



# PEDAGOGICKÁ REVUE

# R

 ŠTÁTNY  
PEDAGOGICKÝ  
ÚSTAV

**1**  
2018  
ročník 65

---

Pedagogická revue, č. 1, ročník 65.

Dátum vydania: apríl 2018. Vychádza štyrikrát do roka.

Vydáva Štátny pedagogický ústav, Pluhová 8, Bratislava.

IČO: 30807506.

Registrované na MK, EV 5400/16

Hlavný redaktor: prof. PhDr. Ľudovít Hajduk, PhD.,

Zástupca hlavného redaktora: RNDr. Mária Nogová, PhD.

Vedecká rada: prof. PhDr. Ľudovít Hajduk, prof. PhDr. Eva Gajdošová, PhD., prof. PhDr. Miron Zelina, DrSc. Dr.h.c., prof. PhDr. Erich Petlák, CSc., doc. PhDr. Marta Valihorová, CSc., RNDr. Mária Nogová, PhD.

Redakčná rada: PaedDr. Renáta Somorová, PaedDr. PhD., Mgr. Karolína Pešková, Ph.D., Mgr. František Tůma, Ph.D., PhDr. Mária Macková, PhD.

Jazyková úprava: PaedDr. Mária Onušková

Grafická úprava: Ing. Monika Vargová

ISSN 1335-1982

ISSN 2585-8424

## Obsah

Príhovor .....	3
1 OSOBNOSTNÉ KORELÁTY SPOKOJNOSTI SO ŽIVOTOM U ŽIAKOV GYMNÁZIÍ PERSONALITY CORRELATES OF SATISFACTION WITH LIFE IN HIGH SCHOOL STUDENTS <i>Lubomír Páleník</i> .....	5
2 VYBRANÉ ASPEKTY SPOLUPRÁCE RODINY A ŠKOLY V OBLASTI MEDIÁLNEJ VÝCHOVY SELECTED ASPECTS OF FAMILY - SCHOOL COOPERATION IN ME- DIA EDUCATION <i>Miriám Uhrinová</i> .....	18
3 ŠTRUKTÚROVANIE UČIVA V KONTEXTE ROZVOJA KRITICKÉHO MYSLENIA ŽIAKOV STRUCTURING THE CURRICULUM IN THE CONTEXT OF THE DE- VELOPMENT OF PUPIL'S CRITICAL THINKING <i>Gabriela Petrová, Nina Kozárová</i> .....	30
4 AKTIVITY DIGITÁLNYCH DOMORODCOV NA SOCIÁLNYCH SIEŤACH ACTIVITIES OF DIGITAL NATIVES ON SOCIAL NETWORKS <i>Zuzana Kurucová</i> .....	46
RECENZIE .....	60

## Príhovor

Vážení čitatelia časopisu Pedagogická revue.

Aj v tomto roku Vám prinášame príspevky z oblasti pedagogiky, pedagogickej psychológie, teórie výchovy aj odborových didaktík.

V tomto prvom čísle uverejňujeme štyri príspevky. **PhDr. Ľubomír Páleník, CSc.** z Výskumného ústavu detskej psychológie a patopsychológie v Bratislave sa vo svojom príspevku zameril na prezentáciu výsledkov výskumu zameraného na osobnostné premenné, o ktorých sa predpokladá, že podmieňujú jeden z kľúčových ukazovateľov osobnej pohody – spokojnosť so životom. Vo vzorke 258 bratislavských gymnazistov boli administrované štyri dotazníky zachytávajúce Big Five, zvládacie stratégie, lokalizáciu kontroly a zmysel pre humor. **PaedDr. Michaela Uhrínová PhD.,** z Katolíckej univerzity v Ružomberku uvádza, že na rozvíjaní mediálnej gramotnosti detí mladšieho školského veku sa významnou mierou podieľajú najmä ľudia, ktorí sú s dieťaťom v úzkom a častom kontakte. V tejto súvislosti práve rodičia a učitelia potrebujú disponovať kompetenciami, ktoré im pomáhajú v celkovom pôsobení na formovanie osobnosti dieťaťa aj so zreteľom na mediálnu oblasť. Aby sa realizovala mediálna výchova jednotne a zhodne v školskom i rodinnom prostredí, je potrebná vzájomná spolupráca rodiny a školy. **Prof. PhDr. Gabriela Petrová, CSc. a PaedDr. Nina Kozárová** vo svojom predkladanom príspevku približujú jednotlivé možnosti štruktúrovania učiva. V teoretickej rovine pojednávajú o obsahu vzdelávania, výbere a usporiadaní učiva, učebniciach a námetoch na skvalitnenie ich tvorby. Opisujú tiež štruktúrovanie učiva a pozornosť venujú otázke porozumenia učebnému textu. Problematika preferovania sociálnych sietí u digitálnych domorodcov je veľmi aktuálnou a diskutovanou témou, nielen v odbornej a vedeckej literatúre. Avšak drvivá časť existujúcich, realizovaných štúdií, sa zameriava na pozitívne a negatívne dopady používania sociálnych sietí digitálnymi domorodcami. V tomto kontexte je dôležité skúmať aj samotné aktivity digitálnych domorodcov na sociálnych sieťach. Používajú digi-

tálni domorodci sociálne siete len na zábavu, alebo aj na vzdelávanie? To je obsah príspevku **PhDr. Zuzany Kurucovej, PhD.**

prof. PhDr. Ľudovít Hajduk, PhD.  
hlavný redaktor

---

# 1 OSOBNOSTNÉ KORELÁTY SPOKOJNOSTI SO ŽIVOTOM U ŽIAKOV GYMNÁZIÍ

## Personality correlates of satisfaction with life in high school students

---

**LUBOMÍR PÁLENÍK**

Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie,  
Bratislava

**Abstrakt:** *Prezentované sú výsledky výskumu zameraného na osobnostné premenné, o ktorých sa predpokladá, že podmieňujú jeden z kľúčových ukazovateľov osobnej pohody – spokojnosť so životom. Vo vzorke 258 bratislavských gymnazistov boli administrované štyri dotazníky, zachytávajúce Big Five, zvládacie stratégie, lokalizáciu kontroly a zmysel pre humor. Administrovaný bol aj výkonový IQ test. Výsledky ukázali, že gymnazisti s vyššou mierou spokojnosti so životom preukázali vyššie skóre v premenných, ktoré možno označiť ako ofenzívne (engagement): extravézia, otvorenosť, prívetivosť, svedomitosť, externalita, zvládanie situácií riešením problému, kognitívna reštrukturalizácia situácie, prejavenie emócií, vyhľadávanie sociálnej opory. Naopak, nižšie skóre dosiahli v premenných, ktoré možno označiť ako defenzívne (disengagement): neuroticizmus, vyhýbanie sa problému, fantazijný únik, sebakritika, sociálne stiahnutie sa. Z dvoch premenných vyjadrujúcich inštrumentálny prístup k okoliu – zmysel pre humor, intelekt – dosiahli vyššiu úroveň iba v prvej z nich, v úrovni intelektu dosiahli nižšiu úroveň.*

**Kľúčové slová:** *spokojnosť so životom, gymnazisti, osobnostné premenné.*

**Abstract:** *The results of the research oriented on personality correlates considered as influencing one of the crucial indicators of well-being – satisfaction with life, are presented. On the sample of 258 high school students four questionnaires (reflecting BIG FIVE, coping strategies, locus of control, sense of humour) and IQ test were administered. The results showed that the students satisfied with life presented higher level of personality characteristics which can be assigned as offensive: extraversion, openness, agreeableness, conscientiousness, externality, coping through problem solving and cognitive restructuring, emotions expression, social support seeking. Conversely, they presented lower level of personality characteristics which can be labelled as defensive: neuroticism, problem avoiding, wishful thinking, selfcriticism, social withdrawal. In personality characteristics labelled as instrumental they presented higher level only in sense of humour, not in IQ score.*

**Key words:** *satisfaction with life, personality characteristics, high school students.*

## ÚVOD

Po viac než storočnej histórii existencie psychologickéj vedy možno hovoriť, že jedným z jej dôležitých poslání bolo a je vytvárať podmienky (pri využití dostupných psychologických metód, postupov, procedúr) pre osobný/osobnostný rast a vývoj jednotlivca (prikláňame sa k termínu osobný rast ako ekvivalentu anglického personal growth). História tiež hovorí, že v minulom storočí sa na dosahovanie uvedeného cieľa využívali predovšetkým psychologické postupy, ktoré možno súhrnne označiť ako salutoprotektívne. Obdobie dvoch celosvetových vojnových konfliktov a dvoch totalitných spôsobov riadenia spoločností poznačilo prežívanie a psychologické rozpoloženie mnohých ľudských jednotlivcov. V dôsledku toho psychológia dlhodobo venovala pozornosť negatívnym javom súvisiacim s duševným životom človeka, odstraňovaniu alebo

zmierňovaniu negatívnych prežívaní či psychických stavov a procesov (depresia, stres, úzkosť, obsesie, bolesť, vyhorenie, agresivita, medzil'udské konflikty ...). Následkom takejto psychologickej praxe prevládala v psychologickej teórii negatívna paradigma. Zároveň sa ukázalo, že psychologické teórie sú silné v predpovedaní zlyhania, zúfalstva a bezmocnosti (Gillhamová, Seligman, in Mareš, 2001), no sú neschopné vysvetliť šťastie, tvorivosť, lásku a iné kvality, ktoré naplňajú zmysel ľudského života.

Reakciou na negatívnu paradigmu bol vznik novej disciplíny – pozitívnej psychológie, ktorú autori (Seligman, Czikszentmihalyi, 2000) všeobecne definovali ako vedu o pozitívnych individuálnych vlastnostiach a rysoch, o pozitívnych životných skúsenostiach a zážitkoch a o pozitívne fungujúcich spoločenských a inštitúciách. Do obzoru záujmu odborníkov z radov skúmateľov, ale aj praktických psychológov, sa dostali také ľudské kvality ako pozitívne emócie (sebaocenenie, radosť, nádej, pohoda, šťastie, vrcholový zážitok - flow), pozitívne kognitívne schopnosti (nadanie, tvorivosť, inteligencia, múdrosť, zodpovednosť, optimizmus) a pozitívne sociálne vzťahy (súciť, altruizmus, vd'ačnosť, láska, empatia). V rámci uvedeného širokého vymedzenia predmetu pozitívnej psychológie jej zakladatelia vyčlenili 6 základných cností, ktoré sa označujú aj ako silné stránky človeka. Podľa M. Seligmana (2002) sú nimi múdrosť a poznanie, odvaha, humánnosť, spravodlivosť, sebaovládanie a transcendencia.

Jednou z kľúčových kategórií pozitívnej psychológie je osobná pohoda (well-being), ktorá je podľa viacerých autorov syténá dvoma komponentami: kognitívnymi a emocionálnymi (Diener, 2000). Relevantní autori (Ryan, Deci, 2001) uvádzajú, že výskum pohody má tendenciu sa členiť do dvoch prúdov. Prvým je skúmanie subjektívnej pohody (SWB – subjective well-being) ako ekvivalentu šťastia. Subjektívna pohoda je formálne definovaná ako vyššia miera pozitívnej emócie, nižšia miera negatívnej emócie a vysoká miera životnej spokojnosti (Diener, Lucas, 1999). Druhým prúdom je skúmanie psychologickej pohody (PWB – psychological well-being), ktorá je príznačná pre naplno fungujúcu osobnosť a je



spojená s angažovanosťou človeka v riešení existenciálnych výziev a otázok života.

C. Ryff a C. Keyes uvádzajú, že osobná pohoda je operacionalisticky vymedzená, ako meranie šiestich aspektov ľudskej aktualizácie: sebaaprijatie (self-acceptance), osobný rast (personal growth), pozitívne vzťahy s druhými (positive relations with others), autonómia (autonomy), zvládanie prostredia (environmental mastery) a zmysel života (purpose in life) (Ryff, Keyes, 1995). Za kľúčový indikátor osobnej pohody autori považujú fenomén životnej spokojnosti (Blatný a kol., 2010; De Neve, Cooper, 1998).

Spokojnosť so životom, podobne ako osobná pohoda, pozostáva z dvoch komponentov: kognitívno-evalatívny komponent a emocionálny komponent. Rozhodujúcu úlohu však zohráva prvý, čo zdôrazňujú aj vymedzenia (definície) spokojnosti so životom relevantných autorov. J. Fahrenberg et al. (2000) napríklad definuje spokojnosť so životom ako individuálne hodnotenie minulých a súčasných podmienok života a očakávanej životnej perspektívy, pričom uvažuje o spokojnosti s desiatimi oblasťami života: 1. zdravie, 2. práca a povolanie, 3. finančná situácia, 4. voľný čas, 5. manželstvo a partnerstvo, 6. vzťah k vlastným deťom, 7. spokojnosť so sebou, 8. sexualita, 9. priatelia, príbuzní a 10. bývanie. Podobne uvažuje M. Blatný a kol. (2010), keď spokojnosť so životom považuje za hlavný kognitívny komponent osobnej pohody.

Okrem dichotómie kognitívny vs. emocionálny sa možno u niektorých autorov (napr. Gilman et al. 2003) stretnúť s dichotómiou globálna spokojnosť so životom vs. spokojnosť s parciálnymi aspektami života - rodina, ekonomický status, medzil'udské vzťahy. E. Diener et al. (1999) považuje spokojnosť so životom za globálne hodnotenie vlastného života ako celku, pričom akceptuje obe jej zložky - kognitívnu aj emocionálnu. Kognitívna zložka predstavuje vedomé hodnotenie vlastného života, emocionálna zložka predstavuje súhrn emócií, nálad, afektov.

## PROBLÉM

Spokojnosť so životom je v súčasnosti ako predmet psychologického výskumu problém "atraktívny" tak vo svete, ako aj v našich podmienkach. Je to prirodzený dôsledok jeho miesta v kontexte pozitívnej psychológie ako určujúceho zamerania psychologickéj vedy v 21. storočí. Existujú mnohé výskumné i prehľadové štúdie o spokojnosti so životom, no, až na niektoré výnimky (Uhláriková, 2010), sú vo väčšine orientované na staršie vekové kategórie. Spokojnosť so životom sa skúmala na populácii vysokoškolákov (Blatný – Osecká, 2001), na populácii učiteľov, vysokoškolských učiteľov, seniorov a manželských partnerov. V našom výskume sme sa rozhodli pre stredoškolskú populáciu (žiaci gymnázií), pretože sa domnievame, že kľúčové atribúty pozitívnej psychológie – tvorivosť, optimizmus, empatia, zodpovednosť, spravodlivosť, súcit, a teda aj spokojnosť so životom, sa začínajú utvárať v nižších vekových kategóriách. Z najčastejšie zvažovaných faktorov (prediktorov) spokojnosti so životom – 1. osobnostné, 2. socioekonomické (ekonomický status, etnický status, vzdelanie, profesia), 3. demografické (vek, pohlavie), 4. ostatné (choroba, rozvod rodičov, zmena zamestnania) - sme do nášho výskumu zvolili prevažne faktory z prvej skupiny.

K. M. DeNeve – H. Cooper (1998) uvádzajú viaceré interpretácie vplyvu či dopadu osobnostných faktorov na spokojnosť so životom. Tzv. Top-down model predpokladá, že osobnostná črta má priamy dosah na prežívanie spokojnosti, teda jednotlivec prežíva život buď pozitívnym alebo negatívnym spôsobom. Iný spôsob interpretácie rozlišuje inštrumentálny a temperamentový vzťah medzi črtami osobnosti a spokojnosťou so životom. Temperamentový vzťah zahŕňa také vlastnosti, ktoré priamo navodzujú spokojnosť. Inštrumentálne vlastnosti navodzujú spokojnosť sprostredkované tak, že sú vystavené stretu a konfrontácii so špecifickými životnými situáciami.

V súvislosti s psychobiologickým prístupom založenom na koncepcii aktivácie a útľmu V. Kebza (2005) hovorí, že aktivácia aj útľm sú späté s konkrétnymi črtami osobnosti. "Extraverzia alebo pozitívna afektivita

súvisí s aktiváciou, zatiaľ čo neuroticizmus a negatívna afektivita s inhibíciou" (Kebza, 2005, s. 89).

V zmysle uvedeného prisudzujeme nami sledované osobnostné premenné do dvoch skupín v závislosti od toho, či majú charakter aktivácie, angažovanosti, príklonu, vplyvu a kontroly – tieto nazývame ofenzívne premenné, alebo či majú charakter inhibície, neangažovanosti, odklonu a absencie vplyvu – tieto nazývame defenzívne premenné. Do tretej kategórie prisudzujeme tie osobnostné vlastnosti – označované ako inštrumentálne, ktoré môžu ovplyvňovať spokojnosť so životom sprostredkovanou konfrontáciou s rôznymi životnými situáciami.

V našom výskume sme ako osobnostné indikátory spokojnosti so životom zvolili jednotlivé zvládacie stratégie tak, ako ich zachytáva použitá metóda. Ďalej sme v súvislosti so spokojnosťou so životom sledovali tieto osobnostné faktory: Big Five premenné, lokalizáciu (ohnisko) kontroly, zmysel pre humor a intelektovú úroveň.

Predpokladáme, že skúmané osoby, ktoré vykazujú vyššiu mieru spokojnosti so životom, budú dosahovať:

1. vyššie skóre v ofenzívnych osobnostných vlastnostiach,
2. nižšie skóre v defenzívnych osobnostných vlastnostiach,
3. vyššie skóre v inštrumentálnych osobnostných vlastnostiach.

## **METÓDY**

Na meranie životnej spokojnosti sme použili škálu spokojnosti so životom (SWLS – Satisfaction With Life Scale), ktorú zostavili E. Diener, R. A. Emmons, J. R. Larsen, S. Griffin (1985). Je to posudzovacia škála, pozostávajúca z piatich otázok, ktorá poskytuje reziduálne skóre spokojnosti so životom. Koeficient  $\alpha = 0,79$ .

Zvládacie stratégie sme merali dotazníkom CSI - Coping Strategies Inventory (Tobin, Reynolds, Garske, Holroyd, Wigal, 1984), ktorý zachytáva 8 kategórií zvládania, z ktorých 4 sú príklonové (engagement) – riešenie problému, kognitívna reštrukturalizácia, prejavenie emócií, sociálny

kontakt, podpora a štyri odklonové (disengagement) – vyhýbanie sa problému, fantazijný únik, sebakritika, sociálne stiahnutie. Koeficient spoľahlivosti  $r = 0,83$ .

Mieru inteligencie sme zachytávali Amtauerovým testom IST 2000 R (v tlači). Použili sme tri subtesty : Generalizácie (GE), Aritmetika (AR) a Otáčanie kociek (SP). Celkové skóre IQ sme stanovili na základe priemeru vážených skóre týchto subtestov. Koeficient  $\alpha = 0,69$  (GE),  $r = 0,87$  (AR),  $r = 0,78$  (SP).

Na zisťovanie zmyslu pre humor sme použili Dotazník zmyslu pre humor ZPH (SOH Sense Of Humor), ktorý zostavili J. A. Thorson – F. C. Powell (1993). Poskytuje údaje o celkovom skóre ako aj o jednotlivých dimenziách, v ktorých sa humor uplatňuje: dosahovanie sociálnych cieľov pomocou humoru, zvládanie situácií pomocou humoru, oceňovanie humoru a postoje k humoru. Koeficient spoľahlivosti  $r = 0,92$ .

Na meranie Big Five premenných sme použili NEO – FFI päťfaktorový osobnostný inventár pôvodných autorov P. T. Costa – R. R. McCrae (1992), ktorý preložili a štandardizovali I. Ruisel a P. Halama (2007). Koeficient  $\alpha = 0,64 - 0,83$ .

Na overenie našich predpokladov sme zvolili komparačný štatistický postup.

Výskumnú vzorku tvorilo 258 žiakov bratislavských gymnázií (14-roční – 18-roční).

Pre potreby komparačného postupu sme výskumnú vzorku rozdelili na skupinu žiakov spokojných so životom a skupinu nespokojných so životom. Kritériom bola hodnota mediánu dosiahnutého skóre v Škále spokojnosti so životom.

## VÝSLEDKY

**Tabuľka 1** Porovnanie ofenzívnych osobnostných vlastností v skupine nespokojných a spokojných so životom

premenná		N	AM	Meanrank	SD	t	U	P

Lokalizácia kontroly	nespokojní	104	58,03	80,43	13,749		<b>2905</b>	<b>0,000</b>
	spokojní	113	69,73	135,29	12,649			
Extraverzia	nespokojní	103	25,65	90,83	8,249		<b>3999,5</b>	<b>0,0000</b>
	spokojní	116	30,28	127,02	8,004			
Otvorenosť	nespokojní	104	30,48	107,51	8,091		5721,5	0,657
	spokojní	114	30,61	111,31	7,175			
Svedomitosť	nespokojní	104	26,32	87,60	7,174		<b>3650,0</b>	<b>0,000</b>
	spokojní	114	31,29	129,48	7,174			
Riešenie problému	nespokojní	106	27,34		6,362	<b>4,127</b>		<b>0,000</b>
	spokojní	114	30,75		5,912			
Kognitívna reštrukturalizácia	nespokojní	106	26,47		7,004	<b>4,273</b>		<b>0,000</b>
	spokojní	118	30,18		5,974			
Prejavenie emócií	nespokojní	104	26,54		6,699			0,551
	spokojní	115	27,05		6,030	0,597		
Prívetivosť	nespokojní	98	28,04		6,305	1,214		0,221
	spokojní	113	29,19		7,259			
Sociálny kontakt, podpora	nespokojní	105	27,17		9,503	1,684		0,094
	spokojní	115	29,23		8,595			

*Tabuľka 2 Porovnanie defenzívnych osobnostných vlastností v skupine nespokojných a spokojných so životom*

premenná		N	AM	Meanrank	SD	t	U	P
Neuroticizmus	nespokojní	104	23,21		9,180	<b>6,067</b>		<b>0,000</b>
	spokojní	116	18,85		8,799			
Vyhybanie sa problému	nespokojní	104	22,37		6,340	0,760		0,940
	spokojní	118	22,31		5,518			
Fantazijný únik	nespokojní	106	30,11		7,789	<b>2,581</b>		<b>0,011</b>
	spokojní	115	27,36		8,061			
Sebakritika	nespokojní	105	27,40		9,060	<b>3,297</b>		<b>0,001</b>
	spokojní	118	23,40		9,033			
Sociálne stiahnutie	nespokojní	104	24,28	124,13	8,527		<b>4718,0</b>	<b>0,004</b>
	spokojní	117	20,79	99,32	7,479			

**Tabuľka 3** Porovnanie inštrumentálnych osobnostných vlastností  
v skupine nespokojných a spokojných so životom

premenná		N	AM	Meanrank	SD	t	U	P
Zmysel pre humor	nespokojní	106	81,43		12,702	<b>2,196</b>		<b>0,029</b>
	spokojní	119	85,15		12,649			
Intelekt	nespokojní	108	112,19	118,32	9,871		6067,3	0,496
	spokojní	120	111,22	111,06	9,177			

Hrubo vyznačené hodnoty testov (T-test, U-test) a pravdepodobnosti sú štatisticky významné.

Pohl'ad na Tabuľku 1 naznačuje, že vo viac než polovici sledovaných osobnostných vlastnostiach – internalita, extravertzia, svedomitosť, riešenie problému, kognitívna reštrukturalizácia, ktoré sme pomenovali ako ofenzívne, dosiahli skúmané osoby spokojné so životom štatisticky významne vyššie skóre než osoby nespokojné so životom. V premenných otvorenosť, prejavenie emócií, prívetivosť, sociálna podpora sa rozdiely nepreukázali.

Stredoškólači spokojní so svojim životom svoje správanie a jeho výsledky prisudzujú (atribuujú) skôr vnútorným stabilným (schopnosti) i nestabilným (úsilie, snaha, motivácia) vlastnostiam (Rotter, 1966), než vonkajším okolnostiam (náhoda, šťastie). Ďalej sú extrovertovanejší, svedomitejší a zo sledovaných spôsobov zvládania životných situácií častejšie volia stratégie riešenia problému a kognitívnej reštrukturalizácie záťažovej situácie.

Tabuľka 2 ukazuje, že z piatich sledovaných osobnostných vlastností, ktoré sme označili ako defenzívne, dosiahli skúmané osoby spokojné so životom v porovnaní s nespokojnými štatisticky významne nižšie skóre v štyroch z nich - neuroticizmus, fantazijný únik, sebakritika, sociálne

stiahnutie. V piatej premennej - vyhýbanie sa problému sa rozdiel nepreukázal.

Z tabuľky 3 vidieť, že z dvoch sledovaných inštrumentálnych osobnostných vlastností dosiahli skúmané osoby spokojné so životom vyššie skóre (štatisticky významné) iba v prejave zmyslu pre humor. V druhej premennej (intelekt) sa rozdiel nepreukázal.

Celkové hodnotenie dosiahnutých výsledkov vypovedá, že tri stanovené hypotézy boli potvrdené iba čiastočne. V rámci prvej hypotézy päť z deviatich sledovaných ofenzívnych premenných potvrdili predpoklad, že stredoškólači spokojní so životom v nich dosiahnu vyššie skóre než ich vrstovníci nespokojní so životom.

Druhá hypotéza bola potvrdená preukázateľnejšie. V štyroch z piatich sledovaných defenzívnych premenných dosiahli stredoškólači spokojní so životom podľa predpokladu nižšie skóre než spolužiaci nespokojní so životom.

Tretiu hypotézu potvrdila jedna z dvoch sledovaných inštrumentálnych premenných, v ktorej dosiahli podľa predpokladu vyššiu úroveň stredoškólači spokojní so životom.

Uvedené výsledky naznačujú, že v celkovej spokojnosti so životom stredoškólačov majú svoje zastúpenie tak ofenzívne, ako aj defenzívne osobnostné vlastnosti, zároveň však vyvstáva potreba exaktnejšej konceptualizácie oboch kategórií osobnostných premenných. Tento moment považujeme za limitujúci vo vzťahu k predkladanému výskumu, no zároveň ho vnímame ako výzvu smerom k budúcim skúmaniam.

## ZÁVER

Ak ponímame ofenzívne osobnostné vlastnosti (pozri vyššie) ako také, ktoré vykazujú charakteristiky aktivácie, angažovanosti, príklonu, vplyvu a kontroly, potom uvedené zistenia potvrdzujú všeobecne prijímaný predpoklad, že prepojenosť medzi kontrolovanou činnosťou jednotlivca a očakávanými výsledkami navodzujú pozitívne emócie a pocit pohody. Zážitok kontroly a vplyvu je odmeňujúci, jeho nedostatok je zhubný (Langer, 1975). Pociť kontroly a vplyvu na svoje okolie je esenciou mentálneho zdravia a neprítomnosť pocitu kontroly môže vyústiť do depresie, anxiózných stavov, fyzického zrútenia a dokonca smrti (Pyszczynski, Greenberg, Solomon, 1998). Princíp vplyvu je spojený s pohodou, nedostatok vplyvu vyúsťuje do pasivity, morálneho úpadku, odcudzenia, zlyhávania a v krajnom prípade do choroby až smrti (Peterson, 1999). Vedomie a pociť jednotlivca, že má „veci pod kontrolou“, že má duševné a fyzické potenciály na to, aby dianie okolo seba cielene a zmysluplne ovplyvňoval, je dobrým predpokladom jeho spokojnosti so životom.

## LITERATÚRA

- BLATNÝ, M. a kol. 2010. Psychologie osobnosti. Hlavní temata, současné přístupy. Praha, Grada.
- BLATNÝ, M a L. OSECKÁ. 2001. Zdroje sebehodnocení a životní spokojenosti: osobnost a strategie zvládnání. Československá psychologie, 42 (5), 385-394.
- DeNEVE, K. M. a H. COOPER. 1998. The happy personality: A meta-analysis of 137 personality traits and subjective well-being. (Electronic version). Psychological Bulletin, 124 (2), 197-229.
- DIENER, E. et al. 1999. Subjective well-being. Three decades of progress. (Electronic version). Psychological Bulletin, 125 (2), 276-302.
- DIENER, E. 2000. Subjective well-being. American Psychologist, 50 (1), 34-43.



- DIENER, E., EMMONS, R. A., R. J. LARSEN, R.J. a S. GRIFFIN, 1985. The Satisfaction with Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49, 71-75.
- DIENER, E. a R.E.LUCAS. 1999. Personality and subjective well-being. In: KAHNEMAN, D. a N. SCHWARZ. Eds, *Well-being: The foundation of hedonic psychology*. New York, Sage Foundation.
- DIENER, E. a C. DIENER. 2009. Foreword. In: Gilman, R. – Huebner, E.S. – Furlong, M.J. (Eds.), *Handbook of positive psychology in schools*. New York, Routledge.
- DOČKAL, V., ŠPOTÁKOVÁ, M. et al. 2017 I-S-T 2000 R, Test štruktúry inteligencie. Hogrefe, Praha.
- FAHRENBERG, J., MYRTEK, M., SCHUMACHER, J. BAHNER, E. 2000. Fragebogen zur Lebenszufriedenheit (FLZ). Handanweisung. Goettingen: Hogrefe.
- KEBZA, V. 2005. *Psychologie zdraví*. Praha: Academia.
- LANGER, E.J. 1975. The illusion of control. *Journal of Personality and Social Psychology*, 32, 313-328.
- PETERSON, CH. 1999. Personal control and well- being. In: KAHNEMAN, D. – DIENER, E. – SCHWARZ, N. (Eds.), *Well-being: The foundation of hedonic psychology*. New York, Sage Foundation .
- PETERSON, C. a A.J. STUNKARD, A.J. 1998. Personal control and health promotion. *Social Science and Medicine*, 28, 819-828.
- PETTIJOHN II, T.F. a T.F. PETTIJOHN. 2005. A locus of control measure as a teaching demonstration. *Psychological Reports*, 97, 666.
- PYSCZYNSKI, T., GREENBERG, J., SOLOMON, S. (1998). A Terror management perspective on the psychology of control. In: KOFTA, M., Weary, G., Sedek, G. (Eds.), *Personal control in action*. New York, Plenum Press.
- RUISEL, I. a P. HALAMA. 2007. NEO päťfaktorový osobnostný inventár. Hogrefe, Praha.
- RYAN, R.M. a E.L. DECI (2001). On happiness and human potentials: A research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52, 141-146.

THORSON, J.A. a F.C. POWELL. 1993. Development and validation of multidimensional sense of humor scale. *Clinical Psychology*, 49 (1), 13-23.

TOBIN, D.L., Reynolds, R., Garske, J. a j.K.Vigal. 1984. Collecting test-retest reliability data on measure of coping process: The problem of situational effects. Presented at the meeting of the Southeastern Psychological Association, New Orleans.

UHLÁRIKOVÁ, J. 2010. Analýza životnej spokojnosti adolescentov v kontexte rodiny a rodinného prostredia. *Psychologie, Elektronický časopis ČMPS*, 4 (4), 10-18.

*PhDr. Lubomír Páleník, CSc.*

*Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie,*

*Cyprichova 42,*

*831 05 Bratislava*

---

## 2 VYBRANÉ ASPEKTY SPOLUPRÁCE RODINY A ŠKOLY V OBLASTI MEDIÁLNEJ VÝCHOVY

### Selected aspects of family – school cooperation in media education

---

**MIRIAM UHRINOVÁ**

Katolícka univerzita  
Ružomberok

**Abstrakt:** Na rozvíjaní mediálnej gramotnosti detí mladšieho školského veku sa významnou mierou podieľajú najmä ľudia, ktorí sú s dieťaťom v úzkom a častom kontakte. V tejto súvislosti práve rodičia a učitelia potrebujú disponovať kompetenciami, ktoré im pomáhajú v celkovom pôsobení na formovanie osobnosti dieťaťa aj so zreteľom na mediálnu oblasť. Aby sa realizovala mediálna výchova jednotne a zhodne v školskom i rodinnom prostredí, je potrebná vzájomná spolupráca rodiny a školy. Príspevok prezentuje čiastočné výsledky výskumu, ktorý bol zameraný na zisťovanie spolupráce rodičov a učiteľov v oblasti mediálnej výchovy a na zisťovanie potreby absolvovať školenie u rodičov v oblasti mediálnej výchovy z pohľadu rodičov a z pohľadu učiteľov. Výsledky výskumu ukázali, že rodičia majú snahu získavať a rozvíjať svoje mediálne kompetencie prostredníctvom školenia a učitelia im môžu byť v tomto smere nápomocní.

**Kľúčové slová:** mediálna výchova, spolupráca rodičov a učiteľov, kompetencie, deti mladšieho školského veku.

**Abstract:** Regarding development of primary pupil's media literacy, people with close and often connection to a child play crucial role. Thus especially

*parents and teachers have to have the media forming competencies at children's individuality disposal, and the process in question should be realized at school and home congruently. With respect to a parent - teacher cooperation in media literacy education system, we present some partial research results. Namely, we are interested in training experience needs of parents from both, parent's and teacher's point of view. Research results have shown that parents are trying to develop their media competences through training, and teachers can help them.*

**Key words:** *media education, family-school cooperation, competencies, primary pupils.*

## ÚVOD DO PROBLEMATIKY

Súčasný život je plný zmien a inovácií, ktoré sú nerozlučne späté s médiami. Médiá sa podieľajú na formovaní osobnosti každého človeka v celej jeho komplexnosti (Vargová, M., Karasová, M., 2014), sú dôležitým prostriedkom socializácie jednotlivca od najútlejšieho veku a vplývajú na formovanie postojov, názorov, úsudkov i hodnôt, majú vplyv na hodnotenie reality (Vrabec, N., 2008). Prístup k médiám umožňuje deťom vytvárať príležitosti na vzdelávanie v ranom detstve, rozširovať svet ich poznania, umožniť im skúmať a stimulovať myslenie (Juszczak, S., 2004). Médiá v súčasnej dobe so sebou prinášajú mnohé pozitíva a negatíva a je potrebné, aby každý disponoval potrebnými mediálnymi kompetenciami. Na rozvíjaní mediálnej gramotnosti detí mladšieho školského veku sa významnou mierou podieľajú najmä ľudia, ktorí sú s dieťaťom v úzkom a častom kontakte. V tejto súvislosti práve rodičia a učitelia potrebujú disponovať kompetenciami, ktoré im pomáhajú v celkovom pôsobení na formovanie osobnosti dieťaťa aj so zreteľom na mediálnu oblasť. Ako uvádza U. Buermann (2009), na výchovu zdravého sebahodnotenia má totiž značný vplyv zdravá kritika zvonku a úprimná a poctivá spätná väzba od ľudí, s ktorými sa dieťa často stretáva. Dôležitým aspektom v tomto smere sa ukazuje súlad hraníc mediálnej

výchovy medzi školou a rodinou. Mediálna výchova na 1. stupni základnej školy a rodinná mediálna výchova sú veľmi úzko prepojené (Chanasová, 2011). Za dôležitý aspekt v tejto oblasti tak považujeme pôsobenie rodičov, pôsobenie osobnosti učiteľa, ako aj ich vzájomnú spoluprácu v tejto oblasti, bez ktorej nie je možné rozvíjať kompetencie a hodnoty u detí. Za základ efektívnej spolupráce považujeme práve komunikáciu. Súhlasne s B. Kasáčovou (2007) považujeme za významnú práve otvorenú komunikáciu v rodinnom, školskom, ale i širšom sociálnom prostredí, pri ktorej by sa mala prejavíť snaha o zosúladenie prístupov a o podporu výmeny mediálnych skúseností u detí mladšieho školského veku. Podľa V. Kurincovej (2001) zahŕňa kvalita učiteľa špecifické teoretické vedomosti, praktické zručnosti a osobnostné predpoklady učiteľa na to, aby dokázal z hľadiska spolupráce s rodičmi, napr. motivovať rodičov a iniciovať vzájomnú spoluprácu; vytvoriť rovnocenné partnerstvo pri výchove dieťaťa, poskytnúť odborné rady a pomoc rodičom, či dokázať usmerniť ich rodičovskú výchovu. Všetky tieto aspekty sú dôležité aj so zreteľom na mediálnu výchovu detí. Vychovávať v oblasti médií je totiž často potrebné aj rodičov.

Rodičia sú nevyhnutným socializátorom médií, pričom v niektorých rodinách sa médiá dostali na primárne miesto a priamy a emocionálny kontakt je nahradený virtuálnym vzťahom, ako je telefonovanie, textové správy, e-mail, sledovanie televízie. Je potrebné hovoriť s deťmi o tom, čo videli a počuli, s úmyslom pomôcť im zhodnotiť a pochopiť význam morálnej výučby a povahu obsahu, ktorý sa ponúka v rôznych typoch médií (Petani, R. - Brcic, K. M., 2014). Rodičia sú pre dieťa vzorom so zreteľom na všetky oblasti jeho rozvoja. Samotní rodičia môžu byť niekedy rozptýlení médiami a deťom nevenujú dostatok pozornosti, čím deťom chýbajú dôležité príležitosti pre ich emocionálny vývin (Jago, R., Thompson, J., Sebire, S. et al., 2014). Deťom je potrebné v tomto kontexte stanoviť hranice a otvorene s nimi komunikovať o médiách, mediálnom obsahu a situáciách spojených s médiami. Pre rodičov môžu byť v tomto smere nápomocní aj učitelia, ktorí sú s ich deťmi v bezprostrednom a častom kontakte a niekedy majú o ich mediálnom svete viac informácií

ako rodičia. Učítelia by mali tiež disponovať takými kompetenciami, aby mohli rodičom poskytovať erudovanú pomoc.

Z toho dôvodu považujeme za dôležité hľadať odpovede na otázky: *Existuje v súčasnej dobe efektívna spolupráca rodiny a školy v oblasti mediálnej výchovy? Považujú učítelia za potrebné, aby si aj rodičia rozvíjali svoje kompetencie v oblasti mediálnej výchovy prostredníctvom školenia, aby boli erudovanejší pri výchove svojich detí? Sú im učítelia v tejto oblasti nápomocní?*

Kládli sme si tieto a podobné otázky, ktoré nás priviedli k realizácii výskumu priamo na školách. Práve z týchto dôvodov sme sa rozhodli zamerať svoju pozornosť aj na zisťovanie vybraných aspektov so zreteľom na spoluprácu učiteľov primárneho vzdelávania a rodičov v oblasti mediálnej výchovy.

## VÝSKUM

Jedným z cieľov výskumu zameraného na realizáciu mediálnej výchovy v primárnom vzdelávaní na Slovensku bolo zistiť súčasný stav spolupráce rodičov a školy pri realizácii mediálnej výchovy v primárnom vzdelávaní. Výskum bol realizovaný v rokoch 2016 - 2017. Medzi hlavné výskumné nástroje patrili dotazníky vlastnej proveniencie. Výskumný súbor bol tvorený učiteľmi 1. stupňa základných škôl z 28 základných škôl na Slovensku a rodičmi žiakov, ktorí navštevujú dané základné školy. Kritériom pre výber populácie do súboru bolo zastúpenie respondentov z každého kraja Slovenska, a to z vidieka ako i z miest. Výskumnú vzorku tvorilo 151 učiteľov 1. stupňa základných škôl a 498 rodičov, z toho 402 žien a 92 mužov.

Zo stanoveného cieľa vyplývajú nasledovné výskumné otázky:

*V1: Aký je názor učiteľov a rodičov na potrebu školenia rodičov v oblasti mediálnej výchovy? V2: Sú učítelia nápomocní rodičom v oblasti mediálnej výchovy?*

V súvislosti s realizovaným výskumom sme verifikovali stanovenú hypotézu:

*H1: Predpokladáme, že so zreteľom na pohlavie rodičov existuje signifikantný rozdiel v záujme rodičov o školenie z oblasti mediálnej výchovy.*

Na testovanie hypotéz bol použitý Pearsonov Chi-kvadrát test dobrej zhody.

## VÝSKUMNÉ ZISTENIA

Vzhľadom k obmedzenému rozsahu príspevku budeme uvádzať len výber získaných dát a naše základné zistenia.

Je potrebná vzájomná spolupráca rodiny a školy, aby sa realizovala mediálna výchova jednotne a zhodne v školskom i rodinnom prostredí. Na realizáciu efektívnej spolupráce je možné využiť rôzne formy v školskom i mimoškolskom prostredí, pričom môžu ísť o stretnutia formálneho i neformálneho charakteru.

Zaujímalo nás, ako hodnotia rodičia spoluprácu s učiteľmi v oblasti mediálnej výchovy. Zisťovali sme, či učitelia s nimi spolupracujú pri rozvoji mediálnych kompetencií ich detí (Tabuľka 1).

**Tabuľka 1** Spolupráca s učiteľmi v kontexte mediálnej výchovy z pohľadu rodičov (N = 498)

		nevyjadrili sa		nikdy		skôr nie		neviem sa vyjadriť		častočne		áno		Spolu	
Pohlavie	muž			15		23	4,6	26	5,2	18	3,6	10		92	18,4
	žena		1,4	44	8,9	131	26,3	110	22,1	67	13,5	47	9,4	406	81,6
Spolu			1,4	59	11,9	154	30,9	136	27,3	85	17,1	57	11,4	498	100

N = absolútna početnosť, % = relatívna početnosť

Ako vidieť z výsledkov Tabuľky 1, len 11,4 % rodičov spolupracuje s učiteľmi pri rozvoji mediálnych kompetencií svojich detí, aspoň čiastočne túto spoluprácu realizuje 17,1 % rodičov. Je zaujímavé, že k tejto skutočnosti sa nevie vyjadriť až 27,3 % rodičov a vôbec na túto

neodpovedalo 7 rodičov (1,4 %). Z tabuľky tiež vyplýva, že 42,8 % rodičov konštatuje, že nespolupracuje s učiteľmi v oblasti mediálnej výchovy. Z tohto dôvodu nemožno spoluprácu rodiny a školy považovať za efektívnu so zreteľom na oblasť mediálnej výchovy detí.

So zreteľom na efektívnu výchovu detí v oblasti mediálnej výchovy je potrebné, aby boli v tejto oblasti kompetentné najmä osoby, ktoré prichádzajú s dieťaťom najčastejšie do styku, čiže rodičia i učitelia. Rodičia si majú možnosť získať a rozvíjať svoje kompetencie jednak samoštúdiom, jednak môžu využiť rôzne iné sprostredkované možnosti, napr. absolvovaním školenia. Zaujímala nás názor učiteľov na skutočnosť, či považujú vôbec za potrebné, aby rodičia absolvovali školenia týkajúce sa mediálnej výchovy. Výsledky sú prezentované v tabuľke 2.

**Tabuľka 2** Potreba absolvovať u rodičov školenie v oblasti mediálnej výchovy z pohľadu učiteľov (N = 151)

		Absolútna početnosť	Relatívna početnosť	Kumulatívna početnosť
Potreba školenia u rodičov	určite nie	6	4,0	4,0
	skôr nesúhlasím	8	5,3	9,3
	neviem	44	29,1	38,4
	skôr súhlasím	61	40,4	78,8
	áno, plne súhlasím	32	21,2	100,0
	Spolu	151	100,0	

Ako vidieť z tabuľky 2, väčšina učiteľov (61,6 %) považuje za potrebné, aby sa rodičia zúčastňovali školenia s cieľom rozvíjať kompetencie v oblasti mediálnej výchovy. Za neefektívne to považuje len 9,3 % opýtaných učiteľov.

V tejto súvislosti sme zisťovali aj z pohľadu rodičov, či by mali záujem absolvovať takéto školenie. Výsledky prezentuje tabuľka 3.



**Tabuľka 3** Záujem rodičov o školenie z oblasti mediálnej výchovy (N = 498)

		nevyjadrili sa		určite nie		skôr nesúhlasím		viem		skôr súhlasím		áno, plne súhlasím		Spolu	
Pohlavie	muž	18	3,6	17	3,4	6	1,2	24	4,8	17	3,4	10	2	92	18,4
	žena	61	12,3	36	7,2	29	5,8	140	28,1	100	20,1	40	8,1	406	81,6
Spolu		79	15,9	53	10,6	35	7	164	32,9	117	23,5	50	10,1	498	100

Z tabuľky 3 je zrejmé, že k tejto otázke sa 15,9 % rodičov nevyjadrilo vôbec. Zároveň z tabuľky vyplýva, že 32,9 % rodičov sa vyjadrilo, že sa nie k tejto otázke vyjadriť, či majú potencionálny záujem o školenie. Je potešujúce, že niektorí rodičia prejavili aj záujem o tento druh školenia (33,6 %). Pri zisťovaní záujmu o školenie zo strany rodičov sme zisťovali závislosť odpovedí rodičov z hľadiska ich pohlavia.

Na základe výsledkov štatistického testovania prostredníctvom  $\chi^2$ -testu možno na hladine významnosti  $\alpha = 0,05$  prijať alternatívnu hypotézu o nezávislosti skúmaných znakov (vypočítaná p-hodnota 0,037 je menšia než zvolená hladina významnosti). S ohľadom na záujem rodičov o školenie v oblasti mediálnej výchovy je teda štatisticky významný rozdiel medzi mužmi a ženami.

Hodnota Pearsonovho Chí-kvadrát testu je rovná  $\chi^2 = 11,839$  a dosiahnutá signifikancia  $p = 0,037$ ,  $\chi^2 = 11,839$ ;  $p < 0,05$  ( $p = 0,037$ ).

Ako môžeme vidieť v tabuľke 3, potvrdila sa závislosť vzhľadom k pohlaviu rodiča. Hypotéza H1 sa prijíma. Zistil sa signifikantný rozdiel vo vyjadreniach rodičov so zreteľom na pohlavie, čo sa týka ich záujmu o školenie so zameraním na mediálnu výchovu. Výskum poukazuje na to, že z rodičov vyjadrovali ženy významne častejšie záujem o školenie z oblasti mediálnej výchovy ako muži.

Školenia pre rodičov by mohli organizovať a realizovať práve učitelia, ktorí žiakov poznajú, prístupujú k nim individuálne, a preto aj školenia by mohli byť zamerané k potrebám a záujmom žiakov a rodičia by mali zo strany učiteľa špecifický prístup v danej oblasti. Ak by učitelia chceli podávať rodičom erudovanú pomoc, napr. realizáciou prednášok a školení v tejto oblasti, sami by mali disponovať potrebnými kompetenciami v oblasti mediálnej výchovy. Je zrejmé, že učitelia, ktorí majú záujem o prehlbovanie si svojich vedomostí a zručností v oblasti mediálnej výchovy, budú erudovanejší aj v oblasti poradenstva rodičov. V tejto súvislosti sme zisťovali závislosť poskytovania erudovanej pomoci učiteľa rodičom a jeho záujmu o rozvíjanie si kompetencií v tejto oblasti. Výsledky ukazuje tabuľka 4.

**Tabuľka 4** Vzťah medzi erudovanosťou učiteľov v oblasti poradenstva rodičom so zreteľom na mediálnu výchovu a ich záujmom zvyšovania si kompetencií v tejto oblasti (N = 151)

Chi-Square Tests			
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	11,839 <sup>a</sup>	5	,037
Likelihood Ratio	10,940	5	,053
Linear-by-Linear Association	3,060	1	,080
N of Valid Cases	419		

Výsledky v tabuľke 4 poukazujú na to, že hoci neboli zistené štatisticky významné rozdiely, učitelia, ktorí prejavujú záujem o rozvíjanie si svojich kompetencií v oblasti mediálnej výchovy, najmä vo forme kurzov a sebazvedávania, častejšie ako ostatní učitelia vyjadrovali názor, že by vedeli poskytnúť rodičom radu a hlbšie informácie so zreteľom na mediálnu výchovu, prípadne by vedeli rodičov nasmerovať na odborníkov. Učitelia, ktorí sa necítia v tejto oblasti kompetentní, aby realizovali školenia či prednášky, majú veľa alternatívnych možností, napr. zabezpečiť ich prostredníctvom odborníkov v tejto oblasti. Je však potrebné, aby prejavili záujem a ochotu o spoluprácu s rodičmi so zreteľom na túto oblasť.

## ZÁVER

Na základe výskumných zistení možno konštatovať, že spolupráca medzi rodičmi a učiteľmi by sa mala zintenzívniť, nakoľko pomerne málo rodičov spolupracuje s učiteľmi pri rozvoji mediálnych kompetencií svojich detí. Učitelia zároveň vyjadrovali názor, že považujú za potrebné, aby rodičia absolvovali školenia v tejto oblasti, aby disponovali náležitými kompetenciami pri mediálnej výchove svojich detí. Rodičia prejavujú o tento druh školenia záujem, pričom sa zistil signifikantný rozdiel vo vyjadreniach rodičov so zreteľom na pohlavie. Výskum poukazuje na to, že z rodičov vyjadrovali ženy významne častejšie záujem o školenie z oblasti mediálnej výchovy ako muži. Školenia by mohli realizovať aj samotní učitelia, ak však majú snahu podávať rodičom erudovanú pomoc, oni samotní majú disponovať potrebnými kompetenciami v oblasti mediálnej výchovy.

So zreteľom na výskumné zistenia sa v edukačnej praxi odporúča zintenzívniť spoluprácu rodičov a učiteľov:

- v praktických konkrétnych činnostiach, ktoré budú pomáhať rodičom pri mediálnej výchove detí, napr. dať vypracovať erudovaným odborníkom zoznam, týkajúci sa nevhodného mediálneho obsahu alebo internetový vzdelávací portál, ktorý sa bude neustále aktualizovať a učitelia ho budú propagovať rodičom;
- využiť v rámci triednych stretnutí rodičov potenciál zo strany rodičov so zreteľom na ich povolanie a realizovať z problematiky mediálnej výchovy rôzne prednášky z radov rodičov (mnohí z nich sú lekári, psychológovia, apod.), prípadne dohodnúť sa s nimi na realizovaní školenia v tejto oblasti;
- vytvárať čoraz širšie možnosti pre celoživotné vzdelávanie učiteľov, ktorí majú snahu a ochotu rozvíjať si svoje kompetencie v oblasti mediálnej výchovy, ktorí môžu následne realizovať školenia pre rodičov, prípadne sprostredkovať a organizovať kvalitné školenia s erudovanými odborníkmi v tejto oblasti;
- pozitívne motivovať rodičov i učiteľov k väčšej angažovanosti pri ich spolupráci.

Je potrebné, aby bol zo strany učiteľov i rodičov záujem o vzájomnú komunikáciu, aby hľadali a využívali možnosti vzájomného stretnutia, preferovali vzájomne podporovaný postup vo výchove detí v oblasti mediálnej výchovy a aby hľadali spoločnú cestu, ako deti v súčasnej mediálnej dobe naviesť na správnu cestu. Rodičia i učitelia by si mali uvedomiť zodpovednosť za rozvíjanie svojich kompetencií v mediálnej oblasti, aby boli pre deti pozitívnym vzorom so zreteľom na edukáciu a aby boli pre nich erudovaným poradcom. V súčasnej dobe je preto potrebné, aby boli možnosti ich spolupráce prispôsobené aspektom súčasnej mediálnej doby aj so zreteľom na mediálnu výchovu detí mladšieho školského veku.

Príspevok bol spracovaný v rámci riešenia grantového projektu VEGA 1/0913/15: *Mediálna gramotnosť u žiakov primárneho vzdelávania v kontexte kooperácie rodiny a školy.*

## LITERATÚRA

- BUERMANN, U. 2009. Jak (pře)žít s médii. Hranice : Fabula – Hana Jan-  
kovská, 2009, 239 s. ISBN 978-80-86600-58-1.
- CHANASOVÁ, Z. 2011. Vzájomná podmienenosť rodinnej výchovy  
a mediálnej výchovy na 1.stupni základnej školy. In Kostelanský, A.  
(ed.): Imple-mentácia mediálnej výchovy do edukácie v primárnom vzde-  
lávaní. Ružomberok : Verbum - vydavateľstvo KU, 2011. s. 109 – 113.  
ISBN 978-80-8084-816-3.
- JAGO R, THOMPSON J. L, SEBIRE S. J, et al.2014. Cross-sectional associa-  
tions between the screen-time of parents and young children: differen-  
ces by parent and child gender and day of the week. In International Jo-  
urnal of Behavioral Nutrition and Physical Activity, 2014, 11, P. 54–62
- JUSZCZYK S. 2004. Media influence on children and adolescents. In The  
New Educational Review, 2004, Vol. 2, No 3, s. 93–112.
- KASÁČOVÁ, B. 2007. Dieťa a detstvo v modernej spoločnosti. In KASÁ-  
ČOVÁ, B.-ĽUPTÁKOVÁ, K. 2007. Sociálne aspekty detstva a výchovy. Ban-  
ská Bystrica : Pedagogická fakulta UMB, 2007.
- KURINCOVÁ, V. 2001. Kooperácia rodiny a školy. In PORUBSKÁ, G. – SE-  
IDLER, P. - KURINCOVÁ, V.: Diferenciácia, integrácia a kooperácia v edu-  
kačnom prostredí. Nitra : PF UKF, 2001. ISBN 90-8050-415-6.
- PETANI, R. a K.M. BRCIC. 2014. Family environment, communication and  
media education. In Perspectives of Innovation in Economics and Busi-  
ness (PIEB), 2014, vol. 14, issue 3, s. 132-142.
- VARGOVÁ, M., a M. KARASOVÁ, 2014. Education of Pupils to the ac-  
ceptance of cultural differences through Media Education in Primary Ed-  
ucation. In Frania, M. - Huk, T. – Muioł, M. (eds): Faces of traditional and  
new media in education of the 21st century features –tools – use. Toruń :  
Wyd. Adam Marszałek, 2014. ISBN 978-83-7780-946-4. s. 62-74.
- VRABEC, N. 2008. Mládež a médiá: Mediálna gramotnosť mladých ľudí  
na Slovensku. Bratislava : Iuventa, 2008. ISBN 978-80-8072-074-2.

*PaedDr. Miriam Uhrinová, PhD.*

*Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky*

*Katolícka univerzita*

*Hrabovská 1*

*034 01Ružomberok*

---

### 3 POLITIKA ŠTRUKTÚROVANIE UČIVA V KONTEXTE ROZVOJA KRITICKÉHO MYSLENIA ŽIAKOV

Structuring the curriculum in the context  
of the development of pupil's critical  
thinking

---

**GABRIELA PETROVÁ**

**NINA KOZÁROVÁ**

Univerzita Mateja Bela

Banská Bystrica

**Abstrakt:** *V predkladanom príspevku autorky približujú jednotlivé možnosti štruktúrovania učiva. V teoretickej rovine pojednávajú o obsahu vzdelávania, výbere a usporiadaní učiva, o učebniciach a námetoch na skvalitnenie ich tvorby. Opisujú tiež štruktúrovanie učiva a pozornosť venujú otázke porozumenia učebnému textu.*

**Kľúčové slová:** *štruktúrovanie učiva, kognitívna modifikácia, učebnica, interferencia, kurikulum, učivo.*

**Abstract:** *The author's present contribution approaches the various possibilities of structuring the curriculum. On the theoretical level, they discuss the content of education, selection and layout of curriculum, textbooks and themes to improve their production. Authors also describe*

*curriculum structuring and pay attention to the question of comprehension and understanding of learning text.*

**Key words:** *structuring the curriculum, cognitive modification, textbook, interference, curriculum.*

## ÚVOD

Právo vzdelávať sa figuruje v medzinárodných dokumentoch každej demokratickej spoločnosti, ktorá podporuje vzdelávanie každého veku a hľadá možné odpovede na otázky, ako poskytnúť žiakom efektívnu edukáciu.

Ako uvádza Kolář – Vališová (2009, s. 44): „Jednou zo základných funkcií vyučovania (a školy vôbec) je predávanie doteraz vytvorenej kultúry ľudstva ďalším generáciám tak, aby tento proces predávania a zvládania, prijímania ľudskej kultúry bol zároveň procesom všestranného rozvíjania osobnosti každého zo žiakov - predávaním kultúry v najširšom slova zmysle. Teda nielen systém ľudstvom vypracovaného poznania, sústredeného v súbore vied, ale i súbor operácií, ktoré sú pre existenciu, aktivitu i pre ďalší rozvoj ľudí, nevyhnutné.“

Čoraz častejšie sa v bežnej škole presadzuje modifikácia kognitívnych podmienok vzdelávania ako aj rôzne intervenčné programy. Obsah vzdelávania a učebnice akoby nestíhali posun v tandeme týchto meniacich sa podmienok.

## OBSAH VZDELÁVANIA

Podľa Kosíkovej (2011) z humanistického princípu pristupujeme k poňatiu vzdelávania s dôrazom na väčšiu autonómiu škôl. Práve o väčšiu autonómiu škôl sa opiera kurikulárna reforma, ktorá podporuje spoluúčasť učiteľov aj škôl na tvorbe učiva. Učitelia by mali prijať metódu aktívneho učenia, ktorá si vyžaduje nielen tvorivého učiteľa, ale aj tvorivo a kriticky zmýšľajúceho žiaka.



Úlohy, ktoré má učiteľ spĺňať, nie sú jednoduché. Nie je iba sprostredkovateľom informácií, ktoré majú žiaci vedieť, ale je aj vychovávateľom a rozvíjateľom osobností žiakov. Každý učiteľ musí dokonale ovládať a rozumieť svojim aprobačným predmetom, musí byť pedagogicky podkutý a okrem odborného a pedagogického vzdelania nesmieme opomenúť ani všeobecné vzdelanie a výnimočné charakterové vlastnosti, nakoľko bude učiteľ pre svojich žiakov vždy vzorom. Ide o mimoriadne zodpovednú prácu, pričom sa funkcia učiteľa v posledných rokoch výrazne transformuje. Už nie je ten, kto riadi, kontroluje, ale stáva sa facilitátorom, ktorý podporuje, diagnostikuje, inšpiruje, pomáha, aktivizuje a vytvára pozitívnu klímu.

Je veľmi dôležité, aby sa aj samotní učitelia zúčastňovali na koncipovaní obsahu vzdelania, nakoľko práve oni sú tí, ktorí počas výchovno-vzdelávacieho procesu realizujú obsah vzdelania. Dovoľujeme si predpokladať, že participovanie učiteľov na obsahu vzdelania z nich vytvorí kvalitnejších realizátorov, nakoľko budú poznať jadro, ktoré môžu podľa konkrétnych situácií modifikovať. Zainteresovanosť učiteľa na tvorbe a výbere učiva môže v neposlednom rade podporovať a napomáhať kvalitnejšej interakcii a hlbšej spätnej väzbe medzi učiteľom a žiakom.

Obsahy vzdelávania stanovené v kurikulárnych dokumentoch musia korešpondovať s učebnicami, z toho dôvodu kurikulum určuje stavbu učebnice. Pre dôkladnú teoretickú analýzu považujeme za nevyhnutné objasniť pojem kurikulum z pohľadov viacerých autorov. Švec (2002) chápe kurikulum ako druh edukačného plánu vypracovaného podľa celonárodne platných výkonových štandardov.

Turek (2008) kurikulum poníma v troch rovinách, ako formálne kurikulum (realizácia vo vyučovacom procese), neformálne kurikulum (mimoškolské aktivity žiakov) a skryté kurikulum (sociálna interakcia žiakov v triede).

Skalková (2007) považuje kurikulárne dokumenty za strešný pojem, ktorý pod sebou zahŕňa rôzne metodické a didaktické pomôcky pre učiteľov, učebné plány, didaktické texty pre žiakov, učebné osnovy, štan-

dardy vzdelávania aj učebnice. Práve školské kurikulárne dokumenty sú súčasťou plánov rozvoja škôl.

Hlasy pre vykonanie kurikulárnej reformy sa ozývajú pomerne dlho. Odborníkmi je kritizovaná metóda odovzdávania hotových poznatkov žiakom, ale aj predimenzované učebné osnovy, poznatkový encyklopedizmus, povrchné vedomosti a v neposlednom rade pasivita žiakov. Odborníci kladú dôraz na rozvíjanie medzipredmetových vzťahov, zvyšovanie aktivity žiaka a snahu zabezpečiť pre neho systematicky organizované poznatky.

Didaktický encyklopedizmus je pranierovaná téma v mnohých pedagogických periodikách. S rozvojom techniky, vedy a ľudského poznania sa požiadavka osvojovania vedomostí všetkých vedných odborov stáva takmer nereálnou. Abnormálne množstvo poznatkov vedie predimenzovaniu učiva a rozvoj žiakovej osobnosti ustupuje memorovaniu množstva učiva, ktoré žiaci častokrát reprodukovujú, neraz bez adekvátneho porozumenia.

„Obsah vzdelávania založený na špecifických kompetenciách je špeciálnou variantnou výberu učiva, ktoré slúži k získaniu kompetencií a spôsobilostí pre výkon určitej profesie. Tento výber učiva sa prevádza v rámci špecializačného, kvalifikačného, rekvalifikačného či celoživotného vzdelávania“. (Škoda, Doulík, 2011, s. 161).

## **VÝBER A USPORIADANIE UČIVA**

Vzdelávacie obsahy sú formulované na základe didaktickej analýzy, následne podstupujú didaktickú transformáciu – sú teda pretvárané na kurikulum. Výsledkom procesu didaktickej rekonštrukcie je rekonštruovaná obsahová štruktúra jednotlivých tém. (Ide o jednoduchšiu štruktúru, ako je pôvodná vedecká predstava. Je totiž modifikovaná tým spôsobom, aby bola zrozumiteľná žiakom rôznej vekovej a kognitívnej úrovne).

Mnoho odborníkov z oblasti pedagogiky a psychológie, ale aj príslušníkov z iných vedných disciplín sa zaoberá otázkou, aké učivo, v akom rozsahu a akým spôsobom si majú žiaci osvojiť. Nezodpovedanou otázkou

však zostáva možnosť štruktúrovania učiva tak, aby jeho usporiadanie pomáhalo žiakom v efektívnom učení sa a rozvoji kritického myslenia, pretože nie je dôležité iba to, koľko informácií majú žiaci v hlave, ale aj to, akým spôsobom ich majú systemizované - organizované.

Z toho dôvodu je potrebné apelovať na učiteľov (prípadne autorov učebníc), aby pri didaktickej analýze učiva nevytvárali text umelo - príliš abstraktne. Rovnako je dôležité dostatočne štruktúrovať text, nakoľko môže byť pre žiakov náročné vyselektovať z učiva najdôležitejšie informácie - určiť si kotviace body, prípadne pochopiť vzťahy medzi jednotlivými pojmami.

Problematike štruktúrovania učiva sa venujú zahraniční renomovaní autori, napríklad Chang (2007), Pazzaglia a Moé (2013), Kovač a Bertancelj (2008), Chung - Cheak - Lee - Baker (2012).

Odborná verejnosť považuje za jeden z najvýznamnejších aspektov pri výbere a rovnako pri usporiadaní učiva vývinovú psychológiu, konkrétne vekové predpoklady a vekové spôsobilosti žiakov, ktoré ovplyvňujú zvládnutie učiva. Je nutné uvedomiť si, že žiakova učebná kapacita má svoje hranice a limity, ktoré sa menia paralelne s ich vývinom. Nemožno opomínať zachovanie a rozvíjanie telesného aj duševného zdravia žiakov, preto je potrebné z veľkého arzenálu ľudského poznania vybrať najdôležitejšie informácie.

Petlák (1997, s. 45) uvádza: „Pod pojmom učivo chápeme istú sústavu poznatkov a činností, ktoré si má žiak osvojiť v priebehu výchovno-vzdelávacieho procesu a učenia sa a ktoré sa majú prejaviť v jeho vedomostiach, spôsobilostiach, zručnostiach a návykoch“.

Pochopenie vnútornej štruktúry učiva je nevyhnutné, ak učivo analyzujeme v didaktickej rovine. Informácie, ktoré učiteľ sprostredkováva žiakom by mali byť vždy prepojené s cieľmi vzdelávania. Výber učiva zodpovedá didaktickej analýze, ktorá má širokospektrálny charakter. Je nutné zanalyzovať predchádzajúce vedomosti žiakov, nakoľko ide o bod, ktorý poskytuje východisko pre prácu s učivom. Usporiadanie učiva na základe jeho štruktúry môže žiakovi pomôcť v pochopení základných pojmov a vzťahov medzi pojmami, javmi, či predmetmi. Aby si žiaci ne-

osvojili učivo izolovane bez vnútorných aj vonkajších súvislostí, ale ako integrovaný systém, je potrebné sprostredkovať tiež informácie medzi predmetových vzťahoch. Analýza medzipredmetových vzťahov môže byť realizovaná horizontálne (vzťahy s inými predmetmi aktuálnom ročníku), alebo vertikálne (nadväznosť na predchádzajúce ročníky). Kosíková (2011) opisuje jednotlivé psychodidaktické aspekty výberu a usporiadania učiva, pričom ide predovšetkým o prihliadanie na vekové a individuálne zvláštnosti žiakov, prevod medzi jazykom vedného odboru – jazykom vzdelávacieho predmetu a jazykom žiaka, rešpektovanie usporiadania vzdelávacieho obsahu v kurikule, psychologické zákonitosti učenia žiaka, rozvoj kompetencií žiaka.

Nelogické preťažovanie žiakov nepodstatným učivom kritizuje aj Skallová (2007), ktorá nie je stotožnená s nadmernou intelektualizáciou hudobnej, estetickej a telesnej výchovy. Práve naopak, do popredia vyzdvihuje teóriu exemplárneho vyučovania, ktorej cieľom je výber tzv. *jadier učiva*, ktoré sa stanú reprezentantmi celých oblastí učiva.

Syntetické (integrované) predmety sa snažia odstrániť izolovanosť medzi predmetmi a rozšíriť využívanie medzipredmetových vzťahov tým, že poskytujú vedomosti omnoho komplexnejšie. V našich podmienkach takéto predmety v učebných plánoch nie sú, no v krajinách ako Japonsko, Švédsko, Nemecko či Nórsko sú zaužívané už veľa rokov. Mnoho učiteľov považuje za najťažšie transformovať poznatky vedy do učiva vhodného pre žiakov v primeranej forme (s prihliadaním na ich vekové kognitívne odlišnosti).

Iný pohľad na učivo v didaktickej rovine prináša skupina autorov Švec, Filová a Šimoník (2002), ktorí za najpodstatnejší fakt považujú to, že jednotlivé prvky učiva každého predmetu musia svojím usporiadaním vytvárať štruktúru. Názorový pluralizmus jednotlivých teoretických koncepcií sa plne prejavuje aj v oblasti výberu učiva. Dodnes si odborníci kladú otázky, či učebné plány skutočne reprezentujú moderné vzdelanie, ktoré je potrebné pre jednotlivca aj spoločnosť. Dynamický prístup vo vzdelávaní, ktorý sa snaží prekonať statický prístup predpokladá, že

práve veľké skoky vo vede a technike negujú množstvo poznatkov, ktoré si jednotlivci počas svojho predchádzajúceho štúdia osvojili.

## UČEBNICE

Sme toho názoru, že učebnica by nemala byť považovaná za rutinnú školskú pomôcku, ale za zložitý konštrukt, ktorý má a môže vo významnej miere napomáhať učiacemu sa subjektu. Bolo by mylné, pristupovať k učebniciam iba ako k sumarizačným textom, ktoré reprezentujú všeobecné poznatky z daného tematického celku alebo vedného odboru. Vymedziť jeden z kľúčových pojmov v súvislosti s učebnicou – text, je pomerne náročné, nakoľko existuje viacero koncepcií, ako aj špecifických modelov textu, ktoré ho definujú. Pre potreby príspevku sa zameriame na didaktický, či pedagogický text (Gavora, 1992, s.10). Ako autor uvádza, daný typ textu má niektoré všeobecné vlastnosti (intertextualita, koherencia, konzistencia), ako aj špecifické charakteristiky (je vyjadrovaný v prirodzenom aj symbolickom jazyku, primárne je určený na učenie). Pedagogický, či didaktický text predstavuje akúkoľvek pasáž textu, ktorú žiaci v rámci učenia sa analyzujú, preto považujeme za užší pojem *text učebnicového typu*, ktorý sa vyznačuje tým, že obsahuje špecifické jazykové, poznatkové, komunikačné zložky, medzi jeho vlastnosti patrí regulatívnosť, intencionálnosť, či obťažnosť.

V 60. - 70. rokoch 20. storočia môžeme pozorovať začiatok empirických výskumov fungovania a vlastností učebníc. Za daným trendom stoja najmä psychodidaktika, psycholingvistika a psychológia učenia. Hĺbková analýza daného edukačného média je v súčasnosti nevyhnutná. Nie je dostačujúce iba posudzovanie, či je učebnica vhodná pre konkrétny ročník školy, ale tiež to, či je správna a adekvátne interpretovaná aj po vedeckej stránke.

Funkcie učebnice vnímajú autori z mnohých aspektov. Pováčšine sa vo všetkých objavujú spoločné prvky, napríklad vzbudenie záujmu pri učení sa z učebnice, zjednotenie rôznych prameňov vedeckého poznania, za-

bezpečenie logickej postupnosti, pomoc pri osvojovaní učiva, fixovanie učiva, transformácia vedeckých faktov.

Je potrebné, aby učebnica obsahovala zhodu s učebnými osnovami, estetickú úpravu, vedeckosť, jazykovú správnosť, tematickú usporiadanosť, využívanie medzipredmetových vzťahov a v neposlednom rade aj priestor na rozvíjanie kognitívnych schopností.

V školách žiaci dostanú učebnice, no nikto im nevysvetlí, ako sa v nich majú zorientovať. Neupozornia ich, ako sa majú z knihy učiť, akú má štruktúru. Mnoho učiteľov má predstavu, že učenie prebieha kapitolu za kapitolou, stránku za stránkou. Neprezentujú žiakom celý obraz učiva a vzťahy medzi jednotlivými prvkami.

V súčasnosti sa situácia ohľadom učebníc mení ako prevencia pred preťažovaním žiakov z hľadiska kvantitatívneho aj kvalitatívneho. Na rozdiel od učebníc z predchádzajúceho obdobia, ktoré tvorili výskumní pracovníci a dôraz sa kládol predovšetkým na množstvo pojmov a faktov, dnešné učebnice sú spracovávané s dôrazom na rozvoj tvorivosti, kritického myslenia a poznávacích procesov žiakov. Tiež sa presadzuje vytváranie viacerých alternatívnych učebníc na jeden predmet, aby si učiteľ sám mohol vybrať učebnicu, s ktorou bude so žiakmi pracovať (ktorá je im samotným svojím spracovaním a výrazovými prostriedkami najbližšia). Autori učebných textov len zriedkakedy opisujú svoje vnútorné myšlienkové postupy. Ak to robia, nie vždy je to práve jednoduchým a zrozumiteľným spôsobom, nakoľko vnútorná štruktúra myslenia sa u jednotlivcov líši. Len v ojedinelých prípadoch sa prelína štruktúra myslenia autora textu so žiakmi, ktorým je text určený. Rovnako náročné je aj to, ak má autor iný slovník ako čitatelia. Pre žiakov je preto náročné pochopiť nový text, pretože zatiaľ nemajú v mozgu vytvorené podvedomé štruktúry, nové informácie sa preto obťažne integrujú. Pri tvorbe učebníc by ich autori nemali opomínať ani axiologické hľadisko a vo vybranom učive zdôrazňovať jeho etické aspekty.

„Komplexné poňatie učebnice predpokladá, že bude nielen nositeľom vzdelávania, ale tiež prostriedkom riadenia učenia žiakov, založenom na ich vlastnej aktívnej činnosti“. (Skalková, 2007, s.103).

O učebnici ako literárnom útvare v dvoch hľadiskách, a to konkrétne hľadiska vnútorného a vonkajšieho, uvažuje Beneš (2009). Vonkajšie hľadisko sa sústreďuje na verejný priestor, v ktorom učebnica figuruje a štruktúru učebnice ako didaktického textu analyzuje hľadisko vnútorné. Autor tiež považuje za štruktúrne zložitý útvar moderné učebnice, ktoré kombinujú ikonický text spolu s verbálnymi druhmi. Sústredil sa tiež na stavbu informačného celku textu - konkrétne na vetu (tá má mať dĺžku primerane osem slov pre základné školy a dvanásť slov pre stredné školy). Stotožňujeme sa s názormi autora, ktorý považuje učebnice za multifunkčné a navyše kladie dôraz na úroveň verbálnych textov, nakoľko práve tie sú nástrojom celkovej kultivácie jednotlivca.

## NÁMETY NA SKVALITNENIE TVORBY UČEBNÍČ

Už J. A. Komenský poukazoval na nezastupiteľný význam vizuálnych prvkov vo výchovno-vzdelávacom procese. Je všeobecne známe, že človek si najlepšie zapamätá informácie, pri prijímaní ktorých aktivizuje čo najviac zmyslov. V moderných učebniciach považujeme vizuálne prvky za samozrejmosť, pretože často tvoria veľkú časť hlavných komponentov učebnice. Za vizuálne prvky v učebnici považujeme tabuľky, piktoqram, schémy, geometrické útvary, grafy, fotografie, plány, náčrty, kresby, maľby a v neposlednom rade aj mapy. V moderných učebniciach sa niekedy stretávame aj so situáciou, kedy autori venujú viac pozornosti vizuálnym prvkom - na úkor textu učebnice.

Ako uvádza Škoda, Doulík (2011, s.76 - 77) v moderných učebniciach sa používajú odlišné druhy písma aj farby, texty sú tiež sprevádzané grafickými prvkami ako napríklad bublinky, či rámiky. Podľa autorov má takáto inovácia učebníc dvojaký účel:

1. odstránenie demotivujúco pôsobiaceho monolitného textu;
2. rôzne odlíšenia môžu znázorňovať dôležitosť prvkov učiva, alebo kľúčové pojmy.

Autori sa stavajú pomerne odmietavo k novodobému trendu učiva „v kocke“, nakoľko je nepostačujúce, ak sa žiak naučí iba tzv. *hlavnú myš-*

*lienku* na konci tematického celku a nadobudne mylný dojem, že učivu porozumel. V skutočnosti však nedokážu vzťahy, alebo väzby medzi pojmami analyzovať.

Kováčik (2009) konštatuje, že moderné učebnice by mali reflektovať zmeny učebných osnov a priebežne sa renovovať. Podľa autora by mali odborníci vypracovávať hypertextové a integrované učebnice, didaktické programy tak, aby dokázali úspešne študovať žiaci nadaní, ako aj žiaci dosahujúci slabšie učebné výsledky. *Integrované učebnice* poskytujú nespočetné množstvo alternatív pre žiakov aj učiteľov, poukazujú na medzipredmetové vzťahy a vzájomné súvislosti. *Hypertextové učebnice*, ako moderný prvok edukácie, sú preferované autorom z toho dôvodu, že sú voľne dostupné vo virtuálnom priestore, prípadne prostredníctvom DVD nosičov. Obsahujú základný text pre žiakov a odbočky z textu pre slabších žiakov, ktoré približujú učivo z iného uhla pohľadu.

Skvalitnenie tvorby učebníc nie je možné, bez poznania aktuálneho stavu učebníc. Zoznamy kritérií na hodnotenie učebníc sú stanovené všeobecne, jasne a zrozumiteľne. Ide napríklad o zabezpečenie rovnosti pohlavia v učebniciach, psychodidaktických požiadavkách vzhľadom na väzbu a hmotnosť učebnice, motivačnej funkcii textu v učebniciach, obsahu prvkov problémového charakteru, rešpektovaní medzipredmetových vzťahov a zásad primeranosti veku. V kritériách sa neopomína ani grafická úprava učebnice, estetické využívanie priestoru, výstižný obrazový materiál v súlade s textom tak, aby tvorili koncepčne výstižný celok. Kritériá sa vzťahujú aj na dodržiavanie spoločenskej korektnosti, vecnú správnosť informácií na základe overenia hodnoverných zdrojov a aktualizáciu údajov v učebniciach.

Ako sme poznamenali vyššie v texte, nie všetci žiaci dokážu pracovať s učebnicou, či textom spontánne a prirodzene, aktívne ho spracovávať, podčiarkovať si dôležité vzťahy, farebne vyznačovať vzorce, schémy, hlavné myšlienky učiva.

Čítanie s porozumením a schopnosť porozumieť textu sa valí z každej strany. Hovoria o ňom učitelia, odborníci, pedagógovia, psychológovia, rodičia i samotní žiaci. Monitoring aj písomné maturity sú postavené na



preverení toho, či žiaci dokážu čítať s porozumením. Problému, či sa žiaci dokážu učiť z textu alebo z učebnice, sa však nevenuje dostatok pozornosti. Vo väčšine prípadov sa žiaci naučia písaný text naspamäť bez pochopenia a k tzv. preštudovaniu nedochádza. Učiaci sa jednotlivci nedokážu ani určiť hlavnú myšlienku textu, odseku, kapitoly. Nevedia rozlíšiť príčinu od dôsledku, fakty od názorov ani si vytvoriť na obsah osvojeného učiva vlastný názor. Nevyčleňujú si v textoch štrukturálne prvky ako pojmy, teórie, fakty či zákonitosti, ktoré by im učenie mohli zjednodušiť. Robiť si výpisky, čiže konspektovať text je jednou z možností, ako uľahčiť žiakom efektívne učenie sa z učebnice a rozvíjať ich kritické myslenie.

Rozvoj kritického myslenia žiakov má zásadný význam a vplyv na učenie sa. Kritické myslenie je v odbornej literatúre charakterizované predovšetkým systémom (zameranie pozornosti na logické súvislosti, relevantné usporiadanie informácií), metakogníciou (reflektovanie vlastných myšlienkových procesov), autoreguláciou, kladením otázok, zvedavosťou, vyššími myšlienkovými operáciami, prácou s rôznymi zdrojmi informácií, komparáciou pojmov, riešením problémov, aktívnosťou afektívnymi dispozíciami, analýzou úsudkov, identifikáciou konvenčných názorov a samostatným myslením. Sumarizovaním viacerých vedeckých pohľadov na kritické myslenie môžeme konštatovať, že kriticky myslieť znamená premýšľať o informáciách do hĺbky (porozumieť im, vyvodzovať závery), pričom sledujeme určitý zámer (dosiahnutie výsledku, vyriešenie problému, splnenie úlohy, dosiahnutie stanoveného cieľa).

Prácu s textom pútavo opisuje H. R. Jauss (2001, s. 8), podľa ktorého: „v trojuholníku autor, dielo a publikum nie je posledné menované len pasívnou časťou, reťazou obyčajných reakcií, ale samo o sebe opäť dejinotvornou energiou.“

Porozumenie učebnému textu v našom ponímaní znamená aktívne konštruovať jeho význam a zmysel. Procesy porozumenia textu je ťažké definovať, nakoľko ide o abstraktný, vzťahový charakter kognitívnej aktivity recipientov na rôznych úrovniach. Pri recepcii textu ide o učebnú situ-

áciu, kedy žiaci dekodujú text a regulujú svoje vlastné kognitívne procesy.

J. Kesselová (2005, s. 63) poukazuje na dôležitosť konštruktivistických aspektov pri snahách porozumieť akémukolvek textu. „Úroveň porozumenia nezávisí len od informácií v texte a od spôsobu, akým sú prezentované, ale opiera sa o individuálne skúsenosti, poznanie človeka a jeho mentálne predpoklady.“ Stotožňujeme sa s autorkinými názormi, nakoľko práve kognitívne procesy jednotlivca sú určujúcimi determinantmi pri analyzovaní zmyslu textu a konštruovaní jeho obsahu.

## **MOŽNOSTI ŠTRUKTÚROVANIA UČIVA**

Žiaci sa v škole neučia samostatne štruktúrovať učivo. Z toho dôvodu je dôležité, aby práve učebnica pomáhala vytvoriť si ku konkrétnemu učivu štruktúru, ktorá umožní žiakom jednoduchšie sa orientovať v učive, skôr si ho osvojiť a zapamätať dlhšiu dobu.

Je dokázané, že skôr sa žiaci učivo naučia vtedy, ak majú text rozčlenený podľa dôležitosti, zmyslu, či vzájomných vzťahov. Čím viac informácií máme v mozgu, čím je lepšie štruktúrované, tým sme schopnejší lepšie zvládať záťažové situácie, riešiť problémy a na skôr osvojené informácie napájať nové.

Problematikou štruktúrovania učiva sa zaoberal už Bruner, ktorý teoreticky, ale aj experimentálne skúmal vplyv štruktúrovania učiva na učenie sa žiakov. Ako autor uvádza, štruktúrovanie učiva so sebou prináša nasledujúce výhody:

- Celý vyučovací predmet sa stáva zrozumiteľnejším, keď sú pochopené kľúčové pojmy v učive.
- Porozumenie kľúčovým pojmom v učive zabezpečuje ich transfer a následnú aplikáciu v bežnom živote.
- Prostredníctvom štruktúrovania učiva dokážeme jednoduchšie pochopiť nielen konkrétny jav, ale aj model chápania javov, ktoré sú podobné.

- Prostredníctvom kreovania štruktúry učiva môžeme neustále precvičovať a opakovať skôr osvojené učivo.
- Ak sú jednotlivé pojmy v učive v štrukturálnej súvislosti (pospájané vzájomnými väzbami), vieme si ich jednoduchšie zapamätať a vybaviť z pamäti (In Bernátová, R. – Bernát, M., 2004, s. 13).

Usporiadanie učiva sa v učebných osnovách nachádza v troch stupňoch. Môžeme hovoriť o lineárnom usporiadaní, kedy sa učivo preberá iba jedenkrát, o cyklickom usporiadaní, kedy sa učivo zlučuje do istých cyklov a špirálovom usporiadaní, kedy je učivo usporiadané vzostupne. Reprezentácia štruktúry učiva môže mať podobu nelineárnu, napríklad grafy, siete, diagramy, matice alebo lineárnu, napríklad prezentácie, tlačený a písaný text.

Pod pojmom *štruktúrovanie učiva* chápeme rozvrhnutie jednotného celku (bloku učiva) na menšie časti podľa vlastného, individuálneho poznávacieho systému. Štruktúrovanie učiva rozoznávame tradičné, alebo moderné. K najstarším tradičným teóriám štruktúrovania učiva podľa Mareša (2001) patrí tvorba orientačnej osnovy, štruktúra hlavných pojmov v téme (postup po malých krokoch), schematický konšpekt (žiak pred vyučovaním dostane pracovný list a vyplní ho počas výkladu učiteľa). Jedným z príkladov je tzv. hĺbkové/širšie spracovanie, ktoré sa opiera o učenie s porozumením a predpokladá, že širšie spracovávanie informácií zanechá hlbšiu pamäťovú stopu. Ďalšou možnosťou usporiadania lineárneho typu učiva je spracovanie reorganizovaním, ktoré predpokladá, že ak si žiak sám usporiada učivo pred jeho osvojením, k učeniu dôjde jednoduchšie. Procesom pre spracovanie informácií je typ zhora dole, ktorým by mal byť spracovaný učebný materiál, ktorý je žiakom známy, alebo zdola hore používaný pri zložitejšom učebnom materiáli. Pri učení sa z lineárneho textu je potrebné mať na mysli cieľ a neustále ho konfrontovať s obsahom učiva. Keď sme sústredení na cieľ, všetky ďalšie myšlienky z textu (ktoré sa k nemu vzťahujú) sa začnú podvedome prepájať, na základe vzájomných súvislostí, čím vznikne myšlienková sieť.

Čo sa týka nelineárnej, abstraktnej reprezentácie učiva ide o priestorové učebné stratégie v podobe grafov, matíc, schém, diagramov, pojmového mapovania a sietí. Tvorba sietí býva tvorená na základe pravidiel možnostiach zakresľovania pojmov. Pomáha žiakovi naučiť sa chápať vzťahy medzi pojмами a následnú hierarchiu jednotlivých vzťahov. Ďalším typom abstraktnej reprezentácie učiva je rekurentné grafické organizovanie, ktorého východiskom je teória zmysluplného učenia. Ak je pôvodná kognitívna štruktúra dobre organizovaná, nové učivo má možnosť jednoduchšie sa na pôvodnú štruktúru naviazať.

Počas štruktúrovania rozdeľujeme učivo na základe logických súvislostí a hierarchizácie pojmov. Kým naše školstvo a teda aj učebnice sú orientované prevažne na poznanie faktov a početnosť poznatkov, na druhej strane generalizácia (výsledky ľudského poznávania) je opomínaná. Generalizácia nie je prezentovaná v žiadnej učebnici, autori akoby predpokladali, že práve generalizácia pojmov a faktov vysvetlí žiakom učiteľ, alebo vzťahy jednoducho pochopia samostatne.

## **ZÁVER**

Počas výchovno-vzdelávacieho procesu sa mnoho učiteľov snaží uľahčiť žiakom učenie prostredníctvom hotových poznámok, ktoré na hodine prezentujú, podstatné informácie napíšu na tabuľu, prípadne celé poznámky nadiktujú. To nemusí byť a pre všetkých žiakov určite nie je prínosné. Mnohokrát si žiaci takýmto spôsobom získané poznámky len pasívne namemorujú, bez snahy pochopiť obsah, vzájomné prepojenia preberaného učiva, bez rozvoja ich kritického a tvorivého myslenia.

Vyučovanie žiakov by malo byť primárne zamerané na vyvolanie ich aktivity. Je potrebné neustále ich motivovať a podporovať, aby sa pre nich stalo osvojovanie vedomostí obohatením v sociálnej, emocionálnej nepochodnom rade aj kognitívnej oblasti.

Je dôležité, aby každý žiak pochopil preberané učivo, vedel ho prepájať so skôr osvojenými poznatkami, pracovať s ním a aplikovať do každodenných oblastí svojho života. Ak učiteľ ukáže žiakovi možnosti, ako si

môžu poznatky jednoducho štruktúrovať sami, a tým lepšie pochopia učivo, zmení sa nielen kvalita ich vedomostí, ale aj vzťah k učeniu danému predmetu. Sme toho názoru, že učivo dokážeme pochopiť a interpretovať predovšetkým na základe spájania informácií a hľadania súvislostí.

„Táto práca bola podporovaná Agentúrou na podporu výskumu a vývoja na základe Zmluvy č. APVV-15-0368“.

## LITERATÚRA

- BENEŠ, Z. 2009. Učebnice jako literární útvar. In: Kurikulum a učebnice z pohľadu pedagogického výskumu. Zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie. (232s). Bratislava : Štátny pedagogický ústav.
- BERNÁTOVÁ, R. – BERNÁT, M. 2004. Technika vizualizácie systému logickej štruktúry biologického a biofyzikálneho učiva na báze jeho kybernetickej podstaty I. In Technológia vzdelávania, vol.12, no. 3.
- GAVORA, P. 1992. Žiak a text. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- CHANG, S. N. 2007. Externalising students' mental models through concept maps. Educational Research. 41 (3), 107 -112.
- CHUNG, G., CHEAK, A., LEE, J., & BAKER, E. (2012). Development model for knowledge maps. Resource paper. 14.
- JAUSS, H.R. 2001. Dejiny literatury jako výzva literární vědě. In Čtenář jako výzva. Výbor z prací kostnické školy recepční estetiky. Brno: Host, s. 8.
- KESSELOVÁ, J. 2005. Porozumenie textu ako znovuživený lingvodidaktický problém. Slovo o slove, roč. 11, s. 63.
- KOLÁŘ, Z.- VALIŠOVÁ, A. 2009. Analýza vyučování. Praha: Grada Publishing.
- KOSÍKOVÁ, V. 2011. Psychologie ve vzdelávání a její psychodidaktické aspekty. Praha: Grada.

- KOVAC, D., & BERTONCELJ, A. 2008. Organizational Mental Map and Co-native Competences. Research papers. 41, s. 127 – 135.
- KOVÁČIK, Š. 2009. Niekoľko námetov na skvalitnenie tvorby učebníc. In: Kurikulum a učebnice z pohľadu pedagogického výskumu. Zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie. Bratislava : Štátny pedagogický ústav.
- MAREŠ, J. 2011. Učení a subjektívni mapy pojmov. Pedagogika, LXI, s. 215-247.
- PAZZAGLIA, F., & MOE, A. 2013. Cognitive styles and mental rotation ability in map learning. Research report. DOI 10.1007/s10339-013-0572-2.
- PETLÁK, E. 1997. Všeobecná didaktika. Bratislava: IRIS.
- SKALKOVÁ, J. 2007. Obecná didaktika. Praha: GRADA.
- ŠKODA, J., & DOULÍK, P. 2011. Psychodidaktika. Praha: Grada Publishing.
- ŠVEC, Š. 2002. Teórie cieľových programov vzdelávania. Pedagogická revue, 54, 3, s. 201-219.
- ŠVEC, V., FILOVÁ, H., & ŠIMONÍK, O. 2002. Praktikum didaktických dovedností, 2. vyd. Brno : Masarykova univerzita.
- TUREK, I. . 2008. Didaktika. Bratislava: Iura Edition.

*Prof. PhDr. Gabriela Petrová, CSc.  
Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre  
Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky  
Dražovská cesta 4, 949 74 Nitra*

*PaedDr. Nina Kozárová  
Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre  
Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky  
Dražovská cesta 4, 949 74 Nitra*

---

## 4 AKTIVITY DIGITÁLNYCH DOMORODCOV NA SOCIÁLNYCH SIEŤACH

### Activities of digital natives on social networks

---

**ZUZANA KURUCOVÁ**

Paneurópska vysoká škola  
Bratislava

**Abstrakt:** *Problematika preferovania sociálnych sietí u digitálnych domorodcov je veľmi aktuálnou a diskutovanou témou, nielen v odbornej a vedeckej literatúre. Avšak drvivá časť existujúcich, realizovaných štúdií, sa zameriava na pozitívne a negatívne dopady používania sociálnych sietí digitálnymi domorodcami. V tomto kontexte je dôležité skúmať aj samotné aktivity digitálnych domorodcov na sociálnych sieťach. Používajú digitálni domorodci sociálne siete len na zábavu, alebo aj na vzdelávanie? Aké sú najčastejšie aktivity digitálnych domorodcov na sociálnych sieťach? Existujú rozdiely v aktivitách na sociálnych sieťach doma a v škole? Existujú rozdiely v aktivitách medzi chlapcami a dievčatami? Má rodina vplyv na aktivity digitálnych domorodcov na sociálnych sieťach? Pre zodpovedanie týchto otázok a naplnenie cieľa článku sú v kritickej rešerši zhrnuté výsledky a závery realizovaných vedeckých výskumov.*

**Kľúčové slová:** *Digitálni domorodci, Facebook, sociálne siete, aktivity.*

**Abstract:** *The issue of social networking preference of digital natives is a very up-to-date and discussed topic not only in professional and scholarly literature. However, the overwhelming part of existing, conducted studies, focus on the positive and negative impact of digital natives' use of social*

*networks. In this context, it is also essential to examine the various activities of digital natives on social networks. Do digital natives use social networks just for entertainment or for education as well? What are the most common activities of digital natives on social networks? Are there differences in social networking activities at home and at school? Are there differences between boys and girls? Does family have an impact on the activities of digital natives on social networks? In order to answer these questions and meet the aim of the article, there are summarized some results and conclusions of various scientific researches in a critical review.*

**Key words:** *Digital natives, Facebook, social networking, activities.*

## ÚVOD

Rast a popularita online sociálnych sietí vytvorila nový svet spolupráce a komunikácie. Viac ako miliarda ľudí po celom svete je prepojená, aby vytvárala, preberala a zdieľala svoje myšlienky, vedomosti, názory a skúsenosti. Napriek súčasnej dôležitosti online sociálnych sietí je k dispozícii pomerne malý empirický výskum zameraný na tento nový typ komunikačných a interaktívnych javov a prejavov (Cheung, Chiu & Lee, 2011).

Rubin, Perse & Barbato už v roku (1988) poukazujú na fakt, že existujú viaceré motívy, prečo mladí ľudia začali využívať sociálne siete. Patria sem potešenie, náklonnosť, začlenenie, útek, relaxácia a kontrola. Wellman, Quan Haase, Witte & Hampton (2001) sa pýtajú, či sociálne siete ako komunikačný kanál, umožňujú zvyšovať, znižovať alebo dopĺňať medziludský kontakt. Autori poukazujú na to, že tak z ich výsledkov, ako aj z výsledkov prieskumu z roku 1998 na vzorke 39 211 návštevníkov webovej stránky National Geographic Society, je možné pozorovať, že interakcia ľudí na internete dopĺňa medziludský kontakt (komunikáciu tvárou v tvár, telefonovanie). Už v roku 1997 Resnick a kol. vo svojich výsledkoch a záveroch upozorňovali, že využívanie sociálnych sietí prináša so sebou nielen pozitívne a negatívne javy, ale vytvára novú online komunitu (Resnick et al., 1997).



Christofides, Muise, & Desmarais (2012) tvrdia, že digitálni domorodci trávajú viac času na Facebooku v komparácii s dospelými. Autori v záveroch a v diskusii svojho výskumu konštatujú, že digitálni domorodci vo väčšej miere poskytujú svoje osobné informácie na Facebooku v porovnaní s dospelými. Vzorka respondentov tvorila 288 digitálnych domorodcov a 285 dospelých.

Jones, Mitchell, & Finkelhor (2012) skúmali aktivity digitálnych domorodcov na internete so zameraním na nežiaduce sexuálne správy na sociálnych sieťach, na obťažovanie alebo vystavovanie pornografií. Výskumná vzorka 1500 digitálnych domorodcov (10 – 17 rokov) bola oslovená v troch etapách: 2000, 2005 a 2010. V roku 2010 9 % mladých ľudí uviedlo nežiaduce sexuálne návyky. Pokračoval pokles počtu nežiaducich sexuálnych návykov, ku ktorým došlo medzi rokmi 2000 (19 %) a 2005 (13 %, čo viedlo k celkovému poklesu o 50 % medzi rokmi 2000 a 2010). Nežiaduce vystavenie pornografii uviedlo 23 % respondentov, čo je pokles z 34 % v roku 2010 po náraste v rokoch 2000 až 2005 (25 % až 34 %). Niektoré rozdiely v týchto trendoch boli zaznamenané u podskupín mládeže v závislosti od veku, pohlavia a rasy. Trendy v nežiaducich online skúsenostiach v poslednom desaťročí, ktoré zistili tri prieskumy týkajúce sa bezpečnosti internetu pre mládež, môžu byť v rozpore s dojmami všeobecného obyvateľstva, odborníkov a médií. Trendy poskytujú dôkazy pre určitý optimizmus, že ochranné úpravy v online prostredí sú úspešné a že digitálni domorodci disponujú väčším rozsahom informácií o negatívnych javoch na internete.

Henry, Gesell, & Ip (2016) dospeli k záveru, že čas strávený na sociálnych sieťach u digitálnych domorodcov neovplyvňuje ich telesnú aktivitu. Skúmaním a sledovaním reálnej sociálnej siete medzi 81 deťmi (priemerný vek respondenta - 7,96 roka) zistili, že heterogénnosť priateľov na sociálnych sieťach (napr. kamarát – športovec) neovplyvňovala respondentov natoľko, aby sa zvýšila fyzická aktivita jeho kamarátov na sociálnych sieťach.

Cieľom článku je kritickou rešeršou sumarizovať poznatky z existujúcich vedeckých štúdií o digitálnych domorodcoch a ich aktivitách na sociálnych sieťach.

## **1 Aktivity digitálnych domorodcov na sociálnych sieťach - chat**

Autori Masters (2009), Dunne, Lawlor, & Rowley (2010), Bergen et al. (2013) poukazujú na fakt, že digitálni domorodci najčastejšie používajú sociálne siete na písanie správ (chatovanie). Rôzni autori sa zaoberajú vo svojich štúdiách negatívnymi dôsledkami využívania sociálnych sietí pri písaní správ, ako je vplyv na fajčenie a na drogovú závislosť (DeHart et al., 2017), na začatie sexuálneho života a na kriminálnu činnosť (Wohn & Spottswood, 2016; Burk, Kerr & Stattin, 2008), na nesprávny spôsob stravovania a s tým súvisiace zdravotné riziká (Mabe, Forney & Keel, 2014) u digitálnych domorodcov.

Gross (2004) skúmal aktivity na sociálnych sieťach a na internete na vzorke 261 digitálnych domorodcov 7. a 10. ročníka z predmestských štátnych škôl v Kalifornii. Výsledky dokumentujú, že medzi chlapcami a dievčatami nie sú významné rozdiely v online aktivite na sociálnych sieťach. Aktivity sú u oboch pohlaví spojené so sociálnou interakciou, ktorá sa vyskytuje v súkromných bezprostredných správach najmä s priateľmi, ktorí sú súčasťou ich každodenného života. Hlavnou témou ich chatovania na sociálnych sieťach sú bežné veci zo života, priatelia, klebety, ale aj dôverné témy. Neboli nájdené žiadne asociácie medzi používaním internetu a blahobytom domácností respondentov.

Oleszkiewicz et al. (2017) konštatujú, že bežnou súčasťou vyjadrovania emócií pri chatovaní a vo virtuálnej komunikácii na Facebooku sa stáva používanie emotikonov. Štúdia zameraná na existenciu vekových rozdielov pri používaní emotikonov na Facebooku potvrdila, že 15 najpopulárnejších emotikonov tvorí 99,6 % zo všetkých existujúcich odoslaných emotikonov v rámci komunikácie na tejto sociálnej sieti. Taktiež sa potvrdilo, že mladšia generácia (16 - 20 rokov) používa významne vyšší

počet emotikonov v porovnaní so strednou a staršou generáciou (20 + rokov).

## **2 Aktivity digitálnych domorodcov na sociálnych sieťach – online hry, hudba**

Johnson (2011) súhlasí s tézou, že masívne rozšírenie a dostupnosť internetu v posledných dvoch desaťročiach malo zásadný vplyv na formovanie prvej generácie digitálnych domorodcov. Autor realizoval výskum na vzorke 95 detí s priemerným vekom 10,4 roka zameraný na používanie internetu doma a v škole, ako aj na sebavedomie digitálnych domorodcov, prejavujúce sa v školskom a domácom prostredí. Výsledky potvrdili, že v domácom prostredí digitálni domorodci viac komunikujú prostredníctvom e-mailov a sociálnych sietí, zatiaľ čo v škole dominujú online hry (vrátane online hier dostupných cez sociálne siete).

Willoughby (2008) tvrdí, že prevalencia hrania online hier je výrazne vyššia u digitálnych domorodcov mužského pohlavia (80,3 %) ako ženského pohlavia. Taktiež vplyv menej pozitívneho rodičovského vzťahu predpokladá vyššiu frekvenciu využívania predovšetkým sociálnych sietí.

Napriek rýchlemu prijatiu sociálnych médií ako prostriedku pre počúvanie hudby, existuje veľmi málo štúdií zaoberajúcich sa motiváciou používateľov pre takúto voľbu. Krause, North & Heritage (2014) poukazujú na možnosti a motiváciu digitálnych domorodcov používať aplikácie na počúvanie hudby na Facebooku. Z celkového počtu 576 respondentov uviedlo takmer 27 %, že využívajú Facebook ako prostriedok pre počúvanie hudby. Analýzou faktora hlavnej osi autori určili pre túto potrebu dve rôzne motivácie, a to zábava a komunikácia.

## **3 Aktivity digitálnych domorodcov na sociálnych sieťach – Facebook**

Joinson (2008) realizoval štúdiu zameranú výlučne na mladých užívateľov (241) Facebooku, ktorí sú spokojní aj s nadmerným využívaním tejto sociálnej siete. Prostredníctvom faktorovej analýzy zistil najvýznamnej-

šie aktivity používania Facebooku, ktoré sú nasledovné: organizovanie a zdieľanie rodinných a spoločenských osláv, sociálne spojenie (tzv. „Connection“), zdieľanie identity, sledovanie obsahu sociálnej siete, surfovanie v sociálnej sieti a aktualizácia statusu. Karnik, Oakley, Venkatanathan, Spiliotopoulos & Nisi (2013) sa vo svojom výskume taktiež venovali využitiu Facebooku pre účely rodinných a spoločenských osláv, a to najmä z organizačného hľadiska. Záver ich výskumu ukazuje väčšiu mieru využitia Facebooku u digitálnych domorodcov, ktorí boli na tejto sociálnej sieti registrovaní kratšiu dobu.

V tejto súvislosti je pre komparáciu možné uviesť závery Chena (2011), ktorý uskutočnil analýzu používania Twitteru u 317 digitálnych domorodcov. Zistil, že čím viac mesiacov je digitálny domorodec aktívny na Twitteri a čím viac hodín týždenne trávi čas na tejto sociálnej sieti, tým viac má digitálny domorodec potešenie a potrebu neformálneho zmyslu pre kamarátstvo, už spomenuté „Connection“ s inými používateľmi.

Dhir, Kaur, Lonka & Nieminen (2016) zhrnuli, že existuje veľmi málo odbornej a vedeckej literatúry s empirickými dátami v oblasti aktivít digitálnych domorodcov na Facebooku. Štúdiu uskutočnili na vzorke 380 respondentov vo veku 12 – 18 rokov, ktorí využívajú Facebook každý deň. Jej výsledky naznačujú, že starší digitálni domorodci, extroverti a tí, ktorí vnímajú online informácie ako verejné, majú viac skúseností pri fotografovaní a zdieľaní fotografií, trávajú viac času fotografovaním, vykonávajú prísnu ochranu fotografií, preukazujú negatívne vnímanie úložiska v cloude a zriedka uchovávajú fotografie formou zálohy.

Dhir (2017) sa upriamil na výskum zameraný na príčiny nevhodnosti digitálnych domorodcov označovať sa na fotografiách na Facebooku („tag“). Realizovaná kvalitatívna štúdia predstavovala vzorku 141 indických a pakistanských digitálnych domorodcov, ktorí používajú Facebook denne. Z výsledkov výskumu vyplýva, že dôvody, pre ktoré sa digitálni domorodci vyhýbajú k prihláseniu online identity na fotografiách, sú nechuť, strach, rodičovská kontrola, rozpaky a osobný vzhľad.

Eftekhar, Fullwood & Morris (2014) zistili, že skúsenosť Facebooku v interakcii s osobnostnými faktormi má vplyv na typ aktivity súvisiacej s fo-

tografiou a na úroveň účasti používateľov na fotkách. Zistenia poskytujú dôkaz, že používatelia Facebooku s rôznymi osobnostnými vlastnosťami nastavujú albumy a odovzdávajú fotografie inak. Používatelia prispôbujú konštrukciu svojich profilov a riadia svoje interakcie tak, aby uspokojili svoje psychologické potreby na Facebooku.

Vale & Fernandes (2018) zrealizovali webový prieskum medzi 562 fanúšikmi futbalových klubov na oficiálnej Facebook stránke UEFA. Výsledky potvrdili potrebu fanúšikov mať vždy aktuálne informácie a silnú potrebu sociálnej interakcie so svojim obľúbeným klubom na sociálnej sieti. Fanúšikovia mladšieho veku majú ešte väčšiu potrebu komunikovať, zdieľať príspevky a prispievať do diskusného fóra svojho obľúbeného klubu v komparácii so staršími, pracujúcimi fanúšikmi.

#### **4 Aktivity digitálnych domorodcov na sociálnych sieťach – akademické implikácie**

Flashman (2012) konštatuje, že akademický úspech (vzdelanie) u digitálnych domorodcov v dospievaní je kľúčovým faktorom budúceho vzdelávacieho a pracovného úspechu, pričom priatelia zohrávajú dôležitú úlohu vo vzdelávacom procese. Poskytujú podporu a zdroje a môžu povzbudzovať a odrádzať od dosiahnutých výsledkov. V dôsledku toho môžu priatelia digitálnym domorodcom pomôcť zachovať a zhoršiť nerovnosť, ak sú priatelia roztriedení na základe akademických výsledkov. Autor sa domnieva, že akademický úspech ovplyvňuje priateľské väzby medzi digitálnymi domorodcami v adolescentnom veku. V tomto kontexte autori ako Lomi, Snijders, Steglich & Torló (2011) zastávajú názor, že digitálni domorodci majú tendenciu asimilovať priemernú výkonnosť svojich priateľov a ich poradcov. Výber priateľov na Facebooku a sociálnych sieťach má vplyv na akademický úspech študenta. Nasledujúci autori Ainin, Naqshbandi, Moghavvemi & Jaafar (2015) tvrdia, že existuje kladný vzťah medzi akademickou výkonnosťou digitálnych domorodcov a používaním Facebooku.

Alloway, Horton & Alloway (2013) skúmali vplyv sociálnych sietí na kognitívne schopnosti a sociálne prepojenia u digitálnych domorodcov,

ako i odpovede na otázky o dĺžke a druhu používania sociálnych médií (Facebook, YouTube, Twitter). Zistenia ukázali, že digitálni domorodci, ktorí používali platformu Facebook (ale nie službu YouTube) viac ako rok, mali vyššie skóre v testoch verbálnej schopnosti, pracovnej pamäte a pravopisu v porovnaní so svojimi rovesníkmi, ktorí ju používali v kratšom časovom období.

Dhir, Khalil, Lonka & Tsai (2017) tvrdia, že digitálni domorodci sú aktívni používatelia Facebooku a trávia čoraz väčší denný čas používaním tejto sociálnej siete. Niekoľko nedávnych štúdií obhajovalo potrebu začleniť používanie siete Facebook do našich existujúcich vzdelávacích postupov. Súčasne však vedci a pedagógovia zdôrazňujú, že intenzívne používanie Facebooku sa nemusí nutne premeniť na pozitívne vzdelávacie výsledky a akademický blahobyt digitálnych domorodcov.

Ellison, Steinfield & Lampe (2007) tvrdia, že používanie Facebooku integruje aspekty psychologického blahobytu, čo naznačuje, že môže priniesť väčšie výhody pre digitálnych domorodcov, ktorí majú nízke sebavedomie a nízku životnú spokojnosť.

## **ZÁVER**

Aktivity digitálnych domorodcov na sociálnych sieťach (Twitter, Facebook, Instagram) sa vyznačujú spoločným znakom. Používanie sociálnych sietí digitálnymi domorodcami prevažuje v ich voľnom čase. Najčastejšími aktivitami na sociálnych sieťach je písanie správ (chat), zdieľanie obrázkov, zdieľanie videí, hranie online hier. Menej častými aktivitami na sociálnych sieťach sú počúvanie hudby, činnosti súvisiace so vzdelávacími aktivitami (komunikácia so spolužiakmi, vzdelávacie kurzy uskutočnené prostredníctvom sociálnych sietí a podobne).

Autori Grieve, Indian, Witteveen, Anne Tolan & Marrington (2013) poukazujú na pozitíva i negatíva používania Facebooku. Nadmerné používanie Facebooku môže viesť k úzkosti, či až k depresii. Pozitívom je fakt, že platforma Facebook môže slúžiť ako samostatné sociálne médium, v rámci ktorého sa môžu rozvíjať a udržiavať vzťahy a poskytovať alterna-

tívnu sociálnu príležitosť spojenú s množstvom pozitívnych psychologických dôsledkov.

Sociálne siete sa čoraz viac skúmajú v kontexte individuálneho správania. Výskum (Fetta et al., 2018) naznačuje, že priateľské vzťahy na sociálnych sieťach majú schopnosť ovplyvňovať jednotlivé akcie, meniť osobné názory a následne ovplyvňovať osobný blahobyť, preto skúmanie aktivít digitálnych domorodcov na sociálnych sieťach má svoje opodstatnenie. Vplyv individuálnych rozhodnutí digitálneho domorodca pri prijímaní priateľov na sociálnych sieťach má vplyv na celkový vývoj jeho vlastnej sociálnej siete.

Hunter, Goodreau, & Handcock (2008) sa pokúsili aplikovať metódy matematickej štatistiky (simulácie) práve na štúdium priateľských vzťahov medzi študentmi stredných škôl z Národnej longitudinálnej štúdie adolescentného zdravia (AddHealth). Dospeli k záveru, že nimi navrhnuté modely zachytia aspekty sociálnej štruktúry adolescentných priateľských vzťahov.

Pempek, Yermolayeva & Calvert (2009) zdôrazňujú, že milióny mladých ľudí (študentov i mladých dospelých) používa každodenne Facebook. Autori informujú, že digitálni domorodci používajú Facebook minimálne 30 minút počas dňa mimo domáceho prostredia ako súčasť každodennej rutiny. Táto rutina, resp. zvyk, je spätý s ich silnou potrebou prezerat' obsah profilov svojich priateľov a listovať v novinkách na Facebooku. Najčastejšie používaná aktivita na Facebooku je aj podľa tejto štúdie interakcia s rovesníkmi a priateľmi prostredníctvom chatu. Formovanie sociálnej identity digitálneho domorodca však nemusí korešpondovať s jeho identitou v reálnom živote.

Výsledky výskumu, ktorý uskutočnili Tomayko a kol. (2017), upozorňujú na to, že najdôležitejším aspektom v prístupe a k aktivitám digitálnych domorodcov na sociálnych sieťach, je zdravie a sila rodiny. Sila a zdravie rodiny charakterizuje to, že dieťa žije s oboma rodičmi (matkou i otcom) a rodina je etablovaná v kultúrno-etnickom spoločenstve (dôraz v ázijských krajinách alebo u etnických menšín na predmestiach veľkých miest). Digitálni domorodci, pochádzajúci zo zdravých a silných rodín,

trávia v priemere jednu až dve hodiny denne na sociálnych sieťach, majú väčšiu fyzickú aktivitu počas dňa, zvýšený príjem ovocia a zeleniny, väčší počet hodín spánku a sú vystavené menšiemu stresu oproti digitálnym domorodcom, ktorí trávia 3 až 4 hodiny denne na sociálnych sieťach v domácom prostredí. Tieto výsledky korešpondujú s výsledkami prípadovej štúdie Lee & Chae (2007) na vzorke 222 kórejských digitálnych domorodcov. Domnievajú sa, že pokles trávenia rodinného času a rodinnej komunikácie medzi rodičmi a deťmi priamo súvisí s časom trávenia detí na sociálnych sieťach. Taktiež autori poukazujú na fakt, že rodičia by mali dohliadať i na frekvenciu detských vzdelávacích aktivít na sociálnych sieťach.

## LITERATÚRA

- AININ, S., NAQSHBANDI, M. M., MOGHAVVEMI, S., & JAAFAR, N. I. 2015. Facebook usage, socialization and academic performance. *Computers and Education*, 83, s. 64-73. doi:10.1016/j.compedu.2014.12.018
- ALLOWAY, T. P., HORTON, J., & ALLOWAY, R. G. 2013. Social networking sites and cognitive abilities: Do they make you smarter? *Computers and Education*, 63, s. 10-16. doi:10.1016/j.compedu.2012.10.030.
- BURK, W. J., KERR, M., & STATTIN, H. 2008. The co-evolution of early adolescent friendship networks, school involvement, and delinquent behaviors. *Revue Francaise De Sociologie*, 49(3), 499-522+683+685-686. Retrieved from [www.scopus.com](http://www.scopus.com)
- BERGEN, E., ANTFOLK, J., JERN, P., ALANKO, K., & SANTTILA, P. 2013. Adults' sexual interest in children and adolescents online: A quasi-experimental study. *International Journal of Cyber Criminology*, 7(2), s. 94-111. Retrieved from [www.scopus.com](http://www.scopus.com).
- DEHART, D., DWYER, G., SETO, M. C., MORAN, R., LETOURNEAU, E., & SCHWARZ-WATTS, D. 2017. Internet sexual solicitation of children: A proposed typology of offenders based on their chats, e-mails, and social network posts. *Journal of Sexual Aggression*, 23(1), 77-89. doi:10.1080/13552600.2016.1241309



- DHIR, A. 2017. Why do young people avoid photo Tagging? A new service avoidance scale. *Social Science Computer Review*, 35(4), 480-497. doi:10.1177/0894439316653636
- DHIR, A., KHALIL, A., LONKA, K., & TSAI, C. 2017. Do educational affordances and gratifications drive intensive Facebook use among adolescents? *Computers in Human Behavior*, 68, s. 40-50. doi: 10.1016/j.chb.2016.11.014
- DHIR, A., KAUR, P., LONKA, K., & NIEMINEN, M. 2016. Why do adolescents untag photos on Facebook? *Computers in Human Behavior*, 55, s. 1106-1115. doi:10.1016/j.chb.2015.11.017
- DUNNE, Á., LAWLOR, M. -, & ROWLEY, J. 2010. Young people's use of online social networking sites - a uses and gratifications perspective. *Journal of Research in Interactive Marketing*, 4(1), s. 46-58. doi:10.1108/17505931011033551
- ELLISON, N. B., STEINFELD, C., & LAMPE, C. 2007. The benefits of Facebook "Friends:" social capital and college students' use of online social network sites. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 12(4), s. 1143-1168. doi:10.1111/j.1083-6101.2007.00367.x
- EFTEKHAR, A., FULLWOOD, C., & MORRIS, N. 2014. Capturing personality from Facebook photos and photo-related activities: How much exposure do you need? *Computers in Human Behavior*, 37, s. 162-170. doi:10.1016/j.chb.2014.04.048
- FETTA, A.; HARPER, P.; KNIGHT, V., & WILLIAMS, J. 2018. Predicting adolescent social networks to stop smoking in secondary schools. *European journal of operational research*. Vol. 265, no. 1, pp. s. 263-276. doi: 10.1016/j.ejor.2017.07.039.
- FLASHMAN, J. 2012. Academic achievement and its impact on friend dynamics. *Sociology of Education*, 85(1), s. 61-80. doi: 10.1177/0038040711417014
- GRIEVE, R., INDIAN, M., WITTEVEEN, K., ANNE TOLAN, G., & MARRINGTON, J. 2013. Face-to-face or facebook: Can social connectedness be derived online? *Computers in Human Behavior*, 29(3), s. 604-609. doi:10.1016/j.chb.2012.11.017

Gross, E. F. 2004. Adolescent internet use: What we expect, what Teens report. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 25(6 SPEC. ISS.), s. 633-649. doi:10.1016/j.appdev.2004.09.005

HENRY, T., GESELL, S. B., & IP, E. H. 2016. Analyzing heterogeneity in the effects of physical activity in children on social network structure and peer selection dynamics. *Network Science*, 4(3), s. 336-363. doi: 10.1017/nws.2016.2.

HUNTER, D. R., GOODREAU, S. M., & HANDCOCK, M. S. 2008. Goodness of fit of social network models. *Journal of the American Statistical Association*, 103(481), s. 248-258. doi:10.1198/016214507000000446

CHEN, G. M. 2011. Tweet this: A uses and gratifications perspective on how active twitter use gratifies a need to connect with others. *Computers in Human Behavior*, 27(2), s. 755-762. doi: 10.1016/j.chb.2010.10.023

CHRISTOFIDES, E., MUISE, A., & DESMARAIS, S. 2012. Hey mom, what's on your facebook? Comparing facebook disclosure and privacy in adolescents and adults. *Social Psychological and Personality Science*, 3(1), s. 48-54. doi:10.1177/1948550611408619.

JOINSON, A. N. 2008. 'Looking at', 'looking up' or 'keeping up with' people? Motives and uses of facebook. Paper presented at the Conference on Human Factors in Computing Systems - Proceedings, s. 1027-1036. doi:10.1145/1357054.1357213

JOHNSON, G. M. 2011. Internet activities and developmental predictors: Gender differences among digital natives. *Journal of Interactive Online Learning*, 10(2), s. 64-76. Retrieved from www.scopus.com

JONES, L. M., MITCHELL, K. J., & FINKELHOR, D. 2012. Trends in youth internet victimization: Findings from three youth internet safety surveys 2000-2010. *Journal of Adolescent Health*, 50(2), s. 179-186. doi: 10.1016/j.jadohealth.2011.09.015

KARNIK, M., OAKLEY, I., VENKATANATHAN, J., SPILIOPOULOS, T., & NISI, V. 2013. Uses & gratifications of a facebook media sharing group. Paper presented at the Proceedings of the ACM Conference on Computer

- Supported Cooperative Work, CSCW, s. 821-826. doi: 10.1145/2441776.2441868
- KRAUSE, A. E., NORTH, A. C., & HERITAGE, B. 2014. The uses and gratifications of using facebook music listening applications. *Computers in Human Behavior*, 39, s. 71-77. doi:10.1016/j.chb.2014.07.001
- LEE, S., & CHAE, Y. 2007. Children's internet use in a family context: Influence on family relationships and parental mediation. *Cyberpsychology and Behavior*, 10(5), s. 640-644. doi:10.1089/cpb.2007.9975
- LIU, D., KIRSCHNER, P. A., & KARPINSKI, A. C. 2017. A meta-analysis of the relationship of academic performance and social network site use among adolescents and young adults. *Computers in Human Behavior*, 77, 148-157. doi:10.1016/j.chb.2017.08.039
- LOMI, A., SNIJDERS, T. A. B., STEGLICH, C. E. G., & TORLÓ, V. J. 2011. Why are some more peer than others? Evidence from a longitudinal study of social networks and individual academic performance. *Social Science Research*, 40(6), s. 1506-1520. doi:10.1016/j.ssresearch.2011.06.010
- MABE, A. G., FORNEY, K. J., & KEEL, P. K. 2014. Do you "like" my photo? Facebook use maintains eating disorder risk. *International Journal of Eating Disorders*, 47(5), s. 516-523. doi:10.1002/eat.22254
- MASTERS, J. 2009. Using cultural historical activity theory (CHAT) to frame 'SuperclubsPLUS', an online social network for children. doi: 10.1007/978-3-642-03115-1\_38.
- OLESKIEWICZ, A., KARWOWSKI, M., PISANSKI, K., SOROKOWSKI, P., SOBRADO, B., & SOROKOWSKA, A. 2017. Who uses emoticons? Data from 86 702 Facebook users. *Personality and Individual Differences*, 119, s. 289-295. doi:10.1016/j.paid.2017.07.034.
- PEMPEK, T. A., YERMOLAYEVA, Y. A., & CALVERT, S. L. 2009. College students' social networking experiences on facebook. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30(3), s. 227-238. doi: 10.1016/j.appdev.2008.12.010
- RESNICK, M. D., BEARMAN, P. S., BLUM, R. W., BAUMAN, K. E., HARRIS, K. M., JONES, J., UDRY, J. R. 1997. Protecting adolescent's from harm: Findings from the national longitudinal study on adolescent health. *Journal of*

the American Medical Association, 278(10), s. 823-832. Retrieved from [www.scopus.com](http://www.scopus.com)

RUBIN, R. B., PERSE, E. M., & BARBATO, C. A. 1988. Conceptualization and measurement of interpersonal communication motives. *Human Communication Research*, 14(4), s. 602-628. doi:10.1111/j.1468-2958.1988.tb00169.x

TOMAYKO, E. J., PRINCE, R. J., CRONIN, K. A., PARKER, T., KIM, K., GRANT, V. M., ADAMS, A. K. 2017. Healthy children, strong families 2: A randomized controlled trial of a healthy lifestyle intervention for American indian families designed using community-based approaches. *Clinical Trials*, 14(2), s. 152-161. doi:10.1177/1740774516685699

VALE, L., & FERNANDES, T. 2018. Social media and sports: Driving fan engagement with football clubs on facebook. *Journal of Strategic Marketing*, 26(1), s. 37-55. doi:10.1080/0965254X.2017.1359655

WELLMAN, B., QUAN HAASE, A., WITTE, J., & HAMPTON, K. 2001. Does the internet increase, decrease, or supplement social capital? Social networks, participation, and community commitment. *American Behavioral Scientist*, (3), s. 436-455. Retrieved from [www.scopus.com](http://www.scopus.com)

WILLOUGHBY, T. 2008. A short-term longitudinal study of internet and computer game use by adolescent boys and girls: Prevalence, frequency of use, and psychosocial predictors. *Developmental Psychology*, 44(1), s. 195-204. doi:10.1037/0012-1649.44.1.195

WOHN, D. Y., & SPOTTSWOOD, E. L. 2016. Reactions to other-generated face threats on Facebook and their relational consequences. *Computers in Human Behavior*, 57, s. 187-194. doi:10.1016/j.chb.2015.12.021.

*PaedDr. Zuzana Kurucová, PhD.*

*Fakulta práva,*

*Paneurópska vysoká škola,*

*Tomášikova 20,*

*82102 Bratislava,*

---

## **Recenzia publikácie Žiak, učiteľ a výučba (všeobecná didaktika pre študentov učiteľstva)**

---

**ZUZANA POLÁČKOVÁ**

Pedagogická Fakulta UK  
Bratislava

**TÓTHOVÁ, Renáta; KOSTRUB, Dušan; FERKOVÁ Štefánia. Žiak, učiteľ a výučba.**

**Prešov: Rokus, s.r.o., 2017, 370 s., ISBN 978-80-89510-61-0**

Publikácia *Žiak, učiteľ a výučba* (všeobecná didaktika pre študentov učiteľstva) je dielom troch autorov: PaedDr. Renáty Tóthovej, PhD., doc. PaedDr. Dušana Kostruba, PhD. a Mgr. Štefánie Ferkovej, PhD., ktorí majú množstvo skúseností v oblasti všeobecnej didaktiky a sú v uvedenej oblasti odborníkmi.

Škola predstavuje pre každého z nás prijímanie a osvojovanie si základných vedomostí, názorov, zvykov a hodnôt, ktoré nás sprevádzajú celým životom. Pokojne môžeme hovoriť o štarte a príprave na život, ktorý je nám poskytovaný odbornou a systematickou prípravou pedagógmi. Úroveň tohto štartu často ovplyvňuje náš ďalší vývoj, preto je dôležité vytvárať žiakom také podmienky a postupovať takými vyučovacími postupmi, ktoré zaručia nielen kvalitný stupeň vzdelania po vedomostnej stránke, ale tiež budú priaznivo pôsobiť na psychiku vyučovaného objektu v zmysle humanizácie a stanovenia hodnotového rebríčka v prospech zvýšenia celkovej úrovne spoločnosti.

Výchovno-vzdelávací proces je procesom veľmi zložitým a náročným, pretože učiteľ a žiak v ňom vstupujú do mnohostranných vzťahov. Čas-

ťou tohto procesu, ktorý sleduje vzdelávaciu stránku, sa zaoberá časť pedagogiky - didaktika. Čo je didaktika, čo tvorí jej predmet a obsah, sa čitateľ dozvie po preštudovaní tejto publikácie. Hneď v úvode by som však chcela povedať, že didaktika je najprepracovanejšia časť pedagogiky. Výučba všeobecnej didaktiky je neodmysliteľná v učiteľských študijných programoch, v pedagogických študijných odboroch, ale i v rámci všeobecného učiteľského základu, a to na rôznych stupňoch i formách vysokoškolského štúdia.

Vysokoškolská učebnica je didaktickým nástrojom vysokoškolskej výučby vzhľadom na jej zámernú vzdelávaciu intenciu a ciele. Reprezentuje podstatnú časť vybraného učiva v explikatívnej rovine na základe určujúcich pojmov a základných aspektov uprednostnenej témy. Predkladaná vysokoškolská učebnica má 15 kapitol, ktoré obsahujú najdôležitejšie tematické okruhy všeobecnej didaktiky, ako aj doplnujúce informácie.

V prvej kapitole s názvom Didaktika ako veda, autori postavili didaktiku v systéme pedagogických vied, tiež použili definície didaktiky, charakterizovali jej roviny a štruktúrne úrovne. Dôležité je nielen vymedzenie didaktiky, ale aj dvojaké chápanie všeobecnej didaktiky, teda didaktika chápaná v užšom slova zmysle a v širšom slova zmysle. Neodmysliteľnou súčasťou kapitoly je vývoj teoretických východísk didaktiky, čitateľ tak má možnosť uvedomiť si dôležité etapy vo vývoji všeobecnej didaktiky.

Druhá kapitola vymedzuje základné pojmy ako didaktika, edukácia, edukačný proces, výchova, vzdelávanie, vzdelávací proces, výchovno-vzdelávací proces, vyučovací proces, výučba, vyučovanie a učenie sa, ktoré sú významovo úzko prepojené. Kapitola obsahuje aj vývoj štruktúrnych modelov vyučovacieho procesu až po moderné systémové poňatie vyučovacieho procesu na základe rozhodovacích kompetencií učiteľa.

Tretia kapitola ponúka čitateľom definície (cieľ výchovného pôsobenia, cieľ výchovy, vzdelávacie ciele a cieľ výučby, teda vyučovací cieľ), ktoré sa vyskytujú v pedagogickom slovníku a je dôležité ich poznať, ako aj uvedomiť si rozdiel medzi nimi. Kapitola tiež obsahuje prehľadnú tabuľku úrovní konkretizácie, teda hierarchiu výchovno-vzdelávacích cieľov. Tabuľka je doplnená pedagogickými dokumentmi, v ktorých je daný typ

cieľa formulovaný. Dôležitou podkapitolou sú konkrétne (čiastkové) ciele vo výučbe, ktorých delenie na kognitívnu, afektívnu a psychomotorickú oblasť je už spomenuté vo viacerých publikáciách, avšak v predloženej učebnici oceňujem doplnujúce informácie od iných autorov, ktorí sa danej oblasti venovali.

Štvrtá kapitola nám podáva ucelený obraz o obsahu vzdelávania a o kurikule, ako aj rôzne podoby kurikula. Čitateľ tu má možnosť vidieť priebeh vzdelávacej politiky na Slovensku po roku 1989, taktiež rozdiel medzi plánovaným kurikulumom v rokoch 1989 - 2008 a od roku 2008, teda novým školským zákonom.

Informačne bohatá je kapitola č. 5, ktorá predstavuje najznámejšie a najdostupnejšie koncepcie z hľadiska ich stručnej histórie, základných princípov a osobitostí v prístupe v procese výučby. Vybrané koncepcie výučby ako slovo-názorné vyučovanie, programové vyučovanie, problémové vyučovanie, projektové vyučovanie, kooperatívne vyučovanie, integrované tematické vyučovanie, zážitkové učenie sa, otvorené vyučovanie, dištančné vzdelávanie, e-learning, konštruktivistické koncepcie výučby.

Najrozsiahlejšou, ako aj veľmi zaujímavou a najmä kľúčovou kapitolou je Transmisia verus konštrukcia v realizácii výučby, v ktorej je ukázaná a argumentovaná rozdielna až protikladná pozícia dvoch základných a v súčasnosti aj veľmi diskutovaných paradigiem výučby – transmisívnej a konštruktivistickej až sociálnokonštruktivistickej. Ide o akési protiklady, ktoré by mal spoznať každý študent učiteľstva. Autori sa venujú deduktívnemu, induktívnemu a participatívne prístupu vo výučbe vrátane odporúčaných fáz vyučovacej jednotky pre každý z uvedených prístupov s podporou konkrétnych scenárov výučby najmä pre induktívne a participatívne vedenú výučbu v rôznych predmetoch.

Nasledujúca kapitola je o didaktických princípoch/zásadách, ktorých dodržiavanie je mimoriadne dôležité, nakoľko vytvárajú zmysluplný a kvalitný priebeh vyučovacieho procesu. Koniec koncov didaktické princípy/zásady sa objavovali v dielach významných pedagógov, ako bol napr. J. A. Komenský, J. J. Rousseau, J. H. Pestalozzi a pod. Kapitola prezentuje pojmy ako zákonitosť, princíp a zásady v pedagogike. Charakterizuje zá-

kladné, klasické didaktické princípy a porovnáva ich s alternatívnymi didaktickými princípmi/zásadami.

Na kapitolu o didaktických zásadách/princípoch nadväzuje kapitola o vyučovacích metódach, kde je charakterizovaný pojem vyučovacia metóda, prezentované viaceré klasifikácie vyučovacích metód, ako aj podrobnejšie charakterizované základné monologické a dialogické vyučovacie metódy a tiež vybrané aktivizujúce i interaktívne metódy.

Nasledujúce dve kapitoly sa venujú organizačným formám výučby a materiálnym didaktickým prostriedkom, kde sú vymedzené základné pojmy a jednotlivé klasifikácie.

V jedenástej kapitole autori rozoberajú pojmy súvisiace s kontrolou výsledkov výučby, opisujú možnosti diagnostiky a hodnotenia výsledkov výučby a tiež definujú úlohy a funkcie kontroly výučby.

Prvá inštitúcia, ktorá vychováva a vzdeláva ďalšiu generáciu je rodina. Bezprostredne po nej nasleduje škola. Niet teda pochyb o jej význame. Pokiaľ si položíme otázku, kto v škole vychováva a vzdeláva tieto ďalšie generácie, jednoznačne dospejeme k odpovedi učiteľ. Učiteľ je ten, kto významnou mierou ovplyvňuje a formuje osobnosť žiaka, a preto je na neho kladený celý rad požiadaviek a očakávaní. Učiteľ musí byť nielen dobrý pedagóg a vychovávateľ, ale i vynikajúci odborník a v neposlednom rade aj psychológ a humanista. Učiteľská profesia patrí už dlhý čas k témam, ktorým sa venuje mnoho výskumov. Hlavným cieľom je charakterizovať túto profesiu v kontexte súčasnej situácie. Veľká pozornosť je tiež venovaná práve spomínaným požiadavkám na výkon učiteľskej profesie, na jeho profesijné kompetencie, ako aj na osobnosť učiteľa. Toto povolanie si vyžaduje osobitné vlohy mysle i srdca, veľmi starostlivú prípravu, ako aj stálu a pohotovú schopnosť obnovy a adaptácie. A práve dvanásta kapitola sa venuje osobnosti učiteľa, jeho kompetenciám, vyučovacím štýlom, rozoberá sebareflexiu a tvorivosť v práci učiteľa, ako aj učebné štýly žiaka a charakterizuje komunikáciu medzi učiteľom a žiakom.

Záverečné tri kapitoly sú zamerané na výskum - skúmanie výučby a na prezentovanie dvoch výskumných štúdií - skúmania procesu výučby v



nižšom sekundárnom vzdelávaní (2. stupeň základnej školy) a skúmania výučby vysokoškolského kurzu všeobecnej didaktiky vedenej do značnej miery sociálnokonštruktivistickým prístupom.

Publikácia je logicky štruktúrovaná, prehľadne spracovaná, napísaná zrozumiteľným jazykom, vhodne doplnená tabuľkami a schémami. Pozitívne hodnotím zvýraznené členenie textu. Použitá literatúra jednotlivými autormi je zvolená primerane vzhľadom na rozsah a obsah publikácie. Formálne spracovanie je na vynikajúcej úrovni, prehľadné a logické.

Ambíciou autorov je, aby vysokoškolská učebnica bola prínosným študijným a inšpiratívnym materiálom pre študentov učiteľstva - budúcich pedagógov, vysokoškolských učiteľov. A zároveň, aby nadobudli dostatočnú inšpiráciu realizovať výučbu nielen deduktívnym, ale aj induktívnym prístupom, zdokonaľovať sa v rámci praktickej realizácii výučby, tiež realizovať rôzne interaktívne metódy výučby a aby sa začali hlbšie zaujímať o niektoré z uvedených koncepcií výučby.

Z recenzie je zrejмый môj postoj k predmetnej publikácii. Považujem ju za výborne spracovanú. Ako som už vyššie spomenula PaedDr. Renáta Tóthová, PhD., doc. PaedDr. Dušan Kostrub, PhD. a Mgr. Štefánia Ferková, PhD. sú autori zaoberajúci sa uvedenou oblasťou viac rokov a svoje vedomosti, výskumné zistenia a aj skúsenosti pretavili do kvalitnej a najmä prínosnej publikácie.

Záverom by som chcela vyjadriť presvedčenie, že predložená publikácia je kvalitná vysokoškolská učebnica, ktorá by mala byť dostupná v každej knižnici, pretože svojím obsahom, rozsahom a spracovaním je cenným obohatením odbornej literatúry.

*Mgr. Zuzana Poláčková*

*Pedagogická fakulta Univerzity Komenského*

*Ústav pedagogických vied a štúdií*

*Centrum pedagogického výskumu*

*Račianska 59, 813 34 Bratislava*