

PEDAGOGIKA.SK

Slovenský časopis pre pedagogické vedy/ Slovak Journal for Educational
Sciences

Ročník 10, 2019

Volume 10, 2019

Vydavateľ/Publisher:

Slovenská pedagogická spoločnosť pri SAV/Slovak Educational Research Society
Gondova 2, 814 99 Bratislava (Katedra pedagogiky a andragogiky, Filozofická fakulta UK)

ISSN 1338 – 0982

PEDAGOGIKA.SK

Slovenský časopis pre pedagogické vedy/Slovak Journal for Educational Sciences

Slovenská pedagogická spoločnosť pri SAV/Slovak Educational Research Society

Hlavný redaktor/Editor-in-Chief

Tomáš Turzák

Pedagogická fakulta Univerzity Konštantína Filozofa
(tturzak@ukf.sk)

Redakčná rada/Editorial Board

Zlatica Bakošová, Filozofická fakulta Univerzity Komenského, Bratislava, **Tomáš Turzák**, Pedagogická fakulta Univerzity Konštantína Filozofa, Nitra, **Peter Gavora**, **Fakulta humanitných štúdií, Univerzita Tomáše Bati, Zlín**, **Paulína Koršňáková**, Slovenská pedagogická spoločnosť pri SAV, **Eduard Lukáč**, Filozofická fakulta Prešovskej univerzity, Prešov, **Peter Ondrejko**, Pedagogická fakulta Univerzity Palackého, Olomouc, **Štefan Porubský**, Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela, Banská Bystrica, **Mária Potočárová**, Filozofická fakulta Univerzity Komenského, Bratislava, **Štefan Švec**, Filozofická fakulta Univerzity Komenského, Bratislava

Medzinárodná redakčná rada/International Editorial Board

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

Výkonný redaktor/Editor

Martin Droščák

Filozofická fakulta Univerzity Komenského
(martin.droscak@uniba.sk)

PEDAGOGIKA SK, ročník 10, 2019, číslo 3/ PEDAGOGIKA.SK, volume 10, 2019, No. 3.
Vydáva Slovenská pedagogická spoločnosť pri SAV/Slovak Educational Research Society.
Vedie hlavný redaktor s redakčnou radou/Leads editor-in-chief with the Editorial Board.
Časopis vychádza štvrťročne/Journal is published quarterly.

ISSN 1338 – 0982

Ročník 10, 2019, č. 3, s. 83.

Obsah

Štúdie

K o m o r a, Juraj, K o z á r o v á, Nina: Vzťah výkonovej motivácie a veku žiakov.....	172
T a t a r k o, Michal: Vplyv jazykových predpokladov na úspešnosť učenia sa cudzieho jazyka.....	181
R e i d, Eva: Potreba národných učebníc angličtiny a špecifiká tvorby učebníc pre potreby slovenského žiaka.....	201

Diskusia

Z e l i n o v á, Zuzana: Je sokratovská výchova aktuálna aj v súčasnosti?.....	223
--	-----

Správy

L a u k o v á, Petronela: Medailón: Osemdesiatiny profesora Štefana Šveca.	233
M e d v e ď o v á, Janka: 80-ročné jubileum prof. Jozefa Pšenáka.....	237

Recenzie

K o l a ř í k, Marek: Interakční psychologický výcvik (Silvia Dončevová)....	242
T o m á n k o v á, Martina, K o s t r u b, Dušan: Premiéry, reprízy a omyly na križovatkách alebo stratégie výchovy v súčasnej rodine (Vladimíra Lauko Jacková).....	244
K a s p e r o v á, Dana: Československá obec učiteľská v kontextu reformy vzdelávania učiteľů (ŠVSP) a reformy školy (Janka Medved'ová).....	248

Volume 10, 2019, No. 3, p. 83.

Contents

Studies

- K o m o r a, Juraj, K o z á r o v á, Nina: Relation between performance motivation and pupil age.....172
T a t a r k o, Michal: The Effect of Language Aptitude on Foreign Language Learning.....181
R e i d, Eva: The need of national English textbooks and specifics of creating of textbooks for needs of the Slovak pupil.....201

Discussion

- Z e l i n o v á, Zuzana: Is Socratic Education Still Actual?.....223

Reports

- L a u k o v á, Petronela: Medallion: Eighty Years of Professor Štefan Švec..233
M e d v e d' o v á, Janka: 80 - year anniversary of prof. Jozef Pšenák.....237

Reviews

- K o l a ř í k, Marek: Interactive psychological training (Silvia Dončevová)...242
T o m á n k o v á, Martina, K o s t r u b, Dušan: Premieres, repeats and mistakes at crossroads or strategies of education in the current family (Vladimíra Lauko Jacková).....244
K a s p e r o v á, Dana: The Czechoslovakian Community of Teachers in the Context of the Reform of Teacher Education and School Reform (Janka Medved'ová).....248

Vzťah výkonovej motivácie a veku žiakov

Juraj Komora, Nina Kozárová
Katedra pedagogiky Pedagogickej fakulty Univerzity Konštantína
Filozofa v Nitre

Abstrakt: *Motivácia je v učebnom procese žiakov navonok veľmi ťažko pozorovateľná. Nevieme ju objektívne posúdiť, s istotou ju nevidíme, t. j. nevieme ani s určitosťou povedať, s akou mierou a akým druhom motivácie konkrétny žiak k požadovanému výkonu pristupuje. Čo ale vieme s istotou povedať je, že na celú problematiku nemôžeme nazerať len z hľadiska vonkajšej a vnútornej motivácie, ale musíme ju vnímať z pohľadu rôznych dimenzií. V nadväznosti na spomínanú skutočnosť sa naša štúdia zaoberá otázkami výkonovej motivácie a analyzuje ju vo vzťahu k veku žiakov.*

KLúčové slová: *motivácia, školský výkon žiakov, výkonové potreby, výkonová motivácia.*

Relation between performance motivation and pupil age. *Is very difficult to observe motivation in the pupils' learning process. We cannot objectively assess motivation, we do not see it with certainty, we do not know how much and what kind of motivation individual pupils' approaches require to achieve the desired school performance. However, we can say with certainty that we cannot look at the whole issue only from the perspective of external and internal motivation, but we must perceive it from the perspective of different dimensions. Consequently, our study deals with the issue of performance motivation and it is based on the analysis in relation to the age of the pupils.*

Key words: *motivation, school performance of pupils, performance needs, performance motivation.*

Sme presvedčení, že motiváciu väčšina odborníkov zaoberajúcich sa otázkami výchovy a vzdelávania považuje za jeden z najdôležitejších (ak nie najdôležitejší) determinantov v súvislosti s konečným výsledkom učebnej činnosti žiakov. Nakoniec, história nám na mnohých príkladoch potvrdila, že ľudia v rôznych činnostiach, pri silnej motivácii, aj v nie práve ideálnych podmienkach, boli schopní dosiahnuť lepšie výsledky, ako ľudia, ktorí síce pracovali vo výborných podmienkach, ale chýbala im potrebná motivácia. Učebná činnosť, ako zložitá kombinácia psychosociálnych procesov a zmyslového vnímania nie je v tomto smere výnimkou. Najčastejšie sa však

v odbornej literatúre spomínané otázky riešia v kontexte vnútornej a vonkajšej motivácie, čo, podľa nás, celú problematiku neadekvátne zužuje. Ako tvrdia Lokšová a Lokša (1999), učebná činnosť je rovnako ako každá iná ľudská činnosť vyvolávaná a usmerňovaná veľkým množstvom motívov rôzneho druhu. Tieto motívy na seba navzájom pôsobia, prebieha medzi nimi interakcia, sú usporiadané systematicky a hierarchicky, teda aj na základe potrieb jednotlivca. Tieto motívy tak pôsobia na celkový systém motivácie osobnosti jedinca a taktiež sú zastúpené na základe konkrétnej sociálnej situácie. Podľa týchto autorov je motivácia užitočná pomôcka pre učiteľa na to, aby zistil, prečo žiak vykonal určitú činnosť, úlohu tak, ako ju vykonal, prečo sa správal tak, ako sa správal.

Keďže podobne ako v spoločnosti, tak aj v škole je v súčasnosti často zdôrazňovaná orientácia na výkon, stáva sa charakter výkonovej motivácie mimoriadne dôležitým faktorom celkovej úspešnosti žiaka v podmienkach školského učenia sa. Sme toho názoru, že výkonová motivácia ovplyvňuje rôzne stránky rozvoja osobnosti žiaka (napr. postavenie žiaka v sociálnej skupine a následne jeho socializáciu, jeho emocionálne prežívanie, utváranie hodnotovej orientácie a pod.), čo si vyžaduje dlhšie a systematické skúmanie. Nás ale v realizovanom výskume zaujímalo, či sa mení charakter výkonovej motivácie vo vzťahu k pribúdajúcemu veku žiakov, alebo jej orientácia nie je závislá na tejto skutočnosti.

Predtým, ako si popíšeme a vysvetlíme výkonové potreby, resp. motiváciu žiakov k výkonu, musíme si objasniť najčastejšie príčiny, ktoré sú pripisované školskému výkonu. Hrabal a Pavelková (2010) rozdeľujú tieto príčiny na vnútorné a vonkajšie, pričom oboje môžu byť buď stabilné, alebo nestabilné a zároveň kontrolovateľné a nekontrolovateľné. Vnútornými stabilnými príčinami sú podľa autorov žiakove schopnosti (nekontrolovateľné) a celkové úsilie žiaka, ktoré je pre neho typické (kontrolovateľné). Medzi nestabilné vnútorné príčiny zaraďujú žiakovu náladu (nekontrolovateľnú) a žiakovo momentálne úsilie v danej chvíli (kontrolovateľné). Vonkajšími príčinami, ktoré nie sú kontrolovateľné, môžu byť náročnosť školskej práce (stabilné), alebo náhoda (nestabilná). Príčiny, ktoré ale možno kontrolovať, sú zaujatosť učiteľa (stabilná) alebo neobvyklý zásah ostatných ľudí (nestabilné), čo môže byť aj zásah rodičov, učiteľov či iných spolužiakov.

Podľa toho, ktoré z uvádzaných príčin prevládajú, sú výraznejšie a je badateľný ich zásadnejší vplyv, utvára sa charakter výkonových potrieb, ktoré indikujú orientáciu výkonovej motivácie. Podľa Hrabala a Pavelkovej (2011) sa výkonové potreby získavajú (sú sekundárne), generalizujú sa a nadväzujú na potreby autonómie a kompetencie, ktoré sa u detí utvárajú ako prvé (okolo tretieho roku života). Potreby výkonov sa prispôsobujú situáciám, ktoré si vyžadujú činnosť, čiže sú neustále aktualizované, pričom bez ohľadu na druh

činnosti je ich výsledkom určitý výkon, ktorý je možné hodnotiť. Rozvoj týchto potrieb závisí od viacerých faktorov, napríklad aj od nárokov blízkych ľudí, resp. rodičov, na presnosť výkonov žiaka a pod. Pokiaľ je dieťa vedené k samostatnosti, požiadavky na neho kladené sú primerané veku a možnostiam a jeho výkony sú dostatočne oceňované, vzniká pravdepodobnosť, že sa u dieťaťa prirodzene vyvinie potreba úspešného výkonu. Keď však nastane situácia opačná, kde sa výkon neoceňuje a neúspech sa často a neprimerane kritizuje, nároky na žiaka sú privysoké, vzniká potreba vyhnúť sa neúspechu a rozvoj výkonových potrieb neprebíha optimálne.

Uvedení autori ďalej tvrdia, že v škole sa výkon žiakov čiastočne zvyšuje aj pod vplyvom strachu, konkrétne strachu z neúspechu, z pokarhania a pod. Strach je podľa nich silným motivačným činiteľom, ktorý ovplyvňuje výkon v škole u väčšiny žiakov vo vysokej miere. Čím vyššie ohrozenie človek pociťuje, tým je aj vyššia intenzita strachu. Títo autori hovoria o dvoch stránkach strachu, a to o kognitívnej zložke strachu, ktorá spočíva v obave o výsledok alebo aj v obave o to, ako žiak obstojí pri porovnávaní s niekým iným. Druhou stránkou je autonómne vzrušenie, emocionalita a afektívnosť. Na základe výskumov bolo zistené, že čím väčšie pochybnosti o jeho schopnostiach a kompetenciách sa u žiaka objavujú, tým nižšie sú jeho očakávania úspešného výkonu. Taktiež sa zistilo, že výkon v škole, resp. pri skúške viac súvisel s pochybnosťami ako kognitívnu zložku strachu, než s rozrušením, t. j. emocionálnou stránkou strachu (Hrabal, Pavelková, 2010).

Nezáklade vyššie uvedeného môžeme konštatovať, že napriek zjavnej indispozícii vidieť endogénne príčiny, ktoré by nám pomohli identifikovať charakter výkonových potrieb, stále evidujeme dosť exogénnych ukazovateľov, bez ohľadu na ich stabilitu či kontrolovateľnosť, ktoré nám môžu poskytnúť potrebné informácie o žiakovej orientácii vo vzťahu k výkonu.

Na základe toho môžeme žiakov rozdeliť na tých, u ktorých prevažuje potreba úspešného výkonu a tých, ktorí majú skôr potrebu vyhnúť sa neúspechu. Pre obidve skupiny žiakov sú typické isté charakteristiky:

- žiaci s potrebou úspešného výkonu – sú cieľovo orientovaní, vykonávajú svoju prácu systematicky a plánovite, zaujímajú ich úlohy s primeranou náročnosťou, tie „jednoduché“ nie sú pre nich zaujímavé, sú svedomití, súťaživí, nevzdávajú sa, sú orientovaní na budúcnosť, úspech pripisujú úsiliu a schopnostiam, neúspech skôr nedostatku úsilia;
- žiaci s potrebou vyhnúť sa neúspechu – majú obavy z neúspechu, preto často pri plnení úloh podliehajú úzkosti, nie sú súťaživí, vyhýbajú sa výkonovým situáciám, v mnohých prípadoch je hlavným motívom ich činnosti strach, nemajú adekvátnu aspiračnú úroveň, úspech je podľa nich väčšinou vecou náhody alebo inej príčiny a neúspech vidia vo svojich nedostatočných schopnostiach (Hrabal, Pavelková, Man, 1989).

Je dôležité si uvedomiť, že u každého z nás (t. j. aj u každého žiaka) sú zastúpené obidve tieto potreby. Rozdiel medzi jednotlivcami je v ich vzájomnom pomere. Podobne tak, ako môže jedna z potrieb výrazným spôsobom dominovať, môže sa stať aj to, že obidve potreby budú dosahovať rovnako vysokú, resp. rovnako nízku úroveň. Podľa Hrabala a Pavelkovej (2011) môžeme žiakov z hľadiska výkonových potrieb rozdeliť do 5 typov:

Typ 1 – žiaci, ktorí majú **vysokú potrebu úspešného výkonu a zároveň nízku potrebu vyhnúť sa neúspechu**. Títo žiaci sú pracovití, vytrvalí a zároveň nie sú pri výkone brzdení obavami zo zlyhania. Väčšina školských úloh má pre nich charakter výzvy, pracujú plánovite a nemajú tendenciu vzdávať sa ani pri objavení sa prípadných prekážok. Pre týchto žiakov je charakteristická adekvátna aspiračná úroveň, čo sa prejavuje pri výbere úloh (ak majú možnosť, vyberajú si úlohy so strednou náročnosťou), príliš ľahké úlohy nie sú pre nich dostatočne motivačné. Radi sa porovnávajú a súťažia, pričom sa vždy snažia o úspech a uznanie okolia (vyžadujú neustálu spätnú väzbu). Sú cieľovo orientovaní, čo sa prejavuje v tendenciách plánovať si budúcnosť. Mávajú lepší prospech ako žiaci na rovnakej intelektovej úrovni, ale inak výkonovo orientovaní a prejavuje sa u nich „tendencia k zotrvačnosti“ (úspech aj prípadný neúspech v nich vyvoláva ešte vyššiu potrebu byť úspešní).

Typ 2 – žiaci, ktorí majú **nízku úroveň potreby úspešného výkonu, no zároveň veľmi vysokú potrebu vyhnúť sa neúspechom**. Ide o žiakov, ktorí sú vo väčšine prípadov motivovaní strachom a úzkosťou z možného neúspechu. Vyhybajú sa výkonovým situáciám, pri ktorých by mohla byť odhalená skutočná úroveň ich schopností, pretože sa obávajú zlyhania. Neradi súťažia a nemajú adekvátnu aspiračnú úroveň. Pri výbere úloh uprednostňujú úlohy s veľmi nízkou obťažnosťou (zvyšuje sa pravdepodobnosť úspešne úlohu zvládnuť, čím sa v podstate vyhnú neúspechu), alebo naopak, s veľmi vysokou náročnosťou (prípadný neúspech pri riešení nie je prisudzovaný im, ale náročnosti úlohy, čím sa opäť vyhnú neúspechu). Svoj úspech väčšinou pripisujú náhode alebo šťastiu, prípadný neúspech vnímajú z pohľadu svojich nedostatočných schopností, ktoré podľa nich nie je možné zmeniť.

Typ 3 – žiaci, ktorí majú **vysokú potrebu dosahovať úspech a zároveň tiež vysokú potrebu vyhnúť sa neúspechu**. Pri týchto žiakoch je veľmi ťažké predpovedať, ako sa zachovajú vo výkonových situáciách, pretože ich vnútorné prežívanie je plné rozporov. Na jednej strane silné emocionálne napätie vytvára tendenciu pustiť sa do riešenia úloh s veľkým nasadením, no zároveň samotné riešenie úlohy je sprevádzané intenzívnym strachom zo zlyhania. To, ako sa na koniec zachovajú, závisí od ďalších osobnostných charakteristík (budú sa snažiť úlohu doriešiť napriek nepríjemným, rozporuplným pocitom, alebo budú mať tendenciu zo situácie uniknúť). V rámci aspiračnej úrovne sa u nich prejavujú dva extrémny. Buď sú to neprimerane vysoké aspirácie, alebo práve

naopak, veľmi nízke aspirácie. Ak by sa učiteľovi podarilo u týchto žiakov znížiť obavy z neúspechu, potreba úspešného výkonu by sa stala pre nich silným motivačným zdrojom.

Typ 4 – žiaci, u ktorých sa prejavuje **nízka potreba úspešných výkonov, ale súčasne aj nízka potreba vyhnúť sa neúspechu**. U týchto žiakov je evidentná absencia akejkoľvek výkonovej motivácie. Nevidia zmysel v školskom výkone a pokiaľ nie sú motivovaní inak (napr. kognitívne alebo sociálne), zostávajú často na úrovni tzv. „relatívneho neprospievania“, kedy nie sú adekvátne využívané ich schopnosti. Výkonové úlohy ich neoslovujú, prístupujú k nim ľahostajne, s nezáujmom, a na riešení ani konečnom výsledku im nezáleží. Rozvinúť u nich primeranú výkonovú motiváciu je v podmienkach súčasnej tradičnej školy veľmi náročné (vyžadujú si dlhodobý, systematický individuálny prístup). Učiteľ by mal v prvom rade zistiť, či sa ich postoj týka iba školskej práce a v bežnom živote majú isté výkonové potreby, alebo ide o žiakov, u ktorých úplne absentujú výkonové potreby (v prvom prípade je rozvoj školskej výkonovej motivácie možný prostredníctvom spomínanej individualizácie, v druhom prípade je celý proces podstatne komplikovanejší, pretože môže súvisieť napr. s nesprávne utváraným hodnotovým systémom).

Typ 5 – žiaci s **nevyhranenou potrebou úspešného výkonu či vyhnúť sa neúspechu**. Pochopiteľne, učiteľ býva konfrontovaný aj so žiakmi, u ktorých neprevažuje žiadna výkonová potreba, pričom nejde ani o nezáujem o výkonové potreby, ale ani o výraznú potrebu dosiahnuť úspech, či vyhnúť sa neúspechu. Pri týchto žiakoch sú však podstatne väčšie šance rozvinúť výkonovú motiváciu, ako v predchádzajúcom prípade.

Počas našich skúmaní zameraných na vzťah výkonovej motivácie k rozvoju rôznych stránok osobnosti dieťaťa sme si všimli jednu zaujímavú skutočnosť. U mladších žiakov sa častejšie objavovala vysoká potreba úspešného výkonu, naopak, starší žiaci mali tendenciu vyhýbať sa neúspechu, resp. mali značne ľahostajný prístup tak k otázkam dosiahnutia úspechu, ako aj k vyhýbaniu sa neúspechu. Na základe toho sme formulovali otázku: Existuje vzťah medzi orientáciou výkonovej motivácie a vekom žiakov? Zo skôr získaných údajov sme náhodným výberom vybrali vzorku 575 žiakov (každý ročník zastupovalo 115 žiakov) a zisťovali sme, aká je orientácia ich výkonovej motivácie.

Pre zisťovanie výkonovej motivácie žiakov sa najčastejšie využíva „dotazník motivácie výkonu“, ktorým sa meria výkonová motivácia žiakov v školách, pričom sa táto motivácia skladá z dvoch základných potrieb, a to dosiahnuť úspešný výkon v škole alebo vyhnúť sa neúspechu v škole. Učiteľ takouto formou môže zistiť úroveň motivácie žiakov a v rámci toho môže optimálne zvoliť úlohy, aké bude žiakom dávať, aké budú náročné, aké metódy využije vo vyučovaní a podobne (Hrabal, Pavelková, 2011).

Dotazník motivácie výkonu sa skladá z 12 otázok. Prvých šesť otázok je venovaných zisťovaniu miery potreby úspešného výkonu a druhá časť dotazníka je venovaná zisťovaniu miery potreby vyhnutia sa neúspechu. Podľa skóre v prvej a druhej časti, ktoré žiak dosiahol, sa podľa štandardných noriem priradí hrubé skóre a na základe neho je učiteľ schopný zistiť, k akému typu žiakov z hľadiska výkonových potrieb ten-ktorý žiak patrí. Výsledky, ku ktorým sme sa dopracovali, sú numericky vyjadrené v tabuľke 1.

Tabuľka 1: Orientácia výkonovej motivácie žiakov podľa ročníkov

	Typ 1		Typ 2		Typ 3	
	n	%	n	%	n	%
5. roč.	51	44,35	14	12,17	28	24,35
6. roč.	43	37,40	18	15,65	27	23,48
7. roč.	40	34,78	14	12,17	31	26,96
8. roč.	24	20,86	18	15,65	11	9,57
9. roč.	12	10,43	21	18,26	9	7,83

	Typ 4		Typ 5		Spolu typy 1 - 5	
	n	%	n	%	n	%
5. roč.	10	8,7	12	10,43	115	100

6. roč.	14	12,17	13	11,30	115	100
7. roč.	9	7,83	21	18,26	115	100
8. roč.	33	28,7	29	25,22	115	100
9. roč.	46	40,00	27	23,48	115	100

Výsledky uvádzame vzhľadom na jednotlivé typy, ktoré sme opísali vyššie. Už na prvý pohľad je zrejma klesajúca tendencia zastúpenia žiakov v prvom type vo vzťahu k zvyšujúcemu sa veku (ročníku). Kým v 5. ročníku 44,35 % žiakov má vysokú potrebu úspešného výkonu bez obáv z neúspechu, v 9. ročníku je to len 10,43 % žiakov. Medzi 6. a 7. ročníkom zásadný rozdiel v tomto prípade nie je, no v 8. a 9. ročníku už je viditeľný prudký pokles orientácie na dosiahnutie úspechu.

Pri druhom type žiakov, ktorí majú nízku úroveň potreby úspešného výkonu, no zároveň veľmi vysokú potrebu vyhnúť sa neúspechom, už tak jednoznačné rozdiely nezaznamenávame. Aj keď je tu istý náznak vzostupnej tendencie medzi 5. a 9. ročníkom, medzi 6., 7., a 8. ročníkom pomer žiakov, ktorí inklinujú k tomuto typu kolíše.

K tretiemu typu zaraďujeme žiakov, ktorí majú vysokú potrebu dosahovať úspech a zároveň tiež vysokú potrebu vyhnúť sa neúspechu. Aj tu je najviac viditeľný rozdiel pri 8. a 9. ročníku, v rámci ktorých sa k tomuto typu hlási 9,57 %, resp. 7,83 % žiakov. Vo zvyšných ročníkoch počet žiakov výrazne prekročil 20 %, čo nás opätovne vedie k záveru, že u žiakov z nižších ročníkov je potreba dosahovania úspechu výrazne silnejšia, ako u starších žiakov (aj keď je kombinovaná s relatívne veľkým strachom z neúspechu).

Vyššie spomínaná ľahostajnosť starších žiakov sa nám potvrdila pri vyhodnocovaní výsledkov štvrtého typu žiakov, u ktorých absentuje potreba dosahovať úspech, ale zároveň necítia ani potrebu vyhýbať sa neúspechu. Až 40 % žiakov 9. ročníka zaujalo v rámci dotazníkového prieskumu tento postoj. Rovnaký názor malo aj 28,7 % žiakov 8. ročníka, čo je v porovnaní so zvyšnými ročníkmi vysoký podiel a zároveň to opätovne potvrdzuje zmeny v orientácii výkonovej motivácie u žiakov v 8. a 9. ročníkoch.

Aj v prípade piateho typu žiakov s nevyhranenou potrebou úspešného výkonu či vyhnutiu sa neúspechu môžeme konštatovať mierne vzostupnú tendenciu v smere od 5. ročníka k vyšším ročníkom. Na tomto mieste musíme priznať, že sme očakávali výrazne vyššie zastúpenie žiakov v tomto type, keďže je to v podstate neutrálny typ a na neutrálne možnosti v dotazníkoch obyčajne reaguje najväčší počet respondentov. Získané údaje v každom prípade (až na

malé výnimky) potvrdzujú náš predpoklad, že so zvyšujúcim sa vekom (ročníkom) sa mení aj orientácia výkonovej motivácie a zároveň nám to odpovedá na otázku, či existuje vzťah medzi výkonovou motiváciou a vekom žiakov. Prečo je tomu tak, zatiaľ nevieme presne vysvetliť, pretože na odhaľovanie príčin tohto stavu by bolo potrebné oveľa podrobnejšie skúmanie (ktoré sa chystáme realizovať v budúcnosti). Domnievame sa však, že zmeny v orientácii výkonovej motivácie môžu súvisieť napr. so znižujúcim sa záujmom o školu v posledných ročníkoch druhého stupňa základnej školy, so zmenami pri utváraní hodnotového systému, so zmenami v postojoch, s meniacou sa štruktúrou záujmov, s príslušnosťou k rôznym sociálnym skupinám a pod.

Na záver pokladáme za dôležité dodať, že na potvrdenie našich záverov by bol potrebný omnoho rozsiahlejší výskum a zároveň si uvedomujeme, že naše zistenia otvárajú množstvo ďalších otázok, ktorých zodpovedanie si zaslúži svoj priestor a čas. V každom prípade sme presvedčení, že nami získané údaje môžu slúžiť ako východisko pre ďalšie skúmanie predmetnej problematiky.

Literatúra:

- BALOGHOVÁ, L. 2018. *Školská výkonová motivácia a jej vplyv na postavenie žiaka v sociálnej skupine*. Diplomová práca (obhájená v máji 2018). Nitra : PF UKF v Nitre. 65 s.
- HRABAL, V., PAVELKOVÁ, I., MAN, F. 1989. *Psychologické otázky motivace ve škole*. Praha : SPN, 1989. 234 s. ISBN 80-04-23487-9.
- HRABAL, V., PAVELKOVÁ, I. 2010. *Jaký jsem učitel*. 1. vyd. Praha : Portál, 2010. 240 s. ISBN 978-80-7367-755-8.
- HRABAL, V., PAVELKOVÁ, I. 2011. *Školní výkonová motivace žáků. Dotazník pro žáky*. 1. vyd. Praha : Národní ústav odborného vzdělávání, 2011. 27 s. ISBN 978-80-87063-34-7.
- LOKŠOVÁ, I., LOKŠA, J. 1999. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole – Teoretická východiska a praktické postupy, hry a cvičení*. 1. vyd. Praha : Portál, 1999. 208 s. ISBN 80-7178-205-X.

Štúdia bola vypracovaná ako súčasť výskumného projektu VEGA č. 1 / 0098/17 Individuálna koncepcia a stratégia vyučovania v kontexte profesijného rozvoja učiteľa.

doc. PaedDr. Juraj Komora, PhD. – v súčasnosti pôsobí ako docent na Katedre pedagogiky Pedagogickej fakulty Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre, kde prednáša všeobecnú pedagogiku, teóriu vyučovania, porovnávaciu pedagogiku, didaktiku pedagogiky, výchovu a vzdelávanie v svetových

edukačných systémoch. Podieľa sa na koncepcnej práci spojenej s udržiavaním kvality študijných programov a podpore vedeckovýskumnej a publikačnej činnosti na pracovisku. Je autorom a spoluautorom monografií a vysokoškolských učebníc rozvíjajúcich príslušnú oblasť vedy (*Vyučovanie v otázkach a odpovediach, Didaktika pedagogiky a sociálnej pedagogiky, Základy pedagogiky pre učiteľské odbory štúdia, Základy porovnávej pedagogiky pre učiteľské odbory štúdia, Teoretické základy výchovy a vzdelávania, Diverzita v edukácii, Diverzita školskej populácie ako objekt pedagogickej vedy atď.*).

PaedDr. Nina Kozárová, PhD. – vyštudovala učiteľstvo akademických predmetov v aprobácii pedagogika – história. V súčasnosti pôsobí ako odborná asistentka na Katedre pedagogiky Pedagogickej fakulty Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre. Primárne sa zameriava na problematiku didaktiky a psychodidaktiky (*didaktická analýza učebníc, štruktúrovanie učiva, otázky kurikulárnej transformácie, modifikácia prekonceptov a miskoncepcií žiakov*). Vo svojich publikáciách venuje pozornosť predovšetkým inovatívnym metódam a stratégiám v edukácii so zameraním na kritické myslenie žiakov, rozvoju metakognície a autoregulácie žiakov a práci s chybou v edukačnom procese (*Učebnica ako základ kurikula pre štruktúrovanie učiva, Širší kontext učenia sa a rozvoj autoregulácie, Konceptia práce s chybou ako atribút rozvoja metakognitívneho myslenia žiakov, Mentálne reprezentácie žiakov v edukačnom procese, Pojmové mapy v teórii a praxi*).

doc. PaedDr. Juraj Komora, PhD.

PaedDr. Nina Kozárová, PhD.

Katedra pedagogiky

Pedagogická fakulta Univerzity Konštantína Filozofa

Dražovská 4

949 74 Nitra

Vplyv jazykových predpokladov na úspešnosť učenia sa cudzieho jazyka

Michal Tatarko
Akcent College, Praha, Česká republika

Abstrakt: Štúdia sa zaoberá skúmaním jazykových predpokladov a ich vplyvu na učenie sa cudzieho jazyka. Jej primárnym cieľom je teoreticky a empiricky vymedziť úlohu jazykových predpokladov v procese učenia sa cudzieho jazyka. V teoretickej rovine sú opísané vybrané komponenty jazykových predpokladov. Z teoretického rozboru sme vyvodili premenné, ktoré vystupujú ako možné prediktory úspešnosti učenia sa cudzieho jazyka. Následný výskum bol uskutočnený na základe štatistického spracovania kvantitatívnych údajov zozbieraných na slovenských gymnáziách v Prešovskom kraji. Obsahom výskumu je štatistická analýza korelácie medzi jednou nezávislou (úroveň lingvistického komponentu jazykových predpokladov) a jednou závislou premennou (úroveň úspešnosti učenia sa anglického jazyka). Na zber dát boli použité nástroje založené na metóde testovania a škálovania. Jednotlivé výsledky potvrdili predpokladané skutočnosti a identifikovali lingvistický komponent jazykových predpokladov ako prediktor úspešnosti učenia sa cudzieho jazyka. Tieto výsledky sú v porovnaní s inými zahraničnými štúdiami do značnej miery podobné.

Kľúčové slová: jazykové predpoklady, komponenty jazykových predpokladov, fonetické kódovanie, lingvistický komponent, pamäťový komponent, úspešnosť učenia sa cudzieho jazyka.

The Effect of Language Aptitude on Foreign Language Learning. The paper deals with language aptitude and its effect on the foreign language learning. The main aim is to explore the language aptitude and identify its role in foreign language learning from theoretical and empirical point of view. Based on the theoretical analysis, we identified a variable that can serve as a potential predictor of success in the foreign language learning. Data, which we collected at selected grammar schools in Prešov district, were statistically analyzed – we examined the correlation between the linguistic component of language aptitude (independent variable) and language learning success (dependent variable). The data were collected by means of testing and scaling. The result confirmed the assumed hypothesis that the language aptitude is a relevant predictor of success in foreign language learning. This result is in comparison to other studies very similar.

Key words: *language aptitude, components of language aptitude, phonetic coding, linguistic component, memory, success in foreign language learning.*

Úvod

Ovládať minimálne jeden cudzí jazyk na komunikačnej úrovni sa stalo bežnou požiadavkou súčasnej spoločnosti, a preto nie je výnimočné, že sa v súčasnej dobe čoraz viac stretávame s vyučovacími prístupmi a metódami, ktorých ambíciou je naučiť cudzí jazyk rýchlo a efektívne. Je však známe, že na učenie sa cudzieho jazyka vplýva množstvo faktorov a nie je jednoduché vytvoriť univerzálne fungujúci model učenia sa, ktorý by zabezpečil univerzálny úspech v dosahovaní cudzojazyčnej kompetencie. Doterajšie teórie a výskumy prinášajú poznatky o tom, že medzi dôležité indikátory úspešnosti učenia sa cudzieho jazyka patria motivácia, štýl učenia, vek, miera autonómie, jazykové predpoklady a iné. Vplyv týchto faktorov bol a stále je predmetom psychologických a pedagogických výskumov, pretože požiadavka spoločnosti poskytovať efektívne cudzojazyčné vzdelávanie je čoraz aktuálnejšia. Každý učiteľ alebo lektor cudzieho jazyka sa v praxi stretáva s tým, že niektorí žiaci jazyk doslovne nasávajú a ich pokroky sú viditeľné v krátkodobých časových horizontoch. Na druhej strane sa stretávame s jednotlivcami, ktorí opakovane začínajú jazykové kurzy na tej istej úrovni a v priebehu času sa zlepšujú len minimálne alebo vôbec. Podobné príklady je možné nájsť aj mimo školského prostredia, kde sme svedkami toho, že sa naši priatelia, kolegovia alebo rodinní príslušníci naučia komunikovať aj niekoľkými cudzími jazykmi naraz, kým iní ostávajú monoglotmi.

Táto štúdia sa zaoberá problematikou jazykových predpokladov, teda predispozíciou alebo talentom učiť sa cudzí jazyk. Hlavným cieľom štúdie je zistiť, aký silný je vzťah medzi úspešnosťou učenia sa cudzieho jazyka a jedným vybraným komponentom jazykových predpokladov. Sekundárnym cieľom je náš výsledok porovnať s výsledkami iných štúdií. Výskum tohto typu v minulosti prebehol v rôznych krajinách, no nemáme poznatky o tom, že by sa uskutočnil v našich geografických podmienkach, a teda nie je jasné, do akej miery by bolo možné využiť testy jazykových predpokladov ako prediktorov úspešnosti učenia sa cudzieho jazyka na Slovensku. Jazykové predpoklady sú iba jedným z viacerých faktorov, ktoré predpokladajú mieru úspechu a vstupujú do rôznych vzťahov s inými faktormi, napríklad s motiváciou, vekom, štýlom učenia, autonómiou atď. Sila týchto vzťahov vytvára akýsi rebríček faktorov, ktoré najviac ovplyvňujú úspech v učení sa cudzieho jazyka.

1 Jazykové predpoklady

1.1 Vymedzenie pojmu

Termín *predpoklad* (ang. *aptitude*) je možné definovať ako schopnosť naučiť sa niečo zvládať, ktorá závisí od viacerých charakteristík učiaceho sa. V rámci jazykových predpokladov je táto schopnosť spájaná s talentom učiť sa jazyk. Vo všeobecnosti je známe, že pojmy *jazykový predpoklad* a aktuálna *jazyková úroveň* nie sú dve rovnaké veci a je potrebné ich vnímať oddelene. Vyplyva to z logického faktu, že každý človek, či už jazykovo nadaný alebo bez silných jazykových predpokladov, je schopný dosiahnuť akúkoľvek úroveň jazyka, no vynaloží na to rozdielne množstvo úsilia a času. Testy jazykových predpokladov nazerajú na jazykové predpoklady nie ako na jednotnú entitu, ale ako na súbor rozličných charakteristík, ktoré sú v interakcii v procese učenia sa cudzieho jazyka (Stern, 1983, str. 369). Mnoho odborníkov v danej oblasti sa zhoduje v názore, že jazykové predpoklady sú imúnne voči zmenám a tréningu (napr. Carroll, 1962; Ellis, 1995; Thornbury, 2006; Skehan, 1998), no iní (napr. Piraud, 2008; McLaughlin, 1990) zastávajú názor, že jazykové predpoklady je potrebné vnímať dynamicky ako množinu viacerých tvárnych schopností, ktoré sú v interakcii s inými vnútornými charakteristikami žiaka a že je možné ich zlepšovať.

1.2 Komponenty jazykových predpokladov

Existujúce teórie sa zhodujú v názore, že jazykové predpoklady v sebe zahŕňajú niekoľko rozdielnych schopností (tzv. komponenty jazykových predpokladov), napríklad sluchovú, lingvistickú a pamäťovú (Carroll, 1962; Thornbury, 2006; Ellis, 1995; Skehan, 1998).

Prvá z nich sa vzťahuje na tzv. dobré ucho a v skutočnosti predstavuje schopnosť rozlíšiť a analyzovať cudzie zvuky tak, aby sme si na ne neskôr vedeli spomenúť a zopakovať ich. Carroll tento komponent označuje ako schopnosť fonetického kódovania (*phonetic coding ability*) (1962, s. 128). Niektorí iní autori označujú tento komponent nie ako fonetické, ale ako fonemické kódovanie (*phonemic coding*).

Ďalší komponent, tzv. lingvistická schopnosť, zodpovedá rozoznávaniu vzorov vstupu a vytváraniu pravidiel na základe týchto vzorov (Thornbury, 2006, s. 15). Carroll túto schopnosť špecifickejšie definuje na základe dvoch komponentov – citlivosť na gramatiku a induktívne učenie sa jazyka (1962, s. 129 – 130). Prvý z nich je zameraný na spôsob, akým slová vo vete fungujú, druhý na vytváranie gramatických pravidiel. V dostupnej literatúre sme sa snažili nájsť presné rozdiely medzi týmito dvoma lingvistickými komponentmi, no ich definovanie nie je úplne jasné a zároveň je veľmi podobné. Budeme

preto nasledovať model Thornburyho (2006) a Skehana (1998), ktorí združujú obidva komponenty do jedného pojmu, a to do *lingvistického komponentu*.

Tretí komponent, t. j. *pamäťová schopnosť* sa týka schopnosti využívať senzorickú a pracovnú pamäť, ukladať rôzne lexikálne položky do dlhodobej pamäte a zároveň spôsobilosť ich rýchlo a efektívne z pamäte vybrať a použiť (Thornbury, 2006, s. 16). Carroll túto schopnosť už pred vyše polstoročím označil ako schopnosť pamäťového učenia (Carroll, 1962 In Ellis, 1995, s. 495). Jednotlivými komponentmi jazykových predpokladov sa podrobnejšie zaoberáme v nasledujúcich podkapitolách.

Je nutné dodať, že jednotlivé komponenty u jedného človeka nemusia byť na rovnakej úrovni. Napríklad Skehan tvrdí, že vysoká miera fonetického kódovania u jedného žiaka nemusí predznamenávať jeho vynikajúcu pamäťovú schopnosť (1998, s. 192). Preto je možné hovoriť o silnejších a slabších stránkach jazykových predpokladov u toho istého človeka.

1.2.1 Komponent fonetického kódovania

Fonetické kódovanie stojí úplne na začiatku práce s jazykovým materiálom, ktorý má zvukovú podobu. Ide o spracovanie informácií z tzv. vstupu (z ang. slova *language input*) a na kognitívnej úrovni sa vždy odohráva pred aktivizovaním ďalších dvoch komponentov jazykových predpokladov. Úlohou fonetického kódovania je vyriešiť segmentálny problém, ktorý Petersová (1983, s. 59) definuje ako schopnosť rozdeliť auditívny jazykový vstup na jednotlivé zmysluplné segmenty. Môžu to byť jednotlivé slabiky, hranice medzi slovami alebo slovnými spojeniami, pričom dôležitú úlohu zohráva rytmus prirodzenej hovorenej reči založený na dôraze a intonácii. Podľa Skehana (1998, s. 203) ide o prirodzenú schopnosť žiaka nazerať na auditívny jazykový vstup ako na informáciu, ktorú má zmysel kognitívne spracovávať a pochopiť ju správne, čo stojí v protiklade s takým jazykovým vstupom, ktorý na žiaka pôsobí auditívne rozostrene a môže byť nepresný. Myslíme si, že táto schopnosť je užitočná v školskom vzdelávacom prostredí, kde je zvyčajne takýto auditívny vstup zjednodušený a prispôbený úrovni žiaka, no je ešte viac potrebná v neformálnom mimoškolskom prostredí, kde sa akustická kvalita vstupu môže meniť rovnako ako aj jeho náročnosť, čo pochopiteľne vplýva na nároky vysporiadať sa vyššie uvedeným segmentálnym problémom.

Komponent fonetického kódovania sa týka schopnosti analyzovať a kódovať zvuky tak, aby ich jednotliviec rozpoznal, identifikoval a udržal si ich v pamäti (viac ako len niekoľko sekúnd). Toto kódovanie predstavuje asociovanie zvuku so symbolom, resp. symbolmi a následným prepojením s jeho významom (Chan, Skehan a Gong, 2011, s. 56). Nejde o schopnosť vedieť okamžite zopakovať konkrétny zvuk alebo skupinu zvukov, ale o schopnosť vytvoriť a

uložiť si zvukový obraz tak, aby ho bolo možné reprodukovať aj po určitom čase, počas ktorého sme sa venovali inej aktivite (Carroll, 1962, s. 46). Carroll (1962, In Ellis, 1995, s. 496) ďalej tvrdí, že tento komponent sa spája aj so schopnosťou správneho hláskovania. Skehan (1998, s. 200) dopĺňa, že schopnosť rozoznávať zvuky je medzi jednotlivcami rozdielna a že tento rozdiel neovplyvňuje úspech v učení sa jazyka. To, čo naň vplyva, je schopnosť analyzovať zvuk tak, že ho jednotliviec spojí s trvalým významom a bude si ho schopný vybaviť nielen bezprostredne po precvičovaní, ktoré viedlo k vytvoreniu tejto väzby.

Na základe týchto informácií je zrejmé, že fonetické kódovanie je čiastočne prepojené s krátkodobou pamäťou, pretože sa spája s pochopením a zapamätaním si konkrétneho zvuku. Túto skutočnosť dopĺňa štúdia Chanovej, Skehana a Gongovej (2011), ktorí postavili charakteristiku fonetického kódovania na niekoľkých všeobecne platných pravidlách:

- krátkodobá pamäť zohráva dôležitú úlohu pri produkovanií hovorenej reči;
- schopnosť analyzovať zvuky uľahčuje ich uloženie do pamäte;
- táto analytická schopnosť je spájaná so schopnosťou prepájať zvuky so symbolmi.

Je ale nutné dodať, že fonetické kódovanie funguje nezávisle na pamäťovom komponente jazykových predpokladov a aj keď sú čiastočne prepojené, neznamená to, že dobrá schopnosť fonetického kódovania determinuje aj dobrú úroveň pamäťového komponentu (Gilleece, 2005, s. 35). Podľa Carrola (1962, s. 46) je fonetické kódovanie možné testovať na základe úlohy, v ktorej sa žiaci učia priradovať symboly (znaky alebo písmená) k zvukom. Tie si však musia zapamätať dosť dlho na to, aby ich boli schopní porovnať s inými zvukmi. Zároveň si vytvárajú množinu reakcií na zvuky a na ich kombinácie, ktoré sú rovnako výsledkom predošlej analýzy a precvičovania.

1.2.2 Lingvistický komponent

Ako sme spomínali, niektoré teórie a výskumy v oblasti jazykových predpokladov rozdeľujú tento komponent na dve zložky, no niektoré ho z dôvodu podobnosti charakteru týchto zložiek popisujú ako jeden celok. Rozdelenie na zložky v sebe zahŕňa komponent gramatickej citlivosti a komponent schopnosti indukčnej analýzy.

Prvý z nich predstavuje schopnosť porozumieť tomu, aké úlohy plnia slová v jazyku a v akých syntaktických vzťahoch sú (Robinson, 2002, s. 324). Nezahŕňa v sebe explicitnú znalosť gramatiky, ale povedomie o syntaktických vzťahoch a vzoroch. Skehan tvrdí, že táto schopnosť je na začiatku receptívna, resp. pasívna a že je zodpovedná za rozpoznávanie funkcií slov vo vetách

(1998, s. 200 – 201). Ďalej dopĺňa, že umožňuje sústrediť sa na jedno slovo, i keď je súčasťou širšej jazykovej štruktúry. Pri testovaní tohto komponentu je úlohou žiaka spojiť dané neznáme slovo so slovom, ktoré ho reprezentuje v inom, žiakovi známom jazyku, napr. v materinskom. Za pomoci druhého lingvistického komponentu, t. j. schopnosti indukčnej analýzy dochádza k odvodzovaniu gramatických pravidiel, ktoré je možné ďalej aplikovať (ibid). V druhej fáze je teda táto schopnosť viac produktívna. Inými slovami, ide o schopnosť extrahovať z jazykového príkladu alebo širšieho materiálu gramatické pravidlá a významy slov a použiť ich vo vlastnej produkcii jazyka. V pedagogickej praxi zameranej na vyučovanie cudzieho jazyka je tento princíp zakotvený v tzv. indukčnom učení sa. Indukčné učenie sa postupuje od príkladov v kontexte k odvodeniu všeobecného gramatického pravidla. Toto pravidlo si odvodí žiak sám na základe pomocných otázok, ktoré mu kladie učiteľ. Príkladom indukcie je aj typ úlohy, v ktorej žiak odvodí význam neznámeho slova z kontextu. V anglickej terminológii je táto schopnosť označovaná ako *meaning inferring*. Na druhej strane existuje dedukčný prístup vo vyučovaní gramatiky, kedy učiteľ sám vysvetlí pravidlo a žiaci ho ďalej aplikujú v iných kontextoch. V komunikatívnom jazykovom vyučovaní je preferované predovšetkým indukčné vyučovanie/ učenie sa, pretože zapája žiaka do objavovania pravidiel o jazyku, čo následne podporuje schopnosť zapamätať si ich jednoduchšie a na dlhšiu dobu. Následným niekoľkokrátovým precvičovaním sa toto pravidlo dostane do dlhodobej pamäte.

Výskumy v tejto oblasti prinášajú poznatky o tom, že žiaci rozpoznávajú informácie rozdielne na základe funkčnej špecializácie mozgových hemisfér, ktorá rovnako vplýva aj na úroveň ich gramatickej senzitivity a schopnosti indukčnej analýzy. Napríklad výskum Pirauda z roku 2008 (s. 93) porovnával žiakov s buď pravou, alebo ľavou dominantnou hemisférou a na základe testovania ich lingvistického komponentu zistil, že dominancia ľavej hemisféry pozitívne koreluje so stupňom gramatickej citlivosti. To je v súlade so všeobecne známym poznatkom, že rečové centrum sídli v Brocovej oblasti ľavej mozgovej hemisféry (Sternberg, 2009, s. 75). Aj keď sa viaceré zdroje zhodujú v tom, že jazykové predpoklady sú nemenné, výskum Pirauda (2008, s. 101) zistil, že gramatická citlivosť je komponentom, ktorý je možné modifikovať. Vo svojom vyššie spomínanom výskume sa v druhej fáze venoval žiakom s nízkou gramatickou citlivosťou. Títo žiaci absolvovali kurz, ktorého cieľom bolo zlepšiť ich gramatickú citlivosť. Po kurze sa znovu podieľali na vlastnom testovaní tohto komponentu a zlepšili svoj výsledok o 20 %. Zaujímavé je aj jeho zistenie, že gramatickú citlivosť je možné zlepšovať zámerným tréningom u oboch skupín špecializácie mozgových hemisfér, teda aj u ľavých aj pravých (ibid, s. 102).

Na základe vyššie uvedených faktov je možné sumarizovať, že existuje možnosť meniť a zlepšovať lingvistický komponent, no tento poznatok sa stretáva s početnými protichodnými názormi, ktoré podporujú stálosť a nemennosť jazykového nadania (Caroll, 1962; Ellis, 1995; Thornbury, 2006; Skehan, 1998). S určitosťou je však možné tvrdiť, že rozdiely v špecifikácii funkčnosti hemisfér vplývajú na túto zložku jazykových predpokladov. Lingvistický komponent žiaka je tak do určitej miery determinovaný jeho neurónovou výstavbou mozgu.

1.2.3 Pamäťový komponent

Tento komponent je definovaný ako schopnosť vytvárať veľké množstvo asociácií v relatívne krátkom čase. Skehan (1998, s. 45) tvrdí, že na spomínané tri komponenty jazykových predpokladov je možné aplikovať pomerne známu teóriu učenia sa jazyka založenej na postupnosti troch fáz – vstup (*input*), spracovanie informácie (*central processing*) a výstup (*output*).

V tejto súvislosti tento trojzložkový model jazykových predpokladov stotožňuje fonetické kódovanie so vstupom, lingvistický komponent so spracovaním informácie a pamäť s výstupom. Keďže pamäť zodpovedá za to, ako sú informácie uložené a akým spôsobom sú znovu nájdené, je možné tvrdiť, že práve pamäťový komponent jazykových predpokladov najtesnejšie ovplyvňuje výstup. Podľa Gilleceho (2005, s. 37), ktorý cituje Skehana (1998), pamäť je nevyhnutná pre jazykový výstup a je dokázané, že aj učiaci sa aj rodení používateľa jazyka sa do veľkej miery spoliehajú na zapamätané segmenty jazyka (*language chunks*) a uprednostňujú používanie týchto lexikalizovaných reťazcov pred vytváraním nových unikátnych segmentov. V didaktike cudzích jazykov je tento jav využívaný v tzv. Lexikálnom prístupe, ktorý v 90. rokoch minulého storočia popísal anglický autor Michael Lewis. Lexikálny prístup sa sústreďuje na vyučovanie/ učenie sa cudzieho jazyka prostredníctvom pamäťového vyučovania slovnej zásoby. Tento prístup tvrdí, že jazyk nie je lexikalizovaná gramatika, ale gramatizované lexikum. Cieľom vyučovania by malo byť odhaľovanie pevných či menej pevných lexikálnych celkov, ktoré vytvárajú základné stavebné kamene jazyka. Tieto celky sú potom porovnávané s jazykom materinským s cieľom fixácie a naučenia (Lewis, 2002).

Základné rozdelenie pamäte obsahuje podľa Atkinsona a Shiffrina (1967, s. 90) tri druhy pamäte: senzorickú, krátkodobú a dlhodobú.

Prvá, senzorická slúži na uchovávanie zmyslových vstupov a je veľmi krátka. Napríklad sluchové informácie si vybavíme len zhruba 4 sekundy späť, vizuálne iba asi štvrt' sekundy.

Krátkodobá pamäť je charakteristická tým, že v nej prebieha mentálna aktivita, trvá zhruba 30 sekúnd a jej kapacita je 7 +/- 2 položky (Millerovo magické

číslo). Túto pamäť niektorí psychológovia označujú aj ako pracovnú pamäť. Známy je tiež štvorzložkový model pracovnej pamäte od Alla Baddeleyho, ktorý vychádza z toho, že v pracovnej pamäti sa skladuje a triedi mnoho rôznych typov informácií a že sa ich spracovaním zaoberajú rozdielne oblasti mozgu.

Dlhodobá pamäť má ohromnú kapacitu a u zdravého človeka sa v nej uchovávajú položky na celý život (Atkinson, Shiffrin, 1967, s. 117).

Pre učenie sa jazyka sú, pochopiteľne, všetky typy pamäte dôležité, najviac však pracovná pamäť. Tá nielenže vytvára priestor pre prebiehajúce spracovanie informácií vstupu, ale je aj vstupnou bránou do dlhodobej pamäte. Vo výskume Chanovej a kol. (2011, s. 54) sa tvrdí: „*Všimnúť si niečo a nechať to odznieť je prirodzenou súčasťou plynúceho života. Avšak všimnúť si niečo a vytvoriť prepojenie s existujúcou štruktúrou v dlhodobej pamäti znamená zmeniť jej obsah a dosiahnuť pokrok v učení sa.*“ Vo všeobecnosti je známe, že niektorí ľudia majú efektívnejšiu pracovnú pamäť ako iní a práve tento poznatok môže predstavovať rozdiel medzi žiakmi s celkovo silným alebo slabým pamäťovým komponentom jazykových predpokladov (ibid).

Pohľady na pamäť z teoretického aj vedeckého hľadiska sú rozsiahle. Niektoré sú viac alebo menej tradičné, no väčšinou ich zjednocuje náš spomínaný trojzložkový model. Sternberg (2009, s. 189) popisuje to, na čo kladie väčšina autorov dôraz, na základe metafor, kde je senzorická pamäť vykladacou rampou, pracovná pamäť je oblasť, ktorá rampu obklopuje a kde informácie dočasne ukladá do doby, kým sú presunuté do správneho miesta v sklade (dlhodobá pamäť), alebo kam sú pred použitím informácie dopravené z nejakého umiestnenia v sklade.

2 Empirická časť

2.1 Zameranie výskumu a hypotéza

Vzťah jazykových predpokladov a úspešnosti učenia sa cudzieho jazyka v našich geografických podmienkach doposiaľ nebol opísaný. Preto sme sa rozhodli skúmať vzťah týchto dvoch premenných na Slovensku. Zároveň je vo všeobecnosti známe, že jazykové predpoklady sú len jedným z viacerých faktorov, ktoré vplývajú na úspech v učení sa cudzieho jazyka. Nie každý žiak/študent s nadpriemerným jazykovým nadaním sa daný cudzí jazyk dobre naučí, pretože na tento úspech vplýva iný silný faktor, ktorým je napr. motivácia. Cieľom nášho výskumu je teda zistiť, či je možné brať do úvahy faktor jazykových predpokladov bez toho, aby sme poznali silu motivácie a iných faktorov.

Na vyjadrenie hypotézy sme stanovili závislé a nezávislé premenné. Vo výskume overujeme vzťah medzi lingvistickým komponentom jazykových

predpokladov (nezávislá premenná) a úspešnosťou učenia sa cudzieho jazyka (závislá, odpoveďová premenná).

Hypotéza: Žiaci, ktorí majú vyššiu úroveň lingvistického komponentu jazykových predpokladov, sú viac úspešní v procese učenia sa anglického jazyka ako žiaci, ktorí majú nižšiu úroveň tohto komponentu.

2.2 Nezávislá premenná

Úroveň lingvistického komponentu jazykových predpokladov – adaptovaný Oxfordský test jazykových predpokladov od Langslova (1996) určil úroveň lingvistického komponentu jazykových predpokladov každého respondenta.

Nástroj na určenie nezávislej premennej

V posledných desaťročiach sa na ciele zistenia jazykových predpokladov najčastejšie používal Moderný test jazykových predpokladov (*Modern Language Aptitude Test*), označovaný aj ako *MLAT* (Carrol, Sapon, 1959), ako aj Pimsleurova batéria na testovanie jazykových predpokladov (*Pimsleur Language Aptitude Battery*) označovaná aj ako *PLAB* (Pimsleur, 1966). Väčšina testov je založená na meraní niekoľkých komponentov jazykových predpokladov: schopnosť identifikovať a pamätať si zvuky, porozumieť funkcii slov vo vete, identifikovať gramatické pravidlá na základe príkladov a pamätať si novú slovnú zásobu a gramatické pravidlá. Staršie štúdie potvrdili pozitívny vzťah medzi výkonmi žiakov v *MLAT*, *PLAB* a medzi úspešnosťou učenia sa cudzieho jazyka, no na druhej strane doba, v ktorej boli tieto štúdie zostavené, bola typická používaním tradičnej gramaticko-prekladovej a audio-lingválnej metódy vo vyučovaní. Počas nášho bádania sme sa stretli so zahraničnými vzdelávacími organizáciami, ktoré tieto testy používajú aj v súčasnosti (mohlo ísť aj o ich adaptované verzie), najmä *MLAT*. Bohužiaľ, tento test nie je voľne dostupný a nie je možné sprostredkovať jeho použitie ani za finančnú odmenu. Podľa Nadácie jazykového učenia a testovania (*Language Learning and Testing Foundation*), ktorá vlastní autorské práva *MLAT*, test je možné sprostredkovať iba vládnyim agentúram, misionárskym skupinám a registrovaným klinickým psychológom (*Computer-Based MLAT*, 2018).

Na ciele nášho výskumu sme zvolili časť Oxfordského testu jazykových predpokladov (Langslow, 1996). Tento test sme z časových a pragmatických dôvodov skrátili, a to v zmysle, že sme použili len jednu samostatnú časť, ktorá testovala práve lingvistický komponent. Tento adaptovaný test jazykových predpokladov bol založený na porovnávaní elementov umelého (vymysleného) a anglického jazyka. Pozostával z troch úloh s postupne narastajúcou obťažnosťou. Použitá úroveň anglického jazyka zodpovedala stupňu A2 až B1, čo bolo prijateľné pre náš výberový súbor (gymnazisti druhého až tretieho

ročníka). Na druhej strane porozumenie anglických slov nebolo nevyhnutné, pretože v teste šlo predovšetkým o porovnávanie slov a následné odvodzovanie vzťahov medzi nimi.

Tri cvičenia v teste boli rozdelené na časti *A* a *B*. Vety v cvičeniach I.A, II.A a III.A boli v umelom jazyku. Žiaci mali izolovať jednotlivé slová a pokúsiť sa pochopiť ich význam. Analýza mala prebiehať takým spôsobom, že každý segment vety mal byť priradený k nejakému slovu, to znamená, že ak žiaci rozdelili vetu do jednotlivých slov, nemal im ostať žiaden zvyšok. Takto mali analyzovať umelý a anglický jazyk. Umelý jazyk bol typický tým, že slovosled vo vetách mohol byť oveľa flexibilnejší ako v anglickom jazyku. Okrem všeobecných inštrukcií pred samotnou prácou na úlohách bolo žiakom vysvetlené, že porovnávaním viet v umelom a anglickom jazyku si mali preštudovať dané príklady z cvičenia *A* a následne mali odpovedať na otázky v cvičení *B*, ktoré sa týkali prekladu z umelého do anglického jazyka a naopak. Žiaci boli tiež upozornení na to, že pravidlá toho istého jazyka sa budú učiť vo všetkých troch cvičeniach, to znamená, že jednotlivé slová, ktoré sa naučili v jednom cvičení, sa im môžu zísť v cvičení nasledujúcom.

Pri preklade inštrukcií a adaptácii výskumného nástroja došlo k overeniu jeho obsahovej validity nasledovne:

- face validita deklarovala fakt, že test naozaj testuje jazykové predpoklady;
- prostredníctvom konzultácie s odborníkom na preklad (vysokoškolský učiteľ prekladu z anglického do slovenského jazyka).

Po tejto teoretickej validácii sme test prakticky otestovali na malom súbore respondentov ($N = 25$), ktorí sa bezprostredne vyjadrovali k zrozumiteľnosti otázok, k logike členenia a podobne. Po tomto predtestovaní sme museli doplniť a jasnejšie definovať inštrukcie k jednotlivým úlohám, pričom takto doplnený test prešiel novým cyklom predtestovania na inom malom súbore respondentov. Okrem týchto zmien v inštrukciách sme na teste nič nemenili, a teda všetky jeho položky boli v jednotlivých úlohách identické s pôvodným testom. Zároveň sme stanovili maximálny čas, ktorý mali respondenti na jeho riešenie (30 min.). Tento čas sa pri predtestovaní ukázal ako dostačujúci. Overenie vnútornej konzistencie tohto adaptovaného nástroja prostredníctvom nášho určenia Cronbachovej alfa je predmetom diskusie v kapitole 2.6.

2.3 Závislá premenná:

Úroveň úspešnosti učenia sa anglického jazyka – skóre na škále od 1 po 10, ktoré pre každého žiaka určil jeho učiteľ anglického jazyka. Tak žiakov rozdelil podľa toho, do akej miery sú úspešní/ neúspešní.

Nástroj na určenie závislej premennej

Za úspešnejších žiakov považujeme tých, ktorí sú v spomínanej škále ohodnotení bodmi 7 až 10. Za menej úspešných žiakov považujeme tých, ktorí sú na tejto škále ohodnotení bodmi 1 až 4. Priemerní žiaci sú takí, ktorí v tejto škále dosiahli hodnoty 5 až 6. Učitelia brali do úvahy jednak aktuálnu jazykovú úroveň žiakov a jednak ich pokrok v dobe, počas ktorej s nimi pracujú. Podrobný opis, ktorý bol k dispozícii aj hodnotiacim učiteľom, uvádzame v nasledujúcej tabuľke.

Tabuľka 1: Škála úspešnosti učenia sa cudzieho jazyka

Pri bli žná jaz yk ová úro veň	Škála hodn oteni a	Deskriptor škály
A2	1 bod	1 bod: najmenej úspešní žiaci – sú neaktívni a majú veľmi slabú úroveň anglického jazyka. Zlepšovanie sa v jazyku je takmer nulové. Ich angličtina sa dá len veľmi ťažko ohodnotiť.
	2 body	2 body: málo úspešní žiaci – na hodinách sú len málo aktívni, zriedkakedy spolupracujú, len veľmi pomaly sa zlepšujú. Ich angličtina je málo zrozumiteľná kvôli častým chybám.
	3 body	3 body: žiaci pod priemerom – spolupracujú len niekedy, učenie je pomalé a v rámci požadovanej úrovne chápajú jednoduché jazykové konštrukty. Ich chyby stále narúšajú komunikáciu.
	4 body	4 body: žiaci tesne pod priemerom – na hodinách by ste si vedeli predstaviť viac, občas spolupracujú, občas nie, ale v rámci svojej požadovanej úrovne sa im niekedy podarí naplniť vaše predstavy.
B1	5 bodov	5 bodov: priemerní žiaci – pracujú na 50 – 60 %, väčšinou sa im podarí naučiť sa prezentovanú gramatiku, no často ju zabúdajú a potrebujú si ju dôkladne zopakovať. Spolupráca s nimi je ale na akceptovateľnej úrovni, i keď komunikácia

		obsahuje veľa chýb.
	6 bodo v	6 bodov: priemerní žiaci – spolupráca s nimi je na priemernej úrovni. Žiaci síce robia chyby, ale tie nie sú také závažné, aby rušili komunikačný cieľ. Požiadavky naplňajú na 65 %.
	7 bodo v	7 bodov: žiaci tesne nad priemerom – v jazyku sa im bez väčších problémov podarí naučiť sa vysvetľované javy, mohli by byť aj lepší, stretávajú sa s občasnými problémami, ale zároveň aj pozitívnymi prekvapeniami. Vidíte ich pokrok.
B2	8 bodo v	8 bodov: úspešní žiaci – k štúdiu jazyka pristupujú zodpovedne, sú chápaní a vidieť, že sa o štúdium zaujímajú, využívajú väčšinu šanci na komunikáciu v AJ a vidíte ich postupné zlepšovanie. Komunikácia s nimi v AJ je veľmi dobrá.
	9 bodo v	9 bodov: veľmi úspešní žiaci – pochopia vysvetľované javy veľmi rýchlo, ste spokojný/á s ich prácou, aktívne komunikujú a robia viac, než od nich väčšinou požadujete. Vyjadrujú sa jasne aj napriek občasným nepresnostiam a malým chybám.
	10 bodo v	10 bodov: sú to „ťahúne“ triedy, na požadovanej úrovni dosahujú nadpriemerné výsledky, aktívne vyhľadávajú príležitosti na učenie sa AJ aj mimo školy a poznajú efektívne stratégie učenia sa. Dokážu komunikovať jasne a používajú komplexnejší jazyk, nad vhodnosťou ktorého premýšľajú.

Zdroj: vlastné spracovanie s prihliadnutím na deskriptory jazykových úrovní podľa Spoločného európskeho referenčného rámca pre jazyky (Common European Framework, 2018).

2.4 Charakteristika typu výskumu

Na testovanie hypotéz sme použili korelačný výskum, ktorý slúži na určenie miery súvislosti vzťahov medzi viacerými premennými. Túto súvislosť sme v konečnej fáze vyjadrili koeficientom korelácie. Využili sme pritom kombináciu exploratívnej metódy testovania a škálovania vybraného súboru respondentov. Údaje získané testovaním a škálovaním sa dajú plne kvantifikovať, a tým aj štatisticky spracovať. Vhodnosť metódy potvrdzuje aj

fakt, že sa javí ako veľmi vhodná na získavanie relatívne veľkého počtu anonymných odpovedí (v našom prípade N = 190).

2.5 Výberový súbor

Výberový súbor predstavovali žiaci druhých a tretích ročníkov gymnázií v Prešovskom kraji. Pri zostavovaní výberového súboru sme vybrali rôzne gymnáziá. Keďže pri našom type výskumu nebolo možné využiť náhodný výber, pre potreby zostavenia súboru sme využili tzv. zámerný (typický) výber. Gavora (2000, s. 64) tento výber definuje ako taký, ktorý sa uskutočňuje na základe stanovenia relevantných znakov potrebných pre dané skúmanie. Týmto spoločnými znakmi boli účasť na hodinách anglického jazyka, ročník, typ školy a kraj. Výberový súbor mal mať tieto spoločné znaky preto, aby sa na ňom bez interferencií mohol prejavovať vzťah skúmaného faktoru voči úrovni úspešnosti učenia sa cudzieho jazyka. Do nášho výberového súboru sme zaradili žiakov druhých a tretích ročníkov gymnázií z niekoľkých dôvodov. Z pohľadu vývinovej psychológie ide o vek ranej adolescencie, ktorý je charakterizovaný „*konsolidovaním duševného života (proti krízam a labilité puberty), kryštalizáciou postojov a názorov, najmä rozumovým psychickým zrením. Dochádza k rozvinutiu sebavedomia, sebaistoty, samostatnosti a k integrácii osobnosti. Jedinec dosahuje už takmer vrchol rozumových schopností, úroveň inteligencie tohto obdobia sa v ďalšom živote prekračuje len výnimočne.*“ (Kravčík, Piaček, 1999).

Rovnaký typ školy, teda gymnázium, bol tiež jedným zo spoločných znakov. Rozdielny typ školy by mohol predstavovať výrazné rozdiely v zložení žiakov, rozdiely vo vyučovacích osnovách a nárokoch na žiakov.

Vo výberovom súbore sa nachádzali iba gymnazisti z jedného kraja, aby bola zaistená rovnaká alebo podobná regionálna klíma, ktorá by nespôsobovala zásadné rozdiely vo vyučovacích podmienkach a socio-kultúrnom prostredí respondentov.

S cieľom zberu dát sme oslovili 15 gymnázií v Prešovskom kraji, z ktorých päť súhlasilo so skúmaním vlastných žiakov. Nakoniec sme si z nich vybrali tri tak, aby každé z nich bolo v inom meste a zároveň nám poskytlo dostatočný počet žiakov. Išlo o Evanjelické gymnázium v Prešove, Gymnázium Janka Františka Rimavského v Levoči a o Gymnázium na Javorovej ulici v Spišskej Novej Vsi.

2.6 Spracovanie údajov vzťahujúcich sa k hypotéze

Overovanie vzťahov medzi premennými bolo založené na štatistickom spracovaní údajov pomocou počítačového programu SPSS.22. Toto spracovanie údajov nám umožnilo zistiť normalitu rozloženia položiek, ako aj jeho reliabilitu. Na základe možností štatistického spracovania dát v tomto

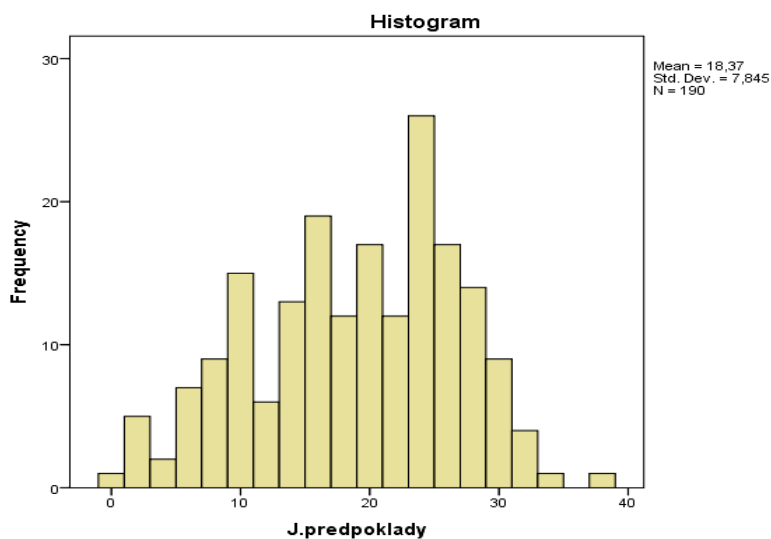
programe sme zisťovali koreláciu medzi nezávislou a závislou premennou. Prostredníctvom grafických možností programu sme mali možnosť identifikovať frekvenciu objavovania sa rôznych úrovní skúmaných premenných. Regresná analýza nám tiež poskytla ďalšie možnosti interpretácie výsledkov.

Spracovanie údajov nezávislej premennej

V rámci stanovenej hypotézy bola *úroveň jazykových predpokladov* zisťovaná testovaním pomocou Oxfordského testu jazykových predpokladov. Výsledkom bolo skóre v rozpätí od 0 po 37 bodov, ktoré indikovalo výšku lingvistického komponentu jazykových predpokladov.

Test normality distribúcie jednotlivých položiek (Kolmogorov-Smirnov test) vykazoval hodnotu $D(190) = .000$, $p < .05$, čo indikovalo odklonenosť od normálnej distribúcie. Na základe tejto skutočnosti sme v korelačnom výskume použili Spearmanov test.

Cronbachova alfa pre celý test bola $\alpha = .807$, čo predstavuje akceptovateľnú mieru reliability výskumného nástroja. V každej úlohe respondenti mohli získať určitý maximálny počet bodov a pre náš výskum bola rozhodujúca ich súhrnná hodnota. Frekvenciu rozloženia výsledkov všetkých respondentov v rámci tejto premennej vyjadruje nasledujúci histogram.



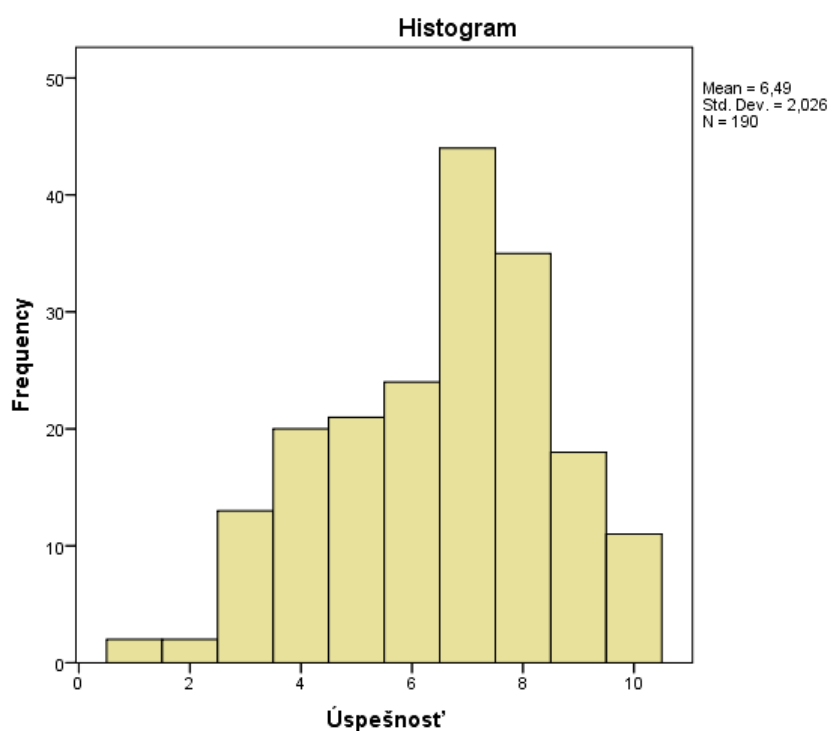
Obrázok 1: Rozloženie frekvencie výsledkov testu jazykových predpokladov.

Z obrázka 1 vyplýva, že distribúcia výsledkov zodpovedajúcich úrovni jazykových predpokladov je najhustejšia okolo hodnoty 24. Pri minimálnej hodnote 0 a maximálnej 38 bodov bol celkový priemer 18,37, čo zodpovedá priemernej úrovni jazykových predpokladov našich respondentov.

Spracovanie údajov závislej premennej

V rámci stanovenej hypotézy bola *úroveň úspešnosti učenia sa anglického jazyka* (závislá premenná) zisťovaná pomocou hodnotenia učiteľov na základe udelenia skóre od 1 po 10, ktoré pre každého žiaka určil jeho učiteľ anglického jazyka.

Test normality distribúcie jednotlivých položiek (Kolmogorov-Smirnov test) vykazoval hodnotu $D(190) = .000$, $p < .05$, čo indikovalo odklon od normálnej distribúcie. Na základe tejto skutočnosti sme v korelačnom výskume použili Spearmanov test. Frekvenciu rozloženia výsledkov všetkých respondentov v rámci tejto závislej premennej vyjadruje nasledujúci histogram.



Obrázok 2: Rozloženie frekvencie výsledkov v úrovni úspešnosti učenia sa anglického jazyka.

Z obrázka 2 vyplýva, že učitelia medzi žiakmi najčastejšie nachádzali takých, ktorých úroveň úspešnosti učenia sa anglického jazyka je tesne nad priemerom a dosahuje hodnotu 7 bodov, čo môže indikovať zhustenú prítomnosť relatívne nadpriemerných žiakov anglického jazyka v našom výberovom súbore. Pri minimálnej hodnote 1 a maximálnej 10 bodov bol celkový priemer 6,49.

2.7 Vyhodnotenie a interpretácia údajov vzťahujúcich sa k hypotéze

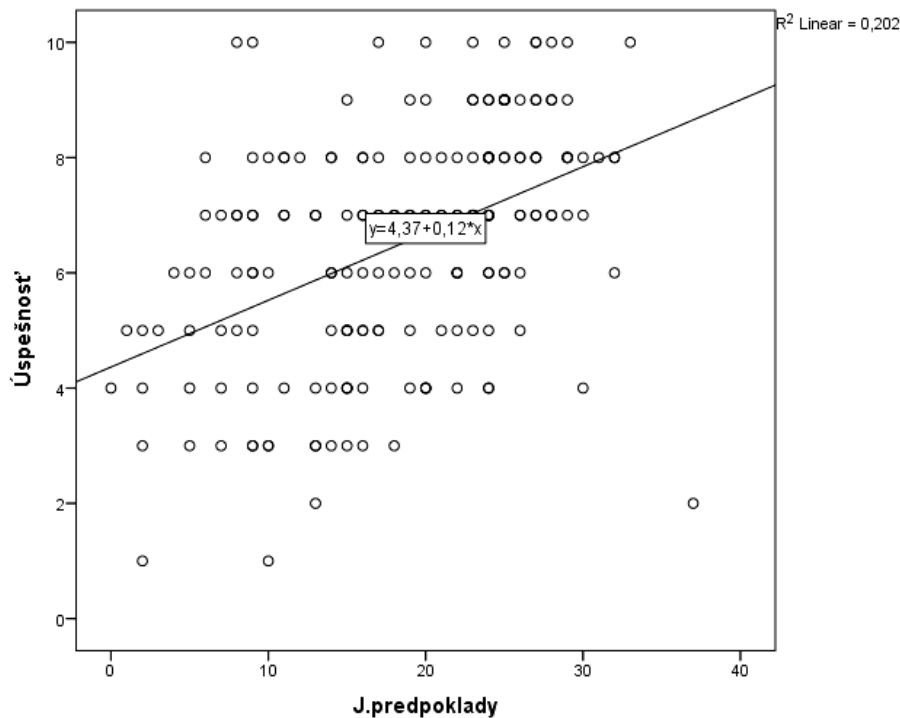
Vyhodnotenie údajov vzťahujúcich sa k našej hypotéze sme uskutočnili na základe Spearmanovho testu a následného určenia Spearmanovho korelačného koeficientu.

Tabuľka 2: Matrica korelácie medzi jazykovými predpokladmi a úspešnosťou učenia sa jazyka

Korelácie

			Úspešnosť	J. predpoklady
Spearmanovo rho	Úspešnosť	Korelačný koeficient	1,000	,478**
		Hladina významnosti	.	,000
		Počet (N)	190	190
J. predpoklady	Korelačný koeficient		,478**	1,000
		Hladina významnosti	,000	.
		Počet (N)	190	190

Z tabuľky 2 vyplýva, že Spearmanov korelačný koeficient $r = .478$, $p < .01$ (Sig.=.000), čo predstavuje podľa Cohenovej stupnice koeficientov (1988) stredne až veľmi silnú koreláciu. Koeficient determinácie pri určovaní regresie vykazoval relatívne vysokú hodnotu, čo demonštruje nasledujúci graf.



Obrázok 3: Regresná priamka korelácie medzi jazykovými predpokladmi a úspešnosťou učenia sa.

Koeficient determinácie $R^2_{\text{linear}} = .202$, čo predstavuje strednú hodnotu miery vzájomného vplyvu premenných. V našom prípade to znamená, že zmena nášho skúmaného komponentu jazykových predpokladov môže na 20,2 % ovplyvniť úroveň úspešnosti učenia sa anglického jazyka. Toto percentuálne ohodnotenie v realite predstavuje relatívne silnú závislosť jednej premennej na druhej.

Vyššie uvedené skutočnosti **potvrdzujú platnosť hypotézy**, a teda platí, že žiaci, ktorí majú vyššiu úroveň lingvistického komponentu jazykových predpokladov, sú úspešnejší v procese učenia sa anglického jazyka ako žiaci, ktorí majú nižšiu úroveň tohto komponentu.

2.9 Záver a diskusia

Štúdiom teórií o faktoroch vplyvajúcich na proces vyučovania a učenia sa cudzieho jazyka sme nepochybovali o tom, že existuje vzťah medzi jazykovým nadaním a úspešnosťou učenia sa jazyka. Jazykové predpoklady sa na základe nášho výskumu ukázali ako stredne silný až silný prediktor úspešnosti učenia sa cudzieho jazyka. Je však potrebné zdôrazniť, že sme sa

nezaoberali všetkými komponentmi jazykových predpokladov, ale predovšetkým schopnosťou analyticky myslieť, a teda analyzovať jednotlivé elementy jazyka na úrovni vety, oboznamovať sa so základnými gramatickými pravidlami a použiť ich pri produkovani alebo analýze nových viet a slov. Naše výsledky sú v čiastočnej zhode s komplexnejším výskumom Carrola (1962), ktorý je autorom jednej z najpoužívanějších testovacích batérií na určovanie jazykových predpokladov. Na rozdiel od nášho výskumu sa Carroll zamerával aj na iné komponenty jazykových predpokladov. Skúmal korelácie medzi ôsmimi špecifickými schopnosťami spájanými s učením sa jazyka (nezávislé premenné) a celkovým úspechom v závere kurzu (závislá premenná), pričom tri skúmané vzťahy sú obsahovo podobné nášmu výskumu. Schopnosť *reprodukcia jednoduchých viet* u Carrola (1962, s. 116) korelovala s prospechom $r = .390$, $p < .05$, schopnosť *porozumenie gramatiky* korelovala s prospechom $r = .750$, $p < .05$ a schopnosť *porozumenie písaného jazyka* korelovala s prospechom $r = .400$, $p < .05$. Naša korelácia lingvistického komponentu jazykových predpokladov s úspešnosťou učenia sa jazyka má súhrnnú hodnotu $r = .478$, $p < .01$. V rámci tohto porovnania môžeme tvrdiť, že výsledky sú približne podobné. Priemer korelácií prospechu a všetkých ôsmich schopností Carrollovho výskumu vykazuje hodnotu $r = .617$. V tomto prípade môžeme vidieť, že jeho vyššia hodnota, a teda aj sila závislosti premenných, je odrazom komplexnejšieho prístupu ku skúmaniu jazykových predpokladov ako celku. Nie je možné zistiť, čo presne spôsobilo rozdiel v silách závislostí, ale je zrejmé, že vzájomný vzťah medzi jazykovými predpokladmi a úspechom učenia sa cudzieho jazyka je štatisticky významný a môže byť použitý ako prediktor určenia toho, ktorí žiaci budú zvládať určité stránky jazyka ľahšie, resp. s ťažkosťami a zároveň navrhnúť, ako upraviť vyučovací štýl tak, aby dokázal pomôcť žiakom kompenzovať slabé stránky vlastného jazykového nadania. Pomerne veľký kus práce v tejto oblasti odviedol aj Skehan, ktorý svojimi opakovanými meraniami komponentov jazykových predpokladov zistil, že existujú dva typy žiakov – niektorí, ktorí majú vysokú gramatickú citlivosť a preukazujú dobrú schopnosť indukčného učenia sa a druhí, ktorí disponujú dobrou pamäťou a radi sa učia jazyk zapamätávaním si dlhších slovných reťazcov (Skehan, 1998, s. 199). Je možné tak žiakov rozdeliť na analytických a pamäťovo orientovaných, pričom aj jedni aj druhí môžu dosahovať vysoký úspech v učení sa jazyka. Štýl vyučovania, resp. učenia sa bude ale rozhodovať v tom, koľko energie a času budú obidva typy žiakov potrebovať. Praktickým využitím výsledkov nášho výskumu je aj to, že na základe testu iba jedného komponentu jazykových predpokladov je možné prezumovať, že daný žiak bude alebo nebude preferovať analytický štýl vyučovania/ učenia sa, čím sa potvrdí, alebo vyvráti nutnosť preferencie pamäťového učenia. Predstavme si skupinu žiakov, ktorí sa spoločne učia

anglický jazyk. Ich učiteľ anglického jazyka je po určitej dobe presvedčený, že niektorým žiakom ide učenie sa angličtiny lepšie ako iným. Existuje možnosť, že niektorí žiaci sú analytickí a iní preferujú pamäťové učenie. V takejto situácii je možné žiakov otestovať napríklad Oxfordským testom jazykových predpokladov a zistiť, ktorí žiaci sú znevýhodnení indukčným prístupom vo vyučovaní gramatiky a slovnej zásoby (dosiahnu skóre menej ako 50 %). Takýmto žiakom je následne potrebné lepšie vysvetliť gramatiku výkladom, drilovaním vzorových viet, prípadne niekoľkonásobným drilovaním slovných spojení, fráz alebo lexikalizovaných reťazcov. Ideálne by bolo žiakov rozdeliť na dve oddelené triedy, resp. skupiny a pristupovať k ich učeniu buď indukčne, alebo na základe pamäťového učenia.

Literatúra:

- ATKINSON, R. C., SHIFFRIN, R. M. 1967. *Human memory: A proposed system and its control processes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CARROL, J. 1962. *The Prediction of Success in Intensive Foreign Language Training*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.
- CARROLL, J., SAPON, S. 1959. *Modern Language Aptitude Test – Form A*. New York: The Psychological Corporation.
- COHEN, J. 1988. *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. (4th ed.). New York: Academic Press. ISBN 978-0805802832.
- Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR). 2018. *Council of Europe* [online]. [cit. 2018-04-15]. Dostupné na: <<https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>>.
- Computer-Based MLAT. 2008. *Language Learning and Testing Foundation* [online]. [cit. 2018-05-31]. Dostupné na: <<http://lltf.net/aptitude-tests/language-aptitude-tests/computer-based-mlat/>>.
- ELLIS, R. 1995. *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press. ISBN 0194371891.
- GAVORA, P. 2000. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido. ISBN 80-85931-79-6.
- GILLEECE, L. 2005. *An Empirical Investigation of the Association between Musical Aptitude and Foreign Language Aptitude*. Dizertačná práca. University of Dublin, Trinity College. Vedúci práce David Singleton.
- CHAN, E., SKEHAN, P. GONG. G. 2011. Working memory, phonemic coding ability and foreign language aptitude: potential for construction of specific language aptitude tests – the case of Cantonese. In *Ilha do Desterro*, roč. 60, č. 6, s. 45 – 73.
- KRAVČÍK, M., PIAČEK, J. 1999. *Adolescencia*. [online]. Filit: otvorená filozofická encyklopédia. [cit. 20.4. 2018]. Dostupné na: <<http://ii.fmph.uniba.sk/~filit/fva/adolescencia.html>>.
- LANGSLOW, D. R. 1996. Oxford Language Aptitude Test. In: McHARDY, F. ed. 1996. *Bulletin 25*. London: Reohampton University, s. 102 – 103. ISSN: 0305-4683.

- LEWIS, M. 2002. *Implementing the lexical approach: putting theory into practice*. Boston, MA: Thomson Heinle. ISBN 9781899396603.
- McLAUGHLIN, B. 1990. The relationship between first and second languages: Language proficiency and language aptitude. In HARLEY et al. *The Development of Second Language Proficiency*. [online]. Cambridge: Cambridge University Press, s. 158 – 174 [cit. 2018-06-05]. DOI: 10.1017/CBO9781139524568.014. ISBN 9781139524568.
- PETERS, A. M. 1983. *The units of language acquisition*. New York: Cambridge University Press. ISBN 0521258103.
- PIMSLEUR, P. 1966. *Pimsleur Language Aptitude Battery (PLAB)*. New York: Harcourt Brace Jhonovich.
- PIRAUD, O. M. 2008. Grammatical sensitivity: correlational-explanatory study on brain dominance and EFL training to improve gains. In *Colombian Applied Linguistics Journal*, roč. 10, s. 93 – 111. ISSN 0123-4641.
- ROBINSON, P. 2002. *Individual Differences and Instructed Language Learning*. Amsterdam: John Benjamins. ISBN 978902729751.
- SKEHAN, P. 1998. *A cognitive approach to language learning*. 3rd impr. Oxford: Oxford University Press. ISBN 9780194372176.
- STERN, H. H. 1983. *Fundamental concepts of language teaching*. New York: Oxford University Press. ISBN 0194370658.
- STERNBERG, R. J. 2009. *Kognitivní psychologie*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-638-4.
- THORNBURY, S. 2006. *An A-Z of ELT*. Oxford: Macmillan Education. ISBN: 978-1-4050-7063-8.

Michal Tatarko absolvoval učiteľský odbor anglický jazyk a literatúra v kombinácii s výtvarnou výchovou na FHPV Prešovskej univerzity v roku 2009, kde po magisterskom štúdiu pracoval ako asistent na Katedre anglického jazyka a literatúry. Doktorandské štúdium absolvoval v odbore pedagogika. Od roku 2012 pracuje ako odborný asistent na vysokej škole Akcent College v Prahe na Katedre cudzích jazykov a ich didaktík, kde vyučuje metodiku anglického jazyka, anglický jazyk a výtvarné umenie anglicky hovoriacich krajín. Na škole hospituje pedagogickú prax a zároveň pôsobí ako CELTA tútor (Certificate in Teaching English to Speakers of Other Languages) v partnerskej inštitúcii Akcent IH Prague. V roku 2014 absolvoval cambridgeský kvalifikačný kurz DELTA (Diploma in Teaching English to Speakers of Other Languages).

Mgr. Michal Tatarko, Ph.D.
Akcent College
Bítovská 5
140 00 Praha, Česká republika
tatarko@mail.akcentcollege.cz

Potreba národných učebníc angličtiny a špecifiká tvorby učebníc pre potreby slovenského žiaka

Eva Reid

Katedra lingvodidaktiky a interkultúrnych štúdií Pedagogickej fakulty
Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre

Anotácia: *Vyučovanie anglického jazyka má na Slovensku dominantné postavenie, čo sa týka vyučovania cudzích jazykov. Anglický jazyk je povinným cudzím jazykom od tretieho ročníka základných škôl. Medzinárodné a národné výskumy poukazujú na silné postavenie učebníc na slovenských školách. Z tohto dôvodu je nevyhnutné, aby učebnice anglického jazyka boli dobré a vhodné pre potreby slovenského žiaka. Náš trh je zaplavený učebnicami anglického jazyka od veľkých medzinárodných vydavateľstiev, ktoré nie vždy splňajú požiadavky pre slovenského žiaka. Táto práca sa zaoberá porovnávaním zahraničných učebníc a slovenských učebníc prihliadajúc na ich vhodnosť pre potreby slovenského žiaka. Už roky sa volá po potrebe vytvoriť národné učebnice anglického jazyka, ale tie v našom školstve stále absentujú a tie učebnice, ktoré existujú, sa len veľmi ťažko dostávajú do slovenských škôl.*

Kľúčové slová: *učebnice anglického jazyka, špecifiká slovenského žiaka, tvorba učebníc.*

The need of national English textbooks and specifics of creating of textbooks for needs of the Slovak pupil. *English language has a dominant place in the Slovak educational system and it is a compulsory foreign language from the third grade of primary schools. International and national research studies show that textbooks have a strong position in Slovak schools, and for this reason, it is very important to use good English language textbooks which would fulfil the needs of Slovak pupils. The market in Slovakia is full of English language textbooks from big international publishers, which are not always suitable for the needs of Slovak learners. This paper compares international textbooks and Slovak textbooks focusing on the specific needs of Slovak learners. There have been requirements to create national textbooks for many years, but such books are still missing, or the existing ones have great difficulties to get into Slovak schools.*

Key words: *English language textbooks, needs of Slovak pupils, writing textbooks.*

Postavenie učebníc vo výučbe a princípy tvorby učebníc

Učebnice majú vo výučbe na Slovensku veľmi silné postavenie, čo dokazujú aj medzinárodné a národné merania. Medzinárodné meranie PIRLS z rokov 2001, 2006 a 2011 (Galádová a kol., 2011; Nogová, 2009) poukazujú na to, že učebnice v primárnom vzdelávaní sú až v 92 % prípadov používané ako základná literatúra a v 8 % ako doplnkový materiál. V porovnaní s medzinárodným priemerom, ktorý poukazuje na fakt, že učebnica je základnou literatúrou v 71,6 % prípadov, doplnkovou literatúrou v 23,2 % a v 5,3 % prípadov sa učebnica vôbec nepoužíva, je postavenie učebnice na Slovensku veľmi podstatné. Národné meranie na nižšom sekundárnom vzdelávaní taktiež poukazuje na silné zastúpenie učebníc vo výučbe. Podľa dotazníka z roku 2001 (Huttová, Nogová 2005) bola učebnica základnou literatúrou až v 72 % prípadov a ako doplnkovým materiálom v 28 %. Podľa Maňáka (2008) majú učebnice veľmi silné postavenie v školách, v ktorých často nahrádzajú učebné osnovy a štandardy. S týmto názorom sa stotožňujeme, a preto je dôležité, aby učebnice boli veľmi kvalitné a vhodné pre našich žiakov.

Ak má byť učebnica kvalitná, tak musia tvorcovia učebníc dodržiavať určité princípy. Vybrali sme si hlavne českých a slovenských autorov a ich základné princípy, ktoré sú všeobecné, a preto vhodné pri tvorbe akýchkoľvek učebníc. Podľa Knechta a Janíka (2008) by mali učebnice odzrkadľovať aktuálny stav vednej disciplíny, odborovej didaktiky, pedagogiky a psychológie. Mali by zodpovedať obsahovým normám učebných osnov a štandardov Európskej únie (Janík, 2006; Turek, 1998; Průcha, 1998). Učebnice by mali byť atraktívne nielen pre žiaka, ale aj pre učiteľa, mali by byť aktuálne a mali by zobrazovať reálny život a svet (Knecht, Janík, 2008; Nogová, 2008; Weddel, 2009). Správne učebnice majú byť vhodne didakticky vybavené, musia byť prispôbené funkciám a kognitívnym dispozíciám žiakov (Průcha, 1998; Gavora, 2008). Keďže učebnice sú najdôležitejším didaktickým prostriedkom vo vyučovaní a predurčujú kvalitu vyučovacieho procesu (Zujev, 1986; Průcha, 1998), je kvalita ich spracovania nesmierne dôležitá.

Kritériá hodnotenia cudzojazyčných učebníc

Všetky učebnice musia prejsť hodnotením recenzentov a komisiou na Štátnom pedagogickom ústave, ktorí hodnotia učebnice podľa stanovených kritérií. Cudzojazyčné učebnice sú hodnotené podľa nasledujúcich kritérií (ŠPÚ, 2017):

Prvým kritériom je *súlada so štátnym vzdelávacím programom* v rámci rozvoja kompetencií pre daný výkonový štandard.

Ďalším kritériom je *funkcia riadenia učenia žiakov a výučby*, ktoré predstavujú symboly na riadenie učenia, použitie farieb, odlišného typu písma, podporu variabilnej organizácie práce v triede, kritického myslenia, autonómie, úlohy na upevňovanie vedomostí atď.

Funkcie prezentácie učebného obsahu sú najrozsiahlejším kritériom, ktoré hodnotí jasnú organizáciu, prehľadnosť, primeranosť veku, medzipredmetové vzťahy, interkultúrnu dimenziu, zručnosti, rozvoj kompetencií, výslovnosti, slovnej zásoby, gramatiky, prepojenie s reálnym životom, slovník atď.

Dodržiavanie korektnosti autorov je taktiež hodnoteným kritériom a posledným kritériom je *organizačná funkcia*, ktorá zahŕňa prehľadnosť, grafické spracovanie, funkčnosť ilustrácií, primeranosť obrázkov atď.

Rehúš (2010) sa vo svojej štúdií o učebnicovej politike na Slovensku zaoberá stavom a problémami procesu tvorby a výberu učebníc na Slovensku. Systém učebnicovej politiky hodnotí veľmi kriticky a porovnáva ho s mnohými inými krajinami, pričom poukazuje hlavne na nedostatky nášho systému kontroly trhu. Čo sa týka výberu učebníc angličtiny, tu proces schvaľovania a úhrady učebníc prebieha trochu odlišne. Avšak na tomto mieste musíme vyjadriť určité pochybnosti o transparentnosti činnosti komisie, ktorá vydáva schvaľovacie doložky a vyberá učebnice, ktoré budú štátom uhrádzané. Mená členov komisie nie sú verejnosti známe a majú v nich prevahu štátni úradníci, dokonca za odbornú verejnosť nemusia byť ani učitelia z praxe. Preto sa môže stať a stáva sa, že učebnice angličtiny od cudzích vydavateľstiev, ktoré nie vždy spĺňajú kritériá ŠPÚ, dostávajú nielen schvaľovaciu doložku, ale sú aj štátom uhrádzané. Na druhej strane učebnice špecificky vytvorené pre potreby slovenského žiaka nedostávajú takúto podporu.

Výučba anglického jazyka a postavenie učebníc angličtiny

Anglický jazyk má vo výučbe na Slovensku dominantné postavenie. Podľa štátneho vzdelávacieho programu v súčasnosti stále platí, že angličtina je povinným cudzím jazykom od tretieho ročníka základných škôl. Svoju dominantnosť si udržiava aj na stredných školách, na ktorých väčšina študentov maturuje z anglického jazyka. Avšak ministerka školstva Lubyová plánuje zaviesť zmeny od školského roku 2019/2020, a to v podobe možnosti jazykového výberu, čím by sa zrušila povinnosť vyučovať angličtinu. Dôvodom je umožniť deťom vybrať si aj iný cudzí jazyk, ako je nemčina, francúzština, taliančina, španielčina a ruština. Školy by mali rozvíjať viacjazyčnosť svojich žiakov. Realita je však taká, že len veľmi málo veľkých

škôl na Slovensku si môže dovoliť dať žiakom na výber z rôznych cudzích jazykov, čo znamená, že sa žiaci budú učiť cudzí jazyk podľa toho, akého učiteľa daná škola má k dispozícii. Takže pluralita jazykov a možnosti výberu sú skôr utópiou ako systémovým krokom.

Výučba cudzích jazykov na slovenských školách sa riadi štátnym vzdelávacím programom, podľa ktorého sú vypracovávané aj školské vzdelávacie programy. Inovovaný Štátny vzdelávací program (ŠVP) pre jazyky (2015) určuje obsahový štandard a tematické okruhy, ktoré musia byť vo výučbe cudzích jazykov dodržiavané. Výkonové štandardy sú stanovené na úroveň A1.1+ pre primárne vzdelávanie, A2 pre nižšie sekundárne vzdelávanie a B1 alebo B2 pre sekundárne vzdelávanie. ŠVP taktiež určuje, aké všeobecné a komunikačné kompetencie by mali žiaci získať na jednotlivých úrovniach vzdelávania. Všeobecné kompetencie zahŕňajú vedomosti, zručnosti, existenčné kompetencie a schopnosť učiť sa a komunikačné kompetencie zahŕňajú jazykové, sociolingválne a pragmatické kompetencie.

Angličtina má na celom svete dominantné postavenie. Stala sa globálnym jazykom, ktorý je používaný vo všetkých sférach vzdelávania, obchodovania, technológií, zdravotníctva atď. Z toho dôvodu sa angličtina vyučuje po celom svete a vyplýva z neho celosvetový dopyt po učebných materiáloch. Veľké svetové vydavateľstvá sa snažia pokryť celosvetový trh učebníc, čo nie vždy je možné a vhodné. Ich cieľom je osloviť čo najširšie publikum a produkovať učebnice pre masové trhy. Podľa Bolithoa (2003) je cieľom maximalizovať predaj a zisky z predaja učebníc, čo nie vždy znamená dostatočnú kvalitu a vhodnosť poskytovaných učebníc. Hoci aj tieto medzinárodné učebnice vychádzajú zo Spoločného európskeho referenčného rámca (2001), ktorý je celosvetovo uznávaný dokument, nie vždy sú v súlade so špecifickými potrebami jednotlivých národností a kultúr. Z tohto dôvodu je potrebné tvoriť a používať učebnice špecificky zamerané na jednotlivé národnosti a kultúry.

Špecifiká učebníc anglického jazyka pre slovenského žiaka

Keďže medzinárodné učebnice anglického jazyka sú všeobecné a nezohľadňujú všetky potreby slovenského žiaka, je dôležité tvoriť učebnice zamerané na špecifiká slovenského žiaka. Tieto špecifiká a rozdiely sa týkajú: gramatických štruktúr, slovnej zásoby, výslovnosti (segmentálnej a suprasegmentálnej úrovne), interkultúrnych aspektov (sociolingválnych, pragmatických, neverbálnych a sociokultúrnych vedomostí). Bonusom je metodika písaná po slovensky. Nasledujúce príklady sú čerpané z učebníc anglického jazyka pre 3. a 4. ročník základných škôl *Cool English School* od slovenského vydavateľstva Taktik a slovenských autoriek Reid, Kováčikovej, Turčekovej a Mihalíkovej (2015, 2017).

Gramatické štruktúry

Zahraničné učebnice venujú rovnakú pozornosť gramatike a jej precvičovaniu, bez ohľadu na národnosť, ktorá učebnice používa. Slovenské učebnice sú prispôbené potrebám žiaka, kladú väčší dôraz na rozdiely, ich precvičovanie, poukazovanie a porovnávanie s gramatikou v rodnom jazyku. Veľké rozdiely sú napríklad v slovoslede, časoch, členoch, modálnych slovesách, frázových slovesách, predložkách, v tvorbe otázok, záporu, väzby „there is/there are“ ako aj „I like...+ing“.

Príkladom je ukážka z učebnice *Cool English School* (2015, 2017) vo veci tvorby otázok, záporov a krátkych odpovedí.

6 Listen and repeat. Počúvaj a opakuj. 🎧 44

7 Remember! Zapamätaj si!

+

I like

-

I do not like = I don't like

?

Do you like...?

+

Yes, I do

-

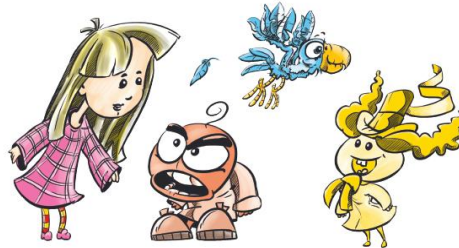
No, I do not = No, I don't

Obrázok 1: Návčik gramatických štruktúr 1 (Reid et al., 2015, s. 45).

Ďalším príkladom je modálne sloveso „can“, ktoré v slovenčine existuje, ale je významovo odlišné a nečasuje sa. Na precvičovanie týchto štruktúr sa kladie veľký dôraz a jeho atraktívnosť je sprostredkovaná v rytmizovanej forme.

I you he she it we they	+	can	-	cannot = can't	dance, jump, write, read, fly, play, swim, run, eat, ...
Can Can't	?	I you he she it we they		dance, jump, write, read, fly, play, swim, run, eat, ...	?
Yes, I you he she it we they can			No, I you he she it we they can't		

9 Listen and practice. 30



Can you read?	Yes, I can.	He can read, read, read.
Can you write?	Yes, I can.	He can write, write, write.
Can you dance?	No, I can't.	He can't dance, dance, dance.
Can you fly?	No, I can't.	He can't fly, fly, fly.

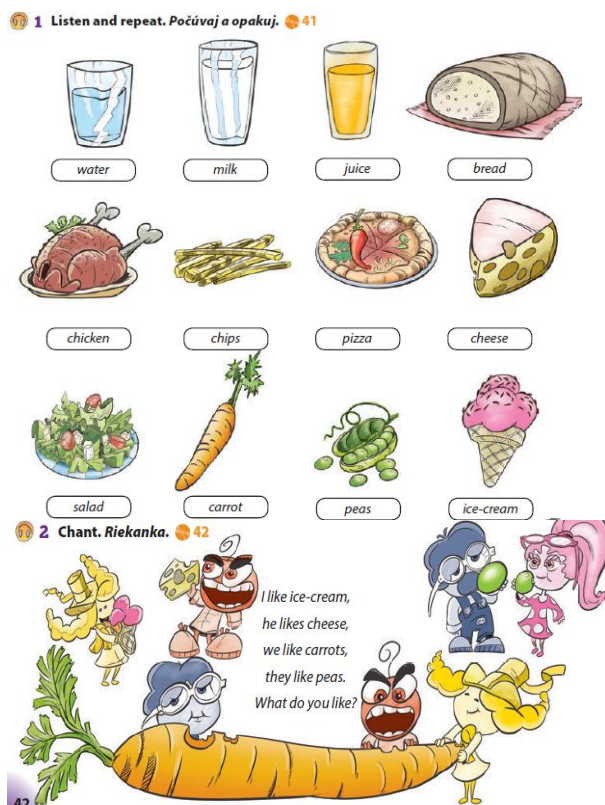
So you can read and write but you can't dance and fly.

Obrázok 2: Návčik gramatických štruktúr 2 (Reid et al., 2017, s. 38).

Slovná zásoba

Zahraničné učebnice zahŕňajú slovnú zásobu rovnakú pre všetky národnosti a kultúry, čo niekedy znamená, že sa žiaci učia slovíčka odtrhnuté od reality slovenského žiaka. Napríklad žiaci štvrtého ročníka sa učia slovíčka ako *pakobylka*, *had*, *lev*, *krokodíl*, *žirafa*, *krab*, *mango*, *carambola* a *ananás*. Ide o zvieratá, ktoré u nás nežijú a druhy ovocia, ktoré sa u nás nepestujú. Slovenské učebnice prispôbujú slovnú zásobu realite a potrebám slovenského žiaka. Pre porovnanie sa žiaci učia pomenovať zvieratá ako *pes*, *mačka*, *zajac*, *ryba*, *koza*, *medveď* a jedlá ako *chlieb*, *mrkva*, *hrášok* a *syr*. Pridanou hodnotou je prepojenie vlastnej a cieľovej kultúry.

Príklady z učebnice *Cool English School* (2015, 2017) prepájajú slovnú zásobu pre rôzne druhy jedla so slovenskou realitou a precvičujú nové slovíčka v rytmizovaných riekankách.



Obrázok 3: Slovná zásoba 1 (Reid et al., 2015, s. 42).

Ďalším príkladom slovnej zásoby sú známe zvieratá žijúce v našich podmienkach.

1 Listen and repeat. 47



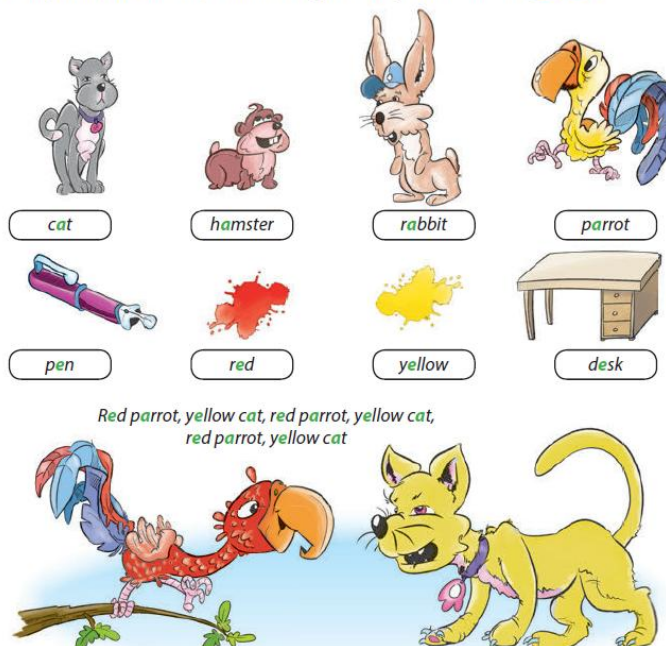
Obrázok 4: Slovná zásoba 2 (Reid et al., 2017, s. 56).

Výslovnosť

Výučba anglickej výslovnosti je dlhodobo zanedbávanou oblasťou aj napriek tomu, že pre dorozumievanie sa v angličtine je nesmierne dôležitá. Zahraniczne učebnice sa len málo venujú nácviku správnej výslovnosti a dôvodom môže byť to, že každý jazyk má svoje špecifiká, rozdielne hlásky, slovné prízvuky, rytmus reči a intonáciu. Preto sa dané rozdiely nedajú vo všeobecnosti pokryť v jednej učebnici pre každú krajinu. Ak sa v medzinárodných učebniciach nachádzajú cvičenia na výslovnosť, sú rovnaké, bez rozdielu na rodný jazyk učiaceho sa. Cieľom je pokryť čo najviac rôznych problémov rôznych jazykov. Potom sa slovenskí žiaci učia hlásky, ktoré sú pre nich bezpredmetné, pretože sa v slovenskom jazyku nachádzajú. Napríklad, môžu sa učiť rozdiel medzi /b/ a /v/, ktorý je dôležitý pre španielčinu, alebo /h/, ktoré je dôležité pre francúzštinu, ruštinu a taliančinu, alebo /l/ a /n/, ktoré sú dôležité pre čínštinu. Slovenské učebnice sa zameriavajú predovšetkým na slovenskú interferenciu na segmentálnej a suprasegmentálnej úrovni – konkrétne na rozdielne hlásky, slovný prízvuk, spodobovanie, slabé jazykové formy, rytmus reči a intonáciu.

Príklady z učebnice *Cool English School* (2015, 2017) sa napríklad zameriavajú na absentujúcu fonému v slovenčine /æ/, ktorá sa často v slovenčine spodobuje na fonému /e/. Tieto rozdielne fonémy sú zvýraznené, precvičujú sa jednotlivito v slovíčkach a aj v jazykolamoch.

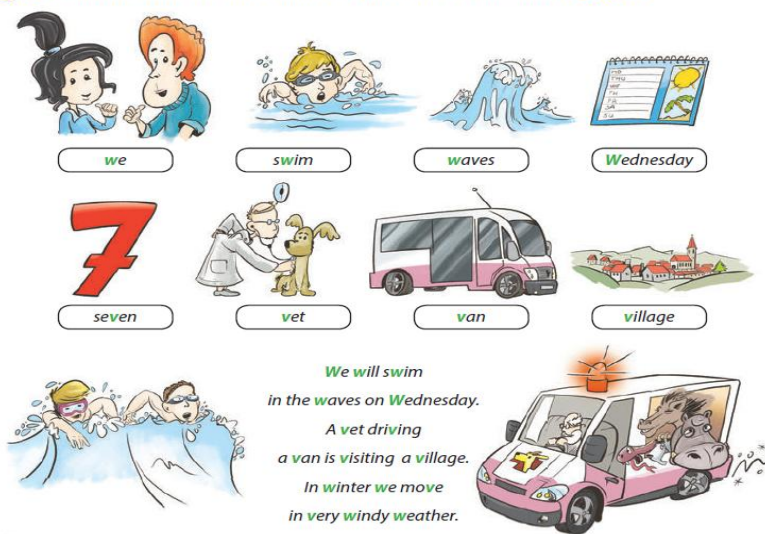
12 Can you say it correctly? Dokážeš to povedať správne? [æ] [e] 58, 59



Obrázok 5: Výslovnosť 1 (Reid et al., 2015, s. 60).

Ďalším príkladom je v slovenčine absentujúca fonéma /w/, ktorá sa často v slovenčine spodobuje na /v/. Jednotlivé slovíčka poukazujú na rozdiel medzi týmito dvomi fonémami a ich precvičovanie je atraktívnou formou znázornené v jazykolame.

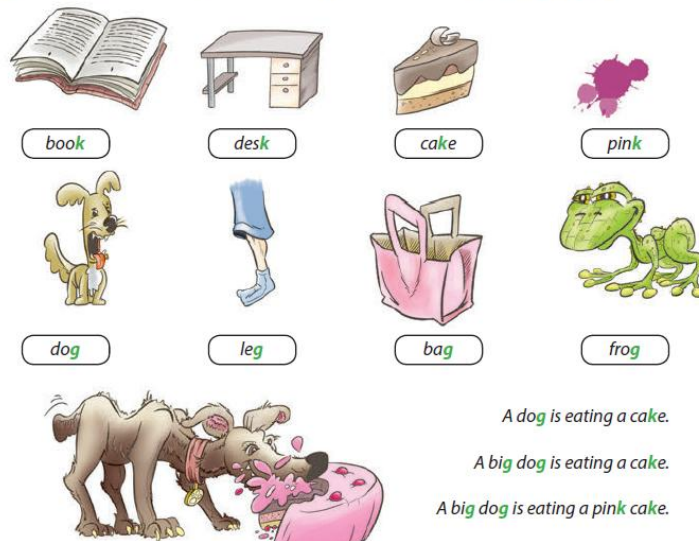
13 Can you say it correctly? Dokážeš to povedať správne? [w] [v] 88, 89



Obrázok 6: Výslovnosť 2 (Reid et al., 2015, s. 94).

Ďalším príkladom je interferencia slovenského spodobovania koncových znelych spoluhlások na neznelé. Toto je v slovenčine bežný jav, avšak v angličtine môže spôsobovať problémy a nedorozumenia. Príkladom sú fonémy /k/ a /g/ na konci slov, ktoré sa precvičujú v jednotlivých slovíčkach a v jazykolamoch.

14 Can you say it correctly? Dokážeš to povedať správne? [k] [g] 79, 80

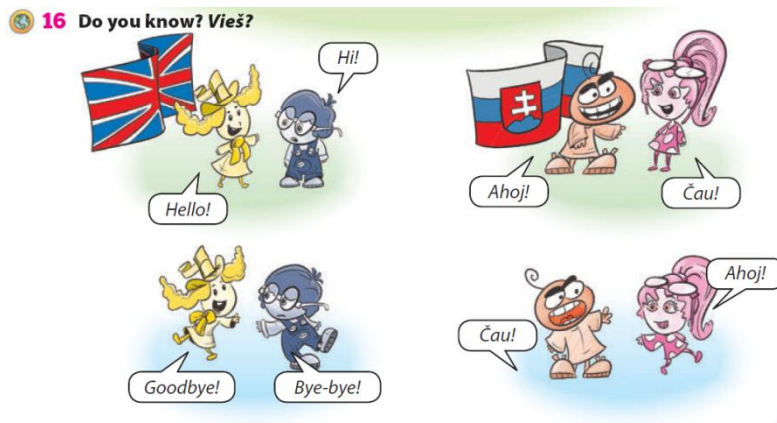


Obrázok 7: Výslovnosť 3 (Reid et al., 2015, s. 84).

Interkultúrne aspekty

Interkultúrne aspekty sú snáď najpálčivejším problémom učebníc. Kultúra je neoddeliteľnou súčasťou jazyka a jazykové vzdelávanie musí zahŕňať kultúrne aspekty: sociolingválne, pragmatické, neverbálne a sociokultúrne. Ak medzinárodné učebnice zahŕňajú kultúrne aspekty, tak sú všeobecné a rovnaké pre všetky krajiny a kultúry, nezohľadňujúce špecifiká a rozdiely domácej kultúry. Na druhej strane, slovenské učebnice zohľadňujú špecifiká a rozdiely medzi cieľovou a domácou kultúrou, poukazujú na ne a porovnávajú ich, čím u žiakov rozvíjajú kultúrne uvedomovanie si jednotlivých jazykov a kultúr.

Sociolingválne kompetencie zahŕňajú pozdravy, oslovenia, vyjadrenia obdivu, ako aj správne použitie výrazov „please, thank you“. Príklad z učebnice *Cool English School* (2015, 2017) poukazuje na rozdiel v pozdravoch pri príchode a odchode. V angličtine sa na rozdiel od slovenčiny zdraví ináč pri príchode a ináč pri odchode.



Obrázok 8: Sociolingválne kompetencie (Reid et al., 2015, s. 17).

Pragmatické kompetencie zahŕňajú interakciu v rozhovore, funkčnosť jazyka, idiómy, slovné spojenia atď. Príklad z učebnice *Cool English School* (2015, 2017) poukazuje na funkčnosť jazyka použitím slovíčka „cold“ v rozdielnych významoch.



Obrázok 9: Pragmatické kompetencie (Reid et al., 2015, s. 94).

Ďalším príkladom je prepojenie sociolingválnych a pragmatických kompetencií v rolovej hre, kde žiaci preberajú rolu predavačky a zákazníkov pri kupovaní oblečenia.

10 Make dialogues.

SHOP ASSISTANT	CUSTOMER	
Can I help you?	Yes, please. Have you got ... ?	
What colour would you like?	I'd like ...	
Here you are ...	Can I try ... ?	
Yes, of course.	How much ... ?	
...	Can I pay ... ?	
...	...	

Obrázok 10: Sociolingválne a pragmatické kompetencie (Reid et al., 2017, s. 82).

Neverbálna komunikácia je oveľa rozsiahlejšou časťou komunikácie ako verbálna komunikácia. Typickým mýtom neverbálnej komunikácie je, že si ľudia vo všeobecnosti myslia, že je univerzálna a rovnaká pre všetky krajiny a kultúry. Avšak znaky neverbálnej komunikácie sú úzko späté s kultúrou a jazykom jednotlivých krajín. Neverbálne kompetencie zahŕňajú extralingválne výrazové prostriedky (ticho, chuť, onomatopoja), gestá, reč tela atď. Príklad z učebnice *Cool English School* (2015, 2017) poukazuje na extralingválne prvky na vyjadrenie chuti a nechuti, v rámci ktorých porovnáva angličtinu a slovenčinu.

15 Do you know? Vieš?

Yummy, I like bread and cheese

Yuck, I don't like ice-cream with chips

Mňam!

Fuj!

Obrázok 11: Neverbálna komunikácia: extralingválne prvky (Reid et al., 2015, s. 48).

Ďalším príkladom je onomatopoja zvieracích zvukov. Znázornené zvieratá sú prispôsobené slovenskej realite a zvuky, ktoré vydávajú, sú pre porovnanie v anglickom a slovenskom jazyku.

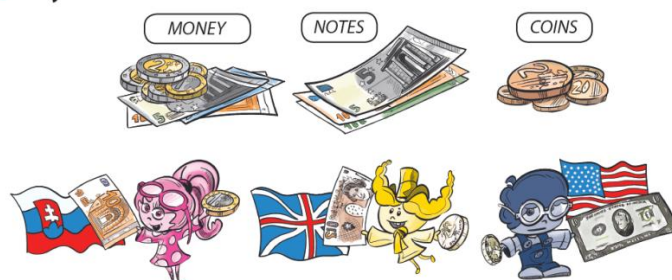
🌐 15 Do you know? 🇸🇰 55



Obrázok 12: Neverbálna komunikácia – onomatopoja (Reid et al., 2017, s. 63).

Sociokultúrne vedomosti zahŕňajú informácie o jedle, bývaní, tradíciách, krajinách, ľuďoch, sociálnych konvenciách atď. Tieto vedomosti o cieľovej kultúre sú sprostredkované v porovnaní s vlastnou kultúrou. Príklad z učebnice *Cool English School* (2014, 2017) poukazuje na vedomosti o tom, aké peniaze a ich symboly sa používajú v USA, Veľkej Británii a na Slovensku.

17 Do you know?

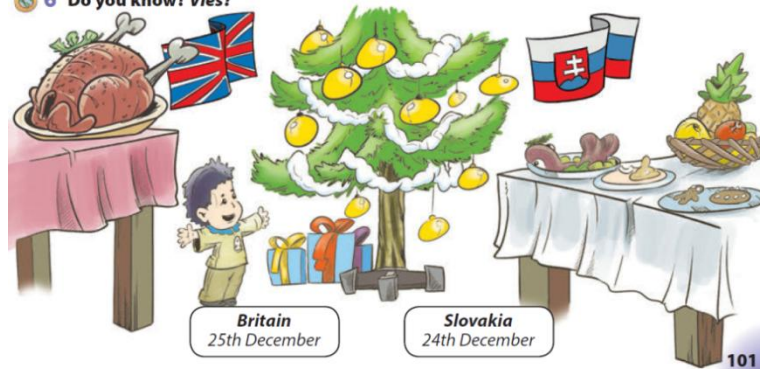


In **Slovakia** we use **euros** and **cents**. Their symbol is €.
In **Britain** they use **pounds** and **pence**. Their symbol is £.
In the **USA** they use **dollars** and **cents**. Their symbol is \$.

Obrázok 13: Sociokultúrne vedomosti (Reid et al., 2017, s. 85).

Ďalší príklad znázorňuje tradície Vianoc a vianočného jedla vo Veľkej Británii a na Slovensku.

6 Do you know? Vieš?



Obrázok 14: Sociokultúrne vedomosti (Reid et al., 2015, s. 101).

Analýzy troch učebníc anglického jazyka

Dôležitosť tvorby učebníc pre potreby slovenského žiaka dokazujú aj výsledky analýz troch učebníc anglického jazyka: *Family and Friend* z vydavateľstva Oxford University Press (2014), *English Adventure* z vydavateľstva Pearson Longman (2005) a *Cool English School* z vydavateľstva Taktik Košice (2015). Pre potreby analýz sme si vytvorili kategórie: výslovnosť, sociolingválne kompetencie, pragmatické kompetencie,

neverbálne kompetencie a sociokultúrne vedomosti. Tieto analýzy boli publikované Reid a Kováčikovou v roku 2017.

Analýzy cvičení na výslovnosť sú zhrnuté v nasledujúcej tabuľke. Jednoznačne najvhodnejšou učebnicou ohľadne nácviku správnej výslovnosti je *Cool English School*, ktorá má všetky cvičenia prispôbené slovenskému žiakovi. Učebnica *Family and Friends* zahŕňa cvičenia na nácvik výslovnosti, ale len menej ako tretina je vhodná pre slovenského žiaka. Učebnica *English Adventure* sa nácviku výslovnosti nevenuje vôbec.

Tabuľka 1: Precvičovanie výslovnosti (Reid, Kováčiková, 2017)

Family and Friends	English Adventure	Cool English School
„Phonics“ – vzťahy medzi písmenami a fonémami	Žiadne	Zamerané na absentujúce a podobné fonémy a spodobovanie
Zbytočné /m/, /n/, /p/ <i>mum, nurse, pen</i>		Každá lekcia – dve problematické fonémy (16 foném)
Vhodné /æ/, /ʌ/, /w/ <i>apple, umbrella, window</i>		/ɜ:/ <i>girl</i> - /ə/ <i>sister</i> /æ/ <i>cat</i> - /e/ <i>pen</i> /k/ <i>book</i> - /g/ <i>bag</i>
9/32 foném relevantných pre slovenského žiaka (28%)		16/16 foném relevantných pre slovenského žiaka (100%).

Analýzy príkladov rozvíjajúcich sociolingválne kompetencie sú zhrnuté v nasledujúcej tabuľke. Každá učebnica rozvíja sociolingválne kompetencie v podstatnej miere.

Tabuľka 2: Rozvoj sociolingválnych kompetencií (Reid, Kováčiková, 2017)

Family and Friends	English Adventure	Cool English School
Pozdravy (Hello, Bye, How are you? I'm fine, thank you), oslovenie v liste (Dear...), predstavenie sa (This is my...), zvolania (Oh no!, OK!, Great!)	Pozdravy (Hello), zvolania (Oh no! Wow!)	Pozdravy (Hello, Good morning, Bye, Good bye, See you tomorrow, How are you? I'm fine), zvolania (Great! Oh, thank you! She's cool!)
Zdvorilostné slovné spojenia (Can I have..., please? Here you are. Please, share my lunch. Nice to meet you!)	Zdvorilostné slovné spojenia (Here you are)	Zdvorilostné slovné spojenia (Here you are. Good job.)
mať/nemať niečo rád (I like/I don't like.)	Ospravedlnenia (I'm sorry. No, sorry.), Mať/nemať niečo rád (I like/I don't like.)	Radosť, mať/nemať niečo rád, sklamanie (I like/I don't like, Oh no! Ok, I'm happy!)
	Správne použitie „please/thank you“.	Správne použitie „please/thank you“.

Analýzy príkladov rozvíjajúcich pragmatické kompetencie sú uvedené v nasledujúcej tabuľke. Každá učebnica zahŕňa rozvoj pragmatických kompetencií, ale učebnica *Cool English School* poskytuje navyše idiómy a ustálené slovné spojenia.

Tabuľka 3: Rozvoj pragmatických kompetencií (Reid, Kováčiková, 2017)

Family and Friends	English Adventure	Cool English School
Otázky a krátke odpovede (Do you...? Yes, I do./No, I don't.)	Otázky a krátke odpovede (Do you/Does he like...? Yes, I do/he does./No, I don't/he doesn't.)	Interakcia, otázky a krátke odpovede (Your turn now! Have you got...? Yes, I do/No I don't. What is he doing? He is...)

Návrhy, povzbudenie (Let's..., Well done!)	Návrhy, ponuky povzbudenie (Do you want...? Be careful! It's ok. Let's...)	Vyzvanie, povzbudenie (Next please. Watch out!)
		Idiómy, ustálené slovné spojenia (Touch wood. Fingers crossed. It's cold. I'm cold. I have cold.)

Analýzy príkladov rozvíjajúcich neverbálne kompetencie sú uvedené v nasledujúcej tabuľke. Všetky učebnice aspoň v minimálnej miere rozvíjajú neverbálne kompetencie, avšak *Cool English School* v jednotlivých lekcích premyslene poskytuje onomatopoeje, extralingválne prvky a gestá, v ktorých prepája cieľovú a vlastnú kultúru. Učebnica *Family and Friends* taktiež zahŕňa onomatopoeju, ale učí slovenských žiakov zvuky zvierat, ktoré na Slovensku nežijú, napríklad *tiger, had a papagáj*.

Tabuľka 4: Rozvoj neverbálnych kompetencií (Reid, Kováčiková, 2017)

Family and Friends	English Adventure	Cool English School
Onomatopoeja (Growl (tiger), hiss (had), squawk (papagáj))	Extralingválne – nesúhlas (Grrr!)	Onomatopoeja /Woof (pes), neigh (kôň), tweet (vtáčik)/, extralingválne – ticho (Shush!), nesúhlas (Oi!), chut'/nechut' (Yummy. Yuck.)
		Gestá (Touch wood. Fingers crossed.)

Poslednou kategóriou analýz boli sociokultúrne vedomosti, ktoré sú zhrnuté v nasledujúcej tabuľke. Analýzy jednoznačne poukazujú na to, že učebnica *Cool English School* zahŕňa najviac aspektov sociokultúrnych vedomostí a všetky sú zamerané na slovenského žiaka, lebo porovnávajú tieto aspekty vlastnej a cieľovej kultúry. Učebnica *Family and Friends* nezahŕňa žiadne sociokultúrne vedomosti a *English Adventure* len minimálne a veľmi všeobecne.

Tabuľka 5: Rozvoj sociokultúrnych vedomostí (Reid, Kováčiková, 2017)

Family and Friends	English Adventure	Cool English School
žiadne	Ludia, krajina (Indiáni, Japonsko, Británia, v Londýne)	Krajiny: počasie
		Jedlo (vianočné jedlo)
		Fakty z krajiny (vodovodné kohútiky v Británii)
		Oblečenie, údaje o čase (školské uniformy, údaje o čase školského dňa)
		Tradície, sviatky (Halloween, Vianoce, Veľká noc, písanie kariet, jedlá).

Záver a diskusia

Na základe zistení z analýz troch menovaných učebníc anglického jazyka, najvhodnejšou pre slovenského žiaka je jednoznačne *Cool English School*. Učebnica *Family and Friends* je dobrá učebnica, ale je príliš všeobecne zameraná na rôzne kultúry, a tak sa slovenskí žiaci učia slovnú zásobu zvierat a jedál, ktoré sú pre naše končiny neznáme. Najmenej vhodnou je učebnica *English Adventure*.

Napriek tomu, že máme na Slovensku vhodné a kvalitne spracované učebnice, na našom trhu stále pretrváva monopol učebnice od zahraničných vydavateľstiev. Nielenže sú úplne nevhodné pre slovenského žiaka, ale aj ich obstarávací cena je vysoká a nákup týchto učebníc a pracovných zošitov rodičov finančne veľmi zaťažuje.

Už roky sa volá po potrebe národných učebníc anglického jazyka, ale aj napriek tomu stále neexistujú, alebo existencia učebníc, ktoré by túto úlohu mohli plniť, sa popiera a stále viac sú presadzované medzinárodné učebnice. Mali by sme si na Slovensku brať príklad z krajín, ako je Nemecko, kde sa

v štátnych školách používajú zásadne národné učebnice, ktoré sú písané pre potreby nemeckého žiaka.

Ministerstvo školstva by malo učiteľov motivovať tvoriť učebnice a ich tvorbu patrične ohodnotiť dostatočným počtom kreditov. Najdôležitejším prínosom ministerstva školstva by bolo podporiť zavedenie učebníc do škôl od slovenských autorov. Ďalej by ministerstvo malo zabezpečiť, aby národné učebnice boli uhrádzané a aby sa nestávalo, že drahé medzinárodné učebnice sa uprednostnia pred publikáciami vytvorenými slovenskými autormi pre potreby slovenských žiakov.

Táto práca bola podporovaná Agentúrou na podporu výskumu a vývoja na základe Zmluvy č. APVV-15-0368: "Prax v centre odborovej didaktiky, odborová didaktika v Centre praktickej prípravy."

Táto práca zahŕňa čiastkové výsledky projektu: KEGA 006UKF-4/2017 "Kontrastívna analýza ako efektívna podporná metóda vyučovania anglickej výslovnosti na ZŠ."

Literatúra:

- BOLITHO, R. 2003. Designing textbooks for modern languages: the ELT experience. In *Subject Centre for Languages, Linguistics and Area Studies Good Practice Guide*. Dostupné na: <https://www.llas.ac.uk/resources/gpg/1470.html>.
- GALÁDOVÁ, A. a kol. 2011. *Trendy úrovne kľúčových kompetencií žiakov 4. ročníka základných škôl*. Národná správa z medzinárodných výskumov PIRLS 2011 a TIMSS 2011. Bratislava : NÚCEM. Dostupné na: http://www.nucem.sk/documents/27/medzinarodne_merania/pirls/publikacie/20131015_Klucove_kompetencie_web.pdf.
- GAVORA, P. 2008. Model činnosti žiaka pre učenie sa z učebnice. In Knecht, P.; Janík, T. a kol. *Učebnice z pohľadu pedagogického výskumu*. Brno : Paido, s. 121 – 135.
- HUTTOVÁ, J., NOGOVÁ, M. 2005. Education and Textbook System in The Slovak republic. In *Has Past Passed? Textbooks and Educational Media for the 21st Century*. Stockholm : Institute of Education Press. s. 12 – 23.
- JANÍK, T. 2006. Učebnice a teorie konceptuální zmeny. In Maňák, J.; Klapko, D. (ed.). *Učebnice pod lupou*. Brno : Paido, s. 33 – 44.
- KNECHT, P., JANÍK, T. 2008. *Učebnice z pohľadu pedagogického výskumu*. Brno : Paido.
- KOVÁČIKOVÁ, E., GAJDÁČOVÁ VESELÁ, K. 2016. *Základy didaktiky cudzích jazykov*. Nitra : UKF.
- KOVÁČIKOVÁ, E. 2016. Learning Languages through Music, Teaching Music through Languages. In LLCE 2016: súčasné výzvy vo vyučovaní jazykov: ako ďalej? Nitra: SlovaEdu. s. 172 – 176.

- MAŇÁK, J. 2008. Funkce učebnice v moderní škole. In Knecht, P.; Janík, T. a kol. *Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu*. Brno : Paido, s. 19 – 26.
- NOGOVÁ, M. 2008. Hodnotenie kvality učebníc v súlade s novým kurikulumom. In Knecht, P.; Janík, T. a kol. *Učebnice z pohledu pedagogického výzkumu*. Brno : Paido, s. 37-52.
- NOGOVÁ, M. 2009. Funkčná gramotnosť vo vzťahu k vzdelávacím programom a učebniciam. In: *Stav a rozvoj funkčnej gramotnosti*. Bratislava : NUCEM. s. 102 – 108. Dostupné na: http://www.nucem.sk/documents//26/zbornik/zborn%C3%ADk_mcg_2009.pdf.
- PRŮCHA, J. 1998. *Učebnice: teórie a analýzy edukačného média: Príručka pro studenty, učitele, autory učebníc a výzkumné pracovníky*. Brno : Paido.
- REHŮŠ, M. 2010. Najlepšie zahraničné skúsenosti v učebnicovej politike. Dostupné na: [file:///C:/Users/Eva/Downloads/Ucebnice%20analiza%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Eva/Downloads/Ucebnice%20analiza%20(1).pdf).
- REID, E. et al. 2015. *Cool English School*. Košice : Taktik.
- REID, E. et al. 2017. *Cool English School 4*. Košice : Taktik.
- REID, E., KOVACIKOVA, E. 2017. How to choose the right English language textbook? In: *Problemy wczesnej Edukacji = Issues in Early Education*. ISSN 2451-2230, Vol. 36, no. 1 (2017), p. 87 – 100.
- SIMMONS, N. 2014. *Family and Friends*. Oxford : Oxford University Press.
- Spoločný európsky referenčný rámec pre jazyky, učenie sa, vyučovanie, hodnotenie*. 2006. Bratislava : ŠPÚ. Revidované vydanie 2013.
- ŠPÚ. 2017. *Hodnotenie kvality spracovania učebnicového súboru – cudzie jazyky*. Dostupné na: http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/ucebnice-metodiky-publikacie/Kriteria_ucebnice_CJ.pdf.
- ŠPÚ. 2015. *Inovovaný ŠVP Anglický jazyk, úroveň A1.1+, A2, B1, B2*. Dostupné na: http://www.statpedu.sk/sites/default/files/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/anglicky_jazyk_%20uroven_b1_g_4_5_r.pdf.
- TUREK, I. 1996. *Tvorba a výber učiva. Vzdelávacie štandardy*. Banská Bystrica : Metodické centrum.
- WEDDEL, K. S. 2009. *How to Choose a Good ESL Textbook*. Northern Colorado Professional Development Center.
- WORRAL, A. 2005. *English Adventure*. Harlow : Pearson Educational Limited.

Eva Reid pôsobí na Katedre lingvodidaktiky a interkultúrnych štúdií na Pedagogickej fakulte UKF v Nitre. Vo svojej publikačnej, odbornej a vedeckovýskumnej činnosti sa venuje problematike vyučovania angličtiny u nadaných žiakov, interkultúrnym aspektom vo vyučovaní anglického jazyka, vyučovaní anglickej výslovnosti. Je spoluautorkou a hlavnou autorkou štyroch sád učebníc anglického jazyka pre tretí a štvrtý ročník základných škôl. Je autorkou mnohých domácich a zahraničných publikácií, z čoho najvýznamnejšia je monografia „Intercultural Aspects in Teaching English at Primary Schools“, publikovaná v prestížnom vydavateľstve Peter Lang a je zaradená do databázy Scopus.

Doc. Mgr. Eva Reid, PhD.
Katedra lingvodidaktiky
a interkultúrnych štúdií
Pedagogická fakulta
Univerzita Konštantína Filozofa
v Nitre
Dražovská 4
94974 Nitra
ereid@ukf.sk

Diskusia

Je sokratovská výchova aktuálna aj v súčasnosti?¹

Zuzana Zelinová

Katedra filozofie a dejín filozofie, Univerzita Komenského v Bratislave

Abstrakt: *Napriek tomu, že Sokrates sa preslávil tvrdením „viem, že nič neviem“, je považovaný za jedného z najväčších morálnych učiteľov všetkých čias. Jeho netradičné výchovateľské umenie spočívalo v tom, že svojich žiakov viedol k rovnakému poznaniu – t.j. k tomu, aby dosiahli „vedomú nevedomosť“, ktorá ich oslobodzovala od nepravdivých mienok a približovala k areté. Dôležitú súčasť sokratovskej výchovy predstavovala vzájomná priateľská láska. Hlavným cieľom predkladanej štúdie je poukázať na využitie a aplikáciu sokratovskej paideie v súčasnosti, teda snaha zodpovedať otázku: Je sokratovská výchova aktuálna aj v súčasnosti?*

Kľúčové slová: sokratovská paideia, pôrodnické umenie, elenchos, dialóg, Platón.

Is Socratic Education Still Actual? *Although Socrates is famous for saying "I know that I know nothing", he is considered one of the greatest moral teachers of all time. By his uncoventional educational art led his students to the same knowledge – to achieve a "conscious ignorance" that freed them from false beliefs and helped them to acquire areté. An important part of Socratic education was mutual friendly love. The main aim of this paper is to point out the use and the application of Socratic paidea today by answering the question: Is Socratic education still actual?*

Key words: Socratic paideia, maieutic art, elenchus, dialogue, Plato.

Platón vo svojom slávnom dialógu *Obrana Sokratova* uvádza, že sám Sokrates sa nepovažoval za vychovávateľa a ani nikoho nikdy nič nenaučil (por. Platón, *Apol.* 33a-b). Napriek tomuto faktu je zjavné, že Aténčan Sokrates patril (a aj patrí) k najvýznamnejším morálnym učiteľom západnej civilizácie. Sokrates – tak ako ho nachádzame zachyteného u jednotlivých sokratovcov² –

¹ Táto štúdia je súčasťou riešenia grantovej úlohy Vega: 1/0017/17 *Aischinés a sókratovský dialóg*.

² Sám Sokrates pravdepodobne nič nenapísal, avšak zachovali sa nám viaceré správy o jeho filozofii a živote v dielach jeho žiakov (Platónov Sokrates, Xenofóntov Sokrates, Aischinov Sokrates atď.). Z tohto dôvodu v našej práci využívame označenie

a pedagogický vzťah, ktorý vytváral so svojím žiakom je pre nás pomerne netradičný.

V súčasnosti si pod spojením učiteľ-žiak predstavíme inštitucionalizovaný, viac-menej neosobný vzťah, ktorý je ohraničený prostredím školy a povinnou školskou dochádzkou. Žiak, teda záujemca o štúdium, si sám vyberá školu, kde mu učiteľ, teda pedagóg sprostredkuje konkrétny súbor doktrinálnych poznatkov. Osoba pedagóga zároveň predstavuje nespochybniteľnú autoritu v konkrétnej oblasti poznania alebo v pedagogickom odbore. Na základe tejto autority si nárokuje na akési objektívne hodnotenie poznatkov, ktoré žiak v pedagogickom procese nadobudol. Zároveň veľkú časť štúdia predstavuje samo-štúdium, teda neraz iba čisté memorovanie sprostredkovaných poznatkov v domácom prostredí.

Naopak, všeobecne povedané, Sokrates je ten, kto si vyberá žiaka. Jeho výchova sa nezameriava naraz na väčší počet študentov, neposkytuje ucelený súbor poznatkov či doktrín a nakoniec sokratovský vzťah medzi žiakom a učiteľom vyžaduje predovšetkým vzájomnú reciprocitu (aj čo sa týka poznania). Sokrates je teda presný opak toho, koho si stereotypne predstavíme pod označením pedagóg.

Napriek uvedeným rozdielom, hlavným cieľom tejto štúdie je snaha podať odpoveď na otázku: Je sokratovská výchova aktuálna aj v súčasnosti?

Sokratovská *paideia* a súčasnosť

Bádatelia, ktorí sa zaoberajú Sokratovou alebo sokratovskou výchovou z hľadiska dejín filozofie a akceptujú základné interpretačné princípy historiografie antickej filozofie³, by sa pravdepodobne zhodli na tvrdení, že sokratovská *paideia* (παιδεία) je kultúrne neprenosná. Ak by sa aj niekto začal pohrávať s touto myšlienkou, zaiste by sme ho hneď obvinili z naivity či dokonca z anachronizmu. Ved' ako je možné oživiť bezprostrednú dialogickú formu, ktorá kladie dôraz skôr na samotný proces než na jeho výsledok, v dobe, v ktorej je (takmer) každý rozhovor sprostredkovaný (komunikácia prostredníctvom sociálnych sietí) a v ktorej ide o čo najrýchlejšiu kumuláciu čo najväčšieho množstva faktických poznatkov?

Výnimočnosť antických paideutických vzorov⁴ však spočíva v tom, že sa dokážu prispôsobiť stále novému a novému sociálnemu či historickému

„sokratovská výchova“, pretože toto spojenie referuje na možné podoby Sokratovej filozofie.

³ Pozri Brickhouse-Smith (2000, s. 3-9).

⁴ Už od Homéra mali paideutické vzory v starovekom Grécku významnú pedagogickú úlohu. Poslucháčov homérskych spevov ovplyvňovali hrdinské činy Achillea, Nestorova múdrost' či Odysseova prešibanosť. Viac k paideutickým vzorom v antike pozri. Jaeger (1946, s. 35-57) alebo Beck (1964, s. 55-66).

kontextu, a takisto v tom, že ponúkajú možnosť voľby, teda rešpektujú pôvodný význam latinského *lego/legere*⁵ (čítam a zároveň vyberám si). Nieкто vidí v Sokratovi zakladateľa logického myslenia, nieкто sofistu, nieкто asketického filozofa, nieкто zas morálneho mysliteľa alebo verejného intelektuála.

Niekedy dokonca nejde ani tak o prispôsobenie sa novej historickej situácii, pretože – ako uvádza Krell – naša doba sa do veľkej miery ponáša na tú Platónovu; politická korupcia a cynizmus zapríčinili, že v spoločnosti je všetko podrobené kontrole a útoku – bohovia, *archonti* a tiež armáda, pričom daný stav zároveň spôsobil stratu dôvery v to, čo demagógovia nazývajú hodnoty a z tohto dôvodu nastal čas práve pre sokratovsko-platónsku dialektiku⁶.

Ide iba o to, ktorú z alternatív Sokrata ako filozofa a vychovávateľa si vyberieme, teda ktorú časť zo sokratiky vyčleníme ako účinný nástroj, ktorý dokáže aj v súčasnosti prispieť do rôznych oblastí vedenia. Takýmto účinným nástrojom sa ukazuje sokratovská metóda výchovy, ktorej konkrétna podoba sa zakladá najmä na troch princípoch: ide predovšetkým o 1) Sokratove pôrodnické umenie (*μαιευτική τέχνη*), ktorého významnou podmienkou je 2) priateľská láska (*φιλία*) medzi žiakom a učiteľom a v neposlednom rade tiež 3) umenie vyvracať spolu-diskutéra (*ἐλεγχος*) s cieľom očistiť ho od nepravdivých mienok (*δόξα*) a priviesť ho k *areté*, teda k morálnej dokonalosti.

V súčasnosti a v nedávnej minulosti našla a nachádza práve sokratovská metóda výchovy⁷ svoje využitie, pričom je však potrebné mať vždy na mysli, že autentickú sokratovskú *paideiu* ako celok nie je možné dokonale reprodukovat'⁸. Nazdávame sa, že význam sokratovského typu výchovy dnešný čitateľ najlepšie pochopí prostredníctvom analýzy výchovných modelov, ktoré síce priamo vychádzajú z Platónových dialógov, ale svojou pôsobnosťou ich zároveň prekračujú.

⁵ Špaňár-Hrabovský (2003, s. 342).

⁶ Pozri viac k tejto téme u Krella (1995, s. 45-77).

⁷ Viacerí autori sa pokúšali identifikovať konkrétne kroky, resp. stupne Sokratovej výchovnej metódy, napr. Boghossian, ktorý vychádza viac-menej z Platónovho portrétu Sokrata, uvádza päť stupňov: údiv, hypotéza, *elenchos*, prijatie/odmietnutie hypotézy a konanie (Boghossian 2012, s. 2-3).

⁸ Niet pochýb, že pri snahe o autentickú reprodukcii sokratovskej výchovy, by sme sa stretli s tzv. sifyfovskou námahou – na jednej strane neexistuje akýsi jednotný názor o filozofii historického Sokrata, a na druhej strane sokratovská *paideia* je výrazne determinovaná svojím historickým kontextom (napr. v súčasnosti nefunguje orálna kultúra a pederastická prax ako súčasť výchovy). K problému autenticity a sokratovskej výchovy v súčasnosti por. Mintz (2018, s. 45-47).

Model *Theaitétos*“ a „testovací model“

Označenia „model *Theaitétos*“ a „testovací model“ preberáme z článku Brickhousa a Smitha *Socratic Teaching and Socratic Method*⁹, pričom „model Menón“, ktorému sa predmetná publikácia tiež venuje, substituujeme pod „model *Theaitétos*“. Predpokladáme, že tento náš krok sa čitateľovi objasní, keď bližšie vysvetlíme špecifiká jednotlivých modelov. Zároveň sa pokúsime prostredníctvom analýzy týchto modelov poukázať na to, aké praktické využitie má sokratovská výchovná metóda v súčasnosti.

„Model *Theaitétos*“ je odvodený od rovnomenného dialógu *Theaitétos*, v ktorom Platón predstavuje Sokrata ako odborníka na pôrodnické umenie¹⁰. Sokrates sa vyzná v *μαιευτική τέχνη*¹¹, ktoré spočíva v dvoch hlavných veciach: v pomáhaní pri pôrode a v „ošetrení novorodenca“, t.j. identifikovaní toho, či Sokratov žiak porodil zdravý plod¹². Zároveň je toto umenie priamo napojené na oblasť *ἔρωτικὴ τέχνη*, teda na umenie lásky. Toto prepojenie sa ukazuje prostredníctvom postavy, ktorá dramaticky spája dialóg *Theaitétos* s Platónovým dialógom *Lachés*: mladík Aristeidés. V závere druhého spomínaného dialógu Sokrates súhlasí s tým, že bude vychovávať mladého Aristeida (*Lach.* 200c-201c), zatiaľ čo v úvode *Theaitéta* zas vyjadruje sklamanie, že sa s ním už nestretáva (*Theaet.* 150e). Zdá sa, že hlavnou podmienkou Sokratovej výchovy je neustále stretávanie sa so Sokratom – účinok pôrodnického umenia sa stráca vtedy, keď s ním mladí muži nie sú v bezprostrednom kontakte po dobu, po akú by mali byť. Ak dôjde k prerušeniu osobného kontaktu, v niektorých prípadoch sa už nedá obnoviť¹³. Toto stretávanie sa zároveň opäť indikuje otázku, v čom spočíva „spolu-bytie“ (*συνουσία*) so Sokratom? Odpoveď na túto otázku spočíva v špecifickom

⁹ Brickhouse-Smith (2009).

¹⁰ Bádateľia, ktorí sa v súčasnosti venujú filozofii výchovy, sa stále vracajú k sokratovskej *maieutiké techné*. Por. Dvoránová (2010, s. 375), ktorá uvádza: „[...] vnútorná premena (*metanoia*) človeka môže vychádzať z neho samého, zo sebvychovávajúceho a sebazvedľávacieho subjektu a/alebo z interakcie, zo vzájomného vzťahu Ja a Ty ako sprievodný jav umenia duchovného zrodu človeka za pomoci iného človeka či spoločnosti (*maieutiky*).“

¹¹ Por. Platón, *Theaet.* 161e a tiež 184b.

¹² „Najdôležitejšie na mojom umení je však to, že môže v každom prípade skúšať, či myseľ mladého človeka rodí prelud a niečo nepravdivé, alebo niečo plné života a pravdivé. Túto vlastnosť mám totiž aj ja ako babica; sám nie som schopný rodiť múdrosť a mnohí mi už vyčítali, že sa druhých vypytyjem, ale že sám nevyjadrujem vlastnú mienku, a to mi vyčítajú právom. Príčina je táto: boh ma núti pomáhať na svet pravde, ale rodiť mi zabránil.“ (Platón. *Theaet.* 150c)

¹³ Suvák (2014, s. 828).

vykonávaní sokratovskej lásky, pretože Platónov Sokrates nevie vôbec nič okrem jedinej zanedbateľnej náuky – náuky lásky (τὰ ἐρωτικά) (por. *Theag.* 128b a tiež *Symp.* 177d).

„Model *Theaitétos*“ – tak, ako sa používa v súčasnosti – teda stojí na dvoch pilieroch, ktoré vychádzajú zo samotného dialógu. Ide o Sokratovu schopnosť pomáhať rodiť krásne myšlienky¹⁴ a predovšetkým o vzájomnú (priateľskú) lásku, ktorá umožňuje vychovávateľovi/učiteľovi vychovávať/učiť a žiakovi byť vychovávaný/učiť sa. Z tohto dôvodu je podľa Brickhousa a Smitha dôležitou súčasťou daného modelu porozumenie komunite a všeobecnému kontextu (sociálny, politický, generačný atď.), v ktorom celý učebný proces prebieha. Toto porozumenie by malo byť založené na priateľstve, dôvere a občianskej láske medzi diskutujúcimi. V tomto modeli, na rozdiel od „testovacieho modelu“, ide skôr o spoluprácu než o konfrontáciu. Otázky, ktoré učiteľ kladie, sú kritické, ale zároveň konštruktívne a posúvajú študenta bližšie k pravde s konečným cieľom dosiahnuť jeho osobnostný a intelektuálny rast¹⁵. Tento model výučby nachádza svoje využitie napríklad v oblasti literárnej interpretácie, pretože študenti, podobne ako v prípade Sokratových žiakov, majú v sebe poznanie, ktoré je potrebné už len „porodiť“. Tento „pôrod“ prebieha v produktívnej diskusii s učiteľom, ktorý je schopný klásť sokratovské otázky¹⁶. Mohli by sme dokonca povedať, že uvedený model sa používa aj v samotnej pedagogike či didaktike ako akýsi „meta-model“, ktorý je možné aplikovať vo výučbe ako takej. V tejto súvislosti sa ukazujú podobnosti medzi „modelom *Theaitétos*“ a dialogickou metódou výučby filozofie tak, ako ju formulovali Nelson¹⁷ a Heckmann – táto metóda rešpektuje ľudskú schopnosť slobodne a samostatne myslieť; myšlienkový proces nepodlieha vonkajším autoritám; hlása otvorenosť voči partnerom v diskusii; nejde však o výmenu hotových názorov, ale o proces kreatívneho myslenia; a odpoveď na stanovenú otázku je spoločným dielom/kompromisom diskutujúcich¹⁸.

Aplikačné možnosti tohto modelu nachádzame aj v oblasti, ktorá na Slovensku nie je doposiaľ veľmi rozšírená. Ide o oblasť filozofického poradenstva, ktoré využíva filozofiu ako nástroj špecifickej terapie

¹⁴ Por. *Symp.* 209a-211c.

¹⁵ Brickhouse-Smith (2009, s. 188-189).

¹⁶ Por. Haroutunian-Gordon (1991, s. 14).

¹⁷ Nelson sa nazdával, že sokratovská metóda nie je totiž umenie vyučovať filozofiu, ale učiť filozofovať, nie je umenie učiť o filozofoch, ale umenie robiť žiakov filozofmi (nicht die Kunst, über Philosophen zu unterrichten, sondern Schüler zu Philosophen zu machen), pozri Nelson (1931, s. 1).

¹⁸ Kuthanová (2008, s. 6-10).

nadväzujúcej na sokratovské poňatie filozofie ako náuky s terapeutickým potenciálom. Za zakladateľa filozofického poradenstva sa zvykne považovať Gerd Achenbach¹⁹, ktorý si na začiatku osemdesiatych rokov v Bergisch Gladbachu pri Kolíne nad Rýnom otvoril vlastnú prax a založil prvú poradenskú spoločnosť s priliehajúcim názvom *Spoločnosť pre filozofickú prax* (*Gesellschaft für Philosophische Praxis*). Filozofické poradenstvo rozvíja starú antickú múdrosť, teda myšlienku, že filozofia je ideálnym prostriedkom pre kultiváciu ľudskej duše a predstavuje tak istú alternatívu²⁰ voči psychoterapii²¹. Toto poradenstvo sa zakladá na práci s myslením, pričom táto práca má dialogickú formu. Cieľom filozofickej terapie je proces poznávania ako odstraňovanie nepokoja²².

Ak sa vrátíme k Platónovmu dialógu *Theaitétos*, môžeme si všimnúť, že referuje na ďalší zaujímavý fakt – pokiaľ nebola medzi Sokratom a jeho „žiakmi“ vzájomná láska, tak ho považovali za najväčšieho čudáka (*ἄτοπώτατος*), teda za človeka, ktorý zámerne privádza svojich spolubesedníkov do stavu bezradnosti (*ἄπορη*; por. *Theaet.* 149a). Práve tento aspekt Sokratovej filozofie, resp. absencia priateľského vzťahu medzi žiakom a učiteľom, nás privádza k druhému spomínanému modelu, k tzv. „testovaciemu modelu“. Tento model by sme mohli označiť ako negatívny, pretože Sokrates iba testuje „budúceho žiaka/priateľa“, teda zbavuje ho prostredníctvom *elenchu* nepravdivých mienok²³, ale neponúka mu žiadne pozitívne poznanie (to prichádza až so vzájomnou priateľskou láskou).

„Testovací model“ vychádza z Platónových raných dialógov, ktoré sa spravidla končia aporeticky. Brickhouse a Smith uvádzajú²⁴, že dôležitou súčasťou tohto modelu je najmä *elenchos*. Elenktický spôsob diskusie kladie

¹⁹ Pozri viac k tejto téme Achenbach (1995) a (1997).

²⁰ Démuth poukazuje na fakt, že v dejinách psychoterapie nachádzame viacero prístupov, ktoré sú priamo či nepriamo odvodené z konkrétnych filozofických koncepcií (vplyv Heideggera na *Daseinanalýzu*, Fichteho a Schopenhauera na Freudovu psychoanalýzu či vplyv Wittgensteina na Franklovu *logoterapiu*), Démuth (2013, s. 703). Pozri tiež diskusiu o povahe filozofického poradenstva vo Višňovský (2019).

²¹ Marinoff (2000, s. 11) charakterizuje filozofické poradenstvo ako terapiu pre zdravých.

²² Démuth (2013, s. 706).

²³ Scott (2000, s. 56) vo všeobecnosti hovorí o štyroch spôsoboch, prostredníctvom ktorých Sokrates dokáže spochybniť diskutujúceho: odhaľuje a identifikuje nezdôvodnené mienky; vedie partnerov v diskusii k tomu, aby spochybnili svoje vlastné túžby; poukazuje na kontradikcie medzi ich vnútornými presvedčeniami a reálnym konaním; a odhaľuje charakterové znaky, ktoré ich nevedome ovládajú.

²⁴ Brickhouse-Smith (2009, s. 189-190).

dôraz na vyvrátenie spolu-diskutéra, ktorý sa vníma skôr ako protivník než ako priateľ. Pre tento model, na rozdiel od „modelu *Theaitétos*“, nie je dôležitá vzájomná dôvera či priateľský vzťah voči komunite. Ukázkový príklad takéhoto vzťahu, ktorý potom ovplyvňuje aj celý priebeh diskusie, nachádzame v dialógu *Štát* – konkrétne v prvej knihe, v ktorej sa Platónov Sokrates konfrontuje so sofistom Thrasymachom²⁵. Do popredia vystupujú kritické aspekty pýtania sa, a cieľom takejto výchovnej metódy je predovšetkým identifikovanie a minimalizovanie partnerovej nevedomosti.

Uvedený model nachádza svoje využitie napríklad v investigatívnej žurnalistike²⁶, v súdnej praxi či v súčasnom filozofickom diskurze. Cieľom investigatívnej žurnalistiky, podobne ako v justícii, je snaha priblížiť sa k čo najobjektívnejšej pravde²⁷ – t.j. v prípade žurnalistiky podať objektívny výklad udalostí a v prípade súdov zas vykonať spravodlivý rozsudok, ktorý by sa zakladal na objektívnom posúdení vykonaného činu. Práve sokratovský *elenchos*, teda umenie vyvracať nespoľahlivé a nepravdivé mienky, sa ukazuje ako účinný nástroj v procese takéhoto približovania sa k pravde.

„Model *Menón*“, taktiež nazvaný podľa rovnomenného Platónovho dialógu²⁸, spočíva – podľa spomínaných autorov – najmä vo vytváraní všeobecných teórií na základe jedinečných prípadov či príkladov, pričom nevyhnutnou súčasťou vyučovacieho procesu je opäť postava sokratovského pedagóga, ktorý vie *ako* a *čo* sa má pýtať. Tento model sa v súčasnosti najviac využíva ako súčasť právneho vzdelávania²⁹. Uvedený spôsob výučby študentom umožňuje, aby sami dokázali vyvodiť isté základné právne princípy. Takáto metóda nie je len oveľa efektívnejšia ako memorovanie právnych teórií z učebníc, ale zároveň podporuje aj samostatné, abstraktné a najmä kritické myslenie.

Na záver považujeme za potrebné vysvetliť, prečo sa nazdávame, že „model *Menón*“ môžeme spojiť s „modelom *Theaitétos*“. Dôvody sú

²⁵ Por. Platón, *Resp.* I. 336b-354c.

²⁶ Autori Elliott a Spence (2017, s. 109) dokonca uvádzajú, že Sokrata môžeme považovať za prvého investigatívneho žurnalistu.

²⁷ Por. Hassan-Shuterland (2016, s. 62).

²⁸ Inšpiráciu pre tento model ponúka konkrétna časť z dialógu *Menón*; ide o Sokratov dialóg s Menónovým otrokom (por. *Meno* 82c-85c).

²⁹ Ako prvý začal túto metódu využívať dekan právnickej fakulty Harvardu Christopher Columbus Langdel (1870-1895), tento postup sa neskôr stal štandardnou súčasťou právneho vzdelávania pre študentov prvého ročníka na Harvarde a používa sa aj v súčasnosti, por. viac Patterson (1951, s. 1), Mintz (2006, s. 476-477) a Brickhouse-Smith (2009, s. 186-187).

najmenej³⁰ dva: 1) V dialógu *Menón* sa Sokratés nezastavuje hneď pri vyvrátení nepravdivých mienok otroka (por. *Meno* 84a), ale nasleduje ďalšia fáza rozhovoru, ktorej výsledkom je formulovanie istého „pozitívneho vedenia“, t.j. otrok podáva definíciu pythagorovej vety (por. *Meno* 84b-85c). 2) Hlavný cieľ „modelu *Menón*“ – t.j. vytváranie všeobecných princípov z jednotlivých prípadov za pomoci skúseného „pôrodnika“ – nachádzame rovnako v „modeli *Theaitétos*“, konkrétne ako súčasť *μαιευτικῆ τέχνη*.

Napriek tomu, že uvedené modely a príklady ich využitia ani z ďaleka nevyčerpávajú aplikačné možnosti sokratovskej výchovnej metódy v súčasnosti, nazdávame sa, že práve tieto príklady nám umožnili poukázať na dôležitý fakt: Sokrates a sokratovská výchova je stále aktuálna a nachádza svoje praktické využitie aj po viac ako dvetisíc rokoch. Termíny „Sokrates“ a „výchova“, podobne ako slová matka a dieťa, tvoria nerozlučnú dvojicu, ktorá sa vynorí z dejín filozofie vždy v tom správnom okamihu – v okamihu, keď sa hovorí o renesancii alebo rekonštrukcii pôvodných akademických hodnôt či hodnôt vo všeobecnosti. Tieto termíny sa vynárali z hĺbín antickej filozofie pri zrode mediciovskej Akadémie vo Florencii, pri založení Humboldtovej univerzity v Berlíne, pri vzniku Rortyho a Deweyho koncepcie verejného intelektuála³¹ a vynárajú sa aj dnes.

Literatúra:

- ACHENBACH, G. 1997. About the Center of Philosophical Practice. In: van der Vlist, W. (ed.): *Perspectives in Philosophical Practice: Collected Lectures*, Groningen: Vereniging voor Filosofische Praktijk, s. 7–15.
- BECK, F. A. G. 1964. *Greek Education, 450-350 B.C.* London: METHUEN & CO LTD, 381 s. ISBN 1138778435.
- BOGHOSSIAN, P. 2012. Socratic Pedagogy: Perplexity, Humiliation, Shame and a Broken Egg. IN: *Educational Philosophy and Theory*, roč. 44, č. 7, s. 710-720.
- BRICKHOUSE, T. C. – SMITH, N. D. 2000. *The Philosophy of Socrates*. Boulder: Westwood Press, 303 s. ISBN 0813320852.
- BRICKHOUSE, T. C. – SMITH, N. D. 2009. Socratic Teaching and Socratic Method. IN: SIEGEL, H. (ed.): *The Oxford Handbook of Philosophy of Education*. Oxford: Oxford University Press, s. 177-194, ISBN 0199915725.
- DÉMUTH, A. 2013. Terapeutický potenciál filozofie (Dôvody opätovného záujmu). IN: *Filosofický časopis*, roč. 61, č.4, s.701-712.
- DVORANOVÁ, E. 2010. Čo je výchova? Niekoľko poznámok k filozofii výchovy. IN: *Filozofia*, roč. 65, č. 4, s. 371-277.

³⁰ Ďalej by sa dalo pýtať, do akej miery uvedený model akcentuje potrebu priateľského prostredia, kooperácie a porozumenia komunite.

³¹ K problému verejného intelektuála u Rortyho por. Višňovský (2013, s. 704-715).

- ELLIOTT, D.-SPENCE, H. E. 2017. *Ethics for a Digital Era*. Oxford: Blackwell, 232 s. ISBN: 1118974662.
- HAROUTUNIAN-GORDON, S. 1991. *Turning the Soul: Teaching Through Conversation in the High School*. Chicago: Chicago University Press, 224 s. ISBN: 0226316769.
- HASSAN, R. – SUTHERLAND, T. 2016. *Philosophy of Media: A Short History of Ideas and Innovations from Socrates to Social Media*. New York: Routledge, 254 s. ISBN: 1138908320.
- JAEGER, W. 1946. *Paideia: The Ideals of Greek Culture, Vol. I*. Trans. G. Highet, Oxford: Blackwell, 544 s. ISBN: 0195003993.
- KRELL, D. 1995. Reading Plato (after Nietzsche & co.). IN: *Research in Phenomenology*, roč. 25, č. 1, s. 45-77.
- KUTHANOVÁ, L. 2008. *Sokratovský rozhovor – skrytá cesta rozvíjajúca základné kompetencie*. Bratislava : Dr. Josef Raabe Slovensko, s. r. o., 28 s.
- MARINOFF, L. 2000. *Plato, Not Prozac! Applying Eternal Wisdom to Everyday Problems*. New York: Harper Paperbacks, 320 s. ISBN: 0060931361.
- MINTZ, A. I. 2006. From Grade School to Law School: Socrates' Legacy in Education. In: AHBEL-RAPPE, S. – KAMTEKAR, R. (eds.) 2006. *A Companion to Socrates*. Oxford: Blackwell Publishing, s. 476-492. ISBN: 1405192607.
- MINTZ, A. I. 2018. *Plato: Images, Aims, and Practices of Education*. Switzerland: Springer Nature, 84 s. ISBN: 3319758977.
- NELSON, L. 1931. *Die sokratische Methode*. Vortrag, gehalten am 11. Dezember 1922 in der Pädagogischen Gesellschaft in Göttingen. Göttingen : Verlag „öffentliches Leben“, 58 s.
- PATTERSON, E. W. 1951. The Case Method in American Legal Education: Its Origins and Objectives. IN: *Journal of Legal Education*, roč. 4, s. 11-14.
- SUVÁK, V. 2014. Sókratovská *therapeia*: Úloha Sókrata. IN: *Filozofia*, roč.69, č. 3, s. 824-834.
- ŠPAŇÁR, J. – HRABOVSKÝ, J. 2003. *Latinsko-slovenský, slovensko-latinský slovník*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1222 s. ISBN: 8010003476.
- TELOH, H. 1986. *Socratic Education in Plato's Early Dialogues*. Notre Dame, Indiana: University of Notre Dame Press, 260 s. ISBN: 0268017247.
- VIŠŇOVSKÝ, E. 2013. Rortyho koncepcia spoločenskej roly intelektuálov. IN: *Filozofia*, roč. 68, č. 8, s. 705-715.
- VIŠŇOVSKÝ E. 2019. Ku kritike filozofického poradenstva. IN: *Ostium*, roč. 15, č. 1, 4 s. [nestr.]

Zuzana Zelinová sa venuje sokratovskej filozofii, pričom sa bližšie zameriava na problém výchovy v sokratovskej tradícii myslenia, kde analyzuje vzťah medzi homérskou literárnou tradíciou a sokratovskou filozofiou. Je autorkou viacerých štúdií pojednávajúcich o úlohe Eróta v sokratovskej filozofii výchovy a o recepcii archaickej výchovy u Platóna a Antisthena. Publikuje odborné

preklady z latinského a starogréckeho jazyka. Pôsobí ako vedecký pracovník na katedre Filozofie a dejín filozofie v Bratislave.

Mgr. Zuzana Zelinová, PhD.
Katedra filozofie a dejín filozofie FiF UK
Šafárikovo nám. 6
814 99 Bratislava 1
Slovenská republika
e-mail: zelinoval3@gmail.com

SPRÁVY

Medailón: Osemdesiatiny profesora Štefana Šveca

16. mája 2019 vstúpil medzi osemdesiatnikov profesor Štefan Švec, významná osobnosť v pedagogike, ktorá stála pri etablovaní andragogiky ako vedy o výchove, vzdelávaní a poradenstve dospelých. Rozpracovaním teórie vied o výchove a ich členením podľa ontogenézy a modelu medicínskych vied na pedagogiku, andragogiku a geragogiku profesor Štefan Švec významne prispel k rozvoju a usústavneniu andragogiky ako vedy o adultnej edukácii.

Narodil sa v Dukovciach, okres Svidník, 16.5.1939. Pochádza z 8-detnej roľníckej rodiny v severnom Šariši. Základnú školu absolvoval na dvojtriedke v Želmanovciach (1945-1952), 3 ročníky na OSS a jednoročný učebný kurz v Giraltovciach. Maturoval na strednej škole pedagogickej, odbor učiteľstvo 1.stupňa základnej školy v Prešove (1954-1958). Učiteľskú prax vykonával na 1.stupni základnej školy v Plavči pri Sabinove (1958) a po základnej vojenskej službe v Jistebniciach u Tábora (1958-1960) nastúpil na vysokoškolské denné štúdium na Filozofickú fakultu Univerzity Komenského v Bratislave (odbor Pedagogika – Slovakistika), ktoré ukončil štátnymi záverečnými skúškami a obhajobou diplomovej práce na tému *Pedagogika a kybernetika*, za ktorú získal 1. cenu dekana, ako najlepšiu diplomovú prácu FiFUK (1965). V rokoch 1964-1965 pracoval ako asistent s polovičným úväzkom na FiF UK v Bratislave, kde pokračoval ako interný ašpirant na Katedre pedagogiky (1968). Pre svoj vedecký rozvoj považuje za významný študijný pobyt na Learning Reserch and Development Centre University of Pittsburgh, USA (1969-1970). Počas tohto pobytu dostal ponuku od riaditeľa na pracovné miesto, ktoré kvôli rodinným pomerom neprijal. Po návrate v rokoch 1968 – 1985 pôsobil ako odborný asistent na Katedre pedagogiky FiF UK v Bratislave, kde obhájil kandidátsku dizertáciu spracovaním témy *Princíp spätnej väzby v lineárne programovom učení* (1973) a rigoróznou prácu *Riadenie učebného procesu spätnou väzbou* (1975). Habilitoval s témou *Didaktické plánovanie* (1985) a až do roku 1997 zastával pozíciu docenta a potom profesora v odbore pedagogika. Inauguračnú prednášku *Súčasný trendy v rozvoji kurikulárnej teórie* prezentoval v Aule Univerzity Komenského 30.5.1996. Od roku 2005 je emeritným profesorom Katedry pedagogiky FiFUK v Bratislave (Registratúrne stredisko, FiFUK).

Profesor Štefan Švec sa vedecky orientoval najmä na problematiku metodológie vied o výchove, terminológiu edukačných vied (v slovenčine, angličtine), všeobecnú a odborovú didaktiku a i. Kvantitatívne to predstavuje viac ako 20 vedeckých monografií v domácich a zahraničných vydavateľstvách, z ktorých najvýznamnejšie sú *Metodológia vied o výchove* (1998), ktorá vyšla aj v ČR (2009), *Anglicko-slovenský lexikón pedagogiky*

a andragogiky (2008), kapitoly vo vedeckých monografiách vydaných v domácich a zahraničných vydavateľstvách (19), vysokoškolské učebnice (1), vedecké práce v zahraničných karentovaných časopisoch (6), nekarentovaných (6), vedecké práce v domácich časopisoch (59), vedecké práce v recenzovaných (13) a nerecenzovaných (2) zborníkoch, desiatky publikovaných vyžiadaných referátov a príspevkov na zahraničných i domácich vedeckých konferenciách, vedecké práce zverejnené na internete, odborné knižné práce vydané v zahraničných a domácich vydavateľstvách (3), odborné práce v zahraničných a domácich nekarentovaných časopisoch (66), v recenzovaných zahraničných a domácich zborníkoch z vedeckých podujatí (11), redakčné a zostavovateľské práce (27), recenzie, výskumné štúdie a správy, návrhy heslárov pre slovníky (osobné materiály profesora Štefana Šveca, z 15.12.2017).

Uvedené monografie ale i štúdie v zborníkoch a vedeckých časopisoch predstavujú cenný pramenný materiál pre mnohých pedagógov a andragógov teoretikov, ale i praktikov. Profesor Štefan Švec výsledky svojej vedeckovýskumnej práce využíval a aplikoval v pedagogickom procese a taktiež ako školiteľ aspirantov, po 1989 doktorandov. Bohaté skúsenosti odovzdával taktiež ako člen komisie pre rigorózne skúšky, štátne záverečné skúšky, komisie pre udeľovanie vedecko - pedagogickej hodnosti „PhD.“, predtým „CSc.“, člen fakultnej rady ŠVOČ, člen racionalizačnej komisie fakulty, člen fakultnej komisie pre modernizáciu výučby, člen knižničnej rady ŠIS SVP UK, člen akademického senátu fakulty, vedúci riešiteľ grantovej výskumnej úlohy GAV a 3 projektov VEGA, edičný referent katedry, predseda redakčnej rady a zodpovedný redaktor fakultného zborníka Paedagogica, člen edičnej komisie, člen gestorskej rady FiFUK pre pedagogické vedy, predseda Terminologickej komisie Ministerstva školstva SR, rubrikár a vedúci redaktor v redakcii Pedagogickej revue, člen redakčnej rady Slovinského vedeckého periodika Sodobna pedagogika, člen redakčnej rady medzinárodného vedeckého periodika The New Educational Review (Slovensko – Česko – Poľsko), člen programovej rady časopisu Academia, člen redakcie časopisu Alma mater (Praha), člen redakcie časopisu Pedagogika (Praha), člen redakcie časopisu Studia paedagogica (Praha), člen redakcie časopisu Rodina a škola, člen redakcie Pedagogickej encyklopédie Slovenska a terminologických výkladových slovníkov, podpredseda výboru bratislavskej pobočky a člen ústredného výboru Slovenskej pedagogickej spoločnosti (1964), člen Grantovej rady Úradu pre stratégiu rozvoja spoločnosti, vedy a techniky pri Vláde SR, člen komisie Grantovej agentúry vied o človeku, predseda grantovej komisie spoločenských vied pri Agentúre pre rozvoj vedy a techniky, člen poradného orgánu ATF projektu PHARE Postgraduálne štipendiá na študijné pobyty v zahraničí MPSVR SR, člen riešiteľského tímu programu PHARE Rozvoj

vzdelávania dospelých v SR, člen expertnej komisie pre vedu pri MŠ SR, člen vedeckej rady Ústredného ústavu pre ďalšie vzdelávanie učiteľov, člen oponentskej rady Výskumného ústavu pedagogického, člen atestačnej komisie Ústavu informácií a prognóz školstva, lektor Pedagogického ústavu hl. mesta Bratislavy pre vzdelávanie vedúcich pedagogických pracovníkov, člen Edičnej rady Slovenského pedagogického nakladateľstva, člen Akvizičnej rady Slovenskej pedagogickej knižnice, člen sekcie Združenia priateľov detskej knihy (CS – IBBY), člen The European Association for Research on Learning and Instruction (EARLI), člen Professors World Peace Academy – C+S (Praha), člen The Association for Slavic and Eurasian Educational Research (ASEER), USA.

Významné sú i pozitívne ohlasy na vystúpenia profesora Štefana Šveca na vedeckých konferenciách v Českej republike, USA (New York), Taliansku (Rím), Srbsku (Belehrad), UK (Londýn).

Profesor Štefan Švec svojou vedeckou a pedagogickou činnosťou zanechal významnú stopu v dejinách pedagogiky, andragogiky a geragogiky. Usilovnou prácou, neustálym zdokonaľovaním sa, prinášaním netradičných myšlienok, nepresadzovaním svojej osoby, ale názorov, o ktorých správnosti a užitočnosti bol presvedčený, sa stal uznávanou osobnosťou československej a európskej pedagogiky. Ako konštatuje významný slovenský pedagóg profesor Brťka (in Miháľechová, 2009, s.213): „...dnes len prácou si zaslúžime popredné miesto v národe. Ničím iným...“ A o profesorovi Štefanovi Švecovi to právom platí. V období jeho životného jubilea je potrebné mu poďakovať za vyše päťdesiatročné pôsobenie v školstve, s ktorým je spätá práca pedagóga a vedca. Pripájame sa ku všetkým, ktorí mu k tomuto významnému životnému jubileu želajú zdravie, osobnú pohodu a spokojnosť.

Literatúra

- Lauková, Petronela. 2017. Životopis Š. Šveca. Osobná komunikácia, 15.12.2017
- Miháľechová, M. 2009. Život a dielo Juraja Brťku. Bratislava : Sapientia, 2009. 250s. ISBN 978-80-8922-917-8.
- Registratúrne stredisko FiFUK v Bratislave: Osobný spis prof. PhDr. Š. Šveca, CSc. (so súhlasom profesora Š. Šveca)
- Švec, Š. 2015. Slovenská encyklopédia edukológie. Bratislava: Vydavateľstvo Univerzity Komenského, 2015. 1392 s. ISBN 978-80-223-3717-2.
- Švec, Š. 2011. Inovačné prístupy v didaktike. Bratislava: Vydavateľstvo Univerzity Komenského, 2011. 186 s. ISBN 978-80-223-3221-7.
- Švec, Š. 2009. Metodologie věd o výchově. Kvantitativně-scientické a kvalitativně – humanitní přístupy v edukačním výzkumu. Brno: Paido, 303 s. ISBN 978-80-7315-192-8.

Švec, Š. 2008. Anglicko – slovenský lexikón pedagogiky a andragogiky. Bratislava : Iris, 325 s. ISBN 978-80-89256-21-1.

Švec, Š. 2004. Predmet andragogiky a jej predmetová diferenciacia. In Andragogika (Praha), roč. 8, č. 2, s. 18 – 20. ISSN 1211-6378.

Petronela Lauková



80-ročné jubileum prof. Jozefa Pšenáka

Začiatkom mája sa plný fyzickej sily naakumulovanej z rôznych športových aktivít, neustáleho čítania a sledovania domácej i svetovej literatúry dožil významného životného jubilea prof. PhDr. Jozef Pšenák, CSc.

Narodil sa 5. mája 1939 v malej dolnooravskej obci Medzibrodie na Oravou do tradičnej roľníckej šesťdetnej rodiny. Jeho detstvo bolo späté s prírodou a poľnohospodárskymi prácami a tiež kresťanskými hodnotami, ktoré svojim deťom vštepovali rodičia. Práve roky spokojného detstva a mladosti v lone nádhernej prírody v ňom upevnili vzácny vzťah s rodiskom až do dnešných čias.

Jednotriednu národnú školu navštevoval v rokoch 1945 – 1950 v rodnej obci, jednej zo štyroch murovaných stavieb, ktoré v tom čase stáli v Medzibrodí nad Oravou. Ako riaditeľka tu vyše dvadsať rokov pôsobila Alžbeta Danielisová, ktorá si nielen svojimi výchovno-vzdelávacími, ale aj kultúrnymi a osvetovými aktivitami oprávnené získala dôveru svojich žiakov a spoluobčanov. V školskej dochádzke pokračoval od školského roku 1950/51 na strednej chlapčenskej škole v Dolnom Kubíne. Aj tejto škole vtláčil silnú pečať jej riaditeľ, vtedy už nebohý, Július Ballo, predvojnový dolnokubínsky školský inšpektor. V školskom roku 1952/53 v dôsledku narýchlo schváleného školského zákona končili vtedajšiu strednú školu dva populačné ročníky. Povinná školská dochádzka sa skrátila o rok a vznikli osemročná a jedenásťročná stredná škola.

Nižšiu strednú školu ukončil záverečnými skúškami z matematiky a slovenského jazyka v júni 1953. Spomenutý školský zákon upravil na novo aj vzdelávanie učiteľov národných škôl, vzniknuté pedagogické fakulty (1946) nestačili pripravovať potrebný počet učiteľov a od roku 1949 sa vrátilo k príprave učiteľov na úrovni stredných škôl. Naš jubilant sa po dohode s rodičmi rozhodol pokračovať od školského roku 1953/54 v štúdiu na novozriadenej Pedagogickej škole pre vzdelanie učiteľov národných škôl v Tvrdošíne. Ako si spomína, škola začala fungovať vo veľmi provizórnych a skromných podmienkach, no pedagogickú úroveň držali profesor slovenského jazyka Štefan Muška, profesor dejepisu a zemepisu Vladimír Dobák a triedny učiteľ Otokar Havránek, ktorý patril do generácie českých učiteľov, ktorí prichádzali na Slovensko po vzniku medzivojnovovej Československej republiky a vyučoval ich hudobnú výchovu a hru na hudobný nástroj. Okrem školských povinností bolo na škole množstvo športových aktivít, chlapci vytvorili silné družstvo v hádzanej, žiaci nacvičovali aj na Spartakiádu a po skončení vyučovania cez víkend hrával v blízkej obci Mokrad' futbal za klub Baník.

V lete roku 1957 maturoval a na radu svojho učiteľa Š. Mušku si podal prihlášku na Vysokú školu pedagogickú v Bratislave, kde začal študovať učiteľskú kombináciu slovenský jazyk – pedagogika. Zápis mal 13. septembra 1957 a v študijnej skupine ich vtedy bolo sedem študentov. V štúdiu jazykovedných odborov patrili v ročníku k najlepším a svoj vzťah k literatúre dokázal už pri prijímacích pohovoroch, kedy so skúšajúcimi živo diskutoval o modernej slovenskej literatúre. Študentský život bol obohatený návštevami Slovenského národného divadla, Slovenskej národnej galérie či futbalových zápasov Slovana Bratislava a Červenej hviezdy. Štúdium bolo poznačené aj negatívnym kádrovým posudkom, čo nebolo v období budovateľských rokov nič výnimočné – ak niekto neohol chrbát pred režimom a presadzoval napriek všetkému svoj čistý morálny profil. Na katedre pedagogiky FiF UK bola podľa spomienok prof. Pšenáka vždy priateľská a priaznivá klíma. „Vzhľadom na nízky počet študentov nám profesori a docenti prednášali a viedli svoje semináre v pracovniach (G. Pavlovič, P. Vajcík, J. Mátej, M. Brenčíčová, J. Kotoč, A. Štepitová a i.). Na katedrálkach v Pionierskom paláci (dnes sídlo prezidentky SR) sme sa bližšie spoznávali a ako vlastné deti nás sprevádzala celý svoj život administratívna pracovníčka I. Beňová“ (Pšenák, J. Rukopis spomienok, s. 4) V roku 1961 ukončil vysokoškolské štúdium s červeným diplomom a nasledovala základná vojenská služba na viacerých miestach dnešnej Českej republiky. Posledné dva mesiace základnej vojenskej služby sa stal aj učiteľom negramotných Rómov v Stříbre, kde ich každý deň štyri hodiny učili okrem kultúrnych a hygienických návykov aj čítať, písať, počítať a občiansku náuku.

Po skončení vojenskej prezenčnej služby si spomedzi viacerých učiteľských prípraviek vybral pôsobenie na Pedagogickej škole pre vzdelanie učiteliek materských škôl v Modre, kde ako učiteľ slovenského jazyka pôsobil do roku 1968. Na prelome rokov 1968 a 1969 si krátko vyskúšal aj redaktorskú prácu v Slovenskom pedagogickom nakladateľstve, kde si osvojil redigovanie rukopisu a korektúry, no lákalo ho predovšetkým pedagogické povolanie.

Od marca do októbra 1969 pôsobil ako odborný pracovník a vysokoškolský učiteľ na Pedagogickej fakulte Univerzity Komenského so sídlom v Trnave.

Po konkurze na miesto odborného asistenta v novembri 1969 nastúpil na katedru pedagogiky Filozofickej fakulty, ktorej zasvätil celý svoj profesionálny život a naplnil svoju celoživotnú pedagogickú dráhu. Tu získal všetky svoje akademické a vedecko-pedagogické tituly a rozvíjaniu vedy na katedre pedagogiky venoval krásnych 36 rokov. Prednášal a viedol semináre z dejín školstva a pedagogiky, krátko zastával aj funkciu vedúceho katedry a celý čas viedol aspirantov a neskôr doktorandov. Do dôchodku odišiel v auguste 2005, no stále ostal aktívny a na katedre pôsobil ešte nasledujúce dva

roky. Po odchode z Filozofickej fakulty v roku 2007 prednášal aj na Pedagogickej fakulte UK, v Ružomberku, Žiline a Nitre a ostal naďalej činný aj v publikačnej činnosti.

Jeho publikačný register obsahuje cez dvesto publikačných výstupov.

Základné smerovanie jeho odborného záujmu naznačil už svojou rigoróznou prácou *Dejiny gymnázia v Dolnom Kubíne* (Bratislava 1970) a následne kandidátskou dizertačnou prácou *Stredná všeobecnovzdelávacia škola v buržoáznej ČSR* (Bratislava 1974). Široké uplatnenie vo vysokoškolskej príprave študentov si získali dve vydania zborníka legislatívnych materiálov *Pramene k dejinám československého školstva* (od r. 1918 – 1973), ktoré vyšli rokoch 1977 a 1979 a dodnes po nich študenti siahajú (Michalička, V., Rukopis).

V osemdesiatych rokoch 20. storočia vyšla v dvoch vydaniach ako študijná príručka a monografia *Kapitoly z dejín ruskej a sovietskej pedagogiky* (Bratislava 1981, 1985), v spolupráci s prešovským historikom pedagogiky Michalom Ričalkom dvojzväzková *Antológia z dejín predškolskej pedagogiky* (Košice 1979 – 1980) a jej ďalšie vydanie (Bratislava 1983). Súbežne prednášal a publikoval v periodickej tlači i v zborníkoch štúdie k viacerým otázkam dejín slovenského školstva a pedagogiky, ale i z oblasti komeniológie, napr. *Irenické snahy J. A. Komenského* (Bratislava 1980). (Tamže)

Po smrti jeho učiteľa prof. PhDr. Jozefa Máteja, DrSc. prešli do jeho vyučovacej náplne v plnom rozsahu aj prednášky a semináre z dejín pedagogiky vo všetkých typoch štúdia, ktoré realizovala katedra pedagogiky FiF UK. Do centra prednáškovej, bádateľskej, editorskej a organizačnej práce Jozefa Pšenáka sa v tomto období dostala predovšetkým komeniológia a detailné štúdium osobnosti a tvorby Jána Amosa Komenského. V roku 1994 získal pedagogickú hodnosť docenta pre dejiny pedagogiky obhájením habilitačnej práce *Jan Amos Komenský a slovenská škola a pedagogika* (Bratislava 1994). To sa už v plnom rozsahu venoval komeniologickej problematike. Na základe inauguračnej prednášky *Pedagogické dielo Juraja Čečetu* ho Vedecká rada FiF UK navrhla v júni 1995 na udelenie profesorského titulu. Prezident Michal Kováč ho dekrétom č. 251 vymenoval za profesora pedagogiky dňa 28.3. 1996. (Registratúrne stredisko FiF UK, personálne oddelenie)

Bohatý je zoznam príspevkov v slovenských pedagogických časopisoch predovšetkým po roku 1990 venovaných Komenskému, napr.: *Vzdelávanie ako celoživotný proces v diela J. A. Komenského* (1992), *Sociálne aspekty Komenského Všeobecnej porady* (1994), *Komenského mierová koncepcia nápravy sveta* (1999), V časopise *Studia Comeniana et historica* publikoval štúdie s názvami: *Duchovný odkaz J. A. Komenského Slovensku*

(1999), *Obraz Komenského v slovenskej pedagogike 20. storočia* (2000), *Reformačno- humanistické školstvo na Slovensku* (2004).

Pravidelne uverejňoval v Pedagogickej revue state o osobnostiach a pedagogických myšlienkach 19. a 20. storočia, napr. o Jánovi Kadavom (1996), Ľudovítovi Štúrovi (1996), Gregorovi Uramovi-Podtatranskom (1997, 1998), Jánovi Kollárovi (1997, 1998), E. M. Šoltésovej (2000), Samuelovi Tešedíkovi (2011), Jozefovi Mátejovi (1987, 1989), Jurajovi Čečetkovi (1992, 2004, 2005), Vladimírovi Václavíkovi (2007) a mnohých ďalších.

Mimoriadne záslužným činom Jozefa Pšenáka bola editorská činnosť v súvislosti so 400. výročím narodenia J. A. Komenského. K tomuto výročiu sa jeho zásluhou vydalo nové slovenské vydanie Komenského Veľkej didaktiky (1992) a v tom istom roku aj Šťastie národa, Vševýchova a Výber z Potockých spisov J. A. Komenského. Bol aj organizátorom komeniologických podujatí, z ktorých pripravil zborníky príspevkov: *J. A. Komenský a slovenská kultúra* (1992), *Duchovný odkaz J. A. Komenského Slovensku* (1999) a *De rerum humanarum ... a odkaz J. A. Komenského pre tretie tisícročie* (2001).

Nezanedbateľnou súčasťou autorských aktivít Jozefa Pšenáka je aj učebnicová tvorba. Popri už vyššie spomínaných študijných materiáloch spracoval aj *Kapitoly z dejín ruskej a sovietskej pedagogiky* (Bratislava 1985), *Kapitoly z dejín slovenského školstva a pedagogiky* (Bratislava 2000), *Slovenská škola a pedagogika 20. storočia* (Ružomberok 2011) a *Dejiny školstva a pedagogiky* (Žilina 2012), ktoré sa využívajú ako cenný zdroj informácií z dejín školstva a pedagogiky na viacerých vysokých školách na Slovensku dodnes.

Jozef Pšenák autorsky prispel aj do dvoch veľkých encyklopedických diel – do dvojdielnej *Pedagogickej encyklopédie Slovenska* a šesťdielneho *Slovenského biografického slovníka*, ako aj do prác nad *Terminologickým a výkladovým slovníkom pedagogiky dospelých*.

Ako vedúci výskumného tímu sa podieľal na projekte VEGA pod názvom *Transformácia školy v podmienkach pluralitnej spoločnosti*, kde spracoval kapitolu o premenách stredného školstva na Slovensku. Výsledky výskumu boli publikované v rovnomennej knižnej práci v roku 2000.

Jeho profesionálna dráha by však nebola taká plodná bez priaznivého domáceho a rodinného zázemia. Manželka Mária Daniela ho na spoločnej ceste sprevádza od roku 1973. Majú spolu dve deti, dcéru Katarínu a syna Michala a najväčšiu radosť mu robia tri múdre, všestranne nadané a aktívne vnúcatá Kristínka, Adam a Katinka.

Želáme jubilantovi s celého srdca predovšetkým veľa zdravia, spokojnosti, tatranských výletov a času stráveného v kruhu najbližších.

Literatúra

PŠENÁK, J. Biografia. Rukopis. 1- 6 s.

MICHALIČKA, V. Jozef Pšenák 80-ročný. Rukopis.

Registratúrne stredisko FiF UK , personálne oddelenie, osobný spis Jozef Pšenák

Janka Medveďová

RECENZIE

Marek Kolařík: *Interakční psychologický výcvik*. Praha: Grada. 2019, 186 s. ISBN 978-80-271-2193-9.

Hoci sa môže zdať, že nejde o publikáciu pedagogickú, zdanie klame. Interakčný výcvik, nech už sa nazýva psychologický, sociálno – psychologický alebo jednoducho iba interakčný, je rozhodne tou správnou voľbou pre každého pedagóga či učiteľa, študenta pedagogiky alebo odbornej špecializácie, alebo skrátka iba pre toho, kto pracuje so skupinou (detí, žiakov, študentov, ľudí...). Presne preto, že pracuje so skupinou – skupina má svoju dynamiku, proces práce v nej svoje špecifiká a preto by žiaden pedagóg či učiteľ nemal túto stránku svojej profesie ignorovať. Nielen preto, že môže so svojou nevedomosťou škaredo „naraziť“, ale najmä preto, že každá jedna skupina má svoj nezameniteľný potenciál a s takouto komoditou plytvať je neodpušiteľné.

Publikácia má svoju teoretickú aj praktickú časť, čo je v podobných prípadoch skôr výnimkou. Sympatické na tejto knihe je, že autor si dal pozor na to, aby bola teoretická časť dostatočne poučná a zároveň kratšia (82 strán) ako tá praktická (91 strán). Už tento fakt potvrdzuje, že autor sa nenechal uniesť stereotypnou potrebou mnohých s cieľom „prehrabať“ sa všetkými dostupnými teóriami a zahltiť tak čitateľa celým vedeckým spektrom problematiky (zväčša zastaraným), ale naopak - sústredil sa hlavne na praktické využitie interakčných postupov, použiteľných kedykoľvek a kýmkoľvek, kto sa rozhodne pracovať so skupinou. A ako bonus pridal k jednotlivým metódam práce aj vlastné skúsenosti, čo robí z tejto časti publikácie neoceniteľného pomocníka pre každého, kto už odhalil čaro interakcie so žiakmi, študentmi a pod., napríklad v rámci výchovno – vzdelávacieho procesu. Mimoriadne poučnou je tiež podkapitola o možnostiach využitia interakčného výcviku ako samostatného predmetu v rámci vysokoškolského štúdia na pedagogických a filozofických fakultách, pričom aktuálny stav jeho využívania na fakultách v ČR by malo tie slovenské prinútiť zamyslieť sa v tomto smere nad kvalitou učiteľskej prípravy v prospech budúcich úspešných učiteľov (podľa znalosti autorky recenzie využívajú praktický interakčný výcvik na Slovensku iba katedry sociálnej práce a ojedinele katedry psychológie).

Zainteresovaným do problematiky urobí radosť obohatenie praktickej časti publikácie o nové postupy a osobné skúsenosti autora, nezasväteným pomôžu podkapitoly venované základným poznatkom o sociálno – psychologickom výcviku a jeho špecifikách. Žiadne siahodlhé state, iba zrozumiteľné fakty. Tak napríklad zafinovanie rozdielov medzi sociálno – psychologickým výcvikom a skupinovou terapiou - zdanlivo jednoduchá záležitosť, a pritom podstatné

detaily vzhľadom k členom skupiny, vedúcemu skupiny, ale aj k procesu a skupinovej dynamike. Opomenúť nemožno ani zadefinovanie toho, čo je a čo nie je možné od výcviku očakávať. Špeciálne je potrebné venovať pozornosť druhej variante: určite nemožno očakávať zmenu jedinca či stvorenie ideálu, zaručenie života bez konfliktov či konania bez emócií, naučenie univerzálne úspešnej komunikácii či všeobecnej obľúbenosti u kohokoľvek. Aj v prípade sociálne – psychologického výcviku platí, všetko s mierou a najmä zdravým rozumom.

Ak sa v súčasnosti konštatuje, že učitelia strácajú autoritu, sebavedomie, ich sociálne a komunikačné zručnosti sú na nedostatočnej úrovni, do škôl prichádzajú nepripravení na prácu s ľuďmi (výsledkom čoho sú zbytočné interpersonálne konflikty), ale aj so sebou samým (výsledkom čoho sú intrapersonálne konflikty), nie je prekvapujúce, že mnohí mladí učitelia si radšej volia inú pracovnú oblasť a tí, ktorí v systéme uviazli, veľmi rýchlo vyhoria. Ako uvádza autor na obálke, „prítom zlepšovanie komunikačných zručností, poznávanie vlastných hraníc, možností a schopností, a predovšetkým poznávanie silných a slabých stránok u seba aj u druhých a ich prijímanie je dôležitou súčasťou kvalitnej práce s ľuďmi.“ A neskromne dodáva: „Táto publikácia bude vďaka svojej zrozumiteľnej a prehľadnej forme pre študentov aj odborníkov v odbore veľmi užitočnou pomôckou“. A veru, má pravdu. Tejto publikácii možno vytknúť iba ak málo zaujímavú grafiku obálky.

Silvia Dončevová
Katedra pedagogiky a andragogiky,
Filozofická fakulta Univerzity Komenského

Martina Tománková, Dušan Kostrub: *Premiéry, reprízy a omyly na križovatkách alebo stratégie výchovy v súčasnej rodine*. Prešov: Rokus. 2018. 176 s. ISBN 88978-80-89510-70-2.

Zámerom je predstaviť monografiu, ktorá vychádza z prezentovania rodiny ako najvýznamnejšieho socializačného činiteľa tvoriaceho základ spoločnosti a kotviaci článok reťazca spájajúceho jednotlivca so spoločnosťou. Rodina vo svojich rôznych rodinných formách reaguje na zmeny v spoločnosti a predstavuje stabilizujúci prvok v súčasnom svete. Monografia ponúka pohľad na ponímanie výchovy a stratégií výchovy, v ktorých sa zrkadlia zmeny v spoločnosti a ich špecifiká ako determinanty, ktoré sa priamo podieľajú na transformácii rodinnej výchovy dneška. Monografia vznikla v rámci grantovej schémy KEGA- projekt č. 070UK-2016.

Recenzovaná monografia má teoreticko-empirický charakter zhrnutý v desiatich kapitolách. Prvé dve kapitoly majú teoretický charakter venujú sa stratégiám výchovy detí v súčasnej rodine a objasňujú vplyv súčasnosti na voľbu edukačných stratégií v rodinnej výchove dneška. Teoretická časť definuje pojmy (rodinná) výchova a rodina. Pripomína, že súčasná spoločnosť prechádza premenami determinujúcimi štruktúru a funkcie rodiny, a tým aj rodinnú výchovu. Nezastupiteľnú úlohu vo výchove majú rodičia dieťaťa. Druhá kapitola sa snaží zodpovedať otázku „Ako sa odrážajú zmeny v súčasnej spoločnosti na súčasnej výchove v rodine?“ Kapitola predkladá prehľad od Reesa-Schäfera v podobe odlišností rodín modernej a postmodernej spoločnosti. Modernizácia a spoločenský vývin pôsobia na súčasnú rodinu. Môžeme hovoriť aj o anomickej rodine v súvislosti s transformáciou jej socializačnej funkcie v dôsledku poklesu jej funkcie v oblasti sociálnej kontroly. Publikácia nadväzuje na výskumné zistenia z vedeckovýskumného projektu „*Rodinné prostredie ako faktor socializácie a personalizácie osobnosti dieťaťa*“ (Šatánek, 2005) týkajúce sa nedostatkov rodičov v kvalite ich výchovného pôsobenia. Podkapitola vymedzuje špecifiká súčasnej rodiny, medzi ktoré autori zahŕňajú redukciu času na výchovu detí, nestabilné párové spoluzitie, profesijnú angažovanosť matky, náročnú ekonomickú situáciu slovenskej rodiny, pôsobenie informačnej spoločnosti, virtuálna komunikácia a ďalšie.

Nosnou časťou recenzovanej monografie je empirická časť. Prináša interpretatívne výsledky. Autori využili kvalitatívnu metodológiu umožňujúcu myslieť a konať iteratívne a induktívne. Aplikovali etnografický terénny výskum, využili výskumnú metódu – focus group a kódovanie. Využívaná je aj metodologická stratégia uplatňovania metódy konštantnej komparácie (MKK). Cieľom výskumu bolo identifikovať preferované stratégie (v podobe mentálnych a sociálnych reprezentácií), ktorými rodičia v súčasnej rodine

disponujú. Zachytiť fenomény vplyvajúce na ich voľbu rodinnej výchovy znázornené konceptuálnymi mapami. Výstupom sú aj identifikované a kategorizované konštrukty rodičov vo výchove. Výsledky výskumu prinášajú pohľad na výchovu rodičmi – ich rodičovské reprezentácie. Zámerom výskumu bolo porozumieť výchove, tak ako jej rozumejú subjekty samotného výskumu. Teda ako reflektujú/interpretujú ich stratégie vo výchove, s ktorými disponujú. Tiež identifikovať fenomény komplikujúce rodičom výchovu detí v rodine. Výskumné otázky si autori vymedzili nasledovne: „Akými konštruktmi rodičia vo výchove disponujú? Čo považujú rodičia vo výchove za dôležité? A prečo? Aké edukačné stratégie rodičia vo výchove aplikujú? (Ako rodičia vo výchove postupujú?) A prečo?“

Subjekty výskumu predstavovali rodičia detí z dvoch materských centier v Bratislave a to v mestskej časti Dúbravka a Karlova Ves. Výskum prebiehal v období od decembra roku 2013 do januára 2014. Zrealizované boli 4 focus group s 34 rodičmi. Stretnutia boli zaradené do oficiálneho programu materských centier.

Počas focus group si výskumníci vytvárali audionahrávky, ktoré transkripciou previedli do textovej podoby. Následne bol text spracovaný otvoreným kódovaním. Analýza výskumného materiálu sa zamerala na 14 kľúčových pojmov, a s nimi súvisiacich fenoménov ovplyvňujúcich konštrukty rodičov v rodinnej výchove, ako sú rešpekt a načúvanie dieťaťu, hranice, pravidlá, dôslednosť, láska, osobný príklad, samostatnosť, spoločný čas, sloboda, súlad rodičov vo výchove, inšpirácia ohľadom výchovných stratégií, vplyv a rozdiel výchovy starých rodičov.

Siedma kapitola nesie názov: „Interpretácia výsledkov výskumu“. Na základe analyzovaných výskumných dát autori usudzujú, že základným fenoménom vo výchove v súčasnej rodine je láska, ktorú má dieťa od svojich rodičov sústavne dostávať a bezprostredne v rodine cítiť. Láska má jednoznačný vplyv na konštrukty rodičov vo výchove. Rodičia sa ďalej zhodujú na odmietaní autoritatívneho prístupu vo výchove a pristupujú k dieťaťu s rešpektom. Názory rodičov sa ale rôznia v tom, či má byť dieťa vychovávané v medziach hraníc, alebo nie. Či má rešpektovať pravidlá, alebo ich nemá rešpektovať, a či tieto pravidlá majú rešpektovať rovnako i rodičia. Či má rodič dosť vôle a energie byť dôsledný (vo výchove detí i v reflektovaní svojej role rodiča). Či dokážu identifikovať chyby v správaní dieťaťa a vo svojom vlastnom, priznať si ich a postaviť sa k nim ako ku príležitosti. Všetky zistenia sú demonštrované na konceptuálnych mapách, ktoré ilustrujú zistené výsledky výskumu.

Zvláštnosťou monografie je ôsma kapitola nesúca názov „Keď je križovatiek priveľa, ale ty sa zamotáš už na tej prvej“. Názvy podkapitol

v obsahu nekorešpondujú s názvami uvedenými už na konkrétnych stranách venujúcich sa ôsmej kapitole.

Na záver knihy sa objavujú dve kapitoly venujúce sa v skratke návrhom riešenia a diskusii ku zisteným výsledkom výskumu a otvárajú zaujímavé postrehy a otázky, vhodné na ďalšie skúmanie. Aj keď sa výsledky môžu zdať sporné vzhľadom na malý priestor venovaný paradigmaticko-teoretickému uchopeniu skúmanej problematiky, monografia prináša výsledky kvalitatívne zameraného terénneho výskumu, ktorým sa získal podľa jej autorky a autora, výskumný materiál nového nazerania na koncept výchovy detí v rodine, a preto majú výsledky význam pre reflexie, ako koncipovať výchovu detí rodičmi tak, aby výchova zohľadňovala rodičovské reprezentácie, pretože konštrukty rodičov reálne ovplyvňujú edukačné procesy v rodine.

Je namieste si uvedomiť, že publikácia nám neponúka bližšie informácie o cieľovej výskumnej skupine dotýkajúcej sa ukazovateľov ako je vek, pohlavie, vzdelanie, štruktúra rodiny, poradie dieťaťa, sociálna a finančná situácia rodiny a v neposlednom rade forma rodiny, v ktorej dieťať vyrastá (jednorodičovská rodina, manželská rodina, homoparentálna rodina...). Taktiež chýbajú kvalitatívne charakteristiky respondentov viažuce sa napríklad na hodnotové preferencie alebo záujmové aktivity rodičov. Mnohé z týchto determinantov môžu mať preukázateľný vplyv na výsledky výskumu, ako to bolo prezentované už vo viacerých vedeckých štúdiách. Ako uvádza česká psychologička Ilona Gillernová (2009) vo výskumnej štúdii „*Spoločné činnosti rodičov a detí a štýly rodičovské výchovy*“ medzi premenné podieľajúce sa na štýloch výchovy rodičov patrí úroveň dosiahnutého vzdelania, ktorá ovplyvňuje množstvo ako aj rôznorodosť záujmových aktivít rodičov a detí s edukačným rozmerom.

Výsledky, vzhľadom na veľkosť vzorky prinášajú síce pohľad na niektoré aspekty rodinnej výchovy v súčasnosti, ale nie je ich možné považovať za reprezentatívne. Ako uvádzajú autori na začiatku monografie, žijeme v spoločnosti označovanej pojmom postmoderná, ktorý poukazuje na špecifiká tejto doby. Mení sa spoločnosť, a tieto zmeny ovplyvňujúce výrazne aj rodiny a ich socializačnú a výchovnú funkciu. Základnou charakteristikou je spoločnosť vysoko individualizovaných jedincov, u ktorých je možné predpokladať jedinečné trajektórie v oblasti rodinnej výchovy.

Zistenia z výskumu sa dotýkajú rôznych fenoménov ovplyvňujúcich výchovu v rodine, ktoré by mohli byť východiskom pre ďalšie špecifickejšie výskumy zamerané na podoby súčasnej výchovy v rodine. Monografia môže významne poslúžiť na doplnenie skúmaní v oblasti pedagogiky, ktorá sa v posledných rokoch výchove v rodine venuje iba v malej miere. Poukázaním na rodičovské predstavy o výchove detí, na spôsoby ich realizácie a na prekážky, ktorým čelia rodičia vo výchove, môže škole, resp. samotným

pedagógom napomôcť v tom, ako nadviazať v školskom prostredí na výchovu v súčasnej rodine.

Vladimíra Lauko Jacková
Sociologický ústav SAV

Dana Kasperová: Československá obec učitel'ská v kontextu reformy vzdělávání učitelů (ŠVSP) a reformy školy. Praha: Academia 2018. 530 s. ISBN 987-80-200-2860-0.

V roku 2018, kedy sme si pripomenuli 100. výročie vzniku medzivojnovnej Československej republiky vyšla rozsahom obsiahla monografia českej historičky dejín školstva a pedagogiky doc. Dany Kasperovej, PhD. Nová republika mala veľkorysé plány, ale zmeny si vyžadovali dôkladnú diskusiu a prípravu. V oblasti školstva rezonovala predovšetkým unifikácia školského systému, celkovej reformy školy a reformy akademickej prípravy budúcich učiteľov. Významným činiteľom, ktorý do celospoločenského pedagogického diskurzu zasahoval boli samotní učitelia, nielen univerzitní profesori, ale aj učitelia národných škôl, ktorí sa združovali v rôznych učiteľských spolkoch.

Téme učiteľských spolkov a organizácií sa doteraz venovalo viacero autorov, predovšetkým v kontexte národnej emancipácie a potreby profesionálnej prípravy učiteľov na prelome 19. a 20. storočia. Českých autorov je samozrejme viac, veď aj diskusia na túto tému bola v prostredí českých učiteľov v spomínanom období intenzívnejšia, ale to súvisí s politicko – spoločenskou situáciou, ktorá bola na území dnešného Slovenska v období monarchie. Z českých autorov, ktorí analyzovali české učiteľské spolky a ich snahy spomeňme aspoň V. Krejčího, Z. Veselú, R. Váňovú, J. Kořu, K. Rýdla a i, zo slovenských sa tejto problematike venovali, Š. Milo, E. Kratochvílová, S. Kompoltová, J. Štulrajterová

V období medzivojnovnej republiky predstavuje problematika učiteľských spolkov dôležitú súčasť pedagogickej diskusie, či už v odbornej polemike o vývoji pedagogiky ako vedy, ale aj v pokračujúcom úsilí o školskú reformu a reformu učiteľského vzdelávania. Učiteľské spolky ako stavovské organizácie pomáhali rozvíjať a rozširovať hlavné body pedagogického dialógu medzi svojimi členmi.

Československá obec učitel'ská (ČOU) bola jedna z najvýznamnejších učiteľských organizácií, všeučitel'ská organizácia v boji učiteľstva za jeho stavovské záujmy. Práca D. Kasperová prináša na dôkladnom archívnom výskume detailnú analýzu jej činnosti, programu, hlavných cieľov, úspechov, ale i neúspechov.

ČOU svoj program prezentovala, rozvíjala, vysvetľovala a obhajovala na stránkach spolkového *Časopisu Československé obce učitel'ské*. Práve časopis je významným primárnym prameňom a základňou, na ktorej možno rekonštruovať vývoj tohto učiteľského spolku, analýzu vtedajšej odbornej pedagogickej diskusie o reforme školy a reforme vzdelávania učiteľov.

Monografia je koncipovaná do piatich rozsiahlych kapitol. V úvodnej časti práce autorka prezentuje stav bádania, aktuálnu spracovanosť nastolenej problematiky, dostupnú literatúru a základnú orientáciu v pramenných dokumentoch v príslušných archívoch a metodologické východiská práce.

V prvej kapitole predstavuje ČOU ako významnú spolkovú organizáciu učiteľstva v medzivojnovvej ČSR od jej počiatkov až po zánik v období protektorátu. Prináša širší historický kontext učiteľských zjazdov a vytvárania učiteľského programu v poslednej tretine 19. storočia, ktoré inšpirovali a ovplyvnili aj zjednocovacie snahy učiteľskej obce po roku 1918. Na s. 69 prináša prehľad učiteľských spolkov v celej ČSR, azda pre iný stanovený cieľ sa im nevenuje podrobne. V jednom odseku stručne prináša informácie aj o slovenských učiteľoch, ktorých reprezentoval Zväz slovenských učiteľov. Túto problematiku spracoval Š. Milo, ktorého útlá knižka *Slovenský učiteľ v rokoch prvej ČSR (1995)* prináša pohľad na slovenské učiteľské spolky a bol by pre autorku cenným zdrojom v rozšírení skúmanej témy. Ale ako som uviedla vyššie, nosnou témou je analýza ČOU a nebol to autorkin zámer. Táto kapitola predstavuje aj významných predstaviteľov a funkcionárov spolku, ktorí mu vtačili osobitú pečat'. V kapitole prináša aj načrtnuté a diskutované spory, ktoré viedla ČOU s ďalším spolkom Svazem učiteľstva československého.

Druhá kapitola je rozsahom v porovnaní s ostatnými najmenšia, ale na informácie cenná. Rieši ČOU vo vzťahu k platovým podmienkam učiteľstva v súvislosti so zjazdov učiteľstva i reparačného zákona. Jedným zo záujmov stavovskej organizácie bola aj platová otázka učiteľov. Aj tu sa po rôznych nezhodách a názorovom rozchode s politickou reprezentáciou štátu ukázalo, že v presadzovaní svojich požiadaviek sa učitelia spoliehali len na vlastné sily.

V tretej kapitole analyzuje autorka snahy učiteľských spolkov o presadenie vysokoškolského vzdelávania budúcich učiteľov a predstavuje požiadavky ČOU na reformu vysokoškolského vzdelávania prezentované v rámci tzv. pedagogických týždňov, ktoré sa stali akousi tribúnou šírenia nových reformných myšlienok. Otázka vysokoškolskej prípravy učiteľov bola dominantným bodom pedagogickej diskusie počas trvania 1. ČSR. Napriek všetkej iniciatíve sa túto požiadavku podarilo uplatniť len čiastočne na Škole vysokých štúdií pedagogických v Prahe a Brne, ktorých existenciu, vznik, vývoj, činnosť a kurzy predstavuje autorka v rozsiahlej štvrtej kapitole. Aj tu sa ukazuje, že české učiteľstvo a českí profesori boli v realizácii svojich požiadaviek oveľa ďalej. Na s. 296 prináša autorka návrh na zriadenie ŠVSP v Bratislave v roku 1937, ktorá svoju činnosť vzhľadom na politickú situáciu vôbec nezačala.

V poslednej piatej kapitole, najrozsiahlejšej a z pohľadu atraktívnosti pre mňa najzaujímavejšej, prináša autorka problematiku školskej reformy

v medzivojnovnej ČSR. Bola ústrednou témou školskej politiky, pedagogického diskurzu vysokoškolských profesorov pedagogiky i požiadaviek, ktoré deklarovali učiteľské organizácie a spolky. Hoci česká historiografia venovala rekonštrukcii východísk reformy v medzivojnovom období značnú pozornosť, D. Kasperová predstavuje školsko-politický kontext reformy, reflexiu reformných požiadaviek na stránkach Časopisu Československej obci učiteľskej, výsledky zahraničných študijných ciest – návštevy viedenských, nemeckých a švajčiarskych pokusných škôl, ktoré sa stali inšpiráciou pre vtedajšiu reformu školy, organizovanie a výsledky stretnutí počas pedagogických týždňov, ministerstvom školstva organizovanú anketu o novej organizácii školstva alebo aktivity *Školy vysokých studií pedagogických a Ústavu pro experimentální pedagogiku a psychologii* v Prahe, sociálnu a zdravotnú starostlivosť na školách, Příhodovskú reformu a pod.

Monografia prináša rekonštrukciu vývoja a činnosti ČOU – významnej, centrálnej učiteľskej organizácie. Práce nie je štruktúrovaná chronologicky, ale tematicky, pričom nosné témy sú, ako sme vyššie naznačili, samotný spolok Československej obce učiteľskej a jej vzťah ku školskej reforme a k reforme učiteľského vzdelávania. Analyzuje tak viac vrstiev medzivojnovnej pedagogickej diskusie.

Zo slovenských autorov, ktorí sa danej problematike parciálne venovali možno okrem Š. Milu spomenúť ešte E. Kratochvílovú, ktorá analyzovala Sborník Spolku profesorov Slovákov (1995), S. Kompoltová (1995, 2018), J. Štulrajterová (2012) Učiteľské organizácie na Slovensku počas prvej Československej republiky alebo B. Kudláčová (2016) Učiteľské organizácie ako priestor na pedagogickú diskusiu.

Text publikácie, hoci je vedecký, je zrozumiteľný nielen pre odborne zainteresovaného čitateľa a prináša plastický obraz učiteľskej problematiky vo viacerých zaujímavých rovinách.

Janka Medveďová
Katedra pedagogiky a andragogiky
Filozofická fakulta Univerzity Komenského, Bratislava