

PEDAGOGIKA.SK

Slovenský časopis pre pedagogické vedy
Ročník 1, 2010

Vydáva
Slovenská pedagogická spoločnosť pri SAV
Herdovo námestie 2, Trnava 917 01

ISSN 1338 – 0982

PEDAGOGIKA.SK

Slovak Journal for Educational Sciences

Vydáva Slovenská pedagogická spoločnosť pri SAV

Hlavný redaktor/Editor-in-Chief

Peter Gavora

gavora@fedu.uniba.sk

Zástupcovia hlavného redaktora/Editors

Ladislav Macháček

ladislav.machacek@gmail.com

Štefan Švec

stevo.svec1@gmail.com

Redakčná rada/Editorial Board

Vlasta Cabanová, Prírodovedecká fakulta ŽU, Žilina; **Ján Danek**, Filozofická fakulta UCM, Trnava; **Peter Gavora**, Pedagogická fakulta UK, Bratislava; **Paulína Koršňáková**, Národný ústav certifikovaných meraní vzdelávania, Bratislava; **Eduard Lukáč**, Filozofická fakulta PU, Prešov; **Ladislav Macháček**, Filozofická fakulta UCM, Trnava; **Peter Ondrejko**, Filozofická fakulta UKF, Nitra; **Mária Potočárová**, Filozofická fakulta UK, Bratislava; **Štefan Švec**, Filozofická fakulta UK, Bratislava.

Asistenti redakcie

Silvia Dončevová, Filozofická fakulta UK, Bratislava
(silvia.donceva@gmail.com)

Daniela Gáborová, Filozofická fakulta UCM, Trnava
(daniela.gaborova@gmail.com)

Darina Dvorská, Pedagogická fakulta UK, Bratislava
(darina.dvorska@fedu.uniba.sk)

PEDAGOGIKA.SK, ročník 1, 2010, číslo 2. Vydáva Slovenská pedagogická spoločnosť pri SAV, Herdovo námestie 2, Trnava 917 01. Vede hlavný redaktor Peter Gavora s redakčnou radou. Časopis vychádza štyrikrát ročne.
ISSN 1338 – 0982

Ročník 1, 2010 č. 2, s. 93-180

Obsah

Štúdie

P r ů c h a, Jan: Sociolingvistický faktor v explanaci čtenářské gramotnosti.....	97
F r k, Branislav: E-learning a online vzdelávanie dospelých	107
O n d r e j k o v i č, Peter – B e d n á r i k, Rastislav: Sociálne ukazovatele a možnosti ich použitia.....	123

Správy

Slovenská pedagogická spoločnosť pri SAV rokovala	154
M i c h a l i č k a, Vladimír: 40 rokov Múzea školstva a pedagogiky	159
K o l d e o v á, Lujza: Informácia o pripravovanej elektronickej učebnici metodológie pedagogického výskumu.....	163
D v o r s k á, Darina: O spoločnom záujme generácií	165

Recenzie

P r ů c h a, Jan: Pedagogická encyklopedie (Peter Gavora)	168
K a s p e r, Tomáš – K a s p e r o v á, Dana: Dějiny pedagogiky (Eduard Lukáč).....	174
F e n s t e r m a c h e r, Gary D. – S o l t i s, Jonas F.: Vyučovací styly učitelů (Imrich Ištvan).....	177

Volume 1, 2010, No. 2, p. 93-180

Contents

Studies

P r ũ c h a, Jan: Sociolinguistic Factor in Explaining Reading Literacy	97
F r k, Branislav: E-learning and On-line Education of Adults	107
O n d r e j k o v i ě, Peter – B e d n á r i k, Rastislav: Social Indicators and Their Use	123

Reports

The Meeting of the Slovak Educational Society, Slovak Academy of Sciences	154
M i c h a l i ě k a, Vladimír: 40 Years of the Museum of Schools and Education	159
K o l d e o v á, Lujza: Information on Preparation of an Electronic Textbook on Research Methods in Education	163
D v o r s k á, Darina: For the Shared Interest of Generations	165

Reviews

P r ũ c h a, Jan: Pedagogická encyklopedie (Peter Gavora)	168
K a s p e r, Tomáš – K a s p e r o v á, Dana: Dějiny pedagogiky (Eduard Lukáč)	174
F e n s t e r m a c h e r, Gary D. – S o l t i s, Jonas F.: Vyučovací styly učitelů (Imrich Ištvan)	177

Sociolingvistický faktor v explanaci čtenářské gramotnosti

Jan Průcha

Katedra andragogiky, Filozofická fakulta UK, Praha

Anotace: Text obsahuje stručný přehled výsledků ze zkoumání čtenářské gramotnosti v projektu PISA. Jsou porovnány průměrné výsledky českých, slovenských a finských žáků. V české populaci žáků působí jako silná determinanta těchto výsledků socioekonomické a sociokulturní charakteristiky rodinného zázemí žáků. Stručně je charakterizována teorie B. Bernsteina o vztahu jazyka, vzdělání a sociální třídy, kterou autor tohoto příspěvku aplikuje pro objasnění příčin nízké úrovně čtenářské gramotnosti českých žáků.

PEDAGOGIKA SK 2010, ročník 1, č. 2: 97-105

Klíčová slova: čtenářská gramotnost, Bernsteinova teorie, evaluace PISA, nerovnosti ve vzdělávání, kompenzace jazykového zaostávání

Sociolinguistic Factor in Explaining Reading Literacy. The paper summarizes the reading literacy achievement of pupils in the PISA project. The average scores of the Czech, Slovak and Finnish pupils are compared. In the Czech pupil sample, the effect of socio-economic and socio-cultural characteristics of pupils' home has been proved to be a significant factor. An overview of B. Bernstein's theory on the relationship of language, education and social class is presented, and has been applied by the author to explain the reasons of low reading literacy of Czech pupils.

PEDAGOGIKA SK 2010, Vol. 1. (No. 2: 97-105)

Key words: reading literacy, theory of B. Bernstein, PISA project, inequality in education, compensation of language deficit

1. Zjišťování čtenářské gramotnosti

Záměrem tohoto příspěvku je upozornit na to, jak se v analýzách čtenářské gramotnosti může uplatňovat zřetel k sociolingvistickému faktoru, který působí na straně žáků. Jak známo, úroveň čtenářské gramotnosti je zjišťována opakovaně v mezinárodních evaluacích PISA (*Programme for International Student Assessment*, 2000, 2003, 2006) v zemích OECD. Těchto evaluací se zúčastnila také Česká republika a v posledních dvou kolech také Slovenská republika. Srovnávací evaluace PISA mají velmi důmyslně propracovanou metodologii (*Měření vědomostí a dovedností*, 1999) a zaměřují se na populaci 15letých žáků v různých typech škol. V české a slovenské populaci jde o žáky 9. ročníku základní školy a 1. ročníku středních škol. Kromě toho byla

čtenářská gramotnost zkoumána u české a slovenské populace žáků také v mezinárodní evaluaci PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*, 2001), a to v souborech žáků 4. ročníku základních škol.

Zde se zaměřuji pouze na evaluace PISA, v nichž je čtenářská gramotnost definována obecně takto: „Je to schopnost porozumět psanému textu, přemýšlet o něm a používat jej k dosahování určitých cílů, k rozvoji vlastních schopností a vědomostí a k aktivnímu začlenění do života společnosti.“ (Palečková, Tomášek, 2005)

Z toho vychází i měření čtenářské gramotnosti, které je založeno na funkční koncepci. To znamená, že termín čtenářská gramotnost vyjadřuje nejen dovednost porozumění textu, ale také používání písemné informace pro různé životní aktivity. Nejde tedy o mechanické „čtení“, ale také o účelové využívání této schopnosti na vyšších kognitivních úrovních. Proto je zkoumání čtenářské gramotnosti žáků prováděno pomocí velmi důmyslných testů. V zásadě platí, že v testových úlohách musí žáci prokázat některé dílčí dovednosti ověřované na textech různého typu (např. popis, pokyny, návody, tabulky, grafy, formuláře aj.):

1. Obecné *porozumění* textu, tj. schopnost najít jednu nebo více informací v textu.
2. Vytváření *interpretace*, tj. schopnost pochopit význam textu a vyvozovat z něj závěry.
3. *Posuzování*, tj. schopnost vytvářet vlastní názor o obsahu textu na základě svých dosavadních znalostí a zkušeností.

Tyto dílčí dovednosti jsou u žáků hodnoceny pomocí škály s 5 stupni a na tomto základě se pak konstruuje kvantitativní hodnocení úrovní čtenářské gramotnosti v populacích žáků jednotlivých zemí. Jaké výsledky v tomto hodnocení dosahují žáci v českých, slovenských a dalších školách?

2. Výsledky měření čtenářské gramotnosti v ČR a SR

Data publikovaná z evaluací PISA 2000, 2003, 2006 ukazují velmi rozdílné výsledky jak mezi jednotlivými zeměmi, tak mezi úrovní hodnocených gramotností (matematické, přírodovědné, čtenářské) uvnitř jednotlivých zemí. (Straková a kol., 2002; Koršňáková, Heldová a kol., 2006; Palečková a kol., 2007) Pokud jde o české a slovenské populace žáků, objevuje se zde určitý paradox:

- V *matematické gramotnosti* a v *přírodovědné gramotnosti* dosahují čeští a slovenští žáci vždy významně vyšších výsledků než v čtenářské gramotnosti.
- V *čtenářské gramotnosti* jsou výsledky jak českých, tak i slovenských žáků většinou pod průměrem bodů srovnávaných zemí.

V tabulce č. 1 jsou uvedeny výsledky čtenářské gramotnosti (průměrné počty bodů) ve třech zemích¹.

Tabulka č. 1: **Čtenářská gramotnost žáků**

	Česko	Slovensko	Finsko
PISA 2000	492 *	-	546
PISA 2003	489	469 *	543
PISA 2006	483 *	466 *	547

* Výsledek je statisticky významně nižší než průměr zemí OECD.

Jak vysvětlit tento nálezn, tj. že výsledky měření úrovně čtenářské gramotnosti jsou u českých a slovenských žáků horší než mezinárodní průměr? A co způsobuje, že výsledky finských žáků v čtenářské gramotnosti jsou opakovaně mezi nejlepšími na světě?

Pokud jde o finské žáky, příčiny jejich vynikajících výsledků v čtenářské gramotnosti byly již objasněny. (Välijärvi et al., 2000; Průcha, 2005) Jsou to zejména kulturní faktory ve finské společnosti a faktory pedagogické ve vzdělávacím systému. Ve Finsku existuje jednotná škola pro všechnu mládež do věku 16 let, udržuje se vysoká homogenita kvality škol na celém území státu, tj. jsou malé rozdíly v úrovni venkovských a městských škol, vysoká profesní kvalita a angažovanost finských učitelů, tradiční zaměřenost finské mládeže i dospělé populace na četbu, systematická podpora žáků s problémy v učení atd.

Pokud jde o výsledky českých žáků v čtenářské gramotnosti, ukazuje se jedna rozhodující skutečnost. Vzdělávací výsledky žáků jsou významně *determinovány socioekonomickými a sociokulturními faktory* jejich rodinného zázemí. Česká republika patří k těm zemím (Německo, Rakousko, Nizozemsko aj.), v nichž je prokázána silná závislost vzdělávacích výsledků žáků na typu rodinného prostředí – čím nižší je socioekonomický status rodin, tím vyšší je pravděpodobnost, že děti z těchto rodin dosahují horších výsledků ve vzdělávání než děti vyrůstající v rodinách s vyšším socioekonomickým statutem. Tato skutečnost je součástí širšího komplexu *sociálních nerovností ve vzdělávání*, které jsou intenzivně zkoumány v sociologických analýzách. (Matějů, Straková et al., 2006; Rabušicová, 1996)

Navíc k tomu přispívá také *selektivnost* v českém školství. Část žáků základních škol (každoročně asi 12%) odchází po ukončení 5. roč. nebo 7. roč. do víceletých gymnázií, takže již ve věku 11 let se vzdělávací dráhy mládeže diferencují. Rozdíly v čtenářské gramotnosti mezi žáky „akademického“ vzdělávání (gymnázia) a žáky „praktického“ vzdělávání (základní a odborné

¹ V posledním měření (PISA 2006) se zúčastnilo 56 zemí OECD. Slovenská republika nebyla začleněna v první evaluaci PISA 2000.

školy) se stále více zvětšují, tj. u tohoto druhého proudu vzdělávání je čtenářská gramotnost na nižší úrovni. To je zvláště zřetelné ve srovnání čtenářské gramotnosti žáků základní školy a žáků gymnázia, jak to dokládá tabulka č. 2.

Tabulka č. 2: **Čtenářská gramotnost českých žáků v různých typech škol**

Typ školy	Průměrný výsledek (PISA)		
	2000	2003	2006
Základní škola	474	469	457
Gymnázium (6- a 8-leté)	592	593	609
Gymnázium (4-leté)	582	584	603

Mezi průměrným počtem bodů žáků základní školy a žáků všech typů gymnázia jsou nápadné rozdíly (statisticky významné). Žáci základní školy dosahují vždy horších výsledků v čtenářské gramotnosti než žáci gymnázií a navíc se jejich průměrná čtenářská gramotnost snížila v průběhu 6 let. To je jistě alarmující nálezn. Pro pedagogy zde vzniká závažná otázka k objasnění: Co způsobuje uvedené rozdíly v čtenářské gramotnosti mezi žáky?

3. Socioekonomické faktory v čtenářské gramotnosti

Rozdíly mezi žáky různých typů škol byly zjištěny také v jiných zemích. Především v Německu, kde selektivnost vzdělávacího systému se prosazuje ještě silněji než v českém školství, tj. již u žáků ve věku 10 let. Němečtí žáci jsou vzdělávání společně jen v průběhu prvních čtyř ročníků základního vzdělávání (Grundschule) a pak se rozdělují do několika proudů sekundárního vzdělávání. Hlavní škola, souhrnná škola nebo reálka – tj. školy s všeobecnou a prakticky zaměřenou orientací, a gymnázium – tj. škola s akademickým vzděláváním připravujícím ke studiu na vysokých školách.

Výsledky německých žáků v čtenářské gramotnosti ukázaly (stejně jako u českých žáků) na významné rozdíly mezi žáky z různých typů škol, tj. vždy nejlepší výsledky dosahují gymnazisté. Tato skutečnost vyvolala u německých pedagogů intenzivní zájem a velkou kritickou odezvu. Zejména byly provedeny důkladné analýzy v *Deutsches PISA-Konsortium* a publikovány v Baumert, et al. (2001) Tyto analýzy např. objasňují, že velký vliv na výsledky žáků mají faktory spjaté jednak se *sociálním původem žáků*, jednak také s *etnickými odlišnostmi* (rodiny imigrantů).

Kromě toho B. von Kopp (2008), německý odborník pro srovnávací pedagogiku, popsal velmi přesně v jedné české monografii, jak silné je působení sociálního původu dětí na vzdělávací dráhy dětí v Německu:

„Spojitost mezi sociálním původem dětí a rozdělením na různé školní kariéry je v Německu tradičně velmi silná a je zakotvena ve struktuře školství, počínaje

přechodem z primárního na nižší sekundární stupeň školství, tj. po čtyřech letech školní docházky a ve věku deseti let. ... Existují data, která ukazují, že německý členěný (selektivní) systém opravdu předurčuje vzdělávací dráhu ve velmi nízkém věku a její změna je téměř vyloučena.“ (s. 167-168)

Podobná situace existuje i v českém školství. Rozdělování žáků do akademického a neakademického proudu vzdělávání je výrazně ovlivňováno sociálním původem žáků a v každém školním roce se tak udržují vzdělanostní nerovnosti ve vzdělávacím systému. Je prokázáno i z dalších mezinárodních evaluací (PIRLS, TIMSS), že v českém systému přetrvávají nerovné šance na vzdělávání spjaté se sociálními rozdíly². Jenomže stejně jako v Německu i v Česku mají diskuse o řešení této vzdělanostní nerovnosti silný ideologický charakter, jsou předmětem zásadních rozporů mezi politickými stranami a v důsledku toho neuspokojivý stav pokračuje.

Výzkumy v projektu PISA dokládají, že silný vliv na vzdělávací výsledky žáků mají zvláště některé faktory sociálního zázemí žáků, především *rodinného zázemí*. Při vyhodnocování výzkumů PISA byly hledány souvislosti mezi vzdělávacími výsledky žáků a rodinným zázemím žáků. K tomu účelu byl použit Index ekonomického, sociálního a kulturního statusu. (ESCS – Economic, Social and Cultural Status) Tento index měří různé parametry rodin žáků, jako je profesní status rodičů, úroveň vzdělání rodičů, vybavení domácnosti knihami atd. Když pak byly srovnávány hodnoty indexu ESCS s výsledky žáků v mezinárodním srovnání zemí, ukázalo se, že Česká republika podobně jako Německo jsou země, v nichž je zvláště silný vztah mezi oběma hodnotami.

„Česká republika je jednou ze zemí, kde je závislost na sociálně ekonomickém statusu nejsilnější. Žáci se špatnými výsledky pocházejí téměř výlučně z rodin s nízkým sociálně ekonomickým statusem a žáci s dobrými výsledky z rodin s vysokým sociálně ekonomickým statusem.“ (Straková, a kol., 2002, s. 70-71)

Až potud je situace jasná a ze strany pedagogů všeobecně uznávaná. Avšak pedagogové-komparativisté musí hlouběji objasnit působení sociálního faktoru na výsledky PISA. Proč vlastně jsou děti vyrůstající v rodinách s nižším socioekonomickým statusem málo úspěšné v testech čtenářské gramotnosti?

4. Sociolingvistický faktor v čtenářské gramotnosti

Zmíněné socioekonomické faktory působící na vzdělávací výsledky žáků jsou dostatečně známé a uznává se jejich existence jak v české či slovenské populaci, tak v jiných zemích. Aby se rozdíly mezi žáky vytvářené různým typem rodinného zázemí pokud možno vyrovnávaly, jsou zaváděna na úrovni

² Sociologické výzkumy v Česku dokládají, že vliv socioekonomické diferenciacie společnosti na reprodukci vzdělanostních nerovností se po zavedení tržního hospodářství po r. 1989 spíše zvyšuje. (Matějů, Straková et al., 2006; Katrňák, 2004)

vzdělávací politiky a školské legislativy různá kompenzační opatření. Jsou určena především na pomoc „sociálně znevýhodněných žáků“. (Podrobněji Průcha, 2009a)

Avšak pokud jde přímo o čtenářskou gramotnost v české populaci žáků (možná i v slovenské populaci), kromě jiných faktorů zde zřejmě působí také faktor sociolingvistický, jenž je možno vysvětlit na základě *Bernsteinovy teorie o vztahu mezi jazykem, vzděláváním a sociální třídou*.

Basil Bernstein, profesor ze známého Institute of Education (University of London), zkonstruoval již v 60. – 70. letech minulého století teorii o tom, že v britské angličtině existují dva jazykové kódy (Bernstein, 1971; viz Průcha, 2009b, s. 123-136):

- *Kód rozvinutý* (elaborated code), možno jej označit také jako komplikovaný, propracovaný, „akademický“.
- *Kód omezený* (restricted code), možno jej označit jako jednoduchý, běžně užívaný, neformální.

Tyto kódy mají své charakteristické vlastnosti gramatické a lexikální. Např. v omezeném kódu je to výskyt méně složitých větných konstrukcí, v rozvinutém kódu mnohem bohatší rozsah slovníku apod. Bernstein prokázal ve svých výzkumech, že děti vyrůstající v rodinách z tzv. lower class si osvojují převážně jen omezený kód, kdežto děti z tzv. middle class umějí komunikovat s oběma kódy jazyka. Zásluhou Bernsteinovou a jeho následovníků bylo to, že prokázali důsledky těchto kódů pro *vzdělávací úspěšnost dětí*. Děti z lower class mívají potíže ve školním vzdělávání, které je vedeno v rozvinutém kódu. Omezený kód těchto dětí je jednou z příčin jejich horšího prospěchu ve srovnání s dětmi z middle class.

Reálnost Bernsteinovy teorie byla potvrzena empirickými výzkumy nejen v Británii, ale také např. v Itálii, USA a jinde. Výzkumy prokázaly, že socio-kulturní prostředí, v němž děti vyrůstají, skutečně vytváří jejich rozvinutější či omezenější jazykovou kompetenci a tím determinuje i jejich vzdělávání.

V českém prostředí dlouho nebylo ověřeno, zda Bernsteinova teorie dvou kódů je validní i pokud jde o vzdělávání českých dětí³. Teprve nedávno publikovala I. Knausová (2006) na univerzitě v Olomouci výsledky výzkumu, který dokládá tuto validitu. Protože tento výzkum je jak v České republice, tak na Slovensku málo znám, je vhodné jej stručně popsat.

³ Není mi známo, zda platnost Bernsteinovy teorie o dvou jazykových kódech byla prokázána na Slovensku a tedy zda může mít vliv na výsledky slovenských žáků v čtenářské gramotnosti. Avšak předpokládám, že čtenářská gramotnost slovenských žáků může být více ovlivňována lingvisticko-teritoriálními faktory (větší zachovanost dialektů) a socio-demografickými faktory (školy venkovské vs. školy městské) než působením kódů ve smyslu Bernsteinovy teorie. Srov. o determinantách porozumění textu žáky ve výzkumu P. Gavory. (1992)

Knausová vychází z koncepce o *jazykové socializaci*, podle které dítě si osvojuje jazyk na úrovni té sociální vrstvy (sociální třídy), k níž rodina dítěte patří. Např. dítě, které vyrůstá v rodinném prostředí s rozvinutou komunikací, s bohatou slovní zásobou rodičů, s výchovou dětí k četbě atd., získává náskok před dětmi, které v takovém prostředí nevyrůstají. Důsledkem toho pak je, že řečově nerozvinuté děti trpí v průběhu školní docházky jazykovým deficitem ve smyslu Bernsteinovy teorie.

Protože platnost koncepce rozdílné jazykové socializace nebyla v českém prostředí prokázána, stanovila si Knausová jako cíl svého výzkumu prokázat, zda užívání rozvinutého nebo omezeného jazykového kódu (podle Bernsteinových kritérií) je u českých žáků podmíněno jejich sociálním zázemím, a to speciálně úrovní vzdělání matek žáků.

K tomu účelu Knausová vyšetřovala jazykové charakteristiky ústních a písemných projevů v souboru 322 žáků 6. ročníku základní školy. Šlo o žáky ve věku 12 let s rovnoměrným zastoupením dívek a chlapců. Odlišnosti však byli v sociálním aspektu, tj. žáci souboru patřili do jedné ze dvou skupin. *Skupina (A)* měla matky jen se základním vzděláním nebo s vyučením (tj. úroveň vzdělání ISCED 2A nebo 3C) a *skupina (B)*, v níž matky měly vyšší sekundární vzdělání s maturitou (úroveň ISCED 3A) nebo vysokoškolské vzdělání (úroveň ISCED 5A). Pomocí různých lingvistických měření bylo prokázáno, že mezi dětmi obou skupin existují významné rozdíly v jazykové vybavenosti (indikátory gramatické, lexikální a komunikační), jak naznačuje tabulka č. 3. (podle údajů Knausové, 2006, s. 69)

Tabulka č. 3: Výskyt charakteristik jazykových kódů v komunikačních projevech žáků

Charakteristiky kódů	Žáci skupiny A	Žáci skupiny B
<i>Omezený kód</i>		
Výskyt občasný až velmi častý	51,5%	38,6%
<i>Rozvinutý kód</i>		
Výskyt občasný až velmi častý	60,6%	93,0%

Konkrétně tyto údaje vyjadřují:

– V komunikačních projevech (ústních a písemných) žáků skupiny A byl zjištěn častější výskyt omezeného jazykového kódu, zejména krátké, jednoduché věty, často opakovaná slova, naopak, malý výskyt souvětí, osobních zájmen aj. Tito žáci projevovali také poměrně omezenou slovní zásobu.

– V komunikačních projevech skupiny B se objevoval velmi častý výskyt charakteristik rozvinutého kódu, zejména rozvinutá souvětí, vyšší počet přídavných jmen, adekvátní pořádek slov, bohatá slovní zásoba.

Na základě zjištěných nálezů lze konstatovat: Děti vyrůstající s matkami s nižší úrovní vzdělání většinou získávají nižší jazykovou vybavenost (ve smyslu Bernsteinova omezeného kódu), na rozdíl od dětí vyrůstajících s matkami s vyšším vzděláním, které si osvojují rozvinutý kód jazyka.

Je tedy oprávněné předpokládat, že tento *sociolingvistický faktor silně ovlivňuje nejen výsledky testů čtenářské gramotnosti PISA*, ale – jak dosvědčují i různé domácí a zahraniční výzkumy i zkušenosti učitelů – také vzdělávací výsledky vůbec. Je proto úkolem pedagogických odborníků tento fenomén brát na zřetel jak při tvorbě pedagogické teorie, tak při zavádění kompenzačních opatření.

Jak uvádí B. von Kopp (2008), v Německu šok z výsledků PISA 2000 inicioval určité změny a mnoho různých opatření v jednotlivých spolkových zemích i v jednotlivých školách (např. speciální jazykové kurzy již v mateřských školách zaměřené na jazykové zaostávání některých dětí aj.). Na Slovensku skupina slovenských pedagogů (Gavora a kol., 2008) reagovala na nepříznivé výsledky čtenářské gramotnosti slovenských žáků tím, že vytvořili publikaci objasňující různé aspekty procesu porozumění textu. Tato publikace byla rozeslána do základních škol jako pomoc pro učitele. Bohužel, v České republice se takovéto aktivity zaměřené přímo na zdokonalování čtenářské gramotnosti dosud neprovádějí. Lze považovat za nedostatek, že nálezy z evaluací PISA nejsou využívány jako diagnostický nástroj pro zlepšování vzdělávacích výsledků žáků.

LITERATURA

- BAUMERT, J. et al. (Hrsg.) 2001. *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen : Leske + Budrich.
- BERNSTEIN, B. 1971. *Class, Codes and Control*. London : Routledge & Kegan Paul Ltd.
- GAVORA, P. 1992. *Žiak a text*. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- GAVORA, P. a kol. 2008. *Ako rozvíjať porozumenie textu u žiaka*. Bratislava : Enigma.
- KATRŇÁK, T. 2004. *Odsouzení k manuální práci. Vzdělanostní reprodukce v dělnické rodině*. Praha : SLON.
- KNAUSOVÁ, I. 2006. *Problémy jazykové socializace. Ověření platnosti Bernsteinovy teorie v českém prostředí*. Olomouc : Votobia.
- KOPP, B. von. 2008. *Aktuální situace a perspektivy německého školství*. In: Ježková, V., Kopp, B. von, Janík, T. *Školní vzdělávání v Německu*. Praha : Karolinum, s. 157-174.
- KORŠŇÁKOVÁ, P., HELDOVÁ, D. a kol. 2006. *Čitateľská gramotnosť slovenských žiakov v štúdiu PISA 2003*. Bratislava : Štátny pedagogický ústav.
- MATĚJŮ, P., STRAKOVÁ, J. et al. 2006. *Nerovné šance na vzdělání. Vzdělanostní nerovnosti v České republice*. Praha : Academia.
- Měření vědomostí a dovedností*. 1999. Praha : Ústav pro informace ve vzdělávání.

- PALEČKOVÁ, J. a kol. 2007. *Hlavní zjištění výzkumu PISA 2006*. Praha : Ústav pro informace ve vzdělávání.
- PALEČKOVÁ, J., TOMÁŠEK, V. 2005. *Učení pro zítřek. Výsledky výzkumu OECD PISA 2003*. Praha : Ústav pro informace ve vzdělávání.
- PRŮCHA, J. 2005. *České a finské výsledky vzdělávání: Komparace nálezů mezinárodní evaluace PISA. Pedagogická orientace*, roč. 15, č. 1, s. 2-9.
- PRŮCHA, J. 2009a. *Moderní pedagogika*. Praha : Portál, 4. aktualizované vydání.
- PRŮCHA, J. 2009b. *Vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků*. In: Průcha, J. (ed.): *Pedagogická encyklopedie*. Praha : Portál, s. 454-458.
- RABUŠICOVÁ, M. 1996. Školní úspěšnost žáka v kontextu vzdělanostních nerovností. *Sborník prací Filozofické fakulty Brněnské univerzity*. U 1, s. 7-20.
- STRAKOVÁ, J. a kol. 2002. *Vědomosti a dovednosti pro život. Čtenářská, matematická a přírodovědná gramotnost patnáctiletých žáků v zemích OECD*. Praha : Ústav pro informace ve vzdělávání.
- VÄLIJÄRVI, J. et al. 2000. *The Finnish Success in PISA – and Some Reasons behind It*. Jyväskylä : Institute for Educational Research.

Jan Průcha je profesorem v odbore pedagogika. Vo svojej odbornej činnosti sa venuje témam vzdelávania a školstva, teórii pedagogiky a pedagogickému výskumu. Je zakladateľom Českej asociácie pedagogického výskumu, spoluzakladateľom European Research Association, je členom redakčných rád viacerých zahraničných časopisov i časopisu Pedagogika (Praha). Ako hosťujúci profesor vyučoval na viacerých univerzitách vo Fínsku. Vydal viacero monografií: Pedagogický výzkum: Uvedení do teorie a praxe (1995); Pedagogická evaluace (1996); Moderní pedagogika (1997; 4. vydání 2009); Učebnice: Teorie a analýzy edukačního média (1998); Vzdělávání a školství ve světě (1999); Přehled pedagogiky: Úvod do studia oboru (2000); Multikulturní výchova (2001); Učitel: Současné poznatky o profesi (2002); Interkulturní psychologie (2004, 2. vydání 2007); Srovnávací pedagogika (2006); Interkulturní komunikace (2010). Bohatá je jeho činnosť vo vydávaní slovníkov. Vydal Česko-anglický pedagogický slovník (2005), s E. Walterovou a J. Marešom vydal Pedagogický slovník (2009) a je editorom Pedagogické encyklopedie (2010).

Prof. PhDr. Jan Průcha, DrSc.
 Univerzita Karlova
 Filozofická fakulta
 Katedra andragogiky
 e-mail: janprucha@volny.cz

Omega Plus, spol. s r. o.

- výroba inštruktážnych a propagačných filmov
- výroba DVD, mastering, grafické služby a animácie
- technické zabezpečenie videokonferencií



Omega Plus, spol. s r. o.
Jelšová 11
831 01 Bratislava

E-learning a online vzdelávanie dospelých

Branislav Frk

Katedra andragogiky, Filozofická fakulta Prešovskej univerzity, Prešov

Anotácia: Štúdia prináša pohľad na možnosti e-learningu najmä vo vzdelávaní dospelých vrátane porovnania s tradičnými prezenčnými formami vzdelávania. Pozornosť je venovaná aj najnovším trendom v e-learningu, ako je napr. uplatňovanie web 2.0 prístupu, využívanie sémantických webových stránok a pod. Problematika postavenia a úloh tútora v e-learningu je spracovaná s ohľadom na odlišné požiadavky študujúcich v on-line formách vzdelávania. Záver štúdie naznačuje trendy v e-learningu v najbližšom období.

PEDAGOGIKA SK 2010, ročník 1, č. 2: 107-122

KLúčové slová: vzdelávanie dospelých, e-learning, on-line vzdelávanie, tútor v on-line vzdelávaní, evalvácia

E-Learning and On-line Education of Adults. The paper describes the potentials of e-learning in adult education and compares this learning with traditional face-to-face manners of education. Attention is paid to the latest forms of e-learning such as the web 2.0 approach, use of semantic web pages and the like. The roles and tasks of tutors are characterized with respect to varied demands of learners in on-line learning. The final part of the paper delineates the e-learning trends in the nearest future.

PEDAGOGIKA SK 2010, Vol. 1. (No. 2: 107-122)

Key words: adult education, e-learning, on-line education, tutor in on-line education, evaluation

Ľudia sa vždy usilovali využiť dostupné technológie na splnenie svojich životných potrieb, v práci a samozrejme aj vo vzdelávaní. Prvé pokusy využiť učebné technológie sa uskutočnili už v „počítačovom praveku“ v 60. rokoch 20. storočia. Učebné automaty sa však kvôli málo presvedčivým výsledkom a nestabilnej technológii v praxi neujali. Postupným vylepšovaním samotnej technológie, prienikom tzv. mikropočítačov do škôl a neskôr aj do domácností sa počítače stávali čoraz viac súčasťou ľudských životov. Pokrok v oblasti informačno-komunikačných technológií, ako napr. využitie multimédií (video, zvuk, animácia) priniesli zvýšený záujem o ich využitie aj na vzdelávacie účely. Nástup internetu v 90. rokoch 20. storočia využitie informačno-komunikačných technológií vo vzdelávaní len urýchlil. Na prelome tisícročí sa už e-learning považoval za novú generáciu dištančného vzdelávania a je zatiaľ dobrým príkladom, ako sa dajú technológie efektívne využiť vo vzdelávaní.

Základné vymedzenie e-learningu

Na e-learning môžeme nazerať z viacerých uhlov pohľadu, rozsah celého významu pojmu e-learning je však pomerne ťažké úplne presne definovať. Dôležité je mať na zreteli veľké možnosti využitia e-learningu a zároveň aj množstvo problémov, ktoré je potrebné riešiť, aby sa dal e-learning využívať v plnej miere. Máme na mysli stránku technologickú, ako aj andragogickú. Zaužívaný pojem e-learning prekladá Švec (2008, s. 101) ako elektronické učenie sa prostredníctvom intranetu a internetu.

K. Kopecký (2006, s. 6) načrtáva pomerne jednoduché a zrozumiteľné vymedzenie pojmu e-learning v širšom a užšom slova zmysle. Pri **širšom vymedzení** využíva definíciu z elearningeuropa.info: E-learning sa v širšom zmysle definuje ako aplikácia nových multimediálnych technológií a internetu do vzdelávania za účelom zvýšenia jeho kvality, a to posilnením prístupu k zdrojom, službám, k výmene informácií a k spolupráci. Toto širšie vymedzenie podľa nášho názoru správne poukazuje na neortodoxný prístup k využívaniu technológií. Technológia je dôležitá, ale dôležitejšie je, akým spôsobom ju dokážeme využiť. Ak podľa tohto prístupu dokážeme tzv. „novými“ technológiami zabezpečiť pre učiacich sa prístup k informačným zdrojom a zároveň im zabezpečiť priestor na spoluprácu, je to zámer a zároveň cieľ, ktorý je potrebné nasledovať. V širšom ponímaní sa e-learning chápe ako TBL (Technology-Based Learning) alebo ako efektívne využívanie moderných technológií vo výučbe. TBL zahŕňa WBT (web based training /learning), aj CBT (computer based training).

Pri **užšom vymedzení** sa e-learning chápe ako vzdelávanie, ktoré je podporované modernými technológiami a realizované prostredníctvom počítačových sietí – intranetu a internetu. Kopecký (2008, s. 7) užšie definuje e-learning ako vzdelávanie uskutočňované prostredníctvom internetu. E-learning je teda vzdelávanie, umožňujúce slobodný a neobmedzený prístup k informáciám. Takáto forma vzdelávania sa tak stáva naplnením jedného z prvotných cieľov internetu – zvýšiť dostupnosť informácií.

Pomerne často dochádza k stotožňovaniu pojmov e-learning a dištančné vzdelávanie, resp. k názoru, že e-learning je len elektronickou formou dištančného vzdelávania. Dištančné vzdelávanie definuje Švec (2008, s. 84) ako rozmanité formy systematicky organizovanej výučby na diaľku prostredníctvom korešpondencie a telekomunikačných médií. V súčasnosti však začína prevládať názor (podľa elearningeuropa.info), že e-learning sa začína odlišovať od dištančného vzdelávania postavením a rolami tútorov a študujúcich, ako aj špecifickým procesom učenia sa, a to vyžaduje aj zmenu pohľadu na postavenie e-learningu voči dištančnému vzdelávaniu. Kopecký (2008, s. 9) upozorňuje na pojem e-reading (e-čítanie). Ide o formu elektronickej distribúcie vzdelávacích materiálov. Účastník vzdelávania tak dostáva pomerne jednodu-

chou, rýchlou a lacnou cestou svoje študijné materiály. E-learning však oproti e-readingu je vždy riadeným procesom.

V našom texte používame pojmy **e-learning** a **on-line vzdelávanie** ako synonymum, nerozlišujeme možné významové odchýlky.

Podobne ako dištančné vzdelávanie aj e-learning možno v základoch rozdeliť na formu synchrónnu (online), asynchrónnu (offline) a kombinovanú (pozri ďalej). E-learning tvorí podmnožinu dištančného vzdelávania podobne ako tvoria jeho podmnožinu aj korešpondenčné kurzy, televízne kurzy a pod. Popri týchto ďalších podmnožinách je e-learning určite tou najrozsiahlejšou, najucelenejšou a najinteraktívnejšou podmnožinou dištančného vzdelávania.

Podľa Gilbertovej (2004) nie je e-learning vynálezom modernej doby. Myšlienka automatizovaného vzdelávania s využitím rôznych médií je dnes realizovateľná vďaka značnému rozšíreniu potrebných technológií. Ale už začiatkom 80. rokov 20. storočia sa začali objavovať prvé offline kurzy v podobe samostatných programov. Prvopočiatky elektronického vzdelávania sú spojené s rozvojom internetu, keď učebná látka bola podaná vo forme dokumentu, pričom diskusia a prípadné otázky boli konzultované prostredníctvom e-mailu alebo na priamych stretnutiach. Dnes je ale e-learning oveľa viac ako len multimédiá vo vzdelávaní. Dnešné systémy riadenia výuky (LMS) poskytujú rozsiahle možnosti synchrónneho vzdelávania, ako sú konferencie, virtuálne triedy, chat.

Aj to sa však už stáva viacmenej štandardom, do popredia záujmu sa dostáva aj web 2.0 prístup. Je charakteristický tým, že aktivitu preberá samotný používateľ, ktorý už nie je iba konzumentom informácií, chce sa k nim vyjadrovať, chce ich prijímať, chce s nimi efektívne pracovať. V súčasnosti fungujúce internetové sociálne siete sú výnimočnými zdrojmi informácií a skúseností prakticky o čomkoľvek. Čoraz viac ľudí uprednostňuje informácie získané z internetových fór, ak napríklad používateľ zisťuje kvalitu produktu, využije jednoduchý spôsob pomoci anonymných ľudí prostredníctvom informácií a skúseností, ktorým dokonca verí viac ako oficiálnym testom. Do popredia sa preto dostáva otázka schopnosti používateľa pracovať s informáciou, overiť si ju, či zozbierať doplňujúce informácie.

Pomerne častým omylom je, že sa proces vzdelávania prostredníctvom e-learningu považuje za formu individuálneho vzdelávania. V počiatkoch e-learningu sa s takouto myšlienkou rávalo, v súčasnosti sa však do popredia dostáva tzv. kolaboratívne učenie. Vychádza z konštruktivistického prístupu. Podľa Trindadeho (1995, s. 25) učenie je v poňatí konštruktivismu postavené na bežnej, každodennej praktickej skúsenosti jednotlivca, je to **skúsenostné učenie sa** (*experiential learning*). Vyučovanie nie je prenosom ani osvojovaním „hotových poznatkov“. Namiesto toho sa uprednostňuje **učenie sa riešením problémov**, pri ktorom je proces učenia sa stimulovaný prostredníctvom

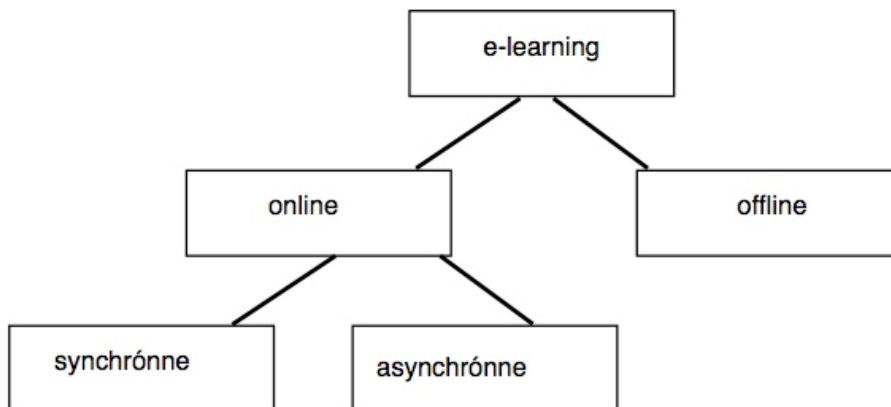
riešenia problémových situácií. Ide o heuristické vyučovanie, pri ktorom základný obsah toho, čo sa má človek naučiť, nie je daný vopred, ale je objavovaný učiacim sa v procese **učenia sa riadeným objavovaním** (*guided discovery learning*).

Viaceri autori (Totten, Sills, Digby, Russ), na ktorých sa odvoláva Gokhle (1995), dokazujú, že kolaboratívne učenie sa je efektívnejšie ako učenie sa individuálne. Nejde o prekvapujúce tvrdenie, keďže toto zistenie je pomerne dlho známe z prezenčných foriem vzdelávania. Tento koncept sa v súčasnosti viaže na tzv. 2.0 prístup, ktorý je založený na kooperácii, spolupráci a vzájomnej pomoci medzi účastníkmi vzdelávania. Takto získané vedomosti a informácie sú vo väčšine prípadov kvalitnejšie ako vedomosti nadobudnuté individuálnym učením sa.

Sme presvedčení, že je potrebné brať do úvahy aj psychologický efekt samostatného štúdia, ktoré môže byť pre človeka frustrujúce a vyžaduje veľkú dávku sebamotivácie. Popri tom kolaboratívne vzdelávanie podporuje pocit spolunáležitosti, porozumenia, vzájomnej podpory a spolupráce.

Formy e-learningu

Pri súčasnom prudkom rozvoji e-learningu budeme čoraz viac konfrontovaní s novými prístupmi, inováciami a možno aj prekvapujúcimi riešeniami. V súčasnosti sú využívané online a offline formy e-learningu.



Obr. 1: **Základné formy e-learningu** (zdroj: Kopecký, 2006)

Online e-learning je v súčasnosti rozšírenejšou formou, pretože využíva počítačové siete (internet a intranet). Vďaka rozvoju mobilných sietí sa

realizujú pokusy o tzv. m-learning (mobile learning), t.j. vzdelávanie prostredníctvom mobilného telefónu a využitia GSM a 3G mobilných technológií.

Online e-learning existuje v zásade v dvoch podobách, synchronnej a asynchronnej. **Synchronna podoba** e-learningu znamená byť v reálnom čase pripojený na internet (resp. intranet), aby mohol účastník vzdelávania komunikovať s tútorom, prípadne ostatnými účastníkmi. Komunikácia v reálnom čase má svoju nespornú výhodu pri kolaboratívnych prvkoch vo vzdelávaní a do istej miery aj dodáva pocit takmer reálnej komunikácie tvárou v tvár. Možnosť synchronnej komunikácie je pri e-learningu veľké množstvo, uvádzame niekoľko najpoužívanejších:

1. **Audio a video konferencie.** Kým začiatkom 90. rokov 20. storočia si takéto konferencie vyžadovali enormné nároky na priepustnosť siete a použitý hardvér, dnes je to technológia prístupná každému. Najrozšírenejšie operačné systémy ponúkajú takéto riešenia ako súčasť programového vybavenia a existuje veľké množstvo aplikácií, ktoré sú použiteľné na tieto účely (spomeňme len napr. populárnu aplikáciu Skype).

2. **Instant messaging** (IM – rýchle textové správy cez internet). Vo svojej podstate ide o nástroj synchronnej komunikácie prostredníctvom špeciálneho programu. Ide zvyčajne o nenáročný softvér, ktorý v podstate umožňuje komunikáciu v reálnom čase tým, že zobrazenie textových správ je okamžité a je možné teda komunikovať bez ohľadu na reálnu vzdialenosť komunikujúcich. Vo svete sú veľmi populárne aplikácie ako Microsoft Messenger, Ichat, Jabber, u nás má stálu popularitu aplikácia ICQ.

3. **Zdieľané aplikácie.** Množstvo moderných softvérov umožňuje vzájomné zdieľanie prístupu. Táto vlastnosť sa využíva ako platforma na spoluprácu, ako je napr. Whiteboard (aplikácia umožňujúca písať text, kresliť náčrty do jedného dokumentu a popri tom aj komunikovať medzi členmi pracovnej skupiny). Iné softvérové riešenia umožňujú zdieľanie pracovných plôch, t.j. môžeme vidieť aktuálne dianie na inom počítači).

Asynchronna podoba online e-learningu oproti synchronnej nevyžaduje časové zladenie účastníkov vzdelávania. Toto riešenie komunikácie využíva väčšinou diskusné fóra, hromadnú mailovú korešpondenciu, prípadne rôzne formy virtuálnych nástieniek a pod. Tejto forme síce chýba výhoda komunikácie v reálnom čase, nekladie však zvýšené nároky na čas účastníkov, a tak môžu čítať, resp. reagovať na správy kedykoľvek, čo má nesporné výhody pre viac časovo zaneprázdnených účastníkov.

Novšie trendy v e-learningu

Postupným vývojom nových technológií a predovšetkým uplatňovaním inovatívnych prístupov k využitiu technológií vo vzdelávaní nadobúda e-learning

čoraz viac podôb a prístupov. Viacerí autori (Kopecký, Rankov, Zlámalová, Keogh) členia e-learning do dvoch základných pohľadov:

- a) e-learning ako vzdelávací proces – tento pohľad je charakteristický vnímaním e-learningu ako využitia informačno-komunikačných technológií na zvýšenie efektivity klasických postupov dištančného vzdelávania,
- b) e-learning ako súbor nástrojov na podporu vzdelávacieho procesu – tento pohľad vníma e-learning ako hardvérovú a softvérovú podporu. V rámci takéhto pohľadu sa za súčasť e-learningu vníma aj využitie výukových CD-ROM a pod.

Na základe našich skúsenosti v e-learningu môžeme uvedené základné pohľady doplniť o nasledujúce:

- c) e-learning ako systém riadenia vzdelávania – okrem vzdelávacieho obsahu zahŕňa e-learning aj systém riadenia vzdelávacieho procesu (termíny, kritériá hodnotenia, následnosť aktivít a pod.),
- d) e-learning ako platforma – okrem samoštúdia má používateľ možnosť vstupovať do interakcie s inými účastníkmi, tútormi. E-learning dáva priestor na spoluprácu, výmenu poznatkov a skúseností a do istej miery napĺňa aj potrebu sociálnych kontaktov účastníkov vzdelávania,
- e) e-learning 2.0 – súčasné vnímanie e-learningu ako sociálnej siete s cieľom výmeny poznatkov, skúseností, interakcie a možnosti spoluvytvárať vzdelávací obsah,
- f) e-learning založený na sémantickom webe.

Sémantický web je prístup k informáciám na webe, ktorý rozširuje súčasný web o presné definovanie informácií (napr. tagovaním), čo má význam pri počítačovom spracovávaní informácií. Tento prístup umožní superpresné vyhľadávanie na internete, dokonca bude vedieť odpovedať aj na zložité otázky (napr. vyhľadávač www.wolframalpha.com). Sémantický web teda umožní využiť celý obsah webovej stránky ako zdroj presne štruktúrovaných informácií a celý obsah internetu sa tak stáva vzdelávacím obsahom.

Tieto prístupy ukazujú trendy v e-learningu, ktoré sa, pochopiteľne, snažia reflektovať skôr vzdelávacie potreby používateľov, ako aj ich požiadavky na formu štúdia. Preto sú nasledujúce trendy obrazom súčasného, resp. najbližšieho vývoja e-learningu, pričom je potrebné brať do úvahy mimoriadne rýchly vývoj technológií aj samotných prístupov. Kopecký (2008, s. 35) definuje najnovšie trendy v ôsmich hlavných prúdoch:

1. blended learning – ide o trend, ktorý používa multimédiá, počítačové aplikácie v bežnom vzdelávaní. Vníma sa ako istý doplnok, ktorý zatriktívňuje vzdelávanie, ale výrazne neovplyvňuje používané postupy vo vzdelávacom procese. Je to zrejme najbežnejšia forma využitia nových technológií vo vzdelávaní.

2. learning content management systems (LMCS) – označuje novú generáciu predovšetkým inštitucionálnych vzdelávacích technológií pre tvorcov vzdelávacích obsahov, ktoré sú určené na riadenie procesu vzdelávania. Tieto systémy okrem vzdelávacieho obsahu umožňujú efektívne riadenia a organizáciu vzdelávania, navyše väčšina týchto systémov automaticky administruje celý priebeh vzdelávania (hodnotenie, výsledky atď.).
3. web collaboration a live e-learning – je trend, ktorý sa snaží využiť internetové technológie a aplikácie na zabezpečenie spolupráce medzi účastníkmi vzdelávania vo forme virtuálnych tried, online workshopov. V podstate ide o využitie foriem z prezenčných foriem vzdelávania a aplikáciu týchto postupov do virtuálneho prostredia, pričom ide o výrazne modifikované postupy.
4. simulácie, edukačné hry, videá a „storytelling“ – virtuálne prostredie a počítačové technológie umožňujú vytvoriť užívateľsky veľmi atraktívne aplikácie, ako sú napr. rôzne hry, simulácie a interaktívne aplikácie a pod. Tieto možnosti sú nielen atraktívne, ale podporujú tvorivý a súťaživý prístup, zároveň však účastníci získavajú nové vedomosti a skúsenosti. Storytelling (rozprávanie príbehu) je metóda budovania príbehu s otvoreným koncom, ktorá rozvíja tvorivé myslenie, spoluprácu a hľadanie inovatívnych postupov. Tieto postupy sa úspešne uplatňujú aj vo vzdelávaní dospelých.
5. training whitout trainers (úroveň 1) – ide o trend vo vzdelávaní, ktorý sa uskutočňuje bez samotných vzdelávateľov, teda iba medzi účastníkmi. Tento typ vzdelávania sa zameriava na vzájomné zdieľanie vedomostí. Veľmi často má aj neformálnu podobu, napr. vo forme diskusných fór, ktoré sú mimoriadne obľúbené pre ich dostupnosť a pomerne rýchle získanie informácií od ostatných účastníkov.
6. training whitout trainers (úroveň 2) – princíp rovnaký ako na úrovni 1, ale tu sa už používa sofistikovanejší spôsob triedenia informácií a k dispozícii sú materiály v elektronickej podobe. Vhodným príkladom sú databázové systémy Európskej únie, ktoré archivujú množstvo dokumentov a publikácií vo viacerých jazykových mutáciách. Úspešnosť takýchto trendov vo vzdelávaní priamo závisí od efektivity vyhľadávania, preto je mimoriadne dôležitá práca s informáciami, ich kategorizácia a ich logická štruktúra.
7. e-knižnice – je to trend postupnej elektronizácie publikácií, ktoré sa takýmto spôsobom stávajú dostupnejšie. E-publikácie sú k dispozícii kedykoľvek a komukoľvek, kto má prístup k e-knižnici. Takáto forma knižníc má nesporne množstvo výhod, spomeňme napr. nízke náklady na uchovávanie dát, odpadá nutnosť využívania budov atď.
8. m-learning – je využívanie mobilných komunikačných technológií pre vzdelávanie. Ide v podstate o variáciu e-learningu, nakoľko ide o využívanie možností internetu cez mobilný telefón. Prirodzene, vzhľadom na technické a užívateľské limity mobilných technológií zatiaľ nie je možné využívať všetky

možnosti e-learningu. Predpokladáme však, že v dohľadnom čase sa podobné limity podarí odstrániť. M-learning je mimoriadne zaujímavou alternatívou pre mladých ľudí, ktorí mobilné technológie radi používajú.

Tieto a ďalšie trendy sú zatiaľ otázkou využívania technológií, resp. viažu sa na vývoj v technologickej oblasti. Zároveň je vhodné položiť si otázku, či nie je potrebná zmena prístupu k vzdelávaniu ako takému, či zaužívané formy a metódy učenia korešpondujú s týmito technologickými možnosťami a či nebude potrebné modifikovať, resp. priamo hľadať nové didaktické prístupy a prostriedky. Zdá sa, že tieto technológie predstavujú veľkú výzvu pre andragogiku a pedagogiku. Kým v minulosti sa očakávala reakcia na nové trendy vo vzdelávaní až o niekoľko rokov či desaťročí, dnes sa zdá, že reagovať bolo potrebné už niekoľko rokov dozadu a neostáva nám nič iné, iba intenzívne pracovať na spracovaní týchto nových impulzov. Otázkou stále ostáva reakcia ľudí, ktorým sú tieto nové prístupy k vzdelávaniu určené. Môžeme však usudzovať na základe všeobecného nadšenia z nových technológií, hlavne v prípade mladej generácie, že je to cesta, ktorou sa zrejme budeme musieť vo vzdelávaní uberať.

Vzťahy medzi tradičným, prezenčným vzdelávaním a e-learningom

Klasické vzdelávanie má veľmi dlhú tradíciu a je pevnou súčasťou vzdelávacích systémov. V prípade vzdelávania dospelých sa však toto klasické prezenčné vzdelávanie nejaví vždy ako optimálne riešenie. Je to dané charakteristikou samotných účastníkov vzdelávania, ktorí sú veľmi často napríklad z dôvodu pracovných povinností limitovaní časom a miestom konania vzdelávacej aktivity. Typickým príkladom sú potom kvalitatívne nevyhovujúce riešenia, ako je napríklad externé vysokoškolské štúdium. Problémom sú aj vysoké nároky na samotného lektora a jeho schopnosť zvládať také andragogické situácie, ako je napríklad rozdielna úroveň vedomostí u študujúcich a pod. Prezenčné vzdelávanie predpokladá, že všetci študujúci v učebni vnímajú rovnakým tempom, všetkým vyhovuje spôsob výkladu lektora a všetci majú v danej chvíli pozitívny vzťah k danej téme. Prax je však podstatne odlišná. E-learning tieto prekážky v podstatnej miere eliminuje. Študujúci v e-learningu prechádza výukovým kurzom vlastným tempom, sám si určuje spôsob štúdia či návratu k témam, vyberá si z viacerých variantov výkladu. Študujúci dostane špeciálne študijné materiály spolu s pokynmi, ako efektívne študovať. V prípade problémov sa môže obrátiť na svojho tútora.

Porovnanie úspešnosti štúdia klasickými metódami a e-learningu je ťažké. Základný problém spočíva v dostatočnej, resp. nedostatočnej motivácii študujúcich. Pokiaľ študujúci chce získať nové poznatky, kvalitne zostavený kurz spravidla úspešne dokončí. Ak však účastník vzdelávania neštuduje z vnútorného presvedčenia, je väčšia pravdepodobnosť neuspokojivého výsledku než

v klasickej výučbe. Z toho dôvodu je vhodné využívať e-learning skôr v rámci vzdelávania dospelých ako na základných a stredných školách. E-learning je v súčasnosti využívaný v univerzitnom prostredí a v oblasti podnikového vzdelávania, teda pri takom vzdelávaní, kde sa jeho prednosti môžu naplno rozvinúť. Súčasnosť je dôkazom, že aj ekonomické ukazovatele prispievajú k rozšíreniu tohto typu učenia. Pozitívny vývoj môžeme zaznamenať aj pri použití e-learningu vo vzdelávaní zdravotne postihnutých, kde dokáže veľmi úspešne prekonávať tradičné bariéry v prístupe k vzdelávaniu tejto špecifickej skupiny.

Tabuľka č. 1: Porovnanie tradičného a dištančného vzdelávania

	tradičné štúdium	dištančná forma
Študenti:	- na relatívne rovnakej vedomostnej úrovni - na rovnakom mieste - pod kontrolou	- rôznorodí - „roztrúsení“ - relatívne nekontrolovaní
údaje o študentoch:	- nemusia byť komplikované ani detailné	- sú veľmi dôležité pre distribúciu materiálov, hodnotenie, motiváciu
podpora študentov:	- automaticky vo výučbe - zriedka individuálne	- potreba špeciálnych podporných služieb pre problematických študentov a minimalizovanie „odpadu“ - spôsob preklenutia vzdialenosti medzi študentmi a inštitúciou - spôsob riešenia riadiacich a časových problémov
zadania a skúšky:	- ľudský faktor- ústne skúšky - relatívne odolný proti podvádaniu	- zadanie na diaľku zvyšuje problém spoľahlivosti hodnotenia - podvádanie je potencionálnym problémom
mediá/metódy:	- základom je učenie tvárou-v-tvá - náročné na cvičenia - existujú učebné návyky	- základom je sprostredkované učenie - náročné na zdroje - učebné návyky vo všeobecnosti nemožno predpokladať
kurzy/predmety:	- relatívne jednoduché a s presne definovanými postupmi - nízke počiatkové náklady a vysoké variabilné náklady na jedného študenta	- so zložitejšou tvorbou, výrobou a distribúciou a špeciálnymi funkciami - vyššie počiatkové náklady a nižšie variabilné náklady
organizácia a administratíva:	- nenáročná administratíva, väčšina zamestnancov sú učители	- silná sieť administratív zabezpečujúca podporu študentom, záznamy o študentoch, vytváranie kurzov, distribúcia

Zdroj: Babinský (2001)

Študenti v on-line vzdelávaní

Nároky na študenta pri on-line vzdelávaní sú podstatne odlišné než pri prezenčnom štúdiu. Študent si musí dobre plánovať čas, rozvrhnúť štúdium

a ostatné aktivity tak, aby dodržal termíny skúšok, odovzdávanie samostatných úloh či projektov. V e-learningu nie je nič, čo by ho nútilo učiť sa, jedine silná motivácia štúdium dokončiť. V prezenčnom štúdiu sú motivujúcimi faktormi napríklad lektor a spolužiaci, pri e-learningu musí byť študujúci viac aktívny a zodpovedný. Nevyhnutnosťou je vysoký stupeň motivácie, schopnosť samostatného štúdia, prebratie zodpovednosti za vlastný vzdelanostný rozvoj, schopnosť organizácie a zadelenia vlastného času, prístup k technickému vybaveniu (počítač, softvér, internet), kladný postoj k užívaniu techniky a zručnosť v používaní tejto techniky. Od účastníka online vzdelávania sa vyžaduje, aby bol dostatočne vysoko motivovaný, aktívny a schopný pracovať samostatne a v neposlednom rade musí byť ochotný a schopný prevziať zodpovednosť za svoje vlastné štúdium. Princíp aktivity a uvedomelosti možno považovať za kľúčový, ako sa zhoduje väčšina autorov. (Například Mojžíšek, 1989; Skalka, 1989; Petlák, 1997)

On-line kurzy umožňujú interakciu nielen medzi inštruktorom a študujúcimi, ale i medzi účastníkmi navzájom, a to diskusiou a kritikou práce ostatných. Interakcia v e-learningu je recipročná aktivita, obojsmerná komunikácia medzi ľuďmi a prístrojmi. Je možné špecifikovať dva hlavné druhy interakcie: interakciu medzi študujúcim a učivom a interpersonálnu interakciu či už vo vzťahu lektor – účastník, alebo medzi účastníkmi navzájom.

Výhodou online výuky je značný stupeň anonymity, absentujú diskriminujúce faktory ako vek, vzhľad, oblečenie, rasa či pohlavie. Namiesto toho sa pozornosť zameriava na obsah diskusií a na schopnosť účastníkov inteligentne reagovať, prispievať k diskusiám a aktívne kooperovať na projektoch. Je veľmi dôležité urobiť všetko pre to, aby sa študujúci necítil izolovaný. Izolovanosť sa dá prekonať technickými on-line prostriedkami, prenosom zvuku, videa, chatu. Je potrebné dať študujúcemu možnosť prispievať svojimi inováciami, nápadmi, názormi k predmetu, ktorý študuje. Študujúci si musí uvedomiť, že v on-line výučbe nie je inštruktor jediným zdrojom informácií, študujúci sa môže mnoho naučiť od svojich kolegov. Pre dobrú prácu v on-line kurze je nevyhnutné zabezpečiť vhodné podmienky: študujúci by mal mať podporu svojho okolia, ktoré by rešpektovalo niekoľkohodinovú prácu s PC, pokoj na prácu a tiež splnenie základných psychohygienických podmienok. Nevyhnutná je aktívna motivácia k štúdiu či každodenný prístup k vzdelávaniu. Platí zásada, že kratšie, intenzívnejšie štúdium je účinnejšie než nárazové niekoľkohodinové učenie. Študujúci by mal dokázať aplikovať získané znalosti na praktických prípadoch, dôležitá je aj možnosť porovnávať úroveň získaných znalostí s ostatnými študujúcimi.

Tútor v on-line vzdelávaní

V dištančnom vzdelávaní sa vníma tútor ako konzultant, školiteľ, poradca a pomocník študujúceho (Palán, 2003, s. 142) či metodický sprostredkovateľ. (Průcha, Míka, 2000, s. 27) Každému účastníkovi je pridelený osobný tútor (každý tútor je obvykle zodpovedný za skupinu 15-25 študujúcich).

Najvýznamnejšou funkciou tútora v roli moderátora je „sledovať priebeh diskusií, prispievať svojimi odbornými vedomosťami a znalosťami, splietať jednotlivé nitky konverzácie a prvky výučby do jednotného zmysluplného celku a udržiavať priaznivú sociálnu klímu v skupine“. (Rohfeld, Hiemstra, 1995, s. 91) Od tútorov sa očakáva, že budú viesť diskusie zamerané na objasnenie témy, ktorú študujúci dostatočne nepochopili, overovať vedomosti a upriamovať pozornosť na najdôležitejšie pojmy a skúsenosti. Časť stretnutí s tútorami je vždy venovaná ohodnoteným zadaniam a príprave na ďalšie úlohy. Tútori poskytujú všeobecnú podporu a pomoc aj neformálnym študijným skupinám, ktoré si študujúci vytvárajú sami. Tútor, ktorý je úspešný v prezenčnej výučbe, nemusí mať schopnosti úspešného tútora on-line výuky. Vo svojej funkcii sprostredkovateľa vzdelávania sa stáva predovšetkým **facilitátorom**. Podľa Květoňa (2003, s. 5) by mal mať úspešný tútor tieto vlastnosti:

- Náležitá kvalifikácia pre on-line výučbu – táto zahŕňa faktory pedagogickej a odbornej prípravy, skúsenosti z odboru i schopnosť zvládnuť špecifické metódy odovzdávania vedomostí v on-line kurze. Tútorov je potrebné vyškoliť, naučiť ich používať konkrétne výukové nástroje a technológie, ktoré budú používať.
- Umenie dobrej komunikácie – tútor musí byť schopný nahrádzať nedostatok fyzickej prítomnosti tým, že v kurze vytvorí prostredie, v ktorom môžu študujúci so svojím inštruktorom ľahko komunikovať. Tútorovi musí vyhovovať písomný spôsob komunikácie, keďže práve on je v on-line výučbe základným prvkom komunikácie.
- Otvorenosť, nepredstierané zaujatie pre vec, prístupnosť k zmenám, kritické a sebakritické myslenie – vnímavosť, otvorenosť a flexibilita tútora sú nevyhnutnosťou. Osobnosť školiteľa je jedným z najpodstatnejších faktorov v on-line výučbe. Vyžaduje sa od neho, aby porozumel potrebám a charakteristikám účastníkov bez toho, aby mal možnosť ich spoznať v bezprostrednom kontakte tvárou v tvár.
- Praktické vlastnosti tútora – online model vyžaduje tútorov, ktorí vedú aplikovať látku na praktické úlohy. V tejto forme výučby nestačia len dobré znalosti teórie.

Medzi ďalšie úlohy tútora patrí povzbudzovať a podporovať odozvu študujúcich počas celej doby výuky, pomôcť študujúcemu stať sa nezávislým pri učení sa, motivovať k ďalšiemu štúdiu, pohotovo a vhodne reagovať na príspevky študujúcich do diskusií, na domáce práce a výsledky v testoch

a kvízoch, byť študujúcim k dispozícii v dohodnutom čase pre on-line komunikáciu. Musí byť pripojený k online kurzu aspoň päťkrát do týždňa, kontrolovať nové príspevky a vhodne ich komentovať, hodnotiť samostatné práce a celkový priebeh štúdia, rozšíriť pochopenie študijného materiálu, zadávať úlohy (aktivizujúce), napomáhať pri riešení a podporovať kreatívne myslenie. Nemenej podstatné je, aby tútor napomáhal využitiu nadobudnutých poznatkov do praxe, riadil priebeh tutoriálov, workshopov a seminárov, vo virtuálnej triede napomáhal vytvoriť synergickú atmosféru, dodával študujúcim impulzy na odstránenie nedostatkov a dokázal sa vyhýbať nekonštruktívnej kritike.

Pokrok v učení sa a výsledky štúdia verifikuje študujúci priebežným zasielaním riešení úloh inštruktorovi, vystavením odpovedí na diskusnom fóre kurzu, didaktickými testami a praktickou skúškou. E-learning meria pomocou testovacích objektov a aplikácií efektívne každý kurz, umožňuje objektívne nastavenie požadovaných cieľov a ich jednoduché meranie. Dáva k dispozícii informácie o jednotlivých študujúcich, ich hodnotenie, strávený čas v jednotlivých častiach kurzu, konkrétne odpovede na otázky. Automatizované riadiace systémy štatisticky hodnotia úspešnosť jednotlivých kurzov, a tým identifikujú kurzy, ktoré je potrebné prepracovať. S výsledkami študujúceho následne pracuje inštruktor a analyzuje chyby v uvažovaní študujúceho.

Berge (1995) vymedzuje štyri hlavné funkcie, ktoré musí plniť **facilitátor** alebo inštruktor vzdelávania prostredníctvom počítačovej komunikácie⁴:

1. **Pedagogická funkcia:** v rámci pedagogickej funkcie je jeho úlohou stanoviť jasné ciele diskusie, zachovať čo najviac flexibility, povzbudzovať účasť na diskusií, preferovať neautoritatívny štýl vedenia, zachovať objektivitu v posudzovaní príspevkov účastníkov, neklásť neprimerané nároky a povzbudzovať interakciu účastníkov medzi sebou navzájom. K ďalším dôležitým pedagogickým funkciám tútora patrí zhrnutie záverov diskusie, upriamanie pozornosti na rozličné názory, odporujúce si pohľady na daný problém a rozličné smerovania konverzácie, ktoré by mohli byť podnetmi pre ďalšiu diskusiu, používanie názorných príkladov namiesto dlhých a komplikovaných myšlienok a vysvetľujúceho štýlu, používanie otvorených otázok a odkazov na iné príspevky a dodržiavanie pravidelných intervalov v príprave účastníkov.

2. **Sociálna funkcia:** v rámci sociálnej funkcie je jeho úlohou prejavíť pozitívny a povzbudzujúci postoj k účastníkom, ktorí sa diskusie zúčastňujú len pasívne, podnecovať účastníkov, aby voľne vyjadrili svoj názor bez strachu z neprimeranej kritiky alebo verejného zosmiešnenia, vyhýbať sa sarkazmu, povzbudzovanie účastníkov k vzájomnej komunikácii, stanovenie jasných

⁴ Dodávame, že uvedené vlastnosti online tútora sú predmetom predovšetkým andragogickej prípravy a schopnosti vnímať dospelého človeka v kontexte jeho osobného a hlavne pracovného života.

pravidiel správania sa, zachovávanie pravidiel slušnosti, usmerňovanie a povzbudzovanie interakcie medzi účastníkmi.

3. **Organizačná a riadiaca funkcia:** v rámci organizačnej a riadiacej funkcie je jeho úlohou zostaviť zoznam všetkých účastníkov a zaslať ho každému osobne, zapájať sa pravidelne do diskusie, odpovedať na príspevky podľa potreby v rámci konferencie alebo individuálne, zachovať proporcionálnosť vlastných príspevkov voči príspevkom účastníkov, zachovávať prijateľné tempo diskusie tak, aby boli účastníci schopní priebežného sledovania bez rizika, že budú „zaplavení“ množstvom príspevkov (optimálne je, ak sa v diskusii objaví jeden rozsiahlejší príspevok denne), venovať pozornosť odbočeniu od hlavnej témy, snažiť sa dosiahnuť rovnocennú účasť na diskusii zo strany všetkých účastníkov a vyžadovať spätnú väzbu od účastníkov ohľadne spokojnosti s priebehom diskusie. Inštruktor by mal mať skrátku istú základňu skúsenosti z tradičnej výučby.

4. **Technická funkcia:** v rámci tejto funkcie je jeho úlohou využívať technickú podporu poskytovanú technickým oddelením alebo výpočtovým strediskom danej inštitúcie, zostaviť sprievodcu štúdiom, ktorý bude obsahovať aj odpovede na najčastejšie kladené otázky ohľadne technických problémov a eliminovať príliš dlhé príspevky.

Evalvácia

Evalvácia je ústrednou aktivitou hodnotenia kvality. Švec (2008, s. 109) definuje evalváciu ako vyhodnocovanie a hodnotenie, resp. ako proces alebo výsledok objektívneho posudzovania. Evalvovať znamená hodnotiť výučbu a štúdium v predmete a súvisiacom študijnom programe. E-learning by nemohol byť plnohodnotnou formou vzdelávania bez dôležitého prvku, akým je spätná väzba. Pre dištančné formy štúdia, akou je aj e-learning, má práve spätná väzba obrovský význam z hľadiska zvyšovania kvality výučby tak na strane školiteľov, ako aj študujúcich.

Jestvuje viacero dôvodov, prečo kurz hodnotiť. Prostredníctvom hodnotenia môžeme identifikovať problémy, ktoré sa vyskytnú v priebehu kurzu, vďaka čomu je možné navrhnuť zlepšenia. Prostredníctvom evalvácie tiež spoznáme potreby študujúcich. Kurz by mali hodnotiť aktívni študujúci (aj tí, ktorí ešte neskončili kurz), ako aj „návštevníci kurzu“ (ktorí dostali prístup k časti kurzu). Tútor by mal kurz vyhodnotiť, pričom hodnotenie by malo byť buď priebežné, sumatívne alebo kombinácia oboch. Podľa Egera (2004) môžeme použiť nasledujúce spôsoby evalvácie:

1. **Priebežné hodnotenie** umožní tútorovi priebežne kurz vylepšovať, umožní lepšie prispôbienie cieľovej skupine užívateľov kurzu. Tento spôsob hodnotenia pomáha poznať medzery v inštruktážnom pláne a podáva informáciu tútorovi i študujúcemu o jeho priebežnom pokroku.

2. **Sumatívne hodnotenie** zisťuje celkovú účinnosť kurzu, môže byť základnou informáciou pre projektovanie nového plánu, programu alebo kurzu. Jeho úlohou je zhodnotiť konečný stupeň dosiahnutia požadovaných znalostí študujúceho. Ďalšie hodnotenie prebieha po absolvovaní kurzu. Väčšinou ide o prieskum, či boli znalosti nadobudnuté v kurze nápomocné zamestnancovi v praxi.

Pri hodnotení je možné použiť on-line formy (formuláre na stránkach, e-mailom, priame hodnotenie v diskusii), dotazníky zasielané klasickou poštou, použitie faxu a telefónu. Dáta získané hodnotením je možné spracovávať pomocou kvantitatívnych a kvalitatívnych metód:

1. **Kvantitatívne vyhodnocovanie:** kladieme otázky, ktoré môžu byť štatisticky spracované a analyzované, používame stupnice, výsledok by sa mal vyjadriť číselne. Kvantitatívne metódy môžu byť najužitočnejšie pri zhromažďovaní informácií o veľkých množstvách študujúcich, pre prepracovanejšie osobné hodnotenie sú nepoužiteľné. Mnohé on-line kurzy majú malý počet študujúcich z rôznych skupín (vek, rod, ...), čo sťažuje kvantitatívne ohodnocovanie kurzu. Ďalšou negatívnou stránkou je, že štatistická analýza má často za následok iluzórnu predstavu o precíznosti, ktorá môže byť ďaleko od reality.

2. **Kvalitatívne vyhodnocovanie:** je viac subjektívne. Obsahuje súhrn informácií širšieho rozsahu a hĺbky, je viac pružné a dynamické ako kvantitatívne ohodnocovanie, taktiež nie je obmedzené témou skúmania. Využívanými metódami skúmania sú najmä analýza obsahu a analýza rozhovorov. Kvalitatívnej analýze je možné podrobiť aj blogy študujúcich či diskusie na diskusných fórach. Problémom pri kvalitatívnych metódach je nemožnosť zovšeobecnenia výsledkov, avšak poskytujú cenné informácie o postojoch a názoroch jednotlivcov. Tieto poznatky môžu poslúžiť aj ako inšpirácia na podrobný kvantitatívny výskum.

Budúcnosť e-learningu

Dopyt po vzdelávaní neznamená len potrebu kvantitatívneho rastu, ale predovšetkým potrebu kvality a flexibility vzdelávania. Pre nastupujúcu on-line generáciu je prirodzené pracovať s informáciami v elektronickej podobe, internet sa stáva primárnym zdrojom informácií, vedomostí a priestorom pre kooperáciu a výmenu skúseností. Ako tvrdí Lévy (2000, s. 153), rastie potreba diverzifikácie a individualizácie vzdelávania a z tohto dôvodu populácii stále menej vyhovujú uniformné a strnulé vzdelávacie programy, ktoré okrem toho ani nepostačujú ich skutočným potrebám. Nová paradigma „surfovania“ v protiklade k pevnému vzdelávaciemu programu rozvíja osobitý proces získavania informácií a kooperatívneho vzdelávania na internete (v kyberpriestore) a ukazuje tak cestu k masovému, ale zároveň striktno individualizova-

nému prístupu k vzdelávaniu. Práve z týchto dôvodov má e-learning potenciál stať sa už v najbližších rokoch významnou formou vzdelávania a z pôvodne alternatívneho riešenia sa stane dominantný trend alebo aspoň ukazovateľ nových smerov vo vzdelávaní.

LITERATÚRA

- BABINSKÝ, M. 2001. *Úvod do otvoreného a dištančného vzdelávania*. Bratislava : Slovenská sieť dištančného vzdelávania. Interný materiál, nepublikované.
- BERGE, Z. 1995. Facilitating Computer Conferencing, Recommendations from the Field. *Educational Technology* 35/1. [online]. [cit. 2009-5-1] Dostupné na <<http://faculty-web.at.northwestern.edu/at/nielsen/demo%20annotations.pdf>>
- GOKHLE, A. 1995. *Collaborative Learning Enhances Critical Thinking*. [online] [cit. 2009-5-1] Dostupné na <<http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JTE/jtev7n1/gokhale.jte-v7n1.html>>
- KEOGH, K. M. a kol. 1999. *Otvorené a dištančné vzdelávanie*, Slovenská sieť dištančného vzdelávania, interný materiál.
- KOPECKÝ, K. 2006. *E-learning (nejen) pro pedagogy*. Olomouc : HANEX. ISBN 80-85783-50-9.
- KVĚTOŇ, K. 2003. *Základy e-Learningu*. Ostrava : Ostravská univerzita v Ostravě. ISBN 80-7042-986-0.
- LÉVY, P. 2000. *Kyberkultúra*. Praha : Karolinum. ISBN 80-246-0109-5.
- MOJŽÍŠEK, L. 1989. *Úvod do diferenciatní didaktiky*. Praha : SPN. s. 121.
- PALÁN, Z. 2003. *Základy andragogiky*. Praha : VSJAK. ISBN 80-86723-03-8.
- PETLÁK, E. 1997. *Všeobecná Didaktika*. Bratislava : Iris. 270 s. ISBN 80-88778-49-2.
- PRŮCHA, J., MÍKA, J. 2000. *Distanční studium v otázkach*. Praha : NCDV – Centrum pro studium vysokého školství. ISBN 80-86302-16-4.
- REGEC, M. et al. *E-learningové prostredie v ére web 2.0*. [online] [cit. 2009-5-1] Dostupné na <http://www.cvtisr.sk/itlib/itlib081/reg_sus_mac.htm>
- ROHFELD, R., W., HIEMSTRA, R. 1995. Moderating discussions in the electronic classroom. In: Berge, Z. – Collind, M.: *Computer Mediated Communication and the online Classroom*. Volume 3. Hampton Press, 104 s. ISBN 1-881303-13-6 [online] Dostupné na <<http://www-distance.syr.edu/paacearticle.html>>
- SKALKA, J. et al. 1989. *Zásady pedagogiky dospělých*. Praha : SPN. ISBN 80-04-21636-6.
- ŠVEC, Š. 2008. *Anglicko-slovenský lexikón pedagogiky a andragogiky*. Bratislava : Iris. ISBN 978-80-89256-21-1.
- TRINDADE, A., R. 1995. *Úvod do dištančného vzdelávania(prehľad koncepcii dištančného vzdelávania a tréningov)* Výňatok z 1. dielu knihy Armando Rocha-Trindade *Distance Education for Europe*. Bratislava : Národné stredisko pre dištančné vzdelávanie pri STU.

Branislav Frk (* 1974) ukončil štúdium v odbore Vzdelávanie dospelých na Filozofickej fakulte Prešovskej univerzity v Prešove v roku 1997. V roku 1999 bol prijatý na miesto asistenta na Katedre vzdelávania dospelých na Filozofickej fakulte Prešovskej univerzity, kde pôsobí dodnes. Rigoróznou prácu (Komunitná práca, komunitné vzdelávanie) obhájil v roku 2002 a v roku 2010 obhájil dizertačnú prácu na tému Možnosti dištančného vzdelávania a e-learningu pri zabezpečovaní sociálnej inklúzie v odbore Andragogika na Filozofickej fakulte Univerzity Komenského v Bratislave (školiteľ doc. PhDr. Eduard Lukáč, PhD.). Venuje sa problematike nových technológií vo vzdelávaní, e-learningu a projektovaniu vo vzdelávaní.

PhDr. Branislav Frk
Katedra andragogiky
Filozofická fakulta Prešovskej univerzity
Ul. 17. novembra 1
080 01 Prešov
e-mail: frk@unipo.sk

Sociálne ukazovatele a možnosti ich použitia⁵

Peter Ondrejko

Rastislav Bednár

Katedra sociológie Filozofická fakulta Univerzity Konštantína Filozofa, Nitra
Stredisko pre štúdium práce a rodiny, Bratislava

Anotácia: *Koncept sociálneho ukazovateľa vychádza z potreby monitorovať zmeny v dosahovaní cieľov dôležitých pre jednotlivca, spoločnosť i ľudstvo, čo by nemalo zostávať bez povšimnutia v pedagogike. Sociálne indikátory sú sytené údajmi získanými zberom v rámci oficiálnych pravidelných i príležitostných zisťovaní a výskumov. Príspevok sa venuje systematike sociálnych ukazovateľov v Štatistickom úrade SR, v rámci OSN, OECD a Európskej únie. Podrobnejšie sú rozobrané indikátory sociálneho vylúčenia a vybrané indexy.*

PEDAGOGIKA SK 2010, ročník 1, č. 2: 123-153

Kľúčové slová: *Znak, ukazovateľ (indikátor), sociálna štatistika, Štatistický úrad Slovenskej republiky, OECD social indicators, sociálne indikátory, správa o stave vzdelanosti, indexy, indikátory chudoby*

Social Indicators and Their Use. *The concept of the social indicator arose from the need of monitoring of attaining certain goals that are important for an individual, the society and the mankind. Social indicators are saturated by data collected within official periodical or occasional surveys. The paper presents the classification of social indicators used by the Statistical Office of the Slovak Republic, by UNO, OECD, and the European Union. Indicators of social exclusion and some selected indexes are explained in more detail.*

PEDAGOGIKA SK 2010, Vol. 1. (No. 2: 123-153)

Key words: *sign, indicator, social statistics, Statistics Slovakia, OECD social indicators, Education at a Glance, indexes, human poverty index*

Miesto úvodu

Otváranie sa pedagogiky spoločenskovedným disciplinám umožňuje okrem iného aj diagnostikovanie sociálno-ekonomickej situácie nielen na celoštátnej úrovni, ale aj situácie žiakov, ďalej ich rodín, škôl a regiónov, v ktorých sa

⁵ Príspevok vznikol ako súčasť riešenia úlohy VEGA 1/0687/08 *Prejavy anómie v súčasnej rodine* (Sociologická analýza stavu v Slovenskej republike). Úloha sa rieši v rokoch 2008 – 2010.

výchovno-vzdelávací proces uskutočňuje. Nazdávame sa, že absencia poznatkov uvedeného druhu môže byť dôvodom neadekvátne stanovených výchovných cieľov, ale aj voľby metód činnosti. A už vôbec si len ťažko možno predstaviť púhe intuitívne odhadovanie sociálno-ekonomickej situácie v oblasti pedagogickej vedy. Kým na jednej strane v oblasti vedy a výskumu neustále zdôrazňujeme etnometodologickú⁶ indexikalitu, podľa ktorej význam všetkého je možné pochopiť výhradne v danom situačnom kontexte, v praxi neraz „umiestňujeme“ naše vedeckovýskumné, ale i edukačné aktivity do veľmi všeobecného a neraz nedostatočne poznaného a štandardného priestoru. Pritom práve dôraz na **každodenné sociálne interakcie** a na spôsoby, akými sa snažia ľudia porozumieť svetu, v ktorom žijú, aby mu dali zmysel, by mali byť východiskom pre akékoľvek pedagogické aktivity. Na nasledujúcich riadkoch sa pokúsime načrtnúť **jednu z mnohých ciest** poznávania sociálnej reality prostredníctvom znakov a sociálnych indikátorov. Mnohé z nich sú výsledkom dlhoročného medzinárodného bádateľského procesu. Ich integrácia do pedagogiky ako sústavy vied o výchove a vzdelávaní by mohla prispieť jednak k procesom vzájomnej interpenetrácie pedagogiky a sociológie (sociológia výchovy), ako i pedagogiky a ekonómie (ekonomika výchovy a vzdelávania, pedagogická ekonómia). Ukazovatele, o ktorých budeme hovoriť, nemajú v žiadnom prípade nahrádzať ukazovatele o stave výchovy a vzdelávania, ani o vedomostiach. Pravdepodobne by boli využiteľné pri identifikácii a analýzach pozadia edukácie, humánneho, kultúrneho a sociálneho kapitálu. Ukazovatele o stave výchovy, vzdelávania, vedomostiach žiakov a ich správaní sú predmetom novo sa utvárajúcej disciplíny **edukometrie**, ktorá sleduje rovnako ako sociálne ukazovatele okrem iného aj cieľ medzinárodnej porovnateľnosti.

Osobitný význam nadobúdajú sociálne indikátory v sociálnej pedagogike. Znamenajú predovšetkým možnosť konkretizovať, prípadne spresňovať hod-

⁶ Pre väčšiu názornosť uvádzame päť najvýznamnejších etnometodologických termínov:

1. **reflexivita** (tým, že určitú situáciu opisujeme, dávame jej zmysel a súčasne ju vytvárame, naša *interpretácia* sa stáva súčasťou samotnej situácie)
2. **opísateľnosť** (opísať možno niečo nie preto, že to má zmysel, ale zmysel to má preto, že to možno opísať);
3. **indexikalita** (význam všetkého je možné pochopiť výhradne v danom situačnom kontexte);
4. **garfinkeling** (zistovanie základných očakávaní, „očakávaní v pozadí“, t.j. neverbalizované vedenie ako interpretačné schémy, ktoré používa aktér, aby porozumel interakčnej situácii);
5. **aktér** (každý účastník interakčných aktov je vlastne praktický sociológ, sociológia preto nie je ničím iným než snahou pochopiť to, čo ľudia robia, aby rozumeli svetu, v ktorom žijú a konajú).

notenia sociálnych podmienok (social conditions), v ktorých sa nachádzajú rodiny, školy, i samotní žiaci, ako sa o tom zmieňujú i Hroncová a Emmerová (2004), Bakošová (2008) a osobitne Kraus (2008). Subjektivismus v hodnotení sociálnych podmienok máva negatívne následky, a to tak v stanovovaní výchovno-vzdelávacích cieľov, ako i vo voľbe prostriedkov, ktoré k nim majú viesť. Pokladáme za nevyhnutné uvedomiť si, že sociálne podmienky sú súčasťou kultúrneho a sociálneho kapitálu⁷, na tvorbe ktorých sa v rozhodujúcej miere podieľajú predovšetkým škola a rodina.

1. Všeobecne o znakoch, konštruktoch a indikátoroch

Kým pristúpime k meritu veci, týkajúcej sa sociálnych ukazovateľov, pokladáme za nevyhnutné zmieniť sa o pôvode ukazovateľov. Tým sú znaky, ktoré používame tak v bežnom živote, ako aj vo vede, výskume a v odborných analýzach. Znaky sú základom vzniku indikátorov, ktoré vznikajú ich konštrukciou. V sociálnej oblasti je uvedená problematika neobyčajne zložitá, pretože musí odrážať zložitosť a komplexnosť sociálnych systémov, ako i subsystémov spoločnosti s vysokou mierou autonómie. Práve v dôsledku komplexnosti a autonómie dokážu indikátory vyjadrovať vlastnosti vecí, javov a procesov vždy iba redukovane a selektívne, čo je osobitne problematické v autopeietických, príp. autokinetických systémoch, ku ktorým patrí i vzdelávací systém spoločnosti⁸.

Znak

Jedným z najfrekvencovanejších pojmov v bežnom živote je **znak**. Ak chceme byť presní (v odbornej literatúre a vo výskume), pod týmto pojmom rozumieme symbolické vyjadrenie vlastnosti (určenie veci, javu, akcidencie substancí). Tieto vlastnosti sú výsledkom operacionalizácie a synonymom **premennej**⁹ (t.j. znak môže nadobúdať v rôznych situáciách rôzne hodnoty). Alexander Hirner, aby zdôraznil spoločenskovedný charakter tohto termínu, používal termín *varianty znaku*. V spoločenskovednom výskume znaky sú znakmi sociálnych javov, konštrukcie priradované sociálnym javom. (Hirner, 1976, s. 193) Znaky v kvantitatívnom výskume musia spĺňať tieto podmienky:

⁷ Podrobnejšie pozri o tom P. Bourdieu (1983), R. D. Putnam (1995) a J. C. Coleman (1988).

⁸ Nasledujúce charakteristiky znakov sa opierajú o prácu *Úvod do metodológie spoločenskovedného výskumu* (Ondrejko, 2007), ktorá vhodne vystihuje najvšeobecnejšie charakteristiky znakov, konštruktoch i ukazovateľov.

⁹ Pojem premenná používame preto, lebo príslušný znak môže nadobúdať v rôznych situáciách rôzne hodnoty.

1. Podmienku diskriminability (rozlíšiteľnosti), t.j. znak musí nadobúdať najmenej dve hodnoty.
2. Ku každému stavu skúmanej reality musí jestvovať istá hodnota znaku.
3. Dve rôzne hodnoty znaku nemôžu zodpovedať jednému stavu skúmanej reality.

Otvorenou otázkou však zostáva ich vznik, pôvod, teda spôsob ich kreovania (konštrukcie). Ten istý znak môže mať viacero významov, rovnako tak však môžeme použiť na identifikáciu rovnakého javu, veci alebo procesu viacero znakov.

Problematika premenných predstavuje osobitný problém z hľadiska objektov, na ktoré sa vzťahujú (individuálne a skupinové, vzťahujúce sa na vlastnosti individuí, vlastnosti skupín, javov, vecí a pod.), z hľadiska merateľnosti a nemerateľnosti, kontinúalnosti, diskretnosti (diskrétna premenná), závislosti (dependent variable) a nezávislosti a i¹⁰. *Nezávislé premenné* v skúmanom súbore nepodliehajú vplyvu iných premenných, naopak, ovplyvňujú ostatné (závislé) premenné. Silu, ktorou pôsobia, dokážeme pomocou matematicko-statistických operácií vypočítať. *Závislé premenné* podliehajú vplyvom jednej alebo viacerých nezávislých premenných. Niekedy hovoríme aj o *sprostredkujúcich premenných*, ktorými môžu byť činitele ovplyvňujúce závislosť konečného výsledku (v príslušnej metóde), príp. iných premenných (rušivé, intervenčné a pod.). Pre výskum v spoločenskovednej oblasti je dôležité uvedomiť si, že v závislosti od cieľa výskumu sa môže stať tá istá premenná raz nezávislá, inokedy závislá alebo sprostredkujúca.

O znakoch hovoríme, že sú *dichotomické*, ak môžu nadobúdať iba dve hodnoty (napr. muž – žena, študent – absolvent a i.), *diskrétne* (ktoré môžu nadobúdať iba obmedzený počet hodnôt), *kontinúálne* (ktoré môžu nadobúdať akúkoľvek hodnotu). Hovoríme aj o priamo pozorovateľných znakoch, kedy ich nazývame *manifestovanými*, a o znakoch, ktoré nemôžeme priamo pozorovať, preto o nich hovoríme ako o *latentných*. Tak napr. telesná výška je pozorovateľná priamo a ako znak ju budeme považovať za manifestný, kým „sociálna inteligencia“ bude predstavovať latentný znak, ktorý môžeme identifikovať iba sprostredkovaně.

Významné rozdiely vo vlastnostiach premenných predstavujú kvantitatívne a kvalitatívne premenné. Pomocou vedeckých metód dokážeme merať skúmané javy a súčasne i závislosť medzi nimi prostredníctvom premenných. V spoločenských vedách v kvantitatívnom výskume budeme merať väzby medzi premennými, kde sú obe premenné kvantitatívne, ale dokážeme merať aj väzby medzi premennými, medzi ktorými sú niektoré kvantitatívne a niektoré

¹⁰ Inštruktívny a zasvätený prehľad o premenných a indexoch premenných podáva Juszczyk (2003), známy aj našej pedagogickej verejnosti.

kvalitatívne. V takom prípade hovoríme, že intenzita (početnosť, veľkosť, výška a pod.) kvantitatívnej premennej je účinkom kvalitatívne definovanej situácie. Závislosť medzi nimi môže byť určená pomocou kvantitatívnej hodnoty premennej alebo pomocou priemernej miery, odchýlky od priemeru a pod. a keďže ide o závislosť medzi kvantitatívnymi a kvalitatívnymi premennými, niekedy hovoríme menej presne iba o vysokých (nízkych) hodnotách, veľkej a malej intenzite a pod.

V kvantitatívnom výskume najčastejšie hovoríme o znakoch *nominálnych* (klasifikačných), *kardinálnych* (kvantitatívnych), *poradových* (ordinálnych), *intervalových* (vyjadrujú nielen poradie, ale aj vzdialenosť), *pomerových*, *závislých*, *nezávislých*, *zjavných*, *latentných* a i. Od charakteru znaku závisí i spôsob jeho merania. Najnižšou úrovňou merania je tzv. *nominálne meranie*¹¹, keď priradujeme objektom merania znaky, najčastejšie čísla, ktoré nemajú kvantitatívny význam, ale sú iba numerickými symbolmi objektov, ktoré sme takto označili. Preto niekedy hovoríme, že majú kvalitatívny význam, t.j. majú nominálne alebo kvalitatívne znaky a že tvoria množinu príslušného objektu.

Chceme ešte upozorniť, že i v spoločenských vedách sa možno stretnúť s termínom **termy**. **Termy** sú znaky, ktoré slúžia na označenie objektov. Ich význam spresňujeme pridaním predikátov. Tak hovoríme napr. o teoretických termoch, používame pojem algebraický term a pod.¹²

Konštrukty

Znaky v úlohe premenných sú vlastne symboly, ktorým priradujeme čísla alebo hodnoty. Preto im niekedy hovoríme *konštrukty*. Sú „konštruované“ tak, aby sa dali merať, príp. pozorovať. Na rozdiel od pojmov, ktoré vznikli generalizáciou jednotlivín, sú vytvárané zámerne, a to tak, aby slúžili určitým (vedeckým) účelom. V prípade, ak môžu nadobúdať iba dve hodnoty (napr. pohlavie), hovoríme o *dichotomických* premenných. Konštrukty ako premenné vznikajú definovaním, a to dvoma spôsobmi:

1. Definovaním konštitutívnym, keď jeden pojem (*definiendum*, to, čo máme definovať) nahradíme iným pojmom, ktorý je spravidla známejší (*definiens*, ktorý definuje, resp. pomocou ktorého definujeme).
2. Operacionálnym definovaním, pri ktorom uvádzame činnosti, ktoré musí výskumník vykonať, aby mohol konštrukt merať, t.j. dáva význam premennej uvedením toho, čo výskumník musí urobiť, aby premennú zmeral. (Kerlinger,

¹¹ Vyšším druhom merania je poradové meranie, t.j. usporadúvanie objektov výskumu podľa vopred definovaných charakteristík, ako i intervalové meranie. Najvyššou formou merania v spoločenských vedách je pomerové meranie (škálovanie), ktoré umožňuje vykonávať všetky aritmetické operácie vrátane násobenia a delenia.

¹² Podrobnejšie pozri o tom encyklopédia www.ys.sk

1972, s. 45) V tomto prípade operacionálna definícia tvorí spojenie medzi konštruktom a realitou.

Súčasťou vzniku konštruktov je teda proces, ktorý nazývame definovaním prostredníctvom **definície**. Jej hlavnou funkciou je vymedzenie (príp. ohraničenie) výrazu, ktorý označuje reálnu vec alebo jav vo vzťahu k príslušnému výrazu jazykovými prostriedkami, a to prostredníctvom vymedzenia podstatných znakov. Cieľom definície je jednoznačné priradenie významu definovanému výrazu (*definiendum*, to, čo máme definovať) prostredníctvom známeho významu výrazu, ktorý slúži ako *definiens* (ktorý definuje, resp. pomocou ktorého definujeme). Niekedy je nevyhnutné, aby sme pri definovaní definovali aj pojmy, prostredníctvom ktorých chceme definovať. Tento postup niekedy nemá „konca-kraja“, definujeme vždy ďalšie a ďalšie pojmy, aby sme mohli uskutočniť náš prvotný zámer – priradenie významu definovanému výrazu, ktorý chceme operacionalizovať. Dochádza k tzv. **definitorickému regresu**, vedúcemu k nevyhnutnosti stále ďalších definícií. Aby sme tomu zabránili, na zvolenom stupni a hĺbke definovania tento proces prerušujeme s odvolaním sa na všeobecnú platnosť, zrozumiteľnosť a akceptovanosť príslušného pojmu.

Sústavou definícií vytvárame **kategoriálny systém**, t.j. základné pojmy, ktorých obsah tvoria najvšeobecnejšie výpovede o predmete výskumu ako súcne¹³, o jeho bytí ako podstaty jeho súcna. Základné pojmy, ktoré majú charakter kategoriálneho systému, predstavujú súčasne i vzájomné vzťahy, vzájomnú usporiadanosť predmetov, javov a procesov, ktoré vo výskume označujú.

Na záver by sme mohli povedať, že konštrukty, ktoré predstavujú druh premenných, sú pozorovateľné prostredníctvom operacionálne definovaných premenných.

Indikátor

S pojmom znak bezprostredne súvisí ďalší významný pojem – **indikátor** (angl. indicator – ukazovateľ). Sú ním spravidla numerické alebo alfabetické (príp. alfa-numerické) údaje so schopnosťou vypovedať o skúmanej realite. Prostredníctvom nich bývajú v kvantitatívnom výskume skúmané, analyzované a hodnotené sociálne javy.

Indikátormi sú často javy, ktoré sú samy pozorovateľné a zistiteľné vrátane ich vlastností. Môžu mať číselnú, kvantitatívnu podobu, môžu mať charakter konštruktu, celej sústavy znakov alebo podobu symptomatológie (príznakov). Hovoríme o *analytických a syntetických* indikátoroch, vzhľadom na indikovaný jav hovoríme o *definičných* indikátoroch, ktoré sú súčasťou operacionálnej

¹³ Súcno možno charakterizovať ako skutočnosť a existenciu, v našom prípade všetko, čím predmet výskumu v skutočnosti je.

definície indikovaného javu a niekedy bývajú preto nazývané operacionálnymi. Ďalej hovoríme o *vecných* indikátoroch, keď ich s indikovaným javom spája vecná väzba, a o *inferenčných*, keď indikujú skryté vlastnosti skúmaného javu. V stratégii kvantitatívnych výskumov ich využívame pri operacionalizácii a meraní sociálnych javov, ktoré sú predmetom nášho výskumu, príp. ktoré tento jav neraz podmieňujú, alebo sú jeho výsledkom, najčastejšie v spojení s tvorbou hypotéz. Indikátory môžu nadobúdať vo výskume inštrumentálny charakter, ale môžu byť aj výsledkom výskumu (jestvujú výskumy zamerané na tvorbu indikátorov, vo vede jestvuje i celé hnutie sociálnych ukazovateľov – jeho predstavitelia sa zaoberajú výlučne výskumom a tvorbou ukazovateľov). Ako neskôr uvedieme, indikátory vystupujú ako špeciálna podmnožina štatistických výsledkov, teda ako výsledok neraz dlhodobých sociálnych výskumov. Ako príklad uvádzame indikátory kvality života, ktoré budú iste zaujímať tak sociálnych pedagógov, ako i špecialistov, orientovaných na teóriu výchovy a stanovovanie výchovných cieľov.

Kvalita života sa čoraz častejšie stáva predmetom pozornosti celých sociálnych hnutí, osobitne ekologických, protikonzumentných, protirasových, feministických a pod., ba je i predmetom pozornosti OSN, ktorá sa usiluje pravidelne hodnotiť kvalitu života v rôznych krajinách sveta a nemôže stáť na okraji pozornosti ani v procese výchovy. Súčasný neuspokojivý stav kvality života sa stáva podnetom na hľadanie východísk, podnetom najmä na snahu o zmeny spôsobu života. Neraz sme stavaní pred otázku, či možno výchovou zmeniť kvalitu života napr. nadobúdaním sociálneho a kultúrneho kapitálu (Pierre Bourdieu, James Coleman, Robert Putnam a i.). V príspevku uvádzame indikátory, ako ich sledujú nadnárodné inštitúcie v rámci OSN a UNESCO:

Indikátory kvality života

- *Indikátory životného prostredia.* Životné prostredie má bezprostredný vplyv na každodenný život človeka, ale súčasne je aj každodenným životom utvárané.
- *Indikátory zdravia a choroby* ako biosociálne javy. Všetky ostatné aspekty kvality života môžu byť v prežívaní každodennosti podriadené práve zdraviu a chorobe. V tejto súvislosti vystupuje s osobitnou naliehavosťou sociológia tela (význam tela a telesnosti – človek nemá telo, ale je telom (Schopenhauer, Merleau-Ponty, Berger a Luckmann), najnovšie poznatky thanatológie, Lazarov a Proustov syndróm a i.
- *Indikátory osobnej a kolektívnej bezpečnosti,* násilia v spoločnosti a úrovne riešenia nedorozumení a konfliktov vrátane fungovania inštitútov sociálnej kontroly.
- *Indikátory úrovne bývania,* v ktorom strávime väčšiu časť svojho osobného a rodinného života a *rekreácie,* resp. spôsobu relaxácie po práci. Neraz však úroveň bývania býva spojená i s výkonom povolania.

- *Indikátory medziľudských vzťahov* – v rodine, na pracovisku, v obci, v sociálnej skupine, v ktorej sme zaradení, alebo do ktorej by sme chceli patriť. Často sú pokladané za súčasť indikátorov životného prostredia.
- *Indikátory voľného času*, jeho kvantity i kvality, spôsobu a úrovne jeho trávenia.
- *Indikátory sociálnych i technologických charakteristík práce*, v zamestnaní i mimo zamestnania.
- *Indikátory možnosti podielu na riadení spoločnosti* (realizovaných i nere realizovaných) vo všetkých oblastiach života komunity, obce, organizácií, regiónov, štátu a pod.
- *Indikátory sociálnych istôt*. Ich predmetom sú ukazovatele ekonomickej stability, sociálnej politiky štátu, miery nezamestnanosti, inflácie a pod. Hlavným zdrojom krytia ľudských potrieb s dopadom na dosiahnutý stupeň životnej úrovne je dôchodok. U vlastníkov kapitálu je to zisk, renta a u zamestnancov je to mzda. Sociálne istoty zabezpečuje **sociálna spravodlivosť**¹⁴.
- *Indikátory občianskych slobôd* (sloboda prejavu, zhromažďovania, osobnosti, akceptovanie princípu individualizmu, právo rovnakého zaobchádzania, spravodlivého trestu, právo na súkromie a individuálny prejav, získavanie a využívanie občianstva).

Napokon v literatúre sa stretávame i s druhom indikátorov, ktoré nie sú pozorovateľné vo vzťahu ku skúmaným javom. Sú to ukazovatele, ktoré nám dovoľujú určiť, že sa vyskytla iná udalosť, iný jav. Napr. systém funkčných noriem v spoločnosti môže byť ukazovateľom jej usporiadanosti, nedostatok ľudskosti v aplikácii zákonov a byrokracia môžu byť ukazovateľom strachu a pod. Tu môžeme rozlišovať *indikátor* (ukazovateľ) a *indikátum* (to, čo indikátor ukazuje, najčastejšie vlastnosť). Rozsah indikátora zahŕňa skúmaný jav, kým indikátum je jav, ktorý je vždy širší a hlbší ako náš ukazovateľ.

¹⁴ Kontroverzný termín, o ktorom sa neustále diskutuje. Tak napr. princíp rovnosti je v priamom protiklade k princípu výkonu a zásluh. Preto sa politika sociálnej spravodlivosti chápe ako kombinovaný prístup, ktorý cielene nastavuje uplatňovanie rôznych princípov v rôznych životných situáciách. V súčasnosti sa za sociálne spravodlivú považuje spoločnosť, ktorá aplikuje rôzne princípy rozdeľovania v rôznych oblastiach sociálnej politiky (napr. princíp rovnakých príležitostí v sociálnej politike, princíp sociálnej odkázanosti v procese regulovania chudoby a podpory sociálnej inklúzie znevýhodnených skupín). Typický model sociálnej spravodlivosti vo vyspelých krajinách sa označuje ako „model pevného dna a otvoreného stropu“, ktorý sa primárne spája s úsilím jednotlivca, využívajúceho svoje sily k uskutočňovaniu vlastných záujmov, ale súčasne predpokladá vôľu pomôcť slabším a odkázaným občanom. Podrobnejšie pozri o tom <http://akademia.exs.sk>

Niektoré indikátory je nevyhnutné definovať prostredníctvom toho, čo merajú. Tak napríklad definícia inteligencie sa najčastejšie uvádza prostredníctvom toho, čo inteligencia meria.

V štatistickej literatúre má pojem ukazovateľ (*indicator*) podľa slovníka Merriam-Webster¹⁵ štyri významy. Tri významy sú skôr technického charakteru a štvrtý označuje akúkoľvek skupinu štatistických hodnôt (napr. úroveň zamestnanosti), ktoré keď vezmeme dohromady, nám podávajú (signalizujú) zdravie ekonomiky. Zjednodušene by sme mohli konštatovať, že ukazovateľ je špecifickou štatistickou veličinou, ktorá opisuje určitú sociálno-ekonomickú skutočnosť.

Zo sociologického hľadiska je ukazovateľ takou veličinou, ktorá najlepšie opisuje daný jav, a teda je to najadekvátnejší znak daného javu. Ak chceme opísať sociálny jav – a o takéto javy najmä ide v rámci sociálnej štatistiky, musíme si definovať množinu znakov opisujúcich daný jav. Znak je tak skutočnosť, ktorá na základe svojej genetickej, štruktúrnej či funkčnej spätosti s inými skutočnosťami niečo vypovedá o týchto skutočnostiach. Spomenuli sme už, že každá skutočnosť, každý jav môže mať viacero znakov. Pravdou však je, že nie každý z nich rovnako zodpovedá potrebám konkrétneho (napr. pedagogického) výskumu sociálnej reality či pohľadu na ňu. Preto je potrebné za ukazovatele (či indikátory) daného javu považovať len relevantné znaky daného javu, ktoré v jednotlivostiach i vo svojom súhrne výstižne opíšu daný jav.

Príručka OSN (1975, s. 27 a n.) uvádza, že by sa za sociálny indikátor mohol považovať konštrukt postavený na pozorovaniach (obvykle kvantitatívnych), ktorý nám niečo hovorí o tom aspekte či zmene sociálneho života, ktorý nás zaujíma. Takáto informácia môže byť objektívna v takom zmysle, ktorý ukazuje na stav či zmenu, alebo môže byť subjektívna v takom zmysle, ktorý ukazuje, ako sa na reálny stav či zmenu tohto stavu nazeraná zo strany spoločenstva či už celého, alebo jeho jednotlivých skupín. Teda indikátorom opisujeme, aký je stav či aké zmeny nastali z objektívneho či subjektívneho hľadiska. Zároveň nám indikátor poskytuje vysvetľujúce údaje, prečo veci sú také, aké sú, či prečo určité zmeny majú svoj zmysel. Indikátory nám tiež môžu poslúžiť pri sledovaní dôsledkov uplatnených politických opatrení (napr. či nastalo zlepšenie). Sociálne indikátory sa vzťahujú na určitú oblasť sociálnych vecí a mali by vyhovovať účelu zvláštnosti, porozumenia či aktivity. Môžu byť v podobe jednoduchých postupných údajov či celých sérií údajov. Netreba však zabúdať, že sa nedá zostrojiť vyčerpávajúci súbor všetkých žiaducich indikátorov a že tieto sú vypracovávané pre rozličné druhy štatistík a pre rozličné účely bádania či politického rozhodovania.

¹⁵ Pozri <http://www.merriam-webster.com/dictionary/indicator>

Možnosť opisu sociálneho života pomocou relevantných indikátorov má dlhšiu tradíciu. V 18. a v 19. storočí sa objavilo viacero štúdií opisujúcich sociálnu realitu – najmä v Anglicku a Francúzsku. Využívali sa ukazovatele najmä kvantitatívneho charakteru, ktoré boli pre analytické účely zostavované do rozličných prehľadov a súborov. Známe sú „nomenklatúry“ Le Playa (1806 – 1882), ktorý študoval rodiny európskych robotníkov. Systematiku sociálneho rozboru rozdelil do nasledujúcich skupín: 1. širší spoločenský kontext rodiny – miesto bydliska, spoločenské postavenie, druh práce, 2. existenčné prostriedky rodiny, 3. spôsob existencie rodiny – bývanie, vybavenie, obliekanie, odpočinkov, 4. dejiny rodiny a jej zvyky, 5. rozpočet rodiny. (Sczcepanski, 1967) Opis sociálnych javov si však vyžadoval viac než len jednoduché číselné údaje. V tejto súvislosti treba spomenúť práce Emila Durkheima (1858 – 1917), ktorý rešpektoval ťažkosti poznávania sociálnych javov nedostupných bezprostrednému empirickému pozorovaniu a navrhol nahradiť nemerateľný jav takým faktom, ktorý daný jav symbolizuje a je merateľný, čo použil pri analýze sociálnej dezintegrácie pomocou údajov o samovražednosti. (Durkheim, 1926) Významný podiel na metodológii sociologických premenných má P. F. Lazarsfeld a jeho spolupracovníci, ktorí hľadali cesty, ako analyzovať premenné kvalitatívnej povahy, zaoberali sa teóriou sociologického merania a operacionalizácie globálnych pojmov, vyslovili sa k zásadám konštrukcie syntetických indexov a k analýze latentných vlastností prostredníctvom pozorovateľných ukazovateľov. (Illner, Foret, 1980, s. 39)

V priestore česko-slovenského vnímania indikátorov sa treba vrátiť k príručke *Sociální ukazatele* (Illner, Foret, 1980), kde autori veľmi podrobne opisali indikátory „kľúčových zložiek sociálneho rozvoja“ a zároveň upozornili na vtedajšie otázky a riešenia metodologických problémov spojených s výstavbou sociálnych indikátorov. Sociálne ukazovatele definovali ako „empiricky zistiteľné, spravidla kvantitatívne a do koncentrovanej podoby spracované, pre spoločenské riadenie užitočné sociálne informácie, schopné vypovedať o určitej podstatnej a často ťažko sledovateľnej či bezprostredne vôbec nesledovateľnej vlastnosti nejakého sociálneho objektu. Sociálne ukazovatele obvykle plnia jednak úlohu symptómov, ktoré na sledovateľnej úrovni signalizujú, čo sa robí s objektom na tých úrovniach, ktoré sa vymykajú priamemu pozorovaniu, a jednak plnia úlohu strategických informácií vystihujúcich kľúčové miesta zložitých sociálnych štruktúr a procesov.“ (Illner, Foret, 1980, s. 39) Podľa týchto autorov sociálne ukazovatele majú buď podobu verbálnej výpovede (keď ide o kvalitatívne znaky), alebo ide o formu jednočíselnú (absolútne či relatívne ukazovatele alebo syntetické ukazovatele – indexy) alebo viacčíselnú (rozloženie absolútnych, prípadne relatívnych hodnôt znaku, časové rady, priestorové rady). Vo forme verbálnych výpovedí sú podľa Illnera a Foreta prezentované indikátory charakterizujúce stav určitých globálnych vlastností

sociálnych objektov, vlastností majúcich relatívne konštantnú povahu či indikátory vystihujúce cieľovú hodnotu sledovaného javu. Častejšie sa však v praxi sociálnych indikátorov využívajú číselné indikátory vypovedajúce o rozsahu zisťovaného javu v daných sledovaných položkách. Zmysel sociálnych indikátorov videli Illner a Foret v tej dobe (koniec 70. rokov 20. storočia) najmä v kontexte ich využitia v praxi – v politike – v riadení, v príprave plánov sociálneho rozvoja i v možnostiach sledovania spôsobu života.

V súčasnosti sa indikátor vníma ako špeciálna podmnožina štatistických výsledkov. Avšak zahŕňa oveľa hlbšie významy. Na tomto mieste uvedieme rozličné podoby súčasných definícií indikátorov podľa Brunggera (2004):

1. Indikátor je jednoduchá kombinácia prostredníctvom definovaného algoritmu dvoch (či viac) štatistických výsledkov (čísiel) v podobe nového odvodeného merania. V najjednoduchšej podobe je to čitateľ a menovateľ. Oba prvky môžu pritom pochádzať z rovnakých či rôznych štatistík. Pridaným prvkom (okrem údajov v čitateli a v menovateli) je tu stupeň porovnateľnosti, pričom odvodené meranie eliminuje vplyv veľkosti menovateľa. Všetky porovnania v čase založené na jednoduchom koeficiente, kde v menovateli je základné obdobie, patria do takéhoto chápania indikátora.

2. Indikátor interpretujeme normatívne, kde je možnosť ustanoviť triedenia či kategórie tabuliek. Aplikuje sa na porovnanie regiónov, krajín či iných vhodných jednotiek v rovnakom časovom období. Indikátory sú potom takými štatistikami, ktoré sledujú stav „lepšie / horšie“ vrátane kvantifikácie rozdielov tak v čase, ako aj v priestore.

3. Indikátory len čiastočne pokrývajú oblasť vnímania, ale sú používané v rámci oficiálnej štatistiky, pričom indikátor meria niečo širšie, než čo je skutočne merané. Patria sem najmä sociálne štatistiky (vypovedajúce o zdraví, vzdelaní, kvalite práce, kriminalite).

4. Syntetické indikátory. Sú to kombinované merania individuálnych indikátorov zostrojených za účelom rýchleho pohľadu na komplex súboru indikátorov alebo štatistík. Pri tvorbe indexov treba rešpektovať rôznu formu a váhu vstupných údajov vchádzajúcich do výsledného indexu, preto sa používajú rôzne formy a techniky váženia jednotlivých skupín. Súvisí to najmä s tým, že rôzne komponenty indexu nie sú vyjadrené v rovnakých jednotkách merania, alebo odrážajú rôzne položky, kde nie je použitá zvyčajná metóda agregácie.

Požiadavky na kvalitu indikátora

Indikátory, o ktorých budeme na nasledujúcich stránkach písať, sú teda štatistické premenné využívané v politike – pri tvorbe politík a pri monitoro-

vaní zmien zapríčinených uplatňovaním politík. V tejto súvislosti by indikátory mali spĺňať tieto kritériá¹⁶:

1. zrozumiteľnosť – mali by byť jasné a stručné, jednoduché na pochopenie a interpretáciu pre používateľov,
2. transparentnosť – vstupy a spracovanie má byť jasné – používateľ má vedieť, ako bol indikátor postavený, odkiaľ pochádzajú údaje, ako je informácia spracovaná a ako je indikátor vypočítaný,
3. signifikantnosť a relevantnosť,
4. analytickosť – údaje by mali poskytnúť dostatok informácií na prienik do podstaty skúmaného fenoménu,
5. úplnosť – sledované indikátory by mali pokrývať celú populáciu skúmanej štatistickej jednotky či celého geografického regiónu,
6. hodnovernosť – hodnota štandardnej chyby by mala byť nízka,
7. porovnateľnosť – vnútorná (ten istý indikátor pre podskupiny či oblasti), vonkajšia (porovnateľnosť s inými zdrojmi údajov), medzičasová (možnosť kontroly v rôznych časových obdobiach),
8. koherentnosť – rovnaké referenčné obdobia, spôsob výpočtu,
9. plynulosť – možnosť zavedenia časového radu údajov,
10. včasnosť,
11. dostupnosť,
12. minimalizácia nákladov.

Možno teda konštatovať, že nároky na indikátory sú skutočne veľmi vysoké a je otázkou, do akej miery sú vôbec v celom rozsahu naplniteľné. Otvorenou otázkou zostáva, koľko z uvedených požiadaviek je nevyhnutných, aby sme mohli s indikátormi vôbec pracovať.

Ďalší autori (Atkinson et al., 2002) vo vzťahu k zásadám pre stanovenie sociálnych indikátorov v priestore Európskej únie zdôrazňujú:

1. Každý indikátor by mal podchytiť podstatu skúmaného javu a jeho výklad by mal byť jasný a zrozumiteľný.
2. Každý indikátor by mal byť dopredu štatisticky dostatočne preverený.
3. Každý indikátor by mal reagovať na politické intervencie, avšak nemal by byť politicky zmanipulovateľný.
4. Každý indikátor by mal byť merateľný a dostatočne porovnateľný v členských štátoch Európskej únie a mal by byť (ak sa dá) porovnateľný so štandardmi používanými v OSN či OECD.
5. Súbor použitých indikátorov by mal byť vyvážený pre rôzne dimenzie sociálnej politiky, jednotlivé indikátory by mali byť vzájomne zosúladené, mali by byť čo možno najtransparentnejšie a najprístupnejšie pre občanov EÚ.

¹⁶ Podľa Rural Households' Livelihood and Well-being. 2007. United Nations: New York.

Štruktúra indikátora

Indikátor sa stanovuje obvykle ako zložka či súčasť celej sústavy indikátorov pokrývajúcich nami sledovaný jav. Preto je dôležité, aby pre každý indikátor patriaci do danej sústavy platili tie isté náležitosti. Pri stanovovaní (a následne i pre potreby čítania) indikátora je preto potrebné dopredu definovať parametre daného indikátora. Takýmito parametrami môžu byť¹⁷:

1. Číslo indikátora – dôležité pri identifikácii indikátora v rozličných schémach.
2. Názov indikátora – už v názve treba stručne naznačiť jeho zameranie.
3. Cieľ – verbálny opis zamerania a sledovania výseku sociálnej reality; niekedy sú ciele rozpísané širšie – napr. primárne ciele, sekundárne ciele využívania a pod.
4. Definícia – verbálny opis príslušného indikátora obsahujúci použité premenné.
5. Vzorec – matematické vyjadrenie výpočtu indikátora vyplývajúci z definície; zároveň je potrebné vysvetliť označenia veličín použitých vo vzorci.
6. Zdroj – uvedie sa pôvod údajov použitých pri výpočte hodnôt indikátora, pôvod premenných dosadzovaných do vzorca. Treba uviesť konkrétny zdroj – napr. názvy existujúcich databáz, štatistických publikácií, internetové zdroje.
7. Inštitúcia zodpovedná za zber údajov – uviesť konkrétnu inštitúciu (napr. Štatistický úrad SR).
8. Premenné – uviesť zoznam všetkých premenných potrebných pre výpočet hodnôt príslušného indikátora.
9. Postup výpočtu – uviesť opis krokov vedúcich k výpočtu hodnoty indikátora. Algoritmus postupu výpočtu je potrebný najmä pri používaní rozličných softvérov.
10. Časový harmonogram – uviesť odhadované obdobie, ku ktorému sa predpokladá spracovanie príslušných zdrojových databáz.
11. Navrhované triedenia – uviesť odporúčania pre triedenie indikátora (napr. podľa typu regiónu, podľa výšky príjmu a pod.).
12. Návrh špecifických indikátorov – definovanie kategórií triediaceho znaku (napr. definovanie konkrétnych regiónov, kategórií príjmových skupín a pod.), ktoré budú následne vystupovať ako samostatné indikátory.

Uvedené parametre sú dôležité pre tvorbu sociálnej štatistiky a možnosti jej využívania v spoločenských vedách. Tvoria významnú súčasť poznávania sociálneho systému, ktorého nedeliteľnou súčasťou sú i výchova a vzdelávanie.

¹⁷ Podľa referenčného manuálu Vytvorenia národných indikátorov v oblasti chudoby a sociálneho vylúčenia. Interný materiál projektu Vytvorenia ..., 2008. Bratislava : MPSVR SR, s. 3-4.

2. Sociálna štatistika

Zbieraním údajov pre potreby sýtenia hodnôt jednotlivých indikátorov sa zaoberajú rozličné inštitúcie, predovšetkým sú to štatistické úrady a ďalej rezortné a privátne pracoviská zamerané na zber údajov. Môže ísť o pravidelne opakované zbierania s kratšou či dlhšou časovou amplitúdou medzi jednotlivými zbermi, keď poznáme pravidelne sa opakujúce mesačné zbieranie údajov ako podklad pre napr. vykazovanie zmien v spotrebiteľských náladách obyvateľstva, štvrťročné zbery pre účely vykazovania zmien v mierach nezamestnanosti, ale aj napr. len raz za 10 rokov vykonávaný zber údajov – sčítanie obyvateľov, domov a bytov. Významnými zdrojmi údajov sú však aj jednorazovo vykonávané prieskumy.

Získané údaje sú zapracovávané do sústavy rozličných štatistík, kde jednou z nich je aj sociálna štatistika – teda štatistika zameraná na opis sociálnej reality. V súčasnosti sú k dispozícii databázy údajov sociálnej štatistiky tak na národnej, ako aj medzinárodnej úrovni. Z významných vlastníkov databáz môžeme menovať v rámci Slovenska Štatistický úrad Slovenskej republiky a ďalej ministerstvá či nimi poverené rezortné inštitúcie. Na medzinárodnej úrovni je to Organizácia Spojených národov, Organizácia pre ekonomickú spoluprácu a rozvoj (OECD), Európska komisia. Pochopiteľne, že tých inštitúcií je oveľa viac, preto v niektorých prípadoch treba vyhľadávať databázy údajov aj v ďalších organizáciách.

Štatistický úrad Slovenskej republiky

ŠÚ SR vedie databázy údajov v týchto hlavných oblastiach: demografia, sociálne štatistiky, makroekonomické štatistiky, zahraničný obchod, podnikateľské štatistiky, organizačné štatistiky, poľnohospodárstvo a lesníctvo, viacstranné štatistiky, verejná mienka. Osobitne sa vedie výkazníctvo ukazovateľov ekonomického vývoja SR (kde sú údaje o HDP, zamestnanosti, nezamestnanosti, o spotrebiteľských cenách, o cenách výrobcov, o priemerných mesačných mzdách, o ekonomickej situácii v jednotlivých odvetviach národného hospodárstva, údaje o obyvateľstve či štátnom rozpočte) a ukazovateľov ekonomického vývoja za regióny.

Keď si podrobnejšie všimneme tie oblasti, ktoré samotný Štatistický úrad SR zaraďuje do sociálnej štatistiky, potom nájdeme údaje o:

- **životných podmienkach**, kde sú údaje získané v rámci zisťovania rodinných účtov (o príjmoch a výdavkoch domácností), zisťovania EU SILC (o príjmoch a životných podmienkach obyvateľov – ako súčasť štatistiky Európskej únie) a štatistiky spotreby potravín,
- **trhu práce**, kde sú údaje o ekonomickej aktivite obyvateľstva, zamestnanosti, nezamestnanosti, mzdách, úplných nákladoch práce a historické údaje,

- **školsťve a vzdelávaní**, ktoré sa týkajú činnosti škôl (údaje o materských, základných, stredných a vysokých školách, školskom stravovaní, štipendiách a školských zariadeniach),
- **zdraví**, kde sú údaje o ambulantej a lôžkovej starostlivosti, spoločných liečebných a vyšetrovacích zložkách, údaje o sieti zdravotníckych zariadení v SR, o zdravotnom stave obyvateľov, o pracovnej neschopnosti (počet poistených, počet prípadov PN, kalendárnych dní na PN, počet pracovných úrazov, sumy vyplateného odškodného atď.),
- **sociálnej ochrane**, kde sú štatistiky sociálneho poistenia (údaje o poistencoch, výbere poistného), štatistiky dávkového systému sociálneho zabezpečenia (o poberateľoch a dávkach sociálneho poistenia, štátnej sociálnej podpore a sociálnej pomoci) a štatistiky sociálnych služieb (poskytovaných v zariadeniach sociálnych služieb i mimo nich, o počtoch miest v zariadeniach atď.),
- **kultúre**, kde sú údaje o divadlách, hudobných telesách, audiovizuálnych dielach, rozhlasovom a televíznom vysielaní, knižniciach, periodickej tlači, múzeách, galériách, botanických i zoologických záhradách, ochrane pamiatkového fondu, jaskyniach, členstvách v cirkvách, občianskych združeníach, odborových zväzoch atď.),
- **kriminalite, požiaroch a povodniach**, kde nájdeme údaje o všeobecnej kriminalite (trestné činy majetkové, násilné, mravnostné,...), hospodárskej kriminalite (trestné činy rozkrádania majetku, neoprávneného podnikania, poškodzovania spotrebiteľa, falšovania úradných listín a peňazí), zostávajúcej kriminalite (nadržovanie, ublíženie na zdraví z nedbanlivosti, dopravné nehody,...), požiaroch (usmrtené osoby, hmotná škoda, uchránené hodnoty, príčiny vzniku požiaru, ...) a povodniach.

Treba dodať, že ŠÚ SR informuje aj o ďalších vecne príslušných databázach údajov, ktoré sa nachádzajú v príslušných rezortoch.

OSN – Statistical Office

Sociálne ukazovatele v rámci OSN má na starosti Štatistické oddelenie Odboru ekonomiky a sociálnych vecí Sekretariátu OSN a sú vytvárané z mnohých národných a medzinárodných zdrojov. Technické zázemie vývoja sociálnych indikátorov je opísané v dvoch príručkách OSN – *Handbook on Social Indicators* a *Towards a System of Social and Demographic Statistics*. Sociálne indikátory pokrývajú tieto oblasti¹⁸. Mnohé z uvádzaných oblastí súvisia i bezprostredne s výchovou a vzdelávaním v rodine i škole:

výchova detí,

1. detská populácia a staršia populácia,
2. používanie antikoncepcie,

¹⁸ Pozri napr. <http://unstats.un.org/unsd/demographic/products/socind/>

3. **vzdelávanie,**
4. zdravotníctvo,
5. bývanie,
6. ľudské sídla,
7. príjem a ekonomická aktivita,
8. **gramotnosť,**
9. obyvateľstvo,
10. nezamestnanosť,
11. zásobovanie vodou a hygienické zariadenia.

V príručke *Handbook on Social Indicators*¹⁹ je opísaný spôsob bežného definovania konkrétnych indikátorov pre:

1. vekové skupiny a pohlavie,
2. národné, etnické skupiny,
3. mestské a vidiecke oblasti; mestské a vidiecke aglomerácie; zemepisné regióny,
4. domácnosti – ich veľkosť, zloženie a vedenie,
5. **úroveň vzdelania,**
6. povolanie,
7. postavenie v zamestnaní,
8. socio-ekonomické skupiny,
9. percentilové rozloženie príjmov domácností a spotreby,
10. využívanie času (aktivity),
11. druh ekonomickej aktivity (priemysel), funkcie vládneho a mimovládneho sektora.

OECD Organizácia pre ekonomickú spoluprácu a rozvoj – Odbor sociálnej politiky

OECD je jedinečným fórom, kde vlády 30 demokratických štátov sveta spolupracujú na určovaní ekonomických, sociálnych a environmentálnych výziev globalizácie. V dvojročnej perióde je vydávaná publikácia *Society at a Glance*(2005) (Spoločnosť v odraze), ktorá obsahuje sociálne indikátory umožňujúce porovnávať krajiny, či sú viac alebo menej nerovné, zdravšie či súdržné. Zmyslom zbierania údajov a napĺňania OECD sociálnych indikátorov je dať odpoveď na dve otázky: aby sa zistil progres krajín OECD v oblasti sociálneho rozvoja a aby sa zistila efektívnosť spoločenských aktivít podporujúcich sociálny rozvoj.

Sústava OECD sociálnych indikátorov pokrýva viacero oblastí:

¹⁹ Handbook on Social Indicators, s. 30-38.

1. Kontextové indikátory – ako je národný príjem na hlavu, podiel starších v populácii, miery pôrodnosti, zahraničná a v zahraničí narodená populácia, sobáša a rozvody.

2. Sebestačnosť – je podstatným objektom sociálnej politiky; sebestačnosť jednotlivcov a rodín je podporovaná zabezpečením ich aktívnej účasti v ekonomike a spoločnosti a samostatnosti ich aktivít v každodennom živote. Na doloženie týchto skutočností slúžia indikátory vypovedajúce o zamestnanosti, nezamestnanosti, domácnostiach bez zamestnaných, pracujúcich matkách, **dosiahnutom vzdelaní**, veku odchodu do dôchodku, aktivitách mladých ľudí, údaje o relatívnej chudobe, chudobe detí, príjmoch starších ľudí, mimopracovných dávkach, dávkach posledného útočiska a taktiež údaje o verejných, súkromných a celkových sociálnych výdavkoch.

3. Rovnosť – v danom kontexte sa vzťahuje na dôsledky politík usilujúcich sa prekonať sociálne znevýhodnenia či znevýhodnenia na trhu práce, podporovať **rovnosť príležitostí a samostatnosť jednotlivcov**. Rovnosť prístupov je meraná väčšinou v termínoch prístupu domácností k zdrojom. Patria sem indikátory: relatívna chudoba, príjmová nerovnosť, detská chudoba, príjmy starších, nezamestnanosť, domácnosti bez zamestnaných, pracujúce matky, neaktivita mladých. Patria sem aj informácie a údaje o verejných, súkromných a celkových spoločenských nákladoch, údaje o miere náhrady v dôchodku, o výhladoch dôchodkov, dávkach posledného útočiska a celkové výdavky na zdravotnú starostlivosť.

4. Zdravotný stav obyvateľov – ako efekt fungovania zdravotných systémov. Patria sem indikátory: očakávaná dĺžka života, zdravotne podporovaná očakávaná dĺžka života, detská úmrtnosť, relatívna chudoba, používanie drog a z toho plynúce úmrtia, výdavky na zdravotnícku starostlivosť, výdavky na dlhodobú starostlivosť a celkové sociálne výdavky spoločnosti.

5. Sociálna kohézia (súdržnosť) – je považovaná za prekleňujúci objekt sociálnej politiky krajín v zmysle predchádzania patologickým javom, ako je kriminalita, uväzňovanie, samovraždy, priemyselné spory a rodinná nestabilita. Použité indikátory sociálnej kohézie potom sledujú rozsah účasti občanov na sociálnom živote a odvodene ich uspokojenie z aktivít každodenného života. Medzi nimi sú: indikátor subjektívneho pocitu spokojnosti so životom, sociálnej izolácie, príslušnosť k skupinám, ale aj pôrody mladistvých, používanie drog a z toho plynúce úmrtia, samovraždy, nezamestnanosť, domácnosti bez práce, relatívna chudoba, neaktivita mládeže. Tiež sú tu informácie o spoločenských výdavkoch verejnej sféry, súkromnej sféry a celkové výdavky.

Je vidieť, že viaceré indikátory sú využité pri analýze situácie nielen v jednej oblasti, ale vo viacerých sledovaných oblastiach.

OECD každoročne vydáva publikáciu *Education at a Glance* (Správa o stave vzdelanosti), kde sú údaje porovnávajúce vzdelávacie systémy 30

členských a 10 vybraných ďalších krajín na základe kvantitatívnych indikátorov. V publikácii vydanéj v roku 2009 sú údaje za rok 2007 a prípadne za roky predchádzajúce tomuto dátumu. Údaje sú prezentované v podobe tabuliek a grafov prináležiacich do určitých typov indikátorov. Každý indikátor (definovaný v podobe otázky) má svoje naplnenie vo viacerých tabuľkách a grafoch, opisujúcich rozličné aspekty a dimenzie tohto indikátora. V ďalšom uvádzame zoznam indikátorov a následne aj obsahové naplnenie jedného vybraného indikátora.

A – Výkonnosť vzdelávacích inštitúcií a vplyvy učenia sa.

A1 – Do akej úrovne dospeli študujú?

A2 – Koľko študentov ukončí druhý stupeň vzdelávania a vyberú si tretí stupeň?

A3 – Koľko študentov ukončí tretí stupeň vzdelávania?

A4 – Aký je profil 15-ročných vo vedeckých aktivitách?

A5 – Akú majú 15-roční motiváciu pre vedu v rámci PISA 2006?

A6 – Ako účasť vo vzdelávaní ovplyvňuje účasť na trhu práce?

A7 – Aké sú ekonomické výhody vzdelávania?

A8 – Aké sú podnety pre investície do vzdelávania?

A9 – Aké sú sociálne výsledky vzdelávania?

B – Finančné a ľudské zdroje investované do vzdelávania

B1 – Koľko prostriedkov sa vynakladá na študenta?

B2 – Aký podiel národného bohatstva sa vynakladá na vzdelávanie?

B3 – Koľko verejných a súkromných zdrojov sa investuje do vzdelávania?

B4 – Aké sú celkové verejné výdavky na vzdelávanie?

B5 – Koľko platia študenti v terciárnom stupni vzdelávania a aké dostávajú verejné podpory?

B6 – Z akých zdrojov a služieb je hradené financovanie vzdelávania?

B7 – Ktoré faktory majú vplyv na úroveň výdavkov?

C – Prístup k vzdelávaniu, participácia a pokrok

C1 – Kto participuje na vzdelávaní?

C2 – Kto študuje v cudzine a kde?

C3 – Ako úspešní sú študenti pri prechode zo školy do práce?

D – Prostredie vzdelávania a organizácia škôl

D1 – Koľko času strávia žiaci a študenti v triedach?

D2 – Aký počet študentov pripadá na učiteľa a aké veľké sú triedy?

- D3 – Koľko zarábajú učitelia?
D4 – Koľko času venujú učitelia učeniu?
D5 – Aké je posudzovanie a spätná väzba učiteľov a aký je ich dopad?
D6 – Ako si učitelia zvyšujú svoju úroveň, aký majú k tomu postoj?
D7 – (len na Web-e) – Kto sú učitelia?

Európska komisia – EUROSTAT

Európa využíva najmä európsku štatistiku, ktorej garantom a tvorcom je EUROSTAT. Funkciou tejto štatistiky je porovnávať situáciu medzi krajinami Európskej únie, a preto sa starostlivo naplňujú národné databázy kompatibilné medzi sebou tak, aby sa dali vytvoriť tabuľky porovnávajúce údaje za jednotlivé krajiny. Web-stránka EUROSTAT-u deklaruje prístup k upraveným údajom do podoby komparatívnych tabuliek cez Special topics (špeciálne témy) a cez Themes (obsahové zameranie). V Special topics sa nachádzajú štrukturálne indikátory, euroindikátory, ročenka Eurostatu, vládne financie a harmonizované indexy spotrebiteľských cien. Sústavu štrukturálnych indikátorov tvoria:

1. HDP na hlavu v PPS
2. Produktivita práce
3. Miera zamestnanosti
4. Miera zamestnanosti starších pracovníkov
5. **Úroveň dosiahnutého vzdelania mladých ľudí podľa pohlavia**
6. Hrubé domáce výdavky na vedu a výskum
7. Porovnávacía cenová úroveň
8. Podnikové investície
9. Miera rizika chudoby po sociálnych transferoch
10. Miera dlhodobej nezamestnanosti
11. Rozptyl regionálnych mier zamestnanosti
12. Emisie skleníkových plynov
13. Energetická náročnosť ekonomiky
14. Pomer nákladnej dopravy k HDP

Euroindikátory sú vlastne makroekonomické indikátory zisťované s mesačnou či štvrťročnou amplitúdou, štruktúrované do 8 skupín – platobná bilancia, obchodné a spotrebiteľské prieskumy, spotrebiteľské ceny, zahraničný obchod, priemysel, obchod a služby, trh práce, monetárne a finančné ukazovatele, národné účty.

V Themes sa nachádzajú všeobecné a regionálne štatistiky, ekonomika a financie, obyvateľstvo a sociálne podmienky, priemysel, obchod a služby, poľnohospodárstvo a rybníctvo, zahraničný obchod, doprava, životné prostredie a energie, veda a technika. V sekcii obyvateľstvo a sociálne podmienky sú údaje o informačnej spoločnosti, sú tu štatistiky o kultúre, o turistike, o život-

ných podmienkach a sociálnej ochrane a štatistiky o kriminalite a kriminálnej justícii.

Štatistika o životných podmienkach a sociálnej ochrane vychádza z troch rozličných zdrojov: z dvoch prieskumov vykonávaných v domácnostiach – prieskumu domácich rozpočtov (HBSs) a tzv. EU-SILC (Komunitárna štatistika o príjmoch a životných podmienkach domácností) a tretím zdrojom sú administratívne zbery údajov o sociálnej ochrane (ESSPROS).

Prieskumy rodinných účtov (HBSs) sú národnými prieskumami väčšinou zameranými na spotrebiteľské výdavky (na Slovensku je to štatistika príjmov a výdavkov domácností). Porovnávanie týchto údajov existuje od roku 1988, pričom posledné dve „kolečká“ zberov údajov boli vykonané v roku 1999 a 2005.

Prieskumy príjmov, sociálneho začleňovania a životných podmienok (EU-SILC) sa ako medzinárodné začali v roku 2003, od roku 2005 sú vykonávané vo všetkých krajinách EÚ. Údaje sú veľmi podrobné, pokiaľ ide o zložky príjmov a zisťované sú aj informácie o sociálnom vylúčení, podmienkach bývania, práci, vzdelávaní a zdravotníctve.

Štatistiky sociálnej ochrany (ESSPROS) boli založené v 70. rokoch 20. storočia. Zložené sú z hlavného systému a modulov. Hlavný systém obsahuje od roku 1990 ročné údaje zbierané Eurostatom – kvantitatívne údaje o príjmoch a výdavkoch sociálnej ochrany a kvantitatívne databázy. Príjmy systémov sociálnej ochrany sú klasifikované podľa druhov a pôvodu. Výdavky sociálnej ochrany sú klasifikované podľa typov, identifikujú ich povahu a určenie. Dávkami sociálnej ochrany sú transfery do domácností v hotovosti či naturáliách zamerané na zníženie finančných bremien množstva rizík a potrieb, ako je zdravotné postihnutie, nemocenská a zdravotnícka pomoc, staroba, pozostalosť, rodina a deti, nezamestnanosť, bývanie a sociálne vylúčenie. Moduly potom obsahujú doplnkové štatistické informácie o čiastkových aspektoch sociálnej ochrany: vzťahujú sa na dôchodcovské dávky a na čisté sociálne dávky. Každoročný zber týchto údajov začal v roku 2008.

Eurostat v tejto súvislosti organizuje aj písanie *Európskych sociálnych správ*, kde sú využívané údaje z uvedených zdrojov. Zatiaľ je to všeobecná ročná správa *Sociálna situácia v Európskej únii* a štatistická vrecková knižka *Životné podmienky v Európe*. Vydáva sa tiež publikácia *Spotrebiteľia v Európe: fakty a čísla* s 18-mesačnou periodicitou.

3. Indikátory chudoby a sociálneho vylúčenia

Rok 2010 je považovaný za medzinárodný rok boja proti chudobe, do ktorého bude v plnej miere zapojené aj školstvo. Uvádzame preto aj indikátory sociálnej exklúzie, ktoré sa zvlášť citlivo dotýkajú školstva tak v otázke prístupu k vzdelávaniu, ako i materiálnych a nemateriálnych podmienok. Samotná so-

ciálna exklúzia je multidimenzionálny proces progresívneho sociálneho narušovania, spôsobujúci vytrhávajúce skupín a jednotlivcov zo sociálnych vzťahov a inštitúcií, čím sa zabraňuje ich plnej účasti v normálnych, normatívne predpísaných aktivitách tej spoločnosti, v ktorej žijú. (Hilary, 2007, s. 15) Sociálna exklúzia sa vzťahuje na odcudzenie alebo zbavovanie občianskych práv určitých ľudí v spoločnosti. Je často spojená so sociálnou triedou osoby, s úrovňou vzdelania, vzťahmi v detstve a životnou úrovňou, čo všetko môže vplývať na prístup k rozličným príležitostiam. Ohrozenými skupinami sociálneho vylúčenia sú zdravotne postihnutí, príslušníci rozličných minorít v spoločnosti, starší i mládež.

Európska komisia koordinuje aktivity členských krajín EÚ v boji proti chudobe a sociálnemu vylúčeniu. V tej súvislosti sa pre potreby výberu a uplatnenia adekvátnych nástrojov a opatrení využívajú monitorovacie správy jednotlivých krajín, kde základom je zhromažďovanie údajov do stanovených indikátorov. Praktický postup potom využíva princíp otvorenej metódy koordinácie, kde základnými prvkami sú spoločne definované ciele pre Európsku úniu ako celok, formulácia akčných plánov prekonávania sociálneho vylúčenia na národných úrovniach ako špecifických nástrojov dosahovania týchto spoločných cieľov a pravidelné monitorovanie výsledkov. Základom pre porovnávanie krajín je spoločná báza indikátorov, ktorú vypracoval Výbor EÚ pre sociálnu ochranu, obsahujúca sadu 18 indikátorov chudoby a sociálnej exklúzie. Tieto indikátory boli prijaté Európskou komisiou v Laakene v roku 2001. Indikátory (niekedy aj nazývané **Laakenské indikátory**) sú zamerané na relatívnu chudobu a príjmové nerovnosti a participáciu na trhu práce. Len okrajovo sa dotýkajú oblasti zdravia a vzdelávania. Indikátory sú založené na údajoch poskytovaných z Európskeho panelu domácností (predtým ECHP, teraz EU SILC) a z Výberových zisťovaní pracovných síl (LFS), a preto nezahŕňajú niektoré skupiny populácie najviac ohrozené sociálnym vylúčením (bezdomovcov, osoby žijúce v zariadeniach sociálnych služieb atď.). Nasledujúce tabuľky prehľadne uvádzajú názvy týchto indikátorov, ich operacionalizáciu a zdroj údajov v členení na primárne a sekundárne. Na okraj môžeme poznamenať, že postupne sa tento súbor indikátorov upravoval a v súčasnosti dosahuje počet primárnych a sekundárnych indikátorov sociálnej exklúzie číslo 21.

V rôznych krajinách EÚ má chudoba a sociálne vylúčenie rôzne podoby, a preto na národnej úrovni skupiny expertov zostavujú terciárnu skupinu týchto indikátorov – tzv. národné indikátory. Slovensko zatiaľ nemá oficiálne definované národné indikátory chudoby, a preto osobitná skupina odborníkov tieto v roku 2008 pripravovala.

Tabuľka č. 1: Laakenské indikátory sociálnej exklúzie (vylúčenia) – primárne indikátory

Indikátor	Operacionalizácia	Zdroj údajov
(1) miera rizika chudoby	Podiel osôb žijúcich v domácnostiach s celkovými príjmami nižšími ako 60% príjmového mediánu (podľa veku, pohlavia, pracovného statusu – ekonomickej aktivity, typu domácnosti, typu bývania) + vyjadrenie prahu chudoby.	EU SILC
(2) príjmová distribúcia	Pomer príjmov prvého a posledného kvintili (S80 / S20)	EU SILC
(3) trvanie nízkopríjmovej situácie	Podiel osôb žijúcich v chudobných domácnostiach (pod 60% príjmového mediánu) v danom roku a najmenej vo dvoch z troch predchádzajúcich rokov.	EU SILC
(4) relatívna príjmová medzera (prepad príjmov)	Rozdiel medzi príjmovým mediánom chudobných domácností (pod 60% národného príjmového mediánu) a prahom chudoby, vyjadrené ako percentuálny podiel hranice chudoby.	EU SILC
(5) regionálna kohézia (súdržnosť)	Koeficient variácie miery zamestnanosti na úrovni NUTS 2.	LFS
(6) miera dlhodobej nezamestnanosti	Podiel osôb nezamestnaných dlhšie ako 12 mesiacov (podľa pravidiel ILO) na celkovom počte ekonomicky aktívnych obyvateľov nad 15 r.	LFS
(7) osoby žijúce v domácnostiach bez pracovného príjmu	Osoby vo veku 0 – 65 rokov (0 – 60 rokov) žijúce v domácnostiach, v ktorých ani jeden člen nepracuje. Zahnuté sú všetky domácnosti s výnimkou domácností, kde všetci členovia spadajú do týchto kategórií: - osoby mladšie ako 18 rokov, - osoby vo veku 18 – 24 rokov, ktorí sú ekonomicky neaktívni a vzdelávajú sa, - osoby vo veku nad 65 rokov (60 rokov), ktoré nepracujú.	LFS
(8) osoby predčasne končiace účasť na vzdelávaní	Podiel osôb vo vekovej skupine 18 – 24 rokov, ktoré dosiahli nižšie stredné vzdelanie (vzdelanostnú úroveň ISCED 2 či nižšiu) a nezúčastňujú sa vzdelávania ani vycviku.	LFS
(9) stredná dĺžka života	Očakávaný počet rokov (pri narodení), ktoré sa dožije každá osoba v danej generácii.	Demografické štatistiky Eurostatu
(10) subjektívne pociťovaný zdravotný stav podľa príjmovej úrovne	Pomer podielu osôb nad 16 rokov v prvom a poslednom príjmovom kvintile, ktoré subjektívne hodnotia svoj zdravotný stav ako zlý alebo veľmi zlý (podľa definície WHO).	EU SILC

Zaujímavé miesto v galérii sociálnych indikátorov zaujíma **Gini koeficient**²⁰, vytvorený ešte v roku 1912 talianskym štatistikom Corrado Ginim (1921), ktorý meria nerovnosti v rozložení príjmov alebo nerovnosti v rozložení bohatstva v danej krajine. Je definovaný ako miera s hodnotami medzi 0 a 1. Nízky Gini koeficient indikuje rovnomernosť v príjmoch obyvateľstva, kým vysoký Gini koeficient ich nerovnomerné rozloženie. Matematicky je Gini koeficient definovaný ako podiel priestoru na diagrame Lorenzovej krivky. Slovensko patrí ku krajinám skôr s nižším Gini koeficientom (alebo Gini indexom, keď sa uvádzajú hodnoty v %), čo signalizuje nie až také výrazné rozdiely v príjmoch medzi obyvateľmi pri porovnaní s inými krajinami. Napr. v roku 2005²¹ boli hodnoty Gini indexu za Slovensko 26, za Česko 26, za Fínsko 26, za Švédsko 23, za Dánsko 24, za Slovinsko 24, za Rakúsko 26, za Maďarsko 28, za Francúzsko 28, za Nemecko 28, za Poľsko 36, za VB 34 a za USA 45.

Zložené indikátory – indexy

OSN využíva pre komparatívne účely posudzovania sociálnej situácie v krajinách sveta *Human Development Reports* (Správy o vývoji ľudstva) so zámerom postaviť ľudí do centra rozvojového procesu v termínoch ekonomiky, politiky a obhajovania. Pritom rozvoj je charakterizovaný zabezpečovaním alternatív a slobôd. Správu každoročne pripravuje tím expertov UNDP (United Nations Development Programme). Práve v tejto správe sa používajú 4 zložené indikátory, indexy, kde jedným číslom sa postihuje celá oblasť sledovanej problematiky za každý štát: HDI, GDI, GEI a HPI.

Human Development Index (Index ľudského rozvoja)²² vzniká kombináciou normalizovaných mier očakávanej dĺžky života, gramotnosti, dosiahnutého vzdelania a ukazovateľa hrubého domáceho produktu na hlavu obyvateľa. V tomto indexe sa odráža koncepcia rozšírenia možností pre osoby, poskytujúc im viac príležitostí pre vzdelávanie, zdravotnú starostlivosť, príjem, zamestnanie atď. Index bol vyvinutý v r. 1990 pakistanským ekonómom Mahbub ul Haq, sirom R. Jollym za pomoci G. Ranisa z Yalskej univerzity a lorda M. Desai z Londýnskej School of Economics. V konkrétnej podobe HDI kombinuje 3 veličiny. Prvou je očakávaná dĺžka života pri narodení (ako index odrážajúci populačné zdravie a dĺžku života), znalosti a vzdelávanie merané mierou gramotnosti dospelých (s dvojtretinovou váhou) a kombinovanou mierou primárneho, sekundárneho a terciárneho vzdelania (s jednotretino-

²⁰ Pozri http://en.wikipedia.org/wiki/Gini_coefficient

²¹ Pozri http://en.wikipedia.org/wiki/List_of_countries_by_income_equality

²² Pozri http://wikipedia.org/wiki/Human_Development_Index

vou váhou) a napokon životná úroveň meraná ako prirodzený logaritmus hrubého domáceho produktu na hlavu a parity kúpnej sily v US dolároch. Hodnota HDI sa pohybuje v rozmedzí 0 až 1 bod.

Tabuľka č. 2: Laakenské indikátory sociálnej exklúzie (vylúčenia) – sekundárne indikátory

Indikátor	Operacionalizácia	Zdroj údajov
(11) rozptyl okolo hranice rizika chudoby	Osoby žijúce v domácnostiach, ktorých príjem bol pod hranicou 40%, 50% a 70% národného príjmového mediánu.	EU SILC
(12) miera rizika chudoby v konkrétnom čase	Miera chudoby v stálych cenách (očistených od inflácie) od zvoleného východiskového roku.	EU SILC
(13) miera rizika chudoby pred vyplatením sociálnych transferov	Miera rizika chudoby, kde je príjem kalkulovaný takto: 1. príjem bez akýchkoľvek sociálnych transferov, 2. príjem zahŕňajúci starobné a pozostalostné dôchodky, 3. príjem po uskutočnení všetkých sociálnych transferov (= primárny indikátor č. 1).	EU SILC
(14) Gini koeficient	Podiel medzi kumulatívnym podielom populácie usporiadanej podľa príjmu a kumulatívnym podielom ich príjmu z celkového príjmu v spoločnosti (môže nadobúdať hodnoty v rozmedzí od 0%, čo je úplná rovnosť, do 100%, čo je úplná nerovnosť).	EU SILC
(15) pretrvávajúce nízkeho príjmu (do 50% príjmového mediánu)	Podiel osôb žijúcich v chudobných domácnostiach (menej ako 50% príjmového mediánu) v danom roku a najmenej v dvoch z predchádzajúcich 3 rokov.	EU SILC
(16) podiel dlhodobej nezamestnanosti	Podiel nezamestnaných dlhšie ako 12 mesiacov (podľa definície ILO) na celkovej počte nezamestnaných.	LFS
(17) miera veľmi dlhodobej nezamestnanosti	Podiel osôb nezamestnaných dlhšie ako 24 mesiacov na celkovej počte ekonomicky aktívnej populácie.	LFS
(18) osoby s nízkou úrovňou vzdelania	Podiel osôb vo veku nad 25 rokov, u ktorých najvyššie dosiahnuté vzdelanie je na úrovni najviac ISCED 2 (nižšie stredné vzdelanie)	LFS

Zdroj: The Continuity of Indicators during the transition between ECHP and EU SILC, Eurostat Unit D2 'Living conditions and social protection', 2005.

V Správe o vývoji ľudstva z roku 2007 sa na prvých desiatich priečkach umiestnili tieto štáty: Island (0,968 bodu), Nórsko (0,968), Austrália (0,962), Kanada (0,961), Írsko (0,959), Švédsko (0,956), Švajčiarsko (0,955), Japonsko (0,953), Holandsko (0,953) a Francúzsko (0,952). USA sú na 12. priečke (0,951), Česko na 32. mieste (0,891) a Slovensko na 42. mieste (0,863 bodu).

Gender-related Development Index (Index rozvoja vo vzťahu k pohlaviu)²³ poukazuje na nerovnosti medzi mužmi a ženami v oblastiach: dĺžka života a zdravotný stav, vedomosti a primeraná životná úroveň. Index je kombináciou indexov očakávanej dĺžky života osve u mužov a osve u žien, ukazovateľov vzdelania u mužov a u žien a ukazovateľov príjmov u mužov a u žien.

Pre zaujímavosť v Správe 2007 – 2008 na prvých 10 miestach sú tie isté krajiny ako v rankingu HDI (chýbajú Írsko a Japonsko a miesto nich je tam Fínsko a VB). USA v tomto rebríčku zaujímajú 16. pozíciu, Česko 29. pozíciu a Slovensko 39. pozíciu.

Gender Empowerment Measure (Meradlo posilňovania pohlavia)²⁴ odráža nerovnosti medzi mužmi a ženami v krajine, pokiaľ ide o príležitosť. Kombinuje nerovnosti v troch oblastiach: politická účasť a vykonávanie rozhodnutí, ekonomická účasť a prijímanie rozhodnutí a moc nad zdrojmi. Výpočet je zložitý a robí sa v troch krokoch. V prvom kroku sú zisťované percentá mužov a žien v troch vybraných oblastiach: počty kresiel v parlamente, ďalej počty legislatívcov, vyšších úradníkov a manažerov, ľudí v pozíciách, v povolaniach a napokon zárobky. V druhom kroku osobitne za mužov a ženy sa prepočítavajú percentá v každej oblasti na EDEP (rovnomerne rozložené ekvivalentné percentá), kde sa zvyhodňuje rovnosť pohlaví a naopak, penalizuje sa nerovnosť. V treťom kroku sa výsledný GEM ráta ako nevážený priemer 3 EDEP.

Human Poverty Index (Index ľudskej chudoby)²⁵ – ako indikácia životnej úrovne v krajine. Je podobný HDI, ale lepšie odráža rozsah zanedbanosti. HPI zahŕňa tri zložky: dĺžku života (meranú cez podiel obyvateľov neočakávajúcich žiť dlhšie ako 40 rokov), vzdelanie (merané podielom negramotných obyvateľov v populácii) a životnou úrovňou (meranou podielom obyvateľov bez prístupu k čistej vode, zdravotníckej starostlivosti a podielom podvyživených detí z kohorty detskej populácie do 5 rokov).

HPI nadobúda hodnoty v rozmedzí 0 až 1000 bodov. Napr. v roku 2006 SASI group (Univerzita v Sheffielde) a M. Newman (Univerzita v Michigane) publikovali údaje²⁶, kde najhoršia situácia je v strednej Afrike a Juhovýchodnej Afrike (vyše 400 bodov) a v severnej Afrike a južnej Ázii (vyše 300 bodov); trocha lepšia je situácia v pacifickej časti Ázie a na Strednom východe (menej ako 200 bodov), vo východnej Ázii, Južnej Amerike a východnej Európe (medzi 100 a 150 bodov); a úplne bezproblémová je situácia v Severnej

²³ Pozri http://en.wikipedia.org/Gender-related_Development_Index

²⁴ Pozri http://en.wikipedia.org/wiki/Gender_Empowerment_Measure

²⁵ Pozri http://en.wikipedia.org/wiki/Human_Poverty_Index

²⁶ Pozri http://www.wacra.org/WORLD_POVERTY_MAP.pdf

Amerike (cca 30 bodov) a najlepšia v západnej Európe a Japonsku (cca 10 bodov).

Vo svete sú aj ďalšie pokusy merať rozličné aspekty života ľudí. Známa je aktivita výskumnej inštitúcie Economist Intelligence Unit, ktorá vypracovala **Index kvality života (Quality-of-life index)**²⁷. Tento zahŕňa 9 čiastkových indikátorov, týkajúcich sa subjektívnej spokojnosti obyvateľov so životom v oblasti: zdravia (očakávaná dĺžka dožitia pri narodení), rodinného života (miera rozvodov), občianskeho života (miera zapojenia do občianskych aktivít), materiálneho uspokojenia (HDP na osobu), politickej stability a bezpečnosti (ratingy týchto stabilit), klímy a geografie (zemepisná šírka rozlišujúca teplú a studenú klímu), istoty zamestnania (miera nezamestnanosti), politickej slobody (priemery indexov politických a občianskych slobôd) a rovnosti pohlaví (pomer priemerných zárobkov mužov a žien).

Záver

Užitočnosť sociálnych indikátorov dokazuje aj iniciatíva OSN pod názvom *Indicators for Monitoring the Millenium Development Goals* (United Nations Development Group, 2003) (Indikátory monitorovania miléniových rozvojových cieľov). Slúžia na overenie pokroku zapojených krajín pri dosahovaní cieľov stanovených Miléniovou deklaráciou 2000, zameranou na silnú oddanosť právu na rozvoj, mier a bezpečnosť, na rovnosť pohlaví, na vykorenenie mnohých dimenzií chudoby a na udržateľný ľudský rozvoj. Ku každému zo stanovených cieľov je definovaných jeden i viac indikátorov, ktorých úlohou je sledovať pokrok v danej oblasti. V rámci ôsmich hlavných cieľov je definovaných 18 konkrétnych čiastkových cieľov, ktoré by sa mali dosiahnuť v horizonte rokov 2015 až 2020, prípadne by sa mal zlepšiť stav ako taký. Spolu je definovaných 53 indikátorov. Na tomto mieste uvedieme len jeden príklad. Hlavným cieľom číslo 3 je podporiť rovnosť pohlaví a posilniť postavenie žien. **Čiastkovým cieľom v tejto oblasti je odstrániť pohlavné rozdiely v základnom a strednom školstve do roku 2005 a vo všetkých stupňoch vzdelávania do roku 2015.** Indikátory, ktoré pomôžu monitorovať plnenie tohto cieľa, sú: proporcia dievčat ku chlapcom v základnom, strednom a terciárnom vzdelávaní, proporcia gramotných žien k mužom vo veku 15 – 24 rokov, podiel žien v platených zamestnaniach v nepoľnohospodárskych sektoroch a podiel kresiel žien v národnom parlamente. Zostáva však otvorenou otázkou, do akej miery je možné uvedené indikátory považovať za univerzálne. Tak napr. pre hodnotenie chudoby používame Human Poverty Index (HPI), index ľudskej chudoby, ktorý sa používa od roku 1997 v správach OSN o ľud-

²⁷ Pozri http://en.wikipedia.org/wiki/Quality_of_life_index

skom rozvoji. Nadobúda hodnoty medzi 0 až 100, pričom 0 znamená minimálnu a 100 maximálnu chudobu²⁸.

Obsahuje o. i. (v rozvojových krajinách):

1. *Ukazovatele schopnosti prežitia (Pravdepodobnosť zomrieť pred 40. rokom života).*
2. *Chýbajúce vzdelanie (Percento analfabetov v dospelom obyvateľstve).*
3. *Adekvátny životný štandard (Prístup k zdravotníckym zariadeniam a službám, podiel podvyživených detí, prístup k zdravotne nezávadnej čistej vode a i.).*

V priemyselne vyspelých krajinách obsahuje HPI:

1. *Ukazovatele schopnosti prežitia (Pravdepodobnosť zomrieť pred 60. rokom života).*
2. **Chýbajúce vzdelanie** (Percento funkcionálnych analfabetov v dospelom obyvateľstve, „vzdelanostná kompetencia“).
3. *Adekvátny životný štandard (Percento obyvateľstva, ktorých disponibilný príjem je menší ako 50% mediánu).*
4. *Sociálna exklúzia (Percento dlhodobo nezamestnaných – 12 mesiacov a dlhšie).*

Jeho použitie je teda závislé od toho, ktoré krajiny zaradíme medzi priemyselne vyspelé krajiny (t.j. aké kritériá z veľkého množstva disponibilných použijeme na ich zaradenie), ale podstata otázky spočíva v tom, či sme vôbec oprávnení používať rovnaké sociálne indikátory pri meraní sociálnych javov na rôznom území (napr. východné a západné Slovensko), príp. v rôznych subsystemoch spoločnosti. Nazdávame sa, že by bolo možné ďalej rozvíjať a dopĺňať indikátory o otázky tradície (rozdielneho historického vývoja), spôsobu uvažovania, zvyklostí, rituálov a pod.

Takýto postup by však znamenal neporovnateľnosť, fundamentalistický kvalitatívny prístup vychádzajúci z neopakovateľnosti a idiografickej rozdielnosti sociálnych javov, osobitne významný v pedagogickom výskume. Prihová-

²⁸ Konceptia indexu ľudskej chudoby ako HPI je dielom indického ekonóma Amartya Sena, pôsobiaceho na Trinity College na univerzite Cambridge, za ktorú dostal v roku 1998 Nobelovu cenu za ekonomiku. Prostredníctvom analýzy blahobytu od jednotlivcov ku kolektívnym rozhodovaniám vytvoril Sen teoretické východiská pre porovnanie rozdielnej distribúcie statkov v spoločnosti. Jeho zásluhou – aplikáciou Senových teórií v empirických štúdiách – sa podarilo odhaliť a lepšie pochopiť základné ekonomické súvislosti biedy a hladu. Index chudoby: $P = H \times (I + (1-I) \times G)$, kde G je Gini koeficient a I je miera distribúcie príjmov (pohybujúca sa medzi 0 a 1). Tento index je podľa Sena možno použiť dokonca aj vtedy, ak sú bázy dát problematické, čo je častý prípad najmä v chudobných krajinách. Jeho najznámejším dielom je *Chudoba a hlad* (1981), kde spochybňuje názor, podľa ktorého je najvýznamnejšou príčinou hladu nedostatok potravín.

rame sa preto za racionálne hľadisko – zvažovať, kedy a kde je nevyhnutné konštruovať osobitné sociálne indikátory a kedy a kde môžeme pristúpiť k využívaniu indikátorov, ktoré sme pracovne nazvali univerzálne. Z hľadiska poznávania vzťahu spoločnosti a jej metodológie a miesta výchovy a vzdelávania v nej bude takýto postup celkom oprávnený.

Na záver v súvislosti so sociálnymi indikátormi a sociálnymi podmienkami je nevyhnutné konštatovať existenciu sociálnej nerovnosti. Meria sa rozdielmi i vo vzdelaní, nielen v zamestnaní, zdraví, predovšetkým množstvom sociálneho kapitálu. Tak zdravie, ako aj vzdelanie, príjem, postavenie a ďalšie predpoklady kvalitného života nie sú u ľudí „distribuované“ rovnako. Objektívne predpoklady kvality života „kopírujú“ štruktúru sociálnej nerovnosti (meranej vzdelaním, zamestnaním a sociálnym kapitálom).

Viera Bačová (2008) si kladie otázku, ktorú si musí postaviť i pedagogika, či sa vo svojom teoretickom skúmaní vnímanej kvality svojho života máme zaoberať aj sociálnou nerovnosťou ľudí a jej zdrojmi. Alebo má psychológia (a teda aj pedagogika) brať tieto okolnosti ako dané, východiskové, bez aspirácie na ich menenie; máme zastávať stanovisko, že ľudia sa majú s daným stavom vecí zmieriť, adaptovať sa na svet taký, aký je? Majú spoločenské vedy skúmať len to, ako ľudia vnímajú svoje miesto v živote, alebo sa majú pokúšať o viac, napr. o to, ako dosahovať, aby miesto osoby v živote obsahovalo dostatočné množstvo predpokladov kvalitného života?

LITERATÚRA

- ATKINSON, T. – CANTILLON, B. – MARLIER, E. – NOLAN, B. 2002. *Social Indicators: The EU and social inclusion*. Oxford : Oxford University Press.
- BAČOVÁ, V. 2008. Sociálny kapitál – psychologické dimenzie. In: *Kvalita života a sociálny kapitál – psychologické dimenzie*. Prešov : Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, s. 79-98.
- BAKOŠOVÁ, Z. 2008. *Sociálna pedagogika ako životná pomoc*. Bratislava : UK Filozofická fakulta, 249 s.
- BOURDIEU, P. 1986. The forms of capital. In: Richardson, J. G. *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. New York : Greenwood, s. 241-258.
- BOURDIEU, P. 1983. Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In *Zur Theorie sozialer Ungleichheiten*. Göttingen : Hrsg. v. Reinhard Kreckel. (Soziale Welt. Sonderband 2.) s. 190 f.
- BRUNGGER, H. 2004. *Indicators – spotting or spookscreen?* United Nations. Economic commission for Europe. Paper presented at the 23rd Nordic Statistical conference. Turku, Finland.
- COLEMAN, J. S. 1998. Social Capital in the Creation of Human Capital. In *American Journal of Sociology*, roč. 94, s. 95-120.
- DURKHEIM, E. 1926. *Pravidla sociologické metody*. Praha : Orbis.

- Education at a Glance 2009, Paris : OECD.
- GINI, C. 1921. Measurement of Inequality and Incomes. In *The Economic Journal* 31.
- HILARY, S. 2007 *Social Exclusion: Comparative Analysis of Europe and Middle East Youth*. Dubai : Wolfersohn Center for Development.
- HIRNER, A. 1976. *Ako sociologicky analyzovat'*. Bratislava : ÚŠI, 372 s.
- HRONCOVÁ, J. – EMMEROVÁ, I. 2004. *Sociálna pedagogika*. Banská Bystrica : PdF UMB.
- ILLNER, M. – FORET, M. 1980. *Sociální ukazatele*. Praha : Svoboda.
- JUSZCYK, S. 2003. *Metodológia empirických výskumov v spoločenských vedách*. Bratislava : IRIS.
- KERLINGER, F.N. 1972. *Základy výzkumu chování*. Praha : Academia, 705 s.
- KRAUS, B. 2008. *Základy sociální pedagogiky*. Praha : Portál, 215 s.
- OLEJÁR, M.: term; encyklopédia www.ys.sk.
- ONDREJKOVIČ, P. 2007. *Úvod do metodológie spoločenskovedného výskumu*. Bratislava : VEDA, 245 s.
- OSN. 1975. *Towards a system of social and demographic statistics*. Dep. of economic and social affairs, Statistical Office, Studies in methods, series F, No.18. New York : United Nations.
- PUTNAM, R. D. 1995. Bowling Alone: America's Declining Social Capital. In *The Journal of Democracy*. č. 6, 1995, s. 65-78.
- Referenčný manuál Vytvorenia národných indikátorov v oblasti chudoby a sociálneho vylúčenia. 2008. Bratislava : MPSVR SR.
- Rural Households' Livelihood and Well-being. 2007. New York : United Nations.
- SCZCEPANSKI, J. 1967. *Sociológia. Vývin problematiky a metód*. Bratislava : Pravda.
- SIROVÁTKA, T. a kol. 2005. *Príjmová chudoba, materiální deprivace a sociální vyloučení v České republice a srovnání se zeměmi EU*. Praha : VÚPSV.
- Society at a Glance. OECD Social Indicators. Paris : OECD, 2005.
- The Continuity of Indicators during the transition between ECHP and EU SILC. Eurostat Unit D2 'Living conditions and social protection', 2005.
- Towards a system of social and demographic statistics. 1975. Dep. of economic and social affairs, Statistical Office, Studies in methods, series F, No.18. New York : United Nations.
- United Nations Development Group. 2003. *Indicators for Monitoring the Millenium Development Goals*. New York : UN.

Webové stránky:

- http://en.wikipedia.org/wiki/Gini_coefficient
- http://en.wikipedia.org/wiki/List_of_countries_by_income_equality
- http://en.wikipedia.org/wiki/Gender_Empowerment_Measure
- http://en.wikipedia.org/wiki/Human_Poverty_Index
- http://www.wacra.org/WORLD_POVERTY_MAP.pdf

http://en.wikipedia.org/wiki/Quality_of_life_index
<http://www.ys.sk/>
<http://www.marriam-webster.com/dictionary/indicator>
<http://akademia.exs.sk/socialnaspravodlivost>
http://muse.jhu.edu/demo/journal_of_democracy/v006/putnam.html
http://wikipedia.org/wiki/Human_Development_Index
http://en.wikipedia.org/Gender-related_Development_Index
<http://akademia.exs.sk>

Prof. PhDr. Peter Ondrejko*vič, PhD.*, pracuje na Katedre sociológie FiF UKF v Nitre. Venuje sa otázkam sociálnej patológie, kriminológie, ako i sociológie výchovy, osobitne socializácie mládeže a otázkam metodológie spoločensko-vedného výskumu. Je autorom viacerých monografií a štúdií, uverejňovaných u nás i v zahraničí. Osobitnú pozornosť venuje otázkam negatívnych stránok individualizácie mládeže, ktorá sa uskutočňuje na pozadí významných spoločenských zmien, nachádzajúcich svoj odraz v anómii rodiny. Je členom viacerých vedeckých rád vysokých škôl v SR a v ČR, ako i členom redakčných rád viacerých časopisov.

PhDr. Rastislav Bednár*ik, CSc.*, okrem pedagogickej práce sa venuje najmä vedeckovýskumnej činnosti, zúčastňuje sa na domácich i zahraničných projektoch výskumu v oblasti trhu práce a sociálnej ochrany. Pracoval ako poradca v poradných tímoch viacerých ministrov (MŠ SR, MPSVR SR) a zastupoval Slovensko v pracovnej skupine sociálnej politiky OECD v Paríži (v r. 2001 –

2003). *Ako národný korešpondent od vstupu Slovenska do Európske únie aktuálne pracuje v monitorovacej skupine MISSOC (legislatíva sociálnej ochrany) v Európskej komisii. Vydal dve publikácie o stave sociálnej ochrany na Slovensku. Pracuje v Inštitúte pre výskum práce a rodiny v Bratislave. Súčasne pôsobí ako vysokoškolský pedagóg na univerzitách v Bratislave a Nitre. Je predsedom Slovenskej sociologickej spoločnosti pri SAV. Je členom redakčnej rady časopisu Mládež a spoločnosť.*

Prof. PhDr. Peter Ondrejko, PhD.
Katedra sociológie FF UKF
Štefánikova 67, 949 74 Nitra
e-mail: pondrejkovic@ukf.sk

PhDr. Rastislav Bednár, CSc.
Katedra sociológie FF UKF
Štefánikova 67, 949 74 Nitra
e-mail: bednarik@ukf.sk

Správy

Slovenská pedagogická spoločnosť pri SAV rokovala

Piate Valné zhromaždenie Slovenskej pedagogickej spoločnosti pri SAV

Na FF UCM v Trnave sa 28. 1. 2010 uskutočnilo riadne Valné zhromaždenie SpaS pri SAV. Rokovanie viedol podpredseda spoločnosti doc. J. Danek, prorektor UCM v Trnave. V súlade s programom odznela **správa o činnosti** (pozri ďalej), ktorú predniesol predseda SpaS pri SAV prof. L. Macháček a **správa revíznej komisie** (pozri ďalej), ktorú predniesol Dr. P. Holkovič. V diskusii vystúpili Dr. M. Sirotová s prezentáciou koncepcie novej sekcie pre vysokoškolskú pedagogiku, Mgr. S. Dončeva v zastúpení doc. Z. Bakošovej informovala o terminologickom slovníku sociálnej pedagogiky, prof. E. Kratochvílová pripomenula činnosť sekcie pedagogiky voľného času, prof. P. Gavora prezentoval koncepciu nového vedeckého časopisu PEDAGOGIKA.SK, prof. P. Ondrejko nastolil otázku nových možností skvalitňovania vedeckej prípravy študentov doktorandského štúdia. Výsledky diskusie sú obsiahnuté v **schválených uzneseniach VZ SpaS pri SAV** (pozri ďalej).

Správa výboru o činnosti pre VZ Slovenskej pedagogickej spoločnosti pri SAV za roky 2008 a 2009

Od obnovenia činnosti vedeckej pedagogickej spoločnosti uplynulo desaťročie. Záujemcovia o všetky podrobnosti jej "oživotvorenia" si môžu spolu s nami zalistovať v Spravodaji, ktorý vychádza už šestnásťkrát od roku 2002 a je dostupný aj na webovej stránke. S celkovým počtom 123 evidovaných, **ale iba 70 platiacich členov** patríme k stredne veľkým spoločnostiam, ktoré sa vyznačujú organizovaním prednášok, konferencií, vydávaním spravodaja, pravidelne aktualizovanou webstránkou, systematickou činnosťou niekoľkých sekcií. Osobitnú pozornosť si zaslúžia valné zhromaždenia (2002, 2004, 2006, 2008), ktoré schválili vždy základné smery a úlohy činnosti SpaS a témy k nim pridružených celoslovenských vedeckých konferencií, ktorých výsledky sú dostupné v zborníkoch vydávaných v spolupráci s Katedrou pedagogiky FF UCM v Trnave (www.spaeds.org).

V roku 2002 sme analyzovali tematické zameranie a zhodnotili metodologické problémy pedagogického výskumu (P. Gavora, Š. Švec, J. Danek). V roku 2003 sme príspevkom prof. Š. Šveca iniciovali diskusiu o etickom kódexe učiteľskej profesie. V roku 2004 už začínali svoju činnosť sekcie

sociálnej pedagogiky, andragogiky, pedagogiky voľného času a pedagogickej sociológie. V roku 2005 sme pripravili interdisciplinárnu konferenciu s pracovným názvom *Veda, škola, život* (garant E. Hrdina 28. 4. 2005 v Bratislave) s cieľom ukázať využitie možností a *potenciálu viacerých vedeckých spoločností SAV* pri riešení otázok **kurikulárnej prestavby** v slovenskom školstve. Konferenciu podporilo aj MŠ SR a jeho zástupca predniesol príhovor ministra školstva.

V roku 2006 sme sa voľbou netradičnej ústrednej témy celoslovenskej konferencie na rodové aspekty snažili vrátiť do pedagogického diskurzu fundamentálne **filozofické otázky životných hodnôt, identity a kultúrnych tradícií**. Konferencia sa v osobitných sekciách sústredila na ujasnenie a prehodnotenie rozličných dobových nánosov v rodinnej a školskej výchove v konfrontácii so súčasnými premenami rodiny a transformáciou školy. Rok 2007 sa niesol v znamení pozornosti venovanej dvom významným osobnostiam slovenskej pedagogiky – prof. J. Čečetkovi a prof. O. Balážovi. Je to dobrý príklad, ako možno **“personalizovať” históriu vednej disciplíny**. Z iniciatívy sekcie dejín pedagogiky a školstva SPaS pri SAV sa už každoročne uskutočňuje pri príležitosti Dňa učiteľov (2008, 2009) stretnutie so staršími pedagógmi a školskými pracovníkmi. V dňoch 25. – 26. 10. 2007 sa na Pedagogickej fakulte Trnavskej univerzity v Trnave konala konferencia *Pedagogika voľného času – teória a prax* v spolupráci so Slovenskou pedagogickou spoločnosťou pri SAV. Garankou konferencie bola prof. Emília Kratochvílová, vedúca sekcie pedagogiky voľného času, autorka monografie *Pedagogika voľného času*. (2004) Intenzívnejšie sa rozvinula aktivita sekcie sociálnej pedagogiky (doc. Z. Bakošová) vo väzbe na **pripravovaný terminologický slovník**. SPaS pri SAV venovala tejto činnosti systematickú pozornosť a podporu.

Jednou z významných akcií Slovenskej pedagogickej spoločnosti pri SAV sa stala konferencia *Mládež ako faktor sociálnych zmien* (KC SAV Smolenice 28. – 29. 11. 2008), ktorú sme pripravovali v spolupráci so sociologickou a politologickou spoločnosťou a s veľkorysou podporou MŠ SR (odbor detí a mládeže). Spoločné podujatie troch vedeckých spoločností sme usporiadali aj v roku 2009 (IUVENTA – Slovenský inštitút mládeže, Bratislava 16. 11.) na tému *Výskum mládeže 20 rokov po...*, aby sme nielen bilancovali súčasnú situáciu, ale aj upozornili na to, že spontánne občianske hnutie mladých vysokoškolákov na Slovensku sa začalo v Bratislave ako originálne občianske hnutie nespokojnosti už o jeden deň skôr ako v Prahe. Bolo by žiaduce, aby sa táto skutočnosť historickým výskumom precíznejšie zdokumentovala a pedagogicko-sociologicky interpretovala. V roku 2009 sa uskutočnila v Prešove vedecká konferencia s medzinárodnou účasťou *Vzdelávanie dospelých v poznatkovo orientovanej spoločnosti, ktorej spoluorganizátormi boli Slovenská*

pedagogická spoločnosť pri SAV (I. Pirohová) a *Asociácia vzdelávania dospelých v SR*.

V roku 2008 sme sa stali riadnymi členmi Európskej pedagogickej spoločnosti. Máme pozvanie na výročnú konferenciu EERA na tému *Výchova a kultúrna zmena*, ktorá sa uskutoční v septembri roku 2010 v Helsinkách.

Začiatkom roku 2009 sme vstupovali v pohode a v dobrej kondícii do tradičnej prípravy celoslovenskej konferencie vyhlásením jej ústrednej témy a špecifikáciou zamerania jej odborných sekcií. S osobitným potešením sme prijali návrh na zriadenie sekcie vysokoškolskej pedagogiky SpaS pri SAV (M. Sirotová), keďže pravidelné každoročné decembrové konferencie na jej katedre o tejto problematike k tomu utvárali už viac rokov celkom dobré podmienky.

Napokon však priniesol rok 2009 aj neočakávanú zmenu. Ako to už v najnovšej histórii Slovenska býva, zmeny sa spravidla uskutočnia v rokoch končiacich nie na osmičku, ale na deviatku. Slovenská pedagogická spoločnosť pri SAV využíva svoje vydavateľské oprávnenie a stáva sa vydavateľom teoretického časopisu pre pedagogické vedy. Traja iniciátori vzniku časopisu (Gavora, Macháček, Švec) prediskutovali jeho koncepciu a rozvinuli organizátorskú činnosť, aby získali pre túto myšlienku členov našej vedeckej spoločnosti. Časopis na základe svojej koncepcie obsiahnutej v návrhu štatútu a stvárnenia na www.casopispedagogika.sk získal od Národnej agentúry SR pre ISSN svoje registračné číslo 1338-0982 jej výnosom zo dňa 7. 12. 2009.

Obraciam sa na tohtoročné, v poradí už piate riadne Valné zhromaždenie SpaS pri SAV, aby schválilo túto správu o činnosti a podporilo činnosť výboru v nasledujúcom dvojročnom období.

Prof. Ladislav Macháček
Predseda SpaS pri SAV
Trnava 28. 1. 2010

Správa revíznej komisie SPaS pre VZ SPaS za roky 2008 a 2009

Slovenská pedagogická spoločnosť pri SAV mala v roku 2008 – 2009 123 evidovaných členov. Celkový príjem z členského bol v roku 2008 **9 350 Sk** a v roku 2009 **147 €**. V roku 2008 sme mali platiť 150 Sk ročne za riadne členstvo a 50 Sk zľavnené členstvo (študenti). V roku 2008 uhradilo poplatky 67 členov. Rozdiel vo výške výberu členského medzi rokom 2008 a 2009 vyplýva z toho, že väčšina členov uhradí svoje členské na VZ v hotovosti na dva roky dopredu. V priebehu roku 2008 a 2009 výbor prostredníctvom svojho tajomníka V. Michaličku vyzýval členov, aby dorovnali členské poplatky

a súčasne, aby získavali nových členov. Počet členov, ktorí uhradili členské v roku 2009, zakolísal aj pre neujasnenosti o výške členského po prechode na euro. Niektorí členovia zaplatili 3 € a niektorí 5 € ročne. Platiaci bankovým prevodom už spravidla uviedli svoje mená, takže ich možno jednoznačne identifikovať. S výnimkou jedného platcu 5 € 12. 8. 2009, ktorý zostáva neznámy.

Finančné dotácie SAV

Slovenská pedagogická spoločnosť pri SAV pravidelne ročne zadáva auditorské spracovanie svojej finančnej dokumentácie, pretože to zaručuje bezproblémové získavanie príspevku zo štátneho rozpočtu prostredníctvom Rady SVS:

V roku 2008 sme získali

43 000 Sk (VZ a konferencia, terminologický pedagogický slovník, Spravodaj SPaS, konferencia sociálnej pedagogiky, konferencia vysokoškolskej pedagogiky, akcia pri príležitosti Dňa učiteľov).

V roku 2009 sme získali

1 350 € (Spravodaj, osobnosti školstva, konferencia 20 rokov výskumu mládeže v SR, výstava dejín školstva, terminologický slovník, metodologické otázky výskumu, konferencia o osobnosti vysokoškolského učiteľa).

Grant UP2YOUTH UCM

Pobočka SPS v TSK v Trnave sprostredkovala odbornú spoluprácu pre výskumnú úlohu UP2YOUTH, ktorá sa riešila na KP FF UCM v Trnave. SPS v súlade so smernicami získala z tohto projektu časť príspevku, ktorý umožní dotovať niektoré náklady spojené s VZ našej spoločnosti. V tomto konkrétnom prípade sa 50 EUR využilo na úhradu zriadenia www.casopispedagogika.sk.

Príjmy a výdavky SPS

V roku 2008 a 2009 boli celkové príjmy SPaS 43 000 Sk a 1 350 €. Príjmy z členského dosiahli 9 350 Sk a 147 €. Zostatok na bankovom účte SPS k termínu posledného finančného obratu na našom konte v roku 2009 predstavuje **388,96 €**.

Záver

RK SPS pri SAV konštatuje, že celkové výdavky spoločnosti sú v súlade s príjmami z členského, z dotácií SAV. Prostriedky SAV sa vyúčtovávajú osobitne v Rade slovenských vedeckých spoločností pri SAV. Evidencia všetkých obrátov je uložená na výpisoch z bankového konta v SLSP a v elektronickom peňažnom denníku SPS. Doklady a listiny sú v osobitných zložkách archívu SPS.

Odporúčania RK

Odporúčame, aby VZ odsúhlasilo výšku členského na 5 € (3 € pre študentov a dôchodcov) ročne, prípadne na 6 € (4 €), ak sa zohľadní príspevok členov na vydávanie časopisu PEDAGOGIKA.SK.

Z hľadiska rokovania VZ v roku 2010 budú môcť kandidovať a hlasovať vo voľbách iba členovia, ktorí majú zaplatené členské, alebo ho zaplatia pred začiatkom rokovania VZ.

P. Holkovič a E. Bačkorová
Trnava 28.1.2010

Uznesenia VZ SPaS pri SAV 28. 1. 2010 Trnava

Valné zhromaždenie

Schvaľuje

1. Mandátovú, volebnú a návrhovú komisiu.
2. Správu o činnosti výboru SPaS za roky 2008 – 2009 s pripomienkami.
3. Správu revíznej komisie SPaS pri SAV.
4. Sekciu vysokoškolskej pedagogiky.
5. Výšku riadneho členského ročne na 6 € a 3 € pre študentov, ako aj nepracujúcich dôchodcov s platnosťou od 28. 1. 2010.
6. Vydávanie elektronického časopisu PEDAGOGIKA.SK.

Odporúča výboru

1. Permanentne aktualizovať webovskú stránku SPaS pri SAV.
2. Zabezpečiť vydávanie časopisu PEDAGOGIKA.SK od roku 2010, ustanoviť jeho redakčnú radu a vymenovať hlavného redaktora na dvojročné obdobie.
3. Rozvíjať spoluprácu so zahraničnými vedeckými spoločnosťami v ČR a PR.
4. Rozvíjať spoluprácu s EERA na európskej úrovni.
5. Podporovať činnosť sekcií dejín školstva a pedagogiky, sociálnej pedagogiky, pedagogickej sociológie.
6. Osobitne podporovať sekcie – pre vysokoškolskú pedagogiku, pre pedagogiku voľného času a andragogiku.
7. Podporovať zriadenie ústavu pre základný pedagogický výskum buď v SAV, alebo na vysokej škole.
8. Podporovať vedecký rozvoj študentov PhD. v odbore pedagogika.
9. Aktualizovať zoznam (adresár) členov SPaS v súlade s kontrolou platenia členských poplatkov pred rokom 2009.
10. Pripraviť koncepciu pre vedeckú konferenciu spojenú s VZ v roku 2012.

Berie na vedomie výsledky volieb do výboru SPaS pri SAV na roky 2010 – 2011

1. doc. dr. Eduard Lukáč, CSc., FF PU Prešov
2. doc. PaedDr. Ján Danek, CSc., FF UCM Trnava

3. PhDr. Mariana Sirotová, CSc., FF UCM Trnava
4. prof. Ladislav Macháček, CSc., FF UCM Trnava
5. PhDr. Vladimír Michalička, CSc., Múzeum školstva a pedagogiky, Bratislava
6. doc. Ingrid Emmerová, PhD., PF UMB B. Bystrica
7. PhDr. Paulína Koršňáková, CSc., NUCEM, Bratislava
8. doc. Z. Bakošová, CSc., KP FF UK Bratislava
9. prof. Peter Ondrejko, CSc., FF UKF Nitra

Do revíziej komisie SpaS pri SAV na roky 2010 – 2011

Dr. E. Holkovič, CSc., STU, Trnava a PaedDr. Eva Frýdková, PhD., Katedra pedagogiky FF UCM Trnava.

Výbor Slovenskej pedagogickej spoločnosti pri SAV na svojom prvom zasadnutí 28. 1. 2010 prijal tieto rozhodnutia:

1. Zvolil vedenie výboru v zložení: predseda (L. Macháček), podpredseda (J. Danek), tajomník (V. Michalička),
2. Zvolil členov redakčnej rady časopisu PEDAGOGIKA.SK v zložení: Cabanová, Danek, Gavora, Lukáč, Koršňáková, Macháček, Ondrejko, Potočárová, Švec.
3. Na základe výsledkov voľby členov redakčnej rady vymenoval predseda SpaS pri SAV prof. P. Gavoru za hlavného redaktora (predseda redakčnej rady) časopisu PEDAGOGIKA.SK na obdobie 2010 – 2011 a odovzdal mu menovací dekrét.

40 rokov Múzea školstva a pedagogiky

Múzeum školstva a pedagogiky je celoštátnym rezortným pracoviskom, jediným svojho druhu na Slovensku. Jeho zriaďovateľom je Ministerstvo školstva SR a z hľadiska organizácie je súčasťou Ústavu informácií a prognóz školstva v Bratislave. V tomto roku si pripomína 40. výročie svojho vzniku.

Múzeum školstva a pedagogiky, resp. školské múzejníctvo na Slovensku má však aj svoju predhistóriu. Za počiatky školského múzejníctva u nás možno považovať úsilie významného slovenského pedagóga, autora monumentálnej Bibliografie slovenského písomníctva do roku 1900 Ľudovíta Vladimíra Riznera (1849 – 1913). Tento učiteľ už v roku 1879 usporiadal na svojej škole v Zemianskom Podhradí prvú výstavu učebných pomôcok evanjelickej školy národnej, ako ju označil aj autor správy v časopise Evanjelická škola. (Evanjelická škola 1879. roč. 3, č. 22, s. 255-258)

V roku 1892 usporiadal ten istý učiteľ na spomínanej škole pri príležitosti 300. výročia narodenia J. A. Komenského výstavu diel svetoznámeho

pedagóga. Tieto dve informácie nás oprávňujú konštatovať, že Ľ. V. Rizner svojou výstavnou činnosťou, ktorá mala historicko-pedagogické aspekty, položil prvé tradície školského múzejníctva.

Ďalšie aktivity podobného charakteru, o ktorých existujú písomné doklady, sa objavujú až v 20. rokoch 20. storočia. V roku 1925 prichádza slovenský učiteľ Jozef Sivák (1886 – 1959) s návrhom založiť Slovenské pedagogické múzeum, ktoré by malo vzniknúť pod egidou Spoločnosti slovenského pedagogického múzea. Žiaľ, ani jedna z plánovaných inštitúcií sa nestala skutočnosťou, hoci J. Sivák mal neskôr možnosť ako minister školstva takýto návrh úspešne realizovať. (Tridsať rokov Múzea školstva a pedagogiky 1970 – 2000) (2000 Bratislava: ÚIPS, s. 5. ISBN 80-7098-226-8)

K 10. výročiu vzniku ČSR bol vypracovaný projekt národopisného spravovania Slovenska. V rámci tohto projektu sa Peter Straka (1904 – 1980) zaslúžil o založenie pedagogického múzea bratislavského a malackého okresu pod názvom Pedagogické a vlastivedné múzeum v Malackách. V jeho expozícii boli početné dokumenty predprevratového obdobia a P. Straka vydal aj dve brožúrky, referujúce o tomto podujatí. (Petraš, M. Z dejín múzejníctva v Malackách a počiatky pedagogického múzea. In: Múzeum, roč. 40, č. 1, s. 5-7)

Iným pokusom zrealizovať myšlienku pedagogického múzea bolo úsilie Pedagogického odboru Matice slovenskej, ktorý si v roku 1939 vytýčil úlohu zriadiť pri MS odbornú knižnicu pedagogickú a zbierať materiál pre pedagogické múzeum a archív. Žiaľ, ani tento pokus sa z dôvodu nadchádzajúcich vojnových udalostí nerealizoval, ale Vladislav Ružička, CSc., (1894 – 1973) sa už v roku 1945 pokúsil myšlienku znovu oživiť. Dokonca sa v tejto veci uskutočnili nevyhnutné organizačné opatrenia, po uverejnení výziev sa v Matici slovenskej začali sústreďovať početné školské exponáty. Keď v nasledujúcom období došlo k zrušeniu Pedagogického odboru MS, zbierka bola ponúknutá Štátnemu pedagogickému ústavu, ktorý však o ňu neprejavil záujem. Ani iniciatíva na zriadenie pedagogického múzea pri Pedagogickom kabinete SAV z roku 1954 nebola realizovaná, ba ani ďalšia, ktorá vznikla na pôde okresných a mestských orgánov v Martine v roku 1968.

Uvedené fakty sú dôkazom, že založením pedagogického múzea na Slovensku sa zaoberali viacerí jednotlivci a zoskupenia už na začiatku 20. storočia. Nepriaznivé hospodárske podmienky a často aj upadajúci záujem iniciátorov spôsobili, že zriadenie múzea zostalo, až na pokus z roku 1928, len zbožným želaním.

Priaznivejšia situácia pre zriadenie múzea sa javila koncom 60. rokov 20. storočia. Prispel k tomu aj rozmach školstva v tomto období a doznievanie ideologického uvoľnenia v spoločnosti, výsledkom čoho boli v oblasti pedagogickej historiografie viaceré oslavy významných školských výročí, najmä gymnázií matičného obdobia. Dôležitým podnetom bolo oživenie

historicko-pedagogického výskumu a aktivizácia historikov školstva, ktorí pociťovali potrebu sústrediť a tým uchovať v špecializovanej múzejnej inštitúcii do zabudnutia upadajúce školské pamiatky, archíválie a dokumenty. K realizácii tejto myšlienky výrazne prispel vtedajší riaditeľ Slovenskej pedagogickej knižnice Ján Lehký (1906 – 1979), ktorý vypracoval pravdepodobne prvý zachovaný návrh na založenie múzea. Tento návrh bol dňa 22. 12. 1969 prerokovaný na ministerstve školstva s odporúčaním, aby riaditeľ J. Lehký pripravil ďalšie podklady, na základe ktorých 15. kolégium ministra školstva SSR zo dňa 17. 8. 1970 rozhodlo vytvoriť pri Slovenskej pedagogickej knižnici muzeálne oddelenie ako predchodcu budúceho Múzea školstva a pedagogiky. Prvým vedúcim múzea sa stal Viktor Šándor (1909 – 1991), ktorý rozbehol aj prvé aktivity (výzvy, zbieranie materiálov, základné organizačné predpoklady budovania múzea).

Roky 1972 – 1977 môžeme charakterizovať ako prvú, počiatočnú etapu budovania múzea. V roku 1972 sa popri vedúcom múzea a knihovníčke E. Seleckej stali ďalšími pracovníkmi Ján Kocka, Mária Novacká, Milan Hamada, Ján Poldauf. Zrealizovali sa prvé výstavné podujatia: Ivan Branislav Zoch (1972), Slovenské šlabikáre od najstarších čias podnes (1972), Vyučovanie ruštiny na Slovensku v rokoch 1918 – 1945 (1974), Slovenské národné povstanie a škola (1974), Pavel Hečko (1975), Samuel Ormis (1975 – 1976) a Zápas o slovenskú školu a vzdelanosť do roku 1918 (1977). Múzeum k jednotlivým výstavám vydalo aj sprievodcov, zborník príspevkov či odborné štúdie, uskutočnili sa odborné semináre a konferencie, z ktorých najvýznamnejšie bolo sympóziu Ratio educationis 1777 – 1977. V tomto období sa tomuto malému kolektívu podarilo zrealizovať rozvoj múzea a uskutočniť podujatia, ktorých výsledky sú oceňované dodnes.

Roky 1978 až 1989 možno považovať za ďalšiu etapu vývoja múzea. Predovšetkým v 80. rokoch bolo múzeum posilnené aj personálne (koncom 80. rokov malo 6 odborných pracovníkov). Múzeum spolupracovalo so širokým okruhom historikov školstva i s učiteľskou verejnosťou. Uskutočnili sa ďalšie hodnotné výstavné podujatia: Pavel Doležal a jeho doba (1978), Prvá detská opatrovňa v Banskej Bystrici (1979), Juraj Hronec (1981), Pedagóg Matej Bel (1984), Z bojov o jednotnú školu (1988), uskutočňovali sa konferencie a semináre, nadväzovali sa prvé medzinárodné kontakty. V roku 1987 sa podarilo z iniciatívy Vladimíra Predmerského začleniť Študijnú-dokumentačné stredisko pre špeciálnu pedagogiku v Levoči do bratislavského múzea a vytvoriť tak špecializovanú expozíciu v Levoči pod vedením Michala Dzurňáka (1923 – 1991). Vo funkcii vedúceho múzea sa po odchode V. Šándora vystriedali J. Kocka a M. Hamada.

Po roku 1989 vznikla nová spoločensko-politická situácia, ktorá vzbudzovala nádeje, že sa na problémy, ktoré spoločnosť prežívala, podarí nájsť

riešenia. V prípade Múzea školstva a pedagogiky to znamenalo nájsť vhodné priestory, rozšíriť rady pracovníkov múzea a získať právnu subjektivitu. Žiaľ, ani jednu z týchto mét sa nepodarilo v uplynulom období dosiahnuť.

Napriek týmto hendikepom sa pracovníci múzea systematicky začali venovať zbierkotvornej činnosti ako nosnej aktivite múzea a nadviazali na činnosti, ktorých zárodky sa formovali v predchádzajúcom období. To umožnilo, aby múzeum v roku 2005 sprístupnilo Pilotnú expozíciu dejín školstva a pedagogiky na Slovensku, ktorá na 12 paneloch zachytáva medzníky histórie vzdelanosti na Slovensku. Ambíciou múzea je rozpracovať jednotlivé „kapitoly“ tejto histórie a v prípade získania vhodných priestorov vytvoriť reprezentatívnu expozíciu, slúžiacu širokej kultúrnej verejnosti.

Súčasná pracovná náplň múzea je určená štyrmi oblasťami, danými múzejným zákonom:

1. Zbierkotvorná činnosť: múzeum buduje zbierkový fond, ktorý dnes pozostáva z takmer 40 tisíc zbierkových predmetov zo 16. až 20. storočia. Ide najmä o učebnice, knihy so školskou a pedagogickou tematikou, vysvedčenia, indexy, triedne knihy, zošity, zariadenia škôl, tried a kabinetov, učebné pomôcky, fotografie, filmový a obrazový materiál.

2. Dokumentačná a ochranná činnosť: odborná evidencia zabezpečuje jednoznačnú identifikáciu zbierkových predmetov a určenie ich kultúrnej, historickej, umeleckej a vedeckej hodnoty. K najvzácnejším zbierkovým predmetom patria učebnice zo 16. a 17. storočia, unikátny „kohútik“, predchodca šlabikára z 18. storočia, takmer trojtisícová kolekcia školských filmov, rozsiahla zbierka školských nástenných obrazov a pozostalosti viacerých významných pedagógov. Ochranná činnosť slúži na zachovanie poznávacej a historickej hodnoty zbierkových predmetov.

3. Vedeckovýskumná činnosť sa orientuje na dejiny školstva a pedagogiky a jej výsledkom je edičná činnosť pracoviska, štúdie a články v odbornej tlači a vystúpenia na odborných a vedeckých podujatiach. Múzeum vydalo viaceré zborníky z medzinárodných konferencií, ktoré usporiadalo na svojej pôde (o dejinách predškolskej výchovy, o školstve na prelome 19. a 20. storočia), spracovalo *Dejiny oravského školstva* (2000), *Dejiny žiarskeho školstva* (2004), *Dejiny školstva v okrese Detva* (2006) a iné.

4. Kultúrno-výchovná činnosť je zameraná na realizáciu výstav a prezentačných podujatí predovšetkým pre školskú mládež a kultúrnu verejnosť. V takomto poňatí sa Múzeum školstva a pedagogiky predstavilo na viacerých ročníkoch veľtrhu Bibliotéka-Pedagogika, Nostalgia Expo, Fórum pedagogiky, prezentovalo sa autorskými výstavami Športovci v školských laviciach, Speváci v školských laviciach, Herci v školských laviciach, ktoré putovali po viacerých múzeách a kultúrnych strediskách na Slovensku. Múzeum v posled-

ných rokoch nadväzuje aj pracovné kontakty s partnerskými múzeami v Čechách, Slovinsku, Chorvátsku, Francúzsku.

Múzeum školstva a pedagogiky za 40 rokov svojej existencie prešlo zložitou cestou vývoja, ale neustálym hľadaním optimálnych foriem a metód prezentácie našlo svoju vlastnú nezameniteľnú tvár, sformovalo sa v konsolidovanú múzejnú inštitúciu a významným spôsobom prispieva k poznávaniu a prezentácii našej školskej minulosti. Predstavuje významný článok siete múzeí a galérií na Slovensku.

Vladimír Michalička

Informácia o pripravovanej elektronickej učebnici metodológie pedagogického výskumu

Je známe, že elektronické vzdelávanie a uplatňovanie informačno-komunikačných technológií je nevyhnutnou súčasťou moderného vzdelávacieho procesu. Na rozdiel od prírodných vied v oblasti humanitných vied, konkrétne aj v oblasti metodológie pedagogického výskumu elektronicke učebnice u nás absentujú. Túto medzeru sa usiluje vyplniť tím pracovníkov z Katedry pedagogiky Pedagogickej fakulty v spolupráci s Katedrou základov a vyučovania informatiky Fakulty matematiky, fyziky a informatiky Univerzity Komenského v Bratislave, ktorý rieši projekt KEGA pod názvom *Elektronická učebnica metodológie pedagogického výskumu*. Vedúcim riešiteľom projektu je prof. PhDr. Peter Gavora, CSc., spolupracovníkmi sú PaedDr. Lujza Koldeová, PhD. a Mgr. Darina Dvorská z PdF UK a PaedDr. Janka Pekárová a PaedDr. Milan Moravčík z FMFI UK.

Cieľom projektu je vypracovať elektronicke učebnicu metodológie pedagogického výskumu pre študentov učiteľských fakúlt v rámci bakalárskeho a magisterského štúdia. Na jej vypracovanie mali autori viaceré dôvody. Metodológia výskumu je predmetom štúdia na viacerých univerzitách v rámci tzv. učiteľského základu a vystupuje i v mnohých študijných odboroch ako samostatný kurz. Vychádzajúc z vlastných skúseností, vieme, že kurz metodológie výskumu nemá veľkú popularitu medzi študentmi, pretože patrí k náročným disciplinám. Navyše, študenti majú častokrát problémy aplikovať teoretické vedomosti z metodológie vo vlastnej výskumnej praxi, čo badať pri vypracovávaní seminárnych, bakalárskych a magisterských prác. Autori projektu chcú formou elektronickej učebnice štúdium metodológie výskumu uľahčiť, zatraktívniť a motivovať študentov k učeniu sa.

Pokiaľ ide o obsahovú stránku, učebnica bude pokrývať všetky základné zložky metodológie výskumu. Vzhľadom na kapacitné možnosti sa však nebude zaoberať kvalitatívnym výskumom. Autori sa zamerajú na vysvetlenie základných metodologických východísk, na vymedzenie pojmov veda a výskum, budú charakterizovať znaky vedeckej práce, vedecký jazyk a uvedú porovnanie kvantitatívneho a kvalitatívneho výskumu. Ďalšia časť učebnice sa bude venovať výskumnému problému, výskumným otázkam, premenným, hypotézam, výskumnej vzorke, ako aj reliabilite a validite výskumu. Obsahom ďalších častí bude etická stránka výskumného procesu a informačná príprava študenta na výskum. Jadro učebnice budú tvoriť najčastejšie používané výskumné metódy: pozorovanie, dotazník, škálovanie, interview, testy, sociometria, sémantický diferenciál a experiment. V učebnici nebudú chýbať ani časti o spracovaní, prezentácii a interpretácii výskumných dát. Súčasťou učebnice bude aj slovník metodologických pojmov, ktorý bude slúžiť nielen na vysvetlenie pojmov, ale aj na fixáciu učiva. Odborné pojmy v slovníku budú prepojené s výkladovým textom, takže študent sa kliknutím na daný pojem vo výkladovom texte dostane na jeho definíciu v slovníku. Samozrejme, slovník sa bude dať otvoriť aj samostatne.

Tematické časti budú mať jednotnú *štruktúru*. Po výkladovom texte budú nasledovať ukážky, príklady a interaktívne cvičenia. Ukážky budú autentické s využitím audio- alebo videonahrávok, napr. študent si môže vypočuť audionahrávku interview výskumníka s respondentom, ktorú môže potom analyzovať, alebo si pozrieť a vyskúšať elektronický dotazník. V učebnici bude aj niekoľko výskumných štúdií napísaných poprednými autormi, aby sa študent oboznámil s obsahom a formou typickej výskumnej štúdie. Študenti budú mať možnosť precvičiť si nadobudnuté teoretické poznatky a utvrdiť si ich v praktických úlohách a cvičeniach, ktoré budú nasledovať v závere každej časti výkladového textu, pričom dostanú spätnú väzbu o správnosti alebo nesprávnosti svojho riešenia aj s konkrétnym vysvetlením chýb. Napríklad si môžu vyskúšať tvorbu hypotéz, vyhodnotiť skupinu subjektov za pomoci sociometrickej metódy, vyplniť cloze test, alebo tvoriť rôzne typy otázok do dotazníka a pod. Zámerom autorov je vytvoriť *vizuálne zaujímavú* a atraktívnu učebnicu. Text bude prehľadne členený a bude doplnený ilustračným materiálom, ako sú obrázky, fotografie, tabuľky, grafy a schémy. Vizualne prostriedky upútajú pozornosť študenta a uľahčia pochopenie učiva. *Navigácia v učebnici* bude možná dvomi spôsobmi, pomocou menu alebo pomocou myšlienkového mapy.

Zámerom autorov je vypracovať učebnicu, ktorá bude prístupná čo najširšiemu okruhu študentov. Z tohto dôvodu nebude klásť vyššie požiadavky na elektronickú gramotnosť používateľov, bude určená všetkým, ktorí ovládajú základné zručnosti práce s počítačom a internetom. Po ukončení a odskúšaní

koncom roka 2010 bude učebnica študentom a aj ostatným záujemcom o danú problematiku dostupná na niektorom zo serverov Univerzity Komenského. Čitateľov časopisu PEDAGOGIKA.SK budeme o prístupe k učebnici informovať.

Lujza Koldeová

O spoločnom záujme generácií

Dňa 25. 2. 2010 uskutočnila Slovenská pedagogická spoločnosť pri SAV v Dome Európy v Bratislave besedu za okrúhlym stolom na tému *O spoločnom záujme generácií*. Besedy sa zúčastnili prof. Peter Ondrejko, prof. Ladislav Macháček, prof. Štefan Toma, prof. Ivan Kraus, Dr. Tatiana Rosová a Dr. Marianna Sirotová. Podnetom bola verejná diskusia k súčasnému ustanoveniu zákonom stanoveného vekového obmedzenia profesorov, ktorí môžu garantovať jednotlivé akreditované študijné programy na univerzitách do 65 rokov a k návrhu poslancu NR SR M. Mamojku na jeho predĺženie do 70 rokov.

Slovenská pedagogická spoločnosť pri SAV v rámci prípravy okrúhleho stola oslovila svojich členov, aby sa vyjadrili k danej téme. Vyhodnotenie tejto on-line diskusie (doc. E. Komárik, prof. Š. Švec, prof. E. Kratochvílová) naznačilo, že komunita vysokoškolských učiteľov-pedagógov by mohla prispieť k aktuálnej odbornej rozprave o vysokých školách. V úvodnom príhovore k účastníkom besedy L. Macháček priblížil stanoviská predstaviteľov vysokých škôl (pozri

http://www.spaeds.org/index.php?option=com_content&task=view&id=63&Itemid=1).

Š. Toma považuje za logické, že univerzity chcú vytvárať miesto pre mladších učiteľov. Argumentoval tým, že napríklad v Amerike profesor prekročením veku 65 rokov stratí svoj úväzok, ale môže zostať na univerzite s podmienkou, že jeho finančné ohodnotenie hradia granty, ktoré sú výsledkom jeho aktívnej výskumnej činnosti. Univerzita má potom k dispozícii viac finančných prostriedkov aj pre pracovné uplatnenie mladých vedcov.

P. Ondrejko si kládol otázku, ako je to možné, že vekom je determinované len garantovanie študijného odboru, zatiaľ čo pozície ako dekan, rektor, predseda akreditačnej komisie vekom obmedzené nie sú? Domnieva sa, že akékoľvek závery, ktoré sú prijímané v oblasti vysokých škôl v snahe zabrániť negatívnym javom, nemôžu byť nikdy prijímané mechanicky, automaticky, celoplošne a bez zamyslenia. Za rozumnejšie považuje prísne individuálne posudzovať každého aspiranta na garanta študijného odboru.

T. Rosová si myslí, že debata o novele zákona, ktorá sa zaoberá len ustanovením o veku garantov, je chybná. Podľa nej podstata problému nie je v obmedzovaní kariéry mladých začínajúcich vedcov, ani to, či 65 roční profesori vládzu, alebo nevládzu. V tejto súvislosti pripomenula, že v našom, ale ani v európskom zákonodarstve neexistuje žiadna veková hranica, ktorá by obmedzovala výkon akéhokoľvek povolania. Veková regulácia garantov predstavuje podľa nej diskriminačný aspekt. Zároveň podotkla, že vysoké školy by mali byť schopné regulovať nástupnosť garantov podľa vlastných kritérií na kvalitu ich práce.

I. Kraus zdôraznil, že privítal tendenciu diferencovať vysoké školy, avšak základné omyly podľa neho vznikajú nepochopením poslania diferenciacie. Diferenciácia neznamená ich kategorizáciu, zoradenie od najlepších po menej kvalitné, diferenciácia sa má týkať ich poslania a povahy. Zdôraznil, že táto jednoduchá diferenciácia predstavuje pre nás gordický uzol, ktorý sa nám za 20 rokov nepodarilo rozťať. Diskusie sa podľa I. Krausa nevedú v systémovej línii, t.j. v tom, čo je skutočne pre vysoké školy vhodné, ale všetky opatrenia tento systém veľmi intenzívne deformujú. Z dôvodu nepochopenia a ochranárskych záujmov vznikajú spory, ktoré pramenia v tom, čo sa v demokratickom systéme pri malej vyspelosti duchovna uskutočňuje a realizuje.

M. Sirotová pokladá na základe svojej dlhoročnej práce v Rade vysokých škôl SR za problém obmedzenia kariérneho postupu mladých vedcov predovšetkým finančné a spoločenské ohodnotenie práce vysokoškolského učiteľa, ich sociálne i materiálne zabezpečenie a podmienky práce na univerzitách. Potrebu vidí v otázkach motivovania mladých ľudí, aby zostali pracovať na univerzite. Zároveň odporúča celoplošne zjednotiť podmienky, ktoré si stanovujú vedecké univerzity na získanie akreditácie habilitovať a inaugurovať budúcich docentov a profesorov. Navrhla centrálnie zaviesť rovnaké podmienky, rozdelené špecificky podľa povahy každej vednej oblasti. Podľa nej totiž táto nejednotnosť v súčasnosti umožňuje proces „rýchlokvasených“ profesorov a v konečnom dôsledku vedie až k degradácii ich titulov.

Diskutujúci sa zhodli, že uvedené debaty sú výsledkom systémových chýb v samospráve vysokých škôl a vo fungovaní vysokoškolského systému. Cestu nápravy vidia v mobilizácii odborníkov. Navrhli, že by bolo vhodné častejšie organizovať okrúhle stoly s intenzívnejšou účasťou odborníkov, ktorí by sa snažili tieto systémové zmeny reflektovať a navrhovať ich možné riešenia. Osobitne dôležitou oblasťou je doktorandské štúdium, ktoré by sa mohlo stať ďalšou témou.

Na záver diskusie L. Macháček podotkol, že súčasný spôsob vedenia verejnej diskusie pripomína časy minulé, keď sa všetkými možnými prostriedkami prezentoval spoločenský problém ako generačný problém. Problematika reformy vysokého školstva nemôže byť úspešná, ak sa vníma ako spor medzi

mladšou a staršou generáciou vysokoškolských učiteľov a nie ako problém ucelenej koncepcie systémových zmien vo vysokom školstve.

Dovetok: Dňa 9. 3. 2010 Národná rada Slovenskej republiky po prerokovaní uvedeného návrhu zákona v druhom a treťom čítaní schválila návrh poslanca M. Mamojku na vydanie novely zákona, ktorou sa mení zákon č. 131/2002 Z. z. o vysokých školách, v znení schválených pozmeňujúcich a doplňujúcich návrhov o veku garantov zo 65 na 70 rokov. (Pozri <http://www.nrsr.sk/Default.aspx?sid=zakony/zakon&MasterID=3207#IIICit>).
Prezident republiky zákon nepodpísal.

Darina Dvorská

Recenzie

Jan Průcha (ed.): *Pedagogická encyklopedie*

Praha : Portál, 2010. 935 s. ISBN 978-80-7367-546-2²⁹

Začiatkom roka 2010 vydal Portál, dominantné vydavateľstvo pedagogickej literatúry v Českej republike, rozsiahlu publikáciu *Pedagogická encyklopedie*. Iniciátorom vydania a vedúcim autorského kolektívu bol *Jan Průcha*, známy svojimi monografiami, učebnicami a štúdiami zameranými na široké spektrum pedagogických oblastí.

Encyklopédia je publikácia, ktorá sústreďuje a systematicky organizuje poznatky v danej vednej disciplíne alebo v súbore disciplín. Každá encyklopédia je reprezentatívna, pretože obsahuje vedecké poznatky za určité časové obdobie, a tým ich vlastne bilancuje. Vzhľadom na to sa encyklopédie nepripravujú ľahko a nepublikujú frekventovane. Predchádzajúca trojdielna pedagogická encyklopédia vyšla v Čechách v rokoch 1938 – 1940 pod vedením O. Chlupa, J. Kubálka a J. Uhra (na Slovensku bola vydaná dvojdielna pedagogická encyklopédia pod vedením O. Pavlíka v r. 1984 – 1985). Encyklopédie sú rozsiahle publikácie, táto recenzovaná má rozsah takmer tisíc strán.

Dielo takéhoto rozsahu a zamerania nemá len informačnú, faktografickú hodnotu, nie je len súpisom vedeckých zistení, ale je to aj kultúrny dokument odrážajúci hodnoty, významy a postoje danej doby. Je to doklad o pokroku ľudstva, obraz rozvoja civilizácie. Zároveň je to dielo vzdelávajúce teoretikov i praktikov, inšpirujúce i motivujúce študentov pedagogických odborov.

V úvodných častiach editor proklamuje posun súčasnej pedagogiky od normatívnej k exploračnej vede. To sa prejavuje viacerými prvkami, predovšetkým však tým, že poznatky pedagogických disciplín, tém a okruhov sú v čo najväčšej miere založené na empirických zisteniach. Pedagogika sa stáva skôr exploračnou, vysvetľujúcou vedou než súborom praktických odporúčaní a návodov. V tejto encyklopédii je to dokumentované tak, že kapitoly obsahujú časť, ktorá zhŕňa výskumy v danej oblasti, a to hlavne tie, ktoré sa uskutočnili v ČR. Pokiaľ ide o prevládajúce zameranie textu, ide o deskripciu, edukačné návody sa tu nevyškvtujú.

Základné chápanie štruktúry pedagogiky v tejto práci je dielom *J. Průchu*. Je totožné s tým, ktoré je obsiahnuté v jeho predchádzajúcich dielach, najmä

²⁹ Poznámka redakcie: V tomto čísle časopisu je uverejnená aj štúdia editora tejto publikácie J. Průchu. Zasadou časopisu je neuverejňovať v jednom čísle dve alebo viac prác toho istého autora alebo o tom autorovi. V prípade Pedagogickej encyklopédie sme urobili výnimku, pretože ide o mimoriadne významné dielo. Encyklopédie sa publikujú raz za jednu generáciu, obyčajne však menej často. Okrem toho táto encyklopédia nie je výlučne dielom J. Průchu, napísal ju autorský kolektív.

v práci *Moderní pedagogika* (1997) (ďalej uvádzame ako MP), avšak s menšími zmenami. Pedagogika je veda o edukačnej realite. Edukačná realita je objektívna situácia, v ktorej prebiehajú edukačné procesy a fungujú (oproti MP správne vypadlo „a vytvárajú sa“) edukačné konštrukty. „Edukačné procesy (edukácia) sú všetky ľudské činnosti, v ktorých sa nejaký subjekt učí a iný subjekt (alebo technické zariadenie) mu toto učenie sprostredkúva, t.j. ho vyučuje.“ (s. 14) V texte sa nevymedzuje pojem učenie sa/vyučovanie. Ak sa ním chápe mediácia kognitívnych, afektívnych i psychomotorických obsahov, potom je toto vymedzenie dostatočne široké. Zostáva však problém s edukačnými aktivitami, ktoré nemožno zahrnúť pod pojem vyučovanie, a to sú všetky mimovyučovacie a mimoškolské aktivity a poradenstvo. I keď sa v tomto vymedzení nespomínajú, v encyklopédii sú im venované samostatné kapitoly. Edukačné konštrukty sú všetky výtvary, ktoré slúžia nato, aby podporovali, kontrolovali a riadili edukačné procesy. V MP je použitá formulácia, že edukačné konštrukty určujú, alebo ovplyvňujú edukačné procesy, čo je menej výstižné. Tieto výtvary sú edukačné teórie, modely, plány, zákony, učebnice, testy, diplomy atď. Prekvapuje pestrosť a rôznorodosť týchto produktov, čo poukazuje na to, že ide o veľmi širokú kategóriu. Do edukačnej reality zasahuje edukačné prostredie. Je to súhrn podmienok (fyzikálnych, psychosociálnych, politických atď.), v ktorých fungujú edukačné procesy. Na schéme (s. 15) vidno, že edukačné prostredie je jednak statické (trvalejšie), jednak premenlivé (krátkodobé). To znamená, že edukačné prostredie na jednej strane pôsobí na edukačné procesy, na strane druhej sa pri edukačných procesoch môže samé zmeniť. Je to typické pre psychosociálnu klímu triedy a školy (v dlhodobom horizonte) a atmosféry triedy a školy (v krátkodobom horizonte).

Na kapitolu vymedzujúcu pedagogiku nadväzujú štyri kľúčové teoretické štúdie. V prvej sa charakterizuje výchova ako špecifický fenomén. Definuje sa priame a nepriame pôsobenie na vychovávaného jedinca (to druhé je podľa autora účinnejšie) a potom sa určujú tri modely vzťahu medzi vychovávajúcim a vychovávaným – silná nadradenosť vychovávajúceho, zdôraznenie sebatvárať a vychovávaného a interakčný vzťah medzi vychovávajúcim a vychovávaným. Kapitola kulminuje vymedzením štrnástich téz o výchove (hlavne dieťaťa). V nasledujúcej kapitole sa presúva pozornosť na fungovanie učenia sa/vzdelávania v škole. Je predstavená kultúrno-psychologická koncepcia a vysvetľuje sa Vygotského model učenia sa. Ten sa rozvinul v druhej polovici minulého storočia predovšetkým zásluhou amerických odborníkov, pričom prínosom bola koncepcia učebnej opory (scaffolding), tútorstva a kooperatívneho, recipročného vyučovania. Ďalšie dve kapitoly logicky rozširujú vzdelávací kontext o celoživotné učenie sa/vzdelávanie a o koncept znalostnej spoločnosti.

Z dvoch možností usporiadania hesiel (abecedné zoradenie alebo systémové zoradenie) si autori encyklopédie zvolili tú ťažšiu – heslá sú usporiadané obsahovo, to znamená, že pozícia daného hesla zodpovedá relevantným vzťahom k iným heslám v horizontálnej a vertikálnej rovine. Autori tak vlastne namodelovali stavbu pedagogiky ako súboru disciplín, tém a okruhov. Nie je to ľahká úloha, pretože pedagogika dospela v súčasnosti do štádia značnej diferencovanosti, rieši množstvo tém a problémov, ktoré sú navyše často vzájomne poprepájané, alebo sa prekrývajú. Základná štruktúra encyklopédie sa delí na deväť veľkých častí a viacero príloh:

1. edukačná realita (charakterizovali sme ju vyššie),
2. škola a edukácia (najrozsiahlejšia časť encyklopédie, ktorá má 300 strán),
3. subjekty edukácie (žiaci, pedagogickí pracovníci),
4. edukácia špecifických skupín populácie (zdravotne znevýhodnení, s poruchami učenia sa, rómski žiaci, etnické skupiny, dospelí a seniori atď.),
5. edukácia v mimoškolskom prostredí (rodina, médiá, podnikové vzdelávanie atď.),
6. plánovanie a riadenie vzdelávania a školstva (vzdelávacia politika, riadenie a financovanie škôl, reformy škôl vo svete atď.),
7. evalvácia vzdelávania a školstva (efektivita, školská inšpekcia, evalvácia vrátane medzinárodných porovnávacích štúdií výkonov žiakov a autoevalvácia školy),
8. podpora vzdelávania a školstva (legislatíva, poradenstvo, zdravotná starostlivosť o deti a mládež atď.),
9. pedagogická veda a výskum (druhá najrozsiahlejšia kapitola v rozsahu 250 strán, charakteristika 30-tich pedagogických a hraničných disciplín, pedagogického výskumu v ČR a zahraničí, metodológia kvantitatívneho a kvalitatívneho výskumu, opis významných tém, ako sú sociálne nerovnosti vo vzdelávaní, školské inovácie, ekologická výchova atď.) a informačné zdroje pedagogiky (časopisy, encyklopédie a slovníky, knižnice a databázy, múzeá a archívy),
10. prílohy obsahujú zoznam fakúlt, ktoré poskytujú učiteľský, resp. pedagogický študijný program, zoznam vysokých škôl a ďalších inštitúcií, grantové agentúry, prehľad titulov absolventov, návštevnosť škôl, normu ISCED aplikovanú na české prostredie a pod.

Jednotlivé časti encyklopédie sa delia na kapitoly (vhodnejší názov ako heslá), ktorých je spolu 156. Každá je dielom jedného alebo dvoch autorov. Kapitoly majú jednotnú štruktúru, ktorá obsahuje úvod, definíciu kľúčového pojmu, vlastnú textovú časť, literatúru a odkazy na iné, súvisiace témy v tejto encyklopédii. Kapitoly sú napísané jasne a zrozumiteľne, i keď autori museli vzhľadom na povolený rozsah textu písať veľmi koncentrovane.

Uvedená štruktúra encyklopédie je len základnou obsahovou formou, pretože mnohé témy, týkajúce sa vzdelávania a výchovy, sa objavujú vo

viacerých kapitolách. Samozrejme, k triedeniu tém a k ich zoskupeniu bolo možné pristupovať odlišným spôsobom (napr. kapitola *Významné témy pedagogickej vedy* nezapadá dobre do danej časti a jej obsah sa mohol integrovať do iných častí). To však nie je podstatné, pretože dôležitejšia je kvalita jednotlivých kapitol encyklopédie. Dobrým kritériom na ich posúdenie je výber autorov. Svojimi textami do encyklopédie prispelo spolu 104 odborníkov, vrcholných predstaviteľov danej oblasti, ktorí sú autormi významných monografií alebo zásadných štúdií. Autormi alebo spoluautormi kapitol neboli len starší, uznávaní vedci, ale aj relatívne mladí odborníci – ľudia, ktorí získali renomé svojimi prácami a výskumom, napríklad T. Janík (didaktika), J. Vašťačková (autoevalvácia škôl), R. Švaříček (metodológia kvalitatívneho výskumu), K. Šeďová (médiá a výchova), J. Zounek (elektronické učenie sa), P. Novotný (neformálne vzdelávanie). Stojí za povšimnutie, že všetci okrem J. Vašťačkovej pôsobia v Brne. Toto mesto sa stáva silným pedagogickým centrom v ČR, pochádzajú z neho i dvaja odborní konzultanti projektu tejto encyklopédie M. Rabušicová a spomínaný T. Janík.

Medzi autormi nájdeme výskumných pracovníkov, vysokoškolských učiteľov z rôznych fakúlt, pracovníkov múzeí, archívov, knižníc, poradenských inštitútov atď. Prevládajú pracovníci pedagogických a filozofických fakúlt. Autori pochádzajú výlučne z Českej republiky, takže vznikla skutočne národná encyklopédia. K tomu prispeli i kapitoly, ktoré mapujú edukačnú realitu v Českej republike (historický vývoj českých škôl, súčasná česká škola, kurikulum českých škôl, vzdelávacia politika v ČR, alternatívne školy v ČR a pod.). Na druhej strane sú mnohé témy internacionálne, resp. zahraničné, napr. reformy vzdelávania vo svete, evalvácia vzdelávacích výsledkov prostredníctvom medzinárodných projektov, prehľad kritických teórií o vzdelávaní, súpis zahraničných informačných zdrojov a pod.

Dielo tohto zamerania nie je len súborom informácií, ale je zároveň ukazovateľom trendov vývoja v jednotlivých pedagogických disciplínach, témach a okruhoch. Je zaujímavé sledovať, ako sa niektoré oblasti dostali z periférneho okruhu do silnejšieho postavenia a ako sa vo svojom obsahu posunuli. Typickým príkladom je téma gramotnosti. V minulosti to bola u nás bezvýznamná problematika, ktorá sa spájala najmä s alfabetizáciou. Dnes – v chápaní čitateľskej gramotnosti – sa poníma ako základné kompetenčné vybavenie žiaka pre prácu s informáciami. Už v Průchovom kompendiu *Přehled pedagogiky* (2000) bola táto problematika rozpracovaná v kapitole *Významné témy súčasnej pedagogiky v rozsahu troch strán*, v tejto encyklopédii sú gramotnosti venované až tri kapitoly (*Gramotnost', Základy gramotnosti – počítačová čitateľská gramotnosť* a *Školské vzdelanie a funkčná gramotnosť*). Okrem toho je gramotnosti venovaná aj samostatná časť v kapitole nazvanej *Jazykové a komunikačné kompetencie českej mládeže*.

Zaujímavé sú aj iné posuny. Napríklad popri kapitole o historickom bádani v pedagogike nazvanej *Historická pedagogika* a kapitole o dejinách vzdelanosti vystupuje samostatná kapitola *Komeniológia*. Tým sa dokumentuje, že skúmanie diela J. A. Komenského sa v ČR stalo natolko hlbokým, že si zaslúži ocenenie vo forme samostatnej disciplíny a kapitoly v tejto encyklopédii. Zaujímavý je tiež posun v andragogike. Popri nej je tu kapitola o androdidaktike. Kým andragogika sa koncentruje na všeobecnejšie otázky učenia sa a vzdelávania dospelých, obsahom tejto disciplíny je didaktická stránka ich vzdelávania.

Ak porovnáme pedagogické disciplíny, ktoré vystupujú v Průchovom *Přehledu pedagogiky* (PP), s tými, ktoré sú v tejto encyklopédii (je ich 30), zistíme, že vypadla amorfná disciplína technológia vzdelávania. Nachádza sa tu ale kapitola o edukačných médiách, ktorá je však inak orientovaná. Charakterizuje materiálne didaktické pomôcky, učebnice, nové technológie, e-learning a kultúrne zariadenia. Pedagogická antropológia nemá vlastnú kapitolu, ako mala v PP, ale prvky tejto problematiky sú súčasťou obsahu viacerých kapitol. V porovnaní s PP pribudli kapitoly o týchto disciplínach: školská psychológia, etnopedagogika, gerontopedagogika, vysokoškolská pedagogika, mediálna pedagogika, medicínska pedagogika a pedagogika športu.

V encyklopédii sú kapitoly, ktoré považujem za nové, netradičné. Je to napríklad kapitola o národnej vzdelanosti, kapitola o pastorácii a výchove alebo o politických stranách vo vzťahu k školstvu. V Českej republike je tiež rozvinutá problematika vzdelávania imigrantov, utečencov a etnických menšín (nielen Rómov). Tieto ciele sleduje pedagogická disciplína zvaná etnopedagogika. Správnym rozhodnutím bolo zaradiť do knihy aj dve kapitoly napísané praktikmi-učiteľmi. Každá z nich charakterizuje vlastnú školu, jedna je málotriedna, vidiecka, druhá sídlisková, veľkomestská. Opisy prostredia, vzťahov a činnosti školy sprostredkovávajú čitateľovi skutočný život, nie iba „studenú“ teóriu. Pozoruhodný je bojovne ladený záver jednej kapitoly. Autorka vyvracia niektoré mýty o učiteľoch, napr. že učiteľstvo je poslanie a nie povolanie (výsledkom je platové podhodnotenie učiteľov), že zaťažovanie učiteľov plnením najrozličnejších úloh je tomuto povolaniu vlastné (výsledkom je klesajúca vzdelanostná úroveň žiakov) a že učiteľ má vykompenzovať nedostatky rodinnej výchovy (výsledkom je, že rodičia sa čoraz viac spoliehajú na vplyv školy a zanedbávajú vlastné pôsobenie na deti). Tieto myšlienky sú zaujímavé (preto sme ich uviedli), ale prekračujú cieľ kapitoly – opis práce konkrétnej školy.

Všimnime si bližšie časť encyklopédie, ktorá sa týka hodnotenia škôl a posudzovania výkonov žiakov. Táto časť sa nazýva *Evalvácia vzdelávania a školstva* a tvorí ju sedem kapitol. Vstupná kapitola sa venuje ústredným pojmom – kvalite a efektívnosti vzdelávania, čo sú terminologické „pomôcky“ z ekonómie. Vo vzdelávaní ide o zisťovanie optimálnej úrovne fungovania

vzdelávacích inštitúcií a o hodnotenie ich výsledkov. V kapitole sa prezentujú rôzne modely efektívnosti, ktoré pracujú s kombináciou vzdelávacích premenných, ako je kontext, ciele, vstup, proces, zásady a výstup. Kapitola o školskej inšpekcii sa venuje jej historickému vývoju od roku 1869 (hoci vzhľadom na obmedzený rozsah kapitoly sa táto časť zdá byť zbytočná). Dôležitejší je opis súčasnej praxe školskej inšpekcie, jej postupné preformovanie tak, aby lepšie slúžila súčasným potrebám. Text naznačuje, že poradenská a konzultačná zložka inšpekčnej činnosti nie je v Českej republike uspokojivá a táto jej formatívna funkcia by sa mala posilniť. Kapitola o autoevalvácii škôl ukazuje, ako sa hodnotenie práce školy jej pracovníkmi (prípadne aj rodičmi) stáva významným faktorom pôsobiacim na zlepšenie jej fungovania. V kapitole o hodnotení a klasifikácii žiakov sú zaujímavé poznatky o výskume hodnotenia žiakov (napr. stabilita školskej známky, skreslenie hodnotenia a pod.) a autori opisujú novší trend – žiacke sebahodnotenie ako významný činiteľ autoregulácie žiaka. Kapitola o testovaní žiakov prináša štandardný opis druhov testov a klasifikáciu testových úloh, kapitoly o zisťovaní vzdelávacích výsledkov obsahujú súhrny dát z domácich i medzinárodných projektov. Česká republika bola zapojená do týchto projektov od roku 1995; odvtedy sa testovania zúčastnilo spolu 73 500 žiakov. V čitateľskej gramotnosti podali českí žiaci horšie výkony ako v testoch z prírodovedy a matematiky (podobne ako slovenskí žiaci) a len v dvoch meraniach sa umiestnili pod bodovým priemerom zúčastnených krajín, v ostatných meraniach sa umiestnili nad priemerom alebo na úrovni priemeru (to však nemožno povedať o slovenských žiakoch).

Bohatá je informačná časť encyklopédie: obsahuje zoznam vybraných českých a zahraničných pedagogických časopisov, encyklopédií a slovníkov, knižníc, databáz, múzeí, archívov a už spomenuté prílohy. Uvedené sú aj pedagogické organizácie a asociácie v zahraničí, medzi nimi aj Slovenská pedagogická spoločnosť. Škoda len, že časť informácií z týchto kapitol rýchlo zostarne a stratí svoju aktuálnosť. Vecný register je dosť stručný a čitateľovi veľmi nepomôže (na porovnanie: encyklopédia podobnej veľkosti pod redakciou M. C. Wittrocka má takmer trojnásobný počet hesiel).

Pri hodnotení publikácie nesmieme zabudnúť na jeho editora J. Průchu. Musíme obdivovať nielen jeho erudíciu, ktorá je dostatočne známa, ale aj jeho energiu a vytrvalosť pracovať s takým rozsiahlym tímom autorov, koordinovať ich prácu, budovať koncepciu encyklopédie a strážiť jej dodržanie, harmonizovať obsah kapitol a dbať o ich štýlovú jednotu. Kto pracoval v kolektíve, kde bolo čo i len desať autorov, vie, koľko času a úsilia zaberie manažovanie tímu a akú komunikačnú a vyjednávaciu zručnosť si táto práca vyžaduje. Editor pracoval s autorským kolektívom, ktorý bol desaťkrát väčší. V interview pre vydavateľstvo Portál Průcha sucho konštatuje, že nebolo ani takým veľkým problémom vyhľadávať a oslovovať autorov, ako ich nútiť, aby dodržiavali

dohodnutú koncepciu a štýl kapitol. Niektoré rukopisy museli byť odmietnuté, pretože autori ich nedokázali napísať tak, aby zodpovedali požiadavkám encyklopédie. Žánrová nepružnosť, neschopnosť prispôbiť štýl písania rôznorodým publikačným produktom je častým nedostatkom mnohých vynikajúcich odborníkov.

Pedagogická encyklopédie však nie je len dielom určeným domácim čitateľom. Odovzdáva určitý odkaz aj slovenským pedagógom. Núti nás – či už vedome alebo podvedome – k sebareflexii a k bilancovaniu stavu tejto vedy na Slovensku. Neodvažujem sa vysloviť hodnotiace stanovisko o stave jednotlivých pedagogických disciplín u nás, sústredím sa skôr na iné hľadisko – v akej miere sú rešpektovaní slovenskí odborníci v Čechách. Zrkadlom toho je citovanosť ich diel v tejto encyklopédii, čo je hľadisko veľmi jasné a jednoznačné. V encyklopédii je okolo tisíc literárnych odkazov, z nich však len 51 predstavujú práce autorov žijúcich na Slovensku (z toho bolo desať prác publikovaných v Čechách). Sú to smutné údaje, ktoré odhaľujú malú potenciu slovenskej pedagogiky. Bolo by nespravodlivé obviňovať českých kolegov, že naše publikácie málo čítajú, a preto málo citujú, problém je skôr na našej strane – produkuje málo prác, ktoré by boli razantným prínosom, málo bádame v bielych miestach pedagogiky, nedokážeme nadviazať efektívne publikačné kontakty s českými kolegami. Dôvod na zamyslenie, ale nielen na to.

Peter Gavora

Kasper, Tomáš – Kasperová, Dana: Dějiny pedagogiky

Praha : Grada Publishing, 2008. 224 s. ISBN978-80-247-2429-4

Dejiny pedagogiky patria v klasickom ponímaní diferenciácie pedagogických vied ako vedného systému k základným disciplinám. Ich poznanie by malo byť fundamentom každého pedagogického vzdelania a prispieva k orientácii v dnešnom (niekedy až príliš a za každú cenu) reformne orientovanom a hektickom edukačnom prostredí. Tomuto účelu má slúžiť aj recenzovaná publikácia. Z historicko-časového hľadiska je zameraná na „dejiny novoveku a moderného pedagogického myslenia“.

V úvode autori motivujú čitateľa prostredníctvom odpovedí na dve otázky: Prečo budúci učitelia postmodernej a globalizujúcej sa spoločnosti majú byť oboznámení s historicko-pedagogickými problémami? a Prečo je nutné zaoberať sa práve vybranými kapitolami novovekého a moderného pedagogického myslenia?

Publikácia je členená na 14 hlavných kapitol s podkapitolami. Mohli by sme ju vnímať vo viacerých obsahových rovinách. Spočiatku sú v samostatných

kapitolách prezentované hlavné osobnosti novovekého pedagogického myslenia, potom sú charakterizované hlavné vývinové obdobia.

Prvá kapitola venuje pozornosť osobnosti *Jana Amosa Komenského*. Autori ho vnímajú ako rodáka z „Nivnice či samotného Uherského Brodu“, no jeho miesto narodenia je dodnes predmetom odbornej diskusie. Existujú aj hypotézy o jeho slovenskom pôvode – z kúpeľného mestečka Nimnica pri Púchove. Čitateľ sa, žiaľ, nedozvie jeho rodné meno, resp. odkiaľ pochádza meno Amos a svetu známe priezvisko Komenský. Výber diel Komenského je vždy do určitej miery problematický, pretože je autorom viac než 130 prác. Predsa však by v takto zameranej publikácii nemali chýbať zmienky o ďalších jeho dielach, akými sú napr. *Najnovšia metóda jazykov, Ako dômyselne používať knihy, hlavný nástroj vzdelávania*. V rámci jeho všenápravných snáh sú iste nezanedbateľné aj výzvy na založenie *Zboru svetla, Mierového súdu*, ekumenického konzistória či univerzálneho jazyka.

V druhej kapitole je predstavený *John Locke* ako významný predstaviteľ demokratických ideí a jeho „politologické myslenie“. Podrobnejšie autori analyzovali jeho hlavné pedagogické dielo *Úvahy o výchove*, v ktorom vyjadril svoje pokrokové názory v duchu predstavy výchovy príslušníka novej triedy „gentlemana“.

Treťou osobnosťou, ktorá osobitným spôsobom formovala novodobé pedagogické myslenie, je *Jean Jacques Rousseau* so svojou koncepciou prirodzenej a slobodnej výchovy. Výstižne je charakterizovaná koncepcia tzv. „negatívnej výchovy“ a následne opis „prirodzenej výchovy“ podľa diela *Emil alebo o výchove*. Túto výchovu chápal Rousseau ako jednu z troch súčastí výchovného pôsobenia, ktorú človek dostáva: od prírody, od ľudí a od vecí. Pri formovaní jedinca mu išlo o ich spoločné pôsobenie, no výchova od vecí a od ľudí sa musí prispôbiť výchovnému vplyvu prírody. K dokresleniu jeho osobnosti bolo možné uviesť jeho úspech v oblasti literárnej tvorby (*Nová Helois*), resp. hudby (*Rozprava o modernej hudbe*, opera *Galantné múzy*) a pod.

Ďalšia kapitola sa venuje hnutiu *filantropizmu* z hľadiska určenia jeho hlavných znakov. Podáva sa podrobnejšia charakteristika jeho najvýznamnejšieho predstaviteľa – J. H. Basedowa a stručný prehľad o pôsobení jeho spolupracovníkov – J. H. Campeho, P. Villaumeho, Ch. G. Salzmana, E. Ch. Trappa. Kapitola je zakončená pohľadom na filantropické dielo J. H. Pestalozziho, ktorý je však dosť stručný a neúplný. Autori uvádzajú len jedno jeho dielo (*Ako Gertrúda učí svoje deti*) a absentuje tu jeho prínos pre oblasť elementárneho vzdelávania a školstva.

Piata kapitola podáva pohľad na *osvietenské školské reformy v českých krajinách* na stručnom pozadí chronologicky radených historických udalostí a na reformné počiny panovníkov Márie Terézie a Jozefa II. Hlavný dôraz kládli

autori na analýzu *Felbigеровho* dokumentu Všeobecný školský poriadok pre nemecké normálne, hlavné a triviálne školy vo všetkých cisárskych dedičných krajinách a na zhodnotenie prínosu *Františka Kindermanna* pre školskú reformu.

Obdobie 19. storočia je obsahom šiestej kapitoly, ktorá sa zaoberá hodnotením stavu a rozvoja českého školstva a učiteľského vzdelávania prostredníctvom učiteľských ústavov. Kapitola s názvom *Stabilizácia verejného školstva v českých krajinách a rozvoj pedagogiky ako vedy* je obsahovo zameraná na legislatívne opatrenia – na tzv. ríšsky školský zákon z r. 1869 a na školskú novelu z r. 1883, ako aj na prínos osobností (Karel Slavomir Amerling, Jan Vlastimír Svoboda, Jan Jakub Ryba) a význam pozitivizmu v oblasti pedagogiky (August Comte, Josef Úlehla, František Krejčí, František Čáda a Otokar Kádner). Osobitnú a zaslúženú pozornosť venovali autori jednému z najvýznamnejších pedagógov – *Johannovi Fridrichovi Herbartovi*, ktorého pedagogické diela a systém nadhlo ovplyvňovali samotnú školskú prax. Je možné len súhlasiť s autormi, že upozornili na zjednodušovanie jeho myšlienok a ich mechanický prenos do vyučovacieho procesu. Na druhej strane však v texte nie je uvedené ani zásadné Herbartove pedagogické dielo (*Všeobecná pedagogika odvodená z cieľa výchovy*). Je nutné poznamenať, že vyučovanie v jeho poňatí je iba jedným z komponentov celkového výchovného pôsobenia (ovládanie – vyučovanie – vedenie ako mravné formovanie), nasmerovaného od autoritatívneho k neautoritatívnemu edukačnému vplyvu.

V poslednom bloku publikácie je hlavnou témou *reformné pedagogické hnutie*, ktoré zaberá polovicu celého rozsahu. Jeho spracovanie je členené do dvoch hlavných oblastí. Prvá prináša prehľadné informácie o hlavných predstaviteľoch, koncepciách a prejavoch vo svete (kap. 7 – 13): hnutie novej výchovy, pragmatická pedagogika, Ovide Decroly, Edouard Clapared, Adolphe Ferriere, Helen Parkhurstová, Carleton Washburn, Mária Montessoriová, Célestin Freinet, Cecil Reddie, dedinské výchovné ústavy, Gustav Wyneken, Rudolf Steiner, Peter Petersen. Druhá časť bloku (kap. 14) opisuje prejavy reformného pedagogického hnutia v ČSR. Najprv to bolo v podobe individuálnych reformných pokusov, resp. reformných projektov – žiaľ, v niektorých prípadoch len s uvedením mena a so zaradením do skupiny zástancov koncepcie. Jadrom tejto časti je reformná koncepcia *Václava Příhodu* s jednotnou, vnútorne diferencovanou školou s vtedy pokrokovými črtami.

Pre komplexnejší pohľad na danú problematiku je však nutné dodať, že v publikácii chýba časť venovaná druhej reformnej koncepcii (tzv. brnianske krídlo) na čele s *Jánom Uhrom* a *Otokarom Chlupom*.

Poslednou podkapitolou je opis uplatňovania nemeckých reformných pedagogických pokusov v ČSR. Autori, žiaľ, úplne ignorovali reformné pedagogické hnutie na území Slovenska (vtedy súčasť ČSR), ktoré malo

svojich nadšencov (František Musil, Vilma Musilová, Michal Kopčan, Karol Rakušan, Oskar Jeleň a i.) a ich vlastné školy (napr. Pedagogický seminár v Trnave, Pokusná meštianska škola v Trnave, Pokusná meštianska škola v Malackách), ako aj nové koncepcie (Za novú pedagogiku a výchovu). Slovenskí učitelia úzko a intenzívne spolupracovali v tomto smere s českými a moravskými pedagógmi.

Publikácia *Dějiny pedagogiky* prináša základný prehľad historických poznatkov k vybraným témam, aj keď v niektorých prípadoch mohli autori predložený text viac rozpracovať a spresniť. Určitým nedostatkom sa javí aj to, že text je bez akejkoľvek obrazovej prílohy. Výhodou je však to, že súčasťou takmer každej kapitoly je textová analýza, ktorá dáva čitateľovi priestor pre oboznámenie sa s časťami originálnych textov (Všeobecná porada o náprave vecí ľudských, Úvahy o výchove, Emil alebo o výchove a pod.).

Eduard Lukáč

Gary D. Fenstermacher, Jonas F. Soltis: Vyučovacie štýly učiteľů

Praha : Portál, 2008. 128 s. ISBN 978-80-7367-471-7

Publikácia *Vyučovacie štýly učiteľov* od amerických pedagógov *Garyho D. Fenstermachera* (profesora na Universty of Michigan v Ann Arbor) a *Jonasa F. Soltisa* (profesora na Columbia University v New Yorku) je cenným príspevkom k poznaniu špecifik učiteľskej profesie. Učiteľská profesia ako povolanie a zamestnanie je niečo mimoriadne, keďže obohacuje nielen naše životy, ale aj životy druhých. Učiteľovi zveruje celý národ najcennejšie hodnoty, aké vôbec má: deti a dorast – svoju budúcnosť.

Publikácia je určená rôznym čitateľom. Učitelia a študenti učiteľstva ju môžu využiť ako učebný materiál, zdroj informácií zo školského života, pre oboznámenie sa s niektorými špecifikami povolania. Publikácia je rozdelená do siedmich kapitol a rozoberá rôzne vyučovacie štýly učiteľov.

Prvá kapitola: *Vyučovacie štýly* je venovaná všeobecnému úvodu do problematiky. Cieľom autorov je podnietiť naše myslenie o rolách učiteľa, ukázať náš pohľad na odlišné, no zároveň účinné spôsoby, ako učitelia vyučujú. Tieto odlišné spôsoby môžeme – podľa autorov – vidieť na príklade troch učiteliek – Evy, Kristíny a Lenky. Učiteľka Eva sa snaží čo najefektívnejšie odovzdať žiakom vedomosti a spôsobilosti. Kristína sa zase snaží rozvíjať osobnosť svojich zverencov ich zapájaním do zmysluplných zážitkových aktivít, ktoré súvisia s ich životom. A napokon učiteľka Lenka, ktorá sa snaží o to, aby žiaci porozumeli spôsobom, ktorými sa pokúšame nájsť zmysel života, ktorý nás obklopuje. Prostredníctvom príkladov týchto troch učiteliek nás autori vedú k tomu, aby sa čitatelia zastavili a zamysleli nad rolou učiteľa,

cieľmi, ktoré chcú vo vyučovaní dosiahnuť, ale aby taktiež sami uvažovali a odpovedali na otázku, čo je to vyučovací štýl. Definíciu vyučovacieho štýlu totiž v knihe nenájdeme.

Túto skutočnosť pokladám na jednej strane za podnetnú, keďže v tomto prípade čitateľa nie sú len pasívnymi prijímateľmi informácií. Na druhej strane je voľba „utajenia informácie“ problematická, pretože nie každý čitateľ (zvlášť študent) si odpovie na túto otázku správne. Môže sa preto stať, že nadobudne o vyučovacom štýle nepresnú predstavu.

Autori rozdelili vyučovacie štýly do troch druhov, pričom každý vyučovací štýl reprezentuje už spomínaná učiteľka. Učiteľka Eva je reprezentantkou *exekutívneho štýlu*, ktorý chápe učiteľa ako manažéra zložitých vyučovacích procesov. Učiteľka Kristína je zase zástupkyňou *facilitačného štýlu*, ktorý sa pozerá na učiteľa ako na facilitátora, empatickú osobu, ktorá pomáha žiakom rozvíjať ich osobnosť a dosahovať vysokú úroveň sebaaktualizácie a seba-poznania. Príkladom tretieho, *liberálneho štýlu* je učiteľka Lenka. V tomto štýle je učiteľ osoba, ktorá oslobodzuje myseľ žiakov, zasväčuje ich do rôznych spôsobov ľudského poznávania a pomáha im stať sa vyváženými a morálne hodnotnými ľudskými bytosťami. Exekutívnemu, facilitačnému a liberálnemu štýlu sú venované samostatné kapitoly, v ktorých autori rozoberajú ich podstatu, znaky a historické korene. Všetky tieto štýly opisujú autori vecne, nie je jeden lepší než druhý alebo tretí. Pre možnosť komparácie jednotlivých štýlov autori stanovili prostriedok, tzv. spoločný rámec. Tento rámec sa skladá z piatich zložiek, ktoré sa viažu na osobnosť učiteľa a ovplyvňujú vyučovací proces. Sú to: 1. vyučovacie metódy, 2. vlastnosti a potreby žiakov, 3. učiteľove znalosti učiva, 4. ciele vyučovania a po 5. vzťahy a interakcia medzi učiteľom a žiakmi. Vysvetleniu a objasneniu jednotlivých zložiek spoločného rámca v akronyme MŽUCI (metódy, žiaci, učivo, ciele, interakcia) a jeho využitiu je venovaný záver prvej kapitoly. Tento rámec slúži nielen na porovnanie jednotlivých štýlov, ale aj ako základ pre sebareflexiu.

Druhá kapitola publikácie s názvom *Exekutívny štýl vyučovania* je venovaná čisto exekutívnemu vyučovaciemu štýlu. Každý, kto si prečíta túto kapitolu, získa zhutnený prehľad, obraz o tomto štýle. Zistí, že exekutívny štýl najviac zdôrazňuje metódy a učivo. Oveľa menší dôraz je kladený na vnímanie potrieb žiakov, stanovovanie cieľov a rozvíjanie priateľských vzťahov so žiakmi. Znalosti sú považované za objektívne informácie, ktorých podávanie je úlohou učiteľa. Učiteľ tu funguje ako akýsi doručovateľ. Silná stránka exekutívneho štýlu je to, že poskytuje zrozumiteľné a priamočiare prostriedky k preneseniu poznatkov od zdroja k žiakovi.

V tretej kapitole *Facilitačný vyučovací štýl* autori rozoberajú podstatu, znaky a historický pôvod facilitačného štýlu. Dominantné pre tento štýl sú vlastnosti a potreby žiakov, ako aj vzťahy a interakcia medzi učiteľom

a žiakmi. Učiteľ v tomto prípade zameriava svoju pozornosť na osobnosť žiaka. Vníma žiaka ako niekoho, kto prichádza do školy s veľkým množstvom informácií a cieľom učiteľa je zariadiť, aby si ich uvedomil a prepojil ich s tými, s ktorými sa stretne v škole. Facilitátor sa pokúša pomôcť žiakovi stať sa autentickou osobnosťou a súčasne hodnotným človekom.

Štvrtá kapitola s názvom *Liberálny štýl vyučovania* prináša poznatky o poslednom z trojice vyučovacích štýlov. Pre liberálov sú z prvkov štýlu dominantné vzdelávacie ciele a znalosti učiva, zatiaľ čo metódy, potreby žiakov a interakcia medzi učiteľom a žiakmi majú vedľajšiu úlohu. Na rozdiel od facilitátorov sa liberálni učitelia viac zaujímajú o to, ako intelektuálne dedičstvo ľudstva ovplyvňuje formovanie a dosahovanie týchto cieľov. U liberálov sú ciele silne ovplyvnené charakterom učiva. Liberálny učiteľ sa usiluje o výchovu ušľachtilej a kompetentnej osobnosti. V závere štvrtej kapitoly nasleduje charakteristika emancipačného vyučovania, ktoré je variantom liberálneho štýlu.

Piata kapitola publikácie *Reflexia troch vyučovacích štýlov* je venovaná zhodnoteniu opísaných vyučovacích štýlov. Pri prezentovaní teoretických poznatkov o jednotlivých štýloch v predchádzajúcich kapitolách autori zámerne obmedzili negatívne pohľady na exekutívny, facilitačný a liberálny štýl. Chceli, aby sa každý štýl ukázal len v tom najlepšom svetle. Ako uvádzajú autori, za nedostatky exekutívneho štýlu môžeme považovať to, že títo učitelia sú vnímaní ako manažéri továrne, otrokári na lodi a žiaci ako surový materiál. Ďalším negatívom tohto štýlu je to, že ignoruje vlastnosti a potreby žiakov, špecifiká rôznych oblastí učiva, ako aj sociálne a kultúrne rozdiely. Väčší dôraz sa taktiež kladie na získavanie odborných vedomostí než na ich správne využitie. Za mínusy facilitačného štýlu autori považujú benevolentný postoj k chybám, pripúšťanie širokých hraníc rozdielov v štýle a kvalite práce. Problematické je taktiež formovanie národnej identity, keďže sa facilitačný štýl vyhýba nátlaku. Ďalej autori rozoberajú negatíva liberálneho štýlu ako napr. sústredenie na vedné odbory, zameranie na znevýhodnené deti, ideologický charakter. Toto je len zopár nedostatkov, ktorým autori venujú svoju pozornosť.

Šiesta, najstručnejšia kapitola s názvom *Rozvíjanie vášho vyučovacieho štýlu* prináša informácie o vzájomných súvislostiach medzi tromi základnými vyučovacími štýlmi, ako aj o možnosti použiť všetky štýly súčasne.

Posledná, siedma kapitola publikácie *Prípady a polemiky* je venovaná diskusií a výmene názorov na prípady z reálneho života, ktorých preštudovanie nám poskytuje možnosť spojiť teóriu s praxou. Taktiež nás vedú k hlbšiemu zamysleniu sa nad základnými vyučovacími štýlmi, ako aj nad vlastným preferovaným štýlom. Je na zamyslenie, či umiestnenie polemík týkajúcich sa

uvádzaných štýlov až na konci publikácie bolo didakticky podnetné. Ich konkretizácia pred opisom štýlu by bola pre čitateľa prijateľnejšia.

Na záver môžeme konštatovať, že publikácia poskytuje nielen ucelený súbor teoretických poznatkov o základných vyučovacích štýloch, ale taktiež i rad príkladov z reálneho života. Inšpirujúce zvlášť pre študentov pedagogiky sú tie časti knihy, v ktorých sa autori venujú historickej podmienenosti jednotlivých štýlov. Študent sa v týchto častiach zorientuje napr. v pojmoch tradičný prístup ku vzdelávaniu, vplyv behaviorálnej psychológie na vyučovanie, progresivistický prístup k vzdelaniu, humanistické vzdelanie, sociálny kriticizmus, kritická pedagogika, konštruktivizmus a pod. Monografia obohacuje nášho čitateľa o širšie chápanie pojmu vyučovací štýl. Pričasto sme zvyknutí na krátke odseky z publikácií tradičných učebníc didaktiky či pedagogickej psychológie, ktoré stereotypne opisujú autoritatívny, demokratický a liberálny štýl. Z hľadiska informačnej výbavy i štruktúry túto knihu možno využiť ako učebnicu pre študentov pedagogických, filozofických a iných fakúlt pri príprave na ich budúce povolanie. Publikáciu možno pokladať za nesmierne cennú a inšpirujúcu, lebo obohacuje čitateľov nielen o teoretické poznatky, ale takisto im pomáha pri formovaní alebo nájdení vlastného vyučovacieho štýlu. Platí to najmä pre začínajúcich a budúcich učiteľov, ktorí ešte nemajú premyslenú a pevne stanovenú stratégiu či vlastný postup pri riešení pedagogických situácií.

Imrich Ištvan