

## PROAKTIVITA UČITEĽOV ETICKEJ VÝCHOVY Proactivity of moral education teachers

**Martin Brestovanský**  
**Katarína Kolárová**

Katedra pedagogických štúdií  
Pedagogická fakulta  
Trnavská univerzita v Trnave  
Priemyselná 4, 918 43 Trnava  
martin.brestovansky@truni.sk

**Abstract:** Authors describe the process in construction of teacher's proactivity scale both from the pupil's point of view as well as the self-evaluation. They discuss validity aspects and modifications needed to be done in some items, based on correlation analysis. Proactivity is considered to be an aspect of man's selftranscendancy, his ability to view the situation from a distance and to assume responsibility for an action, consistent with the principles and values of functionable conscience. The study uses a sample of N = 187 pupils and 28 teachers of moral education, some of preliminary findings are discussed. In most of the items teachers show supernormal score and their self-evaluation is evidently higher than that from pupils.

**Key words:** moral education, teacher, proactivity, teacher's interactional style

### Koncept proaktivity

V slovenskej pedagogickej vede je termín proaktivita okrajový až ignorovaný. Stretávame sa s ním najmä v literatúre manažmentu a riadenia ľudských zdrojov, v oblasti pedagogiky doposiaľ neexistuje práca, ktorá by sa proaktivitou v edukačnom prostredí systematicky zaoberala. Svojim spôsobom je to prekvapivé, pretože predpoklad základnej schopnosti proaktivity u človeka je implicitne zahrnutý vo väčšine teoretických aj praktických pedagogických východísk.

Proaktivitou rozumieme nielen schopnosť využívať techniky aktívneho reagovania na podnety, efektívny manažment času, aktivizačné metódy učiteľa, či prípadne v negatívnej rovine agresiu z vlastnej iniciatívy (proaktívna agresia). Parkerová (2010) na základe sumarizácie rôznych definícií identifikovala tri kľúčové znaky proaktívneho správania:

(1) anticipácia – zahŕňa byť aktívnym s výhľadom na budúcu situáciu skôr než len spätne reagovať; (2) orientácia na zmenu – snaží sa aktívne kontrolovať situáciu a pôsobiť tak, aby sa niečo udialo skôr než len adaptovať sa na dané podmienky, či čakať, kým sa niečo udeje; (3) vlastná iniciatíva – proaktívny človek nemusí byť požiadaný, aby konal, ani nevyžaduje detailné inštrukcie ku konaniu. Frese a Fay (2001) zahrnuli do tohto pojmu tiež perzistenciu v zmysle odolnosti voči rušivým podnetom. Hoci s proaktivitou sú spájané zväčša konštruktívne spôsoby správania a prosociálnosť (Jennings a Greenberg, 2009), Bateman a Crant (1993) tvrdia, že

samotná proaktivita je morálne neutrálna a za istých okolností môže byť proaktívne správanie aj deštruktívne či dysfunkčné, ako sme uviedli v príklade vyššie.

S. Covey (1989) nazerá na proaktivitu ako na výhradne pozitívnu a teda aj mravne hodnotnú schopnosť. Medzi jej komponenty zahŕňa sebauvedomenie, predstavivosť, svedomie a slobodnú vôľu. Na základe takéhoto širšieho hľadiska tvrdí, že proaktivita je postoj zodpovednosti, vďaka ktorej naše správanie je funkciou našich rozhodnutí na základe nemenných princípov / hodnôt. Preto tento termín, hoci je etymologicky nový, má hlboké filozoficko-etické a osobnostne-psychologické ukotvenie, ktoré spočíva v dôraze na slobodu - základnú morálnu nedeterminovanosť - človeka, jeho schopnosť transcendentality v zmysle sebauvedomenia (I. Kant) a v dôraze na fenomén svedomia a vôle k zmyslu a láske (V. E. Frankl, R. May). Z filozoficko-antropologického hľadiska je teda proaktivita definujúcim prvkom človeka, je mu principiálne vlastná.

V opozícii voči proaktivite stojí reaktívne správanie, ktoré je charakteristické zužovaním priestoru pre slobodné zvažovanie hodnôt a následkov vlastných rozhodnutí, tendenciou zbavovať sa viny a obviňovať okolnosti, druhých a vlastné predispozície ako zodpovedných za vlastné správanie (porov. Lukasová, 2009; Covey, 1989). Z hľadiska systémového odôvodňovania možno reaktivitu prisudzovať deterministickým psychologickým, etologickým a sociologickým východiskám (por. Freud, Adler, Lorenz, Marx in Anzenbacher, 1994).

Hoci je možné kriticky spochybnit' teórie deterministov, ich pozorovania, z ktorých neskôr abstrahovali obraz o človeku, mohli byť na úrovni dát správne, pretože interiorizácia proaktivity zďaleka nie je bezproblematická. Inými slovami, človek má z filozoficko-antropologického hľadiska potenciál správať sa proaktívne, nie vždy si však tento potenciál uvedomí a rozvíja. Ako uvádza Frankl (2010, s. 50): *„Človek vo všeobecnosti (...) potláča vedomie svojej zodpovednosti, popiera svoju slobodu tým, že neustále stavia proti slobode jej protihráča – osud, a tým svoju slobodu prehráva. Za to sa potom rozličným spôsobom ospravedlňuje, svoju slobodu schováva za domnelú osudovosť, či už sa týka okolitého prostredia, alebo jeho vnútra či blížnych.*

Aj preto môžeme voľne pozorovať a na základe bežnej spontánnej skúsenosti popísať u ľudí množstvo reaktívnych prvkov správania či komplexných reaktívnych životných stratégií. Užitočným indikátorom rozdielu týchto dvoch prístupov voči konkrétnej situácii je reč človeka, ktorého formulácie vyjadrujú mieru prijatia zodpovednosti (pozri tab. 1, por. Covey, 1994). Problémom reaktívneho jazyka je skutočnosť, že sa stáva predpoveďou, ktorá sa sama napĺňa, pretože ľudia ním len potvrdzujú, že sú obmedzovaní, determinovaní podmienkami.

Reaktívny jazyk	Proaktívny jazyk
<b>Nič na tom nemôžem zmeniť.</b>	<b>Pozrime sa na naše možnosti.</b>
Prosto som taký.	Môžem zvoliť iný prístup.
Ja sa z neho zbláznim.	Ovládam svoje vlastné pocity.
Oni to nedovolia.	Môžem úspešne vystúpiť.
Musím to urobiť.	Zvolím vhodnú odpoveď.
Nemôžem.	Vyberiem si.
Musím.	Uprednostním.
Možno.	Urobím.

tab. 1: Rozdiely v reaktívnom a proaktívnom jazyku

Reaktívne návyky prirodzene neobchádzajú ani školské prostredie, dokonca môžu byť často podporované prevažujúcou kultúrou školy, organizáciou školy (napr. väčším počtom žiakov v triedach, por. Finn –Pannozzo - Achilles, 2003) alebo celospoločensky dlhodobo vnímaným nízkym statusom učiteľskej a vychovávateľskej profesie a narastajúcej frustrácie z hraničných socio-ekonomických podmienok popri zvyšujúcej sa psychickej a administratívnej záťaži. Vytvoreniu progresívnej a konštruktívnej klímy v školách bráni pravdepodobne aj významná feminizácia pedagogických kolektívov, v ktorých je tvorivosť a iniciatíva blokovaná nefunkčnými vzťahmi a komunikáciou. Tendencie k reaktivite môže ovplyvňovať tiež stále pretrvávajúca mentalita slovenskej posttotalitnej spoločnosti, v ktorej ešte nedozneli dôsledky totalitnej kolektivizácie (organizovaného zbavovania sa osobnej zodpovednosti) a už sa dostáva pod nový tlak celoeurópskych etatistických tendencií. Navyše špecificky Slovenska sa dotýkajú aj dlhobehšie historické korene prenechávania zodpovednosti na iných: ide o malý národ, ktorý bol dlhodobo súčasťou vyšších nadnárodných štátnych celkov, v ktorých nezohrával nikdy riadiacu úlohu, a aj v krátkom zopätí formálnej samostatnosti (1939 – 1945) bol fakticky ovládaný okupačnou mocnosťou. Z tohto podvedome prijímaného historického kontextu pravdepodobne vyplývajú pre staršie generácie niektoré návyky a silné predispozície pre reaktivitu („je to niekto iný, kto má za nás zodpovednosť“). A hoci práve dosahuje dospelosť prvá generácia narodená do celkom nových kultúrno-politických podmienok, aj táto je hlboko ovplyvňovaná normami rodičov a zároveň je evidentné, že generačná výmena v školstve je pomalá. Uvedené robí problém výskumu proaktivity špecifickým pre náš región.

Iste, z princípu žiadne prostredie (teda vonkajšie okolnosti) nedokáže zabrániť proaktívnym rozhodnutiam individuality, ale je rozumné predpokladať jej nižšiu prevalenciu, kvalitu a ťažší rozvoj.

### Proaktivita učiteľov etickej výchovy

Zvláštne požiadavky na proaktivitu môžeme vysloviť voči učiteľom etickej výchovy, keďže jednou z „nutných a dostačujúcich“ podmienok efektívnej realizácie etickej výchovy je morálne zrelá autentická osobnosť učiteľa (Lencz, 2004). Táto

požiadavka je primeraná vzhľadom na špecifický status a koncepciu predmetu: učiteľ nemá žiadny pragmatický záchytný bod, ktorým by motivoval žiakov k aktivite a zmene – nejde o prírodovedný alebo technický predmet s priamym dosahom na praktické využitie (v zmysle chápania priorít majoritnej technokratickej spoločnosti programovo uprednostňujúcej ekonomickú využiteľnosť a aplikovateľnosť všetkého naučeného); predmet nie je klasifikovaný, úroveň aktivity žiakov je závislá od ich slobodnej vôle spolupracovať; efektívnosť výchovného procesu sa dá hodnotiť až po dlhšom období; učiteľ má väčšiu voľnosť (a tým aj zodpovednosť) prispôsobovať čiastkové ciele, metódy a konkrétne aktivity aktuálnym potrebám triedy. Napokon postmoderný nihilistický kontext výchovy vyžaduje zvláštnu dávku novej, autentickej výchovnej iniciatívy a schopnosti odolať „*existenciálnej frustrácii*“ (porov. Frankl, 2006). Prepojenie proaktivity a zmysluplnosti franklovského typu implicitne spomína aj Podmanický: „*Zmysel života a jeho význam by mal byť pre učiteľa kreatívnou výzvou, ktorú odhaľuje a akceptuje... Zvládanie celkovej záťaže človeka (napr. pracovnej), či voľba životných stratégií sú do značnej miery ovplyvňované práve jeho vnímaním zmyslu vlastného života. V praktickej rovine sa to prejavuje najmä tým, že ľudia s vysokým vedomím životného zmyslu sú spokojnejší, lepšie sa cítia po psychickej a telesnej stránke, čo nepochybne má pozitívny odraz i v pracovnom živote*“ (Podmanický – Szeliga, 2009, s. 310).

Všetko vyššie spomenuté sa dá v kontexte učiteľstva zjednodušene vyjadriť známym pojmovým rozdielom medzi formálnou a autentickou autoritou. V žiadnom prípade netvrdíme, žeby učiteľia iných predmetov mohli rezignovať na snahu stávať sa prirodzenou autoritou, len zdôrazňujeme, že v prípade mravnej formácie ide o esenciálny aspekt úspešnosti. Výchova v školskom prostredí v sebe obsahuje sociálnu interakciu, ktorá predstavuje nielen prostriedok, pomocou ktorého sa dosahujú ciele edukácie, ale aj nástroj, ktorý pomáha rozvíjať osobnosť žiakov. „*Charakter sociálnej interakcie učiteľ – žiak, je vždy ovplyvňovaný sociálnymi vlastnosťami učiteľa*“. Vzájomná interakcia, všetkých osôb tvoriacich výchovné spoločenstvo školy „...*posilňuje sociálne žiaduce správanie, rozvíja zdvorilosť, v ktorej je obsiahnutý mravný motív úcty a láskavosti v styku s druhými ľuďmi. Postupne sa na pozadí interakcie človek – človek, rozvíja takt, ktorý je vlastne dotykom osoby s vnútorným svetom iného*“ (Manniová, 2008, s. 122 - 123). Proaktivita je súčasťou interakčného štýlu učiteľa, ktorý je jeho relatívne stabilnou charakteristikou (k interakčnému štýlu por. Gavora - Mareš - Brok, 2003).

## **Dizajn výskumu**

Cieľom našej práce bolo zistiť, aká je úroveň proaktivity resp. reaktivity učiteľov etickej výchovy, či existujú rozdiely medzi vnímaním proaktivity v sebahodnotení učiteľov v porovnaní s hodnotením zo strany žiakov, príp. aké zákonitosti a zovšeobecnenia by sme mohli na základe prvého exploratívneho vstupu vysloviť. Výskum, ktorý sme realizovali, mal behaviorálny charakter, zamerali sme sa na všetko to, čo má možnosť preniknúť na povrch a prejavíť sa v jednotlivých interakčných situáciách (epizódach) počas vyučovania, resp. počas času, ktorý učiteľ strávi so svojimi žiakmi.

Inšpiráciou pre metódu bol *Dotazník interakčného štýlu učiteľa* (Gavora - Mareš - Brok, 2003), ktorý sme zároveň z dvoch užitočných dôvodov čiastočne využili. (1)

Dotazník vytváral vhodné prostredie, v ktorom bolo možné skryť položky sledujúce pôvodný zámer výskumu proaktivity tak, aby sme mohli znížiť tlak na sociálne želateľné odpovede u učiteľov aj žiakov, a (2) zároveň sme dostali jeho využitím možnosť sekundárne sledovať vzťahy medzi interakčným štýlom učiteľa a jeho proaktivitou. Pôvodný dotazník sme vzhľadom na vek respondentov a jeho dĺžku upravili, niektoré položky sme po uskutočnení predvýskumu odstránili. Zároveň boli doplnené položky, ktorých ambíciou bolo zistiť mieru proaktivity učiteľov. Naša verzia dotazníka obsahovala 56 položiek oproti 64, z ktorých bol zložený pôvodný dotazník. Z týchto 56 položiek sa 16 zaoberá proaktivitou resp. reaktivitou, zvyšných 40 položiek, ktoré zostali po upravení pôvodného dotazníka, skúma interakčný štýl učiteľa. 24 pôvodných položiek bolo odstránených proporčne (3 z každej z ôsmich dimenzií) a to takým spôsobom, aby sa v predprieskumnej skupine výsledky skráteného dotazníka v maximálnej možnej miere zhodovali s výsledkami z pôvodnej verzie dotazníka.

Proaktívne správanie sme sa snažili zachytiť v štyroch dimenziách (inšpirovaní Coveym, 1989): sebauvedomenie, svedomie, slobodná vôľa a predstavivosť. Každú dimenziu zastupovali štyri výroky o učiteľovi. Položky opäť prešli testovaním zrozumiteľnosti v predprieskume. V tab. 2 sa nachádza konečná podoba výrokov vo forme, v akej boli napokon zaradené do dotazníka.

<b>Sebauvedomenie</b>
6. Vie si robiť žarty sám zo seba.
11. Je namyslený, za každú cenu musí mať pravdu.
17. Reaguje pokojne, ale so záujmom.
4. Reaguje impulzívne.
<b>Svedomie</b>
33. Pravidlá, o ktorých hovorí, aj sám dodržiava.
29. Mení pravidlá a prispôsobuje si ich, aby mu vyhovovali.
13. Je čestný.
26. Je nespravodlivý.
<b>Slobodná vôľa</b>
24. Dokáže sa ovládať vo vypätých situáciách.
42. Keď je pod tlakom, nedokáže sa ovládať.
54. Podlieha zlej nálade.
55. Býva pozitívne naladený.
<b>Predstavivosť</b>
39. Hovorí nám o svojich plánoch do budúcnosti a vie nás svojimi víziami nadchnúť.
46. Nemá žiadnu víziu budúcnosti, pôsobí na nás deprimujúco.
51. Povzbudzuje nás.
41. Predpokladá, že zlyháme.

Tab. 2: Prehľad výrokov, ktoré v dotazníku hodnotia proaktivitu

*Sebauvedomenie* pre nás predstavuje schopnosť odstupe od ťaživosti aktuálnej situácie, ktorý sa prejavuje vtípom, opakom prchkosti (tendenciou nehádať sa, nebyť impulzívny) a zároveň záujmom o dianie (naším zámerom bolo odlíšiť tento pojem od flegmatického prístupu). *Svedomie* na tomto mieste môžeme sledovať len ako praktické svedomie, tak ako sa prejavuje navonok – dodržiavaním pravidiel, čestnosťou a stabilitou hodnotenia žiakov (v ich očiach spravodlivosťou). *Vôľa* predstavuje schopnosť dlhodobo udržiavať pozitívne tendencie v správaní, je ale vo viacerých aspektoch blízko spojená so sebauvedomovaním. Sme tiež presvedčení, že z hľadiska pozorovania žiakov sa vôľa môže prejavovať paradoxne ako emocionálna kategória, konkrétne stabilita. Učiteľ práve vôľou premáha tendencie k prejavom zlej nálady s cieľom zostať pred triedou konštruktívny. *Predstavivosť* zahŕňa preventívny aspekt správania voči žiakom a sebe samému: plánovanie budúcnosti, tvorba a komunikovanie očakávaní, atribúcia dobrých zámerov u žiakov („*Deti sa stávajú takými, akými ich vidíme*“), nabádanie k aktivite s konkrétnou víziou a pozitívne sebanaplňujúce výpovede (Brophy, 1983).

Z odstupe možno vidieť isté prepojenia medzi interakčným štýlom učiteľa ako ho popísali Wubbels a kol. (1987), z ktorých práce vychádzali Gavora a kol., a proaktívnym správaním, najmä vo faktoroch *organizátor* (orig. Leadership Behaviour) a *vedie k zodpovednosti* (orig. Student Responsibility), vo všeobecnom chápaní pojmu, ale aj v konkrétnych položkách. Napr. položka č. 64 v pôvodnom dotazníku (56 v našom upravenom dotazníku) „*Svoje sľuby dodrží*“ by sa pokojne mohla považovať aj za ukazovateľ vo faktore *slobodná vôľa* v dotazníku proaktivity (viď tab. č. 3).

		POL13	POL33	POL56
Pol. 13: Je čestný		1,000	,595**	,600**
Pol. 33: Pravidlá, o ktorých hovorí, aj sám dodržiava.		,595**	1,000	,694**
Pol. 56: Svoje sľuby dodrží		,600**	,694**	1,000
	N	187	187	187
** Korelácie sú signifikantné na úrovni p=0.01				

Tab. 3: Faktorová analýza pojmu svedomie.

Niektoré výpovede boli formulované negatívne. Pri výpočte priemerných hodnôt boli dáta zapisované v obrátených hodnotách, zrkadlovým spôsobom: každá voľba 0 bola do vyhodnocovacích tabuliek zapisovaná ako 4, každá 1 ako 3 a naopak.

Dotazník (vo forme škálových volieb 0 – 4 k jednotlivým výpovediam) vyplňali tak učitelia (sebahodnotenie), ako aj žiaci (hodnotenie učiteľov), pričom boli samozrejme kódované tak, aby bolo možné identifikovať triedu a „jej“ učiteľa. Výskumu sa zúčastnilo spolu 28 učiteľov a 187 žiakov vo veku 13 – 17 rokov z Trnavy a Žiliny (91 dievčat; 124 SŠ). Počet rokov praxe učiteľov, ktorí vyplňali dotazník sa pohyboval v rozmedzí 1 – 36, pričom výskumu sa zúčastnilo 6 mužov (21%) a 22 žien. Vysokoškolsky vzdelaných učiteľov v odbore etická výchova bolo spolu 7, rekvalifikáciu pre vyučovanie etickej výchovy po absolvovaní špecializačného štúdia malo spolu 17 učiteľov, 4 učitelia – jedna učiteľka a traja učiteľia – nemali kvalifikáciu na vyučovanie etickej výchovy. Každého učiteľa hodnotilo priemerne 6,7 žiaka, pričom maximálny počet žiakov, ktorí hodnotili

jedného učiteľa bol 10 a minimálny 4. Nedostatkom nášho prístupu bolo neuskutočnenie predchádzajúcej faktorovej analýzy, keďže išlo o prvé využitie dotazníka v teréne, súčasťou tohto výstupu preto budú obmedzenia plynúce z pilotnej faktorovej analýzy.

### Niektoré zistenia

Z veľkého objemu dát (215 participantov, 60 položiek) priestor pre tento článok umožňuje vybrať a interpretovať len niektoré.

Užitočným a zároveň vo svojej jasnosti (záver platí pre všetky položky okrem jednej!) zaujímavým je fakt, že učitelia sa v priemere hodnotia pozitívnejšie, než ich vidia žiaci a sú v sebahodnotení vyhranenejší než žiaci, v mnohých prípadoch nevyužili celú škálu. Položky s najvýznamnejšími rozdielmi rátajúc celý 56-položkový nástroj (prekračujúce hranice štandardnej odchýlky) uvádzame v tab. 4.

	Hodnotenie žiakov					Sebahodnotenie učiteľov				
	N	Min.	Max.	Mean	Std. Deviation	N	Min.	Max.	Mean	Std. Deviation
POL4: Reaguje impulzívne.	187	,00	4,00	1,8289	1,1559	28	1,00	4,00	2,9286	,8576
POL11: Je namyslený, za každú cenu musí mať pravdu.	187	,00	4,00	2,8075	1,3971	28	3,00	4,00	3,6429	,4880
POL14: Je náročný.	187	,00	4,00	2,3904	1,2795	28	2,00	4,00	3,3571	,6215
POL23: Dokáže nás vypočuť.	187	,00	4,00	3,3316	,9931	28	2,00	4,00	3,8214	,4756
POL27: Prijíma ospravedlnenie, keď mu uvedieme rozumné dôvody	187	1,00	4,00	3,3529	,9467	28	4,00	4,00	4,0000	,0000
POL50: Je ľahké ho rozčúliť.	187	,00	4,00	1,8021	1,1352	28	,00	2,00	,7857	,6299
POL54: Keď je pod tlakom, nedokáže sa ovládať.	187	1,00	4,00	3,2139	,9317	28	3,00	4,00	3,6786	,4756

tab. 4: Rozdiely v sebahodnotení učiteľov a ich hodnotení žiakmi

V párovom t-teste všetky uvedené položky ukazujú vysoké signifikantné rozdiely pri  $p < 0,001$  (porov. tab. 5).

		Levene's Test for Equality of Variance		t-test for Equality of Means	df	Sig.	Mean Diff.
		F	Sig.	t			
POL4	Eq.var. assumed	7,702	,006	-4,835	213	,000	-1,0997
	Eq. var. not as.			<b>-6,016</b>	43,223	<b>,000</b>	-1,0997
POL11	Eq.var. assumed	25,968	,000	-3,130	213	,002	-,8354
	Eq. var. not as.			<b>-6,070</b>	109,928	<b>,000</b>	-,8354
POL14	Eq.var. assumed	17,650	,000	-3,924	213	,000	-,9668

	Eq. var. not as.			<b>-6,438</b>	68,161	<b>,000</b>	-,9668
POL23	Eq.var. assumed	20,126	,000	-2,563	213	,011	-,4899
	Eq. var. not as.			<b>-4,239</b>	69,466	<b>,000</b>	-,4899
POL27	Eq.var. assumed	57,323	,000	-3,609	213	,000	-,6471
	Eq. var. not as.			<b>-9,346</b>	186,000	<b>,000</b>	-,6471
POL50	Eq.var. assumed	14,004	,000	4,626	213	,000	1,0164
	Eq. var. not as.			<b>7,003</b>	57,660	<b>,000</b>	1,0164
POL54	Eq.var. assumed	14,316	,000	-2,585	213	,010	-,4647
	Eq. var. not as.			<b>-4,120</b>	63,880	<b>,000</b>	-,4647

tab. 5: t - test najvýraznejších rozdielov v hodnotení žiakov a učiteľov.

Platí, že pre skupinu učiteľov, ktorí dosiahli v hodnotení žiakov najnižšie skóre, je typické, že ich sebahodnotenie je vysoké. Treba ale upozorniť, že hoci sa tento jav opakoval viackrát, pre nízky počet žiakov hodnotiacich jednotlivých učiteľov ho nepovažujeme za signifikantný. Grupovanie žiakov do skupín podľa tried však využili aj Gavora a Mareš (2003). V rámci sebahodnotenia sa 82% učiteľov nachádza v priemernej celkovej úrovni skóre 2,5 – 3,4 a 18% v úrovni 3,5 – 4. V rámci hodnotenia žiakov sa 14% učiteľov nachádza v úrovni 0 – 2,4 a 86% učiteľov v úrovni 2,5 – 3,4.

Napriek týmto rozdielnostiam môžeme konštatovať, že učelia sú žiakmi hodnotení veľmi vysoko. Priemerné skóre na škále 0-4 bolo pri zrátaní všetkých 14 položiek<sup>2</sup> (proaktivita) u žiakov **2,812**, ale u učiteľov **3,243**. Vo vnímaní žiakov však pozorujeme jeden fenomén: negatívne formulované odpovede (samozrejme do dát zrkadlovo prevedené), vykazujú podstatne nižšie korelácie s pozitívne formulovanými a navzájom medzi sebou. A hoci priemerne žiaci učiteľov považujú za čestných, spravodlivých, aj dodržiavajúcich pravidlá (viď tab. 6), korelácie medzi týmito hodnoteniami sú relatívne nízke (viď tab. 7).

Svedomie	N	Min.	Max.	Mean	Std. Deviation
POL13: Je čestný.	187	1,00	4,00	3,3636	,7735
POL26: Je nespravodlivý.	187	,00	4,00	3,1872	1,0788
POL29: Mení pravidlá a prispôbuje ich, aby mu vyhovovali.	187	,00	4,00	2,6471	1,5039
POL33: Pravidlá, o ktorých hovorí, aj sám dodržiava.	187	,00	4,00	3,0107	,9727

tab. 6: Hodnotenie učiteľa žiakmi vo faktore svedomie.

Korelácie položiek faktora Svedomie		POL13	POL26	POL29	POL33
POL13: Je čestný.	Pearson Cor.	1,000	,382**	,462**	<b>,595**</b>
	Sig. (2-tailed)	,	,000	,000	,000
	N	187	187	187	187
POL26: Je nespravodlivý.	Pearson Cor.	,382**	1,000	,392**	,403**
	Sig. (2-tailed)	,000	,	,000	,000

2 položky č. 4 (*Reaguje impulzívne*) a 24 (*Dokáže sa ovládať vo vypätých situáciách*) sme vyradili, pretože nekorelovali so žiadnou inou (resp. len jednou) položkou z celej skupiny šestnástich nami formulovaných položiek merajúcich proaktivitu.



	N	187	187	187	187
POL29: Mení pravidlá a prispôsobuje ich, aby mu vyhovovali.	Pearson Cor.	,462**	,392**	1,000	,341**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,	,000
	N	187	187	187	187
POL33: Pravidlá, o ktorých hovorí, aj sám dodržiava.	Pearson Cor.	<b>,595**</b>	,403**	,341**	1,000
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,
	N	187	187	187	187

\*\* Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

tab. 7: Rozporupnosť korelácií v hodnotení učiteľa žiakmi vo faktore svedomie.

Zdá sa, že tu môžu zohrávať svoju úlohu tri skryté premenné: (1) klasická základná atribučná chyba: napr. kým pojem čestnosť žiaci vzťahujú priamo k osobnosti učiteľa, pojem spravodlivosť vzťahujú na neho skrze optiku seba, teda skrze hedonisticky relevantné vnímanie hodnotenia ich školských výkonov zo strany učiteľa; (2) negatívne formulované hodnotenia môžu napriek upozorneniu anketára respondenta miast'; (3) položku interpretovali respondenti dvojznačne: napr. pol. 29 (*Mení pravidlá a prispôsobuje si ich, aby mu vyhovovali*), ktorou sme pôvodne chceli negatívnou formou dokladovať nedostatok citu pre spravodlivosť, sa dá interpretovať aj pozitívne (o čom svedčí evidentne veľká štandardná odchýlka). Učiteľ jednoducho môže meniť pravidlá v zmysle vyšších princípov.

Výsledky teda hovoria okrem iného aj o tom, že pojmy niektorých položiek žiaci (ani učitelia) nechápali v podobnom význame ako my. Mnohé vzťahy medzi položkami vykazujú (v terminológii Kaiser - Meyer – Olkinovej štatistiky) síce nízke alebo priemerné korelácie, no mnohé korelujú s veľkým počtom ďalších, iné zasa naopak so žiadnymi (pol. 4) alebo len s jednou (pol. 24) či s dvomi (pol. 26, 39, 54). Z toho vyplýva, že nie je možné v našom teste diferencovať štyri faktory, tak ako sme v úvode predpokladali. Niektoré položky sú jednak nerozlišujúce, pretože vykazujú aj príliš veľké skóre, aj korelujú s mnohými premennými: napr. výpoveď „*Je čestný*“ vykazuje priemerné skóre = 3,36 (nf 0,77) u žiakov a 3,75 (nf 0,59) a koreluje hneď so siedmimi ďalšími položkami naraz (viď POL13 v tab. 8<sup>3</sup>).

		POL13	POL29	POL33	POL6	POL11	POL17	POL42	POL55	POL41	POL51
<b>POL13</b>	Pear. Correl.	1,000	,462	<b>,595</b>	<b>,574</b>	<b>,602</b>	<b>,529</b>	<b>,523</b>	<b>,498</b>	,445	<b>,582</b>
	Sig.	,	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
<b>POL29</b>	P. Correl.	,462	1,000	,341	,347	<b>,679</b>	,348	,489	<b>,538</b>	<b>,664</b>	<b>,535</b>
	Sig.	,000	,	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
<b>POL33</b>	P. Correl.	<b>,595</b>	,341	1,000	,489	,417	,433	<b>,559</b>	,358	,310	,284
	Sig.	,000	,000	,	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
<b>POL6</b>	P. Correl.	<b>,574</b>	,347	,489	1,000	,444	<b>,557</b>	<b>,633</b>	,239	,359	<b>,623</b>
	Sig.	,000	,000	,000	,	,000	,000	,000	,001	,000	,000
<b>POL11</b>	P. Correl.	<b>,602</b>	<b>,679</b>	,417	,444	1,000	<b>,497</b>	,478	<b>,517</b>	<b>,598</b>	<b>,578</b>
	Sig.	,000	,000	,000	,000	,	,000	,000	,000	,000	,000

3 V tejto tabuľke uvádzame len 10 zo 16 položiek. Ostatné vykazovali nízke alebo žiadne korelácie.

<b>POL17</b>	P. Correl.	<b>,529</b>	,348	,433	<b>,557</b>	<b>,497</b>	1,000	<b>,520</b>	,325	<b>,524</b>	<b>,559</b>
	Sig.	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000
<b>POL42</b>	P. Correl.	<b>,523</b>	,489	<b>,559</b>	<b>,633</b>	,478	<b>,520</b>	1,000	<b>,502</b>	<b>,531</b>	<b>,536</b>
	Sig.	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000
<b>POL55</b>	P. Correl.	<b>,498</b>	<b>,538</b>	,358	,239	<b>,517</b>	,325	<b>,502</b>	1,000	<b>,656</b>	,472
	Sig.	,000	,000	,000	,001	,000	,000	,000		,000	,000
<b>POL41</b>	P. Correl.	,445	<b>,664</b>	,310	,359	<b>,598</b>	<b>,524</b>	<b>,531</b>	<b>,656</b>	1,000	<b>,632</b>
	Sig.	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000
<b>POL51</b>	P. Correl.	<b>,582</b>	<b>,535</b>	,284	<b>,623</b>	<b>,578</b>	<b>,559</b>	<b>,536</b>	,472	<b>,632</b>	1,000
	Sig.	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	

p < 0,001; N = 187

tab . 8: Korelácie jednotlivých položiek v teste proaktivity.

Do výberu výrokov s najužšími korelačnými vzťahmi môžeme zaradiť položky č.: 11, 13, 17, 41, 42, 51, a 55. Je preto zaujímavé pozrieť sa zvlášť na ich priemerné hodnoty.

Výrok	M žiaci	M učitelia
<b>6.</b> Vie si robiť žarty sám zo seba.	2,1390	2,7857
<b>11.</b> Je namyslený, za každú cenu musí mať pravdu.	2,8075	3,6429
<b>13.</b> Je čestný.	3,3636	3,7500
<b>17.</b> Reaguje pokojne, ale so záujmom.	2,9572	3,4286
<b>41.</b> Predpokladá, že zlyháme.	2,9305	3,1071
<b>42.</b> Keď je pod tlakom, nedokáže sa ovládať.	2,7754	2,8571
<b>51.</b> Povzbudzuje nás.	2,9519	3,1786
<b>55.</b> Býva pozitívne naladený.	2,7059	3,1786

Ak hľadáme v týchto výrokoch nejaké pojmové spojivo, zistujeme, že sme akoby destiláciou prišli späť k proaktivite ako sme ju uvažovali v úvode – ide o vlastnosť človeka, ktorý má odstup od ťaživosti situácie a uvedomuje si svoje vlastné obmedzenia (6, 17, 11); má funkčné svedomie (13), ovláda svoje emócie (42, 55) a má istú predstavu o budúcich cieľoch (41, 51). Je zrejme, že takáto charakteristika nepokrýva vyčerpávajúco pojem proaktivity, ale z nášho výskumu sme sa niečo dôležité dozvedeli. Predpokladáme, že bolo nenáležité obsahovo deliť daný pojem do štyroch samostatných kategórií, pretože vlastne tvoria štyri spoločné charakteristiky jednej generalizovanej vlastnosti, ktoré sú navzájom konzistentne prepojené.

## Záver

Náš výskumný nástroj potrebuje revíziu, ako sme dospeli na základe pilotnej verzie. Zdá sa, že učitelia etickej výchovy v našom výskumnom súbore majú isté rezervy najmä pokiaľ ide o schopnosť realisticky nazerať na konkrétne prejavy svojho správania. Tým však nechceme povedať, že učiteľ, ktorého žiaci ohodnotili nižším bodovým skóre, je zákonite zlý učiteľ. V prospech všetkých zúčastnených učiteľov hovorí už fakt, že boli vôbec ochotní spolupracovať s nami a takpovediac „išli s kožou na trh“, teda nechali svojich žiakov hodnotiť ich správanie. Ide o významný proaktívny prvok, v ktorom sa ukrýva ochota prijať kritiku a preberať zodpovednosť za vlastný štýl interakcie so žiakmi. Na základe získaných údajov a ich zhodnotenia odporúčame nasledovné:

- využívať možnosti získavania spätnej väzby od žiakov. Myslíme si, že práve

toto môže byť pre učiteľov mimoriadne prínosné, nakoľko budú mať šancu porovnať obraz, ktorý o svojej interakcii so žiakmi nadobudli, s tým, ako ich v tejto oblasti vnímajú žiaci;

- *pokračovať vo výskumnej činnosti zameranej na hodnotenie proaktivity učiteľov.* Táto oblasť je vo všeobecnosti stále veľmi málo rozpracovaná a vyžaduje multidisciplinárny pohľad;
- *hľadať možnosti a spôsoby tréningu proaktivity* nie len pre učiteľov etickej výchovy, ale aj pre všetkých ostatných učiteľov.

Čo sa týka metodologických otázok, je potrebné pokryť jednotlivé oblasti proaktivity v celej šírke. Predovšetkým doplniť výroky, ktoré sú síce formulované pozitívne, ale v skutočnosti naplňajú opak pojmu proaktivity. Napr. v sebahodnotiacom dotazníku pre učiteľov by mohli zaznieť tvrdenia typu *Vo veľkej miere je otázka šťastia, akú triedu človek dostane učiť* alebo *Hoci môžem mať dobré schopnosti, nebude mi daná vedúca zodpovednosť bez toho, aby som apeloval/-a na tých, ktorí majú kľúčové pozície.*

Inšpiráciou môže byť napr. prístup Reida a Warea (1973), ktorí vyvinuli na základe teórie Locus of Control / Miesto regulácie (Rotter, 1954 in Halpertová, 2011) 45-zložkový troj-faktorový dotazník (použili formu opozitných volieb áno/nie a všeobecné tvrdenia), v ktorej podobne ako Levensonová (1973, /použila Likertovu škálu a osobné tvrdenia/) rozlišovali tri subdimenzie (odlišné ohniská) kontroly:

- sociálny systém (druhí ľudia, vláda, rodičia), napr. *Tento svet je riadený pár ľuďmi, ktorí majú moc a jednoduchý človek nemôže s tým skoro nič robiť;*
- fatalizmus (šťastie, náhoda), napr. *Mnohokrát cítim, že najlepšie by som pri rozhodovaní spravil, keby som si hodil mincou;*
- sebakontrola (schopnosť kontrolovať vlastné túžby a emocionálne prejavy), napr. *Ak niečo nedokážem, tak je to získať úplnú kontrolu nad všetkými tendenciami v mojom vlastnom správaní.*

Tento prístup síce nepokrýva celú definíciu proaktivity tak, ako sa s ňou stotožňujeme (viď vyššie Coveyho koncept) a je zameraný viac všeobecne (takpovediac občiansky) než osobne, predsa môže doplniť slabší dôraz na vlastnú zodpovednosť, ktorý mal v našom dotazníku malé zastúpenie.

Proaktivita je prejavom atribučného štýlu a v tomto zmysle zároveň aj opakom naučenej bezmocnosti, ktorá má široké dôsledky pre osobu. Maier a Seligman (1976) pomenovali motivačné, kognitívne aj emocionálne efekty straty kontroly nad situáciou (riešením problému). Zaujímavými experimentmi ukázali, že skúsenosť s neúspechom podkopáva motiváciu iniciovať nové pokusy o kontrolu nad budúcimi udalosťami, mení tiež celkové vnímanie pravdepodobnosti úspechu a napokon je prirodzene sprevádzané zmenami v emočnom prežívaní. Ich závery poskytujú nové možnosti k formulovaniu jednotlivých položiek.

Napokon však chceme zdôrazniť presvedčenie, že otázku proaktivity nemožno skúmať len kvantitatívnymi technikami, pretože hoci proaktívne správanie má svoju zjavnú a pomenovateľnú podobu, proces proaktívneho rozhodovania je skrytý. Vzhľadom na nezávislosť voči východiskovým podmienkam sa nachádza v inej dimenzii ako charakteristiky interakčného štýlu (a dokonca aj v inej dimenzii ako osobnostné typológie). Proaktívne uvažovanie a prežívanie môže byť prítomné aj v nepriaznivých podmienkach, či už vonkajších (v neprajnom prostredí pedagogického zboru) alebo vnútorných (typologicky „nevyhovujúca“ osobnosť). Bez poznania vstupných okolností a bez kontinuálneho sledovania dynamiky procesov uvažovania,

rozhodovania a konania, je príliš odvážne posudzovať osobu ako proaktívnu či reaktívnu. Učiteľ z nepodnetného prostredia (napr. úzkostlivé prostredie prefeminizovaného kolektívu v škole) alebo s obmedzujúcimi osobnostnými charakteristikami (napr. neuroticizmus) môže v (akomkoľvek) dotazníku proaktivity vykazovať horšie aktuálne skóre než jeho kolega v iných podmienkach. Jeho vnútorný boj proti týmto podmienkam je však charakterizovaný známami proaktívneho uvažovania a konania. Až vhl'ad (možno dlhodobým etnografickým prístupom) do celého spektra okolností života jednotlivého učiteľa umožní odhadnúť skutočné príčiny jeho konkrétnych rozhodnutí.

Napokon uvedomujeme si, že proaktivita je vlastnosť významne prepojená s inými kľúčovými a nadradenými premennými ľudského charakteru, najmä noodynamikou a transcendentnou povahou človeka. Ako hovorí Frakl: „*Západný svet sužuje epidémia depresie, ktorá je okrem iného aj dôsledkom nadmernej sebareflexie, sebainterpretácie a sebarealizácie. Sebarealizácia je však možná len v sebatranscendencii – dvere ku šťastiu sa otvárajú smerom von. Kto sa krčovitito snaží byť šťastný, sám si tým cestu k šťastiu zatvára. Úsilie nadobúda svoju hodnotu až vtedy, ak je snahou pre druhých...*“

### **Zoznam použitej literatúry:**

- ANZENBACHER, A. *Úvod do etiky*. Praha : Academia, 1994. 296 s. ISBN 80-200-0917-5.
- CRANT, J. M. - BATEMAN, T. S. 2000. Charismatic leadership viewed from above - The impact of proactive personality. In *Journal of Organizational Behavior*. ISSN 1099-1379, roč. 21, s. 63-75.
- COVEY, S. 1989. *The Seven Habits of Highly Effective People*. Free Press, 1989. ISBN 9780671708634.
- FINN, J. D. - PANNOZZO, G. M. - ACHILLES, C. M. The "why's" of class size: Student behavior in small classes. In *Review of Educational Research*, Fall, 2003.
- FRANKL, V. E. *Vôľa k zmyslu*. Bratislava : Lúč, 2010. ISBN 978-80-7114-799-2.
- FRANKL, V. E. *Lékařská péče o duši. Základy logoterapie a existenciální analýzy*. Brno : Cesta, 2006. ISBN 80-7295-085-1.
- FRESE, M. - FAY, D. Personal initiative (PI): An active performance concept for work in the 21st century. In STAW, B.M. & SUTTON, R.M. (eds.) *Research in Organizational Behavior* (Vol. 23). Amsterdam : Elsevier Science, 2001, pp. 133-187.
- GAVORA, P. - MAREŠ, J. - den BROK, P. Adaptácia Dotazníka interakčného štýlu učiteľa. In *Pedagogická revue*, 2003, roč. 55, č. 2, s. 126-145.
- JENNINGS, P. A. & GREENBERG, M.. The Prosocial Classroom: Teacher social and emotional competence in relation to child and classroom outcomes. In *Review of Educational Research*, 2009, roč. 79, s. 491-525.
- LENCZ, L. S etickou výchovou do zjednotenej Európy. In *Na cestě s etickou výchovou*. Zborník prednášok zo seminára. Kroměříž : Luxpress, 2004. ISBN 80-7130-121-3.
- LUKASOVÁ, E. *Základy logoterapie*. Bratislava : Lúč, 2009. 276 s. ISBN: 978-80-7114-704-6.

LEVENSON, H. *Reliability and validity of the I, P, and C scales: A multidimensional view of Locus of Control*. Proceedings from the American Psychological Association Convention: Montreal, Canada, 1973.

MANNIOVÁ, J. *Učiteľ v procese výchovy a vzťahov*. Bratislava : Axima, 2008. ISBN 978-80-969178-5-3.

PARKEROVÁ, S. K. *What is proactivity*. [online]. 2013. [cit. 2013-02-20]. Dostupné na internete: [□https://sites.google.com/site/profsharonparker/proactivity-research/what-is-proactivity](https://sites.google.com/site/profsharonparker/proactivity-research/what-is-proactivity) .

PODMANICKÝ, I. – SZELIGA, P. Rozvíjanie noetického rozmeru osobnosti sociálneho pedagóga. In *Tradície a inovácie vo výchove a vzdelávaní II*. Levoča : Inštitút Juraja Páleša, 2009.

REID, D. - WARE, E. E. Multidimensionality of internal-external control: Implications for past and future research. In *Canadian Journal of Behavioral Science*, 1973, roč. 5, pp. 264-271.

*Tento článok vychádza v rámci interného grantu Trnavskej univerzity č. 4/TU/13 na riešenie projektu Komponenty proaktivity v komunikácii učiteľov etickej výchovy. Article is an outcome of internal grant project of Trnava University nm. 4/TU/13: Components of proactivity in communication of moral education teachers.*