PEDAGOGIKA.SK

Slovenský časopis pre pedagogické vedy
Ročník 7, 2016

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 Koršňáková
Slovenská pedagogická spoločnosť pri SAV

Redakčná rada/Editorial Board

Zlatica Bakošová, Pedagogická fakulta UK, Bratislava; **Vlasta Cabanová,** Fakulta humanitných vied ŽU, Žilina; **Peter Gavora,** Slovenská pedagogická spoločnosť pri SAV, Bratislava; **Paulína Koršňáková,** Slovenská pedagogická spoločnosť pri SAV, Bratislava; **Eduard Lukáč,** Filozofická fakulta PU, Prešov; **Silvia Dončevová**, Pedagogická fakulta UK, Bratislava; **Peter Ondrejkovič,** Slovenská pedagogická spoločnosť pri SAV, Bratislava; **Štefan Porubský,** Pedagogická fakulta UMB, Banská Bystrica; **Štefan Švec,** Filozofická fakulta UK, Bratislava.

Medzinárodná redakčná rada/International Editorial Board

Marija Barkauskaitė, Lithuanian university of educational sciences,Vilnius, Litva; **Majda Cencič**, 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
Pedagogická fakulta UK
(silvia.donceva@gmail.com)

PEDAGOGIKA SK, ročník 7, 2016, číslo 1. Vydáva Slovenská pedagogická spoločnosť pri SAV. Vedie hlavná redaktorka Paulína Koršňáková s redakčnou radou. Časopis vychádza štyrikrát ročne.

ISSN 1338 – 0982

PEDAGOGIKA.SK
SLOVAK JOURNAL FOR EDUCATIONAL SCIENCES
Vydáva Slovenská pedagogická spoločnosť pri SAV

Ročník 7, 2016, č. 1, s. 1-74

Obsah

Príhovor (Paulína Koršňáková)..... 5

Štúdie
Ď u r i c o v á, V – H a š k o v á, Monika: Spôsob výchovy v rodine ako zdroj sebapoňatia pubescenta..... 7
S t o l á r i k o v á, Zuzana: Žalovanie a hierarchia – etnografická Analýza.....22

Diskusia
B á n o v č a n o v á, Zuzana – K r a j č o v i č o v á, Lucia: Adaptácia dieťaťa na základnú školu z pohľadu matiek s rôznou vzdelanostnou úrovňou.....40

Správy
M a r k s, Igor: Nová webová stránka Slovenskej pedagogickej spoločnosti.....54
I v a n o v i č o v á, Júlia – P a v l i č k o v á, Alexandra – P o l a k o v i č o v á, Renáta: Valné zhromaždenie UNIE COMENIUS.....55
K o z á r o v á, Nina: Oslavy narodenia Ľudovíta Štúra v Nitre.....57
L u d v í k o v á, Ingrid: Seminár o európskej dimenzii vo vzdelávaní na slovenských školách.....60
D o n č e v o v á, Silvia: Reflexia na prednášku Mareka Tesara na Pedagogickej fakulte UK v Bratislava.....61

Recenzie
P r e d a n o c y o v á, Ľudmila – J a k u b o v s k á, Viera: Vybrané problémy z didaktiky občianskej náuky (Juraj Šuch).....66
B e n d l, Stanislav a kol.: Vychovatelství – učebnice teoretických základů oboru (Mária Matulčíková).....67
Š u p š á k o v á, Božena: Vizuálna gramotnosť (Slávka Krásna).....71

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

Volume 7, 2016, No. 1, p. 1-74

Contents

Foreword (Paulína Koršňáková) 5

Studies
Ď u r i c o v á, V – H a š k o v á, Monika: Parenting Style in a Family as a Source of Pupil´s Self-Concept 7
S t o l á r i k o v á, Zuzana: Tattling and Hierarchy – Ethnographic Analysis 22

Discussion
B á n o v č a n o v á, Zuzana – K r a j č o v i č o v á, Lucia: The Primary School Adaptation from the Perspective of Mothers with Different Educational Level 40

Reports
M a r k s, Igor: New Webside of Slovak Pedagogic Society 54
I v a n o v i č o v á, Júlia – P a v l i č k o v á, Alexandra – P o l a k o v i č o v á, Renáta: General Assembly of the COMENIUS Association 55
K o z á r o v á, Nina: Celebrations of Ľudovít Štúr's Anniversary in Nitra 57
L u d v í k o v á, Ingrid: Seminar on the European Dimension in the Slovak School Reality 60
D o n č e v o v á, Silvia: Reflections on Marek Tesar‘s Lecture at the Faculty of Education Comenius University in Bratislava 61

Reviews
P r e d a n o c y o v á, Ľudmila – J a k u b o v s k á, Viera: Selected Problems of the Civic Education Didactics (Juraj Šuch) 66
B e n d l, Stanislav a kol.: Preceptorship – Theory Foundations Textbook základů oboru (Mária Matulčíková) 67
Š u p š á k o v á, Božena: Visual Literacy (Slávka Krásna) 71

Príhovor

Vydavateľom elektronického vedeckého časopisu PEDAGOGIKA.SK je Slovenská pedagogická spoločnosť pri Slovenskej akadémii vied. Členovia spoločnosti podporujú vydávanie časopisu finančne prostredníctvom svojich členských príspevkov, ale investujú doň aj svoj čas a skúsenosti, či už ako členovia redakčnej rady, alebo ako autori a recenzenti.

Rok 2015 pre nás, členov Slovenskej pedagogickej spoločnosti a redakčnej rady časopisu, začal veľmi smutne. 30. januára 2015 nás opustil profesor Ladislav Macháček, zakladajúci člen a vydavateľ časopisu Pedagogika.sk a predseda Slovenskej pedagogickej spoločnosti.

Vďaka tímovej práci a podpore výboru Slovenskej pedagogickej spoločnosti, ale aj ochote a trpezlivosti našich spolupracovníkov zodpovedných za jazykovú a grafickú úpravu jednotlivých čísiel, časopis ostal dostupný a na internete sa neprestal objavovať v plánovaných termínoch. Autorom aj čitateľom sme tak naďalej umožnili bezplatný prístup k publikovaniu a čítaniu uverejnených príspevkov, a to aj z predchádzajúcich ročníkov. Dôležitá je aj príležitosť odborného rastu našich prispievateľov, možnosť získania kreditov v databázach, v ktorých je časopis zaevidovaný, a v neposlednom rade aj publikovania a čítania odborných príspevkov v slovenskom jazyku.

V priebehu roku 2015 redakčnú radu časopisu podporili v úlohe recenzentov zaslaných príspevkov nasledovní kolegovia: Marta Botíková, Darina Dvorská, Beata Dvorská, Katarína Fichnová, Emília Kratochvílová, Mária Matulčíková, Vladimír Michalička, Alexander Mušinka, Alena Tomengová, a Katarína Ušáková. Ďakujeme!

Šiesty ročník časopisu priniesol desať zaujímavých štúdií pokrývajúcich širokú škálu tém a problémov. Pripomenuli sme si, napríklad, pedagogickú aktivitu Ľudovíta Štúra, venovali sa problematike učiteľskej profesie na súčasnom Slovensku, študovali adaptáciu vysokoškolákov na štúdium, zaoberali sa podporovaným vzdelávaním,

prevenciou kriminality aj politikami pre inkluzívne vzdelávanie detí na Slovensku.

V mene redakčnej rady a redakcie želám časopisu veľa kvalitných príspevkov a mnoho verných a spokojných autorov a čitateľov. V mene redakčnej rady prezradím, že už teraz sa tešíme, čo nám a našim čitateľom prinesie siedmy ročník časopisu.

Taktiež si vás dovoľujeme pozvať na tradičnú konferenciu Slovenskej pedagogickej spoločnosti s názvom *Rodina, tolerancia inakosti a kvalita života detí*, ktorá sa bude konať 18. 3. 2016. Viac informácií nájdete od januára 2016 na novej webovej stránke Slovenskej pedagogickej spoločnosti: www.spaeds.sk.

Paulína Koršňáková

Spôsob výchovy v rodine ako zdroj sebapoňatia pubescenta

Lenka Ďuricová – Monika Hašková
Katedra psychológie, PF UMB, Banská Bystrica

Anotácia: Spôsob výchovy v rodine ako zdroj sebapoňatia pubescenta. *Cieľom výskumnej štúdie bolo overenie vzťahu medzi školským sebapoňatím pubescenta a spôsobom výchovy v rodine. Výskumná batéria pozostávala z dvoch metodík, dotazníka na zisťovanie spôsobu výchovy v rodine od J. Čápa a P. Boscheka (1994) a dotazníka konceptu vlastného nadania od U. Englera a W. U. Meyera. Výskumný súbor tvorilo 128 žiakov základnej školy vo veku 12 –14 rokov. Analýza vzťahov medzi premennými (emocionálny vzťah a výchovné riadenie v rodine, koncept vlastného nadania a strach zo sociálnych konzekvencií) poukázala na štatisticky významné rozdiely v školskom sebapoňatí pubescentov z hľadiska prevažujúceho emocionálneho vzťahu, aj z hľadiska výchovného riadenia v rodine.*
PEDAGOGIKA.SK, 2016, ročník 7, č. 1: 7-21

Kľúčové slová*: sebapoňatie; školské sebapoňatie; výchovný štýl; koncept vlastného nadania; strach zo sociálnych konzekvencií*

Parenting Style in a Family as a Source of Pupil´s Self-Concept. *The aim of study was to explore relationship between pupil´s academic self-concept and parenting style in his family. Research methods: Parenting style questionnaire by J. Čáp and P. Boschek (1994) and Self-concept of ability questionnaire by U. Engler and W. U. Meyer. Research sample: 128 pupils of primary school in the age of 12-14 years. Results: Statistic analysis confirmed significant differences in pupil´s academic self-concept in term of existing emotional relationship and educational management in family too.*
PEDAGOGIKA.SK, 2016, Vol. 7 (No. 1: 7-21)

Key words: *self-concept; academic self-concept; parenting style; self-concept of ability; social consequences anxiety*

Úvod

Sebapoňatie je koncept, ktorý je ovplyvnený sociálnym kontextom – špeciálne osobne významnými ľuďmi, ich názormi, postojmi, konštrukciou sveta, ale aj osobnými premennými – osobnou skúsenosťou, predispozíciami a pod. (Greenwald a Pratkanis in Čerešník, 2014). Nikto nedokáže získať sociálnu a osobnú identitu len sám zo seba, bez ľuďmi vytvoreného prostredia, bez sveta symbolov a bez súčasných ľudí, prostredníctvom ktorých si uvedomujeme svoju rovnakosť a súčasne aj odlišnosť a vývoj v čase (Bačová, 1993). Vedomie Ja sa teda formuje v procese socializácie aj prostredníctvom mechanizmov sociálneho učenia. V prvých dvoch dekádach ľudského života

však významnú úlohu pri utváraní osobnosti a tiež sebapoňatia zohráva podľa nášho názoru výchova.

Od výchovy, ako cieľavedomého procesu napomáhajúceho deťom získať potrebné kompetencie pre svoj život, závisí aj objavenie ich osobnej veľkosti, dôstojnosti. Znamená to objavenie seba samého, sprevádzané schopnosťou slobodného prijatia zodpovednosti za tvorbu vlastného života (Podmanický, 2001). Z. Helus (2007) zase zdôrazňuje, že úspešnosť, správnosť socializačného procesu je prepojená s fungovaním rodinného systému. Dieťa je z tohto pohľadu potrebné vnímať vždy v kontexte celej jeho rodiny.

J. Čáp (1996) charakterizuje výchovný štýl ako konkrétny spôsob výchovy, pri ktorom rodičia využívajú konkrétne prostriedky na dosiahnutie cieľov. Ide o celkovú interakciu a komunikáciu dospelého s dieťaťom. Prejavuje sa voľbou a spôsobom využitia výchovných prostriedkov, postupov a metód, tomu zodpovedajúcemu prežívaniu a správaniu dieťaťa, ktoré opäť ovplyvňuje prežívanie a správanie dospelého. Už výskum psychológa Kurta Lewina z roku 1939 potvrdil, že štýl výchovy má zásadný vplyv na ďalší vývin vychovávaného dieťaťa a aj na to, ako bude jeho osobnosť formovaná, vrátane pozitívnych alebo negatívnych vlastností. Pilierom výchovného štýlu sú podľa J. Čápa (Čáp, 2001) prejavy emočného vzťahu zo strany rodičov, ktorých podstatou je vzájomnosť medzi vnútorným prežívaním rodiča a jeho správaním navonok. Môžeme sledovať, ako rodičia komunikujú s dieťaťom a naopak, či sú viditeľné prejavy lásky voči dieťaťu, ako funguje denný režim v rodine, či s akou intenzitou rodičia zadávajú úlohy a kontrolujú ich plnenie. Deti sú veľmi vnímavé a dokážu odhaliť aj najmenší nesúlad. Veľa záleží na adekvátnom prejave vnútorného postoja, na zhode, kongruencii vnútorného postoja a prežívania rodiča s jeho vonkajšími emočnými prejavmi.

J. Oravcová a S. Kariková (2011, s. 43) obdobie pubescencie charakterizujú ako „snáď najdynamickejšie obdobie vývinu, je sprevádzané komplexnou premenou jednotlivca, ktorá sa určitým spôsobom dotýka všetkých stránok jeho osobnosti. Predstavuje dôležitý biologický medzník, prináša pohlavné dospievanie a rozvinutie reprodukčnej schopnosti.“ Adolescencia a pubescencia je obdobím hľadania a prehodnocovania, jedinec má za úlohu dosiahnuť prijateľné sociálne postavenie a vytvoriť si zrelšiu formu vlastnej identity (Vágnerová, 2005).

Identita pubescenta je definovaná tým, ako vyzerá, ako sám seba posudzuje na základe sebapozorovania (introspekcie), tým, ako hodnotí vlastné reálne výkony a ďalej definovaná sociálnymi aspektmi, ako je akceptácia (prijatie) a príslušnosť k rovesníckej skupine, akceptácia novej sociálnej roly v rodine i mimo nej. Sebapoznanie, osobitne poznanie vlastných schopností, vlastností, kompetencií, je dôležitým predpokladom rozvoja jeho identity. Slúži

k porovnávaniu seba s inými ľuďmi a novému vymedzeniu seba samého vo vzťahu k nim (Macek, 2003).

V procese dospievania zohráva významnú úlohu zvýšená introspekcia a sebareflexia. Dôležitými aspektmi sebapoňatia v tomto vývinovom období sú podľa M. Vašutovej (2013):

- charakteristiky výkonové, ktoré tvoria relatívne samostatnú oblasť a sú vzťahované predovšetkým ku škole;
- charakteristiky, ktorými sa dospievajúci vymedzuje v interpersonálnych vzťahoch (sociálna prestíž, priateľskosť a pod.);
- charakterové vlastnosti – úprimnosť, čestnosť, spravodlivosť.

Podľa M. Vašutovej (2010) ideálne Ja a reálne ja vykazujú disproporciu. Táto skutočnosť spôsobuje trvajúce rozkolísanie sebahodnotenia pubescenta. Jeho sebahodnotenie sa čím ďalej, tým viac opiera o hodnotenie rovesníkov a dospelých, ale tiež o dosiahnutú pozíciu v skupinovej hierarchii.

Determinantmi vývinu self-konceptu podľa K. Balcara (1991) sú: rodinné prostredie, spoločenské stereotypy, ktoré sú sprostredkované alebo pochádzajú z osobnej skúsenosti, nové skúsenosti, pričom za najdôležitejšiu pokladá sociálnu interakciu a keďže rodina je primárne sociálne prostredie, môžeme jej prisúdiť zásadný vplyv. Rodina a rodičia majú aj podľa Z. Helusa (2007) zväčša trvalý a významný vplyv na vývoj a sebapoňatie jedinca, sú sprostredkovateľom informácií medzi jedincom a spoločnosťou. Tým, ako s dieťaťom komunikujú, ako sa správajú, aké k nemu zaujímajú postoje, akú mu vytvárajú psychickú oporu, aké mu sprostredkovávajú základné sociokultúrne vzorce správania a myslenia, ovplyvňujú jeho osobnosť a zapojenie sa do spoločnosti.

Vývin sebapoňatia je primárne identifikovaný s rodinným prostredím, respektíve s rodičmi, ale postupom času dochádza k jeho presunu do školského prostredia, s ktorým žiakovo sebapoňatie korešponduje (Bláha, Šebek, 1988). Sebapoňatie vo vzťahu ku škole sa odborne nazýva školské sebapoňatie *(academic self-concept)*, ktoré tvorí jednu z hlavných zložiek sebapoňatia ako celku. Hlavné ohnisko školského sebapoňatia je zakotvené v školskom výkone, kde žiaci svoje výkony vzájomne hodnotia a porovnávajú (Macek, Šulová, Konečná, podľa Poledňovej, 2009). K. Cokley (2000) definuje akademické sebaponímanie ako pohľad študenta na svoje rozumové schopnosti v porovnaní s ostatnými študentmi. Akademické sebaponímanie možno vysvetliť aj ako konkrétne postoje, pocity a vnímanie intelektuálnych či akademických zručností, ktoré predstavujú samostatné presvedčenie o sebe ako o schopnej osobe uplatňujúcej sa v akademickom prostredí (Lent a kol. 1997).

So školským sebapoňatím úzko súvisí potreba úspechu. Uspokojenie tejto potreby sa spolupodieľa na formovaní sebapoňatia dieťaťa. Miera úspešnosti teda môže mať motivačný aj demotivačný efekt na jeho ďalší výkon.

Z. Matějček a M. Vágnerová (1992) potvrdzujú tento vzťah, a uvádzajú, že sebapoňatie žiaka je základnou premennou, ktorá má vplyv na jeho pracovnú motiváciu a na vytrvalosť v práci a v úlohách.

Cieľ výskumu

Viaceré teoretické východiská a výskumné štúdie (Čáp, 2001; Gillernová, 2004; Valihorová, Gallo, 2014; Čerešník, 2014) naznačujú, že medzi rozvojom self-konceptu dieťaťa a rodinným prostredím sú určité súvislosti. Empirickým zámerom štúdie bolo overiť rodinné prostredie, konkrétne štýl výchovy prevládajúci v rodine, ako jeden z možných zdrojov sebapoňatia pubescenta. Zistiť, či medzi uplatňovaným výchovným štýlom v rodine a školským sebapoňatím pubescenta je vzťah. Sústredili sme sa na školské sebapoňatie dieťaťa z toho dôvodu, že v tomto veku sa jednotlivec realizuje prevažne v prostredí školy, ktorá mu tak poskytuje základný referenčný rámec. Na určenie výchovného štýlu v rodine sme si zvolili koncept J. Čápa, P. Boscheka (1994), ktorý sa zameriava na emočný vzťah a výchovné riadenie v rodine. Školské sebapoňatie reprezentuje W. U. Meyerov koncept vlastného nadania, ktorý meria dve dimenzie, a to koncept vlastného nadania a strach zo sociálnych konzekvencií (respektíve strach zo sociálneho hodnotenia).

Hypotézy výskumu

H1: Predpokladáme štatisticky významný rozdiel v koncepte vlastného nadania medzi skupinami pubescentov z hľadiska prevažujúceho emocionálneho vzťahu v rodine v prospech pubescentov vychovávaných v rodine s prevažujúcim kladným emocionálnym vzťahom.
H2: Predpokladáme štatisticky významný rozdiel v strachu zo sociálnych konzekvencií medzi skupinami pubescentov z hľadiska prevažujúceho emocionálneho vzťahu v rodine v prospech pubescentov vychovávaných v rodine s prevažujúcim záporným emocionálnym vzťahom.
H3: Predpokladáme štatisticky významný rozdiel v koncepte vlastného nadania medzi skupinami pubescentov z hľadiska prevažujúceho výchovného riadenia v rodine.
H4: Predpokladáme štatisticky významný rozdiel v strachu zo sociálnych konzekvencií medzi skupinami pubescentov z hľadiska prevažujúceho výchovného riadenia v rodine.

Metodológia výskumu

V súlade s cieľom práce a výskumnými hypotézami sme na získanie potrebných údajov zvolili metódu dotazníka, čo znamená, že ide o klasický

kvantitatívny výskum. Naša výskumná batéria pozostávala z dvoch nasledovných metodík:

Dotazník na zisťovanie spôsobu výchovy v rodine
Na zisťovanie prevládajúceho štýlu výchovy v rodine sme použili Dotazník na zisťovanie spôsobu výchovy v rodine (Čáp, Boschek, 1994), ktorý sa skladá zo 40 položiek. Dotazník na zisťovanie spôsobu výchovy v rodine je štandardizovanou psychologickou metódou, kde deti reflektujú interakciu s rodičmi. Každých 10 položiek je venovaných jednotlivým sledovaným komponentom výchovy: komponent kladných citov, záporných citov (= emočný vzťah v rodine), požiadaviek a voľnosti (= výchovné riadenie).

Dotazník konceptu vlastného nadania
Na zisťovanie školského sebapoňatia u pubescentov sme zvolili dotazník Self-Concept of Ability Questionnaire (SCEA-M) od U. Englera, W. U. Meyera. Českú verziu dotazníka SCEA-M validizovali F. Man a P. Blahuš (1998). Dotazník meria dva faktory: koncept vlastného nadania – SCA a strach zo sociálnych konzekvencií – SCAnx. Kvantitatívne hrubé skóre v každej dimenzii naznačuje silu predmetnej premennej.

Výskumný súbor

Pri realizácii výskumu sme použili zámerný výber. Náš výskumný súbor tvorilo 128 respondentov základných škôl, ktorí navštevujú 7. a 8. ročník, teda vo veku 12 – 14 rokov. Údaje boli zozbierané v základných školách v Banskej Štiavnici, Žiari nad Hronom a v Hornej Štubni. Žiaci dotazníky vyplňovali na hodinách etickej výchovy a so spôsobom ich vyplňovania boli dostatočne oboznámení. Boli zároveň ubezpečení o zachovaní ich anonymity. Charakteristiku výskumného súboru prináša tabuľka č. 1.

Tabuľka č. 1: **Charakteristika výskumného súboru**

Škola	Absolútna početnosť	Relatívna početnosť
Banská Štiavnica	54	42,19 %
Žiar nad Hronom	41	32,03 %
Horná Štubňa	33	25,78 %
Celkom	128	100,0 %

Výskumné výsledky

Získané dáta sme spracovali pomocou štatistického programu SPSS, v ktorom sme použili procedúry deskriptívnej a induktívnej štatistiky.

Skôr, ako sme pristúpili k verifikácii stanovených hypotéz, bolo potrebné overiť normalitu rozloženia skúmaných premenných. Na overenie normality

sme použili Kolmogorov- Smirnovov test a keďže dáta nespĺňali podmienku normálneho rozloženia (tabuľka č. 2), pracovali sme s neparametrickými testami.

Tabuľka č. 2: **Overenie normality rozloženia dát**

Test normality	**Kolmogorov-Smirnovov test**		
	Statistic	Stupne voľnosti	Signifikancia
Koncept vlastného nadania	0,153	28	0,000
Strach zo sociálnych konzekvencií	0,086	28	0,020

S cieľom orientácie vo výsledkoch výskumu uvádzame v tabuľke č. 3 základné deskriptívne charakteristiky premenných školského sebapoňatia. V tabuľkách 4 a 5 uvádzame základné deskriptívne štatistiky premenných, definujúcich spôsob výchovy v rodine.

Tabuľka č. 3: **Deskriptívna štatistika premennej SCA a SCAnx** (N = 128)

	SCA	**SCAnx**
Priemer	29,05	13,77
Medián	28,00	14,00
Modus	27	14,16
Smerodajná odchýlka	5,62	3,62
Minimum	12	6
Maximum	44	23

Poznámka: SCA – koncept vlastného nadania, SCAnx – strach zo sociálnych konzekvencií

Tabuľka č. 4: **Deskriptívna štatistika premennej emocionálny vzťah**

	Kladný EV	**Záporný EV**
Absolútna početnosť	63	65
Relatívna početnosť %	49,2	50,8
Priemer	25,56	14,70
Medián	27	13
Modus	29	11
Smerodajná odchýlka	4,2	5,02
Minimum	10	10
Maximum	30	30

Poznámka: EV – emocionálny vzťah

Tabuľka č. 5: **Deskriptívna štatistika premennej výchovné riadenie**

	Slabé VR	Silné VR	Rozporné VR
Absolútna početnosť	40	28	60
Relatívna početnosť %	31,3	21,9	46,9
Priemer	17,01	17,26	19,9
Medián	17	17	20
Modus	13	18	18
Smerodajná odchýlka	4,55	4,10	4,51
Minimum	10	10	11
Maximum	28	27	30

Poznámka: VR – výchovné riadenie

Výsledky ďalej uvádzame súhrnne v súlade s formuláciou hypotéz.

H1: Predpokladáme štatisticky významný rozdiel v koncepte vlastného nadania medzi skupinami pubescentov z hľadiska prevažujúceho emocionálneho vzťahu v rodine v prospech pubescentov vychovávaných v rodine s prevažujúcim kladným emocionálnym vzťahom.

H2: Predpokladáme štatisticky významný rozdiel v strachu zo sociálnych konzekvencií medzi skupinami pubescentov z hľadiska prevažujúceho emocionálneho vzťahu v rodine v prospech pubescentov vychovávaných v rodine s prevažujúcim záporným emocionálnym vzťahom.

Rozdiely v školskom sebapoňatí pubescentov z hľadiska prevažujúceho emocionálneho vzťahu v rodine sme testovali pomocou neparametrickej štatistickej procedúry, Mann-Whitneyho U-testu. Na základe výsledkov (tabuľka 6) môžeme konštatovať, že existuje štatisticky významný rozdiel v koncepte vlastného nadania vzhľadom na prevažujúci emocionálny vzťah v rodine ($p < 0,05$). Ako ukazuje graf 1, tí pubescenti, ktorí deklarujú kladný emocionálny vzťah v rodine, majú i vyššie skóre v koncepte vlastného nadania v porovnaní s pubescentmi, ktorí pociťujú záporný emocionálny vzťah v rodine.

Testovanie rozdielov ďalej ukázalo, že existuje štatisticky významný rozdiel aj v strachu zo sociálnych konzekvencií medzi pubescentmi vzhľadom na prevažujúci emocionálny vzťah v rodine ($p < 0,01$). Graf 2 ilustruje tento rozdiel v strachu zo sociálnych konzekvencií v prospech pubescentov, ktorí deklarujú záporný emocionálny vzťah v rodine.

Tabuľka č. 6: **Rozdiely v školskom sebapoňatí pubescentov vzhľadom na prevažujúci emocionálny vzťah v rodine**

	SCA	SCAnx
Mann-Whitneyho U test	1601,500	1403,500
Z	-2,135	-3,082
Signifikancia	**0,033**	**0,002**

Poznámka: SCA - koncept vlastného nadania, SCAnx – strach zo sociálnych konzekvencií

Graf č. 1: **Rozdiely v koncepte vlastného nadania pubescentov vzhľadom na prevažujúci emocionálny vzťah v rodine**

Graf č. 2: **Rozdiely v strachu zo sociálnych konzekvencií pubescentov vzhľadom na prevažujúci emocionálny vzťah v rodine**

H3: Predpokladáme štatisticky významný rozdiel v koncepte vlastného nadania medzi skupinami pubescentov z hľadiska prevažujúceho výchovného riadenia v rodine.
H4: Predpokladáme štatisticky významný rozdiel v strachu zo sociálnych konzekvencií medzi skupinami pubescentov z hľadiska prevažujúceho výchovného riadenia v rodine.

Obe hypotézy sme testovali pomocou neparametrickej štatistickej procedúry, Kruskal-Wallisovho testu.

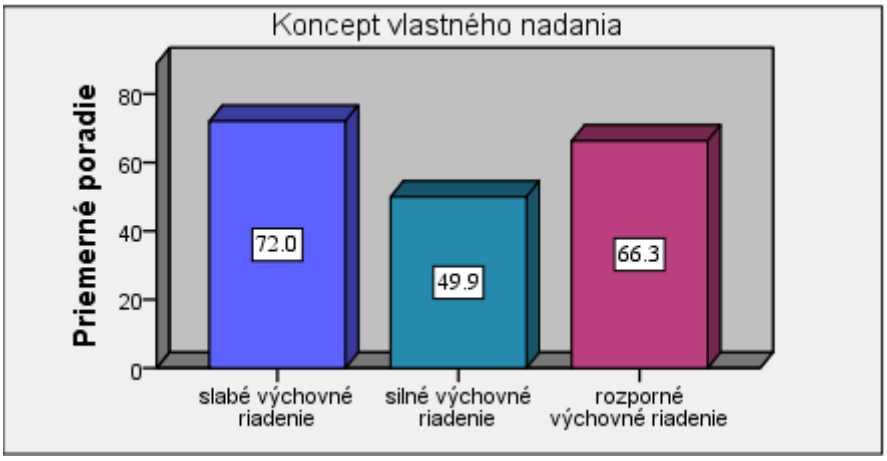
Na základe výsledkov (tabuľka 7) môžeme konštatovať, že existuje štatisticky významný rozdiel v koncepte vlastného nadania medzi pubescentmi vzhľadom na prevažujúce výchovné riadenie v rodine ($p < 0,05$). Ako demonštruje graf 3, koncept vlastného nadania je najvyšší u pubescentov, u ktorých prevláda slabé výchovné riadenie v rodine, nasleduje rozporné výchovné riadenie a najnižšie skóre v koncepte vlastného nadania sme zistili u pubescentov deklarujúcich silné výchovné riadenie.

Aj v strachu zo sociálnych konzekvencií sa medzi jednotlivými skupinami pubescentov ukázal štatisticky významný rozdiel ($p < 0,01$). Graf 4 znázorňuje, že strach zo sociálnych konzekvencií je najvyšší u pubescentov, ktorí predstavujú skupinu s rozporným výchovným riadením, nasleduje silné výchovné riadenie a najnižšie skóre v strachu zo sociálnych konzekvencií dosahujú pubescenti so slabým výchovným riadením.

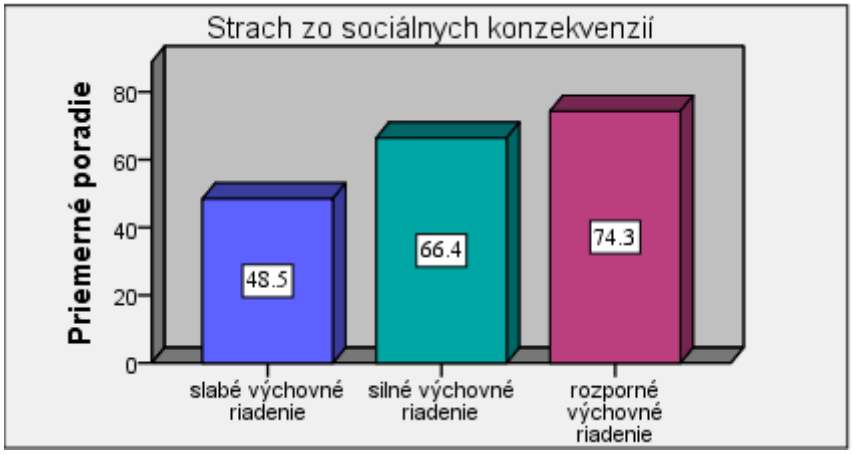
Tabuľka č. 7: **Rozdiely v školskom sebapoňatí pubescentov vzhľadom na prevažujúce výchovné riadenie v rodine**

	SCA	**SCAnx**
Chí-kvadrát	6,143	11,861
stupne voľnosti	2	2
Signifikancia	**0,046**	**0,003**

Poznámka: SCA – koncept vlastného nadania, SCAnx – strach zo sociálnych konzekvencií



Graf č. 3: **Rozdiely v koncepte vlastného nadania pubescentov vzhľadom na prevažujúce výchovné riadenie v rodine**



Graf č. 4: **Rozdiely v strachu zo sociálnych konzekvencií pubescentov vzhľadom na prevažujúce výchovné riadenie v rodine**

Diskusia

Z našich výskumných výsledkov vyplýva, že kladná emocionálna výchova v rodine priaznivo pôsobí na sebapoňatie pubescenta, hoci merané, resp. zisťované v školskom kontexte. I. Gillernová (2004) zisťovala vo svojom výskume spôsoby výchovy v rodine dospievajúcich detí. Z jej výskumu vyplýva, že základným predpokladom priaznivého vývoja dieťaťa je láskyplný

vzťah rodičov a ostatných dospelých k nemu. Emočný vzťah k dieťaťu možno považovať za kľúčový moment spôsobu výchovy. Naše výsledky korešpondujú aj s výsledkami M. Valihorovej a A. Galla (2014), ktorí konštatujú, že sebahodnotenie dieťaťa súvisí s pozitívnym emocionálnym vzťahom v rodine.

V. Hajná a Z. Stránska (2011) zistili, že najvyššie sebahodnotenie dosahujú ľudia z rodín s extrémne kladným emočným vzťahom rodiča k dieťaťu. Hneď za nimi nasledujú jedinci s kladným emočným vzťahom v rodine. V našej výskumnej vzorke sme pubescentov s kladným a extrémne kladným emocionálnym vzťahom zlúčili. Môžeme však konštatovať, že výsledky výskumov sú v súlade.

Príbuzný výskum realizovala B. Šramová (2007), ktorá sa zamerala na sledovanie vzťahu rodinnej výchovy a zastúpených štýlov identity adolescentov vo veku od 16 rokov. V jej súbore sa ukázalo, že kladný emočný vzťah preukazovaný deťom a kladenie požiadaviek na svoje deti zo strany rodičov podporujú aktívnu stratégiu sebadefinovania adolescentov. Dieťa vyrastajúce v takomto výchovnom prostredí je aktívne pri hľadaní informácií rozširujúcich a podporujúcich jeho sebadefinovanie. Rodinné prostredie založené na dôvere a podpore je podľa nej dôležité pre vývin autonómnej, slobodnej osobnosti.

Rovnako sa nám potvrdil predpoklad, že skupina pubescentov dosahujúca vyššie skóre v strachu zo sociálnych konzekvencií je vychovávaná prevažne v rodinách so záporným emocionálnym vzťahom. Inak povedané, deti, ktorým sa nedostáva kladných emocionálnych prejavov, blízkosti a vrelosti zo strany rodičov, častejšie trpia úzkosťou a strachom zo sociálneho hodnotenia, pripisujú mu vyššiu dôležitosť a viacej sa ním aj zaoberajú. Pri zápornom emocionálnom vzťahu rodičov k dieťaťu dochádza k znižovaniu jeho sebaúcty a k zhoršeniu podmienok na zdravý osobnostný vývin. Potrebu podielu oboch rodičov na kladnom emocionálnom vzťahu podporil aj výskum B. Žitniakovej Gurgovej (2007) zameraný na vzťah rodičovských štýlov a výkonovej motivácie. Výskum potvrdil, že výraznejšie na úzkosť brzdiacu výkon pôsobí záporný komponent výchovy otca. V závere výskumnej štúdie Z. Štefánkovej a P. Maceka (2006), kde sa zaoberali aj emocionálnou výchovou, je uvedené, že aspekty citových vzťahov a sebaregulácia dokonca významne predpovedajú problémové správanie v ranej adolescencii.

Na základe zhrnutia výsledkov prvej a druhej hypotézy sme zistili, že významným prediktorom zdravého vývinu a pozitívneho sebaobrazu pubescenta je kladný emocionálny vzťah v rodine.

Štatistická analýza potvrdila aj štatisticky významný rozdiel v koncepte vlastného nadania vzhľadom na prevažujúce výchovné riadenie v rodine (hypotéza H3). Naše výsledky ukazujú, že najmä slabé výchovné riadenie prispieva k pozitívnemu sebaobrazu pubescenta, resp. k vysokému konceptu

vlastného nadania. Vplyv výchovného riadenia v rodine na úroveň sebahodnotenia mladých dospelých zisťovali aj V. Hajná a Z. Stránska (2011), ktoré tiež zistili, že najvyššie sebahodnotenie dosahujú ľudia z rodín so stredným a následne so slabým výchovným riadením. Zdá sa teda, že spôsob výchovy, pre ktorý je charakteristická určitá voľnosť a autonómia dieťaťa, podporuje jeho pozitívnu sebapercepciu. Výskum (Vašašová, Oravcová, Florková, 2010) potvrdil, že takéto výchovné pôsobenie rozvíja u dieťaťa aj samostatnosť, iniciatívnosť a tvorivosť.

V súvislosti s poslednou hypotézou ešte treba uviesť, že v našom výskumnom súbore pubescenti v rodine s rozporným riadením preukazujú najvyššie skóre v strachu zo sociálnych konzekvencií. Nasledujú jedinci so silným výchovným riadením a najnižšie skóre v strachu zo sociálnych konzekvencií preukazovali pubescenti z rodín so slabým výchovným riadením. J. Čáp (1996) poukazuje na fakt, že v rozpornom výchovnom riadení sú znaky silného aj slabého výchovného riadenia. Ďalším špecifickým rozporom sú rozdielne výchovné štýly otca a matky. Rozporné riadenie zrejme vyvoláva zmätok u pubescenta, lebo nevie, čo má v ktorej situácii od rodičov očakávať a táto neistota sa podpisuje na jeho zvýšenej úzkosti. Rovnako aj I. Gillernová (2004) vo výskume poukazuje na fakt, že rozporné riadenie je často spájané so situáciami, ktoré sa pre dieťa vyznačujú nejasnosťou, neprehľadnosťou a zmätenosťou.

Ak porovnáme výsledky nášho výskumu v rámci tretej a štvrtej hypotézy, môžeme konštatovať, že sú v súlade (vzhľadom na to, že premenné koncept vlastného nadania a strach zo sociálnych konzekvencií sú do veľkej miery protichodné a vzájomne sa vylučujú) a že vhodným výchovným riadením z hľadiska utvárania vzniku pozitívneho sebaobrazu by mohlo byť slabé výchovné riadenie. Toto výchovné riadenie je založené na dôvere, vedie dieťa k samostatnosti a zodpovednosti za vlastné rozhodnutia. Dieťa je plne rešpektované ako autonómna bytosť s možnosťou voľby. Táto „zodpovedná sloboda“ je jednou z hlavných tém humanistickej psychológie.

Záver

Hoci si uvedomujeme, že na školské sebapoňatie pubescenta vplývajú aj mnohé ďalšie faktory, zdá sa, že nezanedbateľnou premennou je práve spôsob výchovy v rodine. Pozitívna emocionálna klíma v rodine, bezpodmienečná akceptácia a dôvera v kompetentnosť dieťaťa facilitujú jeho pozitívny sebaobraz a dôveru v seba a svoje schopnosti, možnosti, potenciál. Naopak, nedostatok láskyplných prejavov a direktívne, resp. rozporné (nejasné, nejednoznačné) riadenie zvyšujú u dieťaťa pochybnosti o sebe, neistotu vo vzťahu k sebe, ktorá sa prenáša aj do jeho vzťahov v rámci širšieho sociálneho prostredia a prejavuje sa vo forme zvýšenej vnímavosti voči hodnoteniu okolia

až úzkostnosti. Aj naša štúdia potvrdzuje, že optimálnym výchovným štýlom, ktorý spĺňa vyššie zmienené atribúty a ktorý, podľa nášho názoru, umožňuje formovať priaznivé sebapoňatie dieťaťa, je demokratický štýl.

LITERATÚRA

BAČOVÁ, V. 1993. Teória osobnej a sociálnej identity. In *Vybrané kapitoly zo sociálnej psychológie II*. Bratislava : Veda, s. 72 – 129. ISBN 978802240386.

BALCAR, K. 1991. Úvod do studia psychologie osobnosti. Chrudim : Mach, 217 s.

BLÁHA, K., ŠEBEK, M. 1988. Já-tvůj žák, ty-můj učitel. Praha : Státní pedagogické nakladatelství. 121 s. ISBN 14-549-88.

COKLEY, K. 2000. An investigation of academic self-concept and its relationship to academic achievement in African American college students. In *Journal of Black Psychology,* vol. 26, p. 148 – 164.

ČÁP, J. 1996. *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy.* Praha : ISV nakladatelství. 304 s. ISBN 80-85866-15-3.

ČÁP, J. 2001. Celkový způsob výchovy. In Čáp, J. Mareš, J. *Psychologie pro učitele*. Praha : Portál, s. 303 –362, ISBN 80-7178- 463-X.

ČÁP, J., BOSCHEK, P. 1994. Dotazník pro zjišťování způsobu výchovy v rodině. Příručka, Bratislava : Psychodiagnostika.

ČEREŠNÍK, M. 2014. Sebapoňatie slovenských dospievajúcich vo vzťahu k rizikovému správaniu. In *Česko-slovenská psychologická konference (nejen) pro doktorandy a o doktorandech*. Univerzita Palackého v Olomouci, Filozofická fakulta. s. 204 – 214.ISBN 978-80-244-4224-2.

GILLERNOVÁ, I. 2004. Dospělí a děti jako aktéři edukačních procesů. In *Sborník Rozvoj české společnosti v EU IV. Jedinec a společnost v procesu transformace a globalizace*. Praha : MATFYZPRESS.

HAJNÁ, V., STRÁNSKÁ, Z. 2011. Souvislosti mezi způsobem výchovy v rodině a sebehodnocením mladých dospělých. In *Sociální procesy a osobnost.* Sborník příspěvků. Brno: MSD. s. 113 – 119. ISBN 80-86633-09-8.

HELUS, Z. 2007. *Sociální psychologie pro pedagogy*. 1. vydání. Praha : Grada. 280 s. ISBN 978-80-247-1168-3.

LENT, R. a kol. 1997. Discriminant and predictive validity of academic self-concept, academic self-efficacy, and mathematic-specific self-efficacy. In *Journal of Counseling Psychology*, vol. 44, 307 – 315.

MACEK, P. 2003. *Adolescence*. 2. vyd. Praha : Portál. 144 s. ISBN 80-7178-747-7.

MAN, F., BLAHUŠ, P. 1998. A Czech form of Engler and Meyer´s Self – concept of Ability Questionnaire. In *Acta Universitatis Carolinae – Kinanthropologica*. Vol.34, p. 39 – 51.

MATĚJČEK, Z., VÁGNEROVÁ, M. 1992. *Dotazník sebepojetí školní úspěšnosti dětí – SPAS.* Bratislava : Psychodiagnostika.

ORAVCOVÁ, J., KARIKOVÁ, S. 2011. *Psychológia v edukácii*. 1. vyd. Banská Bystrica : Pedagogická fakulta UMB. 465 s. ISBN 978-80-557-0123-3.

PODMANICKÝ, I. 2001. Axiologické východiská výchovy v rodinnom prostredí. In *Zborník referátov z konferencie „O výchove v rodine*“. Bratislava : SSPRZR. ISBN 80–968318–7–9.

POLEDŇOVÁ, I. 2009. *Sebepojetí dětí a dospívajících v kontextu školy*. Brno : Masarykova univerzita. 133 s. ISBN 9788021050853.

ŠRAMOVÁ, B. 2007. *Osobnosť v procese ontogenézy*. Bratislava : Melius. 166 s. ISBN 978-80-969673-0-8.

ŠTEFÁNKOVÁ, Z., MACEK, P. 2006. Vztahy s rodiči a jejich souvislosti s citovou vazbou. In Macek, P., Lacinová, L. *Vztahy v dospívání*. Brno : Barrister & Principal. s. 25 – 40. ISBN 80-7364-034-1.

VÁGNEROVÁ, M. 2005. *Vývojová psychologie I. Dětství a dospívání*. 1. vyd. Praha : Karolinum. 467 s. ISBN 80-246-0956-8.

VALIHOROVÁ, M., GALLO, A. 2014. Percepcia výchovných štýlov v rodine a sebahodnotenie žiakov. In *Ďuričove dni – učiteľ a školská psychológia*: Trnava : Pedagogická fakulta TU. s. 20 – 21.

VAŠAŠOVÁ, Z., ORAVCOVÁ, J., FLORKOVÁ, M. 2010. Vzťah tvorivosti a výchovných štýlov v rodine. In *Aktuální otázky pedagogiky, psychologie a výchovného poradenství VI.* Pardubice : Filozofická fakulta UP, s. 115 – 121, ISBN 978-80-7395-345-4.

VAŠUTOVÁ, M. 2010. *Základy biodromální psychologie*. 1. vyd. Ostrava : Filozofická fakulta Ostravské univerzity. 376 s. ISBN 978-80-7368-934-6.

VAŠUTOVÁ, M. 2013. *Mezi dětstvím a dospělostí*. 1. vyd. Ostrava : Filozofická Fakulta Ostravské univerzity. 138 s. ISBN 978-80-7464-125-1.

ŽITNIAKOVÁ GURGOVÁ, B. 2007. Vplyv rodičovských štýlov na výkonovú motiváciu študentov. In *Socialia 2006*. Hradec Králové : Gaudeamus, s. 273 – 276, ISBN 978-80-7041-741-6.

Lenka Ďuricová je absolventkou doktorandského štúdia v odbore Pedagogická psychológia a od roku 2000 pôsobí na a Katedre psychológie Pedagogickej fakulty Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici (v rokoch 2003 – 2008 na Katedre andragogiky a psychológie FHV UMB). V rámci pedagogickej činnosti sa venuje nielen základným psychologickým disciplínam, ako je všeobecná a vývinová psychológia, ale aj aplikovaným disciplínam, konkrétne psychológii rodiny a psychológii riadenia. Vedecko-výskumne sa venovala problematike nedirektívneho vyučovania (PCE) a otázkam motivácie v súvislosti so sebapoňatím jednotlivca. Sebapoňatie (najmä to akademické, resp. školské) je predmetom jej záujmu až do súčasnosti.

Monika Hašková je absolventkou magisterského štúdia študijného programu učiteľstvo pedagogiky a psychológie na Pedagogickej fakulte Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici. Vo svojej výskumnej činnosti sa venovala najmä rozvoju self-konceptu pubescenta v rodinnom prostredí.

Mgr. Lenka Ďuricová, PhD.
Pedagogická Fakulta UMB
Katedra psychológie
Ružová 13
974 11 Banská Bystrica
lenka.duricova2@umb.sk

Mgr. Monika Hašková
Ľ. Štúra 525
966 01 Hliník nad Hronom
mohaskova@gmail.com

Žalovanie a hierarchia – etnografická analýza[1]

Zuzana Stoláriková
Ústav sociálnej antropológie, FSEV UK, Bratislava

Anotácia: Žalovanie a hierarchia v detskej vrstovníckej skupine – etnografická analýza. *Predškolské deti majú tendenciu organizovať svoje skupiny do veľmi dobre zadefinovanej hierarchie. Žalovanie, ako pozorovateľnú formu klebiet, využívajú ako nástroj na trestanie neprijateľného správania. Zároveň však predstavuje stratégiu dominantných detí, prostredníctvom ktorej obraňujú spoločenské zdroje. Niektoré výskumy však naznačujú, že dominantní jednotlivci sú častejšie predmetom klebiet. Príspevok si preto kladie za cieľ overenie nasledujúceho výskumného predpokladu: Menej dominantní jednotlivci využívajú žalovanie na viac dominantných členov skupiny s cieľom oslabenia ich povesti v detskej vrstovníckej skupine. Výsledky naznačujú, že cieľom žalovania menej dominantných detí je nielen oslabenie reputácie tých detí, ktoré sú v hierarchii na vyššej alebo relatívne vysokej pozícii, ale aj to, že vytvárajú pritom koalície.*
PEDAGOGIKA.SK, 2016, ročník 7, č. 1: 22-39

Kľúčové slová*: dominancia; sociálna hierarchia; žalovanie; klebety; agonistické správanie*

Tattling and Hierarchy – Ethnographic Analysis. *Abstract: Preschool children tend to organize their groups in very well defined hierarchy. Children use tattling, which is an observable form of gossip, as a tool to punish unacceptable behavior. However, it is also a strategy of dominant children to protect common resources. On the other hand, other studies suggest dominant individuals are the subject of gossip more frequently. This study aims to verify following hypothesis: Less dominant individuals use tattling to weaken the reputation of more dominant individuals in their common children peer group. The results suggest the tattling goal of less dominant children really is to weaken the reputation of those children who are higher in the hierarchy, but it is used to create coalitions also.*
PEDAGOGIKA.SK, 2016, Vol. 7 (No. 1: 22-39)

Key words: *dominance; social hierarchy; tattling; gossip; agonistic behavior*

1 Teoretické východiská

Ľudia na rozdiel od iných živočíšnych druhov využívajú v oveľa väčšej miere nepriamu formu agresie. Tá sa prejavuje zvýšenou mierou jazykovej komunikácie o takých jednotlivcoch, ktorých správanie je spoločensky neakceptovateľné, teda sa stávajú predmetom klebiet (Dunbar, 2004). Na

[1] Tento príspevok vznikol s podporou Grantu UK, č. UK80/2015 – „Dynamika sociálnej štruktúry v detskej rovesníckej skupine."

rozdiel od dospelých, deti postupujú inak. Obzvlášť v predškolskom veku sú klebety v detských vrstovníckych skupinách zriedkavé. Oveľa častejším verbálnym diskurzom je žalovanie (Ingram, 2012). Evoluční psychológovia definujú žalovanie ako reporting druhej osobe, ktorý poukazuje na nedodržiavanie normatívneho správania tretej osoby, alebo takého správania, ktoré je nežiaduce pre jednotlivca. Pojem *normatívne správanie* môže odkazovať na explicitne zakázaný typ správania, alebo konanie, o ktorom si ten, čo reportuje, implicitne myslí, že bude rovnako nežiaduce pre počúvajúceho. Táto definícia zahŕňa podstatu klebetenia (Ingram a Bering, 2010). Na rozdiel od dospelých, ktorí ho často realizujú v skrytej forme, u detí je žalovanie pozorované priamo.

Prostredie materskej školy je typom prostredia, kde dochádza, rovnako ako v každom inom sociálnom prostredí, k uplatňovaniu mocenských vzťahov, a to tak na úrovni detskej skupiny, ako aj na úrovni učiteľ – žiak. Učiteľka v materskej škole predstavuje autoritu, je to ona, ktorej je neprijateľné správanie nahlasované, inými slovami, deti chodia žalovať jej. V tomto prípade je vzťah dieťaťa a učiteľky typom vzťahu „v ktorom sa jeden pokúša usmerňovať konanie druhého" (Foucault, 2000, s. 144). Učiteľka si tak z autoritatívnej pozície dospelého vynucuje dodržiavanie pravidiel. To znamená, že žalovanie od detí priamo alebo nepriamo vyžaduje prostredníctvom edukačných praktík. Bežná prax v materských školách je, keď učiteľky s deťmi hodnotia „kto je dobrý a kto zlý", alebo vyžadujú, aby im nejaké dieťa nahlásilo správanie iných detí počas ich chvíľkovej neprítomnosti.

Žalovanie bolo skúmané rôznymi metódami: prostredníctvom morálnych príbehov (Piaget, 1968)[2], medzi súrodencami v ich vlastnom domácom prostredí (Ross a Den Bak-Lammers, 1998), v detských vrstovníckych skupinách materských a základných škôl (Lancelotta a Vaughn, 1989), dokonca aj v laboratórnych podmienkach (Rakoczy, et al., 2008). Základným problémom pri výskume detského žalovania, rovnako ako detských vrstovníckych skupín všeobecne, je skutočnosť, že máme nedostatok údajov o tom, akým spôsobom sa šíria informácie o normatívnom správaní. Je to tak preto, lebo v súčasnosti sa veľmi málo využívajú metódy etnografického zúčastneného pozorovania detskej skupiny, pričom iba tieto metódy môžu poskytnúť validné a spoľahlivé údaje. Viaceré štúdie pritom naznačujú, že jedným z možných spôsobov distribúcie normatívneho správania je šírenie

[2] Členovia výskumného tímu *Pražská skupina školní etnografie* vydali niekoľko publikácií, kde systematicky skúmali fenomén detského žalovania. Napr. Klusák (2014) prezentoval Piagetove rozbory výskumov zameraných na morálne usudzovanie detí, Prouzová (1999) analyzovala žalovanie na prvom stupni základnej školy z hľadiska komunikácie.

informácií prostredníctvom hierarchických vzťahov (Ostrov a Keating, 2004; Hawley a Geldhof, 2012; Ingram a Bering, 2010). Toto tvrdenie vychádza z evolučného prístupu, podľa ktorého je sociálna organizácia postavená na individuálnom záujme dominantného jednotlivca, ktorý prostredníctvom svojho správania, ktoré je konvenčne považované za prijateľné, kontroluje situáciu a presadzuje také normy, ktoré mu vyhovujú. Navyše porušenie pravidiel umožňuje takémuto jednotlivcovi postúpenie vlastných cieľov a upevnenie moci (Jordan et al., 1995). Musí však spĺňať základné kritérium, a to také, že je aj ostatnými členmi spoločnosti považovaný za spoločensky vyššie postaveného a tiež musí vedieť pochopiť normy skupiny a ako sa tieto normy vzťahujú k ostatným jej členom (Alexander, 1987).

Pri presadzovaní svojich cieľov nasadzujú deti jedinečné stratégie. Viaceré výskumy ukazujú, že deti síce poznajú dané sociálne normy, ale kvôli svojim vlastným cieľom ich potláčajú. V rámci detských sociálnych interakcií si na jednej strane uvedomujú možné reakcie súvisiace s priestupkom, vedia napríklad, že porušením nejakého zákazu niekomu ublížia, na strane druhej však reportujú, že sa cítia šťastne, pretože takýmto konaním nadobudnú napríklad materiálny zisk (Arsenio a Kramer, 1992; Nunner-Winkler a Sodian, 1988; Hawley a Geldhof, 2012). Tento pohľad je v opozícii s novším evolučným pohľadom, ktorý kladie dôraz na prosociálne správanie a altruizmus (napr. Warneken a Tomasello, 2009). Žalovanie je v tomto prípade posudzované ako nástroj na trestanie morálne neprijateľného správania a ako stratégia dominantných detí, prostredníctvom ktorej obraňujú spoločenské zdroje.

Moc je v rámci detskej skupiny rozvrstvená prostredníctvom hierarchických vzťahov, ktorých konkrétnym sociálnom javom je agonistické správanie. Agonistické správanie je pojem prevzatý z etológie – z náuky o správaní živočíchov a označuje vnútrodruhovou agresiou a útekom motivované prvky správania, t. j. ten typ konkurenčného správania, v ktorom dochádza ku konfliktu alebo k signalizácii pripravenosti naň (Franck, 1996, s. 154 – 5). V neposlednom rade vystupuje do popredia otázka, ako spolu súvisí sociálna hierarchia a žalovanie. Je nevyhnutné si uvedomiť, že správanie ako nepriama agresia a žalovanie podporuje v detskej vrstovníckej skupine vznik statusových hierarchií, v ktorých veľké množstvo konkurenčných súbojov prebieha skôr na jazykovej ako na fyzickej úrovni, hlavne vo vyššom predškolskom veku (Ingram, 2012). Statusové hierarchie pomáhajú členom väčších spoločností, akou je skupina detí v prostredí materskej školy, koordinovať jej členov tak, aby sa minimalizovali formy priamej agresie (ako napríklad bitky alebo šikana). To predpokladá, že dominantní jednotlivci disponujú väčšou škálou nepriamej agresie, klebetami a žalovaním, ako ich podriadení jednotlivci (Ibid, 2012). Zároveň je dôležité zdôrazniť, že pre dieťa (obzvlášť v prostredí

materskej školy) je absolútne nevyhnutné prijať normy skupiny, do ktorej každý deň prichádza, pretože „na rozdiel od iných subkultúr a špecifických sociálnych skupín, z ktorých sa skladá každá kultúra, jedine členstvo v detskej kultúre je absolútne povinné: nikto nie je v našej kultúre povinný stať sa členom subkultúry priaznivcov jazzu alebo punku či subkultúry zberateľov známok – lenže nikto nemôže uniknúť členstvu v detskej subkultúre“ (Kanovský, 2011, s. 258). Ďalším prediktorom je skutočnosť, že dominantní jednotlivci sú častejšie predmetom klebiet (McAndrew, et al., 2007). Je to tak z niekoľkých dôvodov. Dominantní jednotlivci nielen kontrolujú zdroje, ale ich správanie má vplyv na celú skupinu. Obzvlášť v detskej vrstovníckej skupine ide dominancia ruka v ruke s popularitou. Snaha detí dominovať medzi ostatnými deťmi je všeobecne dobre prijímaná a takíto jedinci sú veľmi populárni medzi svojimi vrstovníkmi v priebehu celého detstva aj adolescencie. Dominantné deti vedú hry a aktivity v triede, sú extrovertné a vytrvalé. Vek (alebo stupeň fyzickej dospelosti) a kognitívna zrelosť je v ranom detstve tiež v korelácii so sociálnou dominanciou (Hawley, 2003). Staršie deti a deti, ktoré majú vyšší stupeň kognitívnej zrelosti, sú často tie, ktoré sú sociálne dominantné. Pohlavie je ďalšou významnou premennou súvisiacou so sociálnou dominanciou. Chlapci sú často svojimi rovesníkmi a učiteľmi považovaní za viac dominantných ako dievčatá (pozri Kaščák a Filagová, 2007). Zároveň je zrejmé, že dievčatá využívajú viac nepriamu agresiu ako chlapci[3]. Tento predpoklad však nie je univerzálny, závisí od lokálneho kontextu a spôsobu merania (Archer, 2004).

Príspevok si kladie za cieľ overenie výskumného predpokladu, podľa ktorého menej dominantní jednotlivci využívajú žalovanie na viac dominantných členov skupiny s cieľom oslabiť ich povesť v detskej vrstovníckej skupine. Zároveň predkladá výsledky exaktného určenia hierarchického rangu 20 predškolských detí vo veku päť až šesť rokov na základe výsledkov Davidovho skóre. Štúdia má interdisciplinárny charakter, kombinuje štandardné metódy antropologického výskumu (etnografické zúčastnené pozorovania, rozhovory), kognitívnej psychológie a etológie.

2 Charakteristika a metódy výskumu

Zámerom výskumu, z ktorého je v tomto príspevku predložená len malá časť získaných výsledkov, bolo odhaliť a opísať stratégie, ktoré deti volia pri nahlasovaní spoločensky neprijateľného správania. Zvolenie etnograficky

[3] Bužeková (2009) poukazuje na vzťah klebiet a formovania ženských koalícií z evolučného hľadiska. Hoci jej respondentmi nie sú deti, monografia je ojedinelou, ak nie jedinou prácou v slovenskej etnologickej literatúre, ktorá sa venuje princípu šírenia klebiet.

orientovaného výskumu umožnilo stať sa súčasťou skúmaného prostredia a zúčastňovať sa na živote a činnostiach detskej skupiny. Výskum bol realizovaný v prostredí materskej školy, v poslednom ročníku predškolskej prípravy (predprimárneho vzdelávania). Hlavným dôvodom na výber bola skutočnosť, že ide o typ prostredia, kde deti interagujú v skupine dlhší čas. Pretože je etnografické skúmanie v prostredí materskej školy zložitejšie, ako v prostredí cudzom, výskumníkovi neznámom (deti vnímajú dospelého autoritatívne), bolo v prvom rade nutné získať si dôveru detí. Postupom času sa podarilo infiltrovať do detskej skupiny natoľko, že bolo možné zaznamenávať detské interakcie s uspokojivým výsledkom, čoho dôkazom bolo, že deti ich nerealizovali skryto. Na začiatku bola hlavnou oblasťou výskumu dokumentácia každodenného života detskej skupiny. Pozorované a zaznamenávané boli napríklad príčiny odchodov a príchodov detí z triedy (návšteva toalety, odnášanie rôznych predmetov do skrinky, tajne dohovárané schôdzky v šatni), alebo spôsoby kooperácie medzi deťmi (rolové hry). Neskôr, po porozumení kurikula materskej školy, prešlo zameranie výskumu na odhaľovanie špecifík vytvárajúcich detskú kultúru. Ako špecifikum sa ukázal reporting neprijateľného správania a porušovanie pravidiel vytváraných detskou kultúrou. Jadrom výskumu bolo zúčastnené (participačné) pozorovanie, ktoré bolo realizované počas šiestich týždňov v roku 2013. Z pozorovaní vyplynulo mnoho situácií vhodných na individuálne rozhovory s jednotlivými deťmi a triednymi učiteľkami. Slúžili na doplnenie pozorovania, hľadali predovšetkým odpovede na otázky týkajúce sa pozorovaných konfliktov medzi deťmi. Nasledujúca časť operacionalizuje skúmané pojmy v kontexte metodológie výskumu:

Zúčastnené pozorovanie: Pozorovanie trvalo šesť týždňov, v rámci čoho bolo sledovaniu výhradne agonistického správania sa medzi deťmi venovaných približne 50 hodín čistého času. Záznam interakcií bol realizovaný priamo do pripravenej tabuľky (matice). Za úspešnú dominanciu bol považovaný taký prejav, kedy pozorované dieťa dominovalo nad iným, pričom táto dominancia sa prejavila ihneď. Dieťa, nad ktorým bol dominantný prejav realizovaný, nekládlo odpor a zámeru dominujúceho sa ihneď podriadilo. Situácie, v ktorých sa tieto akty prejavovali, sa dajú rozdeliť do viacerých typov: organizované skupinové rozhovory, skupinové sledovanie detského animovaného filmu, spontánne detské skupinové rozhovory (prideľovanie slova, skákanie do reči, vedenie diskusie, presviedčanie) a detské hry (vytváranie pravidiel hry, organizovanie, prideľovanie rol). Za kľúčové v pozorovaniach bolo možné pokladať detské spory (napr. spor o hračky, žalovanie, určovanie poradia pri rôznych aktivitách). V týchto sporoch vystupovali do popredia žalovanie, stratégia, prostredníctvom ktorého detí upozorňujú autoritu (ktorou bola autorka štúdie alebo triedne učiteľky) na

nežiaduci typ správania. Tieto situácie boli zaznamenávané priamo na mieste do terénnych poznámok a do terénneho denníka.

Rozhovory: S každým dieťaťom sa viedli minimálne dva pološtruktúrované rozhovory. Otázky sa týkali informácií dieťaťa o iných deťoch a o aktuálnom dianí v pozorovanej skupine. S oboma učiteľkami sa uskutočnili dva hĺbkové rozhovory, pričom v každom z nich sa opakovali témy o jednotlivých deťoch v rámci pozorovanej skupiny. Cieľom rozhovorov bolo získať hlbšie informácie o situáciách, ktoré sa počas pozorovaní javili ako kľúčové, teda príčina sporov a aké udalosti im predchádzali.

Participanti: Výskumná vzorka pozostávala z dvoch skupín, a síce: (1) skupina 20 predškolských detí, z toho 11 dievčat. Vek detí sa pohyboval v rozmedzí päť až šesť rokov, priemerný vek bol 5,55 roka, (2) dve učiteľky v materskej škole, ktoré skupinu detí viedli ako triedne učiteľky.

3 Analýza dát

3.1 Hierarchia v detskej rovesníckej skupine. Primárna analýza dát.

Skúmaným sociálnym javom na určenie sociálnej hierarchie v detskej skupine bolo agonistické správanie, teda také situácie, kedy nejaké dieťa presadilo alebo sa pokúsilo presadiť svoj zámer nad iným dieťaťom, alebo na úkor iného dieťaťa. Išlo teda o interakciu vždy iba medzi dvomi deťmi (dyadické vzťahy). Na zaznamenávanie takých situácií, kedy sa jednotlivé deti prejavili dominantne alebo submisívne, bola v teréne použitá vopred pripravená tabuľka (matica). V jednotlivých riadkoch a stĺpcoch boli vpísané mená detských respondentov, čím vznikla matica interakcií. Takýto spôsob usporiadania umožnil zaznamenať interakcie každého dieťaťa s každým iným dieťaťom. Do jednotlivých buniek tabuľky potom na základe toho, ktoré dieťa bolo dominantné a ktoré submisívne, boli značené prejavy agonistického spávania sa, a to pomocou znaku "I" pre dominanciu a znaku ".", ktorý slúžil na označenie pokusov o akt dominancie.

Znak "I" slúžil na označenie priamej dominancie. Išlo o situácie, kedy pozorované dieťa dominovalo nad iným, pričom táto dominancia sa prejavila ihneď. Dieťa, nad ktorým bol dominantný prejav realizovaný, nekládlo odpor a zámeru dominujúceho sa ihneď podriadilo. Prepisom týchto údajov vznikla tabuľka dominancie (tabuľka č. 1).

Tabuľka č. 1: **Dominancia. Začiatočné riadky a stĺpce obsahujú mená detí, jednotlivé čísla určujú počet pozorovaných dominantných prejavov na konkrétnych deťoch**

	Boris	Elena	Lucia	Anna	Emil	Andrej	Filip	Matej	Anton	Karol	Šimon	Jana	Alena	Simona	Martin	Viera	Radka	Nikola	Tamara	Tatiana
Boris				2		4					3				1					
Elena						4								6						
Lucia		5				6								1						
Anna		12	5		5			4			3			5		3	4	5	4	
Emil				3		6		3						1						
Andrej							2	5						3						
Filip						7			3				5	3			1			
Matej					1	5	3							1			2			
Anton						3		1						1					3	
Karol	1					2														
Šimon						4		5	3	4					1					
Jana		8	4	3		3		1					2	3				2	2	
Alena		4	2			3											1			
Simona		6	3	1	2	12	3	3	4	4							1	5	3	
Martin	4	4	2	4		6		5			7			2			3			
Viera		4	4			2		1					1	3						
Radka		7	6	1		6							1	4				2	2	
Nikola		8	4		1	2								2			4			
Tamara		10	2			1	1		2			1	3	14			1			2
Tatiana		2				3													4	

Znak "." označoval prejav pokusu o dominanciu. Boli to také situácie, kedy sa jedno dieťa snažilo dominovať nad iným, pričom tento pokus nebol úspešný. Dieťa, nad ktorým bola snaha dominovať, kládlo odpor. Získané dáta uvádzame v tabuľke (tabuľka č. 2).

Tabuľka č. 2: **Pokus o dominanciu. Začiatočné riadky a stĺpce obsahujú mená detí, jednotlivé čísla určujú počet pozorovaných pokusov o dominanciu na konkrétnych deťoch**

	Boris	Elena	Lucia	Anna	Emil	Andrej	Filip	Matej	Anton	Karol	Šimon	Jana	Alena	Simona	Martin	Viera	Radka	Nikola	Tamara	Tatiana
Boris				2		2									2					
Elena														8						
Lucia		6				1														
Anna		1												1			2	1		
Emil				4		1		3						2						
Andrej							3	1						1			3			
Filip						1				1	1		1			2	2			
Matej						5	4													
Anton		1					1							2						
Karol	1																			
Šimon	3							1							4					
Jana		1		3										1						
Alena			2			4											2			
Simona		1		3		1	1			1		1				2	1	1	3	
Martin		1																		
Viera		1	1			2												2		
Radka		2	3	3																
Nikola			1											4					1	
Tamara									2					3			1	1		3
Tatiana						1														

Na odhad hierarchického usporiadania detí bola použitá iba matica dominancie (tabuľka č. 1). Analýza prebehla v programe R, na základe čoho boli určené všetky relevantné hodnoty (napr. Davidovo skóre, linearita a tranzitivita hierarchie). Výsledky ukázali, že napriek veľmi nízkemu koeficientu linearity nemožno distribúciu dominancie považovať za natoľko náhodnú, že by zásadným spôsobom znemožňovala počítať s hierarchiou ako lineárnou. Podrobný prehľad spôsobu analýzy uvedených dát a jej výsledkov poskytuje článok zameraný na výskum detských hierarchií (Kanovský, et al., 2015), ktorý je uvedený v zozname literatúry. Pre štúdiu je relevantným výsledkom analýzy lineárne hierarchické poradie v skupine – numerická škála na základe dosiahnutého Davidovho (normalizovaného, korigovaného) skóre (tabuľka č. 3). Jeho usporiadanie siaha od 7,77 (Martin) do 12,42 (Andrej). Lineárna hierarchia predstavuje idealizovaný prípad, v ktorom jedinec alfa dominuje nad všetkými ostatnými v skupine, jedinec beta nad všetkými okrem

jedinca alfa, jedinec gama nad všetkými okrem alfa a beta atď. (de Vries, 1995). Znamená to, že jednotlivca kódovaného ako Andreja možno označiť za najviac dominantného a dieťa s kódovým označením Martin ako najmenej dominantného (teda najviac submisívneho).

Tabuľka č. 3: **Davidovo skóre**

Člen skupiny	*Davidovo skóre*
Andrej	12.42
Elena	11.24
Lucia	10.62
Matej	10.16
Karol	9.87
Simona	9.81
Anton	9.75
Alena	9.64
Emil	9.51
Filip	9.50
Nikola	9.41
Radka	9.32
Šimon	9.26
Tatiana	9.24
Tamara	8.97
DB	8.91
Viera	8.91
Jana	7.90
Anna	7.79
Martin	7.77

3.2 Žalovanie. Primárna analýza dát.

Žalovanie bolo častým sprievodným javom rôznych detských sporov, ako bol napríklad spor o hračky, alebo určovanie poradia pri rôznych aktivitách. V rámci zúčastnených pozorovaní boli všetky takéto prejavy zapisované do terénnych poznámok. Pozorované situácie týkajúce sa žalovania možno rozdeliť do viacerých kategórií:

- *záujem o priestupky ostatných detí:* išlo o situácie, kedy deti preukázateľne prejavovali záujem o správanie sa detí, ktoré podľa ich názoru nebolo vhodné a ktoré verbálne deklarovali, napr. keď nejaké dieťa urobilo niečo zlé a iné dieťa/deti sa ho pýtali, prečo tak konalo;

- *zapojenie učiteľa do vzájomných interakcií:* situácie, kedy deti upriamili pozornosť učiteľa na nežiaduce konanie a vyžadovali sankciu;
- *vyžadovanie ospravedlnenia:* jav, kedy dieťa samotné vyžadovalo alebo realizovalo ospravedlnenie, spontánne alebo pod nátlakom nejakej autority, teda dominantného dieťaťa alebo nejakého dospelého.

Získané výskumné záznamy boli rozsiahle a ich podoba sa neustále menila, a to na základe selekcie pozorovaného fenoménu, ku ktorej prišlo po prvom otvorenom kódovaní. Nasledujúca časť obsahuje vybrané situácie a záznamy rozhovorov, ktoré spadali pod tri hlavné kategórie kódovania: (a) akt žalovania, (b) účasť dominantných jednotlivcov, (c) formovanie koalícií.

4 Výsledky etnografickej analýzy

Bolo po desiatej. Chystali sme sa *s deťmi von. Pri skrinkách bol ruch, deti sa obliekali a pritom živo diskutovali. Padol nám pohľad na Andreja a Filipa, ktorí sa strkali do rebier a o niečom sa rozrušene rozprávali. Keď si všimli, že ich pozorujeme, Filip zakričal: „Pani učiteľka, Andrej sa mi pozrel do skrinky!" „Lebo tam máš vlak a hračky si môžeme nosiť iba v piatok!", skočil mu do reči Andrej. „Nemám!", bránil sa Filip. „Ale máš!", oponoval mu Andrej. Do šatne prichádzala pani učiteľka Ivica a všetky deti stíchli. Spýtala sa, čo sa stalo, Filip jej zopakoval, čo žaloval mne. Andrej mu skákal do reči. Učiteľka Ivica ich zahriakla, aby nežalovali a prikázala deťom, aby si nastúpili ku dverám.*

Výsledky kvantitatívnej analýzy ukazujú, že Andrej má v pozorovanej skupine najvyššie postavenie (tabuľka č. 3). Jednoznačne je najdominantnejším dieťaťom v skúmanej skupine predškolských detí. Uvedená situácia popisuje, akú stratégiu zvolilo jedno z menej dominantných detí na oslabenie jeho povesti, lebo malo obavu, že Andrej vyzradí jeho tajomstvo. Myslelo si, že keď nahlási porušenie pravidla, ktoré zakazuje otvárať cudzie skrinky, uvalí na neho trest. Opak bol však realitou: prvé dieťa vracia úder v podobe žalovania rovnako neprijateľného priestupku: nosenia hračiek z domu. Keďže ku žalovaniu dochádzalo často, nie vždy sa zo strany učiteliek stretávalo s povzbudením, odmietnutím či trestom nahlasovaného správania sa. Podobne ako mnohokrát inokedy, ani tu pedagogička výraznejšie nezasiahla. Jej cieľom bolo skupinu homogenizovať prostredníctvom zaužívaného rituálu: nástupu ku dverám, kedy si každé dieťa musí nájsť partnera (kamaráta) a takýmto koordinovaným spôsobom vyjsť zo šatne a následne z budovy.

V inej situácii sme boli svedkami zapojenia skupiny dievčat do hádky, ktorej ústrednou postavou je jedno z dominantných dievčat:

Dievčatá – Tamara, Radka, Nikola a Simona sedeli na hojdačkách na dvore. Z diaľky sme videli, že viedli nejakú živú debatu. Prišli sme k nim a pýtali sme sa, o čom sa rozprávajú.
Tamara: „Simona povídala, že sme bytovkové baby a hlúpe!“
Simona: „Nepovídala!“
Radka, Nikola (spoločne): „Povídala!“
Tamara: „Ale povídala! Zuzi povedz jej to! Opýtaj sa, prečo to povídala!“
Autorka: „Prečo si to povedala, Simonka?“, snažili sme sa spýtať citlivým tónom hlasu.
Simona (zahriaknuto): „Lebo oni mi povídali, že som škaredá herečka.“
Tamara: „Nepovídali! Si vymýšľaš!“

V tabuľke č. 3 máme možnosť vidieť, že Simona je v hierarchickom rebríčku na relatívne vysokej pozícii. Ostatné dievčatá poburuje, že o nich rozširuje klebety, prejavujú teda záujem o jej konanie, ktoré považujú za nevhodné. Aby oslabili jej sociálnu pozíciu a vytrestali ju za šírenie z ich pohľadu nepravdivých informácií, hromadne sa rozhodli nám žalovať, lebo predpokladali, že na ňu z pozície dospelých uvalíme trest. Celé sociálne skupiny distribuujú klebety prostredníctvom aktov jazykovej komunikácie, ktorých cieľom je oslabiť časť povesti iniciátora negatívnej akcie (Dunbar, 2004; Ingram, et al., 2009). V skupinách tohto typu jej členovia inhibujú nežiaduce informácie, v čele koalície často stojí dominantný jednotlivec (Boehm, 1999). Keďže sme nechceli zasahovať do situácie, okamžite sme sa od skupiny vzdialili. Ďalšie informácie, ako sa diskusia vyvíjala, nie sú k dispozícii, faktom však je, že na chvíľu sa Simona od skupiny dievčat vzdialila a pridružila sa k inej skupine detí. Napokon sa však vrátila k skupine dievčat. Situácie, kedy dochádzalo v materskej škole k formovaniu koalícií voči dominantným deťom, sa opakovali s vysokou frekvenciou, často v súvislosti s hračkami, ktoré si deti nosili z domu. Nasledujúca epizóda popisuje spor Simony a Aleny. Tieto dve dievčatá sa často hádali, najmä o hračky. I keď Alena dosahuje menšie skóre ako Simona, jej postavenie je oproti iným deťom relatívne vysoké. Jeden zo sporov vyúsťuje do nasledovnej situácie:

Radka začala plakať, lebo Alena jej odlomila displej na jej hračkárskom mobilnom telefóne. Simona a Tamara začali na ňu hneď útočiť, Simona jej vyčítala: „Pozri, čo si urobila! Radka teraz plače!” Pridáva sa Tamara: „Prečo si to urobila, há?” Alena akoby nepočúvala, tvárila sa, ako keby nič a hrala sa s Filipom a jeho vláčikom na koberci. Celé sa to udialo za neprítomnosti učiteľky. Hneď, ako sa vrátila do triedy, vidiac, že Radka plače, pýtala sa, čo sa stalo. Radka neodpovedala, len plakala, ostatné deti teda rozprávali za ňu, hlavne Simona, ktorá požalovala všetko – ako Radka požičala mobil Alene, ako ho ona zlomila a ako ani nepovedala „prepáč”. Učiteľka

mobil hneď opravila a podávajúc ho Radke sa jej snažila povedať, že Alena jej ho určite nepokazila naschvál. Dievčatá sa však s Alenou nehrali celé doobedie, až neskôr, keď sa išlo na dvor, kde sa spolu naháňali.

V tomto prípade je iniciátor agresie ľahko identifikovaný. Ostatné deti, vidiac Radkinu frustráciu, snažili sa poukázať na negatívne konanie Aleny. Zároveň poukazovali na pokazenú hračku. Simona zapojila do tohto procesu pani učiteľku, vyzdvihovala dôležitosť ospravedlnenia a nepriamo ho vyžadovala. V takýchto prípadoch ide o adaptívne potlačenie priamej agresie, v ktorom je autor priamej agresie okamžite skupinou označený a ostrakizovaný (Boehm, 1999). V prípade skupiny ide o nepriamu agresiu, ktorá je vyvinutá v prospech ochrany obete, alebo zdrojov. Žalovanie teda predpokladá takúto nepriamu agresivitu, ktorá má rovnaký cieľ ako trest toho, voči komu sú agresívne impulzy pociťované zo strany skupiny. Má však aj iný cieľ: krátkodobé oslabenie postavenia Aleny. Pedagogička v tomto prípade pristupovala k situácii zmierlivo. Radke mobil v priebehu pár sekúnd opravila. Zároveň sa ju snažila ubezpečiť, že Alena nemala v úmysle jej ho pokaziť. Dievčatá sa s ňou však začnú hrať až na dvore, kedy majú hry iný, dynamickejší charakter, prebiehajúci formou naháňačiek. Spomínaná hračka mobilného telefónu zohrala významnú úlohu aj v inej situácii, kedy prechádza žalovanie ku klebetám:

...keď sme išli dovnútra, Elena a Tamara nás pristavili, aby nám povedali, že Radka spadla a že plače a že je pri skrinkách. Ešte nám stihli povedať, že videli, ako ju potkol Andrej, lebo mu nechcela požičať mobil. Spolu s Elenou ideme ku skrinkám, no sú tam už rodičia Radky, ktorí ju ošetrujú. Pýtali sme sa, čo sa stalo, na čo nám Radka referovala, že ju potkol Andrej. Jej mama sa len usmiala a krútila hlavou. Správa sa rýchlo rozšírila, deti si ju na dvore vzájomne odovzdávali. Andrej sa ostatným vyhýba.

Uvedená situácia je príkladom, kedy skupina označuje potencionálneho útočníka a vytvára o ňom klebety. Stačí, aby bolo pár detí priamym svedkom agresívnej interakcie a informácia o identite páchateľa sa môže šíriť celou sociálnou skupinou prostredníctvom jazykovej komunikácie, čo v konečnom dôsledku vedie k oslabeniu jeho povesti (Dunbar, 2004). Andrej je pritom jasným vodcom, v skupine je mimoriadne obľúbený a vyhľadávaný. Zároveň je aj najviac dominantný (pozri tabuľku č. 3). Klebety o Andrejovi neustali ani v nasledujúcich dňoch. Počas rozhovorov odpovedali deti, ktoré pri popisovanej situácii neboli, podobne ako Tamara a Elena:

Autorka: „Jáj, no a ozaj, ty vieš, čo sa stalo Radke? Že je taká oškretá?“
Nikola: „Že Andrej ju strčil za chrbát, ona asi sa o niečo potkla, potom asi spadla na pusu.“
Autorka: „A myslíš, že je to pravda, že ju Andrej strčil trocha?“
Nikola: „Áno, lebo Radka nám to povedala.“

Autorka: „A ty jej veríš, že to tak je?“
Nikola „Mhm“ (prikývne).

Nikola verí Radke ako obeti a označuje Andreja za agresora, i keď pri danej situácii nebola. Slovo možnej obete je nespochybniteľné, rovnako ako to, čo povie dospelá autorita. Tú v tomto prípade predstavuje učiteľka, ako ukazuje úryvok z prepisu rozhovoru s ďalším dieťaťom, ktoré tiež nebolo priamym svedkom:

Autorka: „Aha, dobre. Ozaj, ty vieš, že Radka spadla v piatok?“
Martin „Mhm“.
Autorka: „A prečo spadla?“
Martin: „Lebo sa naháňali.“
Autorka: „A ona sa potkla?“
Martin: „Nevím, o čo sa to potkla. Alebo spadla, alebo sa potkla? Ja neviem?“
Autorka: „A nepočul si niečo také, že Andrej ju strčil?“
Martin: „Áno, tuším niečo som také počul, že áno, že Andrej ju strčil.“
Autorka: „A myslíš, že to bola pravda, že ju strčil?“
Martin: „Myslím, že je to pravda.“
Autorka: „Prečo?“
Martin: „Lebo, neviem.“
Autorka: „A videl si to?“
Martin: „Nevidel, lebo my sme sa tu hrali na kolotoči, tak ja som to nevidel.“
Autorka: „A kde si to počul teda?“
Martin: „Pani učiteľka tak povídala.“
Autorka: „A keď to povie pani učiteľka, tak je to pravda?“
Martin: „Mhm“ (súhlasne prikývne).

Učiteľky aj rodičia už v deň, kedy sa udalosť stala, tvrdili, že Radka spadla nešťastnou náhodou, za ktorú nik nemôže: *„Ona furt padá jak hnilá hruška”,* hovorí učiteľka Ivica. Klebety o tom, že za jej pád môže Andrej, pretrvali napriek tomu v skupine dlhší čas. Informácia bola modifikovaná, no jej jadro zostalo neporušené. Andrej tak značne utrpel na svojej reputácii v skupine. Iným prípadom bola situácia, kedy skupina dievčat reportuje jeho správanie sa pani učiteľke. V čele skupiny stojí dominantné dievča:

Počas doobedia sa tradične opakuje záverečný program. Deti stáli v nástupe, opakovali sa tance: chlapci zvlášť, dievčatá zvlášť. Vo chvíli, keď tancovali dievčatá, Andrej posmešne ukázal na dievčatá a so skupinou chlapcov sa spoločne uškŕňali. Radka pošepkala niečo Elene a tá vykríkla: „Pani učiteľka! Andrej sa nám smeje, keď tancujeme!” To rozhnevalo pani učiteľku natoľko, že nechala Andreja vystúpiť z radu a pokarhala ho. Potom pokarhala aj ostatných chlapcov.

Na tomto príklade je zrejmé, že zrada rovesníka bola žiaduca, pretože konanie Andreja ohrozovalo povesť skupiny dievčat. On sám má v triede

renomovanú povesť. V obdobných prípadoch ide o prekročenie hranice definovanej sociálnou identitou detskej skupiny. Takéto konanie dominantných jedincov môže znamenať, že majú záujem o izoláciu niektorých renomovaných osôb a ukladajú im nepriamu agresívnu odvetu mimo akciu vyvíjanú vlastnou skupinou (Ingram, 2012). Úlohu vykonávateľa nepriamej agresie, a teda vôle skupiny dievčat prebrala učiteľka, ktorá chlapcov potrestala. Skupina dievčat upevnila svoje kolektívne mocenské postavenie nielen tým, že prejavilo záujem o nevhodné správanie sa a že ho reportovala autorite, ale prostredníctvom trestu, ktorý uvalí učiteľka na Andreja a skupinu chlapcov, je umožnené deťom, ktoré žalovali, stúpnuť v rebríčku pomyselných mocenských pozícií v rámci vlastnej skupiny.

Dominanciu spomínaných detí potvrdili aj obe triedne učiteľky, ktoré vidia v Andrejovi vodcu triedy. Učiteľka Viera ho charakterizovala ako chlapca, ktorý je vedúcou osobnosťou detských aktivít: *„No, všetci sa ťahajú za Andrejom práve…Andrej začne vyvádzať, lietať, oni idú za ním."* Na priamu otázku, ktoré dieťa je v rámci skupiny vedúcou osobnosťou, odpovedala rovnako aj učiteľka Ivica, ktorá popísala Andreja slovami: *„Je to bystrý chlapec, bezprostredný, taký otvorený, že povie všetko, možno aj to, čo nevie…"* Je zrejmé, že Andrej je jedincom, ktorý si získava svojimi vlastnosťami na svoju stranu predovšetkým chlapcov. Dosahuje najvyššie skóre (tabuľka č. 3), v hierarchickom rebríčku je teda na prvom mieste. Ako vedúcu osobnosť dievčat v triede označili učiteľky Elenu, dievča, ktoré je v „rebríčku" na druhom mieste. Jej schopnosť organizovať ostatné deti vidia učiteľky predovšetkým v jej talente a v neochote prehrávať: *„..je u nás jedno dievča, ktoré veľmi nerado prehráva: Elena. To sme zažili v škole v prírode, keď nevyhralo…tá vedela tak plakať…ona je typ proste vedúceho dievčaťa, ona je šikovná, všetko, aj čo sa týka vystupovania, aj básničiek, všetko. Samozrejme, že nemusí byť vo všetkom najlepšia, ale ona si to myslí. A keď nie je po jej…že teda nie je ona najlepšia alebo čo, tak koniec, už je zle."* Podobný názor mala aj učiteľka Viera a porovnávala ju s iným, utiahnutým dievčaťom: *„…aj na mažoretkách je tak najlepšia, ona nie je zlá, ona aj pomôže, aj všetko, ona má aj tú výrečnosť, aj všetko. Jana, tá už je taká tichšia, k tej už tak moc nejdú, lebo ona ich tak nevie stiahnuť, to je môj názor, Elena je taká aj športovo nadaná. Dokáže k sebe stiahnuť."*

5 Záver

Žalovanie nie je len bezvýznamným javom, v detskej kultúre zastáva významné postavenie a plní dôležitú funkciu ochrany pred nežiaducim správaním dominantných jednotlivcov. Etnografický výskum v materskej škole so zameraním na deti, ktoré boli dominantné, ukázal, že hierarchia a žalovanie spolu úzko súvisia, a to nielen z perspektívy ochrany skupiny a zdrojov. Je

zrejmé, že zapojenie sa do konfliktu prostredníctvom nepriamej agresie, akou je napríklad žalovanie, je pre jedinca menej riskantné, ako forma priamej agresie (Hawley a Geldhof, 2012). Takúto formu agresie sme mali možnosť v predkladanej etnografii vidieť viackrát: či už v prípade pokazeného detského mobilu, alebo pri opisovanom nešťastnom páde Radky. Deti v predškolskom veku uprednostnia skôr žalovanie ako fyzické násilie, aj keď je k nemu bez prítomnosti pedagóga príležitosť (ib., 2012). Deti využívajú žalovanie ako ochranu pred nebezpečným jedincom, pričom tento akt má rovnakú funkciu ako klebety (Dunbar, 2004). Klebety sú šírené jazykovým prejavom a ich dôležitosť je v predadolescentnom veku vysoká, a to z hľadiska učenia sa sociálnych návykov. Dieťa v neskoršom veku od žalovania pedagógovi upúšťa, pretože si je vedomé zrady vrstovníkov (Pinker, 2011).

Cieľom štúdie bolo overenie výskumného predpokladu, podľa ktorého sú v rámci skupiny dominantní jednotlivci často označovaní menej dominantnými ako takí, ktorých správanie je spoločensky neprijateľné. Etnografická analýza hovorí v prospech tohto predpokladu, v doplnenej a rozšírenej forme: menej dominantní jednotlivci uplatňujú žalovanie ako koaličnú akciu proti iným, viac dominantným jedincom, ktorí ohrozujú ich povesť. Napriek tomu, že kvantitatívna analýza ukázala, že pozorovaná skupina má lineárne usporiadanie, je zrejmé, že v špecifických prípadoch dochádza k formovaniu koalícií v prospech ochrany obete, voči ktorej bol agresívny akt vyvinutý. Aj keď sú dominantné deti medzi svojimi vrstovníkmi vyhľadávanými spoločníkmi, neznamená to automaticky, že bude správanie, ktoré nie je v súlade s normami detskej skupiny, prehliadané. Práve naopak: deti na nesprávne konanie dominantných jednotlivcov intenzívne upozorňujú. Ich zámerom môže byť rovnako oslabenie pozície dominantného jednotlivca, ako aj postúpenie vlastných cieľov, a tým aj vzostup na pomyselnom rebríčku v hierarchii.

Existuje niekoľko zaujímavých teoretických smerov, ktorými by sa mohli podobné výskumy v budúcnosti uberať. Vyžadovali by si však oveľa väčšie množstvo empirických údajov zbieraných v dlhšom časovom období. Jedným z nich je rodová perspektíva: sú formy nepriamej agresie, akým je žalovanie, menej riskantné pre dievčatá ako pre chlapcov? Ako táto skutočnosť vplýva na ich postavenie v hierarchii? Je napríklad známe, že skupiny samíc šimpanzov majú tendenciu byť oveľa menšie a v rámci skupinovej hierarchie majú oveľa voľnejšie a egalitárnejšie postavenie (Watts, 2010). Ďalšou otázkou je formovanie samotných detských koalícií. Deti spravidla vytvárajú koalície pozostávajúce z dvoch alebo viacerých členov, z ktorých vylučujú iné deti. V takomto usporiadaní dokážu lepšie kooperovať, vzájomne sa viac napodobňovať, intenzívnejšie komunikovať a menej sa snažia o získanie nejakých výhod pre seba. To však neznamená, že aj v takýchto koalíciách

nedochádza k tenziám, či vzájomnému súpereniu. Práve naopak: v detskej skupine sa rozvíja tak schopnosť súperiť, ako aj schopnosť spolupracovať. Dieťa sa učí uplatňovať svoje schopnosti a presadiť sa tak medzi ostatnými (Seifert a Hoffnung, 2000). Napriek tomu, že neexistujú žiadne osobitné teórie, ktoré by poukazovali na evolučný význam vrstovníckych interakcií, či teórie, ktoré by boli nejakým spôsobom relevantné pre štúdium detských vrstovníckych skupín, metódy, ktoré sú obvykle využívané pri výskumoch zvierat, sú v súčasnosti vo veľkej miere aplikované na štúdium detského sociálneho správania, vzťahov s rovesníkmi, či na výskum dynamiky detskej vrstovníckej skupiny (pozri Hawley, 2003). Metodologickým problémom však zostáva, že tieto výskumy si nevedia poradiť s takým typom situácie, kedy si jednotlivci pamätajú výsledky predchádzajúcich zápasov. Čiastočnou odpoveďou na tento problém môžu byť metódy ako Elovo skóre, ktoré sledujú nielen víťazstvá a prehry, ale aj zaznamenávajú a vyhodnocujú ich časovú následnosť (Neumann, eds, 2011), takže berú do úvahy aj dynamiku hierarchických vzťahov v skupine. Budúce výskumy by sa mali zamerať práve na tieto dynamické vzťahy, teda na to, ako sa sociálne hierarchie vyvíjajú v čase, tvoria a menia (pozri Kanovský, et al., 2015). Opäť je však úspešným predpokladom takýchto výskumov dlhodobé pozorovanie a oveľa väčšie množstvo empirických údajov.

LITERATÚRA

ALEXANDER, R. D. 1987. *The biology of moral systems.* NY : Aldine de Gruyter. ISBN 3110114569.

ARCHER, J. 2004. Sex differences in aggression in real-world settings: A meta-analytic review. In *Review of General Psychology,* 8, p. 291 – 322.

ARSENIO, W. – KRAMER, R. 1992. Victimizers and their victims: Children's conceptions of the mixed emotional consequences of victimization. In *Child Development*, 63, p. 915 – 927.

BOEHM, C. 1999. *Hierarchy in the forest: The evolution of egalitarian behavior*. Cambridge, MA : Har- vard University Press. 304 p. ISBN 0-674-39031-8.

BUŽEKOVÁ, T. 2009. *Nepriateľ zvnútra. Nadprirodzená hrozba v ľudskej podobe.* Bratislava : VEDA. ISBN 978-80-224-1091-5.

DE VRIES, H. 1995. An improved test of linearity in dominance hierarchies containing unknown or tied relationships. In Animal Behaviour 50, p. 1375 – 1389.

DUNBAR, R. I. M. 2004. *Grooming, gossip and the evolution of language (2nd ed.)*. London : Faber. ISBN 0-674-36334-5.

FRANCK, D. 1996. *Základy etologie* (2. prepracované a rozšírené vydanie). Praha : Karolinum. ISBN 80-7066-878-4.

FOUCAULT, M. 2000. Moc, subjekt a sexualita: výber z článkov a rozhovorov publikovaných v rokoch 1980 – 1988. [Výber, preklad Miroslav Marcelli]. Bratislava : Kalligram. ISBN 80-7149-389-9.

HAWLEY, P. H. 2003. Prosocial and coercive configurations of resource control in early adolescence: A case for the well-adapted Machiavellian. In *Merrill–Palmer Quarterly*, 49, p. 279 – 309.

HAWLEY, P. H. – GELDHOF, J. G. 2012. Preschoolers' social dominance, moral cognition, and moral behavior: An evolutionary perspective. In *Journal of Experimental Child Psychology* 112, p. 18 – 35.

JORDAN, E. – COWAN, A. – ROBERTS, J. 1995. Knowing the rules: Discursive strategies in young children's power struggles. In *Early Childhood Research Quarterly*, 10, p. 339 – 358.

INGRAM, G. P. D. – BERING, J. M. 2010. Children's tattling: The reporting of everyday norm violations in preschool settings. In *Child Development,* 81, p. 945 – 957.

INGRAM, G. P. D. – PIAZZA, J. R. – BERING, J. M. 2009. The adaptive problem of absent third-party punishment. In H. HØGH-OLESEN, P. BERTELSEN, J. TØNNESVANG (Eds.) *Human characteristics: Evolutionary perspectives on human mind and kind*. p. 205 – 229. Newcastle-upon-Tyne, England : Cambridge Scholars. 450 p. ISBN-10: 1443802131.

INGRAM, G. P. D. 2012. From hitting to tattling to gossip: An evolutionary rationale for the development of indirect aggression. In *Manuscript submitted to Evolutionary Psychology.* [online]. [citované 15. novembra 2015]. Dostupné na: http://cogprints.org/8971/1/v3_Ingram_From%20Hittling%20to%20Tattling%20to %20Gossip.pdf.

KANOVSKÝ, M. 2011. Deti a detské kultúry. *Slovenský národopis*, 59(3), s. 256-262.

KANOVSKÝ, M. – MENTEL, A. – STOLÁRIKOVÁ, Z. 2015. Ako skúmať sociálne štruktúry neformálnych skupín: sociálna hierarchia v detských rovesníckych skupinách. *Speculum*, 1/2015, s. 36 – 48.

KAŠČÁK, O. – FILAGOVÁ, M. 2007. *Javisko a zákulisie školy. O materskej škole a skrytom kurikule*. Trnava : Typi Universitatis Tyrnaviensis. 157 s. ISBN 978-80-8082-169-2.

KLUSÁK, M. 2014. *Morální vývoj školáků a předškoláků. Paradigmatické výzvy dle Jeana Piageta.* Praha : Karolinum. 261 s. ISBN 978-80-246-2352-8.

LANCELOTTA, G. X. – VAUGHN, S. 1989. Relation between types of aggression and sociometric status: Peer and teacher perceptions. In *Journal of Educational Psychology*, 81, p. 86 – 90.

McANDREW, F. T. – BELL, E. K. – GARCIA, C. M. 2007. Who do we tell and whom do we tell on? Gossip as a strategy for status enhancement. In *Journal of Applied Social Psychology*, 37, p. 1562 – 1577.

NUNNER-WINKLER, G. – SODIAN, B. 1988. Children's understanding of moral emotions. In *Child Development*, 59, p. 1323–1338.

NEUMANN, Ch. (eds.). 2011. Assessing dominance hierarchies: validation and advantages of progressive evaluation with Elo-rating. In *Animal Behaviour* 82, p. 911 – 921.

OSTROV, J. M. – KEATING, C. F. 2004. Gender differences in preschool aggression during free play and structured interactions: An observational study. In *Social Development*, 13, p. 255 – 277.

PINKER, S. 2011. *The better angels of our nature: Why violence has declined.* London: Penguin. 832 p. ISBN 978-0-670-02295-3.
PROUZOVÁ, R. 1999. Aspekty mluveného projevu žáků 4. třídy. Praha : PedF. [online]. [citované 15. decembra 2015]. Dostupné na http://kps.pedf.cuni.cz/etnografie/vyzkum/4/prouz.pdf.
RAKOCZY, H. – WARNEKEN, F.– TOMASELLO, M. 2008. The sources of normativity: young children's awareness of the normative structure of games. In *Developmental Psychology*, 44, p. 875 – 881.
ROSS, H. S.– DEN BAK-LAMMERS, I. M. 1998. Consistency and change in children's tattling on their siblings: Children's perspectives on the moral rules and procedures of family life. In *Social Development*, 7, p. 275 – 300.
SEIFERT, K. L. – HOFFNUNG, R. J. 2000. *Child and Adolescent Development*, 5th Edition. Boston : Houghton Mifflin. ISBN 13: 9780395964262.
WARNEKEN, F. – TOMASELLO, M. 2009. The roots of human altruism. In *British Journal of Psychology*, 100, p. 455 – 471.
WATTS, D. P. 2010. Dominance, power, and politics in nonhuman and human primates. In P. M. Kappeler – J. B. Silk (Eds.), Mind the gap: Tracing the origins of human universals, p. 109 – 138. Heidelberg, Germany : Springer. 503 p. ISBN 9783642027246.

Zuzana Stoláriková je študentkou sociálnej antropológie FSEV UK na doktorandskom stupni. Vo výskume k svojej dizertačnej práci sa zaoberá štruktúrou a dynamikou detských skupín. Spolupracuje s Centrom kognitívnej antropológie a FSEV UK, kde sa podieľa na výskumoch zameraných na detské poznanie a hierarchiu detskej vrstovníckej skupiny. V súčasnosti vykonáva vlastný terénny výskum. Okrem toho je súčasťou riešiteľského tímu FSEV UK, ktorý realizuje výskum zameraný na kultúrne špecifické výchovné praktiky a exekutívne funkcie detí.

Mgr. Zuzana Stoláriková
Ústav sociálnej antropológie
Fakulta sociálnych a ekonomických vied Univerzity Komenského
Mlynské luhy č. 4, 821 05 Bratislava
Slovensko
susan.stolarikova@gmail.com

Diskusia

Adaptácia dieťaťa na základnú školu z pohľadu matiek s rôznou vzdelanostnou úrovňou

Zuzana Bánovčanová – Lucia Krajčovičová
Katedra školskej pedagogiky, PFTU, Trnava; ZŠ Mlynská, Senec

Anotácia: Adaptácia dieťaťa na základnú školu z pohľadu matiek s rôznou vzdelanostnou úrovňou. *Príspevok sa zaoberá pohľadom matiek na adaptáciu dieťaťa na základnú školu, na spôsoby a obsah prípravy dieťaťa na ZŠ. Nielen dieťa prijíma novú rolu žiaka, školáka, ale aj rodičia (v našom prípade len matky) prijímajú nové povinnosti a zodpovednosti, ktoré s prechodom dieťaťa na základnú školu súvisia. Naším zámerom je opísať rôzne prístupy matiek podľa stupňa ich dosiahnutého vzdelania k príprave ich dieťaťa na tento prechod, na čo najplynulejšiu adaptáciu. Vychádzame pritom z obdobných štúdií autorov z česko-slovenského prostredia, ktoré ukazujú rôznosť prístupov matiek s vysokoškolským a nižším vzdelaním k výberu školy, či k príprave na ňu. V našom prípade opisujeme niektoré postupy a stratégie takýchto matiek, ktoré sú rôzne najmä v neskorších mesiacoch školovania, avšak všetky matky v našom výskume prenechávajú prípravu dieťaťa na školu vo veľkej miere na materskej škole.*
PEDAGOGIKA.SK, 2016, ročník 7, č. 1: 40-53

Kľúčové slová: *materská škola; základná škola; vzdelanie matiek; adaptácia, príprava.*

The Primary School Adaptation from the Perspective of Mothers with Different Educational Level. *The contribution is dealing with a view of mothers on adaptation of the child to the primary school. Not only a child is accepting a new role of a pupil (schoolboy, schoolgirl), but parents are also accepting new duties and responsibilities which are connected to the change of a child starting a primary school. Our intention is to describe different approach of mothers, depending on their level of education, for the preparation of their child for this change to the most continuous adaptation. Our outcome is coming from analogous studies of authors from Czech-Slovak environment, which shows the diversity of approaches of mothers with higher education and lower education to the choice of school and preparation to it. In our case we describe some proceedings and strategies of these mothers, which are diverse especially in the late months of schooling, however, all mothers in our research leave the preparation of a child for school to a high extent to the nursery school.*
PEDAGOGIKA.SK, 2016, Vol. 7 (No. 1: 40-53)

Key words*: nursery school, primary school, education of mothers, adaptation, preparation.*

Úvod

Rodina a škola sú dominantné činitele v živote dieťaťa. Na Slovensku sa v súčasnosti rozširujú kapacity materských škôl pre značný nárast predškolských detí. Nastávajú situácie, kedy nie sú deti mladšie, ako je predškolský vek, prijímané do materskej školy (ďalej ako MŠ), jednoducho preto, že nie je miesto. Priebežne počúvame správy o znižujúcej sa nezamestnanosti, náraste počtu hypoték pre mladých... Súčasná doba núti pracovať aj matky. Ak sú v práci, o deti sa „stará“ škola.

Všetky tieto spoločenské mechanizmy vštepujú deťom ich povinnosť, ktorú by mali vnímať ako prirodzenú súčasť života, prípravu na budúcnosť, časový interval bez rodiča a pod. Ale aký je prechod dieťaťa z rodinného prostredia do prostredia MŠ? V mnohých výpovediach detí počúvame, že v „škôlke“ sa hrajú, takže to nejako „vydržia“. Podľa Pupalu a Branickej (2002) deti v MŠ akceptujú činnosti s hrovým nádychom, zatiaľ čo v prostredí školy ich negujú. Tento fakt vysvetľujú na potrebe rolovo sa vymedziť voči charakteristickým znakom hry „škôlkarov“.

Pre nás bol podnetný najmä prechod dieťaťa z MŠ na základnú školu, miesto povinností, časových a priestorových hraníc, obmedzení, miesto, kde sa „už nehrajú“. O vplyve rodinnej, primárnej socializácie na hodnoty a postoje detí nechceme na tomto mieste polemizovať, vychádzame z toho, že rodina je primárny zdroj skúseností aj vedomostí dieťaťa. Vplývajú tieto skúsenosti a vedomosti z rodinného prostredia aj na vnímanie školy deťmi? Vedia, čo to znamená byť žiakom základnej školy (ďalej ako ZŠ)? Ako ich na toto pripravujú rodičia?

Cieľom príspevku je zistiť ako matky s rôznym stupňom vzdelania interpretujú svojim deťom školské prostredie a povinnosti, či a ako ich na prechod z MŠ do ZŠ pripravujú. Rovnako chceme porovnať naše zistenia s podobnými výskumami realizovanými v česko-slovenskom prostredí.

Chceme tak zistiť, či vzdelanie (ktoré sa čiastočne spája aj so socioekonomickým statusom) vplýva na prípravu dieťaťa na ZŠ. Vychádzali sme aj z dostupných štúdií v našom (myslíme slovenskom a českom) prostredí, ktoré sa podobnou tematikou zaoberali (Kaščák, Betáková, 2014; Šmídová a kol., 2008; Štech, 2004; Vojtíšková, 2010).

Teoretické východiská

Všeobecne možno považovať adaptáciu za prispôsobenie sa organizmu novým, zmeneným podmienkam. Je to interakčný proces, v ktorom sa jedinec prispôsobuje a postupne sa včleňuje do nového prostredia (Geist, 1992). V procese prechodu dieťaťa z MŠ na ZŠ sa rovnako dieťa musí prispôsobovať novým podmienkam, organizovanej, formálnej a povinnej činnosti, integruje sa

do nového prostredia. Sledovanie takéhoto adaptačného procesu je z časového hľadiska náročné. V našom príspevku sme sa zamerali skôr na počiatky tohto adaptačného procesu, teda na prechodné obdobie, keď už dieťa nenavštevuje MŠ a je tesne pred vstupom na ZŠ. Z nášho pohľadu sa adaptačný proces začína už v tomto období, kedy je už v rodinnom prostredí dieťa konfrontované s predstavami dospelých a možno iných rovesníkov s predstavou o základnej škole. Otázkou je, aké obrazy o škole sú dieťaťu sprostredkované zo strany rodičov (najmä matiek) a či mu prostredníctvom nejakých cvičení pomáhajú vopred sa na školu pripraviť, aby sa uľahčila jeho adaptácia.

Nižšie opisovaný zápis do prvého ročníka chápeme ako „prechodový mostík", prvé zoznámenie sa dieťaťa s novým prostredím. Tu možno vidieť aj povahu angažovanosti matiek v procese prechodu, pretože sú na zápise prítomné, možno tu pozorovať ich správanie sa a komunikáciu s dieťaťom.

Z hľadiska sociológie výchovy možno hovoriť o prepojení odovzdávaných hodnôt v rodinnom prostredí s pracovným zaradením rodičov (Kohn, 1977) a kultúrneho kapitálu v súvislosti s výškou dosiahnutého vzdelania (Bourdieu, Passeron, 1988). Na základe podobných výskumov z česko-slovenského prostredia sa ukazuje súvislosť výšky dosiahnutého vzdelania rodičov a pracovnej pozície rodičov s odovzdávanými hodnotami v rodinnej výchove, teda aj s voľbou (najmä) strednej školy. Zaujímavé je sledovať, či má výška dosiahnutého vzdelania rodiča (v našom prípade matky) spojitosť s prípravou dieťaťa na základnú školu.

Podľa Kaščáka a Betákovej (2014), ktorí vychádzali z konceptov a výskumov Bourdieua a Kohna, ovplyvňuje prípravu dieťaťa na ZŠ rovnako aj výber samotnej ZŠ, a nielen výška dosiahnutého vzdelania matiek, ale aj ich pracovné zaradenie. Vychádzali z Kohnových (1977) zistení o vplyve pracovného prostredia na nadobudnuté a odovzdávané hodnoty. Autori tak zistili, že pri otázkach angažovanosti skúmaných matiek v príprave na školu sa ukázalo, že matky využívajú stratégie smerujúce k podpore školskej úspešnosti. „V prípade matiek z vyšších vrstiev skôr ide o prepojenie akademického s emočným" (Kaščák, Betáková, 2014, s. 16). Matky s nižším vzdelanostným statusom sa zameriavajú na konkrétne cvičenia pre deti, ktoré sa používajú pri zápise dieťaťa do školy. Získavajú tak informácie o očakávaniach školy a poznatkoch, ktorými by mali deti disponovať. Vysokoškolsky vzdelané matky nepotrebujú s deťmi precvičovať úlohy obsiahnuté na zápise. Tieto matky sa svojim deťom venujú počas celého obdobia, vedú svoje deti k tomu, aby mali všeobecný rozhľad. Na druhej strane sa snažia o to, aby činnosti deti bavili a boli pre ne zaujímavé. „Stredné vrstvy sú viac pripútané k otázkam bezprostrednej reality a ich kultúrny kapitál im umožňuje dúfať v sociálny vzostup, ktorého praktickým vyjadrením je zvýšená školská usilovnosť" (ibid., s. 7). Matky s najnižším vzdelaním nemajú o problematike zaškolovania taký

prehľad, preto sa viac zameriavajú na všeobecne dostupné materiály, akými sú napríklad zošity na precvičovanie.

Podobný pohľad na problematiku má aj Štech (2004), ktorý opisuje prístup rodičov s odlišným vzdelaním k známkam. Opisuje faktory, ktoré rodičia zvažujú pri voľbe strednej školy. Zistil, že rodičia vysokoškoláci pri voľbe strednej školy neprihliadajú ani tak na záujmy detí, ale skôr sa snažia reálne pozerať na ich prospech. Zohľadňujú aj vlastné skúsenosti a takmer vôbec neakceptujú názory učiteľa. Rodiča s nižším vzdelaním sa zameriavajú na prospech detí, ale zohľadňujú názor učiteľa spolu s predstavou dieťaťa.

Môžeme povedať, že v každej skupine matiek sú používané iné stratégie, či už vo výbere ZŠ, alebo príprave dieťaťa na školu, ako aj v otázke očakávaného správania. Použitie daných stratégií sa odvíja aj od iných faktorov, akými sú napríklad: prístup k informáciám, prítomnosť ďalšieho súrodenca (príp. súrodencov) v rodine, finančná situácia rodiny, zdravotný stav dieťaťa a v neposlednom rade skúsenosti nadobudnuté v MŠ. Aj napriek iným faktorom, ktoré školskú úspešnosť ovplyvňujú, Vojtíšková (2010) tvrdí, že „najvýraznejšie sa rozdiel ukazuje na problémoch so správaním detí u rodičov s nižším vzdelaním, ktorí naznačujú antagonistický vzťah medzi školským prostredím a dieťaťom a v problémoch s porozumením“ (s. 125). Súhlasne sa vyjadruje aj Štech (2004, s. 374): „Mnoho psychológov považuje rodičovskú aktivitu a vstupy do školskej socializácie za kľúčovú podmienku ich školskej úspešnosti.“

Vplyv vzdelanostnej úrovne rodiča a príprava dieťaťa na školu sa neskôr odzrkadľujú aj vo vzdelanostných ašpiráciách samotných detí. Šmídová a kol. (2006) skúmali, do akej miery sú vzdelanostné ašpirácie žiakov ovplyvnené triednym a sociálno-ekonomickým postavením rodiny, v ktorej žiaci vyrastajú. Poukazuje na priamy súvis vzdelanostných ašpirácií medzi deťmi a ich rodičmi. „Väčšina žiakov ašpiruje na získanie maturity (63 %), väčšina detí rodičov, ktorí očakávajú od svojho potomka maturitu, chce skončiť s maturitou“ (ibid., s. 6). Rovnako autori uvádzajú, že vyššie vzdelanie rodičov zvyšuje šance na vyššie ašpirácie dieťaťa, dodáva, že matkino vzdelanie ovplyvňuje vzdelanostné ašpirácie silnejšie v porovnaní s otcom. Taktiež poukazuje na skutočnosť, že kultúrny kapitál a vzdelávacie zdroje rodiny pozitívne formujú vzdelanostné ašpirácie dieťaťa.

Mnoho rodičov, ktorým lekár či psychológ odporúča odklad nástupu dieťaťa do ZŠ, je znepokojených. Občas sa obávajú toho, že tento odklad ukazuje práve na ich rodičovskú neschopnosť pripraviť dieťa na školu. Niektorí, naopak, prisudzujú túto povinnosť MŠ. Ako sme v úvode naznačili, niektoré MŠ na Slovensku majú zníženú kapacitu, avšak deti predškolského veku musia prijať, ak ich rodičia zapíšu do MŠ. Mnohí rodičia MŠ považujú za dostatočnú prípravu na ZŠ, čo sme ostatne zistili aj z rozhovorov s matkami.

Dieťa musí byť na školu pripravené po psychickej, fyzickej, sociálnej stránke.

Rodičia sa často pred zápisom informujú o tom, čo má ich dieťa na zápis vedieť. Niektoré ZŠ majú požiadavky kladené na dieťa sprístupnené na svojej internetovej stránke. Nároky kladené na budúceho žiaka sa menia v závislosti od času a spoločenského očakávania. Tieto fakty potvrdzujú samotní rodičia, ktorí často poukazujú na náročnosť a kvantitu kladených požiadaviek. Pripravenosť dieťaťa na systematické učenie považujú aj Slezáková a Tirpáková (2006) za uľahčenie adaptácie dieťaťa. Pripravenosť dieťaťa na nové podmienky a požiadavky prostredia eliminujú školskú neúspešnosť dieťaťa nielen v 1. ročníku, ale aj v ďalších rokoch školovania.

Zápis do školy

Rovnako ako Šmídová a kol. (2006), či Kaščák s Betákovou (2014) zdôrazňujú rolu matky v procese prípravy, výberu či ašpirácií detí, aj my sme sa zamerali v našom príspevku na pohľad matiek. Takisto musíme konštatovať pretrvávajúcu pasivitu väčšiny otcov v procese prípravy dieťaťa na ZŠ, o ktorej sa vyjadrovali v realizovaných rozhovoroch matky. Nevieme však posúdiť aktivitu otca v neskorších obdobiach školovania dieťaťa, v procese jeho odbornej prípravy na povolanie. Aktivitu matiek sme pozorovali na oficiálnom zápise detí do školy.

Zápis považujeme za oficiálny styk medzi deťmi, ich rodičmi (najmä matkami) a školou. V odbornej (ale aj neodbornej) literatúre sme sa stretli s množstvom rád, ktoré ponúkajú aj konkrétne materiály pre rodičov na to, aby svoje dieťa na tento deň pripravili. Najčastejšie sú to rôzne konkrétne cvičenia, pomocou ktorých je možné zistiť, či je dieťa pripravené na školu. Viaceré príspevky (napr. Slezáková, 2012; Slezáková a Tirpáková, 2006; Kropáčková, 2008) sa zameriavajú skôr na obsahovú stránku tejto udalosti. Teda ponúkajú prehľad konkrétnych cvičení, či už na zlepšovanie, alebo zisťovanie aktuálnej úrovne dieťaťa v danej oblasti.

Pozorovali sme, ako tento deň prebiehal od uvítania detí, samotný priebeh zápisu, až po psychologické testy, ktoré učiteľky dávali deťom. Pozorovanie sme uskutočnili vo februári 2015 na jednej základnej škole v Senci. Zápis sa odohrával dva dni, zúčastnili sme sa oboch.

Rodičia niektorých detí, ktoré mali obavy z toho, čo ich čaká, ich povzbudzovali slovami *Pozri sa, tam máš kamaráta zo škôlky...* Sociálny kontakt rodiča a kamarátov z MŠ pomáha deťom pri spracovaní strachu z neznámeho. Dieťa nadobúda istotu a kontrolu nad situáciou práve pomocou toho, že hľadá to, čo pozná.

V triede boli štyri učiteľky a lavice upravené tak, že v strede triedy z nich bol vytvorený dlhý pás . V každom rohu triedy sedela učiteľka, ktorá mala

spojené dve lavice. Každý jeden rodič vošiel do triedy spolu so svojím dieťaťom a sadli si k učiteľke, ktorá bola voľná alebo im bola sympatická. Učiteľka deťom povedala, aby si sadli vedľa nej. Rodičov nijakým spôsobom neusmerňovala, a tak bolo na nich, či si sadnú oproti svojmu dieťaťu alebo sa vzdialia k vedľajšiemu stolu. Pri pozorovaní sme zistili, že rodičia si sadajú priamo oproti dieťaťu. Učiteľka sa následne dieťaťu predstavila a začala sa žiaka pýtať: *Ako sa voláš? Kde bývaš? Ako sa volajú tvoji rodičia a súrodenci? Koľko máš rokov? Ukážeš mi to aj na prstoch?* Väčšina detí sa spočiatku hanbila a pozerala sa na oproti sediacich rodičov. Tí dieťa buď povzbudzovali, alebo boli ticho a nechali dieťa, aby situáciu vyriešilo samo.

Ako sme už vyššie spomínali, rodičia si sadli presne oproti svojim deťom. Počúvali, aké otázky učiteľka deťom kladie a čakali na odpoveď svojich detí. Na rodičoch bolo vidno, ako sa svoje dieťa snažia očným kontaktom naviesť na odpoveď, prípadne mu pohroziť, aby začalo komunikovať. Väčšina detí sa potom nesprávala spontánne a akoby premýšľali, či ich odpoveď bude správna. Z rodičov sme mali skôr pocit akejsi kontroly, nie pomoci, nevieme však s istotou potvrdiť, či mali takýto pocit aj deti. Pre lepšie pochopenie uvádzame dve pozorované situácie.

Situácia 1
Učiteľka káže dieťaťu, aby na obrázku ukázal trojuholník, kruh, štvorec. Dieťa zvládlo úlohu bez problémov a učiteľka ho pochválila. Mama dieťaťa tesne po skončení úlohy povie: *Ukáž pani učiteľke, čo ešte vieš. Nakresli jej tam srdiečko alebo lichobežník. Ten sme doma spolu kreslili, pamätáš? Ty ho vieš, nakresli ho.* Dieťa vezme ceruzku a začne kresliť. Učiteľka ticho pozerá na dieťa a po nakreslení ho pochváli. Prechádzajú na ďalšie cvičenia.

Situácia 2
Učiteľka poprosí dieťa, aby sa pozrelo na daný obrázok a skúsilo povedať, či je na ňom niečo nesprávne. Dieťa sa pozerá a dlho neodpovedá. Mama sediaca oproti dieťaťu začne:
M: *Čo je na obrázku nakreslené?*
D: Domček.
M: A ešte?
D: Mesiac a hviezdy. Nakrivo je tá strecha.
M: Nie, to nie, strecha je nakrivo, ale to je tak vytlačené. Skús niečo iné, veď ty to vieš.
D: Noty idú z komína.
M: No vidíš, ty trdlo...
Po rozhovore s dieťaťom sa mama obráti na učiteľku:
M: Viete, to je asi tréma. On doma všetko vedel. Robili sme spolu veľa cvičení a nikdy sa nepomýlil. Asi má strach...

U: To je v poriadku, veď on to zvládol. Je šikovný.
Učiteľka prechádza na ďalšie cvičenie.

Vyššie sú opísané dve rôzne situácie, ktoré naznačujú spôsob správania sa matiek. V prvom prípade ide o matku, ktorá chcela učiteľke dokázať, že jej dieťa je šikovné a vie aj veci „naviac". Chce, aby učiteľka videla a vedela, že sa dieťaťu venuje a je šikovné. Počas celej doby svoje dieťa sledovala a čakala, čo odpovie. V situácii 2 matka začne zasahovať až vtedy, keď je dieťa dlhšiu dobu ticho, hoci učiteľka sa ho snaží otázkami naviesť na odpoveď. Dieťa nakoniec správnu odpoveď nájde a odpovie. Matka má však pocit, že situáciu nezvládlo, preto začne učiteľke vysvetľovať, že má asi strach. Opisuje jej, čo všetko doma robili. Obhajuje tak samu seba, aby učiteľka nemala pocit, že sa dieťaťu dostatočne nevenovala, prípadne, že na školu ešte nie je pripravené. V obidvoch prípadoch matky počas celej doby sedeli pri svojich deťoch, kontrolovali a dopĺňali ich odpovede. Obidve to robili preto, aby učiteľku uistili, že ich dieťa danú vec vie.

Do zápisu sme nezasahovali, preto nevieme potvrdiť vzdelanostnú úroveň týchto matiek. Podľa zistení Kaščáka a Betákovej (2014) sa domnievame, že to boli matky bez maturity, prípadne s maturitou, avšak v stereotypnom a formálnom pracovnom zaradení. „Miera formálnej závislosti silnie u matiek bez maturity, kde (...) trvajú na precvičovaní tradičných obsahov školskej pripravenosti ..." (s. 16).

Na jednej strane chápeme zámer rodičov, ktorí si k svojim deťom sadali. Robili to preto, aby sa ich deti cítili istejšie a vedeli, že rodičia prežívajú taký istý strach ako ony. Na druhej strane sú to deti, ktoré navštevovali MŠ a odlúčenie od rodičov im už nerobí problém. Podľa nášho názoru je zápis situáciou, kedy môžu rodičia svoje deti nechať učiteľkám a vzdialiť sa. Môžu dieťaťu poskytnúť priestor na to, aby sa realizovali samy, podľa vlastného rozhodnutia.

Učiteľka v materskej škole deti systematicky pripravuje na „život" v škole. U predškolákov je táto snaha zo strany učiteľky intenzívnejšia najmä preto, aby ich dobre pripravila na zápis.

Zisťujeme, či sa rodičia svojim deťom pred zápisom venujú, prípadne ako ich naň pripravujú. Dali sme preto rodičom počas zápisu vyplniť dotazník.

Metódy a zdroje dát

Vyššie opísané pozorovanie zápisu považujeme za vstupnú sondu do problematiky, pomohlo nám sledovať spôsoby správania sa matiek a ich rozhovory s deťmi a učiteľkami. Ako sme vyššie uviedli, zápis na ZŠ považujeme za „prechodový mostík", prvé zoznámenie sa dieťaťa s novým prostredím. Z hľadiska nášho zamerania sa, sledovali sme skôr správanie

matiek ako samotných detí, zisťovali sme, či sa nám ich rozdielne spôsoby angažovanosti (ako to opisujú výskumy z česko-slovenského prostredia) potvrdia.

Keďže nebolo v danej situácii možné realizovať rozhovory s pozorovanými rodičmi, rozhodli sme sa dať rodičom dotazník, ktorého cieľom bolo zistiť, či svoje dieťa na spomínaný zápis pripravovali, ak áno, ako.

Viac ako polovica rodičov (52 %) uviedla, že dieťa nijako nepripravovali, túto kompetenciu prenechali MŠ: *Nepripravovali sme sa nijako, bol pripravený zo škôlky svojou učiteľkou.*

Približne tretina rodičov (34 %) uviedla, že dieťa pripravovali opakovaním básničiek, farieb, geometrických tvarov, počítaním a kreslením, opakovaním osobných údajov a pod. Niektorí rodičia uviedli, že deti nepripravovali na konkrétne úlohy (14 %), ale im opisovali priebeh zápisu. Odpovede v dotazníku tých rodičov, ktorí dieťa pripravovali na zápis, korešpondujú s obsahom orientačného testu školskej zrelosti. Preto predpokladáme, že sa informovali o zápise na škole, alebo komunikovali priamo s „budúcou" učiteľkou. Niektorí rodičia sa aj v dotazníku vyjadrili, že otázky orientačného testu poznali a náhodne ich deťom podsúvali medzi jednotlivými činnosťami, ktoré s nimi robili.

Pozorovanie zápisu a dotazník pre rodičov je prieskumom, ktorý nám pomohol objasniť si postupy a situácie, na ktoré sme sa mohli pýtať v rozhovoroch. Pomohli nám empiricky preskúmať problematiku, priamo pozorovať správanie sa rodičov a detí.

Hlavnou metódou nášho výskumu sú však pološtruktúrované interview s matkami. Vyššie sme spomenuli nižšiu angažovanosť otcov v procese prechodu dieťaťa do ZŠ, preto sme rozhovory realizovali len s matkami. Hlavnými kritériami, ktoré sme zohľadňovali, boli: dosiahnuté vzdelanie matky, dieťa respondentky muselo navštevovať prvý ročník základnej školy a takisto muselo (predtým) navštevovať MŠ. Rozhovor sme viedli s 10 matkami. Dva rozhovory nevyhovovali našim zámerom, pretože respondentky odbáčali od témy, hovorili o starších súrodencoch detí, prípadne sa nevyjadrovali priamo k téme. Po ich realizácii sme prehodnotili význam niektorých otázok, zistili ich zmysluplnosť a podobne. Vzhľadom na zameranie našej témy sme vybrali dve matky pre každú skupinu: (a) matky bez maturity, (b) s maturitou a (c) s vysokoškolským vzdelaním. Z desiatich rozhovorov sme tak použili 6.

Naše výskumné otázky tak vychádzajú z prvotného prieskumu i z vyššie uvedených výskumov sociológie výchovy v našom prostredí:

Má vzdelanie matky vplyv na prípravu dieťaťa na zápis?

Sú informácie, ktoré sprostredkovávajú matky dieťaťu o škole rozdielne vzhľadom na výšku ich dosiahnutého vzdelania?

Spoliehajú sa v súčasnosti matky v príprave dieťaťa na školu na MŠ?

Najmä pri prvej otázke sme podľa Kaščáka a Betákovej (2014) a Vojtíškovej (2010) predpokladali, že matky s nižším stupňom vzdelania budú presúvať adaptačné kompetencie na ZŠ, no napriek tomu sa snažia dieťa pripraviť na zápis, hľadajú a získavajú informácie o tom, čo by ich deti mali vedieť.

Otázky kladené v rozhovore

(1) Malo vaše dieťa nejaké problémy pri vstupe do materskej školy?
Táto otázka nám pomôže čiastočne zistiť, či a aké problémy malo dieťa pri vstupe do ZŠ. V jednej z našich otázok sa pýtame, čoho sa rodičia obávali najviac. Hľadáme súvislosť medzi týmito dvoma otázkami. Ak malo dieťa nejaké problémy napríklad s kolektívom alebo učiteľkou, predpokladáme, že odpoveď druhej kladenej otázky bude nadväzovať, respektíve súvisieť s problémom z MŠ.

(2) Pamätáte sa na prvý školský deň vášho dieťaťa?
Väčšina z nás si veľmi dobre pamätá najmä udalosti spojené so silným emočným zážitkom. Zisťujeme, čo si z tejto udalosti pamätajú rodičia, či sa budú zameriavať na emocionálnu stránku, alebo na schopnosti a spôsobilosti dieťaťa.

(3) Ako ste dieťa pripravovali na zápis?
Keďže v procese adaptácie majú významné miesto aj rodičia, zisťujeme, ako svojou aktivitou prispievajú k úspechu svojich detí. Zisťujeme, či sa rodičia informujú o obsahu testov, ktoré majú deti na zápise. Zaujímalo nás, či sa svojmu dieťaťu pred zápisom aktívne venujú alebo ponechajú situácii spontánny priebeh. Pozorujeme spôsoby rôznych prístupov matiek s odlišným vzdelaním. Taktiež sme túto otázku položili aj rodičom budúcich prvákov v dotazníku. Získané odpovede môžeme porovnať s vyššie uvedenou kapitolou.

(4) Čo ste vášmu dieťaťu hovorili o škole?
Deti si utvárajú predstavy o škole najmä prostredníctvom informácií, ktoré im poskytnú rodičia či učiteľ/ky MŠ. Informujú rodičia svoje deti viac o činnostných aktivitách, alebo sa zameriavajú na nové sociálne skúsenosti? Vysvetľujú rodičia svojim deťom dôvody ich školskej dochádzky? Používajú rodičia školu ako vyhrážku pre neposlušné deti?

(5) Čo je pre rodiča prváka najťažšie?
Vstup do ZŠ neprináša zmeny len pre dieťa, ale aj samotného rodiča. Najmä na prvom stupni sa rodičia snažia svojim deťom s povinnosťami pomôcť. Pripraviť dieťa do školy, zlúčiť časový harmonogram školy s vlastnou prácou a iné. Toto všetko sú nové úlohy a povinnosti, ktoré majú rovnako vplyv na adaptáciu dieťaťa.

(6) Čoho ste sa obávali, keď vaše dieťa nastupovalo do základnej školy?

Táto otázka nadväzuje na prvú otázku v našom rozhovore. Ak malo dieťa nejaké problémy v MŠ, očakávame, že sa rodičia budú snažiť eliminovať negatívne vplyvy na dieťa. Obavy nemusia vyplývať len z minulých skúseností. Môžu sa viazať aj na nové „úlohy“ spojené s rolou školáka, akými sú napríklad: príprava na vyučovanie, rešpektovanie novej autority a podobne. Odpovede rodičov nám neponúknu iba obraz o ich obavách, ale aj samotný prístup k nim.

(7) Pomáhala vám škola nejakým spôsobom zvládnuť situáciu v prvých týždňoch?

Často sa stretávame s názorom, že škola nemá dostatočné informácie o ťažkostiach spojených s nástupom do ZŠ. Niektorí dokonca tvrdia, že ZŠ kladie na deti vysoké nároky. Zaujíma nás, či majú rodičia pocit, že sa im škola snaží pomôcť zvládnuť nové situácie, rolu školáka a rodiča školáka.

(8) Ako/ od koho ste získavali informácie o tom, čo sa deje v škole, počas prvých mesiacov?

Z teoretických zdrojov vieme, že existujú odlišnosti medzi matkami s rôznym stupňom dosiahnutého vzdelania. Chceme zistiť, či a kde sa matky informujú o tom, ako pripraviť dieťa na zápis.

(9) O čom ste sa informovali?

Zaujímalo nás, či sa rozdielne vzdelanie matiek odzrkadlí aj na obsahoch rozhovorov matiek s učiteľkou, prípadne s dieťaťom.

Tieto otázky boli dopĺňané podľa potreby ďalšími. Rozhovory boli zaznamenávané vždy s písomným súhlasom matiek.

Z rozhovorov sme urobili prepisy, ktoré sme podrobili otvorenému kódovaniu. Následne sme porovnávali jednotlivé kategórie medzi matkami s rôznym typom vzdelania. Klasifikáciou matiek podľa dosiahnutého stupňa vzdelania sme sa inšpirovali od Kaščáka a Betákovej (2014). Do skupiny *Matky s nižším stupňom vzdelania* sme spojili dve kategórie matiek: matky s maturitou a matky bez maturity. Učinili sme tak preto, lebo matky so stredným vzdelaním ukončeným s maturitou vo väčšej miere vykazovali rovnaké charakteristiky ako matky bez maturity (nepátrali sme však po ich pracovnom zaradení, ktoré bral do úvahy vyššie spomínaný príspevok).

Zistenia

Prvá a tretia výskumná otázka sa nám vo vyjadreniach jednotlivých matiek prepájali, pozorovali sme veľké rozdiely vo výpovediach vysokoškolsky vzdelaných matiek, ktoré sa vyjadrovali o informáciách o úspechoch, prípadne neúspechoch detí najmä od svojich detí. Naproti tomu matky s nižším stupňom vzdelania získavali vyššie spomenuté informácie od učiteľov, na rodičovských združeniach. Dá sa povedať, že matky s nižším stupňom vzdelania sa tak spoliehajú na školu, ktorá by mala zvládnuť adaptáciu dieťaťa na ZŠ a úspech

či neúspech inštitúcie si overujú priamo u učiteľa/učiteľky. Vysokoškolsky vzdelané matky sa zameriavajú skôr na emocionálne, subjektívne prežívanie adaptácie svojho dieťaťa rozhovorom priamo s ním. Z doplňujúcich otázok interview sme zistili, že matky s nižším stupňom vzdelania dokonca ani neuprednostňujú osobnú komunikáciu s učiteľkou (najmä pre pracovnú zaneprázdnenosť, nedostatok času a pod.), o dieťati sa dozvedajú prostredníctvom písomných poznámok a odkazov v tzv. zrkadielku (zošit, do ktorého učiteľka, deti i rodičia píšu ospravedlnenia z výučby, informácie o výletoch, správaní, potrebných pomôckach a pod.). Osobnú komunikáciu vyhľadávajú až vtedy, ak nastane vážnejší problém. Vysokoškolsky vzdelané matky sa vyjadrovali o ranných rozhovoroch s učiteľkou. V tejto oblasti komunikácie matiek s učiteľkou a získavania informácií o školských úspechoch alebo neúspechoch sme dospeli k rovnakým výsledkom ako vo výskume Kaščáka a Betákovej (2014), podobne o komunikácii so školou/učiteľkou sa vyjadruje aj Vojtíšková (2010). Pozorovali sme aj rozdiely v obsahoch komunikácie matiek s učiteľkami. Matky s nižším stupňom vzdelania sa pýtali učiteliek najmä na problémy správania či prospechu detí. Zaujímali sa o to, v čom má dieťa medzery, čo by bolo dobré s ním precvičovať, či poslúcha a pod. Ich otázky smerovali najmä na oblasť konformity správania sa detí v škole. Vysokoškolsky vzdelané matky sa rovnako zaujímali o prospech svojich detí, no nechávali si poradiť učiteľkou, aké postupy zvoliť pri príprave dieťaťa, ako ho usmerňovať vo vzdelávaní. Nemôžeme povedať, že záujmy a stratégie matiek s rôznym stupňom dosiahnutého vzdelania sú dramaticky odlišné. Všetky sa zaujímajú o prospech, známky a pocity svojho dieťaťa. Rozdiel je iba vo význame týchto prvkov, ktorý mu prikladajú samotné matky.

Mnohí ľudia v našej spoločnosti majú o MŠ skreslenú predstavu. Vnímajú ju ako náhradu detských centier či platených opatrovateliek. Deti a učiteľka sa vlastne celý deň hrajú. Takáto predstava môže vznikať aj preto, lebo dieťa si z prostredia MŠ neprináša žiadne povinnosti. Deti sa nijakým špecifickým spôsobom na nasledujúci deň v MŠ nepripravujú. Rodičia s nimi nemusia písať úlohy, pripravovať tašku či skúšať deti. Na druhej strane sa väčšina z nich zaujíma o to, či vôbec niečo a čo v daný deň deti robili. Každý rodič chce, aby bolo jeho dieťa úspešné. Jednak z dôvodu spoločenského ocenenia, kvitovania vlastnej schopnosti a v neposlednom rade je úspech skvelou motiváciou i pre dieťa. Z výpovedí matiek aj z odpovedí získaných z dotazníka sme zistili, že väčšina (52 % z 50 respondentov) rodičov uviedla, že sa s deťmi nepripravovali, 34 % uviedlo, že sa aktívne venovali opakovaniu čísiel, písmen, osobných údajov a iné. O priebehu zápisu informovalo svoje deti 14 % rodičov.

Všetky matky sa zhodli vo výpovediach v rozhovoroch na tom, že dieťa bolo dobre pripravené na ZŠ už z MŠ. Z výpovedí vysokoškolsky vzdelaných matiek je možné zhodnotiť, že obe sa snažili u dieťaťa navodiť dobrú a

príjemnú atmosféru. K podobným zisteniam dospel aj Kaščák s Betákovou (2014), ktorí zdôrazňovali emocionálnu prizmu matiek s VŠ vzdelaním. Matka vychádza z prežívania dieťaťa, vníma ho ako podstatný faktor dobrého priebehu zápisu. Dobré emočné zázemie je v tomto prípade kľúčom k úspechu.

Výraznejšie rozdiely v odpovediach matiek vzhľadom na ich dosiahnuté vzdelanie sme nezaznamenali. Nedá sa povedať, že matky s vysokou školou svoje deti na zápis nepripravovali, zatiaľ čo matky s nižším vzdelaním áno. Rozdiel však bol v spôsobe a obsahu prípravy na samotný zápis. V rozhovoroch sme sa nakoniec aj pýtali matiek, čo deťom hovoria o škole. Vzhľadom na vzdelanie matiek sme nepostrehli rozdiely, všetky deťom hovorili o tom, ako sa budú učiť písať a čítať, potom zdôrazňovali nový kolektív a vzťahy. Len jedna (vysokoškolsky vzdelaná) matka hovorila dieťaťu o tom, ako potrebuje vzdelanie pre svoje budúce zamestnanie, príjem peňazí.

Záver

Môžeme povedať, že vzhľadom na vzdelanie matiek vidíme rôznorodé postupy a stratégie v príprave dieťaťa na ZŠ. Nemôžeme sa však jednoznačne vyjadriť o markantných rozdieloch vplyvu vzdelania matiek na adaptáciu dieťaťa na ZŠ, len v zmysle prípravy detí na ZŠ, prípadne interpretácie obsahov o význame školy. Samozrejme si uvedomujeme, že naše zistenia nie sú zovšeobecniteľné, to však nebolo ani naším zámerom. Chceli sme porovnať a charakterizovať niektoré rozdiely pohľadu matiek na adaptáciu dieťaťa na ZŠ, pričom sme vychádzali aj z aktuálnych zistení niektorých ďalších autorov, ktorí sa danej problematike venujú. Z nášho pohľadu vnímame tento príspevok a naše zistenia skôr ako námet na ďalšie skúmanie vplyvu vzdelanostnej úrovne matiek na dieťa, na jeho adaptáciu, na postoje ku škole a pod. Tento príspevok, i tie vyššie spomenuté, z ktorých sme vychádzali, obsahujú v sebe nielen psychologický a pedagogický pohľad na problematiku, ale riešia ho najmä zo sociologického hľadiska, ktoré sa ukazuje v súčasnosti ako stále aktuálnejšie, pretože odzrkadľuje aj spoločenské postupy a postoje vplývajúce na inštitúciu školy.

Týmito zisteniami tak potvrdzujeme aj platnosť a uplatniteľnosť teórie kapitálov P. Bourdieua, akcentujeme tak aj jeho prínos pre súčasnú pedagogiku. Plynulý prechod dieťaťa z jedného stupňa školy na ďalší tak môže zaručiť jeho plynulý prechod k jeho profesijnému životu. Kultúrny kapitál v podobe vzdelania (možno aj školskej konformity a poslušnosti) sa pretaví do ekonomického kapitálu v podobe odmien, platov a pracovných príležitostí.

Na základe našich zistení si myslíme, že nízka aktívna participácia rodičov v príprave dieťaťa na zápis potvrdzuje fakt, že činnosť MŠ je dôležitá. Dokonca môžeme tvrdiť, že rodičia vo väčšej miere prenechali mnohé kompetencie MŠ.

Zamerali sme sa aj na pozorovanie zápisu do prvého ročníka ZŠ, ktorý je prvým medzníkom dieťaťa pri vstupe k príprave na budúce povolanie. O tom, že zápis predstavuje aj určitú sociálnu udalosť nielen pre dieťa, ale aj samotných rodičov, sme sa presvedčili aj my. Spozorovali sme jednu rodinu, kde dieťa na zápis, okrem rodičov, prišli „podporiť" aj starí rodičia z oboch strán. Celý priebeh zápisu starostlivo dokumentovali i fotografovali.

Vzdelanostná úroveň matiek sa tak odzrkadľuje v postupoch a obsahoch prípravy dieťaťa na školu, no ich cieľ je bez ohľadu na vzdelanie rovnaký: vybudovať a podporiť kultúrny kapitál, ktorý sa v budúcnosti rozvinie a pretaví do inej podoby. Avšak existujú ďalšie faktory (napr. aj širšia rodina), ktoré do tohto procesu vstupujú. Tieto predstavujú námet na ďalšie skúmania v tejto oblasti.

LITERATÚRA

BOURDIEU, P. – PASSERON, J. C. 1988. *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs.* Stuttgart: Ernst Klett Verlag. 302 s. ISBN-13 978-3129211205.

GEIST, B. 1992. *Sociologický slovník*. Praha : Victoria Publishnig, a. s. 647 s. ISBN 80-85605-28-7.

KAŠČÁK, O. – BETÁKOVÁ, E. 2014. Vzdelávanie a školovanie v ranom veku v sociálne diferencovanej perspektíve matiek. In *Sociológia*, roč. 46, č. 1, s. 5 – 24.

KOHN, L. M. 1977. *Class and Conformity: A Study in Values.* Chicago : The University of Chicago Press. 376 s. ISBN 9780226450261.

KROPÁČKOVÁ, J. 2008. *Budeme mít prvňáčka: pro rodiče dětí od 5 let*. Praha : Portál. 160 s. ISBN 978-80-7367-359-8.

PUPALA, B. – BRANICKÁ, M. 2002. Medzi materskou a základnou školou: Čo deti očakávajú od školy. In *Pedagogika,* roč. 52, č. 3, s. 337 – 345.

SLEZÁKOVÁ, T. 2012. *Spoločne do školy. Rodičia v procese úspešného štartu dieťaťa do školy*. Bratislava : IRIS. 110 s. ISBN 9788089256815.

SLEZÁKOVÁ, T. – TIRPÁKOVÁ, A. 2006. *Adaptácia dieťaťa na školu – súčasné pohľady pedagogickej teórie na výskum*. Nitra : Pedagogická fakulta UKF Nitra. 181 s. ISBN 80-8050-968-9.

ŠMÍDOVÁ, I. – JANOUŠKOVÁ, K. – KATRŇÁK, T. 2008. Faktory podmiňující vzdělanostní aspirace a vzdělanostní segregaci dívek a chlapců v českém vzdělávacím systému. In *Sociologický časopis*, roč. 44, č. 1, s. 23 – 53.

ŠTECH, S. 2004. Angažovanost rodičů ve školní socializaci dětí. In *Pedagogika*, roč. 54, č. 4, s. 374 – 388.

VOJTÍŠKOVÁ, K. 2010. Interakce rodiny a školy pohledem matek. In *Pedagogika*, roč. 60, č. 2, s. 115 – 126.

Zuzana Bánovčanová pôsobí ako odborná asistentka na Katedre školskej pedagogiky Pedagogickej fakulty v Trnave. Venuje sa výučbe sociálno-vedných a prírodovedných predmetov v príprave budúcich učiteľov materských škôl a prvého stupňa základnej školy.

Lucia Krajčovičová pôsobí ako učiteľka pre prvý stupeň na Základnej škole na Mlynskej ulici v Senci. Počas svojho štúdia na Pedagogickej fakulte Trnavskej univerzity sa vo svojich záverečných prácach venovala problematike sociálnej adaptácie dieťaťa na materskú i základnú školu.

Mgr. Zuzana Bánovčanová, PhD.
Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave
Katedra školskej pedagogiky
Priemyselná 4
P. O. BOX 9
918 43 Trnava
zuzana.banovcanova@truni.sk

Mgr. Lucia Krajčovičová
ZŠ Mlynská Senec
Mlynská 461/50
903 01 Senec
lucka.krajcovic@gmail.com

Správy

Nová webová stránka Slovenskej pedagogickej spoločnosti

Po smrti zakladateľa Slovenskej pedagogickej spoločnosti (ďalej len SPdS) Ladislava Macháčka (2015), ktorý bol administrátorom a zároveň správcom pôvodnej webovej stránky Slovenskej pedagogickej spoločnosti pri SAV (ďalej len SPdS), nastali isté technické a organizačné problémy so spravovaním pôvodnej webovej stránky SPdS.

Z iniciatívy Jána Daneka (zastupujúceho predsedu SPdS), Silvii Dončevovej (členky výboru SPdS) a Igora Marksa bola v decembri 2015 vytvorená a spustená nová webová stránka www.spaeds.sk

Uvedená doména bola voľná, pri tvorbe stránky sme využili webový softwér WordPress, s ktorým je možné vytvoriť stránku alebo blog. Vzhľadom k obmedzeným finančným prostriedkom SPdS sme využili, že WordPress je voľne dostupný. Jadro softvéru je vyvíjané stovkami dobrovoľníkov zo spomínanej komunity. Pre WordPress existujú tisíce modulov a tém umožňujúcich pretvoriť webovú stránku podľa požiadaviek užívateľov.

Štruktúra www.spaeds.sk je postavená na základoch pôvodnej webovej stránky a navrhnutá s rešpektom k pamiatke prof. Ladislava Macháčka, zakladateľa a prvého predsedu SPdS. Zároveň sa však nebránime inováciám a pripomienkam členov a členiek SPdS. Základnou ideou a koncepciou pri tvorbe dizajnu stránky bolo, aby stránka bola prehľadná a informatívna. Na základe stanov SPdS stránka všetkými dostupnými prostriedkami zabezpečuje informovanosť svojich členov o vedeckom živote na pôde spoločnosti, o uzneseniach orgánov spoločnosti a o iných závažných skutočnostiach, ktoré sa dotýkajú členov. Veríme, že www.spaeds.sk bude spomínanú informovanosť napĺňať.

V súčasnosti návštevník www.spaeds.sk môže nájsť základné informácie o SPdS pri SAV, odkazy na staršie publikácie, Spravodaje SPdS, pozvánky na konferencie a pod. a taktiež informáciu o Valnom zhromaždení SPdS (február 2016), na ktorú zároveň širokú pedagogickú obec srdečne pozývame.

Momentálne stránku spravujú Igor Marks a Silvia Dončevová ako administrátori a osoby zodpovedné za obsah webovej stránky.

Jedna vec je webovú stránku vytvoriť, druhá vec je, aby webová stránka bola aktuálna a žila svojím životom. Aj z tohto dôvodu vás ako administrátori a tvorcovia www.spaeds.sk vyzývame a prosíme, aby ste informáciami, pripomienkami a postrehmi aktívne prispeli k životu tejto webovej stránky, keďže jej úspešná činnosť a autorita SPdS vo veľkej miere závisia od činnosti jednotlivých členov, nielen výboru SPdS.

Igor Marks

Valné zhromaždenie UNIE COMENIUS

Dňa 15. novembra si pripomenieme už 345. výročie úmrtia J. A. Komenského. Život, dielo a odkaz J. A. Komenského v Európskom priestore prezentuje a interpretuje zhromaždenie občanov Českej republiky a cudzích štátnych príslušníkov, ktoré nesie čestný názov Unie Comenius. Vďaka svojim členom prehlbuje a posilňuje predovšetkým Komenského odkaz nielen v rovine odbornej a pedagogickej, ale posilňuje i náhľady na úctu voči odkazu národných dejín, zachovanie mieru na Zemi, zvyšovanie vzdelanosti národa, posilňovanie vlastenectva a mravnosti občanov.

Dňa 17. októbra 2015 sa v Národnom pedagogickom múzeu a knižnici J. A. Komenského v Prahe zišlo Valné zhromaždenie Unie Comenius, ktorého cieľom bolo zhodnotiť predchádzajúce obdobie a načrtnúť ciele, plány a predstavy do ďalšieho obdobia. Súčasťou programu zhromaždenia boli i voľby nového predsedníctva a aktualizácia stanov. Členmi Unie Comenius sú jednotlivci – najmä zástupcovia univerzitnej komunity, bádateľov a propagátorov myšlienok J. A. Komenského, pracovníci múzeí viažucich sa k osobe J. A. Komenského, ako i odborná a laická verejnosť, najmä z radov učiteľov. Unie Comenius umožňuje tiež kolektívne členstvo inštitúciám a obciam, ktoré chcú aktívne prispievať k naplneniu cieľa Unie Comenius.

V uplynulom období sa činnosť Unie Comenius sústredila predovšetkým do nasledovných oblastí:

- Organizovanie prednášok, sympózií k otázkam našej a svetovej kultúry;
- Vydávanie periodickej publikácie Bulletin Unie Comenius;
- Spolupracovanie s múzeami pri dotváraní zbierok týkajúcich sa J. A. Komenského;
- Spolupodieľanie sa na organizácii celoštátnej historicko-literárnej a výtvarnej súťaže „Komenský a my“ v spolupráci s MŠaV Českej republiky, Pedagogickým múzeom J. A. Komenského v Prahe a Základnou školou J. A. Komenského v Brandýse nad Orlicí. Súťaž je venovaná žiakom a študentom základných a stredných škôl;
- Spolupodieľanie sa na tvorbe Encyklopedie Comeniana;
- Vytváranie podmienky na členstvo v zahraničných obdobných inštitúciách.

Predseda Unie Comenius Jiří Beneš po prednesení Správy za uplynulé obdobie, v ktorej upozornil na zmeny dotýkajúce sa Unie vyplývajúce zo zmien v českej legislatíve, dal slovo Martinovi Steinerovi, ktorý pohovoril o úsilí Unie Comenius (ďalej len UC) v oblasti vedeckej. Predsedníčka revíznej komisie Jana Přívratská zhodnotila hospodárenie Unie v uplynulom období, ktoré bolo realizované v súlade s platnými predpismi. Následne Jiří Beneš vyhlásil voľby predsedníctva na nasledujúce funkčné obdobie. Predsedom bol znovu zvolený Jiří Beneš, podpredsedami sa stali Petr Zemek a Alena

Nastoupilová, hospodárkou Blanka Zemková. Členmi rozšíreného predsedníctva sa stali František Hýbl, Júlia Ivanovičová, Helena Kovářová, Martin Steiner a Dana Večeřová.

Za Slovensko sa opätovne stala členkou Júlia Ivanovičová a za členku revíznej komisie zvolili prítomní členovia Renátu Polakovičovú (spolu s Jitkou Cajthamlovou a Ludmilou Fialovou). Po diskusii v pléne došlo k hlasovaniu o zmene sídla Unie Comenius do Uherského Brodu (konkrétne Múzeum J. A. Komenského v Uherskom Brode). Návrh bol prijatý jednohlasne pozitívne.

V rôznom sa diskutovalo o snahách UC dopracovať Encyklopediu Comenia, o priebehu 13. ročníka Celoštátnej súťaže pre deti a mládež „Komenský a my", o čom informovala i Jana Přívratská. Skonštatovala potešenie organizátorov zo stúpajúcej úrovne prác súťažiacich a zvyšujúci sa záujem o súťaž. Poďakovala kolegyniam zo Slovenska (Pavličkovej a Polakovičovej), ktoré sa zúčastnili slávnostného finále súťaže v Brandýse nad Orlicí. Júlia Ivanovičová tiež veľmi pozitívne zhodnotila úroveň slovenského kola súťaže. Obe na veľkú radosť skonštatovali, že myšlienka propagácie odkazu J. A. Komenského prostredníctvom súťaže sa ujala a prináša pozitívne výsledky.

Novozvolené Predsedníctvo UC požiadalo členov o propagáciu združenia medzi odbornou verejnosťou s cieľom prizvať k aktívnej spolupráci čo najviac občanov zaoberajúcich sa výchovou a vzdelávaním detí a mládeže. Jiří Beneš ukončil Valné zhromaždenie UC a poďakoval členom za aktívnu účasť.

Využívame príležitosť a pozývame pedagógov k účasti na práci v UC. Predostierame návrh vytvoriť na Slovensku pobočku, ktorá by pracovala pri Slovenskej pedagogickej spoločnosti. Ponúkame svoju pomoc pri organizácii a popularizácii cieľov i práce UC na Slovensku a k šíreniu myšlienok J. A. Komenského medzi mladšími generáciami.

Júlia Ivanovičová
Alexandra Pavličková
Renáta Polakovičová

Oslavy narodenia Ľudovíta Štúra v Nitre

Vláda Slovenskej republiky vyhlásila pri príležitosti 200. výročia narodenia Ľudovíta Štúra rok 2015 za Rok Ľudovíta Štúra. Po celom Slovensku, hlavne však v miestach jeho niekdajšieho pôsobenia, boli zorganizované rôzne spomienkové akcie. Ide o mestá: Modra, Uhrovec, Bratislava, Devín, Myjava, Ostrá Lúka, Nitra, Martin, Zvolen, Trenčín.

Ludevít Velislav Štúr sa narodil 28.októbra 1815 v Uhrovci a zomrel 12. januára 1856 v Modre. Ak by sme chceli určiť pole jeho pôsobenia, musíme vymenovať viacero profesií. Bol významným historikom, pedagógom, básnikom, publicistom, filozofom, politikom, redaktorom a jazykovedcom. O Ľudovítovi Štúrovi môžeme konštatovať, že bol najvýznamnejším predstaviteľom slovenského národného obrodenia v 19. storočí. V roku 1843 kodifikoval slovenský spisovný jazyk a v rokoch 1847 – 1848 bol menovaný poslancom uhorského snemu za mesto Zvolen.

Katedra pedagogiky Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre v spolupráci s Univerzitnou knižnicou UKF zorganizovali pri príležitosti 200. výročia narodenia Ľudovíta Štúra spomienkovú akciu. Pod vedením Júlie Ivanovičovej si študenti učiteľstva predškolskej a elementárnej pedagogiky pripravili pestrý program, v ktorom si pripomenuli život, diela a názory Ľudovíta Štúra.
Spomienková akcia sa konala 20.októbra 2015 v Univerzitnej knižnici. Pre autentickosť a spríjemnenie celej akcie, bola pripravená dobová scenéria, ktorú v spolupráci s divadlom Andreja Bagara v Nitre zabezpečila pracovníčka knižnice Mária Synaková. Dobové oblečenie účinkujúcich študentov a spomínaná scenéria preniesli zúčastnených divákov do obdobia života Ľudovíta Štúra.

V predstavách sme sa dostali do bojov o slovenskú národnosť, slovenský jazyk ako aj do obdobia jeho veľkej nenaplnenej lásky k Adele Ostrolúckej. Priebeh a autentickosť celej akcie sledoval Ľudovít Štúr, resp. jeden z účinkujúcich študentov v preoblečení za Štúra. Scénu zdobili knihy, ktorých autorom bol sám Ľudovít Štúr, sprievodným slovom nás previedla Nina Kozárová, doktorandka KPg.

Filozofia spomienkového stretnutia sa niesla v dvoch obsahovo – kompozičných prúdoch. Na jednej strane študenti predniesli úryvky z diel súčasníkov, Daniela Gabriela Licharda a Viliama Paulínyho – Tótha. Prezentované diela boli vhodne zvolené. Z prednesených úryvkov menovaných bolo cítiť úctu a rešpekt k Ľudovítovi Štúrovi. Počas neformálnej diskusie nás účinkujúci študenti prekvapili svojimi znalosťami z histórie. Výber diel od Viliama Paulínyho – Tótha odôvodnili jeho zásluhami o vznik martinského gymnázia, ako aj skutočnosť, že bol zodpovedným redaktorom Národných novín a prvým predsedom Slovenskej Národnej Strany.

Druhým prúdom filozofie spomienkového stretnutia boli názory významných odborníkov z dejín pedagogiky, ktorí sa vyjadrovali vo svojich dielach k práci Ľudovíta Štúra. Prezentované boli názory Juraja Čečetku a jeho dielo Výber zo slovenských pedagógov, Jozefa Máteja a jeho dielo Dejiny českej a slovenskej pedagogiky, a na záver myšlienky Jozefa Pšenáka a jeho dielo Kapitoly z dejín Slovenského školstva a pedagogiky.

Kladne hodnotíme záujem študentov o prípravu a realizáciu akcie. Množstvo nápadov, ďalšie diela Štúra, oblečenie, kulisy, hra na hudobné nástroje a celkové navodenie príjemnej atmosféry prinieslo veľmi pekný zážitok pre zúčastnených divákov. Potešujúci bol aj záujem zo strany ostatných študentov univerzity, divákov, nakoľko sa ich v knižnici stretlo omnoho viac, ako sme pri príprave akcie predpokladali.

Veľmi ľudsky zapôsobila časť, v ktorej bol predstavený ľudský rozmer osobnosti Ľudovíta Štúra, jeho krásny platonický vzťah s Adelou Ostrolúckou. Študentka predstavujúca postavu Adely zaujala prítomných rozprávaním príbehu o svojom živote, o prvom stretnutí na bále s Ľudovítom Štúrom.
Počas celej spomienkovej akcie sa prelínali úryvky z diel súčasníkov Daniela Licharda, Viliama Paulínyho – Tótha a hodnotenia odborníkov s umeleckou vsuvkou. Študenti obohatili program hrou na flaute, kde vhodne prezentovali piesne Kopala studienku a Kto za pravdu horí. Báseň Ľudovíta Štúra: Privítanie, bola sprevádzaná hrou na gitare.

V závere sa ujala slova koordinátorka celej akcie Júlia Ivanovičová, ktorá vo svojom príhovore zaspomínala na časy, keď sa po prvýkrát stretla s dielami Ľudovíta Štúra a predniesla niekoľko vybraných myšlienok z diel autora.

Program spomienkového stretnutia, ktorý bol skutočne pestrý a dynamický, ukončili študenti hymnickou piesňou: Nitra, milá Nitra. Spomienková akcia bola dôstojnou oslavou velikána našich dejín a naplnila očakávania všetkých zúčastnených hostí, ktorí nešetrili chválou a pozitívnou spätnou väzbou.

Na záver považujeme za vhodné citovať Ľudovíta Štúra, pričom jeho slová môžu byť mementom aj do dnešných dní:
„V kmeni našom musíme byť Slovania,
V národe našom ľudia:
to je slávne, požehnané, to je vysoké určenie
naše slovanské.“

Nina Kozárová

|IVAN PÁNIK|

|IVAN PÁNIK|

Seminár o európskej dimenzii vo vzdelávaní na slovenských školách

Päťdesiat pedagógov zo stredných a základných škôl z celého Slovenska aktívne diskutovalo a zdieľalo svoje skúsenosti na tému – ako dostať viac vzdelávania o európskych témach do ich súčasných školských vzdelávacích programov a ako posilňovať európske povedomie v mladých ľuďoch. Seminár Štátneho pedagogického ústavu a Zastúpenia Európskej komisie na Slovensku: „Európska dimenzia vo vzdelávaní v rámci Slovenskej republiky" priniesol potrebné informácie, podnety, spätnú väzbu a prísľuby riešení do budúcna.

V piatok, 23. októbra 2015, sa v Rektorskej sieni Univerzity Komenského v Bratislave uskutočnil seminár pre slovenských učiteľov stredných a základných škôl pod názvom „Európska dimenzia vo vzdelávaní v rámci SR". Zorganizoval ho Štátny pedagogický ústav (ŠPÚ) v spolupráci so Zastúpením Európskej komisie (ZEK) na Slovensku.

Účastníkov a účastníčky privítali: Dušan Chrenek, vedúci Zastúpenia Európskej komisie; Igor Gallus z Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu SR; rektor Univerzity Komenského v Bratislave Karol Mičieta a Petra Fridrichova zo ŠPÚ. Moderovania dvoch panelov sa následne zhostili Dagmar Horná z Katedry politológie UK a Kálmán Petőcz zo ŠPÚ.

Téma prvej panelovej diskusie v rámci seminára sa týkala aktuálneho stavu – ako je to s európskou dimenziou vo vzdelávaní v rámci SR. Dušan Chrenek porovnával SR s niektorými členskými štátmi EÚ. Poznamenal, že "v minuloročných voľbách do Európskeho parlamentu na tom bola SR s voličskou účasťou na historickom minime. Alarmujúca bola najmä 3-percentná účasť študentov. Vzdelávanie o EÚ na základných a stredných školách môže pomôcť tento nelichotivý výsledok významne zmeniť." Zdôraznil, že vedomosti o EÚ pomôžu študentom lepšie využívať európske práva a príležitosti.

Druhý rečník v rámci panelu: Kalmán Petőcz hovoril o navštevovaní škôl v rámci regionálnych kôl Olympiády ľudských práv. Počas rozhovorov s mladými ľuďmi na konkrétnych stredných školách ho prekvapil fakt, že mnohí študenti a študentky sa vyjadrujú rasisticky a xenofóbne, hoci si to možno ani neuvedomujú. Práve výchova k občianstvu (nielen európskemu) by mohla tento stav zmeniť. Tretí vystupujúci: Jozef Bátora pôsobil dlhodobo v zahraničí ako pedagóg a výskumník, pričom sa zameriaval na výskum integrácie do EÚ a európske štúdiá. Implementáciu míľnikov európskej histórie a dôležitých osobností EÚ do predmetov ako literatúra, dejepis či náuka o spoločnosti si praje nielen ako vysokoškolský učiteľ, ale aj ako otec pre lepšiu budúcnosť a vzdelanosť svojich synov.

Druhá panelová diskusia sa už týkala budúcich vízií, plánov (aj možných prekážok) v začleňovaní vzdelávania o EÚ do výučby na slovenských školách. Roman Balko predstavil požiadavky donedávna neformálnej Platformy

učiteľov pre Európu (dnes už formálnej organizácie TEUS, n.o.) na Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR. Príklad dobrej praxe zo susednej ČR (projekt EU hrou a konkrétne moduly vzdelávania o EÚ z dielne českého Centra občianskeho vzdelávania) predstavila prítomným Božena Markovič Baluchová. Atestačný proces, ako aj možnosti ďalšieho vzdelávania pedagógov a pedagogičiek odprezentovala za Metodicko-pedagogické centrum Mária Rychnavská. Účastníkov pozdravil aj Europoslanec Ivan Štefanec, ktorý spomenul svoje skúsenosti z ciest po slovenských školách, ako aj potreby a podnety učiteľov, smerujúce do európskych inštitúcií.

Poslednou rečníčkou panelu o návrhoch na zmenu súčasného vzdelávacieho systému v SR bola Darina De Jaegher zo ŠPÚ. Predstavila prítomným Národný projekt ŠPÚ ako úrovňový model centrálneho kurikula v súlade s Európskym referenčným rámcom pre celoživotné vzdelávanie. Podľa nej si „cieľ takéhoto komplexného projektu smerom k otvorenej a inkluzívnej škole s osobitným zameraním na rozvoj konkrétnych sociálnych a občianskych kompetencií vyžaduje obrovskú zainteresovanosť všetkých skupín, podieľajúcich sa realizácii vzdelávacej politiky. Takýto seminar je preto výborný priestor na získanie podnetov, reakcií a zakomponovanie poznámok medzi aktivity projektu." Podujatie pre slovenských pedagógov a pedagogičky tak úspešne napomohlo k diskusii o kvalite všeobecného vzdelávania, aj jeho zlepšeniu v kontexte rozvoja európskej edukačnej politiky a európskeho povedomia. Všetci zúčastnení sa spoločne zhodli na tom, že by radi takéto stretnutia uvítali aj v budúcnosti.

Ingrid Ludviková

Reflexia na prednášku Mareka Tesara na Pedagogickej fakulte UK v Bratislave

V dňoch 3. – 5. 11. boli niektorí študenti a pedagógovia Pedagogickej fakulty UK v Bratislave súčasťou mimoriadne prínosného odborného stretnutia s Marekom Tesarom, výskumníkom a pedagógom z Auckland University, Nový Zéland/. Iba niektorí preto, že organizátori nezvolili vhodný dátum (deň po dekanskom voľne v rámci sviatkov Všetkých zosnulých) a ani vhodnú formu PR (iba prostredníctvom mailu zamestnancom fakulty pár dní pred spomínanými sviatkami). Pre vedenie fakulty, kolegov aj študentov veľká škoda. Pretože prínos spočíval v uvedomení si potreby slobody a kreativity akademického aj celkovo školského prostredia, a ich prenosu do didaktického systému: prednášky vlastne neboli prednáškami v slovensky tradičnom zmysle, ale interaktívnymi stretnutiami prezentujúcimi radikálne iný, zaujímavejší a

inšpirujúcejší pohľad na pedagogický výskum a pedagogickú činnosť vo všeobecnosti aj konkrétnosti. Potom aj tá „hodina a pol“ ubehne o čosi rýchlejšie, ale najmä si z nej poslucháč/participátor odnesie všeličo podnetné, čo mu ešte dlho vŕta v hlave a nedovolí zabudnúť, že sa to dá aj inak.

Marek Tesar prezentoval na PdF UK šesť tém, ktoré predstavujú jeho aktuálnu pracovnú aktivitu:

1. Children, Teacher identity and Professionalism: Challenges in Methodology
2. Construction of Childhoods and Children´s secrets
3. Te Whariki: 20 years of New Zealand´s curriculum framework
4. Narratives of Difference: Concerning Teachers, teaching and Childhoods
5. Early career Teachers: A methodological problem
6. Global childhoos, Local problems.

V rámci uvedených tém by som sa rada pristavila najmä pri problematike pedagogického výskumu, kurikula a detstva. Vo výskume Marek Tesar zdôrazňoval nevyhnutnosť poznania a rešpektovania lokálneho kontextu, ktorý robí aj ten najmenší výskum originálnym a zmysluplným. To platí najmä pre výskum pedagogický, ktorý by tiež nemal byť výskumom “na niekom/niečom”, ale výskumom „s niekým/niečím” (research with…). V pedagogickom výskume má byť viac psychológie a sociológie, má byť výsledkom spolupráce a partnerstva jednotlivých zložiek, nie kolonizovania jednej vedeckej disciplíny. Čím väčšie je totiž poznanie sa disciplín navzájom, tým viac sa eliminuje dominancia a autoritatívnosť jednej z nich. Na záver rozpravy o výskume zaznela aj informácia o existencii etickej komisie výskumu a otázka, či je to pre výskum dobrá alebo zlá správa. V každom prípade sa diskusia nevyhla otázke, či je potrebné venovať sa už na úrovni bakalárskych a diplomových prác serióznemu výskumu a nestačilo by viesť študentov radšej k precíznej tvorbe výskumného projektu, ktorý by sa u úspešného študenta mohol realizovať v rámci dizertačnej práce. Výsledkom by okrem často nezmysluplných prieskumov a výskumov mohlo byť odľahčenie už aj tak preťažených pracovísk, ktoré študenti pedagogických fakúlt obťažujú dotazníkmi a pod.

Rozpravu o problematike novozélandského kurikula začal Marek Tesar príznačne: s hrdosťou prezentoval dokument, ktorý už 20 rokov určuje smerovanie výchovy a vzdelávania detí a mladých ľudí na Novom Zélande od materskej školy až po tú vysokú, a na ktorý je pyšný celý národ. Je to spoločné dielo všetkých – každý, kto chcel, mohol do neho prispieť. V komparácii s ním vyzneli mnohé nedostatky toho slovenského ešte obludnejšie: my nemáme byť veľmi na čo hrdí, pretože naše kurikulum nie je výsledkom práce a komunikácie všetkých zainteresovaných. Novozélandské kurikulum sa hrdí tým, že takým výsledkom je, snaží byť aj apolitické a ľudí spájať, nie rozdeľovať. Dokonca je kvalitnou pomôckou aj pre deti a ich rodičov. Medzi riadkami

podporuje pocit bezpečia, dobré vzťahy, právo na vlastný názor a vlastný priestor. Medzi princípy kurikula patria podpora, vývoj, rodina a komunita, vzťahy. Vďaka kurikulu sa deti učia sami riešiť problémy, zlepšuje sa ich blahobyt, komunikácia, kolektivita a spolupatričnosť. Zdôrazňuje sa učenie sa medzi deťmi navzájom, mladšie od starších, v kolektíve a spoluprácou. Kurikulum má byť iba rámcové, obsah by mal byť daný lokalitou/regiónom, lokálny obsah určuje aktívne počúvanie rodičov, detí, učiteľov. Je potrebné do tvorby obsahu zapojiť samotné deti a pracovať doslova s tým, čo deti do procesu prinesú. Kurikulum nepredpisuje, ponúka možnosti a dáva veľký priestor učiteľom/učiteľkám. Rodičia sú pevnou a neodmysliteľnou súčasťou materskej školy a školy: je nevyhnutné, aby spolupracovali, mali prístup do priestoru, možnosť porozprávať sa s učiteľmi a dostať potrebné informácie. Je potrebné vytvoriť priestor spolupráce tak, aby rodičia chceli byť súčasťou.

A napokon detstvo. Zaznela zaujímavá myšlienka, že detstvo je konštrukt dospelých, a preto by mali byť detský názor a jeho sloboda ešte podstatnejšie. Rodičia/učitelia konštruujú detstvo svojich detí, pritom by mali deti nechať, aby si ho konštruovali sami – čiže viac slobody v rozhodovaní v závislosti od veku. V tomto kontexte autor často používa pojem "detské tajomstvá" – deti si vytvárajú svoj svet, svoju "agendu", do ktorej dospelí nevidia. Niečo, čo nemajú dospelí pod kontrolou a čo treba zachovať. Deti si zaslúžia našu dôveru viac, ako si myslíme.

Prejav Mareka Tesara bol nenútený aj pútavý, profesionálny aj pokorný. Svoje jednotlivé vystúpenia začínal privítaním poslucháčov v maurskom jazyku, ešte viac zdôrazňujúc priateľskosť, spiritualitu a úctu prostredia, atmosféru, ktorú sa snažil vniesť do nášho nie vždy priateľského akademického prostredia. Už fakt, že je možné, aby sa pedagóg, realizujúci sa na akademickej pôde, dokázal venovať niekoľkým výskumom a zároveň ešte pracovať s deťmi v materskej škole, je ohromujúci. Ohromujúci v tom, aké pozitívne podmienky na pedagogickú aj vedeckú prácu zrejme v tejto krajine majú, keď dokážu zosúladiť činnosť vedy, pedagogickej teórie na univerzite a ešte aj praktickú činnosť priamo s deťmi. Všetko s výsledkami, ktoré možno bez hanby prezentovať kdekoľvek vo svete, no zároveň ostať nohami na zemi a otvorený kritike. Na Slovensku je tendencia orientovať sa na jednu oblasť a tie ostatné idú vo vleku toho, čo sa stihne alebo čo je považované za potrebné ako doplnok. Pretože sa treba venovať aj byrokracii, ktorú by mali odizolovať pracovníci za to platení, a pracovať aj nad rámec času, priestoru a platu, pretože to nemá kto iný urobiť (napr. preto, že skončila termínovaná zmluva kolegovi/kolegyni, ktorá/ktorý z nejakého dôvodu nevyhovovali vedeniu, ako je to u nás už bežné). Takto je nastavený systém slovenského akademického prostredia, to je naša pedagogická vysokoškolská realita. Nie je potom dôvod viesť diskusiu o kvalite.

Uvedené prednášky otvorili diskusiu na rôzne témy, ktoré zarezonovali minimálne u autorky toho textu a mohli by byť podnetom na ďalšiu diskusiu pre nielen pedagogickú verejnosť:

1. Správanie našich študentov: už tradične sa ukazuje, že slovenský študent/slovenská študentka pedagogiky sa nevie adekvátne správať. Odborne ani ľudsky. Neformuje si nadhľad, nechápe kontext a nemá vlastný názor. To, čo sa vymyká slovenskej bežnosti, je pre neho/ju smiešne a čomu nerozumie, to neláka. Spolu s Marekom Tesarom si môžeme položiť otázku: načo sú nám absolventi, keď z nich nevyrastú ľudia?
2. Správanie niektorých pedagogických kolegov: tradične chýba pokora pred vlastnými neotrasiteľnými vedomosťami a skúsenosťami, ktoré v konfrontácii s poznatkami a skúsenosťami globálneho charakteru vyznievajú prinajmenšom smiešne.
3. Správanie vedenia našich (nielen) pedagogických fakúlt: stále viac a rýchlejšie mizne z nášho akademického prostredia sloboda, akademická kultúra a celkovo akademický duch. Namiesto kladenia si otázky, prečo a kam sa podeli a čo s tým, sa kompetentní zaoberajú otázkami, prečo a ako ešte viac kontrolovať, nariaďovať, obmedzovať a dirigovať. Šikanovanie nadriadených v akademickom prostredí si už všímajú aj zahraničné návštevy a je to veru veľká hanba. Čo možno odpovedať kolegovi z inej univerzity na otázku: ako môžete vychovávať a vzdelávať budúcich učiteľov k slobodnému mysleniu a kreativite, keď sami nie ste slobodní? Nesloboda zabíja kreativitu. Odpoveď: nuž tak, ako sa len dá. Neslobodne, s turniketmi pri vchode, ovešaní prenosnou technikou, pochodujúci medzi niekoľkými budovami a nedocenení. Verejnosťou odbornou aj bežnou. No aj napriek tomu Marek Tesar vyjadril jednoznačné: nebojovať za platy, ale za deti. Tak sa to podarí.

Silvia Dončevová

Autorka fotky: Darina Dvorská
Marek Tesar prednášal v malých prednáškových miestnostiach PdF UK na Šoltésovej ulici v Bratislave, kde sa zmestili maximálne študenti, ktorí v tom čase mali mať povinnú prednášku. No ani tak sa miestnosti takmer nikdy nezaplnili nadšenými poslucháčmi. Fotka pochádza z prednášky o detstve, ktorá mala čo do počtu poslucháčov najväčší „úspech“.

Recenzie

PREDANOCYOVÁ, Ľudmila; JAKUBOVSKÁ, Viera: Vybrané problémy z didaktiky občianskej náuky

Nitra: FF UKF v Nitre, 2013. 156 s. ISBN 978-80-558-0489-7

Od predminulého roka sa objavila publikácia Ľubici Predanocyovej a Viery Jakubovskej s názvom *Vybrané problémy z didaktiky občianskej náuky*, ktorá je určená predovšetkým vysokoškolským študentom. V jej úvode autorky deklarujú zámer „upriamiť pozornosť na niektoré vybrané problémy, ktoré z hľadiska prípravy študentov rezonujú ako potrebné pre ich odbornú orientáciu a následne pre budúcu praktickú prácu v edukačnom prostredí" (s. 9). Vzhľadom na tento cieľ sa v úvodoch jednotlivých kapitol nachádza stručné vymedzenie ich obsahového zamerania a na ich konci sumarizujúce zhrnutie s odporúčanou literatúrou. Úvodná časť prvej kapitoly s názvom *Dejiny učebného predmetu občianska náuka* naznačuje miesto prípravy občanov v edukačnom systéme škôl na území dnešného Slovenka od 2. pol. 19. storočia. V nasledujúcej časti sa stretávame so stručným priblížením miesta občianskej prípravy žiakov a študentov na základných a stredných školách v 20. storočí. Druhá kapitola s názvom *Zážitkové učenie v predmete občianska náuk*a sa zmieňuje o mysliteľoch (J. A. Komenského, J. Deweyho, K. Hahna), ktorí poukazovali na význam zážitkového učenia. Čitateľ si môže urobiť obraz o problematike zážitkového učenia v spojitosti s úlohou žiaka, učiteľa a jeho využívaním rôznych metód (motivačnej, dramaturgickej, výrazových prostriedkov, ovplyvňovania osobnosti prostredníctvom situácií, využitia skupinovej dynamiky, spätnej väzby). V poradí tretia kapitola s názvom *Učebné pomôcky a ich uplatnenie v predmete občianska náuka* sa venuje problematike učebných pomôcok v predmete občianska náuka (vymedzeniu, klasifikáciám, funkciám). V obsahu tejto kapitoly sa čitateľ stretáva s vymedzením funkcií učebnice a požiadavkám na jej tvorbu. Zároveň autorky podávajú aj charakteristiku a zásady vypracovania pracovného listu s ich ukážkami. Predposledná kapitola s názvom *Multikultúrna výchova* v predmete občianska náuka predstavuje multikultúrnu výchovu ako prierezovú tému zameranú na rozvíjanie interkultúrnych kompetencií žiakov. Značná časť rozsahu tejto kapitoly je venovaná problému diskriminácie a predstaveniu konkrétnych námetov a metodických postupov pri výučbe tém spojených s multikultúrnou výchovou. Prekvapujúcim faktom pre čitateľa (študenta) je absencia uvedenia knižných titulov od slovenského odborníka na multikultúrnu výchovu Ericha Mistríka v zozname literatúry. Záverečná kapitola s názvom *Implementácia projektového vyučovania v predmete občianska náuka* podáva čitateľom podrobnejšiu predstavu o možnosti implementácie projektového vyučovania v predmete občianka náuka na

príklade dvoch námetov (Som hrdý/hrdá na obec, z ktorej pochádzam a Ľudské práva a slobody). Obsah publikácie uzatvára Záver so Zoznamom literatúry. I keď táto publikácia predkladá študentom určitý informatívny pohľad na výber problémov spojených s vyučovaním občianskej náuky, tak sa objavuje otázka, či by sa v tomto výbere nemohla nachádzať ponuka riešení viacerých problémov, ktoré by „pokrývali" aj iné tematické oblasti výučby. V takom prípade by sa tento text stal zaujímavejším aj pre učiteľov občianskej náuky, ktorí na rozdiel od študentov vysokých škôl nemajú možnosť v rovnakej miere zoznamovať sa s najnovšími poznatkami z oblasti didaktiky občianskej náuky. Určitým prísľubom k očakávaniam pre učiteľov je záverečné tvrdenie autoriek, v ktorom vyjadrujú ambíciu „pokračovať v tvorbe prác, ktoré budú reflektovať nielen potreby univerzitnej prípravy, ale zásadne prispejú k teoretickej diskusii na relevantné témy, viažúce sa k odboru" (s. 151).

Juraj Šuch
Katedra filozofie FF UMB, Banská Bystrica

BENDL, Stanislav a kol.: Vychovatelství – učebnice teoretických základů oboru

Praha: Grada, 2015. 312 s. ISBN 978-80-247-4248-9

Odborná literatúra pre vychovávateľstvo ako profesiu a vedný odbor pedagogiky zostáva niekoľko desaťročí v tieni učebníc učiteľstva, presnejšie učebníc všeobecnej didaktiky, prípadne pedagogiky. Aj keď aj v tomto prípade sú komplexné texty pre štúdium učiteľstva skôr vzácne. Pre súčasnú tvorbu pedagogickej literatúry je tiež príznačná redukcia teoretických východísk a orientácia na výrazne praktické zameranie textov. Z tohto pohľadu predstavuje kniha kolektívu autorov pod vedením Stanislava Bendla neoceniteľnú hodnotu a v istom zmysle aj príjemnú zmenu a to predovšetkým v reflexívne ladených odborných textoch, ktoré ponúkajú hlbšie myšlienky a dostatočný priestor pre vlastné úvahy čitateľa. Reflexívnosť, orientácia na myšlienkovú podstatu analyzovaných javov, zreteľné zameranie na rozvíjanie vlastných myšlienok predstavujú inovačný prínos recenzovanej publikácie. Zároveň však treba uviesť, že kniha obsahuje aj konkrétne poznatky z pedagogickej praxe, aj implikácie, ktoré túto prax môžu obohatiť. Počíta však s čitateľom, ktorý je pripravený, ochotný zahĺbiť sa do pedagogického uvažovania.

Aj keď sa všetky texty nedokázali oslobodiť od „starej učiteľskej slabosti" – ponúkať čo najviac presne vymedzených poznatkov, a napokon treba uznať že je to ťažké – ak má odborník napríklad v rámci jednej kapitoly prezentovať najdôležitejšie poznatky celej špeciálnej pedagogiky – knihe nemožno uprieť u

snahu podnietiť k uvažovaniu. Určitý vzácny druh intelektuálnej radosti môže človek zažiť napríklad pri čítaní zrelých filozofických úvah, ktoré sú úzko prepojené s pedagogikou, čo zvlášť ocenia odborníci, ktorí si uvedomujú určitý deficit v reflexii otázok výchovy v súčasnosti. Snaha o dialóg a vyprovokovanie kognitívnych procesov našla logické uplatnenie aj ponuke otázok a odporúčanej literatúry, ktoré sa nachádzajú za každou kapitolou knihy. Netradičnému prístupu autorov zodpovedajú aj názvy niektorých kapitol, ktoré v sebe spájajú poetické vyjadrenie a vedecký obsah (Človek v sieti vzťahov: Uvedenie do sociálnej psychológie). Všetky kapitoly majú aj veľmi výstižne spracované „Zhrnutie", umožňujúce zovšeobecniť štúdiom získané poznatky.

Z koncepčno-obsahového hľadiska učebnica obsahuje témy, ktoré by mal reflektovať každý kultivovaný vychovávateľ súčasnej doby. Tematické zameranie kapitol (práca má 10 kapitol) sleduje logiku dvoch vzájomne prepojených ohnísk 1/ reflexia otázok výchovy z pozícií rôznych vedných disciplín a subdisciplín (pedagogika, filozofia, etika, pedagogika voľného času, sociálna pedagogika, špeciálna pedagogika, sociálna psychológia) 3/ výchovné problémy a profesijné intervencie. Kapitola s výborným obsahom: „Nové podoby negramotnosti alebo Učenie sa niky nekončí" by podľa nášho názoru mohla patriť do úvah o pedagogickej teleológii (s. 31 a nasl.). Prvá kapitola, ktorá predstavuje úvod do odborných reflexií stručne analyzuje výchovu a vychovávateľstvo.

Úvodná, v označení prvá kapitola „Úvod: výchova a vychovávateľstvo" ponúka vstupné informácie a nalaďuje čitateľa na záver knihy – sprostredkovať zrozumiteľnou a zároveň odborne fundovanou formou poznatky, na ktorých spočíva kompetenčný štandard profesionálneho vychovávateľa. Aj keď by sa logicky žiadalo, aby táto kapitola bola rozsiahlejšia, jej úvodné zameranie limituje možnosť rozvoja reflexie kľúčových pojmov a javov, naznačených v názve.

Druhá kapitola veľmi výstižne a stručne približuje profil modernej pedagogiky „Pedagogika – moderná veda o výchove". Predstavuje veľmi pútavé a jasné uvedenie do základov pedagogiky. Kapitola je napísaná pekným, zaujímavým štýlom. Pozornému čitateľovi sa vynorí otázka, prečo sa autor pri vymedzení charakteristiky a obsahovej náplne vybraných pedagogických disciplín vyhol teórii výchovy? Je to z ideologických dôvodov (to znamená že teóriu výchovy chápe autor ako ideologicky zaťaženú) alebo poznatky o výchove a vychovávateľstve zaraďuje do „obecnej pedagogiky" (s. 23).

Tretia kapitola so súhrnným názvom „Filozofické a etické aspekty výchovy" ponúka filozofické úvahy o aktuálnych pedagogických otázkach. Tento text považujeme sa zvlášť cenný, okrem podnetnosti myšlienok, ktoré sú zmysluplne prepojené s problémami súčasnej a výchovy v nej, vypĺňa aj pomerne

citeľnú medzeru, ktorú slovenská pedagogika pociťuje v oblasti pedagogickej antropológie.

Ďalšia kapitola nesie názov „Prostredie, ktoré formuje“ a rozpracováva dôležité témy zo sociálnej pedagogiky. Myšlienkovou osou teoretických úvah, ktoré napokon prechádzajú do praktickej roviny (predovšetkým vďaka zaujímavým príkladom z praxe, napr. Nebušický zázrak, s. 109) je vzájomný vzťah prostredia a človeka, vyjadrený otázkou: ovplyvňuje prostredie človeka, alebo človek prostredie? Všetky teoretické úvahy majú logický vzťah k problematike výchovy a práce vychovávateľa.

Ďalšou ťažiskovou témou knižnej publikácie je „Voľný čas ako pole pôsobnosti vychovávateľa“. Podobne ako predchádzajúce kapitoly je aj táto napísaná s oporou o bohatú bibliografiu, reflexívnym štýlom. Z koncepčno-obsahového hľadiska je kapitola spracovaná erudovane, komplexne, text obsahuje aj základné poznatky o súčasných trendoch profesijnej prípravy vychovávateľov a pedagógov voľného času, aktuálne problémy sú naznačené v stručnom texte kapitoly venovanej vybraným problémom výchovy vo voľnom čase. Z nášho pohľadu by pri reflexii súčasných trendov v oblasti výchovných postupov (kapitola 5.7.3) nemal chýbať prínos K. Hahna (s. 151) pre rozvoj zážitkovej pedagogiky a spomenutý by mohol byť aj prínos mimovládnych organizácií, ktoré v oblasti výchovy (a výchovy vo voľnom čase) pracujú.

Sociálna psychológia patrí popri filozofii k teoretickým základom premysleného výchovného pôsobenia a zaradenie tejto problematiky do monografie o vychovávateľstve treba iba privítať. V kapitole s názvom „Človek v sieti vzťahov: Uvedenie do sociálnej psychológie“, napísanej so znalosťou, a so zmyslom pre podstatné, určite zaujmú poznatky z výskumov sociálneho správania sa ľudí. Oceniť treba výstižnosť odborných poznatkov, ako aj slovníček vybraných pojmov. Obsahová nosnosť a intelektuálna náročnosť sú tie atribúty textu, ktoré plne korešpondujú zo zámermi knihy.

Špeciálna pedagogika je ďalšou s pedagogických vedných disciplín, ktorá je v recenzovanej práci zahrnutá a ktorá vstupuje do praktického života vychovávateľa predovšetkým vďaka demokratickým ideám inklúzie. Text kapitoly, ktorého plný názov znie: „Špecifické potreby vo vzdelávaní: Uvedenie do špeciálnej pedagogiky približuje teoretické základy špeciálnej pedagogiky, je informačne nosný a má pripojenú bohatú bibliografiu. Pokrýva celú problematiku osôb s rozšírenými vzdelávacími potrebami, od jednotlivých postihnutí až k špecifickým poruchám správania a učenia sa. Ak sa v úvode textu spomínajú historické korene špeciálnej pedagogiky, nemal by medzi historickými osobnosťami chýbať František Kábele, bývalý profesor Karlovej univerzity. Uvažovať by sa dalo o spresnení prvej časti názvu kapitoly tak, aby v ňom bola zahrnutá aj problematika výchovy.

Kapitola s názvom „Výchovné problémy a profesijné intervencie“ dôkladne, reflexívne a s praktickými aplikáciami analyzuje rizikové správanie sa detí so špecifickým zameraním na školskú disciplínu (kázeň). Táto časť bezpochyby zaujme odborníkov z praxe a predovšetkým študentov, pretože ponúka výsledky výskumov, myšlienky na reflexiu a bohatú bibliografiu pre hlbšie štúdium.

Multikultúrnej výchove, ktorej aktuálnosť si pedagogická verejnosť uvedomuje zvlášť intenzívne v súčasnosti sa venuje deviata kapitola (Svet – pestrá paleta kultúr). Text kapitoly je spracovaný starostlivo a v súvislostiach, autorka spracovala problematiku aj z aspektu rámcového vzdelávacieho programu, kde problematika predstavuje prierezovú tému. Aj v tomto prípade patria do okruhu realizátorov multikultúrnej /interkultúrnej výchovy aj mimovládne organizácie.

Posledná z kapitol sa zameriava na problematiku gramotností, text je mimoriadne podnetne napísaný. Spomínali sme, že z nášho pohľadu téma kapitoly patrí do kapitoly venovanej modernej pedagogike.

Sedemčlenný kolektív vysokoškolských učiteľov Pedagogickej fakulty KU pripravil študentom vychovávateľstva, ako sa píše na zadnej obálke knihy základnú učebnicu, ktorá má pomôcť pri štúdiu. Publikácia zhŕňa najdôležitejšie poznatky pedagogických disciplín, ktoré sú základom štúdia vychovávateľstva. Prináša poznatky nové, podáva ich v zrozumiteľnej podobe a reflexívnym spôsobom. S mnohými teoretickými problémami, ktoré sa v pedagogickej teórii objavili v dôsledku prehliadania či neúspešného hľadania kontinuity v rozvoji pedagogiky a jeho bývalej súčasti teórie výchovy sa publikácia vyrovnala celkom dobre, niektoré zostali otvorené. Práca teoretikov v oblasti výchovy je veľmi náročná, kladie pred svojich predstaviteľov staré otázniky a nové výzvy. K tým novým výzvam bezpochyby patrí rozpracovanie nielen otázok filozofie výchovy (Strouhal, 2013), ale aj programových základov výchovy, vrátane reflexie kontinuity a diskontinuity tej časti vedného poľa pedagogiky, ktorá sa nazýva (nazývala) teória výchovy.

Nielen v praxi školskej výchovy sa už niekoľko rokov používajú programy výchovy ktoré boli inšpirované zahraničnými skúsenosťami, prípadne vytvorené pre reálne podmienky výchovy v ČR (tu možno spomenúť program „Rešpektovať a byť rešpektovaný“), zo zahraničných uvedieme aspoň program The second Step, pôvodne do praxe zavedený pod názvom Srdce na dlani. Vytvorených a overených bolo viacero intervenčných programov s výchovným zameraním (napr. Matula, Cesta 1999), preto by bola potrebná ich reflexia. Do pozornosti učiteľov, vychovávateľov a teoretikov výchovy v najmä v ČR sa dostáva koncept osobnostnej a sociálnej výchovy. Je možné chápať tento koncept ako zmysluplnú náhradu teórie výchovy? Na svoju príležitosť „čaká“ riešenie terminologických otázok, ktoré súvisia s medzinárodnou (myslí sa hlavne anglickou) terminológiou. Tá napríklad nepozná pojem školská výchova, a nepoužíva termín „výchova“ vo význame vychovávania. Tieto záverečné úvahy nad

recenziou knižnej publikácie autorského tímu pod vedením Stanislava Bendla dokumentujú význam problematiky, ktorá naplňa toto knižné dielo a sú dôkazom aktuálnosti a inšpiratívnosti recenzovanej publikácie. Text publikácie prináša moderné, vecne správne psychodidakticky dobre spracované poznatky vedných disciplín, ktoré tvoria solídne základy pre rozvíjanie pedagogického odboru vychovávateľstvo.

Mária Matulčíková
FF UK, Bratislava

ŠUPŠÁKOVÁ, Božena: Vizuálna gramotnosť

Brno: Tribun EU, 2015. Prvé vydanie. 138 s. ISBN 978-80-363-0934-5

Je možné konštatovať, že snáď ešte nikdy v histórii ľudstva nebolo vizuálne vnímanie pre identitu alebo pre zhromažďovanie poznatkov a informácií tak dôležité, ako v súčasnosti. Z celospoločenského pohľadu nastáva pomerne razantný posun, a to smerom k vizuálnemu vnímaniu (k vizuálnej kultúre). Ekonomicky vyspelá civilizácia je vnímaná ako „spoločnosť pozerania". Preto sa vizuálna gramotnosť ukazuje ako nevyhnutná súčasť komunikačnej kompetencie človeka súčasnej doby, posilňuje sa význam vizualizácií, vizuálnej gramotnosti a schopnosti spracovávania informačných prameňov. Vizuálna gramotnosť je významnými domácimi i zahraničnými autormi vymedzovaná ako schopnosť „prečítať", porozumieť, vytvárať a používať obrazy, myslieť a učiť sa v termínoch obrazov, pričom zahŕňa aj súbor skúseností, ktorými disponuje jedinec, aby vizuálnemu obrazu porozumel obrazu a dokázal ho aplikovať v zámernej komunikácii a interakcii s inými ľuďmi. Ako píše autorka publikácie vo svojom texte, nové médiá umožňujú rýchle a masové šírenie správ, názorov a významov a obrazy sú dnes bežnou súčasťou každodenného života, nielenže sa spájajú s realitou, ale sa priamo stali realitou.

V recenzovanej publikácii autorka uvádza, že sa s názormi postmoderných bádateľov stotožňuje v tvrdení, že súčasná kultúra sa stáva vizuálnou kultúrou, predovšetkým vďaka novému vedomiu geografickej a sociálnej mobility. Zahŕňa množstvo mediálnych foriem, od vysokého výtvarného umenia cez fotografiu, film, televíziu, reklamu, až po vizuálne dáta a schémy v oblasti vedy, inžinierstva, medicíny, práva. Kumulatívne konzekvencie vplyvu vizuálnej kultúry na vzorce vnímania sa prejavujú tak, že na jednej strane vidíme viac a efektívnejšie, ale súčasne sa zdá, že strácame schopnosť určitého druhu videnia – hlbšieho, ponoreného, zaostreného – ktoré vyžaduje a poskytuje napríklad umelecké dielo.

V prvej kapitole Božena Šupšáková opisuje teoretický model vizuálnej gramotnosti od slova k obrazu a venuje primeranú pozornosť vizuálnej gramotnosti ako mnohovrstvovému fenoménu s interdisciplinárnym, multidisciplinárnym a multidimenzionálnym priestorom poznávania. Taktiež táto kapitola obsahu podrobné rozpracovanie vizuálnej gramotnosti ako forme kritického myslenia, čo je pomerne nový pohľad v spracovaní tejto problematiky.

Do druhej kapitoly publikácie, venovanej téme vizuálneho, vnímania vyššie uvedená autorka zaradila veľmi kvalitné rozpracovanie problematiky vizuálneho vnímania a schopnosti rozpoznávať skutočnosť, venuje sa aj fenomenálnemu zmyslu a relačnému zmysel vnímania. Ďalšie súčasti tejto kapitoly tvoria tematické okruhy „Obraz v oku", vizuálna konštrukcia a vizuálna inteligencia opísaná ako aktívna a holistická schopnosť.

V nasledujúcej kapitole recenzovanej monografie sa autorka veľmi správne venuje vizuálnemu mysleniu ako východiskovej kategórii a v tejto súvislosti aj vizuálnemu umenie vyjadrenému v neverbálnych konceptoch. V ďalších podkapitolách publikácie vyššie uvedená autorka rozpracováva predmetnú problematiku z hľadiska vizuálneho vnímania a predstavivosti, vizuálneho myslenia a tvorivého myslenia.

Téma vizuálneho jazyka tvorí štvrtú kapitolu publikácie profesorky Šupšákovej. Správne sem zaradila pregnantné rozpracovanie oblastí vizuálneho jazyka a komunikácia, gramatiku vizuálnych foriem a súčasne sa zamýšľa nad reálnou existenciou vizuálneho jazyka, pričom je potrebné skonštatovať, aj v súlade s ďalšími zahraničnými prameňmi, že verbálny, aj vizuálny jazyk reálne existujú, aj so svojimi špecifickými komponentmi, funkciami, štruktúrami, vymedzeniami a teoretickým rozpracovaním.

Predposlednou kapitolu recenzovanej publikácie je kapitola, venovaná učeniu sa vizuálnej gramotnosti. Autorka predmetnej publikácie sem vhodne zaradila opis rozhrania medzi verbálnym a vizuálnym jazykom, venuje oprávnenú pozornosť teória duálneho kódovania, „čítaniu" obrazov s porozumením, efektu obrazovej nadradenosti a vzájomnému vzťah „obraz – slovo".

Ostatná kapitola publikácie je nazvaná „Vizuálna komunikácia v pojmoch a súvislostiach" a tvoria ju – v abecednom poradí zoradené – kľúčové pojmy spracovávanej problematiky spolu s ich definíciami, vysvetlením, opisom, charakteristikou. Zaradenie tejto kapitoly považujem za zvlášť cenné, keď – na základe mne známych a dostupných informačných prameňov a zdrojov – je Božena Šupšáková jednou z najvýraznejších osobností, ktorá sa problematike vizuálnej gramotnosti v našich podmienkach venuje a nielenže tým zvyšuje kvalitu porozumenia textu čitateľovi, ale, podľa nášho názoru, tým uľahčuje začínajúcim záujemcom o predmetnú problematiku vstup do teoretickej roviny tejto v blízko ostatnom čase i súčasnosti veľmi aktuálne tematiky s výraznou budúcou perspektívou.

Bohaté a relevantné informačné pramene, citované v publikácii, len vysoký záujem autorky o problematiku, významný odborný rozhľad a fundovanosť v predmetnej tematike.

Vecný register, začínajúci na str. 128, umožňuje čitateľom rýchlu orientáciu v texte a poskytuje ďalších prehľad kľúčových slov, ktoré je možné nájsť vsadené do kontextu, východiskových štruktúr a súvislostí.

Recenzovaná publikácia kriticky prehodnocuje a syntetizuje známe doterajšie poznatky danej problematiky a súčasne ich obohacuje o nové originálne poznanie v oblasti vizuálnej kultúry. Prechádzajúc od verbálneho k vizuálnemu vnímaniu obrazy formujú každodennú skúsenosť človeka a vedú k utváraniu nových foriem vnímania, citlivosti, myslenia a chápania sveta, potreba vizuálnej gramotnosti je významne akcentovaná. V tejto súvislosti publikácia prináša prehľad viacerých teórií, zaoberajúcich sa uvedenou problematikou v teoretickej rovine. Monotematicky sa publikácia zameriava na vizuálnu gramotnosť ako schopnosť jedinca vytvárať významy zo všetkého, čo vidí a na možnosť a schopnosť nachádzať zmysel vo všetkom, čo vníma. Autorka vizuálnu gramotnosť definuje ako formu kritického myslenia, ktorá zvyšuje intelektuálnu kapacitu a umožňuje interpretovať obsah vizuálnych obrazov, skúmať sociálny dopad vizuálnych obrazov, disponovať schopnosťou vnútornej vizualizácie, diskutovať o ich významoch s cieľovou skupinou, vizuálne komunikovať, čítať a interpretovať vizuálne obrazy, vytvárať si úsudky o presnosti, validite a bohatstve obrazov. Autorka v texte publikácie konštatuje, že pozitívne je najmä priklonenie sa viacerých teoretikov k názoru, že umenie, filozofia, lingvistika, psychológia patria tiež medzi základné disciplíny vizuálnej gramotnosti.

Ako sme už uvideli vyššie, v jednotlivých kapitolách rozpracováva teoretický model vizuálnej gramotnosti – vizuálne vnímanie, vizuálne myslenie, vizuálny jazyk a vizuálnu komunikáciu, učenie sa, resp. rozvíjanie vizuálnych schopností – ako fundamentálnych konceptov vizuálnej gramotnosti. Autorka v texte recenzovanej publikácie prináša nový pohľad na vizuálnu gramotnosť ako schopnosť interpretovať vizuálne posolstvá a vytvárať ich. Publikácia Boženy Šupšákovej je z hľadiska nastolenej problematiky, vzájomných súvislostí a pojmov koncipovaná monolitne, zaoberá sa širokou škálou otázok súvisiacich s vizuálnou gramotnosťou v kultúrnom prostrední, skúma ako obrazy nadobúdajú významy, ako sú interpretované.

V kontexte publikácie sa vynárajú ďalšie výzvy, spojené s vizuálnou gramotnosťou a to poznanie podstaty komunikácie elementov vizuálnej gramatiky a vizuálnej rétoriky, rozvoj zručností komunikácie obsahu prostredníctvom vizuálnych prostriedkov, osvojenie si základov vizuálnej gramatiky a vizuálnej rétoriky, osvojenie si princípov tvorby vizuálnych správ a ich komunikačného obsahu, efektívna transkripcia obsahu do vizuálnej podoby a následne schop-

nosť „prečítať“, porozumieť, analyzovať, syntetizovať, zovšeobecňovať, interpretovať vizuálne oznamy, vyhodnotiť a hodnotiť túto vizuálnu reč prijímateľmi.

Podľa nášho názoru je publikácia s názvom Vizuálna gramotnosť autorky Boženy Šupšákovej určená všetkým, ktorí sa zaoberajú vzdelávaním a výchovou nielen detí, žiakov, študentov i dospelých a svojimi nespornými kvalitami spĺňa požiadavky na jednej strane vysoko odborného, avšak na strane druhej zrozumiteľného textu. Za všetkých čitateľov vyjadrujem presvedčenie, že sa jej pokračovania čoskoro tiež dostanú do tlače a čitateľom v predznačenej kvalite svojej predchodkyne poskytnú ďalšie podnetné a výborne rozpracované tematické okruhy tejto problematiky.

Slávka Krásna
Dubnický technologický inštitút v Dubnici nad Váhom