetešku sú sociálno-psychologické a komunikačné kompetencie ako faktory ovplyvňujúce kvalitu výsledkov edukačného procesu.

„Sociálno-psychologický výcvik zohráva v systéme celoživotného vzdelávania významnú úlohu“, tvrdí v úvode svojho príspevku H. Roľková. S týmto tvrdením môžeme len súhlasiť. Autorka vníma ako jeden z primárnych cieľov výchovy, vzdelávania a poradenstva pre dospelých kontinuálny rozvoj sociálnych zručností, formovanie postojov a mravných čŕt. Sociálno-psychologický výcvik ako istá náučno-hravá forma oboznamovania sa so sociálnymi spôsobilosťami kultivuje podľa autorky osobnosť dospelého človeka, buduje sociálne kompetencie, pomáha účastníkovi takéhoto výcviku prijať zmenu sociálnej role, stotožniť sa s ňou bez prípadných negatívnych až patologických následkov. Má tiež preventívnu funkciu v predchádzaní maladaptácie, ale aj významnú resocializačnú funkciu.

Významné miesto v edukácii dospelých má komunikácia. Charakteristická je istými špecifikami, čo sa prejavuje v tom, že táto problematika je stále vysoko aktuálna. V príspevku „Komunikačné kompetencie vzdelávateľov dospelých“ sa prostredníctvom jeho autorky dozvedáme o konkrétnych komunikačných kompetenciách, ktoré by sme mali dodržiavať v procese výchovy, vzdelávania a poradenstva pre dospelých. P. Lauková uvádza, že základným pilierom úspešnej, efektívnej a profesionálnej komunikácie medzi účastníkmi

edukačného procesu a lektorom je vzájomná interakcia. Tá je podľa nej daná samotným charakterom komunikácie v edukácii dospelých: na rozdiel od edukácie detí a mládeže nemá prísne normatívny charakter. Autorka sa venuje čiastkovým kompetenciám edukátorov dospelých, medzi ktoré zaraďuje: akceptáciu, kongruenciu, empatiu, aktívne počúvanie a schopnosť prijať spätnú väzbu, vrátane konštruktívnej kritiky, ktorá je pre edukátora dospelých inšpiračným impulzom pre prípadnú inováciu svojich komunikačných zručností.

J. Veteška prispel do recenzovaného zborníka štúdiou, ktorá vznikla v rámci riešenia grantového projektu „Andragogický model učení a vzdelávání dospelých založený na získávání a rozvoji klíčových kompetencí“. Autor sa v príspevku zaoberá potrebami spoločnosti v oblasti systematizácie výstupov edukačného procesu dospelých, ktoré konkretizujú ciele vzdelávania dospelých a takto definujú možný progres v rozvoji kľúčových kompetencií dospelých. Autor vychádza vo svojej štúdii z tvrdení, že už vysokoškolské štúdium je predpokladom pre úspešné uplatnenie sa absolventa na trhu práce. Podpora a budovanie systémových riešení a opatrení vo vzdelávaní, ako na národnej štátnej úrovni, tak i koordinácia edukačných politík a prístupov v rámci EU, sú podľa autora kľúčové v budovaní vyspelého vzdelávacieho systému.

M. Matulčíková svojím príspevkom aktuálne reflektuje situáciu v oblasti edukácie dospelých na domácom i zahraničnom – európskom trhu, z aspektu mikroekonomiky a marketingovej komunikácie. Fakt, že vzdelávanie dospelých je dnes v spoločnosti považované viac za záležitosť trhu ako verejnú službu, je nespochybniteľný. Autorka vo svojom príspevku neobchádza ani skutočnosť čiastočnej regulácie trhu so vzdelávaním dospelých, ktorá je zapríčinená jednak určitou formou dohľadu a kontroly orgánov verejnej správy na vzdelávacie inštitúcie (napr. akreditácia), ale najmä spolufinancovaním viacerých edukačných programov pre dospelých zo štrukturálnych fondov EU. Práve vzdelávacie aktivity podporované zvonka sú často zneužívané, deformujú zdravé podnikateľské prostredie a tým pádom aj marketingovú súťaž.

Príspevok A. Kovalčíkovej sa venuje stále aktuálnej možnosti využitia finančných prostriedkov zo štrukturálnych fondov EU. Autorka popisuje priority a ciele, ktoré sú podstatné, a kľúčové faktory pri uplatňovaní politiky poskytovania finančných prostriedkov na určité oblasti a projekty v nich. V rámci svojho príspevku informuje o troch najdôležitejších fázach, týkajúcich sa finančnej podpory projektov zo Slovenska. Optimisticky vyznieva predpoklad budovania znalostnej ekonomiky a implementácie pozitívnych inovácií zo západnej Európy, hoci naša súčasná vláda nedodržiava medzinárodné záväzky a neinvestuje do vzdelania potrebný počet percent hrubého domáceho produktu, ako sa zaviazala.

Zaujímavým príspevkom je štúdia A. Kováča. Definície pojmov a kombinácie teoretických východísk s praktickými príkladmi, s využitím historického prehľadu a priebehu ďalšieho profesijného vzdelávania v zdravotníckom povolani – lekár, vrátane legislatívnych zmien, svedčí o záujme a dobrej orientácii autora v danej problematike. V úvode sa dozvedáme o pojme „ďalšie vzdelávanie“, o vzdelávaní a ďalšom vzdelávaní lekárov v histórii, ktoré je komparované so súčasnosťou. Značný priestor je venovaný najmä špecializovanej príprave, menej už kvalifikačnej atestácii lekárov. Oprávnené kritické konštatovanie zaznieva na záver: autor kritizuje názor väčšiny populácie, podľa ktorého pripravenosť lekára na prax sú teoretické vedomosti, nie špecifický odborný prístup lekára k pacientovi.

Záverečným príspevkom zborníka ACTA ANDRAGOGICA 2 je príspevok V. Vasilovej. Autorka v ňom predstavuje dobrovoľníctvo ako jednu z možností a foriem aktivizácie seniorov. Poukázaním na socio-demografické zmeny, ktoré nastali v našej spoločnosti, v porovnaní s obdobím pred približne päťdesiatimi rokmi, vysvetľuje trend narastajúceho počtu tzv. aktívnych seniorov, ktorí majú cca 60 – 70 rokov. Dobrovoľníctvo rodinné či na miestnej úrovni je tak podľa autorky štúdiu pozitívnou výzvou na perspektívne a zároveň prospešné trávenie voľného času aktívnych seniorov.

Zborník ACTA ANDRAGOGICA 2 je výsledkom niekoľkoročnej vedecko-výskumnej práce jednotlivých autorov. Predstavuje kvalitnú vedeckú publikáciu, ktorá, ako veríme, svojou aktuálnosťou, prehľadnou štruktúrou a pútavým obsahom zaujme nielen odbornú verejnosť, študentov, pedagógov, dospelých ľudí aktívnych na trhu práce, v sociálnej a kultúrnej oblasti, ale aj laickú verejnosť.

Martin Kostelníček
Filozofická fakulta Univerzity Komenského, Bratislava

DOHERTY, William, J.: Kdo koho vychovává?

Praha : Návrat domů, 2006, 1. vydanie, 133 s. ISBN 80-7255-138-8

Kniha profesora sociálních věd, manželského a rodinného terapeuta Williama J. Dohertyho „Kdo koho vychovává?“ zapadá do řady prací amerických křesťansky orientovaných autorů, kteří volají po návratu k tradičním a osvědčeným hodnotám, stylům a metodám výchovy. Z tohoto hlediska má Dohertyho přístup k výchově dětí např. blízko k jinému americkému autorovi Jamesi Dobsonovi, jehož práce „Láska a kázeň ve výchově dětí“ (1997) nebo „Výchova chlapců“ (2003) byly přeloženy do češtiny.

Doherty, podobně jako Dobson, varuje před americkým „měkkým“ chápáním kázně, v jehož pozadí stojí radikální rovnostářský étos, který přijímá generace narozená v padesátých (jak uvádí Dobson), resp. po šedesátých letech (jak tvrdí Doherty) minulého století. Oba autoři kritizují pojetí výchovy, kdy se dospělí (rodiče, popř. učitelé) stylizují do role přátel, starších sourozenců, spojenců, partnerů a pomocníků („služebníků“) dětí. Svůj úkol chápou jako bezmezný respektování potřeb dětí, zvyšování jejich sebeúcty a pocitu důležitosti. Oba autoři se shodně táží, jestli dnešní děti potřebují pro svůj zdravý růst právě toto.

Doherty v úvodu své publikace sděluje čtenářům, proč se rozhodl napsat tuto knihu. Důvodem je, že si američtí rodiče čím dál tím méně věří ve výchovu dětí. Podle autora se dnešní generace rodičů rozhodla neopakovat chyby svých rodičů, kteří očekávali bezpodmínečnou poslušnost (zde je nutno poznamenat, že Dohertyho kniha, jejíž překlad do češtiny zde recenzujeme, vyšla v originále v roce 2000). Odmítla či odvrhla překonané modely autority, aby měla nakonec problémy s uplatňováním jakékoli autority. Rodiče se obávají, že se jim nepovede skloubit uplatňování autority s citlivostí. Autor v této souvislosti hovoří o nejistém rodičovství.

Důsledkem je, že si děti nejistých rodičů snaží vytvořit svůj vlastní svět, ve kterém jejich rodiče nehrají příliš významnou roli. „Příliš rychle dospívají, příliš se věnují konzumnímu způsobu života a příliš jim jde o uznání vrstevníků“ (s. 5). Takové děti se „stávají středem svého vlastního nejistého vesmíru“ (tamtéž).

Autor je přesvědčen, že můžeme vrátit rodičům sebedůvěru, aniž bychom se museli vracet zpět k autoritativní výchově. Ve vztahu k autoritativní výchově je nutno poznamenat, že autor má v tomto případě na mysli výchovu, kterou bychom spíše označili jako autoritářskou či autokratickou, tj. velice přísnou, necitlivou, až despotickou. Pokud totiž budeme chápat pojem „autorita“ kladně, potom není důvod, aby od něho odvozené přídavné jméno „autoritativní“ znamenalo něco vysloveně negativního. Proto někteří autoři (Maccobyová,

Martin) rozlišují mezi autoritativním a autoritářským (autokratickým, diktátorským) stylem výchovy, resp. stylem péče o děti.

Podle Dohertyho existuje střední cesta mezi diktátorským a necitlivým přístupem k dětem na straně jedné a přemlouváním („doprošováním se“) dětí a diskutováním s nimi (často o každé maličkosti) na straně druhé. Autor tvrdí, že je nutné rozlišovat mezi rolí, kterou hrajeme coby sebevědomá autorita (která stanoví, co se od dětí očekává – např. psaní úkolů) a svojí rolí vzoru a rádce (která se týká vnitřního světa dítěte, tj. jeho názorů, pocitů a hodnot).

Publikace sestává z úvodu a dvanácti kapitol. V první kapitole autor objasňuje, proč je dnes rodičovství těžší než dříve. Konstatuje, že jsme v současné době zasaženi epidemií nejistého rodičovství, kdy se rodiče bojí uplatnit svou autoritu, stanovit jasná pravidla chování a kontrolovat jejich dodržování.

I když se publikace týká amerického prostředí, řada autorových poznatků a postřehů platí např. i pro evropské prostředí. Hned v úvodu Doherty provokativně konstatuje, že se dnes mnozí rodiče bojí nejen o své děti, ale i svých dětí. Z hlediska teorie výchovy, ale i obecné a sociální pedagogiky, je důležité autorovo tvrzení, že se dnes jako rodiče snažíme horlivě naplnit potřeby svých dětí, často však nedokážeme odlišit jejich potřeby od jejich přání.

Příčiny nejistého rodičovství, které dětem příliš povoluje, spatřuje Doherty jednak v tzv. dětské konzumní kultuře, jednak v tzv. rodičovské terapeutické kultuře. V rámci **dětské konzumní kultury** jsou děti považovány za spotřebitele rodičovských služeb. Dochází tak k nevyváženému stavu, kdy chybí druhá strana pedagogické mince, tj. děti, které plní své povinnosti ve vztahu k rodině a společnosti. Tento autorův postřeh – převedeno na školu a učitele – až nápadně připomíná pojmání žáka jako klienta, zákazníka, který má vždy pravdu a kterému jako dodavatelé služeb musíme vždy vyhovět.

Pokud jde o **rodičovskou terapeutickou kulturu**, autor se tímto souslovím snaží upozornit na situaci, kdy se rodič stává dětským terapeutem, tj. nahlíží na dítě jako na osobu vyžadující zvláštní péči, kterou může poskytnout pouze profesionál, popř. vyškolený rodič. Ve vztahu k nevhodnému, resp. neukáznému chování dětí je podstatné, že se od terapeuta očekává, že se bude neustále věnovat svému „klientovi“. To mj. znamená, že musí umět klienta přijímat se vším všudy a také mu nesmí nic nařizovat, ba dokonce ho ani kritizovat.

V souvislosti s dětskou konzumní kulturou a rodičovskou terapeutickou kulturou se Doherty táže, jak vlastně v tomto dnešním prostředí vypadá „správný rodič“. Zároveň poukazuje na začarovaný kruh současného váhavého a nejistého rodičovství, když konstatuje: „Konzumní kultura naučí vaše dítě, jak se chovat jako panovačný spratek, a terapeutická kultura vám zabráni být natolik asertivní, abyste uplatnili svou rodičovskou odpovědnost“ (s. 22). Řešení spatřuje ve vytvoření rovnovážného vztahu („bezešvé sítě“) mezi

zvláštními potřebami dětí jakožto jednotlivců na straně jedné a jejich povinnostmi ve vztahu k rodině a společnosti na straně druhé.

V rámci druhé kapitoly nazvané „Sebevědomé rodičovství v nejistém světě“ umísťuje Doherty počátky fenoménu nejistého rodičovství do druhé poloviny šedesátých let minulého století, kdy tehdejší děti a dospívající mládež (dnešní rodiče) nasávali atmosféru individualistického soustředění na vlastní „Já“ spojenou s programovou skepsí vůči jakékoli autoritě (jedno, zda vládní, profesní či rodičovské). Bylo to období, kdy společenská konformita byla považována za něco špatného, kdy řeči o hodnotách (včetně těch nadčasových a univerzálních) byly často považovány za projev pokrytectví. Za klíč k šťastnému životu se pokládalo vysoké sebevědomí a bezbřehé respektování potřeb každého jedince. Hlavní úkol rodičů spočíval v tom, aby pomohli dítěti naplnit jeho jedinečný potenciál, nikoli v tom, aby mu pomohli se „zařadit“ (začlenit) do společnosti. Díky tomuto uvolnění výchovy vyrostla řada panovačných a sebestředných dětí, které respektovaly jen samy sebe a neohlížely se na potřeby ostatních. Došlo tak k paradoxnímu jevu, kdy se takto (ne)vedené a (ne)vychovávané děti neměly nakonec ani o koho opřít, ani se nemohly vůči někomu vymezit. Absence autority si vybrala svoji daň. Aby z dětí mohli vyrůst skutečné osobnosti, jedinci se zdravým sebevědomím a prosociálně jednající bytostí, potřebují být zpočátku vedeny a vychovávány, potřebují vzory, které jim ukáží (nabídnou) cestu a které jim poskytnou ochranu a jistotu. To se přirozeně neobejde bez určitých sporů a konfliktů, bez hádek a vzdoru, ale umožní to dětem začlenit se do společnosti a dosáhnout stavu, kdy se jedinec stává prospěšným nejen ve vztahu k sobě, ale i ke společnosti.

Nejde o to dítě „zlomit“, navléci mu kazajku, nadiktovat mu, co si má přát či dokonce myslet. Jde mj. o to, aby si dítě uvědomilo, že není na světě samo, že je členem společenství, ve kterém platí určitá základní pravidla. Jedním z klíčových úkolů rodičů, učitelů a dalších vychovatelů je přivést dítě k tomu, aby se dokázalo přizpůsobit i potřebám druhých. Nejistý, zmatený a bojácný rodič není rozhodně tím, kdo by byl schopen tento úkol naplnit. Není tou potřebnou autoritou, která nastavuje základní rámec, staví meze, poskytuje ochranu, dává radu, ukazuje cestu, nabízí různé alternativy, aby postupně (kdy jedinec dospívá v integrovanou osobnost) ustupovala do pozadí. Doherty výstižně píše: „Je lepší mít něco hmatatelného, vůči čemu se můžeme třeba i bouřit, než se vzpírat proti mlze. Rodičovská nejistota děti děsí; dětem pak totiž chybí záchranný bod, který mohou přijmout, proti kterému mohou protestovat a za kterým pak mohou případně dále putovat. Když se rodiče bojí vydat jasný signál, ponechávají děti napospas jedovatému prostředí konzumní kultury a tlaku vrstevníků“ (s. 27).

Třetí kapitola popisuje projevy neúcty dětí v rámci různých věkových období. Autor nabízí rodičům způsoby, jak vést děti k uctivosti. Zdůrazňuje přitom, že sami rodiče musí projevovat úctu vůči svým dětem. Tvrdí, že pokud jako rodiče na neúctu zareagujeme neúctou, „nemůžeme neprohrát“ (s. 37).

Čtvrtá kapitola nesoucí název „Vyžadujte účast na rodinném životě“ se věnuje problematice rodinných rituálů a jejich důležitosti. S odvoláním na výzkumy S. Wolina a L. Bennerové Doherty konstatuje, že rituály podporují rodinný život čtverým způsobem: 1) přinášejí do rodiny prvek předvídatelnosti, dávají jí smysl pro řád a pravidelnost, 2) zajišťují spojení a pocit emocionálního přílnutí, 3) formují identitu a poskytují vědomí, že patříme ke konkrétní, jedinečné rodině, 4) potvrzují hodnoty, tj. představují způsob, pomocí kterého lze prakticky ukázat, co je pro rodinu důležité.

Pátá kapitola vysvětluje, proč se jako rodiče musíme někdy rozzlobit. Autor zde reaguje na dva dodnes zakořeněné předsudky některých rodičů. Za prvé, právo hněvu mají pouze děti. Za druhé, rodič, který se rozzlobí na své dítě, selhává (stává se z něho špatný rodič). Podle Dohertyho představuje hněv normální lidský cit, který vysílá následující signál: „Něco se musí změnit, a to okamžitě!“ Autor se např. ptá, co nám radí odborníci, když se jako rodiče octneme v situaci, kdy nás dítě (přestože se např. díky svému chování vystavuje situaci, která ohrožuje jeho zdraví) neposlouchá, kdy ignoruje naše prosby a rozkazy. V této souvislosti porovnává přístupy T. Gordona a H. Ginotta.

Další kapitoly mj. popisují, jak se mohou rodiče aktivně podílet na životě sousedské komunity a angažovat se ve vzdělávacím systému, jak může člověk řešit problémy dětí, pokud je osamoceným rodičem, jak lze řešit problémy, vychovává-li člověk adoptované děti, jak se vypořádat s médii a konzumním způsobem života či jak mohou rodiče i děti čelit tlaku vrstevníků.

Dohertyho publikace je psána srozumitelným jazykem. Obsahuje řadu příkladů, které jsou podávány čtivou formou. Přestože je publikace určena primárně rodičům, zaslouží si pozornost také ze strany učitelů a dalších vychovatelů. Ačkoli se Dohertyho kniha týká amerického prostředí, obsahuje řadu cenných informací, postřehů, obecných rad a konkrétních doporučení, které mohou obohatit čtenáře pocházející z jiných zemí a kontinentů. Domnívám se, že jedno ze základních poselství Dohertyho knihy je obsaženo v samotném jejím závěru: „Naše snaha vychovat dobré občany závisí především na tom, jakými občany jsme my sami, a pak také na tom, zda máme odvahu klást na sebe i na své děti vysoké požadavky.“

Čtenář přiklánějící se k alternativním výchovným přístupům a metodám může mít proti Dohertyho vývodům řadu námitek. Domnívám se, že tyto případné námitky by se však více než samotné podstaty výchovy a ideje sociálního začlenění týkaly polemizování s významem některých pojmů, kterými autor operuje. Příkladem může být pojem „autorita“, který lze vykládat

a interpretovat různým způsobem. Pokud budeme chtít Dohertyho za jeho názory na výchovu a přístupy k dětem kritizovat, potom můžeme např. vykládat autoritu, na kterou autor často odkazuje, jako pojem vyjadřující nadvládu, dominanci či despotickou moc. V případě, že budeme chtít „obhájit“ autoritu a její důležitost, potom vyjdeme z toho, že autorita představuje pozitivní vzory chování, znamená záruku bezpečí a jistoty, poskytuje radu či nabízí pomoc. Je škoda, že Dohertyho jinak jasný a srozumitelný výklad místy provází určitá terminologická rozvolněnost, která např. v rámci některých pasáží nabízí dvojí výklad pojmu autorita, resp. sousloví autoritativní výchova.

Stanislav Bendl
Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, Praha