

PEDAGOGIKA.SK

Slovak Journal for Educational Sciences

Vydáva Slovenská pedagogická spoločnosť pri SAV

Hlavný redaktor/Editor-in-Chief

Paulína Koršňáková
Slovenská pedagogická spoločnosť pri SAV

Zástupca hlavného redaktora/Editor

Peter Gavora
Slovenská pedagogická spoločnosť pri SAV

Redakčná rada/Editorial Board

Vlasta Cabanová, Fakulta humanitných vied ŽU, Žilina; **Peter Gavora**, Slovenská pedagogická spoločnosť pri SAV, Bratislava; **Paulína Koršňáková**, IEA – International Association for the Evaluation of Educational Achievement, Amsterdam; **Eduard Lukáč**, Filozofická fakulta PU, Prešov; **Ladislav Macháček**, Fakulta sociálnych vied UCM, Trnava; **Mária Matulčíková**, Filozofická fakulta UK, Bratislava; **Peter Ondrejko**, Filozofická fakulta UKF, Nitra; **Štefan Porubský**, Pedagogická fakulta UMB, Banská Bystrica; **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, Fakulta sociálnych vied UCM, Trnava
(silvia.donceva@gmail.com)

PEDAGOGIKA SK, ročník 3, 2012, číslo 4. Vydáva Slovenská pedagogická spoločnosť pri SAV. Vede hlavná redaktorka Paulína Koršňáková s redakčnou radou. Časopis vychádza štyrikrát ročne.

ISSN 1338 – 0982

Ročník 3, 2012, č. 4, s. 211-277

Obsah

Štúdie

H l a d' o, Petr: Názory žáků a rodičů na význam vzdělání a profese
pro životní úspěch a spokojenost.....213

C e n c i č, Majda – I s t e n i č S t a r č i č, Andreja – B o r o t a,
Bogdana: Kompetencie učiteľa pre začlenenie IKT do vyučovacej
praxe: výskum v Slovinsku.....232

K u d l á č o v á, Blanka: Problém výchovy
vo vývoji pedagogického myslenia.....247

Správy

Š t e f á n i k, Miroslav: Európska konferencia výskumu vzdelávania
(ECER 2012)262

B i z o v á, Naďa: Medzinárodná vedecká konferencia *Výchovný
aspekt inkluzívnej edukácie a jeho dimenzie*.....263

Recenzie

M a c h á č e k, Ladislav: Úvod do sociologie mládeže (Petr Sak).....267

Č e c h, Tomáš: Mobbing jako negativní fenomén v prostředí
základních škol (Mojmír Vážanský).....272

P r o c h á z k a, Miroslav: Sociální pedagogika (Lenka Hlavičková).....275

Studies

- H l a d' o, Petr: Opinions of Pupils and Parents on Importance
of Education and Profession for Life Success and Satisfaction.....213
- C e n c i č, Majda – I s t e n i č S t a r č i č, Andreja – B o r o t a,
Bogdana: Teacher Competencies for Incorporating ICT into
Classroom Practice: A Survey from Slovenia232
- K u d l á č o v á, Blanka: The Issue of Education
in the Development of Educational Thinking.....247

Reports

- Š t e f á n i k, Miroslav: European Conference on Educational Research
(ECER 2012)262
- B i z o v á, Nad'a: International Research Conference *Educational
Aspect of Inclusive Education and its Dimensions*263

Reviews

- M a c h á č e k, Ladislav: Úvod do sociologie mládeže (Introduction
to the Sociology of Youth) (Petr Sak)267
- Č e c h, Tomáš: Mobbing jako negativní fenomén v prostředí
základních škol (Mobbing as a Negative Phenomenon of the Basic
School Environment) (Mojmír Vážanský)272
- P r o c h á z k a, Miroslav: Sociální pedagogika (Social Pedagogy)
(Lenka Hlavičková)275

Názory žáků a rodičů na význam vzdělání a profese pro životní úspěch a spokojenost

Petr Hlad'o

Institut celoživotního vzdělávání, Mendelova univerzita v Brně, Brno

Anotace: *Názory žáků a rodičů na význam vzdělání a profese pro životní úspěch a spokojenost.* Empiricky orientovaná studie je zaměřena na zmapování názorů žáků základních škol, středních odborných škol a středních odborných učilišť a jejich rodičů na vzdělání, jeho vliv na pracovní uplatnění, životní spokojenost a úspěšnost. Dále je zhodnocen subjektivně vnímaný význam kongruence zvolené vzdělávací a profesní dráhy se zájmovým zaměřením. Použitým výzkumným nástrojem byly párové dotazníky pro žáky absolventských ročníků základních škol ($n = 779$), středních odborných škol a středních odborných učilišť ($n = 442$) a jejich rodiče. Sběr dat proběhl v roce 2011 na 40 základních a 20 středních školách. Z provedených analýz vyplývá, že respondenti přisuzují hodnoceným oblastem poměrně velký význam. Tyto poznatky jsou pozitivní, neboť se zkoumané proměnné významně promítají do rozhodování o vzdělávací a profesní dráze. PEDAGOGIKA.SK, 2012, ročník 3, č. 4: 213-231

Klíčová slova: vzdělání, profese, životní úspěch, kariéra, kariérové rozhodování, volba střední školy, volba vysoké školy, vzdělanostní aspirace, životní spokojenost

Opinions of Pupils and Parents on Importance of Education and Profession for Life Success and Satisfaction. The empirical study focuses on examining opinions of graduates of primary school, secondary technical schools and secondary vocational schools as well as their parents on education, its effect on employment chances, life satisfaction and life success. In addition, subjectively conceived importance of congruence between the chosen educational and professional careers with the interest of pupils was explored. Questionnaires were administered to primary school graduates ($n = 779$), secondary technical school and secondary vocational school graduates ($n = 442$) and to their parents. Data were gathered in 2011 in 40 primary and 20 secondary schools. The analyses showed that respondents attribute relatively high importance to the investigated domains. These findings are found satisfactory because the variables that were investigated affect the decision on educational and professional careers of pupils. PEDAGOGIKA.SK, 2012, Vol. 3. (No. 4: 213-231)

Key words: education, profession, life success, career, career decision making, choice of secondary schools, choice of university, academic aspiration, life satisfaction

1. Úvod

Vzdělání je v moderní individualizované společnosti jedním z významných faktorů, který prostřednictvím absolvovaného studijního programu (Teichler,

2007), studijního oboru (Reimer, Noelke, Kucel, 2008) a tomu odpovídajícího spektra dostupných profesí (Velden, Wolbers, 2007; Heijke, Meng, 2006) spoluurčuje profesní úspěšnost, tj. finanční ohodnocení a zaměstnanecký status, zaměstnatelnost, míru autonomie a jistotu pracovního místa, možnost se dále profesně rozvíjet a růst, profesní perspektivu, celkovou spokojenost v práci atd. (Ryška, Zelenka, 2011, s. 82–83). Vzdělání – skrze vykonávané zaměstnání – zajišťuje určitou míru prestiže, výdělků, životní úrovně i celkové kvality života, a tím vede k vzestupné či sestupné sociální mobilitě (srov. Trhlíková, Vojtěch, Úlovcová, 2008; Matějů et al., 2006; Burda et al. 2003).

Podle P. Matějů et al. (2006) se stále častěji objevují koncepce zdůrazňující empiricky podložený fakt, že „vzdelanostní nerovnosti mají do značné míry původ v různé mentalitě rodin s různým sociálně-ekonomickým statusem, v jejich rozdílném vnímání možných přínosů vzdělání poměřovaných riziky a náklady spojenými s rozhodnutím dítěte studovat“ (s. 8). Tyto hluboce uložené faktory psychologické povahy totiž ovlivňují rodičovskou podporu – časové, kulturní, sociální a ekonomické investice rodičů do dětí, jejich zájem o školu a vzdělání – a tím samotné aspirace žáků na vzdělání (srov. Katrňák, 2006; Goldthorpe, 1996).

Empiricky orientovaná studie je proto zaměřena na zmapování názorů žáků základních škol, středních odborných škol, středních odborných učilišť a jejich rodičů na význam vzdělání pro životní spokojenost a úspěch, na souvislost dosaženého vzdělání s profesním uplatněním a důležitost akceptovat při kariérovém rozhodování zájmové zaměření. Tyto proměnné se významně promítají jak do rozhodování žáků o další vzdělávací a profesní dráze, tak do strategií rodičů, jež mají v tomto rozhodování na žáky významný vliv (srov. Hlad'o, 2010). Poznatky budou diskutovány zejména v kontextu rozhodování žáků základních škol o volbě povolání, kteří stojí před tzv. první směrovou volbou (srov. Koščo, 1971).

2. Metodologie empirického šetření

Dílčí závěry prezentovaného výzkumu vycházejí z kvantitativně orientovaného šetření, jehož design byl navržen *Národním ústavem pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků* v rámci projektu Kariérové poradenství v podmínkách kurikulární reformy VIP Kariéra II – KP. Stěžejním záměrem bylo zjistit aktuální informace o kariérovém rozhodování žáků základních škol, středních odborných škol a středních odborných učilišť při přechodu mezi vzdělávacími stupni a na trh práce.

Použitým nástrojem sběru dat byly tištěné párové dotazníky pro žáky absolventských ročníků a jejich rodiče. Dotazníky byly administrovány ve druhém pololetí školního roku 2011/12 (tj. v březnu a dubnu 2011) žákům a

rodičům žáků (1) 9. ročníků základních škol; (2) středních odborných škol a středních odborných učilišť v oborech poskytujících střední odborné vzdělání s maturitní zkouškou (kód M) a v tříletých učebních oborech ukončených závěrečnou zkouškou s výučním listem (kód H)¹. Žáci dotazníky vyplnili v průběhu běžné výuky za přítomnosti administrátora – vybraného učitele pracujícího na příslušné vzdělávací instituci, který byl pro tento účel proškolen. Rodičům byly dotazníky distribuovány prostřednictvím žáků. Každému dotazníku byl přidělen unikátní kód sloužící pro spárování dotazníku žáka a rodičů. Sběr dat proběhl na základních a středních školách ve čtyřech ze čtrnácti krajů České republiky (v Ústeckém kraji, Moravskoslezském kraji, Plzeňském kraji a Hlavním městě Praha). Z každého kraje bylo náhodně vybráno deset základních a pět středních škol (bez ohledu na zřizovatele). V prezentovaných analýzách však není teritorialita respondentů zohledněna. Výběrový soubor tvořilo 779 žáků základních škol a 442 žáků středních odborných škol a učilišť a stejný počet rodičů. Návratnost dotazníků byla u respondentů z nižšího sekundárního vzdělávání 36% a u respondentů z vyššího sekundárního vzdělávání přibližně 23%. Dotazníky byly koncipovány s využitím poznatků dříve realizovaných výzkumů zaměřených na přechod žáků mezi vzdělávacími stupni a na trh práce (např. Walterová et al., 2009; Trhlíková, Vojtěch, Úlovcová, 2008; Smetáčková, 2005; Katrňák, 2004 aj.). Data byla nejprve analyzována za použití deskriptivních statistických postupů. U škálových odpovědí byly jednak vypočteny relativní četnosti, jednak byl u každého výroku spočítán aritmetický průměr, který vyjadřuje koeficient subjektivní míry hodnocení (čím je hodnota koeficientu vyšší, tím více respondenti s daným výrokem souhlasí).

Následně byly testovány hypotézy. Závislosti mezi proměnnými byly zjišťovány pomocí testu dobré shody chí-kvadrát a těsnost vztahu Cramérovým koeficientem kontingence. Vybraná data byla agregována do čtyřpolních tabulek (sloučeny byly odpovědi: zcela souhlasím a spíše souhlasím; spíše nesouhlasím a zcela nesouhlasím) a byl u nich vypočten podíl šancí (*odds ratio*). Rozdíly mezi proměnnými (pravostranná alternativa) ve čtyřpolních tabulkách byly testovány s využitím rozdílu mezi dvěma poměry. Statistické testy byly provedeny s využitím programu *Statistica Cz 10* na asymptotické hladině významnosti $\alpha = 0,05$ (pokud není uvedeno jinak).

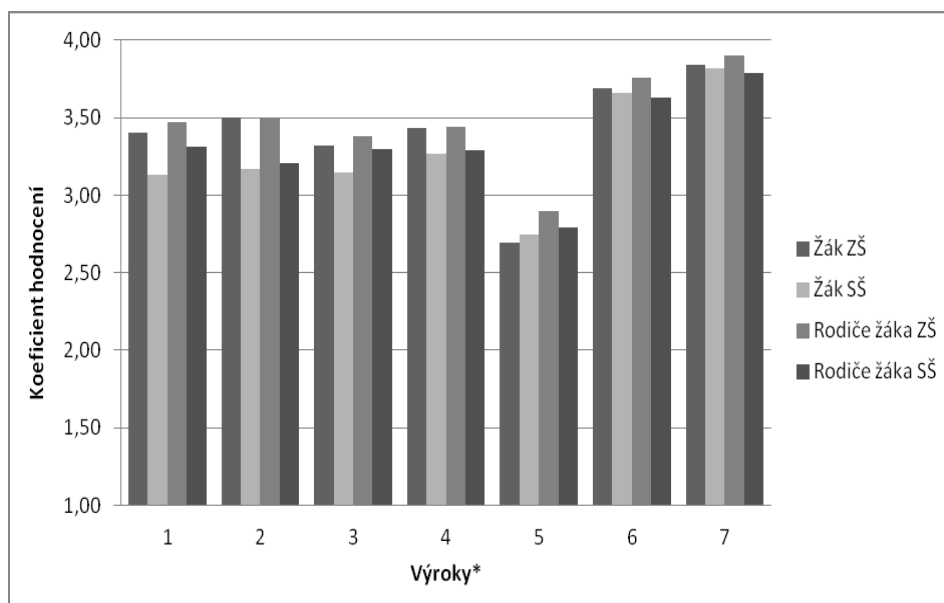
¹ V textu budeme používat zkrácené označení *střední škola*, *žáci středních škol* a *rodiče žáků středních škol*.

3. Výsledky a diskuze

Respondenti se měli v dotazníku na čtyřbodové alfanumerické škále (4 – zcela souhlasím; 3 – spíše souhlasím; 2 – spíše nesouhlasím; 1 – zcela nesouhlasím) vyjádřit k baterii sedmi výroků:

1. Dosáhnout co nejvyššího vzdělání je v životě důležité.
2. Výběr střední školy ovlivní další život.
3. Výběr vysoké školy ovlivní další život.
4. Souvislost mezi tím, jakou má člověk školu a jakou má pak práci, je velká.
5. Studovat v zahraničí je dnes pro úspěšný život důležité.
6. Studovat to, co člověka baví, je v životě důležité.
7. Dělat práci, která člověka baví, je v životě důležité.

Přehledné znázornění hodnocení baterie výroků všemi skupinami respondentů je zachyceno v obr. 1.



* Legenda k výročkům (vodorovná osa):

- 1 – Dosáhnout co nejvyššího vzdělání je v životě důležité.
- 2 – Výběr střední školy ovlivní další život.
- 3 – Výběr vysoké školy ovlivní další život.
- 4 – Souvislost mezi tím, jakou má člověk školu a jakou má pak práci, je velká.
- 5 – Studovat v zahraničí je dnes pro úspěšný život důležité.
- 6 – Studovat to, co člověka baví, je v životě důležité.
- 7 – Dělat práci, která člověka baví, je v životě důležité.

Obrázek č. 1: Grafické znázornění hodnocení baterie výroků (na základě koeficientu hodnocení)

3.1 Význam dosaženého vzdělání pro život

První výrok, k němuž se respondenti vyjadřovali, zní: „*Dosáhnout co nejvyššího vzdělání je v životě důležité*“. S tímto výrokem zcela nebo spíše souhlasí 93 % rodičů žáků ZŠ, 89 % žáků ZŠ, 87 % rodičů žáků SŠ a 81 % žáků SŠ. Naopak, s výrokem zcela nesouhlasí nebo spíše nesouhlasí 19 % žáků SŠ, 13 % rodičů žáků SŠ, 11 % žáků ZŠ a 7 % rodičů žáků ZŠ (podrobné informace viz tab. 1). Odpovědi velmi zřetelně odrážejí hodnotové zaměření celé společnosti, kde je stále více vyzdvihována důležitost vzdělání (srov. Důvody, 2009).

Tabulka č. 1: **Relativní četnosti a koeficient hodnocení k výroku: „Dosažení co nejvyššího vzdělání je v životě důležité“**

Dosažení co nejvyššího vzdělání je v životě důležité	Odpovědi na výrok (v %)				Koeficient hodnocení
	Zcela souhlasím	Spíše souhlasím	Spíše nesouhlasím	Zcela nesouhlasím	
Žák základní školy	52,0	37,1	9,6	1,3	3,40
Žák střední školy	35,3	45,8	15,4	3,5	3,13
Rodič žáka základní školy	56,1	37,3	4,1	2,4	3,47
Rodič žáka střední školy	46,6	40,7	9,7	3,1	3,31

Mezi odpověďmi jednotlivých subjektů na tento výrok byly prokázány statisticky významné rozdíly ($\chi^2(9) = 79,396$; $p < 0,000$; Cram. $V = 0,106$). Na základě koeficientu hodnocení můžeme říci, že nejvyšší váhu připsují významu vzdělání pro život člověka rodiče žáků ZŠ ($M = 3,47$), následují žáci ZŠ ($M = 3,40$), rodiče žáků SŠ ($M = 3,31$) a jako nejméně významnou tuto kategorii hodnotí žáci SŠ ($M = 3,13$).

Abychom zjistili podrobnější informace o rodičích žáků základních škol, kteří danou kategorii hodnotili jako nejvýznamnější, provedli jsme analýzy zaměřené na rozdíly v názorech otců a matek a vliv dosaženého vzdělání rodičů na hodnocení důležitosti vzdělání pro život. V názoru otců a matek na význam vzdělání nebyly prokázány statisticky významné rozdíly ($\chi^2(3) = 5,617$; $p = 0,132$). Rozdíly jsme však identifikovali v názorech podle dosaženého vzdělání otců. Otcové s vyšším odborným nebo vysokoškolským vzděláním se 8,5krát více než otcové se základním vzděláním nebo vyučením domnívají, že dosáhnout co nejvyššího vzdělání je v životě důležité ($OR = 8,457$; $p < 0,05$). Vztah mezi názory matek a jejich dosaženým vzděláním se neprokázal ($\chi^2(4) = 3,356$; $p = 0,500$).

Testováním pravostranné hypotézy rozdílu mezi proměnnými se potvrdilo, že rodiče žáků ZŠ tuto kategorii vnímají jako 1,7krát důležitější než žáci ZŠ ($OR = 1,744$; $p < 0,05$) a 2,1krát důležitější než rodiče žáků SŠ ($OR = 2,088$; p

$< 0,001$). Žáci základních škol vnímají dosažení co nejvyššího vzdělání pro život jako 1,9krát důležitější než žáci středních škol ($OR = 1,909$; $p < 0,001$).

Poměrně vysoké hodnocení důležitosti dosaženého vzdělání pro život člověka žáky základních škol pravděpodobně souvisí s jejich *vzdělanostními aspiracemi*. Vzdělanostní aspirace jsou v období střední adolescence jedním z nejsilnějších prediktorů vzdělávací a profesní dráhy člověka. Vzdělanostní aspirace silně ovlivňují, jakou střední školu bude jedinec studovat a s jakým vzděláním nakonec vzdělávací systém opustí (Šmídová, Janoušková, Katrňák, 2008, s. 25).

V posledních letech dochází u českých žáků k proměně vzdělanostních aspirací. Roste podíl žáků, kteří si přejí dosáhnout vysokoškolského vzdělání. Vysokoškolského vzdělání chtělo v roce 1989 dosáhnout pouze 17 % a v roce 2003 již 50 % žáků posledních ročníků základních škol (Matějů, Smith, Basl, 2008, s. 384). Data získaná v roce 2010 u žáků 9. ročníků v okrese Ostrava ($n = 1\,526$) ukazují, že 53 % žáků chtělo v budoucnosti získat vysokoškolské vzdělání a 30 % žáků chtělo dosáhnout středoškolské vzdělání ukončené maturitní zkouškou. Vyučít se v oboru chtělo pouze 7 % dotázaných žáků (Balcar, Havlena, Hlad'o, 2011, s. 51). V porovnání s výsledky studie *Důvody nezájmu žáků o přírodovědné a technické obory* (2009, s. 29–30) jsou však vzdělanostní aspirace zjištěné u žáků v okrese Ostrava mírně nižší než aspirace žáků na úrovni České republiky ($n = 928$), neboť v roce 2009 na otázku, jakého nejvyššího vzdělání chtějí v životě dosáhnout, uvedlo téměř 58 % žáků základních škol, že chtějí získat vysokoškolské vzdělání. Vzrůstající trend u vzdělanostních aspirací žáků potvrzuje i srovnání výše jmenovaných studií z let 2009 a 2010 s vývojem vzdělanostních aspirací patnáctiletých žáků zjišťovaných v letech 2000–2006 šetřením PISA (srov. Martinec et al., 2007).

T. Katrňák (2006) analýzou dat z výzkumu PISA 2003 ($n = 3\,307$) prokázal, že vzdělanostní aspirace žáků základních škol souvisejí se vzdělanostními aspiracemi jejich rodičů. Většina dětí rodičů, kteří očekávají od svého potomka vysokoškolské vzdělání, chce dosáhnout vysokoškolské vzdělání, většina dětí rodičů, kteří očekávají od svého potomka maturitu, chce dosáhnout vzdělání s maturitou, a většina dětí rodičů, pro něž je dostačující vzdělání bez maturity, chce dosáhnout vzdělání bez maturity.

Ve studii, která zjišťovala důvody nezájmu žáků o přírodovědné a technické obory (Důvody, 2009), byly zjištěny vysoké vzdělanostní aspirace také u rodičů, což může vysvětlovat, proč rodiče žáků základních škol připisují významu vzdělání pro život člověka ze všech čtyř zkoumaných skupin respondentů nejvyšší váhu. Vysokoškolské vzdělání svých potomků si přeje 66 % rodičů, zakončení studia maturitní zkouškou očekává jen 29 % rodičů a pouze nepatrná část z nich očekává zakončení studia vyučením (srov. Důvody, 2009, s. 29).

Badatelé se podle I. Šmídové, K. Janouškové a T. Katrňáka (2008) shodují na významu rodinného zázemí pro rozvoj či potlačení vzdělanostních aspirací žáků. U různých sociálních skupin lze sledovat rozdíly v ochotě rodičů poskytnout jedinci nejen finanční, ale zejména psychickou podporu k formování aspirací a životních plánů.

Podle T. Katrňáka (2006) je nesporné, že na vzdělanostní aspirace mají dále vliv kognitivní schopnosti žáka (indikované výsledky matematického testu). Nadaní žáci, bez ohledu na svůj socioekonomický původ, mají vyšší vzdělanostní aspirace a usilují o dosažení vyššího stupně vzdělání než žáci méně nadaní. Vzdělanostní aspirace podmiňují také genderové a demografické charakteristiky žáků. Vyšší vzdělanostní aspirace byly T. Katrňákem (2006) nalezeny spíše u dívek oproti chlapcům a u žáků, kteří vyrůstají v úplné rodině, ve srovnání se žáky vyrůstajícími v neúplné rodině. Struktura rodiny, tedy to zdali žák vyrůstá v úplné rodině, nebo v rodině pouze s jedním rodičem, nemá na hodnocení důležitosti dosažení co nejvyššího vzdělání pro život člověka žáky základních škol vliv ($\chi^2(3) = 1,670$; $p = 0,644$).

Rovněž pohlaví nemá u žáků základních škol na hodnocení významu vzdělání pro život vliv ($\chi^2(3) = 3,213$; $p = 0,360$). Otázky genderových rozdílů vzdělanostních aspirací a jejich příčin u chlapců a dívek na základních školách diskutují ve své práci I. Šmídová, K. Janoušková a T. Katrňák (2008) a konstatují značné rozdíly v závěrech publikovaných výzkumů. Některé studie podle nich dokládají, že aspirace dívek zaostávají za aspiracemi chlapců, jiné ukazují opak nebo předkládají názor, že kategorie genderu nehraje u vzdělanostních aspirací žáků významnou roli.

3.2 Význam výběru střední a vysoké školy pro život

V. Budra et al. (2003, s. 12–14) zjišťovali přístupy mladých lidí (ve věku 20–29 let) ke vzdělání. Respondentům ($n = 2\,497$) položili otázku s úkolem zhodnotit 13 faktorů důležitých pro to, aby byl člověk v životě úspěšný, aby se prosadil. První místo, bez ohledu na dosažené vzdělání, respondenti přisoudili faktoru *být ctížádostivý, mít ambice*. Na druhém místě se umístil faktor *být schopný usilovně pracovat* a pouze u vysokoškolsky vzdělaných jedinců bylo rovnocenným faktorem *dosažené vzdělání*. U ostatních vzdělanostních úrovní respondentů se význam dosaženého vzdělání pro životní úspěch umístil až na pátém místě. Jako významnější faktory respondenti vnímali *nadání a talent* a *znalost správných lidí*. Nicméně z celkového zhodnocení je podle autorů studie zřejmé, že dosažené vzdělání je pokládáno za velmi důležitý faktor podmiňující životní úspěch, a může tedy ovlivnit další život člověka.

Přestože volba střední nebo vysoké školy není aktem ireverzibilním, jakákoliv revize či změna původního rozhodnutí v průběhu kariérového vývoje jedince je spojena s vynaložením značného úsilí. Tuto situaci popisuje

J. Strádal (2001, s. 153) na analogii nádraží a vlaku. S volbou školy je to totiž „podobné jako na nádraží. Jakmile vstoupíte do určitého vlaku, můžete sice během jízdy přestoupit a rozhodovat tak o své další trase, ale základní směr vaší jízdy už je dán. Čím více jej budete chtít změnit, tím více úsilí vás to bude stát“.

V empirickém šetření jsme se respondentů zeptali, do jaké míry si myslí, že *výběr střední školy ovlivní další život* a *výběr vysoké školy ovlivní další život*.

V odpovědích jednotlivých skupin respondentů na výrok: „*Výběr střední školy ovlivní další život*“, se prokázaly statisticky významné rozdíly ($\chi^2(9) = 103,315$; $p < 0,000$; Cram. $V = 0,120$). Nejvyšší míru významnosti připisují volbě střední školy rodiče žáků ZŠ a žáci ZŠ, přičemž oba subjekty vykazují shodný koeficient hodnocení ($M = 3,50$). Rodiče žáků SŠ ($M = 3,21$) a žáci SŠ ($M = 3,17$) hodnotí daný výrok jako méně významný, i když koeficienty hodnocení ukazují, že i tato skupina respondentů připisuje výběru střední školy pro další život poměrně velkou váhu. Informace popisného charakteru jsou uvedeny v tabulce 2.

Ze zjištěných podílů šancí můžeme k analyzovanému výroku uvést, že rodiče žáků ZŠ připisují výběru střední školy 2,2krát vyšší váhu než rodiče SŠ ($OR = 2,242$; $p < 0,000$) a 3,5krát vyšší váhu než žáci SŠ ($OR = 3,483$; $p < 0,000$). Žáci základních škol připisují významu výběru střední školy pro život 2,7krát vyšší váhu než žáci SŠ ($OR = 2,720$; $p < 0,000$).

Tabulka č. 2: **Relativní četnosti a koeficient hodnocení k výroku: „Výběr střední školy ovlivní další život.“**

Výrok: Výběr střední školy ovlivní další život	Odpovědi na výrok (v %)				Koeficient hodnocení
	Zcela souhlasím	Spíše souhlasím	Spíše nesouhlasím	Nesouhlasím	
Žák základní školy	59,6	32,4	6,5	1,6	3,50
Žák střední školy	40,4	40,4	15,5	3,7	3,17
Rodič žáka základní školy	56,7	36,8	5,9	0,5	3,50
Rodič žáka střední školy	43,3	43,8	12,1	0,7	3,21

Domníváme se, že význam, který této kategorii rodiče žáků ZŠ a žáci ZŠ připisovali, je ovlivněn naléhavostí rozhodování této skupiny respondentů o střední škole v době sběru dat. Vysvětlení, opřené o empirické poznatky z longitudinální případové studie, přináší P. Hlad'o (2009). Pro žáky základních škol není volba střední školy pouze aktem vyplnění přihlášky na vybranou vzdělávací instituci. Žáci si ve velké míře uvědomují důležitost a dlouhodobé dopady tohoto rozhodování pro další životní směřování, i když v hodnocení mezi nimi existují interindividuální rozdíly. Rodiče si na rozdíl od žáků uvědomují rizika, která jsou s rozhodnutím do budoucnosti spojena. Volba střední školy má podle nich vliv na profesní směřování, spokojenost a

úspěšnost žáků na střední škole, možnosti vstupu do terciárního vzdělávání, uplatnění na trhu práce apod. (srov. Hlad'o, 2009, s. 108)

Mladí lidé vstupují do terciárního vzdělávání s vcelku jednoznačnou motivací získat možnost dobré profesní kariéry a dobře placené zaměstnání. Doprovodným znakem těchto faktorů je získání vyššího sociálního statusu (Menclová, Baštová, 2006, s. 32–33). U respondentů jsme se proto snažili zjistit, jak vnímají výběr vysoké školy pro ovlivnění jejich pracovního i soukromého života.

V odpovědích respondentů na výrok: „*Výběr vysoké školy ovlivní další život*“, se prokázaly statisticky významné rozdíly ($\chi^2(9) = 45,069$; $p < 0,000$; Cram. $V = 0,080$). Se skutečností, že výběr terciárního vzdělávání může ovlivnit další život žáka, nejvíce souhlasili rodiče žáků ZŠ ($M = 3,38$). Za rodiči se umístili žáci ZŠ ($M = 3,32$), jejichž názory se však od názorů rodičů významně neodlišují ($\chi^2(3) = 3,953$; $p < 0,267$). Následují rodiče žáků SŠ ($M = 3,30$) a žáci SŠ ($M = 3,15$). Popisná statistika je uvedena v tab. 3.

Tabulka č. 3: **Relativní četnosti a koeficient hodnocení k výroku: “Výběr vysoké školy ovlivní další život.”**

Výrok: Výběr vysoké školy ovlivní další život	Odpovědi na výrok (v %)				Koeficient hodnocení
	Zcela souhlasím	Spíše souhlasím	Spíše nesouhlasím	Nesouhlasím	
Žák základní školy	50,5	35,2	10,0	4,3	3,32
Žák střední školy	41,4	38,3	14,3	6,1	3,15
Rodič žáka základní školy	52,5	36,5	7,9	3,1	3,38
Rodič žáka střední školy	46,0	38,8	11,3	3,9	3,30

Rodiče žáků ZŠ připisují této kategorii 1,4krát větší význam než žáci ZŠ ($OR = 1,358$; $p < 0,05$) a přibližně 2krát větší význam než žáci SŠ ($OR = 2,069$; $p < 0,000$). Předpoklad, že by rodiče žáků ZŠ připisovali volbě vysoké školy větší význam než rodiče žáků SŠ, se neprokázal ($OR = 1,198$; $p = 0,220$). Pro žáky ZŠ je výběr vysoké školy pro ovlivnění dalšího života 1,5krát významnější než pro žáky SŠ ($OR = 1,524$; $p < 0,01$). Z porovnání podílu šancí vyplývá, že názory na význam volby vysoké školy jsou u jednotlivých skupin respondentů, na rozdíl od názorů na význam volby střední školy, spíše podobné.

Pozitivní názory žáků i rodičů na význam volby střední a vysoké školy jsou důležité, neboť rozhodnutí o vyšším sekundárním a terciárním vzdělávání determinuje nejenom individuální vzdělávací a profesní trajektorie, ale může představovat i potenciální riziko exkluze v dimenzi ekonomické, individuální, sociální, skupinové nebo prostorové (např. dlouhodobá nezaměstnanost a s ní spojená ztráta sebevědomí, sebeúcty a příjmů, sociální izolace, vyloučení v určitých sociálních skupinách, propadnutí sociálně-patologickým jevům

apod.). Zdali zvolená vzdělávací dráha odpovídá možnostem a zájmům člověka, je podstatné rovněž z hlediska zdravého rozvoje osobnosti, individuální spokojenosti, úspěšnosti a využití jeho společenského potenciálu (srov. Holland, 1997).

3.3 Vztah mezi vystudovanou školou a vykonávanou prací

U respondentů jsme dále zjišťovali jejich názory na souvislost mezi získaným vzděláním a budoucím profesním životem. K tomuto účelu se v dotazníku měli vyjadřovat k výroku: „*Souvislost mezi tím, jakou má člověk školu a jakou má pak práci, je velká*“. Vliv vzdělání na finanční příjmy a zaměstnanecký status, zaměstnatelnost, jistotu pracovního místa, možnosti se dále profesně rozvíjet, růst a celkovou profesní perspektivu jsme diskutovali v úvodu. Otázkou je, zdali si respondenti důsledky vzdělání pro profesní kariéru uvědomují.

Nejvyšší míru souhlasu s výše uvedeným tvrzením vyjadřovali rodiče žáků ZŠ ($M = 3,44$) a žáci ZŠ ($M = 3,43$). Rodiče žáků SŠ ($M = 3,29$) a žáci SŠ ($M = 3,27$) s tvrzením, že mezi získaným vzděláním a vykonávanou prací existuje velká souvislost, souhlasili v menší míře. Vedle popisné statistiky (viz tab. 4) přináší detailnější informace testování podílů mezi dvěma poměry a výpočet podílu šancí.

Tabulka č. 4: **Relativní četnosti a koeficient hodnocení k výroku: „Souvislost mezi tím, jakou má člověk školu a jakou má pak práci, je velká.“**

Souvislost mezi tím, jakou má člověk školu a jakou má pak práci, je velká	Odpovědi na výrok (v %)				Koeficient hodnocení
	Zcela souhlasím	Spíše souhlasím	Spíše nesouhlasím	Nesouhlasím	
Žák základní školy	49,7	44,5	5,1	0,8	3,43
Žák střední školy	46,0	38,8	11,3	3,9	3,27
Rodič žáka základní školy	53,7	38,8	5,5	2,0	3,44
Rodič žáka střední školy	44,2	42,6	11,3	1,9	3,29

Mezi názory žáků základních škol a jejich rodičů, se neprokázaly statisticky významné rozdíly ($OR = 0,770$; $p = 0,114$). Rodiče žáků základních škol s touto kategorií souhlasí přibližně 2krát více než rodiče žáků SŠ ($OR = 1,881$; $p < 0,001$) nebo žáci SŠ ($OR = 2,229$; $p < 0,000$). V hodnocení podle pohlaví rodičů žáků ZŠ se neprokázaly rozdíly ($\chi^2(3) = 1,456$; $p = 0,693$), stejně jako podle dosaženého vzdělání otce ($\chi^2(4) = 3,042$; $p = 0,551$) či matky².

² Mezi odpověďmi matek a dosaženým vzděláním se prokázal statisticky významný vztah ($\chi^2(4) = 11,226$; $p < 0,05$). Testováním rozdílů mezi dvěma poměry se však nepotvrdilo, že by matky s vysokoškolským vzděláním nebo vyšším odborným

Rozdíly se potvrdily mezi žáky základních a středních škol. Žáci ZŠ s výrokem, že je velká souvislost mezi tím, jakou má člověk školu a jakou má pak práci, souhlasili téměř 3krát častěji než žáci SŠ ($OR = 2,893$; $p < 0,001$). Vzhledem k prokázané souvislosti mezi úrovní dosaženého vzdělání nebo vystudovaným oborem a uplatnitelností na trhu práce (srov. Burdová et al., 2012; Vojtěch, Chamoutová, 2011; Šťastnová, 2010), jsme u žáků základních škol a jejich rodičů zjišťovali, zdali je jejich názor na tuto kategorii ovlivněn zkušeností s nezaměstnaností v rodině (ať již krátkodobou či dlouhodobou, přítomnou nebo minulou). V názorech na výrok: „Souvislost mezi tím, jakou má člověk školu a jakou má pak práci, je velká“, se podle zkušenosti s nezaměstnaností v rodině neprokázal rozdíl ani u žáků ZŠ ($\chi^2(3) = 4,322$; $p = 0,229$), ani u jejich rodičů ($\chi^2(3) = 0,168$; $p = 0,983$).

3.4 Význam studia v zahraničí pro životní úspěch

V současné době se nabízí celá řada možností ke studiu v zahraničí. Zejména mobilita vysokoškolských studentů je jedním z klíčových prvků Boloňské deklarace, která předpokládá, že v budoucnu každý student v terciárním sektoru vzdělávání stráví část svého studia mimo vlastní školu, pokud možno v zahraničí (srov. Kotásek, 2001).

V dotazníku jsme se respondentů zeptali, zdali se domnívají, že *studovat v zahraničí je dnes pro úspěšný život důležité*. Koeficienty hodnocení naznačují (viz tab. 5), že respondenti mají tendenci s tímto tvrzením spíše nesouhlasit. Nejvýznamněji je studium v zahraničí pro životní úspěch hodnoceno rodiči žáků ZŠ ($M = 2,90$), dále rodiči žáků SŠ ($M = 2,79$) a žáky SŠ ($M = 2,75$). Nejmenší důležitost je studiu v zahraničí připisována žáky ZŠ ($M = 2,69$). Podílem šancí jsme zjistili, že studium v zahraničí je žáky SŠ hodnoceno jako 11,5krát důležitější než žáky ZŠ ($OR = 11,519$; $p < 0,000$).

Tabulka č. 5: **Relativní četnosti a koeficient hodnocení k výroku: “Studovat v zahraničí je pro úspěšný život důležité.”**

Studovat v zahraničí je pro úspěšný život důležité	Odpovědi na výrok (v %)				Koeficient hodnocení
	Zcela souhlasím	Spíše souhlasím	Spíše nesouhlasím	Nesouhlasím	
Žák základní školy	17,0	42,6	32,6	7,8	2,69
Žák střední školy	21,8	39,7	30,2	8,4	2,75
Rodič žáka základní školy	19,3	56,7	18,4	5,6	2,90
Rodič žáka střední školy	21,2	46,7	21,5	10,6	2,79

vzděláním připisovali danému tvrzení větší význam než matky se základním vzděláním nebo vyučené, a naopak ($p = 0,183$).

3.5 Kongruence studia a vykonávaného povolání se zájmovým zaměřením

Zájmy se projevují v každém stádiu kariérového rozhodování (srov. Fitz, Halpin, Powerová, 1993). Jako důležitá složka pohnutkové stránky lidské psychiky se přímo podílejí na vytváření životních plánů (Vallašková, 1964). Jsou-li zájmy jasně vyhraněné, má člověk daleko lepší představu o tom, co by chtěl v dalších letech dělat, ale i šance uspět ve zvoleném vzdělávání a profesi jsou daleko vyšší. Podle A. Mezery (2002) mají zájmy dále prokazatelně největší vliv na spokojenost člověka ve škole a následně v povolání.

Respondenti se měli vyjádřit k výroku: „*Studovat to, co člověka baví, je v životě důležité*“ (viz tab. 6). Pořadí hodnocení daného výroku od nejvyšší důležitosti po nejnižší, je u zkoumaných skupin respondentů následující: rodiče žáka ZŠ ($M = 3,76$), žák ZŠ ($M = 3,69$), žák SŠ ($M = 3,66$), rodiče žáka SŠ ($M = 3,63$).

Tabulka č. 6: **Relativní četnosti a koeficient hodnocení k výroku: “Studovat to, co člověka baví, je v životě důležité.”**

Studovat to, co člověka baví, je v životě důležité	Odpovědi na výrok (v %)				Koeficient hodnocení
	Zcela souhlasím	Spíše souhlasím	Spíše nesouhlasím	Nesouhlasím	
Žák základní školy	73,9	21,6	3,8	0,8	3,69
Žák střední školy	72,0	22,5	4,9	0,7	3,66
Rodič žáka základní školy	78,6	19,6	1,5	0,4	3,76
Rodič žáka střední školy	68,6	27,0	3,1	1,4	3,63

Koeficient hodnocení ukazuje, že kongruence mezi zvoleným studiem a zájmy je všemi skupinami respondentů subjektivně vnímána jako velmi důležitá.

P. Hlad'o (2009, s. 129–131) zjistil, že rodiče při zvažování typu střední školy a oboru vzdělání berou v úvahu zájmy svých potomků, neboť jsou přesvědčeni, že pokud jejich potomek bude zvolená škola bavit, bude v ní dosahovat i lepších vzdělávacích výsledků. Uvedený poznatek je pravděpodobně hlavním důvodem, proč rodiče žáků základních škol v našem empirickém šetření 2,5krát častěji souhlasili s názorem, že studovat, co člověka baví, je v životě důležité než jejich potomci ($OR = 2,497$; $p < 0,01$).

S oporou o teoretické a empirické poznatky o kariérovém rozhodování v kontextu rodiny (Katrňák, 2004 aj.) jsme předpokládali, že v rodinách s vyšším socioekonomickým statusem (SES), v našem případě s vyšším dosaženým vzděláním otce a matky, budou rodiče přikládat studiu založenému na zájmovém zaměření žáka menší míru důležitosti. Z podrobnější analýzy dat jsme zjistili, že vzdělání matek žáků základních škol nemá na hodnocení důležitosti diskutovaného výroku vliv ($\chi^2(4) = 6,156$; $p = 0,189$). U otců nebyly

pro testování splněny podmínky dobré aproximace. Vliv vzdělání na hodnocení výroku: „Studovat to, co člověka baví, je v životě důležité“, se dále nepotvrdil ani u matek ($\chi^2(4) = 1,811$; $p = 0,771$), ani u otců ($\chi^2(4) = 2,050$; $p = 0,727$) žáků středních škol.

Uvedená zjištění považujeme za pozitivní, neboť přístup a strategie rodičů při kariérovém rozhodování jsou do velké míry ovlivněny SES. Příčinou je podle D. Reayové a S. J. Balla (1998) odlišné chápání štěstí dítěte. Zatímco rodiče s nižším SES často hovoří o štěstí dítěte v přítomnosti, zde a právě teď, rodiče s vyšším SES pracují spíše s koncepcí budoucího štěstí. Pojem štěstí není v jejich pojetí svázán s aktuálními preferencemi dítěte, ale anticipací a projektováním toho, co by mohlo pro dítě představovat štěstí v dospělosti. Poněvadž tento pohled štěstí předpokládá závislost na vzdělávacím úspěchu, stávají se děti subjektem řízení a vedení, které zajišťuje pozitivní přijetí vzdělávacích cílů stanovených rodiči (srov. Carroll, Walford, 1997).

Ke shodným poznatkům v českém prostředí dospěl T. Katrňák (2004). Ve své kvalitativní studii zjistil, že v rodinách s nižším SES (zkoumanou skupinou byly tzv. *dělnické rodiny*) do kariérového rozhodování rodiče nezasahují a volbu ponechávají na dětech. Tento přístup je podle nich předpokladem rozhodnutí pro to, co je bude bavit. Když si školu děti navíc zvolí samy, tak nemohou rodičům vyčítat, že by je nutili do něčeho, co nechtěly. Jakýkoliv nátlak, jakýkoliv způsob ovlivňování dalšího studia a budoucího povolání, nepovažují za vhodný. Nátlakem se podle nich potlačuje osobní rozhodnutí dítěte, vycházející z jeho preferencí a zálib, což by v konečném důsledku mohlo vést k tomu, že by se dítěti ve zvolené škole nemuselo líbit a poté by v ní nemuselo vydržet a dokončit ji. V samostatné volbě vidí rodiče s nižším SES především záruku spokojenosti dítěte.

Naopak, rodiny s vyšším SES vykazují v oblasti volby vzdělávací dráhy vysokou míru kontroly maskovanou možností demokratického rozhodování (Reayová, Ball, 1998). Kariérové rozhodování je podle těchto rodičů příliš důležité, aby bylo zcela ponecháno na dětských preferencích. Rodiče hovoří o naivních, důvěřivých dětech, které potřebují být chráněny před špatnými vlivy nebo rozhodnutím. Vysoké vzdělanostní aspirace rodičů s vyšším SES mohou vést při rozhodování o vzdělávací dráze k absenci zvažování zájmového zaměření žáka, což může ovlivnit jeho spokojenost jak v průběhu či po absolvování vzdělávání, tak v profesní kariéře (srov. Trhlíková, Vojtěch, Úlovcová, 2008; Křížová et al., 2008; Super, 1953).

Dále jsme analyzovali odpovědi žáků základních a středních škol. Statistické rozdíly v hodnocení výroku: „Studovat to, co člověka baví, je v životě důležité“, se u nich neprokázaly (OR = 1,240; $p = 0,204$).

U žáků v období středí adolescence (členění adolescence podle P. Macka, 2003) je třeba konstatovat poměrně široké zájmové zaměření, nevyhraněnost

zájmů a jejich kolísání (Hořánková et al., 1995). D. Doubek a M. Levínská (2005) upozorňují, že hlubší a trvalejší zájmy má na konci základní školy jen málo žáků a většina z nich vůbec neví, co je baví natolik, aby si podle toho vybrali své další vzdělávání nebo profesní orientaci.

Rizika zájmového zaměření adolescentů se vztahují také k rozhodování o budoucí profesi. Respondenti se proto měli v baterii výroků vyjádřit k tvrzení: „*Dělat práci, která člověka baví, je pro život důležité*“.

Východiskem pro zařazení tohoto tvrzení do dotazníku nám byla teorie pracovních typů osobnosti a pracovního prostředí J. L. Hollanda (1997). Většina lidí patří podle této teorie k jednomu z šesti osobnostních typů, představujících osobní orientaci nebo životní styl. Jedinci mají tendenci vyhledávat pracovní prostředí, které odpovídá jejich postojům a hodnotám a umožní jim přijímat přiměřené úlohy a role. Soulad mezi profilem osobnosti a podmínkami pracovního prostředí podle J. L. Hollanda determinuje pracovní spokojenost, stabilitu a výkonnost v povolání. Lidé, kteří si zvolí práci v prostředí, které se shoduje s jejich pracovním typem osobnosti, budou ve zvoleném povolání pravděpodobněji úspěšnější a spokojenější. Při kariérovém rozhodování by proto měl být brát v úvahu pracovní typ osobnosti a vybírána povolání, která jsou s ním kompatibilní, tj. která jsou pro daný typ osobnosti vhodná. Obě tato hlediska jsou klíčová pro přiměřené rozhodování o kariérové dráze (srov. Malotínová, 2002).

Koeficienty hodnocení výroku: „*Dělat práci, která člověka baví, je pro život důležité*“, potvrzují vysoký význam, který mu žáci i rodiče přikládají. S tímto tvrzením nejvíce souhlasí rodiče žáků ZŠ ($M = 3,90$), následují žáci ZŠ ($M = 3,84$), žáci SŠ ($M = 3,82$) a rodiče žáků SŠ ($M = 3,79$). Podrobné informace uvádí tab. 7.

Tabulka č. 7: **Relativní četnosti a koeficient hodnocení k výroku: „Dělat práci, která člověka baví, je pro život důležité“**

Dělat práci, která člověka baví, je pro život důležité	Odpovědi na výrok (v %)				Koeficient hodnocení
	Zcela souhlasím	Spíše souhlasím	Spíše nesouhlasím	Nesouhlasím	
Žák základní školy	73,9	21,6	3,8	0,8	3,84
Žák střední školy	84,3	13,4	2,1	0,2	3,82
Rodič žáka základní školy	90,9	8,7	0,3	0,1	3,90
Rodič žáka střední školy	81,8	15,6	1,9	0,7	3,79

Rodiče žáků základních škol s tvrzením, že „*dělat práci, která člověka baví, je pro život důležité*“, souhlasí 3,7krát více než žáci základních škol ($OR = 3,647$; $p < 0,05$), téměř 6krát více než žáci středních škol ($OR = 5,959$; $p < 0,01$) a 6,7krát více než rodiče žáků SŠ ($OR = 6,649$; $p < 0,001$). Mezi žáky základních a středních škol nejsou v hodnocení tohoto výroku statisticky

významné rozdíly ($OR = 1,634$; $p = 0,127$). Aby vzdělávací dráha nebo profesní uplatnění korespondovaly se zájmovým zaměřením jedince, je pro všechny skupiny respondentů velmi důležité.

4. Shrnutí a závěr

Na základě empirických dat se nám podařilo detailně zmapovat a porovnat názory žáků základních škol, žáků středních škol a jejich rodičů vztahující se k subjektivnímu hodnocení významu dosaženého vzdělání, výběru vyššího sekundárního a terciárního vzdělávání pro život člověka, souvislosti absolvované školy s budoucím pracovním uplatněním, důležitosti zahraničních studijních zkušeností pro úspěšný život a kongruence zvolené vzdělávací a profesní dráhy se zájmovým zaměřením jedince.

Z provedených analýz vyplývá, že respondenti připisují většině hodnocených výroků poměrně vysokou váhu. Koeficienty hodnocení – až na výrok „studovat v zahraničí je dnes pro úspěšný život důležité“ – přesahují hodnotu 3. Znamená to tedy, že respondenti inklinují k částečnému či úplnému souhlasu s danými výroky. Z metodologického hlediska je však nezbytné upozornit na fakt, že výroky byly v dotazníku formulovány všeobecně, a nikoliv v 1. osobě jednotného čísla. Existuje proto určitá míra pravděpodobnosti, že tato skutečnost ovlivnila odpovědi respondentů pozitivnějším směrem.

Žáci i rodiče nejvíce souhlasí s výrokem, že „dělat práci, která člověka baví, je v životě důležité“ a výrokem „studovat to, co člověka baví, je v životě důležité“. Jak bylo uvedeno, zájmové zaměření je významným faktorem kariérového rozhodování. Jedinci jsou při svém rozhodování motivováni především tím, aby zvolená vzdělávací nebo profesní dráha korespondovala s jejich aktuálními zájmy. Některými teoretiky kariérového vývoje je navíc období adolescence chápáno jako zájmová fáze profesionálního vývoje, tzn., že v jejím průběhu mají zájmy na kariérovém rozhodování převažující vliv (srov. Ginzberg, 1979; Super, 1957). Prezentované empirické a teoretické poznatky implikují naléhavé úkoly pro edukační a poradenskou praxi. V rámci výchovně-vzdělávacích a poradenských aktivit by měly být u žáků rozvíjeny kompetence pro racionální kariérové rozhodování, jež by nemělo reflektovat pouze zájmové zaměření, ale mělo by být kompromisem mezi osobními hodnotami, přáními, cíli, zájmy, schopnostmi, předpoklady a vnějšími podmínkami světa práce.

Koeficienty hodnocení u výroků „dosáhnout co nejvyššího vzdělání je pro život důležité“, „výběr střední školy ovlivní další život“, „výběr vysoké školy ovlivní další život“ a „souvislost mezi tím, jakou má člověk školu a jakou má pak práci, je velká“, se pohybovaly v intervalu 3,13–3,50. Ve všech případech s uvedenými výroky nejméně souhlasili žáci středních škol. Zde je nezbytné upozornit, že koeficienty hodnocení u této skupiny respondentů vznikly

agregací názorů žáků jak maturitních oborů, tak i oborů ukončených závěrečnou zkouškou s výučním listem. U absolventů nematuritních oborů lze očekávat nižší vzdělanostní aspirace a vnímaný význam vzdělávání pro životní úspěch. Žáci, kteří ukončí středoškolské vzdělání výučním listem, navíc nemohou pokračovat v terciárním vzdělávání, což se mohlo do hodnocení rovněž promítnout. Diferencované odpovědi žáků maturitních a nematuritních oborů by proto mohly vést k odlišným poznatkům.

U výroku “výběr střední školy ovlivní další život” je patrný rozdíl v názorech subjektů na úrovni nižšího sekundárního vzdělávání a vyššího sekundárního vzdělávání. Rozdílné odpovědi těchto skupin respondentů jsou pravděpodobně dány tím, že pro žáky základních škol a jejich rodiče je volba střední školy náležitým úkolem. Uvědomovaný význam a dlouhodobé dopady rozhodování o střední škole pro životní spokojenost a profesní kariéru člověka, zjištěný u žáků základních škol a jejich rodičů, je pozitivní, neboť se významně projevuje v jejich přístupu k rozhodování a uplatňovaných strategiích.

Nejmenší míru souhlasu respondentů jsme zaznamenali u výroku “studovat v zahraničí je dnes pro úspěšný život důležité”. Podle očekávání s tímto výrokem ze všech skupin respondentů nejvíce souhlasili rodiče, kteří si uvědomují význam studijních zkušeností získaných v zahraničí pro budoucí životní (resp. profesní) úspěch. Vysvětlení, proč je studium v zahraničí oproti jiným výroky žáky připisován nižší význam, nacházíme v jejich motivech. Důvody pro studium v zahraničí, zjištěné u studentů účastnících se programu Erasmus, mají podle H. Vossensteyna et al. (2010, s. 4) primárně vztah k osobnímu rozvoji a životním zkušenostem. Pozitivně je na studiu v zahraničí hodnocena možnost žít v cizí zemi, poznávat její kulturu, nové lidi a naučit se cizí jazyk. Očekávaný přínos pro budoucí kariéru je méně prioritním faktorem.

Současný výzkum v oblasti přechodu absolventů základních a středních škol mezi vzdělávacími stupni a na trh práce byl zaměřen především na poznání faktorů, které jejich rozhodování ovlivňují. Kariérové rozhodování je však konkrétním a jedinečným procesem, který je ovlivněn kontextuálními a procesuálními vlivy, a velkou úlohu v něm hrají hodnoty, postoje a názory rozhodujících se subjektů (srov. Pattonová, McMahonová, 2006). Analýzou názorů se nám odkryly oblasti, které jsou českými žáky a jejich rodiči vnímány jako důležité pro životní nebo profesní úspěch, a mohou tak ovlivňovat kariérové rozhodování. I přes cenné poznatky vyplývající z předložené analýzy musíme konstatovat, že je postihnuta jen část velice komplexní problematiky tohoto náročného a zároveň životně důležitého rozhodování.

LITERATURA

- BALCAR, J., HAVLENA, J., HLAĐO, P. 2011. *Zvolil jsem si techniku. Proč? Faktory výběru studijního oboru a střední školy žáky základních škol v Moravskoslezském kraji*. Brno : Mendelova univerzita v Brně. 118 s. ISBN 978-80-7375-484-6.
- BURDA, V., et al. 2003. *Přístup mladých lidí ke vzdělávání a jejich profesní uplatnění*. Praha : NÚOV. 89 s.
- BURDOVÁ, J., et al. 2012. *Uplatnění absolventů škol na trhu práce – 2011*. Praha : Národní ústav pro vzdělávání. 99 s.
- CARROLL, S., WALFORD, G. 1997. Parents' Responses to the School Quasi-Market. In *Research Papers in Education*, roč. 12, č. 1, s. 3-26.
- DOUBEK, D., LEVÍNSKÁ, M. 2005. Profi-volba v růžové třídě. In *Profi-volba z deváté třídy*. Praha : Univerzita Karlova, s. 51-95. ISBN 80-7290-216-4.
- Důvody nezájmu žáků o přírodovědné a technické obory : výzkumná zpráva [online]. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2009 [cit. 2012-06-25]. Dostupné na <http://ipn.msmt.cz/data/uploads/portal/Duvody_nezajmu_zaku_o_PTO.pdf>
- FITZ, J., HALPIN, D., POWER, S. 1993. *Grant Maintained Schools. Education in the Market Place*. London : Kogan Page, 138 p. ISBN 978-0-7494-1067-4.
- GINZBERG, E. 1979. Toward a Theory of Occupational Choice. A Restatement. In WEINRACH, S. G., et al. *Career Counseling: Theoretical and Practical Perspectives*. New York: McGraw-Hill, s. 127-134. ISBN 978-0-0706-9017-2.
- GOLDTHORPE, J. H. 1996. Class Analysis and Reorientation of Class Theory. The Case of Persisting Differentials in Education Attainment. In *The British Journal of Sociology*, roč. 47, č. 3, s. 481-505.
- HEIJKE, H., MENG, CH. 2006. *The Effects of Higher Education Programme Characteristics on Allocation and Performance of the Graduates. An European View*. Maastricht : Faculty of Economics and Business Administration, 35 s. ISBN 978-90-5321-447-3.
- HLAĐO, P. 2009. *Volba další vzdělávací dráhy žáků základních škol v kontextu rodiny: disertační práce*. Brno : Masarykova univerzita, 230 s. Školitel Zdeněk Friedmann.
- HLAĐO, P. 2010. Vliv sociálního okolí na kariérové rozhodování žáků při přechodu do vyššího sekundárního vzdělávání. In *Pedagogická orientace*, roč. 20, č. 3, s. 66-81.
- HOLLAND, J. L. 1997. *Making Vocational Choices. A Theory of Vocational Personalities and Work Environments*. Odessa, FL : Psychological Assessment Resources, 303 p. ISBN 0-9119-0727-0.
- HOŘÁNKOVÁ, V., et al. 1995. *Metodická příručka poradce pro volbu povolání*. Praha : Sociologické nakladatelství, 131 s. ISBN 80-85850-24-4.
- KATRŇÁK, T. 2004. *Odsouzení k manuální práci. Vzdělanostní reprodukce v dělnické rodině*. Praha : Slon. 190 s. ISBN 80-86429-29-6.
- KATRŇÁK, T. 2006. Faktory podmiňující vzdělanostní aspirace žáků devátých tříd základních škol v České republice. In MATĚJŮ, P., STRAKOVÁ, J., et al. *Nerovné šance na vzdělání: vzdělanostní nerovnosti v České republice*. Praha : Academia, s. 173-193. ISBN 80-200-1400-4.

- KOŠČO, J. 1971. *Psychologické poradenstvo v školskom a profesionálnom vývine. Teoretické a spoločenské predpoklady*. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo. 300 s.
- KOTÁSEK, E. (ed.). 2001. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Bílá kniha*. Tauris : Praha, 98 s. ISBN 80-211-0372-8.
- KŘÍŽOVÁ, E., et al. 2008. *Přechod absolventů maturitních oborů SOU do praxe a jejich uplatnění na trhu práce*. Praha : NÚOV. 32 s.
- MACEK, P. 2003. *Adolescence*. Praha : Portál. 144 s. ISBN 80-7178-747-7.
- MALOTÍNOVÁ, M. 2002. Teorie profesní volby. In BERNÝ, L., CIPROVÁ, J., MERTIN, V. *Poradce k volbě povolání: pro výchovné poradce a učitele ZŠ*. Praha : Josef Raabe, B 5.1., s. 1-14. ISSN 1801-8440.
- MARTINEC, L., et al. 2007. Motivace, aspirace, učení II. Hodnocení úrovně vzdělání v ČR s ohledem na krajskou diferenciaci. Praha : ÚIV. 151 s. ISBN 978-80-211-0543-0.
- MATĚJŮ, P., et al. 2006. (Ne)rovné šance na vzdělání. Vzdělanostní nerovnosti v České republice. Praha : Academia, 411 s. ISBN 80-200-1400-4.
- MATĚJŮ, P., SMITH, M. L., BASL, J. 2008. Rozdílné mechanismy – stejné nerovnosti: změny v determinaci vzdělanostních aspirací mezi roky 1989 a 2003. *Sociologický časopis*, roč. 44, č. 2, s. 371-399.
- MENCLOVÁ, L., BAŠTOVÁ, J. 2006. Vybrané výsledky ze sociologického šetření studentů veřejných a soukromých vysokých škol roku 2005 v České republice. In *Aula*, roč. 14, č. 3, s. 30-38.
- MEZERA, A. 2002. *Pro jaké povolání se hodím?* Praha : Computer Press. 178 s. ISBN 80-7226-651-9.
- PATTON, W., McMAHON, M. 2006. The Systems Theory Framework of Career Development and Counseling. Connecting Theory and Practice. In *International Journal for the Advancement of Counselling*, roč. 28, č. 2, s. 153-166.
- REAY, D., BALL, S. J. 1998. Making their Minds' Up. Family Dynamics of School Choice. In *British Educational Research Journal*, roč. 24, č. 4, s. 431-448.
- REIMER, D., NOELKE, C., KUCEL, A., 2008. Labor Market Effects of Field of Study in Comparative Perspective. An Analysis of 22 European Countries. In *International Journal of Comparative Sociology*, roč. 49, č. 4–5, s. 233-256.
- RYŠKA, R., ZELENKA, M. 2011. Charakteristiky vysokoškolského vzdělávání a profesní úspěch. In *Orbis scholae*, roč. 5, č. 1, s. 71-94.
- SMETÁČKOVÁ, I. (ed.). 2005. *Genderové aspekty přechodu žáků a žákyň mezi vzdělávacími stupni*. Praha : Sociologický ústav AV ČR, 233 s.
- STRÁDAL, J. 2001. *Člověk a svět práce pro 6.–9. ročník základních škol. Příprava na volbu povolání*. Praha: Fortuna. 79 s. ISBN 80-7168-778-2.
- SUPER, D. E. 1957. *The Psychology of Careers. An Introduction to Vocational Development*. New York: Harper & Row. 362 p.
- SUPER, D. E. 1953. A Theory of Vocational Development. In *American Psychologist*, roč. 8, č. 4, s. 189-190.
- ŠMÍDOVÁ, I., JANOUŠKOVÁ, K., KATRŇÁK, T., 2008. Faktory podmiňující vzdělanostní aspirace a vzdělanostní segregaci dívek a chlapců v českém vzdělávacím systému. In *Sociologický časopis*, roč. 44, č. 1, s. 23-53.

- ŠŤASTNOVÁ, P. 2010. Ekonomické souvislosti dosaženého vzdělání v ČR a v zahraničí. In *Reprodukce lidského kapitálu (vzájemné vazby a souvislosti III.)*. Praha : VŠE, s. 1-12. ISBN 978-80-245-1697-4.
- TEICHLER, U. 2007. Does Higher Education Matter? Lessons from a Comparative Graduate Survey. In *European Journal of Education*, roč. 42, č. 1, s. 11-34.
- TRHLÍKOVÁ, J., VOJTĚCH, J., ÚLOVCOVÁ, H. 2008. *Rozhodování žáků při volbě vzdělávací cesty a úspěšnost vstupu na trh práce. Sonda založená na šetření absolventů středních škol, kteří se zúčastnili jako patnáctiletí výzkumu PISA-2003 a vybraného vzorku jejich zaměstnavatelů*. Praha : NÚOV, 38 s.
- VALLAŠEKOVÁ, M. 1964. Zájmy a volba povolání. In KOŠČO, J., BLÁŠKOVIC, O. *Problémy výchovy mládeže k volbě povolání*. Bratislava : SPN, s. 178-193.
- VELDEN van der, R. K.W., WOLBERS, M. H. J. 2007. How Much Does Education Matter and Why? The Effect of Education on Socio-economic Outcomes among School-leavers in the Netherlands. In *European Sociological Review*, roč. 23, č. 1, s. 65-80.
- VOJTĚCH, J., CHAMOUTOVÁ, D. 2011. *Vývoj vzdělanostní a oborové struktury žáků a studentů ve středním a vyšším odborném vzdělávání v ČR a v krajích ČR a postavení mladých lidí na trhu práce ve srovnání se stavem v Evropské unii*. Praha : NÚOV, 52 s.
- VOSENSTEYN, H., et al. 2010. *Zlepšení účasti v programu Erasmus. Shrnutí*. Brusel : Evropský parlament, 9 s.
- WALTEROVÁ, E., et al. 2009. *Přechod žáků ze základní školy na střední školu. Pohledy z výzkumů*. Brno : Paido. 107 s. ISBN 978-80-7315-179-9.

Petr Hlad'ó (*1978) vystudoval Učitelství pro 2. stupeň základní školy na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity v Brně. Od roku 2006 působil na Pedagogické fakultě jako doktorand v oboru Pedagogika na Katedře pedagogiky a Katedře technické a informační výchovy. Disertační práci s tématem „Volba další vzdělávací dráhy žáků základních škol v kontextu rodiny“ úspěšně obhájil v roce 2009. V současné době působí jako odborný asistent na Institutu celoživotního vzdělávání Mendelovy univerzity v Brně. Věnuje se problematice volby povolání, kariérového poradenství, výchovného poradenství a didaktice odborných předmětů.

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

Teacher Competencies for Incorporating ICT into Classroom Practice: A Survey from Slovenia

Majda Cencič – Andreja Istenič Starčič – Bogdana Borota
University of Primorska, Faculty of Education, Koper, Slovenia

One of the outstanding goals of a knowledge-based society is to enable everyone access to information and communication technology (ICT). This requires teachers to take on new tasks and respond to new demands. With regard to the above, we were interested in the use of ICT in classroom practice of Slovene teachers. The results based on a survey administered to a sample of 468 educational staff, mostly classroom teachers, show only a medium use of ICT in classroom practice. It is used mostly for revision and consolidation of the subject matter, and motivation of pupils, and less for examination and assessment of knowledge. We can conclude that training teachers for the use of ICT, which started in Slovenia in the seventies, yielded some positive results, while the development of competencies for using ICT in classroom practice is a process which has to be continued both with pre-service and in-service teachers. PEDAGOGIKA.SK, 2012, Vol. 3. (No. 4: 232-246)

Key words: teachers, competencies, classroom practice, information and communication technology (ICT)

Anotácia: *Kompetencie učiteľa pre začlenenie IKT do vyučovacej praxe: výskum v Slovinsku. Jedným z mimoriadnych cieľov vedomostnej spoločnosti je umožniť každému prístup k informačným a komunikačným technológiám (IKT). Od učiteľov sa preto požaduje, aby prijali nové úlohy a reagovali na nové požiadavky. V tomto rámci nás zaujímalo, ako učitelia v Slovinsku používajú IKT vo svojom vyučovaní. Výskumu sa zúčastnilo 468 učiteľov, väčšinou učiacich vo svojej triede všetky predmety. Výsledky ukázali priemerné využívanie IKT vo vyučovaní; IKT sa využíva najmä pri kontrole ovládania učiva žiakmi a pri jeho upevňovaní ako aj pri motivovaní žiakov. Naopak, málo sa používa pri skúšaní a kontrole vedomostí žiakov. Možno konštatovať, že výcvik učiteľov v používaní IKT, ktorý sa začal v Slovinsku v sedemdesiatych rokoch minulého storočia, priniesol isté pozitívne výsledky, avšak proces rozvoja kompetencií používať IKT vo vyučovaní musí pokračovať, a to ako u študentov učiteľstva tak i u učiteľov v praxi.*

PEDAGOGIKA.SK, 2012, ročník 3, č. 4: 232-246

Kľúčové slová: učitelia, kompetencie, vyučovacia prax, informačné a komunikačné technológie (IKT)

Introduction

With informatisation, the knowledge-based society has put forward new demands for teachers. It has brought about a certain revolution in teaching as well as a revolution in learning (Cohen, Manion, Morrison, 1996, p. 15). A competence based teacher profile has been developed, which includes, as one of the three key teacher competencies, the capacity of using ICT in classroom practice. The necessary teacher competencies are: work with others, with knowledge, technology and information, and work within and for society (Common European Principles for Teacher Competencies and Qualifications, 2004). Our research focused on the competence of Slovene teachers in their use of ICT in classroom practice; how frequently it is used and in which phases of the teaching process. We were also interested to know whether there are differences in the use of ICT in terms of teacher's gender and age, since there is a belief that younger teachers are more skilled in the use of ICT than older ones and that men are better at using technology than women.

Teacher Competence Profile

European Union documents place great emphasis on teacher education and training (European Report...2000, p. 6). There are of course differences among European countries in terms of the duration of studies and in the relationship between the theoretical and practical part of education. What is common to both, however, is the need for higher qualification of teachers, where one should focus on their ongoing professional development. In the modern knowledge based society, the teacher not only transfers knowledge, but acts as a moderator, organiser of an encouraging learning environment, mentor and promoter of independent learning etc. He therefore needs to be trained for lifelong learning and has to know how to train his/her students or participants in education to do the same. Teacher profession has thus become a profession which successfully masters the teaching process and is capable of reflection, research and modification of teaching practice in the direction of higher quality and efficiency. Modern society enables teachers to be more mobile and to work within different cultures. It also demands of them to be more flexible and to respond to the needs and expectations of their learners and society in general.

The ability to "work with knowledge, technology and information" is one of the three key competencies listed by the Common European Principles for Teacher Competencies and Qualifications (2004), which require teachers to be capable of accessing, analysing, evaluating, reflecting and transferring knowledge with effective technology, while their know how of ICT enables them to effectively include ICT into their classroom practice. At the same time, the document requires teachers to be able to steer their learners in the right

direction and help them with networks and virtual learning environments of cooperation and learning. Teachers are required to develop new competencies if they want to teach their students in the right way (Dawson, 2004), and in order to successfully apply ICT into their classroom practice, they have to be not only technologically competent but also information literate.

The European Commission document, entitled the Common European Principles for Teacher Competencies and Qualifications (2004), presents the common European principles referring to the teacher profession, which is a profession based on good education, embedded in the framework of lifelong learning, mobile and based on different partnership liaisons. It highlights the key teacher competencies, which the DeSeCo Project has classified in three broad categories (The Definition and Selection on Key Competencies, 2005). In the document it is said that individuals need to be able to use a wide range of tools for interacting effectively with their environment: both physical ones such as information technology and socio-cultural ones such as the use of language. They need to understand these tools well enough to adapt them for their own purposes and to use them interactively. In an increasingly interdependent world, individuals need to be able to engage with others and interact in heterogeneous groups. They also need to be able to take responsibility for managing their own lives, place their lives in the broader social context and act autonomously. These categories are interrelated, and collectively form a basis for identifying and mapping key competencies.

Competence category 1, which is relevant for our research, is using tools interactively (The Definition and Selection on Key Competencies, 2005). This document explains that using tools interactively requires more than having access to the tools and the necessary technical skills. Individuals need to create and adapt knowledge and skills which requires a certain familiarity with the tool itself as well as the understanding of how it changes the way one can interact with the world and accomplish broader goals.

In 1999, Finland defined ICT competencies at three levels: elementary, advanced and special competencies (Ristimäki et al., 2006). Almost all special competencies, i.e. the competence for participatory learning and teaching and for one's own development (participating in web communities), innovative work with ICT and research, for creativity in the development of digital learning multimedia sources and materials, have since then become the basic competencies teachers use in teaching and learning, for evaluating their own teaching practice, as well as for their professional development.

The development of competencies begins during initial teacher education, while further on the responsibility for the development and quality of competencies becomes part of the ongoing teacher education and training. In Slovenia, the Ministry of Education and Sport is responsible for ongoing

professional teacher training, and every year it offers different programmes of such training. In the seventies, special programmes of computer literacy, intended for professionals to use ICT in education, were introduced to equip teachers with computer literacy. Recently, attention has been focused on training models with emphasis on a long term training process rather than on one time seminars only (Istenič Starčič, 2008).

New ICT competencies for teachers include new knowledge, skills, actual use in practice as well as a different understanding of the whole ICT issue. Teachers need to change their understanding of the school as a place where knowledge is acquired. Instead, they should see it as a place where one learns how to learn (Tareef, 2005, p. 55).

Modern society encourages and tries to develop new partnerships, which function at different levels. Within institutions, there are liaisons in form of team or participatory work, which includes joint planning, joint execution of classroom practice and joint evaluation of results and work. It is the use of ICT in classroom practice that impacts team work, because it brings together teachers of different study areas, including computer technicians. With ICT support, teachers can interact with other teachers. Through the Internet, intranet, e-mail, websites, etc. they can communicate and present opinions or express attitudes and in this way enrich their everyday teaching, be it preparation, execution or evaluation of classroom practice.

The Use of ICT in Classroom Practice

In teaching, the learner-centred approach or the approach "from teaching to learning" has been gaining ground. Within this approach, the role of ICT is relevant for encouraging learning at the level of the curriculum as a whole and for all the subjects, not only at the level of individual subjects, with the fundamental skills of the knowledge-based society being incorporated. ICT has all the potentials for promoting the learner centred approaches, for interactive abilities, for creativity based on multimodal use of audiovisual communication means which enable the development of basic – transferable competencies (such as communication, participation, critical thinking, problem solving, learning to learn) in all learners and in all subject areas. In this way the learners can adopt a more active role in knowledge acquisition and become more responsible for their own learning. They can even become experts in a certain area. The teachers, on the other hand, need to become more sensitive to the individual needs of their pupils and have to provide for good leadership and support in the learning process.

The advantages of using ICT in classroom practice are also in the achievement of interdisciplinary goals (Tong, Trinidad, 2005). With the use of ICT, the learners acquire different competencies formerly connected with

individual subjects. Learners can collect data in cross-subject areas, analyse and organise them, present their results, participate with their peers and in this way acquire various social skills. ICT also enables the production of authentic work (ibid.) since learners can create their own web side, make and write their own postcard etc.

There are, however, also some objections to the use of ICT in classroom practice. These claim that learners using ICT in class do not learn the subject matter because they focus on the visual effects and graphics (Jones, 2006), that authenticity is sometimes questionable, the richness of expression of pupils decreases as does the use of libraries etc (Young, 2005).

ICT is an important factor and should not be disregarded in today's society. We need to change our mind set, moving from learning with computer support (behaviouristic model) to the social and constructivist model of ICT use, which sees teaching and learning in a transformational role of changing one's understanding and personality (Dawson, 2004).

Research on ICT use in Classroom Practice in Slovenia

We have already mentioned that ICT does have some tradition in the Slovene school system and that it has become indispensable in everyday life. In our survey we sought to answer the following questions: (1) how ICT is actually used, (2) in which phases of the teaching process it is used the most frequently, (3) whether there are differences in the ICT use in terms of gender, and (4) whether younger teachers use ICT more frequently than older ones etc.

The data were collected with the questionnaire which included numerical 5-points scales ranging from 5 (major use) to 1 (minor use) and some closed and open ended questions. Reliability of the questionnaire (Cronbach alpha) was 0.95.

The Sample

The questionnaires were completed by 468 educators, of which 89.9 % were classroom teachers (who teach all subjects), 5.5 % were subject teachers, 4 % were pre-school teachers and only 0,7 % of respondents were pedagogues who do not teach pupils (e.g., social workers, psychologists etc.). Since classroom teachers prevailed and since the survey focussed on them, we will continue using the term classroom teachers, taking into account the fact that the number of other respondents was insignificant.

As for the qualification and education of participants, the majority had university education (251 or 55.9 %). The proportion of teachers with a higher education degree was smaller (192 or 42.8 %), while the number of participants with secondary education only was the smallest, only 6 or 1.3 % (one was a classroom teacher and the other five pre-school teachers). These numbers show

that at the classroom level of primary education there are more teachers with university degrees than with only higher education degrees and that those with only secondary education are an exception and are mainly pre-school teachers.

According to our expectations, the majority of respondents were women (435 or 95.2 %) with a far smaller proportion of men (22 or 4.8 %). Less than half the men were employed at the classroom level, more than half at the subject level and none of them were either pedagogical staff or teachers at the pre-school level.

The average age of the respondents was 38.4 years, ranging from 23 to 60 years, standard deviation being 7.98. For data processing purposes we divided the teachers into three groups, the younger teachers (from 23 to 30 years), middle aged teachers (from 31 to 45 years) and older teachers (from 46 to 60 years).

The average number of years of service was 15.1 years, ranging from 1 to 40 years of work in school, the standard deviation here being higher, 9.04.

Data processing

The paper presents the results expressed in descriptive and bivariate statistics. The t-test for independent samples was used, and the variance analysis was used under the assumption of equal variance. In some sections of the text the results are illustrated by verbal statements of respondents in the survey.

Results and Interpretation

Teaching Methods

In the Table 1 we can see that according to respondents ICT is used mostly for consolidation (Mean = 3.52) and revision (Mean = 3.45) of the subject matter. The results confirm the opinion of some experts (Batagelj, 1999) that ICT is more appropriate for the deepening and consolidation of pupils' knowledge and for the individualisation of classroom practice.

A similar finding was in other studies where the majority of schools used ICT for practicing and not for the construction of knowledge (Law et al., 2000; Tong and Trinidad, 2005). Brown (2000) claims that we need to find out the purpose behind the use of ICT, whether it is for the construction of knowledge with the support of technology or only for compiling information with the help of the computer. Our results show that the average use of ICT in the explanation of new subject matter is somewhere mid-range (Mean = 2.78), which points to a certain concordance of concerns about what the teachers might have had in mind as the explanation of new subject matter or the compilation of data or the construction of knowledge. It is believed (Lonergan, 2004) that when ICT is used for more demanding purposes it has a positive effect on pupils' learning. This author also discovered that teachers in less

developed schools use ICT for revision and drill more than for research and communication, the latter being more frequently the case in better developed schools. The approach can be justified on the assumption that pupils first have to develop the lower learning strategies through practice in order to reach higher learning activities. Unfortunately these pupils often do not have the opportunity to make progress in the development of higher knowledge levels. The author believes that lower and higher levels of knowledge and thinking are not separated and that effective classroom practice has to take this into account and combine both levels of learning and knowledge.

Table 1: Differences in the use of ICT according to aims of instruction and the teacher's gender

Use of ICT for:	Mean	Gender	n	Mean	SD	Levene's test		t-test		
						F	R	t	df	2p
motivation	3.08	W	430	3.09	1.04	0.685	0.408	-0.621	450	0.535
		M	22	3.23	1.11					
explanation of subject matter	2.78	W	426	2.77	0.95	0.045	0.832	-0.895	446	0.371
		M	22	2.95	1.09					
consolidation	3.52	W	428	3.53	1.14	1.772	0.184	1.017	448	0.310
		M	22	3.27	1.31					
revision	3.45	W	427	3.46	1.15	2.010	0.157	1.287	447	0.199
		M	22	3.14	1.36					
examination	2.22	W	427	2.20	1.14	3.815	0.051	-1.169	447	0.243
		M	22	2.50	1.44					
assessment	1.89	W	426	1.88	1.05	1.716	0.191	-1.326	446	0.186
		M	22	2.18	1.22					

Note: W – women, M – men; the scale ranged from 5 (major use) to 1 (minor use); n – number of respondents; SD – standard deviation; F-value; t-value; df – degrees of freedom; 2p – statistical significance

In our research, sufficient representation of ICT was reached for the motivation of pupils for learning (Mean = 3.08). Brown (2000), for example, presents five ways of learning: (1) learning through work, (2) learning through research, (3) learning by reflection, (4) learning by construction, and (5) learning through visualisation with the support of ICT, which is based on the visualisation supported by the use of video and television. This kind of learning provides for more motivation. A similar opinion was expressed by some of the teachers using ICT in their classroom practice. It is believed (Henigsman, 2009) that learning with computer support enables the search for information. It focuses on the process and not solely on the results of learning. An example is given (ibid.) that in Slovene pupils learning bears a negative connotation and releases negative feelings since it is connected with a sedentary position behind a desk covered with books and is accompanied by the fear of lack of knowledge. On the other hand, pupils find learning with the help of a computer more

interesting and diverse. One teacher from our sample expressed an opinion that: *"When using a computer, pupils are more motivated and more interested. Perhaps the reason for this is the fact that in schools computer is still some kind of novelty and pupils have not as yet got used to it. They are bored by the frontal teaching method."*

Another opinion: *"All these years schools have been using the same teaching aids – blackboard and chalk and (if the children are lucky) also a poster or two. Such lessons are monotonous, and towards the end of the year the children become bored. The ideal solution would be to enhance classroom practice by using diverse teaching aids, something that is not so very ordinary and in this way draw the attention of the children and get them to work. Then they could remember the new subject matter better and find the lessons more attractive."* In order to reduce the monotony of lessons as much as possible, the Slovene schools are increasingly implementing interactive blackboards.

There was, however, also a contradictory opinion: *"It is difficult to motivate some pupils for a specific task, because they only want to play games (on the computer)." This shows that motivating pupils is not easier with the help of the computer, and it has to be carefully planned, as well as other activities on the computer so that pupils do not switch over to the use of the computer they are well acquainted with in their spare time.*

The lowest average results were achieved for the examination (Mean = 2.22) and assessment of knowledge of pupils (Mean = 1.89), although there was also the opinion that ICT is: *"very useful for examination or consolidation"*.

There is some assumption that ICT is not suitable for "alternative conceptions" of education, e.g. for Waldorf schools. However, one of the teachers at the Waldorf school wrote: *"Teachers at the Waldorf school are using ICT a great deal. Without the Internet it is almost impossible to survive nowadays ... in this way we gain information and knowledge which we pass on to our pupils."*

One can speculate about what the teachers had in mind while answering the questionnaire items; whether they understood ICT to be a means for writing and making copies of written tests or whether they had in mind new ways of examination and assessment, such as portfolio and other substitutions of paper-and-pencil tests.

Teachers included in the survey believe that the use of ICT for the examination and assessment of knowledge of pupils is closer to the information society where authentic assessment is carried out (Tong and Trinidad, 2005) and also: *"It is the computer that is examining the pupils and not the teacher."*

Interactive blackboards offer teachers numerous possibilities for quick and simple examination of pupils if, of course, the teachers are able to use them for

this purpose. Unfortunately, there are still many teachers who focus more on learning how to use the technology and not on how to use the technology for learning (Brown, 2000).

Differences between Female and Male Teachers

Our results (Table 1) show that in terms of gender, no statistically significant differences have been found between teachers, though the arithmetic mean is higher with men (with the exception of consolidation and revision).

This is in contrast with some of the past research which has shown that women use the Internet less than men (European Report on Quality Indicators of Lifelong Learning, 2002, p. 57). The data of the Statistical Office of the Republic of Slovenia showed only a relatively lesser use of the Internet by women than by men (44.4 % men as opposed to 42.0 % women who use the Internet). According to the Eurostat research, the differences between the genders in the use of the Internet are decreasing (Statistics in focus ..., 2007). The results of the research on the digital divide in Europe point to a decrease of the digital divide between the genders (Statistics in focus ..., 2005). Similar results were found in the research about the use of ICT in Slovene households from 2004 (Uporaba..., 2005).

Differences in terms of Teachers Age

Table 2 shows that there was no statistically significant difference in terms of teachers' age and their use of ICT in classroom practice. The use of ICT in classroom practice is probably the result of systematic computer literacy programmes in Slovenia. The result can also be confirmed by the number of pedagogies attending programmes of ongoing teacher training. The research, carried out in Slovenia in 2004/05 found that even the pedagogical workers with several years of work were attending education and training programmes and no decrease in attendance was noted, on the opposite, the numbers were increasing, which we attributed to "renewed susceptibility to influence." (Cencič, Polak, Devjak, 2005, p. 106)

In connection with the above, it is not surprising that the variance analysis did not show any statistically relevant differences between the participating teachers and the use of ICT in classroom practice with regard to the work they perform and the level of their qualification. We can conclude that the training of teachers for the use of ICT brought about positive results but that the development of the competence for using ICT in class is a process which needs to be continued at the undergraduate as well as postgraduate levels of studies, and it has to continue within ongoing professional teacher education and training programmes of information literacy, focusing especially on the task of how to best include ICT in classroom practice. ICT is not only a means of motivation but rather a means for designing or constructing new knowledge

and should therefore be implemented at all levels of the educational process; in the process of the acquisition of new knowledge, for its consolidation, examination and assessment.

The results in Table 2 are interesting since they are different from those of some other research (e.g., Lonergan, 2004), where younger teachers, who had grown up using the computer and were introduced to its use, use ICT more than their older colleagues. In the already mentioned research about the use of ICT in Slovene households (Uporaba..., 2005) the data showed that the computer and the Internet were mostly used by the young persons in the household and that with age the use tended to diminish.

Table 2: Results of the variance analysis in terms of teacher's age

Use of ICT for:	Teacher's age	n	Mean	SD	Levene's test for equality of variance				Variance analysis	
					F	df ₁	df ₂	p	F	p
motivation	younger	101	3.00	1.077	0.009	2	442	0.991	0.785	0.457
	middle a.	318	3.10	1.041						
	older	26	3.27	0.962						
	total	445	3.09	1.045						
explanation of subject matter	younger	100	2.80	0.995	0.136	2	438	0.873	0.130	0.878
	middle a.	315	2.78	0.945						
	older	26	2.69	1.011						
	total	441	2.78	0.958						
consolidation	younger	101	3.44	1.252	2.184	2	440	0.114	0.386	0.680
	middle a.	316	3.53	1.111						
	older	26	3.62	1.203						
	total	443	3.52	1.148						
revision	younger	101	3.31	1.223	0.688	2	439	0.503	1.016	0.363
	middle a.	315	3.50	1.133						
	older	26	3.46	1.174						
	total	442	3.45	1.156						
examination	younger	101	2.06	1.121	0.395	2	439	0.674	1.316	0.269
	middle a.	317	2.26	1.174						
	older	24	2.33	1.167						
	total	442	2.22	1.163						
assessment	younger	100	1.77	1.004	0.770	2	438	0.464	1.370	0.255
	middle a.	316	1.94	1.082						
	older	25	1.72	0.891						
	total	441	1.89	1.056						

Note same as with Table 1

This was confirmed by some of the statements in our survey, as for example: *"Similar to other teachers, I was not too enthusiastic about the use of ICT in school. At least not at the beginning. But the reason was myself. I believe that people have difficulties accepting change, which is especially true if one is ignorant in the area. When I became skilled in the use of ICT and when I learned more about it, I started implementing it in the educational*

process. It is mainly the older teachers who are "afraid" of it. They think it is very complicated and therefore tend to reject it..."

Or: "Younger teachers feel close to this kind of work and so they use it regularly. Only few of the teachers (older ones) are still not using modern technology – problem of adjustment."

And: "Older teachers are afraid of using ICT - especially the computer and the Internet. The younger teachers use them more frequently."

Certain international studies (European Report on Quality Indicators of Lifelong Learning, 2002, p. 57-58) claim that older persons (55 years or older) exhibit more limitations in the use of ICT than other generations and the access to the Internet differs with regard to the degree of education. However, the Scottish research on the use of ICT for teaching purposes at the primary school level found out that the use of ICT was not connected with the teacher's age (Williams et al., 1998). Similarly, the SITES study from 2006 showed that with the natural sciences and mathematics teachers the use of ICT was not related with their age.

Conclusion

When looking at the questionnaire data, we have to admit both advantages and limits of this research method. Questionnaire is a perfect instrument for gathering data with large samples of respondents. However, investigators are unable to check the validity of the respondents' answers. The questionnaire answers were declarations of respondents of their use of ICT, and we had no proof of what teachers really use in their classrooms. This is a limitation of our data.

It is said that computers are the most patient of teachers (Jasim, 2002). We do not advocate the opinion that because of this characteristic we should use them instead of teachers, but rather that teachers should, where appropriate, implement them into their classroom practice. Of course, there remain certain tasks where the use of "paper and pencil" method will continue to be preferred. We can also agree with the opinion of Dawson (2004, p. 408) that ICT is only a tool and that effective teaching still depends heavily on the teachers teaching with heart. The author stresses that we need good teachers and not only good tools.

This is the reason why teachers must be competent for work with ICT and why they must use it not only as a means of motivation or for revision and consolidation, which is the practice in Slovene schools according to their opinions, but for the development or construction of knowledge, which, as the results have shown, is not as yet sufficiently present. The results from the survey have shown that the development of competence for using ICT in classroom practice is a process. The Bologna reform process in Europe places

great emphasis on the subjects of educational technology as well as on the general and specific ICT competencies within individual subjects. At the postgraduate teacher education study level the opportunities for research work in the area of ICT have also been provided.

The role of the teacher in class is changing. The new role or new roles are far more demanding because the teacher constantly has to upgrade his/her knowledge and has to follow the changes and prepare for work differently. It is here that ICT can be of great assistance; it can facilitate organisational tasks, help in the preparation of stimulating learning environments by using the multimedia, through liaisons and cooperation at the work place and also externally through the exchange of know-how and experiences.

REFERENCES

- BATAGELJ, V. 1999. *Analiza možnosti uporabe IKT pri podpori izobraževanja na daljavo v osnovni in srednji šoli*. [viewed January 17, 2006]. Retrieved from <<http://www.educa.fmf.uni-lj.si/izodel/dela/mirk/MirkAnap.htm>>
- BROWN, M. 2000. Review Essay: Teaching with Technology by Priscila Norton & Karin Wiburg and Learning with Technology: A Constructivist Perspective by David Jonassen, Kyle Peck & Brent Wilson. *International Electronic Journal For Leadership in Learning*. [online] Vol. 4, No. 5. [viewed March 3, 2006]. Retrieved from <<http://www.acs.ualgary.ca/~iejll/volume4/brown v4n5.html>>
- CENCIČ, M., POLAK, A., DEVJAK, T. 2005. Nadaljnje izobraževanje in usposabljanje pedagoških delavcev ter njihov profesionalni razvoj. In *Sodobna pedagogika*, Vol. 56, No. 5, p. 100 - 113.
- COHEN, L., MANION, L., MORRISON, K. 1996. *A Guide to Teaching Practice*. London, New York: Routledge. 494 s. ISBN 0-415-14221-0.
- COMMON EUROPEAN PRINCIPLES FOR TEACHER COMPETENCES AND QUALIFICATIONS 2004. [online] [viewed Oct. 10 2009]. Retrieved from <http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles_en.pdf>
- DAWSON, D. 2004. Information and Communication technology and the teacher of the Future. In *Education and Information Technology*, Vol. 9, No. 4, p. 405-408.
- EUROPEAN REPORT ON THE QUALITY OF SCHOOL EDUCATION: SIXTEEN QUALITY INDICATORS 2000. Luxemburg: Office for Official Publications of the European Communities. [online] [viewed Oct. 10, 2009]. Retrieved from <<http://ec.europa.eu/education/policies/educ/indic/rapinen.pdf>>
- EUROPEAN REPORT ON QUALITY INDICATORS OF LIFELONG LEARNING: FIFTEEN QUALITY INDICATORS 2002. Brussels : European Commission. [online] [viewed Oct. 10, 2009]. Retrieved from <<http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Report.pdf>>
- HENIGSMAN, V. 2009. *Uporaba računalnika pri pouku likovne vzgoje v osnovni šoli : magistrsko delo*. Ljubljana : [V. Henigsmann]. 159 p.
- INOVATIVNOST IN USTVARJALNOST KLJUČNA ZA PRIHODNOST IZOBRAŽEVANJA IN USPOSABLJANJA 2008. [online] [viewed June 16, 2006].

- Retrieved from <[http://www.eu.2008.si/si/News and documents/press releases/April/0410MSS.html](http://www.eu.2008.si/si/News_and_documents/press_releases/April/0410MSS.html)>
- ISTENIČ STARČIČ, A. 2008. Sustaining Teacher's Professional Development and Training through Web-Based Communities of Practice. In *SAINT, International Symposium on Applications and the Internet*. Turku : IEEE Computer Society, p. 317 - 320.
- JASIM, S. A. 2002. The Information Revolution: What Has It Got to do With the Curriculum? In *JISTE*, Vol. 6, No 2, p. 19-24.
- JONES, B. 2006. *Interactive Learning Fails Reading Test*. [online] [viewed January 1, 2006]. Retrieved from <http://www.smh.com.au/news/technology/interactive-learning_flops...>
- YOUNG, J. R. 2005. Professors Give Mixed Reviews of Internet's Educational Impact. [online] [viewed January 17, 2006]. Retrieved from <<http://lifelong.blogspot.com/2005/08/internet-in-pouk.html>>
- LAW, N., PELGRUM, W. J., MONSEUR, C., BRESE, F., CARSTENS, R., VOOGT, J., PLOMP, T., ANDERSON, R. E. 2008. Study design and methodology. In LAW, N., PELGRUM, W. Y., PLOMP, T. (eds.) *Pedagogy and ICT use in Schools Around the World: Findings from the IEA SITES 2006 Study*. Hong Kong, New York : Comparative Education Research Centre, NY Springer, p. 16-37.
- LONERGAN, J. M. 2004. *Preparing Urban Teachers to Use Technology for Instruction*. [online] [viewed September 6, 2004]. Retrieved from <<http://web5.epnet.com/citation.asp?tb=1&...Y2+st%5BO+%2DLonergan+91FA&cf=1&fn=1&rn=1>>
- RISTIMAKI, E., NIEMI H., TISSARI, V., MIKKOLA, A., JAKKU-SIHVONEN, R. 2006. Promoting the Pedagogical use of ICT in Finnish Universities and Teacher Education Programmes. In Jakku-Sihvonen, R., Niemi; H. (eds.) *Research-Based Teacher Education in Finland. Reflection by Finnish Teacher Educators*. Turku : Finnish Educational Research Association, p. 123–150.
- STATISTICS IN FOCUS. *The digital Divide in Europe* 38/2005. 2005. Eurostat. [online] [viewed June 7, 2009]. Retrieved from <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_OFFPUB/KS-NP-05-038/EN/KS-NP-05-038-EN.PDF>
- TAREEF, A. B. 2005. Teachers' Attitudes toward Computerizing Curricula in Jordan: Ma'an Schools a Case Study. In *JISTE*, Vol. 9, No. 2, p. 55-62.
- THE DEFINITION AND SELECTION ON KEY COMPETENCIES 2005. [online] [viewed March 4, 2010]. Retrieved from <<http://www.oecd.org/dataoecs/47/61735070367.pdf>>
- TONG, K. P., TRINIDAD, S. G. 2005. Conditions and Constraints of Sustainable Innovative Pedagogical Practices Using Technology. In *International Electronic Journal For Leadership in Learning*. [online] Vol. 9, No. 3. [viewed March 3, 2006]. Retrieved from <[http://www.acs.ucalgary.ca/%7Eiejll/volume9/tong trinidad.html](http://www.acs.ucalgary.ca/%7Eiejll/volume9/tong_trinidad.html)>
- UPORABA INFORMACIJSKO-KOMUNIKACIJSKE TEHNOLOGIJE (IKT) V GOSPODINJSTVIH 2005. In *Bilten statističnega društva Slovenije*. Vol. 28, No. 50, p. 29-34.

WILLIAMS, D., WILSON, K., RICHARDSON, A., TUSON, J., COLES, L. 1998. *Teachers' ICT Skills and Knowledge Needs, Final Report to SOEID*. [online] [viewed May 5, 2009]. Retrieved from <<http://www.scotland.gov.uk/library/ict/append-section3.htm>>

Dr. Majda Cencič is associate professor of Educational Research and Didactics at the University of Primorska. Her recent research interests include teachers' professional development, evaluation research, research methods, teachers' use of information and communications technology, assessment, history of teacher education, teaching methods etc. She has been involved in 8 national projects as a co-ordinator or a partner. She has been coordinator of the new study programme Educational Studies at the Faculty of Education, University of Primorska. She is the author of the book *Kako poteka pedagoško raziskovanje* (The Process of Pedagogical Research, 2009). She is a co-author of the books *Research Views of the Development of Pedagogical Practice* (2007) and *Šola za znanje učiteljev* (School for the Teachers' Knowledge, 2004).

Dr. Andreja Istenič Starčič is associate professor of didactics. Her academic interests include educational technology, ICT supported learning, teacher education, ICT assisted learning for people with special needs, ICT in health care, media education, contemporary learning theories, innovation and creative production of multimedia contents and individual and social aspects of professional learning and work identities. She has published journal articles and chapters in books.

She edited scientific monographs and is in editorial boards of *The British Journal of Educational Technology*, *The Turkish Online journal of Education Technology*, *International Journal of Advanced Corporate Learning*, and *International Journal: Emerging Technologies in Learning*. She is a reviewer of many SSCI journals and a funding convenor of the European Educational Research Association Network Didactics.

Dr. Bogdana Borota is an associate professor of Music Education. Educational Research and Didactics at the University of Primorska. Her recent research fields are music education in early childhood and the use of ICT in music education. During the project *The inclusion of information technology into teaching and learning models* (2004 – 2006) she and her co-workers developed a prototype computer learning environment called *Musical Image Format, Rhythm*. This was included in experimental research in music education (within the project *Encouraging research culture and innovation in instruction through the process of teachers' lifelong learning*, 2008 – 2010).

She is co-author and author of papers and books linked to the music and usage of ICT. She has been a coordinator of the first cycle study programme Preschool Education since 2003, and for the last two years has also coordinated the Masters and Doctoral study in Early Childhood Learning programmes.

Dr. Majda Cencič
University of Primorska
Faculty of Education
Cankarjeva 5
6000 Koper
Slovenia
majda.cencic@guest.arnes.si

Dr. Andreja Istenič Starčič
University of Primorska
Faculty of Education
Cankarjeva 5
6000 Koper
Slovenia
andreja.starcic@siol.net

Dr. Bogdana Borota
University of Primorska
Faculty of Education
Cankarjeva 5
6000 Koper
Slovenia
bogdana.borota@pef.upr.si

Problém výchovy vo vývoji pedagogického myslenia¹

Blanka Kudláčová

Katedra pedagogických štúdií, Pedagogická fakulta TU, Trnava

Anotácia: *Problém výchovy vo vývoji pedagogického myslenia.* Autorka príspevku reflektuje fenomén výchovy, a to jednak vzhľadom na jeho . ozmanitosť v synchronickom aj diachronickom kontexte a tiež vzhľadom na jeho vnútornú protirečivosť. Na základe svojej reflexie poukazuje na historický a antropologický atribút výchovy, ktorého narušenie sa prejavilo v historicky najväčšej kríze výchovy v druhej polovici 20. storočia a pretrváva dodnes. Samotné postmoderné a transmoderné myslenie však podľa nej neohrozuje podstatu výchovy, prináša len nové výzvy, ktoré si vyžadujú výchovu znovu premyslieť (rethinking). K tomu je nevyhnutná historická a filozoficko-antropologická reflexia výchovy, ktorá by si mala nájsť svoje miesto aj v pregraduálnej príprave budúcich pedagógov. PEDAGOGIKA.SK, 2012, ročník 3, č. 4: 247-261

Kľúčové slová: *výchova, pedagogika, človek, história, pedagogické myslenie.*

The Issue of Education in the Development of Educational Thinking. Education, as being a multi-faceted phenomenon, is described here in both synchronic and diachronic perspectives as well as its inner contradiction. Historical and anthropological attributes of education are reflected. The development of education was violated in the second half of the 20th century causing the largest crisis of education in its history which persists until today. The paper claims that post-modern and trans-modern thinking does not endanger the substance of education; it rather brings new challenges which require rethinking. For this purpose, historical and philosophical-anthropological reflection is needed, which should have its place also in the training of pre-service teachers. PEDAGOGIKA.SK, 2012, Vol. 3. (No. 4: 247-261)

Key words: *education, pedagogy, man, history, educational thinking.*

Úvod

Výchova² je natoľko súčasťou života človeka, že niekedy je náročné uchopiť ju a reflektovať ako samostatný fenomén. Je to podobné ako s materinským jazykom, aj ten berieme úplne automaticky a považujeme za prirodzené, že ho človek ovláda. Ani vychovanosť, ani reč však nie sú niečím, čo sa objavuje automaticky. Uvedomíme si to až pri stretnutí s deťmi, ktoré z nejakého

¹ Štúdia je súčasťou riešenia projektu VEGA č. 1/0110/11 *Teoretické východiská európskeho pedagogického myslenia (prechod od moderny k postmoderne po súčasnosť)*.

² Pod *výchovou* máme na mysli výchovu v najširšom slova zmysle.

dôvodu nerozprávajú, príp. výchova ktorých je z rôznych dôvodov zanedbávaná, resp. vychovávané nie sú vôbec. Vtedy začíname zisťovať, čo reč, resp. výchova pre dieťa znamená a že bez nej sa jedinec nevyvíja tak, akoby sa vyvíjať mal. Nie je schopný komunikovať, nie je schopný začleniť sa medzi iných, do spoločnosti – socializovať sa, preberať zodpovednosť za seba, za iných – osobnostne dozrievať. Na druhej strane však platí, ako hovorí jeden z nestorov českej psychológie prof. Z. Matějček (2005), že najviac deti vychovávame, keď nám ani nenapadne, že ich vychovávame. Evokuje to v nás množstvo otázok: *Čo je výchova? Kedy vznikla? Stratí výchova niekedy svoje opodstatnenie a nebude potrebná? Kto, resp. čo nám môže pomôcť zodpovedať túto otázku?* a pod.

1. Heterogénnosť výchovných koncepcií – pedagogika ako multiparadigmatická veda

Vieme, že existuje veľké množstvo definícií výchovy. Rôзня sa predovšetkým podľa chápania človeka a rozličných východísk, v intenciách ktorých je výchova nazeraná. Tejto problematike sa podrobne venujú viacerí autori, spomeniem len najznámejšie diela posledných rokov, v ktorých nájdeme prehľady a komparácie pedagogických smerov a teórií, dostupné aj v našom jazykovom prostredí, napr. dve učebnice nemeckých autorov R. Lassahna (1992), A. Kaisera a R. Kaiserovej (1993), anglosaská literatúra je zastúpená Y. Bertrandom (1998), v Poľsku sa tejto oblasti venuje B. Sliwerski (2001), českú pedagogiku zastupuje F. Singule (1992), v slovenskom prostredí vyšli dve publikácie: M. Zelina (2004), O. Kaščák a B. Pupala (2010).

Niektorí pedagógovia (napr. Ellis, 1993; Kwieciński, 1993; Průcha, 1997) pri pokuse o vytvorenie schematického a prehľadného členenia pedagogických smerov využili a modifikovali Burrellovu a Morganovu schému zo 70. rokov minulého storočia. Schéma člení paradigmy podľa dvoch dimenzií, ktoré predstavujú trvalo prítomné polarities v európskom myslení. Vyššie uvedení autori využívajú túto schému vytvorili zjednodušenú klasifikáciu súčasných pedagogických smerov, ktoré sú rozčlenené do štyroch kvadrantov (schéma č. 1): 1. subjektívny verzus objektívny prístup (typické opozitá: nominalizmus – realizmus, záujem o jedinečné – záujem o všeobecné, fenomenológia – pozitivizmus, pochopenie – vysvetlenie, a pod.) a 2. stabilita verzus zmena (typické opozitá: neutrálnosť – angažovanosť, poriadok – konflikt, solidarita – oslobodenie, realita – ideál, služba – moc, a pod.).

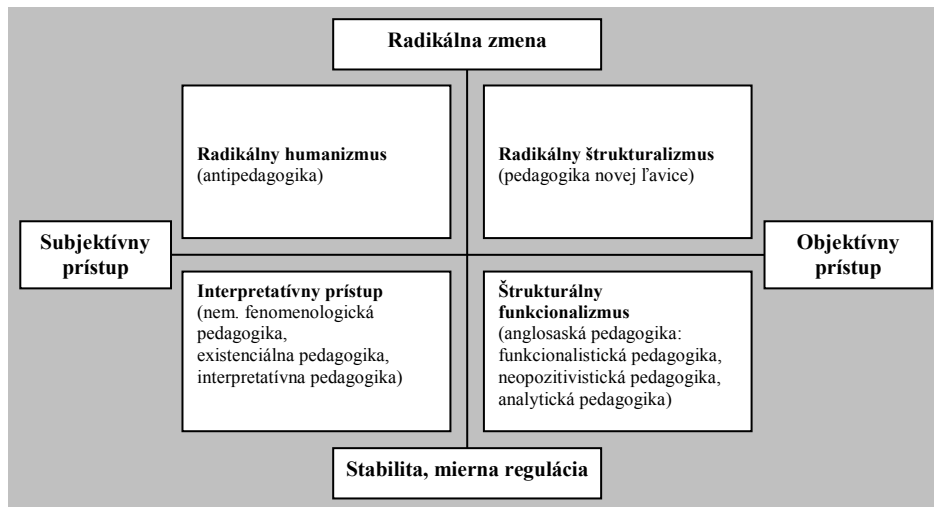


Schéma č. 1: **Klasifikácia pedagogických smerov** (upravené podľa Ellis, 1993 a Průcha, 1997).

Z predchádzajúceho je zrejmé, že pedagogické smery a prístupy vo výchove sú heterogénne. Súvisí to so skutočnosťou, že pedagogika je na rozdiel od prírodných vied **multiparadigmatická veda** (podobne ako ostatné vedy o človeku a spoločnosti), čo znamená existenciu viacerých paradigiem súčasne a tiež rozličné chápanie jej predmetu a metód (por. Průcha, 1997; Skalková, 2004). Touto problematikou sa zaoberali napr. L. Shulman (1986) a J. L. Patry (1992), ktorí na rozdiel od T. S. Kuhna (1982), podľa ktorého je zrelá paradigmatická disciplína charakterizovaná jedinou dominantnou paradigmou, zastávajú názor, že vo vedách o výchove je paradigma hľadisko, ktoré umožňuje postihnúť len určitú časť pedagogického poľa. L. Shulman (1986) vymedzil možné vzťahy medzi rôznymi paradigmami: *konkurencia*, *koexistencia*, *integrácia*, *komplementárnosť*. Konkurenciu a ostré delenie medzi jednotlivými prúdmi však považuje za prekonané a poukazuje na postupné zblížovanie ich pozícií, prikláňa sa ku vzťahu komplementárnosti. Podľa nášho názoru sa definície výchovy aj napriek svojej rôznorodosti zhodujú v dvoch podstatných vlastnostiach: 1. výchova je historický fenomén, hovoríme o nej, odkedy môžeme hovoriť o človekovi a mení sa s vývojom človeka – **historický atribút**, 2. výchova je nevyhnutnou súčasťou života jedinca a jeho širšieho spoločenstva, „je základným spôsobom ľudskej existencie, človek je *homo educandus et educans*“ (Palouš, 2000) – **antropologický atribút**.

2. Výchova ako historický fenomén s vlastnou dynamikou

Počiatky výchovy nachádzame v rôznych, často zaujímavých podobách už u primitívnych národov. História výchovy človeka môžeme rozdeliť na prehistorické a historické obdobie. V ustanovujúcej fáze prehistorického obdobia hovoríme ešte o nevedomej výchove, ktorá prebiehala prostredníctvom rôznych iniciačných obradov a rituálov (zhruba obdobie do 8000 rokov pred Kr. – paleolit). Počiatky vedomej výchovy nachádzame až v druhej fáze prehistorického obdobia, kedy vznikali prvé vzdelávacie inštitúcie, výchova už mala určitý cieľ a prostriedky na jeho dosiahnutie, nebola však ešte predmetom teoretickej reflexie (od 8000 rokov – 900 rokov pred Kr., zhruba obdobie mezolitu a neolitu). Až v historickom období výchovy (asi od 800 pred Kr.) sa postupne vytvárali predpoklady pre reflexiu výchovy, ktorá súvisela s existenciou písma a s vývojom teoretického myslenia a filozofie (bližšie Kudláčová, 2009).

Prvé písmo historici datujú do obdobia asi 3000 rokov pred Kr., keď v Mezopotámii začali vznikať prvé mestské štáty. Spôsobilo obrat v dejinách ľudstva, nakoľko písmo poskytlo možnosť robiť záznamy, ktoré mali dlhšiu životnosť. Odborník na starovekú Mezopotámiu S. N. Kramer vyhlásil prostredníctvom názvu svojej knihy známy výrok: *História začína na Sumeri* (1956). Podľa uvedeného autora bolo na Sumeri už v polovici 3. tisícročia množstvo písárskych škôl, ktorých existencia sa dá dokumentovať objavom stoviek úlomkov bridlicových tabuliek, na ktorých možno identifikovať klinové písmo (na jednej strane písmo učiteľa a na strane druhej neisté pokusy napodobňovania žiakov). V tom istom čase sa výchova začínala profilovať aj v iných geografických prostrediach, avšak v rôznych podobách a s rôznym cieľom: v spomínanej Mezopotámii bolo cieľom vychovať pisárov – hovoríme o „kultúre pisárov“; v Číne bolo cieľom rozvinúť morálnu citlivosť a povinnosť voči ľuďom a štátu v reálnom živote; v Indii bola výchova zameraná na život, ktorý príde po smrti. Až v antickom Grécku nachádzame **počiatky pedagogickej teórie, počiatky kurikula európskej výchovy a vzdelávania** (sedem slobodných umení) a tiež **počiatky trichotomickej štruktúry výchovy a vzdelávania** (elementárne, gramatické a rečnícke školy), ktoré ovplyvnili nasledujúci vývoj európskej výchovy. Podrobnej reflexii európskej výchovy sme sa venovali v publikácii *Človek a výchova v dejinách európskeho myslenia* (2003, 2007). Analyzovali sme vzťah medzi vývojom obrazu človeka a podstatou výchovy v kontexte troch bazálnych tradícií európskeho myslenia: grécko-antickej, judaisticko-kresťanskej a novovekej, ktoré možno nazvať historické antropologické paradigmy (por. Scheler, 1968). Z našich zistení vyplýva, že výchova mení svoje ciele, formy, prostriedky, ale je nevyhnutnou súčasťou dejín ľudstva.

3. Výchova ako multidimenzionálny jav viazaný na človeka a spoločnosť

Čo je výchova? Nevieme ju exaktne zadefinovať ani v plnosti empiricky uchopiť, skôr vieme povedať, *čo výchova nie je*. Bez výchovy človek nie je schopný osobnostne dozrieť a nevie sa začleniť do spoločnosti. Možno to potvrdiť príkladmi tzv. divých, resp. vlčích detí, ktoré boli nájdené po rokoch v lese a neboli schopné samostatného života a komunikácie, báli sa iných ľudí. Podobné prípady sa, bohužiaľ, vyskytnú občas aj v súčasnosti, dokonca v civilizovaných krajinách. Naposledy minulý rok medializovaný prípad dvoch detí v Českej republike vo veku 2 a 3 rokov, ktoré boli porodené doma a zatajené pred úradmi, lekármi, verejnosťou. Po ich odhalení bola deťom diagnostikovaná dlhotrvajúca porucha fyzického a psychického zdravia a deti neboli schopné komunikovať inak, ako rôznymi pazvukmi.

V pedagogickej literatúre je známy klasický trojuholník, ktorý schematicky zdôrazňuje tri faktory pôsobiace na človeka: **výchova ↔ genetická výbava (biologický faktor) ↔ prostredie (sociálny faktor)** (schéma č. 2).

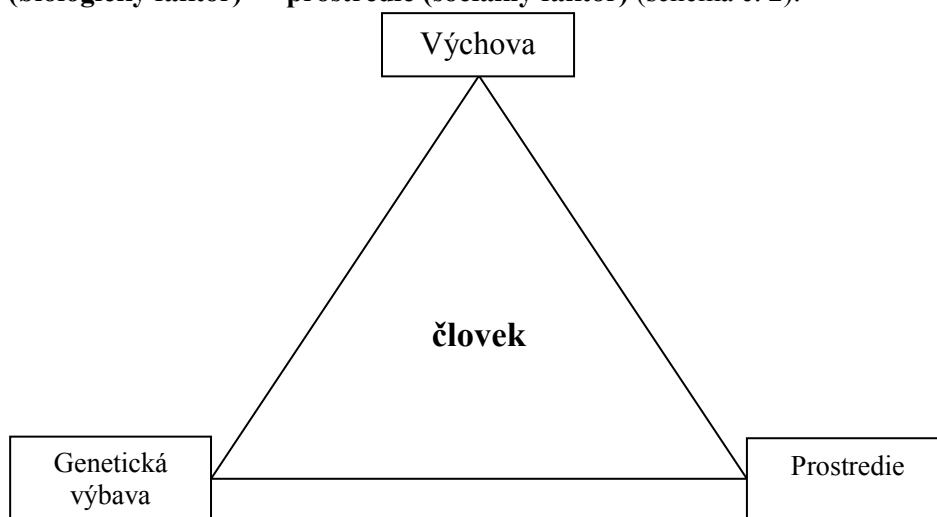


Schéma č. 2: **Výchova – genetická výbava – prostredie.**

Doteraz nie je celkom jasné, aký podiel majú jednotlivé faktory na definitívnej podobe osobnosti dospelého jedinca. Často sa pýtame, prečo napr. jedinec odobratý rodičom pre nedostatočnú výchovu, ktorý prežil zvyšok života v detskom domove, dokázal vytvoriť funkčnú rodinu a vychováva zodpovedne svoje deti, na rozdiel od jedinca, ktorý vyrástol v štandardnej usporiadanej rodine, v priaznivom prostredí, prepadol alkoholu a nedokáže sa postarať sám o seba. Nie je celkom jasné, prečo deti tých istých rodičov, s rovnakou, resp. veľmi podobnou výchovou, sú rôzne. Aj vedecké výskumy v tejto oblasti sú

veľmi rôznorodé: na jednej strane existujú výskumy S. Scarra a kol. (1981), resp. J. C. Loehlina a kol. (1999, in: Hall, – Lindzey, – Loehlin, – Monosewitz, 1999), ktoré nezistili významné korelácie medzi adoptívnymi deťmi a ich novými rodičmi, na druhej strane existujú výskumy, ktoré potvrdzujú vplyv rodinného prostredia vo významnej miere (napr. Duyme – Capron, 1993).

Ďalší faktor, ktorý ovplyvňuje vývin dieťaťa, je jeho genetická výbava. Moderná biológia podľa S. J. Goulda (1998) balansuje medzi dvomi krajnosťami: prvou je rezignácia na biológiu, ktorá nemá k výchove čo povedať, druhou je determinizmus, ktorý predpokladá, že ľudské správanie je geneticky predprogramované. Pravda je niekde uprostred, ako naznačujú podobné stanoviská dvoch rôznych autorov E. O. Wilsona (1993) a R. Rosslera (1994). Ich podstatou je, že genotyp určuje len základný smer vývinu správania sa jeho možnosti, potenciál a limity. Prostredie a výchova však môžu výrazne ovplyvniť vývin jedinca a „prekročiť“ tieto limity.

Človek je sociálny tvor a jeho vývin ovplyvňuje nielen výchova a jeho genetická predispozícia, ale aj prostredie, v ktorom žije. Priekopníkom v tejto oblasti bol začiatkom 60. rokov minulého storočia B. Bernstein (1961), ktorý upozornil na jeden z prejavov sociokultúrnej podmienenosti: hľadal príčiny horšieho prospechu žiakov z robotníckych rodín v porovnaní s ich vrstovníkmi zo strednej triedy v rozdielnom jazykovom vybavení. Na Bernsteinove výskumy nadviazali mnohé ďalšie. Ich závery viedli k poznaniu, že deficit detí zo sociálne slabších rodín nespočíva v ich obmedzenom jazykovom kóde, ale skôr v tom, že tento kód nedokáže meniť a nie sú dostatočne flexibilné.

Existujú však flexibilní jedinci, ktorých nelimituje ani genetická výbava, ani sociálne prostredie, a dokážu prekonať nimi dané limity. *Je to vplyvom výchovy?* Spomenieme len dve teórie, ktoré potvrdzujú daný fakt a patria k najznámejším. Podľa B. S. Blooma (1971) výchova môže prispieť k zmierneniu menej priaznivých študijných predpokladov žiakov – jeho teória *mastery learning* (učenie smerujúce k zvládnutiu) vychádza z premisy, že neexistujú žiaci s dobrým a zlým prospechom, ale existujú žiaci, ktorí sa učia rýchlejšie a žiaci, ktorí potrebujú na zvládnutie učiva viac času. Upozorňuje na rozdiel medzi „individuálnymi rozdielmi v učení“ – ktoré sa dajú korigovať a „individuálnymi rozdielmi medzi žiakmi“, ktoré sú relatívne konštantné. Ruský psychológ L. S. Vygotskij (1976) je známy svojou teóriou vzťahu vzdelávania a vývinu dieťaťa. Podľa neho učenie musí harmonizovať v súlade s vývinom dieťaťa a treba poznať *úroveň aktuálneho vývinu dieťaťa a zónu najbližšieho vývinu dieťaťa*. Pre dieťa je motivujúce a efektívne vzdelávanie, ktoré o niečo predbieha jeho vývin. Uvedené teórie Blooma a Vygotského poukazujú na fakt, že výchova môže reagovať na vnútorné činitele, ktorými je limitovaná osobnosť žiaka a „prekročiť“ ich.

4. Antinómie výchovy

Je známe, že v dejinách výchovy nachádzame základné protirečenie, ktoré sa pohybuje v dvoch extrémoch – od preceňovania možností výchovy (najmä v období osvietenstva) až po jej odmietanie (napr. v 60. rokoch 20. storočia). V prvom prípade je to napr. teória výchovy J. Locka, ktorý chápe človeka ako *tabula rasa* (nepopísaná, čistá tabuľa). Podľa neho je výchova všemocná, v človekovi nie je nič vrodené, normatívne a záleží len na vychovávateľovi, aké bude jeho výsledné „dielo“. Podobne I. Kant preceňuje možnosti výchovy, keď tvrdí, že „človek sa môže stať človekom len prostredníctvom výchovy. Je len tým, čo z neho výchova učiní“ (Kant, 1999, s. 43). Na druhej strane sa výchova v období svojej najväčšej krízy v 60. rokoch 20. storočia dostala do úplne opačného extrému: najskôr bola spochybňovaná autorita vo výchove (napr. Neill – Summerhillschool v Škótsku, Bernfeld – detský domov v Baumgartene v Nemecku) a odmietané bežné školy, ktoré mali nahradiť tzv. slobodné školy (Illich: *Deschooling Society*, 1972; Reiner: *School is dead*, 1971). Vyvrcholením tohto smerovania bolo hnutie antipedagogiky (od 70. rokov 20. storočia), ktorá označila dovtedajšiu spoločnosť za „pedagogický totalitarizmus“ a výchovu považovala za manipuláciu, teda odmietala výchovu vôbec (Braunmühl: *Antipädagogik*, 1975; Schoenebeck: *Unterstützen statt Erziehen*, 1982).

Protirečenia však nachádzame aj v samotnom fenoméne výchovy. Zásadné otázky reflektovanej výchovy, ktoré súvisia s dynamikou a zložitou fenoménu výchovy, otvára nemecký pedagóg E. Fink vo svojich *Grundfragen der systematischen Pädagogik* (1978) a označil ich ako *antinómie výchovy*:

1. rozpor medzi výchovou ako pomocou a výchovou ako manipuláciou – každý vychovávateľ príde k bodu, kedy si položí otázku: či môže svoje chápanie života a hodnôt ponúkať niekomu inému;
2. rozpor medzi mocou a bezmocnosťou vychovávateľa – súvisí s neprenosnosťou životných skúseností vychovávajúceho, ktorého skúsenosti sú skúsenosťami inej doby a inej generácie;
3. rozpor spočíva v tom, že výchova nemá koniec a aj vychovávateľ je vychovávaný – samotná osobnosť vychovávateľa je antinomická, pretože vychovávateľom sa stáva až tým, že vychováva;
4. rozpor medzi všeobecným, spoločným nárokom kultúry a jedinečnou individualitou vychovávaného;
5. rozpor medzi výchovou k povolaniu a výchovou k ľudstvu – vzťah medzi odbornou kvalifikáciou a všeobecnou ľudskou vzdelanosťou;
6. rozpor vo výchove ako takej, rozpor medzi jej možnosťami a jej ohraničeniami: *Čo sa dá u človeka formovať a čo je oblasťou jeho slobody? Čo patrí k jeho ľudskej prirodzenosti a čo je doteraz ovplyvňované tradíciou? Je výchova slobodným sebautváraním alebo je výrazom nutnosti? Je možné*

zabezpečiť vo výchove kontinuitu kultúry a zároveň byť otvorený pre to, čo je nové? Je možné odstrániť napätie medzi skutočným stavom výchovy a ideálom vo výchove?

E. Finkovi podľa N. Pelcovej (2001) nejde o to, aby u vychovávateľov vyvolal pocit bezmocnosti a rezignácie, ale práve naopak, chce ich priviesť k hľadaniu nových ciest a vlastného zmyslu výchovy. Fenomén výchovy je zaujímavý v tom, že každá z výchovných koncepcií a teórií priniesla v dejinách niečo nové, ale v istom období vyčerpali svoje možnosti a boli nahradené inou koncepciou, teóriou, prístupom. Túto vlastnosť výchovy by sme mohli nazvať ako dynamiku v stabilite a stabilitu v dynamike výchovy. *Dá sa výchova vôbec zdefinovať do nejakej univerzálnej definície?* Keby sme sa o to aj pokúsili, už dopredu je táto definícia odsúdená na to, že ju nahradí ďalšia definícia. Skôr by sme chceli poukázať na možnosť, ako môže byť filozoficko-historická reflexia nápomocná pri hľadaní odpovedí na základné otázky súvisiace s výchovou a následne aj v smerovaní vied o výchove.

5. Kríza výchovy a pedagogiky v druhej polovici 20. storočia – hlavné príčiny a následky

Keď sa vrátíme do obdobia historicky najväčšej krízy výchovy a pedagogiky v 60. rokoch 20. storočia, tak s odstupom času môžeme povedať, že pedagogická teória a prax nezareagovali na zmenu myslenia spoločnosti a nezachytili nástup postmoderny a s ňou spojené zmeny v myslení človeka. Pokúsime sa identifikovať niektoré príčiny a následky tejto krízy, ktorá pretrváva až do súčasnosti:

- prevažujúca orientácia na empirický výskum vo vedách o výchove a postupná izolácia pedagogiky od filozofie. V praxi to máme možnosť vidieť na mnohých rozhodnutiach politikov a úradníkov s celonárodným (aj celoeurópskym) dosahom, ktorým chýba systematická filozofická reflexia východísk a prognostika reálnych dôsledkov (por. Carr, 2004);
- na predchádzajúce nadväzuje problém partikularity vied o výchove (od 80. rokov 20. storočia), ktorý spočíva vo veľkom množstve čiastkových výskumov zaoberajúcich sa jedným aspektom výchovy a s tým spojeným vznikom nových čiastkových oblastí, ktoré nie sú začlenené do celkového systému vied o výchove (por. Lassahn, 1992);
- pedagogický výskum bol v posledných tridsiatich rokoch minulého storočia marginalizovaný a základný pedagogický výskum bol zriedkavosťou (por. McCulloch, 2008);
- absencia historicko-pedagogickej diskusie, ktorá vypovedá o samotnej kríze v oblasti skúmania dejín pedagogiky. Edukačná politika v obidvoch častiach Európy ignorovala vývoj edukácie v minulosti, čo spôsobilo stratu historického vedomia;

- v oblasti prípravy pedagógov v západných krajinách Európy sa v posledných dvoch dekádach 20. storočia začal klásť dôraz na ich konkrétne kompetencie, resp. na „technickú“ stránku ich prípravy (resp. „ako vyučovať“, „ako vychovávať“) a teoretická časť prípravy bola marginalizovaná (por. Crook, 2002). S tým súvisí aj spomínaná skutočnosť, že základný výskum prestal mať opodstatnenie a bol na okraji záujmu (por. McCulloch, 2008).

Ak by sme zhrnuli uvedené skutočnosti, ide v podstate o absenciu, resp. neakceptovanie dvoch podstatných atribútov výchovy – antropologického a historického:

1. **absencia reflexie výchovy vo vzťahu k chápaniu človeka** – nereflektovanie výchovy vo vzťahu k aktuálnemu chápaniu človeka spôsobuje, že výchova prestáva plniť svoju funkciu;
2. **absencia reflexie výchovy vo vzťahu k jej historickému vývoju** – nereflektovanie pedagogickej minulosti, čo podľa F. Mayera (1960) spôsobuje, že nedokážeme anticipovať horizonty budúcich podôb výchovy.

Práve v uvedení si týchto dvoch podstatných zlyhaní je podľa nás možné nájsť východisko pre najbližšiu perspektívu smerovania vied o výchove a tiež výchovy ako takej.

6. Reflexia a retrospektíva výchovy ako východisko jej perspektívy

Po istom útlme v oblasti skúmania dejín pedagogiky a filozofie výchovy v európskom priestore koncom minulého storočia (aj krajiny bývalej západnej a aj krajiny bývalej východnej Európy), viacerí súčasní autori poukazujú na ich renesanciu a upozorňujú na ich význam, či už ako vedeckých alebo pedagogických disciplín, čo sa vzájomne podmieňuje. Rozvoj týchto disciplín na vedeckej báze a s ním spojená historicko-filozofická reflexia výchovy môže zohrať významnú úlohu vo vývoji pedagogiky, pretože otvára priestor pre diskusiu o všeobecných otázkach pedagogického výskumu a vedy a pre hľadanie odpovedí na aktuálne smerovanie súčasnej pedagogiky a jej predmet (por. Toulmin, 1992; Gutek, 1995; Carr, 2004; Śliwerski, 2006; Kudláčová, 2006, 2010; Kasper, 2008; Kosová, 2011). Podľa uvedených autorov má filozoficko-antropologický a historický aspekt v pedagogike „metapedagogický význam“, ktorým je začlenenie pedagogiky do širšieho historického, sociálneho a kultúrneho kontextu. Takýto prístup umožňuje neustále kritické prehodnocovanie vied o výchove a vytvára priestor pre hľadanie odpovedí na otázky súvisiace s ich súčasným smerovaním a chápaním ich predmetu – výchovy.

Obidve spomínané disciplíny (filozofia výchovy, dejiny pedagogiky) postupne menia svoj charakter aj ako vyučovacie predmety. Čo sa týka **dejín pedagogiky** v kontinentálnej Európe, boli považované za jednu zo základných pedagogických disciplín. V období vzniku pedagogiky a aj v prvej polovici 20.

storočia boli zväčša súčasťou všeobecnej pedagogiky (napr. Kádner: *Pedagogika*, 1925; Čečetka: *Pedagogika*, 1947) a tiež nevyhnutnou súčasťou prípravy budúcich učiteľov v učiteľských ústavoch. Diela z dejín pedagogiky boli však často len historickým prehľadom, ktorý mal ovplyvniť postoj budúcich učiteľov k povolaniu, a preto boli nutne schematické. Dejiny pedagogiky boli chápané predovšetkým ako vyučovací predmet a bola im venovaná malá pozornosť ako vedeckej disciplíne, preto nemohli napomôcť riešeniu hlavných problémov pedagogickej teórie. Dnes sa termín dejiny pedagogiky čoraz častejšie nahrádza termínom *dejiny pedagogického myslenia* (angl. *History of Educational Thought*, nem. *Geschichte des pädagogischen Denken*, pol. *Historia myśli pedagogicznej*), ktorý integruje viaceré aspekty skúmania dejín pedagogiky z obsahového hľadiska a sleduje ich v širších súvislostiach dejinného vývoja (Kudláčová, 2009). Dejiny pedagogického myslenia tak môžu participovať na skúmaní podstaty pedagogických javov a prognózovať zákonitosti ich ďalšieho vývoja. Poznanie zmien, ktorými prechádzala výchova, ich príčin a dôsledkov umožňuje objasňovať jej podstatné atribúty a súvislosti. Poznaním a premýšľaním vývoja pedagogickej minulosti sa otvára možnosť preniknúť do pedagogického myslenia a pedagogickej logiky.

Čo sa týka súčasného stavu výskumu v tejto oblasti v slovenskom prostredí, možno konštatovať, že má ráz prevažne individuálnej činnosti, nie je zastrešený žiadnou inštitúciou, preto je rozptýlený, čo spôsobuje, že sa riešia a skúmajú skôr parciálne oblasti a témy a absentuje riešenie komplexnejších tém, ktoré by mohli byť finančne saturované z projektových schém. Veľkou výzvou stále ostáva kritické prehodnotenie obdobia socializmu a jeho zaradenie do slovenských dejín pedagogiky a širšieho európskeho kontextu. Od r. 1989 vyšla len jedna publikácia, ktorá poskytuje prehľad dejín pedagogiky vo všeobecnosti, aj to v preklade od nemeckého autora A. Rebleho (1995)³. Autorka štúdie publikovala v r. 2009 učebnicu *Dejiny pedagogického myslenia I.* (presný názov je uvedený v zozname literatúry), v ktorej podrobne reflektuje výchovu po zánik Západorímskej ríše (r. 476 po Kr.), so zámerom podobne spracovať pedagogické myslenie až po súčasnosť v ďalších dvoch častiach. Reflexiu výchovy z pohľadu viacerých vedných disciplín nájdeme v publikácii kolektívu autorov *Európske pedagogické myslenie (od antiky po modernu)* z r. 2010 a v nadväzujúcej publikácii *Európske pedagogické myslenie (od moderny k postmoderne po súčasnosť)*, 2012 (prvá v editorstve B. Kudláčovej, druhá v editorstve B. Kudláčovej a A. Rajského je momentálne v tlači). Publikácia sa obsahovo pohybuje práve na rozmedzí dejín pedagogického

³ Presný názov: A. Reble: *Dejiny pedagogiky*. Bratislava: SPN, 1995. Okrem tejto publikácie možno nájsť len viacero učebných textov z dielne pedagógov na katedrách pedagogiky.

myslenia a filozofie výchovy. Čo sa týka parciálnych tém, vyšlo viacero kvalitných publikácií o osobnostiach slovenskej pedagogiky⁴ a významných slovenských vzdelávacích inštitúciách⁵, ktoré nie je možné v tejto štúdii všetky vymenovať (bližšie pozri Kudláčová, 2009, s. 61-67; 2012, s. 10-11). Jediná inštitúcia, ktorá sa angažuje v oblasti dejín pedagogiky mimo akademických pracovísk pedagogiky je *Múzeum školstva a pedagogiky* v Bratislave. Jedným z ich najnovších počinov je založenie prvého slovenského časopisu z oblasti dejín pedagogiky – *Historicko-pedagogické fórum*, ktorého prvé číslo vyšlo v tomto roku.

Filozofia výchovy nemá na Slovensku výraznejšiu tradíciu. Podľa A. Bernharda (2007) antropologické poznanie tematizuje ešte neuskutočnené budúce možnosti ľudského bytia, ktoré môžu byť vytvárané výchovou. Preto je dôležité filozoficko-antropologické zdôvodnenie výchovného konceptu. Filozofická reflexia výchovy môže priviesť učiteľa k tomu, aby si položil otázky o možnostiach a limitoch výchovy (Palouš, 1996; Pelcová, 2001), aby mohol porozumieť filozofickým východiskám jednotlivých výchovných prístupov a podstate výchovy, ktorá nie je v plnosti empiricky uchopiteľná (Pelikán, 2007; Kosová, 2011). Filozofia výchovy môže byť východiskom pre postupnú zmenu myslenia pedagógov, pretože im môže pomôcť rozvíjať ich vlastné porozumenie a kritické reflektovanie pedagogických situácií a vytvoriť si tak filozofické zdôvodnenie vlastného prístupu, ktoré sa môže postupne meniť a vyvíjať.

Čo sa týka súčasného stavu v oblasti filozofie výchovy na Slovensku, napriek vyššie uvedenému konštatovaniu, že nemá hlbšiu tradíciu, možno registrovať prvé záblesky v tejto oblasti. V posledných rokoch vyšli viaceré monografie, zborníky a samostatné štúdie z pera slovenských autorov (najmä B. Kosová, B. Kudláčová, A. Rajský, S. Gáliková Tolnaiová, E. Dvoranová, M. Wiesenganger)⁶. Na niektorých učiteľských fakultách sa predmet filozofia výchovy stal súčasťou pregraduálnej prípravy pedagógov (napr. Filozofická fakulta UK, Pedagogická fakulta UMB, Pedagogická fakulta TU). Ďalším úspechom v tejto oblasti bolo zorganizovanie historicky prvej vedeckej

⁴ Napr.: M. Vlčková: *Jozef Schubert (1904 – 1994). Personálna biografica*, 1994; M. Miháľechová: *Život a dielo Juraja Čechetku*, 2007.

⁵ Napr.: P. Kónya: *Prešovské evanjelické kolégium a jeho osobnosti*, 2003; J. Šimončíč: *Trnavská univerzita v dokumentoch*, 2002 a i.

⁶ Z monografických diel spomenieme napr.: B. Kudláčová: *Človek a výchova v dejinách európskeho myslenia*, 2003 a 2007; S. Gáliková Tolnaiová: *Problém výchovy na začiatku 21. storočia alebo o „obrate k psychagogii“ v súčasnej filozofii výchovy*, 2007; A. Rajský: *Nihilistický kontext kultivácie mladého človeka*, 2009. Zo zborníkov možno spomenúť dva, v editorstve B. Kudláčovej: *Topológia človeka vo vzťahu k výchove a vzdelávaniu v európskej tradícii* (2008) a *Topológia človeka v relácii k výchove a vzdelávaniu v období postmodernity po súčasnosť* (2011).

konferencie zameranej na problematiku filozofie výchovy na Slovensku: *Kontexty filozofie výchovy v historickej a súčasnej perspektíve* v r. 2010 v Smolenickom zámku⁷. Pravdepodobne najdôležitejším počinom v tejto oblasti je založenie *Stredoeurópskej spoločnosti pre filozofiu výchovy* (Central European Philosophy of Education Society)⁸ v r. 2011 na Pedagogickej fakulte Karlovej Univerzity v Prahe, ktorá je reprezentatívnou organizáciou združujúcou odborníkov z filozofie výchovy v stredoeurópskom regióne. Iniciátormi a zakladajúcimi členmi tejto organizácie sú aj autorka článku a doc. Rajský z Pedagogickej fakulty TU v Trnave⁹.

Záver

Charakteristiky súčasného človeka a sveta majú skôr negatívne ako pozitívne konotácie: hodnotová relativita, pluralita, individualizácia, emancipácia, globalizácia, technizácia, informatizácia, strata zmyslu, ktorá spôsobuje problém s identitou, vykorenenie človeka z prirodzeného sveta. Postmoderná a transmoderná neistota a dezorientácia však neohrozuje existenciu výchovy ako takej, aspoň nie jej podstatu, je však signálom, že výchova potrebuje zmeniť svoje prostriedky a prístupy. Môžeme to pretransformovať aj pozitívne: postmoderna rovnako ako všetky predchádzajúce historické obdobia prináša pre výchovu nové výzvy: napr. podľa J. Šlosiara (2007) otvára novú sféru reality, v ktorej jedinec má možnosť slobodne sa formovať na základe zvolených kritérií, podľa A. Rajského (2011) jedinec si môže uvedomovať a prežívať proces dynamického stávania sa človekom, a nie je statickým, pasívnym objektom výchovy, ktorý subjekt formuje podľa svojich predstáv. Podľa nášho názoru výchovu v súčasnosti treba **znovupremysliť** (*rethinking*).

Súčasná príprava pedagógov spočíva v pomerne veľkom množstve rôznorodých disciplín, ktoré oni sami často nevidia komplementárne a komplexne, nevedia hľadať prieniky, súvislosti a následne vytvoriť syntézy. Zmenou v príprave pedagógov by podľa nášho názoru malo byť viesť ich k prenikaniu do podstaty výchovy, s cieľom porozumieť jej, kriticky ju prehodnocovať, čo znamená učiť študentov **pedagogicky myslieť, resp. aby mysleli ako peda-**

⁷ Konferenciu zorganizovala Katedra pedagogických štúdií Pedagogickej fakulty TU v Trnave v spolupráci s Towarzystwom Pedagogiki Filozoficznej (Poľsko) a Katedrou občanské výchovy a filosofie, Pedagogická fakulta KU v Prahe. Z konferencie bol v r. 2011 publikovaný zborník s rovnomenným názvom v editorstve B. Kudláčovej a S. Sztobryna.

⁸ Bližšie informácie možno nájsť na webových stránkach:

<http://www.cuni.cz/IFORUM-11917.html>, <http://tarantula.ruk.cuni.cz/KOVF-701.html>.

⁹ Za prezidentku CEUPES bola zvolená doc. N. Pelcová z Pedagogickej fakulty UK v Prahe, autorka článku je prvou viceprezidentkou spoločnosti.

gógovia (por. Śliwerski, 2010). *Dá sa však naučiť, resp. učiť niekoho, aby myslel ako pedagóg, aby myslel pedagogicky?* B. Śliwerski (2010) píše, že keď človek myslí, prekračuje svoje miesto a čas a pozerajúc do budúcnosti a vracajúc sa k minulosti preniká pod povrch javov. Pedagogika podľa neho nie je len teóriou o výchove, ale aj myslením o výchove. Budúci pedagógovia, ktorí sa v súčasnosti pripravujú na svoje povolanie, nevystačia s tým, že sa naučia ako vychovávať. Techniky, formy a prostriedky sa dnes veľmi rýchlo menia a čo je efektívne dnes, zajtra už nemusí byť. Potrebujú však vedieť *Prečo vychovávať?* (Kudláčová, 2010; Kosová, 2011) a k tomu je nevyhnutné vedieť zadefinovať vlastné východiská, vedieť zdôvodniť vlastný prístup, poznať pedagogickú minulosť, vedieť kriticky prehodnocovať výchovné situácie, samostatne vytvárať metódy a prístupy vo výchove. To je možné len tak, že súčasťou pregraduálnej prípravy budú bazálne pedagogické disciplíny, ktoré je však treba učiť „novým spôsobom“, atraktívnym pre súčasného mladého človeka. Tieto nemôžu byť len sumou poznatkov, ale priestorom, v ktorom sa formuje pedagogické myslenie budúceho pedagóga a v ktorom sa učí kriticky reflektovať pedagogické situácie.

LITERATÚRA

- Bernhard, A. 2007. *Pädagogisches Denken*. Baltmannsweiler : Schneider Verlag Hohengehren.
- Berstein, B. 1961. Social class and linguistic development: theory of social learning. In Halsey, A. H. et al. (eds.): *Education, Economy and Society*. New York : Teachers College 4, p. 288-314.
- Bertrand, Y. 1998. *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha : Portál.
- Bloom, B. S. 1971. *Mastery Learning: Theory and Practice*. New York : Holt, Rinehart and Wilson.
- Carr, W. 2004. Philosophy and Education. In: *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 38, №1, 2004, p. 55-73.
- Crook, D. 2002. Educational studies and teacher education. In: *British Journal of Educational Studies*, vol. 50, № 1, p. 57-75.
- Duyme, M. – Capron, C. 2003. Socioeconomic status and IQ: What is maning of the French adoption studies? In *European Bulletin of Cognitive Psychology*, №12, p. 585-604.
- Ellis, R. J. 1993. *Positivism in Systems Science*. Proceedings of the 2nd European Congress on System Science, Praha.
- Fink, E. 1978. *Grundfragen der systematischen Pädagogik*. Freiburg : Verlag.
- Gould, S. J. 1998. *Jak neměřit člověka*. Praha : Nakladatelství LN.
- Gutek, L. G. 1995. *A History of the Western Educational Experience*. Illinois : Waveland Press.
- Hall, C. S. – Lindzey, G. – Loehlin, J. C. – Monosewitz, M. 1999. *Psychológia osobnosti*. Bratislava : SPN.
- Kaiser, A. – Kaiserová, R. 1992. *Učebnica pedagogiky*. Bratislava : SPN.

- Kant, I. 1999. *O pedagogice*. Lodž : Dajas.
- Kasper, T. 2008. Dějiny pedagogického myšlení – současný vzkaz o nesoučasném. In: *Pedagogika*, roč. LVIII, č. 1, s. 1-3.
- Kaščák, o. – Pupala, B. 2009. *Výchova a vzdelávanie v základných diskurzoch*. Prešov : Rokus.
- Kosová, B. 2011. Filozofia výchovy ako východisko univerzitného vzdelávania učiteľov. In Kudláčová, B. – Sztobryn, S. (eds.): *Kontexty filozofie výchovy v historickej a súčasnej perspektíve*. Trnava : PdF TU, s. 46-62.
- Kramer, S. N. 1956. *History Begins at Sumer*. Philadelphia : University of Pennsylvania Press.
- Kudláčová, B. 2003, 2007. *Človek a výchova v dejinách európskeho myslenia*. Trnava : PdF TU.
- Kudláčová, B. 2006. The Philosophical Points of Pedagogical Thinking within European Tradition and Culture. In: *The New Educational Review*, 2006, č. 4, s. 81-88.
- Kudláčová, B. 2009. *Dejiny pedagogického myslenia I*. Trnava : Typi Universitatis Tyrnaviensis/VEDA.
- Kudláčová, B. 2012. Minulosť a súčasnosť dejín pedagogiky a historicko-pedagogického výskumu. In: *Historicko-pedagogické fórum*, 2012, roč. 1, č. 1, s. 3-13.
- Kudláčová, B. 2010. Is Philosophy of Education Still Necessary? In: Sztobryn, S. – Łazacz, E. – Bochomulska, J. (eds.): *Pedagogika Filozoficzna III. – Filozofia wychowania w XX wieku*. Łódź : Wydawnictwo uniwersytetu Łódzkiego, 2010, s. 103-111. ISBN 978-83-7525-416-7.
- Kuhn, T. S. 1982. *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago : University of Chicago Press.
- Kwieciński, Z. 1993. Mimikra czy sternik? Dramat pedagogiki w sytuacji przesilenia formacyjnego. In *Spory o edukacji*. Warszawa.
- Lassahn, R. 1992. *Úvod do pedagogiky*. Bratislava : SPN.
- Matějček, Z. 2005. *Psychologické eseje*. Praha : Karolinum.
- Mayer, F. 1960. *A History of Educational Thought*. Columbus : Charles E. Merrill Books.
- McCulloch, G. 2008. History of education. In McCulloch, G. and Crook, D. (eds.): *The Routledge International Encyclopedia of Education*. London and New York : Routledge, p. 295-296.
- Palouš, R. 1996. *Totalizmus a holizmus*. Praha : Karolinum.
- Palouš, R. 2000. *Světověk a Časování*. Praha : Vyšehrad.
- Patry, J. L. 1992. Didaktik und Curriculum. Konfrontation – Koexistenz – Komplementarität. In: *Bildung und Erziehung*, № 2, s. 213-224.
- Pelcová, N. 2001. *Vzorce lidství*. Praha : ISV nakladatelství.
- Pelikán, J. 2007. *Hledání těžiště výchovy*. Praha : Karolinum.
- Průcha, J. 1997. *Moderní pedagogika*. Praha : Portál.
- Rajský, A. 2011. Personalistické východiská pre teóriu kultivácie človeka. In Kudláčová, B. – Sztobryn, S. (eds.): *Kontexty filozofie výchovy v historickej a súčasnej perspektíve*. Trnava : PdF TU, s. 73-88.
- Rosser, R. 1994. *Cognitive development: Psychological and biological perspectives*. Needham Heights, MA: Allyn&Bacon.

- Scarr, S. – Weber, P. L. – Weinberg, R. A. – Witting, M. A. 1981. Personality resemblance among adolescents and their parents in biologically related and adoptive families. In *Journal of Personality and Social Psychology*, № 40, p. 885-898.
- Scheler, M. 1968. *Místo člověka v kosmu*. Praha : Academia.
- Shulman, L. 1986. Paradigms and Research Programs in the Study of Teaching. In Wittrock, M. (ed.): *Third Handbook of Research on Teaching*. New York : Macmillan.
- Singule, F. 1992. *Současné pedagogické směry*. Praha : SPN.
- Skalková, J. 2004. *Pedagogika a výzvy nové doby*. Brno : Paido.
- Śliwerski, B. 2006. *Wprowadzenie do pedagogiki*. In ŚLIWERSKI, B. (ed.): *Pedagogika 1*. Gdańsk : GWP, s. 79-114.
- Śliwerski, B. 2009. *Súčasný teórie a smery vo výchove a vzdelávaní*. Ružomberok : PdF TU.
- Śliwerski, B. 2010. *Myślec jak pedagog*. Sopot : GWP.
- Šlosiar, J. 2007. Človek medzi modernou a postmodernou. In Petrucijová, E. – Féber, J. (eds.): *Človek – dejiny – hodnoty*. Ostrava : PdF OU a VŠB, s. 28-33.
- Toulmin, S. 1992. *Cosmopolis. The Hidden Agenda of Modernity*. Chicago : The University of Chicago Press.
- Vygotskij, L. S. 1976. *Vývoj vyšších psychických funkcí*. Praha : SPN.
- Wilson, E. O. 1963. *O lidské přirozenosti*. Praha : Nakladatelství LN.
- Zelina, M. 2004. *Teórie výchovy alebo hľadanie dobra*. Bratislava : SPN.

Doc. PhDr. Blanka Kudláčová, PhD. sa dlhodobo venuje historickej a filozofickej analýze pedagogického myslenia s teoretickým a antropologickým fundovaním do oblasti filozofie výchovy a dejín výchovy a vzdelávania. Doteraz jej vyšli monografie *Človek a výchova v dejinách európskeho myslenia (2003 a 2007)*, *Fenomén výchovy (historicko-filozoficko-antropologický aspekt)*, *2006 a spolu s kolektívom autorov Európske pedagogické myslenie (od antiky po modernu)*, *2010. V r. 2009 vydala vysokoškolskú učebnicu Dejiny pedagogického myslenia I. (počiatky vedomej výchovy a pedagogických teórií)*.

Doc. PhDr. Blanka Kudláčová, PhD.
Katedra pedagogických štúdií
Pedagogická fakulta TU v Trnave
Priemyselná 4
918 43 Trnava
e-mail: bkudlac@truni.sk

Správy

Európska konferencia výskumu vzdelávania (ECER 2012)

Od 17. do 21. septembra sa v atraktívnej destinácii (Andalúzskom Cádize) uskutočnila celosvetovo sledovaná každoročná konferencia Európskej spoločnosti pre výskum vzdelávania (EERA). História tohto podujatia ja možné sledovať od roku 1992. Počas tohto obdobia konferencia rástla, z trojdňového podujatia na (prakticky) päťdňové. Dva a pol tisíc účastníkov radí toto podujatie medzi vedecko-výskumné udalosti svetového významu, o čom svedčí bohaté zastúpenia autorov z USA, Austrálie či Japonska, zastúpené boli však aj Čína, Africké, či Juhoamerické krajiny.

Univerzita v Cadize poskytla priestory pre potreby konferencie. Ide o veľkú univerzitu s viacerými relatívne koncentrovanými budovami v historickom centre Cadizu. Prostredie ktoré mesto a univerzita konferencii ponúkli boli čarovné, so všadeprítomnou slanou vôňou oceánu, bezprostrednou mestskou plážou a promenádou s parkom.

Hlavná konferencia trvala od utorka (17. 9. 2012) do piatku (21. 9. 2012), pričom bola podporená panelom pre začínajúcich výskumníkov („emerging researchers“). EERA poskytuje finančnú podporu pre veľkú časť začínajúcich výskumníkov, vďaka čomu môžu doktorandi z rôznych európskych krajín venujúci sa výskumu vzdelávania participovať na poprednej konferencii výskumu vzdelávania v Európe. Táto možnosť je otvorená aj pre doktorandky a doktorandov slovenských vysokých škôl, ktorých téma je zaujímavá z pohľadu zamerania konferencie. Stačí poslať abstrakt a uspieť vo výbere, termín pre zaslanie abstraktov zvykne byť trochu skôr, už vo februári.

Zorganizovať také množstvo výskumníkov do jednej konferencie znamená, okrem iného, delenie jednotlivých tém výskumu vzdelávania do 28 tematických skupín. Tie sa ďalej členili, čoho výsledkom bolo až 50 súčasných panelov v jednom termíne. Je naozaj ťažké vybrať si spomedzi 50 tém, človek by často chcel sedieť vo viacerých miestnostiach súčasne.

Panelové sekcie s jednotlivými príspevkami (štandardne bolo každému pridelených približne 30 minút) boli doplnené priestorom pre plagáty informujúce o jednotlivých výskumoch (tzv. „postery“) a prezentáciami odborných vydavateľstiev. Medzi jednotlivými panelmi bolo možné navštíviť aj plenárne prednášky pozvaných významných výskumníkov, pre ktoré bola vyčlenená celá hodina.

Venovať sa systematickejšie obsahu jednotlivých prezentácii by bola úloha pre celý tím autorov. Prezentácie sa odlišovali tematicky aj kvalitatívne. Medzi využívanými metódami prevládali kvalitatívne metódy, ale na svoje si mohol prísť aj kvantitatívne orientovaný výskumník. Viacero prezentácii spracovávala

dáta z OECD a IEA výskumov ako PISA a PIAAC, či TIMSS, ako aj národných kvantitatívnych aj kvalitatívnych výskumov. Návštevníci jednotlivých sekcií sa tak mohli dozvedieť o porovnaní rôznych druhoch testov osobnosti alebo návrhu metodiky porovnávania vysokých škôl vo Švajčiarsku založenom na porovnaní zamestnanosti absolventov katedier jednotlivých vysokých škôl. Zaujímavá bola aj analýza faktorov nízkej výkonnosti niektorých žiakov základných škôl vo Fínsku. Podrobný program jednotlivých príspevkov konferencie je možné nájsť na oficiálnej stránke konferencie <http://www.eera-ecer.de/ecer2012/>.

Nasledujúca konferencia ECER 2013 sa bude konať v Istanbuli od 9. do 13. septembra 2013 (9. a 10. 9. 2013 konferencia pre začínajúcich výskumníkov a od 10. do 13. 9. 2013 hlavná konferencia). Témou tejto konferencie budú otázky tvorivosti a inovácie v pedagogickom výskume. Výzva na prípravu abstraktov bude otvorená 15. novembra tohto roku a posledný termín na ich zasielanie prostredníctvom elektronického systému je 1. február 2013. Záujemcovia o účasť na konferencii z radov Slovenskej pedagogickej spoločnosti sa môžu konferencie zúčastniť za významne nižšie vložné.

Miroslav Štefánik

Medzinárodná vedecká konferencia *Výchovný aspekt inkluzívnej edukácie a jeho dimenzie*

Problematika inkluzívnej edukácie v podmienkach SR je už niekoľko rokov aktuálnou témou ako medzi špeciálnymi pedagógmi, tak aj v pomerne širokom okruhu odborníkov, ktorí sa tomuto problému venujú z pohľadu svojej vednej disciplíny. K aktuálnosti tejto problematiky u nás prispievajú legislatívne úlohy a výzvy (najmä Dohovor OSN o právach ľudí s postihnutím), a informácie v odbornom dianí vo svete. V zahraničí je obrovský záujem odborníkov o túto problematiku. Aj u nás v kontexte edukačnej praxe, sú formulované problémy a požiadavky, ktoré poukazujú na náročné aspekty edukácie žiakov s postihnutím, narušením v bežných školách. Vzhľadom na to, že inkluzívna edukácia je novou víziou vzdelávania všetkých žiakov a prináša zmenenú paradigmu najmä v edukácii žiakov so zdravotným a sociálnym znevýhodnením, je nevyhnutné venovať jej patričnú vedeckú pozornosť a vytvárať komunikačný priestor k tejto téme.

Do pozornosti odborníkov preto predkladáme závery z medzinárodnej vedeckej konferencie *Výchovný aspekt inkluzívnej edukácie a jeho dimenzie*, ktorá sa uskutočnila v dňoch 26. a 27. apríla 2012 na Smolenickom zámku. Konferenciu organizovala Katedra pedagogických štúdií Pedagogickej fakulty

Trnavskej univerzity v Trnave v spolupráci s Univerzitou Ludwiga Maximiliána v Mníchove (Fakulta psychológie a pedagogiky) a Univerzitou Eötvösa Loránda v Budapešti (Fakulta špeciálnej a liečebnej pedagogiky G. Bárcziho) pod gesciou profesora Viktora Lechtu, ktorý sa s tímom odborníkov zo Slovenska a zahraničia (Nemecko, Rakúsko, Maďarsko, Poľsko, Česko) venuje problematike inkluzívnej edukácie od roku 2006 najprv v projekte DAAD MŠ SR č. 12/2006 *Integration Hör-Sprach-Geschädigter in allgemeinen Bildungseinrichtungen*, neskôr v projekte KEPA č. 3/6013/08 *Skúmanie možnosti aplikácie inkluzívnej pedagogiky v stredoeurópskom regióne* a v súčasnosti v nadväzujúcom projekte KEPA 009TVU-4/2011 *Inkluzívna edukácia ako viacdimenzionálny výchovný problém*.

Na konferencii zaznelo 21 referátov s vopred určenými témami od organizátorov, pričom podujatia sa celkovo zúčastnilo 46 odborníkov z Nemecka, Maďarska, Poľska, Čiech a Slovenska. Niektorí z nich sa zúčastnili aj predchádzajúcej konferencie s názvom *Transdisciplinárne aspekty inkluzívnej pedagogiky*, ktorá sa konala pred dvoma rokmi v priestoroch Smolenického zámku. S pomedzi významných zahraničných účastníkov tohtoročnej konferencie spomenieme aspoň prof. Vágnerovú z Karlovej univerzity v Prahe, prof. Vítkovú z Masarykovej univerzity v Brne, doc. Vitáskovu z Palackého univerzity v Olomouci, prof. Leonhardt Univerzity Ludwiga Maximiliána v Mníchove, prof. Mikruta z Pedagogickej univerzity v Krakove, prof. Chrzanowsku z Univerzity Adama Mickiewicka v Poznani a PhDr. Perlusz z Univerzity Eötvösa Loránda v Budapešti. Plenárne rokovania poukázali na viaceré spoločné problémy v oblasti edukácie žiakov s postihnutím v bežných školách a priblížili súčasný stav edukácie týchto žiakov v zúčastnených krajinách. Z jednotlivých referátov a diskusií je zrejmé, že pedagógovia v praxi ako aj ďalší kompetentní odborníci na rozličných úrovniach a v rozličných krajinách sú konfrontovaní s rovnakými aplikačnými problémami, pričom ich riešenie je v jednotlivých krajinách viac menej odlišné. Na druhej strane sa pozornosť odborníkov postupne orientuje aj na iné než didaktické otázky inklúzie. Potvrdzujú to nasledovné závery:

1. Realizácia inkluzívnej edukácie si vyžaduje podporu transdisciplinárnej komunikácie a spolupráce. Inkluzívna edukácia je založená na integrálnej koncipovanej starostlivosti o deti a mládež.
2. Dôležitá je práca s rodičmi, komunikácia o ich očakávaniach smerom k inklúzii. Vyžaduje sa akceptujúca, ale otvorená a reálna reflexia situácie dieťaťa a spoločné hľadanie možností podpory vývinu dieťaťa v rámci inkluzívnej edukácie.
3. V interakcii učiteľov/rodičov so zdravotne znevýhodneným človekom nie sú vhodné prílišné ohľady alebo obchádzanie reality. Namiesto rozprávania

o problémoch je dôležité hovoriť o tom, čo daný človek chce, potrebuje, cíti, čo je pre neho aktuálne.

4. Nepočujúce deti potrebujú špeciálnu pomoc pri sociálnej integrácii, podobne aj deti, ktorým hrozí nepochopenie zo strany okolia (napr. deti so zlou výslovnosťou, s iným kultúrnym pozadím, inojazyčné, deti s výrazne odlišnou životnou skúsenosťou a znevýhodňujúcim životným prostredím (deti týrané, zneužívané, z rodín alkoholika, psychicky chorého rodiča a pod.). Deti z rodín imigrantov sú rizikovou skupinou aj vtedy, ak nemajú postihnutie.
5. Inklúzia si vyžaduje zmenu „obrazu človeka“, novú filozofiu výchovy, nové postoje spoločnosti a verejnosti, lebo „inklúzia začína pred dverami školy“.
6. Škola musí byť otvorená k novým stratégiám a službám – pre inovácie a kooperáciu nielen s odborníkmi, ale najmä s rodičmi, podpornými organizáciami a ľuďmi z okolia, lebo je potrebné dosiahnuť aj zníženie bariér v prostredí školy.
7. Ako rizikové faktory inkluzívnej edukácie treba vnímať, ak škole chýba vízia inkluzívnej edukácie, ak má málo vedomostí o podmienkach pre jej zavedenie a formovanie, ak nie je dostatočná podpora v tíme školy pre zmeny, ak nie je plán postupu reálny a ak nie je dostatočné finančné zabezpečenie pre odborníkov, pomôcky, aktivity.
8. Je dôležité monitorovať proces formovania postojov učiteľov k inklúzii (ich súhlas, pochybnosti, nesúhlas) pri prijímaní proinkluzívnych stratégií. Ak rastie tlak na zmeny a výkon učiteľa, je nutné vyrovnávať stres ponukou pomoci (napr. poskytnúť lepšie materiály pre diagnostiku, informácie pre lepšie porozumenie situácie dieťaťa...).
9. Včasná intervencia podporuje optimálny vývin dieťaťa a jeho zdravie a výrazne zvyšuje predpoklady dieťaťa v rámci integrácie a inklúzie. Je nutné požadovať výraznejšiu podporu včasnej intervencie orientovanej na rodinu zo strany vládnych inštitúcií a orgánov. Pokiaľ problémy dieťaťa pretrvávajú, je potrebné integrovať okrem špeciálno-pedagogickej pomoci aj terapeuticko-výchovné intervencie do prostredia školy a vytvoriť podmienky pre prácu s celou rodinou.
10. Obsahy informácií potrebných pre inkluzívnu edukáciu je nutné zaradiť do pregraduálnej prípravy učiteľov a vychovávateľov. Nakoľko u nás nie je tradícia a obsahy je nutné vytvoriť, bolo by potrebné zriadiť pracovnú skupinu a vypracovať štandardy pre informácie, pomenovať kompetencie, ktoré majú študenti získať a pripraviť učebné texty.

Organizátori konferencie už pripravili pre tlač publikáciu výstupov z konferencie, ktorá bude vydaná na jeseň 2012 a bude dostupná v sieti knižných predajní v SR. Zainteresovaný čitateľ môže nájsť zaujímavé podnety k výchovnému aspektu inkluzívnej edukácie aj v publikácii štúdií, ktorú vydal riešiteľ-

ský tím ako východisko k vedeckému uchopeniu u nás doposiaľ neprebádaného edukačného problému. Veríme, že prezentované závery z konferencie ako aj samotné publikácie prispedia k ďalším odborným diskusiám a obohateniu pedagogickej vedy.

LITERATÚRA

LECHTA, V. (ed.) 2011. *Inkluzívna edukácia ako multidimenzionálny výchovný problém*. Bratislava : IRIS, ISBN 978-80-89256-69.

Nad'a Bizová
Marta Horňáková

Recenzie

MACHÁČEK, Ladislav: Úvod do sociologie mládeže

Trnava: Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave, Inštitút sociálnych vied. 1. vydanie. 181 s.

Před svými sedmdesátinami prof. Ladislav Macháček vydal publikaci, která z dosud vydaných knih nejlépe dokumentuje jeho význam pro slovenskou sociologii mládeže. Díváme-li se na celoživotní teoretické, výzkumné, publikační, pedagogické a organizační dílo L. Macháčka, chce se říci: „to je mu teprve sedmdesát, jak to vše stihnul?“. Známe-li jeho současné aktivity, vitalitu a další plány, chce se naopak říci: „to je mu už sedmdesát“.

Kniha prof. Ladislava Macháčka se skládá z úvodu a pěti kapitol, přičemž první kapitola s tématem souvisí jen nepřímě. Zabývá se vývojem sociologie na Slovensku, takže mládeži jsou věnovány čtyři rozsáhlé kapitoly. Kapitola II. je explicitně nazvána „Sociologie mládeže“ a tomu odpovídá její obsah. Především v této kapitole se autor věnuje mládeži a jejímu výzkumu. U ostatních kapitol je pozornost vztahena k vazbě mládeže na konkrétní téma či oblast společnosti. Kapitola III. „Modernizace společnosti a individualizace mládeže“ se věnuje hledání vztahu mezi civilizačním pohybem nazývaným souhrnně modernizací a jeho dopadem na proměnu sociální osobnosti mladého člověka a mladé generace. Kapitola IV. „Občanská společnost a participace mládeže“ se věnuje utváření občanské společnosti a místem mladé generace v tomto procesu. Participace či účast mládeže na politických procesech je zde vnímána jako proces, který je žádoucí a je třeba mu napomáhat. Závěrečná kapitola V. „Mládežnická politika a práce s mládeží“ sleduje důsledky výzkumů na reálnou praxi mládežnické politiky státu.

Za těžiště celé publikace považují kapitolu II. „Sociologie mládeže“. Pozoruhodné je vystižení vynořování nové disciplíny sociologie mládeže na hranici kontaktů představitelů pedagogiky a psychologie, kteří v lůně své disciplíny vyzdvihovaly témata mládeže, která se stávala spolu s nezodpovězenými otázkami stimuly pro formování sociologie mládeže. Hutně a přesně je také pojednáno o vztahu mezi sociální pedagogikou a sociologií mládeže a sociologií výchovy. Autor vychází z názorů profesora K. Galy a prof. O. Baláže, který jako pedagog rozvíjející slovenskou sociální pedagogiku reflektoval sociologické aspekty výchovy dětí a mládeže. I v desetiletích, kdy sociologie mládeže byla silně institucionálně zakotvena a rozvíjela se, měla díky prof. Balážovi v sociální pedagogice komplementární pohled na řadu společných témat. Období šedesátých let, kdy se sociologie mládeže konstituovala na Slovensku i v Čechách, již Ladislav Macháček popisuje jako přední aktér tohoto procesu. Osobní reflexe vzniku sociologie mládeže je zvláště cenná pro

současné studenty, kteří o šedesátých letech nic nevědí a obtížně je chápou. Význam šedesátých let pro společenskou reflexi mládeže zdůraznil Council of Europe, Youth Direktore při příležitosti Páté Konference of European Ministers Responsible for Youth v Bukurešti. Stimulem byly konflikty mladých lidí se společností a s jejími hodnotami v západní Evropě a v USA, a jak na XV. Světovém sociologickém kongrese L. Macháček uvedl, také aktivity mládeže v rámci obrodného procesu v Československu.

Další období vývoje sociologie spojuje Ladislav Macháček se společenským obdobím normalizace, které následovalo po srpnové invazi. S ním dle autora „je paradoxně spojen proces institucionalizace sociologie mládeže“. Ladislav Macháček analyzuje vznik a fungování jednotlivých institucí a osobností ve vztahu k výzkumu mládeže. Obdobný vývoj v sedmdesátých letech do roku 1989 probíhal i v Českých zemích.

Po roce 1989 byl vývoj sociologie mládeže na Slovensku podporován více než v Českých zemích. Empirické výzkumy a teoreticko metodologické otázky výzkumu mládeže řešil na několika pracovištích L. Macháček a nově po návratu do vědeckého života P. Ondrejko. Díky angažovanosti L. Macháčka je výzkum a bádání o mládeži propojeno s evropskými orgány a institucemi zabývajícími se mládeží. Kontinuálně vychází odborný časopis *Mládež a společnost* a syntéza poznání mládeže z pera L. Macháčka a P. Ondrejka vyšla v několika monografiích.

Subkapitola o historii sociologie mládeže ukazuje příznivý vývoj od šedesátých let do současnosti z hlediska institucionálního zabezpečení, publikační činnosti, propojení se společenskou praxí i z hlediska empirického výzkumu. L. Macháček působí jako svorník v čase i mezi jednotlivými činnostmi, a i tato publikace je toho dokladem.

Teoreticko metodologické otázky jsou řešeny v subkapitole Sociologické chápání mládeže. L. Macháček uvádí, že „mládež je sociologický pojem, který umožňuje chápat určitou část mladých lidí jako věkově sociální skupinu. A dodává, „že také pojem generace jako věková kohorta se pokládá za relevantní pro výzkum.“ Tato vymezení považují za problematická. Generace jako věková kohorta je demografické vymezení, z kterého se vytratil vliv společnosti na utváření generace. Mládež je velká sociální skupina ve specifickém postavení ve společnosti a věk mládeže je druhotný znak, který vyplývá z jejího sociálního postavení.

Ve vymezení mládeže se L. Macháček dále opírá o oficiální statistiky OSN a UNESCO, které definují mládež „jako funkční věkovou skupinu od 15 do 24 let, přičemž současně definují dítě jako mladého občana do 18 let.

V dalších částech se autor opírá o dva základní pojmy, které podle něho určují současný vývoj a těmi jsou modernizace a individualizace, kterou chápe: „jako vypěstovanou osobnostní dispozici nebo schopnost přebírat odpovědnost

za svoje rozhodnutí a vyrovnat se s jejich riziky a sociálními důsledky. Individualizace mládeže představuje tak i předpoklad modernizace naší společnosti. Individualizace se u nás vnímá i jako proces osvobození se občanů z košile státního paternalizmu“. L. Macháček zde zůstává v zajetí pravicových politicko ideologických interpretací paternalizmu jako ideologického instrumentu pro likvidaci sociálního státu, zatímco si pravicoví exponenti tuto košili paternalizmu úspěšně privatizují pomocí Gorily apod. Je 50% nezaměstnaných španělských mladých vzdělaných lidí svobodných díky osvobození od paternalizmu? Rozšířená teorie individualizace mládeže se v posledních letech stále více dostává do rozporu se skutečností. Narůstá podíl členů mladé generace, jejichž životní dráha je více determinována společenskými podmínkami než individuální volbou a tento trend bude dále sílit. Zatímco dříve vysokoškolské vzdělání pozitivně předurčovalo životní dráhu, dnes rostou náklady na vzdělání a stávají se pro část mladé populace již limitními. I z důvodu slovenského školného je taková invaze slovenských studentů v Čechách a na Moravě a ne českých studentů na Slovensku. Podobně to je s bydlením a hypotékami. Hypotéky jsou generační instrument, který působí nejen proti individualizaci a osvobození, ale formuje generaci hypoték.

V subkapitole „Sociologické reflexe mládeže v Evropě“ se L. Macháček věnuje tématům rekonstrukce mládeže jako sociální skupiny; mládež jako problém mladých mužů a žen; mládež jako sociální hnutí a subkultura; konzumní orientace současné generace mládeže; nová generace mládeže, hledači pořádku a lovci příležitostí. Zvláště v této části autor čtenáři předkládá bohatý výběr poznatků a názorů zahraničních autorů a výzkumníků.

V subkapitole „Výzkum mládeže jako součást mládežnické politiky“ L. Macháček s velkým rozhledem popisuje situaci z pohledu celku Evropy i jednotlivých států a dále se zaměřuje na podrobný popis vývoje a aktuální situace na Slovensku. Z vnějšího pohledu je tato situace dobrá, zvláště v porovnání se žalostnou situací v České republice. Téměř jako ideální se jeví popisovaná praxe, kdy vědeckovýzkumní pracovníci v oblasti mládeže po určitou dobu působí na příslušném odboru ministerstva školství. Čtenář je v této subkapitole informován o zpracovávání koncepčních dokumentů státu k mládežnické politice, pořádání odborných konferencí a o propojení výzkumu a praxe.

Šestá subkapitola „Metodologická charakteristika empirického výzkumu mládeže na Slovensku“ představuje velmi cennou metodologickou reflexi výzkumu mládeže. Obsahuje i výsledky metodologické analýzy slovenských výzkumů špičkového slovenského metodologa P. Gavory. Tato část se může stát trvalou inspirací pro začínající výzkumníky a současně se jedná o inventář uskutečněných výzkumů z metodologického hlediska. Čtenář zde může být překvapen tématickou a metodologickou pestrostí slovenských výzkumů mládeže. Základní poznatky o charakteru výzkumů nejsou překvapivé.

Převládá explorační, kvantitativní, deskriptivní typ výzkumu. Dle ustálené slovenské terminologie převládá dotazníková metoda, já bych spíše hovořil o technice sběru dat v rámci statistické metody. Jako negativum vidí L. Macháček častou absenci sledování validity a reliability, reprezentativnost výzkumného souboru a na to navazující problém zobecňování poznatků. Problém vidí v nízkém využívání kvalitativních metod a tématické zúžení výzkumu na jednotlivé praktické aspekty práce s mládeží.

Kapitola III. „Modernizace společnosti a individualizace mládeže“ navazuje na teoretické vymezení z předchozí kapitoly. Proměna Evropy a evropských společností je v posledních letech tak rychlá a dramatická, že hrozí nebezpečí, že sociologické reflexe mládeže se budou míjet s realitou. Macháčkovým positivem je, že vedle proklamativního optimismu zmiňuje i autory a pohledy, které již naznačují kritická úskalí vývoje v Evropě, s nimiž se bude potýkat především mládež „...dnešní a budoucí generace dětí a mládeže v nové Evropě budou skôr subjektom segregácie a marginalizácie a že ich životné perspektivy budú už od včasného veku poznačené štruktúrnymi nerovnosťami“.

Do nedávna neotřesitelné koncepce a teorie jsou skutečností zpochybňovány a aniž by byly jako paradigmata teoreticky popřeny, ztrácejí lesk a působí jako opotřebované, ošumělé artefakty, které ve vetešnictví svědčí o zašlých časech. Modernizace společnosti, koncepce vzdělanostní společnosti jsou demaskovány reálnými procesy debilizace populace nejen prostřednictvím médií, ale také reformami vzdělávacího systému a tak je obratem vzdělanostní společnost nahlížena jako nevzdělaná společnost (K. P. Liessemann). Nad těmito ikonami postmoderní společnosti se vynořují nedeklarované, ale o to reálnější procesy likvidace sociálního státu a privatizace všeho s důsledkem zániku veřejného prostoru v sociologickém významu.

Kapitola IV. „Občanská společnost a participace mládeže“ a kapitola V. „Mládežnická politika a práce s mládeží“ tématicky překračují obvyklé publikace k mládeži zaměřením na dopady výzkumů a projektů na politiku státu. Čtenář dostává informaci o vztazích mezi výzkumem a orgány decize a o výsledcích jejich spolupráce. Je zde podána zasvěcená informace a aktivitě evropských institucí zaměřených na mládež a mezinárodních mládežnických výzkumných aktivit.

L. Macháčkovi snad jako odborníkovi silně zakotvenému v evropských institucích a v evropském výzkumu mládeže poněkud chybí kritický nadhled k realitě Evropské unie. Nezabývá se napětím mezi zákonitostí přírodně historického pohybu integrace sociálních entit do vyšších celků, nyní sjednocované Evropy, a realitou současné Evropské unie, v níž v kotli desetitisíců bruselských byrokratů a lobbistů a několika politiků na špičce pyramid se ztrácí nejen demokracie, ale i logika. Řadu absurdních rozhodnutí „Bruselu“ lze snad pochopit pouze v logice lobbistických zájmů a posílení nepostradatel-

nosti bruselské byrokracie. Národní reprezentace a evropský parlament jen zřídka dokáží či chtějí čelit tlaku „nové bruselské třídy“. L. Macháčkem popisované evropské projekty a koncepce participace mládeže a její občanské výchovy za situace, kdy evropský občan je stále silněji vyřazován z politického procesu a rozhodování je v rukách „zainteresované“ elity, působí v řádu virtuální stínohry. Příkladem může být reparát Irska za špatný výsledek referenda, vyřazení referenda při schvalování Maastrichtské smlouvy či dotlačení zadluženého Slovenska k poskytnutí půjčených peněz v konečném důsledku soukromým bankám. Vyřazení referenda a občana z rozhodovacích procesů se děje s argumentací, že by mohl rozhodnout jinak než chtějí elity. Tím je demaskována demokracie Evropské unie, vedle skutečných rozhodovacích procesů elit probíhá souběžně spíše hra na občanskou demokracii a na poněkud bizarní participaci na této hře se mají děti a mládež připravit na život v tzv. demokracii. Není divu, že mládež se staví k takové participaci odtažitě.

Publikace patří do proudu společensko vědní literatury, která je v reakci na předlistopadovou společnost axiomaticky postavena na historické danosti kapitalistické společnosti a jejích přednostech. Překotný vývoj několika mála posledních let však u řady západních myslitelů a společenských vědců vyvolal kritickou reflexi kapitalismu a nastolil jako zcela legitimní otázku, zda kapitalismus je schopen reagovat na současnou civilizační krizi. Stále častěji dospívají k závěrům, že kapitalismus není reformovatelný a před lidstvem stojí existenční otázka nového uspořádání společnosti, které by bylo reakcí na současné problémy a vyvedlo lidstvo z krize. V tomto smyslu kniha působí jako poněkud opožděná adorace kapitalismu.

I při této námitce publikaci vysoce oceňuji, podobná publikace v české a slovenské odborné literatuře chyběla. Domnívám, že svůj význam pro výzkumníky zabývající se mládeží neztratí ani v budoucnosti, v níž již bude zřejmé, zda knize chybí více kritický pohled či je na místě společenský a evropský optimismus.

Od publikace nelze oddělit osobu autora, jehož osobitost se do knihy promítla syntézou:

- znalostí teoretické zahraniční literatury;
- historického pohledu na témata mládeže, vyplývající z toho, že svým odborným životem téměř pokrývá vznik a existenci sociologie mládeže a kam nedosáhne osobní zkušeností, nastupují jeho bohaté osobní kontakty s koryfeji pedagogiky, psychologie a sociologie, kteří byly aktéry prvních vědeckých reflexí mládeže mezi válkami a do šedesátých let;
- bohaté vlastní výzkumné činnosti a tedy metodologické kompetence a znalosti empirických výsledků;

- dlouhodobého kontinuálního působení ve výzkumném výboru 34 (výzkumu mládeže a generací) Světové sociologické asociace, přinášející aktuální přístupy a poznatky na evropské a světové úrovni;
- propojení se společenskou praxí, s mládežnickou politikou. Ladislav Macháček vždy usiloval o propojení vědy se společenskou praxí. V kontaktu s orgány společenské decize usiluje o využití vědeckých poznatků a v opačném směru problémy praxe začleňuje do vědeckých programů.

Tato jedinečnost autora se promítá i do recenzované publikace, která je vrstevnatá, ukazuje na specifika výzkumu mládeže v různých historických etapách společnosti z vlastního autentického prožitku a působení autora. Prof. L. Macháček si publikaci dal jako důstojný dárek k sedmdesátinám.

Petr Sak
Univerzita Jana Amose Komenského, Praha

ČECH, Tomáš: Mobbing jako negativní fenomén v prostředí základních škol

Brno: Masarykova univerzita, 2011. 255 s.

Všem zájemcům v České a Slovenské republice, zejména profesně zainteresovaným na úseku sociální pedagogiky, se dostává do rukou publikace mladého pedagoga, doc. PhDr. Tomáše Čecha, Ph.D., pracovníka Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně *Mobbing jako negativní fenomén v prostředí základních škol*.

Publikace vyšla v rámci výzkumného záměru (MSM0021622421) *Škola a zdraví pro 21. století*, podpořená recenzními vyjádřeními prof. PhDr. Petra Ondrejkoviče, DrSc. z Univerzity Konstantina Filozofa v Nitre, prof. PhDr. Blahoslava Krause, CSc. z Univerzity Hradec Králové a doc. PhDr. Jiřího Semráda, CSc. z Masarykova ústavu vyšších studií ČVUT Praha.

Autor na 255 stranách předkládá výsledky svého dlouholetého pracovního zaujetí nad otázkami sociálně patologických jevů obecně a projevů násilí na školách zvlášť. Obsah knihy se člení na pět kapitol a upozorňuje na problematiku násilí na pracovišti, odhaluje fenomén mobbingu a bossingu, přibližuje výskyt mobbingu na základních školách, všímá si osoby pedagogického pracovníka jako potenciální oběti násilí na pracovišti, přináší přehled forem obrany a prevence proti neduhům interpersonálního jednání. K osvojení adekvátního poznání slouží přehled literatury, seznam tabulek, grafů a schémat, jmenný a věcný rejstřík a přílohy.

Úvodní dvě strany se obrací k událostem českého (zřejmě i slovenského, respektive středoevropského) školství v posledních letech změn výchovně

vzdělávacího systému, který reaguje na požadavky současné společnosti. Uvažované aspekty moderní školy jako instituce (demokratická a liberální) se vnímají nejen vůči žákům, ale ke všem aktérům edukačního procesu. Současně upozorňují na vývoj společnosti, charakteristický uvolněním morálky, posunem životních hodnot, snížením autority učitele, zvýšením agresivity žáků a především změnami v klimatu školy, ve vyhraněném prostředí pošramocených mezilidských vztahů.

Mobbing jako ekvivalent šikany na pracovištích se chápe jako projev často dlouhodobého záměrného agresivního jednání s cílem přivodit druhému, spolupracovníkovi, psychickou nebo psychosomatickou újmu. Bossing se vysvětluje jako zarážející podoba jednání ze strany vedoucího, nadřízeného zaměstnance, který vědomě přehlíží akceptovatelné principy slušného chování a zajištění příznivých pracovních podmínek vzhledem ke kolegům, ale naopak využívá mocenského postavení k bezbřehému tlaku na oběti.

Pozornost autora se také obrací na přiblížení výzkumného záměru *Škola a zdraví pro 21. století*, řešeného na Pedagogické fakultě MU v Brně v letech 2005-2011, jehož součástí se staly problémy sociálního klimatu a aktuálních vztahů na českých školách. Komplexní vymezení a zmapování problematiky mobbingu se stalo prvořadým cílem, včetně návrhu konkrétních doporučení pro praxi škol z hlediska prevence a řešení závažných otázek.

V první kapitole, nazvané *Násilí na pracovišti – teoretická východiska*, se autor obšírně věnuje přítomnosti násilí v interpersonálním kontaktu, pozornost věnuje vymezení rozdílů mezi agresí a agresivitou, vysvětluje poměr viktimizace k násilnému jednání. Důraz však pokládá na přiblížení chápání erupce násilí na pracovišti, se specifickými atributy ve školním prostředí.

Druhá kapitola, *Fenomén mobbingu a bossingu jako forma násilí na pracovištích*, si detailně všímá posuzovaných projevů závadného chování od odborné terminologie, přes aktuální pojetí, výzkumné aktivity (převážně v zahraničí – pečlivě zpracovaná tabulka přináší kompletní výčet doposud zainteresovaných 13 zemí s celkovým počtem 118 160 respondentů, z toho 5 277 pedagogických pracovníků ve školách různých typů a stupňů), včetně zaznamenání již nezanedbatelného českého a slovenského podílu T. Čecha s D. Kantorem, T. Čecha, K. Záborské s P. Kvetoněm, T. Rohn a S. Karikové, S. Karikové s E. Nábělkovou a kol.).

Následující část, nazvaná *Mobbing v prostředí základních škol*, přibližuje poctivě připravený, realizovaný a využitelný celistvý výzkum sledovaného jevu. Autor předkládá cíle, výzkumné otázky a hypotézy, metody a nástroj výzkumu, doplňuje charakteristikou rozsáhlého souboru (více než 1100) respondentů. Deskriptivní analýza získaných výsledků kvantitativního výzkumu na 47 stranách dokumentuje orientaci na povědomí a informovanost o mobbingu, stupeň vnímání závažnosti výskytu mobbingu ve školním prostředí,

vlastní zkušenost během učitelské praxe i na aktuálním pracovišti, délku psychického působení agresora, aplikované formy mobbingu, reakce na útoky a strategie obrany, původce násilí, vztahy na pracovišti (klima v kolektivu, kvalita vedoucích pracovníků). Veškeré informace doplňují tabulky, grafy, parciální závěry, shrnutí. V závěrečné pasáži kapitoly lze nalézt induktivní analýzu výsledků a verifikaci hypotéz.

Kapitola čtvrtá, *Učitel jako oběť mobbingu – analýza zkušeností*, přímo navazuje na předchozí kapitolu a nabízí názory ochotných, pouhých 13 „informantů“ (tři muži a deset žen ve věku 27-56 let), kteří projevíli zájem podělit se s osobními zkušenostmi. Autor podobně jako v širším výzkumu přibližuje nejen cíle kvalitativního výzkumu, výzkumné otázky, metody a nástroj výzkumu, charakteristiku vypovídajících. Precizní odhalení podoby kódování a interpretace rozhovorů umožňuje čtenáři plných 69 stran hutného, zajímavého, poutavého textu (což tvoří evidentní vrchol předkládané publikace). Následující ucelená finální interpretace podtrhuje, graficky akcentuje a verbálně dokumentuje dopady mobbingu a bossingu na školách.

Poslední kapitola s názvem *Obrana a prevence mobbingu* naléhavě konstatuje skutečnost, že v České republice nadále přetrvává snížená informovanost o problému, respektive šancích účinné obrany. Naopak vyzdvihuje situaci ve skandinávských zemích, také ve Francii, Německu, Rakousku, Itálii, v relaci s výzkumy a poznatky Heinze Leymanna na konci 20. století. Za zmínku však stojí i upozornění na slovenskou autorku L. Štibranou, která získaná fakta zpřístupnila ostatním zájemcům. Kapitola se také zabývá postavením mobbingu v českém právním systému (Listina základních práv a svobod, Antidiskriminační zákon, Trestní právo, Pracovní právo). Konkrétní informace o možnostech obrany se mimo jiné odvolávají na B. Hubertovou, T. Nováka, P. Beňa a další. Ve sféře primárního předcházení mobbingu se nabízí shrnutí v podobě kvarteta úkolů na státní úrovni a šestice povinností na úrovni škol.

Za zaznamenání stojí uvedených 212 literárních zdrojů, 20 tabulek, 47 grafů, 1 schéma a 8 diagramů, 178 záznamů ve jmenném rejstříku, 99 termínů ve věcném rejstříku, dvě přílohy, včetně závidění hodné „Zákonné normy na Slovensku, vztahující se k mobbingu“ (Zákoník práce 331/2001, Trestný zákon 300/2005, Občanský zákoník 40/0964, platný od 5.3.1964 s účinností od 1.3.2010).

Co uvést na závěr? Kniha doc. Tomáše Čecha *Mobbing jako negativní fenomén v prostředí základních škol* určitě zaujme každého čtenáře. Po komplexních informacích dychtícímu laikovi poskytne baterii poznatků o projevech i důsledcích devastovaných mezilidských vztahů a eventuelních potížích. Také odborníkovi nejen v pedagogické sféře, přinese sumu stimulů pro aplikaci v praxi každodenní edukativní činnosti na úrovni učitel – žák, pedagog –

pedagog (v jakémkoli postavení), vedoucí a řídící prvek – podřízený spolupracovník.

Také zanícený student učitelských fakult obdrží skvostný materiál pro svědomitou přípravu na náročnou výchovně vzdělávací profesní kariéru. Náklad pouhých 200 výtisků si brzo vyžádá dotisk, protože ohlas o kvalitě publikace se bleskurychle rozšíří.

Mojmír Vážanský

Institut celoživotního vzdělávání Mendelovy univerzity, Brno, ČR

PROCHÁZKA, Miroslav: Sociální pedagogika

Praha: Grada, 2012. 203 s.

Počátkem roku 2012 nakladatelství Grada představilo v rámci své pedagogické řady novou publikaci Miroslava Procházky „Sociální pedagogika“. Monografie přispívá cennými podněty k diskusi týkající se úkolů dynamicky se rozvíjejícího oboru v kontextu vývoje současné společnosti.

Autor, profesí pedagog na Jihočeské univerzitě, předložil komplexní a fundovaně pojatý text, který obohacuje o fakta získaná prostřednictvím vlastních empirických studií. Knihu člení do čtyř základních oddílů. V úvodu se věnuje hledání historických kořenů sociální pedagogiky. Dále se snaží pojmenovat pozici oboru v současnosti. Významná část textu je věnována problematice vlivu prostředí na výchovu a vzdělávání. V závěru autor zdůrazňuje souvislosti sociální pedagogiky a primární prevence.

V souvislosti s tím, jak je text členěn, se nabízí paralela s již klasickými sociálně-pedagogickými díly Blahoslava Krause. Byť bychom mohli Miroslava Procházku považovat za autora, který se v pojetí disciplíny s B. Krausem v zásadě shoduje (často se na něj i přímo odvolává), jeho monografie toto pojetí vhodným a zajímavým způsobem obohacuje a posouvá. Můžeme-li B. Krause považovat za odborníka, který výrazně přispěl k teoretickému ukotvení sociální pedagogiky a pedagoga, který je spíše sociologicky orientován, M. Procházka, který se věnuje totožným tématům, je ve své publikaci pojímá praktičtěji a „pedagogičtěji“. Určitým rozdílem je akcent M. Procházky na souvislosti sociální pedagogiky a problematiky sociálně patologických jevů, jež se u něj jeví být tématem stěžejním.

Charakterem se jedná o učební text. Kniha má poměrně široký tematický rozsah, obsah jednotlivých kapitol je spíše stručný, přehledový a shrnující, zásadní pojmy a pasáže jsou graficky zvýrazněny. Pokud bychom se měli zaměřit na obsah dílčích kapitol, jako nejproblematictější se nám jeví být kapitola první. Představit na omezeném prostoru srozumitelně a komplexně kořeny

jakékoliv vědní disciplíny není vůbec jednoduché, u transdisciplinárního oboru, jakým je sociální pedagogika, je to náročné dvojnásob. Autor na pouhých 50 stranách shrnuje, jak se vyvíjel pohled na péči o sociálně potřebné od dob antiky až po současnost. Nutně tak dochází k určité zkratkovitosti. Navíc je poněkud diskutabilní, zda se vůbec dá v této souvislosti hovořit o sociální pedagogice jako takové. Snad by bylo v tomto případě vhodné spíše se zmiňovat o vývoji postojů k lidem se (sociálním) znevýhodněním a pohledu na pomoc této skupině, než přímo o kořenech sociální pedagogiky. Zvláště v úsecích věnovaných starším dějinám se tak opakují známá fakta, která někdy mohou vyznít až jako klišé. Domníváme se, že může být rovněž poněkud problematické začínat podobný typ monografie kapitolou věnovanou historickým souvislostem. Čtenáře takový, z principu spíše faktograficky pojatý úvod může odradit. Nového a zatím neorientovaného zájemce o problematiku zase může v momentě, kdy zatím nemá jasnou představu o vymezení disciplíny a jejím vnímání v současnosti, mást. Přes všechny výtky má podobná pasáž v souborně pojatém textu jistě své místo. Pro získání základní orientace zcela dostačuje a v tomto případě ji navíc autor obohacuje o mnohé podstatné postřehy, které nebývají v souvislosti s vývojem sociální pedagogiky příliš zmiňovány – zajímavé je například zasazení vývoje oboru do souvislosti s křesťanskými ideály a jejich vnímáním v jednotlivých historických etapách.

Při hledání současného vymezení sociální pedagogiky se autor snaží upozornit na zaměření oboru a rozdílnost pohledů na něj. Tato část textu představuje jistou polemiku o uchopení a vymezení disciplíny. K probíhajícímu diskurzu o pozici sociální pedagogiky v systému pedagogických věd M. Procházka přispívá mimo jiné poctivou prací se zahraničními zdroji, které u nás nejsou příliš známé, a zasazením úvahy do kontextu se sociálně pedagogickou praxí, přičemž se odvolává mimo jiné na aktuální legislativní předpisy. Díky tomu se daří ukotvit a vymezit sociální pedagogiku v souladu s tím, jak se obor reálně vyvíjí. Ne nadarmo je příslušná kapitola členěna do dvou základních bloků – jeden se věnuje současné sociálně-pedagogické teorii, druhý praxi. Není to příliš obvyklé, diskusi nicméně takové tematické dělení posunuje kupředu. Velkou pozornost Procházka věnuje vymezení profesního profilu sociálního pedagoga a jeho kompetencí. Zajímavé přitom je, že autor kapitolu vhodně doplňuje o empirická zjištění z vlastního výzkumného šetření zaměřeného na problematiku kompetencí sociálních pedagogů.

Pasáž věnovaná souvislostem prostředí a výchovy pak v zásadě kopíruje klasické Krausovo pojetí, které doplňuje. Mikro-, mezzo- a makroprostředí jsou vymezeny a popis jejich funkcí je rozšířen o nastínění současného stavu a vývojových tendencí. Totéž se dá říci i o dalších kapitolách, které se věnují jednotlivým typům prostředí (zejména rodině, škole a vrstevnické skupině) a jejich proměnám. Díky nim získáme dostatečnou orientaci ve funkcích těchto

základních sociálních institucí v dnešní době. Vzhledem k tomu, jakými proměnami škola, rodina i vrstevnické skupiny v posledních desetiletích prošly, je dobré, že se tématu nějaká monografie po delší době opět souborně věnuje a aktualizuje jej. V souvislosti s popisem funkcí sociálních skupin autor neopomíná ani zásadní téma socializace, které v jiných publikacích často chybí. Zároveň upozorňuje na nutnost podpory (nejen) sociální kreativity jedince. Objevuje se také téma kulturního prostředí člověka, které je u nás zcela opomíjené. I v monografii M. Procházky je však bohužel tématem spíše okrajovým.

Jak jsme již zmínili, velký důraz klade M. Procházka na souvislosti sociální pedagogiky a sociálně patologických jevů. V závěru knihy vymezuje některé hlavní problémy, jako jsou šikana, vandalismus, závislosti, záškoláctví nebo rasismus a zdůrazňuje sociální rozměr jejich determinace. Zvláštní pozornost věnuje souvislostem autority a rizikového chování. Úkoly sociálního pedagoga spatřuje jak v oblasti prevence, tak intervence. K těm se snaží podat rámcové vodítko. V této fázi text působí možná až přespříliš prakticky, vhodnější by bylo zdůraznění sociálního rozměru vybraných problémů a ponechání hlubší analýzy úzce specializovaným textům. Přesto je zvolený přístup prezentace témat spojených s rizikovým chováním mládeže v rámci snahy o komplexní pojetí monografie pochopitelná. V dalších publikacích, které mají tendence stát se učebnicemi sociální pedagogiky, obvykle tolik prostoru problematice sociálně patologických jevů věnováno není. M. Procházka přitom celé téma vhodně zasadil také do prakticko-legislativního kontextu, když zmiňuje mimo jiné předpisy upravující primární prevenci na školách a příklady z praxe. Navazuje opět na Krausův teoretický koncept sociální pedagogiky jako oboru s cílem rozvíjet zdravý životní styl a sladit potřeby jedince a společnosti. V závěru kapitoly se zamýšlí nad možnostmi sociálního pedagoga v oblasti primární prevence.

Publikace M. Procházky „Sociální pedagogika“ je komplexním textem s velice širokým tematickým rozsahem. Až na drobné nedostatky působí přehledně a srozumitelně. Poskytuje základní přehled o zaměření teorie i praxe sociální pedagogiky a může být vhodným textem zejména pro studenty vysokých škol, ale i pro další zájemce. Zcela jistě se jedná o knihu, která úspěšně reviduje pole působnosti sociální pedagogiky a její soudobý kontext, což je nepochybně velmi užitečné a přínosné.

Lenka Hlavičková
Katedra pedagogiky Univerzity J. E. Purkyně, Ústí nad Labem, ČR