

POZNÁVANIE NONDIREKTIVITY/ DIREKTIVITY UČITEĽA ŽIAKMI V ICH VZÁJOMNEJ INTERAKCII

Katarína Macková

Abstrakt

V príspevku sa autorka zaoberá interakčným štýlom učiteľa vo vzťahu k žiakom /Flanderovo delenie výchovných štýlov/ a zohľadňuje dimenziu nondirektivity /direktivity v prístupe učiteľa v intenciách „na dieťa zameraného vzdelávania“. Vo výskumnej časti je jej snahou overiť kritériálnu platnosť vytvorenej škály, ktorá odкрýva index nondirektivity učiteľa žiakmi v ich vzájomnej interakcii a poukázať na možný pozitívny vplyv nondirektívneho prístupu na klímu triedy.

Kľúčové slová

interakčný štýl, nondirektivita/direktivita, klíma triedy

Abstract

Students' ability to assess teachers' (non-)directiveness in their mutual interaction

This paper deals with the topic of interaction styles of teachers and students (cf. Flandera's typology of education styles). Emphasis is placed on the (non-)directiveness of teachers within "student-directed education". A scale serving as an index of teachers' non-directivity in their interaction with students is proposed and tested, and a potential positive influence of non-directive approaches on the atmosphere in class is pointed out.

Key words

Interactive style, (non-)directiveness, atmosphere in class

Úvod

Jednou z hlavných úloh súčasného školstva je podstatne zvýšiť efektivnosť edukačného procesu na školách. Zmeny by sa mali uskutočniť nie len v obsahu vzdelávania a následne v učebných plánoch a osnovách, ale najmä v rovine sociálneho systému školy.

Jednou z ciest je navodenie prístupu, ktorý sa premieta do roviny sociálnej sféry vzťahov, a to najmä vzťahov medzi učiteľom a žiakmi. Interakcia štruktúry vzťahu učiteľa k žiakovi sa často charakterizuje vo vertikálnej a horizontálnej rovine. Vo vertikálnej rovine sa výrazne ukazuje podriadenosť žiaka a nadradenosť učiteľa. Tento jav utvára autoritatívnu atmosféru vzťahu, napätosť, negatívne zážitky, a to najmä u žiaka. Osobnosť žiaka tu môže byť potláčaná, pretože sa obmedzuje jeho tvorivosť, samostatnosť, voľnosť a sloboda. V zmysle humanizácie sa vyžaduje zmena a zlepšenie vzťahu učiteľ – žiak. Pod pojmom zlepšenie vzťahu, jeho zmenu si možno predstaviť poľudštenie v smere chápania žiakov, pomoc pri učení a prekonávaním s ním spojených úskalí a ohľaduplnosť voči nim. Zmena prináša aj potrebu učiteľa meniť štýl svojej práce podľa aktuálnej situácie v triede, nekritizovať žiakov, nedávať príkazy a nechávať priestor na aktivitu.

Direktivita vs. Nondirektivita štýlu interakcie učiteľ – žiak

V odbornej literatúre sa stretávame s množstvom výchovných štýlov v interakcii učiteľ a žiak, ako aj výchovných stratégií. Podľa M. Zelinu (1994) štýl je presadzovanie invariantných spôsobov pôsobenia vychovávateľa na vychovávaného. Je výsledkom, ktorý je určovaný skôr osobnosťou ako situáciou. Invariantnosť znamená, že vychovávateľ sa pomerne stabilne správa k dieťom určitým spôsobom, a to dosť nezávisle od detí, situácie a od úloh, ktoré sa majú naplniť. (In: Gáborová, 2000)

Vzhľadom k predmetu nášho príspevku sa sústredíme na Flandersovo delenie výchovných štýlov, ktoré zredukoval na jednu dimenziu, a to na direktivitu a nedirektivitu človeka vo vzťahu k druhým ľuďom.

Jeho systém vychádza z teórie o tzv. priamom a nepriamom vplyve učiteľa. Priamy vplyv učiteľa redukuje žiakovu voľnosť, spontánnosť a údajne prináša horšie vyučovacie výsledky. Naopak, nepriamy vplyv učiteľa vedie k zvýšeniu žiakovej voľnosti, iniciatívy a údajne prináša lepšie vyučovacie výsledky. (Gavora, 2003)

Direktivita sa prejavuje v supresívnom (potlačujúcom) rozhovore, do ktorého patria také prejavy, ako je rozkazovanie, dirigovanie, prednášanie, moralizovanie, kritizovanie detí, organizovanie práce v triede, inštruovanie. Na druhej strane sa nedirektivita prejavuje povzbudzovaním žiakov, detí, vyslovovaním dôvery. Vychovávateľ, učiteľ často dáva deťom otázky a žiada otázky od nich, podporuje hodnotiace myslenie a tvorivé myslenie detí, zadáva divergentné

úlohy, všima si city, prežívanie, nálady, potreby a záujmy detí, rešpektuje ich a rozvíja. (Zelina, 1996)

Nedirektívny človek je skôr typom poddajného, prispôsobivého človeka, ktorého záujem je orientovaný hlavne na druhých ľudí, rád poznáva a plní ich očakávania, nerád kritizuje, je submisívny, neorganizuje prácu, nie je rád vodcom, rád pomáha druhým, má rád ľudí, radšej dbá o spokojnosť druhých ako o ich výkony, je citlivý a oceňuje citlivosť iných. *Nondirektívny učiteľ* podľa Rogersa (1996) /konceptia „Na dieťa zameraného vzdelávania“/ dáva svojim zverencom väčšiu voľnosť, slobodu, žiaci často môžu rozhodovať o činnosti, ktorú budú vykonávať. Hodnotenie činnosti i jej výsledku ponecháva na zúčastnených jedincov. Častejšie so žiakmi bezprostredne komunikuje, svoju pozornosť sústreďuje na ich pocity a prežívanie.

Učiteľ sa v takomto vzťahu usiluje byť sám sebou, byť tým človekom, ktorý v skutočnosti je a otvorene si uvedomuje postoje, ktoré zastáva. Takýto vzťah k žiakom je založený na empatii, autentičnosti a úprimnosti a samozrejme na akceptácii každého žiaka bez rozdielu, a bez ohľadu na úroveň jeho študijných výsledkov alebo správania. Žiakom dáva pocítiť úctu, rešpekt a ich bezvýhradné prijatie bez kladenia podmienok. Pomáha žiakom objavovať svoju vlastnú hodnotu, dôverovať si, vytvoriť pozitívny vzťah k sebe, sebaúctu i potrebu vyjadrenia vlastného názoru.

Samotní žiaci podľa M. Beňa (2001) prezentujú želania, ktoré sa týkajú charakteristik dobrého učiteľa. Tieto charakteristiky výstižne popisujú učiteľa, ktorý vo vzťahu k žiakom uplatňuje nondirektívny prístup, ktorý je učiteľom humanistom: nezabúda, že žiaci sú ľudia; správa sa k žiakom úctivo, slušne, milo, tolerantne, chápavo, otvorene, priateľsky; je ku všetkým žiakom rovnako spravodlivý; prístupuje k žiakom s pochopením a so zmyslom pre humor; na žiakov nekričí, ale snaží sa im s pokojom všetko potrebné vysvetliť a pomôcť im; so žiakmi bez barier komunikuje, diskutuje, spolupracuje a dôveruje im; má pre žiakov viac pochopenia, porozumenia pre ich záujmy, problémy, ťažkosti; snaží sa poznať a rozvíjať dobré stránky a vlastnosti, ktoré každý žiak má; vychádza žiakom v ústrety a snaží sa im porozumieť.

Podľa L. Gáborovej (2000) sú autori, ktorí sa stotožňujú s nedirektívnym prístupom vo výchovno-vzdelávacom pôsobení a pritom pripúšťajú aj možnosť direktívnejšieho prístupu v mimoriadnych situáciách. Napríklad v situáciách, kedy učiteľ musí dosiahnuť vysoký výkon za krátky čas, alebo pri narušenej motivácii, schopnosti koncentrácie žiakov... Iní, podporujúci nedirektívny štýl,

zaradenie direktívnych prvkov zásadne odmietajú, nezávisle od pedagogickej situácie.

Aj keď predpokladáme, že každý človek je istým spôsobom disponovaný a prevláda uňho istý druh správania, predsa sa domnievame, že na pomyselnom kontinuu medzi direktívnym a nondirektívnym správaním, cieľavedomím pôsobením možno dosiahnuť posun v zmysle nondirektivity, o čo nám v našom na dieťa zameranom, humanistickom pôsobení ide.

Empirický výskum

Cieľom nášho výskumu bolo na vzorke respondentov 2. stupňa ZŠ odkryť mieru indexu nondirektivity/direktivity učiteľa žiakmi medzi dvomi štýlmi prístupov zo strany učiteľa, a to v škole s tradičnou koncepciou vyučovania a alternatívnou školou. Zistiť možnú mieru kritériálnej validity „Škály na odkrytie indexu nondirektivity/ direktivity učiteľa žiakmi v ich vzájomnej interakcii“ a poukázať na možný pozitívny vplyv nondirektívneho prístupu na klímu triedy.

Výskum sme zrealizovali na **vzorke** 158 respondentov, žiakov 2. stupňa ZŠ /72- ZŠ ZA; 86- TAŠ/. Kritériom výberu respondentov sa stala samotná téma práce. Zvolili sme si školu s tradičnou koncepciou vzdelávania a školu s alternatívnou koncepciou, kde sa premietajú vo vyučovaní prvky „Na dieťa zameraného vzdelávania“, aby mohlo dôjsť ku komparácii nami sledovaných premenných. Boli to školy ZŠ Snežnica-Žilina a Tatranská alternatívna škola v Poprade. (Bližšie o koncepcii: Zelina,2000)

Stanovili sme si dve základné **hypotézy**.

- H1: Predpokladáme, že existujú štatistické významné rozdiely nami sledovaných znakov medzi dvoma štýlmi prístupov zo strany učiteľa , a to v škole s tradičnou koncepciou vyučovania a alternatívnou školou (s prvkami koncepcie „Na dieťa zameraného vzdelávania“ /P-C-E/ v prístupe učiteľa).
- H1a: Predpokladáme, že existuje štatisticky významne zvýšená miera indexu nondirektivity v alternatívnom prístupe učiteľa, oproti tradičnému prístupu učiteľa.
- H1b: Predpokladáme, že nondirektívne vyučovanie ovplyvní klímu triedy (v jednotlivých sledovaných premenných) pozitívnejšie ako direktívne vyučovanie.
- H2: Predpokladáme, že metóda na odkrytie indexu nondirektivity/direktivity učiteľa žiakmi v ich vzájomnej interakcii pozitívne koreluje s dotazníkom skupinovej klímy

Pri realizácii výskumu a na overovanie hypotéz sme použili tieto **metódy**:

- Na objasnenie vplyvu aplikácie odlišných prístupov k vyučovaciemu procesu na klímu skupiny sme použili modifikovaný *dotazník diagnózy klímy /atmosféry/ v skupine* (Zelina, 1993)

Dotazník sledoval štyri zložky prežívania: *empatiu, kongruenciu, ocenenie hodnoty a akceptáciu*. Bol predložený obom skupinám respondentov (tradičná a alternatívna ZŠ). Skóre každej zložky tvorila suma priemeru získaného koeficientu. Výsledky meraní slúžili ako východisko pre štatistické spracovanie údajov

- Metódou na odhalenie nondirektivity/direktivity zo strany učiteľa pri vyučovaní sa stala nami vytvorená „*Škála na posúdenie indexu nondirektivity/direktivity učiteľa žiakmi v ich vzájomnej interakcii*“ (má 20 položiek a je určená pre žiakov 2. stupňa ZŠ)

Pri zostavovaní tejto metódy sme vychádzali z charakteristík nondirektívneho prístupu zo strany učiteľa (konceptia P-C-E, C. Rogers). Potom sa ťažiskovými stali a na inšpiráciu slúžili: „Flandersov systém komunikácie v triade“, „Dotazník interakčného štýlu učiteľa“ (Wubbels, Levy 1993/slov. verzia – P. Gavora, J. Mareš 2000), oblasť, ktorá odкрýva učiteľovu pomoc žiakom z „Dotazníka na diagnostikovanie klímy v triede“ (J. Mareš, J. Lašek 1990/91) a „Student's Evaluation of Educational Quality /SEEQ/“ Marsh, Hebert 1970 (www.umanitoba.ca/academic).

Odôvodnením pre vytvorenie našej škály bolo, že Flandersova metóda je veľmi náročná na čas, ako aj veľmi chýlostivá pre učiteľa, ktorý je objektom pozorovania. Dotazníky na meranie klímy školskej triedy, sú len z časti zamerané na posúdenie prístupu k žiakom, ktorý zohľadňuje učiteľ voči nim. Preto sme vytvorili škálu, ktorá je postavená na hodnotení, posudzovaní učiteľa žiakmi v ich vzájomnej interakcii a snaží sa postrehnúť charakteristiky, ktoré by mal učiteľ v prístupe k žiakom zohľadňovať, a ktoré facilitujú učenie .

Tvrdenia, ktoré posudzujú žiaci, sa týkajú štyroch základných oblastí, ktoré sýtia nondirektivitu/direktivitu vzájomného vzťahu učiteľ a žiak:

- 1) Postupy učiteľa v oblasti ocenenia a pomoci žiakom: otázky 2, 6, 10, 15, 18, 20
- 2) Postupy učiteľa v oblasti akceptácie žiakov: otázky 4, 11, 13, 16, 19
- 3) Postupy učiteľa v oblasti empatického porozumenia žiaka: otázky 3, 5, 12, 17
- 4) Postupu učiteľa v oblasti otvorenosti, pravdivosti vo vzťahu k žiakom: otázky 1, 8, 9, 14

Na overenie metódy v rámci predvýskumu sme použili 38 respondentov zo ZŠ Snežnica-Žilina. Predvýskum odhalil problém porozumenia niektorých tvrdení deťmi. Na základe zistení došlo k doplneniu a korekcií otázok, aby sa dospelo k lepšiemu pochopeniu a následnému zodpovedaniu zo zreteľom na vekové osobitosti detí 2. stupňa ZŠ.

Validita merania „Škály na posúdenie indexu nondirektivity/direktivity učiteľa žiakmi v ich vzájomnej interakcii“. Skôr, než pristúpime ku konkrétnemu popísaniu validizácie našej metódy, popíšeme veľmi stručne teoretické východiska.

Pri validite merania ide o zistenie, či je meraná premenná náležitým, adekvátnym reprezentantom tej psychickej vlastnosti, konštrukcie, o ktorej je potrebné získať kvantitatívnu informáciu. Rozlišujeme dve základné typy validity: *kriteriálna a konštruktívna*. Ako bežný ukazovateľ kriteriálnej validity sa používa korelačný koeficient nazývaný koeficientom validity. Získané hodnoty koeficientov kriteriálnej validity sa pohybujú zväčša v rozsahu 0,30–0,60. Dosť zriedka bývajú koeficienty validity vyššie, než 0,60. Hodnoty koeficientov sa znižujú náhodnými chybami, momentálnymi zmenami v prostredí i vnútornom stave jednotlivcov. Nižšie hodnoty koeficientov validity nemusia znamenať nemožnosť použitia daného meracieho prostriedku. Aj prostriedky s nižšími hodnotami validity môžu v praktickom živote dobre poslúžiť. Prípady kriteriálnej validity, keď sa s overovaním predpovede nečaká, ale validizácia sa vykoná súčasne, sa označujú ako *súbežná validizácia*. Za prípad kriteriálnej validizácie možno pokladať aj tzv. *kongruentnú validizáciu*. Pri takomto postupe sa merací prostriedok validizuje pomocou staršieho, už validizovaného prostriedku, ktorý meria rovnakú vlastnosť. „Ak osoby vykazujúce vysoký výsledok v meracom prostriedku „A“, potom osoby vykazujúce vysoký výsledok v meracom prostriedku by mali vykazovať vysoký výsledok aj na prostriedku merajúcom vlastnosť „B“, pretože táto vlastnosť má podľa teórie pozitívne korelovať s vlastnosťou „A“. (Maršálová, L., 1978, 101- 111 str.) Ak teda má náš nový prostriedok merať nondirektivitu, tak jednotlivci s vysokým výsledkom tejto vlastnosti by mali mať vysoký výsledok aj na prostriedku merajúcom vlastnosti, ktoré sýtia nondirektivitu. A to empatia, akceptácia, ocenenie hodnoty a kongruencia. Podľa teórie by mali tieto vlastnosti konvergovať, stretávať sa, obe vlastnosti by mali pôsobiť v tom istom smere.

Úroveň direktívneho/nondirektívneho prístupu zo strany učiteľa sa premieta do atmosféry, klímy triedy. O tom, ako sa odráža takéto správanie na žiakoch, vypovedajú aj priemerné koeficienty vnímanej empatie, akceptácie, kongruencie

a ocenenia hodnoty. Preto sme pre validizovanie nami navrhnutej metódy použili „Dotazník diagnózy klímy/atmosféry/ v skupine“, ktorý vypracoval M. Zelina (1993). Takže na overenie platnosti našej metódy sme použili súbežnú, kongruentnú validizáciu v rámci kritériálnej validity prostredníctvom metódy, ktorá pokrýva rovnaké premenné, a je to dotazník M. Zelinu. O stupni kongruentnej validity budeme hovoriť priamo pri interpretácii výsledkov výskumu a konkrétne o výške koeficientu kritériálnej validity pri interpretácii hypotézy č. 2

Interpretácia a diskusia výsledkov výskumu

Pod 1. hypotézou sme si stanovili predpoklad, že existujú štatisticky významné rozdiely nami sledovaných znakov medzi dvoma štýlmi prístupov zo strany učiteľa, a to v škole s tradičnou koncepciou vyučovania a alternatívnou školou (s prvkami koncepcie P-C-E v prístupe učiteľa). Táto hypotéza bola sytená dvoma čiastkovými .

Pri overovaní čiastkovej hypotézy H1a) sme sa snažili odkryť mieru nondirektivity/direktivity prístupu zo strany učiteľa. Predpokladali sme, že existuje štatisticky zvýšená miera indexu nondirektivity v alternatívnom prístupe učiteľa, oproti tradičnému prístupu. Podľa nami vytvorenej škály, keď sme spočítali numerické hodnoty vyjadrení respondentov dostali sme koeficient sledovanej premennej. Miera nondirektivity vystupuje v intervale od 50-80 bodov a direktivita 50-20 získaného skóre. Čím vyšší bodový zisk tým vyššia miera nondirektivity.

Tabuľka č. 1: Významnosť rozdielov miery vnímanej nondirektivity/direktivity (N/D) učiteľa žiakmi medzi dvoma školami (TAŠ, ZŠ-ZA).

VŠETCI	ZŠ - ZA	TAŠ	T-TEST
N/D	53,42	61,32	6,0113**
CHLAPCI	ZŠ - ZA	TAŠ	T-TEST
N/D	52,62	60,67	4,7789**
DIEVČATÁ	ZŠ - ZA	TAŠ	T-TEST
N/D	52,45	61,95	4,787**

Keď porovnáme hodnoty zistíme, že získané skóre je v oboch prípadoch v indexe nondirektivity. V tradičnej ZŠ sú hodnoty skóre 53 bodov a v TAŠ 62 bodov(po zaokrúhlení). Môžeme vidieť, že rozdiely sú preukázateľné a štatisticky veľmi významné. Získané skóre v tradičnej škole je málo nad hranicou miery nondirektivity a v alternatívnej už jasne má pozíciu tohto intervalu. Mô-

žeme teda potvrdiť, že postupy učiteľa v oblasti povzbudenia, ocenenia, pomoci, akceptácie, empatického porozumenia, otvorenosti, pravdivosti vo vzťahu k žiakom sú v Tatranskej alternatívnej škole v intenciach „Na dieťa zameraného vzdelávania“. Na základe týchto vyjadrení môžeme túto čiastkovú hypotézu prijať.

Predpokladaný rozdiel v jednotlivých zložkách interakčného prejavu učiteľa na klasických vyučovacích hodinách a učiteľa na vyučovacích hodinách s alternatívnym pedagogickým programom bol zisťovaný aj M. Bohonyovou (1995) prostredníctvom analýzy indexu direktivity učiteľa na hodine pomocou postupu N. Flandersa. Z výsledkov vyplýva, že v klasickom ponímaní výučby si učiteľ zvolil stredne direktívny až direktívny postup. Počas výučby podľa alternatívneho programu sa učiteľ už zriekol direktivity, bol indirektívny. Rast tejto hodnoty poukazuje na realizáciu humanizačného procesu.

V prvej H1b), v ktorej sme predpokladali, že nondirektívne vyučovanie ovplyvní klímu triedy (v jednotlivých sledovaných premenných) pozitívnejšie ako direktívne vyučovanie. Na objasnenie vplyvu takýchto odlišných prístupov sme použili z časti modifikovaný „Dotazník diagnózy klímy /atmosféry/ v skupine (Zelina, 1993). Výsledky sme zaznamenali v štyroch zložkách prežívania: empatia, kongruencia, ocenenie hodnoty a akceptácia. Na 5 bodovej škále sme mohli sledovať jednotlivé vyjadrenia žiakov o charaktere správania sa učiteľa a spolužiakov voči nim.

Tabuľka č. 2: Významnosť rozdielov miery vnímanej empatie (U), kongruencie (P), ocenenia hodnoty (O) a akceptácie (A) medzi dvoma skupinami (TAŠ, ZŠ-ZA)

VŠETCI	ZŠ - ZA	TAŠ	T-TEST
Empatia (U)	2,83	3,24	3,3501**
Kongruencia (P)	2,90	3,15	1,7307
Ocen .hodnoty (O)	2,89	3,31	2,4014*
Akceptácia (A)	3,12	3,46	2,2212*

Z priemerných koeficientov možno vyčítať, že miera pociťovanej empatie, kongruencia, ocenenia hodnoty aj akceptácie je vyššia u detí z Tatranskej alternatívnej školy /TAŠ/ ako zo školy s tradičnou koncepciou vyučovania. Získané číselné koeficienty v jednotlivých premenných môžeme charakterizovať aj slovným vyjadrením. V ZŠ tradičnej sa žiaci vyjadrili, že charakteristiky ktoré vystupujú v ich skupinovej klíme sa objavujú v správaní žiakov aj učiteľa

„obvykle“. Vyjadruje to veľkosť získaného koeficientu, ktorý je v jednotlivých položkách v rozmedzí 2,83–3,12, čomu môžeme po zaokrúhlení priradiť zodpovedajúcu slovnú výpoveď, ktorá patrí číslu 3. Pre TAŠ boli charakteristické vyjadrenia v rozmedzí od 3,15–3,46, čomu by sme mohli prisúdiť výpovede detí o „obvyklosti takéhoto správania“ a aj „typickosti takéhoto správania“ sa ich spolužiakov a učiteľa. Pri komparácii nami sledovaných škôl môžeme povedať, že deti s alternatívnej školy sa ocitajú v psychologickej klíme ich skupiny, ktorá má v zväčšenej miere prejavy otvorenosti, úprimnosti, „ozajstnosti“. Tieto deti zažívajú prejavy ocenenia a povzbudzovania ich výkonov. Nachádzajú v skupine porozumenie a pochopenie, ich prežívania. Cítia prejavy prijímania a akceptácie zo strany učiteľa a triedy. Týmto vlastne môžeme potvrdiť, že prístup ktorý si deti zažívajú v TAŠ má prejavy nondirektivity. V tradičnej ZŠ priemerné koeficienty boli tiež celkovo potešujúce, čo môže napovedať o prijateľnej klíme triedy, ktorá nevykazuje jasné znaky direktivity ako sa to pri tradičných koncepciách vzdelávania vo všeobecnosti uvádza.

Tieto podmienky napomáhajúce pozitívnejšiemu ponímaniu skupinovej klímy boli overené a potvrdené viacerými nezávislými výskumami. Predpokladaný rozdiel vplyvu tradičného vyučovania a vyučovania podľa koncepcie P-C-E na atmosféru skupiny bol zisťovaný E. Sollárovou a M. Pohankom (2000) u stredoškôlkov formou prirodzeného experimentu. Aj z ich výsledkov možno dokladovať, že P-C-E systém aplikovaný v experimentálnej skupine významne podporil jednotlivé zložky skupinovej atmosféry (empatiu, kongruenciu, ocenenie hodnoty, akceptáciu) v porovnaní s kontrolnou skupinou, kde zaznamenané rozdiely medzi hodnotami, boli štatisticky vysoko významné.

D. Aspy a F. Roebucková (1978) zistili, že žiaci, ktorí mali empatických a akceptujúcich učiteľov, dosahovali lepšie výsledky v učení. Čo sa prejavovalo aj v klíme školy, ktorá bola viac úprimná, otvorená a akceptujúca. (In: Rogers, 1994)

L. Gáborová (2000) zrealizovala experimentálne vedené semináre zo psychológie u VŠ študentov, ktoré boli koncipované nondirektívnym prístupom. V závere sa tiež ukázalo, že u študentov, ktorí absolvovali takto vedené semináre bolo ich sebaopínanie charakterizované zväčšenou mierou empatie a akceptácie.

Výsledky, ktoré sme získali nám dokumentujú, že potenciál koncepcie „Na dieťa zameraného vzdelávania“, ktorá stavia na zvýraznení kvality vzťahu, vplyva na klímu triedy v rámci jej psychosociálnych vnútorných premenných veľmi pozitívne. Tým môžeme nami stanovenú čiastkovú hypotézu potvrdiť.

Ak hovoríme že prístup, ktorý volí učiteľ voči svojim žiakom, sa premieta a odráža aj v klíme triedy, tak v interpretácii predchádzajúcich tvrdení sme poukázali na výsledky miery empatie, kongruencie, ocenenia hodnoty a akceptácie v tradičnej triede oproti alternatívnej. Môžeme teda aj na základe získaných výsledkov klímy triedy a miery nondirektivity v nami sledovaných triedach na základe komparácie zistení usudzovať, že platnosť nami vytvorenej metodiky sa nám v tomto prípade potvrdzuje. Skutočne sa preukázala zväčšená miera nedirektívneho prístupu zo stany učiteľa v TAŠ, aj keď v tradičnej ZŠ tento index vystúpil tiež ako aktuálny. Keď pristúpime ku konkrétnemu číselnému vyjadreniu, tak zistíme, že hodnoty sú porovnateľné. Priemerná hodnota v koeficientoch klímy triedy je 2,5 a indexu nondirektivity je 50. Namerané hodnoty klímy triedy sa ukázali v TAŠ v intervale 3,15–3,46 a v ZŠ s tradičnou koncepciou 2,83–3,12. Priemerná miera nondirektivity v TAŠ je 62 a v ZŠ-ZA 53 bodov. Keď jednotlivé namerané skóre uvedieme do paralely a porovnáme ich, zistíme, že v oboch prípadoch sú namerané hodnoty pre jednotlivé školy v súlade. Potvrdenie, resp. vyvrátenie hypotézy č. 2, ktorou sme predpokladali, že metóda na odkrytie indexu nondirektivity/direktivity učiteľa žiakmi v ich vzájomnej interakcii pozitívne koreluje s dotazníkom skupinovej klímy, nám poslúži k odkrytiu kritériálnej validity nami navrhutej metódy.

Súbežná validizácia prebehla prostredníctvom validnej metódy: „Dotazníka diagnózy klímy/atmosféry/ v skupine“ (Zelina, 1993).

V jednotlivých čiastkových premenných tohto dotazníka (empatia, kongruencia, ocenenie hodnoty, akceptácia) sa odráža aj miera direktivity/nondirektivity učiteľa, preto táto metóda sa stala vhodná na potvrdenie tzv. kongruentnej validity. „Rozumie sa pod ňou validizácia pomocou už validizovaného prostriedku. Výška koeficientov validity sa pohybuje v rozpätí od 0,3–0,6 „(Daniel, 1992, str. 20)

Nami navrhnutá metóda pozostávala zo 4 okruhov tvrdení, ktoré svojim obsahom korešpondujú z jednotlivými premennými dotazníka. Taktiež išlo o mieru empatie, kongruencie, povzbudenia, ocenenia detí a akceptácie zo strany učiteľa.

Z jednotlivých vypočítaných hodnôt pre dané oblasti sme vytvorili priemerný koeficient, ktorý sme postavili do vzťahu s nameranou priemernou hodnotou v nami navrhutej metóde.

Dospeli sme k záveru, že škála na odkrytie indexu nondirektivity/direktivity učiteľa a dotazník skupinovej klímy vytvárajú kladnú lineárnu korelačnú

závislosť na hladine významnosti $\alpha = 0,01$ a hodnota korelačného koeficientu je $r = 0,3113^{**}$.

Týmto môžeme daný predpoklad potvrdiť.

Záver

Z našich výsledkov je zrejmé, že žiaci z TAS v komparácii s tradičnou ZŠ na základe ich vlastného posúdenia sa ocitajú v psychologickkej klíme ich skupiny, ktorá je v intenciach nondirektivity. V prístupe učiteľa aj žiakov sú vo zväčšenej miere prejavy otvorenosti, úprimnosti, porozumenia a pochopenia. Tieto deti zažívajú ocenenie a povzbudenie ich výkonov. Cítia prejavy prijímania, akceptácie, porozumenia a pravdivosti zo strany trieda ako aj učiteľa. V rámci takéhoto prístupu si učiteľ váži a cení dieťa už len preto, že je ľudskou bytosťou, nie pre jeho vlastnosti, výzor, či preto, že sa snaží byť „dobrým dieťaťom“. Toto ocenenie bez výhrad a podmienok vedie k zážitku prežívania samého seba ako človeka, ktorý má svoju hodnotu taký aký je, a ktorý si zaslúži rešpekt a úctu. Zároveň človekom, ktorý si váži samého seba, iných ľudí, ako aj prostredie v ktorom žije.

Literatúra

- BEŇO, M. 2001. *Učiteľ - humanistom*, Bratislava: vyd. Eko-konzul. 2001. ISBN 89044-75-1
- BOHONYOVÁ, M. 1995. Kreativita ako humanistická paradigma vyučovania hudobnej výchovy. In *Medacta 95. Zborník I. z medzinárodnej vedeckej konferencie*. Nitra: Slovdidag. 1995. ISBN 80- 967339-1-5
- DANIEL, J. 1992. *Kapitoly zo všeobecnej psychológie*. Nitra: UKF PF. 1992. 118 s. ISBN 80-85183-77-3
- GAVORA, P. 2003. *Učiteľ a žiaci v komunikácii*. Bratislava: UK. 2003. 197 s. ISBN 80-223-1916-0
- GÁBOROVÁ, L. 2000. *Nondirektívny prístup vo výchove a vzdelávaní*. Prešov: FNSV, Prešovská univerzita. 2000. 95 s. ISBN 80-88722-96-9
- MARŠÁLOVÁ, L. 1978. *Metodologické základy psychologického výskumu*. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy. 1978. 230 s.
- ROGERS, C.; FREIBERG, J. 1994. *Freedom to Learn*. New York: Macmillan College Publ. Comp. 1994
- ROGERS, C. 1996. *Ako byť sám sebou*. Bratislava: Iris. 1996

- SOLLÁROVÁ, E.; POHANKA, M. 2000. Edukačné prostredie z pohľadu na študenta zameraného vzdelávania. In *Netradičné podoby edukačného prostredia*. Nitra: PF UKF. 2000. ISBN 80-8050-385-0
- ZELINA, M. 1993. *Humanizácia školstva*. Bratislava: Psychodiagnostika spol. s r o. 1993. 83 s. ISBN 80-88714-00-1
- ZELINA, M. 2000. *Alternatívne školstvo*. Bratislava: Iris. 2000. 255 s. ISBN 80-88778-98-0

PaedDr. Katarína Macková
Katedra pedagogiky, psychológie a sociálnych vied
Fakulta prírodných vied ŽU v Žiline
Hurbanova 15
01026 Žilina
Telefon: 00421 041 5136385
katarina.mackova@fpv.uniza.sk