

Boris Božanský

Vyučovací proces a nondirektívny prístup k jeho riadeniu z poh'adu terajších a budúcich učite'ov

Kultura i Wychowanie 3, 69-86

2012

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Vyučovaci proces a nondirektívny prístup k jeho riadeniu z pohľadu terajších a budúcich učiteľov

Boris Bošanský SR

Bratislava, Slovensko

boris_bosansky@hotmail.com

Kľúčové slová: vyučovaci proces a jeho riadenie, nondirektívny prístup, participácia učiteľa a žiaka na riadení školy, aspekt klímy v triede, aspekt orientácie (cieľa a obsahu) vyučovania, aspekt spôsobu osvojovania poznatkov (vyučovacích metód), Q-metóda, učiteľia

Úvod

Smerovanie inštitucionálnej výchovy a vzdelávania v tej ktorej krajine je ovplyvňované nielen ekonomickými podmienkami, ale aj hodnotovou orientáciou a politickou situáciou. Čo sa týka hodnotovej orientácie a politickej situácie, inými slovami spoločenských pomerov, o ich vplyve nás, Slovensko a rovnako tak aj Česko, presviedča nielen minulosť, ale aj súčasnosť. V minulosti, napr. v čase existencie ČSSR, boli všeobecným cieľom výchovy a vzdelávania *...všestranne a harmonicky rozvinutí budovatelia socialistickej spoločnosti... telesne zdatní, schopní aktívne sa podieľať na spoločenskej a verejnej činnosti, úspešne pracovať v rozličných oblastiach hospodárskeho a kultúrneho života spoločnosti...*¹ – školská politika pritom sledovala základný cieľ socialistickej výchovy,

1 Srogoň, T., Cach, J., Mátej, J., Schubert, J. (1981), *Výber z prameňov k dejinám školstva a pedagogiky*. Bratislava, p. 322.

Boris Bošanský, PaedDr. PhD., po získaní skúseností na všetkých stupňoch vzdelávania (vrátane vysokoškolského) pôsobí toho času v súkromnom sektore (vzdelávanie dospelých/celoživotné vzdelávanie).

*...dôležité je uznanie rozličnosti názorov a slobody myslenia za východisko všetkých obsahových zmien vo výchove a vzdelávaní mládeže... pôjde o to, aby sa nielen zachovali, ale aj znásobili tie vlastnosti, ktoré vytvárali vedomostný základ duchovného rozvoja a aby tento základ bol porovnateľný s európskou úrovňou. Na to nadväzuje aj Programové vyhlásenie vlády SR pre obdobie 1998-2002³, v ktorom sa uvádza: *...všestranný rozvoj osobnosti a uplatnenie každého občana... výchova k mravným hodnotám, k sociálnemu cíteniu a k demokracii*. Ešte viac prepracovanú vyššie načrtnutú ideu predstavuje Programové vyhlásenie vlády SR pre obdobie 2002-2006⁴: *...kľúčové miesto vo vzdelávaní zastáva škola. Jej úlohou je vychovávať deti k samostatnosti, zodpovednosti a tvorivosti rešpektujúc národné a občianske hodnoty... bude pripravovať ľudí pre život a prácu v nových podmienkach.... prioritou bude realizácia práva na slobodnú voľbu vzdelávacej cesty a jej prostredníctvom vytvorenie podmienok pre každého jednotlivca plnohodnotne žiť a úspešne sa uplatniť na európskom trhu práce*. Reflexiou súčasnej školskej politiky na Slovensku je cieľ výchovy a vzdelávania, ktorý nadobudol záväzný právny charakter v podobe z. č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní [školský zákon] a o zmene a doplne-*

2 Programové vyhlásenie vlády SR od 31.12.1994 do 30.10.1998. [In:] Government Office of the Slovak Republic. [on line], [2011.03.01, <http://www.government.gov.sk>].

3 Programové vyhlásenie vlády SR od 30.10.1998 do 15.10.2002. [In:] Government Office of the Slovak Republic. [on line], [2011.03.01, <http://www.government.gov.sk>].

4 Programové vyhlásenie vlády SR od 16.10.2002 do 04.07.2006. [In:] Government Office of the Slovak Republic. [on line], [2011.03.01, <http://www.government.gov.sk>].

ní niektorých zákonov⁵. V súlade so zmieneným predpisom (§ 4), cieľom výchovy a vzdelávania je o. i. umožniť dieťaťu alebo žiakovi *získať kompetencie, a to najmä v oblasti komunikačných schopností, ústnych spôsobilostí a písomných spôsobilostí, využívania informačno-komunikačných technológií... kompetencie v oblasti technických prírodných vied a technológií, k celoživotnému učeniu, sociálne kompetencie... naučiť sa správne identifikovať a analyzovať problémy a navrhovať ich riešenia a vedieť ich riešiť... naučiť sa rozvíjať, kontrolovať a regulovať svoje správanie... rešpektovať všel'udské hodnoty...* Dosahovanie alebo aspoň približovanie sa k takto stanovenému cieľu však predpokladá uplatnenie adekvátneho prístupu, príp. kombinácie prístupov vo výchove a vzdelávaní [a tým aj vo vyučovaní, v jeho riadení]. A v nadväznosti na to, uplatňovanie toho ktorého prístupu zo strany učiteľa ako jedného z hlavných aktérov vyučovania predpokladá stotožnenie sa s ním.

Príspevok najskôr stručne charakterizuje vyučovací proces a jeho riadenie, následne uvádza tradíciu v riadení vyučovania a porovnáva ju s alternatívou k nemu a napokon približuje empirický výskum zameraný na uplatňovanie dvoch protipólových prístupov k vyučovaniu [k jeho riadeniu] z pohľadu učiteľov [terajších a budúcich].

Vyučovací proces a jeho riadenie

Takmer nadčasovým poňatím **vyučovacieho procesu** sa vyznačuje neustále citovaný J. Maňák⁶, ktorý ním chápe *dialektický, t.j. protikladný, zložitý mnohofaktorový a konfliktný dej, ktorý sa rozvíja na základe kauzálnych väzieb, pričom je cieľovo*

orientovaný. Takémuto poňatiu je možné rozumieť a konkretizovať ho nasledovne:

- Tvrdenie *vyučovací proces sa rozvíja na základe kauzálnych väzieb* predstavuje kooperáciu dvoch čiastkových procesov, a to vyučovania [učenia] a učenia sa. Ich vzájomnosť a jednotu okrem J. Maňáka zdôrazňuje aj Z. Obdržálek⁷, avšak J. Průcha⁸; pokladá učenie sa za hierarchicky naderadené vyučovaniu [učeniu], pretože v prípade absencie učenia sa podľa neho nie je možné hovoriť o vyučovacom procese, v jeho terminológii o edukačnom procese. Obom stranám súčasne dáva za pravdu Š. Švec⁹, ktorý na jednej strane potvrdzuje komplementaritu vyučovania [v jeho terminológii aj učenia] a učenia sa, zároveň na druhej strane pripúšťa nemožnosť existencie vyučovania [učenia] bez prezencie učiaceho sa žiaka [čo však neplatí opačne]¹⁰. Čo sa týka vyučovania [učenia] v pozícii prvého z čiastkových procesov, ide o označenie pre činnosť učiteľa¹¹, spočívajúca v navodení podmienok pre učenie sa žiaka¹². Čo sa týka učenia sa ako druhého z čiastkových procesov, ide o označenie pre činnosť žiaka¹³, spočívajúca v utváraní tohto

5 Z. č. 245/2008 Z. z. o výchove (školský zákon) a vzdelávaní a o zmene a doplnení niektorých zákonov (2008). [In:] www.minedu.sk. Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky. [on line], [2008.09.01, http://www.minedu.sk/data/USERDATA/ATEMY/2008/20080529_NRSR_skolsky_zakon.pdf].

6 Maňák J. (1995), *Nárys didaktiky*. Brno, p. 70.

7 Obdržálek Z. (2003), *Vyučovací proces*. [In:] Obdržálek Z. et al., *Didaktika pre študentov učiteľstva základnej školy*. Bratislava, p. 107.

8 Průcha J. (1997), *Moderní pedagogika*. Praha, p. 69; Průcha J. (2002), *Moderní pedagogika*. Praha, p. 76.

9 Švec Š. (2002), *Základné pojmy v pedagogike a andragogike s anglicko-slovenským slovníkom termínov s definíciami a s registrom ich slovensko-anglických ekvivalentov*. Bratislava, p. 15.

10 Ibidem, p. 63.

11 *Grolier encyclopedia of knowledge* (1991). Danbury, p. 134.; Obdržálek Z., op. cit.; Petlák, E. 2004. *Všeobecná didaktika*. Bratislava, p. 66.

12 *Grolier encyclopedia...*, p. 134; Průcha J., Walterová E., Mareš J. (2001), *Pedagogický slovník*. Praha, p. 288; Vyskočilová E., Dvořák D. (2002), *Didaktika jako věda a jako nástroj učitele*. [In:] Kalhous Z. et al., *Školní didaktika*. Praha, p. 42.

13 Petlák, E. op. cit., p. 66; Obdržálek Z., op. cit.

žiaka v priebehu jeho života¹⁴ zo všeobecného psychologického hľadiska alebo v osvojovaní si vedomostí, zručností a návykov z tradičného pedagogického hľadiska¹⁵. Konkrétnejším je poňatie, podľa ktorého učenie sa je *proces rozvojevej zmeny v znalostiach, v schopnostiach, v postojoch a v iných osobnostných vlastnostiach jednotlivca, ktorá sa prejavuje v následných zmenách priebehu a významu jeho činností, výkonu, správania sa a prežívania pod vplyvom skúseností s okolitým prostredím*¹⁶. Naučené je preto nevyhnutné odlišovať od vrodeného, od účinkov zrenia, od vývinových zmien a od prechodných stavov v organizme¹⁷.

- Myšlienka **vyučovací proces je zložitý mnohofaktorový dej**, zastrešuje determinanty tohto procesu, ktorými podľa J. Průcha¹⁸ sú: 1) učiteľ, 2) žiak, 3) edukačné konštrukty a 4) škola. Vo vzťahu k 1) učiteľovi ide o jeho a) osobnostné špecifiká ako temperament a b) profesijné špecifiká ako skúsenosti a zodpovednosť. V prípade 2) žiaka ide o jeho a) kognitívne osobitosti ako inteligencia, schopnosti a štýly učenia sa, b) afektívne zvláštnosti ako postoje, motivácia a podpora, c) fyzické zvláštnosti ako rozdiely vo veku a pohlaví¹⁹ konkretizuje: zdravotný stav a telesné alebo duševné postihnutie a znevýhodnenie] a d) sociálne a sociokultúrne špecifiká²⁰ [doplňa rolové funkcie] ako

14 Čáp J., Mareš J. (2001), *Psychologie pro učitele*. Praha, p. 80.

15 Pavlík J. (1998), *Študijné texty zo základov pedagogiky*. Bratislava, p. 19; Švec Š., op. cit.; *Pedagogická encyklopédia Slovenska: Súhrn poznatkov o minulosti a prítomnosti pedagogiky, výchovy, školstva a osvetu na Slovensku* (1985), Bratislava, p. 481.

16 Švec Š., op. cit., p. 15.

17 Ibidem; Čáp J. (1993), *Psychologie výchovy*. Praha, p. 62 (čiastočne); Průcha J., Walterová E., Mareš J., op. cit., p. 259 (čiastočne).

18 Průcha J. (2002), *Moderní...*, p. 67, 104.

19 Švec Š., op. cit., p. 59.

20 Ibidem, p. 50.

vzdelanostná úroveň rodiny a etnická príslušnosť. Podľa Š. Šveca²¹ sem však patria aj e) ďalšie osobnostné charakteristiky ako študijná spôsobilosť, rečová a jazyková kompetencia, rovnako ako f) iné medziskupinové interindividuálne rozdiely. Čo sa týka 3) edukačných konštruktov, nimi sa rozumejú akékoľvek teórie, modely, plány, scenáre, prognózy, zákony, predpisy a iné teoretické výtvary zasahujúce do vyučovacieho procesu, konkrétne a) kurikulárne programy, b) učebnice, c) evalvačné nástroje. A napokon, v prípade 4) školy ide o jej špecifiká ako materiálne zabezpečenie, profil pedagogických zamestnancov, lokalita atď.

- **Názor vyučovací proces je dialektický, t.j. protikladný a konfliktný dej** vyjadruje rozpor medzi požiadavkami kladenými na žiaka a jeho aktuálnou úrovňou. Tento rozpor je súčasne hlavnou hnacou silou vyučovacieho procesu²².

- **Idea vyučovací proces je cieľovo orientovaný** vychádza z predpokladu, že taký inštitucionálny dej ako vyučovanie [vyučovací proces] je podmienený stanovením svojho cieľa. V opačnom prípade by nebolo možné formulovať obsah tohto deja a ani spôsob dosahovania jeho cieľa alebo približovania sa k nemu, nehovoriac o vplyve na ďalšie elementy vyučovacieho procesu²³.

Čo sa týka **riadenia**, Z. Obdržálek²⁴ s ním pracuje ako so strešným pojmom pre pôsobenie človeka na zložitý systém s cieľom zaistenia jeho optimálneho chodu a vývoja. Úloha súvisiaca s chodom pritom spočíva v udržaní riadeného

21 Ibidem, p. 50.

22 Maňák J., op. cit., p. 70; Obdržálek Z., op. cit.

23 Švec Š. (1989), *Prístupy ku klasifikácii zložiek potenciálneho obsahu vzdelávania*. „Paedagogica“ no. 12, p. 9 (čiastočne); Švec Š. (1986), *Teoretická analýza pedagogického cieľa*. „Pedagogika“, vol. 36, no. 1, p. 33 (nepriamo).

24 Obdržálek Z. (1993), *Didaktika pre študentov učiteľstva základnej školy. Vysokoškolské skriptá*. Bratislava, p. 9.

systemu v rámci danej kvality a úloha vývoja v kvalitatívnej premene alebo transformácii riadeného procesu na vyšší stupeň. Vo vzťahu k tomu **riadenie vyučovacieho procesu**, ktoré v rámci typológie riadenia so zreteľom na charakter systému riadeného človekom spadá pod spoločenské alebo sociálne riadenie, vnímame ako pôsobenie subjektov predmetného procesu na vyučovanie [učenie] a učenie sa vo všeobecnej rovine alebo pôsobenie subjektov predmetného procesu na príslušné elementy v rovine konkretizácie, a to za účelom zabezpečenia jeho optimálneho chodu.

Nondirektívny prístup k riadeniu vyučovacieho procesu

Nondirektívny prístup k riadeniu vyučovania reprezentuje protipól direktívneho prístupu k riadeniu vyučovania v zmysle vzťahu medzi učiteľom a žiakom. V tejto súvislosti je pre nondirektívny prístup charakteristické uplatňovanie subjektovo-subjektového vzťahu medzi učiteľom a žiakom, príp. ďalšími zainteresovanými osobami tak, že obidvaja, príp. všetci zainteresovaní v roli subjektu vyučovania spolupôsobia na vyučovanie [učenie] a učenie sa vo všeobecnej rovine alebo na elementy predmetného procesu v rovine konkretizácie, resp. v extrémnom poňatí, že žiak je hierarchicky nadradený subjekt v tomto procese.

Na rozdiel od toho, pre direktívny prístup je charakteristické uplatňovanie subjektovo-objektového vzťahu medzi učiteľom a žiakom tak, že učiteľ v roli subjektu je jediným, ktorý pôsobí na vyučovanie [učenie] a učenie sa vo všeobecnej rovine alebo na elementy predmetného procesu v rovine konkretizácie, vrátane žiaka v roli objektu²⁵.

25 Bošanský B. (2007), *K niektorým teoretickým aspektom direktívneho a nondirektívneho prístupu vo vyučovacom procese*. [In:] *Výchova, škola, spoločnosť – minulosť a súčasnosť*. Zborník z vedeckej konferencie. Bratislava, p. 135; Bošanský B. (2007), *Možnosti uplatňovania nondirektívneho prístupu vo vyučovacom procese*. [In:] *Retrospektíva a perspektívy poslania*

Opodstatnenosť uplatňovania nondirektívneho prístupu k riadeniu vyučovania v zmysle uplatňovania subjektovo-subjektového vzťahu medzi učiteľom a žiakom spočíva v tom, že²⁶:

- žiak je podnecovaný k samostatnosti,
- žiak je podnecovaný k tvorivosti,
- žiak je podnecovaný k aktívnej spolupráci s učiteľom alebo s inými žiakmi,
- žiak rozvíja svoj kritický postoj,
- žiak rozvíja svoju zodpovednosť,
- žiak rozvíja svoju iniciatívu.

Naopak, uplatňovanie direktívneho prístupu k riadeniu vyučovania v zmysle subjektovo-objektového vzťahu medzi učiteľom a žiakom (autoritatívneho štýlu riadenia výchovného procesu podľa J. Pelikána²⁷) môže mať za následok:

- navonok síce inklináciu žiaka k žiadanému správaniu, vo vnútri však zrenie revolty, ktorá sa v neskorších štádiách postnatálneho obdobia môže prejavovať odporom žiaka voči autorite;
- závislosť žiaka na rozhodovaní autority, ktorá sa v neskorších štádiách postnatálneho obdobia môže prejavovať neschopnosťou žiaka samostatne konať;
- redukciu spontánnych prejavov žiaka, jeho aktivity, ochoty spolupracovať a v niektorých prípadoch poruchy koncentrácie pri samostatnej práci.

Atribúty nondirektívneho verzus direktívneho prístupu k riadeniu vyučovania

Ďalej predstavené skúmanie uplatňovania nondirektívneho prístupu v edukačnej praxi z pohľadu učiteľov [terajších a budúcich] je možné realizovať iba na základe konkretizácie idey tohto prístupu v podobe jeho atribútov a následne ich

Pedagogickej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave. Zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie k 60. výročiu Pedagogickej fakulty UK v Bratislave. Bratislava, p. 322.

26 Mihálik L. (1996), *Humanistická orientácia základnej školy*. Bratislava, p. 15-16.

27 Pelikán J. (1995), *Výchova jako teoretický problém*. Ostrava, p. 86.

komparácie s atribútmi protipólového prístupu, v tomto prípade direktívneho prístupu. Atribúty obidvoch prístupov by pritom mali byť začlenené do aspektov najvýstižnejších pre ten ktorý jav, čo v prípade vyučovania znamená jeho vybrané systémovotvorné elementy. Na základe vyššie uvedené nasleduje komparácia atribútov nondirektívneho verzus direktívneho prístupu k riadeniu vyučovacieho procesu (pozri *Tabuľka 1 a Tabuľka 2*) z hľadiska: a) participácie učiteľa a žiaka na riadení školy, b) klímy triedy, c) orientácie [cieľa a obsahu] vyučovania, d) spôsobu osvojovania poznatkov [metód vo vyučovacom procese] a e) diagnostikovania žiakov, pričom:

- Riadenie školy je možné charakterizovať ako uplatňovanie vzťahov rôznych ľudí v procese riadenia účelových, t.j. výchovno-vzdelávacích procesov a predpokladových, t.j. ekonomických, technických a administratívnych procesov, a to s cieľom skvalitniť riadenie školy a celkovú činnosť²⁸.

- Klímou triedy sa rozumie sociálno-emocionálna premenná, predstavujúca dlhodobé sociálno-emocionálne naladenie²⁹ na rozdiel od atmosféry v triede alebo učebného prostredia. Atmosférou v triede sa totiž myslí taká krátkodobá situácia v triede, ktorá sa mení nielen z hodiny na hodinu, ale dokonca aj v rámci tej jednej vyučovacej hodiny. A naopak, učebné prostredie je strešným pojmom pre klímu triedy a atmosféru v triede³⁰.

- Orientácia [cieľ a obsah] vyučovania je podrobné rozpracovanie všeobecného cieľa výchovy a vzdelávania v podobe vzdelávacieho programu [štátneho a školského], učebných plánov

28 Obrdžálek Z. (1999), *Riadenie školstva v Slovenskej republike. Učebné texty na prípravu vedúcich pedagogických pracovníkov*. Bratislava, p. 10.

29 Průcha J., Walterová E., Mareš J., op. cit., p. 100.

30 Gavora P. (1999), *Akí sú moji žiaci? Pedagogická diagnostika žiaka*. Bratislava, p. 137.

[rámcových a vzťahujúcich sa ku konkrétnej škole] a učebných osnov príslušných vyučovacích predmetov.

- Spôsobom osvojovania poznatkov [vyučovacou metódou] sa chápe koordinovaný systém vyučovacích činností učiteľa a učebných aktivít žiaka, ktorý je zameraný na dosiahnutie výchovno-vzdelávacích cieľov³¹.

- Diagnostikovanie žiaka je možné charakterizovať ako zisťovanie, charakterizovanie a hodnotenie úrovne rozvoja žiaka ako výsledku vyučovania³².

Atribúty priblížených prístupov sú pritom syntézou charakteristík tradičného prístupu verzus prístupu zameraného na človeka podľa C. R. Rogersa³³, direktívneho verzus nondirektívneho učiteľa podľa N. Flandersa³⁴, tvorivej verzus netvorivej atmosféry a učiteľa podporujúceho verzus nepodporujúceho tvorivosti podľa I. Tureka³⁵, koncepcie pre humanisticky zameranú výučbu podľa Š. Šveca³⁶, globálneho v zmysle humanisticky orientovaného učiteľa podľa G. Pickeho a D. Shelbyho³⁷ a v ojedinelých prípadoch nami formulovaných protikladov vybraných atribútov. Tieto atribúty sú zároveň formulované tak, aby spĺňali obsahové a štylistické kritéria pre ich použitie v empirickom výskume³⁸, ktorý nasleduje.

31 Maňák J., op. cit., p. 33.

32 Gavora P., op. cit., p. 10.

33 Rogers C.R. (1999), *O osobnej moci. Vnútna sila a jej revolučné pôsobenie*. Modra, p. 209-213; Gáborová L. (2002), *Nondirektívny prístup vo výchove a vzdelávaní*. Prešov, p. 17-19; Zelinová M. (1993), *Humanizácia školy. Metodický list*. Bratislava, p. 2-3.

34 Gáborová, L. (2002), op. cit., p. 23.

35 Turek I. (2002), *Zvyšovanie efektívnosti vyučovania*. Bratislava, p. 54, 56-57.

36 Gáborová L., op. cit., p. 27.

37 Ibidem, p. 24-25.

38 Bianchi G. et al. (2004), *Q-metodológia – Alternatívny spôsob skúmania sexuálneho zdravia*. „Human communication studies“ vol. 4. [on line], Bratislava, [2008.03.01, <http://www.kvsvb.sk/qmetod/>].

Tabuľka 1. Atribúty nondirektívneho prístupu k riadeniu vyučovacieho procesu (pre zdroj pozri vyššie)

Aspekt participácie učiteľa, žiakov, rodičov žiakov a ostatných členov komunity na riadení školy:

postavenie učiteľa, žiakov, rodičov žiakov a ostatných členov komunity:

- participujú na vytyčovaní stratégií školy;
- participujú na zostavovaní plánov investícií a rozpisu finančných prostriedkov a zodpovedajú za ich použitie;
- participujú na tvorbe učebných plánov a zodpovedajú za ich obsah;
- participujú na tvorbe učebných osnov a zodpovedajú za ich obsah;

postavenie učiteľa:

- postupne začleňuje život triedy do diania školy, neskôr do života miestnej komunity, t.j. integruje triedu do diania spoločnosti, ktorá ju obklopuje;

postavenie žiakov:

- participujú na výbere učiteľov;
- participujú na výbere študijného plánu.

Aspekt klímy triedy:

postavenie učiteľa a žiakov:

- dôverujú si;
- spolupracujú;

postavenie učiteľa:

- je prirodzenou autoritou;
- vystupuje ako poradca a spoluorganizátor;
- je dostatočne silný, istý sám sebou a svojimi vzťahmi s druhými, vo vzťahu k sebe a k druhým sa cíti bezpečne;
- prežíva dôveru v schopnosť iných premýšľať za seba a učiť sa pre seba;
- prejavuje sa v submisívnom rozhovore, t.j. neuprednostňuje vodcovstvo, nerád žiakov kritizuje a zaujíma sa o ich spokojnosť;
- vytvára atmosféru dôvery v každého žiaka, a to dôvery podporujúcej osobnostný rast, pretože žiak je ľudská bytosť, ktorej je možné veriť;
- vytvára atmosféru vzájomného vnímania, záujmu a otvorenosti, srdečnosti;
- vytvára atmosféru sústredenia sa na prácu;
- vytvára atmosféru pre uľahčenie učenia sa;
- vytvára priaznivú socioemočnú klímu a stimulatívne prostredie v triede [napr. navodzovaním a zvládnutím situácií, umožňujúcich uspokojenie individuálnych potrieb žiakov];
- disciplínu udržiava prostredníctvom sebadisciplíny žiakov, ktorí si uvedomujú svoju zodpovednosť a akceptujú ju;
- podporuje sebadôveru, sebapoňatie a sebainterpretáciu žiakov;
- podporuje optimizmus žiakov a ich vieru vo vlastné sily;
- často so žiakmi komunikuje;
- akceptuje osobnosť žiakov ako takú;
- rešpektuje žiakov ako neopakovateľné individuality, svojráznych sebatvorcov a nositeľov ľudských práv, hodnôt a zodpovednosti;
- toleruje odlišné názory, postoje, presvedčenia a kultúrne štýly;
- akcentuje konštruktívnu kritiku;
- prenáša na žiakov entuziazmus a vitalitu;
- orientuje sa na city, pocity a prežívanie žiakov;
- umožňuje žiakom nezávisle si vytvoriť postoje;

postavenie žiakov:

- majú väčšiu slobodu [napr. často rozhodujú o činnosti, ktorú budú vykonávať];
- dôverujú si navzájom;
- veria si.

Aspekt orientácie vyučovacieho procesu [cieľov vyučovacieho procesu]:**postavenie učiteľa:**

orientuje sa nielen na kognitívnu zložku, ale aj na nonkognitívnu zložku osobnosti žiakov;
 orientuje sa na sebarealizáciu žiakov v škole;
 orientuje sa skôr na budúcnosť v tom zmysle, že upozorňuje na možnosti zmien, ktoré môžu žiaci dosiahnuť a prekonať ako jednotlivci alebo ako celá spoločnosť;
 požaduje participáciu žiakov na tvorbe budúcnosti;
 skúma potreby žiakov;
 skúma motiváciu žiakov;
 rešpektuje potreby žiakov, vrátane potreby žiakov poznať a uplatniť vlastný [akceptovateľný] štýl práce;
 preferuje učivo založené na potrebách a záujmoch žiakov;
 obsah učebnej látky je síce podstatný, stáva sa však druhotným napr. v tom zmysle, že kurz končí úspešne, keď žiaci urobia významný pokrok v učení sa, ako sa naučiť, čo chcú vedieť, nie keď sa naučia všetko, čo potrebujú vedieť;
 sústreďuje sa na tvorivý proces riešenia životných problémov s mnohými riešeniami;
 podporuje vôľu žiakov vzdelávať sa, originalitu, spontánnosť, aktivitu, iniciatívu, tvorivosť a samostatnosť;

postavenie žiakov:

rozpracovávajú svoj program učenia sa sami, príp. v spolupráci s inými a zodpovedajú za príslušné rozhodnutia.

Aspekt spôsobu osvojovania poznatkov [vyučovacích metód]:**postavenie učiteľa:**

učenie sa vníma ako celoživotný proces nielen vo vzťahu k žiakom, ale aj vo vzťahu k sebe, t.j. ak sa žiaci môžu učiť jeden od druhého, môže sa aj on učiť od nich, príp. z toho, čo sa odohráva v triede;
 povzbudzuje žiakov k dopĺňaniu si vedomostí z im známych zdrojov, príp. z takých, s ktorými už majú skúsenosť;
 požaduje od žiakov participáciu na výbere spôsobu práce;
 uplatňuje rôznorodé metódy;
 umožňuje žiakom samostatne dospieť k poznatkom;
 vedie žiakov k hľadaniu príčin [aj celosvetových] problémov;
 sprostredkuje žiakom poznatky vychádzajúce z vlastnej skúsenosti, príp. zo zážitkov komunity;
 usiluje sa zosúladiť odovzdané informácie s použitou formou, ako aj s celkovou atmosférou v triede;

postavenie žiakov:

hľadajú, objavujú, experimentujú a tvoria;
 kladú otázky, rozmyšľajú a riešia problémy;
 učenie sa jeden od druhého je rovnocenným s učením sa z knihy, príp. z iného zdroja.

Aspekt diagnostikovania žiakov:**postavenie učiteľa a žiakov:**

participujú na hodnotení práce a činnosti;
 participujú na hodnotení pokroku v práci a v činnosti;
 participujú na hodnotení učenia sa [vrátane rozsahu a významu učenia sa];
 participujú na hodnotení pokroku v učení sa [vrátane rozsahu a významu učenia sa];

postavenie učiteľa:

preferuje pozitívne hodnotenie žiakov, najmä pri prežívaní neúspechu;
 nekladie rigorózne požiadavky;

postavenie žiakov:

hodnotia rozsah učenia sa;
 hodnotia význam učenia sa;
 hodnotia svoju činnosť a jej výsledok.

Tabulka 2. Atribúty direktívneho prístupu k vyučovacieho procesu

Aspekt participácie učiteľa a žiakov na riadení školy:

postavenie učiteľa a žiakov:

- neparticipujú na vytyčovaní stratégií školy;
- neparticipujú na zostavovaní plánov investícií a rozpisu finančných prostriedkov;
- neparticipujú na tvorbe učebných plánov;
- neparticipujú na tvorbe učebných osnov;

postavenie žiakov:

- neparticipujú na výbere učiteľov;
- neparticipujú na výbere študijného plánu.

Aspekt klímy triedy:

postavenie učiteľa a žiakov:

- dôvera je minimálna;
- spolupráca je minimálna;

postavenie učiteľa:

- je autoritou z pozície moci;
- vystupuje ako výhradný organizátor;
- je v centre pozornosti, či už z hľadiska obdivu alebo pohrdania;
- prejavuje sa v supresívnom rozhovore, t.j. učiteľ → žiak, učiteľ → žiaci;
- navodzuje atmosféru nedôvery [napr. verejnou kritikou, výsmechom, pohrdaním a pod.];
- disciplínu udržiava prostredníctvom odmien a trestov;
- oceňuje rigiditu, nemennosť a stálosť;
- neprijíma nové myšlienky;
- nepodporuje kritiku;
- ako jediný rozhoduje o všetkom, čo sa v triede deje;

postavenie žiakov:

- podriaďujú sa učiteľovi;
- nedôverujú učiteľovi, jeho motívom, úprimnosti, spravodlivosti alebo schopnostiam;
- nedôverujú si navzájom;
- sú v konštantnom alebo opakujúcom sa stave napätia, úzkosti alebo strachu z neúspechu, známok alebo trestov;
- nie je možné očakávať, že budú uspokojivo pracovať bez stáleho dozoru učiteľa;
- neveria si a váhajú;
- prežívajú nedostatok slobody v oblasti zodpovednosti a rozhodovania.

Aspekt orientácie vyučovacieho procesu:

postavenie učiteľa:

- orientuje sa na kognitívnu zložku osobnosti žiakov;
- orientuje sa na sebarealizáciu žiakov mimo školy;
- orientuje sa na minulosť a prítomnosť;
- orientuje sa na účasť na pracovisku;
- orientuje sa na disciplínu a poriadok;
- predpokladá, čo žiaci potrebujú;
- predpokladá, čo žiakov motivuje;
- vnucuje žiakom svoj štýl práce;
- preferuje učivo založené na potrebách imaginárneho vševeda;
- sústredzuje sa na ovládanie predpísaného učiva;
- sústredzuje sa na úlohy z učebnice a problémy s ich správnymi riešeniami.

Aspekt spôsobu osvojovania poznatkov [vyučovacích metód]:**postavenie učiteľa:**

je výhradným vlastníkom poznania [neomylný expert, ktorý pozná svoj odbor];

predpisuje žiakom zdroje, z ktorých sa učia;

ako jediný participuje na výbere spôsobu práce;

dominantnými metódami, ktorými žiakom sprostredkuje poznatky sú prednáška, výklad, príp. iné podobné didaktické prostriedky;

postavenie žiakov:

sú príjemcami poznania [s perom v ruke čakajú na múdre slová učiteľa];

memorujú sa.

Aspekt diagnostikovania žiakov:

skúška meria rozsah, v akom žiaci prijali poznanie;

skúška je najdôležitejší aspekt vzdelávania, cieľ, ku ktorému smeruje;

postavenie učiteľa:

ako jediný hodnotí prácu a činnosť;

ako jediný hodnotí pokrok v práci a v činnosti;

ako jediný hodnotí učenie sa [vrátane rozsahu a významu učenia sa];

ako jediný hodnotí pokrok v učení sa [vrátane rozsahu a významu učenia sa];

nepreferuje pozitívne hodnotenie žiakov, a to ani pri prežívaní neúspechu;

kladie rigorózne požiadavky.

Nondirektívny prístup k riadeniu vyučovania očami učiteľov a budúcich učiteľov

V období od r. 1998 až po súčasnosť bolo v odborných pedagogických prameňoch, či už slovenských, českých alebo iných zahraničných v anglickom jazyku, publikovaných niekoľko prác dotýkajúcich sa problematiky direktívneho verzus nondirektívneho prístupu k riadeniu vyučovacieho procesu. Zo slovenských to je štúdia M. Bohonyovej³⁹, ktorá zacielila pozornosť na skúmanie stimulov učiteľov hudobnej výchovy na základnej škole na škále direktívny verzus nondirektívny; rovnako ako príspevok E. Schnit-

zerovej⁴⁰, približujúci vyučovacie štýly učiteľov druhého stupňa základnej školy, taktiež na škále od direktívneho po nondirektívny; alebo práca Ľ. Gáborovej⁴¹, ktorá overovala účinok prístupu C. R. Rogersa k vyučovaniu na vzorke vysokoškolských študentov-budúcich učiteľov. Z českých ide najmä o štúdiu K. Šedovej⁴², skúmajúcu vyučovací dialóg medzi učiteľom a žiakmi na druhom stupni základnej školy; alebo príspevok J. Škodu a P. Doulíka⁴³, ktorých zaujímala komunikácia medzi

39 Bohonyová M. (1998), *Motivácia v štandardných a alternatívnych formách hudobnej výchovy*. [In:] *Humanizácia výchovy I*. Bratislava, p. 33-48.

40 Schnitzerová E. (1998), *Humanizácia výchovy a vzťah žiaka k učiteľovi*. [In:] *Humanizácia výchovy I*. Bratislava, p. 153-155.

41 Gáborová Ľ., op. cit., p. 43-48.

42 Šedová K. (2005), *Podoby pedagogické komunikace v české škole*. „Pedagogika“, vol. 55, no. 4, p. 368-381.

43 Škoda J., Doulík P. (2002), *Uplatňování vybraných vzdělávacích postupů při výuce chemie víceletých gymnázií a jejich diagnostika*. „Pedagogická orientace“, no. 4, p. 66-71.

učiteľom a žiakmi na viacročných gymnáziách. Z ďalších zahraničných spomenieme prácu B. Yoonovej⁴⁴, ktorá sa zamerala na skúmanie prístupu učiteľa k aktivizácii a socializácii nerodenej americkej mládeže vo vyučovaní anglického jazyka v spoločnosti rodenej americkej mládeže; alebo štúdiu kolektívu L. Jialiho⁴⁵, zaoberajúcu sa rolami, štýlmi, metódami a stratégiami vysokoškolských učiteľov-študentov v ich vlastnom vyučovaní. V zmysle zberu dát pritom zo všetkých siedmich zmienených príspevkov bola až v prípade štyroch prípadoch použitá metóda pozorovania (M. Bohonyová, E. Schnitzerová, K. Šed'ová, B. Yoonová), z toho v dvoch riešiteľia použili už existujúci nástroj (M. Bohonyová a E. Schnitzerová). V dvoch ďalších prípadoch bola uplatnená metóda dotazníka (kolektív L. Jialiho, J. Škoda a P. Doulík) a v ostatnom prípade išlo o experiment a zisťovanie jeho účinku pomocou dotazníka (Ľ. Gáborová).

S cieľom posunu v skúmaní od viac či menej objektívneho k subjektívnemu, a to nielen s cieľom obohatiť pedagogický výskum, ale najmä za účelom zamerania pozornosti na učiteľa a vnímania jeho „Ja“, prezentovaný príspevok približuje empirický výskum, ktorý sleduje uplatňovanie prvkov predstavených prístupov v konkrétnej edukačnej praxi očami jedných z jeho samotných aktérov – učiteľov – a to ako súčasných, tak budúcich. Domnievame sa totiž, že len poznanie subjektívneho vnímania týchto aktérov vyučovania je predpokladom zmeny, ktorá vyplýva z nových podmienok v oblasti školstva.

44 Yoonová B. (2007), *Offering or limiting opportunities. Teachers' roles and approaches to English language learners' participation in literacy activities*. "Reading teacher", vol. 61, issue 3, p. 216-225. [online], [2010.05.05, <http://search.epnet.com>].

45 Jiali L., Grady L.M., Bellows L.H. (2001), *Instructional issues for teaching assistants*. "Innovative higher education", vol. 25, issue 3, p. 209-221. [online], [2010.05.05, <http://web.epnet.com>].

Ciele výskumu:

Primárnym cieľom výskumu bolo vytvoriť typológiu názorov terajších a budúcich učiteľov na riadenie vyučovacieho procesu v intenciách direktívny verus nondirektívny prístup.

Sekundárnym cieľom výskumu bolo zistiť, či vytvorené typy názorov zúčastnených učiteľov odzrkadľujú ich každodennú učiteľskú prax alebo iba ich predstavy o vyučovaní [vrátane jeho riadenia].

Terciárnym cieľom výskumu bolo zistiť prípadné dôvody, pre ktoré vytvorené typy názorov participujúcich učiteľov odzrkadľujú len ich predstavy o vyučovaní [vrátane jeho riadenia] a nie ich každodennú učiteľskú prax.

Metódy výskumu:

Vo vzťahu k primárnemu výskumnému cieľu a s ohľadom na metódy uplatnené vo výbere doteraz publikovaných štúdií sa za najvhodnejšiu výskumnú metódu javila Q-metóda. Správnosť tohto rozhodnutia potvrdzujú aj J. C. Fox⁴⁶ a E. Zechmeisterová⁴⁷, ktorí odporúčajú Q-metódu práve pri skúmaní a vytváraní [rôznorodých] typov názorov.

Vo vzťahu k sekundárnemu a terciárnemu výskumnému cieľu, vrátane hrubého odhadu nižšieho počtu participujúcich učiteľov a budúcich učiteľov, a v nadväznosti na kvantitatívno-kvalitatívny charakter Q-metódy ako hlavnej výskumnej metódy sa za optimálnu metódu výskumu javila úvaha v kombinácii s jej kvalitatívnou obsahovou analýzou.

Čo sa týka Q-metódy, vzhľadom na to, že na poli slovenskej a českej pedagogiky ide o metódu uplat-

46 Fox J.C. (2003), *A typology of LDS sociopolitical worldviews*. "Journal for the scientific study of religion", vol. 42, issue 2, p. 279-289. [online], [2010.05.05, <http://search.epnet.com>].

47 Zechmeisterová E. (2006), *What's left and who's right? A Q-method study of individual and contextual influences on the meaning of ideological labels*. "Political behavior", vol. 28, issue 2, p. 151-173. [online], [2010.05.05, <http://search.epnet.com>].

nenú len ojedinele, dané odborné prostredie sme o nej, vrátane metodiky jej použitia informovali v časopise *Paidagogos* v r. 2009. Toto je zároveň dôvod, pre ktorý sa v ďalšom texte nebudeme venovať jej charakteristike a opisu jej konkrétneho uplatnenia, ale hneď prejdeme k jej postupnosti v naznačenom empirickom výskume.

Čo do úvahy, viacerí autori odborných publikácií sa v podstate zhodujú v tom, že ide o útvar výkladového slohového postupu, v ktorom autor zaujíma [subjektívny] postoj k spoločenským alebo filozofickým problémom⁴⁸. M. Ivanová⁴⁹ nezostáva však na povrchu, vniká hlbšie a stanovuje východiská tohto útvaru: známe poznatky, životné skúsenosti alebo bezprostredné zážitky, ku ktorým autor zaujíma [subjektívny] hodnotiaci postoj. A. Weidlerová a E. Weidler⁵⁰ uvedené ešte dopĺňajú, že úvaha sa môže vyznačovať aj apelatívnym charakterom v tom zmysle, že autor vyzýva čitateľa nielen na zamyslenie, ale aj na konanie. V súvislosti s tým, že úvaha je útvar postavený na premýšľaní, kladie isté postuláty na presnosť vyjadrovania. Autor by mal predmetné javy a problémy nielen pomenovať, ale aj diferencovať a patrične posúdiť. Preto používa vety dôvodové, podmienkové, účelové, dôsledkové, zvolacie, rozkazovacie alebo opytovacie. Okrem toho autor nadväzuje a udržiava s čitateľom kontakt⁵¹.

Čo do kvalitatívnej obsahovej analýzy, jej vytvorenie sa pripisuje na vrub nespokojnosti s ob-

sahovou analýzou vynájdenou v 50-tych rokoch 20. stor. a uplatňujúcou kvantitatívny prístup k analýze obsahu textu najmä preto, lebo roztrieštenie textu na kvantifikovateľné jednotky⁵² má za následok stratu významu textu ako celku⁵³. Kvalitatívny prístup k analýze textu, naopak, spočíva v holistickom zisťovaní významov a náhľadov⁵⁴ implicitne alebo explicitne vyjadreného obsahu textu od jednoduchých rozborov až po hlboké interpretácie⁵⁵.

Q-vzorka:

Q-vzorku, t.j. súbor prvkov predložený participantom na triedenie⁵⁶, tvoria v prípade nášho výskumu výroky. Ich konečné zloženie odzrkadľuje atribúty predstavených prístupov k riadeniu vyučovania (pozri Tabuľka 1 a Tabuľka 2) a konečná podoba zohľadňuje požiadavky kladené na ne, tak ako ich formulovali G. Bianchi, M. Popper, I. Lukšík et al.

Celkovo ide o 70 výrokov, čo je v súlade s kritériami podľa Ch. Gaebler-Uhingovej⁵⁷ a F. N. Kerlingera⁵⁸, ktoré sú rozdelené do dvoch primárnych a piatich sekundárnych skupín. Primárne

48 Findra J. et al. (1986), *Slovenský jazyk pre poslucháčov učiteľstva I. stupňa základnej školy*. Bratislava, p. 387; Ivanová M. (1997), *Slovenský jazyk a literatúra. Pomôcka pre maturantov a uchádzačov o štúdium na vysokých školách*. Nitra, p. 241.

49 Ivanová M. (1993), *Slovenský jazyk a literatúra. Prehľad stredoškolského učiva pre maturantov a uchádzačov o štúdium na vysokých školách*. Nitra, p. 129; idem (1997), op. cit., p. 214.

50 Weidlerová A., Weidler E. (2003), *Sloh na dlani. Pomôcka pre študentov, učiteľov a všetkých používateľov jazyka v každodennom živote*. Bratislava, p. 175.

51 Ibidem, p. 178.

52 Woodsová L., Priestová H., Robertsová P. (2002), *Theoretical issues of three different approaches to the interpretation of qualitative data. Part 1. Theoretical issues. „Nurse researcher“*, vol. 10, issue 1, p. 30-42. [online], [2010.05.05, <http://search.epnet.com/direct.asp?an=7732416&db=aph>].

53 Ibidem.

54 Ibidem.

55 Gavora P. (2001), *Úvod do pedagogického výskumu*. Bratislava, p. 134.

56 Sexton D. et al. (1998), *Applying Q methodology to investigations of subjective judgments of early intervention effectiveness*. "Topics in early childhood special education", vol. 18, issue 2, p. 95-107. [online], [2010.05.05, <http://search.epnet.com>].

57 Gaebler-Uhingova Ch. (2003), *Q-Methodology. A systematic approach to assessing learners in palliative care education*. "Journal of palliative medicine", vol. 6, issue 3, p. 439. [online], [2010.05.05, <http://search.epnet.com>].

58 Kerlinger F.N. (1974), *Základy výskumu chování. Pedagogický a psychologický výzkum*. Praha, p. 565.

skupiny pritom rozlišuje príslušnosť k tomu ktorému analyzovanému prístupu k riadeniu vyučovacieho procesu [direktívny prístup v zastúpení 31 výrokov verzus nondirektívny prístup v zastúpení 39 výrokov]. Sekundárne skupiny predstavujú vzájomnú systémovosť vyučovania v rámci daných prístupov [participácia učiteľa a žiakov na riadení školy, klíma triedy, orientácia – cieľ a obsah vyučovania, spôsob osvojovania poznatkov – vyučovacie metódy, diagnostikovanie žiakov].

Q-distribúcia

V prípade Q-distribúcie, t.j. poradového kontinua od maximálneho súhlasu do maximálneho nesúhlasu s rôznymi stupňami súhlasu/nesúhlasu medzi extrémami⁵⁹, sme použili nižšie zobrazenú quasinnormálnu nútenú Q-distribúciu (pozri Tabuľka 3), tak ako ju pre 70 výrokov odporúčal F.N. Kerlinger⁶⁰. Prvotným dôvodom bola skutočnosť, že skúsenosti z podobne zameraných výskumov ukázali, že pre participantov triediacich prvky diskurzu je jednoduchšie triediť ich podľa quasinnormálnej nútenej distribúcie. Zistenia z takto realizovaného výskumu sú pritom rovnako relevantné ako zistenia z výskumu bez vopred fixne stanovenej Q-distribúcie⁶¹. Druhotným, nemenej dôležitým dôvodom bola skutočnosť, že štatistický program, s ktorým sme pracovali, vyžadoval vloženie fixne stanovného počtu prvkov diskurzu, a to ako celkovo, tak aj jednotlivu pre konkrétne stupne škály⁶².

59 Ibidem, p. 564.

60 Ibidem, p. 565.

61 Bianchi G. et al., op. cit.

62 Schmolck P. (2002), *PQ Method manual*. [online], Munchen, [2010.05.05, <http://www.rz.unibwmuennen.de/~p41bsmk/qmethod/pqmanual.htm>].

Tabuľka 3. Q-distribúcia

| | | | | | | | | | | | |
|-----------------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|
| n = 70 | | | | | | | | | | | |
| Počet výrokov: | 2 | 3 | 4 | 8 | 11 | 14 | 11 | 8 | 4 | 3 | 2 |
| Škálové stupne: | +5 | +4 | +3 | +2 | +1 | 0 | -1 | -2 | -3 | -4 | -5 |

P-vzorka

Čo sa týka P-vzorky, t.j. skupiny participantov triediacich prvky diskurzu⁶³, oslovovali sme učiteľov bratislavských stredných škôl [gymnaziá a stredné odborné školy] vyučujúcich spoločenskovedné predmety a zároveň poslucháčov vysokých škôl učiteľstva spoločenskovedných predmetov – budúcich učiteľov študujúcich v Bratislave.

Konečnú P-vzorku tvorilo 25 respondentov, z toho 9 učiteľov a 16 študentov-budúcich učiteľov. Aj napriek tomu, že počet participantov bol relatívny nízky, bol dostatočný, nakoľko Q-metóda si nenárokujú na zovšeobecniteľné zistenia⁶⁴. Okrem toho viaceré zahraničné výskumy pracujú s obdobou alebo dokonca aj menšou P-vzorkou (napr. výskum E. Kállayovej⁶⁵ pokrýva čiastkovo počet 22⁶⁶; výskum S. Tulera, T. Weblera a R. Finsonovej predstavuje spolu 13 subjektov⁶⁷).

Konečnú vzorku ilustrujeme a na základe toho analyzujeme nasledovne:

63 Sexton D. et al., op. cit.

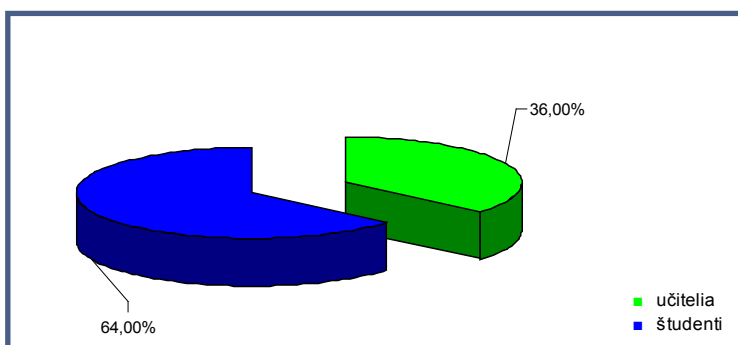
64 Bianchi G. et al., op. cit.; Tuler S., Webler T., Finsonová R. (2005), *Competing perspectives on public involvement. Planning for risk characterization and risk communication about radiological information from a natural laboratory*. „Health, risk & society”, vol. 7, issue 3, p. 247-266. [online], [2010.05.05, <http://search.epnet.com>]; Brown S.R. (1991), *A Q methodological tutorial*. [on line], [2010.05.05, <http://facstaff.uww.edu/cottlec/QArchive/Primer1.html>]; Sexton D. et al., op. cit.

65 Kállayová E. (2007), *Q methodology. The investigation of meaning systems in different life-conditions through proverbs*. „Cognition, Brain, Behavior”, vol. 11, no. 2, p. 353-369. [online], [2010.05.05, <http://online.sagepub.com>].

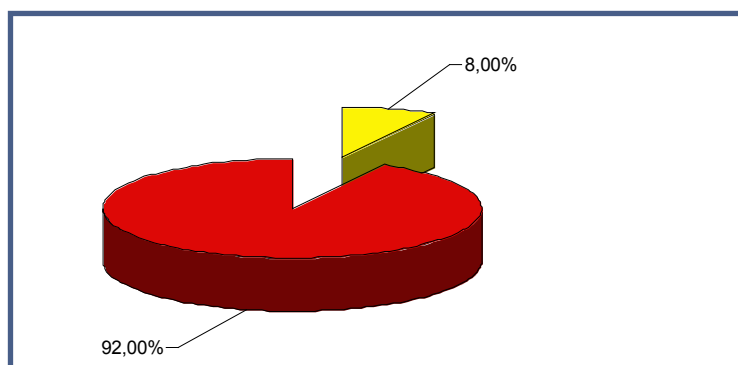
66 Ibidem, p. 363.

67 Tuler S., Webler T., Finsonová R., op. cit., p. 235.

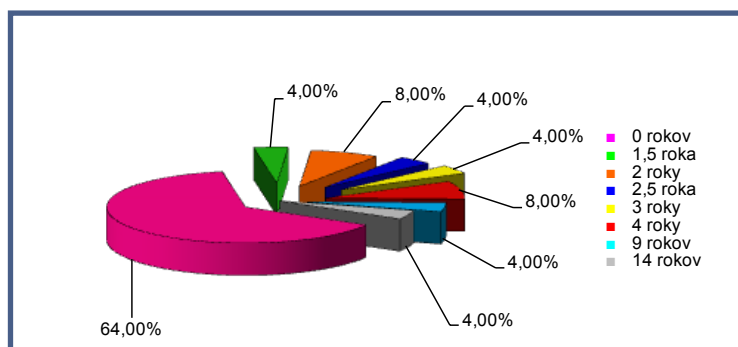
Ilustrácia 1. Zloženie P-vzorky z hľadiska pomeru učiteľov a budúcich učiteľov



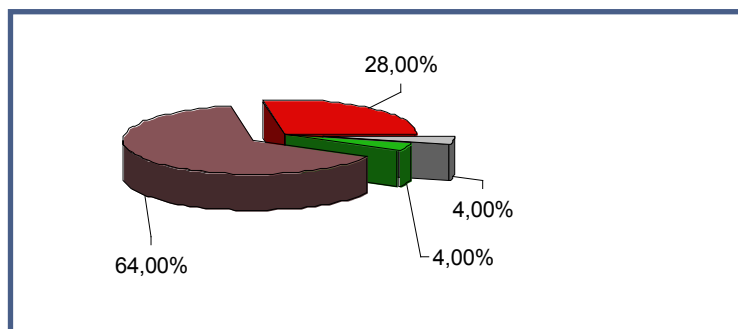
Ilustrácia 2. Zloženie P-vzorky z hľadiska pomeru mužov a žien



Ilustrácia 3. Zloženie P-vzorky z hľadiska počtu rokov učiteľskej praxe



Ilustrácia 4. Zloženie P-vzorky z hľadiska určeného počtu rokov učiteľskej praxe



Ako sme uviedli vyššie, výskumu sa zúčastnilo celkovo 25 participantov, z toho 9 učiteľov spoločenskovedných predmetov pôsobiach na bratislavských stredných školách a 16 budúcich učiteľov spoločenskovedných predmetov študujúcich v Bratislave. Ich pomer v percentuálnom vyjadrení je 36% terajších učiteľov ku 64% budúcich učiteľov.

Ilustrácia 2 zobrazuje pomer zúčastnených terajších a budúcich učiteľov vo vzťahu k pohlaviu. Z hľadiska počtu [pre terajších a budúcich učiteľov spolu] ide o 2 mužov a 23 žien. Premenené na percentá ide o pomer 8% v prospech mužov k 92% v prospech žien, čo poukazuje na ešte stále pretrvávajúcu feminizáciu školstva.

Ilustrácia 3 zobrazuje pomer participantov vo vzťahu k počtu rokov učiteľskej praxe. Vzhľadom na účasť 16-tich budúcich učiteľov je možné predpokladať, že počet respondentov zodpovedajúcich tomuto číslu alebo 64% sa bude vyznačovať 0 rokmi učiteľskej praxe. Spomedzi učiteľov je táto škála veľmi pestrá. Začína pri 1,5 roku a končí pri 14-tich s tým, že konkrétne roky sú zastúpené jedným, nanajvýš dvomi učiteľmi.

Ilustrácia 4 zobrazuje pomer zúčastnených učiteľov a budúcich učiteľov vo vzťahu k nami určeným časovým rozpätiam učiteľskej praxe. Ilustrácia kopíruje predchádzajúce konštatovanie v tom zmysle, že participant v počte 16, čomu zodpovedá 64% z celkovej P-vzorky, sa vyznačuje 0 rokmi učiteľskej praxe. Čo sa týka učiteľov, pre väčšinu je príznačná prax v rozmedzí 1-5 rokov [v počte 7 alebo 28%], po čom nasledujú rozpätia 6-10 rokov a 11-15 rokov s identickým počtom alebo percentuálnym vyjadrením reprezentantov danej charakteristiky [v počte 1 plus 1 alebo 4% plus 4%].

Matematicko-štatistické spracovanie Q-triedení

Na matematicko-štatistické spracovanie získaných Q-triedení participujúcich učiteľov a budúcich učiteľov sme sa rozhodli pre štatistický program *PQMethod 2.11*. Ide o program, ktorý navrhol P. Schmolck z univerzity v Mníchove a ktorý je postavený na programovacom jazyku navrhnutom J. Atkinsonom pod vedením S. Browna⁶⁸. Okrem nás s týmto program pracuje aj E. Zechmeisterová⁶⁹ a E. Kállayová⁷⁰.

Postup pri matematicko-štatistickom spracovaní Q-triedení po spustení programu:

- Do programu sme vložili názov projektu a výroky.
- Do programu sme vložili:
 - názov štúdie,
 - celkový počet výrokov,
 - najnižší a najvyšší stupeň škály,
 - počet výrokov pre jednotlivé stupne škály od -5 do +5 podľa quasinormálnej nútenej distribúcie,
 - získané Q-triedenia.
- V programe sme spustili centroidnú analýzu navrhujúcu počet faktorov pre extrakciu. Aj keď program navrhol extrakciu siedmich faktorov, v prípade optimálneho počtu vložených Q-triedení vždy navrhovaný počet faktorov (tamtiež), navrhli sme extrakciu ôsmich faktorov, pretože analýza hlavných komponentov vždy sprostredkuje a vypočíta hodnoty ôsmich faktorov, čo je súčasne maximálny počet faktorov, ktorý program dokáže spracovať (tamtiež).
- V programe sme spustili analýzu hlavných komponentov, ktorá sprostredkovala osem faktorov a vypočítala ich hodnoty. Počet fak-

68 Schmolck P., op. cit.

69 Zechmeisterová E., op. cit., p. 161.

70 Kállayová E., op. cit., p. 358.

torov spĺňal empirické pravidlo pre extrakciu, $m/2^{71}$, v tomto prípade 25/2. Uplatnením zároveň ďalšieho pravidla pre extrakciu, extrahovať faktory s vlastnými hodnotami $\lambda > 1$ (tamtiež), a zohľadnením odporúčania P. Schmocka, obvykle nespúšťať Varimax rotáciu všetkých nerotovaných faktorov (2002), ďalej sme pracovali iba so štyrmi faktormi.

- V programe sme spustili Varimax rotáciu štyroch nerotovaných faktorov. Následne sme znamienkom x označili Q-triedenia tvoriace jednotlivé faktory. Kritérium pre označenie Q-triedenia bola hodnota príslušného faktorového sýtenia $\lambda > 0,6$ a súčasne hodnoty ostatných faktorových sýtení $\lambda < 0,4$. Ďalej sme v programe označili, ktoré faktory mali byť obsiahnuté vo výslednej správe. Do tejto správy sme zahrnuli aj faktory tvorené iba jedným Q-triedením alebo participantom. Vzhľadom na to, že tieto faktory poukazujú na určité špecifiká triedenia alebo participanta, pokladajú sa za rovnako oprávnené ako faktory tvorené viacerými triedeniami alebo participantmi⁷².
- V programe sme spustili analýzu vyhotovujúcu výslednú správu.

Výsledky výskumu a ich interpretácia

Zo všetkých 25 participujúcich učiteľov, či už terajších [v počte 9] alebo budúcich [v počte 16], 9 vytvorilo 4 faktory reprezentujúce 4 typy názorov v intenciách direktívny verus nondirektívny prístup k riadeniu vyučovacieho procesu. V terminológii G. Bianchiho, M. Poppera, I. Lukšíka et al (2004) je možné konštatovať, že 9 učiteľov [36%], či už terajších [v počte 2, t.j. 22%] alebo budúcich

[v počte 7, t.j. 78%], sa zviditeľnilo a zároveň 16 [64%] vytvorilo mlčiacu skupinu.

6 [24%] budúcich učiteľov, všetko ženy bez doterajšej učiteľskej praxe, vystihuje takto formulovaný názor na riadenie vyučovacieho procesu: „Globálne je možné povedať, že pri riadení vyučovania je nevyhnutné uplatňovať nondirektívny prístup. Kľúčovými úrovňami v tomto zmysle sú síce klíma triedy a orientácia [ciele a obsah] vyučovania, konkrétna aplikácia je však najpotrebnejšia na úrovni klímy triedy, a to v zmysle spolupráce učiteľa a žiakov.“ Budúci učitelia neboli oslovení odpovedať na otázku, či nimi formulovaný názor reprezentuje ich každodennú učiteľskú prax alebo iba predstavy o vyučovacom procese. Nakoľko však ide respondentov bez učiteľskej praxe, predpokladáme, že takto artikulovaný názor predstavuje len ich predstavy o vyučovaní [vrátane jeho riadenia].

1 [4%] terajšieho učiteľa, ženu so 14 rokmi učiteľskej praxe, charakterizuje takto vyjadrený názor na riadenie vyučovacieho procesu: „Všeobecne je možné uviesť, že riadenie vyučovania vyžaduje uplatňovanie nondirektívneho prístupu. Kľúčovou úrovňou v tomto zmysle je spôsob osvojovania poznatkov [vyučovacích metód]. V prípade konkrétnej aplikácie je síce obtiažne stanoviť kľúčovú úroveň alebo úrovne, čiastočne žiaducimi sú však klíma triedy a orientácia vyučovania [ciele a obsah vyučovania], najmä čo do kooperácie učiteľa a žiakov. Učiteľ by mal ale naďalej ostať tým subjektom vyučovania, ktorý si zasluhuje najväčší rešpekt.“ Táto učiteľka sa explicitne vyjadrila, že pri triedení prvkov tvoriacich Q-vzorku postupovala podľa svojich predstáv o vyučovaní [vrátane jeho riadenia]. Súčasne neuviedla, z akého dôvodu takto vyjadrený názor predstavuje iba jej predstavy o vyučovaní [vrátane jeho riadenia] a nie jej každodennú učiteľskú prax.

71 Bianchi G. et al., op. cit.

72 Ibidem.

1 budúci učiteľ [4%], muž bez učiteľskej praxe, vystihuje takto formulovaný názor na riadenie vyučovacieho procesu: „*Globálne je možné povedať, že pri riadení vyučovania je dôležité uplatňovať nondirektívny prístup. Kľúčovou úrovňou v tomto zmysle je orientácia vyučovania [ciele vyučovania]. Čo sa týka konkrétneho uplatňovania, je síce ťažké určiť kľúčovú úroveň, čiastočne namieste sú však klíma triedy a orientácia vyučovania [ciele vyučovania], najmä čo do spolupráce učiteľa a žiaka. Jednoznačnou autoritou v triede by mal ale naďalej ostať učiteľ.*“ Podobne ako v prípade prvého z uvedených názorov, budúci učiteľia neboli oslovení odpovedať na otázku, či triedenie ich výrokov reprezentovalo ich každodennú učiteľskú prax alebo iba predstavy o vyučovaní [vrátane jeho riadenia]. Keďže však ide o respondenta bez učiteľskej praxe, predpokladáme, že takto artikulovaný názor predstavuje len jeho predstavy o vyučovaní [vrátane jeho riadenia].

1 [4%] terajšieho učiteľa, ženu s tromi rokmi učiteľskej praxe, charakterizuje takto vyjadrený názor na riadenie vyučovacieho procesu: „*Globálne je možné povedať, že pri riadení vyučovania je dôležité uplatňovať nondirektívny prístup. Kľúčovou úrovňou v tomto zmysle je spôsob osvojovania poznatkov [vyučovacie metódy]. Čo do konkrétneho uplatnenia, je síce ťažké stanoviť kľúčovú úroveň, čiastočne za vhodnú sa javí klíma triedy a spolupráca učiteľa a žiakov. Niektoré rozhodnutia, najmä na úrovni spôsobu osvojovania poznatkov [vyučovacích metód], totiž vyžadujú odbornosť, ktorej zárukou je len a len učiteľ.*“ Táto učiteľka sa explicitne vyjadrila, že pri triedení prvkov tvoriacich Q-vzorku postupovala ľubovoľne. Z tohto dôvodu nie je možné zistiť, či artikulovaný názor reflektuje jej každodennú učiteľskú prax alebo iba jej predstavy o vyučovaní [vrátane jeho riadenia].

Diskusia

Nami riešený empirický výskum si prvotne kládol za cieľ vytvoriť typológiu názorov budúcich a terajších učiteľov na riadenie vyučovacieho procesu v intenciách direktívny verzus nondirektívny prístup. V nadväznosti na to ďalším cieľom výskumu bolo zistiť, či vytvorené typy názorov terajších učiteľov odzrkadľujú ich každodennú učiteľskú prax alebo iba ich predstavy o vyučovaní [vrátane jeho riadenia]. A napokon ostatným cieľom bolo odhaliť prípadné dôvody, pre ktoré vzídené typy názorov súčasných učiteľov vyjadrujú len ich predstavy o vyučovaní [vrátane jeho riadenia] a nie ich každodennú učiteľskú prax. Vo vzťahu k prebiehajúcej školskej reforme, ktorá začala svoju cestu uznesením Národnej rady Slovenskej republiky na z. č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní a o zmene a doplnení niektorých zákonov z 22. mája 2008 s účinnosťou od 01. septembra 2008, ide o cieľ [ciele] aktuálne prinajmenšom vzhľadom na to, že nondirektívny prístup a školskú reformu spájajú spoločné črty. Prvotne sa dá hovoriť o zhode na úrovni cieľa [orientácie vyučovania], ktorým je naučiť žiaka učiť sa, adaptovať sa, meniť sa a rozvíjať nielen svoju rozumovú, ale aj psychomotorickú a afektívnu zložku⁷³. Súčasne s tým sa dá hovoriť aj o zhode na úrovni obsahu vyučovania [ešte stále v rámci orientácie vyučovania], ktorý môže zohľadniť individuálne potreby a záujmy žiakov. Akýkoľvek prepracovaný prístup alebo dokonca aj reforma však môže zaznamenať úspech len vtedy, ak sa stretne so stotožnením na strane jej očakávaných šíritel'ov, v tomto prípade učiteľov. Výber z doteraz realizovaných výskumných projektov, či už na Slovensku alebo v zahraničí, sa v drvivej väčšine zaoberal skúmaním uplatňovania direktivity verzus nondirektivity [nedirektivity] vo vyučovaní za pomoci pozorovania vyučovania

73 Rogers C.R. (1998), *Způsob bytí: Klíčová témata humanistické psychologie z pohledu jejího zakladatele*. Praha, p. 248.

(výskumný projekt M. Bohonyovej⁷⁴, E. Schnitzerovej⁷⁵, K. Šedovej⁷⁶ a B. Yoonovej⁷⁷) alebo pýtáním sa žiakov pomocou dotazníka (čiastočne výskumný projekt L. Gáborovej⁷⁸, J. Škodu a P. Doulíka⁷⁹), čím nami uplatnený Q-metodický [Q-metodologický] prístup k skúmaniu danej problematiky vhodne dopĺňa ostatné výskumné projekty.

V nadväznosti na uvedené, väčšina predstavených výskumných projektov uplatnila čo do výskumnej metódy pozorovanie, z ktorého sledované javy boli v niektorých prípadoch zaznamenávané do prevzatých výskumných nástrojov [M. Bohonyová, E. Schnitzerová]. Výnimkou je výskumný projekt J. Škodu a P. Doulíka, ktorí pracovali s dotazníkom, rovnako ako L. Gáborová, ktorá pomocou dotazníka získavala názory vysokoškolských študentov – budúcich učiteľov na ňou realizovaný experiment. Naše rozhodnutie pracovať s inou metódou než s tými uvedenými v prezentovaných výskumných projektoch sa preto javí ako prospešné. O to viac nami riešený empirický výskum stúpa na významnosti, ak výskumná metóda nie je uplatnená až tak často, a to ako na Slovensku tak aj v zahraničí.

Čo do výskumnej vzorky, v tomto prípade P-vzorky, v súlade so stanovenými cieľmi prichádzali do úvahy terajší učители a študenti vysokých škôl - budúci učители. Následne oslovení boli učители a budúci učители vyučujúci alebo sa pripravujúci na vyučovanie spoločenskovedných predmetov. Aj napriek očakávaniu vyššieho počtu participantov je konečná P-vzorka postačujúca, nakoľko Q-metóda si

nenárokuje na zovšeobecniteľné zistenia⁸⁰ (nepriamo aj Brown⁸¹) a zároveň viaceré výskumné projekty pracujú s podobnou alebo dokonca aj menšou vzorkou⁸². Z hľadiska počtu sa vzorka približuje vzorke E. Schnitzerovej⁸³, ktorá jednorázovo pracovala s 37 učiteľmi, hoci na úrovni základnej školy.

Zo všetkých zúčastnených učiteľov, či už terajších alebo budúcich, 9 sa zviditeľnili a vytvorili 4 názory na vyučovaci proces [vrátane jeho riadenia] v intenciách direktívny verzus nondirektívny prístup. Čo sa týka celkových zistení, všetci učители sa domnievajú, že vyučovanie [vrátane jeho riadenia] si vyžaduje uplatňovanie nondirektívneho prístupu. Takéto konštatovanie prevyšuje aj zistenie L. Jialiho⁸⁴ etc., podľa ktorých z pohľadu učiteľov samých vystupovala v role facilitátora iba slabá väčšina [64% z celkového počtu 304]. Konkrétnejšie sa však väčšina týchto učiteľov zhodne na dôležitosť uplatňovania nondirektívneho prístupu len čo do orientácie [cieľa a obsahu] vyučovania, spôsobu osvojovania poznatkov [metód vo vyučovaní] a klímy triedy. A ešte konkrétnejšie sa daný pohľad mení, prevláda iba klíma v triede a za ňou nasleduje orientácia [cieľ a obsah] vyučovania. Zároveň sa môže preukázať ešte menej výrazné uplatňovanie nondirektívneho prístupu, keďže ani jeden z formulovaných názorov neodzrkadľoval každodennú edukačnú prax.

Záver

Predkladaná práca obracia pozornosť na teoretickú bázu a empirické štetrenie uplatnenia direktívneho verzus nondirektívneho prístupu

74 Bohonyová M., op. cit., p. 33-48.

75 Schnitzerová E., op. cit., p. 153-155.

76 Šedová K., op. cit., p. 368-381.

77 Yoonová B., op. cit., p. 216-225.

78 Gáborová L., op. cit., p. 43-85.

79 Škoda J., Doulík P., op. cit., p. 66-71.

80 Bianchi G. et al., op. cit.; Tuler S., Webler T., Finsonová R., op. cit., p. 253; Sexton D. et al., op. cit.

81 Brown S.R., op. cit.

82 Kállayová E., op. cit., p. 363; Tuler S., Webler T., Finsonová R., op. cit., p. 253.

83 Schnitzerová E., op. cit.

84 Jiali L., Grady L.M., Bellows L.H., op. cit., p. 209-211.

v kontexte riadenia vyučovania s dôrazom na hľadanie uplatňovania prvkov druhého zo sledovaných prístupov. V zmysle teórie približuje kontext riadenia vyučovacieho procesu a ideu uplatňovania dvoch predmetných prístupov v ňom, analyzuje školské politiky na Slovensku na prelome dvoch režimov a zároveň prelome dvoch storočí a predpoklady pre uplatňovanie toho ktorého z vybraných prístupov. V zmysle empirie prináša niektoré v danej problematike dostupné domáce a aj zahraničné výskumné šetrenia, ktoré následne obohacuje, či už tým, že výskumný problém rieši uplatnením iného, Q-metodologického prístupu, alebo tým, že do výskumnej vzorky zahrňa ako terajších, tak ak budúcich učiteľov a v neposlednom rade tým, že už formulované zistenia obohacuje o ďalšie.

Zistenia vyvstávajúce zo skúmania vnímania predmetných prístupov v kontexte riadenia vyučovania zo strany terajších a budúcich učiteľov sa týkajú konkrétnych učiteľov bez akéhokoľvek zovšeobecnenia. Túto možnosť nepripúšťa nielen zámerný výber participantov, ich počet, ale ani samotná filozofia Q-metódy, ktorej podstata spočíva skôr v poukazovaní na osobitosti vo vnímaní javu alebo procesu.

Autor si uvedomuje, že predkladaná práca nerieši problematiku direktívneho verzus nondirektívneho prístupu v kontexte riadenia vyučovania v celej jej šírke. Pokladá preto za potrebné ďalej ju rozpracovávať, a to ako teoreticky, tak aj empiricky. Jednou z možností je ďalšie výskumné šetrenie, ktoré by zameralo pozornosť na zachytávanie uplatňovania prvkov predmetných prístupov zvonka a ktoré by zistenia zvonku doplnilo o výsledky založené na objektívnom zachytávaní sledovaných prvkov. Na kombinácii takto získaných výsledkov by bolo následne možné stavať pri ďalšom vzdelávaní terajších a budúcich učiteľov, či už v zmysle pregraduálnej alebo postgraduálnej prípravy. ■

Boris Bošanský

Trnava, Slovakia

boris_bosansky@hotmail.com

Keywords: teaching-learning process, management, nondirective approach, pupils' and teachers' participation in school management, classroom climate, teaching aims/goals and content, teaching methods, pupil assessment, Q-method, present day teachers

Teaching-learning process and nondirective approach to its management from present day teachers' and future teachers' perspective

Abstract

The paper concentrates on nondirective [indirect] approach to managing teaching-learning process. It deals with it theoretically as well as practically [empirically]. Regarding the theory, the paper primarily outlines social conditions as a platform for application of nondirective approach to teaching-learning process and its management, and secondarily clarifies the nondirective approach to teaching-learning process and its management, and compares it to opposite, directive [direct] approach to teaching-learning process and its management. Regarding the practice [research], the paper primarily describes outputs and findings from related research papers published in Slovakia as well as the Czechlands or other countries and secondarily links them with an empirical research, including its aims, methods, samples as well as findings and recommendations.

Boris Bošanský, PaedDr. PhD., after gaining experience of teaching/lecturing at all levels of education (including university) is currently involved in private sector (adult education/lifelong learning).