**Od tebavýchovy k sebavýchove[[1]](#footnote-1)**

**Doc. Mgr. Štefan Chudý, Ph.D.**

Cieľom textu je, aby študenti pochopili a boli schopný aplikovať a konštruovať základy výchovného procesu v oblasti:

* výchovnej činnosti,
* konštituovania cieľov výchovy,
* aplikácie taxonómií cieľov,
* projektovania priebehu procesu výchovy,
* projektovania priameho a nepriameho výchovného pôsobenia.

V realizačnej stránke výchovy sa podľa normatívne formulovaného cieľa presadzoval jednostranný, neúplný prístup zameraný iba na obsahové zložky a formatívna stránka rozvoja osobnosti v celej jeho komplexnosti aj so zreteľom na rozvoj individuality sa nedoceňovala až podceňovala. V diskusiách o cieľoch výchovy je tento tradičný prístup k chápaniu všeobecného cieľa často kritizovaný (B. Kosová, Ľ. Višňovský, Š. Švec, S. Kučerová) a aj schéma obsahových zložiek výchovy nie je v súlade s rozvojovým hľadiskom osobnosti v podmienkach výchovy. Nový prístup k všeobecným cieľom výchovy rozpracoval Š. Švec. Všeobecný cieľ výchovy je podľa autora kategorizovaný do štyroch kategórií najvyšších a najvšeobecnejších cieľov edukácie, v ktorých je vyjadrený rozvoj bytostných spôsobilostí výkonu, učenia sa a hlavných životných aktivít človeka.

1. **generálny cieľ naučiť sa spoznávať prírodu, kultúru, vlastnú osobnú prirodzenosť a kultúrnosť -** ide o gnozeocentrický zámer cieľa orientovaný na osvojovanie poznatkov, rozvíjanie poznávacích schopností, na sebapoznanie a sebakontrolu;
2. **generálny cieľ naučiť sa konať -** zámer je praxocentricky a pragmatický, naučiť žiaka konať v zmysle požiadaviek, kontrolovať, regulovať, ovládať vlastné konanie, reflektovať vlastné i cudzie výsledky, vytyčovať a projektovať si úlohy a tvorivo ich riešiť, organizovať činnosť, preberať zodpovednosť za seba, participovať a spolupracovať na riešení problémov, naučiť sa prosociálne konať;
3. **generálny cieľ naučiť sa hodnotiť -** má axiocentrický zámer, čo znamená naučiť žiaka orientovať sa v hodnotových systémoch, hodnotiť a rozhodovať sa autonómne

a fundovane z odborného i mravného hľadiska, ujasniť si priority hodnôt vo vlastnej hodnotovej orientácii atď.

1. **generálny cieľ naučiť sa dorozumievať sa a porozumieť iným a sebe samému -** ide o semiocentrické ciele učenia sa formou sociálneho komunikovania v interpersonálnych vzťahoch. Tento cieľ je spojený s rozvojom komunikácie a celkovej kultúrnosti človeka.

Takto chápaný všeobecný cieľ určuje smerovanie a rámec kvalít a spôsobilostí, ktoré by mal žiak získať v edukácii, aby sa rozvinul v plnohodnotnú osobnosť.

 Pri vymedzovaní všeobecného cieľa výchovy bola venovaná väčšia pozornosť cieľovým zložkám, ktoré vedú k poznávaniu, k vzdelávaniu a ostatné cieľové zložky, ktoré pomáhajú rozvoju konania, hodnotenia, dorozumenia sa boli a sú zanedbávané.

 V snahe zabezpečiť vyváženosť rozvoja osobnosti kognitívneho, afektívneho a psychomotorického a dosiahnutí všeobecného cieľa je dôležité zabezpečiť postupný vývin jednotlivých stránok osobnosti a snažiť sa o vyváženosť kognitívneho a nonkognitívneho rozvoja. Pre pochopenie všeobecného cieľa výchovy uvádzame niektoré pedagogické koncepcie, ktoré konkrétnejšie vymedzujú cieľové zložky rozvoja osobnosti v kognitívnej i nonkognitívnej oblasti.

 Pedagogické koncepcie, ktoré podávajú taxonómiu cieľových kvalít postupného vývinu v kognitívnej oblasti vypracovali B. S. Bloom a kol., ktorí hierarchicky usporiadali úrovne rozvoja poznávacích procesov do 6 úrovní od najnižšej po najvyššiu. Proces rozvoja kognitívnych kvalít osobnosti prebieha:

1. - od získavania poznatkov a informácií na základe zapamätávania;
2. - rozvoj schopností na základe myšlienkových operácií, ktoré umožňujú žiakovi pochopiť, ujasniť si podstatné, nájsť vzťahy a zovšeobecňovať;
3. - osvojené a pochopené poznatky aplikovať v konkrétnych situáciách;
4. - na základe intelektových schopností učiť žiaka analyzovať, rozčleniť, uskutočniť rozbor, určiť príčiny, dôsledky;
5. - rozvoj schopností vedieť syntetizovať a zovšeobecňovať, vyvodzovať závery, tvoriť hypotézy riešenia problémov;
6. - rozvoj hodnotiaceho myslenia na základe osvojených a prijatých kritérií, rozhodovať sa, obhajovať, zdôvodňovať.

Taxonómia cieľových kvalít rozvoja kognitívnej úrovne vyjadruje aj aký má byť psychodidaktický prístup učiteľa k žiakovi pri učení, získavaní poznatkov, riešení problémov, myslenia. Viacej pozornosti kognitívnemu rozvoju osobnosti venuje didaktika.

 Nonkognitívny rozvoj osobnosti znamená rozvoj afektívnej a psychomotorickej sféry človeka. Znamená to rozvoj cieľových kvalít, ktoré sa prejavujú v schopnostiach byť empatický, vedieť prežívať a reagovať na podnety, zaujať postoj a hodnotiť na základe prijatých kritérií až po samotnú sebarealizáciu človeka. Taxonómiu cieľových kvalít rozvoja afektívnej oblasti vypracovali D. R. Krathwohl, B. B. Bloom, B. B. Masia, E. F. Williams, C. Rogers. Autori sa snažili v istých modeloch usporiadať rozvoj psychických funkcií a procesov

do určitých vzťahov a celkov od najnižšej úrovne po najvyššiu. Najnižšia úroveň vyjadruje prijímanie podnetov v závislosti od emocionálnej úrovne a citlivosti človeka, ktorá sa prejavuje po prijatí podnetu v reagovaní, v citovej odpovedi, v zážitku. Od nej prechádza jednotlivec k hodnoteniu a k vytvoreniu si postoja, až dochádza k vlastným interiorizovaným hodnotám.

 Taxonómiu cieľových kvalít afektívnej oblasti usporiadali hierarchicky do piatich krokov:

1. prijímanie podnetu;
2. reagovanie na podnet;
3. oceňovanie hodnoty;
4. organizácia hodnôt;
5. charakterizácia.

Taxonomické členenie upozorňuje, že vo výchovnej práci v jednotlivých úrovniach je potrebné rozvíjať emócie, city, motiváciu a vytváranie vlastných hodnôt až po charakterovú a mravnú ustálenosť a sebaaktualizáciu. Táto oblasť sa týka mravných, svetonázorových, estetických, environmentálnych hodnôt. Je výrazne subjektívna, ale je dôležité, aby vychovávaný prijal hodnoty, ktoré sú významné pre jeho emocionálny a sociálny život.

Pre plnohodnotný život človeka je dôležité rozvíjať aj psychomotorickú stránku, ktorá sa prejavuje v jeho konaní. Rozvoj cieľových aktivít v psychomotorickej sfére vypracovala A. S. Harrowová (1975). Autorka vychádza z vývinových úrovní rozvoja pohybových zručností, schopností, návykov od najjednoduchších až po najzložitejšie. Rozvoj psychomotorickej sféry človeka prebieha od najjednoduchších reflexných pohybov, ktoré vyplývajú z prirodzeného psychomotorického vývoja až po kvalifikované pohyby, prejavy správania sa. Taxonomické členenie cieľových aktivít uvádza nasledovne:

1. reflexné pohyby;

2. základné pohyby (manipulatívne);

3. perceptuálne pohyby súvisiace s poznávacou činnosťou, s poznávaním noriem a pravidiel;

4. fyzické, telesné pohyby prejavujúce sa v konaní pri istých činnostiach, napr. vytrvalosť, obratnosť a pod.

5. kvalifikované pohyby spojené s tvorivým vykonávaním činností a so spôsobilosťami dodržiavať v prejavoch normy;

1. nondiskurzívna komunikácia - ide o výrazové prejavy v správaní (mimika, gestikulácia).

Ujasnenosť všeobecného cieľa výchovy predpokladá, že osobnosť sa bude rozvíjať podľa ucelenej predstavy predpokladaných a žiadúcich vlastností, ktoré je možné získať výchovou.

 V každej spoločnosti existujú snahy, ktoré vedú k vytvoreniu základného ľudského ideálu, ktorý reprezentuje všeobecnú predstavu o obraze dokonalosti človeka a ktorý bude nositeľom vlastností a hodnôt významných pre život človeka a bude sa vyžadovať od všetkých. Ideály ako myšlienkové predstavy o osobnosti sú univerzálne a abstraktné. Niekedy sú to predstavy bez vzťahu ku skutočnosti, ale neplatí, že sú nedosiahnuteľné. Čím je ideál o obraze človeka presnejšie popísaný, aké požadované kvality má osobnosť mať, tým má väčšiu orientačnú hodnotu a tým má ideál aj väčšiu orientačnú hodnotu pre výchovné ciele. Pri snahe popisovať ideál výchovy sa vždy opierame o základné atribúty významné pre život človeka a celostnosť jeho rozvoja. Je zložité sformulovať ideál výchovy do jednej všeobecnej myšlienky, či predstavy, aký má byť ľudský ideál, aby sa človek stal plnohodnotným človekom. V zamýšľaní sa o hlavných životných aktivitách človeka potrebných pre jeho biopsychický a sociálny život považujeme hodnotovú povahu zložiek edukačného ideálu, ktoré uznala Svetová konferencia o vzdelávaní pre všetkých (UNESCO, 1993, s. 78). Ide o tieto životné ciele:

1. prežiť;
2. plne rozvinúť svoje schopnosti
3. žiť a pracovať v dôstojnosti;
4. zúčastňovať sa na rozvoji spoločnosti;
5. zdokonaliť kvalitu svojho života;
6. robiť informované rozhodnutia;
7. pokračovať v učení sa.

Tieto ciele podľa nás predstavujú model ideálu výchovy v procese celoživotného formovania osobnosti.

 **Výchovný proces, jeho projektovanie a priebeh**

Výchovný proces je cieľavedomá, zložitá a mnohostranná činnosť a organizácia, ktorá prebieha medzi učiteľom a žiakom. V priebehu výchovného procesu dochádza k zložitým zmenám v štruktúre osobnosti, okrem toho sa vytvárajú predpoklady pre adaptáciu jedinca k životnej realite pri zachovaní vlastnej autentičnosti. Výchovný proces je vzťahotvorný proces zameraný na riešenie rozporov medzi požiadavkami, ktoré sa kladú na žiaka a úrovňou jeho vývinu. Organizuje sa tak, aby došlo k upevňovaniu pozitívnych prejavov vo vývine osobnosti, prípadne skupiny, do ktorej je žiak zaradený a k regulácii, k prekonávaniu negatívnych javov.

Pri projektovaní výchovného procesu treba vychádzať z cieľa výchovy. Niektoré výchovné ciele môžu byť vzdialené, iné blízke až individuálne. Učiteľ si vytyčuje konkrétny výchovný cieľ pre istú etapu výchovného procesu vo vzťahu k žiakovi, z čoho vyplývajú úlohy, ktoré musí naplniť výchovný obsahom, aby motivoval činnosť žiakov i svoju výchovnú prácu správnym smerom. Pri konkretizácii výchovných cieľov musí učiteľ poznať hlavné cieľové zložky výchovy a musí vedieť disponovať s projektívnymi spôsobilosťami. Znamená to, že vie správne konkretizovať výchovné ciele na základe pedagogicko-psychologickej diagnostiky stavu osobnosti alebo skupiny. Konkretizácia projektovania výchovných cieľov spočíva v upevňovaní úloh, požiadaviek a vzhľadom na existujúce podmienky projektovať čo chceme ovplyvniť a zvoliť si najvhodnejšie výchovné metódy, prostriedky a organizačné formy, aby došlo k zmenám štruktúry osobnosti.

Projektovanie výchovného procesu spočíva v ujasňovaní si, k čomu vychovávať, ako postupovať, akým spôsobom rozvíjať osobnosť, aby došlo k zmenám, ujasniť si pritom vzťahy medzi učiteľom a žiakom a podmienky výchovy, ktoré sú významnými činiteľmi formovania osobnosti.

Výchovný proces je procesom otvoreným, niekedy sa neukončuje vplyv, ale intervenuje reakcie jedinca v konkrétnych situáciách pri upevňovaní starších, ale aj pri vzniku nových čŕt osobnosti a jej postojov, prejavov v konkrétnych situáciách, keď sa ukazuje, akým smerom sa vychovávaná osobnosť utvára, či pozitívnym alebo negatívnym smerom.

Úspešný priebeh výchovného procesu závisí od kvality jeho projektovania, od zámeru pedagóga, čo chce ovplyvniť s rešpektovaním vplyvu všetkých pôsobiacich faktorov i spontánne pôsobiacich.

Priebeh výchovného procesu je determinovaný mnohými činiteľmi. Vplyv činiteľov pôsobiacich vo výchovnom procese sa uplatňuje vo všetkých komponentoch výchovného procesu, najvýraznejšie v **pedagogickej diagnóze,** ktorá je základnou podmienkou pre poznanie osobnosti vychovávaného, ale i východiskom, čo by sa mohlo u jedinca dosiahnuť. Priebeh výchovného procesu je dynamický proces vonkajších premenných, ktoré sa menia na vnútorné kvalitatívne i kvantitatívne premenné. Pre pedagogickú prácu učiteľa (východiskom výhovného pôsobenia) je **pedagogická situácia.** Pod pojmom **situácia** chápeme konkrétnu vymedzenú zhodu vonkajších okolností, časovo limitovanú, počas ktorej je žiak vystavený pôsobeniu konkrétnych vplyvov, na ktoré určitým spôsobom reaguje.

Pedagóg môže použiť v pedagogickej situácii priame alebo nepriame pedagogické pôsobenie, do ktorého vkladá svoj zámer vychádzajúci z cieľa, ktorý sleduje.

**Priame výchovné pôsobenie** spočíva v priamom vplyve pedagóga na osobnosť vychovávaného v celej výchovnej situácii. O utváraní osobnosti v priamom výchovnom pôsobení hovorí Ľ. Bakoš, 1972; J. Pelikán, 1995). Učiteľ v priamom výchovnom pôsobení na jedinca vytyčuje v prvej etape požiadavky a vymedzuje cieľ ich činnosti. Požiadavka musí byť vysvetlená, aby si žiaci vytvorili správnu predstavu o postupe činnosti a musí byť podporená autoritou. Požiadavka musí byť aj konkrétna a veku primeraná.

**V druhej etape** učí učiteľ žiakov plniť rôzne úlohy, vymedzuje jednotlivé kroky, organizuje činnosť jednotlivca a ovplyvňuje jeho činnosť v konkrétnej pedagogickej situácii.

**V tretej etape** má dôležitú úlohu vysvetľovanie a zdôvodňovanie požiadaviek, pravidiel, noriem, čím dochádza k výraznejšiemu utváraniu osobnostných vlastností a k rozhodovaniu.

**V štvrtej etape** si žiak pod vedením učiteľa vytvára samostatný individuálny postoj k vytýčeným požiadavkám. Žiakovi poskytuje učiteľ odpoveď, na akej úrovni činnosť prebehla, čo dosiahol.

Tento typ priameho zámerného výchovného pôsobenia je u nás najpoužívanejší. Jeho pozitíva sú v tom, že pri vytváraní nových návykov, nových skúseností prispieva k tomu, že žiak vo výchovnej situácii musí reagovať hneď na danú požiadavku, ktorú učiteľ od neho vyžaduje. Na druhej strane tento prístup oslabuje u žiaka pochopenie, prečo tak musí konať, ďalej to, že skúsenosť žiaka zostáva len na vyriešení konkrétnej situácie, čo má za následok, že priame až direktívne riadenie môže vyvolať negatívny postoj.

Za efektívnejší považujeme prístup pedagóga, ktorý neriadi situáciu priamo, ale vytvára vonkajšie podmienky nie pre ovplyvnenie žiaka priamo, ale ovplyvnenie cez situácie. Ide o **nepriame pedagogické pôsobenie.** Vytvorením podmienok situácie ovplyvňuje učiteľ psychiku, potreby, záujmy žiaka. Žiak reaguje v súlade so svojimi potrebami, ale súčasne v intenciách zámeru pedagóga. Nepriame výchovné pôsobenie pomáha vytvoreniu vlastnej skúsenosti, zabezpečuje aktivitu subjektu pri realizácii činnosti a reakcie na podmienky pedagogickej situácie. Žiak je pritom jedným z činiteľov rozvoja podmienok a ako činiteľ sa prejavuje ako subjekt. Pre lepšie pochopenie priameho a nepriameho výchovného pôsobenia vo výchovnej situácii uvádzame model J. Pelikána:

**Model priameho a nepriameho výchovného pôsobenia vo výchovnej situácii**

Priame a nepriame výchovné pôsobenie podľa J. Pelikána vytvára podmienky pre pozitívne formovanie osobnosti. Autor pre výchovné pôsobenie pedagóga pri ovplyvňovaní žiaka v pedagogických situáciách odporúča nasledovný postup:

1. **Situačná fáza -** je to fáza začiatočná, keď na žiaka v pedagogickej situácii pôsobia konkrétne podmienky situácie, ktoré vyvolávajú u neho vznik situačných motívov, reakcií a situačných postojov, v závislosti od aktuálnej úrovne funkčnej, zdatnosti psychiky, ktorá je ovplyvnená aktuálnymi podmienkami osobnosti;
2. **Fixačná fáza -** pri opakovaní tých istých alebo podobných situácií, v ktorých sa žiak znovu nachádza, dochádza k upevňovaniu postojov, ustálených reakcií na modelovo podobné situácie. V tejto etape dochádza u vychovávaných jedincov k stabilizácii, fixovaniu reakcií, ktoré sa od neho vyžadujú a ktoré mu uľahčujú prispôsobovať sa podobným vonkajším podmienkam, pričom vnútorný stav žiaka nemusí s týmto konaním súhlasiť;
3. **Generalizačná fáza -** žiak na základe naučených reakcií, správania v rôznych modelových pedagogických situáciách, žiak si uvedomuje rozmanitosť štruktúr
v jednotlivých situácií, nachádza v nich rozdielne i podobné prvky, čo ho vedie k pochopeniu, čo je významné z hľadiska požiadaviek i neho samotného.
Na základe tohto pochopenia si vytvára žiak hodnotový systém spojený s osobnostnými vlastnosťami a vzťahmi, ktorý mu pomáha zovšeobecňovať platnosť požiadaviek
a noriem a uvedomiť si, že nejde pri ich dodržiavaní o situačnú záležitosť, ale o všeobecnú platnosť pri rôznych činnostiach, vzťahoch, s ktorými prichádza do kontaktu;
4. **Osobnostne-integračná fáza -** v tejto etape dochádza vplyvom výchovného pôsobenia i spontánneho formovania osobnosti ku kvalitatívnym zmenám vo vlastnostiach, vzťahoch, hodnotových systémoch, v správaní osobnosti. Celý proces pri dosiahnutí tohto štádia sa javí u žiaka v integračných väzbách všetkých sfér, a to v oblasti intelektuálnej, emocionálnej, vôľovo-konatívnej, žiak je pripravený na adaptáciu k životnej realite a stáva sa subjektom svojho vlastného formovania.

Z hľadiska zabezpečenia prípravy a riadenia výchovného procesu **pedagógom** v rámci určitej výchovnej inštitúcie výchovný proces pod vedením učiteľa sa realizuje nasledovne:

|  |  |
| --- | --- |
| **1.** | **Príprava výchovného procesu,** v ktorej pedagóg uskutočňuje: |
|  | - | pedagogicko-psychologickú diagnostiku; |
|  | - | konkretizáciu výchovného cieľa; |
|  | - | výber obsahu, metód, prostriedkov výchovy; |
|  | - | vytvorenie materiálnych podmienok; |
|  | - | vypracovanie plánu výchovnej práce; |
| **2.** | **Organizácia a realizácia výchovného procesu** |
|  | - | usmerňovanie a ovplyvňovanie žiakov pomocou adekvátnych výchovných metód, ktoré umožnia, aby došlo k utváraniu požadovaných kvalít; |
| **3.** | **Analýza výsledkov výchovného procesu**  |
|  | - | Učiteľ porovnáva východiskový stav žiaka s dosiahnutými zmenami, či vytýčené úlohy boli splnené, prípadne zistenie príčin, ktoré vyvolali nesúlad medzi požiadavkami a cieľmi. |

Jednotlivé fázy výchovného procesu, ktoré sme uviedli sa vzájomne prelínajú. Tak, ako je človek otvorenou, dynamickou bytosťou, tak i proces výchovy nie je nikdy procesom uzavretým, ale dynamickým, meniacim sa v závislosti od osobnosti a podmienok.

**Sebavýchova - zdokonaľovanie vlastnej osobnosti**

Sebavýchova je vo výchovnom procese jeho integrálnou súčasťou. Má významné miesto medzi faktormi utvárania osobnosti. Je to podľa J. Kurica „cieľavedome plánovitý proces formovania vlastnej osobnosti človeka na základe vytýčených cieľov dosiahnuť žiadúce mravné charakterové vlastnosti na plodný a tvorivý život v súčasnosti a budúcnosti“. Podľa autora považujeme sebavýchovu za cieľavedomé úsilie daného jedinca zdokonaľovať vlastnú osobnosť. Je to jeden zo základných cieľov výchovy, keď v procese výchovy pedagóg vytvára podmienky pre rozvoj vychovávaného tým, že ho vedie k sebapoznaniu a sebauvedomeniu, čím vytvára predpoklady pre to, aby sa z jedinca stal subjekt vlastného formovania.

Nevyhnutným predpokladom toho, aby žiak mal záujem o vlastné zdokonaľovanie je sebapoznanie. Žiak si vytvára obraz o sebe na základe podnetov, čo si o ňom myslia iní, ktorí o ňom vyjadrujú mienku, názory. Tieto podnety si žiak uvedomuje a má to vplyv na jeho psychický stav, city, vzťahy k sebe, reakcie a pod. Názory iných na samého seba si často nepripúšťa všetky, pretože mnohé sú v rozpore s tým, aký obraz o sebe vychovávaný má.

V období puberty, keď sa jedinec mení, snaží sa o sebe vedieť viac, má záujem o hlbšie poznanie seba a začína hľadať odpoveď na otázky, ktoré ho trápia. Súčasne sa snaží nazrieť do vlastného vnútra, je ochotný otvárať sa iným i voči sebe samému. Je otvorenejší voči svojim vedomostiam, skúsenostiam, vlastnostiam a činom. Ak jeho sebauvedomovanie a sebapoznanie vo výchovnom procese usmerníme, pomôžeme mu nielen zamýšľať sa nad sebou a ostatným svetom, ale tým ovplyvňujeme aj jeho snahy a motiváciu po sebapoznaní. Sebapoznanie nemá byť len pasívnou reflexiou o tom, aký som, ale aktívny proces, že chcem o sebe vedieť viac ako som vedel doteraz a chcem sa zdokonaľovať. Ak do sebapoznania vstúpi subjektivita a reflexia - je to vyšší stupeň sebapoznania, ktorý je typický predovšetkým pre adolescentov. Podľa L. Míčeka je jedinec v tomto období schopný:

1. pravidelne registrovať vlastné správanie a konanie;
2. pravidelne reflektovať a uvažovať nad vlastnými činmi;
3. poznávať sa prostredníctvom druhých ľudí;
4. poznať svoj súčasný emocionálny stav.

Cieľ zmeniť sa, zdokonaliť sa vzniká u žiaka na základe sebapoznania a snahy dať do súladu požiadavky, ktoré sa na neho kladú s vývojom jeho pozície a vzájomného pôsobenia človeka a prostredia. **Väzba medzi úrovňou sebapoznania a sebahodnotenia a sebavýchovy vzniká na základe uvedomenia si a prežívania hodnoty vlastného „ja“.**

Rozvoj sebahodnotenia a sebavýchovy závisí od veku a psychickej úrovne vychovávaného, keď vychovávaný prežíva sebavýchovu ako reálne prebiehajúci proces.

Sebavýchova vystupuje vo forme intelektového a mravného zdokonaľovania osobnosti, významné miesto zaujíma emocionálne, vôľové a estetické sebazdokonaľovanie, narastanie samostatnosti v rozhodovaní a konaní, v odstraňovaní negatívnych vlastností, formovania charakteru, vzťahu k sebe samému a ostatným ľuďom.

Pedagóg môže pomôcť jedincovi postupne dosahovať úroveň tohoto štádia. Žiak pod usmerňovaním vo výchovnom procese si vytvára systémy vlastného chápania sveta, uvedomuje si, čo je dôležité viac a čo menej. Procesuálnu stránku sebavýchovy v závislosti od veku a úrovne vývinu jedinca vysvetľuje L. I. Ruvinskij.

1. Prvú úroveň sebavýchovy označuje ako **procesuálne-situačnú.** Je to obdobie mladšieho školského veku, keď žiak nie je ešte schopný vidieť vzťahy medzi konaním a svojimi vlastnosťami a svoje „ja“ hodnotí podľa bezprostredných výsledkov. Sebahodnotenie tohto žiaka má úroveň subjektívnosti, náhodilosti, živelnosti. Pod vplyvom dospelých má žiak snahu splniť požiadavku, povinnosť, úlohu, učiť sa, zvykať si na to, čo je významné, čo mu odporúčajú dospelí. ***Zmeny vlastnej osobnosti majú na tejto úrovni charakter nápravy vlastných skutkov, ktoré mu zdôrazňujú dospelí.***
2. Druhá úroveň je výrazne náročnejšie štádium, keď si žiak už uvedomuje priamu súvislosť medzi svojimi skutkami a kvalitami svojej osobnosti. Túto úroveň nazýva autor **kvalitatívne-situačná.** Žiak si uvedomuje, že určité jeho vlastnosti súvisia s vykonávaním konkrétneho skutku a má už tendenciu zlepšovať sa, ale len v jednotlivých konkrétnych činoch. Jeho sebahodnotenie a zmeny vo vlastnej osobnosti sú obmedzené len na nápravu jednotlivých prejavov v konkrétnych situáciách.
3. Tretiu úroveň označuje autor ako **kvalitatívne-statickú.** U jedinca je tendencia konať v súlade s požiadavkami, ale to ešte neznamená, že došlo u neho už k pochopeniu dialektických väzieb medzi vlastnosťami a činmi. Žiak si vie vybrať, rozhodnúť sa, byť zodpovedný za svoje činy, ale to ešte závisí od jeho bezprostredného konania na konkrétne vonkajšie situácie a často sa nevie sám vyrovnať so svojimi vnútornými konfliktmi, pretože iba formálne chápe súvislosti medzi svojimi vlastnosťami a činmi, nie pretože to tak chce.
4. Štvrtá úroveň - **kvalitatívne-dynamická** sa prejavuje v uvedomovaní si vzájomnej súvislosti medzi vlastnosťami osobnosti a činmi. V adolescentnom veku je žiak schopný z hľadiska sebahodnotenia vyjadriť vzťah medzi reálnou úrovňou rozvoja a svojimi vlastnosťami. Adolescenti sa nehodnotia len podľa svojich vlastností, ale berú do úvahy aj možnosti zdokonaľovania vlastného vnútorného života. Sebahodnotenie je dynamickejšie a aktívnejšie a vlastné sebazdokonaľovanie súvisí so zmenami v jeho vlastnom vnútornom živote, uvedomujú si súvislosti medzi vlastnosťami a činmi.
5. Piata úroveň v procese sebavýchovy je **kvalitatívne-perspektívna.** Adolescent vo svojom sebahodnotení berie do úvahy možnosť zdokonaľovať vlastný vnútorný život, podľa potenciálnych možností vlastného rozvoja, čo smeruje k vlastnému sebavýchovnému úsiliu. **Sebavýchovu považuje adolescent za osobnú vlastnosť.**

Podľa uvedených úrovní proces sebavýchovy je závislý od úrovne vývinu jedinca a možností jeho rozvoja. ***V procese vychovávania a vzdelávania sa učí žiak hodnotiť svoje činy, čím sa zvyšuje jeho iniciatíva a samostatnosť vo forme intelektového a charakterovo-mravného zdokonaľovania sa a odstraňovania negatívnych vlastností a prejavov.***

Záujem žiaka o hľadanie seba i mimo seba je dôležité vo výchovnom procese usmerniť pod priamym vplyvom pedagóga. Až vtedy, keď vychovávaný interiorizuje pedagógov cieľ, subjektívne si ho pretvorí, môžeme hovoriť o účinnosti výchovy, ktorá vytvára pozitívne predpoklady pre seba-rozvoj a potrebu zdokonaľovania vlastnej osobnosti.

Organizácia vo výchovno-vzdelávacom procese by mala byť taká, aby učiteľ vo výchovnom pôsobení poskytoval žiakom **informácie** o vlastnej osobe, samozrejme s ohľadom na vekové zvláštnosti, ďalej by mal žiakom povedať aké úlohy je treba plniť, vzhľadom na konkrétne prejavy správania a tiež im poskytnúť informácie, ktoré prejavy by sa mali zlepšiť v zmysle ich sebahodnotenia. Učiteľ tým podnecuje žiakov **k aktivite** a upevňuje ich vieru vo vlastné sily a presvedčuje ich, že sa dokážu samostatne rozhodovať. Učiteľ podporuje **vytyčovanie sebavýchovných cieľov žiaka,** usmerňuje, aby sa ciele nepreceňovali, pretože pre mnohých žiakov je príznačná snaha preceňovať alebo podceňovať sa. Učiteľ povzbudzuje žiakov k aktivitám, ktoré smerujú k ich vlastnému zdokonaľovaniu sa, k hodnoteniu sebavýchovného úsilia.

Sebazdokonaľovanie osobnosti nie je možné bez sebavzdelávania, ide o proces skvalitňovania svojich vedomostí, zručností a ich tvorivé uplatňovanie.

*Učiteľ pri realizácii programu sebavýchovy využíva rozličné prostriedky, napr. osobné záväzky, záväzky pred kolektívom, adekvátne vzory, normy, inštrukcie, hodnotenie, sebavýchovné plány, charakteristiky a pod. Podstatnú úlohu v procesuálnej stránke sebavýchovy má plnenie významných úloh, činnosti a sledovanie realizácie úloh, či podporujú sebavýchovné činnosti a vedú k zmenám v správaní a vo vlastnostiach. Výchovné požiadavky zo strany učiteľa sa pri zapojení žiaka do výchovného procesu postupne menia na sebavýchovné.* ***Výsledkom je subjektívny stav uvedomenia si, prežívania osobného vzťahu s vonkajším svetom a jemu zodpovedajúceho správania sa, ktorý je zacielený na neustále vlastné zdokonaľovanie sa.***

**Literatúra – základná a dostupná**

* KUČEROVÁ, S.: Úvod do pedagogické antropologie a analogie. Brno, 1990, s. 38 - 39
* ŠVEC, Š.: Učiť sa byť a uspieť. Pedagogická revue, roč. 54, 2001, č. 1, s. 14
* BREZINKA, W.: Filozofické základy výchovy. Praha, 1996, s. 14, ISBN 80-7113-169-5
* BLIŽKOVSKÝ, B.: Systémová pedagogika. Ostrava, 1992, s. 118, ISBN 80-85498-18-9
* PRŮCHA, J. - VALTEROVÁ, E. - MAREŠ, J.: Pedagogický slovník. Praha, 1995, s. 34,
ISBN 80-7178-029-4
* ŠVEC, Š.: Učiť sa byť a uspieť. Pedagogická revue, roč. 54, 2001, č. 1, s. 17 - 21
* KOSOVÁ, B.: Rozvoj osobnosti žiaka. Prešov, 2000,
s. 21, ISBN 80-8045-179-6
* BYČKOVSKÝ, P. - KOTÁSEK, J. - MAZÁK, E.: Vymezování cílů výuky. Praha, ÚRVŠ, 1984, s. 398
* VANKOVCOVÁ, M. - PRŮCHA, J. - KOUDELA, J.: Aktivizující metody v pedagogické praxi středních škol. Praha, 1988, s. 22
* Filozofický slovník. Bratislava, Nakladateľstvo Pravda, 1974, s. 429, 1. vydanie
* Višňovský, Ľ.: Teória výchovy (vybrané kapitoly). Banská Bystrica : UMB 1998, s. 19,
ISBN 80-8055-135-9
* Pelikán, J.: Výchova jako teoretický problém. Ostrava : Amosium servis, 1995, s. 73, ISBN 80-85498-27-8
* Špičák, J.: Úvod do teorie a metodiky výchovné práce pro vychovatele. Olomouc : Univerzita Palackého 1992, s. 55, ISBN 80-7067-093-2
* Kuric, J.: O sebavýchove mladého človeka. Bratislava : SPN 1966, s. 27
* Míček, L.: Sebavýchova a duševní zdraví. Praha : SPN 1976, s. 13

## Keď sa budete chcieť dozvedieť viac o ...

* **Pojatie výchovného procesu-** ŠPIČÁK, J. *Úvod do teorie a metodiky výchovné práce*. Olomouc: UP, 1992.,NĚMEC, J. *Od prožívaní k požitkářství.* Brno: Paido, 2002. ISBN 80-7315-006-9., PELIKÁN, J. *Výchova jako teoretický problém.* Ostrava: Amosium servis, 1995. ISBN 80-85498-27-8., Správa UNESCO. *„ Vzdelávanie pre 21. st. Učenie je skryté bohatstvo.“* Praha: Ústav výskumu a rozvoja školstva PedF UK, 1997., STŘELEC, S. et al. Studie z teorie a metodiky výchovy I. Brno: Paido, 1998., VYSKOČILOVÁ, E. Psychosomatická kondice jako základ schopnosti vychovávat. In. ŠVEC, V. a kol. *Cesty k učitelské profesi: utváření a rozvíjení pedagogických dovedností.* Brno: Paido, 2002, s. 13-35., KUČEROVÁ, S. *Úvod do pedagogické antropologie a analogie.*Brno, 1990, s. 38-39.
* **Plánovanie výchovného procesu**- KROČKOVÁ, Š. *K problematike výchovných cieľov a formovania správania sa žiakov.* In Petlák, E. et al. Škola a súčasnosť. Nitra: UKF PF, 2001. ISBN 80-8050-468-7., STŘELEC, S. (ed.) *Studie z teorie a metodiky výchovy.* Brno: MSD, s.r.o., 2002., GOGOVÁ, A. – KROČKOVÁ, Š. – PINTES,G. *Žiak – Sloboda – Výchova.*Nitra, UKF,2004.,
* **Sebavýchova** -ŠVEC, Š. *Základné pojmy v pedagogike a andragogike.* Bratislava: IRIS, 1995. ISBN 80-901294-0-4.,KURIC,J. *O sebavýchove mladého človeka*. Bratislava: SPN,1966.,PELIKÁN, J.*Výchova pro život.* Praha: ISV, 1997. ISBN 80-85866-23-4., PELIKÁN, J. *Pomáhat být.* Praha: Karolinum, 2002. ISBN 80-246-0345-4., ROGERS, C.R. *Ako byť sám sebou*. Bratislava: IRIS, 1995., FROMM, E. *Mýt nebo být*. Praha: Naše vojsko, 1992.,
* **ciele výchovy** – PATOČKA, J. *Filosofie výchovy*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1997., GOGOVÁ, A.-KROČKOVÁ,Š-PINTES,G. *ŽIAK- SLOBODA–VÝCHOVA (Teória výchovy a vychovávania).*Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa, 2004, 312 s., ISBN 80-8050-675-2., BREZINKA, W. *Filozofické základy výchovy.* Praha: Zvon, 1996.
* **ideály výchovy** – FERRUCCI, P. *Výchova jako dobrodružství.* Praha: Práh, 1999., PELIKÁN, J. Výchova pro život. Praha: ISV, 1997., DRTINA, F. *Ideály výchovy.* Praha: J. Laichter, 1930.,
* **konkretizácia cieľov výchovy** - ROGERS, C. R. *Způsob bytí.* Praha: Portál, 1998., KROČKOVÁ, Š. *K problematike výchovných cieľov a formovania správania sa žiakov.* In Petlák, E. et al. Škola a súčasnosť. Nitra: UKF PF, 2001.

**Úlohy k precvičeniu**

* ***Pokúste sa s pomocou odbornej literatúry o definovanie špecifických znakov výchovného procesu – dlhodobosť, stupňovitosť, postihnuteľnosť výchovných výsledkov.***
* ***Vzťah vo výchove***

*Prečítajte si podrobne základnú líniu teórie a pokúste sa schémy doplniť, pretvoriť či pomocou pojmových máp „prekresliť“ – jedná sa o rekonštrukciu vnímania daných pojmov a procesov.*

Vo výchove v najširšom slova zmysle sa nezaobídeme len s časovou rovinou. Vo výchove ide hlavne o vzťah zasadení do prostredia a do časovej paralely. Ako je v skutočnosti charakterizovaný vzťah?

V pedagogickej literatúre hovoríme najčastejšie o subjektovo objektovom vzťahu, kde subjekt je vychovávajúci a objekt vychovávaným. Neexistuje ale medzi nimi interakcia, ktorá je obojstranná? Ak áno mení sa vzťah na objektovo objektový. Jednoduchým príkladom je výchovný proces od narodenia teda vedenie k sebavýchove (regulácia – sebaregulácia).

Druhy a úrovne vzťahov s psychologického pohľadu nájdete v množstve literatúry. Doporučujeme: Bláha, Šebek: Ja tvoj žiak, ty môj učiteľ. Praha, SPN, 1988.

V najjednoduchšom vyjadrení môžeme vzťah predstaviť nasledujúcou schémou, ktorá však nie je kompletná. Pokúste sa doplniť ju o iné vzťahy, ktoré vás napadajú a porozmýšľajte či je interakcia len jednosmerná. Ak nie, doplňte šípky a zdôvodnite prečo ste tak urobili.:

S definovaním vzťahu ako vzájomnej interakcie sa v sociálnej pedagogike nemôžeme uspokojiť. Tento výchovný vzťah presahuje ľudský vzťah a vytvára tak základ pomáhajúcich profesií (Kopřiva, 1997). Pri definovaní vystupujú do popredia ešte mnohé faktory ako je IQ, EQ, empatia, asertivita, flexibilita, prosociálnosť, kreativita a pod. (*Skúste si sami zadefinovať naznačené faktory*. Použite pedagogický a psychologický slovník).

Pre úplný obraz o vzťahu, v chápaní pedagogicko-psychologickom, uvádzame nasledujúcu schému.

Reálné „já“

(jednací, reagující –jaký jedinec je)

Vnímané „já“

(jaký/jaká myslím, že jsem)

**Ideální „já“**

**(jaký/jaká bych chtěl/chtěla být)**

**Jak mne vidí druhý?**

**Sebereflexe**

**Sebezdokonalení**

 **požadavky, společenské normy**

1. Tento text nie je žiadnym /plným návodom na ideálny prechod od výchovy k sebavýchove. Je len malým upozornením (premýšľaním v balansovaní medzi teoretickým a praktickým pohľadom na výchovu a sebavýchovu (nad vybraným problémom výchovy) a dopĺňa poznatky obsiahnuté v prednáške (poznámka autora). [↑](#footnote-ref-1)