

ZÁVISLOSŤ VÝSLEDKOV VÝUČBY A VZDELÁVANIA OD SOCIÁLNEJ SKUPINY ŽIACKEJ TRIEDY

THE RESULTS OF TEACHING AND EDUCATION DEPENDING ON THE SOCIAL GROUP OF PUPILS' GROUP

PAVOL TOMÁNEK

Filozofická fakulta Univerzity Komenského, Gondova 2, 818 01 Bratislava

Kľúčové slová: závislosť, výučba, vzdelávanie, sociálna skupina, žiak

Key words: *dependence, teaching, education, social group, class*

Anotácia: Príspevok ponúka záber k problematike závislosti výsledkov výučby od sociálnej skupiny žiackej triedy. Ponúka prehľad možných trendov ako aj výskumy, ktoré sa danej témy priamo alebo nepriamo dotýkajú.

Annotation: *The paper offers the view on the problems of the results of teaching depending on the social group of pupils' class. It offers not only the summary of possible trends but also research directly or indirectly related to this issue.*

V predkladanom príspevku sa zameriavame na závislosť výsledkov výučby a vzdelávania od sociálnej skupiny žiackej triedy.

Pod pojmom závislosť rozumieme podmienenosť istými podmienkami, činiteľmi, výsledkami (napr. v učení, vzdelávaní). Vzdelávaním (angl. education – vzdelávanie, vychovávanie, vycvičovanie) rozumieme inštitucionálne organizované aktivity v škole, osвете a inde, ktoré sú zacielené na celoživotné rozvíjanie zručností, schopností, postojov, ktoré jedinec potrebuje nielen na prežitie v spoločnosti (Švec, 2004, s. 62). Pričom pod pojmom výučba (angl. teaching) sa rozumie sociálny proces cieľovo-programovaného usmerňovania a uľahčovania individuálneho a skupinového učenia sa a socializácie v rozvojom cykle tvorby hodnôt (Švec, 2004, s. 136). Sociálna skupina žiackej triedy je skupina žiakov predovšetkým na ZŠ, SŠ, kde sa žiaci navzájom ovplyvňujú svojimi postojmi, názormi, vymieňajú si svoje skúsenosti a tým sa participujú do spoločenského života.

Jedným z rozhodujúcich faktorov, ktoré určujú budúcnosť našej spoločnosti, je vzdelanostná úroveň jej členov. Úroveň vzdelania podmieňuje kvalita výučby, ktorej korene siahajú do školských lavíc už na základnej škole, samozrejme - i keď veľkú úlohu zohráva predškolská výchova, resp. predškolské zariadenia. Základná škola poskytuje kvalifikovaným spôsobom nielen prvé poznatky a zručnosti, ale formuje aj postoje žiakov.

Je treba hľadať a zabezpečovať všetky prostriedky, aby vo vyučovacom procese žiaci pochopili i potrebné náročné či abstraktné učivo, resp. obsah vzdelania a aby sa mohol realizovať aj emocionálny rozmer vyučovania.

Škola, ktorá sa často chápe ako dielňa ľudskosti (atribúty humanistickej školy) by mala napredovať nielen v ponuke nových metód v rámci edukačného procesu, ale aj v novom náhľade na interakciu medzi edukátorom a edukantom. Práve prijateľný vzťah medzi dvomi subjektami výchovy zabezpečuje aj optimálnu sociálnu klímu v triede, kde sa často združujú deti, resp. žiaci z rôznych rodín, s rôznymi hodnotami a pod.

Škola je miestom, kde sa má výchova žiakov upriamovať aj na priamu aktivitu, na praktickosť, ako len na „časté“ memorovanie nových a nových vedomostí. Ide predovšetkým o vytváranie takých podmienok pre činnosť žiaka, ktorými sa stratí akýkoľvek strach z učenia, ktorý mimochodom veľmi ohrozuje výsledky žiaka v danej triede, o posilnenie vnútornej motivácie každého žiaka (musíme pripustiť, že ide o veľmi náročnú prácu), o zmysel pre kooperáciu a v neposlednom rade aj kreatívny rozvoj axiologického rebríčka, ktorý je prijateľný nielen pre spoločnosť, ale aj pre každého jednotlivca (v období socialistického zriadenia spoločnosti sme boli svedkami toho, že vládnuca moc sa skôr obracala na spoločnosť, pričom zabúdala na ich členov).

Škola musí navodzovať primerané sociálne prostredie, vďaka ktorému sa aj zvyšuje efektívnosť vo vyučovacích výsledkoch žiakov a zároveň sa odbúrava egoizmus, sociálna nezrelosť, agresia, či negatívny dopad neriešenia problémov vo forme delikvencie (Mesárošová, 1997, s. 55-60). Sociálne správanie žiaka a jeho vyučovacie výsledky v škole ovplyvňujú aj neformálne vzťahy, ktoré sa často selektujú aj vďaka proklamovaným hodnotám tej – ktorej skupiny žiakov. Výsledky výskumov dokazujú (Koubeková, 1993, s. 244-254), že tí žiaci, ktorí sú v škole, resp. sociálnej skupine akceptovaní a majú istú spoločenskú prestíž, sú viac tolerantnejší a prosociálnejší než žiaci, ktorí nie sú obľúbení, ktorí zažívajú citovú chladnosť a častú konfliktnosť vzťahov. Preto sa čoraz viac zdôrazňuje proklamovanie prosociálnosti, altruizmu a kooperácie v rámci sociálnych skupín, aby sa tak (podľa Pike, Selby, 1994, s. 64-65) u dievčat v neskoršom veku neprejavila nižšie sebadôvera a závislosť a u chlapcov, vďaka nepriaznivým podmienkam v sociálnom prostredí (trieda), istý typ správania, v ktorom nie sú schopní zvládať stres a jediným riešením ich stavu je voľba predčasnej smrti. Kooperatívne učenie prispieva, podľa Schnitzerovej (Schnitzerová, 2002, s. 47-58), k facilitácii výkonu, k rozvoju sociálnych spôsobilostí, ako aj dobrých vzťahov medzi žiakmi.

Aj od týchto faktorov často závisia participiálne, ale aj holistické výsledky výučby a vzdelávania sa každého žiaka. Samozrejme, dôležitú úlohu tu zohráva sociálne zloženie tej – ktorej triedy. Treba však skonštatovať, že akékoľvek obmedzovanie tvorivosti vo vyučovacom procese, napr. aj zo strany žiaka, vedie k formalizmu a v poslednom štádiu aj k nezájmu žiakov o daný edukačný predmet. Učiteľ potom veľmi ľahko „zaškatuľkuje“ (pigmalion efekt) žiaka ako neschopného, prípadne hlúpeho, pričom to vôbec nemusí byť pravda.

Ako učitelia sa permanentne zamýšľame nad svojou profesiou a nad tým, čo s ňou bezprostredne súvisí. Rôznym analýzám podrobujeme svoje ľudské hodnoty, kvalitu pedagogických prístupov, ktoré sme neraz vystriedali len preto, aby naša hodina bola čo

najviac pre žiaka motivujúca, ďalej dosiahnutých výsledkov v odbornej erudovanosti a pod.

Každý z pedagógov chce z hodiny odchádzať s pocitom, že dobre vykonal svoju prácu, umenie. Avšak pohľad na deti, ktoré sa drzé, nevychované, pohľad na žiakov, ktorí prichádzajú z neúplných rodín, z rodín, ktoré často dieťa tyranizujú na úkor povzbudenia, je pre mnohých učiteľov demotivujúcim faktorom ešte pred začiatkom hodiny. Pedagóg vie, čo má učiť, bol vedený k tomu, že môže vzdelávať a vychovávať aj takúto sociálnu skupinu žiakov, ale život je predsa o vzťahoch, nielen o „memorovaní“ poznatkov o tom, ako by to mohlo byť.

Jedna z ciest, ako tento cieľ dosiahnuť, je podporovať u žiakov chcenie učiť sa, ďalej sebaúctu, že problém, ktorý môže vzniknúť, dokážu zvládnuť.

V diskusiách s pedagógmi sa často objavujú konštatovania, že dnešní žiaci sú iní ako pred niekoľkými rokmi. Podľa vyjadrení viacerých učiteľov sú žiaci veľmi „živí“, v edukačnom procese „neposední“, často nedisciplinovaní, arogantní, agresívni a pod. Na druhej strane však treba uviesť, že majú väčší rozhľad poznatkov (v komparácii s minulosťou), učia sa enormné množstvo cudzích jazykov, alebo vedia oveľa lepšie pracovať s počítačom ako samotný pedagóg. Pravdou však zostáva fakt, že za posledných 16 rokov sa podmienky, ktoré obklopujú a pôsobia na žiakov (aj v rámci sociálnej role žiaka v škole), výrazne zmenili, či už v pozitívnom alebo negatívnom zmysle. Tieto podmienky vedome (či dokonca aj podvedome) pôsobia v živote každého žiaka a reflektujú jeho učiace schopnosti a výsledky z dosiahnutých cieľov. Samozrejme, dôležitú úlohu tu plnia aj rodičia. S dobrým úmyslom, ale laxnou výchovou vychovávajú svoje deti, ktoré sa často stávajú sudcami svojich rodičov. Stávajú sa kriminálnymi psychopatmi, kde v stave zúrivosti uprednostňujú zabitie spolužiaka ako odpustenie a zmierenie sa s ním. Iným príkladom extrémnosti v rodičovskej výchove detí (čo má dôležitý vplyv na výsledky žiaka v škole) sú rodičia, ktorí svoje deti permanentne poučajú o zodpovednosti za svoje správanie, ale nedávajú svojim deťom možnosť ukázať, čo v nich je, resp. ako zodpovedne a správne dokážu konať. Svoje deti oberajú o výhody samostatného rozhodovania, nadobúdania rešpektu a sebaovládania až natoľko, že im doslova upierajú právo na nezávislú existenciu (rodič môže zabiť láskavosťou alebo zanedbávaním. Možno nevidíme ich radosť. Zabíjame ich akoby zo žartu. Sme priveľmi úzkostliví, pretože sa obávame, aby neboli vystavení mnohým nebezpečenstvám. Hádam ich priveľmi poučame a tým zabíjame ich iniciatívnosť, alebo im robíme rôzne prekážky a zastavujeme ich v rozbehu iba preto, aby sme im ukázali svoju moc. Snažíme sa vládnuť nad ich životom dovtedy, kým sa voči nám nevzbúria. Inokedy sme veľmi mäkkí a necháme ich vládnuť a ovládať nás na naše nešťastie a na ich škodu).

Niektoré pozorovania (ide skôr o súkromné postrehy) ukazujú, že je pozitívny vzťah medzi kvalitou sociálnej a celkovej duševnej vyspelosti žiaka a duševnou vyspelosťou jeho rodičov (snaha dokonalejšie vychovávať ich dieťa). Sociálne vzťahy v rodine, ktoré majú vplyv na školské výkony a výsledky žiaka a v neposlednom rade aj na jeho celkový školský prospech, sa v sociálnom prostredí stávajú ich najcitlivejším ukazovateľom možných zmien. Školské výkony žiaka sú podmienené:

- vzdelaním a spoločenským postavením rodičov,
- počtom súrodencov,

- veľkosť domu, bytu, v ktorom žiak trávi svoj voľný čas, resp. čas na učenie sa,
- súdržnosť rodiny,
- a pod.

Slabší žiaci často pochádzajú z ekonomicky labilných rodín. Výkonovo slabší žiaci pochádzajú z neusporiadaných rodín, prípadne nemajú dostatočný dozor (väčšinou ide o rómskych žiakov; tým nechceme nikoho diskriminovať), hygienické návyky, čo je spôsobené aj malým životným priestorom.

Negatíva, ktoré môžu byť odrazom slabých výsledkov žiaka v škole plynú predovšetkým z:

- vysokej nezamestnanosti rodičov,
- nízkej vzdelanostnej úrovne rodičov,
- nízkej motivácie detí, resp. žiakov zo strany ich rodičov v oblasti vzdelávania sa,
- konzumného spôsobu života,
- nezáujmu o dosahovanie dobrých výsledkov,
- zlej komunikácie,
- neúplných rodín (rozvody), nesúdržnosti rodín (otcovia a matky často pracujú ďaleko od domova),
- sociálnych podmienok (bývanie a pod.),
- duchovnej prázdnoty (takmer 40-ročný zákaz náboženského prejavu),
- a pod.

Na druhej strane, pri dobrých ekonomických podmienkach rodiny (privátne zamestnania) absentuje čas venovaný deťom, čo má za následok únik dieťaťa za svojimi kamarátmi, vyhľadávanie rôznych rovesníckych skupín, čo často spôsobuje závislosti, agresiu, či problémy so zákonmi.

Dôležitú úlohu pri zlepšovaní žiakových výsledkov v škole, zohráva aj prosociálne správanie. O prosociálnom správaní sa v poslednej dobe veľa hovorí, resp. diskutuje aj v dôsledku toho, aby sa čím viac zdôrazňovala altruistická stránka osobnosti a aby sa čo najviac eliminovala stránka egoizmu. Dokonca existuje aj model prosociálneho správania¹, ktorý je zahrnutý pod Projektom výchovy. Model prosociálneho správania reflektuje nasledovné body:

1. program výchovy k prosociálnosti, ktorý sa okrem iného zameriava na ľudskú dôstojnosť, sebaúctu, správne medziľudské vzťahy (triedny kolektív a pod.), pozitívne hodnotenie seba aj iných, kreativitu a iniciatívnosť, komunikáciu, asertivitu a pod.,
2. štýl výchovy, ktorý sa viac-menej zameriava na faktory správneho výchovného štýlu, akými sú napr. prijatie a milovanie dieťaťa, resp. žiaka takého, aký je (osvojenie si bezpodmienečného priateľského pohľadu, ktorý neodsudzuje, nevládne a nemanipuluje s inými), pripisovanie prosociálnych schopností (na prosociálne správanie vplýva, resp. ovplyvňuje ho predovšetkým: biologické faktory, kultúra a spoločnosť, vplyv rodičov, poznávacie procesy, emocionálne faktory (vina, strach), vlastnosti osobnosti, či dokonca situačné faktory) dieťaťa, resp. žiakovi, či dokonca usmerňovanie pozornosti dieťaťa na dôsledky, ktoré má jeho činnosť na iné dieťa.

¹ Dostupné na <http://www.mamaaja.sk/index.php?lang=sk&page=aktuality&id_kategoria=5>

Pri zisťovaní rôznych závislostí výsledkov výučby od sociálnej skladby žiackej triedy sme reflektovali mnohé úspešné výskumy, ktoré boli zamerané na zvyšovanie úrovne vzdelávania na školách. Slovenská republika sa v roku 1994 zapojila do projektu Vzdelávanie pre všetkých (Monitoring Learning Achievement; Smíková, 2001, s. 34). Cieľom tohto projektu (Smíková, 2001) bolo zvýšenie efektívnosti vzdelávania žiakov (sledované domény: materinský jazyk, matematika, dimenzia životných skúseností), pričom do úvahy boli predkladané rôzne premenné, napr. vzdelanostná úroveň žiakov na dedine, meste, typ školy (štátna, cirkevná...), používanie nárečí, predškolská výchova, trávenie voľného času (kultúrne a spoločenské akcie) a pod. Práve tieto skutočnosti sú častými determinantmi, ktoré ovplyvňujú celkový priebeh edukácie a v neposlednom rade aj výsledky súvisiace so sociálnou skladbou žiackej triedy. Výskumnú vzorku tvorilo 2941 žiakov 4. ročníka ZŠ v SR - z toho dievčat bolo 1450- (Smíková, 2001, s. 34-35). Získané výsledky boli spracované podľa kritérií (Smíková, 2001, s. 37), ako: pohlavie výskumnej vzorky, umiestnenie školy (mesto, dedina), typ školy, typ triedy, regióny, druh testu. Z daného výskumu sme do našej práce prebrali len tie zistené údaje, ktoré sa dotýkajú našej témy závislosti výsledkov výučby od sociálnej skladby žiackej triedy. Výskum, okrem iného, reflektuje významné intersexuálne rozdiely žiakov vo vedomostných testoch zameraných na vývinovú úroveň kognitívnych procesov. Dievčatá dosahovali vo všetkých skúmaných dimenziách (materinský jazyk, matematika a životné skúsenosti) lepšie výsledky než chlapci. Čo sa týka typu školy, žiaci z cirkevných škôl dosahovali oveľa lepšie vyučovacie výsledky než žiaci zo štátnych škôl (Smíková, 2001, grafy 3-6, s. 40-41). V celkovom skóre podľa umiestnenia školy sa lepšie umiestnili školy v mestách. Pri hodnotení úspešnosti podľa typu triedy neboli zaznamenané významné rozdiely.

Výsledky iného výskumu, zameraného na zisťovanie gramotnosti u detí v predškolskom veku, dokazujú, že deti, ktoré sú menej gramotné pred vstupom do ZŠ, majú často zhoršené adaptačné schopnosti v danej societe žiakov, čo neskôr môže ovplyvniť ak kvalitu ich dosiahnutých výsledkov výučby. Výskum, ktorý robila O. Zápotočná (Zápotočná, O., 2005, s. 510-525; Hošková, 2000, s. 71-85), analyzuje získané výsledky aj z hľadiska medzipohlavných a vekových rozdielov (najmä v úrovni verbálnych schopností). Tento výskum potvrdil, že korelácie chlapcov a dievčat sa pri vstupe do ZŠ výrazne nemenia. Zmeny nastávajú až postupným nadobúdaním nových vedomostí (čítanie, matematika a pod.) a začleňovaním sa do rôznorodnej skupiny žiakov. Práve „rýchlosť“ nadobúdania nových vedomostí neskôr selektuje dievčatá od chlapcov (výskum potvrdil, že rozdiely v nadobúdaní vedomostí sa postupne zvyšujú v neprospech chlapcov – Zápotočná, 2005, s. 518-519). O. Zápotočná vo svojom výskume ďalej dodáva skutočnosti ohľadom vekových rozdielov pri nástupe dieťaťa do školskej dochádzky. Konštatuje, že medzi niektorými deťmi, ktoré nastupujú do 1. roč. ZŠ, sú enormné vekové rozdiely, pohybujúce sa od 1 mesiaca až – v niektorých prípadoch – po 2 a pol roka (Zápotočná, 2005, s. 520-521). Tieto vekové rozdiely medzi žiakmi často prehlbujú aj úroveň získaných vedomostí v tej – ktorej triede, čím vzniká rozdielnosť medzi deťmi mladšími a staršími, deťmi, ktoré učivo pochopia rýchlejšie a tie, ktoré naopak potrebujú viac času a pod. Treba však doplniť, že starší žiaci v komparácii s mladšími žiakmi v 1. ročníku na ZŠ nemusia byť lepšími, pretože starší

žiaci v 1. ročníku sú často tými, ktorí mali odloženú povinnú školskú dochádzku z rôznych dôvodov (problémovosť, nezrelosť, nepripravenosť a pod. Na daný problém poukazuje Matejček, 2000, s. 110-113).

Tieto závery potvrdzuje aj výskum, ktorý robila E. Obrancová (Obrancová, E. a kol., 2004) s kolektívom - výskum zameraný na čitateľskú gramotnosť. Získané výsledky naznačujú, že úspešnosť sledovaných školských výsledkov, resp. výkonov súvisí s úrovňou vedomostí, s ktorými budúci žiak vstupuje do ZŠ a začleňuje sa, aj vďaka nim, do kolektívu ostatných žiakov.

Aby sme dosiahli enormne dobré výsledky vo vyučovaní, musíme zlepšiť nielen kvalitu výučby, ale aj samotnej interakcie medzi učiteľom a žiakom. Práve interakcia medzi učiteľom a žiakom často vedie k určovaniu celého priebehu edukačného procesu, keď zoberieme do úvahy skutočnosť, že učiteľ má pred sebou rôznorodý „materiál“, ktorému chce odovzdať čo najviac skúseností, usmerniť ich vo vytváraní si prvých návykov, postojov a pod.

Nie je ničím výnimočným, kedy má edukátor (učiteľ) pred sebou rôzne skupiny žiakov, ktorí sa od seba líšia často aj sociálnym zaradením v spoločnosti, či dokonca (pre nás známe) schopnosťou absorbovať učivo rýchlejšie a ľahšie, alebo naopak pomalšie a ťažšie. Konštatovanie, že v triede sa nachádzajú múdri a hlúpi žiaci nie je správne. V neposlednom rade môže takéto tvrdenie žiaka skôr demotivovať, ako povzbudiť do ďalšej, azda aj kvalitnej práce z jeho strany. Preto sa v triede nachádzajú nie múdri a hlúpi žiaci, ale skôr tí, ktorí učivo pochopia „rýchlejšie“ a tí, ktorí učivo pochopia „pomalšie“. Samozrejme, že na výučbu, resp. celé vzdelávanie žiaka vplýva aj škola práve so svojim profánnym, konfesijným, alebo iným, azda aj umeleckým zameraním. Kvalita školy preto zohráva dôležitú a v neposlednom rade aj rozhodujúcu úlohu, a to hlavne v dosiahnutí vytýčených, optimalizovaných cieľov výučby, pri splnení požiadaviek štandardov výučby určených štátnymi orgánmi a pri dosiahnutí spokojnosti najmä študentov a ich rodičov. Kvalita vyučovania spočíva nielen v dobre usmerňovanej interakcii medzi edukátorom a edukantom, ale aj v dobrej motivácii, naštartovaní a napĺňaní potrieb, očakávaní, či dokonca aj túžob samotných žiakov, resp. študentov. Ide o zložitý proces nielen zo strany učiteľa, ale aj žiaka, ak zoberieme do úvahy, že obidva subjekty edukácie majú často rozdielne pohľady na spoločné hodnoty, potreby.

To, akú formu, metódy, či prostriedky použije učiteľ pri napĺňaní očakávaných cieľov edukačnej jednotky, bližšie určuje aj samotný holistický výsledok výučby. Ak je edukátor, v našom prípade ide často o učiteľa, resp. vychovávateľa, fundovaný vo svojom obore, vie žiaka nielen správne motivovať, ale aj pre daný predmet doslova „zapáliť“. Osobnosť učiteľa preto tvorí dôležitý element v napĺňaní enormne kvalitných výsledkov vo výučbe. Žiaci danú problematiku pochopili, vedia ju aplikovať do svojho života a zároveň sa tešia na ďalšiu hodinu.

Závislosť výsledkov výučby a vzdelávania závisí aj od spomínanej sociálnej skupiny žiakov, ale aj od správneho manažmentu danej školy. Pokiaľ má škola nielen vo svojom regióne dobré meno, resp. sa o to snaží, záujem žiakov, študentov o štúdium na danej škole bude enormne narastať. Vždy zostane staré dobré pravidlo, že reklama, nech je pozitívna alebo negatívna, vždy prináša svoje ovocie. Zrastajúcim počtom žiakov, študentov, sa škole zvyšujú aj príjmy, učitelia sú otvorenejší pre písanie rôznych

projektov, na ktoré dostávajú rozličné granty, z ktorých neskôr nakupujú pomôcky na zlepšenie, resp. zdokonaľovanie výsledkov v rámci edukácie a školskej politiky (Turek – Albert, 2005).

To, aby sme dosiahli čo najlepšie výsledky vo vyučovacom procese, treba brať na zreteľ nielen už spomínanú interakciu medzi učiteľom a žiakom, resp. študentom, či dokonca metódy a prostriedky, ale aj skutočnosti, ktoré sa často vo vyučovacom procese zanedbávajú a tým sa nechceme degradujú výsledky samotnej výučby, čo dozaista nie je cieľom ani učiteľa a už vôbec nie žiakov a študentov. Preto by sme mali rešpektovať (samozrejme do istej miery) aj názorovú a postojoú politiku každého jedinca (žiak, študent, učiteľ, vychovávateľ), urobiť kompromis, aby vyučovacia jednotka priniesla vopred stanovené ciele. Uspokojovanie potrieb žiaka, študenta, ale aj edukátora nemôže zostať v zabudnutí edukačného procesu. Práve uspokojovanie potrieb môže neskôr v celej sociálno – rôznorodej skupine žiakov pomôcť napr. pri riešení vzniknutých problémov. V dnešnej dobe sme často svedkami selektívnosti rôznych skupín populácie, či už to zoberieme z pohľadu „farby“ pleti alebo národnosti, či dokonca už spomínanej schopnosti ľahšieho, resp. ťažšieho učenia sa. Mnohé rómske deti nemajú takmer žiadnu výchovu v kruhu svojej rodiny, často sú „samorastmi“ a v priebehu školskej edukácie nedosahujú výborné, niekedy ani priemerné vyučovacie výsledky. Tento problém nespočíva v ich spoločenskom zatriedení, ale v niektorých prípadoch skôr v nezáujme vzdelávania sa. Znovu konštatujeme, že výsledky v edukačnom prostredí najviac ovplyvňuje priama motivácia, či už berieme do úvahy úvodný rozhovor, demonštráciu, hru alebo mnohé iné metódy, resp. prostriedky na dosiahnutie stanovených cieľov. (V niektorých prípadoch môžu byť výsledky výučby a vzdelávania v danej triede veľmi slabé a to z dôvodu kolízií v rodine, ako sú napr. rozvody, smrť blízkeho, či dokonca aj neprijatie zo strany rodičov, súrodencov, prípadne spolužiakov). Práve motivačný rozhovor vzbudzuje v žiakoch túžbu po nepoznanom, často tajomnom (nezrozumiteľnom) obsahu výučby. Dodáva im dostatočnú reflexiu daného učiva, sebereflexiu a zhodnotenie obsahu, ale aj celej edukačnej jednotky. Mnohí pedagógovia v rámci dobre mienenej motivácie si všimajú len tých žiakov, ktorí im odpovedajú na otázky a nechceme (s istou frekvenciou) zabúdajú na tých, ktorých hodina, resp. motivácia akéhokoľvek druhu nezaujala. Výsledky týchto žiakov, ktoré sú vo väčšine prípadov priemerné až nedostatočné, nie sú ovplyvnené samotným žiakom, ale skôr pedagógom, ktorý si preferoval dobrých žiakov na úkor slabších, resp. tých, ktorí nepochopili napr. motiváciu hodiny. Pri rôznorodej sociálnej skupiny žiakov (múdri a slabší žiaci, malí a veľkí, Rómovia a Nerómovia, Slováci a cudzinci a pod.) musí pedagóg, ak chce dosiahnuť výsledky svojej práce, ktoré by žiaci využili aj v praktickom živote, zhrnúť záver hodiny, musí žiakom podať niečo hmatateľné, s čím odídu aj domov, v opačnom prípade ide len o prázdne konštatovanie v duchu: „Hodina bola pekná, ale nič sme si poriadne nezapamätali.“ Preto konštatujeme, že pri rôznorodosti skupiny žiakov nie je potrebné len dobre motivovať, aby sme dosiahli optimálne výsledky, ale aj podať „hmatateľný“ bod, s ktorým žiaci odídu domov. Praktická skúsenosť sa tak ľahko nestráca. Vo vyšších ročníkoch sa v rámci úvodnej motivácie veľmi dobre používa kritický rozhovor (nedá sa použiť v každom edukačnom predmete, azda len s menšími úpravami), v ktorom žiaci, resp. študenti podávajú svoje názory, postoje, argumenty, prípadne riziká, ktoré môžu prijatím ich postoja nasledovať.

Učiteľ vstupuje do triedy s cieľom zaujať, naučiť všetkých žiakov. Nie vždy však tomu tak je. Nedostatok pozitívnych výsledkov z výučby je často spôsobený nevyhovujúcou minimalizáciou rizík, či dokonca elimináciou slabých stránok, ako sú: nežiaduci vzťah učiteľa a žiaka, nedostatočná motivácia študentov pre štúdium predmetu, encyklopedickosť, predimenzovanosť učiva, náročnosť učiva, nevyhovujúce priestorové podmienky, nevyhovujúci rozvrh hodín, nedostatočná podpora riaditeľstva pre výučbu daného predmetu a pod. (Blaško, 2004).

Záujem žiakov enormne zvyšuje dosahované výsledky v triede aj vďaka pravidlám, s ktorými učiteľ vstupuje do triedy. Ak v triede chýba disciplinovanosť, v niektorých prípadoch aj učiteľova pomoc najslabším žiakom z triedy, výsledky žiakovej progresivity v učení a vzdelávaní budú veľmi nízke. Túto úlohu si vo väčšine prípadov plní triedny učiteľ (ZŠ, SŠ). Učiteľ dbá na to, aby pravidlá nepodporovali agresívne jednanie, nevňášali systematicky do triedy konflikty. Snaží sa o hlbšie poznanie svojich študentov, všíma si ich potreby. Diskutuje s tými, ktorí potrebujú pomoc v školských záležitostiach. Nepreháňa direktívne jednanie, ale súčasne netoleruje priestupky. Je autentický v snahe pomôcť v núdzi, alebo včas a citlivo odporučí študentovi a jeho rodičom pomoc špecialistu - psychológa, lekára, špeciálneho pedagóga a pod. (Blaško, 2004). Sociálna súdržnosť triedy, ktorá enormne zvyšuje vyučovacie výsledky a výsledky žiakov často závisia práve od sociálnych pomerov medzi jedincami, je pozitívnou orientáciou v rámci edukačného procesu. Kooperatívne vyučovanie, mimoškolské akcie, skupinové vyučovanie, ale aj rôzne druhy súťaží (napr. kto napíše najviac vybraných slov, vymenuje najviac variantov na daný príklad a pod.) zvyšujú nielen efektívnosť výsledkov jednotlivcov, ale priaznivým spôsobom vplývajú aj na utváranie pozitívnych medziľudských vzťahov, či prípadnému riešeniu sociálnych konfliktov. Významnú úlohu tu zohráva axiologická, etická, náboženská výchova (či výchova všeobecne), ktorá vďaka pedagogickému dozoru selektuje a eliminuje akékoľvek náznaky a prejavy agresie, či dokonca šikanovania, ktoré môžu byť príčinou nedosahovania cieľných výsledkov ako zo strany učiteľa, tak aj žiaka. Výučba s uzavretým cyklom (VÚC) dosahuje v rámci sociálnej klímy triedy priaznivejšie výsledky než v klasickom vyučovaní a dosahovaní vytýčených cieľov.² Závislosť výsledkov od výučby a vzdelávania v rámci rôznorodej sociálnej skupiny žiakov teda závisí aj od toho, či žiaci na hodinu prichádzajú so strachom, trémou, nudou, s obavami „drilovania sa“, stereotypnosti a pod. Opakom sú žiaci, ktorí si z hodiny takpovediac „nič nerobia“, resp. rebelujú na všetkých (učitelia) a na všetko (obsah, prostriedky, metódy, priebeh hodiny a pod.).

² Dostupné na [www : <http://.tuke.sk/kip>](http://.tuke.sk/kip)

Literatúra

- Biosocial aspects of social class*. Ed. By Nicholas Mascie-Taylor. Oxford – New York – Tokyo : Oxford Univ. Press. 1990
- BLAŠKO, M. 2004. *Systém výučby s uzavretým cyklom v koncepcii tvorivo humanistického rozvoja osobnosti*. Košice : Katedra inžinierskej pedagogiky Technickej univerzity. 288 s. ISBN 80-8073-131-4.
- BLAŠKO, M. 2006. *Systém výučby s uzavretým cyklom v podmienkach kvality školy*. Košice : KIP TU. Dostupné na www: <<http://www.tuke.sk/kip>>
- Cesty demokracie vo výchove a vzdelávaní*. Ed. Wiegerová, A. Zborník z konferencie – marec 1997. Bratislava : Iuventa. 1997.
- EDUCATION AT A GLANCE: OECD INDICATORS. 2004. EDITION. ISBN-92-64- 015671 © OECD 2004.
- GAJDOŠOVÁ, E. 1996. *Vplyv osobnostných vlastností žiakov na ich sociálnu pozíciu v triede*. (Aktuálne sociálnopsychologické problémy školy). Bratislava : Metodické centrum.
- GAJDOŠOVÁ, L. – ŠATÁNEK, J. 1996. *Otázky poznávania osobnosti žiaka a školskej triedy*. Vysokoškolské učebné texty ku klinickej pedagogickej praxi. Banská Bystrica : Univerzita M. Bela.
- GAJDOŠOVÁ, L. 1985. *Výchova kolektívneho vedomia, čítania a konania žiakov 2. stupňa ZŠ: doktorská dizertácia*. Školiteľ Jozef Vida. Banská Bystrica : FF UK.
- KOLLÁRIK, T. 1999. *Miesto a význam sociálneho prostredia pri výchove a vzdelávaní*. In *Výchova a vzdelávanie na prelome tisícročí*. Zborník PF UPJŠ Košice : PF UPJŠ, 1999. s. 33-35.
- KOSEK, R. B. 1995. *Measuring prosocial behavior of college students*. In *Psychological Reports*, 77, 1995. s. 739-742.
- KOUBEKOVÁ, E. 1993. *Osobnostné a sociálne koreláty altruisticky motivovaného prosociálneho správania*. In *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, roč. 28, č. 3, 1993. s. 244-254.
- MATEJČEK, Z. 2000. *Reading – Joy and Sorrow*. In P. Gavora, O. Zápotočná (eds.): *Identity and diversity in literacy development: Proceedings of papers from the Central European Conference on Reading*. Bratislava : SRA – SLJŠ, 2000. s. 110-113.
- MESÁROŠOVÁ, M. 1997. *Rozvoj sociálno-psychologických spôsobilostí detí a mládeže vo výchovno-vzdelávacom procese*. In *Premeny vzdelávania a rozvoj osobnosti žiaka*. Zborník PF UPJŠ Košice, 1997. s. 55-60.
- OBRANCOVÁ, E. a kol. 2004. *Čitateľská gramotnosť žiakov 4. roč. ZŠ: výsledky medzinárodnej štúdie PIRLS 2001*. Bratislava : ŠPÚ.
- ONDREJKOVIČ, P. 1999. *Násilie v školách*. In *Pedagogická revue*, roč. 51, č. 5, 1999. s. 401-409.
- PIKE, G. – SELBY, D. 1994. *Globální výchova*. Praha : Grada, 1994. s. 64-65.
- SCHNITZEROVÁ, E. 2002. *Edukačné prostredie školy a prosociálne správanie žiakov*. In *Pedagogická revue*, roč. 54, č. 1, 2002. s. 47-58.
- SMIKOVÁ, E. *Monitoring školskej úspešnosti žiakov 4. ročníka základných škôl v Slovenskej republike*. In *Pedagogická revue*, roč. 53, č. 1, 2001. s. 34.
- Socializácia rómskej mládeže prostredníctvom telesnej výchovy a športu*. Ed. Felix, K. – Šutka, V. Elektronický zborník výstupov z grantovej úlohy VEGA 1/9194/02; medzinárodná vedecká konferencia 12.11.2004. Nitra : Univerzita Konštantína Filozofa. 2005.
- ŠVEC, Š. 1988. *Didaktika I*. Bratislava : Univerzita Komenského. 170 s.
- ŠVEC, Š. 2002. *Základné pojmy v pedagogike a andragogike*. Bratislava : Iris.
- ŠVEC, Š. 2004. *Slovník definovaných anglicko-slovenských termínov pedagogiky a andropedagogiky*. Prešov : Metodické pedagogické centrum. 183 s.

TUREK, I. – ALBERT, S. 2005. *Kvalita školy*. Bratislava : STU. ISBN 80-227-2274-X.
VARELA CANO P. D. 1997. *Sociálna atmosféra v školskej triede a jej determinanty* : doktorská dizertácia. Školiteľ Teodor Kollárik. Bratislava.
ZÁPOTOČNÁ, O. *Hodnotenie ranných prejavov gramotnosti ako východisko diferencovaného čítania v I. roč. ZŠ*. In *Pedagogická revue*, roč. 57, č. 5, 2005. s. 510-525. ZÁPOTOČNÁ, O. – HOŠKOVÁ, L. *Možnosti stimulácie gramotnosti detí predškolského veku*. In *Slovenský jazyk a literatúra v škole*, roč. 47, č. 3-4, 2000. s. 71-85.

<<http://www.tuke.sk/kip>>

<<http://www.oecd.org/edu/eag2004>>

<http://www.minedu.sk/MIN/KaP/20050407_narodny_plan_vychovy_2005_2014_priloha_1.doc>

<http://www.mamaaja.sk/index.php?lang=sk&page=aktuality&id_kategoria=5>