Meranie výstupov etickej výchovy[1]

Measuring of the moral education outcomes

Martin BRESTOVANSKÝ, Ivan PODMANICKÝ, Anna SÁDOVSKÁ, Peter KUSÝ[2]

Abstrakt: Článok poskytuje prehľad v doterajších prístupoch zisťovania efektov etickej výchovy a analyzuje vybrané výskumné nástroje a dáta z predprieskumnej fázy experimentálneho výskumného plánu. Výskum vychádza z personalistického modelu človeka. V ňom má pojem osoba teleologický charakter: jej cieľom je slobodne sa rozvinúť a vyzrieť v osobnosť, pričom podstatným rozmerom osoby je jej vzťahová dimenzia. Predprieskumný dizajn tvorila batéria nástrojov pre výskum prosociálnosti: revidovaný dotazník prosociálnosti (Roche Olivar, 1998), revidovaný dotazník prosociálneho morálneho uvažovania (Carlo - Eisenbergová, 1992), revidovaný dotazník noodynamiky (Popielski, 1991), dotazník interpersonálnej diagnózy ICL (LaForge, Suczek & Leary, 1954), osobnostný test TIPI (Gosling & Rentfrow & Swann, 2003). Predvýskumu sa zúčastnilo 255 žiakov vo veku 10-12 rokov. Niektoré nástroje vyžadujú ďalšiu redukciu a zmenu v štylistickej primeranosti ako aj priradenie on-formy. Konzistentne sa javí revidovaný dotazník prosociálnosti. Autorom sa nepodarilo dokázať zachovanie psychometrických vlastností v revidovanej verzii dotazníka ICL.

Kľúčové slová: etická výchova, meranie prosociálneho správania, noodynamika.

Abstract: The article presents short review of current approaches to investigating effects of moral education in Slovakia and analyses selected data of the pilot study in a wider experimental research plan. The research model is based on personalist view of man. The concept of personality is defined in teleological way: the man's life objective is to achieve good character (as improved personality with rich prosocial relationships). Pilot study design has been created as a block of complementary tools for research on prosocial behaviour: revised Questionnaire on prosociality (Roche, 1998), revised Prosocial Reasoning Objective Measure (Carlo & Eisenberg, 1992), revised version of The Noo-dynamics Test (Popielski, 1994), revised Interpersonal Check List (LaForge, Suczek & Leary, 1954), and personality test TIPI (Gosling & Rentfrow & Swann, 2003). Pilot study participants included 255 students (ranging from 10 to 12 years). The results indicate a need for more appropriate way in reducing some of the tools to match the age developmental specifics as well as the need to add 3rd person form of questionnaire. The Questionnaire on Prosociality is consistent and reliable. Authors didn't prove the same psychometric characteristics in revised version of ICL.

Key words: moral education, measurement of prosocial behaviour, noodynamics.

[1] Článok je správou z výskumného projektu VEGA č. 1/0962/13 Teoretické preskúmanie a empirické overenie konceptu prosociálnosti ako výhodiskovej bázy aktuálnej koncepcie Etickej výchovy v SR.

[2] Všetci spoluautori sú členmi Katedry pedagogických štúdií, Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity.

1 Úvod alebo k jadru etickej výchovy

Od septembra roku 1993 po dvojročnom experimentálnom overovaní (pôvodne 60, neskôr 300 základných škôl) bola na Slovensku zavedená do vzdelávacích plánov etická výchova ako povinne voliteľný predmet, v alternácii s náboženskou výchovou, pre II. stupeň ZŠ a 1. a 2. roč. SŠ (hodinová dotácia týždenne). Tento projekt vníma etiku ako učenie o vydarenom živote (Spaemann, 1990). „V etike ide o ľudský život ako celok, preto sa pýtame, ako sa správať, aby náš život mal zmysel, aby sa vydaril ako celok, aby priviedol človeka k naplneniu (k šťastiu)“ (Križová-Brestovanský, 2009, s. 56). Cieľom predmetu je potom „vychovať zrelú osobnosť, ktorá má vlastnú identitu a hodnotovú orientáciu, v ktorej úcta k človeku a k prírode, spolupráca, prosociálne správanie a národné hodnoty zaujímajú významné miesto“ (Lencz a kol., 1997, s. 2). Obsah a metóda v projekte etickej výchovy vytvárajú jeden integrovaný celok, ktorý vychádza z chápania človeka v dimenziách interpersonálnych dialogických vzťahov. Etické správanie u žiakov sa rozvíja predovšetkým prakticky, na báze zážitkovej metódy, prostredníctvom projektu výchovy k prosociálnosti. Ten bol inšpirovaný výskumnou a edukačnou prácou Rocheho Olivara (1992). Nevzdáva sa morálnej reflexie a etického vzdelávania, no snaží sa vychádzať zo zažitého, aby nedochádzalo k devalvácii *formovania* v prospech informovania. Etická výchova tak vytvára komplex kognitívnych aj konatívnych výstupov, ktorých merateľnosť je nutne obmedzená. Ľudský charakter a moralita sa vyvíjajú neustále a veľmi dynamicky, do procesu vstupuje veľké množstvo premenných (viac pozri napr. Brestovanský, 2014).

2 Prístupy k zisťovaniu efektov etickej výchovy

Z doterajšej relatívne krátkej histórie realizácie predmetu na školách môžeme identifikovať niekoľko pokusov o mapovanie jeho výchovných efektov[3]. Dali by sa rozdeliť do štyroch skupín: (1) prvú tvoria systematicky vyhodnocované voľné spätné väzby od učiteľov etickej výchovy v teréne smerom k tvorcom koncepcie etickej výchovy (a organizátorom ďalšieho vzdelávania v rámci metodických centier). Lencz (1992) takouto metódou v rámci experimentálneho zavádzania etickej výchovy na 200 základných školách na Slovensku (1990-1991) zistil, že „deti získali dôveru k učiteľovi (…), zmenilo sa správanie žiakov, ubudli spory a hádky (…), deti sa naučili akceptovať aj menej príťažlivé alebo zanedbané deti (…), na hodinách je výborná atmosféra (…), vďaka etickej výchove sa podarilo vyriešiť niekoľko neľahkých výchovných prípadov“ (s. 9). (2) Najrozšírenejším prístupom sú kvantitatívne experimentálne plány, v ktorých nezávislou premennou je práve program etickej výchovy (alebo jeho časť) a závislé premenné sú určené výskumníkom podľa jeho individuálnych zámerov. Jablonský (2006) v jednoročnom experimente ukázal význam kooperatívnych metód uplatňovaných na hodinách etickej výchovy pre dynamiku skupiny, konkrétne pre optimalizovanie jej sociometrických parametrov. Obe krajné pozície spektra vzťahov (veľmi obľúbené, resp. vylučované alebo ignorované osoby) sa v postestoch posunuli viac k stredným hodnotám a skupina sa tak stala viac konzistentnou. V kontexte realizácie projektu etickej výchovy v Českej republike, ktorý je inšpirovaný slovenským, tiež pribúdajú práce zamerané na experimentálne overovanie jeho efektov. Vaněk (2012) pre tento účel využil batériu nasledujúcich nástrojov: Škálu sebaúcty (Rosenberg, 1965; Blatný & Osecká, 1994), Dotazník naša trieda (MCI, Fisher & Fraser, 1981; Lašek & Mareš, 1991), Dotazník prosociálnych tendencií (Bianchi, 1990) a nominačnú vrstovnícku techniku. Výsledky jeho výskumu vykázali „výrazné zlepšenie vo väčšine sledovaných premenných“, najmä „spokojnosť v triede, súdržnosť žiakov medzi sebou navzájom, úroveň seba-

[3] Existuje viacero prác reflektujúcich realitu etickej výchovy, najmä analýzy samotnej jej koncepcie (Lencz, 1994, 1997; Grác, 2008, Gluchman, 1999), jej organizácie (Podmanický, 2004), pedeutológie (Podmanický, 2002, 2004, 2005, 2009; Brestovanský, 2008) a mnohé iné. Tie ale nie sú predmetom tohto prehľadu.

hodnotenia žiakov a mieru výskytu prosociálneho správania“ (s. 18). Motyčka (2013, s. 81n) výstupy svojho experimentu (337 žiakov z 11 škôl) nehodnotí tak jednoznačne pozitívne. Tiež využíva širšiu batériu, medzi inými nominačnú techniku, dotazník O tvojich spolužiakoch (Širůček, 2008), ktorý má ambíciu merať kvalitu vzájomných vzťahov medzi dospievajúcimi. Autor využil tiež Škálu pre meranie úzkosti a úzkostlivosti detí - ŠAD (Müllner, Ruisel, Farkaš, 1983). Aj aktuálna štúdia, ktorú parciálne prezentujeme v tomto príspevku patrí do tejto kategórie. (3) Veľmi praktickým sa javí akčný participatívny výskum (Valica a kol., 2012), ktorého cieľom „nie je získať všeobecne platné poznanie, ale konkrétnejšie poznatky o konkrétnom probléme vo výučbe etickej výchovy, na základe ktorého je možné tento problém riešiť" (s. 15). (4) Poslednú skupinu tvoria výskumy, ktoré neboli priamo orientované na výstupy etickej výchovy, ale čiastočne súviseli s jej efektmi v iných oblastiach. Napr. výskum výskytu šikanovania, v rámci ktorého boli dáta filtrované aj cez optiku účasti / neúčasti na vyučovaní etickej výchovy (Adamík Šimegová a kol., 2011) alebo výskum efektov vo vzdelávaní v rámci medzipredmetových vzťahov s použitím špecifických metód etickej výchovy. Hamranová (2011) využila procesuálny model etickej výchovy (senzibilizácia, reflexia, zážitok, transfer) pri vyučovaní biológie a v postestoch ukázala signifikantné rozdiely v úspešnosti vyučovania v prospech modelu ETV.

3 Kontext a ciele výskumu

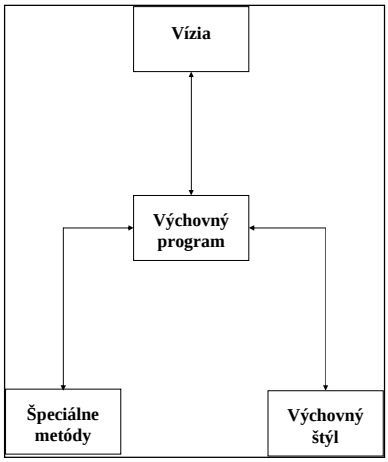
Hoci nie je cieľom tohto príspevku interpretovať získané dáta a referovať o konkrétnych zisteniach, čitateľovi aspoň stručne osvetlíme základný kontext výskumu. Náš prístup vychádza priamo z hlavného cieľa koncepcie etickej výchovy, ktorý sme naznačili v úvode, dosiahnuť prosociálne spolupracujúce spoločenstvo žiakov v triede. Táto vízia je napĺňaná programom inšpirovaným prácou Rocheho Olivara.

V 80-tych rokoch minulého storočia profesor Roberto Roche Olivar z Nezávislej univerzity v Barcelone vyvinul projekt výchovy k prosociálnosti (Lencz, In: Roche, 1991; Roche, 2004). Vychádzal zo zistenia, že dominantný faktor ovplyvňujúci pozitívny vývin charakteru človeka je prosociálnosť. Nezohľadňoval len behavioristický prístup, ale svoju pozornosť upriamil aj na postojové a osobnostné aspekty. Snažil sa o komplexný výskum, do ktorého zahrnul všetky známe aspekty prosociálnosti. Pod prosociálnosťou rozumel „...skutky, ktoré sledujú dobro inej osoby, bez očakávania odmeny.“ (Roche, 2004, s. 23). Pre vytvorenie teoretického modelu prosociálnosti hľadal Roche odpovede na dve základné otázky (Lencz, In: R. Roche, 1992, s. 6):

- Aké činitele správania dospelých podmieňujú a podporujú prosociálne správanie u detí?
- Ktoré faktory týkajúce sa postojov a správania detí podmieňujú ich prosociálne správanie?

Z týchto otázok dlhodobým výskumom a analýzou praktických výchovných intervencií vygeneroval desať premenných na strane dieťaťa a päť premenných na strane vychovávateľa, ktoré podmieňujú rast prosociálnosti. Ich úpravou a rozšírením vznikol program (obsah), metódy a zásady etickej výchovy.

Tento model môžeme zobraziť v nasledujúcej jednoduchej schéme (Križová – Podmanický, 2001, s. 2).



Obrázek č. 1: Schéma modelu etickej výchovy

Naplnenie základnej vízie prosociálnosti predpokladá osvojenie si základného penza vedomostí a potrebných sociálnych zručností (výchovný program), čo je podporené prístupom učiteľa ku žiakovi (výchovný štýl) a zvolenými špeciálnymi metódami.

Po istej revízii a aktualizácii Rocheho modelu pre stredoeurópske podmienky a pre zámery etického formovania bol výchovný program doplnený o aplikačné témy a bola vypracovaná komplexná metodika pre realizáciu etickej výchovy v podmienkach školského vyučovania. V súčasnosti tak program tvorí 10 základných tém výchovy k prosociálnosti (rozvoj komunikácie, sebaúcty, empatie, asertivity atď., viac pozri Roche, 1993) a sada aplikačných tém s eticky relevantným nábojom (etika, náboženstvo, ekonomické hodnoty, rodina, v ktorej žijem, výchova k sexuálnemu zdraviu a rodinnému životu, ochrana prírody a životného prostredia).

Cieľom výskumu s dlhodobým zámerom je zistiť efekty realizácie etickej výchovy v bežnom školskom prostredí (5.- 6. roč. ZŠ) na kľúčové závislé premenné – prosociálne správanie, prosociálne morálne uvažovanie, vybrané sociálno-osobnostné aspekty a vybrané noodynamické komponenty. Hlavnou hypotézou je tvrdenie, že realizácia programu etickej výchovy bude mať pozitívny vplyv na probandov v zmysle (1) zvýšenia prevalencie prosociálnych prejavov v triednom kolektíve, (2) zvýšenia úrovne prosociálneho morálneho zdôvodňovania, (3) osobnostného posunu v interpersonálnych vzťahoch smerom k hlbšej konzistencii a (4) prehĺbenie noodynamiky. Pre každú z daných závislých premenných sme zvolili konkrétny merací nástroj. Tie popisujeme v nasledujúcej nosnej kapitole, pretože ich analýza tvorí jadro tohto príspevku. Sekundárnym cieľom je zistiť a popísať vzájomné vzťahy medzi jednotlivými závislými premennými.

Komplikovanou ale najprirodzenejšou metódou pre naplnenie hlavného výskumného cieľa je experiment, v ktorom nezávislou premennou bude realizácia programu etickej výchovy v bežných školských podmienkach. Výskumný plán má niekoľko etáp:

1. Teoretická analýza prístupov k zisťovaniu jednotlivých premenných výskumu (február 2013-november 2013).
2. Výber primeraných výskumných nástrojov a ich revidovanie pre vekovú skupinu respondentov (november 2013 – február 2014).
3. Organizácia zberu dát, kontaktovanie spolupracujúcich učiteľov v teréne (november 2013 –

január 2014).
4. Zber pilotných dát (február 2014).
5. Analýza pilotných dát a nové revidovanie výskumných nástrojov (marec 2014 – september 2014).
6. Metodické školenie učiteľov spolupracujúcich v hlavnej experimentálnej štúdii (september 2014).
7. Zber pretestových dát (október 2014).
8. Realizácia programu (október 2014 – máj 2015).
9. Zber posttestových dát (máj 2015).
10. Analýza dát (máj 2015 – október 2015).

Ako vidno, v tejto chvíli sa nachádzame v piatej etape výskumu a jej výsledky sú aj predmetom aktuálneho príspevku, ale budeme referovať aj o skúsenostiach z predchádzajúcich fáz.

4 Analýza batérie výskumných nástrojov

Možnosti rozsahu tohto príspevku neumožňujú sprostredkovať čitateľovi všetky zaujímavé súvislosti zistené v pilotnom overovaní výskumných nástrojov. Na tomto mieste považujeme za dôležité popísať najmä proces vzniku jednotlivých revidovaných verzií a niektoré ich sociometrické charakteristiky.

Pre zisťovanie prosociálneho správania sme sa po prehľadovej štúdii dostupných výskumných nástrojov (porov. Brestovanský, 2014) rozhodli využiť Rocheho (1998) dotazník prosociálneho správania v škole (ďalej budeme používať skratku PROS), v troch formách (sebahodnotenie, hodnotenie spolužiaka a hodnotenie žiakov učiteľom). Ako optimálne pre zisťovanie typu prosociálneho morálneho uvažovania sa javí dotazník PROM Carla a Eisenbergovej (1992). Osobnosť v interpersonálnych vzťahoch je možné sledovať dotazníkom interpersonálnej diagnózy ICL (Leary, Laforge, & Suczek, 1954 in Kožený, & Ganický, 1976). Noodynamické aspekty boli merané NOO-testom (Popielski, 1994). Napokon pre zvýšenie možností validizácie sme zaradili tiež skrátenú verziu osobnostného dotazníka na báze Big Five (NEO-FFI).

Respondentmi pilotnej štúdie boli žiaci 5. a 6. ročníka (N = 254, z toho 132 chlapcov) zo základných škôl krajov západného Slovenska[4] (okrem Bratislavy). Výber samozrejme dodržiaval podmienku, aby žiaci navštevovali pravidelne hodiny etickej výchovy[5]. Žiaci sú zo šiestich škôl rôznej veľkosti a z odlišných demografických kontextov (stredne veľké mesto /nad 60.000 obyv., menšie mesto, dedina). Výskumu sa zúčastnili celé triedne skupiny (presnejšie tie časti, v ktorých sa vyučuje etická výchova), pričom významným obmedzením výberu bola ochota konkrétneho učiteľa a riaditeľa danej školy na výskume participovať. Pri samotnom zbere dát bol dodržaný nasledujúci postup: výskumník na mieste vykonal náhodné losovanie tak, aby priradil vždy k žiakovi iného žiaka, ktorého bude hodnotiť. Napr. ak bolo v triede 13 žiakov (kódy 001 až 013), pre kód 001 losoval spomedzi kódov 002 až 013. Vytiahol č. 007 => žiak 001 bude hodnotiť žiaka 007 atď. Ku každému kódu (respondentovi) bol priradený iný kód (respondent). Až po tom, keď vyplnili respondenti dotazník PROS- sebahodnotenie, bol im rozdaný PROS - hodnotenie spolužiaka. Oba vylosované kódy boli pred rozdaním v dotazníkoch vpísané. Učiteľ, ktorý jediný vedel, ktorý kód patrí ku ktorému menu, potom každému žiakovi decentne oznámil, ktorého spolužiaka má hodnotiť. Zároveň učiteľ vypĺňal PROS – hodnotenie žiakov učiteľom pre každého jedného žiaka zvlášť. Pri iných dotazníkoch išlo len o ja-formu, vzájomné hodnotenie realizované nebolo.

[4] V súlade s delením regiónov Slovenska podľa metódy Eurostatu (Bratislava, západné, stredné a východné Slovensko).

[5] Predmet etická výchova je v slovenskom školskom systéme povinne voliteľný, alternuje s náboženskou výchovou. Žiaci, resp. ich rodičia si pre každý rok volia, či celoročne absolvujú jeden predmet alebo druhý.

Významnou ťažkosťou výskumu v cieľovej skupine 10-12 ročných žiakov je množstvo položiek. Z hľadiska časových nárokov, precízneho pretestovania a postestovania je potrebné realizovať zber dát v najkratšej možnej dobe. Na druhej strane psychohygienické hľadisko a aj jednoduché pozorovanie správania detí zreteľne ukazuje obmedzenú kapacitu schopnosti sústredenia sa dlhší čas. Položiek všetkých dotazníkov, ak by mali byť využité v plnom pláne, by spolu bolo 652 (!!) = 40 (Prosociálne správanie ja-forma) + 40 (Prosociálne správanie on-forma) +128 (ICL ja-forma) +128 (ICL on-forma) + 100 (NOOtest) + 60 (NEO-FFI) + 56 (7 príbehov PROM testu). Z tohto dôvodu sme pristúpili k revízii viacerých z výskumných nástrojov.

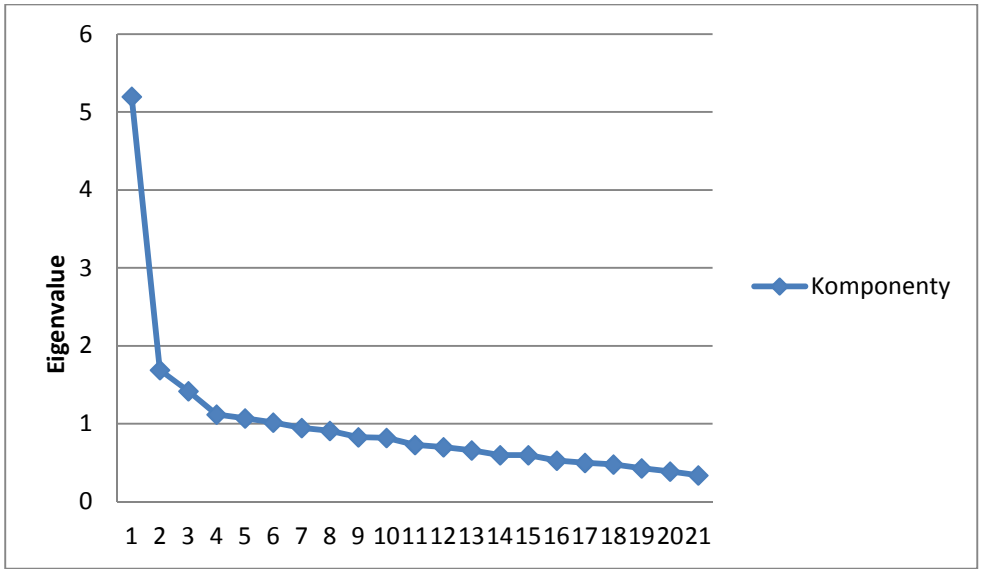
Dotazník prosociálneho správania (PROS) je výsledkom selekcie z bohatého inventára popisujúceho konkrétne prejavy prosociálneho správania v troch kontextoch - škola, letný tábor, šport (1998, s. 17-25). Má tri formy – dotazník pre učiteľa na hodnotenie žiakov, sebahodnotiaci dotazník pre žiakov a dotazník hodnotenia spolužiakov, pričom všetky využívajú škálu súhlasu (0-4). Tvoria ho položky popisujúce horizontálnu klasifikáciu prosociálnych prejavov, Roche identifikoval 10 kategórií (viac pozri Brestovanský, 2014). Spolu vygeneroval 40 položiek, za každú z desiatich kategórií štyri. Napr. kategóriu „fyzická služba“ zastupuje výpoveď „Podujíma sa preniesť materiály, ktoré patria triede, na určené miesto“, kategóriu „podelenie sa“ sýtia medzi inými aj položky „Nechá si svoju tašku alebo iné osobné veci u svojich spolužiakov v triede“ alebo „Opisuje svojim priateľom rôzne osobné zážitky“ či „Zdieľa vedomosti, informácie a rady so svojimi kamarátmi v triede“ atď. Zrkadlovo k týmto hodnoteniam zo strany učiteľa vypĺňa žiak sebaevalvačný dotazník. Ide opäť o 40 položiek rovnakého znenia, len formulovaných v prvej osobe. Napokon v dotazníku peer-hodnotenia (žiak žiaka) figuruje 10 položiek, z každej kategórie je využitá jedna. V rámci nášho výskumu sme počet položiek v ja-forme a v učiteľovej forme skrátili na 21. Selekciu vypracovávali nezávisle traja výskumníci, až potom sa snažili dospieť k zhode. Okrem základného pravidla zachovať vždy dve (v jednom prípade tri) položky na kategóriu do úvahy brali najmä zrozumiteľnosť položky. Napr. z kategórie *Pozorné počúvanie* sme položku *Mlčí, zakiaľ iný rozpráva* uprednostnili pred položkou *Dopočúva až do konca*, ktorá je menej jasná. Položku *Zostáva zameraný na dôvody diskusie, ak je to možné* sme z dôvodu komplikovanej štylistiky vylúčili a pod.[6]

Revidovaný test PROS dosiahol veľmi uspokoiivé hodnoty reliability vo všetkých troch skupinách:

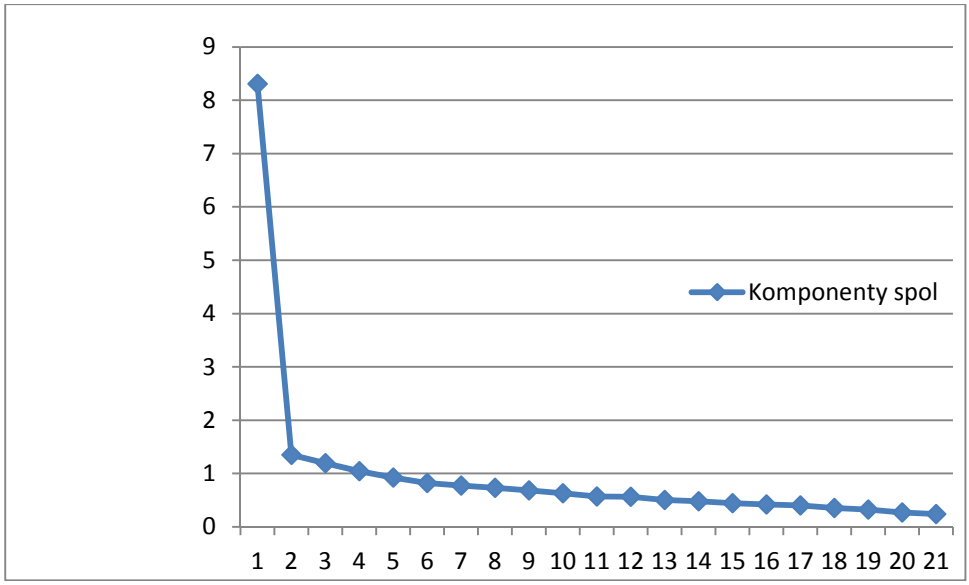
Sebahodnotenie 0,8388 (N=250); Hodnotenie od spolužiaka 0,9081 (N=252); Hodnotenie od učiteľa 0,9416 (N=254).

Faktorová analýza (metódou korelácií; Eigenvalue > 1, rotácia Varimax) neidentifikovala desať avizovaných komponentov, ale ako ukazuje nasledujúci graf č. 1, vytvorila sa pomerne jasná jednofaktorová štruktúra. Tá je ešte výraznejšia u hodnotenia od spolužiakov (viď graf. č. 2) v porovnaní so sebahodnotením žiakov. Dáva nám to možnosť tvrdiť, že dotazník konzistentne meria jednu premennú, ktorú môžeme nazvať prosociálne správanie.

[6] Finálna podoba je k dispozícii u autora príspevku.



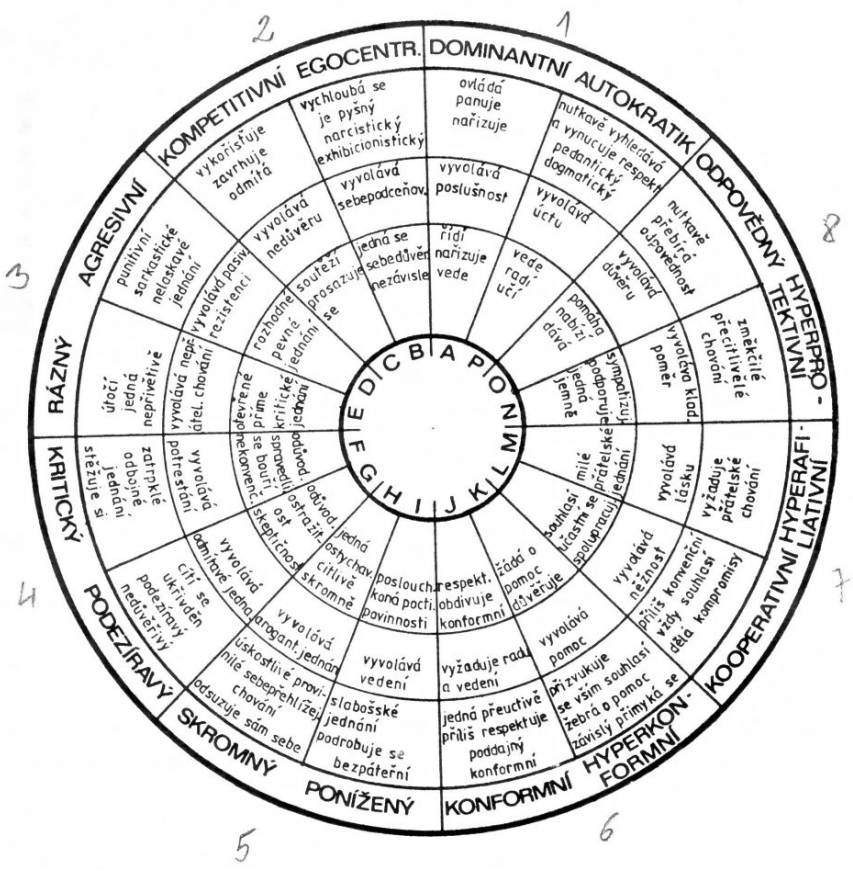
Graf č. 1 Scree Plot komponentov faktorovej analýzy PROS-sebahodnotenie



Graf č. 2 Scree Plot komponentov faktorovej analýzy PROS-hodnotenie od spolužiakov

Dotazník interpersonálnej diagnózy ICL (LaForge & Suczek, 1954) je čiastkovým výstupom výskumu k vytvoreniu teoretickej schémy pre popis interpersonálneho aspektu osobnosti. Kožený & Ganický (1976, s. 6-12) v interpretačnom komentári k dotazníku uvádzajú:

„Osobnosť je tu definovaná ako mnohoúrovňové pletivo pozorovateľných či skrytých interpersonálnych prejavov jedinca, ktoré sú zamerané na redukciu úzkosti. Všetky interpersonálne aktivity sú autormi chápané ako pokusy vyhnúť sa úzkosti, prípadne vytvoriť a udržať si pre jedinca optimálny cit sebaúcty (…) Systém bol konštruovaný tak, aby na jednom kontinue bolo možné zisťovať normálne, adaptívne aspekty správania i abnormálne, maladaptívne extrémy (…) Autori dospeli k záveru, že všetky zistené premenné majú určitý vzťah k faktorom moci a afiliácie. Ak teda zvolili dominanciu – submisivitu ako vertikálnu os a afiliáciu – hostilitu ako os horizontálnu, potom mohli všetky ostatné interpersonálne premenné vyjadriť ako interakciu týchto štyroch dimenzií. Tak rôzne typy starostlivého správania (nurturant) sa javili ako zmes mocenskej a afiliatívnej orientácie k sociálnemu okoliu, typy kompetetívneho správania ako kombináciu mocenskej a hostilnej orientácie, typ podozrievavého správania ako ako interakciu hostility a slabosti, typy závislostného správania ako kombináciu slabosti a afiliatívnej orientácie (Leary, 1956) (…) Analýza empirických dát viedla autorov k záveru, že kruhové dvojdimenzionálne kontinuum šestnástich základných premenných optimálne reprezentuje hlavné prejavy interpersonálneho správania.“ (pozri obr. č. 2)



Obrázek č. 2 Komponenty interaktívneho štýlu osobnosti

Aj v tomto prípade sme pristúpili k jeho revízii vzhľadom na vysoký počet položiek v originálnom formáte (128), pričom ak by sme mali využiť aj triangulačnú on-formu, počet položiek by sa pre jednotlivého respondenta ešte zdvojnásobil. V porovnaní s jednoducho štruktúrovaným dotazníkom PROS bola redukcia v tomto prípade značne náročnejšia (a náchylnejšia k chybám). Pretože, ako sme uviedli vyššie, jednotlivé komponenty (16) nie sú len jednoducho rozdelené do skupín, ale majú aj svoju vnútornú kvalitu/intenzitu v troch stupňoch od normality po extrémny prejav komponentu. Napr. v komponente *autokratik* sa prejavy stupňujú od stupňa „vedie, radí, učí“ cez „vyvoláva úctu“ až k „nutkavo vyhľadáva a vynucuje si rešpekt, pedantický, dogmatický“. A tieto stupne sú

sýtené položkami: *Ľudia majú o ňom dobrú mienku*; *Robí dobrý dojem*; *Zodpovedný a spoľahlivý*; *Ľudia si ho vážia*; *Často býva obdivovaný pre svoje správanie*; *Snaží sa neúmerne o úspech*; *Stále chce každému radiť*; *Očakáva od každého úctivý obdiv*.

Popri zachovaní stupňujúcej sa intenzity položiek, ďalším nutným kritériom pri ich redukcii bola zrozumiteľnosť pre respondentov v danej vekovej skupine. Pred samotným zberom dát v pilotnom testovaní bolo v individuálnych rozhovoroch s deťmi (n = 20) zisťované porozumenie každej jednej výpovede. Traja výskumníci pracovali samostatne a výsledný výber položiek vznikol syntézou a vyhodnotením ich zistení. Nižšie uvádzame (tabuľka 1) príklad zápisu z rozhovorov. Problémy s porozumením sa ukazovali prirodzene v cudzích slovách, ale aj v negatívne formulovaných výpovediach („Zriedkakedy odporujem“), príp. vo výpovediach, ktoré stupňovali normalitu do abnormality („dychtivo sa snaží vyhovieť...“).

Tabuľka 1

Nezrozumiteľné položky	**Problém so slovom**	**Dezinterpretácie žiakov**
5. Keď treba, vie byť strohý.	strohý	
6. Vie byť priamy a otvorený.	priamy a otvorený	*„...Akože o mne vedia?...“*
15. Ohľaduplný.		*„...že beriem niekoho vážne?...“*
22. Je otvorene kritický.	kritický	*"Pri nejakom dobrom kamarátovi si to nechám pre seba, ale nejakej spolužiačke to bez problémov poviem..."*
23. Nestrpí, aby ho niekto komandoval.	komandoval	
41. Chýba mu sebadôvera.		*„že sebe dôverujem...“*
43. Má veľkú úctu k autorite.	autorita	*„ako veľký šéf?...“*
44. Záleží mu na mienke ostatných.	mienka	
51. Nezávislý.	-	*„akoby rebel?...“, „akože neberie drogy...“*
53. Koná nekompromisne, ale spravodlivo.	nekompromisne	
54. Koná priamočiaro a bez okolkov.	bez okolkov	
92. Je dôverčivý a dychtivo sa snaží vyhovieť.	dychtivo sa snaží vyhovieť	
94. Nekriticky si obľúbi ľudí.		*...„Akože ich neohováram a obľúbim si ich?"...*
107. Chce byť vedený.		
120. Nikomu nedôveruje.		

Reliabilita takto revidovaného ICL dosiahla hraničnú hodnotu 0,68. Vo viacerých položkách boli identifikované extrémne frekvenčné hodnoty, napr. *Som k druhým príjemný a kamarátsky* (240 áno/14 nie). Z veľkého množstva pozitívnych volieb môžeme uvažovať, že pre detskú populáciu je ICL veľmi všeobecný a v ja-forme formulovaný tak, že priamo nabáda k proklamatívnym odpovediam.

Ak budeme považovať dotazník PROS vzhľadom na jeho dobré psychometrické vlastnosti pre našu vzorku za referenčný, potom je možné konštruktovú validitu revidovaného ICL zisťovať koreláciami s položkami, ktoré poukazujú na prosociálne prejavy (kooperativita, afiliácia, protektívnosť, zodpovednosť). Zarátané sú len položky v intenzite normality. Ako vidno (tabuľka 2), tieto položky len mizivo korelujú s hodnotou prosociálnosti (ktorá vznikla spriemerovaním troch hodnôt z troch foriem dotazníka PROS: sebahodnotenie, hodnotenie od spolužiakov a hodnotenie učiteľa).

Tabuľka 2

		ICLprosoc
PROSgeneral	Pearson Correlation	**,17**
	Sig. (2-tailed)	**,009**
	N	248

PROSgeneral je hodnota, ktorá vyjadruje priemer hodnôt troch foriem dotazníka PROS (Olivar): sebahodnotenie, hodnotenie od spolužiaka a hodnotenie od učiteľa. ICLprosoc je hodnota vyjadrujúca súčet položiek v intenzite normality v komponentoch ICL: kooperativita, afiliácia, protektívnosť, zodpovednosť.

Zdá sa, že v nami revidovanej forme a pre danú vekovú skupinu nie je ICL validný. Problém je pravdepodobne možné odstrániť doplnením on-formy, teda hodnotenia od náhodne vybraného spolužiaka a najmä vzdaním sa šírky v prospech hĺbky. Teda namiesto redukcie nástroja vo všetkých 16 komponentoch (a teda zásahu do ich vnútornej štruktúry), vybrať v celom rade položiek len 8 komponentov najviac súvzťažných k prosociálnosti.

NOO-test (Popielski, 1994) je v prípade tohto výskumu časťou osobného viacdimenzionálneho dotazníka, zameriavajúceho sa na opis noodynamiky a procesov s noetickým rozmerom. V obsahu pojmu noetický rozoznávame kvality ako vôľa k zmyslu, duchovné hodnoty a presvedčenia, morálne usudzovania i pozitívne postoje v utrpení. Ako vo svojom príspevku k Franklovej práci uzaviera Balcar, „človek existuje vo svojej slobode a zodpovednosti, vo svojej zameranosti k zmyslu a hodnotám, ktoré vo svojom živote realizuje“ (1989, s.18). Pojem zmysel sa tu chápe v ontologickom význame, “ako najvyššia integrujúca základňa osobnosti, t. j. ako základná životná orientácia, životná úloha, svetonázor, interpretácia sveta a života vo všeobecnosti” (Halama, 2007, s. 5). Vôľa k zmyslu je kľúčový motivačný koncept, „každý človek je naplnený túžbou po zmysle a snaží sa spoznať ho“ (Lukasová, 2009, s. 18).

V originálnej verzii dotazník obsahuje sto výrokov rozdelených do 36 dimenzií, z ktorých každá je sýtená dvoma až štyrmi otázkami. Dimenzie sú roztriedené do štyroch kategórií: noetické kvality, noetická temporalita, noetické aktivity a noetické postoje. Test noodynamiky pozostáva z dvoch komplementárnych častí, kde časť A (noo-analýzu) tvorí 50 otázok a časť B (noo-patológiu) taktiež 50 otázok. Časť A vyjadruje zdravé prejavy noetickej aktivity a časť B zachytáva skôr nedostatky noetickej aktivity, existenčnú frustráciu. Tento prístup berie do úvahy u človeka schopnosť analýzy seba, sebainterpretácie, sebatranscendencie a sebadištancie, ktoré sa ako aktívne sily podieľajú na formovaní ľudskej osobnosti (Halama, 1999; Klčovanská, 2001; Popielski, 2005; Popielski 1994).

Z rovnakých dôvodov ako v predchádzajúcich prípadoch bolo potrebné pristúpiť k redukcii položiek a k ich preformulovaniu do zrozumiteľného znenia vzhľadom na vek respondentov. Zo spomínaných kategórií sme sa pre náš výskum rozhodli vyčleniť nasledujúce dimenzie, ktoré majú zvláštnu súvzťažnosť k prosociálnosti: v kategórii špecifických ľudských osobnostných možností, pomocou ktorých môže človek realizovať svoj spôsob bytia sme ponechali dimenzie sloboda, zodpovednosť, dôstojnosť, láska/afirmácia, nádej/dôvera, hodnota. V kategórii vlastností človeka, ktoré ho formujú a umožňujú mu stávať sa sebou samým sme ponechali dimenzie dialogický prístup, kreativita, akceptácia iných, dobroprajnosť, pohotovosť k odriekaniu, rešpektovanie svedomia. Napr. dimenziu sloboda sýtili výpovede: *Pri prežívaní mojich životných situácií, pociťujem vnútornú neslobodu (neistotu)* (neg. formulácia); *V mojom živote sa všetko deje inak, ako sú moje plány* (neg. formulácia); *Vnútorne sa cítim byť slobodným človekom* (poz. formulácia); *Myslím si, že môžem ovplyvniť svoj vlastný osud* (poz. formulácia).

Vo finálnej podobe išlo spolu o 36 položiek, pričom spĺňali tiež kritérium rovnovážneho zastúpenia pozitívnych (noo-analytických) a negatívnych (noo-patologických) častí testu. Ponechali sme tiež formu škály (1-4), teda celkové noo-skóre respondenta sa teoreticky pohybovalo od 36-144 bodov.

V teréne sa ukázal dotazník NOO pre danú vekovú skupinu ako najnáročnejší, otázky sú v ňom formulované na zložitejšej kognitívnej úrovni a bolo potrebné pri ich vypĺňaní so žiakmi často osobitne konzultovať.

Napriek komplikovanosti, ukazuje test NOO zodpovedajúce vlastnosti vo vzťahu k prosociálnosti Celková úroveň prosociálnosti (PROS – priemer súčtu hodnotení v troch formách) relatívne dobre koreluje s celkovým skóre NOO testu (tabuľka 3).

Tabuľka 3
Korelácie skóre nodynamiky a priemernej hodnoty prosociálnosti

		NOO
PROSgeneral	Pearson Correlation	**,34**
	Sig. (2-tailed)	,000
	N	240

Podobne t-test nezávislých výberov, kde jednu skupinu tvorili žiaci s celkovým skóre PROS < 44 (priemerná hodnota celého súboru) a druhú žiaci s PROS > 44, ukázal signifikantný rozdiel v celkovom skóre noodynamiky, ale aj vo väčšine jednotlivých dimenzií (tabuľka 4, tabuľka 5).

Tabuľka 4
Rozdiely priemerov skóre v noodynamike vzhľadom na skóre prosociálnosti (výber dimenzií)

	PROSgeneral	N	Priemer	Štd. odchýlka
NOO - zodpovednosť	≥ 44,00	154	74,15	12,21
	< 44,00	100	*71,25*	13,88
NOO - dôstojnosť	≥ 44,00	154	**80,72**	12,90
	< 44,00	99	***75,32***	14,01
NOO - afirmácia	≥ 44,00	153	**72,75**	21,71
	< 44,00	97	***67,40***	12,54
NOO - dôvera	≥ 44,00	154	**79,34**	10,56
	< 44,00	100	***74,25***	11,73
NOO – dialogický prístup	≥ 44,00	154	**74,19**	16,59
	< 44,00	100	***69,38***	16,03
NOO - kreativita	≥ 44,00	154	72,89	16,41
	< 44,00	99	*69,19*	17,43
NOO - odriekanie	≥ 44,00	154	75,97	16,33
	< 44,00	99	*72,22*	17,73
NOO - celkové skóre	≥ 44,00	153	**74,75**	7,54
	< 44,00	91	***71,10***	7,55

Tabuľka 5
t-test nezávislých výberov (PROS ≥ 44,00) v noo-dimenziách

	F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
NOO - zodpovednosť	5,63	,018	1,75	252,00	,081	2,90	*1,66*
			1,70	192,17	**,**090	2,90	1,70
NOO –dôstojnosť	,74	,389	3,14	251,00	**,002**	5,41	1,72
			3,09	196,50	,002	5,41	1,75
NOO - afirmácia	2,23	,137	2,21	248,00	**,028**	5,36	2,43
			2,47	246,15	,014	5,36	2,17
NOO - dôvera	,87	,351	3,59	252,00	**,000**	5,09	1,42
			3,51	195,59	,001	5,09	1,45
NOO – dialogický prístup	,02	,887	2,29	252,00	**,023**	4,81	2,10
			2,31	216,74	,022	4,81	2,09
NOO - kreativita	,45	,505	1,71	251,00	,089	3,70	2,17
			1,68	199,87	,094	3,70	2,20
NOO - odriekanie	,47	,494	1,72	251,00	,086	3,75	2,18
			1,69	196,59	,092	3,75	2,21
NOO – celkové skóre	,47	,494	3,65	242,00	**,000**	3,65	1,00
			3,65	188,89	,000	3,65	1,00

Posledným z revidovaných nástrojov bol **dotazník prosociálneho morálneho uvažovania (PROM)** (Carlo & Eisenbergová, 1992). V originálnom formáte ide o sadu siedmich príbehov, pričom pri každom sú tri voľby správania a následne popísaných päť rôznych spôsobov zdôvodnenia práve realizovanej voľby (plus jeden nezmyselný ako nástroj pre meranie lži-skóre). Nástroj bol vyvinutý na základe Eisenbergovej teórie piatich typov prosociálneho morálneho uvažovania, ku ktorej dospela dlhodobým kvalitatívnym výskumom (interview) v celej vekovej šírke detskej a mládežníckej populácie: hedonistické, na potreby orientované, na schválenie orientované, stereotypné a internalizované. Napr.

Raz išiel Janko na návštevu kamarátovi, ktorý pozval celú ich partiu. Na ceste zbadal chlapca, ktorý spadol z bicykla a zranil si nohu. Chlapec požiadal Janka, aby zašiel k nim domov k jeho rodičom. Tí by prišli a zavolali doktora. Ak by ale Janko išiel po nich, nestihol by oslavu u kamaráta a zmeškal by všetku zábavu a hry s priateľmi.

Čo by mal Janko spraviť? (Zakrúžkuj jednu z možností.)

a) Janko by mal utekať a zavolať chlapcových rodičov.
b) Nie som si istý/-á.
c) *Janko by mal ísť na oslavu kamarátovi*.

Teraz povedz, ako dôležité boli jednotlivé dôvody pri Tvojom rozhodovaní? Zakrúžkuj vždy jednu možnosť pod každou vetou, podľa toho, či si tak rozmýšľal/-a pri Tvojom rozhodovaní.

Možnosti sú takéto: úplne / skôr áno / áno aj nie / skôr nie / vôbec

1. *Záleží, ako by sa Janko cítil, keby chlapcovi pomohol alebo nie* (orientácia na vlastné prežívanie, pozn. aut.).
2. *Záleží od toho, ako veľa zábavy Janko očakáva na párty a aké veci sa tam majú diať.* (hedonistická orientácia).
3. *Záleží na tom, či Janko verí v ľudské hodnoty metakognície alebo nie* (lži skóre).
4. *Záleží na tom, či si Jankovi rodičia alebo priatelia budú myslieť, že urobil dobrú alebo zlú vec.* (orientácia na súhlas).
5. *Záleží na tom, či ten chlapec skutočne potrebuje pomoc alebo nie* (orientácia na potreby).
6. *Záleží na tom, či si Janko myslí, že je to správna vec alebo nie. (orientácia na udržanie stereotypného obrazu o sebe a druhých).*

Zaujímavé je, že autori (Carlo, Eisenbergová) sa nie celkom zhodnú v otázke vekovej adekvátnosti použitia testu. Kým Carlo v komentári k vyhodnocovaniu testu uvádza úspešné použitie aj v kategórii 10-ročných (v portugalskej populácii), Eisenbergová (osobná korešpondencia) nám neodporučila jeho použitie v kategórii pod 13 rokov. Naviac, z vyššie opakovaných dôvodov množstva položiek v celkovej batérii nástrojov, dovolili sme si sadu siedmich príbehov okresať na dva. Po ďalších konzultáciách s autorkou, v nasledujúcom zisťovaní budeme pokračovať s formátom piatich príbehov a naše zistenia porovnáme. V zúženej verzii sa v teste ukazujú rozporuplné štatistické tendencie. Na jednej strane síce čiastočne koreluje kategória PROM – internalizované uvažovanie s kategóriou NOO – sloboda ($r = 0,22$; $p<0.001$), no zároveň táto istá kategória ešte silnejšie koreluje so lži skóre ($r = 0,5$; $p<0.001$) a pod.

5 Záver

V rámci pilotného skúmania sme dosiahli významný pokrok v postupe revidovania výskumných nástrojov zisťujúcich kľúčové premenné súvisiace s výchovnými cieľmi etickej výchovy a jej koncepciou.

Revidovaný nástroj pre zisťovanie prosociálneho správania (ktorému sme dali skratku PROS), vykazuje veľmi dobré psychometrické vlastnosti a v danej verzii je ho možné použiť pre hlavný experimentálny zámer. Akokoľvek, tento nástroj môže učiteľ etickej výchovy využívať aj pre evalváciu samotnej výchovnej praxe.

Z ostatných nástrojov je nutné pristúpiť znovu k revízii ICL. Pre experimentálny plán postasčí obmedziť sa len na 2 z 8 dimenzií vzhľadom na ciele výskumu a rozšíriť ich aj pre on-formu, aby bola zabezpečená triangulácia.

Vypĺňanie Noo-testu je nutné v teréne organizovať formou frontálneho výkladu jednotlivých položiek, výzvou bude najmä sledovať samotný vývin noodynamiky v priebehu dlhodobého výskumného plánu a viacerých následných meraní, keďže v súčasnom veku respondentov (11 rokov) sa noodynamika začína len rozvíjať.

Test prosociálneho uvažovania ukazuje, že v našej kultúre budú v porovnaní s populáciou amerických detí a adolescentov významné rozdiely v typoch zdôvodňovania – najmä v tendencii k stereotypnému typu uvažovania. Výzvou preto bude opäť v dlhodobom merítku komparovať závery našich výskumov s medzinárodnými porovnávacími štúdiami.

Literatúra

Balcar, K. (1989). Logoterapia a existencionálna analýza Viktora E. Frankla. *Psychoterapeutické zošity 29*. 17-34. Praha: PPI.

Brestovanský, M. (2014). Metodologické otázky výskumu prosociálnosti. In A. Rajský – I. Podmanický (Eds.), *Prosociálnosť a etická výchova* (v tlači). Trnava: Veda.

Carlo, G., Eisenberg, N. & Knight, G. P. (1992). An Objective Measure of adolescents´ Prosocial Moral Reasoning. *Journal of research on adolescence*, *2*(4), 331-349.

Gosling, S. D., Rentfrow, P. J., & Swann, W. B. (2003). A very brief measure of the Big-Five personality domains. *Journal of Research in Personality, 37*(6), 504-528.

Halama, P. (1999). Test noodynamiky a niektoré jeho psychometrické kvality. *Československá psychologie, 43*(2), 133-142.

Halama, P. (2007). *Zmysel života z pohľadu psychológie*. Bratislava.

Hamranová, R. (2011). *Aplikácia prvkov etickej výchovy v medzipredmetových vzťahoch na vybranom stupni škôl*. Diplomová práca. Trnava: PdF TU.

Jablonský, T. (2006). *Kooperatívne učenie vo výchove*. Levoča: MTM.

Klčovanská, E. (2001). *Vzťahy medzi noetickým rozmerom osobnosti, relevantnými ukazovateľmi štruktúry osobnosti a hierarchiou hodnôt u adolescentov*. Dizertačná práca. Trnava: Fakulta humanistiky TU.

Kožený, J. & Ganický, P. (1976). *Príručka pre Dotazník interpersonálnej diagnózy – ICL*. Bratislava : Psychodiagnostické a didaktické testy.

Križová, O. & Brestovanský, M. (2009). Paralely výchovy k prosociálnosti so saleziánskym preventívnym systémom edukácie. In M. Brestovanský, & A. Rajský (Eds.), *Pedagogika a saleziánsky preventívny systém edukácie. Teoretické východiská a praktické aplikácie* (s. 56-61). Trnava: PdF TU. [CD-ROM]

Lencz, L. (1992). *Etická výchova* (úvod). Bratislava: Orbis Pictus Istropolitana.

Lencz, L., Križová, O. et al. (1997). *Učebné osnovy Etickej výchovy pre 5. až 9. ročník základnej školy*. Bratislava : MŠ SR, 1997. Dostupné z http://www.statpedu.sk/files/documents/nereformne_rocniky/zs/eticka.pdf

Lukasová, E. (2009). *Základy logoterapie*. Bratislava: Lúč.

Motyčka, P. (2013). *Implementace doplňujícího vzdělávacího oboru Etická výchova v České republice*. Dizertačná práca. Praha: PdF Univerzity Karlovy.

Podmanický, I. & Szeliga, P. (2009). Noetický rozmer učiteľa etickej výchovy. In V. Korim (Ed.), *Mravná výchova v školách na slovensku a v zahraničí*. (s. 177-184). Banská Bystrica: UMB.

Popielski, K. (1994). *Noetyczny Wymiar Osobowości*. Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL.

Popielski, K. (2005). *Noetická dimenzia osobnosti – psychologická analýza pocitu zmyslu života*. Trnava: Filozofická fakulta TU.

Roche, R. O., & Sol, N. (1998). *Educación prosocial de las Emociones, Valores y Actitudes positivas*. Barcelona: Blume.

Roche, R. O. (1992). *Etická výchova*. Bratislava: Orbis Pictus Istropolitana.

Spaemann, R. (1990). *Basic Moral Concepts*. London: Routledge.

Valica, M. (2012). Možnosti akčného výskumu v inovácii výučby etickej výchovy. *Pedagogické rozhľady*, (2), 12-17.

Vaněk, D. (2011). Etická výchova – možnost rozvoje prosociálního chování u žáků 2. stupně základní školy. Experimentální studie. *Paidagógos*, (1), 28-41.

Kontakt

Mgr. Martin Brestovanský, PhD.

Trnavská univerzita v Trnave
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogických štúdií
Priemyselná 4
918 43 Trnava

Slovenská republika

e-mail: martin.brestovansky@truni.sk

Mgr. Ivan Podmanický, PhD.

Trnavská univerzita v Trnave
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogických štúdií
Priemyselná 4
918 43 Trnava
Slovenská republika

e-mail: ipodmanicky@pobox.sk

Mgr. Anna Sádovská, PhD.

Trnavská univerzita v Trnave
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogických štúdií
Priemyselná 4
918 43 Trnava
Slovenská republika

e-mail: anna.sadovska@gmail.com

Mgr. Peter Kusý

Trnavská univerzita v Trnave
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogických štúdií
Priemyselná 4
918 43 Trnava
Slovenská republika

e-mail: peterkusy7@gmail.com