

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 Ondrejko**, 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; **Grozdana Gojkov**, Belgrade University, Belgrade; **Yves Lenoir**, University of Sherbrooke, Quebec; **Jiří Mareš**, Univerzita Karlova, Hradec Králové; **Milan Pol**, Masarykova univerzita, Brno; **Eva Szabolcs**, Lorand Eotvos University, Budapest.

Výkonná redaktorka/Editor

Silvia Dončevová

Pedagogická fakulta UK

(silvia.donceva@gmail.com)

PEDAGOGIKA SK, ročník 7, 2016, číslo 3. Vydáva Slovenská pedagogická spoločnosť pri SAV. Vede hlavná redaktorka Paulína Koršňáková s redakčnou radou. Časopis vychádza štyrikrát ročne.

ISSN 1338 – 0982

Ročník 7, 2016, č. 3, s. 153-212

Obsah

Štúdia

- Z e m a n č í k o v á, Vladimíra – K u b a l í k o v á, Andrea –
T r a b a l í k o v á, Jana: Sociálny status rodiny ako
determinant voľnočasových aktivít mládeže Žilinského kraja 155
- K u b i a t k o, Milan: Bol Likert ordinalista alebo intervalista?
Chyby pri tvorbe a vyhodnocovaní Likertových škál..... 177
- L o b o t k o v á, Alžbeta – T o m š i k, Robert: Medzipohlavné rozdiely
žiakov vyššieho sekundárneho vzdelávania v oblasti
emocionálneho prežívania vyučovacej hodiny 191

Recenzie

- L u k á č, Eduard: Prínos prešovských vysokoškolských pedagógov
k rozvoju komeniológie na Slovensku (Vladimír Michalička) 204
- V e t e š k a, Jaroslav: Přehled andragogiky: úvod do studia
vzdělávání a učení se dospělých (Jiří Pavlů) 206
- S t e h l í k o v á B a b y r á d o v á, Hana – M u s i l o v á, Jana –
T i k á l o v á, Lucie – S o s n a, Jiří: Uvnitř a vně – Sociální
a edukativní aspekty výtvarné tvorby v prostředí školy a
ve veřejném prostoru (Tomáš Telepák) 207
- O p r á v i l o v á, Eva – K r o p á č k o v á, Jana: Předškolní
pedagogika (Darina Dvorská) 210

Volume 7, 2016, No. 3, p. 153-212

Contents

Studies

- Z e m a n č í k o v á, Vladimíra – K u b a l í k o v á, Andrea –
T r a b a l í k o v á, Jana: Family Social Origin as Determinant
of Youth Free-Time Activities in the Žilina Region..... 155
- K u b í a t k o, Milan: Was Likert Ordinalist or Intervalist?
The Mistakes by the Creation and Evaluation of Likert Scales..... 177
- L o b o t k o v á, Alžbeta – T o m š i k, Robert: Gender Differences
of High School Student in the Context of Emotional Experience
of the Lesson..... 191

Reviews

- L u k á č, Eduard: Contribution of Scholars in Prešov
to the Development of Comeniology in Slovakia (Vladimír
Michalička)..... 204
- V e t e š k a, Jaroslav: The Review of Andragogy: Introduction
into Teaching and Learning of Adults (Jiří Pavlů) 206
- S t e h l í k o v á B a b y r á d o v á, Hana – M u s i l o v á, Jana –
T i k á l o v á, Lucie – S o s n a, Jiří: Inside and Out –
Social and Educational Aspects of Fine Arts in the School
and Public Spaces (Tomáš Telepák)..... 207
- O p r á v i l o v á, Eva – K r o p á č k o v á, Jana: Preschool
Pedagogy (Darina Dvorská) 210

Sociálny status rodiny ako determinant voľnočasových aktivít mládeže Žilinského kraja¹

Vladimíra Zemančíková – Andrea Kubalíková – Jana Trabalíková
Katedra pedagogických štúdií, Fakulta humanitných vied Žilinskej univerzity
v Žiline, Žilina

Anotácia: Príspevok popisuje a analyzuje voľnočasové aktivity mládeže na pozadí sociálnoekonomického statusu rodiny. Vychádza z výskumu uskutočneného v roku 2013 v Žilinskom regióne. Ako determinanty voľnočasových aktivít mládeže analyzuje znaky sociálnoekonomického statusu – vzdelanie rodiča, profesiu rodiča a ekonomickú situáciu rodiny. Príspevok obsahuje aj analýzu voľnočasových aktivít rodičov mládeže vzhľadom na ich prislusnosť k sociálno-ekonomickej vrstve.

PEDAGOGIKA.SK, 2016, ročník 7, č. 3: 155-176

Kľúčové slová: voľný čas, voľnočasové aktivity, socioekonomický status, mládež, vzdelanie.

Family Social Origin as Determinant of Youth Free-Time Activities in the Žilina Region. The paper describes and analyses the free-time activities of youth in relationship to family socio-economic status. Empirical data come from a survey conduct in 2013 in the Žilina region. The socio-economic parameter used were parent education, parent profession and economic situation of family. The paper contains the analyse of free-time activities of parents in relationship to family socio-economic status.

PEDAGOGIKA.SK, 2016, Vol. 7 (No. 3: 155-176)

Keywords: freetime, free-timeactivities, socio-economic status, youth, education.

Úvod

Z historického aspektu bol voľný čas dlhodobo v tieni záujmov vedy, veda sa ním zaoberala skôr príležitostne pri riešení filozofických a spoločenských otázok. Rozvoj techniky v pracovnom procese, ako uvádza Kratochvílová (2010), priniesol so sebou zároveň i rozširovanie voľného času. Okrem toho, súčasné prudké zmeny spoločenského života sa odzrkadlili do množstva zmien v spôsoboch trávenia voľného času nielen detí a mládeže, ale i dospelých. Uvedené skutočnosti nás postavili pred úlohu naučiť sa narábať s voľným časom (Kučerová, 1998, podľa Kratochvílovej, 2010), pretože „voľný čas má

¹ Článok bol spracovaný ako súčasť výskumného projektu organizácie IUVENTA pod názvom KOMPRAX – Kompetencie pre prax, Moderné vzdelávanie pre vedomostnú spoločnosť, 2013/ Projekt spolufinancovaný zo zdrojov EÚ.

v sebe potenciál všetkých možností – pozitívneho aj negatívneho obsahu. Je to čas možností na sebarealizáciu v tvorivej činnosti, ale aj čas veľkých rizík a ohrozenia pozitívneho nasmerovania individualizácie a socializácie, vrátane hrozby sociálnej patológie“ (Kratochvílová, 2010). Jeho existencia teda nesie so sebou aj isté riziká spojené s hrozbou komercializácie voľného času, nebezpečenstvo konzumu, ktoré demoralizujú človeka, prinášajú odcudzenie sebe samému. Na význame tak nabera pedagogika voľného času, v praktickej rovine výchova vo voľnom čase a k voľnému času, a to predovšetkým u detí a mládeže.

Ako rozumieť pojmu voľný čas a aký význam mu prináleží pre jednotlivca i spoločnosť? Voľný čas nie je iba zostatkovým časom bez hodnoty, ktorý zvyšuje človeku po splnení jeho všetkých povinností. Je časom, „ktorý má človek k dispozícii pre seba mimo svojich povinností na seba vyjadrenie, sebarealizáciu i rozvoj osobnosti podľa vlastných potrieb a záujmov“ (Kratochvílová, 2010). Je to doba slobodnej voľby činnosti, pričom zvolené činnosti sú pre človeka príjemné a prinášajú mu potešenie, radosť, voľnočasové činnosti dávajú príležitosť na rekreáciu, odpočinok, obnovu síl, ale aj na osobnostný rozvoj. Rozumieme ním teda dobu odpočinku, rekreácie, zábavy i sebarozvoja, jeho opakom je doba, v ktorej človek plní svoje povinnosti, tzv. sféra povinností (upravené podľa Pávkovej, 2014).

Voľný čas nemožno redukovať na „zvyšný“ čas po splnení si povinností. Naopak, je mnohovýznamový, a to vzhľadom na množstvo funkcií, ktorými tak pre jednotlivca, ako aj pre spoločnosť disponuje. Význam voľného času vystihujúco vymedzil Opaschowski (1976), ktorý uvádza tieto jeho významové oblasti: rekreácia, kompenzácia, komunikácia, edukácia, integrácia, participácia a kontemplácia a enkulturácia. *Rekreácia* vo voľnom čase spočíva v regenerácii fyzických i duševných síl, v odpočinku a zotavení. Voľný čas tiež umožňuje jednotlivcovi kompenzovať sklamanie a frustrácie, vyrovnávať nedostatky, odstraňovať únavu..., súčasne je časom bezstarostnosti a časom „užívania si života“; ide o oblasť, ktorú autor pomenoval *kompenzáciou*. Voľnému času ďalej prináleží *edukačná* funkcia, pričom nejde len o nadobúdanie vedomostí a schopností, ale aj o učenie sa o slobode a v slobode, sociálne učenie, úsilie po poznaní a užívaní nového... V našej odbornej literatúre túto funkciu nájdeme u Kratochvílovej (2010) pod pomenovaním formatívno-výchovná funkcia voľného času, ktorá predstavuje aktívne cieľavedomé vytváranie možností, príležitostí na ovplyvňovanie formovania, výchovu, rozvoj osobnosti – jej potrieb, záujmov, schopností, návykov, tvorivosti, motivácie, mravných vlastností charakteru, pozitívneho vzťahu k hodnotám... Menej tradičným aspektom voľného času, ktorý Opaschowski uvádza, je významová oblasť *kontemplácie*, táto predstavuje príležitosť pre jednotlivca zamerať sa na vlastnú existenciu, možnosť

premýšľať o sebe a svojom živote, ponúka priestor pre hľadanie odpovedí o živote smerovaní. Kontemplácia je priestorom reflexie a usporiadania si hodnôt a je tak postavená do protikladu ku konzumu. Ide o naplnenie potreby pokoja, pohody, sebavedomia, je časom sebareflexie vedúcej k seba porozumeniu, objaveniu vlastnej hodnoty a súčasne k získaniu odstupu od vlastnej osoby... Nemenej významovou oblasťou voľného času je *kommunikácia*, ktorá predstavuje príležitosť pre hľadanie kontaktov, vyhľadávanie rozmanitých sociálnych vzťahov spojených so zážitkami zo spoločne stráveného času. Uvedenému blízkou významovou oblasťou je *integrácia*, ktorá je odpoveďou na potrebu skupinových vzťahov, prežívania skupinovej atmosféry, prežívania spolupatričnosti s ostatnými a vzájomného pôsobenia členov skupiny. Súvisí so socializačnou funkciou voľného času, ktorá je príležitosťou pre nadväzovanie širších sociálnych kontaktov, rovesníckych vzťahov. Ďalšou významovou oblasťou je *participácia*, ktorá spočíva v spolupodieľaní sa na vývoji spoločnosti, súčasne je o napĺňovaní potreby angažovanosti a sociálneho sebapoňatia, pričom v konatívnom rozmere sa prejavuje hľadaním možností pre vlastnú iniciatívu. Participácia je výzvou súčasnej doby, kedy konzumný prístup k životu prevláda pod vplyvom vonkajších tlakov. Participácia a participatívne myslenie by sa mali podľa Opaschowského stať prirodzenou súčasťou života človeka vo voľnom čase, takýto človek nie je v pozícii konzumenta, ale je angažovaným jednotlivcom zodpovedným nielen za seba, ale i druhých.

Spôsob prežívania voľného času mladým človekom je určený aktuálnou kultúrou postmodernej doby, pre ktorú je príznačný nihilizmus a konzumizmus. „Postmoderná doba je plná ľahostajnosti, novej apatie... V spoločnosti začína byť všetko neutrálne, banálne a nudné“ (Rajský, 2009). M. Brestovanský v tomto kontexte hovorí o degradácii spirituálneho a transcendentného rozmery človeka a s ňou spojenej straty zmysluplnosti zamerania života, pričom pozorovateľným znakom tohto faktu je, čo sa týka prežívania voľného času detí a mladých ľudí – nuda. Nuda však nie je, ako správne poznamenáva autor, odrazom nedostatku podnetov, ale toho, že jednotlivé podnety človeka nenapĺňajú, nedávajú mu zmysel (Brestovanský, 2013). Iným významným aspektom súčasnej západnej kultúry, ktorý vstupuje i do sféry voľného času, je konzumizmus. Pričom treba poznamenať, že súkromný sektor sa svojím zameraním na zisk usiluje o získanie mladého človeka pre konzumný životný štýl. Podľa významného chorvátskeho pedagóga A. Vukasoviča sa dnes vedie boj o voľný čas. V tomto kontexte zdôrazňuje autor nezastupiteľné miesto výchovy vo voľnom čase, pretože mládež sa nachádza medzi skomercializovanou priemyselnou zábavou, ktorá jej „servíruje“ bezhodnotné a morálne škodlivé programy, a spoločensko-pedagogickými snahami, ktoré sa týkajú zapojenia voľného času do funkcie rozvoja a obohacovania osobnosti

novými výchovnými hodnotami. (Vuskosovič, 1996, podľa Kratochvílovej, 2010). Hrozba komercializácie voľného času, rafinovanosť komerčných reklám na pozadí ziskov priemyselných korporácií, masmédií môžu podľa E. Kratochvílovej znamenať reálne ohrozenie, na význame preto naberá pedagogika voľného času a výchova vo voľnom čase a k voľnému času, a to najmä detí a mládeže (Kratochvílová, 2010)

Svoboda (2007) výstižne hovorí o situácii mladých dospelujúcich v postmodernej dobe, ktorí stoja pred úlohou autorstva vlastného života. Pričom vzhľadom na to, ako sa mladý človek k tejto výzve postaví, rozlíšil dve skupiny mladých ľudí, a to tých, ktorí uchopili túto úlohu ako výzvu (t. j. vytvoriť si vlastný životný projekt) a tých, ktorí rezignovali a nechali sa životom „unášať“. Je to práve tá skupina mladých ľudí, ktorí sú najväčšími ohrození komercializáciou a konzumizmom voľného času.

Teoretické východiská

O rozdelení mládeže do dvoch jednoduchých skupín vzhľadom na prevažujúce spôsoby trávenia ich voľného času pojednáva výskum o životnom štýle mladých ľudí dvojice sociológov P. Saka a K. Sakovej (2004). Výskum bol realizovaný v Čechách v rokoch 2000 až 2002, výberový súbor predstavovali mladí ľudia vo veku 15 – 30 rokov. Výskum prináša zaujímavé výsledky, kde autori hovoria metaforicky o tzv. „rozlomení mladej generácie“. Prvá skupina mladých svoj život „zvláda“, zastáva aktívny spôsob života, nepodlieha natoľko tlaku hedonizmu a konzumu. Voľný čas trávi aktívne s dôrazom na jeho kvalitu. Mladí ľudia tejto kategórie naplňujú svoje záujmy, sú zúčastnení na živote spoločnosti. Druhý pól je tvorený mladými ľuďmi, ktorí majú so zvládaním života ťažkosti. Voľný čas pociťujú ako prázdny priestor, ktorý je nutné zaplniť zábavou bez námahy. Podliehajú mediálnemu obrazu životného štýlu konzumu a hedonizmu.

O spôsoboch využívania voľného času sa dozvedáme aj z výskumu E. Hradiskej a A. Ritomského s názvom „Spôsoby trávenia voľného času v súvislosti so sebahodnotením mládeže a postojmi k extrémizmu“ (2008). Výskum bol realizovaný v roku 2003, pričom výberový súbor tvorilo 1 198 študentov 2. a 3. ročníkov stredných všeobecno-vzdelávacích i odborných škôl jednotlivých regiónov Slovenska. Jedným z výstupov výskumu bolo vytvorenie typológie mládeže na základe frekvencie voľnočasových aktivít. Autori na základe kombinácie voľnočasových aktivít mladých ľudí, ich sociodemografických charakteristík v spojitosti s vnímaním voľného času rozlíšili tri typy – A, B, C. Pričom v zjednodušenom vyjadrení – typ A trávi svoj voľný čas vo dvojici, číta dennú tlač, navštevuje kaviarne, nakupuje, chodí na diskotéky..., menej číta knihy a športuje, nenavštevuje záujmové krúžky, menej sa venuje samoštúdiu. Naopak, typ B oveľa viac športuje, navštevuje záujmové krúžky

i športové podujatia, venuje sa samoštúdiu, pracuje na internete a hrá počítačové hry, skôr zriedka nakupuje, menej trávi čas vo dvojici a nepomáha často v domácnosti. Študenti zaradení do typu C počúvajú rozhlas, čítajú knihy, venujú sa vlastnej umeleckej činnosti i turistike, chodia do kostola, zároveň menej pozerajú televízor, čítajú dennú tlač, menej chodia do pohostinstiev a kaviarní. Rizikovou mládežou vzhľadom na tlak konzumu a komercializmu voľného času možno označiť mládež zaradenú do kategórie A.

Výskumy tak dokumentujú odlišný postoj mládeže k voľnému času. Kde však hľadať zdroje odlišného prístupu mladých ľudí k tráveniu voľného času? Podľa B. Hájeka, B. Hofbauera, a P. Pávkovej (2003) sa na výchove k využívaniu voľného času podieľa mnoho výchovných činiteľov, významnú rolu zohráva *rodina*, kde silno formatívne pôsobia vzory rodičov a ďalších príbuzných.

Prvé skúsenosti, vzory ako tráviť voľný čas získavajú mladí ľudia v *orientačnej rodine*. Spôsob, ktorým rodina, jej jednotliví členovia trávia svoj voľný čas, je závislý od mnohých faktorov, a jedným z nich je *sociálno-ekonomický status rodiny*. Hofbauer (2004) chápe v tomto zmysle rodinu ako inšpirátora, podporovateľa a realizátora voľnočasových aktivít, pričom rodina svoje pôsobenie uskutočňuje nápodobou a reprodukciou (vzory pozitívneho voľnočasového správania), uskutočňovaním individuálnych a spoločných pravidelných záujmových činností v rodine a citlivým sledovaním a cieľným reagovaním na potreby, záujmy a nadanie detí. Iným z faktorov je celkový podiel spoločne stráveného času v rodine. Nás bude zaujímať sociálno-ekonomický status rodiny ako možný determinant trávenia voľného času mládežou.

Na súvislosť medzi spôsobom trávenia voľného času a sociálno-ekonomickým statusom rodiny poukazujú nižšie uvedené výskumy. V rámci výskumu – Klíčepró život, ktorý bol realizovaný v Čechách v rokoch 2010 a 2011 na vzorke $n = 2238$ respondentov u detí a mládeže vo veku 6–15 rokov – autori zistili, že sociálno-ekonomické postavenie rodiny má vplyv nielen na to čím, ale aj s kým trávia deti svoj voľný čas. Deti rodičov s nižším vzdelaním navštevujú záujmový útvar významne menej často ako deti rodičov predovšetkým s vysokoškolským vzdelaním. Úroveň vzdelania rodičov sa prejavila i do zamerania voľnočasových aktivít, rozdiely boli potvrdené v rámci hudobno-dramatických, výtvarných, ručných a vzdelávacích aktivít, a to v smere ich vyššieho zastúpenia u detí, ktorých rodičia majú vyššie vzdelanie (Zajíc, 2012). Vzťahom vybraných indikátorov socioekonomického statusu rodičov (príjmy domácnosti, výška dosiahnutého vzdelania rodičov) a trávenia voľného času sme sa okrajovo venovali i my v minulosti v rámci výskumu kultúrneho

kapitálu rodín na Liptove². Výskum bol realizovaný v roku 2012, respondentmi bolo $n = 770$ rodičov detí 7. a 8. ročníkov základných škôl regiónu Liptov. Zistili, že deti z vyšších príjmových domácností a deti rodičov s vyšším dosiahnutým vzdelaním (vysokoškolským) sú častejšie organizované v spoločenskovednom záujmovom útvare jazykovej oblasti a esteticko-výchovnom útvare hudobnej oblasti (Zemančíková, 2011).

Oba predošlé výskumy, ktoré potvrdili vzťah medzi sociálno-ekonomickým statusom rodiny a spôsobmi trávenia voľného času, boli prevažne zamerané na iné vekové skupiny – výskumný súbor tvorili mladšie i staršie vekové kategórie, ktoré nemožno zaradiť pod kategóriu mládeže. I v našom nižšie prezentovanom výskume nás bude zaujímať dosah sociálneho statusu na prevažujúci spôsob trávenia voľného času, uvedené však budeme zisťovať výhradne u stredoškolskej mládeže. V predošlých dvoch výskumoch, v ktorých objekt výskumu zahŕňal i iné vekové skupiny, boli potvrdené rozdiely v oblasti záujmovej činnosti u respondentov rôznych socioekonomických tried. Z pedagogiky voľného času však vieme, že pre oblasť záujmov a záujmovej činnosti platia isté vekové osobitosti. Záujmy, okrem iných faktorov, ovplyvňuje vek – záujmy sa vyvíjajú a menia od detstva, kedy zvlášť v období predškolského a mladšieho školského veku sú povrchné, nestále, premenlivé a široké, v druhej polovici mladšieho školského veku a v nasledujúcom období sa postupne špecializujú (Pávková, 2014, s. 85 – 86) a v období dospievania, v staršom školskom veku sa stabilizujú. Jednou zo sledovaných otázok preto bude, či existujú rozdiely v záujmovej činnosti u mládeže s rôznym sociálno-ekonomickým statusom rodiny.

Ciele, otázky a hypotézy výskumu

Cieľom nášho výskumu bolo na pozadí sociálneho statusu rodiny zistiť, či existujú významné rozdiely v spôsobe trávenia voľného času jej členov. Zisťovali sme rozdiely: Sú rozdiely v trávení voľného času u mládeže nižšieho a vyššieho sociálno-ekonomického statusu? Odlišujú sa i rodičia rôznych sociálno-ekonomických skupín v spôsoboch trávenia voľného času?

Pričom pri spôsoboch trávenia voľného času sme rozlišovali jeho pozitívne, zmysluplné využívanie na rozdiel od jeho pasívneho konzumu.

Položili sme si nasledovné hypotézy:

H1 Mládež z rodín s nižším a vyšším sociálno-ekonomickým statusom sa odlišuje v spôsoboch trávenia voľného času.

²VEGA č. 1/0737/08 Kultúrno-sociálny kontext rodinnej výchovy v premenách slovenskej regionálnej (liptovskej rurálnej) komunite a komunitnej škole, hlavná riešiteľka doc. PaedDr. Vlasta Cabanová, PhD.

H2 Rodičia nižších a vyšších sociálno-ekonomických skupín sa odlišujú v spôsoboch trávenia voľného času.

Operacionalizácia premenných hypotéz

Pod *spôsobom trávenia voľného času* rozumieme prevažujúce zameranie aktivít realizovaných jednotlivcom vo voľnom čase, t. j. v čase po splnení všetkých povinností, v čase voľnosti a slobody. Pri spôsoboch trávenia voľného času sme rozlišovali jeho pozitívne, zmysluplné, aktívne využívanie na rozdiel od jeho pasívneho konzumu. Prevažujúci spôsob trávenia voľného času mládeže sme merali škálovaným dotazníkom vlastnej konštrukcie, v rámci ktorého respondenti vyjadrovali frekvenciu, akou sa jednotlivým činnostiam vo voľnom čase venujú.

Sociálno-ekonomický status (SES): jeho základ tvorí sociálna vrstva, ku ktorej jednotlivec prináleží, a to najmä na základe: a) prestíže svojho zamestnania, b) príjmu/bohatstva, c) vzdelania; významne koreluje s celou radou ukazovateľov osobnosti, výkonu, kariérneho sebahpresadenia a životnej úspešnosti... (Helus, 2007). Nás zaujímal ako determinant spôsobu trávenia voľného času mládeže a ich rodičov. Za indikátory SES sme na dosiahnutie cieľa nášho výskumu určili najvyššie *dosiahnuté vzdelanie rodičov*³ (s kategóriami vzdelania: základné, stredoškolské odborné bez maturity, stredoškolské odborné s maturitou, stredoškolské všeobecné – gymnaziálne, pomaturitné nadstavbové a vysokoškolské vzdelanie). Druhým indikátorom SES bola *ekonomická situácia rodiny*, kde sme vzhľadom na výskumný súbor použili proxy (zástupné) indikátory – uplatnili sme subjektívne indikátory hodnotenia vlastnej finančnej situácie domácnosti. Za posledný indikátor SES sme určili *povolanie, zamestnanie rodičov*⁴, východiskom uvedeného bola klasifikácia zamestnaní SK ISCO-08 (www.sustavapovolani.sk/struktura-klasifikacie-zamestnani-sk-isco-08), bližšie v tabuľke 1. Pričom kategórie HT 1 – HT 9 sme ďalej zlúčili do štyroch kategórií (HT 1-2 / HT 3-4 / HT 5 / HT 6-9) a HT 0 budeme zvlášť zaraďovať podľa pozície príslušníka ozbrojených síl⁵.

³Zisťovali sme najvyššie ukončené vzdelanie u oboch rodičov, pričom na základe vyššieho vzdelania matky alebo otca sme určili skóre SES.

⁴Zisťovali sme najvyššiu socioekonomickú skupinu u matky a otca vzhľadom na vykonávané zamestnanie, pričom na základe vyššieho z nich sme určili hodnotu SES.

⁵Dôstojníci OS (HT 1 – 2), poddôstojníci (HT 3 – 4), ostatné ozbrojené sily (6 – 9).

Tabuľka č. 1: **Klasifikácia zamestnaní podľa SK ISCO-08**

Hlavné triedy	Triedy	Skupiny	Podskupiny	Jednotky zamestnania
HT 1 Zákonodarcovia, riadiaci pracovníci	4	11	31	201
HT 2 Špecialisti	6	27	92	697
HT 3 Technici a odborní pracovníci	5	20	84	485
HT 4 Administratívni pracovníci	4	8	29	70
HT 5 Pracovníci v službách a obchode	4	13	40	139
HT 6 Kvalifikovaní pracovníci v poľnohospodárstve, lesníctve a rybárstve	3	9	18	36
HT 7 Kvalifikovaní pracovníci a remeselníci	5	14	66	242
HT 8 Operátori a montéri strojov a zariadení	3	14	40	161
HT 9 Pomocní a nekvalifikovaní pracovníci	6	11	33	91
HT 0 Príslušníci ozbrojených síl	3	3	3	25
SPOLU	43	130	436	2147
	2756			

(www.sustavapovolani.sk/struktura-klasifikacie-zamestnani-sk-isco-08)

Výskumný súbor

Výberový súbor, ktorý bude reprezentovať náš základný súbor,⁶ sme získali tzv. skupinovým výberom (podľa Maršálovej, 1978 – tzv. trsový výber; podľa Gavoru, 2010 – tzv. výber kompaktných skupín), pričom táto technika sa podľa Chráska (2010) uplatňuje, ak je základný súbor usporiadaný do určitých skupín – napr. školských tried. Respondentmi výskumu boli žiaci stredných škôl Žilinského kraja, pričom výberový súbor tvorili žiaci všeobecnovzdelávacích i odborných stredných škôl (v rámci odborných škôl žiaci so študijným odborom i žiaci s učebným odborom). Z hľadiska typu výberu išlo o zámerný výber, pričom výskumný nástroj bol administrovaný žiakom 2. a 3. ročníkov vybraných stredných škôl. Vekový rozsah respondentov bol v rozmedzí 15 – 20 rokov; výberový súbor spolu $n = 527$ študentov.

Výskumné metódy a nástroje merania

Vo výskume sme zvolili kvantitatívne orientovaný prístup. V rámci *metód zberu výskumných údajov* sme vybrali metódu dotazníka vlastnej konštrukcie. *Metódy spracovania výskumných údajov*: zozbierané výskumné údaje sme spracovali prostredníctvom štatistického výpočtového programu Statisticalpackageforsocialsciences. Na úrovni štatistickej inferencie sme

⁶Základný súbor je definovaný ako všetci študenti stredných škôl Žilinského kraja.

použili test nezávislosti chí-kvadrát a znamienkovú schému kontingenčnej tabuľky.

Výsledky výskumu a ich interpretácia

Skúmali sme spôsob trávenia voľného času mládeže z hľadiska jeho obsahového zamerania. Pričom pri spôsoboch trávenia voľného času sme rozlišovali, či ide o jeho pozitívne, zmysluplné využívanie na rozdiel od jeho pasívneho konzumu.

Obsahové zameranie voľnočasových činností sme merali na základe viacpoložkovej škálovanej dotazníkovej položky, v ktorej respondenti na štvormiestnej škále (vôbec – veľmi málo – často – veľmi často) určovali frekvenciu venovanú jednotlivým voľnočasovým aktivitám (voľba z 23 možností). Ponúkané kategórie činností sme zoradili podľa uvádzanej frekvencie. Poradie preferencií voľnočasových činností platné pre celý výberový súbor sme zostavili na základe hodnôt aritmetického priemeru pre jednotlivé činnosti, pričom východiskom pre výpočet hodnôt priemerov bola frekvenčná škála (1 – vôbec až 4 – veľmi často). Hodnoty AP uvádzame bližšie v tabuľke 2.

Z výsledkov vyberáme, že mládež nášho výberového súboru sa vo svojom voľnom čase frekventovane venuje najčastejšie počúvaniu hudby, stretávaniu sa s kamarátmi, významné miesto vo voľnom čase zastáva osobný počítač (chatovanie, surfovanie...), tiež návšteva barov, kaviarní či pohostinstiev a sledovanie televízie. Z aktívnych foriem prevažujú: pomoc rodičom v domácnosti a v okolí domu, tiež aktívny šport, turistika a výlety do prírody. Významné miesto zaujali vo voľnom čase i rozhovory dospelých s rodičmi a súrodencami. Uvedené výsledky sú platné pre celý výberový súbor, ako je to však s trávením voľného času u mládeže z rôznych sociálno-ekonomických skupín?

H1 Mládež z rodín s nižším a vyšším sociálno-ekonomickým statusom sa odlišuje v spôsoboch trávenia voľného času.

Sociálno-ekonomický status rodín respondentov nášho výskumu sme určili na základe indikátorov – výška dosiahnutého vzdelania rodičov, povolanie rodičov a ekonomická situácia rodiny. K rozdeleniu respondentov do skupín vzhľadom na ich príslušnosť k sociálno-ekonomickej vrstve sme použili bodovací systém⁷, na základe ktorého sme vymedzili tri skupiny mládeže: mládež nižšej sociálno-ekonomickej vrstvy (n = 128; 24,3 %), mládež strednej

⁷Každému z indikátorov SES sme na základe označenej odpovede priradili hodnotu 1 – 4, pričom, čím vyššia hodnota, tým vyšší sociálno-ekonomický status, najvyššia možná dosiahnutá hodnota SES = 12 bodov.

vrstvy (n = 257; 48,8 %) a mládež vyššej sociálno-ekonomickej vrstvy (n = 91; 17,3 %).

Tabuľka č. 2: Zastúpenie voľnočasových činností mládeže podľa frekvencie

P. č.		AP (1-4)	P. č.		AP (1-4)
1.	Počúvanie hudby, rádia	3,64	13.	Nákupné centrá	2,16
2.	Stretávanie sa s kamarátmi...	3,13	14.	Čítanie kníh/časopisov	2,16
3.	Pomoc rodičom (domácnosť, záhrada...)⁸	3,06	15.	Učenie sa cudzích jazykov mimo školy	2,12
4.	Rozhovory s rodičmi, súrodencami...	3,03	16.	Návšteva záujmového útvaru	1,98
5.	PC – PC hry, chatovanie, surfovanie	2,91	17.	Divák športového podujatia	1,98
6.	Aktívny šport	2,8	18.	Nuda, ničnerobenie	1,95
7.	Návšteva barov, kaviarní, pohostinstiev	2,51	19.	Návšteva kina	1,86
8.	Sledovanie televízie	2,46	20.	Kútilstvo, ručné práce	1,83
9.	„Randenie“	2,31	21.	Programovanie na PC	1,60
10.	Výlety do prírody, turistika	2,3	22.	Hra na hudobnom nástroji, spev...	1,51
11.	Spánok („ak nemám čo robiť, idem si pospať“)⁹	2,23	23.	Dobrovoľnícke činnosti v cirkvi, v mládežníckych organizáciách¹⁰	1,49
12.	Návšteva diskotiek	2,19			

V hypotéze 1 sme skúmali, či existujú významné rozdiely v spôsoboch trávenia voľného času mládeže z hľadiska ich príslušnosti k sociálno-ekonomickej skupine. Očakávali sme, že mládež z rodín s nižším sociálno-

⁸Pomoc rodičom síce nezaraďujeme do oblasti voľného času, patrí do oblasti rozšírených povinností (t. j. činnosti spojené s biologickou existenciou, bližšie in Kratochvílová, 2010, s. 91), napriek tomu sme túto kategóriu činností na ciele nášho výskumu zaradili, a to z toho dôvodu, že miera zapojenia detí a mládeže do domácich prác je v súčasnosti rozdielna a má dosah na celkový zostatok množstva voľného času.

⁹Spánok, oddych patria taktiež do kategórie sféry rozšírených povinností – t. j. činnosti spojené s biologickou existenciou, avšak v našom dotazníku sme sa nepýtali na spánok ako biologickú potrebu v čase únavy, ale ako alternatívu k činnosti – „ak nemám čo robiť, idem si pospať“. V tomto zmysle ide skôr o nečinnosť, nie biologickú potrebu.

¹⁰Dobrovoľnícku činnosť spravidla zaraďujeme do oblasti rozšírených povinností ako činnosti spojené so spoločenskou existenciou, predpokladáme však, že ak sa žiaci stredných škôl aktívne zapájajú do tohto druhu činností, uvedené vykonávajú dobrovoľne, z vlastného záujmu, pre potešenie a radosť, takto môžu podľa E. Kratochvílovej tvoriť aj obsah voľného času, pretože z psychologického hľadiska podstatnú úlohu zohráva práve individuálny vzťah, ktorý je spojený s prežívaním voľného času – ako času voľnosti, slobody, uspokojenia, naplnenia... (2010, s. 91).

ekonomickým statusom, bude v priemere menej naplňať svoj voľný čas na rozvoj osobnosti podporujúcimi činnosťami, činnosťami aktívnej povahy ako mládež z rodín s vyšším sociálno-ekonomickým statusom. Vzťah premenných: sociálno-ekonomický status a typ voľnočasových činností sme merali u $n = 476$ ¹¹ respondentov.

Štatistickému testovaniu sme podrobili jednotlivé kategórie voľnočasových činností vzhľadom na príslušnosť mládeže k sociálno-ekonomickej triede. Na tento cieľ sme použili test nezávislosti χ^2 a na interpretáciu potvrdeného vzťahu znamienkovú schému kontingenčnej tabuľky (tzv. z-skóre).

Zistili sme, že spomedzi dvadsiatichtroch kategórií voľnočasových činností je štatisticky významný rozdiel vo voľnočasových činnostiach u mládeže z rodín s rôznym sociálno-ekonomickým statusom v nasledovných kategóriách: – *čítaniu kníh a časopisov* ($\chi^2_{0,05} = 14,747$) sa významne častejšie venuje mládež vyšších sociálno-ekonomických skupín v porovnaní s mládežou nižšej vrstvy (z-skóre = +2,53*). Z tabuľky 3 môžeme tiež vidieť, že mládež nižších tried tvorí najväčší percentuálny podiel mládeže nečítajúcej knihy, prípadne časopisy - 28,1 %. Pričom k nečítajúcim respondentom sa zaradilo len 14,3 % mládeže vyšších tried;

– *organizovaná záujmová činnosť* ($\chi^2_{0,001} = 29,26$) je tiež prevažne doménou mládeže vyššej sociálno-ekonomickej vrstvy, v porovnaní s mládežou nižších tried navštevujú dospelávajúci z rodín s vyšším statusom záujmový útvar významne častejšie (z-skóre = +2,42*); naopak, mládež nižšej triedy významne menej často patrí do kategórie mládeže, ktorá sa v pravidelnej frekvencii – t. j. veľmi často venuje organizovanej záujmovej činnosti (z-skóre = -2,82**); – *jazykové vzdelávanie mimo školy* ($\chi^2_{0,05} = 17,66$) opäť prináleží vo väčšom zastúpení mládeži vyššej sociálno-ekonomickej skupiny, táto patrí najčastejšie do skupiny mládeže s veľmi častou frekvenciou doplnujúceho jazykového vzdelávania (z-skóre = +3,1**), naopak, mládež nižšej sociálno-ekonomickej vrstvy do tejto kategórie prináleží významne menej často (z-skóre = -2,1*); – *hra na hudobnom nástroji, spev...* – sú podobne činnosťami vo voľnom čase, ktorým sa mládež s vyšším sociálno-ekonomickým statusom venuje významne častejšie (z-skóre = +2,13*) ako mládež nižšieho sociálno-ekonomického statusu.

Všetky vyššie uvedené činnosti patria do kategórie činností rozvíjajúcich osobnosť, mládež prináležiaci k vyššej sociálno-ekonomickej skupine sa tomuto typu činností venuje významne častejšie ako mládež nižšej sociálno-ekonomickej vrstvy.

¹¹Pri $n = 51$ dotazníkoch sme nemohli pre neúplnosť, resp. nesprávnosť vyplnených dotazníkových položiek určiť hodnotu sociálno-ekonomického statusu (SES).

Jedinou voľnočasovou činnosťou aktívnej povahy, ktorou „prevýšila“ mládež nižších tried mládež vyšších tried, je kategória činností označená ako *kultilstvo a ručné práce* ($\chi^2_{0,05} = 18,74$). Mládež nižšej sociálno-ekonomickej triedy sa kultilstvu či ručným prácam venuje so štatisticky významným rozdielom, častejšie ako mládež vyšších tried (z-skóre = +2,22*).

Tabuľka č. 3: **Rozdiely v spôsoboch trávenia voľného času mládeže vzhľadom na príslušnosť k sociálno-ekonomickej vrstve**

	SES	vôbec		veľmi málo		často		veľmi často		Σ
		(n)	(%)	(n)	(%)	(n)	(%)	(n)	(%)	(n)
čítanie kníh, časopisov	nižšia	36	28,1	60	46,9	25	19,5	7	5,5	128
	stredná	62	24,1	107	41,6	63	24,5	25	9,7	257
	vyššia	13	14,3	38	41,7	36 +2,53*	39,6	4	4,3	91
$\chi^2 = 17,352; p < 0,05$ ($p = 0,008$)										476
záujmový útvár	nižšia	74	57,8	21	16,4	24	18,7	9 -2,82**	7	128
	stredná	140	54,5	40	15,6	26 -2,14*	10,1	51	19,8	257
	vyššia	33 -2,07*	36,3	12	13,2	23 +2,42*	25,3	23	25,3	91
$\chi^2 = 29,26; p < 0,05$ ($p = 0,000$)										476
hra na hudobný nástroj, spev	nižšia	108	84,4	6 -2,38*	4,6	5	3,9	9	7	128
	stredná	183	71,2	30	11,7	20	7,8	24	9,3	257
	vyššia	50	54,9	21 +2,13*	23	13	14,3	7	7,7	91
$\chi^2 = 29,32; p < 0,05$ ($p = 0,000$)										476
jazykové vzdelávanie	nižšia	43	33,6	48	37,5	32	25	5 -2,1*	3,9	128
	stredná	84	32,7	89	34,6	61	23,7	23	8,9	257
	vyššia	22	24,2	26	28,6	25	27,5	18 +3,1**	19,8	91
$\chi^2 = 17,66; p < 0,05$ ($p = 0,007$)										476
kultilstvo, ručné práce	nižšia	53	41,4	42	32,8	19	14,8	14 +2,22*	10,9	128
	stredná	108	42	87	33,8	52	20,2	10	3,9	257
	vyššia	53	58,2	26	28,6	7 -2,05*	7,7	5	5,5	91
$\chi^2 = 18,74; p < 0,05$ ($p = 0,005$)										476
bary, kaviarne, reštaurácie	nižšia	7	5,5	49	38,3	46	35,9	26 +2,11*	20,3	128
	stredná	29	11,3	100	39,1	97	37,9	30	11,78	256
	vyššia	14 +2,11*	15,4	31	34,1	38	41,8	8	,8	91
$\chi^2 = 12,75; p < 0,05$ ($p = 0,047$)										475
návšteva kina	nižšia	50	39,1	70	54,7	6 -2,08*	4,7	2	1,6	128
	stredná	81	31,5	147	57,2	28	10,9	1	0,4	257
	vyššia	19	20,9	54	59,4	17 +2,32*	18,7	1	1,1	91
$\chi^2 = 17,02; p < 0,05$ ($p = 0,09$)										476

V rámci činností spojených s konzumným prístupom k voľnému času sme zaznamenali rozdiely len v dvoch kategóriách. Prvou z nich je *návšteva barov, kaviarní, reštaurácií...* ($\chi^2_{0,05} = 12,75$), ktorá prislúcha v rámci nášho súboru v priemere častejšie mládeži nižších vrstiev (z-skóre = +2,11*). Druhou kategóriou je *návšteva kina* ($\chi^2_{0,05} = 17,02$), ktorej sa, naopak, významne

častejšie venuje mládež vyššej vrstvy (z-skóre = +2,32*) ako mládež nižšej vrstvy (z-skóre = -2,08*). Tu predpokladáme možnosť vplyvu faktoru priaznivejšej ekonomickej situácie mládeže vyššieho sociálno-ekonomického statusu, a teda dostupnosť danej voľnočasovej aktivity.

Výsledky pre jednotlivé kategórie voľnočasových činností uvádzame v tabuľke 3, kde okrem absolútnych a relatívnych početností uvádzame výsledky testu nezávislosti (χ^2) a hodnoty z-skóre.

Namerané dáta podporili H1: mládež z rodín s nižším a vyšším sociálno-ekonomickým statusom sa odlišuje v spôsoboch trávenia voľného času.

Zistili sme, že voľnočasové činnosti rozvíjajúce osobnosť z hľadiska ich frekvencie zastúpenia prevažujú u mládeže z rodín s vyšším sociálno-ekonomickým statusom. Na vzťah SES a spôsobu trávenia voľného času sme sa pozreli detailnejšie, a to z pohľadu jednotlivých indikátorov SES, ktorými sú vzdelanie rodičov, povolanie rodičov a ekonomická situácia rodiny.

Prvým zo sledovaných indikátorov bola *výška dosiahnutého vzdelania rodičov* (vymedzené kategórie výšky dosiahnutého vzdelania sú uvedené v tabuľke 4), pričom pri štatistickom testovaní sme brali do úvahy najvyššie vzdelanie jedného z rodičov. Porovnávali sme voľnočasovú činnosť mládeže vzhľadom na najvyššie dosiahnuté vzdelanie jedného z rodičov. Analýze sme podrobili dáta z $n = 521$ ¹² dotazníkov. Použili sme test nezávislosti χ^2 a na interpretáciu potvrdeného vzťahu znamienkovú schému kontingenčnej tabuľky (tzv. z-skóre).

V ktorých konkrétnych voľnočasových aktivitách sa preukázali významné rozdiely z hľadiska dosiahnutého vzdelania rodičov? Rozdiely zväčša potvrdzujú zistené odlišnosti platné súhrnne pre všetky tri indikátory (SES): mládež rodičov s vysokoškolským vzdelaním sa významne častejšie venuje *čítaniu kníh a časopisov* ($\chi^2 = 27,43$; $p < 0,05$ ($p = 0,001$)), je častejšie *organizovaná v záujmovom útvare* ($\chi^2 = 30,12$; $p < 0,05$ ($p = 0,0004$)), venuje sa vo väčšej frekvencii *hre na hudobný nástroj alebo spevu* ($\chi^2 = 30,12$; $p < 0,05$ ($p = 0,000$)), ďalej sa z hľadiska množstva času viac *sebavzdeláva v cudzích jazykoch* ($\chi^2 = 21,83$; $p < 0,05$ ($p = 0,009$)), častejšie *navštevuje kino* ako mládež rodičov s nižším dosiahnutým vzdelaním ($\chi^2 = 24,00$; $p < 0,05$ ($p = 0,02$)). V rámci tohto indikátora SES sa však samostatne preukázal i vzťah výšky dosiahnutého vzdelania rodičov a *športovej činnosti* ($\chi^2 = 17,85$; $p < 0,05$ ($p = 0,037$)), a to v tom zmysle, že mládež vysokoškolsky vzdelaných rodičov významne menej často patrí do kategórie nešportujúcej mládeže vo voľnom čase (z-skóre = -2,43*). Posledný významný rozdiel sme zaznamenali v činnosti pomenovanej ako *pomoc v domácnosti a v okolí domu*. Iba v tejto aktívnej forme činnosti je mládež nižších sociálno-ekonomických vrstiev

¹²Pri zvyšnom počte dotazníkov nebola kategória vzdelania respondentmi vyplnená.

zastúpená významne častejšie ako mládež vyšších vrstiev ($\chi^2 = 23,63$; $p < 0,05$ ($p = 0,005$; z -skóre = $+2,48^*$). Vzdelanie rodičov ako samostatný indikátor SES sa však nepreukázal ako štatisticky významný vo frekvencii návštevy barov, kaviarní a pohostinstiev (ako to platilo súhrnne pre SES v rámci všetkých sledovaných indikátorov).

Druhým sledovaným indikátorom SES bolo *povolanie rodičov* – zisťovali sme najvyššiu sociálno-ekonomickú skupinu u matky a otca vzhľadom na vykonávané zamestnanie, východiskom bola klasifikácia zamestnaní SK ISCO-08 (bližšie v tabuľke 4). Voľnočasové činnosti sme porovnávali na základe povolania jedného z rodičov, a to u toho, ktorého povolanie je zaradené do vyššej sociálno-ekonomickej triedy. Za limity nášho výskumu považujeme, že sme nesledovali samostatne skupiny mládeže nezamestnaných rodičov, pretože zvlášť dlhodobá nezamestnanosť aspoň u jedného z rodičov môže byť významným faktorom voľnočasového správania sa členov rodiny. Analýze sme podrobili dáta z $n = 472^{13}$ dotazníkov. Použili sme test nezávislosti χ^2 a na interpretáciu potvrdeného vzťahu znamienkovú schému kontingenčnej tabuľky (tzv. z -skóre).

Pri ktorých voľnočasových činnostiach sme z hľadiska povolania rodičov zaznamenali medzi sledovanými populáciami mládeže významné rozdiely? Príslušnosť k sociálno-ekonomickej skupine sa na základe vykonávaného povolania rodiča preukázala ako významná v oblasti *záujmovej činnosti* (*záujmový útvar*), v rámci ktorej je častejšie organizovaná mládež rodičov s povolaniami prináležiacimi do vyšších tried /HT 1 – 4/, naopak, mládež s povolaním rodičov v rámci kategórií HT 5 – 9 je významne menej často organizovaná v záujmovom útvere ($\chi^2 = 36,173$; $p < 0,05$ ($p = 0,000$); *Hre na hudobnom nástroji, spevu* sa venujú významnejším podielom dospievajúci s povolaním rodičov v kategóriách HT 1 – 4 ($\chi^2 = 35,55$; $p < 0,05$ ($p = 0,000$). Zamestnanie rodičov sa v našom výberovom súbore preukázalo ako významné i v oblasti voľnočasových činností – *kutilstvo, ručné práce*, teraz však v „prospech“ mládeže rodičov s nižším sociálno-ekonomickým statusom na základe vykonávaného povolania /HT6-9/ ($\chi^2 = 31,7$; $p < 0,05$ ($p = 0,000$). *Pomoci v domácnosti, okolo domu* sa v menšom podiele venujú dospievajúci rodičov v profesijnej kategórii HT 1 – 2 ($\chi^2 = 19,34$; $p < 0,05$ ($p = 0,02$). Mládež nášho výberového súboru sa vzhľadom na vykonávané povolanie rodičov významne nelíši vo frekvencii jazykového vzdelávania, čítania kníh a časopisov, tu sa ukazuje ako významnejší faktor dosiahnuté vzdelanie rodičov.

¹³Pri zvyšnom počte dotazníkov nebola kategória povolania rodičov respondentmi vyplnená, resp. nebola vyplnená správne.

Tabuľka č. 4: **MLádež vzhľadom na ukazovatele SES** (dosiahnuté vzdelanie, povolanie, príjmy)

Ukazovatele SES		(n)	(%)
Vzdelanie rodičov	základné + učňovské	154	30
	stredoškolské odborné	205	39
	gymnaziálne + nadstavbové	61	12
	vysokoškolské	101	19
	Σ	521	
Povolanie rodičov	HT 1 – 2 zákonodarcovia, riadiaci pracovníci, špecialisti	75	16
	HT 3 – 4 technici, odborní a administratívni pracovníci	94	20
	HT 5 pracovníci v službách a obchode	102	22
	HT 6 – 9 pracovníci v poľnohospodárstve, lesníctve, remeselníci, operátori výroby, nekvalifikovaní pracovníci	201	42
	Σ	472	
Ekonomická situácia rodiny: príjmy	nadpriemerné príjmy	38	7
	dostatočné príjmy	304	58
	neuspokojivé príjmy	164	32
	nedostatočné príjmy	14	3
	Σ	523	

Tretím indikátorom sociálno-ekonomického statusu bola *ekonomická situácia rodiny*. Spôsob trávenia voľného času sme skúmali vo vzťahu k príjmovej situácii rodiny na základe proxy (zástupného) indikátora – použili sme subjektívne indikátory hodnotenia vlastnej finančnej situácie domácnosti dospievajúcimi. Samostatne pre uvedený indikátor SES sa nepreukázali štatisticky významné rozdiely. I keď sa príjmová situácia rodiny vzhľadom na spôsoby trávenia voľného času mládeže nepreukázala v našich zisteniach ako štatisticky významná, naďalej ju považujeme za jeden z významných faktorov voľnočasového správania. Domnievame sa, že dôvodom nezachytenia tohto vzťahu je použitie zástupného indikátora ekonomickej situácie – t. j. subjektívne hodnotenie ekonomickej situácie rodiny mládežou. Predpokladáme, že ak by sme pracovali s reálnymi príjmami domácnosti, zachytili by sme rozdiely vo voľnočasových aktivitách mládeže vzhľadom na príjmovú situáciu ich domácností. Uvedené považujeme za limity nášho výskumu.

Rodičia sú významným determinantom spôsobu trávenia voľného času svojich detí. Ich vlastný, prevažne aktívny alebo pasívny prístup k voľnému času je významným životným vzorom pre ich potomkov. Pri posudzovaní sociálnych vplyvov vo voľnom čase zohráva podľa Pávkovej, Hájeka a Hofbauera rodina prvotnú rolu. Tak ako v iných oblastiach formovania človeka, i tu platí, že prvé skúsenosti s využívaním voľného času získavame

v rodine, pričom rodičia sú prvými vzormi, ktorých životný štýl deti napodobňujú. Pre formovanie samotného vzťahu k voľnému času je kľúčový typ rodiny – t. j. vek rodičov a detí, počet detí, ich rodová príslušnosť, v neposlednom rade štýl rodinnej výchovy..., a samotné záujmy rodičov – aký význam im prikladajú, koľko financií na ne vynakladajú a pod. (Pávková a kol., 2002). V našom výskume nás preto zaujímali aj spôsoby trávenia voľného času rodičov, pričom uvedené nás zaujímalo opäť na pozadí sociálno-ekonomického statusu. Očakávali sme, že príslušnosť rodičov k sociálno-ekonomickej vrstve sa taktiež odzrkadlí do spôsobu trávenia voľného času samotných rodičov.

H2 Rodičia nižších a vyšších sociálno-ekonomických skupín sa odlišujú v spôsoboch trávenia voľného času

Očakávali sme, že rodičia s nižším sociálno-ekonomickým statusom budú v menšej frekvencii naplňať svoj voľný čas aktívnymi a rozvoj osobnosti podporujúcimi činnosťami ako rodičia s vyšším sociálno-ekonomickým statusom. Vzťah premenných: sociálno-ekonomický status a preferované voľnočasové činnosti rodičov sme merali u $n = 450$ ¹⁴ respondentov.

Prostredníctvom hodnôt z-skóre sme identifikovali, v ktorých oblastiach voľnočasových činností sa rodičia vzhľadom na výšku sociálno-ekonomického statusu odlišujú. Rozdiely sme na úrovni štatistickej významnosti zaznamenali predovšetkým u rodičov s vyšším sociálno-ekonomickým statusom (spolu za všetky tri indikátory – vzdelanie, povolanie, ekonomická situácia). Táto skupina rodičov sa významne častejšie v porovnaní s rodičmi nižších vrstiev venuje vo svojom voľnom čase aktívne *športovej činnosti* (z-skóre = +3,48***/otec; +3,05***/matka), *d'alšiemu seba vzdelávaniu – napr. jazykovému* (z-skóre = +2,95/otec, +3,17***/matka) a *návšteve kultúrnych podujatí – divadlo, múzeum* (z-skóre = +3,24***/matka¹⁵).

Uvedené sme potvrdili zvlášť i za jednotlivé indikátory SES: najvyššie dosiahnuté vzdelanie rodičov sa prejavilo ako významné vo všetkých už vyššie uvedených voľnočasových činnostiach – významnejšie zastúpenie *športovej činnosti* (z-skóre = +3/otec, +3,32***/matka), *seba vzdelávania* (z-skóre = +2,35/otec, +3,45***/matka) a *návštev kultúrnych podujatí* (z-skóre = +2,16/otec, +3,63***/matka) sme zaznamenali u rodičov s najvyšším dosiahnutým vzdelaním – vysokoškolským; naopak, rodičia s najnižším dosiahnutým vzdelaním (základné a učňovské) sa významne menej často venujú aktívnemu športu (z-skóre = -2,46/otec) a d'alšiemu seba vzdelávaniu (z-skóre = -2,16/otec, -3,37***/matka). Jednou z činností v rámci kategórie

¹⁴Pri zvyšných dotazníkoch sme nemohli pre neúplnosť, resp. nesprávnosť vyplnených dotazníkov určiť hodnotu sociálno-ekonomického statusu (SES).

¹⁵Uvedené sme potvrdili ako významne odlišné len u matiek.

činností aktívnej povahy však rodičia s nižším vzdelaním prevýšili rodičov vyššieho vzdelania, a to činnosťami označenými ako kutilstvo a ručné práce. Tomuto druhu aktivít sa, naopak, významne menej často venujú rodičia s vysokoškolským vzdelaním (z-skóre = -2,09*/otec). Rozdiely medzi rodičmi s odlišnou výškou dosiahnutého vzdelania sme zachytili vo voľnočasových činnostiach – ďalšie vzdelávanie, aktívny šport, návšteva kultúrnych podujatí v prospech rodičov s dosiahnutým vysokoškolským vzdelaním; kutilstvo a ručné práce, naopak, v prospech rodičov s nižším dosiahnutým vzdelaním.

Z hľadiska povolania rodičov sme tiež zaznamenali, že rodičia zaradení do vyššej profesijnej kategórie HT 1 – 2 sa významne častejšie venujú *športovým činnostiam* (z-skóre = +2,36/otec, +2,15/matka) a obrátene, že rodičia nižších profesijných kategórií HT 6 – 9 sa športu venujú významne menej často (z-skóre = -2,53/otec, -2,41/matka). Podobne *sebavzdelávanie* je významne frekventovanejšie pri povolaniach vyššej sociálno-ekonomickej skupiny – HT 1 – 2 (z-skóre = +3,07/otec, +3,68/matka) a vrátane matiek profesijnej kategórie HT 3 – 4 (z-skóre = +2,34). Naopak, matky vykonávajúce povolanie najnižšej socioekonomickej triedy (HT 6 – 9) sa sebavzdelávaniu venujú významne menej často (z-skóre = -3,37***). *Návšteva kultúrnych podujatí* je častejšou voľbou u matiek vyššej sociálno-ekonomickej skupiny vzhľadom na vykonávané povolanie (z-skóre = + 3,94***). Takéto rozdiely sme nezaznamenali u otcov nášho výberového súboru.

Príjmy: príjmová situácia rodiny v reflexii respondentov sa preukázala ako významná len vo vzťahu k voľnočasovej činnosti sebavzdelávanie u otca: otcovia rodín s nadpriemernými príjmami sa venujú ďalšiemu sebavzdelávaniu významne častejšie ako otcovia s nižšími príjmami (z-skóre = +2,66).

Namerané dáta podporili H2: rodičia nižších a vyšších sociálno-ekonomických vrstiev sa odlišujú v spôsoboch trávenia voľného času.

Diskusia

Skúmali sme sociálny status rodín mládeže Žilinského kraja ako možný determinant spôsobu trávenia voľného času. Sociálna vrstva, ku ktorej jednotlivec prináleží, je vo vzťahu s celým radom ukazovateľov osobnosti, jej výkonu a životnej úspešnosti. Nás zaujímala ako determinant voľnočasového správania. V úvode štúdie sme v súvislosti s voľným časom pomenovali riziká dnešnej postmodernej doby, spočívajúce predovšetkým v komercializácii voľného času a v tlaku konzumizmu na spôsoby trávenia voľného času. Javí sa, že súčasná mladá generácia nepodlieha jednostranne „tlaku doby“ a je diferencovaná vzhľadom na svoj prístup k voľnému času (Svoboda, 2007; Sak, Saková, 2004; Hradiská, Ritomský, 2008). Na jednej strane je tu mládež, ktorá svoj život zvláda aktívne, voľný čas poníma nielen ako čas oddychu, zábavy a ničnerobenia, ale pristupuje k nemu i ako k príležitosti na seba vyjadrenie,

sebarealizáciu a sebarozvoj. Na druhej strane je tu však riziková mládež, ktorá sa necháva „strhnúť“ konzumom a hedonizmom, jej voľný čas je prevažne jednostranne zaplnený oddychom a zábavou.

Rodinu sme pomenovali ako hlavného inšpirátora a iniciátora voľnočasového správania sa svojich potomkov. Jeden z množstva faktorov, ktorý môže mať dosah na prístup k voľnému času, je sociálno-ekonomický status. Preto sme skúmali spôsoby trávenia voľného času u mládeže z rodín s rôznym sociálno-ekonomickým statusom.

Predpokladali sme, že mládež nižších sociálnych vrstiev sa vo voľnom čase bude venovať aktívnym, na rozvoj osobnosti podporujúcim činnostiam v menšom zastúpení ako mládež pochádzajúca z rodín s vyšším sociálno-ekonomickým statusom. Výsledky podporili našu hypotézu, mládež nášho výberového súboru sa vzhľadom na príslušnosť k sociálno-ekonomickej vrstve odlišuje v spôsoboch naplňovania svojho voľného času. Štatisticky významné rozdiely sme zaznamenali v činnostiach – čítanie kníh a časopisov, návšteva záujmového útvaru, dopĺňujúce jazykové vzdelávanie mimo školy, hra na hudobnom nástroji... – tieto činnosti sú významne častejšie preferované mládežou pochádzajúcou z rodín s vyšším sociálno-ekonomickým statusom. Jedinou činnosťou aktívnej povahy v prospech mládeže z nižších vrstiev je kutilstvo a ručné práce. Sledovali sme zvlášť i jednotlivé indikátory SES, pričom ako zvlášť významné sa preukázalo vzdelanie rodičov – mládež vysokoškolsky vzdelaných rodičov sa v porovnaní s mládežou s nižším vzdelaním rodičov venuje viac organizovanej záujmovej činnosti, jazykovému vzdelávaniu, čítaniu kníh, hre na hudobnom nástroji či spevu. Naše výsledky podporili výsledky výskumu v českom prostredí, kde J. Zajíc zistil, že sociálno-ekonomické postavenie rodiny má vplyv na trávenie voľného času detí a dospievajúcich. Na vzorke 2 238 detí a dospievajúcich vo veku 6 – 15 rokov autor zistil, že potomkovia rodičov s nižším vzdelaním navštevujú záujmový útvar významne menej často ako deti rodičov predovšetkým s vysokoškolským vzdelaním. Úroveň vzdelania rodičov sa podľa tohto výskumu prejavila i do obsahového zamerania voľnočasových aktivít, rozdiely boli potvrdené v rámci hudobno-dramatických, výtvarných, ručných a vzdelávacích aktivít, a to v smere ich vyššieho zastúpenia u detí, ktorých rodičia majú vyššie vzdelanie (Zajíc, 2012). Rozdiely sme potvrdili i my, náš výberový súbor však tvorili respondenti vyšších vekových kategórií. Javí sa však, že rozdiely v spôsoboch trávenia voľného času na pozadí sociálno-ekonomického statusu pretrvávajú aj u mládeže vyššieho veku. Okrem toho, že mládež s vysokoškolsky vzdelanými rodičmi je vzhľadom na naše výskumné zistenia významne častejšie organizovaná v záujmovom útvare, vo väčšej frekvencii sa venuje i čítaniu kníh a časopisov, hre na hudobnom nástroji či spevu a mimoškolskému vzdelávaniu sa v cudzích jazykoch. Kulilstvo a ručné práce sú, naopak, v rámci našich

zistení preferovanejšie u mládeže nižšej sociálnej vrstvy. Uvedené súvisí, podľa nášho názoru, s povoláním rodičov, ktorý má dosah na voľnočasové správanie potomkov. Zamestnanie rodičov sa v našom výberovom súbore preukázalo ako významné v oblasti činností – kutilstvo, ručné práce v prospech mládeže rodičov s nižším sociálno-ekonomickým statusom na pozadí vykonávaného povolania (HT 6 – 9 – pracovníci v poľnohospodárstve, lesníctve, reme-selníci, operátori výroby, nekvalifikovaní pracovníci...).

Vzťahom výšky dosiahnutého vzdelania rodičov a trávenia voľného času mládeže sa zaoberal aj výskum M. Bocana, H. Maříkovej a A. Spálenského (2011), ktorým skupina autorov taktiež potvrdila, že charakter voľnočasových činností detí a mládeže (6 – 15 rokov) je určovaný výškou dosiahnutého vzdelania rodičov. Deti z rodín s vyšším vzdelaním rodiča častejšie navštevujú športové a iné záujmové krúžky či knižnice, sú v priemere častejšie na internete, chodia do kina, deti rodičov s nižším vzdelaním sú častejšie s kamarátmi, nakupujú. K podobným záverom sme dospeli i my – avšak u vekovej skupiny stredoškolskej mládeže – nepotvrdili sme však štatisticky významné rozdiely v nasledovnom – čas strávený na internete, nakupovanie a stretávanie sa s kamarátmi.

Rodičia sú významným determinantom spôsobu, akým trávia svoj voľný čas ich deti. Na jednej strane sú pre svojich potomkov vzorom voľnočasového správania, a na strane druhej sú podporovateľom zmysluplného (alebo, naopak, pasívneho) trávenia voľného času. A uvedené súvisí okrem iného aj s príslušnosťou rodičov k sociálno-ekonomickej skupine. Podľa T. Katrňáka (2004) sú rodičia vyšších tried aktívnejší v podpore dieťaťa (uvedené dáva predovšetkým do vzťahu k školskej úspešnosti dieťaťa), pričom autor uvádza, že títo rodičia častejšie prihlasujú svoje deti do knižníc, záujmových útvarov. Rodičia nižších tried uvedené robia taktiež, ale v nižšej miere. Hofbauer (2004) chápe rodinu ako inšpirátora, podporovateľa a realizátora voľnočasových aktivít, pričom rodina svoje pôsobenie uskutočňuje nápodobou a reprodukciou (vzory pozitívneho voľnočasového správania)...V druhej časti výskumu nás preto zaujímali rodičia ako vzory pozitívneho voľnočasového správania, a to opäť na pozadí sociálno-ekonomického statusu. Očakávali sme, podobne ako u mládeže, že rodičia nižších vrstiev sa budú v menšej frekvencii venovať aktívnej voľnočasovej činnosti, a že pre dospelievajúcich budú tak chudobnejšou ponukou pozitívnych vzorov voľnočasového správania. Očakávané rozdiely medzi rodičmi z rôznych sociálnych vrstiev sme potvrdili na hladine štatistickej významnosti, rodičia vyššej sociálno-ekonomickej vrstvy (všetky tri indikátory SES) sa významne častejšie venujú aktívnej športovej činnosti, ďalšiemu sebazvdelávaniu (napr. jazykovému) a návšteve kultúrnych podujatí. Jediný rozdiel v prospech rodičov nižších vrstiev sme zaznamenali v rámci indikátora vzdelania, kde rodičia s vysokoškolským vzdelaním sa významne menej často

venujú kutilstvu a ručným prácam, čo je vzhľadom na ich profesijné zaradenie zrozumiteľné.

Záver

Súčasná postmoderná doba ponúka mladým ľuďom mnohé príležitosti pre sebavyjadrenie a sebarealizáciu vo voľnom čase, ale je zároveň pre nich výzvou ako zvládnuť svoj voľný čas zmysluplne. Mladý človek sa môže nechať vo svojom voľnom čase „unášať“ pod tlakom hedonizmu a konzumu, naplňať svoj voľný čas prevažne zábavou a oddychom alebo si zvolí cestu aktívneho naplňovania voľného času. Voľnočasové správanie sa mladého človeka je jedným zo znakov zrelosti jeho osobnosti, avšak prevažujúci spôsob trávenia voľného času nie je jeho výlučným rozhodnutím. Svoje miesto zohráva rodina, a to ako podporovateľ a inšpirátor voľnočasových aktivít. Uvedené sa sčasti odohráva na pozadí sociálneho statusu rodiny. Tak ako to potvrdili aj výsledky nášho výskumu, dospelávajúci Žilinského kraja sa odlišujú v spôsobe trávenia voľného času vzhľadom na ich príslušnosť k sociálno-ekonomickej vrstve, a to v zmysle aktívnejšieho prístupu mladých ľudí z vyšších sociálno-ekonomických skupín.

LITERATÚRA

- BOCAN, M. – MAŘÍKOVÁ, H. – SPÁLENSKÝ, A. 2011. *Hodnotové orientaceděťivevěku 6 – 15 let.* [online] Dostupné na: <<http://userfiles.nidm.cz/file/KPZ/KA1-vyzkumy/zz-hodnotove-orientace-deti-ve-veku-6-15let.pdf>>.
- BRESTOVANSKÝ, M. 2013. *Pedagogika voľného času 2.* Trnava: Trnavská univerzita v Trnave. 2013. 105 s. ISBN 978-80-8082-751-9.
- HÁJEK, B. – HOFBAUER, B. – PÁVKOVÁ, J. 2003. *Pedagogika voľného času.* Praha: UK, 105 s. ISBN 80-7290-128-1.
- HELUS, Z. 2007. *Sociálnipsychologiepropedagogy.* Praha: GRADA, 280s. ISBN80-247-1168-0.
- HOFBAUER, B. 2004. *Děti, mládež a volný čas.* Praha: Portál, 2004. 176 s. ISBN 80-7178-927-5.
- HRADISKÁ, E. – RITOMSKÝ, A. 2008. *Spôsoby trávenia voľného času v súvislosti so sebahodnotením mládeže a postojmi k extrémizmu.* Bratislava: NOC, 2008.
- HRADISKÁ, E. – RITOMSKÝ, A. 2009. *Voľný čas stredoškôľakov a ich postoj k extrémizmu a skúsenosti s látkovými závislosťami.* Bratislava: NOC, 2009.
- KATRŇÁK, T. 2004. *Odsouzení k manuální práci: Vzdělanostníreprodukce v dělnickérodině.* Praha: Slon. 190 s. ISBN 80-8642-29-6.
- KRATOCHVÍLOVÁ, E. 2010. *Pedagogika voľného času. Výchova v čase mimo vyučovania v pedagogickej teórii a praxi.* Trnava: TYPI UNIVERSITATIS TYRNAVIENSIS. 2010. 358 s. ISBN 978-80-8082-330-6.

- OPASCHOWSKI, H. 1976. *Pädagogik der Freizeit. Grundlagen für Wissenschaft und Praxis*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 135 s.
- PÁVKOVÁ, J. 2014. *Pedagogika voľného času*. Praha: Univerzita Karlova v Praze. 2014. 145 s. ISBN 978-80-7290-666-6.
- PÁVKOVÁ, J. – HÁJEK, B. – HOFBAUER, B. – HRDLÍČKOVÁ, V. – PAVLÍKOVÁ, A. 2002. *Pedagogika voľného času*. Praha: Portál, 2002. 231 s. ISBN 80-7178-711-6.
- RAJSKÝ, A. 2009. *Nihilistický kontext kultivácie mladého človeka*. Trnava: VEDA. 207 s. ISBN 978-80-8082-297-72.
- SAK, P. – SAKOVÁ, K. 2004. *Mládež na křižovatce*. Praha: Svoboda Servis, 2004. s. 240. ISBN 8086320332.
- SVOBODA, M. 2007. Sociálně-pedagogické přístupy v práci s „neorganizovanou mládeží“ v nízkoprahových zařízeních a otevřených klubech pro děti a mládež. In: *Kontaktní práce*. Česká asociace streetwork, 2007. 362 s.
- ZAJÍC, J. 2012. Šance jen pro bohaté? – II. Metodický portál, RVP.
- ZEMANČÍKOVÁ, V. 2011. Školská úspěšnost žiaka zo sociálne znevýhodneného prostredia v reflexii sociálnej pedagogiky. In: *Sociální pedagogika v souvislostech globální krize*. Brno: IMS, s. 315 – 323. ISBN 978-80-87182-16-1.

Vladimíra Zemančíková (1978) ukončila v roku 2003 magisterské štúdium v odbore pedagogika so špecializáciou na sociálnu pedagogiku na Katedre pedagogiky Filozofickej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave, na ktorej ukončila v roku 2012 doktorandské štúdium v odbore pedagogika so zameraním na sociálnu pedagogiku. Od roku 2007 pôsobí na Katedre pedagogických štúdií Fakulty humanitných vied Žilinskej univerzity v Žiline. Venuje sa problematike uplatnenia profesie sociálneho pedagóga v škole a užšie otázkam sociálne znevýhodňujúceho prostredia a jeho nežiaducim dopadom na jednotlivca.*

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

Andrea Kubalíková (1977) ukončila v roku 1999 magisterské štúdium v odbore učiteľstvo všeobecnovzdelávacích predmetov na Pedagogickej fakulte Trnavskej univerzity. Od roku 2002 pôsobí na Katedre pedagogických štúdií FHV ŽU v Žiline. Zameriava sa najmä na vzdelávanie a prípravu budúcich*

učiteľov. Vo svojej výskumnej a publikačnej činnosti sa venuje oblasti profesijného rozvoja učiteľov.

PaedDr. Andrea Kubalíková, PhD.
Žilinská univerzita v Žiline
Fakulta humanitných vied
Katedra pedagogických štúdií
Univerzitná 8215/1
010 26 Žilina
e-mail: andrea.kubalikova@fhv.uniza.sk

Jana Trabalíková(1977) získala doktorát v roku 2008 z teórie vyučovania na Trnavskej univerzite v Trnave. Je odbornou asistentkou na Katedre pedagogických štúdií Fakulty humanitných vied Žilinskej univerzity v Žiline. Vo výskumnej činnosti sa orientuje na teóriu vyučovania, teóriu výchovy ako aj na inovácie vo výchove a vzdelávaní na rôznych stupňoch vzdelávania.*

Mgr. Jana Trabalíková, PhD.
Žilinská univerzita v Žiline
Fakulta humanitných vied
Katedra pedagogických štúdií
Univerzitná 8215/1
010 26 Žilina
e-mail: jana.trabalikova@fhv.uniza.sk

Bol Likert ordinalista alebo intervalista? Chyby pri tvorbe a vyhodnocovaní Likertových škál

Milan Kubiátko

Katedra pedagogických štúdií, Fakulta humanitných vied ŽU, Žilina

Anotácia: *Bol Likert ordinalista alebo intervalista? Chyby pri tvorbe a vyhodnocovaní Likertových škál.* Likertove škály patria medzi často používané výskumné techniky vo výskumoch pedagogického zamerania. Preto je štúdia zameraná na prezentovanie použitia a vyhodnocovania škál Likertovho typu. Prvá časť textu predstavuje základné informácie o tomto type škál, o ich tvorbe a používaní. Druhá a tretia časť textu sú kritické, najskôr sú rozobrané prístupy k ich chápaniu, podľa toho, za aký typ premennej ich jednotliví autori považujú, sa vytvorili dve skupiny, tzv. ordinalisti a intervalisti. Uvedené sú dôvody, ktorými jednotliví autori operujú, prečo práve ten ich prístup je správny. V samotnom texte nastáva prikláňanie sa k prístupu tzv. intervalistov, čo prechádza do tretej kapitoly, ktorá ponúka čitateľom desať najčastejšie sa vyskytujúcich chýb pri tvorbe, používaní Likertových škál a analýze dát, ktoré sú škálami produkované. Každá mylná predstava obsahuje krátke zdôvodnenie, ktoré sa jej snaží protirečiť. Záverečná kapitola prináša zhrnutie prezentovaného textu. PEDAGOGIKA.SK, 2016, ročník 7, č. 3: 177-190

Kľúčové slová: intervalisti, Likertova škála, ordinalisti, položka Likertovho typu

Was Likert Ordinalist or Intervalist? The Mistakes by the Creation and Evaluation of Likert Scales. Likert scales belong to often used research techniques in the researches focused on education. Because of this fact, the study is focused on the presentation of using and evaluation of Likert scales. The first part of the text provides the basic information about this type of scales, their creation and using. The second and third part are crucial, at first the approaches are characterized according to their understanding, then according to the type of variables that are considered by specific authors there were created two groups ordinalists and intervalists. There are described reasons which are presented by specific authors and these reasons explain why the selected approach is valid. The text opts for the view of so called intervalists that is described in the third chapter, in which there are listed ten most widespread misconceptions occurring in the creating and using Likert scales and also in the data analysis produced by the scales. Each misconception contains brief justification, whose role is to contradict to the misconception. The conclusion summarizes the presenting text. PEDAGOGIKA.SK, 2016, Vol. 7 (No. 3: 177-190)

Key words: intervalists, Likert scale, ordinalists, Likert type item

Úvod

Veľké množstvo kvantitatívne orientovaných výskumných šetrení v pedagogickom výskume používa výskumné nástroje obsahujúce položky Likertovho typu. Častokrát nastáva problém už pri samotnom používaní, keď niekedy výskumní pracovníci nahradzujú názvy bodov na škále vlastnými vytvorenými názvami, čo sa ukazuje ako jedna z mnohých chýb. Takisto vyhodnocovanie dát produkovaných položkami Likertovho typu sa častokrát odchyľuje od určitých zákonitostí, ktoré sú pre tento typ položiek zaväzujúce. Na základe toho môžu autori vyprodukovať informácie, ktoré sa môžu líšiť od pravdivých informácií, ktoré by dosiahli správnou analýzou dát. Na tento problém je upozorňované vo viacerých štúdiách novšieho, či staršieho dáta (napr. Strasser, 2007). O tom, ako treba chápať Likertove škály, ako pristupovať k ich vyhodnocovaniu, je venovaný tento príspevok.

1 Čo je vlastne Likertova škála?

V úvodnej kapitole budú stručne uvedené informácie o Likertovej škále. Táto škála nesie niekedy aj označenie metóda sumovaných intervalov, a ako už znie jej názov, bola navrhnutá Likertom v roku 1932. Uvedený typ škály používa položky vo forme tvrdení, či výrokov, pričom respondent vyjadruje svoj súhlas, resp. nesúhlas s nimi. Prvý krok pri jej tvorbe je príprava určitého počtu tvrdení, ktoré sa týkajú toho, aké informácie má škála zistiť. Pri zisťovaní postojov ide o výroky, ktoré sa týkajú objektu postoja tak, aby súhlas, resp. nesúhlas s výrokom identifikoval valenciu postojov (bol prejavom pozitívneho, resp. negatívneho postoja k danému objektu). Pripravený súbor položiek je posudzovaný na typickej (Likertovej) 5-bodovej odpovedajúcej škále.

Používajú sa 2 verzie:

- so silným súhlasom a nesúhlasom (rozhodne súhlasím, súhlasím, neviem, nesúhlasím, rozhodne nesúhlasím – namiesto rozhodne je možné použiť napr. silno);
- s oslabeným súhlasom a nesúhlasom (súhlasím, čiastočne súhlasím, neviem, čiastočne nesúhlasím, nesúhlasím – namiesto čiastočne je možné použiť napr. mierne).

Podľa zvoleného postupu potom vypočítame výsledné skóre každého jednotlivca ako súčet alebo priemer škálových hodnôt odpovedí na jednotlivé položky. Pozornosť je potrebné venovať polarizácii položiek.

Základný problém Likertových škál spočíva v tom, že nediferencujú spoľahlivo v strednom pásme výsledné skóre. Skóre nachádzajúce sa v teoretickom strede môže byť výsledkom konštantnej voľby odpovede „neviem“, ale takisto aj môže byť výsledkom približne rovnakého výskytu odpovedí v prospech a proti objektu postoja (hodnoty „1“ a „5“). Preto sa tento typ škál viac hodí na zisťovanie rozdielov medzi skupinami a na výskumné

ciele vôbec, než na individuálnu diagnostiku jednotlivca (Krosnick, Judd & Wittenbrink, 2005).

Pri zostavovaní škálovaných položiek musí zostavovateľ určiť počet bodov na škále tak, aby bol rovnaký pre všetky položky. Počet bodov na škále sa mení v závislosti od typu výskumu, ale aj samotného výskumníka. Medzi najpoužívanéjšie patria 5-bodové škály Likertovho typu, menej sú používané 7-bodové a 11-bodové škály.

Keď je respondent konfrontovaný so škálovanou položkou (napr. Mám rád prírodopis), tak najskôr si musí uvedomiť vlastný postoj k danému výroku a následne nájsť na škále hodnotu, ktorá najviac odpovedá jeho postoju k tomuto výroku. Na to, aby respondent takto odpovedal, je nutné, aby boli splnené určité podmienky. Body na škále by mali byť ordinálne, ich počet by mal byť taký, aby pokrýval celé merateľné kontinuum. Každý respondent musí rozumieť položke a vedieť jej priradiť určitý bod na škále. Počet bodov na škále závisí na stupni rozvinutia postoja respondentov k danému javu. Ak má napríklad jedinec extrémne negatívny alebo pozitívny postoj k určitému javu, tak je pre neho postačujúca dichotomická škála s dvoma možnosťami (súhlasím – nesúhlasím).

Pre respondenta s neutrálnym postojom je dichotomická škála nevyhovujúca, neponúka mu možnosť pre neutrálnu stanovisko. Taktiež škála s tromi možnosťami (súhlasím – neviem – nesúhlasím) nemusí byť vyhovujúca pre respondentov s jemnejším vnímaním, ktorí nemajú neutrálnu stanovisko, ale nezastávajú ani extrémny postoj. Ako najvhodnejšie sa javia 5-bodové škály (úplne súhlasím – súhlasím – neviem – nesúhlasím – úplne nesúhlasím). Možno je použiť aj 7-bodovú škálu u respondentov, ktorí majú veľmi citlivé vnímanie postojov. Táto škála sa uplatňuje skôr pri meraní postojov u marginálnych skupín, ako sú napríklad nadpriemerne inteligentní jedinci. Samozrejme, cennejšie výsledky sú získané z viacbodovej škály. Ale na jej uplatnenie musia byť splnené dve podmienky. Prvou podmienkou je, že respondent dokáže označiť na škále ktorýkoľvek bod. Druhou podmienkou je, že si je plne vedomý jeho významu. Pri viac ako 5-bodových škálach dochádza k ignorovaniu krajných možností, a takto získané dáta sa stávajú skreslenými a pre výskumníka je ich význam malý.

Snahou výskumníkov zaoberajúcich sa postojmi je dôležité, aby ich výskumný nástroj bol validný a reliabilný. Aby boli tieto podmienky splnené, tak pre respondenta musí byť škálovaná položka zrozumiteľná a musí jej vedieť priradiť bodovú hodnotu. Preto musí byť každý bod na škále špecifikovaný. Z uvedených informácií vyplýva, že najjasnejšie sú pre respondentov položky s dvoma možnosťami. Preto zrozumiteľnosť položky klesá s narastajúcim počtom bodov na škále. Niekedy sú používané ešte aj viac ako 7-bodové škály, kde dochádza k problémom pomenovať jednotlivé body na škále a často

nastáva situácia, keď výskumník pomenuje len krajné body (úplne súhlasím – úplne nesúhlasím) a medzi tým nechá len číselnú stupnicu. V takom prípade býva pre respondenta veľmi náročné určiť postoj ku skúmanému javu. Pri určovaní počtu bodov na škále by si mal autor výskumného nástroja uvedomiť i rozsah kognitívnych schopností respondentov. Nárast kognitívnych schopností sa predpokladá so stúpajúcim vekom respondentov. Pre žiakov základných škôl je zbytočné dávať viac ako 5-bodové položky (Krosnick, Judd & Wittenbrink, 2005). Existuje aj niekoľko odborných prác, ktoré poukazujú na nevhodnosť 5-bodových škál a za vhodné prezentujú používanie 11-bodových škál (napríklad Leung, 2011). Ako argument uvedení autori uvádzajú, že len pri viacbodových škálach je možné dosiahnuť normálne rozdelenie získaných dát. Autori však výskum realizovali na študentoch vysokých škôl, či na dospelšej populácii. Problémom je tiež, že autori neuvádzajú priemerné skóre, aké bolo dosiahnuté pri jednotlivých položkách, a ani príklad, ktorým by poukazovali na označovanie jednotlivých bodov na škále. Či naozaj respondenti označovali všetky body alebo niektoré boli ignorované, nebolo uvedené. Avšak už Hirner (1978, s. 123) sa prikláňal k 5-bodovým škálam, pretože respondenti nemusia dostatočne citlivo diferencovať pri nižšom počte bodov a pri vyššom počte bodov nevyužívajú dostatočne škály. V tomto zmysle navrhovali 5-bodové škály ako najvhodnejšie aj vyššie zmienení autori (Krosnick, Judd & Wittenbrink, 2005).

Medzi výskumníkmi, ktorí používajú škálované položky, sa často vedú diskusie o tom, či je vhodné používať, resp. nepoužívať prostredný neutrálny bod. Neutrálny bod slúži v prípadoch, keď respondent nemá vytvorený postoj ku skúmanému javu (Krosnick, Judd & Wittenbrink, 2005). Rod (2012) vo svojej prehľadovej štúdii uvádza, že mnohí výskumníci sa prikláňajú k párnemu počtu bodov na škále, čiže vynechávajú neutrálny bod. Podľa nich to vedie k menšiemu skresleniu výsledkov. Rod (2012) ďalej uvádza, že väčšina autorov sa však prikláňa k nepárnemu počtu bodov na škále, pretože absencia neutrálneho bodu znižuje vierohodnosť nameraných výsledkov. Niektorí autori sa vyjadrujú o vzájomnom vzťahu reliability a počtu bodov na škále, pričom uvádzajú, že nepárny počet bodov na škále spôsobuje vyššiu spoľahlivosť výskumného nástroja v porovnaní s párnym počtom bodov na škále (napr. Cicchetti, Showalter & Tyrer, 1985; Fabiola et al., 2012).

2 Ako vyhodnocovať Likertove škály?

Ak nahliadneme do rôznych metodologických odborných knižných publikácií, z ktorých množstvo výskumníkov, ale aj študentov čerpá, je tam možné sa stretnúť poväčšine prípadov len so strohou informáciou, že meranie na škálach je brané ako ordinálna premenná (napríklad Ferjenčík, 2000, s. 222; Walker, 2013, s. 136). Prípadne druhá séria publikácií, kde sú zas škály brané ako

intervalová premenná (napríklad Pelikán, 1998, s. 109; Kerlinger, 1972, s. 472). Podobný prístup majú aj štúdie zo slovenského prostredia, či už staršieho dáta (Hirner, 1978, s. 121) alebo novšieho (Gavora, 2008, s. 114). V ďalšej časti kapitoly bude pokus o bližšie predstavenie oboch prístupov k nazeraniu na Likertove škály.

Pri posudzovaní položiek Likertovho typu dochádza vo výskumnom svete k rozdielnemu nazeraniu na ne. Napríklad Jamieson (2004) sa vo svojej štúdii prikláňa k názoru, že položky Likertovho typu majú výsostne charakter ordinálnych premenných. Autor vo svojej štúdii pojednáva o aplikácii uvedeného typu položiek do oblasti medicíny. Vo svojej publikovanej štúdii to však rieši len na teoretickej úrovni. Jamieson pravdepodobne vychádza z práce Stevensa (1946), kde autor uvažuje o Likertových škálach ako o ordinálnych premenných. Podľa neho jedna položka Likertovho typu predstavuje atóm a spojenie viacerých položiek do jedného celku (škály) je pri analógii s biológiou molekulou. Ale podľa Stevensa nemôže byť škála braná ako intervalová premenná, pretože atómy v molekulách sú navzájom na sebe závislé, preto škála musí byť braná ako ordinálna premenná. Podobne na teoretickej úrovni rozoberajú nahliadanie na položky Likertovho typu ako na ordinálne Göb, McCollin & Ramalhoto (2007). Podobne ako Jamieson aj tu sa je možné stretnúť s argumentáciou, že medzi jednotlivými bodmi na škále nie je rovnaká vzdialenosť, a preto nie je možné považovať ich za intervalové. Na základe toho autori z oboch štúdií odporúčajú používať len percentuálne zhodnotenie označenia toho-ktorého bodu na škále. A následne odporúčajú používať len neparametrické metódy spracovania dát, ako sú Mann-Whitneyho test, či Kruskal-Wallisov test. Na praktickej úrovni, kde autori vychádzajú práve z práce Jamiesona, je možné sa stretnúť v oblasti klinickej a zdravotnej psychológie, kde autori používajú sadu dotazníkov obsahujúcich položky Likertovho typu, ale v celej metodologickej časti práce je možné sa stretnúť s odvolávaním sa na to, že sa neprihliada ako na ordinálne premenné (Fonseca-Pedrero, et al., 2013). Autori však používajú štatistické postupy, ako sú reliabilita prostredníctvom Cronbachovej alfa, či konfirmačná faktorová analýza. Podobný názor zdieľajú aj Zumbo, Gadermann & Zeisser (2007), ktorí odporúčajú považovať položky Likertovho typu za ordinálne. Okrem iného vo svojej štúdii, že aj keď sú položky Likertovho typu považované za ordinálne premenné, je možné používať na zisťovanie reliability koeficient Cronbachova alfa. Podobne naznačujú vo svojej práci Forero, Olivares & Pujol (2009), že by sa malo na tento typ položiek pozerieť ako na poradové, autori sa o tomto fakte vo svojej štúdii len zmieňujú. Väčšina obsahu prezentovanej štúdie sa však týka aplikácie faktorovej analýzy na položky Likertovho typu. Obdobne sa môžeme stretnúť s pozeraním sa na položky Likertovho typu ako na poradové v oblasti finančníctva (Gardner & Martin, 2007). Vo svojej štúdii rozoberajú

okrem iného dostatočný počet položiek vo výskumnom nástroji. Wu (2007) sa pozerá na problematiku použitia a vyhodnocovania položiek Likertovho typu z čisto matematického hľadiska. Tu je možné vidieť veľmi zaujímavý náhľad na vyhodnocovanie tohto typu položiek. Autor sa prikláňa k vyhodnocovaniu len prostredníctvom metód typických pre poradové premenné. Zdôvodňuje, aj matematicky znázorňuje, že pri dátach získaných z tohto typu položiek je ťažké získať normálne rozloženie, preto je použitie parametrických metód nemožné. Podobne ako v predošlých štúdiách, ani tu však autor nemá zábrany používať viacrozmerné štatistické metódy, ako je napríklad faktorová analýza.

Na druhej strane stojí, dá sa povedať, väčšia skupina autorov, ktorí sa prikláňajú k realite, že na Likertove škály je nutné sa pozerieť ako na intervalové premenné. Zaujímavo vyznieva fakt, že takmer všetci autori z tejto druhej skupiny vo svojich prácach poukazujú na to, kde podľa nich urobili „chybu“ autori zo skupiny ordinálnych premenných. Podľa nich prvá skupina hodnotí len jednotlivé položky Likertovho typu, vtedy o nich možno hovoriť ako o ordinálnych dátach. Ale podľa autorov z druhej skupiny by sa položky Likertovho typu nemali hodnotiť jednotlivo, ale ako skupina položiek, ktorá predstavuje Likertovu škálu (Carifio, 1976; Carifio, 1978; Carifio & Perla, 2007; Vickers, 1999). Podporu „intervalovosti“ Likertových škál je možné nájsť vo viacerých odborných prácach, ako príklad je možné uviesť konštatovanie autorov Allen & Seaman (1997), že to je základná vlastnosť Likertových škál pôsobiť ako intervalové premenné, to už bola podstata pri ich vytváraní prvotným autorom (Likert). Nepredpokladá sa, že by jednotlivé body na škále mali byť ako nálepky. Brown (2011) pridáva porovnanie s vyhodnocovaním testov, keď sa vyhodnocuje jedna úloha, pozerá sa na to ako na nominálnu premennú (správna odpoveď – nesprávna odpoveď), ale pri vyhodnocovaní celého testu sa už s odpoveďami za jednotlivé otázky pracuje ako s intervalovými premennými, vypočítava sa priemer, prípadne smerodajná odchýlka, pri porovnávaní úspešnosti medzi demografickými premennými prichádza na rad induktívna štatistika. Podľa autorov by sa podobne malo hľadiť aj na Likertove škály. Ak sa vyhodnocuje len jedna položka, malo by sa k nej pristupovať ako k ordinálnej premennej, ale keď sa berie do úvahy Likertova škála, malo by sa na ňu hľadiť ako na intervalovú premennú. Pell (2005) potvrdzuje vo svojej práci vyššie zmienené fakty, že položky Likertovho typu by sa nemali vyhodnocovať jednotlivo, ale ako Likertova škála, v ktorej bude zastúpených viac položiek. Rovnaké interpretácie je možné nájsť aj v práci zo slovenského prostredia (Hirner, 1978), kde autor hovoril o určení postoja, či názoru respondentov, ak sa do úvahy berie celkové skóre zo všetkých položiek, nielen z jednej. Autor vo svojej práci taktiež uprednostňoval použitie parametrických štatistických metód pri vyhodnocovaní dát získaných prostredníctvom Likertových škál. Clason & Dormody (1994) dodávajú

k tomuto faktu okrem vyššie zmienených skutočností, že vo výskumných prácach by sa malo používať buď len vyhodnotenie položiek Likertovho typu, alebo len Likertových škál. Gu, Wen & Wu (1995) poukazovali vo svojej práci na použitie položiek Likertovho typu a taktiež na ich vyhodnotenie. Pri vyhodnotení sa jednoznačne opierali o indukčnú štatistiku typickú pre dáta intervalovej povahy. Čiže používali testy, ako sú analýza rozptylu, či multivariálna analýza rozptylu. Autori však upozorňovali na jeden problém, ktorý môže pri použití tohto typu položiek nastať, a to je zámena klasického pomenovania bodov na škále (úplne nesúhlasím – ... – úplne súhlasím) za názvy bodov (nikdy – občas – niekedy – často – stále), prípadne ich podobné znenie. Podľa nich práve v tejto situácii môže nastať problém, pretože respondenti v tejto situácii nevedia presne identifikovať, aký je rozdiel medzi „občas“ a „niekedy“. Preto by bolo vhodnejšie používať len body, ktoré navrhol Likert (úplne nesúhlasím – ... – úplne súhlasím). Za malú zmienku stojí výskumná štúdia od Murrayho (2013), ktorý zistil rovnaký výsledok pri analýze Likertových škál tak parametrickou, ako aj neparametrickou metódou. Do úvahy treba brať i fakt, že výskum bol robený na dátach ekonomického typu. Veľmi interesantne vyznievajú informácie v štúdiu od Normana (2010), ktorý okrem iného analyzuje aj vyhodnocovanie dát z položiek Likertovho typu. Za zmienku stojí, že táto štúdia leží kdesi na priesečníku dvoch vyššie zmieňovaných pohľadov na vyhodnocovanie dát z uvedeného typu položiek. Autor uvádza, že analýzou mnohých výskumných prác zistil, že položky Likertovho typu sa môžu vyhodnocovať tak parametrickými, ako aj neparametrickými metódami, uvádza aj ďalšie zvláštnosti, ako je napríklad nerovnaký rozptyl porovnávaných skupín, malá výskumná vzorka, či nenormálne rozloženie dát. Autor upozorňuje ešte na to, že tento prístup bol bežný až do začiatku 90. rokov, ale pretrváva až do súčasnosti.

Ako je možné vidieť z predošlých štúdií, existujú autori, ktorí sa prikláňajú k ponímaniu položiek Likertovho typu ako výsostne ordinálnych dát. Za pripomenutie stojí, že takmer žiadna z týchto štúdií neleží v oblasti pedagogického výskumu, väčšina sa pohybuje v oblasti medicíny, či ekonomiky. Obdobne si je možné všimnúť aj práce, ktorých autori už uvažujú o použití Likertových škál, ktoré sa dajú používať ako intervalové premenné. Do tohto spektra štúdií patria aj tie, ktoré sa už týkajú pedagogických výskumov.

3 Miskoncepcie a mýty používania Likertových škál

Do vyššie zmienenej kategórie patria aj štúdie od J. Carifia, ktorý vo svojich prácach, najmä v tej publikovanej v roku 2007, vo dvojici Carifio & Perla, popisujú dôvody nazerania na Likertove škály ako na intervalové premenné. Vo svojich prácach obšírnym spôsobom zdôvodňuje, prečo tento typ položiek

by sa mal vyhodnocovať vo väčšine prípadov parametrickými štatistickými metódami, prečo by sa nemali vyhodnocovať jednotlivé položky, ale samotné škály a ďalšie informácie dôležité pre korektné používanie Likertových škál (Carifio & Perla, 2007; Carifio & Perla, 2008). Zdôvodnenia vychádzajú z používania škál vo výskumných šetreniach týkajúcich sa prevažne psychologických a pedagogických výskumov, ich analýzy a interpretácie. Na základe toho stanovil 10 tzv. miskoncepcií a mýtov o používaní škál Likertovho typu, ktoré sú bežne zaužívané a používané vo výskumných šetreniach. Nižšie sú prezentované miskoncepce o Likertových škálach, ktoré sú voľne prevzaté a preložené so súhlasom autorov Carifio & Perla (2007). Mýty boli preložené za asistencie angličtinára preto, aby nedochádzalo k odchýlkam od pôvodných informácií. Okrem samotných mýtov je uvedené aj ich stručné vyvrátenie miskoncepce, prípadne aj navrhnuté správne používanie škál, či položiek.

1. Nie je nutné rozlišovať medzi škálou a formátom odpovedí. V podstate ide o jednu a tú istú vec, a čo je pravda o jednom, je pravda aj o druhom.

V podstate sa jedná o to, že „ordinalisti“ v podstate nerozlišujú medzi škálou a formátom odpovedí, na rozdiel od „intervalistov“. Dôležitý rozdiel je v tom, že škála tvorí súhrn položiek, napríklad všetkých 23 položiek dotazníku zameraného na postoje k prírodovedným predmetom (Pardo & Calvo, 2002) vytvára škálu. Odpoveďový formát je ale 5-bodový (konkrétne: úplne nesúhlasím – takmer nesúhlasím – neviem sa prikloniť k žiadnej možnosti – takmer súhlasím – úplne súhlasím). V tomto prípade škála je intervalová premenná a keď vezmeme do úvahy len jednu položku, tak sa jedná o ordinálnu premennú. Na doplnenie len treba povedať, ak spojíme výrok s odpoveďovým formátom, dostaneme položku Likertovho typu, či škálovanú položku.

2. Škálované položky pôsobia nezávisle a autonómne, bez žiadnej významnej konceptuálnej, logickej, či empirickej štruktúry, ktorá ich spája a syntetizuje.

Poprieť danú miskoncepciu sa dá na príklade atómov a molekúl, kým atóm by bolo možné prirovnať k jednej položke, tak škála by mala svoj obraz v molekule, teda škálu vytvára viac položiek tak, ako je atóm tvorený viacerými molekulami. V odbornej literatúre je možné sa stretnúť s viacerými prístupmi k počtu položiek, ktoré už vytvárajú škálu, pričom jeden z najviac akceptovaných prístupov je ten, kde škálu vytvárajú minimálne tri položky (napríklad Raubenheimer, 2004), ale je možné sa stretnúť aj s ojedinelými štúdiami, kde autori uvádzajú možnosť tvorenia škály dvomi položkami (napríklad Eisinga, Grotenhuis & Pelzer, 2013). Škály na rozdiel od uvedenej miskoncepce pôsobia štruktúrované a ako jednotný celok. Tým aj splňajú

empirické kritériá pre stanovenie reliability, či oboch typov validity, ako sú logická a empirická. Ako Carifio & Perla (2007) upozorňujú pri hodnotení jednotlivých položiek sa stanovovanie validity a reliability dostáva do úzadia alebo sa úplne ignoruje.

3. Likertova škála naznačuje odpoveďový formát a naopak.

K tejto nepravdivej legende len toľko, že počet bodov na škále k položkám nenaznačuje dĺžku ani obsah Likertovej škály. Neplatí to ani naopak, ak je škála nazvaná určitým názvom, tak pomenovanie škály, ani jej rozsah (počet položiek, ktoré ju vytvárajú) neurčuje, koľko bodov na škále bude každá položka obsahovať.

4. Likertove škály nemôžu byť rozlíšené do makro a mikro konceptuálnych štruktúr.

Práveže škály by sa mali rozlišovať do makro a mikro konceptuálnych štruktúr. Pri Likertových škálach sa ako makroštruktúra myslí napríklad súbor položiek týkajúci sa jednej ústrednej témy alebo, zjednodušene povedané, dotazník obsahujúci určitý počet položiek Likertovho typu. Naproti tomu stojí mikroštruktúra, kde sa už zapája aj respondent výskumu, sú to vlastne jeho odpovede v dotazníku, ktoré sa určitým spôsobom vyhodnocujú a interpretujú.

5. Položky Likertovho typu by mali byť analyzované oddelene.

Tento typ analýzy pri Likertových škálach je častou chybou. Pravdepodobne ani samotný Likert, keď vytváral svoje škály, nepredpokladal a neuvažoval o separátnom vyhodnocovaní jednotlivých položiek. Treba si uvedomiť jeden dôležitý fakt, a to, že jedna položka nevytvára škálu v zmysle škály, ktorá sa dá merať. Môžeme to prirovnať k prísloviu „Jedna lastovička leto nerobí“. Na lepšie priblíženie, je nemožné stanoviť napríklad IQ na základe odpovede na jednu otázku, prípadne určiť postoj k fyzike z položky „Fyzika je zbytočná“ (voľne preložené z Duda & Garrett, 2008). Na presné stanovenie postojov, či IQ je potrebné použiť väčšie množstvo položiek, ktoré určia presný postoj k sledovanému javu, či IQ jedinca.

6. Pretože Likertove škály majú charakter ordinálnej premennej, tak na ich vyhodnocovanie môžu byť použité len neparametrické štatistické metódy.

V podstate pri tejto miskoncepcii by boli zopakované informácie z predošlého textu, kde píšeme o charaktere Likertových škál, prípadne informácie o vyhodnocovaní intervalových premenných sa dajú nájsť v každej metodologickej knihe (napr. Chráska, 2007). Túto miskoncepciu pravdepodobne pomohla utvoriť a podporiť aj štúdia od autorov Glass, Peckham & Sanders (1972). Uvedení autori uviedli použitie neparametrickej F-metódy

na Likertove škály s tým, že metóda je robustná a vhodným spôsobom ukazuje skúmané rozdiely. Okrem toho autori ešte uviedli použitie danej metódy aj na jednotlivé položky, ak majú dostatočný počet bodov na škále (5 až 7). Štúdia sa dostala do širokého vedeckého povedomia, a stála za tým, že pretrváva aj v súčasnosti pohľad na dáta produkované z Likertových škál, ako na tie, ktoré je možné analyzovať len neparametrickými štatistickými metódami.

7. Likertove škály sú empirické a matematické nástroje, ktoré nemajú podstatný a hlboký základ a význam.

Intuitívne, tejto mylnej predstave sa dá oponovať všetkými matematickými procedúrami, ktoré je nutné vykonať v rámci analýz Likertových škál. Len ilustratívne, je nutné vypočítať reliabilitu použitého výskumného nástroja, stanoviť normalitu rozloženia dát, ktorá určuje, či môžu byť použité parametrické alebo neparametrické štatistické metódy, potom použitie štatistických metód, ktoré určujú rozdiely, či vzťahy. Použitie multidimenzionálnej štatistiky, ktorá sa riadi určitými pravidlami, preto tvrdiť, že matematické metódy sú vágne a neriadia sa pravidlami a zákonitosťami, je naozaj chybné.

8. Odpoveďový formát (rozumej body na škále) môže byť beztretné vyňatý z Likertovej škály.

To, o čo sa v tomto prípade jedná, je detailne popísané napríklad v prácach od autorov Sisson & Strocker (1989), či Clason & Dormody (1994). Likertova škála je vo svojej podstate pevne spojená s odpoveďovým formátom (názvami bodov na škále). Ale ako opisujú spomínaní autori, niekedy je možné sa stretnúť s doslova vyňatím odpoveďového formátu a jeho následným nahradením. Tento postup je však nesprávny, lebo Likertova škála a jej body tvoria jeden kľúčový celok, ktorý bol overený rôznymi štatistickými procedúrami a jeho bezdôvodné nahradenie môže viesť k zníženiu a porušeniu validity a reliability celého výskumného nástroja.

9. Likertova škála nie je systém na zachytenie a kódovanie informácií, ani neslúži na získanie skrytých názorov respondentov na určité objekty výskumu.

Ako konštatujú Carifio & Perla (2007) „Otázky sú jadrom“ (voľne preložené) a následne danú informáciu rozvíjajú, že jednotlivé položky v Likertovej škále majú zachytiť požadované informácie, ktoré boli charakterom položky doslova vylákané od respondenta a následne musia byť spracované do zmysluplného významu nielen pre samotného výskumníka, ale pre čo najširšie publikum. Je asi zbytočné uvádzať, že získané informácie slúžia na získanie odpovedí na výskumné otázky, či na testovanie hypotéz.

10. Malá pozornost', nedostatočné množstvo vedomostí, slabý vhl'ad, nedokonalé porozumenie nie sú prekážkou pri tvorbe a použití Likertových škál.

Tento bod je vo svojej podstate zhrňujúci všetkých vyššie prezentovaných bodov. Výskumníci používajúci typ výskumných nástrojov, ktorý obsahuje položky Likertovho typu by mali neustále sledovať trendy, nové informácie týkajúce sa ich používania, či vyhodnocovania. Pri analýzach autori musia dodržiavať postupy, ktoré sú správne a vedú k pravdivým informáciám tak, aby nespôsobovali chybu prvého, či druhého typu. Autori, ktorí sa venujú používaniu Likertových škál v humanitných vedách upozorňujú aj na chybné vyhodnocovanie (štatistické) jednotlivých položiek.

4 Záver

Prezentovaný text sa snažil aspoň v malej miere osvetliť použitie a analýzu škál Likertovho typu. Dôležité je uvedomiť si smerovanie nášho výskumu, lebo ako je možné vidieť, výskumné šetrenia, ktoré nie sú primárne položené na pedagogickom, psychologickom, či sociologickom základe, tak uvažujú o používaní Likertových škál, ako ordinálnych premenných, tak ako aj o ich vyhodnocovaní, ktoré je primárne založené na jednotlivých položkách, nie na škálach. Ale, ako je možné sa dočítať v prácach od samotného Likerta, tak podstata škál v sumovaných intervaloch, to znamená, že položky by sa nemali vyhodnocovať jednotlivo, ale sumárne, keď vytvárajú určitú skupinu, či dimenziu (Likert, 1932; Likert & Hayes, 1957). Na tomto základe je možné sa pozeráť na Likertove škály, ako na intervalové premenné a možnosť ich vyhodnocovať (parametrickými) metódami indukčnej štatistiky, ale aj metódami multidimenzionálnej štatistiky. Ako je možné vidieť vo výskumnom svete, najmä v tom, kde sú používané Likertove škály, pretrvávajú značné množstvo mýtov a mylných predstáv o ich správnom používaní a vyhodnocovaní, preto by malo byť snahou metodológov a aj ostatných akademických pracovníkov tieto nesprávne možnosti používania eliminovať.

Pod'akovanie

Autor by rád poďakoval Kristíne Maškovej za pomoc pri práci s anglickými materiálmi.

LITERATÚRA

- ALLEN, E. – SEAMAN, C. A. 2007. Likert scales and data analyses. In *Quality Progress*, 40, p. 64 – 65.
- BROWN, J. D. 2011. Likert items and scales of measurement? In *SHIKEN: JALT Testing & Evaluation SIG Newsletter*, 15, p. 10 – 14.

- CARIFIO, J. 1976. Assigning students to career education programs by preference: scaling preference data for program assignments. In *Career Education Quarterly*, 1, p. 7 – 26.
- CARIFIO, J. 1978. Measuring vocational preferences: ranking versus categorical rating procedures. In *Career Education Quarterly*, 3, p. 34 – 66.
- CARIFIO, J. – PERLA, R. J. 2007. Ten common misunderstandings, misconceptions, persistent myths and urban legends about Likert scales and Likert response formats and their antidotes. In *Journal of Social Sciences*, 3, p. 106 – 116.
- CARIFIO, J. – PERLA, R. J. 2008. Resolving the 50-year debate around using and misusing Likert scales. In *Medical Education*, 42, p. 1150 – 1152.
- CHRÁSKA, M. 2007. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha : Grada. ISBN 978-80-247-1369-4.
- CICCHETTI, D. V. – SHOWALTER, D. – TYRER, P. J. 1985. The effect of number of rating scale categories on levels of interrater reliability: A Monte Carlo investigation. In *Applied Psychological Measurement*, 9, p. 31 – 36.
- CLASON, D. L. – DORMODY, T. J. 1994. Analyzing data measured by individual Likert-type items. In *Journal of Agricultural Education*, 35, p. 31 – 36.
- DUDA, G. – GARRETT, K. (2008). Blogging in the physics classroom: A research-based approach to shaping students' attitudes toward physics. In *American Journal of Physics*, 76, p. 1054 – 1065.
- EISINGA, R. – GROTENHUIS, M. – PELZER, B. 2013. The reliability of a two-item scale: Pearson, Cronbach or Spearman-Brown? In *International Journal of Public Health*, 58, p. 637 – 642.
- FABIOLA, G. – IWIN, L. – JENNIFER, L. – ZAIRA, V. 2012. The effect of the number of answer choices on the psychometric properties of stress measurement in an instrument applied to children. In *Evaluar*, 12, p. 43 – 59.
- FERJENČÍK, J. 2000. *Úvod do metodologie psychologického výzkumu*, Praha : Portál. ISBN 978-80-7367-815-9.
- FONSECA-PEDRERO, E. – PAINO, M. – LEMOS-GIRALDEZ, S. – MUNIZ, J. 2013. Maladaptive personality traits in adolescence: Psychometric properties of the Personality Diagnostic Questionnaire-4+. In *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 13, p. 207 – 215.
- FORERO, C. G. – OLIVARES, A. M. – PUJOL, D. G. 2009. Factor analysis with ordinal indicators: A Monte Carlo study comparing DWLS and ULS Estimation. In *Structural Equation Modeling*, 16, p. 625 – 641.
- GARDNER, H. J. – MARTIN, M. A. 2007. Analyzing ordinal scales in studies of virtual environments: Likert or lump it! In *Presence*, 16, p. 439 – 446.
- GAVORA, P. 2008. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Bratislava : Univerzita Komenského. ISBN 978-80-223-2391-8
- GLASS, G. V. – PECKHAM, P. D. – SANDERS, J. R. 1972. Consequences of failure to meet assumptions underlying the analyses of variance and covariance. In *Review of Educational Research*, 42, p. 237 – 288.
- GÖB, R. – MCCOLLIN, C. – RAMALHOTO, M. F. 2007. Ordinal methodology in the analysis of Likert scales. In *Quality & Quantity*, 41, p. 601 – 626.

- GU, Y. – WEN, Q. – WU, D. 1995. How often is often? Reference ambiguities of the Likert-scale in language learning strategy research. In *Occasional Papers in English Language Teaching*, 5, p. 19 – 35.
- HIRNER, A. 1978. *Primárne dáta v sociológii*. Bratislava : Pravda.
- JAMIESON, S. 2004. Likert scales: how to (ab)use them. In *Medical Education*, 38, p. 1217 – 1218.
- KERLINGER, F. 1972. *Základy výzkumu chování*. Praha : Academia.
- KROSNICK, J. A. – JUDD, C. M. – WITTENBRINK, B. 2005. Attitude measurement. In D. ALBARRACIN, B. T. JOHNSON, M. P. ZANNA (Eds.) *Handbook of attitudes and attitude change*. p. 21 – 76, Mahwah, NJ : Erlbaum. ISBN 978-0-9849328-1-8.
- LEUNG, S. O. 2011. A comparison of psychometric properties and normality in 4-, 5-, 6-, and 11-point Likert scales. In *Journal of Social Service Research*, 37, p. 412 – 421.
- LIKERT, R. 1932. A technique for the measurement of attitudes. In *Archives of Psychology*, 22, p. 1 – 55.
- LIKERT, R. – HAYES, S. 1957. *Some applications of behavioural research*. Paris : Unesco.
- MURRAY, J. 2013. Likert data: What to use, parametric or non-parametric? In *International Journal of Business and Social Science*, 4, p. 258 – 264.
- NORMAN, G. 2010. Likert scales, levels of measurement and the “laws” of statistics. In *Advances in Health Science Education*, 15, p. 625 – 632.
- PARDO, R. – CALVO, F. 2002. Attitudes toward science among the European public: a methodological analysis. In *Public Understanding of Science*, 11, p. 155 – 195.
- PELIKÁN, J. 1998. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha : Karolinum. ISBN 80-7184-569-8.
- PELL, G. 2005. Uses and misuses of Likert scales. In *Medical Education*, 39, p. 970 – 970.
- RAUBENHEIMER, R. 2004. An item selection procedure to maximise scale reliability and validity. In *Journal of Industrial Psychology*, 30, p. 59 – 64.
- ROD, A. 2012. Likertovo škálování. In *E-Logos Electronic Journal for Philosophy*, 13, 13 s.
- SISSON, D. A. – STOCKER, H. R. 1989. Analyzing and interpreting Likert-type survey data. In *The Delta Pi Epsilon Journal*, 31, p. 81 – 85.
- STEVENS, S. 1946. On the theory of scales of measurement. In *Science*, 103, p. 668 – 690.
- STRASSER, N. 2007. Avoiding statistical mistakes. In *Journal of College Teaching & Learning*, 4, p. 51 – 58.
- VICKERS, A. 1999. Comparison of an ordinal and a continuous outcome measure of muscle soreness. *International Journal of Technology Assessment in Health Care*, 15, p. 709 – 716.
- WALKER, I. 2013. *Výzkumné metody a statistika*. Praha : Grada. ISBN 978-80-247-3920-5.
- WU, C. H. 2007. An empirical study on the transformation of Likert-scale data to numerical scores. In *Applied Mathematical Sciences*, 1, p. 2851 – 2862.

ZUMBO, B. D. – GADERMANN, A. M. – ZEISSER, C. 2007. Ordinal versions of coefficients alpha and theta for Likert rating scales. In *Journal of Modern Applied Statistical Methods*, 6, p. 21 – 29.

Milan Kubiato pracuje na Fakulte humanitných vied Žilinskej univerzity. Profiluje sa v metodológii pedagogického výskumu a v štatistickej analýze dát. Výskumne sa zaoberá problematikou mylných predstáv, postojov k vyučovacím predmetom a hľadania faktorov ovplyvňujúcich úroveň mylných predstáv a postojov. Ďalej sa zaoberá témami súvisiacimi s motiváciou k učeniu, typológiou osobnosti a jej vplyvom na pedagogické javy, problematikou IKT a ďalšími pedagogicko-psychologickými otázkami.

PaedDr. Milan Kubiato, PhD.
Katedra pedagogických štúdií
Fakulta humanitných vied ŽU
Univerzitná 1
01026 Žilina
mkubiato@gmail.com

Medzipohľavné rozdiely žiakov vyššieho sekundárneho vzdelávania v oblasti emocionálneho prežívania vyučovacej hodiny

Alžbeta Lobotková – Robert Tomšík
Katedra pedagogiky UKF, Nitra

Anotácia: *Medzipohľavné rozdiely žiakov vyššieho sekundárneho vzdelávania v oblasti emocionálneho prežívania vyučovacej hodiny.* Štúdia sa orientuje na medzipohľavné rozdiely v oblasti pozitívneho a negatívneho emocionálneho prežívania vyučovacej hodiny. Našou snahou bolo identifikovať rozdiely v jednotlivých typoch emocionálneho prežívania u študentov kategorizovaných podľa pohlavia. Výskumnú vzorku tvorili stredoškolskí študenti zo stredných odborných škôl v Trenčianskom kraji. Zaradených bolo 412 študentov, z toho 184 chlapcov a 228 dievčat. Ich priemerný vek bol 17,11 rokov. Rozdiely v jednotlivých typoch emocionálneho prežívania sme identifikovali prostredníctvom modifikovanej verzie Dotazníka emocionálneho prežívania. Dotazník obsahuje položky zamerané na pozitívne a negatívne prežívanie. Pôvodná verzia dotazníka obsahuje 36 položiek, kým modifikovaná verzia obsahuje 30 položiek (15 pozitívne prežívanie, 15 negatívne prežívanie). V oboch premenných dievčatá preukázali vyššie skóre ako chlapci. Štatisticky významný rozdiel sme však zaznamenali pri hodnotení negatívneho emocionálneho prežívania.

PEDAGOGIKA.SK, 2016, ročník 7, č. 3: 191-203

Kľúčové slová: emocionálne prežívanie, dotazník emocionálneho prežívania, pozitívne prežívanie, negatívne prežívanie, medzipohľavné rozdiely, vyučovacia hodina.

Gender Differences of High School Student in the Context of Emotional Experience of the Lesson. The present study focuses on the gender differences within positive and negative emotional experience of the lesson. Main research aim was to identify gender differences in the various types of emotional experience of students through a modified version of the Emotional experience questionnaire. The research sample consisted of school students from secondary vocational schools in Trenčin region. 412 students were enrolled, including 184 boys and 228 girls. Their mean age was 17.11 years. The differences in the various types of emotional survival, we have identified through a modified version of the questionnaire of emotional survival. The questionnaire contains items aimed at positive and negative survival. The original version of the questionnaire contains 36 items, while the modified version contains 30 items (15 positive survival, 15 negative survival). As for the results, girls scored higher than boys in both variables while statistically significant difference was observed in the assessment of negative emotional experience.

PEDAGOGIKA.SK, 2016, Vol. 7 (No. 3: 191-203)

Key words: *emotional experience, questionnaire emotional experience, positive emotional experience, negative emotional experience, gender differences, lesson.*

Úvod

Emocionálny vzťah k svetu spočíva vo fungovaní citu pri stretnutí s objektom, či druhoch činností, ktoré vstupujú do okruhu potrieb človeka (Blaško, 2013, s. 259). Emocionálne prežívanie žiakov zohráva významné miesto počas vyučovacej hodiny, pretože v kontexte spolupráce učiteľa a žiaka, ktorá smeruje k určitým cieľom, sa neustále zdôrazňuje najmä nutnosť zapojenia emocionálnej stránky žiaka. V kontexte uvedeného teda predpokladáme, že aj v školskom prostredí, konkrétne na vyučovacej hodine, by žiaci mali vedieť, ako emócie, tak pozitívne, ako aj negatívne ovplyvňujú najmä spôsob ich myslenia. Je možné, že aj medzipohlavné rozdiely vo vyjadrení svojho prežívania môžu súvisieť s tým, že tak dievčatá, ako aj chlapci čelia situáciám, ktoré si vyžadujú rôzne vyjadrenia emócií, ktoré sú u nich veľmi odlišné. Konkrétne, aké dôsledky na dosahovanie úspechov a na učenie má pre nich emocionálne prežívanie, ktoré môže byť rozličnej intenzity a sily. Z tohto dôvodu súhlasíme aj s vyjadrením (Diener, 1999), že vplyv pozitívnych emócií naznačuje, že tak dievčatám, ako aj chlapcom sa v priebehu ich štúdia, v závislosti na vzniknuté udalosti a okolnosti môže zlepšiť psychická pohoda, ich telesné zdravie, kultiváciou skúseností z pozitívnych emócií, než vyrovnanie sa s negatívnymi emóciami. Z uvedeného vyplýva, ako uvádzajú Tugade, Fredrickson (In McRae, Ochsner, (eds.) 2008), že pozitívne emócie alebo humor môžu byť strategicky použité ako regulátor negatívnych emócií.

Teoretické východiská

Žiaci v škole a najmä na vyučovacej hodine vyjadrujú v určitých vzniknutých situáciách rôzne emócie s rôznou intenzitou a frekvenciou.

Emócie sú veľmi komplexné javy, ktorých charakteristickým znakom je ich veľká citlivosť a premenlivosť a práve oni rozhodujú v živote žiaka, ako bude konať, žiť a rozhodovať sa (Stuchlíková, 2002). Pracovné definície emócií a ich vplyv sa líšia v ponímaní rôznych odborníkov. Na základe výskumov a debát (Ekman, Davidson, 1994; Diener, 1999) vyplýva, že emócie sú iba podmnožinou širšej triedy afektívnych javov, a podľa tohto hľadiska sú emócie najlepšie vnímané ako viaczložkové tendencie reakcií, ktoré sa rozkladajú v priebehu relatívne krátkych časových rozpätí. Iný pohľad na emócie prináša Frijda (1993; In Džuka, 2005, s. 85 – 86), ktorého definícia obsahuje tri základné komponenty:

1. Emócia je obvyčajne zapríčinená osobou vedome alebo nevedome, pričom na jej vzniku sa podieľa subjektívne hodnotenie dôležitosti cieľa alebo objektu,

na ktorý sa vzťahuje. Emócia je pociťovaná ako pozitívna, keď subjektívne želaná udalosť sa môže uskutočniť a ako negatívna, keď je jej uskutočnenie blokové;

2. Podstatou emócie je pripravenosť k aktivite a pohnútkou plánovať akciu. Emócia vedie k uprednostneniu jednej alebo viacerých činností v závislosti od toho, ktorej osobe prisudzuje väčšiu neodkladnosť – čiže emócia môže byť prerušená alebo môže súťažiť s inými alternatívnymi mentálnymi procesmi alebo činnosťami;
3. Emócia je obvyčajne prežívaná ako zvláštny typ mentálneho stavu, niekedy je sprevádzaná telesnými zmenami, expresívnymi výrazmi a činnosťami.

Do akej miery nás v našom snažení motivuje nadšenie a pozitívne emócie, to určuje našu potrebu dosahovania cieľov. V tomto zmysle je pre reguláciu emócií pri dosahovaní cieľov vhodné, ak majú žiaci osobné ciele, ktoré sa týkajú ich emočných skúseností. Boekaerts (1999) upozornil, že v tomto kontexte je voľba cieľov predpokladom sebaregulácie a žiaci môžu byť za týmto účelom vyzvaní k tomu, aby si rozmysleli, aké majú emočné ciele, než začnú svoje emócie regulovať. V kontexte sebaregulácie Capponi a Novák (1992; In Zelina, 1994, s. 46) „*popisujú metódu citovej autoregulácie na základe zoznamu citov, prežívania rôznych situácií, prostredníctvom ktorej možno zistiť, ako žiak prežíva vzniknuté situácie. Z toho vyplýva, že táto tzv. inventúra tvorí východisko pre autoreguláciu citov*“. Z uvedeného možno konštatovať, že v škole by mali žiaci vedieť o tom, ako pozitívne alebo negatívne emócie ovplyvňujú spôsob ich myslenia, teda aké dôsledky na učenie a dosahovanie úspechov má pre nich emocionálne prežívanie, ktoré môže byť rozličnej sily a intenzity. V tomto zmysle sa teda prežitok môže chápať ako „*produkt interakcie so situáciou v určitej dobe*“ (Schmidt, 2007, s. 453), pod ktorou ďalej Rheinberg (1996) rozumie interakciu osobných znakov s určitými podnetmi v danom okamžiku, napríklad vo vyučovaní, ktoré vysvetľuje najmä správanie a výkon žiaka. Pekrun (1998) svojím výskumom dokázal, že pozitívny vplyv na motiváciu majú vnútorné pozitívne emócie, zatiaľ čo negatívne emócie motiváciu znižujú. Ďurič, Grác a Štefanovič (1991, s. 296) uvádzajú, že žiaci so silne vyvinutými zápornými citmi nedokážu dosiahnuť výsledky v škole zhodné s ich možnosťami, aj napriek tomu, žeby disponovali aj veľmi dobrými schopnosťami.

Pozitívne emócie môžu slúžiť ako spúšťač optimálnej pohody, pričom vysielajú veľmi produktívny signál. Isté okamihy v živote ľudí sú charakterizované mnohými pozitívnymi emóciami, ako napríklad radosť, záujem, spokojnosť, láska a podobne. Takým domácim posolstvom by teda malo byť, že nestačí pozitívne emócie tzv. pestovať iba ako konečné stavy samy o sebe, ale najmä ako prostriedky na dosiahnutie psychického rastu a zlepšenie pohody v priebehu času (Fredrickson, 2001). Pozitívne emócie môžu

mať v priebehu života priaznivý vplyv na vývoj deklaratívnej znalosti emócií, pričom o pocite šťastia sa vie, že podporuje tvorivosť a schopnosť vytvárať asociácie medzi podnetmi. Toto podporil aj Eisenberg et al., (1996; In Schulze, Roberts, 2007, s. 79 – 80) a poukázal na to, že žiaci s pozitívnymi emóciami, ktorí dychtivo pristupujú k novým a odlišným situáciám, sa častejšie vystavujú príležitostiam na učenie, ktoré im pomáhajú pochopiť príčiny a jemné odtiene emocionálnych prežitkov.

Inhibícia správania, hanblivosť a negatívne emocionálne prežívanie, ktoré najviac zo všetkých spomenutých dimenzií odráža fungovanie emočných systémov, patrí k tým temperamentovým vlastnostiam, ktoré sú merané s najväčšou reliabilitou. Tým, že negatívne emócie zužujú aktuálny myšlienково-akčný repertoár človeka, vyvolávajú odpovede, ktoré sú preverené dlhoročným ontogenetickým vývojom. Výsledky výskumov (Ekman, Davidson, 1994; Izard, 1977), ktoré poukazujú na to, že pozitívne emócie momentálny myšlienково-akčný repertoár rozširujú, než aby ho zužovali smerom k jednej tendencii, dobre poukazujú na to, ako môžu pozitívne emócie, ktoré sa podieľajú na vytváraní individuálnych osobných zdrojov, od fyzických cez intelektuálne, až k sociálnym, fungovať ako efektívny nástroj pre regulovanie negatívnych emócií (Stuchlíková, 2002, s. 106 – 107). Na základe výskumu (Abe, Izard, 1999) vyplýva, že typickými znakmi žiakov, ktorí disponujú vo väčšine negatívnym emocionálnym prežívaním, je smútok, náchylnosť k hnevu a stres. Predchádzajúce výskumy (Eisenberg, Fabes, Bernzweig, 1993; Young, Fox, Zahn-Waxler, 1999) poukazujú na to, že určité negatívne emocionálne prežitky, ako je napríklad smútok a hnev, sú často spojené so zameraním sa na seba samého. Z toho vyplýva, že žiakom, ktorí prežívajú negatívne emočné stavy, môžu chýbať príležitosti učiť sa. To sa prejavuje napríklad tým, ako uvádza J. Džuka (2005, s. 12), keď sú žiaci hladní a učenie sa bude uskutočňovať v takýchto podmienkach – vyvoláva to nepríjemné a negatívne reakcie. Gage a Berliner (1986) navrhujú riešenie, ktoré spočíva v tom, aby žiakom bolo umožnené raňajkovanie v škole, čo bude vyvolávať pozitívne emocionálne reakcie. Iné výskumy (Rusting, 1998; Eisenberg, 1993) dokumentujú, že negatívne emocionálne prežívanie ovplyvňuje aj interpretáciu sociálnych podnetov a žiaci, u ktorých prevažuje negatívna emocionalita vzhľadom na častejšie prežívanie určitých diskretných emócií, vo svojich interakciách s vrstovníkmi vnímajú a prisudzujú konkrétne emócie ostatným (Schulze, Roberts, 2007, s. 81).

Aj vo vývine emocionálneho prežívania tak u žien, ako aj u mužov je celý rad zákonitostí, ako ich zisťujeme aj pri vývine napríklad pohybových schopností, poznávacích procesov.

Výsledky výskumov (Kinder, 2003; Tamres, 2002; Ochsner, Gross, 2005) naznačujú, že pokiaľ sa jedná o emocionálne prežívanie a vyjadrenie emócií

medzi pohlaviami, chlapci a dievčatá sú socializovaní odlišne. Ako uvádzajú Ochsner a Gross (2005), schopnosť kontrolovať svoje emócie je dôležitá pre ľudskú adaptáciu, dokazuje to aj fakt, že chlapci a dievčatá, ktorí prežívajú rovnaké emócie, ich v rôznych sociálnych situáciách vyjadrujú odlišne. Je teda možné, že medzipohlavné rozdiely vo vyjadrení svojho prežívania môžu súvisieť s tým, že tak dievčatá, ako aj chlapci čelia situáciám, ktoré si vyžadujú rôzne vyjadrenia emócií, ktoré sú u nich veľmi odlišné. Z výsledkov vyplynulo, že u dievčat je pravdepodobnejšie, že vyjadrujú svoje emócie navonok, pričom chlapci sa snažia skrývať svoje pocity, resp. svoje emócie potláčajú (Kinder, 2003). Iné výskumy (Ettxebarria, Ortega, Pascual, Ripalda, 2012; Tamres, 2002; Shields, 2000) poukazujú na medzipohlavné rozdiely v emocionálnom prežívaní v tom zmysle, že u chlapcov prevláda vyjadrenie najmä pozitívnych emócií, naopak, u dievčat prevláda skôr negatívne vyjadrenie emócií. Ďalej dokazujú, že dievčatá majú väčší problém identifikovať a popísať čo cítia, zatiaľ čo chlapci majú tendenciu zapojiť viaceré stratégie zvládania situácií. Autori Ochsner, Gross (2005) však usudzujú, že muži sú schopní regulovať svoje negatívne emócie s vyššou účinnosťou ako ženy. V súlade s týmito výhľadmi na emocionálne prežívanie medzi chlapcami a dievčatami výskumy (Tamres, 2002) naznačujú, že dievčatá sú viac vnútorne sústredené na svoje prežívanie a používajú pasívne odpovede na svoje emócie, zatiaľ čo chlapci skôr potláčajú svoje emócie, aby zabránili akémukoľvek ich vyjadreniu (Hoeksema, 2012).

Na základe uvedených teoretických a empirických východísk bolo našim výskumným zámerom identifikovať medzipohlavné rozdiely v oblasti pozitívneho a negatívneho emocionálneho prežívania vzhľadom na ich aktuálny prežitok na vyučovacej hodine. Konkrétnejšie, našim cieľom bolo zistiť rozdiely v jednotlivých typoch emocionálneho prežívania v skupinách študentov kategorizovaných podľa pohlavia.

Výskumná vzorka

Výskumná vzorka bola tvorená stredoškolskými študentmi zo stredných odborných škôl v Trenčianskom kraji, konkrétne študentmi zo Strednej odbornej školy obchodu a služieb v Trenčíne (N = 179), Obchodnej akadémie v Trenčíne (N = 105), Dopravnej akadémie v Trenčíne (N = 48) a zo Strednej odbornej školy v Dubnici nad Váhom (N = 79). Celkovo je v sledovanej populácii približne 14 763 študentov. Do výskumu bolo zaradených 412 študentov, kumulovaných do výskumných skupín podľa pohlavia, čo tvorí približne 3 % celkovej výskumnej populácie. Z celkového počtu bolo 184 respondentov mužského a 228 ženského pohlavia. Vek dospievajúcich sa pohyboval v rozmedzí 15 až 21 rokov, kým priemerný vek dospievajúcich bol 17.11 rokov so smerodajnou odchýlkou 1.431 roku (tabuľka 1).

Tabuľka 1: Charakteristika výskumnej vzorky

Pohlavie	Premenná	N	Min	Max	M	SEM	SD	SK	KU
M	EPP	184	21	75	48.89	0.80	10.88	0.13	0.33
	EPN	184	24	75	64.26	0.77	10.41	1.27	1.34
Z	EPP	228	9	75	50.41	0.82	12.35	0.63	0.13
	EPN	228	17	75	67.79	0.67	10.05	2.54	7.48
Spolu	EPP	412	9	75	49.73	0.58	11.73	0.43	0.07
	EPN	412	17	75	66.21	0.51	10.35	1.87	3.86

EPP – pozitívne emocionálne prežívanie; EPN – negatívne emocionálne prežívanie; N – počet; Min – minimálne získané skóre v príslušnej skupine; Max – maximálne získané skóre v príslušnej skupine; M – priemer; SEM – štandardná chyba priemeru; SD – štandardná odchýlka; SK – šikmosť rozdelenia; KU – špicatosť množiny údajov.

Metódy

Použili sme dotazník DEP 36, ktorého autorom je J. Kožený (1993), je snahou o operacionalizáciu faktorov emocionálneho prežívania ako odhadu frekvencie výskytu pozitívnych a negatívnych emocionálnych prežitkov. Pôvodná verzia má 36 položiek (negatívne prežívanie tvorí 18 otázok, pozitívne prežívanie 18 otázok). Prostredníctvom DEP možno sledovať prežívanie vo vzťahu k veku a podobným premenným, napríklad úplnosť – neúplnosť rodín. Údaje možno korelovať, porovnať u chlapcov – dievčat, u dobre sa učiacich žiakov, priemerných a slabšie sa učiacich. V našom prípade sme porovnávali údaje u chlapcov a dievčat. Vytvorili sme modifikovanú verziu dotazníka, ktorá má 30 položiek (negatívne prežívanie tvorí 15 otázok, pozitívne prežívanie 15 otázok). Žiaci odpovedajú na pôvodnej päťstupňovej škále od nikdy, po celý čas nie (1), zriedka, len chvíľkami (2), niekedy som sa tak cítil/a (3), skoro celý čas som sa tak cítil/a (4), až po celý čas som sa tak cítil/a (5). Cronbachova alfa dotazníka je 0.724.

Výsledky

Výsledky štatistických analýz sú prezentované v tabuľke 2 a 3. Štatistické analýzy boli realizované v štatistickom programe IBM SPSS 20 (Statistical Package For The Social Sciences). Skúmanie medzipohlavných rozdielov premenných v premenných bolo uskutočnené prostredníctvom metódy Mann Whitney U test. Voľba neparametrického testu vyplýva na základe výsledkov z Kolmogorovho-Smirnovho R testu (EPN: $R = 0.078$; tabuľka 2) a symetrie rozdelenia dát (šikmosť: $SK = 1.87$; špicatosť: $KU = 3.86$; tabuľka 1).

Tabuľka 2: Popisná štatistika dátového súboru

Premenná	Pohlavie	N	M	SD	SEM	R
EPP	Muži	184	48.89	10.88	0.80	0.000
	Ženy	228	50.41	12.35	0.82	
EPN	Muži	184	64.26	10.41	0.77	0.078
	Ženy	228	67.79	10.05	0.67	

EPP – pozitívne emocionálne prežívanie; EPN – negatívne emocionálne prežívanie; N – počet; M – priemer; SD – štandardná odchýlka; SEM – štandardná chyba priemeru; R – Kolmogorov-Smirnov R test.

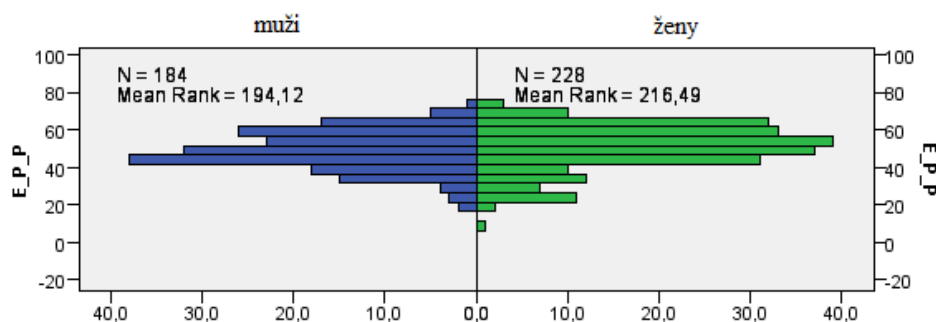
V tabuľke 2 sú prezentované popisné údaje o intenzite skúmaných premenných. Podľa hodnôt aritmetického priemeru v oboch premenných dievčatá prejavili vyššie skóre v porovnaní s chlapcami. V premennej *Pozitívne emocionálne prežívanie* (EPP) sme mapovali priemerné skóre u chlapcov $M = 48.89$, kým u dievčat bolo namerané priemerné skóre $M = 50.41$. V premennej *Negatívne emocionálne prežívanie* (EPN) u chlapcov bolo namerané priemerné skóre $M = 64.26$ a u dievčat $M = 67.79$.

Tabuľka 3: Komparácia študentov v emocionálnom prežívaní vzhľadom na pohlavie

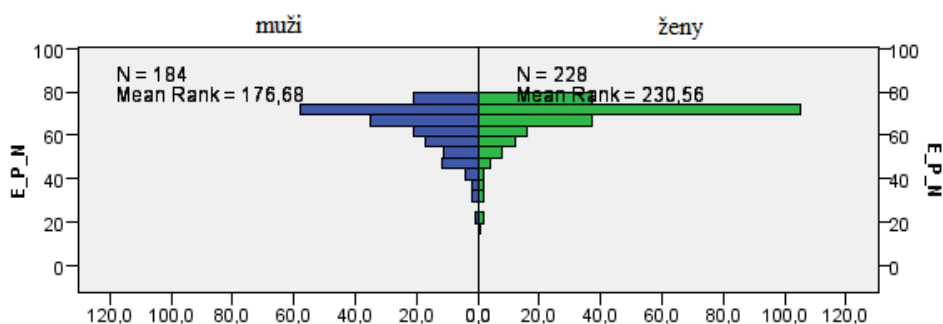
Premenná	Pohlavie	N	M	SD	df	U	p
EPP	Muži	184	48.89	10.88	410	23253.000	0.058
	Ženy	228	50.41	12.35			
EPN	Muži	184	64.26	10.41	410	26462.000	0.000
	Ženy	228	67.79	10.5			

EPP – pozitívne emocionálne prežívanie; EPN – negatívne emocionálne prežívanie; N – počet; M – priemer; SD – štandardná odchýlka; df – stupne voľnosti; U – Mann-Whitney U test; p – hladina štatistickej významnosti.

Pri hodnotení negatívneho emocionálneho prežívania (EPN) medzi dievčatami a chlapcami (tabuľka 3) sme zistili štatisticky významný rozdiel na hladine 0.001 ($U = 26462.000$; $p = 0.000$). Dievčatá prejavili vyššie priemerné skóre (M) v porovnaní s chlapcami o 3.53 body; tabuľka 3, graf 2). V pozitívnom emocionálnom prežívaní (EPP) sme nezaznamenali štatisticky významné rozdiely ($U = 23253.000$; $p = 0.058$; tabuľka 3, graf 1).



Graf 1: Medzipohlavné rozdiely v pozitívnom emocionálnom prežívaní



Graf 2: Medzipohlavné rozdiely v negatívnom emocionálnom prežívaní

Podľa grafického znázornenia početnosti odpovedí respondentov jednotlivých výskumných skupín v grafe 2 evidujeme rapidný rozdiel u dievčat v skóre 60 až 80 bodov, v ktorom sa ich početnosť pohybuje nad 100, kým sa u chlapcov pohybuje okolo 60. Tento fakt potvrdzujú aj analýzy špicatosti údajov ($SK = 7.48$), ktoré sú mimo stanoveného intervalu normality dát (-1 až 1). Na rozdiel od dievčat, dáta u chlapcov sú symetricky rozložené ($SK = 1.34$).

Diskusia

Cieľom našej výskumnej štúdie bolo sledovať rozdiely medzi dievčatami a chlapcami v oblasti pozitívneho a negatívneho emocionálneho prežívania, vzhľadom na ich aktuálny prežitok na vyučovacej hodine, u študentov vyššieho sekundárneho vzdelávania v Trenčianskom kraji.

Brody (1997; In McRae et al., 2008) vo svojich výsledkoch výskumov uvádza, že existuje dôkaz o tom, že v oblasti emocionálneho prežívania dievčatá, ženy vyjadrujú častejšie tak pozitívne, ako aj negatívne emócie viac ako chlapci, muži. Z našich výsledkov sme dospeli k podobnému záveru, kde

sa nám potvrdili rozdiely v emocionálnom prežívaní vzhľadom na pohlavie. Potvrdilo sa nám, čo dokazujú aj iné výskumy (Barrett, Bliss-Moreau, 2009; Brody, 1997) že muži, chlapci majú tendenciu potlačiť alebo vyhnúť sa obom skúsenostiam a vyjadriť svoje emócie. Výsledky ukázali, že v oboch premenných, tak v pozitívnom emocionálnom prežívaní, ako aj v negatívnom emocionálnom prežívaní dievčatá prejavili vyššie skóre v porovnaní s chlapcami. Avšak štatisticky významný rozdiel na hladine 0.001 sme zistili pri hodnotení negatívneho emocionálneho prežívania medzi chlapcami a dievčatami. Vzhľadom na to, že škála bola zameraná na mapovanie prežívania vyučovacej hodiny, resp. ako sa žiaci cítili na vyučovacej hodine a čo prežívali, sme toho názoru, že niektoré položky pozitívneho prežívania, typu napríklad *mal/a som dobrú náladu, cítil/a som sa spokojne, nebál/a som sa vyjadriť svoj vlastný názor, prial/a som si, aby táto hodina neskončila, mal/a som radosť zo všetkého, čo som urobil/a, cítil/a som veľkú súdržnosť so spolužiakmi, cítil/a som sa povzbudený/á, príjemne sa mi spolupracovalo s ostatnými, smial/a som sa, mal/a som dobrú náladu, cítil/a som sa pokojný/á a uvoľnený/á a iné* zodpovedali ich skutočnému stavu na vyučovacej hodine a súvisia s ich motiváciou a kvalitou stratégií učenia, ktorú emócie ovplyvňujú. Odvolávajú sa na viaceré výskumy (Pekrun, 1998; Ďurič, Grác, Štefanovič, 1991), ktoré uvádzajú, že žiaci, u ktorých prevažuje negatívne emocionálne prežívanie nedokážu v škole dosiahnuť relevantné výsledky, ktoré sú zhodné s ich možnosťami, aj napriek tomu, žeby disponovali dobrými schopnosťami možno konštatovať, že položky typu *bol/a som nervózny/a, rozčúlil/a som sa a dlho som sa nemohol/a upokojiť, musel/a som sa nahnevať, bol/a som pod silným tlakom, mal/a som pocit, že nič nedopadne tak, ako by som očakával/a, a ako by som chcel/a, bol/a som nahnevany/á, cítil/a som sa horšie ako ostatní, mal/a som pocit, že nič nemá cenu a iné* sa spájajú s pocitom strachu a stresu, v dôsledku kladenia dôrazu na výkonovú stránku žiaka. Predpokladáme, že práve vplyvom rodovej socializácie je na žiačky kladený dôraz na výkon viac ako na žiakov (chlapcov), a to môže mať za následok negatívne emocionálne prežívanie na hodine a tým oslabuje možnosti, ako dosahovať lepšie výsledky. Na základe dosiahnutých výsledkov v závere konštatujeme, že emocionálne prežívanie rozličnej intenzity má vplyv na učenie a dosahovanie úspechov žiakov. Empirické východiská slúžia ako podnet na ďalšie analýzy skúmanej problematiky.

LITERATÚRA

- BLAŠKO, M. 2013. *Kvalita v systéme modernej výučby*. Košice: Katedra inžinierskej pedagogiky Technickej univerzity. 398 s. ISBN 978-80-553-1281-1.

- BOEKAERTS, M. 1999. Self – regulated learning? Where we are today. In *International Journal of Educational Research*. vol. 31, p. 445 – 475.
- EKMAN, P., DAVIDSON R. J. (eds) 1994. *The nature of emotion: Fundamental questions*. New York: Oxford University Press. 512p. ISBN 978-80-195-08944-8.
- DIENER, E. 1999. Introduction to the special section on the structure of emotion. In *Journal of Personality and Social Psychology*. vol. 76, p. 803 – 804.
- ĐURIČ, L., GRÁC, J., ŠTEFANOVIČ, J. 1991. *Pedagogická psychológia*. Bratislava: JASPIŠ. 331 s. ISBN 80-900477-6-9.
- DŽUKA, J. 2005. *Motivácia a emócie človeka*. Prešov: Prešovská univerzita. 167 s. ISBN 80-8068-169-4.
- FREDRICKSON, B. 2001. The Role of Positive Emotions in Positive Psychology. In *American Psychologist*. vol. 56, p. 218 – 226.
- HOEKSEMA, S. N. 2012. Emotion Regulation and Psychopathology: The Role of Gender. In *The Annual Review of Clinical Psychology*. [online] vol. 8, p. 161 – 187. Dostupné na: http://psych.colorado.edu/~willcutt/pdfs/Nolen-Hoeksema_2012.pdf.
- KOŽENÝ, J. 1993. Dotazník emocionálneho prožívania (DEP 36): Exploračná a konfirmačná analýza. In *Československá Psychologie*, č. 6, s. 523 – 533.
- McRAE, K., OCHSNER, K. N. (eds) 2008. Gender Differences in Emotion Regulation: An fMRI Study of Cognitive Reappraisal. In *Group Processes Intergroup Relations*. [online] vol. 11, p. 143 – 162. Dostupné na: http://dept.psych.columbia.edu/~kochsner/pdf/McRae_gender_differences.pdf.
- OCHSNER, K. N., GROSS, J. J. 2005. The cognitive control of emotion. In *Trends in Cognitive Sciences*. vol. 9, p. 242 – 249.
- PASCUAL, A., RIPALDA, A. (eds) 2012. Gender Differences in Adolescence in Emotional Variables Relevant to Eating Disorders. In *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*. [online] vol. 12, p. 59 – 68. Dostupné na: <http://www.ijpsy.com/volumen12/num1/317/gender-differences-in-adolescence-in-emotional-EN.pdf>.
- PEKRUN, R. 1998. Schüleremotionen und ihre Förderung: Ein Blinder Fleck der Unterrichtsforschung. In *Psychologie in Erziehung und Unterricht*. vol. 45, p. 230 – 248.
- RHEINBERG, F. 1996. Von der Lernmotivation zur Lernleistung. Was liegt dazwischen? In: MOLLER, J. – KOLLER, O. *Emotion, Kognition und Schulleistung*. Weinheim, p. 23 – 51.
- SHIELDS, S. A. 2000. Thinking about gender, thinking about theory: Gender and emotional experience. In FISCHER, A. H. *Gender and emotion: Social psychological perspectives*. [online] vol. 2, p. 3 – 23. Dostupné na: <http://catdir.loc.gov/catdir/samples/cam032/99029140.pdf>.

- SCHMIDT, J. A. 2007. Individual and situational factors related to the experience of flow in adolescence. In GILMAN, R. 2007. *Handbook of positive psychology in schools*. New York: Routledge, p. 542 – 558.
- SCHULZE, R., ROBERTS, R. (eds.) 2007. *Emoční inteligencia*. Praha: Portál. 368 s. ISBN 978-80-7367-229-4.
- STUHLÍKOVÁ, I. 2002. *Základy psychologie emocí*. Praha: Portál. 232 s. ISBN 80-7178-553-9.
- TAMRES, L. K. (eds.) 2002. Sex Differences in Coping Behavior: A Meta-Analytic Review and an Examination of Relative Coping. In *Personality and Social Psychology Review*. vol. 6, p. 2 – 30.
- ZELINA, M. 1994. *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa*. Bratislava: IRIS. 162 s. ISBN 80-967013-4-7.

Prílohy

Dotazník DEP

1. Nikdy, po celý čas nie
 2. Zriedka, len chvíľkami
 3. Niekedy som sa tak cítil/a
 4. Skoro celý čas som sa tak cítil/a
 5. Celý čas som sa tak cítil/a
-
1. mal som dobrú náladu
1 2 3 4 5
 2. bol som nervózny
1 2 3 4 5
 3. bol som šťastný
1 2 3 4 5
 4. cítil som úzkosť a strach
1 2 3 4 5
 5. cítil som sa spokojne, nebál som sa vyjadriť svoj vlastný názor
1 2 3 4 5
 6. cítil som napätie
1 2 3 4 5
 7. rozčúlil som sa a dlho som sa nemohol upokojiť
1 2 3 4 5
 8. prial som si, aby táto hodina neskončila
1 2 3 4 5
 9. mal som zlú náladu
1 2 3 4 5
 10. mal som radosť zo všetkého, čo som urobil
1 2 3 4 5
 11. musel som sa nahnevať
1 2 3 4 5
 12. cítil som veľkú súdržnosť so spolužiakmi
1 2 3 4 5
 13. bol som pod silným tlakom
1 2 3 4 5

14. cítil som sa povzbudený
1 2 3 4 5
15. mal som pocit, že nič nedopadne tak, ako by som očakával a ako by som chcel
1 2 3 4 5
16. keď bol čas, dokázal som sa uvoľniť a sústrediť
1 2 3 4 5
17. bol som zo všetkého otrávený
1 2 3 4 5
18. mal som pocit, že ma nič nebaví
1 2 3 4 5
19. cítil som sa dobre
1 2 3 4 5
20. bol som dosť nešťastný
1 2 3 4 5
21. cítil som, že mám veľa energie
1 2 3 4 5
22. bolo mi nanič, do plaču
1 2 3 4 5
23. bol som nahnevaný
1 2 3 4 5
24. príjemne sa mi spolupracovalo s ostatnými
1 2 3 4 5
25. cítil som sa horšie ako ostatní
1 2 3 4 5
26. mal som pocit, že nič nemá cenu
1 2 3 4 5
27. mal som zo seba radosť
1 2 3 4 5
28. smial som sa, mal som dobrú náladu
1 2 3 4 5
29. cítil som sa pokojný a uvoľnený
1 2 3 4 5
30. bol som veselý
1 2 3 4 5

Alžbeta Lobotková je doktorandkou posledného ročníka na Katedre pedagogiky Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre. Magisterský titul získala na Univerzite Konštantína Filozofa v Nitre v odbore Učiteľstvo akademických predmetov: Pedagogika a výtvarné umenie. V rámci svojej dizertačnej práce rieši problematiku analýzy vyučovacej hodiny v kontexte učebnej motivácie žiakov, kde sa orientuje na motiváciu žiakov k učeniu a ich emocionálne prežívanie.

Robert Tomšík je doktorandom Katedry pedagogiky Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre. Magisterský titul získal v odbore Učiteľstvo akademických predmetov: Pedagogika a Psychológia. Je tvorcom psychodiagnostických nástrojov SMVUP(1-2)-S a SMVUP(1-2)-U na zisťovanie motivácie voľby výkonu učiteľského povolania. Je autorom vyše tridsiatich publikácií, v ktorých rieši témy z oblasti pedeutológie, štatistiky, metodológie, sociálnej patológie a psychodiagnostiky.

Mgr. Alžbeta Lobotková
Katedra pedagogiky UKF
Dražovská cesta 4
949 01 Nitra
Tel. 037/6408 222
alzbeta.lobotkova@ukf.sk

Mgr. Robert Tomšík
Katedra pedagogiky UKF
Dražovská cesta 4
949 01 Nitra
Tel. 037/6408 238
robert.tomsik@ukf.sk

Recenzie

LUKÁČ, Eduard: Prínos prešovských vysokoškolských pedagógov k rozvoju komeniológie na Slovensku

Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity, 2015. 142 s. ISBN 978-80-555-1475-8

Autor, prešovský vysokoškolský pedagóg, sa už dlhšie zaoberá tzv. prešovskou komeniologickou školou a z tejto problematiky publikoval niekoľko prác: bibliografie A. Čumu a F. Karšaia, príspevky o učiteľskej činnosti a diela oboch menovaných a naposledy vydal monografiu o živote a diele A. Čumu.

Predkladaná práca, ako výsledok riešenia projektu VEGA, syntetizuje v určitom zmysle výsledky jeho doterajších bádání. V širšom meradle predstavuje a hodnotí prínos prešovských vysokoškolských pedagógov k rozvoju komeniológie v slovenskom i medzinárodnom rámci.

Publikácia je, popri úvode, rozčlenená na štyri hutné kapitoly. V úvode autor načrtáva nárast záujmu o Komenského dielo v uplynulých storočiach, ktorý viedol k vzniku samostatnej vedeckej disciplíny na pomedzí histórie a pedagogiky a charakterizuje zameranie predloženej práce a potom prechádza k hlavnému obsahu svojej monografie.

Prvá kapitola je venovaná dvom najvýznamnejším protagonistom prešovskej komeniológie: docentovi F. Karšaiovi (1918 – 1975) a profesorovi A. Čumovi (1927 – 1998). Na väčšej ploche sa venuje ich učiteľskej a akademickej dráhe, vedecko-výskumnej činnosti, osobitne v oblasti komeniológie.

Nadväzujúca druhá kapitola už analyzuje podrobnejšie vznik hlavných diel týchto komeniológov, ich genézu, pramenné zdroje, obsahové a formálne dotváranie. Ide o Karšaiovu prvotinu Stúpenci J. A. Komenského v politických a školských dejinách Prešova (1965) a jeho vrcholné dielo Jan Amos Komenský a Slovensko (1970). Kým prvá práca mala užšie regionálne zameranie, druhá bola už syntetizujúcim dielom mapujúcim vplyv Komenského na kultúrne a školské podhubie Slovenska, ako aj formovanie komeniologického bádania na Slovensku (vyšla k 300. výročiu úmrtia J. A. Komenského). V tejto časti kapitoly by sa žiadalo výraznejšie, nielen cez citácie z dobových hodnotení, oceniť Karšaiovu prácu ako najpozoruhodnejší príspevok ku komeniologickému bádaniu v slovenskej pedagogickej historiografii od čias J. Kvačalu. Podobným spôsobom analyzuje aj hlavné komeniologické dielo A. Čumu Jan Amos Komenskij i ruskaja škola (do 70 rokov 18 veka)(1970).

Informačne bohatou a doteraz menej známou je obsah tretej kapitoly, ktorá pojednáva o najvýznamnejších komeniologických podujatiach konaných v Prešove. Celkovo sedem podujatí konaných od roku 1970 v Prešove z podnetu F. Karšaia a A. Čumu položilo základy komeniologického výskumu v Prešove, presnejšie na dnešnej Prešovskej univerzite, sformovania najvýznamnejšieho

komeniologického pracoviska na Slovensku, na činnosť ktorého treba v súčasnosti nadväzovať.

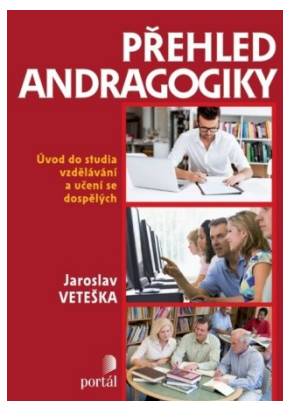
Prešovskí komeniológovia, nielen Karšai a Čuma, ale aj ich pokračovatelia boli aktívnymi členmi Komeniologickej sekcie Československej pedagogickej spoločnosti pri ČSAV, ktorá pôsobila v rokoch 1982 – 1990, ktorá zaštiťovala rad seminárov a konferencií s komeniologickou problematikou.

Recenzovaná publikácia je dôstojným svedectvom aktivít hlavných protagonistov komeniologického výskumu v Prešove F. Karšaia a A. Čumu a pracoviska Prešovskej univerzity, kde sa od 60. rokov 20. storočia sformovala prešovská komeniologická škola. Autor sa v práci oprel o rozsiahly archívny materiál a dostupnú literatúru, čo autorovi umožnilo poskytnúť čitateľovi množstvo faktov a informácií, ktoré doteraz neboli známe, alebo boli známe len v úzkom okruhu zasvätených. Bohatosť materiálu vytvára pre budúcnosť príležitosť k jeho ďalšej interpretácii a zasadenia do širokých školských a kultúrno-historických súvislostí, jednoducho posunúť uvedenú tému na vyšší stupeň. Samotnej publikácii možno vytknúť len niekoľko preklepov a omylov (napr. *Studia Comeniana et historica* na s. 6, mylnú zámenu výročia úmrtia Komenského na s. 73), ale napriek tomu je cenným vodítkom v poznávaní záslužnej práce kolektívu najmenej troch generácií prešovských vysokoškolských profesorov pri poznávaní života, diela a odkazu Komenského.

Vladimír Michalička
Múzeum školstva a pedagogiky
Bratislava

VETEŠKA, Jaroslav: Přehled andragogiky: úvod do studia vzdělávání a učení se dospělých

Praha: nakladatelství Portál, 2016, 320 s. ISBN 978-80-262-1026-9



České nakladatelství „Portál“ vydalo nový titul autora Jaroslava Vetešky, pod názvem Přehled andragogiky: úvod do studia vzdělávání a učení se dospělých. Kniha je členěna do tří obsáhlých kapitol, v jejichž obsahu vnímavý čtenář nachází co nejucelenější informaci z oblasti vzniku a rozvoje andragogiky, andragogických disciplín a přehled o možnosti studovat v České republice andragogiku na vysokých školách. Součástí je také vhled do problematiky filozofie a teorie výchovy dospělých. Druhá kapitola pod sjednocujícím titulkem „Konceptualizace a systemizace vzdělávání dospělých“ podává výklad základních andragogických pojmů a mimo jiné pojednává o celoživotním vzdělávání a učení, zájmovém, občanském a politickém vzdělávání dospělých a jsou prezentována specifika edukace seniorů.

Následujících sto stran objasňuje proces, formy, metody a efekty řízení ve vzdělávání dospělých. Studenty zaujmou jistě kapitoly, popisující trendy ve vzdělávání a učení se dospělých nebo andragogice výzkum a andragogice metodologie.

Jak se shodují odborníci z pedagogických a andragogických věd, jedná o přínosnou a obsahově ucelenou, potřebnou odbornou publikaci, přispívající k zasvěcení čtenáře do problematiky vývoje a významu andragogické teorie a současné praxe vzdělávání dospělých. Například významný adrodidaktik Mužík sdělil, že „je to nejlepší věc v oboru, která byla vydána“. Nelze než se ztotožnit rovněž s vyjádřením předního představitele české pedagogiky, Jana Průchy, který hodnotí Jaroslava Vetešku jako renomovaného a zkušeného odborníka. Vyzdvihl i další nesporný klad publikace, když tvrdí, že knihu oceňuje nejen pro širí záběr, ale také autorovu schopnost podat téma čtivě.

„Pozitivem knihy je styl výkladu – je jasný, terminologicky přesný a pro čtenáře poutavý“, dodává Průcha.

Kniha, kterou shledávám jako hodnotný příspěvek k rozvoji vědy o vzdělávání dospělých, je hodna přívlastku – vysokoškolská učebnice. Lze si jen přát, aby autor zhodnotil také dalších asi tři sta nepoužitého odborného textu, který se mu již do knihy nepodařilo umístit ...

Jako inovativní a přínosné čtenář jistě ocení uvedení – bezprostředně za každou kapitolou – aktuální doporučenou literaturu, vztahující se k jednotlivým textům. Má tak možnost si doplnit a rozšířit prezentované poznatky o nové a další skutečnosti. Pro lepší orientaci v textu opatřil autor knihu věcným rejstříkem, kdy na 44 stranách (!) nachází čtenář odkazy na téměř 800 titulů necelých čtyř set autorů, včetně zahraničních.

Kniha „*Přehled andragogiky*“ si zaslouží pozornost učitelů, akademických a vědeckých pracovníků, lektorů, tutorů, personalistů, poradců a zejména studentů vysokých škol pedagogického a andragogického zaměření a dále odborných zaměstnanců pomáhajících profesí. Inspirativní jistě bude také pro manažery a metodiky vzdělávání, tvůrce vzdělávací politiky dospělých a další širší veřejnost.

Jiří Pavlů

Vysoká škola manažerská Varšava
Fakulta J. A. Komenského Karviná

STEHLÍKOVÁ BABYRÁDOVÁ, Hana; MUSILOVÁ, Jana; TIKÁLOVÁ, Lucie; SOSNA, Jiří: Uvnitř a vně – Sociální a edukační aspekty výtvarné tvorby v prostředí školy a ve veřejném prostoru

Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého v Olomouci, 2014, 1. Vydání, 152 s. ISBN 978-80-244-4073-6

Monografia nastoľuje problematiku aktuálnych tendencií výtvarnej tvorby a edukácie v nadväznosti na sociálny aspekt, vonkajšie vplyvy, či spolupráce v prostredí školy a mimo vzdelávacej inštitúcie. Pozostáva zo štyroch nosných častí s špecifickým odborným vyjadrením pohľadu štyroch autorov na spoločnú tému a krátkym doplnkovým príspevkom na záver.

Témou prvej kapitoly sú environmentálne aspekty výtvarnej tvorby v školskom prostredí a vo verejnom priestore. Autorkou je Hana Stehlíková Babyrádová. V tejto časti autorka rozoberá premenu vnímania výtvarnej tvorby za

posledných dvadsať rokov, ktorá neostáva len v prostredí vzdelávacej inštitúcie, ale presahuje do exteriéru obranného prostredia. Zohľadňuje aspekty socializácie a autoedukácie prostredníctvom tvorby. Skúma príčiny inklinácie k spojeniu hľadania identity prostredníctvom výtvarných aktivít v súvislosti s environmentálnym cítením pri „budovaní“ osobnosti jedinca. Dotýka sa konceptuálneho umenia v rámci environmentu a „mnohopohľadovosti“ na dielo v rôznych prostrediach. Realitu štylizuje ako „sociálny konštrukt“, kde skrz masové médiá vznikajú umelé idoly, ktoré môžu deformovať hodnoty a realitu školy s predmetom výchovy v umení a socializácie. Upozorňuje na externé vplyvy na námety výtvarnej činnosti, rolu identity osobnosti a miesta vo vizuálnom prostredí, s dôrazom na kritické myslenie a potreby orientácie v ňom.

Jana Musilová prezentuje ďalší pohľad na výtvarnú tvorbu v prostredí školy a verejnom priestore, prostredníctvom tínedžera na strednej škole. Počnúc ontogenetickou psychológiou opomína prebúdžanie vedomia, identity a tvorbu filozofických postojov, až ku výtvarnej výchove, ktorá v tomto období absentuje alebo je nesprávne vedená. Autorka zdôrazňuje, že je potrebné preklenúť obdobie krízy výtvarného prejavu tínedžera, kedy možno pozorovať vznik zvýšenej sebakritiky v rámci svojej „nedokonalej kresby“ a potrebu nasmerovať jeho pozornosť na „vizualitu“ a iné realizácie (koláže, animáciu, grafity). V tvorbe tínedžerov, kritizuje plytkosť námetov s frekventovanou inšpiráciou na vizuálne stimuly, napr. reklamy. Tieto teoretické poznatky Jana Musilová ďalej skúma v druhej kapitole pri metodológii výskumu. Verejný priestor diferencuje z pohľadu: sociológie, politiky, estetiky, pedagogiky výtvarnej výchovy a komunikácie. Zaujíma sa o vývoj českej akčnej tvorby a vyzdvihuje komunikatívnu stránku výtvarného umenia s dôrazom na obsah a formu v kontexte s miestom. Prikladá dôležitosť vizuálnej gramotnosti a potreby jej implikovania do cieľov výtvarnej pedagogiky. V poslednej kapitole nás oboznamuje s výskumom o vnímaní umenia realizovaným na stredných školách v Olomouckom kraji. Využíva formu dotazníku pre študentov o vnímaní umenia vo verejnom priestore. Výskumnú časť dopĺňa aj terénny výskum a realizácia prác študentov vo verejnom priestore. Záverom je pozitívne hodnotenie prijatia verejných foriem prezentácie umenia samotnými študentmi a overenie možností spolupráce.

Autorkou tretej časti monografie *Od Identity k edukácii ve výtvarne pedagogice* je Lucie Tikalová. Zameriava sa na výskum procesu hľadania vlastnej identity, vplyvov na formovanie žiaka v pubertálnom veku s ohľadom na výtvarný prejav a komunikáciu s okolím. Zahŕňa klímu školy a možnosť jej transformácie prostredníctvom výtvarných aktivít. Autorka pracuje s artefaktikou a jej nástrojmi, ktoré pretavuje do výskumnej časti so snahou upozorniť na pedagogickú komunikáciu vo vzťahu učiteľ – žiak a s dopadom na ich

vnímanie, formovanie. V experimente využíva metódu neviditeľného divadla, kde vzniknutá vyhrotená situácia ovplyvňuje klímu a komunikácie realizáciu výtvarného prejavu študenta.

O troch kazuistikách autorských výtvarne edukačných projektoch s využitím digitálnej fotografie v procese získavania sociálnych kompetencií, píše Jiří Sosna. V prvej kapitole autor poukazuje na prezentáciu fotografie vo verejnom priestore a nutnosť scitlivenia pri jej čítaní, s dôrazom na žánrovosť i komerciu. Dôraz kladie na vizuálnu a kontextovú gramotnosť. Voľne prechádza do sociálnych kompetencií so snahou vyčleniť sociálne a bezkontaktné žánre. Skúmať ich pomocou pedagogických aktivít vo forme workshopov. V troch výskumných aktivitách (Všedná móda, Rekonštrukcia dobových fotografií, Moje sociálne role) navrhuje experimentálne modely výuky fotografie s citelným zameraním na rozvoj sociálnych kompetencií.

Knihu uzatvára krátky príspevok od Jany Musilovej a Lucie Tikálovej s názvom „Výtvarná tvorba jako prostředek komunikace u psychicky nemocných klientů centra Guggung: léčba tvorbou, nebo tvorba umeleckého díla?“ Autorky predstavujú workshop na danom mieste, konkrétne v poloverejnom priestore „Domu umenia“ so špecializáciou na psychicky chorých.

Publikácia je tematicky konzistentná a okrem formálnych nedopatrení v číslovaní kapitol, alebo podkapitol v (záverečnej časti) nemá iné závažné chyby po stránke obsahovej. Je logicky členená a dostatočne fotograficky ilustrovaná, čo pomáha plynulo nahliadnuť do problematiky. Je vhodná pre pedagógov výtvarnej výchovy na rôznych stupňoch vzdelávania, špecificky pre stredoškolské vzdelávanie. Môže slúžiť ako inšpiračný zdroj pre rôzne výtvarné aktivity, priebeh vyučovania, ale aj prezentovanie umenia mimo vzdelávacieho priestoru.

Tomáš Telepák
Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická Fakulta
Katedra hudobnej a výtvarnej výchovy
Prešov

OPRÁVILOVÁ, Eva; KROPÁČKOVÁ, Jana:
Předškolní pedagogika

Praha: Garada Publishing, a.s., 2016. 224 s. ISBN 978-80-247-5107-8

„Pochopiť podstatu zlatého veku detstva a rozumieť dieťaťu znamená tiež veľa študovať z kníh a učiť sa na základe skúseností druhých“ (Oprávilová, 2016, s. 9). Úvodným argumentom sa čitateľovi (študent učiteľstva, učiteľ, ale aj rodič) na začiatku monografie prihovára dvojica odborne erudovaných a skúsených autoriek Eva Oprávilová a Jana Kropáčková. *Předškolní pedagogika* vyšla v prvej polovici roka 2016 vo vydavateľstve Grada. Recenzovaná kniha tvorí „sprievodcu ku štúdiu otázok teórie a praxe predškolskej výchovy“ (s. 9). Nasledujúci posudzujúci text sa pokúsi opisom poukázať na to, že dobrých dôvodov venovať pozornosť tejto monografii je viacero.

Prvým dôvodom je pomerne obmedzená ponuka podobne tematicky zameraných a kvalitných textov v našom vedeckom priestore, ktorá by bola kultúrne špecifická a na úvod štúdia pre študentov vlastná ich rodnému jazyku. V roku 2001 (455 s.) Z. Kolláriková a P. Pupala spolu s kolegami vytvorili prvú ucelenú monografiu o predškolskej a elementárnej pedagogike na Slovensku a v Českej republike, ktorá nazhromaždila a jedinečne podala najnovšie poznatky o psychologických a sociálnych faktoroch ktoré ovplyvňujú vzdelávanie detí predškolského a mladšieho školského veku. S odstupom 15 rokov máme na trhu tematicky súhlasnú, avšak postupom spracovania tém odlišnú recenzovanú monografiu Oprávilovej a Kropáčovej (2016). Obe monografie sú z istého hľadiska potešujúcou správou o rozvoji vedného odboru Predškolská pedagogika.

Druhý dôvod prameni v samotnej monografii *Předškolní pedagogika*. Úplný prehľad o recenzovanom diele nemožno v tomto príspevku podať. Preto ponúkame len jeho stručný opis. Monografia je rozvrhnutá do desiatich kapitol. V obsahovej rovine zvlášť treba oceniť jasnú štruktúru kapitol s úvodným formulovaním ich dielčích cieľov a orientáciu výkladu zacielenú na riešenie otázok cieľového programu materských škôl, ktoré sú slovami Š. Šveca (2011, s. 29) „prioritou pedagogickovedných potrieb a záujmov v školstve a mali by byť akousi výsadnou trvalkou v záhradke pedagogikov, nielen didaktikov.“ Súbežnosť výchovných a vzdelávacích vplyvov pôsobiacich na dieťať a v predškolskom veku by mala podľa Oprávilovej byť „viazaná konkrétnym obsahom, čo v osobnostne orientovanom poňatí možno chápať ako prednosť, i ako úskalie. Zmyslom predškolského vzdelávania nie je formovať dieťa podľa určitej predstavy (pozn. autorky textu: ktorej zdanlivá jasnosť môže byť iluzórna), ale vytvoriť pre každého jednotlivca dobré predpoklady pre pokračovanie vo vzdelávaní. Obsah predškolského kurikula má prebúdzat a podporovať individuálne rozvojové možnosti každého dieťaťa“ (2016, s. 14).

Je to úloha nanajvýš neľahká, ktorej zmysel a nutnosť riešenia autorky formulujú argumentom: ak chceme ako „skupina odborníkov, rodičov i starostlivých priateľov dieťaťa predškolského veku“ (Vávra, 1946, cit. Podľa Oprávilová, 2016, s. 35) pripraviť deťom príjemné, vľúdne, akoby samo sebou prirodzene plynúce radostné detstvo, zistíme, že „je to úloha náročná a iba dobrý úmysel a láska k deťom na jeho naplnenie nestačí“ (tamže, s. 9). Pri mnohých odpovediach na tieto neľahké neustále sa vyskytujúce základné otázky nám napomáha svojim výkladovým vzťahom dvojica autoriek. Čitateľ sa pri hľadaní pedagógom vlastných trvalo krehkých kompromisných riešení môže spolu s autorkami nechať inšpirovať v kapitole I. *Predškolská výchova a predškolská pedagogika* (s. 10-16), ale aj históriou „II. Premien výchovy predškolského dieťaťa“ (s. 17-33), počas ktorej naši predchodcov realizovali „*kroky vpred i kroky vzad v predškolskom vzdelávaní*“ (s. 34-38). Následne ho autorská dvojica oboznámi so „*Súčasnou vzdelávacou politikou EU vo vzťahu k predškolskému vzdelávaniu*“ (s. 38-39), hlbkovým opisom mu priblíži vybrané „III. Systémy predškolskej výchovy a vzdelávania“ od „*Pôvodných reformných pedagogických alternatívnych predškolských vzdelávacích programov*“ Montessoriovej a Steinerja, cez „súčasnú inovatívne zahraničné modely“ Reggio pedagogiky, Kompenzačnej a akceleračnej výchovy i tzv. Situationsansatz, až k náhľadu na „*Vzdelávacie programy v súčasnej českej materskej škole*“ (s. 40-58). Nasledujúce kapitoly a ich podkapitoly pomenúvajú „IV. Ciele predškolskej výchovy a vzdelávania“ (s. 59-69), „V. Obsah a podmienky predškolského vzdelávania“ (s. 70-83) a za a mimoriadne zdarný považujeme opis „VI. Činnosti dieťaťa“ v zmysle hry, učenia a pracovnej i tvorivej činnosti (s. 84-127). Nasledujúca VII. kapitola venuje pozornosť „*Hodnoteniu výsledkov predškolskej výchovy a vzdelávania*“ (s. 128-137). Jasná identifikácia „VIII. Medzníkov výchovy v predškolskom období“ (s. 138-169) a opis „IX. Dieťa na prahu školskej dochádzky“ dopĺňa obraz o realizačných výstupoch podmienených procesom predškolského vzdelávania. V poslednej X. kapitole venovanej „*Úlohám dospelého v predškolskom vzdelávaní*“ (s. 179-191) autorky venujú svoju pozornosť významom dospelých (rodičov, starých rodičov i učiteľov) v predškolskej výchove a špecifikujú rolu predškolského pedagóga.

Recenzovaná monografia je ukážkovým sprievodcom, ktorý rozoberá základné otázky súčasnej predškolskej pedagogiky ako teoretickej základni pre vlastnú reflexiu s ponukou, ako využiť poznatky v praxi. Hľadanie čitateľových odpovedí na mnohé aktuálne nastolené otázky sa môžu posunúť aj ďalej. V závere každej kapitoly autorky naformulovali otázky a „námety k zamysleniu“. Otázniky však neznamenajú, že sa pohybujeme v neznámom teréne. Naopak o predškolskej pedagogike, o tom dosvedčuje aj táto monografia, už vieme mnoho. Avšak v súčasnosti sa nemálo z toho premieňa, často až do tej

miery, že možno aj neznalosť nás navracia k dojmu opätovného nastolovania akejsi „novej“ paradigmy. V závere sa nazdávame že, opisované témy „trvalky“, v zmysle základných otázok predškolskej pedagogiky by mali tvoriť prioritnú oblasť neustále sa zvyšujúcej a narastajúcej poznatkovej bázy učiteľiek materských škôl vyúsťujúcich v ich každodennom úsilí a nenahraditeľnej každodennej „poľnej“ práci. Hľadanie odpovedí na tieto otázky majú v sebe príležitosť pre rodičov nielen súčasných predškolákov, ale aj celej verejnosti brániť sa často krát nezváženým a unáhleným reakciám na „nové“ trendy. Sila spolupráce by mala byť premenená skrz každodenné snahy cielene spoluutvárať spoločný záujem generácií: „vzdelanie ako skryté bohatstvo“ (Helus, 2012, s. 9), ktoré nás svojim dosahom skrz úsilie našich detí spoločne presahuje.

LITERATÚRA

- HELUS, Z., BRAVENÁ, N., FRANCOVÁ, M. 2012. *Perspektivy učitelství*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2012, 126s., ISBN 978-80-7290-596-6
- OPRÁVILOVÁ, E., KROPÁČKOVÁ, J. 2016. *Předškolní pedagogika*. Praha: Garada Publishing, a.s., 2016, 224s. ISBN 978-80-247-5107-8
- ŠVEC, Š. 2010. Súčasný pedagogický výskum na Slovensku. In *Pedagogická orientace. Vědecký časopis České pedagogické společnosti*. Roč. 20, 2010, č. 2, s. 23-23, ISSN 1211-4669

Darina Dvorská
Ústav pedagogických vied a štúdií
Pedagogická fakulta Univerzity Komenského
Bratislava