

studenty i pedagogy zajímavější a hodna přívlastku „vysokoškolská“. Tak si někdy spíše připadáme jako na středověké univerzitě před vynálezem knihtisku.

Konečně je třeba se zmínit i o problému administrativní náročnosti korespondenčního studia a o materiálně technické vybavenosti institucí organizujících toto studium. Při stávajících počtech účastníků, které počítáme na stovky, nejsou problémy tak markantní. Ovšem při větších počtech účastníků je třeba počítat s poměrně rozsáhlým administrativním aparátem, který zprostředkovává nejen kontakty mezi účastníky a učiteli, ale i mezi institucí a ostatní veřejností. Zatím nedostižným cílem se nám zdá situace ve francouzských centrech distančního vzdělávání, která jsou připravena na využívání prakticky všech médií od klasického tisku přes minitely až po družicovou televizi. My zatím zkoušíme re-alizovat jeden z nových kursů prostřednictvím počítačových disket. Jde nám o snížení celkové ceny kursu. Uvidíme, jaká bude reakce účastníků.

S problémem administrativní náročnosti a materiálně technickým vybavením souvisí i potřeba netříštit síly. Na FF UP vzniklo středisko distančního vzdělávání, které by postupně mělo být vybaveno lidmi i materiálem. Mělo by mít celouniverzitní působnost a postupně by mohlo převzít aktivity jednotlivých fakult.

Závěrem: Ověřili jsme si, že korespondenční formou distančního vzdělávání je možno nahradit klasické dálkové studium učitelů některých oborů tam, kde není nepostradatelný přímý kontakt účastníka s vysokoškolským učitelem. Je to studium, které vede jeho účastníky soustavou úkolů k vyšší aktivitě a soustavnosti při studiu. Účastníci jsou vedeni k promýšlení problémů, experimentování, k diskusím s kolegy, mají možnost si ověřovat správnost svých úvah, k vybraným úkolům se musejí vyjádřit, dostávají zpětnovazební informace od korektorů. Různé formy distančního vzdělávání považujeme za významné obohacení didaktiky vysoké školy. Po prvních zkušenostech bychom se k dřívějším konzultacím již vracet nechtěli.

Literatura:

- Jochmann, V., Bočková, V.: Distanční vzdělávání jako nová vzdělávací příležitost. In: Aula, 1/95, s. 2. Praha, Karolinum
- Geschwinder, J., Obst, O.: Korespondenční forma distančního vzdělávání. In: Technológia vzdelávania, 4/94, s. 16, Nitra, Slovidac

Prosociálnosť v profesnom statuse učiteľa

Martin Žilínek

Profesný status učiteľa má svoj významný rozmer etický a prosociálny. Etické hľadisko učiteľského povolania vo svojej filozoficko-pedagogickej reflexii sa akceptovalo vo všetkých fázach vývoja ľudskej civilizácie. Od čias antickej kultúry, cez jednotlivé vývojové obdobia sa o tom veľa napísalo, bolo to

predmetom záujmu významných mysliteľov. Mnohé z toho stále ešte platí. Mnohé sa nám však zdá vzdialené od skutočnosti, prehnané, zahmlené, sentimentálne, alebo príliš zápalisté. Avšak vo všeobecnosti platí, ako hovorí J. A. Komenský, že tie základné mravné ľudské kvality, čo robili učiteľa učiteľom na univerzálnej multikulturálnej eticko-hodnotovej platforme, majú svoju stálu aktuálnosť a utvárajú určité „dynamické stabilizátory“ vo vyvíjajúcom sa etickom kontinuu učiteľskej profesie.

V novohumanistických pedeutologických koncepciách sa etická dimenzia v profesnom statuse učiteľa z normatívnej „kodifikácie“ efektívne rozvíja v axiologickú, etickú a prosociálnu dimenziu. Prosociálnosť je novým aktivizujúcim fenoménom. Významne napomáha „pretvárať“ manipulatívny prístup ku svetu a k ľuďom, umocňuje pocit zodpovednosti vo vzťahu k sebe a k druhým vo svojej prirodzenej podstate reflektuje kategóriu lásky a dobra, „humanizuje“ pedagogickú interakciu, zživotňuje zmysluplnú medziľudskú partnerskú komunikáciu a úprimný ľudský dialóg zameraný na vzájomné poznanie, navodzovanie pozitívneho správania, odkrývania ciest vlastného sebautvárania a sebazdokonaľovania.

Prosociálnosť je konštantou individuálneho ľudského bytia. Humanistická podstata nášho bytia sa prejavuje vo vzťahovosti, vzájomnej závislosti, v rozvinutosti medziľudských a sociálnych vzťahov. Odovzdávaním sa inej osobe, človek nadobúda vyššiu úroveň vlastnej sebareflexie. *Vo vzájomných vzťahoch sa potvrdzuje naša ľudská identita* (Roche, R. O., 1992). Vzájomné mravné porozumenie, ktoré v značnej miere závisí na kultivovanosti mravného cítenia, je najdôležitejším subjektívnym faktorom zabezpečujúcim skutočnú humánnu vzťahovú súcitnosť človeka k človeku.

V úsilí o vymedzenie pojmu a základnej charakteristiky „prosociálny“ môžeme vychádzať z takých prejavov správania ako je spolupráca v rôznych modalitách, pomáhanie, delenie sa, obhajovanie, utešovanie, obetovanie, darovanie, kooperácia, štedrosť, starostlivosť o dobro iných. Tieto prejavy sa v odborných prácach označujú ako prosociálne správanie. Ich spoločnou základnou črtou je podpora inému sociálnemu objektu. Ide o také správanie jednotlivca, ktoré zohľadňuje a akceptuje telesné i duševné, fyziologické i psychologické stavy a rozpoloženie iných ľudí, ich potreby, záujmy, problémy i ťažkosti. E. Staub (1978), autor práce o pozitívnom sociálnom správaní a mravnosti, vymedzuje prosociálne správanie ako správanie, ktoré prospieva iným ľuďom. Človek, ktorý sa takto správa, rozumie potrebám, ťožbam a cieľom iných ľudí a angažuje sa a koná v smere ich plnenia. Z uvedeného možno usudzovať, že spoločnou interujúcou črtou definície prosociálneho správania je pomoc a podpora jedného človeka vo vzťahu k druhému človeku.

Prosociálne správanie a konanie má svoju späťosť s axiologickými vnútornými štruktúrami osobnosti. Internalizované hodnoty a vytvorený vlastný regulatívny hodnotový mechanizmus človeka, bezprostredne súvisí s mnohými typmi prejavu prosociálnosti v praktickom živote. I mnohé výskumy potvrdzujú, že poznatky o mravných hodnotách motivujú prosociálne správanie. A samotný proces prostredníctvom ktorého tieto poznatky axiologicko-mravného charakteru ovplyvňujú správanie, nie je celkom kognitívny, ale je sprostredkovaný emóciami súvisiacimi so sebahodnotením, prežívaním a inými súčasťami internalizovaného vývojového procesu (Eisenbergová, 1986).

Hodnotová štruktúra a empatia osobnosti podmieňujúci prosociálne správanie presahujú hranice mravnej integrity. Nie každý prejav prosociálnosti má svoju určujúcu axiologicko-mravnú dimenziu. U osobnosti sa môže prejavovať i množstvo rôznorodých potrieb, preferencií, cieľov a zámerov, ktoré vytvárajú motivačnú štruktúru prosociálnej orientácie založenej na normách sociálnej zodpovednosti a sociálnej reciprocity.

Človek v styku s druhým človekom verí v určitú reciprocitu. Prejav láskavosti, pozitívneho správania a konania si treba oplácať. Už v rannom období ontogenetického vývoja človek koná recipročne. Ak sa opakovane iniciuje pozitívne správanie, utvárajú sa návyky prosociálnosti, znižuje sa pravdepodobnosť nežiadúcich prejavov v správaní voči druhým. Sociálna zodpovednosť pramení z hlbokého pozitívneho vzťahu k druhému človeku, z uvedenia si starostlivosti o jeho blaho a dobro.

Prosociálnosť má svoj osobnostný rozmer i svoj rozmer sociálny. Prosociálna dynamika v medziľudských a sociálnych vzťahoch sa dotýka najmenšej spoločenskej štruktúry — aspoň dvoch osôb, ale aj malých či väčších sociálnych skupín, spoločenstiev i celého svetového spoločenstva. Sociálne použitie v humanistickom zameraní má svoju prosociálnu podstatu.

Poznanie týchto skutočností a ich chápanie a videnie v integrálnej štruktúre v prejave ľudského správania i vo vzťahu k profesnému konaniu človeka, nám umožňuje optimalizovať činnosti smerujúce k prehĺbovaniu humanistickej a etickej dimenzie v statuse učiteľskej profesie.

V utváraní si efektívneho štýlu výchovy smerujúce k prosociálnosti v štruktúre kompetencií učiteľskej profesnej činnosti nám vystupujú mnohé faktory. (Pozri o tom Rogers, C. R., 1961, Roche, R. O., 1990, 1992, Bianchi, G., 1990, Páleník, Ľ., 1991, Lencz, L., 1993, Zelina, M., 1994 a iní). V stručnosti uvedieme niektoré z nich.

Východiskom humanisticko-etického poňatia učiteľskej profesie je základná antropologická rovina chápania osobnosti edukanta (žiaka), ako identickej a integrovanej bytosti, svojou prirodzenosťou dobrou, ktorej prosociál-

ne tendencie sú súčasťou jej ľudskej podstaty. V intenciách humanistickej koncepcie, jej všeobecného programového zamerania, akcent sa kladie na subjektivitu edukanta, jeho autentičnosť, konštruktívne potreby a záujmy, ako sebaaktualizujúceho a sebarealizujúceho sa individua. Edukant, ktorý si uvedomuje a uplatňuje svoje potenciály a aspirácie, aby mohol byť sebou samým. V centre pozornosti edukátora (učiteľa) je utváranie a povznášanie takých špecifických ľudských čít a vlastností ako je tvorivosť, láska, sebauvedomenie, rozvíjanie vyšších hodnôt, citová vnímavosť, srdečnosť v styku s inými ľuďmi, sebaakceptovanie, chápanie sveta a ľudí a iné.

Pozitívne prijatie, akceptácia edukanta a prejavenie náklonnosti k nemu, je predpokladom prosociálneho poňatia výchovy. Veľmi výstižné sú slová C. R. Rogersa: „Prijmi dieťa — porozumej mu z vnútra — buď priehladný“. Prijatie má svoj rozmer neodcudzenia, neovládania a nemanipulovania. Prijaj znamená úprimne milovať dieťa a rozvíjať jeho potenciál. Vidieť v reálnej pozícii rozdiel medzi možnosťami dieťaťa a naším očakávaním. Iba v akceptácii tejto odlišnosti môže edukátor napomáhať utvárať optimálnu projekciu osobnosti edukanta.

Plná, integrovaná akceptácia žiaka a prejavenie náklonnosti k nemu, je vstupnou fázou procesu rozvoja identity osobnosti. Je to motivované presvedčením, že každé dieťa (žiak, edukant) aspoň potencionálne, je hodnota a úlohou každého edukátora je túto hodnotu objaviť a napomáhať rozvíjať. Akceptáciu a pozitívny vzťah nemožno podmieňovať splnením určitých podmienok. Pozitívny vzťah ovplyvňuje účinnosť výchovy, pretože podporuje receptivitu žiaka a vzbudzuje u neho dôveru k druhým. Naopak, chladný a odmeraný vzťah spôsobuje negatívnu orientáciu voči druhým osobám.

Vychádzajúc z humanistických koncepcií (A. H. Maslow, C. R. Rogers, G. Murphy, Burns a iní), vývojové zmeny osobnosti sú poňaté ako hlboko subjektívny vnútorný proces. Jeho určujúcim procesuálnym javom je citové prežívanie a zážitková skúsenosť bez zásahov manipulácie. Vonkajšou podmienkou však je vytvorenie nevyhnutných vzťahových relácií — akceptácia seba samého a akceptácia druhého človeka. Vlastná akceptácia odkrýva cestu k vlastnej zmene. Nemôžeme postupovať vpred a nedokážeme sa zmeniť, ak neprijmeme seba takými, akými sme. Až nastane tento sebauvedomovací akt, môže sa začať rozvíjať tvorivý proces vlastných zmien a sebarozvoja.

Ak sa staneme sebou samými, aj vzájomné vzťahy s inými sa stanú opravdivými, prirodzenými, plné zmyslu a života. V takomto poňatí vzťahu chápem a vidím druhého tak, akým človekom v skutočnosti je. Akceptácia druhého človeka, kladný vzťah k nemu, jeho prijatie a rešpektovanie so všetkými osobitosťami a odlišnosťami, je prejavom prirodzenej ľudskej úcty

a rešpektu k mnohotvárnosti ľudského života. Pozitívnosť vzťahu vyjadruje základný ľudský cit i prejav potreby, čo utvára cestu a komunikačný kanál k druhému. C. R. Rogers to pokladá za jeden z určujúcich momentov v ľudskom živote. A zdôrazňuje, že *k zmene osobnosti dochádza predovšetkým pri prežívaní vzťahu* (Rogers, C. R., 1961).

Pozitívnosť vzťahu, jeho prežívanie je späté s hlbokým vnútorným porozumením druhého, vcítenie sa do jeho duševného stavu, chápanie jeho starostí s osobitostí, prejavenie porozumenia. Je to empatický vzťah umožňujúci pochopiť svet druhého, pokojne ho načúvať a porozumieť jeho motívom, snahám, emóciám. Skúsenosť pozitívneho ľudského vzťahu v Rogersovom poňatí je určitým východiskom a aktivátorom pre vývoj a zmenu osobnosti. Humanistická teória akcentuje, že človek má právo ísť svojou cestou a na tejto ceste objavovať pre seba zmysel života.

Významným faktorom a jedným z najsilnejších psychických mechanizmov z hľadiska účinného výchovného pôsobenia edukátora je atribúcia — pripisovanie prosociálnosti edukantovi. Atribúciu pozitívnych vlastností pokladáme za majstrovský nástroj a základ pôsobenia na druhých. V teoretických prácach atribúcia sa definuje ako mechanizmus, ktorý používajú relevantné osoby (edukátori), vzladom na vysielajúci alebo činný subjekt, potencionálne vykonávajúci prosociálne činy. Prostredníctvom tohto mechanizmu vyjadrujú určitú predstavu, názor, alebo pozitívny postoj k črte, o ktorú ide a ktorá sa má podporiť tak, aby sa stala normálnym a trvalým atribútom subjektu (edukanta) (Grusec, 1980).

Predpokladá sa, že relevantné osoby, v našom chápaní edukátori, prejavujú svoju dôveru, že edukant je typom kooperujúcej osoby, ktorá má svoj potenciálny morálny a prosociálny status. Takýto prejavovaný postoj edukátora mobilizuje sebahodnotenie a práve na jeho umocnenie je potrebné kontinuálne rozvíjať a podporovať prosociálne postoje (Roche, R. O., 1992).

Dôvera edukátora voči edukantovi je najefektívnejším spôsobom, ako v ňom vyvolať a rozvíjať pozitívne črty, ktoré potenciálne má. Vychádzame zo psychologického poznania, že u osobnosti je tendencia prijať názor, ktorý majú o ňom iné, najmä autoritou obdarené osoby (v našom poňatí edukátor) a správať sa vzhode s týmto obrazom. Prejavuje sa tendencia ku konzistencii, uvedeniu do súladu autentického správania, hodnotiacích stanovísk názorov iných a vlastného obrazu o sebe. Edukant sa postupne môže začať správať v zhode s očakávaniami edukátora. Východným predpokladom je rozvinutý pozitívny vzťah medzi obidvomi aktérmi, edukátorom a edukantom (pozri aj Lencz, L., 1993).

Akceptácia uvedených humanisticko-teoretických postulátov osobnosťou edukátora — učiteľa, odkrýva sa cesta skutočnej sebaidentifikácie

s vlastnou učitelskou profesí, s jej výrazným humanistickým a eticko-prosociálním rozmerom.

Literatúra

- [1] Eisenberg-Berg, N.: Development of Childrens Prosocial Moral Judgement. *Developmental Psychology*, 15, 1979, č. 2, s. 128–137.
- [2] Lencz, L.: *Pedagogika etickej výchovy. Výchova k prosociálnosti*. Bratislava 1993.
- [3] Páleník, L.: Determinanty vývinu prosociálneho správania, možnosti jeho usmerňovania v procese výchovy a vzdelávania. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 26, 1991, č. 4, s. 439–449.
- [4] Rogers, C. R.: *Becoming a Person*. Houghton Mifflin, 1961.
- [5] Roche, R. O.: *Psychología y Education de la Prosocialidad*, Barcelona 1990.
- [6] Roche, R. O.: *Etická výchova*, Bratislava 1992.
- [7] Staub, E.: *Positive Social Behavior and Morality*, New York 1979.
- [8] Žilínek, M.: Mravná dimenzia identity a edukatívny proces. In: *Univerzita Komenského a vysokoškolská edukácia*, Bratislava 1995.
- [9] Blížkovský, B.: *Kultivující dialog*. In: *Systémová pedagogika*, Ostrava 1992.
- [10] Kučerová, S.: *Člověk-hodnoty-výchova*. Prešov 1996.

Vliv subjektivity učitele na hodnocení testů

Tomáš Hála

Úvod

Výuka každého předmětu bývá zpravidla zakončena prověřením znalostí, dovedností či návyků každého žáka či studenta.

Různé studijní disciplíny s ohledem na svůj charakter vyžadují jiný pedagogický, technický i organizační přístup při závěrečném posuzování dosažené úrovně.

Volba vhodného postupu při prověřování úrovně je zvláště obtížná v disciplínách, které se teprve bouřlivě rozvíjejí. Jako příklad takové disciplíny může sloužit informatika a všechny předměty zabývající se výukou práce na počítači.

Praktický život kteréhokoliv uživatele nejrůznějších výpočetních systémů je vlastně soubojem mezi jeho požadavky a možnostmi, které ten či onen systém dovoluje. Pro efektivní a úspěšnou práci s počítačem nelze výuku koncipovat jednostranně, jak tomu bývá v případě různých rychlo-kursů, ale komplexně, což znamená nejen získání správných návyků a jisté zručnosti při manipulaci s technickým a programovým vybavením, ale také získání jisté množiny teoretických znalostí, které umožňují vniknout do