

PEDAGOGIKA.SK

Slovenský časopis pre pedagogické vedy
Ročník 4, 2013

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

ISSN 1338 – 0982

PEDAGOGIKA.SK

Slovak Journal for Educational Sciences

Vydáva Slovenská pedagogická spoločnosť pri SAV

Hlavný redaktor/Editor-in-Chief

Paulína Koršnáková

Slovenská pedagogická spoločnosť pri SAV

Zástupca hlavného redaktora/Editor

Ladislav Macháček

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 Koršnáková**, Slovenská pedagogická spoločnosť pri SAV; **Eduard Lukáč**, Filozofická fakulta PU, Prešov; **Ladislav Macháček**, Fakulta sociálnych vied UCM, Trnava; **Silvia Dončevová**, Fakulta sociálnych vied UCM, Trnava; **Peter Ondrejkovič**, Slovenská pedagogická spoločnosť pri SAV; **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

Marija Barkauskaitė, Lithuanian university of educational sciences, Vilnius, Litva; **Majda Cencic**, University of Primorska, Koper; **Lynne Chisholm**, Leopold-Franzens-University, Innsbruck; **Mary Jane Curry**, University of Rochester, Rochester; **Grozdanka 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 4, 2013, číslo 1. Vydáva Slovenská pedagogická spoločnosť pri SAV. Vedie hlavná redaktorka Paulína Koršnáková s redakčnou radou. Časopis vychádza štyrikrát ročne.

ISSN 1338 – 0982

Ročník 4, 2013, č. 1, s. 1-105

Obsah

Príhovor	5
----------------	---

Štúdie

G a l l o v á, Soňa – K a t r e n i a k o v á, Eva: Čitateľská gramotnosť žiakov štvrtého ročníka základných škôl: súvislosti s vekovými rozdielmi žiakov v rámci jedného ročníka.....	7
M a r e š, Jiří: Užití humoru v elektronickém učení	36
Ś l i w e r s k i, Bogusław: Pedagogické smery modernizmu	55

Správy

L u k á č, Eduard: Jan Amos Komenský a súčasná predškolská a elementárna edukácia	68
P r o k e š o v á, Miriam: Konference Pedagogická diagnostika a evaluace 2012.....	80
D r a b a n t, Stanislav – G l e m b a, Martin: Konferencia na tému Občianska edukácia mládeže a politický extrémizmus.....	86
T u m a, Miroslav: Prof. PhDr. Andrej Čuma, CSc., vysokoškolský pedagóg a komeniológ.....	89

Recenzie

H l a d' o, Petr: Profesní orientace adolescentů: poznatky z teorií a výzkumů (Zdeněk Friedmann).....	92
Ch v á l, Martin – K a s í k o v á, Hana – V a l e n t a, Josef: Posuzování rozvoje kompetence k učení ve výuce (Peter Gavora).....	95
L i e s s m a n n, Konrad Paul: Univerzum věcí. K estetice každodennosti (Zuzana Danišková).....	99
N u s s b a u m, Martha Craven: Not for profit. Why Democracy Needs the Humanities (Lukáš Bomba)	101

PEDAGOGIKA.SK
SLOVAK JOURNAL FOR EDUCATIONAL SCIENCES
The Journal of the Slovak Educational Society, Slovak Academy of Sciences

Volume 4, 2013, No. 1, p. 1-105

Contents

Foreword.....	5
---------------	---

Studies

Galliová, Soňa – Katreňákova, Eva: Reading Literacy of the 4th Grade Pupils: Relations of Achievement to Pupils' Age within the Grade.....	7
Mareš, Jiří: Humour in Electronic Learning	36
Śliwierski, Bogusław: Educational Trends of Modernism	55

Reports

Lukáč, Eduard: Jan Amos Comenius and the Current Pre-School and Elementary Education.....	68
Prokopevá, Miriam: Educational Diagnostics and Evaluation Conference 2012	80
Dražan, Stanislav – Lemba, Martin: Conference on Citizenship Education of Youth and Youth Extremism.....	86
Tumá, Miroslav: Prof. Dr. Andrej Čuma, PhD. Scholar and Educator	89

Reviews

Hladík, Petr: Professional Affiliations of Adolescents: Findings from Theory and Research (Zdeněk Friedmann)	92
Chvalík, Martin – Kasicová, Hana – Valenta, Josef: Assessing the Development of Learning Competencies in Teaching (Peter Gavora)	95
Liesmann, Konrad Paul: Universe of Things. The Aesthetics of Everyday Life (Zuzana Danišková).....	99
Nussbaum, Martha Craven: Not for Profit. Why Democracy Needs the Humanities (Lukáš Bomba)	101

Prihovor

Časopis Pedagogika.sk začína svoj IV. ročník trojicou štúdií, ktoré reprezentujú snahu redakčnej rady publikovať tematicky rôznorodé príspevky s potenciálom vyvoláť diskusiu, reflexiu stavu, či podnietiť ďalší výskum a vývoj v oblasti pedagogiky. Uvítali sme aj recenzie aktuálnych publikácií a správy o udalostiach v pedagogickej obci a pedagogickom výskume.

Pre prvé číslo IV. ročníka Bogusław Sliwerski poskytol preklad svojej štúdie do slovenčiny a vyjadril záujem o pokračovanie alebo rozšírenie analýz vývoja pedagogického myslenia ďalšími autormi. Príspevok Jiřího Mareša upozorňuje na podoby a možnosti využitia humoru vo vzdelávaní. Soňa Gallová a Eva Katreňáková použili informácie zo štúdií IEA PIRLS 2001 a 2006 pri skúmaní opodstatnenosti odkladu začiatku povinnej školskej dochádzky. Pedagogika.sk je elektronický časopis a môže v rámci jedného čísla uviesť až štyri kvalitné a podnetné príspevky. Je na vás, jeho čitateľoch a prispievateľoch, určiť témy a naplniť obsah čísla!

O námete by nemala byť núdza. Kolegovia v reálnej školskej praxi sa boria s množstvom problémov – od finančných, cez disciplínu žiakov, až po odborné otázky tykajúce sa obsahu a vyučovacích metód. Koncom minulého roka boli zverejnené výsledky ďalšieho cyklu štúdií TIMSS a PIRLS (2011), ktoré zachytili stav posledného predreformného ročníka (v septembri 2008 boli títo žiaci druháci na prvom stupni základnej školy). Čo vieme o výsledkoch poslednej školskej reformy na Slovensku z pohľadu žiaka a učiteľa?

V minulom roku bol časopis Pedagogika.sk zaregistrovaný v dvoch medzinárodných databázach – CEEOL a EBSCO. Autori sa teda nemusia obávať toho, že ich príspevok ostane neuznaný, zabudnutý či neprístupný pre ostatných kolegov.

Na záver by som chcela podakovať všetkým kolegom z Čiech, Moravy a Slovenska, ktorí v roku 2012 pomohli členom redakčnej rady časopisu recenzovať zaslané príspevky. Sú to: Jan Průcha (nezávislý expert), Tomáš Čech z Pedagogickej fakulty a Milan Pol z Filozofickej fakulty Masarykovej univerzity v Brne, Jana Straková z Pedagogickej fakulty UK v Prahe, Albin Škoviera z Pedagogickej fakulty UK v Bratislavе, Katarína Fichnová z Filozofickej fakulty UKF v Nitre a Igor Kominarec z Fakulty humanitných a prírodných vied Prešovskej univerzity v Prešove.

Paulína Koršnáková
Hlavná redaktorka vedeckého časopisu Pedagogika.sk

Foreword

Journal Pedagogika.sk begins its IV year by publishing three studies, which represents the aim of its editorial board in thematically varied contributions with a potential to provoke discussion, reflexion on the current state or to facilitate further research and innovation in the area of pedagogy. We have also welcomed some actual book reviews and information on news and events in pedagogical community as well as in the pedagogical research.

In the first issue of the volume IV, you can read on evolution of the pedagogical thinking from the period of Modernism onwards. This contribution was submitted by Boguslaw Sliwersky translated to the Slovak language with a wish from author to learn more about the work and thoughts of other authors. Another, Jiří Mareš study focuses on humour and its use in education. Soňa Gallová and Eva Katreňiaková used data from the IEA PIRLS 2001 and 2006 in their inquiry on reasonability of the growing cases of school entry delays. Pedagogika.sk is an electronic, on-line journal, thus is able to accommodate up to four relevant studies per one issue. It is on you, its readers and contributors, to bring up the topics and direct a content of any issue!

There should be no lack the topic wise. Colleagues working across our school system are facing to abundant challenges, from lack of finances, via disciplinary climate in classes, to professional questions related to the subjects' content as well as teaching strategies. By the end of the last year, a new edition of the PIRLS and TIMSS (2011) data has been released. This information depict the situation in regards to the last pre-reform 4th graders (in September 2008, these pupils attended the second grade of the ISCED 1 level). What we do know, in fact, about the results of the last school reform in Slovakia from September 2008 from the student and teacher perspectives?

During the last year, the journal Pedagogika.sk has been registered in two international databases – CEEOL a EBSCO. Authors need not worry that their contribution to this journal stays forgotten, not recognised or not reachable by colleagues from wider pedagogical community.

Last but not least, I would like to thank all our colleagues from Czech Republic and Slovakia, who in 2012 helped our editorial board to review the submitted contributions. These colleagues are: Jan Průcha (independent expert); Tomáš Čech from Faculty of Education and Milan Pol from Faculty of Art, Masaryk University in Brno; Jana Straková from Faculty of Education, Charles University in Prague; Albín Škoviera from Faculty of Education, Comenius University in Bratislava, Katarína Fichnová from Faculty of Arts, Constantine the Philosopher University in Nitra; and Igor Kominarec from Faculty of Humanities and Natural Sciences, Prešov University in Prešov.

Paulína Koršňáková
Editor in Chief, Journal Pedagogika.sk

Čitateľská gramotnosť žiakov štvrtého ročníka základných škôl: súvislosti s vekovými rozdielmi žiakov v rámci jedného ročníka

Soňa Gallová – Eva Katreniaková

Národný ústav certifikovaných meraní vzdelávania, Bratislava

***Anotácia:** Príspevok sa zameriava na vekové rozdiely medzi žiakmi v rámci jedného ročníka a na vzťah týchto rozdielov k čitateľskej gramotnosti žiakov z medzinárodného hľadiska. V príspevku sú využité dátá z dvoch cyklov medzinárodného výskumu čitateľskej gramotnosti PIRLS 2001 a PIRLS 2006 za Slovensko, Francúzsko, Taliansko, Island, Nórsko a Švédsko. Prostredníctvom regresnej analýzy je porovávaný výkon žiakov v čitateľskej gramotnosti, ktorí začali povinnú školskú dochádzku načas v súlade so zákonmi ich krajiny, ani jedenkrát neopakovali či nevynechali ročník a boli narodení v priebehu 12 mesiacov. Výsledky ukázali pozitívny vzťah medzi vekom žiakov a výkonom v čitateľskej gramotnosti v každej analyzovanej krajinie a obidvoch cykloch štúdie. Sila tohto vzťahu súvisí s vekom žiakov v čase testovania a uplatňovanými postupmi krajiny týkajúcimi sa odkladu povinnej školskej dochádzky, opakovania alebo vynechania ročníka. Následná analýza bola detailnejšie zameraná na dátu za Slovensko. Výsledky ukázali, že vekové rozdiely sa výraznejšie prejavujú na výkone chlapcov než dievčat; priemerný výkon žiakov rozdelených do skupín podľa veku (mladší žiaci, žiaci vo veku primeranom vzhľadom na daný ročník školskej dochádzky, žiaci starší najviac o rok, žiaci starší o viac než rok) sa významne liši. Skupina žiakov s odkladom školskej dochádzky o jeden rok dosiahla významne horší výsledok ako žiaci v primeranom veku. Preto sme dospeli k záveru, že odklad ich školskej dochádzky bol opodstatnený.*

PEDAGOGIKA.SK, 2013, ročník 4, č. 1: 7-35

Kľúčové slová: čitateľská gramotnosť, PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study), vekové rozdiely, odklad povinnej školskej dochádzky, opakovanie ročníka

Reading Literacy of the 4th Grade Pupils: Relations of Achievement to Pupils' Age within the Grade. The study focuses on students' age differences within a grade and relationship between these age differences and students' reading literacy achievement from international point of view. The data from two cycles of international reading literacy studies PIRLS 2001 and PIRLS 2006 from Slovakia, France, Italy, Iceland, Norway and Sweden were used. Through regression analyses the reading literacy achievement of normal-aged students is compared. Normal-aged students complied with the school entry cut-off rules, they did neither repeat nor skip a grade, and they were born within 12 months period. The results showed positive relationship between the students' age and reading literacy achievement in all analyzed countries and both study cycles. The strength of this relationship is connected to the age of students at the time of testing and

country's educational policy regarding delay of school enrollment, and retention or acceleration of students. The subsequent analysis focused on the Slovak data in more detail. The results showed that the age differences were more distinctive in the achievement of boys than girls; the average achievement of students divided into groups according to their age (younger students, normal-aged students, students older one year or less, students older more than one year) differs considerably. The group of students whose school entry was one year delayed achieved significantly lower than normal-aged students. We thus concluded that their school entry delay was reasonable.

PEDAGOGIKA.SK, 2013, Vol. 4 (No. 1: 7-35)

Key words: reading literacy, PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study), age differences, delay of primary school enrolment, grade retention

1 Úvod

Príspevok sa zameriava na vekové rozdiely medzi žiakmi v rámci jedného ročníka a na vzťah týchto rozdielov k akademickému výkonu žiakov z medzinárodného hľadiska. V dôsledku existencie vekového kritéria, na základe ktorého sú deti prijímané do prvého ročníka základných škôl (na Slovensku dosiahnutie veku šiestich rokov pred začiatkom daného školského roka, t. j. pred 1. septembrom), vekové rozdiely medzi žiakmi jedného ročníka môžu predstavovať až 12 mesiacov. V tak nízkom veku známená 12 mesiacov dlhé časové obdobie, počas ktorého môže dôjsť k významným vývinovým posunom v dôsledku či už biologického zrenia, alebo učenia. Sú staršie deti vývinovo vyspelejšie a lepšie pripravené na úspešné učenie? Po akom dlhom čase školskej dochádzky sa dôsledky týchto vekových rozdielov stierajú? V prvej časti nášho príspevku sa na danú tému pozérame z hľadiska medzinárodného porovnania – ako sú na tom slovenskí žiaci v porovnaní s ich rovesníkmi z iných krajín?

V zahraničnej literatúre sa vplyvu vekových rozdielov žiakov na ich výkon venuje mnoho výskumov. Breznitz a Teltsch (1989) porovnávali dve skupiny žiakov prvého ročníka základných škôl, starší žiaci boli narodení v januári až marci, mladší v októbri až decembri. Starší žiaci dosiahli významne lepšie výsledky než mladší vo všetkých parametroch čítania (rýchlosť hlasného čítania a počet chýb, porozumenie textu pri čítaní nahlas a potichu) a v teste z aritmetiky. Keďže boli tieto dve skupiny detí porovnateľné z hľadiska úrovne IQ, autori vysvetľujú rozdielny výkon ako dôsledok väčzej vyspelosti a vývinovej výhody starších žiakov.

D. Stipek (2002) vo svojom rozsiahлом prehľade početných výskumov porovnávajúcich výkon žiakov jedného ročníka, ktorí boli narodení v rôznych mesiacoch, uvádza záver, ku ktorému výskumy dosievajú. Vo väčšine

výskumov sa v nižších ročníkoch školskej dochádzky ukazuje vývinový náskok starších detí, ktorý sa vekom postupne znižuje.

D. A. Crone a G. J. Whitehurst (1999) longitudinálne skúmali rané čitateľské schopnosti troch skupín detí narodených v rozpäťi 12 mesiacov. Počas materskej školy najstaršie deti dosahovali významne lepšie výsledky v teste raných čitateľských schopností (rozdeliť slová na slabiky, rozdeliť vety na slová, poznávať čísla a písmená a pod.). Ku koncu prvého ročníka základnej školy a v priebehu druhého ročníka najmladšie deti vo výkone dobehli tie staršie a počiatočné rozdiely sa vytratili. Autori za kľúčové pri vymiznutí dôsledkov vekového rozdielu považujú vyučovanie čítania v prvom ročníku.

Naproti tomu, vo výskume Datar (2006) sa počiatočné rozdiely v matematike a čítaní v prospech starších detí počas prvých dvoch rokov školskej dochádzky ešte trochu prehĺbili.

Niekteré výskumy situujú vymiznutie rozdielnych výkonov starších a mladších žiakov do oveľa vyšších ročníkov, niektoré výskumy dokonca až do dospelosti. P. J. McEwan a J. S. Shapiro (2008) nachádzajú vyššie skóre starších žiakov v teste z matematiky a španielčiny vo štvrtom ročníku a tiež dokonca v ôsmom ročníku v medzinárodnej štúdii TIMSS 1999 (Trends in International Mathematics and Science Study). K. Bedard a E. Dhuey (2006) tiež analyzovali medzinárodné dátá z TIMSS 1995 a 1999 a dospeli k záveru, že počiatočná rôzna vývinová úroveň detí má dlhodobé dôsledky prejavujúce sa až v ôsmom ročníku. Podobne A. P. Puhani a A. M. Weber (2007) nachádzajú lepšie testové skóre v medzinárodnej štúdii PIRLS 2001 (Progress in International Reading Literacy Study) u tých nemeckých žiakov, ktorí nastúpili do školy ako sedemroční, oproti tým, ktorí nastúpili ako šesťroční. V dátach nemeckých žiakov tento efekt prevláda až do obdobia stredoškolskej dochádzky, kedy starší vek dieťaťa zvyšuje pravdepodobnosť navštevovania najakademickejšie orientovaného typu strednej školy (využité sú dátá z jedného nemeckého štátu – Hesensko).

M. Sprietsma (2010) analyzovala výsledky 34 krajín a regiónov testovaných v PISA 2003 a v jej výskume sa preukázal významný pozitívny efekt relatívneho veku na testové skóre pätnásťročných žiakov v čítaní a matematike v približne polovici krajín a regiónov.

V druhej časti nášho príspevku sa detailnejšie zaoberáme dátami za Slovensko. Porovnávame súvislosť výkonu v čitateľskej gramotnosti s vekovými rozdielmi zvlášť pre dievčatá a pre chlapcov a výkon v čitateľskej gramotnosti žiakov rozdelených do viacerých skupín podľa veku. Keďže na Slovensku školský zákon (245/2008 Z. z., § 19) umožňuje pri splnení určitých podmienok odklad povinnej školskej dochádzky alebo predčasné zaškolenie, vyskytujú sa v triedach okrem žiakov vo veku primeranom, vzhľadom na daný ročník školskej dochádzky, aj žiaci mladší alebo starší. V príspevku

porovnávame výsledky týchto skupín žiakov s bližším zameraním sa na žiakov s odkladom povinnej školskej dochádzky o jeden rok.

2 Metodológia

2.1 The Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS)

V našom výskume sme analyzovali dátu z prvých dvoch cyklov štúdie PIRLS – PIRLS 2001 a PIRLS 2006. PIRLS – Progress in International Reading Literacy Study – je medzinárodný výskum čitateľskej gramotnosti žiakov štvrtých ročníkov základných škôl, ktorý organizuje Medzinárodná asociácia pre hodnotenie výsledkov vzdelávania (International Association for the Evaluation of Educational Achievement – IEA). Na Slovensku je národným koordinačným centrom Národný ústav certifikovaných meraní vzdelávania. Čitateľská gramotnosť žiakov je testovaná prostredníctvom medzinárodne administrovaného standardizovaného testu čítania, ktorý pozostáva z kratších textov nasledovaných otázkami. Tieto texty môžu byť rozdelené do dvoch základných druhov, podľa toho, s akým cieľom ich čitateľ (žiak štvrtého ročníka ZŠ) za bežných okolností číta. Literárne texty sú vo forme príbehov či rozprávok, informačné texty majú podobu náučných, odborných textov, návodov, ktoré môžu obsahovať aj prvky, ako tabuľky a grafy. Konkrétnie použité texty však majú rozmanitú podobu a čo najviac sa snažia napodobniť autentickú čitateľskú skúsenosť žiakov. Za každým textom nasleduje 12 až 17 testových otázok, ktoré monitorujú porozumenie textu. Testové otázky sú buď s výberom odpovede zo štyroch možností alebo otvorené otázky, na ktoré žiak sám tvorí odpoveď. Každá textová otázka je tvorená tak, aby testovala jeden zo štyroch procesov porozumenia, ktoré sú v štúdiu hodnotené – *vyhľadanie explicitne uvedenej informácie, vyvodzovanie priamych záverov, interpretácia a integrácia myšlienok a informácií, zhodnotenie obsahu, jazyka a textových prvkov* (I. V. S. Mullis et al., 2006). Každý žiak zodpovedá dva z celkovo ôsmich (PIRLS 2001) alebo desiatich (PIRLS 2006) textov a výkon je vyhodnocovaný s použitím item response theory (IRT) (detailnejšie informácie o vyhodnocovaní je možné nájsť v technických správach štúdie – M. O. Martin, I. V. S. Mullis, A. M. Kennedy, 2003, 2007). Testové skóre je štandardizované, medzinárodná stredová hodnota škály je 500 a štandardná odchýlka je 100. Vďaka štandardizácii je výkon krajín možné porovnať aj v rámci jednotlivých cyklov štúdie. Výsledky žiakov sa uvádzajú na piatich výkonnových škálach: škála celkového skóre čitateľskej gramotnosti, škála čítania pre literárny zážitok (na základe úspešnosti pri literárnych textoch), škála čítania pre získavanie a používanie informácií (na základe úspešnosti pri informačných textoch) a dve škály pre procesy porozumenia rozdelené do dvoch dvojíc (vyhľadanie explicitne uvedenej informácie + vyvodzovanie priamych záverov,

interpretácia a integrácia myšlienok a informácií + zhodnotenie obsahu, jazyka a textových prvkov).

Súčasťou PIRLS sú aj dôležité informácie o zázemí testovaných žiakov, ktoré sú zozbierané prostredníctvom dotazníkov administrovaných žiakom, učiteľom čítania (t. j. vyučovacieho jazyka), rodičom a riaditeľom škôl (detailnejšie informácie o štúdiu PIRLS je možné nájsť na internetovej stránke pirls.bc.edu, prípadne v národných správach za Slovenskú republiku: E. Obrancová, D. Heldová, L. Lukačková, I. Sklenárová, 2004; E. Ladányiová, 2007).

V našom príspevku sa snažíme zodpovedať nasledujúce výskumné otázky: Dosiahli starší žiaci v rámci jedného ročníka vyššie celkové skóre v PIRLS v porovnaní s mladšími žiakmi? Sú v týchto výsledkoch rozdiely medzi Slovenskom a inými európskymi krajinami? Aké sú trendy v týchto výsledkoch s časovým odstupom piatich rokov – v PIRLS 2001 a PIRLS 2006? V závere príspevku sa bližšie zameriavame na testové dátá za Slovensko. Prejavujú sa vekové rozdiely podobným spôsobom u dievčat a u chlapcov? Aký výkon dosahujú jednotlivé skupiny žiakov jedného ročníka rozdelených podľa veku? Aký je výkon žiakov s odkladom povinnej školskej dochádzky o jeden rok v porovnaní so žiakmi, ktorí začali školskú dochádzku včas?

2.2 Dáta

V našom výskume prostredníctvom sekundárnej analýzy porovnávame dátu zo štúdií PIRLS 2001 a 2006 za Slovensko, Francúzsko, Taliansko, Island, Nórsko a Švédsko. Do nášho porovnania sme zahrnuli krajinu, ktoré sa zúčastnili oboch testových cyklov a ktoré nemajú povinné predškolské vzdelávanie, čiže väčšina testovaných žiakov navštěvuje štvrtý rok povinnej školskej dochádzky. V tabuľke 1 uvádzame základné údaje o daných krajinách týkajúce sa štúdií.

Tabuľka 1: **Dosiahnuté skóre a počty testovaných žiakov vo vybraných krajinách v PIRLS 2001 a PIRLS 2006**

PIRLS 2001				PIRLS 2006			
	Dosiahnuté skóre	Počet testovaných žiakov	Z toho dievča		Dosiahnuté skóre	Počet testovaných žiakov	Z toho dievča
Švédsko	561	6044	49 %	Taliansko	551	3581	48 %
Taliansko	541	3502	48 %	Švédsko	549	4394	48 %
Francúzsko	525	3538	48 %	Slovensko	531	5380	49 %
Slovensko	518	3807	50 %	Francúzsko	522	4404	48 %
Island	512	3676	50 %	Island	511	3673	50 %
Nórsko	499	3459	48 %	Nórsko	498	3837	49 %

Analyzované krajinu dosiahli v štúdiach rôzne výsledky. Švédsko bolo v PIRLS 2001 celkovo najúspešnejšou krajinou. Slovensko dosiahlo v PIRLS

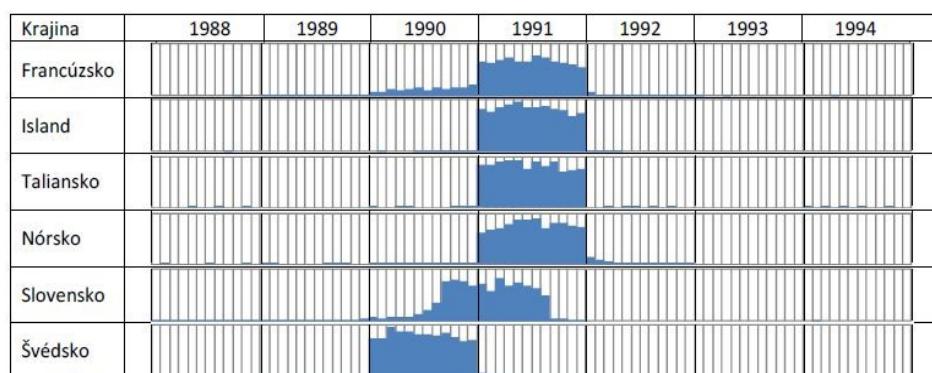
2001 štatisticky nelíšiaci sa výsledok od Islandu, ostatné krajiny dosiahli štatisticky významne lepší a Nórsko štatisticky významne horší výsledok než Slovensko. V PIRLS 2006 sa výsledky o čosi zmenili; výkon švédskej žiakov klesol a najlepší výsledok z analyzovaných krajín dosiahlo Taliansko. Slovensko dosiahlo štatisticky významne horší výsledok než Taliansko a Švédsko a štatisticky významne lepší výsledok než Francúzsko, Island a Nórsko (I. V. S. Mullis et al., 2003, 2007; E. Obrancová et al., 2004; E. Ladányiová, 2007).

V PIRLS sa testuje reprezentatívna vzorka žiakov štvrtých ročníkov, ktorá je vyberaná dvojstupňovým stratifikovaným výberom, v prvom stupni výberu sa náhodne vyberú školy a v druhom stupni celé triedy (M. O. Martin, I. V. S. Mullis, A. M. Kennedy, 2007). Žiaci teda nie sú vyberaní na základe svojho veku, ale na základe triedy, ktorú navštievujú. Vo vzorke testovaných žiakov sa preto môžu nachádzať aj žiaci, ktorí sú starší alebo mladší, než je očakávaný vek štvrtákov základných škôl.

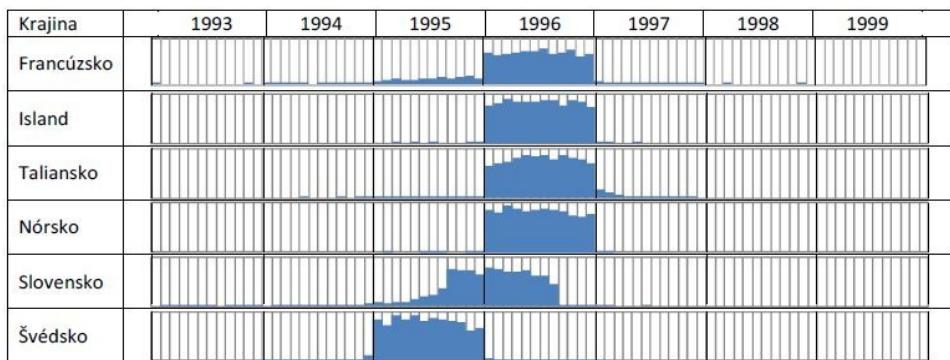
Žiaci môžu byť starší v dôsledku odloženia začiatku školskej dochádzky alebo opakovania ročníka. Mladší žiaci zase mohli začať navštievovať školu skôr alebo vynechali ročník. V našich dátach konkrétnie dôvody odkladu, opakovania či vynechania ročníka nie sú známe. Keď chceme porovnávať rozdiely vo výkone u žiakov rôzneho veku v rámci jedného ročníka, naše výsledky by týmito skupinami starších a mladších detí mohli byť skreslené, keďže ich momentálny vek je okrem vonkajších faktorov ovplyvňujúcich všetky deti (zákony danej krajiny ohľadom začatia plnenia povinnej školskej dochádzky a mesiac narodenia dieťaťa) ovplyvnený aj ich individuálnymi vnútornými faktormi (špecifické intelektové alebo osobnostné črty, ktoré sa spolupodieľali na ich zaradení do ročníka iného, než je očakávaný vzhľadom na ich fyzický vek). V prvých analýzach (v medzinárodnom porovnaní) preto berieme do úvahy hlavne deti v tzv. očakávanom veku. Tieto deti začali školskú dochádzku vo veku, kedy oficiálne mali na základne zákonov ich krajiny a počas štúdia neopakovali ani nevynechali ročník. Vekové rozpäťie tejto skupiny žiakov je 12 mesiacov. Vďaka podmienke neopakovania ani nevynechania ročníka všetci absolvovali presne štyri roky školskej dochádzky. Ich presný vek na začiatku plnenia školskej dochádzky a pozícia v rámci vekovej kohorty ročníka sú ovplyvnené iba zákonmi o začiatku školskej dochádzky danej krajiny a mesiacom narodenia a oba tieto faktory môžeme považovať za exogénne. Viacero nedávnych štúdií tiež využívalo takúto exogénnu varianciu pri zisťovaní vplyvu vekových rozdielov na školský výkon alebo vzdelávacie výsledky (I. D. Angrist, A. B. Krueger, 1991, D. Stipek, 2002, P. Fredriksson, B. Öckert, 2005, K. Bedard, E. Dhuey, 2006, A. P. Puhani, A. M. Weber, 2007, M. Spietsma, 2010).

Informácie ohľadom presného veku začiatku plnenia povinnej školskej dochádzky v analyzovaných krajinách sme čerpali zo štúdie M. O. Martina, I. V. S. Mullis a P. Foya (2011), ktorí skúmali vekové rozloženie a výkon v čitateľskej gramotnosti žiakov testovaných v PIRLS 2006. Potrebovali sme vedieť, v akom veku deti začínajú navštěvovať školu v daných krajinách, aby sme na základe toho mohli určiť skupinu detí v očakávanom veku. Tieto informácie sme empiricky overili prostredníctvom deskriptívnej štatistiky našich dát. Medzinárodná databáza dát zo štúdie PIRLS obsahuje dátumy narodenia testovaných žiakov. Vychádzali sme z predpokladu, že v každej krajine väčšinu testovaných žiakov tvoria žiaci v očakávanom veku, a preto 12 po sebe nasledujúcich mesiacov, v ktorých bolo narodených najväčšie percento žiakov, predstavuje mesiace narodenia žiakov v očakávanom veku.

Ako ukazujú grafy 1 a 2, analyzované krajinám môžu byť na základe veku začatia povinnej školskej dochádzky rozdelené na tri skupiny. Vo Francúzsku, Taliansku, Nórsku a na Íslande deti začínajú školu v kalendárnom roku ich šiestych narodení. Žiaci v očakávanom veku testovaní v PIRLS 2001 z týchto krajín boli preto narodení v čase od januára do decembra 1991 a žiaci testovaní v PIRLS 2006 boli narodení v čase od januára do decembra 1996. Na Slovensku žiaci v očakávanom veku testovaní v PIRLS 2001 boli narodení v čase od septembra 1990 do augusta 1991 a žiaci testovaní v PIRLS 2006 boli narodení v čase od septembra 1995 do augusta 1996. V priemere najstarší žiaci sú zo Švédska, kde deti začínajú školu v kalendárnom roku ich siedmych narodení. Švédski žiaci v očakávanom veku testovaní v PIRLS 2001 boli preto narodení v čase od januára do decembra 1990 a žiaci testovaní v PIRLS 2006 boli narodení v čase od januára do decembra 1995.



Graf 1: Percentá žiakov narodených v jednotlivých mesiacoch vo vybraných krajinách v PIRLS 2001. Každé pozdĺžne poličko predstavuje jeden mesiac narodenia.



Graf 2: Percentá žiakov narodených v jednotlivých mesiacoch vo vybraných krajinách v PIRLS 2006. Každé pozdĺžne poličko predstavuje jeden mesiac narodenia.

Náš výskum je založený na práci s rozsiahlymi súbormi údajov z dvoch cyklov štúdie PIRLS s využitím viacozmerných analýz. V našej prvej analýze porovnávame priemerný výkon v čitateľskej gramotnosti žiakov očakávaného veku narodených v jednotlivých mesiacoch. Do analýzy sme zahrnuli všetkých šesť krajín a obidva cykly štúdie. Na Isande, v Nórsku a vo Švédsku je percento žiakov v inom než očakávanom veku, ktorých do analýzy nezahŕňame, menšie než 5 %, čo predstavuje nevyhnutnú podmienku valídnej analýzy (H. Luyten, 2006; Ch. Cliffordson, 2010). Napriek tomu sme rovnakú analýzu vykonali aj s dátami z Francúzka, Talianska a Slovenska, v ktorých je percento týchto nezahrnutých žiakov oveľa vyššie (ako je vidieť na grafoch 1 a 2). Našim zámerom bolo porovnať vzťah medzi vekom a výkonom aj v krajinách, kde postupy, ako odklad školskej dochádzky a opakovanie či vynechanie ročníka, zapríčinujú vyššie percentá žiakov starších alebo mladších než je očakávaný vek v danom ročníku. Podobnú analýzu vykonali aj M. O. Martin, I. V. S. Mullis a P. Foy (2011).

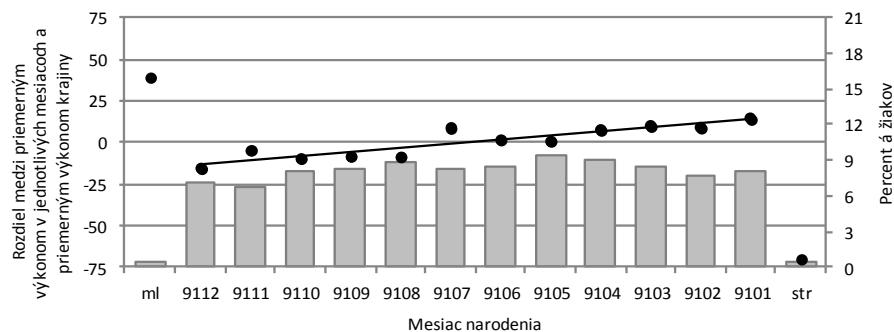
Následne sme sa zamerali na deskriptívnu štatistiku dát zo Slovenska.

3 Výsledky a diskusia

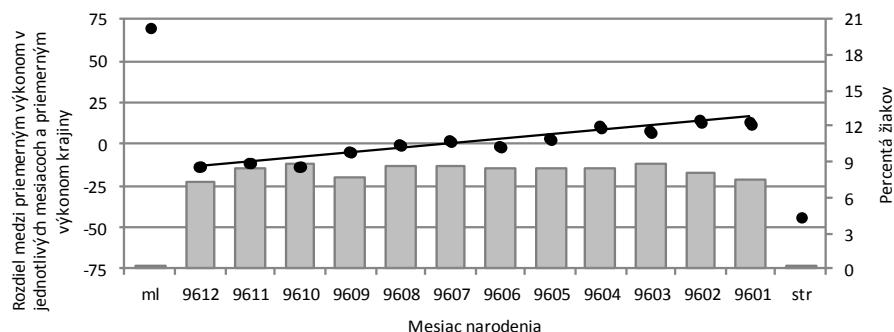
3.1 Priemerný výkon v čitateľskej gramotnosti žiakov očakávaného veku narodených v jednotlivých mesiacoch v medzinárodnom porovnaní

Nasledovné stípcové grafy 3 – 14 znázorňujú percentá žiakov očakávaného veku narodených v jednotlivých mesiacoch pre všetky analyzované krajinu a obidva cykly štúdie. Stĺpce sú označené štyrmi číslicami, prvé dve označujú rok narodenia a druhé dve mesiac narodenia. V každom grafe sú tiež stĺpce znázorňujúce skupiny starších a mladších žiakov. Priemerný výkon

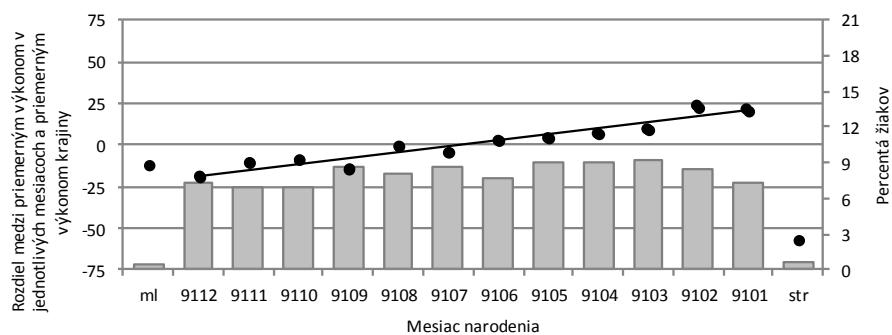
v čitateľskej gramotnosti žiakov narodených v jednotlivých mesiacoch je vyjadrený jeho rozdielom od priemerného výkonu v čitateľskej gramotnosti celej krajiny a je znázornený čiernym bodom. Regresné línie sú počítané iba na základe rozdielov v skóre žiakov očakávaného veku.



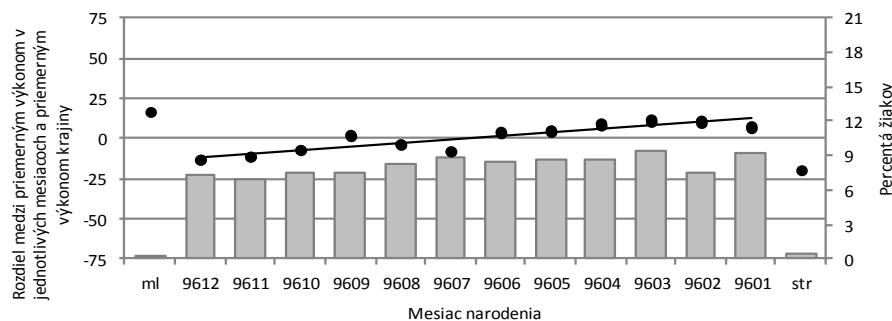
Graf 3: Rozdiel priemerného výkonu v čitateľskej gramotnosti žiakov narodených v jednotlivých mesiacoch a celkového výkonu žiakov Islandu v PIRLS 2001.



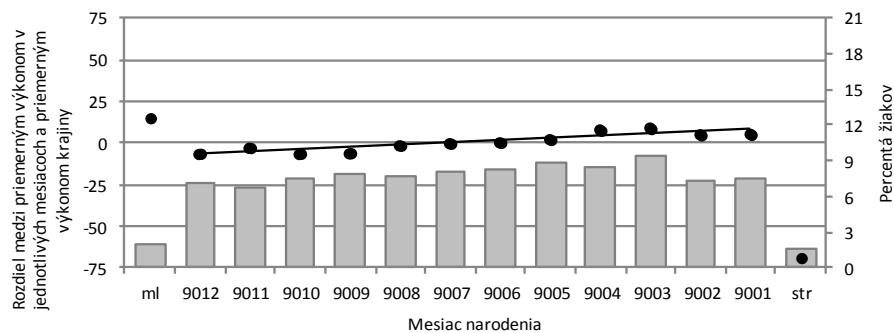
Graf 4: Rozdiel priemerného výkonu v čitateľskej gramotnosti žiakov narodených v jednotlivých mesiacoch a celkového výkona žiakov Islandu v PIRLS 2006.



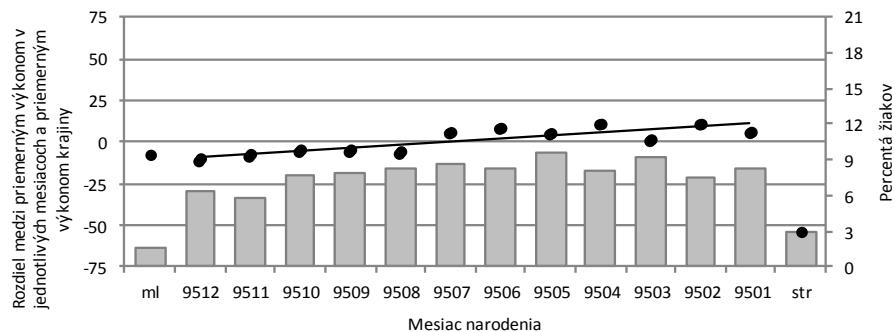
Graf 5: **Rozdiel priemerného výkonu v čitateľskej gramotnosti žiakov narodených v jednotlivých mesiacoch a celkového výkonu žiakov Nórsko v PIRLS 2001.**



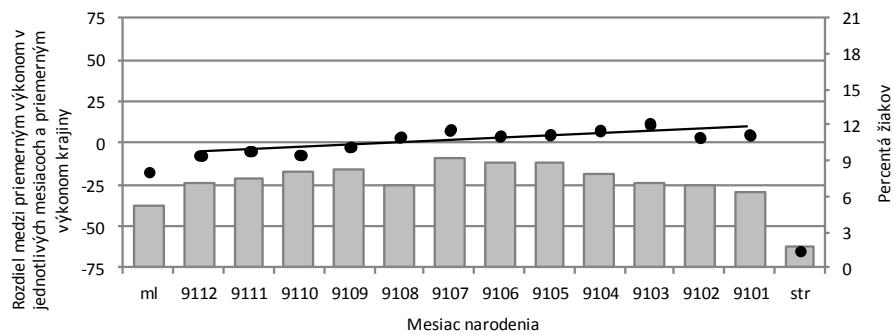
Graf 6: **Rozdiel priemerného výkonu v čitateľskej gramotnosti žiakov narodených v jednotlivých mesiacoch a celkového výkonu žiakov Nórsko v PIRLS 2006.**



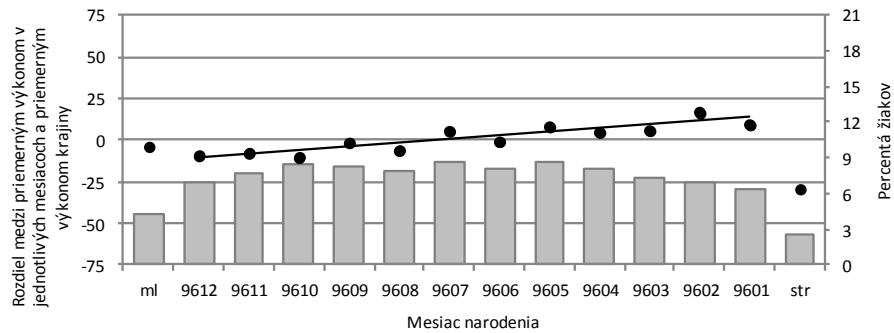
Graf 7: Rozdiel priemerného výkonu v čitateľskej gramotnosti žiakov narodených v jednotlivých mesiacoch a celkového výkonu žiakov Švédska v PIRLS 2001.



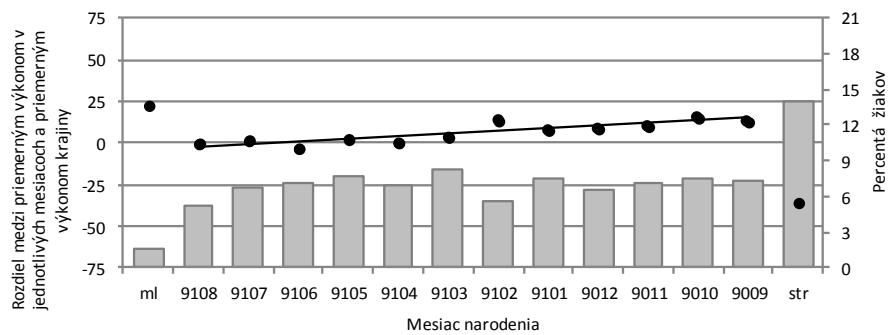
Graf 8: Rozdiel priemerného výkonu v čitateľskej gramotnosti žiakov narodených v jednotlivých mesiacoch a celkového výkonu žiakov Švédska v PIRLS 2006.



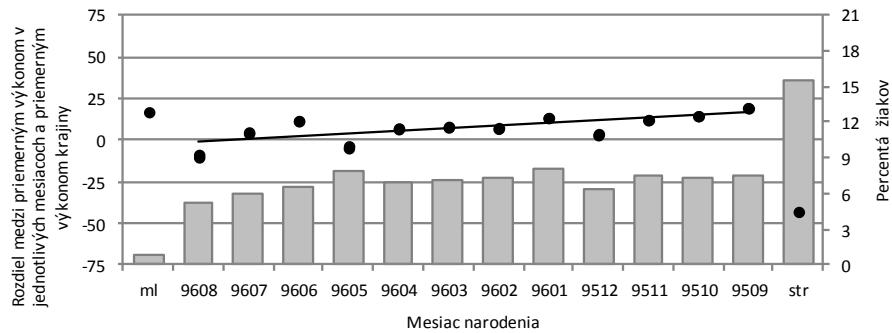
Graf 9: Rozdiel priemerného výkonu v čitateľskej gramotnosti žiakov narodených v jednotlivých mesiacoch a celkového výkonu žiakov Talianška v PIRLS 2001.



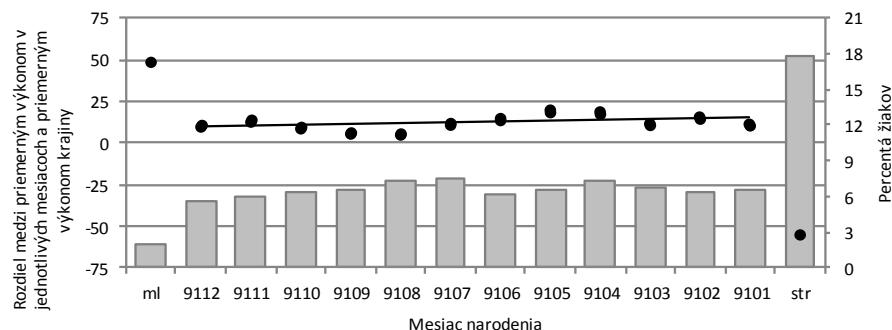
Graf 10: Rozdiel priemerného výkonu v čitateľskej gramotnosti žiakov narodených v jednotlivých mesiacoch a celkového výkonu žiakov Talianška v PIRLS 2006.



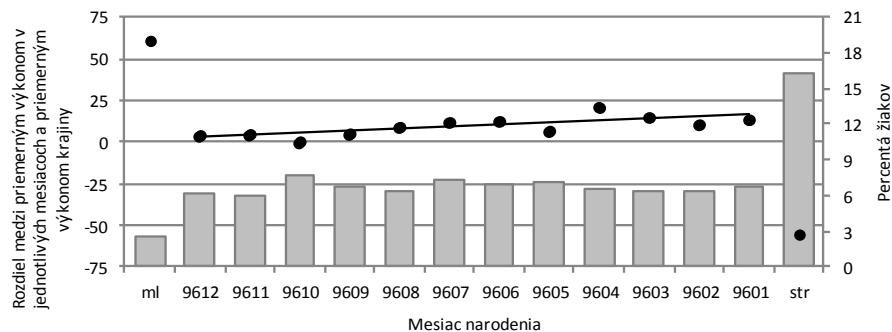
Graf 11: **Rozdiel priemerného výkonu v čitateľskej gramotnosti žiakov narodených v jednotlivých mesiacoch a celkového výkonu žiakov Slovenska v PIRLS 2001.**



Graf 12: **Rozdiel priemerného výkonu v čitateľskej gramotnosti žiakov narodených v jednotlivých mesiacoch a celkového výkonu žiakov Slovenska v PIRLS 2006.**



Graf 13: **Rozdiel priemerného výkonu v čitateľskej gramotnosti žiakov narodených v jednotlivých mesiacoch a celkového výkonu žiakov Francúzska v PIRLS 2001.**



Graf 14: **Rozdiel priemerného výkonu v čitateľskej gramotnosti žiakov narodených v jednotlivých mesiacoch a celkového výkonu žiakov Francúzska v PIRLS 2006.**

Na Islande a v Nórsku je veľmi nízke percento tých žiakov, ktorí sú v inom než očakávanom veku, čiže sú buď starší alebo mladší, než je očakávaný vek štvrtákov. Takýchto žiakov je menej než 1,5%. V týchto krajinách deti nastupujú do školy len na základe splnenia kritéria dosiahnutia daného fyzického veku a automaticky postupujú do vyšších ročníkov; takmer vôbec sa neuplatňuje opakovanie ročníka u slabých žiakov alebo vyniechanie ročníka u najlepších žiakov (A. M. Kennedy et al., 2007). Podľa M. O. Martina, I. V. S. Mullis a P. Foya (2011) môžeme predpokladať, že akýkoľvek potenciálny vzťah medzi vekom a výkonom bude najviditeľnejší práve v krajinách s takoto vzdelávacou politikou. V súlade s ich predpokladom sa v našich výsledkoch ukazuje pozitívny vzťah medzi vekom žiakov v očakávanom veku

a ich výkonom v obidvoch cykloch štúdie. Žiaci narodení v skorších mesiacoch dosahujú vyššie skóre a žiaci narodení v neskorších mesiacoch dosahujú nižšie skóre, než je priemer ich krajiny. Nie pre každý mesiac narodenia je však tento rozdiel v skóre štatisticky významný. Na Islande v PIRLS 2001 dosiahli významne vyššie skóre, než je priemer ich krajiny žiaci narodení v januári; významne nižšie skóre než je priemer ich krajiny dosiahli žiaci narodení v septembri, októbri a decembsri v PIRLS 2001, a žiaci narodení v septembri, októbri, novembri a decembsri v PIRLS 2006. Podobne v Nórsku v PIRLS 2001 dosiahli významne vyššie skóre žiaci narodení v januári a februári; významne nižšie skóre dosiahli žiaci narodení v septembri a decembsri v PIRLS 2001 a žiaci narodení v novembri a decembsri v PIRLS 2006.

Vo Švédsku je percento žiakov v inom než očakávanom veku o niečo vyššie, ale stále nižšie než 5 %, pretože vo Švédsku sa uplatňuje podobná vzdelávacia politika ako na Islande a v Nórsku v súvislosti s podmienkami začatia povinnej školskej dochádzky a napredovania ročníkmi (A. M. Kennedy et al., 2007). Vzťah medzi vekom žiakov v očakávanom veku a ich výkonom je tiež pozitívny. V PIRLS 2001 však tento pozitívny vzťah nie je štatisticky významný pre žiadny mesiac narodenia; v PIRLS 2006 žiaci narodení v decembsri dosiahli významne nižšie skóre než je priemer ich krajiny. Jedno z možných vysvetlení tohto menej výrazného vzťahu medzi vekom a výkonom vo Švédsku v porovnaní s Islandom a Nórskom môže byť fakt, že vo Švédsku sú testovaní žiaci v priemere o rok starší. Môžeme predpokladať, že čím sú žiaci starší, tým hrajú vekové rozdiely menej dôležitú úlohu. Preto sa vekové rozdiely v rámci jedného ročníka prejavili na výkone žiakov významnejšie na Islande a v Nórsku, než vo Švédsku. Tento predpoklad je však len hypotetický, s pomocou našich dát ho nevieme dokázať.

V Taliansku, na Slovensku a vo Francúzsku je oveľa vyšší počet žiakov, ktorí sú v inom než očakávanom veku. V Taliansku je týchto žiakov približne 7 %, na Slovenku približne 16 % a vo Francúzsku až 19 - 20%. Vzťah medzi vekom žiakov v očakávanom veku a ich výkonom je v týchto krajinách v oboch cykloch štúdie pozitívny, no len zopár rozdielov medzi výkonom žiakov narodených v jednotlivých mesiacoch a celkovým výkonom krajiny je štatisticky významný a aj to len v cykle PIRLS 2006. V PIRLS 2001 nie je žiadny takýto rozdiel štatisticky významný ani v jednej krajine. V PIRLS 2006 v Taliansku žiaci narodení vo februári dosiahli významne vyššie skóre a žiaci narodení v októbri a decembsri dosiahli významne nižšie skóre než je priemer ich krajiny; na Slovensku žiaci narodení v septembri dosiahli významne vyššie skóre a žiaci narodení v máji a auguste dosiahli významne nižšie skóre než je priemer krajiny; vo Francúzsku žiaci narodení v októbri dosiahli významne nižšie skóre než je priemer ich krajiny. M. O. Martin, I. V. S. Mullis a P. Foy (2011) dospeli k podobným výsledkom. V ich štúdii našli slabý vzťah medzi

vekom a výkonom v krajinách s vysokým percentom žiakov v inom než očakávanom veku. Tento výsledok dávajú do súvislosti s postupmi, ako sú odklad školskej dochádzky, opakovanie či vynechanie ročníka. V dôsledku takýchto postupov vzniká skupina detí v očakávanom veku s vyrovnaným výkonom, skupina starších detí so slabším výkonom a skupina mladších detí s lepším výkonom (v našej analýze jedine v Taliansku mladšie deti dosiahli výsledok horší než je priemer ich krajiny v obidvoch cykloch štúdie).

V každej z analyzovaných krajín skupina starších detí (tých, ktoré vzhľadom na svoj vek už mali navštievoovať vyšší ročník) dosiahla štatisticky významne horší výsledok v oboch cykloch štúdie (jedinou výnimkou je Nórsko v PIRLS 2006, kde starší žiaci sice dosiahli horší výsledok, ale tento rozdiel neboli štatisticky významný). Rozdiel v dosiahnutom skóre medzi staršími žiakmi a priemerom krajiny bol v rozpätí od 19,57 bodov v Nórsku (PIRLS 2006) do 70 bodov na Islande (PIRLS 2001). Na Islande, v Nórsku, Švédsku a Taliansku starší žiaci reprezentujú veľmi malé skupiny žiakov; najväčšie percento starších žiakov bolo vo Švédsku v PIRLS 2006 – 2,95 %. Vo Francúzsku a na Slovensku je percento starších žiakov oveľa vyššie; vo Francúzsku 17,73 % v PIRLS 2001 a 16,20 % v PIRLS 2006 (obe skupiny dosiahli približne o 55 bodov menej než je ich národný priemer); na Slovensku 13,98 % v PIRLS 2001 a 15,47 % v PIRLS 2006 (starší žiaci dosiahli približne o 36 bodov menej v PIRLS 2001 a o 43 bodov menej v PIRLS 2006 než je národný priemer). Výsledky sú v súlade s postupmi týchto krajín spomaliť napredovanie detí s nedostatočným výkonom. V Francúzsku bolo v roku 2001 ku koncu základnej školy 19,5 % žiakov najmenej o rok pozadu v porovnaní s ich rovesníkmi (A. M. Kennedy et al., 2007).

Výsledky pre skupinu mladších detí sú o čosi nejednoznačnejšie. V Nórsku dosiahli mladší žiaci nevýznamne horší výsledok (o 11,90 bodov) v PIRLS 2001 a nevýznamne lepší výsledok (o 16,71 bodov) v PIRLS 2006 než bol priemer ich krajiny. Vo Švédsku dosiahli mladší žiaci významne lepší výsledok (o 15,10 bodov) v PIRLS 2001 a nevýznamne horší výsledok (o 7,45 bodov) v PIRLS 2006. Na Islande mladší žiaci v oboch cykloch dosiahli lepší výsledok (o 39,16 bodov v PIRLS 2001 a o 70 bodov v PIRLS 2006), ale len pre PIRLS 2006 je tento rozdiel významný. Na Slovensku mladší žiaci v oboch cykloch dosiahli nevýznamne lepší výsledok (o 22,56 bodov v PIRLS 2001 a o 16,93 bodov v PIRLS 2006). Vo Francúzsku skupiny mladších detí v oboch cykloch štúdie dosiahli významne lepší výsledok (o 48,97 bodov v PIRLS 2001 a o 61,01 bodov v PIRLS 2006). Je pravdepodobné, že títo francúzski žiaci patria k tým najúspešnejším a vďaka tomu majú možnosť zrýchleného napredovania ročníkmi

(https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Assessment_in_Primary_Education). Naopak, v Taliansku mladší žiaci v oboch cykloch

dosiahli horší výsledok (o 17,30 bodov v PIRLS 2001 a o 3,90 bodov v PIRLS 2006, rozdiel je významný len pre PIRLS 2001). Tento výsledok môže byť spôsobený tým, že v Taliansku je umožnený skorší začiatok povinnej školskej dochádzky. Oficiálne do školy nastupujú deti, ktoré dosiahli vek šesť rokov v danom kalendárnom roku, ale na základe žiadosti rodičov je možné, aby sa zaškolilo aj dieťa, ktoré dosiahne vek šesť rokov v priebehu prvých štyroch mesiacov d' ďalšieho kalendárneho roku.

(https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Italy:Organisation_of_Primary_Education). Je možné, že niektoré z týchto detí ešte nie sú dostatočne pripravené zvládať nároky školy, a preto za svojimi spolužiakmi o niečo zaostávajú. O tom, že v Taliansku sa možnosť skoršieho nástupu do školy zvykne využívať, svedčí aj fakt, že skupina mladších žiakov je relatívne početná – 5,13 % žiakov v PIRLS 2001 a 4,18 % žiakov v PIRLS 2006. V ostatných krajinách boli skupiny mladších žiakov relatívne málo početné, najviac ich bolo 2,48 % vo Francúzsku.

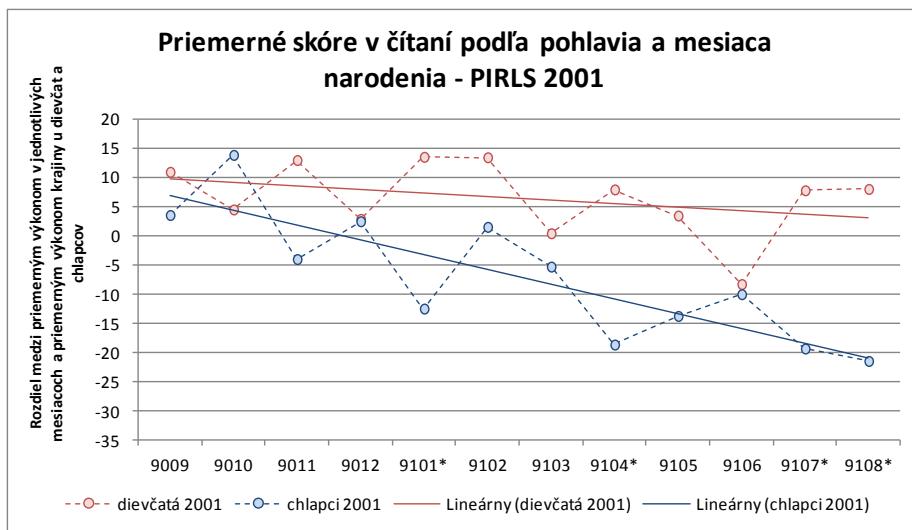
Kedže testovaní žiaci navštevujú len štvrtý ročník základných škôl, predškolské vzdelávanie môže mať na ich výkon stále ešte istý vplyv. Preto sme sa s použitím informácií získaných z dotazníka pre rodičov zamerali aj na predškolskú dochádzku. Vo všetkých analyzovaných krajinách je návštevnosť predškolského zariadenia veľmi vysoká, v PIRLS 2001 vo Francúzsku, Taliansku, Slovensku a Švédsku viac než 93 % detí navštěvovalo predškolské zariadenie aspoň 1 rok, v Nórsku to bolo približne 86 %. V PIRLS 2006 bola návštevnosť ešte vyššia, vo všetkých krajinách okrem Nórska nad 95 %, v Nórsku približne 91 %. Percento detí, ktoré predškolské zariadenie nikdy nenavštěvovali, je vo Francúzsku, Taliansku a na Isande také malé, že nie je možné vypočítať výkon týchto žiakov v teste. Preto sme pre potreby nášho výskumu len preskúmali distribúciu navštěvovania/nenavštěvovania predškolského zariadenia napriek mesiacmi narodenia a nenašli sme žiadny vzťah medzi predškolskou dochádzkou a mesiacom narodenia. Návštevnosť je proporčne rozložená napriek mesiacmi narodenia. Vďaka tomu môžeme predpokladať, že vyššie opísané vzťahy medzi vekom a výkonom nie sú skreslené možnou rôznou úrovňou návštevnosti predškolského zariadenia u detí narodených v rôznych mesiacoch.

Výkon žiakov v čitateľskej gramotnosti, rovnako ako v akejkoľvek inej vzdelávacej oblasti, je ovplyvnený aj mnohými inými faktormi či už domáceho, alebo školského prostredia. Medzinárodné správy z testovaní PIRLS (I. V. S. Mullis et al., 2003, 2007) štandardne uvádzajú vysoký vplyv faktorov domáceho prostredia, ako je veľkosť domácej knižnice, vybavenie domácnosti podporujúce učenie detí, vzdelanie a zamestnanie rodičov, na výkon žiakov vo všetkých zúčastnených krajinách. Napríklad medzinárodná správa z PIRLS 2006 (I. V. S. Mullis et al., 2007) uvádza medzinárodný bodový rozdiel medzi

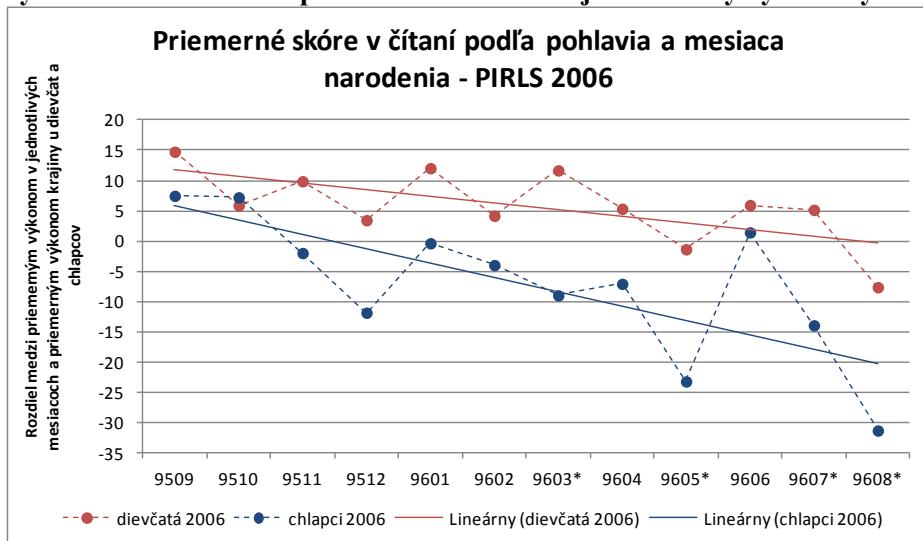
žiakmi, ktorí boli zaradení do kategórií: vysoká úroveň zdrojov domáceho prostredia a nízka úroveň zdrojov domáceho prostredia (tento index bol vytvorený na základe odpovedí rodičov a žiakov na otázky týkajúce sa: počtu kníh doma, počtu detských kníh doma, vybavenia domácnosti podporujúceho učenie – vlastníctvo počítača, pracovného stola, vlastných kníh, prístup k dennej tlači, a vzdelania rodičov) až 137 bodov. Žiaci zaradení do vysokej úrovne dosiahli priemerne 563 bodov a žiaci zaradení do nízkej úrovne dosiahli priemerne 426 bodov. Napriek dôležitosti sociokultúrnych faktorov domova pre výkon žiakov sa im v našom príspevku bližšie nevenujeme. Naším zámerom je porovnať rozdiely vo výkone žiakov narodených v rôznych mesiacoch narodenia. Vzhľadom na precízne metódy výberu testovanej vzorky máme dôvod sa domnievať, že sociokultúrna úroveň žiakov je proporčne rozložená naprieč mesiacmi narodenia žiakov, rovnako ako to je v prípade navštievovania/nenavštievovania predškolského zariadenia. Tento predpoklad sme aj v našich dátach overili, sociokultúrnu úroveň sme hodnotili použitím indexu, ktorý vo svojom článku navrhli I. Van Damme, L. Vanhee a H. Pustjens (2008). Index zahŕňa odpovede rodičov a žiakov na tie isté otázky, ktoré sú použité pre index v medzinárodnej správe PIRLS 2006 (spomínaný vyššie), s výnimkou počtu detských kníh doma a pridáva k nim ešte aj zamestnanie rodičov. Analýza ukázala, že úroveň indexu je proporčne rozložená naprieč mesiacmi narodenia, a preto vyššie opísané vzťahy medzi vekom a výkonom žiakov v čitateľskej gramotnosti by nemali byť skreslené rôznomu úrovňou indexu u detí narodených v rôznych mesiacoch.

3.2 Zamerané na Slovensko...

V ďalšej časti príspevku sa detailnejšie zaoberáme dátami zo Slovenska. Vyššie opisanú regresnú analýzu sme najskôr urobili zvlášť pre skupinu dievčat a chlapcov v očakávanom veku pre oba cykly štúdie. Chlapci dosiahli významne horší výsledok ako dievčatá vo všetkých zúčastnených krajinách v PIRLS 2001 a takmer vo všetkých zúčastnených krajinách (s výnimkou Luxemburska a Španielska) v PIRLS 2006. Ako je možné vidieť v grafoch 15 a 16, u slovenských žiakov je výkon chlapcov tiež viac ovplyvnený vekovými rozdielmi v rámci ročníka.



Graf 15: Rozdiel priemerného výkonu v čitateľskej gramotnosti dievčat a chlapcov narodených v jednotlivých mesiacoch a celkového výkonu žiakov v očakávanom veku v PIRLS 2001. Hviezdička vyjadruje, že rozdiel medzi výkonom dievčat a chlapcov v danom mesiaci je štatisticky významný.



Graf 16: Rozdiel priemerného výkonu v čitateľskej gramotnosti dievčat a chlapcov narodených v jednotlivých mesiacoch a celkového výkonu žiakov v očakávanom veku v PIRLS 2006. Hviezdička vyjadruje, že rozdiel medzi výkonom dievčat a chlapcov v danom mesiaci je štatisticky významný.

Ako je z grafov vidieť, priemerný výkon v priebehu 12 mesiacov narodenia klesá oveľa výraznejšie u chlapcov než dievčat. Chlapci narodení v októbri dosiahli významne lepší výsledok než je priemerné skóre žiakov v očakávanom veku v PIRLS 2001 aj v PIRLS 2006. V PIRLS 2006 okrem toho chlapci narodení v máji a auguste dosiahli významne horší výsledok, než je priemerné skóre žiakov v očakávanom veku. U dievčat je menej štatisticky významných rozdielov. V PIRLS 2001 dievčatá narodené v júni dosiahli významne horší výsledok než je priemerné skóre žiakov v očakávanom veku, v PIRLS 2006 neboli ani jeden rozdiel štatisticky významný.

Zaujímavé je tiež pozrieť sa na rozdiel medzi výkonom dievčat a chlapcov narodených v danom mesiaci. Štatisticky významné rozdiely medzi výkonom dievčat a chlapcov sa častejšie vyskytujú u mladších žiakov v rámci analyzovanej skupiny detí očakávaného veku. U najstarších žiakov – narodených v septembri, októbri, novembri a decembri – nie je štatisticky významný rozdiel medzi výkonom dievčat a chlapcov ani v jednom cykle štúdie. Naproti tomu u najmladších detí – narodených v júli a auguste – dosiahli chlapci významne horší výsledok než dievčatá v oboch cykloch štúdie.

V následnej analýze sme žiakov testovaných v oboch cykloch štúdie PIRLS rozdelili na štyri skupiny podľa ich veku: skupinu žiakov v očakávanom veku, oneskorených o rok, starších o viac než rok a mladších. Pre každú z týchto skupín sme zvlášť vypočítali priemerné skóre. Výsledky sú uvedené v tabuľkách 2 a 3. V podfarbených políčkach sa nachádza priemerný výkon vekovej skupiny, ktorá je uvedená v danom riadku a stĺpci. V ostatných políčkach je uvedený rozdiel v priemernom výkone vekovej skupiny uvedenej v danom riadku od priemerného výkonu vekovej skupiny uvedenej v danom stĺpci. Ak je číslo zvýraznené tučným písmom, tento rozdiel je štatisticky významný.

Tabuľka 2: Priemerný výkon žiakov rôznych vekových skupín v čitateľskej gramotnosti v PIRLS 2001

Veková skupina Počet žiakov (percento)	Očakávaný vek 3191 (84 %)	Oneskorení o 1 rok 452 (12 %)	Starší 109 (3 %)	Mladší 55 (1,5 %)
Očakávaný vek	523,93	30,54	81,26	-16,72
Oneskorení o 1 rok	-30,54	493,38	50,71	-47,26
Starší	-81,26	-50,71	442,67	-97,97
Mladší	16,72	47,26	97,97	540,65

Tabuľka 3: Priemerný výkon žiakov rôznych vekových skupín v čitateľskej gramotnosti v PIRLS 2006

Veková skupina Počet žiakov (percento)	Očakávaný vek 4 464(83 %)	Oneskorení o 1 rok 759(14 %)	Starší 103(2 %)	Mladší 45(1 %)
Očakávaný vek	538,82	33,96	151,73	-8,92
Oneskorení o 1 rok	-33,96	504,86	117,77	-42,89
Starší	-151,73	-117,77	387,09	-160,66
Mladší	8,92	42,89	160,66	547,75

Výsledky sú konzistentné pre oba cykly štúdie. Najlepší výkon dosiahli mladší žiaci. Oproti skupine žiakov v očakávanom veku však tento rozdiel neboli štatisticky významný. Dobrý výkon týchto mladších žiakov naznačuje, že ich skorší nástup do školy, prípadne vynechanie ročníka bol v ich prípade opodstatnené. Táto skupina je však veľmi málo početná, tvorí len 1 až 1,5 % testovaných žiakov. Žiaci starší o viac než jeden rok dosiahli v priemere výrazne horšie výsledky než žiaci v očakávanom veku, v PIRLS 2006 až o 151 bodov menej. Žiaci, ktorí sú starší najviac o jeden rok, dosiahli tiež významne horší výsledok než žiaci v očakávanom veku, tento rozdiel však neboli natoľko výrazný. Ďalej sa bližšie pozrieme na túto skupinu žiakov.

Na základe údajov z dotazníka pre rodičov sme rozdelili skupinu žiakov starších najviac o jeden rok ešte na dve podskupiny – na skupinu žiakov, ktorí školskú dochádzku začali včas, ale v priebehu štúdia opakovali jedenkrát ročník (prípadne absolvovali nultý ročník, a preto sú momentálne o rok starší) a na skupinu žiakov, ktorí mali o jeden rok odloženú školskú dochádzku a ani jedenkrát neopakovali ročník. Percento žiakov, ktorí jedenkrát opakovali ročník, je v oboch cykloch štúdie podobné, 3 % v PIRLS 2001 a 2 % v PIRLS 2006. Percento žiakov s odloženou školskou dochádzkou o jeden rok stúplo z 8 % v PIRLS 2001 na 11 % v PIRLS 2006. Keď sa žiaci o rok starší takto rozdelia na dve skupiny, výrazne sa to prejaví na priemernom výkone oboch podskupín. V PIRLS 2001 bolo priemerné skóre žiakov o rok starších približne 493, po rozdelení na dve skupiny žiaci opakujúci ročník mali priemerné skóre 469 a žiaci s odloženou školskou dochádzkou 505. Podobne v PIRLS 2006 bolo priemerné skóre žiakov o rok starších približne 505 a po rozdelení žiaci opakujúci ročník mali 444 a žiaci s odloženou školskou dochádzkou mali skóre 526. Žiaci s odloženou školskou dochádzkou o jeden rok dosahujú teda výkon porovnatelnejší so žiakmi v očakávanom veku, no stále ešte štatisticky významne nižší.

Výsledky sú uvedené v tabuľkách 4 a 5. V podfarbených označených políčkach sa nachádza priemerný výkon vekovej skupiny, ktorá je uvedená v danom riadku a stĺpci. V ostatných políčkach je uvedený rozdiel

v priemernom výkone vekovej skupiny uvedenej v danom riadku od priemerného výkonu vekovej skupiny uvedenej v danom stĺpci. Ak je číslo zvýraznené tučným písmom, tento rozdiel je štatisticky významný.

Tabuľka 4: Priemerný výkon žiakov rôznych vekových skupín v čitateľskej gramotnosti v PIRLS 2001

Veková skupina <i>Počet žiakov (percento)</i>	Očakávaný vek 3191 (84 %)	Oneskorení o 1 rok – opakovanie ročníka 98 (3 %)	Oneskorení o 1 rok – odložená školská dochádzka 335 (8 %)	Starší 109 (3 %)	Mladší 55 (1,5 %)
Očakávaný vek	523,93	54,96	18,80	81,26	-16,72
Oneskorení o 1 rok – opakovanie ročníka	-54,96	468,97	-36,15	26,30	-71,67
Oneskorení o 1 rok – odložená školská dochádzka	-18,80	36,15	505,12	62,45	-35,52
Starší	-81,26	-26,30	-62,45	442,67	-97,97
Mladší	16,72	71,67	35,52	97,97	540,65

Tabuľka 5: Priemerný výkon žiakov rôznych vekových skupín v čitateľskej gramotnosti v PIRLS 2006

Veková skupina <i>Počet žiakov (percento)</i>	Očakávaný vek 4464 (84 %)	Oneskorení o 1 rok – opakovanie ročníka 131 (2 %)	Oneskorení o 1 rok – odložená školská dochádzka 586 (11 %)	Starší 103 (2 %)	Mladší 45 (1 %)
Očakávaný vek	538,82	95,31	13,11	151,73	-8,92
Oneskorení o 1 rok – opakovanie ročníka	-95,31	443,52	-82,19	56,43	-104,23
Oneskorení o 1 rok – odložená školská dochádzka	-13,11	82,19	525,71	138,62	-22,04
Starší	-151,73	-56,43	-138,62	387,09	-160,66
Mladší	8,92	104,23	22,04	160,66	547,75

Skupinu žiakov s odloženou školskou dochádzkou sme ďalej rozdelili na skupinu žiakov narodených v letných mesiacoch – júl a august – a na skupinu

žiakov narodených v ostatných mesiacoch – september až jún. Z tohto rozdelenia je vidieť, že do školy o rok neskôr idú najčastejšie deti narodené v júli a auguste – tvoria približne polovicu všetkých detí s odloženou školskou dochádzkou o jeden rok. Priemerné skóre týchto detí sa už úplne vyrovňáva skóru detí v očakávanom veku – v PIRLS 2001 je o tri body nižšie, v PIRLS 2006 dokonca o tri body vyššie. Z našich dát nevieme určiť dôvod, pre ktorý tieto „letné deti“ nastúpili do školy o rok neskôr a môžeme len hypotetizovať, že ak by do školy nastúpili včas, t. j. o rok skôr, ich výkon by bol v dôsledku nezrelosti slabší. Naše dáta nám len ukazujú, že momentálne sa už výkonom vyrovajú žiakom v očakávanom veku. Zaujímavé je porovnanie ich výkonu s výkonom žiakov narodených v septembri, čiže s najstaršími žiakmi očakávaného veku, ktorí sú zároveň narodení o jeden až dva mesiace neskôr, než tieto letné deti. Žiaci narodení v septembri dosiahli v PIRLS 2001 skóre 531 (letné deti dosiahli skóre 521) a v PIRLS 2006 skóre 550 (letné deti dosiahli skóre 541). Na základe týchto výsledkov dospievame k záveru, že v prípade letných žiakov bol odklad školskej dochádzky opodstatnený, pretože ich výsledok je vyrovnaný s výsledkami žiakov v očakávanom veku, svojim výkonom medzi nich „zapadajú“ a dokonca nedosahujú výsledok žiakov narodených v septembri, ktorí sú od nich mladší.

Žiaci s odkladom školskej dochádzky narodení v skorších mesiacoch – september až jún – dosahujú horšie výsledky. To naznačuje, že v ich prípade mohlo mať odloženie školskej dochádzky vážnejšie dôvody.

Tabuľka 6: Priemerný výkon žiakov rôznych vekových skupín v čitateľskej gramotnosti v PIRLS 2001

Oneskorení o 1 rok – odložená školská dochádzka	Počet žiakov	Percento	Priemerné skóre
Narodení v letných mesiacoch (júl, august)	186	54,16	520,57
Narodení v mesiacoch september – jún	149	45,84	486,88

Tabuľka 7: Priemerný výkon žiakov rôznych vekových skupín v čitateľskej gramotnosti v PIRLS 2006

Oneskorení o 1 rok – odložená školská dochádzka	Počet žiakov	Percento	Priemerné skóre
Narodení v letných mesiacoch (júl, august)	286	48,11	541,29
Narodení v mesiacoch september – jún	300	51,89	511,26

4 Zhrnutie a záver

V príspevku sme porovnávali výkon v čitateľskej gramotnosti v štúdiach PIRLS 2001 a 2006 žiakov narodených v rámci 12 mesačného časového obdobia vo viacerých európskych krajinách vrátane Slovenska. Všetci

porovnávaní žiaci boli v tzv. očakávanom veku. To znamená, že školskú dochádzku začali vo veku predpísanom zákonom a počas štúdia neopakovali ani nevynechali ročník.

Naše výsledky ukázali pozitívny vzťah medzi vekom a výkonom v čitateľskej gramotnosti v každej z analyzovaných krajín. Krajiny sa však medzi sebou líšili silou tohto vzťahu.

Najsilnejší vzťah medzi vekom a výkonom sa prejavil na Islande a v Nórsku. Naše výsledky ukázali najväčší počet prípadov, kedy starší žiaci dosiahli významne lepší výkon a mladší žiaci dosiahli významne horší výkon, než bol celkový priemer ich krajiny. V týchto krajinách školskú dochádzku začína naraz celá veková cohorta žiakov bez ohľadu na ich školskú zrelosť, iba na základe dosiahnutia veku šiestich rokov. Počas základnej školy žiaci automaticky postupujú do vyšších ročníkov, v Nórsku sa dokonca známkovanie uplatňuje až od ôsmeho ročníka školy (A. M. Kennedy et al., 2007). Keďže najlepší žiaci napredujú rýchlejšie a najslabší žiaci neopakujú ročník, celá veková cohorta ostáva kompaktná (v očakávanom veku je až 98,5 % žiakov). Predpokladáme, že v dôsledku tejto vzdelávacej politiky a tiež toho, že žiaci patria k najmladším, ktorí boli testovaní v PIRLS, sú na Islande a v Nórsku vekové rozdiely v rámci 12 mesiacov najviditeľnejšie spomedzi analyzovaných krajín.

Vo Švédsku sa uplatňuje podobná vzdelávacia politika ako na Islande a v Nórsku, čo sa týka nástupu detí do školy a napredovania ročníkmi. Žiaci začínajú školu, keď dosiahnu požadovaný vek sedem rokov a automaticky postupujú do vyšších ročníkov, známkovaní sú tiež až od ôsmeho ročníka školy (A. M. Kennedy et al., 2007). Percento žiakov v očakávanom veku je preto tiež vysoké – viac než 95 %. Napriek tomu vzťah medzi vekom a výkonom tu bol slabší v porovnaní s výsledkami z Nórska a Islandu. Toto mohlo byť ovplyvnené faktom, že vo Švédsku deti nastupujú do školy vo vyššom veku a v čase testovania PIRLS boli švédske žiaci takmer o rok starší než nórski a o viac než rok starší než žiaci na Islande. Predpokladáme preto, že absolútny vek žiakov zohráva istú úlohu a u mladších detí sa dané vekové rozdiely na výkone prejavujú výraznejšie. Vyššiu dôležitosť absolútneho veku v porovnaní s relatívnym vekom uvádzajú tiež A. P. Puhani a A. M. Weber (2007) a P. Fredriksson a B. Öckert (2005).

V ostatných analyzovaných krajinách – vo Francúzsku, Taliansku a na Slovensku – boli testovaní žiaci mladší než vo Švédsku, ale percento žiakov v normálnom veku je nižšie. Je to dôsledok uplatňovania odkladu školskej dochádzky a možnosti vynechať alebo opakovať ročník. V týchto krajinách sa tiež ukázal pozitívny vzťah medzi výkonom žiakov v očakávanom veku a ich vekom, ale tento vzťah bol relatívne slabý. Keď počas štúdia najlepší žiaci napredujú rýchlejšie a najslabší žiaci pomalšie, zvyšok pôvodnej vekovej

kohorty dosahuje vyrovnanejší výkon a pozitívny vzťah medzi vekom a výkonom je slabší.

Žiaci starší než skupina žiakov v očakávanom veku dosiahli nižšie skóre, než je národný priemer v každej analyzovanej krajine v obidvoch cykloch štúdie. Títo žiaci sú momentálne v nižšom ročníku, než by mali byť na základe ich fyzického veku a vzhľadom na ich horší výsledok sa toto spomalenie ich napredovania ročníkmi javí ako opodstatnené vo všetkých analyzovaných krajinách. Žiaci mladší než skupina v očakávanom veku dosiahli rozličné výsledky naprieč krajinami a cyklami štúdie, vo Francúzsku, na Islande a na Slovensku mladší žiaci dosiahli vyššie skóre a v Taliansku mladší žiaci dosiahli nižšie skóre v oboch cykloch štúdie. V Nórsku a vo Švédsku mladší žiaci dosiahli rozdielny výsledok – v jednom cykle štúdie dosiahli vyššie skóre a v druhom cykle nižšie skóre než bol ich národný priemer.

Bližšie zameranie sa na slovenské výsledky ukázalo, že vekové rozdiely u žiakov v očakávanom veku sa výraznejšie prejavujú na výkone chlapcov než dievčat. Dievčatá dosiahli celkovo významne lepší výsledok než chlapci v obidvoch cykloch štúdie (tentu jav sa vyskytuje takmer vo všetkých zúčastnených krajinách, jediné výnimky sú Luxembursko a Španielsko v PIRLS 2006). Pri rozdelení žiakov v očakávanom veku podľa mesiaca narodenia sa však ukázalo, že medzi výkonom chlapcov a dievčat narodených v prvých štyroch mesiacoch (september – december) nie sú štatisticky významné rozdiely ani v jednom cykle štúdie. Smerom k neskorším mesiacom narodenia sa rozdiely v dosiahnutých výsledkoch objavujú a najmladší „júloví“ a „augustoví“ chlapci dosiahli skóre významne nižšie než dievčatá v oboch cykloch štúdie. Z toho vyplývajú implikácie pre pedagogickú prax.

Po rozdelení slovenských žiakov na viacero vekových skupín sme porovnali priemerné skóre každej z týchto skupín. Najlepšie výsledky dosiahli najmladší žiaci a žiaci v očakávanom veku. Výsledky týchto dvoch skupín sa medzi sebou štatisticky nelíšili. Najslabšie výsledky dosiahli žiaci, ktorí boli o viac než rok starší než žiaci v očakávanom veku. Títo žiaci teda boli najmenej o dva ročníky pozadu vzhľadom na svoj vek. Žiaci starší najviac o rok, t. j. žiaci jeden ročník pozadu vzhľadom na svoj vek, dosiahli tiež štatisticky významne horšie výsledky v porovnaní so žiakmi v očakávanom veku, ale zároveň významne lepšie výsledky než starší žiaci. Keď sme túto skupinu žiakov ďalej rozdelili na tých, ktorí jedenkrát opakovali ročník a tých, ktorí mali odklad školskej dochádzky o jeden rok a ani jedenkrát neopakovali ročník, obidve skupiny mali stále významne horší výsledok, než žiaci v očakávanom veku, ale zároveň žiaci s odkladom školskej dochádzky dosiahli významne vyššie skóre, než žiaci opakujúci ročník. Po rozdelení skupiny žiakov s odkladom školskej dochádzky o jeden rok na letných žiakov (narodených v júli a auguste) a na ostatných žiakov (narodených v septembri až júni), letní žiaci sa svojím

výkonom už úplne vyrovnali žiakom v očakávanom veku. Ostatní žiaci dosiahli významne horší výsledok než žiaci v očakávanom veku. Na základe našich údajov sme dospeli k záveru, že odhad školskej dochádzky bol u žiakov opodstatnený. Žiaci narodení v júli a auguste dosiahli porovnatelný výsledok ako žiaci v očakávanom veku a horší výsledok ako najstarší zo žiakov v očakávanom veku (narodení v septembri), preto chápeme ich zaradenie do momentálneho ročníka ako opodstatnené a zodpovedajúce ich schopnostiam. Odhad školskej dochádzky u žiakov narodených v septembri až júni sa javí ešte ako opodstatnenejší, keďže títo žiaci sa svojím výkonom nevyrovnávajú žiakom v očakávanom veku.

Tento príspevok vznikol vďaka finančnej podpore v rámci operačného programu Vzdelávanie pre národný projekt: „Hodnotenie kvality vzdelávania na základných a stredných školách v SR v kontexte prebiehajúcej obsahovej reformy vzdelávania“, ktorý je spolufinancovaný zo zdrojov Európskeho sociálneho fondu.

LITERATÚRA

- Angrist, J. D., Krueger, A. B. 1991. Does compulsory school attendance affect schooling and earnings? *The Quarterly Journal of Economics*. [online] roč. 106, č. 4. s. 979-1014. [citované 28. augusta 2012]. Dostupné na <<http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=4&hid=105&sid=9ba9098a-8137-4721-8641-e85f90688866%40sessionmgr114>>
- Bedard, K., Dhuey, E. 2006. The Persistence of Early Childhood Maturity: International Evidence of Long-run Age Effects. *The Quarterly Journal of Economics*. [online] roč. 121, č. 4. s. 1437 - 1472. [citované 3. júla 2012]. Dostupné na <<http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=5&hid=105&sid=9ba9098a-8137-4721-8641-e85f90688866%40sessionmgr114>>
- Cliffordson, Ch. 2010. Methodological issues in investigations of the relative effects of schooling and age on school performance: the between-grade regression discontinuity design applied to Swedish TIMSS 1995 data. *Educational Research and Evaluation*. [online] roč. 16, č. 1. s. 39 - 52. [citované 10. júla 2012]. Dostupné na <<http://web.ebscohost.com/ehost/results?sid=265f3892-f150-4fb8-8ba3-c414f9bcc644%40sessionmgr14&vid=3&hid=9&bquery=Methodological+issues+%22in%22+investigations+%22of%22+the+relative+effects+%22of%22+schooling+AND+age+%22on%22+school+performance%3a+the+between-grade+regression+discontinuity+design+applied+%22to%22+Swedish+TIMSS+1995+data.&bdata=JmRiPWE5aCZkYj1idWgmZGI9bmxlYmsmZGI9aGxoJmRiPW1uaCZkYj1oeGgmZGI9aGNoJmRiPXRYaCZkYj1mNWgmZGI9bmZoJmRiPWVyaWMmdHlwZT0wJnNpdGU9ZWhvc3QtbGl2ZQ%3d%3d>>

- Crone, D. A., Whitehurst, G. J. 1999. Age and Schooling Effects on Emergent Literacy and Early Reading Skills. *Journal of Educational Psychology*. roč. 91, č. 4. s. 604 - 614. Článok získaný prostredníctvom emailovej komunikácie s autorom.
- Datar, A. 2006. Does delaying kindergarten entrance give children a head start? *Economics of Education Review*. roč. 25. s. 43 – 62. Článok získaný prostredníctvom emailovej komunikácie s autorom.
- Elder, T. E., Lubotsky, D. H. 2009. Kindergarten Entrance Age and Children's Achievement. Impact of State Policies, Family Background, and Peers. *The Journal of Human Resources*. [online] roč. 44, č. 3. s. 641 - 683. [citované 3. júla 2012]. Dostupné na <<http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=9&hid=105&sid=9ba9098a-8137-4721-8641-e85f90688866%40sessionmgr114>>
- Fredriksson P, Öckert B. 2005. *Is early learning really more productive? The effect of school starting age on school and labour market performance*. [online]. IZA discussion paper no. 1659. [citované 8. júla 2012]. Dostupné na <<http://ftp.iza.org/dp1659.pdf>>
- Kennedy, A. M., Mullis, I. V. S., Martin, M. O., & Trong, K. L. (Eds.). 2007. *PIRLS 2006 Encyclopedia*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College. 437 s. ISBN 1-889938-43-2.
- Ladányiová, E. 2007. *Čitateľská gramotnosť žiakov 4. ročníka ZŠ. Národná správa zo štúdie PIRLS 2006*. Bratislava : Štátny pedagogický ústav. 44 s. ISBN 978-80-89225-38-5.
- Luyten, H. 2006. An empirical assessment of the absolute effect of schooling: regression- discontinuity applied to TIMSS-95. *Oxford Review of Education*. [online]. roč. 32, č. 3. s. 397 – 429. [citované 15. augusta 2012]. Dostupné na <<http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=11&hid=105&sid=9ba9098a-8137-4721-8641-e85f90688866%40sessionmgr114>>
- Martin, M. O., Mullis, I. V. S., & Kennedy, A. M. (Eds.) 2003. *PIRLS 2001 Technical Report*. Chestnut Hill, MA: International Study Center, Lynch School of Education, Boston College. 258 s. ISBN 1-889938-27-0.
- Martin, M. O., Mullis, I. V. S., Kennedy, A. M. (Eds.) 2007. *PIRLS 2006 Technical Report*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College. 287 s. ISBN 1-889938-46-7.
- Martin, M. O., Mullis, I. V. S., Foy, P. 2011. Age distribution and reading achievement configurations among fourth-grade students in PIRLS 2006. *IERI Monograph Series Volume 4 (October 2011)*. [online]. [citované 15. júla 2012]. Dostupné na <http://www.ierinstitute.org/fileadmin/Documents/IERI_Monograph/IERI_Monograph_Volume_04_Chapter_1.pdf>
- McEwan, P.J., Shapiro, J.S. 2008. The Benefits of Delayed Primary School Enrollment. Discontinuity Estimates Using Exact Birth Dates. *The Journal of Human Resources*. [online]. roč. 43, č. 1. s. 1 - 29. [citované 11. júla 2012]. Dostupné na <<http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=12&hid=105&sid=9ba9098a-8137-4721-8641-e85f90688866%40sessionmgr114>>

- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Gonzales, E. J., Kennedy, A. M. 2003. *PIRLS 2001 International Report: IEA's Study of Reading Literacy Achievement in Primary Schools*. Chestnut Hill, MA: International Study Center, Lynch School of Education, Boston College. 375 s. ISBN 1-889938-28-9.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Gonzales, E. J. 2004. *International Achievements in the Processes of Reading Comprehension*. Chestnut Hill, MA: International Study Center, Lynch School of Education, Boston College. 32 s. ISBN 1-889938-32-7.
- Mullis, I. V. S., Kennedy, A. M., Martin, M. O., Sainsbury, M. 2006. *PIRLS 2006 Assessment Framework and Specifications 2nd Edition*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College. 107 s. ISBN 1-889938-40-8.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Kennedy, A. M., Foy, P. 2007. *PIRLS 2006 International Report*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College. 404 s. ISBN 1-889938-44-0.
- Obrancová, E., Heldová, D., Lukačková, Z., Sklenárová, I. 2004. *Čitatel'ská gramotnosť žiakov 4. ročníka ZŠ. Výsledky medzinárodnej štúdie PIRLS 2001*. Bratislava : Štátny pedagogický ústav. 58 s. ISBN 80-85756-85-4.
- Puhani, A. P., Weber, A. M. 2007. Does the early bird catch the worm? Instrumental variable estimates of early educational effects of age of school entry in Germany. *Empirical Economics*. [online]. roč. 32. s. 359-386. [citované 3. júla 2012]. Dostupné na <<http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=13&hid=105&sid=9ba9098a-8137-4721-8641-e85f90688866%40sessionmgr114>>
- Spietsma, M. 2010. Effect of relative age in the first grade of primary school on long-term scholastic results: international comparative evidence using PISA 2003. *Education Economics*. [online]. roč. 18, č. 1. s. 1 – 32. [citované 24. júla 2012]. Dostupné na <<http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=14&hid=105&sid=9ba9098a-8137-4721-8641-e85f90688866%40sessionmgr114>>
- Stipek, D. 2002. At What Age Should Children Enter Kindergarten? A Question for Policy Makers and Parents. *Social Policy Report: Giving Child and Youth Development Knowledge Away*. [online]. roč. 16, č. 2. s. 3 - 16. [citované 9. júla 2012]. Dostupné na http://www.google.sk/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCMQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.srd.org%2Findex.php%3Foption%3Dcom_docman%26task%3Ddoc_download%26gid%3D120&ei=AXSjUL-EHITLsgb5hoDQCg&usg=AFQjCNFcYFdymomVrwn3mq46-jnxLtydvw
- Teltsch, T., Breznitz, Z. 1988. The Effect of School Entrance Age on Academic Achievement and Social-Emotional Adjustment of Children. *Journal of Genetic Psychology*. [online]. roč. 149, č. 4. s. 471 – 483. [citované 15. augusta 2012]. Dostupné na <<http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=4&hid=24&sid=fb4d119e-9e68-4e8c-bbd0-ee15620e9c6c%40sessionmgr12>>
- Van Damme, J., Vanhee, L., Pustjens, H. 2008. Explaining reading achievement in PIRLS by age and SES. Príspevok prezentovaný na *3rd IEA International Research*

Conference (IRC-2008), Taipei, Čína. [citované 3. decembra 2012]. Dostupné na <http://www.iea.nl/fileadmin/user_upload/IRC/IRC_2008/Papers/IRC2008_VanDammee_Vanhee_et.al.pdf>
https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Italy:Organisation_of_Primary_Education
https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/France:Assessment_in_Primary_Education

Mgr. Soňa Gallová vyštudovala jednooborovú psychológiu na Filozofickej fakulte Univerzity Komenského v Bratislave. Od roku 2010 pôsobí v Národnom ústavе certifikovaných meraní vzdelávania (NÚCEM), na Oddelení medzinárodných meraní. Je národnou koordinátorkou štúdie PIRLS, okrem toho sa venuje aj čitateľskej gramotnosti štúdie PISA a je administrátorkou štúdie ICILS.

Mgr. Soňa Gallová
Národný ústav certifikovaných meraní vzdelávania
Oddelenie medzinárodných meraní
Žehrianska 9, 851 07 Bratislava
tel.: +421 2 68 260 209
e-mail: sona.gallova@nucem.sk

Mgr. Eva Katreniaková vyštudovala odbor numerická analýza a optimalizácia na Fakulte matematiky, fyziky a informatiky Univerzity Komenského v Bratislave. V súčasnosti sa venuje zabezpečeniu medzinárodných štúdií na Oddelení medzinárodných meraní v Národnom ústavе certifikovaných meraní vzdelávania (NÚCEM). Spravuje databázy údajov zo štúdií cez následné spracovanie výsledkov na národnej úrovni do formy správ a primárnych analýz až po prezentovanie výsledkov na medzinárodných konferenciách.

Mgr. Eva Katreniaková
Národný ústav certifikovaných meraní vzdelávania
Oddelenie medzinárodných meraní
Žehrianska 9, 851 07 Bratislava
tel.: +421 2 68 260 208
e-mail: eva.jamrichova@nucem.sk

Užití humoru v elektronickém učení

Jiří Mareš

Univerzita Karlova v Praze, Lékařská fakulta v Hradci Králové

Anotace: Přehledová studie vychází z myšlenky, že pozitivní emoce příznivě ovlivňují průběh učení žáků a studentů. Jedním z důležitých prostředků, jak u nich navodit pozitivní emoce, je užití humoru. Studie charakterizuje různé podoby humoru, definuje samotný pojem humor a odlišuje ho od ironie, satiry a jízlivosti. V rámci humoru, který funguje ve školním prostředí, se studie soustřeďuje na využití humoru v rámci on-line učení. Shrnuje dosavadní poznatky o vlivu humoru na studenty, na vztahy mezi studenty navzájem, na vnímání učitele studenty, na vztah mezi učitelem a studenty při on-line učení, na podmínky učení a na klima „virtuální třídy“. Na příkladech ukazuje, jak lze humorné prvky zabudovat do e-learningových materiálů. S oporou o literaturu předkládá dva modely, která znázorňují, jak studenti zpracovávají humorné podněty a dále, jak humor ovlivňuje skupinovou práci. Samostatný oddíl je věnován diagnostickým postupům (kvalitativním, kvantitativním, smíšeným), jimiž se zjišťuje humor a jeho účinky na učení. Studie upozorňuje též na případy nevhodného použití humoru ve výuce. Závěr studie patří doporučením pro učitele, jak vhodně používat humor ve výuce a shrnutím specifických humoru při elektronickém učení.

PEDAGOGIKA.SK, 2013, ročník 4, č. 1: 36-54

Klíčová slova: emoce, učení, vyučování, student, učitel, humor, elektronické učení, efekty humoru, zjišťování humoru

Humour in Electronic Learning. The literature review is based on the idea that positive emotions effect learning of pupils and students favourably. Humour is one of the important devices for creating positive emotions. The study describes a variety of forms of humour, as distinguished from irony, satire and sarcasm. The study concentrates on the use of humour in on-line learning. It summarizes the present knowledge about the impact of humour on students, on relationships between students, on perception of the teacher by students, on relationships between the teacher and students in on-line learning, on conditions of learning and on climate of the „virtual classroom“. Samples of humour are presented to exemplify how elements of humour can be integrated into e-learning materials. As based on literature, two models are offered which depict how students process the humour stimuli as well as how humour affects group learning. A special section is devoted to methods (qualitative, quantitative and mixed) of assessing humour and on its impact on learning. The study also warns against inappropriate use of humour in instruction. In conclusion, recommendations to teachers are presented of how to use humour in instruction and specific features of humour in electronic learning are summarized.

PEDAGOGIKA.SK, 2013, Vol. 4 (No. 1:36-54)

Key words: emotions, learning, teaching, student, teacher, humor, e-learning, humor effects, humor assessment

Úvod

Učení a poznávání je spojeno s **emocemi**, at' pozitivními nebo negativními. Výzkumy totiž ukazují, že emoce, které souvisejí s výkonem žáků či studentů (pohoda, nuda, frustrace) jsou důležitými prediktory toho, jak bude probíhat samo učení, nakolik se žáci či studenti budou snažit o autoregulaci svých činností a jakých výsledků nakonec dosáhnou (Pekrun, 2006; Artrino, Jones, 2012, Tempelaar et al., 2012). Výkonové emoce (*achievement emotions*) jsou emoce, které těsně souvisejí aktivitami, s činnostmi, jež jsou důležité pro získání kompetencí nebo dosažení stanovených cílů. Příkladem výkonových emocí jsou: radost, nuda, vztek (Pekrun, Elliott, Maier, 2009). Proč právě výkonové emoce? Doposud se emoce v pedagogice a pedagogické psychologii zkoumaly především ve vztahu k výsledku učení, k tomu, jak žáci či studenti prožívají celkový úspěch či neúspěch. Mnohem méně pozornosti se věnovalo studiu žákovských či studentských emocí v **průběhu učení**, při **vykonávání stanovených činností** (Artrino, 2012).

V našich podmínkách už V. Kulič (1992, s. 150 a násł.) přišel s myšlenkou adaptivního diagnostikování a regulování žákovského učení v průběhu učení pomocí počítače. Konstatoval, že žáci podávají během učení určité výkony a své výkony intuitivně hodnotí – probíhá u nich subjektivní evidování dílčích výsledků činnosti. Tato subjektivní evidence má svoji dimenzi kognitivní (správnost-nesprávnost odpovědi), ale také dimenzi nonkognitivní (zážitky jistoty, pochybností, radosti). Takovéto zážitky a osobní zkušenosti se postupně kumulují a fixují v psychice žáka jako osobnostní faktory: vzniká vysoké či nízké sebepojetí; tendence přeceňovat se, podceňovat se, hodnotit se realisticky atd.

Snahou učitelů při tradičním vyučování a autorů studijních materiálů při elektronickém učení proto je, aby učení bylo spojeno převážně s **pozitivními** emocemi a to i v průběhu učení. Jedním z účinných prostředků, jak v průběhu učení obecně – a tedy i v průběhu elektronického učení – navodit u žáků a studentů pozitivní emoce, je humor.

Naše **přehledová studie** si proto klade tyto **cíle**. S oporou o dostupnou literaturu shrnout a okomentovat dosavadní zahraniční poznatky, které se týkají těchto sedmi témat elektronického učení: 1. humor jako součást e-learningových studijních materiálů, 2. humor a student, 3. humor ovlivňující vztahy mezi studenty, 4. humor a učitel, 5. humor ovlivňující vztahy mezi učitelem a studenty, 6. humor ovlivňující podmínky učení, 6. zjišťování humoru humoru a jeho účinků v rámci výzkumů on-line učení.

Humor a jeho podoby

Učitelovo vyučování a studentovo učení bývají obvykle pokládány za záležitost svrchovaně vážnou, z pohledu studentů někdy až nudnou. Přesto však humor a škola k sobě nerozlučně patří. Svědčí o tom každodenní zkušenosti studentů a učitelů. Většina studentů a dokonce i mnozí učitelé si přejí, aby škola nebyla jen místem oficiálních setkávání, místem, kde se někdy odehrává učení, nýbrž místem, kde by se cítili dobře, kde by bylo občas i veselo. To platí také o elektronickém učení, zejména o jeho distančních a kombinovaných formách, kdy se studenti s učitelem (i studenti mezi sebou) setkávají spíše „na dálku“. Také tady se setkáváme se snahou odlehčit si učení humorem. Ale co je to vlastně humor?

Hledáme-li určitou hierarchickou strukturu, zjistíme, že v domácí odborné literatuře stojí nejvýše pojem **komika**. Zastřešuje čtyři podřazené kategorie, tj. naivita, ironie, absurdita, humor (Borecký, 2005, s. 156). Zůstaneme-li pouze u pojmu **humor**, ani tam není situace jednoduchá. V zahraniční literatuře se setkáváme s relativně širokým pojetím humoru. Pod pojmem humor se zahrnuje několik různých pojetí:

- zábavný humor (*amusing*)
- přátelský, nenásilný, neútočný (*affiliative*)
- pomáhající, podporující (*supportive*)
- obranný humor (*defensive*)
- útočný humor (*offensive*) až agresivní humor (*aggressive*).

V domácí literatuře se můžeme setkat s *užším* pojetím humoru. V naší odborné literatuře do jisté míry převažuje přátelský, pomáhající a nejvýše obranný obsah pojmu humor. Běžně se jím nerozumí útočná podoba humoru, pro niž má čeština jiná označení (viz níže).

Humor představuje odstup od vážné skutečnosti; jedinec zaujímá nový pohled, který mu dovoluje tlumit negativní emoce. Takový humor neseparuje jedince od ostatních lidí, naopak posiluje skupinovou solidaritu. Pomáhá člověku porozumět oběma stránkám života – komické i tragické. Humor je provázen změnou perspektivy a hravostí. Je specifickou obranou před dopady stresujících zážitků a zkušeností (Lefcourt, 2001, s. 72-73).

Ze strukturního pohledu můžeme říci, že humor:

- a) je podnět, který spouští specifické reakce (může mít podobu vyprávěných či kreslených vtipů, historek, grotesky, komedie apod.)
- b) jsou mentální procesy, které zahrnují produkování, vnímání, chápání a cenění si humoru („dělání si legraci z něčeho“)
- c) emoční reagování na podnět (pobavení, dobrá nálada, usmívání se, smích)

d) je ovlivněn kontextem, neboť podnět, mentální proces i emoční reagování se odehrávají v sociálním kontextu, který determinuje, co účastníci interpretují jako humorné.

Jedním z určujících znaků humoru je nečekaně navozená situace nesouladu, **inkongruence**. Humorná situace bývá vnímána jako humorná právě proto, že 1. buď nepokračuje v konvenčním směru, náhle odbočí k něčemu, co lidé vůbec neočekávali a jsou zaskočeni, anebo 2. dává dohromady věci, aspekty, které jsou v běžném životě chápány jsou nespojitelné. Člověk je v obou případech překvapen, ba zaskočen a – pokud pochopí princip komična a dokáže dospět k nadhledu – reaguje smíchem.

Pro útočné až agresivní jevy komična má čestina jiné, specifickější pojmy: ironie, satira, jízlivost.

Ironie je projevem určité převahy. Člověk ironizuje to, co je menší, slabší, naivnější, čemu se cítí nadřazen, nad čím se domnívá stát společensky nebo duchovně. Ironie se rodí z rozdílu mezi lidmi, z vnitřní nerovnosti lidí; staví se nad lidi a nad věci (Čapek, 1986).

Satira je projevem revolty vůči něčemu, bojuje s něčím. Obyčejně se obrací proti tomu, co toho času vládne, proti přesile. Obrací se proti tomu, co je mocné, oficiální a obecně přijaté – ať je vkuš, konvence, obecná víra či politický režim (Čapek, 1986). My dodáváme: obrací se proti demagogii a proti nositelům určitých názorů.

Ani **jízlivost** nemůžeme ztotožňovat s humorem. V jízlivosti se spojují tři druhy smíchu. Smích původce, uspokojeného vlastní vtipnosti, zpitého vyzývavou převahou, obdivující se zálibně vlastní „duchaplností“. Za druhé výsměch, který jako jedovatý šíp zasahuje oběť. Za třetí je to smích publika, které bylo přizváno, aby přihlíželo podívané. Aby svým ohlasem dávalo za pravdu vítězovi a utvrzovalo oběť v naprosté bezvýchodnosti její situace. Vzdálený pozorovatel ustrne v děsu (bez úsměvu) nad takovou narežírovanou podívanou a nechápavě se ptá, jak je něco takového vůbec možné (Kosík, 1993).

Náš však nezajímá humor obecně, ale **humor ve školním prostředí**. Co se stane, když do školy vnikne humor? Rozruší pracně udržovanou fasádu školské vznešenosti, rozbíjí odlidštěnost vztahů, narušuje hladký průběh každodenní rutiny. Nutí učitele a studenty tvořivě reagovat, akcentuje kouzlo okamžiku, unikátnost pedagogických situací, vede k vychutnávání přítomného života oproti vzdáleným perspektivám. Může zesměšnit aktuální pachtění tím, že je poměřuje vyššími a dlouhodobějšími kritérii. Dokládá, že jeho aktéři jsou tvořiví, vnitřně svobodní (Mareš, Křivohlavý, 1995).

Humor a elektronické učení

Elektronické učení, zejména pak on-line učení, se používá ve stále větším rozsahu. Je známo, že jednou z jeho nevýhod je fyzické odloučení studentů od učitele a také studentů od sebe navzájem, dvojí izolovanost (Hellman, 2006). Pocit „naší třídy“ nebo „naší studijní skupiny“, který je běžný v tradičním vzdělávání, se v podmínkách „virtuální třídy“ vytváří jen obtížně. Elektronická komunikace je oproti přímé mezilidské komunikaci mnohem chudší.

Humor studentů i humor učitelů patří ke školnímu životu i k *tradicní* školní výuce. Jeho podoby jsou v tomto kontextu už dostatečně zmapovány. Poněkud jiná situace ovšem nastává u elektronického učení, které se od tradiční podoby učení a vyučování v mnohém liší.

Odborníci říkají: pokud učitel vybírá humorné prvky z hotové nabídky nebo sám připravuje humor pro on-line výuku, musí mít vždy na paměti, že jde o **pedagogické** využití humoru. Humor by neměl odvádět studenta od učení, ale probouzet jeho zájem o učivo, soustředovat jeho pozornost na to podstatné v učivu, usnadňovat mu pochopení a pamatování důležitých pojmu (Schratz, LoSchiavo, 2006).

Humor a student. Dosavadní výzkumy konstatují, že pokud je humor při elektronickém vyučování a učení používán vhodným způsobem, vyvolává u studentů pozitivní efekty. Obvykle:

- snižuje školní strach, zkouškovou úzkost a celkově zeslabuje distres související s učením (Saltman, 1995; Berk, 1996; Korobkin, 1989; Flowers, 2001; Whiteová, 2001); neplatí to však obecně, např. užití humorných prvků při examinačních testech přineslo nejednoznačné výsledky (McMoris, Boothroyd, Pietrangelová, 1997)
- upoutává pozornost studenta (Whiteová, 2001)
- zvyšuje učební motivaci studenta (Whiteová, 2001)
- vzbuzuje zájem o učivo (LoSchiavo, Shatz, 2005)
- vytváří klíče, vodítka pro lepší zapamatování učiva (Korobkin, 1989)
- zlepšuje zapamatování učiva (Saltman, 1995; Schratz, LoSchiavo, 2006)
- stoupá zangažovanost studenta na průběhu učení a jeho výsledku (James, 2004)
- zvyšuje ochotu studenta diskutovat o učivu (Andersonová, 2011)
- rozvíjí tvořivější přístup k řešení problémů (Flowers, 2000)
- navozuje radost z učení (Baid, Lambert, 2010)
- umožňuje lepší poznání sebe sama (Korobkin, 1989)
- posiluje studentovo sebevědomí (Deiter, 2000)
- pomáhá rozvíjet autoregulaci studenta při e-learningu, neboť usnadňuje zvládání obtíží (Chen, Stocker, Wang et al., 2009).

Humor ovlivňující vztahy mezi studenty. Výsledky studií ukazují, že humor:

- obecně usnadňuje komunikaci uvnitř skupiny (Romero, Pescosolido, 2008)
- obecně zvyšuje produktivitu práce skupiny (Romero, Pescosolido, 2008)
- zvyšuje soudržnost skupiny (Saltman, 1995)
- buduje společenství studentů, byť prostorově vzdálených; navozuje pocit, že jedinec je součástí učící se komunity (Eskey, 2010)
- buduje skupinové vědomí, skupina identifikuje sama sebe (Korobkin, 1989)
- zlepšuje kooperativnost studentů při on-line učení (Goertzen, Kristjánssonová, 2007)
- podílí se na posilování a prohlubování sociálních vztahů při on-line učení, zejména na sociálním zpřítomnění prostorově vzdálených aktérů¹ (Sung, Mayer, 2012).

Humor a učitel. Badatelé konstatují, že učitel, který v rámci elektronického učení používá vhodný způsob humor, se svým studentům jeví:

- méně nutný, otravný, obtěžující (Flowers, 2001)
- mnohem lidštější (Flowers, 2001)
- mnohem vstřícnější (Flowers, 2001; Shatz, LoSchiavo, 2006)
- důvěryhodnější (Andriotiová, 2010)
- zajímavější (Shatz, LoSchiavo, 2006).

Humor ovlivňující vztahy mezi učitelem a studenty. Výzkumy dospívají k závěru, že vhodně používaný humor:

- překonává distanci mezi učitelem a jeho studenty (Flowers, 2001)
- zlepšuje vztahy mezi učitelem a jeho studenty (Mitchellová, 2005)
- snižuje asymetričnost vztahu učitel-student ve prospěch větší symetričnosti (Saltman, 1995)

Humor ovlivňující podmínky učení a klima výuky. Výzkumníci zjistili, že vhodné požívání humoru:

- navozuje zdravé prostředí pro učení (Whiteová, 2001)
- vytváří humanistické prostředí pro učení (Korobkin, 1989)

¹ Jde o míru zpřítomnění a svébytného vystupování dané osoby, jak se projevuje v sociální interakci, která je zprostředkována elektronickými médií (*social presence*). I když se studenti navzájem nevidí, neslyší své hlasy (a někdy se ještě ani fyzicky nesetkali) utvářejí si z elektronické verbální komunikace představu o tom druhém, o jeho charakteristikách. Druhá osoba je stále víc vnímána jako „reálná osoba“, která se vyznačuje individuálními zvláštnostmi, včetně způsobu humorného reagování v diskusi. Podrobnou analýzu sociálního zpřítomnění a sociálního vyjadřování se ve virtuálních skupinách nabízejí např. Aragon (2003), Pérez-Mateo a Guitert (2012).

- vytváří pozitivní on-line prostředí pro učení (Schatz, LoSchiavo, 2006)
- vytváří vstřícné a pomáhající prostředí pro učení (Hellman, 2006)
- zlepšuje psychosociální klima výuky (Saltman, 1995).

Humor jako součást studijních materiálů. Učinit humor součástí studijních elektronických materiálů, s nimiž studenti pracují, je žádoucí záměr, ale v e-learningu zatím je málokdy naplněný. Lépe se tvůrcům elektronického učení daří realizovat výše uvedené funkce humoru, než integrovat humor do samotného učiva. Vždy je pracnější hledat a nalézat humor, který je specifický pro určitý typ učiva (*content-specific humor*), než použít humor obecný, generický, který přímo nesouvisí s učivem, ale pouze odlehčuje pedagogickou situaci.

Ponecháme stranou strategii, která doporučuje včlenit humor do sylabů daného předmětu (Berk, 1996). Např. volit humorný podtitul daného předmětu, zařadit humorně formulované prerekvizity daného předmětu, humorně představit vyučujícího, humorně informovat o konzultačních hodinách, doporučené literatuře atd.

Použijeme další tři strategie, které Berk (1996) doporučuje: a) na začátek studijních materiálů vložit humorné deskriptory probíraného učiva, humorná upozornění a úsměvná varování pro uživatele studijních materiálů, b) do výkladu zařadit humorné příklady konkrétních nebo abstraktních pojmu, které výstižně ilustrují probírané učivo, c) zařadit celý soubor humorně koncipovaných problémů, které souvisejí s probíraným učivem.

Obr. 1: **Příklad humorného upozornění** (modifikovaně podle Berk, 1996, s. 79)

Důležité upozornění!

- Materiály neohýbejte, nepoškodte, nesnažte se je překroutit!
- Chraňte materiály před vlhkem, deštěm, sněhem, kroupami a večerními návaly deprese!
- Uchovávejte materiály v chladu a na suchém místě!

Ve výuce lze s úspěchem využít i kreslených vtipů. Např. počítačový program pro studenty právnické fakulty zařazuje do tématu *mediační a probační služby* vtip, na němž je znázorněn úředník, který sedí u kancelářského stolu. Stůl je zavalen stohy papírů a z úředníka je vidět jen vršek hlavy. Úředník říká: já budu na vás dohlížet. Před stolem sedí (rozvalen na židli) podmínečně propouštěný trestanec: holá hlava, strnisko vousů, velké břicho schované pod pruhovaným tričkem. Odpudivý typ, kterého známe ze Chaplinových grotesek.

Pod kresleným vtipem jsou rozepsány tyto úkoly pro studenty (Eskey, 2010, s. 16):

- | |
|---|
| 1. Vyložte symboly, které figurují v kresleném vtipu. Proč jsou na obrázku stohy papíru? Proč je probační úředník schován za stohem papíru? |
| 2. Jak závažný je velký počet podmíněně propuštěných osob pro propuštěného člověka? Pro probačního úředníka? |
| 3. Bylo by vhodné probační službu privatizovat? Proč ano a proč ne? Jaké jsou výhody a jaké nevýhody privatizace? |

Třetí příklad. Počítačový program pro vysokoškoláky, který jim má přiblížit téma zdravotní rizika pro člověka a jak jim předcházet, vsadil na sérii humorně podaných příběhů. Zdravotní rizika jsou dnešním studentům konkretizována prostřednictvím událostí ze života pravěkých lidí (McCormac, Dale, Phair, et al., 2012). Obrázky jsou však doplněny značkami, symboly a předměty ze současnosti. Představte si tlpu pravěkých lovců, která před jeskyní opéká na rožni divoké prase. Před vchodem do jeskyně visí cedule se zásadami bezpečnosti práce a pod ní stojí hasicí přístroj. Opékané prase je opatřeno symbolem X. Přibíhající náčelník volá: „*Počkat! Jste si jisti, že to zvíře je v pořádku? Nechci se cpát něčím, co by bylo kontaminováno nějakými chemikáliemi!*“

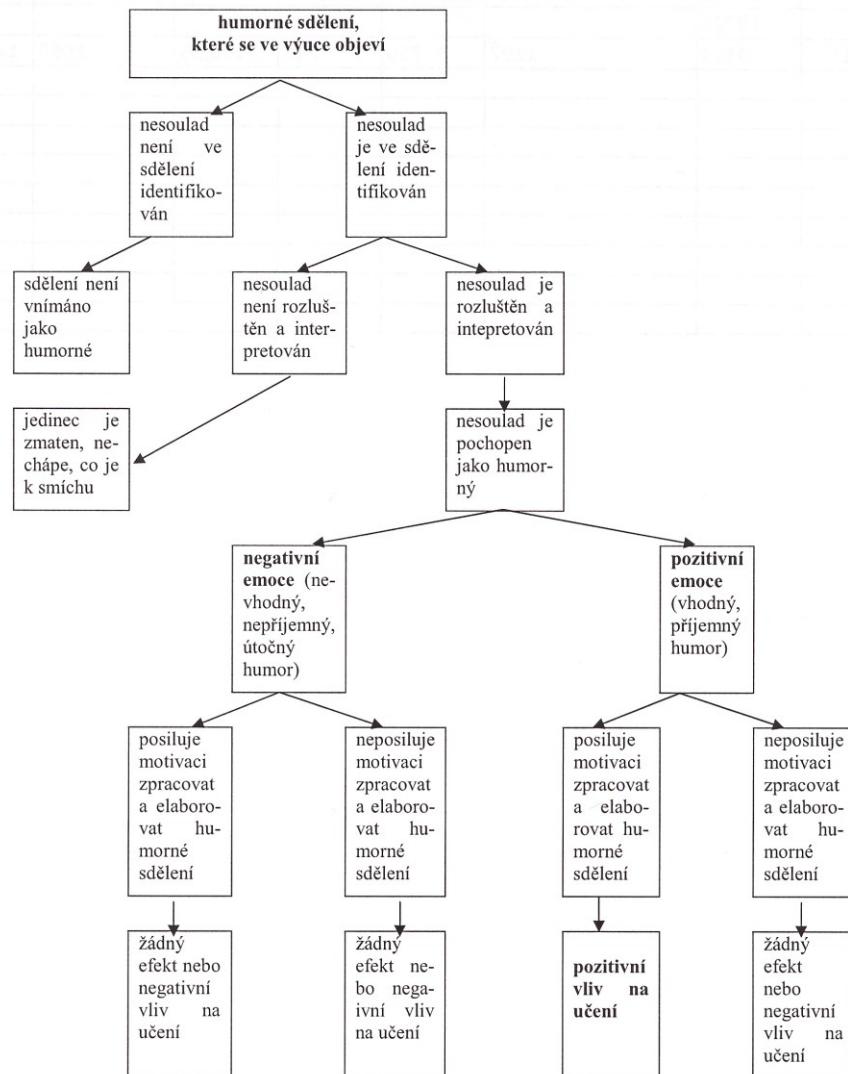
Čtvrtý příklad. Výuka matematiky, chemie a dalších přírodovědných předmětů nebývá příliš zábavná. Proto autoři některých počítačových programů využívají dynamického prvku, který studenty upozorňuje na důležité partie učiva, zvýrazňuje klíčové prvky obrázků, schémat atd. Jde o tzv. pedagogického průvodce, který provádí studenty učivem. Může mít podobu stylizovaného ptáka, který připomíná havrana. Poletuje po obrazovce, mluví, oživuje učivo (Heidigová, Clareboutová, 2011).

Uvedli jsme jen čtyři příklady vhodného uplatňování humoru ve studijních materiálech, z nichž se studenti učí. Tvořiví učitelé jsou schopni vymyslet a realizovat další varianty, včetně videosekvencí stažených z internetu anebo uplatnění humorných prvků v rámci virtuální reality.

Modely fungování humoru

V úvodu jsme vymezili pojem humor a upozornili, že jedním z jeho určujících znaků je nesoulad, inkongruncie, která člověka zaskočí a pokud rozpor pochopí – vyvolá u něj úsměv, smích, vtip ho pobaví. Právě první model, který se opírá o teorii zpracování výukového humoru Wanzerové et al. (2010), ukazuje, jak vše probíhá na úrovni jednotlivce.

Obr. 2: **Zpracování humoru ve výuce – jde o úroveň jednotlivých aktérů**
 (modifikovaně podle Wanzerová, Frymierová, Irwin, 2010, s. 7)



Na začátku je sdělení, které je koncipováno svým tvůrce nebo sdělovatelem jako humorné. Je adresováno příjemcům, např. studentům. Mezi studenty jsou ovšem určité rozdíly, které se projevují mj. v tom, že je část z nich zaregistrouje vtipný nesoulad, který je ve sdělení obsažen. Druhá část studentů nesoulad vůbec nezaregistrouje a dané sdělení nechápe jako něco, co má v sobě humorný náboj. Nechápe, že jde o vtip.

Ale ani mezi těmi, kteří pochopili, že jde o vtip, nemusí být shoda. Část z nich rozluští podstatu nesouladu a interpretuje jádro vtipu. Druhá část nerozklíčuje humorné poselství, nedokáže interpretovat jádro vtipu. Nechápavě se rozhlíží, kroutí hlavou nad tím, čemu se vlastně ostatní usmívají či smějí. Skupina těch, kteří pochopili humornou podstatu sdělení, může – podle povahy humoru a jeho zacílení – prožívat pozitivní anebo negativní emoce.

Jedná-li se o humor útočný, zraňující, o zesměšňování či jízlivost, pak se část lidí odmítá podílet na takovém „humoru“, odmítá se jím zabývat, neboť je rozčiluje, uráží. Takový „humor“ nepomáhá učení, někdy ho až blokuje. Druhá část lidí (i když také prožívá negativní emoce) se zajímá, co je to za vtipy, komu jsou určeny, co autora k takovému jednání asi motivovalo. Chce se v celé situaci dobrě zorientovat, ale současně ví, že tento druh vtipkování učení nepomáhá.

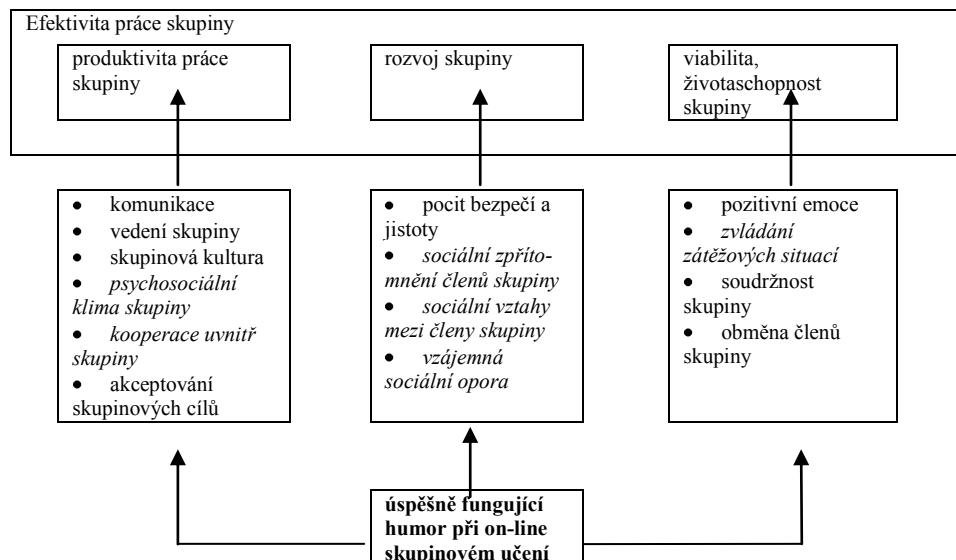
Jedná-li se o humor přátelský, zábavný, příjemný, pak nastávají – zjednodušeně řečeno – dvě možnosti. Může jít o humor, který pouze odlehčuje pedagogickou situaci, navozuje dobrou náladu, ale nesouvisí přímo s učivem. Takový humor je příjemný, ale samotnému naučení příliš nepomáhá. Může existovat i odlišný případ: humorné sdělení je pečlivě vybráno, vhodně zařazeno do učiva, správně načasováno a pomáhá studentům v učení, navozuje porozumění. Takové humorné sdělení je přínosem pro průběh učení, pro jeho krátkodobé i dlouhodobé výsledky.

Model, který jsme právě představili, vychází z myšlenky, že nezáleží jen na tom, jak je humorné sdělení zamýšleno a podáno, ale do značné míry na zvláštnostech a zkušenostech příjemců, např. studentů. Záleží na tom, jak oni humorné sdělení subjektivně vnímají a zpracují i na jejich smyslu pro humor. Musíme však dodat, že nejde o charakteristiky, které jsou někomu dány a někomu nikoli, ale spíše o stupeň rozvinutosti a míru zkušeností jedinců s humorným materiélem. Jinak řečeno: u studentů se nejdá o fatální záležitost, nýbrž o charakteristiky, jejichž úroveň lze kultivovat a rozvíjet.

Při elektronickém učení však nejde jenom o učení se jednotlivci. Učí se skupiny studentů, vznikají učící se komunity, formují se „virtuální třídy“. Stojí tedy za to inspirovat se zkušenostmi, které mají manažeři s užitím humoru v pracovních týmech různých organizací. S tím, co bylo zjištěno a vlivu humoru na efektivitu práce, na vytváření „týmového ducha“.

Upravili jsme model, který navrhli Romero a Pescosolido (2008), pro potřeby on-line skupinového učení (viz obr. 3).

Obr. 3: **Model vlivu humoru na efektivitu skupinové práce** (modifikovaně podle Romero a Pescosolido, 2008, s. 410)



Poznámka: faktory napsané kurzívou jsme do modelu doplnili my

Model znázorněný na obr. 6 předpokládá, že vhodně zvolený a citlivě používaný humor ovlivňuje skupiny faktorů, které jsou uvedeny ve střední části modelu. Např. ve skupině faktorů umístěných vlevo, humor ovlivňuje: komunikaci, vedení skupiny, skupinovou kulturu, psychosociální klima ve skupině atd.

Prostřednictvím těchto faktorů zase humor ovlivňuje tři proměnné, které jsou důležité pro celkovou efektivitu skupinové práce, tj. působí na produktivitu práce dané skupiny, rozvoj skupiny a životaschopnost skupiny.

Zjištování názorů na humor a zkoumání efektů humoru

V předchozích oddílech naší studie jsme shrnuli hlavní zjištění o tom, nakolik humor ovlivňuje aktéry on-line vyučování a učení. Prezentovali jsme výsledky, k nimž dospěli badatelé v různých zemích a za různých pedagogických situací. Uvádění výsledky jsou ovšem jen tak spolehlivé, jak spolehlivé jsou **diagnostické metody**, s jejichž pomocí byly získány. I roce 2012 můžeme zopakovat konstatování R.A. Berka z roku 1996, že většina výzkumů o efektech humoru při vysokoškolském vyučování má anekdotický charakter, zkoumané proměnné nejsou dostatečně kontrolovaný a výzkumné projekty jsou pre-experimentální a nejvýše korelační.

Podívejme se proto, jaké metody badatelé používají při zkoumání efektu humoru na vyučování a učení. V zásadě jde o postupy kvalitativní, kvantitativní a smíšené.

Příkladem **kvalitativního přístupu** je výzkum Goldsmithové (2000). Zkoumaný soubor zahrnul 400 studentů a 72 on-line kursů. Autorka položila studentům tři otevřené otázky. Byly koncipovány velmi široce a netýkaly se přímo humoru. Měly zhruba tuto podobu: 1. Co vám při on-line výuce usnadňuje učení a dosahování stanovených cílů anebo zapojování do elektronické diskuse? 2. Co vám on-line učení spíše komplikuje? 3. Mohli byste nám napsat své komentáře k on-line kursům? Tj. napsat své postřehy, doporučení anebo kritické poznámky, které by odhalily silné i slabé stránky on-line učení? Analýza studentských odpovědí konstatovala, že dominovaly kladné výroky. Někteří studenti ocenovali, že učitelé obohacovali učivo o humorné prvky, výuka byla zábavnější, učivo stravitelnější. Humor jim pomáhal v učení.

Mnohem hlouběji šel kvalitativní výzkum Goertzena a Kristjánssonové (2007). Autoři zaznamenávali skupinovou diskusi 12 studentů v rámci kooperativního e-learningu. Sledovali, jak účastníci diskuse projevují své osobnostní zvláštnosti a tím prezentují ostatním lidem sami sebe jako svébytnou, „reálně existující“ osobu. Hlavní cílem tohoto výzkumu bylo prozkoumat tzv. *sociální prezentování* účastníků v situaci, kdy spolu komunikují jen na dálku. Zachycenou diskusi autoři analyzovali z lingvistického hlediska pomocí systémů sémantické analýzy. Dovolovala studovat dva aspekty výroků zúčastněných osob – posouzení (*appraisal*) a zahrnování (*involvement*). Aspekt posouzení zahrnoval tři kategorie: pochopení, afektivní projevy a hodnotící stanovisko. Aspekt zahrnování obsahoval čtyři kategorie: oslovení účastníků jménem, projevy humoru, paralingvistické projevy a projevy emocí.

Kvantitativní přístupy jsou při zkoumání vlivu humoru na studentské postoje k učení a vlivu humoru na učení samotné, používány mnohem častěji. Přitom podoba užívaných dotazníků se v jednotlivých studiích velmi liší. Mnozí autoři si konstruují svůj vlastní dotazník, což znemožňuje srovnávání výsledků získaných různými autory. V publikovaných textech mnohdy chybí údaje o psychometrických charakteristikách použitého dotazníku. Přehled dotazníků, které se používají při výzkumech vlivu humoru na elektronické učení, přináší tab. 1.

Tab. 1: Příklady dotazníků používaných při výzkumech humoru při elektronickém učení

Autor a příp. název dotazníku	Počet polo- žek	Způsob odpoví- dání	Obsahová struktura	Reliabilita	Komentář
Berk (1996): Humor Effectiveness Evaluation	22	pětistupň ová škála	3 proměnné: 1. snižování školní úzkostnosti, 2. zvýšená schopnost naučit se učivo, 3. snaha podávat co nejlepší výkon	Cronba- chovo alfa: 0,83-0,92	odpovídají stu- denti
Whiteová (2001)	13	pětistupň ová škála	nebyla provedena faktorová analýza; jednotlivé položky zjišťují názory studentů na různé způsoby využití humoru ve výuce	nezjišťo- vána	odpovídají stu- denti i učitelé
LoSchiavo, Shatz (2005)	6	pětistupň ová škála	nebyla provedena faktorová analýza; jednotlivé položky zjišťují názory studentů na různé způsoby využití humoru v on-line výuce	nezjišťo- vána	odpovídají stu- denti
Eskey (2010): Student Questionnaire	24	sedmistu- pno-vá škála	nebyla provedena faktorová analýza; jednotlivé položky zjišťují názory studentů na různé způsoby využití humoru v on-line výuce	nezjišťo- vána	odpovídají stu- denti
McCormac et al. (2012)	5	výběr ze 2 až 3 alternativ	nezjišťována	nezjišťo- vána	odpovídají stu- denti
Sung et al. (2012): Online Social Pre- sence Questionnaire	19	pětistupň ová škála	5 proměnných: 1. sociální respekt (včetně užití humoru), 2. sociální sdílení, 3. otevřená mysl, 4. sociální identita, 5. sociální blízkost	Cronba- chovo alfa: 0,85-0,86	odpovídají stu- denti

Smíšený přístup reprezentuje výzkum Andersonové (2011). Autorka srovnávala dvě skupiny studentů: jedna během kurzu nezažila žádné použití humoru v on-line výuce, ve druhé naopak byly prvky humoru do on-line výuky zařazovány cíleně. Na konci kurzu všichni studenti hodnotili kvalitu absolvované výuky. Celkem se jednalo o 129 studentů. Jednak vyplňovali dotazník se třemi položkami, v němž pomocí pětistupňové škály vyjadřovali své stanovisko k navozenému prostředí pro učení, dále ke smysluplnosti a využitelnosti učiva a konečně k učiteli, který vedl výuku. Jednak dostali otevřenou otázku a mohli volně psát své dojmy z výuky a přání něco ve výuce

změnit. Volné odpovědi byly přepsány do protokolu, analyzovány a seskupeny do určitých kategorií.

Nevhodné využití humoru

Žádný prostředek – tedy ani humor – nemá jen své kladné stránky, ale také svá úskalí a nevýhody. Nelze předpokládat, že humor je jakýmsi všelékem na problémy e-learningu (Schratz, LoSchiavo, 2006). Už Karel Čapek řekl, že humor je sůl země (Čapek, 1970, s. 18) a my jen dodáváme, že nevhodné či přehnané použití soli vede k tomu, že připravený pokrm pak není stravitelný. Tak je to i s humorem ve škole.

Wanzerová (2002) konstatovala, že ne všechny druhy humoru jsou stejně vhodné pro použití ve škole. My k tomu dodáváme, že ne všechny druhy humoru jsou stejně vhodné pro různé stupně škol a pro různé formy výuky (včetně elektronické výuky).

Citovaná autorka se ptala vysokoškolských studentů, které druhy humoru považují za vhodné používat ve výuce a které nikoli. Studenti označili za vhodné tyto druhy humoru: humor související s probíraným učivem, humorné napodobování někoho či něčeho, užití humorných rekvizit; studenty rozesmává i kouzlo nechtěného. Mezi akceptovatelnými druhy humoru se u tohoto souboru studentů kupodivu ocitl humor, který nijak nesouvisí s učivem a dále ironizování až sarkasmus. Jak si to vysvětlit? Wanzerová (2002) se domnívá, že nejde jenom o druh humoru samotný, ale také o typ učitele, který s tímto humorem pracuje. Zkušený a vtipný učitel, který má sám smysl pro humor, může funkčně využít i sarkasmu, ironie a studenti to od něj nebudou brát úkorně. Navíc je ve hře také typ studenta a jeho vnímání, prožívání a hodnocení humorného sdělení, jak ukázal model na obr. 5.

Existují však také druhy humoru, u nichž se různí autoři shodují, že takový humor **není vhodné** ve výuce používat. Patří sem: křečovitá snaha učitele být vtipný za každou cenu, humor vycházející se stereotypně tradovaných názorů, sexuálně zabarvené vtipkování, rasisticky zabarvené vtipy; vtipkování na účet studentů, zesměšňování studentů, ponižování studentů, urážení studentů, učitelovo vtipkování o vážných věcech (Wanzerová, 2002; Ullothová, 2003; Shatz, LoSchiavo, 2006).

Doposud jsme mluvili o negativních aspektech humoru v obecné poloze. Jaká asi je jejich prevalence? Výzkumná sonda Whiteové (2001) se uskutečnila u vzorku 365 učitelů a 206 studentů z 64 amerických vysokých škol. Autorka konstatovala, že tři nevhodné druhy učitelského humoru (ztrapňování studentů, zastrašování studentů, snaha pomstít se studentům) se jak z pohledu učitelů, tak z pohledu studentů vyskytují asi v 7-9 % ze všech případů, kdy byl ve výuce humor použit. Celkem byl sledován výskyt 13 druhů humoru (3 negativních a 10 pozitivních).

Můžeme tedy shrnout: pro pedagogické aplikace není vhodné používat humor, který dehonestuje: studenty obecně, gender, minority, kulturní hodnoty určitých skupin lidí, náboženské hodnoty určitých skupin lidí. Dehonestuje vyučovací předmět, obsahovou stránku učiva. Dehonestuje studentovu snahu porozumět učivu, diskutovat o učivu, usilovně se učit.

Doporučení pro učitele

V předchozím oddíle jsme shrnuli zkušenosti s nevhodnými typy humoru. Nyní je na čase předložit pozitivní doporučení. Velmi užitečné rady pro učitele, jak zabudovat humor do výuky, nabízí Ullothová (2003). Můžeme je shrnout do deseti bodů:

1. Zapamatujte si, že humor je jen nástroj, pouhý prostředek, jak studentům lépe zpřístupnit učivo. Primárním účelem vyučování není bavit studenty.
2. Buďte přirození, nenuťte se do věcí, které vám nesedí. Nemůžete mechanicky kopírovat humor druhého člověka.
3. Zařazujte humor do výuky systematicky.
4. Vyhýbejte se použití takového humoru, který je vůči studentům útočný, zraňující, zesměšňující.
5. Buďte citliví k pocitům studentů.
6. Buďte spontánní, využívejte i situačního humoru.
7. Umožněte studentům, aby se do humorných situací zapojovali také oni, aby mohli projevit svůj smysl pro humor.
8. Volte adekvátní humorné prvky, abyste zvýraznili ty partie učiva, které jsou z pedagogického hlediska důležité.
9. Zařazujte humorné prvky i do sylabů kursu, do studijních materiálů, ba i do didaktických testů.
10. Dbejte na to, abyste sami měli radost z vyučování. Tu pak snadněji přenesete na své studenty (modifikovaně podle Ullothová, 2003, s. 36).

Závěr

Pedagogický humor – i při elektronickém učení – je jedna z užitečných vyučovacích strategií. Jejím primárním cílem je usnadnit učení a studenty něčemu naučit, nikoli je jen pobavit (LoSchiavo, Shatz, 2005). E-learning vytváří pro učení a interakci lidí jiné podmínky, než tradiční výuka. Proto i humor musí – jak ukazují zkušenosti učitelů, kteří zabudovávají humor do e-learningu – mít poněkud jinou podobu, než jsme zvyklí z tradiční výuky (James, 2004).

Protože e-learning nemůže pracovat se situačním humorem, který vzniká při přímém mezilidském styku „tváří v tvář“, protože nemůže využívat odstíny hlasového projevu, mimiku, gesta, postoje – musí postupovat jinak. Daleko

častěji pracuje s verbálním psaným humorem, humorými zkratkami,² anekdotami, humorými příběhy, kreslenými vtipy, karikaturami, animovanými „pedagogickými průvodci“³, humorými videozáznamy. Příležitost zařazovat do on-line učení humor, se navíc zvyšuje rozvojem technologií označovaných jako Web 2.0. Patří k nim stránky typu wikipedie, blogy, webové stránky obsahující série audio a videonahrávek, dále technologie RSS formátů, které umožňují uživatelům přihlásit se k pravidelnému odběru novinek z webových stránek, jejichž obsah se relativně často mění.

LITERATURA

LITERATURA

- ANDERSON, D.G. 2011. Taking the “Distance” Out of Distance Education: A Humorous Approach to Online Learning. In *Journal of Online Learning and Teaching*, roč. 7, č. 1, s. 74-81.
- ANDRIOTI, K. 2010. The Use of Multiple Intelligence, Humor, and Technology in the College Composition Classroom: A Practical Approach. In *Social Applications for Lifelong Learning*, č. 4/5, s. 58-62.
- ARAGON, S.R. 2003. Creating Social Presence in Online Environments. In *New Directions for Adults and Continuing Education*, č. 100, s. 57-68.
- ARTRINO, A.R. 2012. Emotions in Online Learning Environments: Introduction to the Special Issue. In *Internet and Higher Education*, roč. 15, č. 3, s. 137-140.
- ARTRINO, A.R., JONES, K.D. 2012. Exploring the Complex Relations between Achievement Emotions and Self-Regulated Learning Behaviors in Online Learning. In *Internet and Higher Education*, roč. 15, č. 3, s. 170-175.
- BAID, H., LAMBERT, N. 2010. Enjoyable Learning: The Role of Humour, Games, and Fun Activities in Nursing. In *Nurse Education Today*, roč. 30, s. 548-552.
- BERK, R.A. 1996. Student Ratings of 10 Strategies for Using Humor in College Teaching. In *Journal on Excellence in College Teaching*, roč. 7, č. 3, s. 71-92.
- BORECKÝ, VL. 2005. *Imaginace, hra a komika*. Praha: Triton, 352 s. ISBN 80-7254-503-5.
- ČAPEK, K. 1970. *Ratolest a vavřín*. Praha: Melantrich, 146 s.

² Mluví se o tzv. elektronickém humoru (zkráceně e-humoru). Rozumí se jím verbální a neverbální humor používaný v diskusi, která je zprostředkována elektronickými médií (e-mail, chat, asynchronní diskuse). Jde o použití specifických slov, značek, symbolů, které nemusejí být srozumitelné širší veřejnosti, ale v dané komunitě sdělují konkrétní, emočně nabity obsah.

³ Rozumí se jím animovaná postavička – atď už má podobu např. člověka, zvířátko, robota – která studenta provází učivem, oživuje výkladový text, ukazuje na důležité prvky obrázků atd. (Heidigová, Clareboutová, 2011).

- ČAPEK, K. 1986. O tom humoru. In ČAPEK, K. *O umění a kultuře III*. Praha: Čs. spisovatel, s. 661-664.
- DEITER, R.F. 2000. The Use Humor As a Teaching Tool in the College Classroom. In *NASCTA (North American Colleges and Teachers of Agriculture) Journal*, roč. 5, č. 2, s. 20-28.
- ESKEY, M. 2010. *Humor in the Online Criminal Justice Classroom*. Proceedings of Georgia Political Science Association Annual Meeting, Savannah, Georgia, 21 s.
- FLOWERS, J. 2001. The Value of Humor in Technology Education. In *The Technology Teacher*, roč. 50, č. 8, s. 10-13.
- GOERTZEN, P., KRISTJÁNSSON, C. 2007. Interpersonal Dimensions' of Community in Graduate Online Learning: Exploring Social Presence through the Lens of Systemic Functional Linguistics. In *Internet and Higher Education*, roč. 10, s. 212-230.
- GOLDSMITH, D. 2001. Communication, Humor and Personality: Student's Attitudes to Online Learning. In *Academic Quarterly Exchange*, roč. 5, č. 2, s. 108.
- HEIDIG, S., CLAREBOUT, G. 2011. Do Pedagogical Agents Make a Difference to Student Motivation and Learning? A Review of Empirical Research. In *Educational Research Review*, roč. 6, č. 1, s. 27-54.
- HELLMAN, S.V. 2006. *Online Humor: Oxymoron or Strategic Teaching Tool?* Midwest Research-to-Practice Conference in Adult, Continuing, and Community Education. St. Louis: University of Missouri, October, 6 s. [citováno 11.1. 2013] Dostupné na:
http://www.umsl.edu/continuingeducation/mwr2p06/pdfs/A/Hellman_Online_Humor.pdf
- CHENG, S.W., STOCKER, J., WANG, R.H. et al. 2009. Evaluation of Self-Regulatory Online Learning in a Blended Course for Post-Registration Nursing Students in Taiwan. In *Nurse Education Today*, roč. 29, s. 704-709.
- JAMES, D. 2004. A Need for Humor in Online Courses. In *College Teaching*, roč. 53, č. 3, s. 93-94.
- KOROBKIN, D. 1989. Humor in the Classroom. In *College Teaching*, roč. 36, č. 4, s. 154-158.
- KOSÍK, K. 1993. O smíchu. In KOSÍK, K. *Století Markéty Samové*. Praha: Český spisovatel, s. 187-202. ISBN 80-202-0442-3.
- KULIČ, V. 1992. *Psychologie řízeného učení*. Praha: Academia, 187 s. ISBN 80-200-0447-5.
- LEFCOURT, H.M. 2001. *Humor. The Psychology of Living Buoyantly*. New York: Kluger Academic Plenum Publisher. ISBN 0-306-46407-1.
- LOSCHIAVO, F.M., SHATZ, M.A. 2005. Enhancing Online Instruction with Humor. In *Teaching of Psychology*, roč. 32, č. 2, s. 247-250.
- MAREŠ, J., KRIVOHLAVÝ, J. 1995. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita 210 s. ISBN 80-210-1070-3.
- MCCORMAC, C., DALE, G.R., PHAIR, J. et al. 2012. Exploring the E-Serialization of Nano-Fiction to Enhance Undergraduate Health and Safety Lectures : A Back to the Future Perspective. In *Journal of Chemical Health and Safety*, roč. 19, č. 3, s. 23-28.

- MCMORRIS, R.F., BOOTHROYD, R.A., PIETRANGELO, D.J. 1997. Humor in Educational Testing: A Review of Discussion. In *Applied Measurement in Education*, roč. 10, č. 3, s. 269-297.
- MITCHELL, L.S. 2005. *Learning through Laughter: A Study on the Use of Humor in Interactive Classrooms* (doctoral dissertation). Mississippi State University, 151 s.
- PEKRUN, R. 2006. The Control-Value Theory of Achievement Emotions: Assumptions, Corollaries, and Implications for Educational Research and Practice. In *Educational Psychology Review*, roč. 18, s. 315-341.
- PEKRUN, R., ELLIOT, A.J., MAIER, M. 2009. Achievement Goals and Achievement Emotions: Testing a Model of Their Joint Relations with Academic Performance. In *Journal of Educational Psychology*, roč. 101, s. 115-135.
- PÉREZ-MATEO, M., GUITERT, M. 2012. Which Social Elements Are Visible in Virtual Groups ? Addressing the Categorization of Social Expressions. In *Computers and Education*, roč. 58, s. 1234-1246.
- ROMERO, E., PESCOLOLIDO, 2008. A. Humor and Group Effectiveness. In *Human Relations*, roč. 61, č. 3, s. 395-418.
- SALTMAN, J. M. 1995. *Humor in Adult Learning: Review of Perceptions* (doctoral dissertation). New York: Columbia University, Teachers College.
- SHATZ, M.A., LO SCHIAVO, F.M. 2006. Bringing Life to Online Instruction with Humor. In *Radical Pedagogy*, roč. 8, č. 2, 8 s. ISSN 1524-6345.
- SUNG, E., MAYER, R.E. 2012. Five Facets of Social Presence in Online Distance Education. *Computers in Human Behavior*, roč. 28, č. 5, s. 1738-1747.
- TEMPELAAR, D.T., NICULESCU, A., RIENTIES, B. et al. 2012. How Achievement Emotions Impact Students' Decisions for Online Learning, and What Precedes Those Emotions. In *Internet and Higher Education*, roč. 15, č. 3, s. 161-169.
- ULLOTH, J.K. 2003. Guidelines for Developing and Implementing Humor in Nursing Classrooms. In *Journal of Nursing Education*, roč. 42, č. 1, s. 35-37.
- WANZER, M.B. 2002. Use Humor in the Classroom. The Good, the Bad, and the No-So-Funny Things That Teachers Say and Do. In CHESEBRO, J.L., MCCROSKEY, J.C. (eds.) *Communication for Teachers*. Boston: Allyn and Bacon, s. 116-125. ISBN 0-205-31887-8.
- WANZER, M.B., FRYMIER, A.B., IRWIN, J. 2010. An Explanation of the Relationship between Instructor Humor and Student Learning: Instructional Humor Processing Theory. In *Communication Education*, roč. 59, č. 1, s. 1-18.
- WHITE, G.W. 2001. Teachers' Report of How They Used Humor with Students' Perceived Use of Such Humor. In *Education*, roč. 122, č. 2, s. 337-348.

Jiří Mareš pracuje v Ústavu sociálního lékařství Lékařské fakulty Univerzity Karlovy v Hradci Králové. Okruhy jeho odborného zájmu sú štýly učenia sa, kvalita života detí a dospelavajúcich, sociálna opora, klíma triedy a školy, komunikácia v škole. Medzi jeho hlavné publikácie patria Styly učení žáků a studentov (1998), so spoluautormi napísal Učiteľovo pojetí výuky (1996),

Komunikace ve škole (1995), *Psychologie pro učitele* (2001), *Sociální opora u dětí a dospívajících I – III* (2001, 2002, 2003) a *Kvalita života u dětí a dospívajících I – III* (2006, 2007, 2008). Je spoluautorom *Pedagogického slovníka* (šest' vydání), *Pedagogickej encyklopédie* (2010), *Anglicko-slovenského pedagogického slovníka* (1996) a *Anglicko-českého pedagogického slovníka* (1999).

Prof. PhDr. Jiří Mareš, CSc.

Univerzita Karlova

Lékařská fakulta v Hradci Králové

Ústav sociálního lékařství

Šimkova 870

500 38 Hradec Králové

e-mail: mares@lfhk.cuni.cz

Pedagogické smery modernizmu

Bogusław Śliwerski

Akademia Pedagogiki Specjalnej, Warszawa

Anotácia: Článok predstavuje diferenciáciu a klasifikáciu trendov v humanitných odboroch pedagogického myslenia v období moderny. Autor sa zaobráva vzťahmi medzi politikmi, kultúrou a vzdelávaním a jeho hlavnými paradigmami v poslednom období modernity, ktorá zahrňa tri štádiá: ortodoxiu, heterodoxiu a heterogenénu. Článok ukazuje špecifickosť teórie a špecifickosť vedeckých diskurzov o vzdelávaní vo svete. Autor venuje pozornosť nerovnomernému vývoju vedy o vzdelávaní v dôsledku globalizácie a integrácii sociálnych a humanitných vied.

PEDAGOGIKA.SK, 2013, ročník 4, č. 1: 55-67

Kľúčové slová: pedagogické myslenie, modernizmus, ortodoxia, výchova, vzdelávanie, historiografia, kultúra, vzdelávacia doktrína

Educational Trends of Modernism. The article presents differentiation and classification of trends in the humanities pedagogical thinking in the period of modernism. The author discusses the relationship between politics, culture and education and its major paradigms in the last period of modernity, which includes three stages: orthodoxy, heterodoxy and heterogenia. The article reveals specificity of theory and specificity of science discourses about education in the world. The autor pays attention to the unequal development of science about education as a result of globalization and the integration of the social sciences and humanities.

PEDAGOGIKA.SK, 2013, Vol. 4 (No. 1: 55-67)

Key words: pedagogical thought, modernism, orthodoxy, upbringing, education, historiography, culture, educational doctrine.

S rozvojom myslenia a poznania, čím sa zaoberá nielen historiografia ideí, ale aj komparatívna pedagogika, majú pedagógovia väčšie šance na modifikácie prístupov, ktoré sú v centre záujmu poznania aj edukačnej praxe, k rôznym procesom a ich podmieňujúcim činiteľom (doktrínam, ideológiám, vládam, inštitúciám, štruktúram, kultúram a pod.). Toto zápolenie prebieha už nielen vo sfére poznania, náuky, ale aj v inštitucionálnej sfére, keď sa pedagógovia odvolávajú na doteraz málo známe, alebo generálne neakceptované smery výchovy alebo vzdelávania (Kudláčová, 2010). Spor týkajúci sa otázok: Kým je človek? Čím je svet? Kam smerujeme? Čo chceme dosiahnuť? sa prenáša z humanitných a spoločenských vied do pedagogickej praxe, budí budú toleranciu, alebo ľahostajnosť, alebo hnev voči odlišným odpovediam. Každý pokus o spochybnenie doterajších ideí alebo praktických riešení vyvoláva individuálnu alebo skupinovú disharmóniu poznania, ktorá zasa vyvoláva

nevôľu alebo obranné mechanizmy u osôb, ktoré nezvládajú vedomie odlišnosti, alebo umocňuje voči nej pozitívnu alebo negatívnu toleranciu.

1 Rozmanitosť pedagogického myslenia

Klasifikácia smerov pedagogického myslenia obdobia modernizmu, podobne ako je to aj v iných humanitných vedách, napr. vo filozofii, psychológii, sociológií alebo lingvistike, vyplýva z potreby zachytiť rozmanitosť myslenia a spôsobov jeho uchopenia do nejakej štruktúry (hierarchickej – vertikálnej alebo nehierarchickej – horizontálnej), aby mohla predstavovať určitý druh komunikácie so svetom, osvetliť situáciu axionormatívnych rozdielov vo vede o výchove, opísť zmysel výtvorov vedy, vyvolávať údiv, alebo udržiavať pocit správnosti realizovaných rozhodnutí. Inými slovami: *schopnosť vnímania jednotnosti v mnohorakosti musí byť doplnená umením videnia rozmanitosti v tom, čo je z určitého uhla pohľadu identické* (A. Miš, 2006, s. 8).

Modernizmus charakterizuje také ponímanie a taká kritika vedeckých textov, ktoré ich zamyká do korzetu jediného správneho, ideologického chápania, akceptácie alebo odmietnutia, v dichotómii: pravda – nepravda, biele – čierne. Z rozporu textov a prístupov vyplývajúca jednoduchá alternatíva: alebo my – alebo oni; alebo konvencia alebo inovácia; alebo štátne alebo privátne a pod., buduje pedagogiku na protichodných názoroch a spôsobuje, že sa pedagogika zbytočne angažuje do mýtu o ideálnom výchovnom prístupe a že opačné presvedčenie, ktoré ho neguje alebo mu protirečí, je irrelevantné. Používanie binárneho jazyka: „dobro“ – „zlo“ bráni vnímať nuansy, odtiene rozdielov a zapríčiňuje, že pedagogické myslenie sa stáva vlažným, nepružným a hluchým na progres vedy. Pedagogika nie je iba služba pre ľudstvo v oblasti vzdelávania a výchovy, ale musí byť aj neustálou reinterpretáciou sveta edukácie, odrazom a pokračovaním tradície, metaodkazom nadčasových významov a zároveň vedomím toho, že neexistuje jeden systém hodnôt, a ani že žiadnen z nich nie je konečným (Śliwerski, 1998, 2009).

Na rozdiel od prírodovedných disciplín, kde je poznanie konsenzuálne uznané múdrostou disciplíny, kde paradigmy strácajú z dôvodu kulminácie poznania dominujúceho v určitom čase svoju aktuálnosť a sú nahradené inými, v spoločenských vedách nie je možné skúmané fenomény vyjasniť alebo verifikovať bez tieňa pochybnosti. Sú, vrátane pedagogiky, otvorené, a základné kategórie, ako výskumný predmet, neboli definované tak, aby uspokojili všetkých jej vedeckých pracovníkov. Môžeme súhlasiť s tým, že skúmajúc rôzne smery pedagogického myslenia, nestojíme na pevnom spoločnom základe, ktorý by bol pre nás všetkých východiskom na akceptovanie rozdielov a aj vytváranie akademických alebo osvetovo-výchovných spoločenstiev, kedže, tak ako písal Hans Georg-Gadamer: (2010a,

s. 20) „(...) cestu k tomu, čo nás spája, nevytyčuje žiadna metóda, každému na ceste, ktorou smeruje, sa spoločný ciel javí veľmi rozdielne.“

Nerovnomerný rozvoj pedagogických disciplín vyplýva z rozdielností jednotlivých subdisciplín na teoretickej úrovni a súčasne z privlastňovania si jednotlivých výskumných problémov alebo z ich marginalizácie. Vytvorila sa bohatá sústava pedagogických vied, označovaná ako vedy o výchove (Skalková, 2004, s. 58). K jej/ich členeniu existuje viacero prístupov, napr.

- horizontálne a vertikálne členenie;
- členenie z hľadiska výchovnej inštitúcie;
- členenie z hľadiska jednotlivých odborov;
- členenie z integrujúceho hľadiska.

Tento proces je čoraz viac narúšaný z dôvodov globalizácie a fragmentizácie poznania, čím sa ešte viac umocňujú pochybnosti alebo problematicosť už existujúcich teórií. Každý pokus rekonštrukcie už existujúcej teórie, jej typológia, je do určitého stupňa arbitrárna a nevyplýva z ich vzájomného porovnávania v interdisciplinárnej perspektíve. Nie je preto jednoduché definovať kritériá ich hodnotenia, keďže nie je možné dokázať pravdivosť každej z nich. Môžeme však podporovať medzi nimi dialóg a následne vďaka nemu vznikajúcemu syntetickú pedagogiku. Ako písal H. Gadamer (2010b, s. 142): „(...) veľký monológ, akým môžu byť vedy vo svojej dokonalej forme, musí byť vsadený do spoločenstva porozumenia, v ktorom sme ako ľudia. Ak ide o vedu o človeku, novodobé chápanie metodickej vedy zachováva vážnosť spolu so všetkými svojimi prísnymi nárokmi, musíme si však uvedomiť jej limity a musíme sa naučiť, ako prekladať naše schopnosti, vyplývajúce z poznania, na poznanie vychádzajúce z reflexie, ktorá čerpá z kultúrnej tradície ľudskosti. Podporujúc a rozvíjajúc vedy o človeku musíme na to stále pamätať.“ Práve preto si rozvoj vied o výchove v čase moderny zaslhuje špeciálnu pozornosť pedagógov, keďže si tu môžeme všimnúť výrazný prúd porovnávacích výskumov a doplňujúcich sa výsledkov pedagogického bázania.

2 Fázy rozvoja vied o výchove

Podľa Kádnera (1981) pedagogika vyvrcholila v úplný a zdôvodnený systém vďaka Herbartovi a jeho nasledovníkom, zameriavajúcich sa na vedeckú pedagogiku. Na nich nadviazali ďalší pedagógovia – teoretiči i praktici a v priebehu 20. storočia pedagogika postupne prekročila svoj monodisciplinárny charakter, začala mať charakter interdisciplinárny (Kudláčová, 2006, 2007). V rôznych krajinách Európy, bez ohľadu na politickú situáciu a napriek zásadným rozdielom, prechádzal rozvoj vied o výchove tromi výrazne sa diferencujúcimi fázami – od ortodoxie cez heterodoxiu ku heterogénii.

2.1 Fáza ortodoxie

Fáza ortodoxie predstavuje lineárny rozvoj pedagogiky od konca štyridsiatych rokov až po sedemdesiate roky 20. storočia. V socialistických krajinách nastúpila po ideologickej ofenzíve Sovietskeho zväzu kríza v pedagogike, ktorú zosilňovala represia voči humanitným a spoločenským vedám a ich predstaviteľom, s cieľom podriadiť ich politickej moci. Bolo to obdobie utvárania monocentrálneho spoločenského poriadku, ktorého črtou bola snaha o totalitu, stabilitu a zdogmatizovanie hodnôt politicko-hospodárskeho systému. V 50. rokoch 20. storočia sa časť pedagógov (Podstawy pedagogiki, 1957; J. Váňa, 1962; B. Suchodolski, 1967; J. Skalka, 1973; H. Muszyński, 1974; V. Grulich – J. Lukš, 1975) v štátoch sovietskeho bloku sústredila na adaptáciu a šírenie sovietskej pedagogiky. V 60. – 70. rokoch vznikala štátna a stranická pedagogika, ktorej rozvoj podporoval:

- centralizáciu rozširovania a kontroly funkcionálnej paradigmy, hľadanie edukačného projektu, pre ktorý sa východiskovým bodom mal stať istý ideál človeka, funkčný vzhladom na prijatú víziu „pokroku“;
- antagonistické (dvojfarebné) vnímanie sveta, uzavorenie sa pred prenikaním iného poznania, definovaného ako „horšie“;
- kritiku všetkých teoretických a ideologických smerov z obdobia pred 2. svetovou vojnou ako aj západnej pedagogiky (pejoratívne nazývanej buržoáznoj pedagogikou);
- prevahu pozitivistickej metodológie a úsilie o stanovenie vedeckých noriem;
- dominantnosť celistvej paradigmy „vedeckej socialistickej pedagogiky“ (H. Muszyński, 1970; B. Suchodolski, 1959) a marginalizáciu všetkých ostatných orientácií v pedagogike.

V spoločnostiach kvázi-totalitných, socialistických, v ktorých vládlo úsilie o zjednotenie elementov spoločenskej štruktúry, pedagogické myslenie odobrovalo pôsobenie nespochybnielnej politickej ideológie ako *pedagogické*, a zároveň odmietalo všetky alternatívy, ktoré by ju mohli oslabiť a spôsobiť problémy v procese edukácie. To napomáhalo procesu izolácie od iných výchovných prúdov a smerov, tlmiac pritom schopnosť sebkritiky a sebakantróly.

Odmietanie pluralizmu vo vedách o výchove malo viesť k úsudku, že všetky alternatívy majú rozdielnú hodnotu. Jasne je tu teda vidieť, že konštituovanie pedagogiky bolo úzko späté s existujúcim spoločenským poriadkom, ktorý mal mechanizmus vlastnej legitimity. Vznik socialistickej pedagogiky v krajinách východného bloku započal marginalizáciu všeobecnej pedagogiky a filozofie výchovy na úkor jediného „vedeckého“ systému vied o výchove a vzdelávaní, ktorého ontologické, epistemologické, axiologické, teleologické a metodologické východiská stratili svoju problematicosť podriadením sa monocentralistickému spoločenskému poriadku a ideologickej ofenzíve moci totalitného štátu. Týmto pedagogika stratila zmysel svojej existencie, plniac len rolu

vnútorného cenzora „nevedeckosti“ voči všetkým tým smerom pedagogického myslenia, ktoré sa nechceli zaradiť do už vtedy západnou Európu spochybnej vedeckej orientácie scientizmu a východisku „pokrokovej spoločenskej ideológie“ (T. Hejnica-Bezwińska, 1997).

Komparatívne výskumy pedagogického myslenia v socialistických krajinách (M. Cipro, 1987; J. Pilipowskij, 1985; F. Singule 1966; K. A. Szwarcman, 1989) mali za úlohu minimálne jeden z dvoch cieľov:

1. odmietnutie všetkých s marxizmom nesúhlasiacich pedagogických smerov a prúdov a jednostrannú fragmentarizačnú interpretáciu týchto teórií pod rúškom vedeckosti. Podstatou metateoretických odlišností bol vďaka pseudokomparatistike¹ prijatý záver, že každá nemarxistická teória výchovy má budť „triedny charakter, ukrytý častokrát v celkom správnych a opodstatnených myšlienkach“ (L. Chmaj, 1963, s. 17; K. Kotłowski, 1976; M. Váňová, 1998), alebo je úplne neužitočná, škodlivá, celkom nebezpečná;
2. zdôvodnenie, že pedagogika, a hľavne teória výchovy, dosiahne vtedy vyšší stupeň rozvoja, keď sa podriadi zásadám logického empirizmu a prejde od subjektivizmu k metodologickému objektivizmu (H. Muszyński, 1970; K. Konarzewski, 1982; H. Gajdamowicz, 1991).

S pozitivistickým rozvojom vied o výchove, ktorý bol typický kvantitatívnym meraním javov, objektívnym a mechanickým obrazom sveta, sa súčasne odvíjal teleologický prístup a clivota za subjektívou interpretáciou sveta, neistotou a vierami.

Fáza ortodoxie v kapitalistických krajinách sa členila na dve obdobia – reštauracionizmus a konzervativizmus (H. Benner, 1996; E. Geissler, 1990 nr 1; D. Glowka, 1987; H. Griese, 1984; J. Oelkers, 1986). Vojna a rozklad Tretej ríše zapríčinili, že v povojnových časoch dominovala voči Nemecku politika západných mocností charakteristická realizáciou zásad 5-d, čo znamená demilitarizácia, demokratizácia, denacifikácia, decentralizácia, dekartelizácia.

¹ Karol Kotłowski charaketrizuje obdobie úpadku poľskej pedagogiky po roku 1949 nasledovne: „*Vytvorila sa situácia, že najväčšími autoritami v pedagogike sa stali veľkí politici a pedagogické publikácie mali meniť tón v závislosti od toho, čo v poslednom príhovore povedal ten či onen politik. Tako pedagogická produkcia podľahla neslýchane rýchlemu starnutiu a deaktualizácii. (...) Politici postupovali často podobne ako legendárny kalif páliaci alexandrijskú knižnicu: Ak pišeš o tom, o čom piše Kairos, tvoja práca nie je potrebná, a ak pišeš niečo, o čom Kairos nepiše, tvoje práca je škodlivá. Takto sa zlikvidovala najtvorivejšia časť pedagogiky – pedagogická reflexia, pedagóga ako teoreтика nahradil politik, a tak pedagóg nemal vlastne čo robiť. (...) Absenciu nových vedeckých metód v pedagogike, po tom ako znevážila všetko buržoázne, sa snažili nahradíť zapožičaním od politiky jej univerzálnnej metódy – propagandy*“. (In: *O przyczynach upadku pedagogiki uniwersyteckiej w Polsce Ludowej, „Nowa Szkoła“ 1957 č. 3, s. 278-279*).

Hlavnou úlohou štátu teda bolo znova vybudovanie hospodárstva a krajiny a rýchla integrácia so západným kapitalistickým systémom.

a) Fáza reštauracionizmu – predstavuje roky 1945 – 1955, dominuje reformná pedagogika z obdobia pred vznikom Tretej ríše. Bol to návrat k predvojnovej pedagogike kultúry (duchovnej, idealistickej), preorientujúcej ciele výchovy na záchranu humanizmu a kultúrnu resocializáciu spoločnosti. V nemeckej spoločnosti sa objavil odpor voči zúčtovaniu s neslávnou minulosťou, aj k prvým pokusom demokratizácie. Zápas o budúce smerovanie pedagogiky sa prejavil i v Československu, aj so snahami o kontinuitu myšlienok reformného pedagogického hnutia z predvojnovej etapy (F. Singule, 1966).

Návrat k predvojnovej duchovnovednej pedagogike (Geisteswissenschaftliche Pädagogik) vyplýval prinajmenšom z dvoch príčin: po prvé z nadviazania na pedagogickú paradigmu, ktorá by Nemcom garantovala určitú kultúrnu resocializáciu pomocou orientácie výchovných a vzdelávacích cieľov na také univerzálne a humanitné hodnoty ako: hlboká úcta k Bohu, kresťanská láska k blížnemu, morálna zodpovednosť, úcta k náboženskému presvedčeniu, otvorenosť k dobru, pravde a kráse; po druhé z faktu, že v tom období na čele pedagogického kádra na vysokých školách dominovali predstavitelia a nasledovníci idealistickej pedagogiky weimarského obdobia (K. Ablewicz, 1994; B. Milerski, 2011; A. Ryk, 2011).

b) Fáza konzervativizmu – zahŕňala roky 1955 – 1965, teda obdobie, v ktorom sa vedľa pedagogiky kultúry objavila empirická pedagogika (teória behaviorálnej a autoritatívnej výchovy) a pedagogickej antropológie. Nastupuje kritika humanistickej pedagogiky a predstavovanie pedagogiky ako inštrumentálnej vedy slúžiacej technológií výchovy (W. Brezinka, 1996; 2001).

Bez povšimnutia sa obišiel fakt, že na čelo sa dostali svoju hitlerovskou minulosťou známi Eduard Spranger a Alfred Bäumler, ktorí sa stali redaktormi pedagogických textov, vychvalujúcich výchovné metódy patriotickej výchovy v bývalom Prusku a v časoch Tretej ríše. Odporúčali tiež návrat k takýmto tradíciam, ako jednu z ciest posilňovania národného ducha Nemcov. Blokovali pritom všetky diskusie na tému nevyhnutného zúčtovania s neslávnou minulosťou. Túto fazu tiež charakterizuje nevôle pedagogických kruhov voči prvým pokusom demokratizácie školstva, pričom dominovali heslá antikomunizmu, ktoré po kultúrno-politickej línií nadvázovali na duchovnovednú pedagogiku, liberalizmus a proamerikanizmus, ako prejav vd'aky za materiálnu a ideologickú podporu národa v čase hospodárskeho a spoločensko-politickeho budovania krajiny.

Nemci vtedy prezívali pocit beznádeje, absenciu viery alebo nádeje v lepšiu budúcnosť. Siahali hlavne po predvojnovej reformnej pedagogike a uvažovali, čo sa dá ešte v krajinе zachrániť, v čom tkvie podstata *humanum*. Takto sformulované dilemy viedli k návratu do duchovnovednej pedagogiky,

pomocou ktorej bolo možné preorientovať výchovné ciele. Štát preto pobádal školský systém k reformám v oblasti cieľov a obsahov vzdelávania, čo sprevádzal aj vtedajší pátos a entuziazmus samotných učiteľov. Reprezentantmi tohto smeru v Nemecku vtedy boli: O. F. Bollnow, M. Langeveld a W. Flitner. Podstatou takto chápaných duchovných vied bol humanizmus zvýrazňujúci fenomén poľudštenia ľudskej osoby. Vo svojich dielach tvrdili, že to, čo odlišuje osobu od prírodného sveta, je práve jej „duchovnosť“, vďaka ktorej sa môže osloboodiť od čisto deterministických podmienenosťí.

2.2 Fáza heterodoxie

Druhá etapa rozvoja myslenia modernizmu – pomenovaná názvom heterodoxia, bola v socialistických krajinách efektom nárastu politického napäcia a stupňa represie politických systémov, ktorých obrana pred koróziou vyvolávala zvýšenú potrebu na zdôvodnenie a metodický rozvoj ortodoxného „socialistického“ pedagogického myslenia. V Československu a Maďarsku pripadala na roky 1968-69², v Poľsku na osemdesiate roky 20. stor., teda na obdobie vzniku nezávislého hnutia Solidarnosť a zmenu systému v r. 1989. Potom po sebe nasledovali – nežná revolúcia v Československu, pád Berlínskeho mýra v NDR, revolúcia v Rumunsku, Bulharsku, Maďarsku, ako aj v bývalých krajinách Sovietskeho zväzu.

Pre toto hnutie bolo typické otriasenie doteraz dominujúcej paradigmy inštrumentálne využívanej socialistickej pedagogiky a spochybnenie a odmietnutie ideológie podporujúcej spoločenský poriadok a jedinú záväznú ideológiu socialistickej výchovy a vzdelávania. V rozvoji pedagogického myslenia týchto krajín sa objavili prvé verzie antikritického a neokritického myslenia, opozičné voči prevládajúcej pedagogickej paradigme, pri širokom otvorení sa humanistov k iným prúdom a smerom vo výchove na západe (J. Holt, 1994; tenže, 1995; Schoenebeck H. von, 1999; G. Štrynclová, 2003).

Boli to aj časy zápasov pedagogických teórií, rôznych svetonázorov, relativizácie názorov, konkurovania a boj s koncepciami funkcionálizmu, kritickej teórie a interpretacionizmu. Objavil sa „partizánsky“ a dekadentný spôsob realizácie pedagogiky. Objavili sa aj feministické štúdie a ideológie, v pedagogických textoch sa začala ozývať mnohorakosť nálad a konkurencia ideológií. O heterodoxii svedčí aj objavenie sa opozície voči systému

² Pedagogika v tomto smyslu (...) pak plnila dvě funkce, jež byly z hľadiska výzkumné strategie i školskopolitické praxe plně sladěny: 1) měla dokázat existenci obecných zákonitostí uplatňujících se při budování vzdělávacích systémů v jednotlivých socialistických zemích a 2) odhalit nedostatky a problémy ve fungování kapitalistických vzdělávacích systémů a podat důkaz o převaze socialistického vzdělávání. In: M. Váňová (1998) Teoretické a metodologické otázky srovnávací pedagogiky, Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, s. 76).

a roztrúsenej, marginálnej a slabej pedagogickej teórii, a súčasne vznik obranných pedagogických ideológií voči dominujúcej ideológií, ktorá bola vnímaná ako element cynickej hry na oko, hry o pretrvanie.

Etapa heterodoxie vo vedách o výchove v západnej Európe sa delí na dve fázy: protestu a rezignácie. Prvá fáza protestu a antiautorizmu pripadla na druhú polovicu 60. rokov 20. storočia, teda na intenzívny prelom a rozvoj emancipačnej pedagogiky (kritických teórií výchovy) a analyticko-emiprnickej pedagogiky. Vznikla vtedy aj kritická veda o výchove, ktorej plodom boli rôzne teórie výchovy od liberálnej, cez kriticko-empirickú až po ortodoxno-marxistickú.

Druhá fáza heterodoxie, nazývaná ako fáza rezignácie, pripadla na polovicu 70. rokov 20. storočia, keď sa na jednej strane rozvíjala humanistická pedagogika (rogeriánska pedagogika, Gestalt pedagogika), a na druhej strane sa neokonzervativisti začali dištancovať od teórie emancipačnej výchovy. Vzniklo hnutie „Novej výchovy“ s ústredným heslom „Odvaha výchovy“. Bolo to nesúhlasné hnutie voči liberálnej pedagogike (W. Brezinka, 1996). Bolo to aj obdobie rozvoja axiológie výchovy a vzniku antipedagogiky v polovici 70. rokov 20. storočia aj s jej psychoanalytickým a historiozofickým smerom výskumu nazvaným „čierna pedagogika“ (B. Śliwerski, 1992). Ako píše Stanislava Kučerová (1996): „*Víchr globalizace a spodní vody neoliberalismu vyvracejí a podemilají tradiční představy o dobru a zlu. Na přelomu 20. a 21. století došlo k povážlivému posunu v hodnotovém vědomí společnosti od normocentrické orientace chování k orientaci egocentrické. Od dřívější převážné zakotvenosti v normách lidské vzájemnosti nastal obrat k individualismu, do sebe zahleděného a sebe přesazujícího.*“

2.3 Fáza heterogénie

Fáza heterogénie, a teda začiatok postmoderty, pripadla už v celej Európe na 90. roky 20. storočia, hoci v krajinách západnej Európy sa datuje už do polovice 70. rokov a charakterizuje ju dominovanie rôznych mimetických hier (masky – alergie – útek – návraty), spájajúce snahu ukrývania, odmietania, bagatelizovania alebo zabudnutia minulosti. Pedagogika stráca monopol na „utváranie“ človeka a sveta cez edukáciu a výchovu. V pedagogike sa objavujú teórie, ktoré patria do subjektivistických teórií – teórie radikálneho humanizmu (kritické teórie) a interpretativizmu (fenomenologické a hermeneutické teórie), hlásajúce antipozitivizmus a preferujúce idiografické metódy. Pre pedagogiku sa stáva charakteristickým intertextuálny, podmienkový, ucelený, reflexívny, pragmatický a eklektický štýl robenia vedy.

Fáza heterogénie je taktiež začiatkom obdobia, v ktorom začínajú medzi sebou diskutovať rôzne komplementárne teórie a vedecké školy, obdobie zmätku v jazyku (vedy a ideí), pluralizmu teórií a diskurzov vo výchove, ako

šanca na program obnovy mnohorakosti pedagogických teórií. Metodologické stanoviská spočívajú vo vysvetľovaní, interpretovaní, tlmočení a načrtávaní máp vzájomných závislostí a v neustálom definovaní identity stále dokola: fundamentalizmus – relativizmus – anarchia. Pedagógovia sa nadchýnajú rôznorodosťou, labilitou hodnotenia a etickou ambivalenciou. V odbornej literatúre sa objavujú prvé mapy pedagogických teórií (R. Paulston, 1993; J. Prúcha, 1997; B. Śliwerski, 1998; B. Śliwerski, 2007; B. Śliwerski, 2009; M. Jaworska-Witkowska, Z. Kwieciński, 2011; B. Śliwerski, 2012) hoci ešte nemajú svoje aplikácie v spoločensko-edukačných riešeniacach. Reflexívna veda o výchove sa napriek svojej modernistickej fáze rozvoja nestala aplikovanou vedou, ktorá by ukazovala, ako je v súčasnosti možné sa pričiniť o efektívnejšie vzdelávanie a výchovu v určitej kultúre, ale vychádza z náhľadu a reálneho hodnotenia inštitucionálnych edukačných situácií. Postmodernistické myslenie „(...) akcentuje základný zlom a diskontinuitu vývoja. Táto deštrukcia smeruje predovšetkým proti metafyzickému myslению, ale často i proti pedagogike (antipedagogika). Vyjadruje skepsu proti všetkým všeobecným koncepciam, odmieta ich zjednocujúcu, totalizujúcu celistvosť, ktorá potlačuje diferenciáciu, či už ide o hegelianstvo, liberalizmus alebo marxizmus.“ (P. Ondrejkovič, 1998, s. 27).

3 Špecifika pedagogiky modernizmu

Uvažovanie o týchto fenoménoch bolo v čase modernizmu nasmerované na výchovu chápanú ako techniku, efektívne a náležité formačné pôsobenie na druhého človeka alebo skupinu, čo podporovalo technologické a neopozitivistické chápanie vedy. Čiastočne bol tento spôsob myslenia nasmerovaný na filozofický zmysel edukácie, ktorý mal viest' k chápaniu funkcie vzdelávania a výchovy, a orientoval sa na to, čo vzniklo v roku 1968, konkrétnie na výchovu k emancipácii, ktorej derivátom je kritická náuka o výchove.

Každá epocha koncipovala svoj model výchovy, ktorý zodpovedal jej ekonomickým, spoločenským, kultúrnym podmienkam, potrebám a perspektívam. Vždy sa nadväzovalo na dedičstvo minulosti, úspechy a neúspechy, alebo tradície minulých generácií. Objavujúce sa výchovné prúdy svojím spôsobom odrážali reálnu spoločensko-kultúrnu situáciu a vedecké myslenie a podstatu výchovy a vzdelávania, hľadajúc pritom adekvátny cieľ výchovy s metodológiou a ukazujúc spojenie teórie s praxou.

Vďaka charakteristike pedagogiky modernizmu, ktorú sme predostreli, máme možnosť v nej odkryť mnohorakosť spôsobov pedagogického myslenia, ktoré sa objavovali súčasne, alebo aj vznik, rozkvet a zánik rôznych fenoménov – pričom o zániku môžeme hovoriť iba naoko, pretože sú možné návraty, oživenia a zoslabenia koncepcíí, čo neznamená návrat k tomu, čo už bolo. Interpretácia pedagogických diel znásobuje ich zmysel, keďže, tak ako napísal

P. Bourdieu, „*dieľo je napísané nie dva razy, ale sto, tisíckrát, pre všetkých, ktorých zaujme a ktorí objavia nejaký materiálny alebo symbolický osôh v tom, aby ho prečítali, klasifikovali, odšifrovali, komentovali, dotvorili, skritizovali, zmohli, poznali, zvládli*“ (M. Jacyno, 1997, s. 142).

Problém obnovenia modernistického pedagogického myslenia naberá špeciálny význam v tom, že pedagogika sa radikálne otvorila svetovej humanistike a spoločenským vedám. Nie je to problém len pedagógov, ale všetkých, ktorí sa zaoberajú výskumom v týchto vedách. Nielen pedagogika postsocialistických krajín stojí – po ďalšom, násilnom a radikálnom odtrhnutí sa od socialistickej minulosti – pred nezvykle ľažkou, ale dôležitou výzvou spoločenskej zmeny. Zbavená prístupu k svetovej literatúre a skúsenostiam vied o výchove, si musela poradiť s dilemom: kde je možné nadväzovať a kde treba radikálnu zmenu? Kvôli ujme spôsobenej dlhou politickou izoláciou štátov východnej Európy od kultúry západnej Európy a Ameriky, sa začiatkom 90. rokov zdalo ľažké tieto krajiny dobehnuť o to viac, že z nedostatku prístupu k prameňom a novým textom v niektorých akademických kruhoch sa aj nadálej sírili názory a literatúra reprezentantov ortodoxnej inštrumentálnej „socialistickej“ pedagogiky odmietajúcej iné typy diskurzov.

Úsilie ďalších pokolení pedagógov, aby sa ich disciplína stala vedeckejšou v modernistickom slova význame, teda exaktnejšou, a teda technologicky užitočnejšou, spôsobom hľadania toho, čo je opakovateľné a univerzálné, sa môže čiastočne osvedčiť iba v didaktike – v ostatných oblastiach pedagogického výskumu vyšlo navnivoč, a inak to ani nemôže byť. Zaoberáme sa totiž niečím, čo sa definitívne nedá merať, zmerať, čo nás necháva osamote s nespoznateľnosťou osôb a javov, determinovaných nielen tým, čo je racionálne, ale aj tým, čo je nazývané humanistickým koeficientom – transcendencia a bytie.

Tak ako píše Thom (2010, s. 42): „*(...) v humanitných vedách sa pravda získa iba vtedy, keď rezignujeme na ovplyvňovanie. Každý vplyv na ľudský materiál prináša ľažko predvídateľné konzekvencie (...) V humanitných vedách, tak ako vo všetkých iných vedách, sa samozrejme nedá vylúčiť nejaký objav technologickej inovácie, ktorá by dala skupine, ktorá ľahu disponuje, obrovskú prevahu. Nerovnováha by sa prehĺbila do takého stupňa, že by viedla k rozpadu spoločenského telesa, čo by znemožňovalo akýkolvek konsenzus. Z tohto dôvodu je skutočnosť technológií v humanitných vedách stále ohraničená etikou, keďže len etika môže prechovať konsenzus nevyhnutný na existenciu vedy.*“

Modernistické pedagogické myslenie má spoločný zmysel, nakoľko je orientované na špecifickú formu medziľudskej komunikácie (medzigeneračnej, medzikultúrnej atď.). U jedných vyvoláva reflexiu nad vlastným štýlom výchovy a vzdelávania, učenia sa a práce so sebou, u iných vyvoláva citlivosť

na frázy, stereotypy, ideologické konvencie alebo predsudky, a to všetko preto, aby sme si uvedomili svoje vlastné limity, aby sme dokázali pochopiť prístup iných k edukačným procesom, videli odlišné pramene ich pôvodu, a zároveň, aby sme mohli vetovať vlastný postoj a uvidieť jeho možné dôsledky v praxi. Pedagogika by mala vďaka svojim analýzam a komparáciám stážovať a robiť náročným to, čo sa javí ako jednoduché alebo banálne, ale nám aj ukazovať, že nie všetky – a čo viac, nie len – naše názory sú správne.

LITERATÚRA

- ABLEWICZ, K. 1994. *Hermeneutyczno-fenomenologiczna perspektywa badań w pedagogice*. Kraków : UJ. 101 s. ISBN 8323307792.
- BENNER, H. 2006. Współczesne kierunki pedagogiczne In Śliwerski, B. (ed.) *Pedagogika. Tom 1. Podstawy nauk o wychowaniu*. Gdańsk : Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne. 446 s. ISBN 83-7489-021-5.
- BENNER, H. 1996. *Über-Blicke. Ein-Blicke. Pädagogische Strömungen durch drei Jahrzehnte*. Bern – Stuttgart – Wien : Verlag Paul Haupt.
- BREZINKA, W. 1996. *Filozofické základy výchovy*. Praha : České Katolické Nakladatelství. 213 s. ISBN 80-7113-169-5.
- BREZINKA, W. 2001. *Východiska k poznání výchovy*. Brno : L. Marek. 310 s. ISBN 80-86263-23-1.
- CHMAJ, L. 1963. *Prądy i kierunki w pedagogice XX wieku*. Warszawa : PZWS.
- CIPRO, M. 1987. *Principy výchovy*. Praha : UK. 170 s.
- GADAMER, H. 2010a. Słowo na drogę In *Rozmowy w Castel Gandolfo*, wstęp Krzysztof Michalski, tom I. Warszawa – Kraków : Centrum Myśli Jana Pawła II – Wydawnictwo Znak.
- GADAMER, H. 2010b. Obywatele dwóch światów In *Rozmowy w Castel Gandolfo*, wstęp Krzysztof Michalski, tom I. Warszawa – Kraków : Centrum Myśli Jana Pawła II – Wydawnictwo Znak.
- GAJDAMOWICZ, H. 1991. *Teoria wychowania i nauczania Kazimierza Sośnickiego w świetle założeń pedagogiki filozoficznej*. Acta Universitatis Lodzienensis. Łódź : Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- GEISSLER, E. 1991. *Badania pedagogiczne w Republice Federalnej Niemiec*, "Kwartalnik Pedagogiczny", Nr. 1.
- GLOWKA, D. 1987. *O reaktywowaniu pedagogiki reform w Republice Federalnej Niemiec*, "Kwartalnik Pedagogiczny", Nr. 2.
- GRIESE, H. 1984. *Socjalizacja czy wychowanie? "Wieś i Rolnictwo"*, Nr. 4.
- GRULICH, V. – LUKS, J. 1975. *Pedagogika a její metodologické problémy*. Praha : SPN.
- HEJNICKA – BEZWIŃSKA, T. 1997. *Tożsamość pedagogiki. Od ortodoksyi ku heterogeniczności*. Warszawa : Wydawnictwo 69.
- HOLT, J. 1995. *Jak se děti učí*. Praha : Agentura STROM. ISBN 80-901662-7-X .
- HOLT, J. 1994. *Proč děti neprospevají*. Praha : Agentura STROM. 156 s. ISBN: 80-901662-4-5.
- JACYNO, M. 1997. *Iluzje codzienności. O teorii socjologicznej Pierre'a Bourdieu*. Warszawa : Wydawnictwo IFiS PAN. 170 s. ISBN 83-86166-81-9.

- JAWORKSKA – WITKOWSKA, M., KWIECIŃSKI, Z. 2011. *Nurty pedagogii. Naukowe, dyskretnie, odlotowe*. Kraków : Oficyna Wydawnicza „Impuls“. 354 s. ISBN: 978-83-7587-863-9.
- KÁDNER, O. 1981. *Pedagogika, školství a jejich dějiny*. Praha : SPN. 56 s.
- KONARZEWSKI, K. 1982. *Podstawy teorii oddziaływań wychowawczych*. Warszawa : PWN.
- KOTŁOWSKI, K. 1976. *Pedagogika filozoficzna na UŁ w 30-leciu PRL*. Acta Universitatis Lodzienensis. Seria I, zeszyt 14.
- KUČEROVÁ, S. 1996. Člověk-Hodnoty-Výchova. Prešov : ManaCon. [online] [citované 3. októbra 2012]. Dostupné na <pdf.truni.sk/e-skripta/evsuv/plenar/Kucerova.pdf>
- KUDLÁČOVÁ, B. 2003. *Človek a výchova v dejinách európskeho myslenia*. Bratislava : IRIS. 168 s. ISBN 80-89074-66-9.
- KUDLÁČOVÁ, B. 2006. *Fenomén výchovy*. 2. vyd. Bratislava : Veda. ISBN 80-224-0904-9.
- KUDLÁČOVÁ, B. (ed.) 2010. *Európske pedagogické myslenie. Od antiky po modernu*. Trnava : Typi Universitatis Tyrnaviensis. 317 s. ISBN 80-224-0903-0.
- MILERSKI, B. 2011. *Hermeneutyka pedagogiczna. Podstawy pedagogiki religii*. Warszawa : Wydawnictwo Naukowe ChAT.
- MIŚ, A. 2006. *Filozofia współczesna. Główne nurty, wydanie piąte*. Warszawa : Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR. 288 s.
- MUSZYŃSKI, H. 1970. *Wstęp do metodologii pedagogiki*. Warszawa : PWN.
- MUSZYŃSKI H. 1974. *Ideal i cele wychowania*, Warszawa : WSiP.
- OELKERS, J. 1986. *Niemiecka nauka o wychowaniu. Główne prądy i podstawowe koncepcje*. Rocznik Komisji Nauk Pedagogicznych, t. XXXVI.
- ONDREJKOVIČ, P. 1998. *Úvod do sociológie výchovy. Základy sociológie výchovy a mládeže*. Bratislava : VEDA. Vydatelstvo Slovenskej akadémie vied. 688 s. ISBN 80-224-0795-X.
- PAULSTON, R. G. 1993. Pedagogika porównawcza jako pole nakreślania konceptualnych map teorii i paradygmatów. In *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*. Warszawa.
- PILIPOWSKI, W. J. 1985. *Krytyka sowiemiennych burżuazycznych teorii formowania licznosti*. Moskwa : Izdatjelstvo „Piedagogika“.
- SUCHODOLSKI, B. (ed.) 1957. *Podstawy pedagogiki*. Warszawa : PZWS.
- PRŮCHA, J. 1997. *Moderní pedagogika. Věda o edukačních procesech*. Praha : Portál. 495 s. ISBN 80-7178-170-3.
- RYK, A. 2011. *W poszukiwaniu podstaw pedagogiki humanistycznej. Od fenomenologii Edmunda Husserla do pedagogiki fenomenologicznej*. Kraków : Oficyna Wydawnicza „Impuls“.
- SCHOENEBECK, H. von. 1999. *Texty k postpedagogickému myšlení*. Pardubice : Univerzita Pardubice. ISBN 80-7194-224-3.
- SINGULE, F. 1966. *Pedagogické směry 20. století v kapitalistických zemích*. Praha : SPN. 335 s. IC 39433.
- SKALKA, J. 1973. Předmět marxistické pedagogiky. In *Pedagogika*, č. 6.
- SKALKOVÁ, J. 2004. *Pedagogika a výzvy nové doby*. Brno : Paido. 158 s. ISBN 80-7315-060-3.
- SUCHODOLSKI, B. 1959. *O pedagogikę na miarę naszych czasów*. Warszawa : Książka i Wiedza.

- SUCHODOLSKI, B. 1967. *Rola wychowania w społeczeństwie socjalistycznym*, Warszawa : PZWS.
- SZWARCMAN, K. A. 1989. *Filosofia i wospitanie*. Moskwa : Izdatelstwo Politczeskoj Litjeratury.
- ŚLIWERSKI, B. 1992. *Przekraczanie granic wychowania. Od "pedagogiki dziecka" do antypedagogiki*. Łódź : Acta Universitatis Lodziensis, Folia Paedagogica et Psychologica, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- ŚLIWERSKI, B. 1998. *Współczesne teorie i nurty wychowania*. Kraków : Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- ŚLIWERSKI, B. 2007. *Pedagogika dziecka. Studium pajdocentryzmu*, Gdańsk : Pedagogika GWP.
- ŚLIWERSKI, B. 2009. *Współczesna myśl pedagogiczna. Znaczenia. Klasyfikacje. Badania*. Kraków : Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- ŚLIWERSKI, B. 2012. *Pedagogika ogólna. Podstawowe prawidłowości*, Kraków : Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- ŠTRYNCLOVÁ, G. 2003. *Summerhill. Model antiautoritatívnej výchovy*. Pardubice : Univerzita Pardubice.
- THOM, R. 2010. *O naukowości nauk humanistycznych* In: *Rozmowy w Castel Gandolfo*, wstęp Krzysztof Michalski, Warszawa : Centrum Myśli Jana Pawła II – Wydawnictwo Znak.
- VÁŇA, J. 1962. *O metodologických problémech pedagogické vedy*, *Pedagogika*, č. 3. s. 272–315
- VÁŇOVÁ, M. 1998. *Teoretické a metodologické otázky srovnávací pedagogiky*. Praha : Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze. ISBN 80-86039-51-X.

Preklad po polského jazyka: Mgr. Lucia Bokorová, PhD.

Bogusław Śliwerski je profesorom pedagogiky Akadémie Pedagogiki Specjalnej vo Varšave a Prešovskej univerzity v Prešove. Zaoberá sa problematikou teórie výchovy, alternatívnej výchovy a všeobecnej pedagogiky. V ostatných rokoch vydal publikácie: Podstawowe prawidłowości pedagogiki (2012); Klinika akademickiej pedagogiki (2011); Teoretyczne i empiryczne podstawy samowychowania (2010); Myśleć jak pedagog (2010); Pedagogika. Subdyscypliny i dziedziny wiedzy o edukacji, tom 4 (red., 2010); Edukacja alternatywna w XXI wieku (spoluredaktor s Z. Melosikom, 2010); Teoretyczne podstawy edukacji alternatywnej (red., 2009); Współczesna myśl pedagogiczna. Znaczenia. Klasyfikacje. Badania (2009); Problemy współczesnej edukacji. Dekonstrukcja polityki oświatowej III RP (2009); Ped@gog w blogosferze (2009); Przyrzeczenie harcerskie. Historia. Metodyka. Manipulacje (2009); Pedagogika dziecka. Studium pajdocentryzmu (2007); vysokoškolské učebnice Pedagogika 1 – 4 (red., 2006; 2010) a Pedagogika. Podręcznik akademicki, 1 – 2 (spoluredaktor Z. Kwieciński, 2003).

Prof. Bogusław Śliwerski
 Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej
 Ul. Szczęśliwicka 40
 02-353 Warszawa
 Polsko

Správy

Jan Amos Komenský a súčasná predškolská a elementárna edukácia

Dňa 28. marca 2012 sa v priestoroch Metodicko-pedagogického centra v Prešove konala medzinárodná vedecká konferencia *Jan Amos Komenský a súčasná predškolská a elementárna edukácia*. Konferencia, ktorú organizátori naplánovali pri príležitosti 420. výročia narodenia tejto osobnosti, bola zároveň sprievodným podujatím pri príležitosti osláv 15. výročia vzniku Prešovskej univerzity. K hlavným organizátorom patrili: Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky a psychológie PedF PU, Metodicko-pedagogické centrum v Prešove a Slovenský výbor Svetovej organizácie pre predškolskú výchovu (OMEP – Organization Mondiale pour l'Education Préscolaire). Hlavným cieľom podujatia bolo pripomenúť si dosah myšlienok Jana Amosa Komenského vo vzťahu k aktuálnej edukačnej realite.

Atmosféru konferencie umocnil pôsobivý úvod, v ktorom boli sprítomnené vybrané myšlienky Komenského, sprevádzané premietaním obrazov diel Komenského a dobovou hudbou.

Konferenciu otvoril jej vedecký garant prof. PhDr. Milan Portik, CSc., prorektor Prešovskej univerzity pre vzdelávanie, ktorý privítal významných hostí: prof. RNDr. Reného Matloviča, PhD. (rektor Prešovskej univerzity), doc. Ing. Janu Burgerovú, PhD. (dekanka PedF PU), PaedDr. Alicu Dragulovú (riaditeľka MPC v Prešove), PaedDr. Moniku Miňovú, PhD. (predsedníčka Slovenského výboru Svetovej organizácie pre predškolskú výchovu), účastníkov z Ukrajiny, Poľska, Čiech a Slovenska, bývalých i súčasných kolegov.

Príhovory hostí zahájil rektor PU prof. R. Matlovič, ktorý vyjadril svoje presvedčenie, že rokovanie prinesie podnety k reforme vzdelávania v oblasti predškolskej a elementárnej pedagogiky, ktoré si nájdú uplatnenie i v ich implementácii pri príprave pedagogických pracovníkov v danej oblasti. Na záver zdôraznil nutnosť interdisciplinárneho prístupu pri analýze danej problematiky.

Dekanka Pedagogickej fakulty PU v Prešove doc. J. Burgerová vo svojom príhovore pripomerala význam Dňa učiteľov a pedagogický odkaz J. A. Komenského, najmä v jeho úsilí o ponímanie školy ako dielne ľudskosti a možnosti prístupu všetkých ľudí k získaniu vzdelania.

Riaditeľka PhDr. A. Dragulová, v mene generálneho riaditeľa MPC PaedDr. I. Pavlova, PhD., ako i vo svojom mene, privítala všetkých hostí na pôde MPC v Prešove a vyzdvihla spoločné úsilie PU a MPC v Prešove v oblasti celoživotného vzdelávania pedagogických pracovníkov.

Predsedníčka Slovenského výboru OMEP PhDr. M. Miňová zdôraznila dnešné ponímanie učiteľa, ktorého hlavnou úlohou nie je naučiť, ale podnecovať túžbu po pochopení seba samého a novom poznaní, k prekročeniu limitov generácie svojich učiteľov.

„Preto, ak je na svete niekto, kto by mohol niečo poradíť alebo vymyslieť, alebo stenaním, vzdychaním, plačom a slzami vyprosiť od Boha, akým spôsobom by sa dalo čo najlepšie postarať o rastúcu mládež, nech nemlčí, ale nech radí, rozmyšľa a prosí.“ Týmto citátom z Komenského diela Veľká didaktika zahájil prorektor prof. M. Portik rokovanie v pléne.

V jeho úvode vystúpila Prof. PhDr. Olena Bykovská, PhD. zo Štátnej pedagogickej univerzity N. P. Dragomanova v Kyjeve. V príspevku *J. A. Komenský vo vzdelávaní na Ukrajine* analyzovala pedagogické princípy, postupy ako i hodnoty z Komenského odkazu, ktoré našli uplatnenie pri rozvoji školského systému danej krajiny a príprave učiteľov – „najvýznamnejšiemu povolaniu pod slnkom.“

Prorektor Prešovskej univerzity pre vedu, umenie a akreditáciu a člen Inštitútu histórie FF PU Prof. PhDr. Peter Kónya, PhD. vo svojom vystúpení *Jan Amos Komenský a Prešov* hľadal odpoveď na stále diskutovanú otázku možnosti povolania J. A. Komenského za rektora vtedy významnej prešovskej mestskej školy. Na pozadí historických spoločensko-politickej udalostí a konfesionálnych aspektov poukázal na nereálnosť pozitívneho výsledku snaženia niektorých mešťanov a pedagógov v tomto ohľade.

Teologický aspekt pohľadu na J. A. Komenského predstavil emeritný biskup Východného dištriktu ECAV na Slovensku Mgr. Ján Midriak. Pri prezentovaní témy *Vzťah k svetu a osobná viera J. A. Komenského v diele Labyrint sveta a ráj srdce* sprítomnil zúčastneným osobnosť Komenského ako veriacoho človeka, biskupa Jednoty bratskej, ktorého celé úsilie o nápravné snahy smerujúce k zlepšeniu vtedajšieho sveta je hlboko preniknuté vierou.

Prínos doc. PhDr. Františka Karšaia, CSc. pre rozvoj komeniológie a komeniologických podujatí v Prešove vo svojom rovnomennom referáte zhodnotil prof. PhDr. Igor Kominarec, PhD., riaditeľ Ústavu pedagogiky, andragogiky a psychológie FHPV PU v Prešove. Vyzdvihol výsledky jeho komeniologického bádania publikované v monografických a časopiseckých prácach, no i zásluhy F. Karšaia pri vybudovaní tradícií komeniologických podujatí späť s mestom Prešov, ktoré sa zapísali do komeniológie nielen z hľadiska regionálneho, ale hlavne medzinárodného významu.

Posledné vystúpenie v pléne mal doc. PhDr. Eduard Lukáč, PhD., člen Katedry andragogiky FHPV PU v Prešove. Obsahovo nadviazal na predchádzajúci príspevok a vo vystúpení s názvom *Prof. PhDr. Andrej Čuma, CSc. – dôstojný nasledovník komeniológie v Prešove* poukázal na kontinuitu tejto osobnosti pri rozvíjaní komeniologického bádania v Prešove. Ako príklad

uviedol hlavné práce A. Čumu, jeho aktivity pri organizovaní komeniologických konferencií, seminárov a na jeho nezastupiteľné miesto pri založení a vedení výboru komeniologickej sekcie Československej pedagogickej spoločnosti pri ČSAV, ktorý mal sídlo v Prešove.

V poobedňajších hodinách pokračovalo rokovanie konferencie vystúpeniami jednotlivých referujúcich v sekciách, ktoré boli doplnené diskusiou k jednotlivým témam. Sekcie sa tematicky zamerali na historicko-filozofický odkaz J. A. Komenského, na etický aspekt Komenského diela a jeho vplyv na formovanie súčasných etických teórií, ako i na pedagogické a didaktické myšlienky a ich aktuálnosť v podmienkach súčasnej pedagogickej teórie a praxe.

Rokovanie v pléne, doplnené vystúpeniami a diskusiou v sekciách, pripomenuli aktuálnosť širokého odkazu J. A. Komenského i dnešnému svetu. Bolo vhodným priestorom pre výmenu skúsenosti starších i mladších pedagógov z domáceho i zahraničného prostredia a dôstojným pripomenutím si diela a podnetov učiteľa národom.

Eduard Lukáč

Konference *Pedagogická diagnostika a evaluace 2012*

Ostravice – Sepetná, 11. – 12. 10. 2012

Ve dnech 11. – 12. 10. 2012 se konal v malebném prostředí Beskyd již v pořadí 10. ročník konference **Pedagogická diagnostika a evaluace, tentokrát s uvedeným rokem 2012**.

V úvodu jednání konference přivítal děkan Pedagogické fakulty OU doc. PhDr. Josef Malach, CSc. a současně její odborný garant domácí i zahraniční účastníky z Česka, Polska a Slovenska.

S radostí konstatoval, že se účastníci scházejí na již v pořadí 10. konferenci, jejíž historie započala v roce 1993 konferencí Pedagogická diagnostika '93 v Orlové. Za dobu téměř dvaceti let, kdy docházelo k dílčím modifikacím jejího názvu, se koná pod názvem Pedagogická diagnostika a evaluace, který vyjadřuje vzájemnou a často obtížně oddělitelnou souvislost procesů hodnocení předpokladů žáků, studentů i dospělých účastníků pro edukaci, hodnocení jejího průběhu i dosažených výsledků a současně podmínek pro edukaci, které mohou být dány kvalitou učitelů a vychovatelů, vzdělávacích médií, včetně učebnic i škol jako celku. Děkan závěrem svého uvítacího projevu popřál všem účastníkům hodně odborných inspirací, radosti z přátelských diskusí i z pobytu v krásném prostředí Beskyd.

V prvním bloku dopoledního plenárního zasedání odeznelý čtyři referáty. PhDr. Romana Kanovská, ředitelka Národného ústavu certifikovaných meraní vzdelávania v Bratislavě, který na Slovensku realizuje plošné testování žáků základních škol a společnou část maturitní zkoušky, ve svém referátu s názvem *Smerovanie národných meraní a hodnotenie kvality vzdelávania na Slovensku* podala zasvěcenou informaci o využití výsledků vzdělávání ke zvyšování jeho kvality. Připomněla, že národní externí měření se na slovenských školách začalo naostro implementovat v roce 2005, a sice externí část maturitní zkoušky a monitorování vědomostí žáků devátých tříd. V tomto školním roce se ověruje testování žáků 5. tříd. Koncepce měření je nastavena tak, aby se stávaly nástrojem zkvalitňování práce učitelů a objektivním ukazatelem pokroku v učení jednotlivých žáků v uzlových bodech vzdělávání a umožňovaly stanovení tzv. přidané hodnoty. Referentka konstatovala, že problém uvedené koncepce nespočívá pouze v její metodologické a odborné náročnosti, ale především v sociálních aspektech, t.j. ve velmi složitých procesech zajištění přesnosti a objektivnosti administrace testování na každé škole, na objektivnosti vyhodnocování testů, na validitě testů v čase, a to vše za situace, kdy obsahová reforma vzdělávání umožňuje variabilitu vzdělávacích programů a kurikulární rozmanitost. V celém komplexu procesů je však nevyhnutné a zodpovědné přesvědčovat veřejnost o tom, že národní měření vedle finanční zátěže na státní rozpočet poskytují užitečnou, smysluplnou a relevantní zpětnou vazbu pro žáky a jejich rodiče, stejně jako pro učitele a školy, které se chtějí dále zkvalitňovat.

Vedoucí oddělení analýz výsledků vzdělávání žáků Institutu edukačních výzkumů z Varšavy dr. Henryk Szaleniec, Ph.D. a současně předseda Polské společnosti pedagogické diagnostiky ve svém příspěvku *Wykorzystanie w ewaluacji porównywalnych między latami wyników egzaminacyjnych* upozornil na skutečnost, že v zásadách a později i v praxi polského systému externích zkoušek byl kladen velký důraz na možnost celostátního porovnávání zkoušek v jednotlivých letech. I když bylo dosud realizováno již 11 měření na konci základní školy, nebyla brána v úvahu nemožnost srovnání jejich výsledků v jednotlivých letech, tedy po sobě jdoucích populací žáků, kteří se podrobovali této zkoušce. Využitím sofistikované metody byly zrovnováženy výsledky v jednotlivých letech, čímž byly eliminovány náhodné vlivy na výsledky, např. v podobě nevyhnutelné nestejně obtížnosti jednotlivých testovacích archů v různých letech. Takto upravené výsledky pak mohou lépe sloužit k určení trendů ve znalostech a dovednostech žáků v jednotlivých předmětech či jejich tematických složkách a následně k odpovídajícím interpretacím nebo opatřením.

Mgr. Wojciech Małecki, ředitel jedné z osmi v Polsku fungujících oblastních zkušebních komisí metodicky řízených Centrální komisi ve Varšavě,

ale organizačně podléhající přímo ministerstvu školství, se ve svém sdělení s názvem *Egzaminy zewnętrzne jako narzędzie diagnostycznych* zaměřil na objasnění dvou zásadních funkcí externích zkoušek v Polsku, a to poskytovat žákům, ale též školám, zřizovatelům i politikům objektivní informace o individuálních výsledcích vzdělávání žáků a být regulátorem oblastí i úrovní kurikulárních požadavků. Dobrá realizace uvedených funkcí umožňuje rovněž využití získaných informací pro diagnostikování celého systému vzdělávání na všech jeho úrovních – od školní třídy až po celostátní úroveň.

Z domácích účastníků v závěru dopoledního programu vystoupili ještě doc. PhDr. Josef Malach, CSc. a RNDr. Martin Malčík, Ph.D. s referátem *Celoživotní edukace založená na důkazech – možnosti a realita*. V souladu s ideou celoživotního učení (ve smyslu formálního, neformálního i informálního učení) se zabývali možností využití významných mezinárodních výzkumů výsledků vzdělávání a tzv. plošného národního testování pro zkvalitnění vzdělávání a navrhli je integrovat do podoby národního systému hodnocení výsledků vzdělávání (resp. učení), který by zahrnoval hodnocení jedince v uzlových milnících jeho vzdělávání nebo učení a současně stanovoval podmínky či parametry, které by měly jeho základní komponenty, tj. výzkumy výsledků vzdělávání splňovat.

V odpoledním bloku plenárního zasedání zazněly tři referáty.

Jako první vystoupila PhDr. Zuzana Sikorová, Ph.D. Její příspěvek s názvem *Učitelé a vyučovací/učební materiály: vzájemné působení a ovlivňování* se zabýval otázkou, do jaké míry a jakým způsobem učitelé ovlivňují vyučovací a učební materiály a naopak, jak tyto materiály ovlivňují vyučovací činnosti učitelů. Na základě empirických výzkumů autorka doložila vliv učebnic na obsah a strategie výuky. Zároveň byly prezentovány výsledky výzkumů a teoretické poznatky související s rolí učitele jako tvůrce kurikula, který modifikuje podobu kurikulárních materiálů. V závěru byla diskutována otázka, a to v souvislosti se vznikem digitálních výukových materiálů, zda učitelé mají sami vytvářet i tyto edukační zdroje.

Následující příspěvek Mgr. et Mgr. Aleny Seberové Ph.D. s názvem *Pojetí profesní úspěšnosti jako východisko autoevaluace učitele* byl zaměřen na teoretická východiska analýzy profesí ve vztahu k vybraným aspektům a komponentám profese. Autorka vycházela z komplexního pojednání profesionálních studií, které vykazují detailní hloubku ve své struktuře, překračují doménu profesních činností a zohledňují rovněž oblasti pracovní spokojenosti a subjektivně reflektované úspěšnosti v profesi, včetně kritérií a předpokladů úspěchu při výkonu profese. Představena byla rovněž metodologická východiska empirického šetření, jejichž záměrem bylo porozumět komplementaritě a kauzálním vazbám mezi pracovní spokojeností a učiteli subjektivně posuzovanou úspěšností v profesi.

Plenární zasedání uzavřel svým příspěvkem na téma *Využití technologie Sémantického webu pro zpracování informací pedagogické diagnostiky* RNDr. Martin Malčík, Ph.D.

Počet informací na webu narůstá a tím pádem je stále složitější nalézt a zpracovat relevantní informace. Zakladatel internetu Tim Berners – Lee proto v roce 2001 představil ideu tzv. Sémantického webu. Součástí Sémantického webu jsou softwaroví agenti, kteří vyhledávají na webu a navzájem spolupracují. Úspěšné vyhledávání je podmíněno kvalitně strukturovanými a popsanými informacemi. Pro strukturované zpracování informací se v prostředí sémantického webu používají zejména ontologie, které mohou být vytvářeny několika metodami, kdy nejčastější metodou je tvorba ontologie vytěžováním znalostí expertů. Článek popisuje možnosti reprezentace znalostí pedagogické diagnostiky v současném webu a strukturální a procedurální změny, které přicházejí s naplňováním představ sémantického webu.

Konference pokračovala v odpoledních hodinách prvního dne a v dopoledních hodinách druhého dne v několika sekcích.

Sekce 1: Diagnostika a evaluace v profesních činnostech učitele

(moderovaly: Alena Seberová, Simoneta Babiaková)

V první sekci, ve které bylo předneseno 13 příspěvků, byla pozornost věnována učiteli a výkonu jeho profese v optice profesních činností. Východiska evaluace byla centrována v profesním standardu (Simoneta Babiaková), diskutována byla celá šíře významů a potřeb personální evaluace (Mariana Cabanová, Radmila Burkovičová, Soňa Kariková) od plánování profesního rozvoje učitele až po dílčí diagnostické dovednosti, procedury a výzkumné techniky (Eva Severini, Dušan Kostrub, Renáta Tóthová, Bronislava Kasáčová, Nikola Sklenářová, Paweł Popek), včetně jejich zakotvení v přípravném vzdělávání učitelů mateřských a základních škol (Robert Sabo, Hana Lukášová, Alena Seberová, Marie Švrčková). Předmětová a problémová specifika pedagogické evaluace byla zaměřena na nadaného žáka a jeho diagnostiku (Jan Šťáva) či žákovy výstupy učení v dramatické výchově (Jan Karaffa). Terciární vzdělávání bylo zastoupeno autoevaluací vysokoškolského učitele jako determinanty kvality vysokoškolské přípravy na profesi (Zlatica Hulová).

Sekce 2: Problematika evaluace kurikula a edukačních prostředků

(moderovaly: Zuzana Sikorová, Iva Červenková)

V této sekci bylo předneseno celkem 12 příspěvků, z toho 1 v polštině a 2 v angličtině. Osvědčilo se zkrácení prezentací a poskytnutí většího prostoru k diskusi, která byla velmi zajímavá, živá a někdy i podnětná.

Tematicky byly příspěvky dosti různorodé, což je ovšem u tohoto typu konferencí přirozené. Většina účastníků se držela zadání a příspěvky zaměřila na oblast diagnostiky nebo evaluace, a to v celé šíři preprimárního, primárního,

sekundárního, univerzitního, základního uměleckého i dalšího vzdělávání dospělých.

Dva příspěvky polských kolegyně, které pracují v mateřských školách (Maria Jamruszka-Grzeluszka, Katarzyna Milek), přinesly informace o tom, jak využívají inscenování pohádek při práci s nesmělými dětmi a diagnostice dětí prostřednictvím her. Je cenné, že příspěvky takto prakticky pojaté byly nicméně zdůvodněné teoretickými poznatkami a podložené promyšlenou koncepcí. Srovnávací studie přístupů k učení u českých a srílanských studentů (Chandana Jayawardena) přinesla mj. informaci o nástroji měřícím míru sociálně žádoucích odpovědí (Balance Inventory of Desirable Responding, Version 6). Za velmi cenné považujeme příspěvky zaměřené na vzdělávání dospělých. V jednom z nich bylo popsáno použití diagnostické metody Soufflearning v českém prostředí (Irma Kaňová). Metoda je určena především pro firemní vzdělávání a je založená na řízeném pracovním výkonu. Další prezentací v této oblasti byla analýza zjištěná z evaluace motivačního kurzu pro nezaměstnané, přinášející přímo prakticky využitelné poznatky (Milan Chmura). Za jeden z nejlepších příspěvků v sekci považujeme studii věnovanou téměř zcela opomíjené problematice dyslexie v dospělém věku. J. Swierkoszová atraktivním způsobem, založeném na propojení teoretických poznatků a kazuistik, referovala o potížích, které u osob s touto poruchou přetrvávají do dospělosti, o tom, jak se specificky projevují a zejména o strategiích, které umožňují do určité míry potíže kompenzovat. Oblast vysokoškolské pedagogiky je jedním z opomíjených výzkumných témat v české pedagogické vědě. Proto jsme ocenili velmi kvalitní příspěvek bratislavských kolegů v PdF UK (Dušan Kostrub, Renáta Tóthová, Eva Severini) zaměřený na diagnostiku individuálních koncepcí výuky u studentů učitelských oborů. S oporou o sociálně-kognitivní východiska kolegové vytvořili zcela nový model výuky obecné didaktiky a prostřednictvím focus groups zjišťovali, jak se mění základní pojetí výuky u jejich studentů po absolvování kurzu. Problematika nadaných žáků se v poslední době dostává do popředí zájmu školských politiků i výzkumných pracovníků. Příspěvek doc. Střelce se soustředil na problematiku identifikace nadání dítěte rodiči, a to včetně takových otázek jako: jak se rodiče vyrovnávají s problémy, které přináší mimořádné nadání jejich dítěte, co očekávají, jaké institucionální podpory se jim dostává.

Sekce 3: Evaluace výsledků edukace (moderovaly: Martina Gúberová, Miriam Prokešová)

V sekci zaměřené na téma evaluace výsledků edukace zaznělo 9 z 12 původně plánovaných příspěvků. Příspěvky i následné diskuse se dotkly mnoha didaktických, pedeutologických, filozofických a dalších kategorií a problémů. Každý z nich reflektoval problematiku evaluace a s ní spojeného hodnocení, opomenuta nezůstala ani diagnostika jako proces.

Témata, jimž se autorky příspěvků věnovaly, se zaměřovala jak na zprávy o výsledcích výzkumných šetření (školní připravenost v oblasti sociálního rozvoje a rozvoje osobnosti Hany Ondřejové; hodnocení kognitivních strategií v písemném projevu v cizojazyčném vzdělávání Evy Smetanové), tak na obecnější úvahy o tom, zda je vůbec evaluace vždy namístě (evaluace úrovně interkulturní gramotnosti Martiny Gúberové; poslání filozofie výchovy v kontextu evaluace Miriam Prokešové). Příspěvky orientované na rozvíjení hodnocení a vedení k sebekontrole ve škole Aleny Douškové a na problematiku hodnocení v etické výchově Petry Fridrichové a na terciární úrovni vzdělávání Mariany Sirotové vyvolaly velmi živou diskusi o náplni práce učitele, o dnešních náročích na jeho osobu a osobnost, standardech přípravy a přípravě učitelů jako takové a o postavení učitele ve společnosti. Účastníci jednání sekce se shodli na tom, že problémů je v českém i slovenském prostředí stále velmi mnoho, některé z nich mají hluboké kořeny a jejich řešení mnohdy narází nejen na nepochopení ze strany politických reprezentací, ale i společnosti jako takových.

Páteční jednání sekce pak rozvinulo diskusi o prosociálnosti a nutnosti vést žáky – vychovávat je – k tomu, aby dokázali v jedné společnosti fungovat s různými lidmi, ale také sami se sebou, což naznačil příspěvek Soni Kikušové. Při představení způsobu diagnostiky toho, co může žák učiteli „říci“ prostřednictvím vlastní kresby pak došlo k propojení teoretických poznatků s vlastními zkušenostmi účastníků. Kresba se v příspěvku Mileny Lipnické ukázala jako metoda, kterou je možné zpracovávat také filozofická témata vztahující se k ideálům vzdělávání, a tato zpracování pak následně diagnostikovat a reflektovat.

Moderátorky sekce velmi pozitivně hodnotily příjemnou podpůrnou a otevřenou atmosféru, v níž docházelo kromě výměny názorů také ke vzájemné výměně zkušeností a zpětné vazbě vztázené ke zdokonalování výuky v rámci přípravy budoucích učitelů. Účastníci se shodli, že nejvýstižněji to, k čemu v diskusi dospěli, vystihuje citát Tomáše Garrigue Masaryka:

„Co dá národ učiteli, to třikrát, i desetkrát vyziská zpět, a v tom je úkol demokracie.“

Sekce 4: Evaluace a autoevaluace pedagogických institucí (Moderovali: Josef Malach, Martin Malčík)

V této sekci zaznělo v průběhu obou dnů 10 příspěvků, z nichž 5 bylo od slovenských autorek, 2 od českých a 2 od polských autorů, což svědčí o dostačně nadnárodním charakteru celé konference.

Jan Mareš referoval o klimatu školy a problematice jeho diagnostiky ve výzkumu i školním praxi. Adriana Récka a Janka Satková (ve dvou příspěvcích) se zabývaly otázkami evaluace kvality vzdělávání, resp. hodnocení a sebehodnocení ve studiu výtvarné výchovy na vysoké škole. Lenka Hrušková

s Janou Brckovou pohovořily o specifických autoevaluační zprávy v podmírkách neuniverzitní vysoké školy. Kolegové z polské štětínské univerzity Paweł Popek a Hubert Kupiec se ve svých referátech zabývali diagnostikou v podmírkách fungování resocializačních zařízení pro mládež. Josef Lukas zdůraznil potřebu využívání specifického dotazníku pro zjišťování připravenosti škol pro inkluzivní vzdělávání. Zuzana Juščáková z NÚCEM z Bratislavы představila na Slovensku zaváděné indikátory kvality vzdělávání v kontextu autoevaluace škol. Tatána Göbelová seznámila účastníky jednání v sekci s výsledky výzkumu kvality školního života žáků.

V závěrečném slovu k účastníkům konference Josef Malach za sebe i celý organizační tým poděkoval všem referujícím a ostatním účastníkům za jejich aktivní podíl na přípravě konferenčního sborníku, který byl připraven před konferencí, i na vlastním jednání, bez nichž by tato odborná akce nemohla naplnit své poslání. Informoval o tom, že větší část komunity zájemců o problematiku pedagogické diagnostiky, evaluace a pedagogického hodnocení složená z akademických i dalších odborných pracovníků nabyla přesvědčení, že nastal čas k založení (mezinárodního) sdružení, které by mohlo být stálou platformou pro výměnu informací a zkušeností v uvedených oblastech i pro formulaci vědecky podložených a argumentovaných stanovisek k řadě procesů, které se větší či menší mírou kvalifikovanosti realizují nebo plánují uskutečnit státní instituce v národním vzdělávacím systému.

Miriam Prokešová

Konferencia na tému *Občianska edukácia mládeže a politický extrémizmus*

Konferencia *Mládež a politický extrémizmus* sa konala 7.11.2012 v Bratislave na pôde IUVENTY – Slovenského inštitútu mládeže. Jej odborným garantom bol Ladislav Macháček, predseda Slovenskej pedagogickej spoločnosti pri SAV. Téma oslovoila viac ako dvadsať odborníkov z rozličných spoločenskovedných odborov, ako aj študentov vysokých škôl, vrátane pedagogických odborov.

Cieľom konferencie bolo preskúmať otvorenosť občianskej spoločnosti na území Slovenskej republiky voči pravicovému extrémizmu a zistiť sociálnu vzdialenosť občanov k menšinám. Hlavnými otázkami, ktorých sa výskum týkal, boli:

1. podiel obyvateľov Slovenska zdieľajúcich ultrapravicové myšlienky a ich ochota podporiť politické strany alebo občianske hnutia, ktoré ponúkajú radikálne riešenia,

2. či je to na Slovensku práve mládež, ktorá predstavuje riziko z hľadiska boja proti pravicovému extrémizmu,
3. či rizikové skupiny vykazujú rovnakú mieru sociálnej vzdialenosť len k odlišným rasám a národnostiam, alebo aj voči homosexuálom a iným menšinám.

Konferenciu otvorila zástupkyňa riaditeľa IUVENTY Jana Miháliková prihovorom k zúčastneným a krátkym predstavením aktivít IUVENTY. Medzi úlohy tejto inštitúcie patrí aj Národný projekt KomPrax, podporený z Európskeho sociálneho fondu, ktorého hlavným cieľom je rozvíjanie kompetencií a schopností mladých ľudí využiteľných v pracovnom živote. V roku 2013 IUVENTU čakajú tri dôležité úlohy: pripraviť "Správu o mládeži 2013", ďalej spracovať "Stratégie Slovenskej republiky pre mládež 2014 – 2020", a v neposlednom rade vyhodnotenie kľúčových oblastí a akčných plánov mládežníckej politiky za roky 2008 – 2013.

Hlavný referát s názvom "Mládež a občania SR: kultúrne stereotypy a ústretosť k pravicovému extrémizmu" prednesol Ladislav Macháček a Vítězoslav Palásek (zástupca ASA Bratislava). Tento reprezentatívny sociologický výskum finančne podporil spomenutý Národný projekt KomPrax, pri Slovenskom inštitúte mládeže – IUVENTA s využitím grantu ESF. Základným predpokladom pre možnú inklináciu mládeže k ideám pravicového extrémizmu je skutočnosť, že mladí ľudia vyrastajú v dobe globálnej finančnej a hospodárskej krízy, ktorá sa stáva živnou pôdou pre posilňovanie extrémnej pravice. Na základe výskumu autori dospeli k záveru, že ultrapravicové myšlienky si osvojilo a extrémistické skupiny podporuje približne 13% respondentov, ktorí pochádzajú najmä z malých obcí do 2 000 obyvateľov. Táto skupina občanov prejavuje otvorenú nevraživosť a nenávisť voči viacerým menšinám.

Prvé predbežné výsledky reprezentatívneho sociologického výskumu otvorenosti slovenskej verejnosti ideám pravicového extrémizmu v roku 2012 potvrdili, že v Slovenskej republike máme 4% obyvateľov, ktorí zdieľajú ultrapravicové myšlienky a súčasne prejavili ochotu podporiť politické strany ponúkajúce radikálne riešenie svojimi hlasmi vo volbách. Ľudia, ktorí zdieľajú myšlienky charakteristické pre pravicový extrémizmus a sú ochotní podporiť ich aktívnu účasťou v zhromaždeniach aj násilníckym podtextom, predstavujú 7%. Z výskumu vyplýva, že hlavné riziko z hľadiska boja proti pravicovému extrémizmu tvorí druhá spomínaná skupina. Podrobnejšia analýza týchto dvoch zoskupení z hľadiska veku respondentov naznačuje, že rovnako skupina od 15 do 17 rokov ako aj od 18 do 25 rokov predstavuje skupiny, ktoré majú v porovnaní s ostatnými vekovými skupinami populácie nielen radikálnejšie názory a postoje, ale prejavili aj ochotu k aktívnejšej podpore radikálnych riešení. Z toho vyplýva aktuálnosť cielených edukačných aktivít nielen v predmete Občianska výchova a náuka o spoločnosti na školách, ale aj

v prostredí občianskych združení detí a mládeže rozličnými formami neformálnej edukácie (napr. fokusové diskusné skupiny kreované podľa špecifických princípov výberu aktérov).

Prvým koreferátom bol príspevok Evy Polákovej (FMK UCM v Trnave) "Facebook ako nástroj, Facebook ako nástroj diskreditácie Rómov." Hlavnou témovej jej výskumu bolo šírenie ideí diskriminácie v prostredí sociálnych sietí. Na základe denného sledovania desiatich vybraných stránok prostredníctvom definovania troch základných zložiek diskriminácie – kognitívnej, afektívnej a behaviorálnej – dospela k znepokojujúcim výsledkom. Ukázalo sa, že členovia sledovaných facebookových skupín prejavujú značnú neznášanlivosť a nevraživosť k Rómom, ktorá podľa autorky pramení z aktuálnej situácie v spoločnosti (osobná skúsenosť) a zo stereotypného názoru na Rómov.

Druhý koreferát predniesol R. Štefančík na tému "Stereotypy v pohľadoch mladých Sloveniek a Slovákov na imigrantov". Autor predstavil výsledky výskumu, ktorý realizoval v spolupráci s J. Lenčom (oba z FF UCM v Trnave). Na základe uskutočnených rozhovorov s respondentmi konštatovali, že vedomosti mládeže o počte migrantov na území Slovenskej republiky sú mimo reality a o migračnej politike vlády nemajú žiadne vedomosti. Negatívny postoj podľa výskumu prejavujú respondenti najmä voči moslimom, pričom ako základné problémy v ich integrácii do spoločnosti vidia v ich farbe pokožky, inom náboženstve a v nedostatočnom ovládaní slovenského jazyka.

Tretí koreferát "Krajne pravicové strany v parlamentných voľbách na Slovensku" predniesla Alena Kluknavská (FF UK v Bratislave). Vo svojom výskume sa zamerala na dve politické strany – SNS a ĽS-NS, predovšetkým ich vystupovanie v mediálnom priestore, analýzu kandidátnych listín a volebných výsledkov. Výsledky výskumu ukázali, že zatiaľ čo SNS svoju agendu nemení a má ju postavenú na protimadžarskej politike, ĽS-NS viac dynamicky reaguje na aktuálne dianie spoločnosti a svoju agendu upravuje podľa požiadaviek občanov. SNS svojou nemeniacou sa agendou postupom času stráca voličov, ktorí prechádzajú k iným stranám. ĽS-NS na druhej strane podľa autorky získava väčšiu voličskú podporu spoločnosti, hlavne však v menších obciach, na ktorých katastrálnom území sa nachádza rómska osada. Do budúcnosti by sa podľa výskumu mohla voličská podpora ĽS-NS ešte zvýšiť.

Príspevok "Názory mládeže na občiansku participáciu" v prvej časti konferencie predniesli Jana Svetlíková a Eva Fülpová (Dubnický inštitút). Keďže mládež je dynamizujúca skupina a vnáša zmeny do spoločnosti, je potrebné skúmať aj jej názory na spoločnosť. Tento výskum bol zameraný na názory respondentov z končiacich ročníkov všetkých typov stredných škôl na ich participáciu v spoločnosti. Výstupmi výskumu bolo zistenie, že mladí ľudia majú záujem o uplatňovanie vplyvu na spoločnosť, preberanie zodpovednosti a

účasť na politických procesoch, čo je pozitívnym znakom pre ďalší rozvoj práce s mládežou na Slovensku.

V diskusii k referátom si pozornosť získali terminologické nejasnosti vyplývajúce z použitia pojmov ako extrémizmus a radikalizmus, ale najmä rómska otázka. Táto oblasť si vyžaduje nové výskumy. Najmä pedagogovia sa zaujímajú o problematiku rodiny respondentov orientujúcich sa na ultrapravicu, najmä, či je úplná alebo neúplná. Poznatky, ktoré obsahuje výskum, prinesú vecné odpovede na tieto otázky neskôr. Tieto poznatky sú dôležité pre plánovanie a hľadanie priateľných foriem edukačnej činnosti v prostredí skupín mládeže, ktoré najviac podporujú pravicové, tzv. radikálne a rázne riešenia.

V druhej časti konferencie boli účastníci oboznámení s najnovšími informatívnymi správami výskumov IUVENTY za roky 2011 a 2012. Doktor Pavol Barát (PU Nitra) vystúpil ako prvý so svojou prezentáciou aktuálneho stavu výskumu vidieckej mládeže v rámci témy „Sociálne a morálne aspekty ekonomickej a občianskej života vidieckej mládeže“. V poradí druhou prezentujúcou bola Miroslava Hlinčíková (IVO, Bratislava) so svojou tému „Mladí Európania a Európanky bez hraníc“ V poslednom príspevku konferencie Naďa Thaiszová (UIP MS SR Bratislava) uviedla výsledky výskumu na tému "Environmentálne cítenie mladých ľudí".

V sprievodnom programe konferencie bola redakčná rada časopisu Mládež a spoločnosť a najmä zasadnutie Sekcie sociálnej pedagogiky Slovenskej pedagogickej spoločnosti pri SAV k problematike vydania terminologického a výkladového slovníka sociálnej pedagogiky v slovenskom jazyku.

Konferencia *Mládež a politický extrémizmus*, ktorá bola pripravená na základe spolupráce vedeckých spoločností pri SAV a Fakulty sociálnych vied UCM v Trnave, zvýraznila a zároveň aj potvrdila záujem o aktuálny posun v hodnotových orientáciách mládeže a jej otvorenosťou ideám ultrapravice. Výskumy spadajúce do tejto oblasti požaduje spracovanie nových stratégií štátnej mládežnickej politiky v roku 2013.

Stanislav Drabant
Martin Glemba

Prof. PhDr. Andrej Čuma, CSc., vysokoškolský pedagóg a komeniológ

Andrej Čuma patrí do generácie postupne vymierajúcich zakladateľských pedagógov, ktorí budovali piliere tejto vedy vo veľmi zložitom období povojnových premien plných rôznych turbulencií, prešľapov, nespravodlivosti,

krívd a utrpení. Školy museli fungovať aj vtedy, poslucháči museli študovať, lebo chceli dosiahnuť vyššiu úroveň svojho bytia a my učitelia sme museli vyučovať. V literatúre sa skupiny autorov zvyknú označovať spoločným menom, podobne, ako je to aj vo výtvarnom umení. Pedagogická Historiografia obdobné označenia nepoužíva, i keď pre túto našu generáciu osemdesiatnikov by sa celkom dobre hodilo označenie „Zabudnutá generácia“.

V roku 2012 by sa bol prof. Čuma dožil 85 rokov, žiaľ, osud rozhodol inak. V tomto istom roku si rovnako pripomíname 15-te výročie založenia samostatnej Prešovskej univerzity v Prešove. Sú to teda významné dôvody pripomenúť si život a dielo vysokoškolského pedagóga a vedca, ktorý výraznou mierou posunul vpred dejiny a znalosti pedagogiky, najmä obzvlášť dôležitú kapitolu zo života a diela Jana Amosa Komenského.

Pedagogická verejnosť dozaista s vďakou a veľkým pocitom zadost' učinenia prijala publikáciu Doc. PhDr. Eduarda Lukáča PhD., nadpísanú sice jednoducho „Prof. PhDr. Andrej Čuma, CSc.“, ale z o to vysoko kvalifikované zostaveným obsahom. Uvedenú publikáciu vydala materská vysoká škola Prof. Čumu Prešovská univerzita v Prešove v roku 2012. Nikto povolanejší nemohol napísat', vyhľadat', zostaviť, vybrať, utriediť a pripraviť do tlače túto publikáciu ako E. Lukáč, poslucháč, asistent a docent na profilovej katedre fakulty, ktorá bola dlhorocným pracoviskom Čumu. E. Lukáč bol aj dobrý sused prof. Čumu a spravoval jeho súkromný literárny fond a obrovskú knižnicu.

Autor publikácie podrobne zaznamenal zložité životné peripetie prof. Čumu, až kým sa dopracoval na post významného vedca, pedagóga historika pedagogiky, komeniológa, budovateľa národnostného školstva, zakladateľa, konceptora a obhajcu novo koncipovaného odboru vzdelávania dospelého človeka. V tomto smere bol Čuma „prvolezcom“, ktorý už v samotných povojnových smerovaniach rozvoja pedagogiky správne pochopil dôležitosť a osobitosť vzdelávania dospelého človeka. Prof. Čuma akcentoval explanačný prístup, teda hľadanie a objasňovanie vzťahov, riešenie reálnych problémov, situácií a potrieb dospelého človeka. Prof. Čuma propagoval svoju koncepciu edukácie komplexného človeka, vrátane jeho vzťahov k reálnemu životu. Musel si ale najprv vybudovať profilovú katedru, vychovať a pripraviť spolupracovníkov, dať im náplň práce, program vedeckej činnosti, organizačné a priestorové zabezpečenie činnosti a tak ďalej. V tej dobe to bola zložitá práca vyžadujúca objavovanie mnohých nových skutočností a poznatkov, a to nielen doma, ale aj v styku so zahraničím. Prof. Čuma ako vysokoškolský učiteľ, vedúci katedry, prodekan i dekan filozofickej fakulty UPJŠ v Prešove sa neraz dostal do zložitých situácií generovaných jednak politickým prostredím, vedením fakulty, ale neraz aj subordinovanými pracovníkmi. Musel byť šéfom aj diplomatom, a vôbec chápajúcou dušou, ktorá vedela pochopiť a zmieriť obe strany. Čuma bol vždy príjemný, nadmieru kolegiálny, niekedy aj optimisticky

mysliaci človek, na ktorého my kolegovia a spolupracovníci radi spomíname v dobrom a s úctou.

Kniha o profesorovi Čumovi je cenná tým, že sú to reálne dejiny vzniku, vývoja ale hlavne rozvoja vedy o edukácií dospelých nielen na Slovensku, ale v širšej, minimálne stredoeurópskej súvislosti. Čitateľ tejto knihy získa dobrý prehľad o tom, čo dokázal usilovný človek za jeden ľudský život, čo všetko napísal, zorganizoval, vybudoval a čím sa zaradil do kontextu vývinu pedagogiky ako vedy nielen na Slovensku. Kniha o profesorovi Čumovi patrí medzi exaktne spracované bibliografie, ktoré dobre zapadnú do mozaiky prameňov poznania a rozvoja pedagogickej historiografie na Slovensku.

Miroslav Tuma

Recenzie

HLAĎO, Petr: Profesní orientace adolescentů: poznatky z teorií a výzkumu

Brno: Konvoj, 2012. 140 s.

Monografie „*Profesní orientace adolescentů: poznatky z teorií a výzkumu*“ je výsledkem práce PhDr. Petra Hlaďo, PhD., odborného asistenta z Institutu celoživotního vzdělávání Mendelovy univerzity v Brně. Jedná se o uznávaného autora, který se dlouhodobě věnuje výzkumu volby povolání žáků základních a středních škol, kariérové zralosti žáků, kariérovému poradenství, kariérové výchově a dalším tématům, které s předmětnou problematikou recenzované publikace souvisejí.

Cílem monografie je podat shrnující přehled teorií a výzkumů z oblasti rozhodování žáků základních škol při přechodu mezi nižším a vyšším sekundárním vzděláváním, a dále seznámit s longitudinálním výzkumným šetřením, jehož cílem bylo zjistit, jak žáci a jejich rodiče aktuálně prožívají a řeší volbu povolání na konci základní školy. Tento cíl je třeba hodnotit velmi pozitivně, neboť se zabývá přechodovým obdobím, kdy žáci poprvé přemýšlí o své vzdělávací dráze a profesní orientaci. Jak autor sám vhodně dodává, „volba povolání, kterou musí učinit žáci na konci nižšího sekundárního vzdělávání, není aktem ireverzibilním, jakákoliv revize či změna původního rozhodnutí je spojena s vynaložením značného úsilí“. Psychologickými výzkumy bylo prokázáno, že populace žáků základních škol ještě není pro toto důležité rozhodování dostatečně zralá, což vede v důsledku k tomu, že žáci nejsou schopni racionálně posoudit své předpoklady, porovnat je s objektivními požadavky vzdělávacího systému a světa práce a nalézt mezi nimi přiměřený kompromis.

Volba povolání tedy představuje pro řadu žáků poměrně složitý problém, a je nezbytné, aby na ní byli systematicky připravováni. Efektivní příprava by měla mít několik rovin: výchova žáků k volbě povolání v rámci formálního kurikula, poskytování informací a poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, příprava v rodinách, informování skrze masové komunikační prostředky aj. Poznatky o volbě povolání žáků na konci povinné školní docházky jsou tedy nezbytné pro edukační a poradensko-psychologickou praxi, kde jsou cílovou skupinou čtenářů publikace především učitelé a poradenští pracovníci. Poznatky prezentované v publikaci však využijí i rodiče žáků, kteří stojí před první volbou povolání, případně tvůrci vzdělávací a školské politiky. Nezbytné je třeba dodat, že novějších odborných (nikoliv popularizačních) prací, které se věnují tomuto tématu, není na českém a slovenském knižním trhu mnoho. Významné jsou práce Š. Vendela (*Kariérní*

poradenství, Grada, 2008; *Výskum školskej a profesnej orientácie žiakov*, Štátny pedagogický ústav 2007), E. Walterové et al. (*Přechod žáků ze základní na střední školu: pohledy z výzkumu*, Paido, 2009), J. Balcar et al. (*Zvolil jsem si techniku. Proč? Faktory výběru studijního oboru a střední školy*, Mendelova univerzita v Brně, 2011), část publikace E. Gajdošové a G. Herényiové (*Rozvíjení emoční inteligence žáků*, Portál 2006), příp. některé další.

Pozitivem monografie *Profesní orientace adolescentů: poznatky z teorií a výzkumů* je její komplexní přístup k problematice volby povolání, která není nahlížena jen z čistě pedagogického nebo pedagogicko-psychologického či poradenského hlediska, ale snaží se zachytit rozhodovací proces v širším sociálním kontextu. To se projevuje i ve vyvážené struktuře práce.

Úvodní část (číslovaná jako první kapitola) vhodně seznamuje čtenáře s problematikou volby povolání žáků základních škol, problémy v této tematické oblasti, náročností kariérového rozhodování a významem systematické přípravy žáků na tento rozhodovací proces. Nastíněn je i obsah práce a cílová skupina čtenářů.

Ve druhé kapitole je definován základní pojmový aparát, s nímž je v textu pracováno. Tato kapitola je pro zorientování čtenáře důležitá, neboť v odborné literatuře neexistuje konsenzus v používání pojmu jako jsou volba povolání, první volba povolání, první směrová volba, volba střední školy, volba další vzdělávací cesty, volba další vzdělávací dráhy, profesní (či profesionální) orientace, kariérové poradenství, kariérní poradenství, profesní poradenství, poradenství pro volbu povolání; kariérová výchova, výchova k volbě povolání, výchova k profesi aj. Pojmy jsou v rukopise definovány precizně, definice se opírají jak o teoretické znalosti autora, tak relevantní odbornou literaturu. Autor k základním pojmul přidává i poměrně nový termín „dovednosti řízení vzdělávací a profesní dráhy“, s nímž se začínáme setkávat i v odborných textech, ale v pedagogické a psychologické praxi není zatím dobře znám.

Třetí kapitola podává exkurz do teorií volby povolání. Jsou zde představeny hlavní kariérové teorie, resp. přístupy kariérových teorií, které jsou rozčleněny na obsahové a procesuální. Zpracování kapitoly lze hodnotit vysoce pozitivně. Je v ní precizně charakterizována a specifikována koncepce kariérového vývoje člověka nejvýznamnějších světových autorů jako jsou F. Parsons, E. Ginzberg, D. E. Super, J. L. Holland, A. Roeová aj. Jistým úskalím je fakt, že kapitola mapuje kariérové teorie především v angloamerické oblasti. Její obsah by bylo možné rozšířit o poznatky z česko-slovenského prostředí (ty byly konstruovány především od 60. do 90. let minulého století), neboť jde o teritorium do jisté míry odlišné jak specifity vzdělávacího a poradenským systémem, tak historickým vývojem, kulturou, tradicemi aj. Přes tuto připomítku lze v komplexním pohledu hodnotit kapitolu jako vyváženou a fundovaně zpracovanou.

Zařazení čtvrté kapitoly s názvem „Zhodnocení ontogenetických charakteristik a kariérové připravenosti adolescentů“ je vhodné pro pochopení problémů, s nimiž se žáci setkávají a dopadů vývojových zvláštností adolescentů na volbu povolání. Diskutovány jsou vlivy sociálního vývoje, vývoje zájmů a perspektivní orientace na kariérové rozhodování. Stručně je zhodnocena kariérová připravenost žáků a nastíněny překážky, které se vyskytují při volbě povolání. Autor z mnoha taxonomií překážek, ať se již jedná o teoretické modely či empiricky ověřené taxonomie, které byly v zahraniční odborné literatuře publikovány, popisuje taxonomii překážek volby povolání u populace amerických adolescentů navrhnutou a empiricky ověřenou I. Gatim, M. Krauszovou a S. H. Osipowem v roce 1996. Přestože je tato taxonomie již staršího data, její význam dosvědčuje fakt, že je stále citována. Kapitolu uzavírá zhodnocení rizik volby povolání českých žáků, z nichž lze jmenovat malou informovanost o světě práce a jednotlivých povoláních, neznalost vzdělávacího systému, nedostatečný stupeň sebepoznání, krátkodobou perspektivní orientaci a nejasné představy o vlastní budoucnosti. Celkově lze říci, že kariérové připravenosti (zralosti) žáků je v našich podmírkách věnována malá empirická pozornost. To otevírá značný prostor zejména pro psychologicky orientovaný výzkum.

Kariérové poradenství pro žáky a jeho institucionální podpora jsou tématy páté kapitoly. Kapitola umožňuje zorientovat se v poměrně nepřehledném systému pomoci žákům a rodičům, která je při volbě povolání poskytována na školách (ve školních poradenských pracovištích), ve školských poradenských zařízeních, ale i v dalších institucích resortu práce a sociálních věcí. České výzkumy (mj. i výzkum prezentovaný v páté kapitole) potvrzují dlouhodobě nízké využívání poskytovaných poradenských služeb. Příčinami tohoto trendu jsou nízké povědomí rodičů a žáků o informačních a poradenských možnostech obou institucí (zde vidím význam kapitoly), malých nebo negativních zkušnostech s jejich využíváním a v nevyhovující dostupnosti.

Šestá kapitola seznamuje čtenáře s přípravou žáků základních a středních škol na volbu povolání v rámci formálního kurikula (tematický okruh Svět práce na základních školách a průřezové téma Člověk a svět práce na středních odborných školách). Informace využijí jak rodiče, aby se zorientovali v přípravě, tak poradenští pracovníci i sami učitelé.

Sedmá kapitola přináší přehled výsledků aktuálních výzkumů v České republice a zahraničí o aktérech spoluovlivňujících žákovu volbu povolání a profesní orientaci. Zaměřena je na vlivy rodiny, vrstevníků, učitelů a poradenských pracovníků. Diskutováno je téma autonomie žáka v tomto procesu, rozhodování a strategie rodičů směřující k ovlivnění žákových aspirací a rozhodování v závislosti na socioekonomickém statusu rodiny. Kapitola vznikla přepracováním studie, která byla autorem publikována v časopise

Pedagogická orientace v roce 2010 (roč. 20, č. 3), a rozšířením o poznatky z nových výzkumů.

Největší přínos monografie lze přikládat osmě kapitole, v níž Petr Hlad'o seznamuje s realizovaným kvalitativně orientovaným empirickým šetřením (s využitím designu případové studie) o rozhodování žáků základních škol a jejich rodičů při přechodu mezi základní a střední školou. Zhodnoceny jsou názory žáků a rodičů na roli aktérů při volbě povolání, popsány strategie uplatňované rodiči při volbě povolání a dílčí etapy rozhodování u žáků. Autor nezůstává pouze v rovině empirických poznatků. Výsledkem analýzy a syntézy dostupných teoretických materiálů, kurikulárních dokumentů a vlastních výzkumných závěrů je návrh longitudinálního programu profesní orientace. Vzhledem k vysoké selektivitě českého vzdělávacího systému je do této kapitoly logické zařazení poznatků o přijímacím řízení, které je u žáků stěžejním kritériem volby povolání. Autor zde seznamuje se strategiemi žáků a prožíváním období před a po přijímacím řízení na střední školy.

V závěru jsou shrnutы nejvýznamnější poznatky a podány návrhy pro změny jak v oblasti edukační, tak poradenské. Shrnutí je stručné, jasné a srozumitelné.

Domnívám se, že monografie „*Profesní orientace adolescentů: poznatky z teorií a výzkumu*“ Petra Hlad'o představuje cennou monografií, která poskytuje průřez teorií a poznatků z výzkumu volby povolání. Jsem přesvědčen, že díky své srozumitelnosti nalezne své čtenáře nejenom v úzce vymezené skupině odborníků – výzkumníků, ale i v širším okruhu tzv. pomáhajících profesí. Jsou jimi výchovní poradci, školní a poradenští psychologové a sociální pedagogové. Předložený text by bylo možno použít i jako doporučenou literaturu ke studiu při přípravě budoucích učitelů na základních a středních školách.

Zdeněk Friedmann

Katedra technické a informační výchovy Pedagogické fakulty MU

Brno

Česká republika

CHVÁL, Martin – KASÍKOVÁ, Hana – VALENTA, Josef: Posuzování rozvoje kompetence k učení ve výuce

Praha: Nakladatelství Karolinum, 2012. 112 s.

Ak existuje nejaká univerzálna vlastnosť, ktorú žiak využíva v najrôznejších situáciach na vyučovacích hodinách, tak je to schopnosť učiť sa. Táto vlastnosť veľmi silne determinuje (spolu s motiváciou a ďalšími vlastnosťami) učebné výsledky žiaka. Zároveň je to vlastnosť, ktorú využije nielen v škole, ale

i mimo nej a potom aj po dokončení štúdia v celoživotnom učení. Autori sa podujali na neľahkú úlohu – určiť, ktoré vlastnosti žiaka možno považovať za učebné, za akých okolností sa využívajú a (čo je ešte ľažšie) vytýciť situácie vo vyučovaní, ktoré tieto učebné vlastnosti posilňujú a rozvíjajú. Tieto situácie sa totiž vo vyučovaní vyskytujú často implicitne v situáciach a úlohách, ktoré žiaci plnia.

Autori tieto učebné vlastnosti zhrnuli pod názov *učebná kompetencia*. Aj keď ide o množinu vlastností, zámerne používajú jednotné číslo, aby tým zdôraznili, že jednotlivé komponenty tejto kompetencie sú prepojené, súvisiace a vzájomné podmienené. Ide o komplex vlastností, ktoré sú pomerne široké a týkajú sa nielen kognitívnych a metakognitívnych procesov, ale aj afektívnych čít žiaka. Na začiatku učebnej úlohy je jej rozpoznanie „vnorenie“ sa do učenia, jeho organizovanie a vytrvanie v úlohe. Z opisu vlastností tejto kompetencie vyplýva, že nejde len o akúsi techniku učenia sa, ale o hlbšie a prepracovanejšie vlastnosti zahrnujúce aj motivačné faktory, sebapoňatie a sebadôveru učiaceho sa.

Druhým klúčovým pojmom knihy je *príležitosť* na rozvíjanie kompetencie učiť sa. Tu sa už pozornosť presúva na učiteľa a jeho potenciality posilňovať túto žiakovu vlastnosť a vytvárať k tomu vhodné edukačné podmienky. Opierajúc sa hlavne o zahraničnú literatúru autori vymedzujú niekoľko okruhov, ktoré sú kritické pre jej identifikovanie a rozvoj. Nejde len o vlastnosti učebných úloh, ktoré by mali rozvíjať kompetenciu žiakov učiť sa, ale o celkové „nastavenie“ učenia sa učiteľom a žiakom. Ďalej je to zámerná a plánovaná podpora žiakov v priebehu učenia sa a reflexia učebnej činnosti. Toto všetko prebieha spolu s ďalšími okolnosťami, ako je rešpektovanie osobnosti žiaka, jeho potrieb, nastavenie času učenia sa pod.

Tretím klúčovým pojmom knihy je *pedagogická situácia*. Je to stav vyučovania, v ktorom vstupujú do vzťahu jeho aktéri, ich konanie, učivo, fyzické prostredie a časové danosti. (Dali by sme skôr prednosť spojeniu „vyučovacia situácia“, keďže adjektívum pedagogický sa vzťahuje skôr k pedagogike ako vede, než k procesu vzdelávania a výchovy.)

Keby sa kniha skončila v tomto bode, znamenala by iste teoretický vklad do chápania učenia sa žiaka a možností jeho rozvoja vo vyučovaní. Lenže autori posunuli svoj zámer ďalej a predkladajú nástroj na skúmanie a vyhodnocovanie príležitostí pre rozvoj tejto kompetencie. Tvorba, overovanie fungovania a edumetrické vlastnosti tohto nástroja tvoria vlastne jadro knihy. Z teoretickej strany knižka prerásta do výskumnnej a metodologickej štúdie.

Tento nástroj je založený na štruktúrovanom pozorovaní vopred definovaných situácií na vyučovacej hodine. Má sa používať v priamom pozorovaní, aj keď samozrejme, neexistujú veľké metodologické prekážky, aby sa pozorovalo aj z videonahrávky vyučovacej hodiny. V stručnom prehľade sa ich

pozorovací systém skladá z troch blokov. Sú to jednak situácie podporujúce rozvoj kompetencie pre učenie sa, jednak situácie inertné alebo dokonca brzdiace tento rozvoj a napokon sú to súhrnné charakteristiky výučby. Autori vymedzili 15 takýchto situácií a 3 súhrnné charakteristiky vyučovania. Do prvej skupiny patria vcelku očakávateľné situácie, ako sú úlohy nižšieho typu, úlohy vyššieho typu, podpora žiaka, poskytnutie pomoci žiakovi pri problémoch, žiakovo reflektovanie svojej činnosti, práca s informačnými zdrojmi (inými než učebnica) atď. Na druhej strane, sem boli zaradené aj situácie špeciálne zamerané na rozvoj kompetencie pre učenie sa a situácie založené na somatických úkonoch. Psycho-somatická oblasť je na viacerých miestach knihy zdôraznená – už v teoretickej časti sa vyzdvihuje *telo* ako problematika uchopená novým spôsobom. Ide o „doladovaťanie psychických funkcií pohybovými aktivitami“, o žiakovi sa píše ako o organizme (zahrňuje myslenie, komunikáciu, konanie ...), sú tu odkazy na divadlo atď. Zrejme sa tu presadil jeden z autorov, ktorý sa venuje tejto oblasti.

V tomto systéme pozorovania je každá situácia podrobne definovaná a sú uvedené jej distinkívne znaky, u niektorých aj znaky, ktoré naopak, nevyhovujú danej situácii. Okrem toho pri každej situácii pozorovateľ zachycuje aj *zásahy žiakov*. Tento (trošku vojenský) termín označuje počet žiakov, ktorí boli angažovaní v danej situácii. Ukazuje teda, u koľkých žiakov mohlo dôjsť k rozvoju kompetencie učiť sa. Dáta získané pomocou pozorovania situácií na vyučovacej hodine (hodinách) umožňujú vypočítať dva indexy, index efektivity vyučovacích situácií a index efektivity vyučovania. Sú to dva ukazovatele, ktoré súhrnným spôsobom naznačujú potencialitu vyučovania z pozície realizovaných možností posilňovania kompetencie žiaka učiť sa. Pozorovací systém je primárne nastavený na vyučovanie v základnej škole, a to v zásade pre všetky vyučovacie predmety.

Navrhovaný pozorovací systém je založený na kategóriách, ktoré sú pomerne široké (sú to protiklady úzkych kategórií, známe z mikroanalýz vyučovania napr. pomocou systému Flandersa). Takéto pozorovacie kategórie si vyžadujú od pozorovateľa obyčajne (ale nie vždy) vyšší stupeň vyvodzovania. Pozorovateľ musí uvažovať vztahovo a analyzovať pozorovaný jav v širších súvislostiach, prv než určí príslušný kód. Pozorovacie kategórie s vyšším stupňom vyvodzovania majú obyčajne nižšiu reliabilitu ako kategórie s nižším stupňom vyvodzovania, čo je logické, pretože pri nich kolíše presnosť identifikácie. Boli sme preto zvedaví, ako obstojí navrhovaný pozorovací systém z hľadiska odhadu reliability. Na jej určenie sa použilo 66 vyučovacích hodín, ktoré kódovalo päť dvojíc pozorovateľov. Autori uvádzajú inter-rater reliabilitu pozorovania jednotlivých vyučovacích situácií od 70 do 95 %, s priemerom 85 %. To je vzhľadom na široké kategórie veľmi dobrý údaj. Reliabilita však závisí nielen od pozorovacieho systému, od vlastností reality, ktorá sa poz-

ruje, ale aj od pozorovateľov (ich odbornosti a zacvičenosťi) a napokon aj od frekvencie výskytu pozorovacej kategórie. Autori venovali výberu a zacvičeniu pozorovateľov mimoriadnu pozornosť (boli to študenti pedagogickej fakulty). Reliabilita je vždy komplikovanou vecou a kniha nezamlčuje, že pozorovatelia mohli mať postupne sklon vychyľovať kódovanie niektorým smerom v duchu vlastného chápania danej kompetencie, ale pritom kódovali zhodne. Takáto situácia môže priniesť vysoký koeficient reliability, ale ten nie je realistický. V praxi sa to rieši tak, že pozorovatelia sú kontrolovaní autormi aj po zacvičení, a to do akej miery zostali „verní“ pôvodnému konceptu pozorovacieho systému.

Je poučné sa pozrieť, aké je zastúpenie jednotlivých výučbových situácií rozvíjajúcich kompetenciu učiť sa v reálnom vyučovaní. V knihe sú prezentované dáta zo 106 pozorovaných vyučovacích hodín v základnej škole a vo viacročníkových gymnáziach. Ako sa dalo očakávať, najviac boli zastúpené situácie s úlohami nižšieho typu, potom podpora výkonu žiaka, zacielenie výučby a pomoc pri ťažkostiach. Najnižšie zastúpenie malo využitie metód na hranie rol, reflexia vyučovania žiakom, explicitné rozvíjanie kompetencie učiť sa a somatické výkony. Vypracované normy umožňujú porovnať akékoľvek vyučovanie s týmito údajmi.

Autori neutajujú, že tento pozorovací systém neboli doteraz validizovaný. Nevieme, do akej miery vytýčené výučbové situácie skutočne rozvíjajú kompetenciu žiakov pre učenie sa. Na rozdiel od intervenčných štúdií, ktoré sú zamerané na výcvik konkrétnej zručnosti žiaka v prísne kontrolovaných experimentálnych podmienkach, v tomto prípade je situácia zložitejšia. Ide o prirodzené vyučovanie s množstvom premenlivých činiteľov, ktoré sa ťažko kontrolujú, a preto bude validizácia veľmi komplikovaná. Tým sa však úloha výskumníkov nekončí. Ešte je potrebné zistiť, či nadobudnutá kompetencia žiaka pre učenie sa je skutočne efektívna, t.j. či po jej zlepšení sa zvýšil výkon žiaka.

V tiráži knižky sú uvedení traja autori a v úvode sa spomínajú ďalší šiesti pracovníci, ktorí prispeli k tvorbe a overovaniu tohto systému. Okrem toho tento pozorovací systém existuje v trošku zjednodušenej verzii v rámci projektu Cesta ke kvalitě a je dostupný na: http://www.nuov.cz/uploads/AE/evaluacni_nastroje/12_Ucime_deti_ucit_se.pdf. Táto verzia je určená učiteľom na autoevalváciu ich práce. Naopak, verzia uvedená v tejto knižke, spolu s jej teoretickým rámcom, je skôr ladená pre výskumníkov.

Klady a prednosti knižky toho formátu sa dajú vystihnúť veľmi ľahko. Je teoreticky veľmi dobre založená, prináša občerstvujúce pohľady na možnosti rozvoja žiaka a poskytuje hotový nástroj na pozorovanie vyučovania a jeho normy. Z metodologického hľadiska je cenné, že autori opisujú prípravu a reliabilizáciu svojho výskumného nástroja a výcvik pozorovateľov veľmi

podrobne (čo nebýva zvykom v iných prácach), takže kniha môže slúžiť ako zdroj poučenia ďalším výskumníkom. Autorom je vlastná kritická sebareflexia – nezavierajú oči pred niektorými nedotiahnutými vecami a naznačujú úlohy, ktoré čakajú na riešenie.

Peter Gavora
Centrum výzkumu Fakulty humanitných studií UTB
Zlín
Česká republika

LIESSMANN, Konrad Paul: Univerzum věcí. K estetice každodennosti
Praha: Academia, 2012, 137 s.

Rakúsky filozof sa v tejto publikácii púšťa cestou luxusu, ktorá sa na prvý pohľad zdá, ako sám píše, neprimeraná a nedôstojná pre filozofa, čím odkazuje, že aj o efemérnych veciach života, banalitách a obyčajnostiach je možné z tejto pozície uvažovať.

Zo súboru dvanásťich esejí, ktoré oscilujú okolo univerza dnešných vecí, ľahko dostupných a vábnych, nie ani jedna explicitne spájaná s fenoménmi, či problémami pedagogiky, ako jeho predchádzajúca kniha (Teorie nevzdelenosti, 2009), ale takmer všetky námety, po ktorých siahol, je možné využiť v učebnom procese ako materiál či seminárové texty. S istou „nadsázkou“ je tiež možné vyhlásiť, že Liessmannove postrehy môžu slúžiť ako aktuálny dodatok k jeho učebnici filozofickej propedeutiky (O myšlení, 1994). Tento úvod do filozofie ponúka klasický prehľad hlavných tém, ktoré sa vo filozofii nastoľujú – pravda, dobro, krása, spravodlivosť, zmysel dejín, nevyhnutnosť, Boh, moc, prirodzenosť – a práve na niektoré z nich nahliada v *Univerze věcí* pohľadom do studne, nie na nočnú oblohu.

Esej, ktorá otvára diskusiu, je venovaná práci a spotrebnejm predmetom. Liessmann naznačuje, ako postindustriálna spoločnosť „prepožičiava“ tovaru metafyzický status, ktorý predtým patril človeku. Kantove otázky pýtajúce sa na človeka a na jeho pôvod, sa dnes pýtajú na pôvod topánok, áut, kníh, šperkov, kozmetiky, pretože už z nich nie je cítiť ľudskú prácu, pot, materiálno. Toto je pre neho základný kameň konzumu a narastajúcej produkcie, ktorá ale paradoxne neprináša viac voľného času, pohodu, nižší vek odchodu do dôchodku, či vyššie mzdy. Konzum a práca si protirečia len zdanlivo, práca je jeho predpokladom a on sám je nutnou občianskou povinnosťou (s. 19).

Najrozjsiahlejšia časť knihy tematizuje oblasti, ktoré patria estetike a umeniu. Tieto eseje sa ponúkajú učiteľom výtvarných výchov a umení, ktorý

môžu cez ne študentom sprostredkovať a podnietiť v nich aj teoretické uvažovanie, nielen poznanie *techné*.

V eseji o vnímaní nás Liessmann obviňuje, že si obohacujeme každodenné estetické podnety akýmisi dodatočnými, pretože máme pocit, že ich je vôkol nás nedostatok. Dbáme na dizajn, materiál, formu, interiér, pričom „zatláčame pocitovú kvalitu podnetu“ (s. 25). Podľa neho je dennodenných podnetov dostatok, len nám chýba sebareflexívny pocit, fascinácia, že nevieme transcendovať všednú každodennosť, a keď sa už aj stretнемe s umením, vnímame ho každodenných pohľadom. V jednej z esejí problematizuje gýč ako produkt, ktorý je vo výtvarnom umení častou tému. Čitateľ sa môže nad týmito vetami pousmiať, pretože Liessmann nachádza spôsob, ako je možné zberateľov exemplárov spájaných s masovou výrobou a identickou reprodukciou v istých prípadoch ospravedlniť. V inej eseji zasa Liessmann „ozívuje“ Gehlenove idey o vývoji umenia a jeho komentovania. Na mušku si berie napríklad abstrakciu, ktorá je Gehlenom označovaná za typ umenia, ktoré mlčí a ktoré „stratilo reč obrazov“ (s. 47), čím podľa Liessmanna iniciaje vznik tzv. konštituujúceho diskurzu, ktorý obyčajnú lopatu na sneh „vytrháva z univerza vecí a prisudzuje jej miesto v univerze umeleckých diel“ (s. 52). Estetické témy uzatvára diskusia o tom, ako zaobchádzame s hudbou, zobrazením erotiky v umení a zážitkovej kultúre dneška („eventy“), kde sa dostane k slovu aj Goethe.

O čosi ľahšie sa čítajú eseje o futbale a spinningu, ktoré sú zároveň najzábavnejšími kapitolami knihy. Tieto by mohli byť čitané študentmi etiky, filozofie, ale aj telesnej výchovy, pretože spájajú šport s filozofiou, hoci autor priznáva, že ich vzťah je prekérny. Analýzou futbalových pravidiel, najmä ofsjudu, Liessmann ukazuje, ako sa späť do hry „vracia“ Kantova téza o vôle k dobru. Esej o cyklistike, fitness a spinningu ukazuje, ako si môže svalnatý narcis nájsť spoločnú reč so starnúcim intelektuálom, ktorého do fitnes centra priviedlo ohlasujúce sa telo. Intelektuálovi, ktorý predtým ignoroval šport a pohýdal ním napriek tomu, že bol materialistom, fitness centrum zvyšuje „schopnosť znášať utrpenie“ (s. 101). Liessmann v tejto časti komponuje ódu na závodný bicykel, ktorý v jeho očiach predstavuje platónsku ideu bicykla.

Študentom pedagogiky by mohla byť prospešná esej o idolech dnešnej modernej spoločnosti, v ktorej je každá profesia zaobrajúca sa vyučovaním v kríze. Mladí aspiranti na tituly z ekonómie či politológie by mali povinne čítať poslednú esej o peniazoch, kde sa dozvedia nielen o Aristotelovom poňatí peňazí, ale aj o Marxovej zamilovanosti do nich.

Brilantným prvkom autorových esejí je jeho schopnosť nielen vdýchnuť bežným veciam okolo nás teoretickú závažnosť, ale vniestť do diskusie aj myšlienky dávnych filozofov, nájsť analógie, podobnosti, spojiť reflexie o moderných témach s tými, ktoré boli „trendy“ v minulosti. Reprezentatívnym

prikladom je využitie Schirlbauerového spojenia Humboldta s fitness centrom, kde sa jeho vysmievaná idea o vzdelaní stáva veľmi účinnou.

Zuzana Danišková

Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity

Trnava

Slovenská republika

NUSSBAUM, Martha Craven: Not for profit. Why Democracy Needs the Humanities

Princeton and Oxford: Princeton University Press, 2010, 159 s.

V roku 2010, keď vody slovenského vysokého školstva víril Konrad Paul Liessmann so svojou *Teóriou nevzdelanosti*, vysla v americkom vydavateľstve Princeton University Press kniha Marthy Nussbaum *Not for profit*. Autorka, profesorka na Právnickej fakulte Chicagskej univerzity, je známa na Slovensku predovšetkým filozofickej obci napríklad knihou *Krehkosť dobra* (Oikoyemenh, 2003). Venuje sa najmä filozofii starovekého Grécka a otázkam práva a spravodlivosti v súčasnom svete. Tentokrát obrátila Martha Nussbaum kritický pohľad k súčasnemu stavu vzdelania a vzdelávania vo svete. Aj keď sama hovorí, že sa venuje predovšetkým Spojeným štátom americkým a Indii, množstvo odkazov smeruje do Európy.

Ako autorka hovorí, kniha nie je empirickou štúdiou súčasného svetového školstva, ale manifestom zdôvodňujúcim potrebu zmeny. Na viac ako 150 stranách knihy autorka prevedie čitateľa výborne odborne „podkutou“ argumentáciou zdôvodňujúcou potrebu humanitných a spoločenských vied a umenia. Autorke však nejde o to, aby obhajovala postavenie humanitných a spoločenských vied v univerzitnom systéme. Jej volanie je omnoho naliehavejšie. Pre prežitie demokracie v mene humanizmu a porozumenia (pričom pojmy nie sú len vyprázdnené idey) je nevyhnutné, aby všetci žiaci a študenti prišli do kontaktu so širokou paletou vied, náuk a umení od filozofie, cez etiku a pedagogiku či antropológiu až po spomenuté umenia. Knihu *Not for profit* je určite možné považovať za súčasnú filozofiu výchovy.

Prvá kapitola nesie názov *Tichá kríza*. Martha Nussbaum v nej načrtáva súčasný stav a problémy, s ktorými sa stretáva školstvo. Humanitné, spoločenské vedy a tak isto umenie sa postupne vytrácajú z univerzít. Dôvodom je ich nevyužiteľnosť pre ekonomický zisk. Učitelia študenta umenie, filozofiu či literatúru neprináša žiadny ekonomický profit. Autorka priamo hovorí, že politická sloboda, zdravie a (všeobecná – pozn. recenzenta) vzdelenosť len slabo korelujú s ekonomickým rastom. Príkladom nekorelácie

politickej (občianskej) slobody a ekonomického rastu môže byť súčasná Čína. Podľa autorky je problémom, že školy v súčasnosti pripravujú ľudí pre prax, avšak ľudí nepoužiteľných pre politický a sociálny život. Pre mnohých bude autorkine tvrdenie urážlivé, avšak pravdivé, že vzdelávanie „pre profit“ stačí v podstate obmedziť na vzdelávanie v troch základných zručnostiach – čítanie, písanie a počítanie. Potrební sú aj odborníci na informačno-komunikačné technológie, avšak myslenie (politické, sociálne, environmentálne...) je zbytočnosťou a mnohokrát prekážkou „ekonomickeho rozvoja“.

Druhá kapitola sa podrobnejšie zameriava na definovanie problému *Vzdelania (výchovy) pre profit, vzdelania (výchovy) pre demokraciu*. Základná téza, ktorú Martha Nussbaum obhajuje, hovorí, že humanitné vzdelanie a umenia sú nevyhnutné pre žitie plnohodnotného života na individuálnej úrovni, a tak podobne sú nevyhnutné pre stabilnú demokraciu na spoločenskej úrovni. Autorka búra viacero mýtov. Napríklad tvrdí, že za posledné desaťročia sme sa mohli presvedčiť, že ekonomické zmeny a transformácie spoločnosti neprinášajú samé od seba vyššiu úroveň vzdelanosti spoločnosti. Úspechy v zdravotníctve a vzdelaní len slabo korelujú s ekonomickým rastom spoločnosti. Jedna z vecí, ktorá je nežiaduca vo „vzdelávaní pre profit“, je aj vzdelávanie v histórii. Pre súčasnú paradigmu nie je dobré, aby tento typ vzdelávania existoval, a tiež to, aby sa hovorilo o triednej, kastovnej, rodovej či etnoreligioznej príslušnosti, pretože takáto výchova a vyučovanie by mohlo priniesť kritické premýšľanie aj nad prítomnosťou.

Výchova občanov: Morálne (a nemorálne) emócie je názov tretej kapitoly. Kritika a argumentácia v tejto problematike ide ku koreňom dôležitosti vzdelávania „pre demokraciu“. Martha Nussbaum ukazuje čitateľovi, ako je dieťa v dnešnej dobe vychovávané k vyhýbaniu sa inakosti, odlišnosti a zlu, ktoré je vo svete. Dôležitou poznámkou na tomto mieste je, že súčasné vzdelávanie a výchova hľadá zlo mimo človeka a odmieta videnie sveta, kde by zlo bolo súčasťou každého z nás. Zlo objavené v nás býva populárny motívom napríklad hororových filmov. Odmietať však zlo v sebe samom a vyhradíť mu miesto „tam niekde vonku“ nás často vedie k odmietaniu druhých. Na pozadí známeho Milgramovho experimentu autorka varuje pred ľudskou črtou vzdávania sa zodpovednosti za vlastné správanie sa v prípade, že je možné preniesť túto zodpovednosť na autoritu, prípadne niekoho iného. Človek bez rozvinutého kritického myslenia, prípadne ten, čo vie len čítať, písat' a počítať, sa určite ochotnejšie vzdáva zodpovednosti za svoje kroky už len tým, že sa nesnaží poznáť „povahu reality“. Poznanie „povahy reality“ je ústredným zmyslom existencie humanitných, spoločenských vied a umení. V skryte anonymity sa ľudia tak isto správajú nemorálnejšie, ako keď ich iní majú možnosť vidieť. Necítia totiž za sebou sociálnu kontrolu. Už dávno vieme, že v byrokraticky riadenom svete, ako je ten náš, je oveľa ľahšie byť

neviditeľný. Vzdelávať študentov k videniu sveta z pozície druhých, učiť, že slabosť nie je hanbou, rozvíjať pravý záujem o iných, či učiť, že každý človek je zodpovedný člen spoločnosti – to všetko sú ciele, ktoré musíme podľa autorky sledovať. Samozrejme, môžeme kritizovať Marthu Nussbaum za to, že tieto ciele výchovy sú v centre pozornosti už dlhú dobu (najmä deklaratívne), avšak na obhajobu autorky je potrebné povedať, že pre ňu sú skôr výzvou a neukončeným procesom ako konečným cieľom výchovy.

Obsahovo najrozšiahlejšia je kapitola *Sokratická pedagogika: Dôležitosť argumentu*. V tejto kapitole si čitateľ pripomenie známe diela zaoberajúce sa výchovou a vzdelávaním od Jeana-Jaquesa Rousseauovho *Emila*, cez kritiku prínosu Friedricha Fröbela až po texty Johna Deweyho. Autorka argumentuje v prospech dôležitosti učenia argumentácie, integrovania hrania spoločenských rol do kurikúl či praktizovania umení v školách. Ľudia často pripúšťajú argumenty autorít či iných, ktorí sú považovaní za dôležitých či významných len kvôli tomu, že majú tento pripísaný status. Martha Nussbaum dáva dôraz na učenie o dôležitosti racionálneho, pravdivého a zmysluplného argumentu a nie na postavenie argumentujúceho, ktoré je dnes tak symptomatické a bežné. Uvedené platí dnes o to viac, že heroizujeme ľudí, ktorí dosiahli „úspech“. Samotné slovo úspech je však zradné, pretože dnes je za úspech považovaný ekonomický úspech a nie múdrost a vzdelenosť. Deti sú vedené k žiadostivosti po úspechu a kontrole nad vlastným úspechom a ten, ako už bolo povedané, je definovaný finančne. Práve tento bod argumentácie je u Marthy Nussbaum nesmierne dôležitý, pretože v USA, v krajinе, kde pôsobí, je príjem učiteľov na všetkých stupňoch škôl minimálne podobný profesiam, o ktorých sa hovorí, že vytvárajú kapitál. O Slovensku môžeme len ľažko povedať to isté. Vydať sa napríklad na dráhu vysokoškolského profesora v USA môže byť definované aj ako snaha o finančný úspech, pretože príjem je porovnatelný s manažérskymi profesiami v bankách, reklame či všeobecne povedané v „biznise“. Ak sa však ekonomický úspech a kontrola nad finančnou bezpečnosťou seba samého stane životným cieľom, sme ochotní obetovať tieto hodnoty za cenu straty hodnôt altruizmu a užitočnosti pre druhých ľudí.

Občania sveta je v poradí piatou kapitolou knihy. Dnes sme jeden na druhom závislí viac, ako chceme či dokážeme pripustiť. Globálna ekonomika, globálne environmentálne problémy či prepojenosť sveta vytvára stav vzájomnej závislosti, ktorý je silnejší ako kedykoľvek predtým. Miesto humanitných a spoločenských vied a umení je vo výchove a vzdelávaní mladých ľudí v otázkach, ktoré prináša dnešná doba. Nie je možné učiť len o fungovaní globálnych trhov, ale je potrebné hovoriť aj o dôsledkoch ich fungovania. História a geografia sveta zas prinášajú otázky o súčasnom živote v krajinách tretieho sveta. Filozofia si kladie otázky o bytí človeka. „Zodpovedné občianstvo vyžaduje viac: schopnosť prístupu k historickým

dôkazom, kriticky myslieť a kriticky sa riadiť ekonomickými princípmi, hodnotiť stav sociálnej spravodlivosti, hovoriť cudzím jazykom, oceňovať komplexnosť hlavných svetových náboženstiev. Ani jedna časť nemôže byť šírená bez schopností a techník, ktoré sú absolútne prepojené s humanitnými vedami. Svetová história a ekonomicke porozumenie musia byť humanistické a kritické, ak majú byť vôbec použiteľné pre formovanie inteligentných svetoobčanov a musia byť vyučované popri štúdiu náboženstva a filozofických teóriach spravodlivosti.“ (s. 93-94)

Kultivovanie predstavivosti: Literatúra a umenia je šiesta a zároveň predposledná kapitola knihy Marthy Nussbaum. Autorka si kladie otázku, akú úlohu má vo výchove dieťaťa umenie. Odpoved' je viacerým dobre známa. Umenie a literatúra umožňujú ukázať d'alšiu perspektívnu života, vďaka nim sa môžeme dívať na svet inými očami, umožňujú nám prežiť život niekoho iného, sú nenahraditeľné pri výchove a vzdelávaní kritického občana. Práve toto je ich obrovským prínosom. Byť ochudobnený o čítanie neznamená len byť ochudobnený o skúsenosť čítania, rozvoj čitateľských zručností, ale najmä to znamená nemožnosť prežiť d'alší život. Snahu autorky je však ukázať, že umenie nie potrebné len pre pasívnu percepciu, ale rovnako je dôležité učiť aj aktívemu vytváraniu umenia. Napríklad upozorňuje, že veľmi dôležité v budovaní demokracie je hranie sa. Cez hranie rol človek uchopuje ľudskú povahu, druhého človeka a prehľbuje svoje vnútorné bytie. Umenie nás privádza k uvedomieniu si, že každý z nás je bytosťou jednoduchou a hlbokou, máme myšlienky, emócie a spirituálne túžby. Zabráňuje nám vidieť sa navzájom ako jednoduché telá. Financovanie umenia a jeho výučby umení sa dnes značne obmedzuje. Dlhodobá návratnosť týchto investícií je však ďaleko väčšia ako náklady spojené s výučbou.

Posledná kapitola nesie názov *Výchova k demokracii na šnúrkach*. Už niekoľko rokov, ba možno aj desaťročí existuje na univerzitách snaha, ktorá sa posilňuje a smeruje k racionalizácii spektra (teda k likvidácii) vyučovanych humanitných a spoločenských vied a umení. Neustále sa tieto racionalizačné opatrenia zdôvodňujú ekonomickým šetrením či nadbytočnosťou humanitných a spoločenských vied a umení. Humanitné vedy sú videné na univerzitách ako „neesenciálne“. Za dôležité, prínosné a dobré sú považované len tie študijné programy (pretože o vedách sa mnohokrát hovoriť nedá), ktoré sú prínosné pre ekonomiku. Z hodnotenia univerzít sa ďalšie kritériá vytratili. Univerzitné pracoviská sa bud' rušia, alebo sa spájajú s inými pracoviskami a definuje sa pre nich nová, tzv. výskumná úloha, ktorá je ale vzdialená slobodnému akademickému mysleniu. „Rozrušení honbou za bohatstvom stále viac žiadame naše školy, aby produkovali použiteľných tvorcov bohatstva namiesto zamýšľajúcich sa občanov.“ (s. 141-142)

Kniha Marthy Nussbaum ponúka množstvo bodov argumentácie proti dogmatike ekonomickeho zisku v školstve či ekonomickeho profitu zo vzdelania. Jednoznačne ukazuje, že samotné humanitné a spoločenské vedy a umenie sú pre zisk absolútne nepotrebné, ba dokonca mnohokrát nežiaduce, ale my ich dnes potrebujeme viac ako kedykoľvek predtým. O sociológií sa hovorí, že vznikla vtedy, keď sa v západnej spoločnosti objavilo volanie po reflexii seba samej; podobné tvrdenie môžeme vysloviť aj o ďalších spoločenských a humanitných vedách. Presne toto robia humanitné a spoločenské vedy a umenia. Reflektujú spoločnosť a kladú otázky, ktoré je nevyhnutné klásiť. Umelci nám takisto potvrdia, že to, čo robia, je absolútne zbytočné pre ľudské prežitie jednotlivca, avšak presne v duchu argumentácie Marthy Nussbaum nevyhnutné pre prežitie ľudstva. Možno nechceme, možno si nemôžeme pripustiť, že školstvo (a to na celom svete) namiesto vlastných prístupov a nastavovania vlastného diskurzu je stále viac ovládané diskurzom ekonomickým a diskurzom „uplatnenia v praxi“, teda súčasným diskurzom neoliberalnej guvernmentality. Hlas tých, ktorí volajú po vzdelaní a vzdelávaní v duchu lepšej budúcnosti pre všetkých (minimálne pre mnohých) nie je silný a hlas tých, ktorí hlasno kričia heslá o reflexii a nutnosti rešpektovania potrieb praxe či potrebe načúvať mýtizovanému trhu je stále prenikavý. Dá sa povedať, že Martha Nussbaum volá po zmene diskurzu, ktorý dnes prevláda. V odkaze na dedičstvo americkej pedagogiky zdôrazňuje dôstojnosť všetkých občanov a takisto aj potrebu rozšírenia ľudských a politických práv na práva sociálne a ekonomické. Príklady a interpretácie známych autorov slúžia nám čitateľom ako vôdzky pre strety s dogmatikou diskurzu vzdelania pre profit. Otázka, ktorá sa pyta na to, aký ekonomický prínos humanitných a spoločenských vied je ešte prijateľný, aby malo zmysel ich udržiavať na univerzite, je nesprávna otázka. Zmyslom humanitných a spoločenských vied a umení je v prvom rade zachovať to, čo už vieme, podrobovať to kritike a odovzdať to ďalej. Ak sa im darí na tomto fronte, je to viac ako dosť. Volanie autorky v tejto knihe bude naberať na naliehavosti paralelne s pokračujúcim ťažením proti humanitným a spoločenským vedám a umeniam.

Lukáš Bomba
Katedra pedagogických štúdií, Fakulta humanitných vied Žilinskej Univerzity
Žilina
Slovenská republika