

PEDAGOGIKA.SK

Slovenský časopis pre pedagogické vedy

Slovak Journal for Educational Sciences

Ročník 13, 2023

Volume 13, 2023

Vydavateľ/Publisher:

Slovenská pedagogická spoločnosť pri SAV/Slovak Educational Research Society

Gondova 2, 811 02 Bratislava (Katedra pedagogiky a andragogiky, Filozofická fakulta UK)

ISSN 1338 – 0982

PEDAGOGIKA.SK

Slovenský časopis pre pedagogické vedy/Slovak Journal for Educational Sciences
Slovenská pedagogická spoločnosť pri SAV/Slovak Educational Society

Hlavný redaktor/Editor in Chief

Róbert Osad'án, Pedagogická fakulta Univerzity Komenského, Bratislava

Redakčná rada/Editorial Board

Zlatica Bakošová, Fakulta humanitných vied Žilinskej univerzity, Žilina

Paulína Koršňáková, Slovenská pedagogická spoločnosť pri SAV

Eduard Lukáč, Filozofická fakulta Prešovskej univerzity, Prešov

Mária Matulčíková, Slovenská pedagogická spoločnosť pri SAV

Miriám Niklová, Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela, Banská Bystrica

Róbert Osad'án, Pedagogická fakulta Univerzity Komenského, Bratislava

Medzinárodná redakčná rada/International Editorial Board

Marija Barkauskaitė, Lithuanian University of Educational Sciences, Vilnius, Litva

Majda Cencič, University of Primorska, Koper

Lynne Chisholm, Leopold Franzens University, Innsbruck

Mary Jane Curry, University of Rochester, Rochester

Grozdanka Gojkov, Belgrade University, Belgrade

Yves Lenoir, University of Sherbrooke, Quebec

Jiří Mareš, Univerzita Karlova, Hradec Králové

Milan Pol, Masarykova univerzita, Brno

Éva Szabolcs, Lorand Eotvos University, Budapest

PEDAGOGIKA.SK, ročník 13, 2023, číslo 1/PEDAGOGIKA.SK, volume 13, 2023, no. 1

Vydáva Slovenská pedagogická spoločnosť pri SAV/Slovak Educational Society. Vede hlavný redaktor s redakčnou radou./Leads editor-in-chief with the Editorial Board.

Časopis vychádza štvrťročne./Journal is published quarterly.

Redaktorka: Alexandra Pavličková

Jazyková redaktorka: Jarmila Zacharová

Technický redaktor: Martin Záborský

Obsah

Predhovor 4

Štúdie

Dana Kollárová, Eva Pupíková: **Profesijný rozvoj učiteľov materskej školy – inovačné vzdelávanie učenie o lese** 5

Jakub Švec: **K otázke poznávania v kontexte historických prameňov filozofie výchovy** 16

Radka Teleková: **Podpora školskej adaptácie žiaka prostredníctvom formovania predpokladov k učebným činnostiam v škole** 28

Správy

Dana Kollárová, Alexandra Pavličková: **Výtvarno-literárna súťaž Komenský a my má devätnásť rokov** 38

Recenzie

Zbigniew Kwiecieński, Bogusław Śliwerski et. al.: **Pedagogika. Podręcznik akademicki** (Alena Vališová, Jitka Lorenzová) 40

Predhovor

Vážení čitatelia,

dostáva sa vám do rúk nové číslo nášho časopisu. Kým predstavíme jeho obsah, dovoľte krátku úvahu.

My, odborníci v PEDAGOGIKE, veľmi citlivo vnímame spoločenské zmeny, skutočnosť, že všetko je inak, ako má byť. Myslíme tým prejavy správania sa ľudí, komunikovanie, riešenie situácií, reagovanie v interakčných vzťahoch. Práve preto, že východisková paradigma v sociálnej pedagogike hovorí, že človeka utvára dedičnosť, prostredie, výchova a vlastné sebautváranie, nie je nám ľahostajné, aký je výsledok a aký podiel má výchova.

Sme svedkami toho, že činitele výchovy rodina a škola sú do značnej miery oslabené. Viac ovplyvňuje deti a mládež makroprostredie: svet sociálnych sietí, médií, mobilov, počítačov, umelej inteligencie. V médiách sa prejavujú rozličné patologické obsahy, vrátane neadekvátnej komunikácie a vystupovania niektorých politikov. Naše ruky v oblasti výchovy a vzdelávania sú zviazané. Často sa mnohým slušným a vzdelaným ľuďom rúca hodnotový rebríček. O slušnosti, úcte, tolerancii vieme všetci mnoho, no z našich životov a zo životov našich detí sa vytrácajú. Naopak, pribúdajú sociálno-patologické javy, globálne problémy, nepokoje, napätia, vojny, nelegálni migranti, a to všetko v nás vyvoláva pocity neistoty, nerovnováhu, nízku motiváciu v úlohe šíriť slušnosť, toleranciu, empatiu, česť a pokoru.

Aj napriek tejto skutočnosti chceme a musíme ustáť nové nežiadane vplyvy. Pracujeme, vzdelávame, vychovávame, ovplyvňujeme naším potenciálom. Ako sú prijímané naše výskumy, vzdelávacie aktivity, o tom nám dávajú spätnú väzbu študenti vysokých škôl a my získavame obraz o ich úrovni.

Naše číslo časopisu pedagogika.sk, ktoré vám ponúkame, je zložené z pedagogických štúdií, správ a recenzie. Veríme, že neskoršie vydanie nového čísla spôsobené náročnosťou vonkajších faktorov, ale aj vo vnútri redakcie, nám budete tolerovať.

Práve Valné zhromaždenie Slovenskej pedagogickej spoločnosti SAV, ktoré prebehlo 22. 09. 2023 na PF UK v Bratislave, bolo aktivitou, ktorá nám umožnila poznať potenciál odborníkov pedagogiky, učiteľstva: teórie výchovy, didaktiky, dejín školstva, metodológie, komunikácie, sociálnej pedagogiky a ďalších disciplín pedagogiky a učiteľského základu: filozofie výchovy, psychológie, pedagogickej psychológie, sociológie výchovy. Tak ako každé dva roky na VZ aj teraz sme si vypočuli, aké sú potreby, špecifiká jednotlivých fakúlt v oblasti pedagogickej vedy a učiteľstva. Všetci si uvedomujeme skutočnosť, že okrem toho sú na nás kladené aj požiadavky Akreditačnej komisie, ktorá posudzuje kvalitu študijných odborov, kladie nároky na publikovanie v zahraničných časopisoch.

Našou snahou je udržať domáci pedagogický časopis s kvalitným obsahom. Na to je však potrebné zastúpenie odborníkov z jednotlivých fakúlt. Až vtedy budeme môcť vytvoriť stabilný tím Redakčnej rady a výboru SPdS SAV. Chceme veriť, že sa nám to s vašou podporou podarí.

Ďakujeme za podporu a vašu priazeň.

doc. PhDr. Zlatica Bakošová, PhD.
predsedníčka SPdS SAV

PaedDr. Róbert Osad'án, PhD.
šéfredaktor časopisu

PROFESIJNÝ ROZVOJ UČITEĽOV MATERSKEJ ŠKOLY – INOVAČNÉ VZDELÁVANIE UČENIE O LESE

*Professional Development of Kindergarten Teachers – Innovative Education
Learning about the Forest*

Dana Kollárová

Eva Pupíková

Abstrakt: Učiteľ materskej školy je v zmysle slovenskej legislatívy povinný realizovať svoj profesijný rozvoj. K tomu, aby si ho mohol/vedel naplánovať, potrebuje poznať svoje možnosti a individuálne preferencie. Príspevok konkretizuje možnosti profesijného rozvoja, ktoré sú opísané v jeho prvej časti. Dôležitou formou je inovačné vzdelávanie. Konkrétny program inovačného vzdelávania Učenie o lese, ktorý vznikol na základe čiastkových výsledkov výskumného projektu, je podrobne rozvinutý v ďalšej časti príspevku. Vychádzajúc z výsledkov uskutočneného výskumu a zo skúseností prípravy a realizácie tohto programu, uvedieme, ktoré výskumné zistenia nás viedli k tomu, aby sme takýto program pre učiteľov pripravili. Vychádzal zo vzdelávacích potrieb učiteľov a hlavne z ich záujmu sa vzdelávať z oblastí, ktorá bola pred uskutočnením výskumu pre nich nová – oblasť lesnej pedagogiky v predprimárnej edukácii. Ide o vzdelávanie, ktoré je založené na aktívnej spolupráci s lesným pedagógom, odborníkom z praxe. Výskum prezentuje kvalitatívne dáta o vnímaní lesnej pedagogiky učiteľmi materských škôl, ktorého závery viedli k tvorbe programu inovačného vzdelávania.

Kľúčové slová: učiteľ materskej školy, profesijný rozvoj, inovačné vzdelávanie, lesná pedagogika, učenie o lese

Abstract: A kindergarten teacher is obliged by legislation to work on his/her professional development. To be able to plan professional development, the teacher needs to know his/her possibilities and individual preferences. In this paper, we want to concretise the professional development opportunities, which are described in the first part of the paper. We consider innovative education as an important form, which we generally analyse in terms of legislation. The specific program of innovative education, Learning about the Forest, is discussed in detail in the next part of the paper. Considering several dozens of its absolvents and our experience in preparing and implementing it, we will outline which research findings led us to develop such a program for teachers. It was based on their educational needs and especially their interest in learning from an area that was new to them before conducting the research – the field of forest pedagogy in pre-primary education. It is about education based on active collaboration with a forest educator, an expert from the field of practice. The research provides perceptions of forest pedagogy by kindergarten teachers, the findings of which led to the development of an innovative education program.

Key words: kindergarten teacher, professional development, innovative education, forest pedagogy, learning about the forest

Úvod

Slovenská republika prijala v roku 2009 prvýkrát tzv. profesijný zákon, ktorý je venovaný pedagogickým a odborným zamestnancom škôl a školských zariadení. Prax ukázala, že pôvodný systém kontinuálneho vzdelávania bolo potrebné zmeniť, a tak po významnej inovácii pôvodného profesijného zákona vznikol *nový profesijný zákon č. 138/2019* o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch. Medzi hlavné zmeny, ktoré v ňom nastali, patrí legalizovanie rôznych foriem profesijného rozvoja.

V príspevku budeme konkretizovať súčasné možnosti profesijného rozvoja učiteľov. Osobitne sa *zameriame na inovačné vzdelávanie*, pretože o túto formu vzdelávania prejavujú učitelia veľký záujem. Ide o rozsiahlejšie, a tým aj ucelenejšie vzdelávanie ku konkrétnej oblasti, ale z hľadiska absolvovaného rozsahu hodín prináša učiteľom aj ďalšie finančné ohodnotenie. Pre učiteľov aj školy je to nielen výzva, ale zároveň pre školy a samosprávy do istej miery aj finančná záťaž. Vedenie školy by malo poznať na začiatku školského roka vzdelávacie potreby učiteľov a plán ich profesijného rozvoja. Rovnako by malo vedenie dokázať reagovať na aktuálne zmeny vo vzdelávaní (bližšie Pappová, PISOŇOVÁ, 2022). Nielen vedenie školy, ale aj inštitúcie zabezpečujúce ďalšie vzdelávanie učiteľov by mali poznať ich vzdelávacie potreby, aby im dokázali vytvoriť aktuálnu ponuku programov.

Takéto inovačné vzdelávanie vzniklo aj na základoch výsledkov uskutočneného výskumu, ktorý realizujeme na Katedre pedagogiky PF UKF v Nitre v spolupráci s Centrom transferu poznatkov a lesnej pedagogiky Národného lesníckeho centra (ďalej len NLC) vo Zvolene. Pedagogický aplikačný výskum pod názvom *Lesná pedagogika a výchova k trvalo udržateľnému rozvoju v predprimárnej a primárnej edukácii* (ďalej LESPED) je podporený Agentúrou na podporu vedy a vývoja (APVV 18-0484). Z čiastkových výsledkov nášho výskumu sme zistili, že vedomosti a skúsenosti učiteľov s lesnou pedagogikou v podmienkach materských škôl (s výnimkou Zvolena a Banskej Bystrice) sú minimálne, alebo lesnú pedagogiku v školskej praxi vôbec nepoznajú.

Po absolvovaní seminárov z lesnej pedagogiky, workshopov alebo iných aktivít, ktoré sme s učiteľmi v rámci výskumu realizovali, učitelia prejavili záujem hlbšie preniknúť do tejto problematiky a tiež prejavili záujem spolupracovať s lesnými pedagógmi. Čiastkové výsledky nášho výskumu sa stali impulzom k tvorbe programu uvedeného inovačného vzdelávania pre učiteľov materských škôl *Učenie o lese – environmentálne vzdelávanie na príklade lesa*. Inovačné vzdelávanie sa nám podarilo akreditovať, pričom organizačne ho zabezpečuje NLC a jeho garantkou je Dana Kollárová, docentka z Katedry pedagogiky Pedagogickej fakulty UKF v Nitre. V príspevku prezentujeme výsledky vnímania lesnej pedagogiky učiteľmi pred tým, keď jej podstatu nepoznali a po nadobudnutí ich vedomostí a skúseností zo spolupráce s lesnými pedagógmi. V celom výskume, resp. v príspevku operujeme s pojmom *Učiteľ materskej školy*, pretože postupujeme v súlade s terminológiou, ktorá je uvedená v legislatívnom dokumente (v uvedenom zákone) a v profesijných štandardoch.

Profesijný rozvoj učiteľa materskej školy a jeho formy

Zákon č. 138/2019 o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch (ďalej len PZ a OZ) definuje pojem *profesijný rozvoj*. Označuje ho ako proces rozvíjania, prehĺbovania, zdokonaľovania a rozširovania profesijných kompetencií. Profesijný rozvoj je potrebné vnímať ako proces, nie ako

jednorazový výsledok. Z toho dôvodu je potrebné, aby učitelia poznali svoje možnosti profesijného rozvoja. Zákon konkretizuje aj jeho formy. Uvádza, že profesijný rozvoj sa realizuje prostredníctvom:

- *vzdelávania* – za vzdelávanie sa považuje aj odborná stáž,
- *tvorivej činnosti* – súvisiacej s výkonom pracovnej činnosti, najmä činnosťou vedeckou, výskumnou, publikačnou alebo umeleckou,
- *sebavzdelávania*,
- *výkonom pracovnej činnosti*.

Jednotlivé formy profesijného rozvoja si môže učiteľ kombinovať, dopĺňať, a to podľa svojich aktuálnych možností a vzdelávacích potrieb. Ich výber a preferencia závisí od poznania osobnostných charakteristík každého učiteľa a od poznania jeho vzdelávacích potrieb. Niektoré formy môžu učiteľom okrem nových poznatkov a zručností priniesť aj finančný benefit v podobe príplatku za profesijný rozvoj.

Profesijný zákon uvádza ako jednu z foriem profesijného rozvoja *stáž*. Průcha – Walterová – Mareš (1995) opisujú stáž ako študijný pobyt na inom než kmeňovom pracovisku. Hlavnou činnosťou, ktorá sa od účastníka stáže očakáva, je zámerné pozorovanie iných učiteľov pri výkone povolania. Zákon bližšie nešpecifikuje, aká rozsiahla a náročná musí byť stáž. Za stáž kratšieho trvania možno považovať aj otvorené hodiny, metodické dni, ktorých sa učiteľ zúčastňuje alebo ich sám realizuje.

Tvorivá činnosť – je to hľadanie nových riešení problémov vo výchovno-vzdelávacej činnosti. Vyžaduje si hlbokú znalosť problematiky a tvorivosti, pri ktorej sa učiteľ nebojí experimentovania, zavádzania nových stratégií a postupov. Môžeme sem zaradiť aj publikačnú činnosť. Spracovanie témy do podoby odborného textu si vyžaduje od autora/učiteľa korektnú analýzu danej témy pomocou štúdia iných zdrojov, prepájanie teórie s praxou a ponúknutie nových pohľadov na danú vec.

Sebavzdelávanie – ide o individuálne štúdium odbornej literatúry. Poslednou formou je samotný *výkon pracovnej činnosti*. Vykonávaním praxe učiteľ získava nové skúsenosti, najmä počas svojho adaptačného procesu, v ktorom spoznáva do hĺbky učiteľské povolanie.

Podstatou profesijného rozvoja učiteľa je formálny spôsob ďalšieho vzdelávania. Po úspešnom absolvovaní dostane účastník doklad. Profesijný zákon ponúka tieto druhy ďalšieho vzdelávania: *kvalifikačné vzdelávanie funkčné, špecializačné, adaptačné, predatestačné, inovačné a aktualizácie vzdelávanie*. V našom príspevku prezentujeme program inovačného vzdelávania.

Inovačné vzdelávanie Učenie o lese ako súčasť profesijného rozvoja učiteľov materských škôl

K tvorbe a akreditovaniu inovačného vzdelávacieho programu *Učenie o lese* nás viedli čiastkové výsledky realizovaného aplikačného výskumu LESPED, ktorý riešime na PF UKF v Nitre. Cieľom tohto výskumného projektu je navrhnuť, realizovať a overiť model metodiky lesnej pedagogiky v primárnom a predprimárnom vzdelávaní, nájsť jej miesto a uplatnenie v školskom aj mimoškolskom kontexte. Podporovať vedomosti a záujem o vzdelávanie detí a žiakov, o lesy, prírodu a životné prostredie prostredníctvom využívania aktivizujúcich metód lesnými pedagógmi v prírodných podmienkach (bližšie www.lesnapedagogika.sk).

Zámerom navrhnuť a realizovať *inovačné vzdelávanie Učenie o lese* bol prenos najnovších poznatkov, ale aj skúseností, ktoré sa nám podarilo v pedagogickom aplikačnom výskume LESPED zistiť. Základnou podmienkou realizovania inovačného vzdelávania bolo mať odborne pripravených lesných pedagógov. Sú to vyškolení lesníci v rámci akreditívneho vzdelávacieho programu *Lesná pedagogika MŠVVaŠ SR* pod číslom 2257/2017/73/1 MŠVVaŠ SR, a to v rozsahu 80 hodín. Skúsenosti lesných pedagógov so školami sme systematizovali do organizačných foriem, metód a didaktických prostriedkov.

Inovačné vzdelávanie je jedným z druhov poskytovaného formálneho vzdelávania, a to v rozsahu najmenej 50 hodín. Cieľom inovačného vzdelávania je v zmysle § 55 prehĺbenie, rozšírenie a inovácia profesijných kompetencií, ktoré sú potrebné na výkon pracovnej činnosti v príslušnej kategórii alebo v podkategórii pedagogického zamestnanca. V súlade s legislatívou v ňom ide o uplatnenie najnovších poznatkov či skúseností z praxe vo výchove a vzdelávaní. Poskytovateľom môže byť právnická osoba. V našom prípade je to NLC vo Zvolene. Realizuje sa na základe oprávnenia, ktoré vydáva MŠVVaŠ SR. Inovačné vzdelávanie sa ukončuje záverečnou prezentáciou pred trojčlennou komisiou, ktorú vymenúva štatutárny orgán poskytovateľa. Z ukončovania inovačného vzdelávania sa vypracováva protokol, na základe ktorého vydá poskytovateľ pedagogickému zamestnancovi *osvedčenie o inovačnom vzdelávaní*. V prípade, že učiteľ realizoval inovačné vzdelávanie, ktoré bolo v súlade s plánom profesijného rozvoja, po jeho absolvovaní môže požiadať zamestnávateľa o priznanie príplatku za profesijný rozvoj v sume 3 % z platovej tarify platovej triedy a pracovnej triedy, do ktorej je zamestnanec aktuálne zaradený. Tento príplatok za profesijný rozvoj zamestnávateľ prizná na dobu siedmich rokov.

Program inovačného vzdelávania Učenie o lese – environmentálne vzdelávanie na príklade lesa

Cieľom inovačného vzdelávania *Učenie o lese – environmentálne vzdelávanie na príklade lesa* je *prehľbiť vedomosti a posilniť zručnosti pedagogických zamestnancov v oblasti environmentálnej výchovy na príklade lesa s využitím zážitkového učenia lesnej pedagogiky*. Ide o inováciu uplatnenia najnovších pedagogicko-didaktických postupov (obsahu, metód, foriem, didaktických prostriedkov) a skúseností lesnej pedagogiky z praxe vo výchove a vzdelávaní v materskej škole, na 1. stupni základnej školy, v školských kluboch detí a v práci pedagóga pre profesijný rozvoj. Inovácia sa môže realizovať prioritne vo vzdelávaní v rámci vzdelávacích oblastí Človek a príroda, Človek a spoločnosť, Človek a svet práce, s presahmi do ďalších vzdelávacích oblastí. Akreditovaný program *Učenie o lese* tvoria tieto témy:

1. Environmentálna výchova na príklade lesa;
2. Zmyslové vnímanie lesného prostredia a zážitkové aktivity;
3. Les a lesníctvo na Slovensku;
4. Prezentovanie existujúcich programov environmentálnej výchovy pre predprimárne vzdelávanie na príklade lesa s konkrétnymi ukážkami aplikačných cvičení;
5. Prepojenie prvkov tvorivej dramatiky a lesnej pedagogiky v predprimárnom vzdelávaní;
6. Využitie prírodného materiálu v environmentálnej výchove;
7. Digitálne obsahy zamerané na programy environmentálnej výchovy;

8. Predstavenie pomôcok environmentálnej výchovy a ich uplatnenie v edukačnom procese.

Podmienkou absolvovania programu je aj záverečná prezentácia realizovaného projektu, ktorý dokumentuje tri aktivity s konkrétnymi cieľmi a metodickým postupom. Ciele sú zamerané:

- *na kognitívnu oblasť*: aktívne vnímanie, pozornosť, predstavivosť, pamäť (zrakovú, sluchovú, hmatovú, čuchovú), induktívne a deduktívne myslenie, schopnosť generalizovať poznatky, porozumieť im v súvislostiach a na rozvíjanie reči;
- *na psychomotorickú oblasť*: vyjadrovanie predstáv (zvukovo-slovné, graficko-písomné, rytmicko-pohybové) pri manipulácii s prírodným materiálom, pri prekonávaní prírodnej prekážky, s manuálnymi zručnosťami, ktoré súvisia s profesiou lesníka;
- *na sociálno-emocionálnu oblasť*: rozvoj komunikačných schopností (verbálnych, neverbálnych), kooperačných zručností, rozvíjať schopnosť kontaktovať sa a správať sa v lese, schopnosť vyjadrovať emócie, podporovať vnímavosť a skupinovú citlivosť, zodpovednosť a úctu k všetkému živému, k prírode a hodnotám.

Záverečnou prezentáciou majú frekventanti preukázať mieru nadobudnutých kompetencií vlastnej pedagogickej skúsenosti a jej zhodnotenie. Prezentácia obsahuje okrem obrazovej dokumentácie aj podrobné komentované prípravy vrátane reflexie.

Výskum o vnímaní učenia sa o lese v spolupráci s lesnými pedagógmi v podmienkach materskej školy

Teoretické východiská

Lesná pedagogika je jeden z možných pedagogicko-didaktických prístupov, resp. vyučovacích stratégií, ktorý spĺňa prvky interaktívneho a zážitkového učenia, praktickosti, prirodzenosti a autentickejši, pretože sa dieťa učí o prostredí lesa na príklade lesa, nové vedomosti mu sprostredkúva lesník – lesný pedagóg a výučba je umocnená zážitkovým sprevádzaním. Napriek tomu, že je *lesná pedagogika* na Slovensku dvadsať rokov, učitelia nemajú o nej vedomosti a skúsenosti vo všetkých regiónoch Slovenska. Počas riešenia výskumnej úlohy LESPED sme zistili, že mnohí učitelia, ktorí o nej nevedeli, po skúsenosti s týmto konceptom (prostredníctvom odborného seminára, prednášky na vysokej škole, workshopov, ktoré sme realizovali v rámci výskumnej úlohy) sa o ňu začali zaujímať a niektorí aj začali spolupracovať s lesnými pedagógmi. Rovnako prejavili záujem prehĺbiť si svoje vedomosti a spôsobilosti v oblasti *učenia sa o lese na príklade lesa* aj prostredníctvom inovačného vzdelávania, ktoré vyplynulo z riešeného projektu. Zaujímalo nás skúmať, aké subjektívne charakteristiky pripisujú učitelia materskej školy lesnej pedagogike, ktorí s ňou nemajú žiadne skúsenosti.

V našom príspevku prezentujeme niektoré výskumné zistenia, ktoré predstavujú plnenie čiastkových cieľov nášho realizovaného výskumu LESPED. Vychádzajú z analýzy stavu poznatkov o lesnej pedagogike a miery záujmu a skúseností učiteľov s lesnou pedagogikou.

Metodológia kvalitatívneho výskumu

Vychádzajúc z riešeného *výskumného problému* – prínos lesnej pedagogiky do predškolského vzdelávania – *hlavným cieľom výskumu* bolo identifikovať a analyzovať názory učiteľov na integrovanie

lesnej pedagogiky do výchovno-vzdelávacieho procesu. Okrem hlavného cieľa sme si postavili aj *čiastkové ciele*. V štúdiu prezentujeme výsledky čiastkových cieľov, kde sme zisťovali:

- aké poznatky majú učitelia o *lesnej pedagogike*,
- ako vnímajú *spoluprácu s lesnými pedagógmi*,
- ako vnímajú *prínos spolupráce s lesným pedagógom pre pedagogickú prax*.

Na splnenie cieľov sme si zvolili kvalitatívne ladenú metodológiu. Z toho dôvodu sme si nestanovili hypotézy, ale výskumné otázky. Všetky vyplývali z uvedených výskumných cieľov. Hlavnou výskumnou metódou bolo *individuálne pološtruktúrované interview*. Výskumný súbor tvorili učitelia materských škôl. Tento výskumný súbor sme volili z toho dôvodu, že sme pre učiteľov materských škôl pripravovali inovačné vzdelávanie *Učenie o lese – environmentálne vzdelávanie na príklade lesa*, a preto nás zaujímali ich názory. V súlade s kvalitatívne ladenou metodológiou išlo o zámerný výber. Oslovili sme 12 participantov, ktorí majú minimálne bakalárske vzdelanie v odbore predškolská a elementárna pedagogika a sú v kariérovej pozícii ako samostatný učiteľ. Participant sa nepoznali. Vybrali sme si participantov z okresov Slovenska, o ktorých vieme, že v nich nie je dostatočne rozvinutá skúsenosť s lesnou pedagogikou.

Metódu individuálnych interview sme zvolili z toho dôvodu, že sa participant mohli slobodne a neobmedzene vyjadrovať k jednotlivým otázkam. Otázky v interview boli otvorené. Predpokladali sme, že ak by išlo o skupinovú formu, boli by v odpovediach skôr opatrní, pretože sme predpokladali, že nemajú žiadne skúsenosti s lesnou pedagogikou. Výroky participantov počas interview sme prepísali do protokolov. Na ich vyhodnocovanie sme využili *metódu kvalitatívnej obsahovej analýzy textu*. Interview sme vyhodnocovali *metódou otvoreného kódovania*. Táto výskumná vyhodnocoacia metóda nám pomohla identifikovať kľúčové pojmy, komparovať jednotlivé názory participantov, identifikovať ich postoje a subjektívne charakteristiky, ktoré pripisujú skúmanému javu. Každý protokol z interview sme analyzovali samostatne, ale postupne sme hľadali spoločné kategórie pre odpovede na výskumné otázky. Následnou *syntézou výsledkov výskumu* sa nám podarilo zistiť odpovede na výskumné otázky, resp. splniť výskumné ciele. Tak sme vedeli popísať reálny stav, na základe ktorého sme dokázali *spracovať a navrhnúť relevantné odporúčania pre prax*, pričom jedným z odporúčaní bola možnosť absolvovať inovačné vzdelávanie *Učenie o lese*.

Výsledky výskumu a ich interpretácia

V nasledujúcej časti príspevku budeme prezentovať okrem výsledkov a ich interpretácie aj dôkazy tvrdení participantov. Keďže ide o kvalitatívne dáta, dovoľme si ich uvádzať kurzívami bez úvodzoviek, aby sme nenarušili čitateľnosť textu.

Prvým významným zistením pre nás bola zhodná odpoveď takmer u všetkých participantov, že *význam pojmu lesná pedagogika* si zamieňajú s pojmom lesná škôlka. Ide o nesprávnu predstavu. Lesné škôlky nemáme v slovenskej legislatíve podchytené a ich obsahová náplň je diametrálne odlišná od lesnej pedagogiky. Tu si dovoľme tvrdiť, že je to spôsobené tým, že vznikajú súkromné lesné škôlky v prírodnom prostredí, ktorým médiá a sociálne siete vytvárajú pomerne veľký priestor. Participant uvádzali, že *s pojmom lesná pedagogika sa stretli v súvislosti s lesnou škôlkou v susednom okrese*, alebo uvádzali, že *o pojme možno počuli v inej súvislosti od kolegýň*. Boli aj takí, ktorí jasne odpovedali, že *o tomto termíne nepočuli vôbec a nevedia ho ani presne zadefinovať*. Priznali, že sa s ním *nestretli ani*

v teoretickej, ani v praktickej rovine, počuli ho prvýkrát. Zaznela i odpoveď, že sa s ním stretli na nejakom internetovom portáli, ale konkretizovať ho nevedeli. Dokonca sme sa stretli s názorom, že ide o lesné škôlky, len podľa nového sa volajú lesná pedagogika.

Vzhľadom na to, že sme úvodnou otázkou zistili, že účastníci nedisponujú dostatočným penzom informácií o lesnej pedagogike, bolo nevyhnutné objasniť im potrebné informácie súvisiace s týmito otázkami. V inom prípade by bolo ďalšie kladenie otázok asi bezpredmetné. Vysvetlenie sa týkalo aj pojmu, postavenia a poslania *lesného pedagóga* a jeho práce. Aj toto bolo pre nich slovné spojenie, s ktorým sa stretli niektorí prvýkrát. Predpokladali však správne, že by to mal byť *odborník, ktorý má špeciálne školenie z oblasti pedagogiky*. Jeho kmeňovú profiláciu predpokladali, že je z oblasti lesníctva alebo prírodovedného vzdelávania. Nazvali ho, že je to *pedagóg, ktorý má niečo spoločné s prírodou*, prípadne uviedli, že je to *pedagóg, ktorý má nejaké vzdelávanie alebo školenie z lesnej pedagogiky*. Na čom sa zhodli bolo, že je to *nejaký odborník z oblasti výchovy a vzdelávania*. Podobne, ako to bolo po vstupnej otázke do interview, aj po tejto otázke sme im pozíciu a poslanie lesného pedagóga objasnili. Ak by sme to mali vyhodnotiť kvantitatívne, tak dvaja z opýtaných účastníkov odpovedali jednoznačne vyjadrením *neviem*. Ostatní zodpovedali otázku na základe osobným dojmov, aj to iba čiastočne.

Zaujímala nás *evokácia k pojmu lesná pedagogika*, ako by to vysvetlili rodičom. Väčšina opýtaných uviedla, že by to vysvetlila *v spojitosti so zážitkovým učením, ktoré poukazuje na ochranu prírody, ochranu životného prostredia, budovania vzťahu detí k prírode už od ich útleho veku*. Vyjadrili sa, že to *bude niečo, čo bude deti učiť k environmentálnym hodnotám a ku vzťahu k prírode*. Zaujímavým tvrdením tiež bolo, že *rôznymi aktivitami s deťmi vytvárame u nich vzťah k prírode a prispievame tak k vzdelávaniu, k trvalo udržiavateľnému rozvoju*. Uvedieme, že z dvanástich účastníkov explicitne dvaja uviedli, že *tento pojem nevedia vysvetliť, lebo nemajú dostatok informácií*. Aj keď v ďalších uvedených tvrdeniach sa účastníci približovali k úplnému významu pojmu, neboli si istí, skôr malo ísť o ich subjektívne, *nepresné zmysľovanie* o jeho význame.

Ďalšou oblasťou nášho záujmu boli názory na spoluprácu učiteľa s lesným pedagógom, či vidia zmysel v tom, aby škola pracovala s odborníkmi z praxe, konkrétne s lesnými pedagógmi v oblasti tém, ktoré vychádzajú zo štátneho vzdelávacieho programu. Tu sa všetci účastníci zhodli na tom, že by spoluprácu s lesným pedagógom privítali a radi by ju využili. Identifikovali, že spolupráca v predškolskom vzdelávaní má zmysel. Odôvodnili to tvrdeniami, v ktorých opisovali, že *lesný pedagóg môže byť ako súčasť školy, ktorý obohacuje, približuje a rôznymi aktivitami prispieva a pomáha svojou odbornosťou v deťoch rozvíjať vzťah k prírode, ochrane životného prostredia, a to na príkladoch ako je starostlivosť o les*. Vyjadrili sa, že by to určite obohatilo aj učiteľa, aj deti.

Dovolíme si uviesť, že k tejto otázke sme robili viacero meraní v rámci projektu LESPED. Boli v skupinách – výskumných súboroch učiteliek materských škôl, učiteliek pre 1. stupeň ZŠ, vychovávateľiek a rovnako aj medzi lesnými pedagógmi. Išlo však o skupiny, ktoré už mali možnosť spoluprácu s lesným pedagógom využiť. Uvedieme len niektoré príklady, v ktorých učitelia základných škôl na 1. stupni ZŠ a vychovávatelia uviedli prínos pre nich samotných, aj prínos pre žiaka (bližšie Aková-Zaťková, Kollárová, 2021, Hegedušová, Kollárová, 2022). Učitelia ZŠ pripísali spolupráci učiteľa/vychovávateľa s lesným pedagógom tieto pozitíva pre vyučovací proces: *spája žiakov do lepšieho kolektívu; vidia v nich prínos pre žiakov aj pre učiteľa; žiaci prijímajú aktivity s radosťou, nadšením, osvojili si množstvo hier a pokusov; ukazuje sa, že si učivo lepšie zapamätajú; uvádzajú, že lesný pedagóg podá žiakom učivo tak, ako by ho učiteľ nikdy nedokázal, lebo nie je v tejto oblasti*

odborníkom; žiaci majú zážitky, ktoré v bežnom vyučovaní nezažijú. Rovnako vidia v tom pozitíva aj pre žiaka: prináša to žiakovi radosť a nadšenie z kontaktu s prostredím; nové poznatky cez vlastnú skúsenosť, intenzívnejší vzťah k prírode; častejší pobyt vonku a podnecovanie zmyslov; žiaci chcú hovoriť o zážitkoch z lesných vychádzok.

Participantí nášho výskumu, učitelia materskej školy, ktorí sa s lesnou pedagogikou ešte nestretli, sa zhodli v tom, že by spolupráca s lesným pedagógom tak, ako sme im ju priblížili, mala vo vzdelávaní zmysel. Privítali by ju, nie však jedenkrát počas roka, ale radi by ju využívali priebežne. Odôvodnili to tvrdeniami, v ktorých opisovali lesného pedagóga ako súčasť školy, ktorý obohacuje, približuje a rôznymi aktivitami prispieva a pomáha. Participantí uznali, že odbornosť lesných pedagógov je kvalitatívne hlbšia, než odbornosť učiteľa z tejto oblasti a z toho dôvodu môže lesný pedagóg v deťoch rozvíjať vzťah k prírode, ochrane životného prostredia na príkladoch ako je starostlivosť o les.

Otázka v interview smerovala aj k tomu, ku ktorým témam by participantí lesného pedagóga prizvali. Rezonovali témy, ktoré sa týkali správania sa v prírode, témy lesa a ochrany prírody, triedenia odpadov, Dňa Zeme, lesného spoločenstva, ale aj spoločenstva lúk. Zaznel aj názor, že vždy sa dá v akejkoľvek téme, ktorá je obsahom školského vzdelávacieho programu, nájsť priestor pre lesného pedagóga.

Participantí neskrývali aj to, že odučenie témy lesným pedagógom v rámci vzdelávacej oblasti môže obohatiť aj učiteľove vedomosti a skúsenosti. Vysvetlili to tým, že pravdepodobne dokáže usmerniť dieťa, ako to robiť správne (napr. merať strom, čím, ako, kedy, kde prikrmovať zver), zvýšiť vnímavosť dieťaťa aj učiteľa na prírodu a jej súčasť. Pedagógovi tiež napomôže konkrétnejšie a lepšie poznať prírodné objekty a javy. Zhodli sa na tom, že keď deti majú zmenu, majú lepšiu pozornosť, viacej a trvalejšie si zapamätajú a tiež vyslovili názor, že dieťa sa isto pozerá inak na lesníka než na učiteľa. Je to s väčším rešpektom. Kontakt s odborníkom umožňuje nové prístupy, nové a hlbšie poznatky a skúsenosti nielen pre dieťa, ale aj pre učiteľa.

V konečnom dôsledku nás zaujímalo aj to, v čom vidia participantí limity lesnej pedagogiky pre prácu učiteľa. Väčšina participantov sa vyjadrila a zhodla, že pri práci je asi limitujúce prostredie a s ním súvisí aj čas vzdelávacej aktivity. Vyjadrili sa, že ak by malo toto učenie prebiehať vonku v prírode, je to podmienené aj externým prostredím, lebo nie pri každej škole sa nachádza les, prípadne lesopark, kde by bolo možné realizovať s deťmi túto formu zážitkového učenia. S presunom detí do vonkajšieho prostredia (les, lesopark, mestský les) videli participantí aj ďalší limit – finančné náklady. Finančné hľadisko ako skutočnosť limitujúcu vyučovanie konceptom lesnej pedagogiky uvádzali participantí buď v súvislosti s potrebou vybudovania špecializovanej učebne, alebo s nákupom pomôcok. Ďalším limitujúcim faktorom bola pre nich predstava, že by nemohli plniť tematické výchovno-vzdelávacie plány. Vyjadrili obavy z hľadiska narušenia priebehu vzdelávania.

Napokon sa vyjadrili jednoznačne a zhodli sa v tom, že zážitkové vyučovanie formou lesnej pedagogiky by bolo pre vzdelávací proces obohacujúce. Zdôvodnili to tým, že v takejto výchovno-vzdelávacej stratégii sa uplatňujú pravdepodobne rôzne aktivizujúce metódy učenia, pri ktorých deti priamo v prírodnom prostredí získavajú nové vedomosti a rozvíjajú si aj zručnosti praktickými a interaktívnymi aktivitami. Participantí vyjadrili predpoklad, že by boli deti viac aktívne, získali by hlbšie poznatky, ktoré by im poskytol odborník – lesný pedagóg. Učiteľ by mal možnosť získať taktiež nové poznatky a skúsenosti, ktoré môže neskôr aplikovať vo vzdelávaní detí.

V závere interview sa viacerí participanti vyjadrili o záujme, dokonca aj potrebe aktívne využiť túto formu vzdelávania. Otázky mali ohľadom dostupnosti metodík, zborníkov, dostupnosti relevantných internetových portálov. Ich otázky sa týkali aj financovania a rovnako aj možností vzdelávania sa v tejto oblasti, prípadne ako sa môžu nakontaktovať na lesných pedagógoch z ich regiónu. To sú dôkazy o ich ďalšej angažovanosti zaoberať sa lesnou pedagogikou. Môžeme konštatovať, že ich téma zaujala a majú záujem o preniknutie lesnej pedagogiky do formálneho vzdelávania, tiež majú záujem rozšíriť si a prehĺbiť vedomosti o tejto problematike a naplniť tak svoje vzdelávacie potreby, napríklad aj absolvovaním inovačného vzdelávania programu *Učenie o lese*.

Diskusia

Prezentovali sme niektoré zistenia z realizovaného výskumu, ktorý sme riešili v rámci výskumnej úlohy LESPED. Jej hlavným riešiteľom bola Pedagogická fakulta UKF v Nitre a jej spoluriešiteľom NLC vo Zvolene. Uvedené výsledky nás viedli k tvorbe inovačného vzdelávania pre učiteľov materskej školy. Keďže išlo o kvalitatívny výskum, výskumný súbor bol tvorený zámerným výberom. Boli to vybraní participanti (učitelia materských škôl), ktorí sa nestretli s lesnou pedagogikou v školskej praxi. Z uvedených dát uskutočneného výskumu vyplynulo, že učitelia majú záujem o spoluprácu s lesným pedagógom v rámci formálneho vzdelávania v materskej škole. Vyjadrili však potrebu doplniť si poznatky z oblasti lesnej pedagogiky, aby dokázali aj rodičom vysvetliť, prečo prizývajú odborníkov do vzdelávacieho procesu. Tiež uviedli potrebu a záujem doplniť si vzdelanie z tejto oblasti, čoho dôkazom je, že do akreditovaného inovačného vzdelávania sa hlásia učitelia materských škôl z celého Slovenska, nielen z okresov, v ktorých lesnú pedagogiku dôverne poznajú (Zvolen, Kremnica, Banská Štiavnica, Banská Bystrica). Jej presahy vidia nielen vertikálne vo vzdelávacích oblastiach, ale aj horizontálne ako propedeutikum k učeniu sa o elementárnych reáliách (bližšie Kollárová, Nagyová, 2020).

Naša štúdia priniesla čiastkové výsledky z riešenej výskumnej úlohy LESPED. Sú pre nás o to cennejšie, že vyplynuli z názorov a vzdelávacích potrieb učiteľov z praxe, ktorí dali podnet pre tvorbu inovačného programu *Učenie o lese*. Aj napriek tomu, že išlo o dvanásť participantov, ktorí nemali vedomosti ani skúsenosti s lesnou pedagogikou, tieto výsledky možno považovať za dostatočne validné. Išlo o individuálne pološtruktúrované interview. Svoje odpovede nemohli porovnávať alebo sa spoliehať na vedomosti niekoho iného. Samozrejme, že by sme mohli podrobiť výsledky hlbšej analýze a pristúpiť aj k axiálnemu kódovaniu, ale naším zámerom bolo skôr nájsť kľúčové kategórie a dať ich do vzťahov, aby sme odkryli, aké subjektívne charakteristiky participanti *lesnej pedagogike – učeniu o lese na príklade lesa* prostredníctvom odborníkov pripisujú.

Zaraďovanie lesnej pedagogiky do predškolského vzdelávania v podmienkach materskej školy možno považovať za opodstatnené, pretože témy, ktoré vyplývajú zo štátneho vzdelávacieho programu s dôrazom na učenie sa o prostredí lesa, má možnosť ich po konzultácii s učiteľkou odučiť odborník – lesný pedagóg. Aj workshopy a semináre, ktoré sme počas plnenia našej výskumnej úlohy LESPED uskutočnili, ukázali, že učitelia majú záujem o túto pedagogickú stratégiu a rovnako prejavili záujem sa ďalej v nej vzdelávať. V roku 2021 sa nám podarilo akreditovať spomínané inovačné vzdelávanie vzdelávacieho programu *Učenie o lese* a dôkazom záujmu ho absolvovať je aj to, že sme otvorili už štyri kurzy, pričom v každom z nich bolo 20 – 30 účastníkov.

V závere považujeme za potrebné zdôrazniť fakt, ktorý sa ukázal aj v našom výskume, že ak učitelia nemajú skúsenosti s lesnou pedagogikou, ich predstavy o jej obsahu môžu byť skreslené a prirovnávajú

tento koncept vzdelávania k lesným škôlkam. Zdôrazníme, že *lesné škôlky nie sú legislatívne podchytené a nenapĺňajú ani čiastkovo obsah a ciele lesnej pedagogiky*. Lesná pedagogika vychádza z tém o lese, pričom rešpektuje štátny vzdelávací program na jednotlivých stupňoch škôl a prioritne v koncepte vzdelávania ide o spoznávanie lesného ekosystému zážitkovým učením, prostredníctvom odborníkov z praxe – lesných pedagógov. Učitelia zistili, že pre spoluprácu s lesnými pedagógmi sa ich škola vôbec nemusí nachádzať v rozsiahlom areáli, v ktorom sú podmienky podobné lesu. Lesná pedagogika sa dá učiť v exteriéri i v interiéri. Samozrejme, že najvhodnejšie sú podmienky, ktoré pripomínajú lesné prostredie. Program inovačného vzdelávania *Učenie o lese* svojim obsahom a formou umožní učiteľom materskej školy prehĺbiť ich profesijné kompetencie prostredníctvom prezentácie aktivizujúcich postupov a stratégií s dôrazom na využívanie zážitkového učenia.

Záver

Každá materská škola vo svojom školskom vzdelávacom programe rieši témy súvisiace s environmentálnym vzdelávaním, aj s prostredím lesa – *ihličnaté a listnaté stromy, strom počas roka, zvieratá v zime, voľne žijúce zvieratá, mravenisko, život včely, rastliny a vtáci v lese, huby* a iné. Tieto témy sú súčasťou takmer všetkých vzdelávacích oblastí. V podmienkach materskej školy sú to najčastejšie literárne texty, cez ktoré motivujeme dieťa k získavaniu nových informácií o environmente. Aj v našom výskumnom projekte sa nám osvedčila stratégia programu *Filozofia pre deti* (bližšie Borisová, 2021), ktorou sme s deťmi aj s učiteľmi, prostredníctvom literárnych textov pristupovali k otázkam trvalej udržateľnosti.

Lesná pedagogika, ako jeden z nástrojov vzdelávania, poskytuje kvalitný obsah a metódy na podporu environmentálnej výchovy a vzdelávania a má na Slovensku už 20-ročnú tradíciu. Les je pre dieťa predmetom skúmania a pre pedagóga je podnetným prostriedkom edukácie. Ide o jedinečný učebný didaktický prostriedok, pretože napriek tomu, že je to stabilný prvok v prírode, počas ročných období sa mení a ponúka množstvo príležitostí na jeho pozorovanie, bádanie, experimentovanie. Potvrdili to aj výsledky nášho výskumu. Ak les ako didaktický nástroj odborne sprostredkuje lesník – lesný pedagóg, obsahom aj rozsahom poskytuje nielen vedomosti, ale angažuje aj emocionálnu stránku človeka, podporuje získavanie zručností a celostný rozvoj osobnosti. Prizvať si lesného pedagóga do vyučovacieho procesu má význam v tom, že odborník z praxe – lesník, má komplexné vzdelanie o prírode, má praktické poznatky o lese a dokonale pozná svoje územie, pretože priamo zodpovedá za stav lesa. Prítomnosť lesníka môže zmeniť naše správanie a postoje k prírode, pretože dokáže odborne vysvetľovať aktuálne problémy.

Finančná podpora výskumu

Tento príspevok je výstupom riešenej výskumnej úlohy, ktorá bola podporená APVV 18-0484 (LESPED) *Lesná pedagogika a výchova k trvalo udržateľnému rozvoju v predprimárnej a primárnej edukácii*.

Literatúra

AKOVÁ-ZAŤKOVÁ, S. 2021. *Lesná pedagogika v primárnom vzdelávaní a jej vnímanie pedagógmi*. /Diplomová práca, školiteľka Kollárová, D./ Nitra: PF UKF, 2021. 74 s.

BORISOVÁ, S. 2021. Filozofický literárny príbeh ako prostriedok k utváraní hodnotového systému. *Grant Journal: Peer-Reviewed Scientific Journal*. 9 (2), 6 – 10. ISSN 1805-062X.

HEGEDUŠOVÁ, B. 2022. *Vnímanie lesnej pedagogiky učiteľmi 1. stupňa ZŠ*. /Diplomová práca, školiteľka Kollárová, D./ Nitra: PF UKF. 58 s.

KOLLÁROVÁ, D. – NAGYOVÁ, A. 2020. Teacher perception of the books of the subject Elementary Realia with an emphasis on forest environment topics. *Ad Alta: Journal of Interdisciplinary Research*. 10 (2), 188 – 194. ISSN 1804-7890.

PAPPOVÁ, M. – PISOŇOVÁ, M. 2022. Teoretické, empirické a legislatívne determinanty vo vzdelávaní riadiacich pracovníkov v SR. *Sudia Scientifica. Acultatis Paedagogicae Universitas Catholica Ružomberok*. 9 (2) s. 114 – 125. ISSN 1336-2232.

PRŮCHA, J. – WALTEROVÁ, E. – MAREŠ, J. 1995. *Pedagogický slovník*. 1. vyd. Praha: Portál. s. 292. ISBN 80-7178-029-4.

Zákon č. 138/2019 o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov.

Dana Kollárová je vysokoškolská učiteľka a vo svojej vedecko-pedagogickej činnosti sa profiluje v oblasti tvorivej dramatiky a interaktívnej práci s literárnym textom, didaktiky elementárnej gramotnosti a didaktiky prvouky. Spolupracuje s NIVAM o. i. aj na inovácii profesijných štandardov, s NLC vo Zvolene na vzdelávaní lesných pedagógov a ďalšom vzdelávaní učiteľov.

Eva Pupíková je učiteľka profesijného rozvoja pre predprimárne vzdelávanie v Národnom inštitúte vzdelávania a mládeže (NIVAM bývalé MPC) KP Nitra. Ukončila doktorandské štúdium na PF UKF v Nitre. Vo svojej dizertačnej práci riešila vzdelávacie potreby učiteľov materskej školy. Aktívne sa v rámci NP Teachers podieľala na inovácii profesijných štandardov Učiteľ materskej školy.

Doc. PaedDr. Dana Kollárová, PhD.

Katedra pedagogiky
Pedagogická fakulta UKF
Dražovská 4
949 01 Nitra
e-mail: dkollarova@ukf.sk

PaedDr. Eva Pupíková, PhD.

Národný inštitút vzdelávania a mládeže
NIVAM KP Nitra
Cabajská 6
949 01 Nitra
e-mail: eva.pupikova@mpc-edu.sk

K OTÁZKE POZNÁVANIA V KONTEXTE HISTORICKÝCH PRAMEŇOV FILOZOFIE VÝCHOVY

On the Question of Cognition in the Context of the Historical Sources of the Philosophy of Education

Jakub Švec

Abstrakt: Predložená štúdia pojednáva o historických zdrojoch poznávania v kontexte filozofie výchovy. O prepojení filozofie a výchovy evidujeme písomné doklady už v spisoch antických klasikov staroveku. Aj v zmysle tejto skutočnosti polemiky o hľadani relevantnejšej, staršej či dôležitejšej vedy z uvedenej dvojice nepredstavujú konštruktívnu tému pre vedecké skúmanie. A síce všetky vedy sú považované za odvodené od filozofie, treba sa taktiež pýtať, či môžeme vznik pedagogiky mechanicky presunúť až do obdobia kreovania systematicky pracujúcich vzdelávacích inštitúcií zasadených do školského systému, alebo by sme mali o pedagogike premýšľať kontextuálnejšie a zamyslieť sa, či nefungovala ako v zásade vyprofilovaná disciplína už omnoho skôr. Odpoveďou sú historické zdroje venujúce sa gnozeologickým otázkam, ktoré evidujeme už od staroveku a neskôr vo všetkých relevantných obdobiach, ktoré sú identické aj pre filozofiu. Vo svetle súčasných zmien vo výchove a vzdelávaní by pre tieto disciplíny mali predstavovať doposiaľ získané poznatky z oblasti filozofie výchovy relevantný zdroj inšpirácie a prístupov, ale na druhej strane aj istú formu filtra, prostredníctvom ktorého na základe historicky získanej a overenej empirie dokážeme selektovať úspešné metódy od tých, ktoré zostávajú skôr predmetom historického výkladu a dnes ich chápeme ako archaické či zastarané. Cieľom predkladaného článku je poskytnúť čitateľovi prehľadovú teoretickú štúdiu, ktorá pojednáva o historických zdrojoch poznávania z hľadiska filozofie a filozofie výchovy. K tomuto cieľu štúdia využíva diela a prístupy kľúčových predstaviteľov filozofie a pedagogiky z obdobia antiky, stredoveku a novoveku. Ich názormi a postojmi k vybraným problematikám sa štúdia zaoberá prostredníctvom metódy analýzy, komparácie a následne syntézy, čím štúdia zabezpečuje pridanú hodnotu diela. Informácie vyplývajúce z komparácie a následnej syntézy jednotlivých výchovno-vzdelávacích postojov vybraných autorov prinášajú a pripúšťajú viaceré závery, ktoré vyvracajú isté dogmatické paušalizácie v tejto oblasti filozofie a filozofie výchovy. Nestotožnenie sa autora tejto štúdie s často neverifikovanými generalizáciami o gnozeologických postojoch vybraných autorov v rámci filozofie výchovy je zároveň aj objasnením motivácie k napísaniu tejto štúdie. Prostredníctvom už uvedenej analýzy a komparácie vybraných postojov a následnom syntetizovaní získaných poznatkov štúdia ponúka informácie novej kvality, ktoré prispievajú k poznaniu v oblasti predmetných vedných disciplín.

Kľúčové slová: filozofia, história, pramene poznávania edukácie

Abstract: The aim of the presented article is to provide the reader with an overview theoretical study that discusses the historical sources of knowledge from the point of view of philosophy and philosophy of education. To achieve this goal, the study uses the works and approaches of key representatives of philosophy and pedagogy from antiquity, the Middle Ages and modern times. The study deals with their opinions and attitudes towards selected issues through the method of analysis, comparison and then synthesis, which ensures the added value of the work. The information resulting from the comparison

and subsequent synthesis of the individual educational attitudes of the selected authors brings and admits several conclusions that refute certain dogmatic generalizations in this area of philosophy and philosophy of education.

Key words: philosophy, history, sources of knowledge of education

Úvodom

Zásadné systematicky vedené diela, ktoré ovplyvňujú aj súčasné trendy vo výchove a vzdelávaní poznáme už z antického Grécka. Väčšina poznatkov z oblasti výchovy a vzdelávania reprezentuje prístupy, ktoré ukazujú, ako by sa pedagogika robiť mala, v menšej miere sa objavujú aj také, ktoré možno chápať ako archaické, zastarané či dokonca porušujúce súčasné chápanie princípu ľudských práv a slobôd. Ani tie by sme však nemali úplne vytlačiť z diskusie, a to minimálne z dôvodu vyvarovania sa historických chýb v prístupe k výchove a vzdelávaniu a taktiež z dôvodu potreby poznania histórie filozofie výchovy a jej formovania. V období antiky evidujeme výchovno-vzdelávacie otázky a témy ako neoddeliteľnú súčasť filozofických doktrín jej vrcholných predstaviteľov. To je zároveň aj argument, prečo sa filozofiou a filozofiou výchovy (samozrejme, okrem ďalších dôvodov) v rámci štúdia pedagogiky vôbec zaoberať. A síce pedagogika tak ako ju poznáme dnes, v antike a v stredoveku nefungovala, to však neznamená, že neexistovala. Počas obdobia patristiky a neskôr scholastiky sa výchova stáva pevnou súčasťou teológie, pričom preberá vybrané gnozeologické názory predovšetkým Aristotela a sčasti Platóna, ktoré sú uspôsobované tak, aby boli konzistentné s katolíckou náukou cirkvi. Až na prahu novoveku v období humanizmu, renesancie a osvietenstva dochádza k istej emancipácii pedagogiky, jednak v zmysle snahy osamostatniť sa od filozofie a jednak s cieľom pokúsiť sa dosiahnuť všeobecný a univerzálny prístup Komenského pampaedie, t. j. vzdelávanie a výchova už nemali byť viac len výsadou bohatých tried a duchovenstva v kláštorňoch školách, ale čoraz viac sa pod tlakom osvietenských mysliteľov trvalo na všeobecnom základnom vzdelávaní. Humanizmus dokázal zachytiť fakt uvedomenia si, že prosperujúca spoločnosť konfrontovaná s vedeckým pokrokom a novými objavmi môže byť úspešná len pokiaľ bude vzdelaná a vychovaná všeobecne, nie len prostredníctvom a v zastúpení úzkej skupiny ľudí. Aj v tomto období však platilo, že každý významný autor pedagogických a výchovno-vzdelávacích diel bol zároveň vedcom aj v inej oblasti, predovšetkým vo filozofii. Hovoríme o autoroch ako John Locke (Niekoľko myšlienok o vzdelávaní, Esej o ľudskom rozume, O procese porozumenia), Michael Eyquem de Montaigne (tri knihy Esejí obsahujúce časti o výchove a rozvoji individuality), Erasmus Rotterdamský (Chvála bláznivosti, Výchova kresťanského kniežat'a), Francis Bacon (Nová Atlantída, Veľké obnovenie vied, Nový Organon, Pokrok vedenia), Ján Amos Komenský (Didactica magna, Schola pansophica, Opera didactica omnia, Orbis pictus) či o nevyliciteľnom romantikovi a idealistovi Jean Jacques Rousseauovi v podobe najznámejšieho diela Emil, alebo o výchove. Existujú však ešte pre súčasnú pedagogiku motivácie, ktoré by mohla z historických zdrojov filozofie výchovy ešte čerpať? Je možné v kontexte súčasného akcentu na moderné, interaktívne a inkluzívne vzdelávanie vôbec hľadať inšpiráciu v pedagogických dielach klasikov? Predkladaný text sa snaží metódou analýzy, komparácie a syntézy objasniť teoretické základy poznania a jeho dosahovania prostredníctvom východísk ponúkaných poprednými predstaviteľmi zaoberajúcimi sa vzdelávaním a výchovou. Tieto prístupy je možné (ak nie nevyhnutné) zohľadňovať aj pri súčasnej výchove, vzdelávaní a implementácii nových prístupov a metód v tejto oblasti. Text chce preukázať, že napriek rôznym inovatívnym prístupom vo výchove a vzdelávaní zostávajú základné teoretické východiská o prameňoch a povahe poznania nemenné.

K prameňom poznania v kontexte antickej filozofie výchovy

Postoje k prameňom poznania sú spoločné pre obdobie antiky, scholastiky i novoveku. Je možné tvrdiť, že zdroje poznania sú z hľadiska filozofie výchovy v dominantnej miere vzácné rovnaké naprieč uvedenými obdobiami jej vývoja. Tvrdíme to napriek faktu, že hovoríme o časovom rozmedzí od približne 4. storočia pred naším letopočtom až po obdobie novoveku, pričom je legitímnou otázkou pýtať sa, či je možné ísť v našej úvahe ešte bližšie k súčasnosti.

Poznávanie už Platón vymedzil do vzájomne prepojeného vzťahu na:

- a) zmyslové poznávanie,
- b) rozumové poznávanie.

Niektoré zdroje definujú toto delenie aj na poznávanie empirické a racionálne. Toto rozdelenie sa následne etablovalo vo filozofii výchovy i v pedagogike a nachádzame ho v takmer nezmenenom znení až do čias Francisa Bacona, k čomu sa ešte v texte dostaneme. Podľa Šarníkovej je zmyslové poznávanie u Platóna „Nižším poznávaním. Jeho predmetom sú veci zo sveta tieňov. Toto poznanie je len mienkou, úsudkom“ (Šarníková, 2011, s. 35). U Platóna registrujeme rozlišovanie piatich zmyslov človeka. Druhé poznávanie – rozumové je „Vyššou úrovňou poznania. Jeho predmetom je nazerateľný, inteligibilný svet, veci nadzmyslového sveta, a to sú idey zo sveta ideí“ (Šarníková, 2011, s. 35).

Platón ako predstaviteľ dualizmu verí v existenciu dvoch paralelných svetov – sveta ideí a sveta tieňov, svet ideí chápe ako transcendentný svet, v ktorom existujú dokonalé formy všetkých vecí zo sveta tieňov. Tieto formy predstavujú skutočné podstaty vecí a vnímame ich prostredníctvom rozumu, nie zmyslov. Platón rozlišuje medzi dvomi typmi poznania: doxa a episteme. Doxa predstavuje nedostatočné poznanie založené na zmyslovom vnímaní a nedokonalých predstavách – je povrchné, nestále a relatívne. Na druhej strane episteme je pre Platóna skutočné poznanie, získané rozumom a intelektom – je pevné, úplné, nezmeniteľné a spoľahlivé. Platón tvrdí, že skutočné poznávanie je možné iba prostredníctvom filozofie, ktorá je cestou k dosiahnutiu pravdy. Filozofia sa má snažiť predovšetkým o poznanie sveta ideí, a tým pádom o poznanie samotnej pravdivej podstaty vecí. Pre Platóna sú zmyslové skúsenosti iba dočasné a nedokonalé, pretože sa týkajú sveta zmeny a podmienenosti. Skutočné poznanie je možné iba prostredníctvom rozumu a myslenia, ktoré nám umožňujú porozumieť nezmeniteľným formám obsiahnutým v transcendentálnom svete ideí. Tento proces poznania je podľa Platóna postupný a vyžaduje si usilovnú filozofickú prácu a vytrvalosť. Cieľom vzdelávania je viesť dušu k poznaniu pravdy a k uvedomeniu si sveta ideí. K získavaniu poznávania v kontexte Platónovej filozofie sa v predkladanom článku ešte dostaneme v časti *O získavaní poznania a o duši*.

Ak by sme analyzovali základné gnozeologické východiská Aristotela, dospeli by sme k rovnakému záveru a definícii, ku akej dospel jeho učiteľ. A síce pokladal človeka za „zoon logicon“, poznávanie rozdelil do dvoch skupín, konkrétne na:

- a) poznávanie človeka v úrovni zmyslov,
- b) poznávanie človeka v úrovni rozumu.

Napriek konvenčným tvrdeniam o radikálnej nezhode Aristotela s Platónom v oblasti filozofie a výchovy autori predkladajú spoločné nazeranie na základné rozdelenie typov poznávania. Tvrdíme, že dokonca aj z filozofického hľadiska registrujeme vo filozofických doktrínach autorov potenciál a

priestor skôr pre prieniky ako rozdiely, o čom píše aj Vladislav Suvák slovami „Musíme uznať, že Platón a Aristoteles tvoria spoločnú líniu myslenia, ktorá stojí na počiatku západnej metafyziky: Z hľadiska priority teoretickej múdrosti má Aristoteles oveľa bližšie k Platónovi než k mysliteľom, ktorí obhajujú prakticky poňatú rozumnosť ako napr. Antisthenés, Brysón, Diegenés, Pyrrhón, Zénón z Kitia, Epikúros“ (Suvák, 2013, s. 85). V definícii jednotlivých skupín poznávania Aristoteles načrtol definíciu, ktorú o 2000 rokov ďalej rozvinul Francis Bacon. Tvrdí, že zmyslové poznávanie je akýmsi prvým (no kľúčovým) kontaktom človeka, prostredníctvom ktorého získava primárne informácie o predmetoch a javoch, avšak toto poznanie môže byť nedokonalé kvôli obmedzeniam ľudských zmyslov, na ktoré nie je spoľahnutie. Až vďaka druhej – vyspelejšej rozumovej úrovni poznania vznikajú konkrétne predstavy a kreujú sa informácie vyššej kvality spracované úsudkom. Prostredníctvom rozumu je možné porozumieť univerzálnym princípom, ktoré sú v predmetoch a javoch prítomné, čo je opäť skôr v zhode ako v rozpore s Platónovým prístupom. Podľa Aristotela ľudia milujú poznanie samo o sebe – kvôli nemu samému, nie kvôli jeho užitočnosti alebo prospešnosti, ako by v predmetnej dobe tvrdili napríklad sofisti.¹

K prameňom poznania v kontexte patristiky a scholastiky

Uvedené delenie poznávania je konzistentné aj v období patristiky. Sv. Augustín zastával prostredníctvom skepticizmu názor, že hľadanie poznania je samo osebe intelektuálne obohacujúce a hodnotné (podobne ako Aristoteles) a že „Poznanie samotné možno chápať ako dynamický proces a nie ako statickú (a tajnú) doktrínu dostupnú len zasvätencom“ (King, 2010). Aj keď si Augustín osvojil skepsu nanajvýš na niekoľko rokov, formovalo to jeho neskoršie myslenie viac, než si on a mnohí autori zaoberajúci sa jeho gnozeológiou boli ochotní pripustiť. Augustín delí poznávanie po vzore svojich predchodcov na:

- a) zmyslové,
- b) rozumové.

Samozrejme, v rámci kresťanskej filozofie sa mení podstata a zdroj poznávania, ktorým je Boh. Ten však pre Augustína predstavuje rovnakú entitu ako pre Platóna svet ideí. Gnozeológia Augustína je silne poznačená tautológiou vyplývajúcou z nespochybniteľnej existencie Boha, ktorého Aristoteles nazval prvotným hýbateľom. Táto skutočnosť poskytuje kresťanskej filozofii v gnozeologických, ale hlavne ontologických otázkach pevný východiskový bod pri argumentácii o pôvode bytia a poznania. Akousi nadstavbou Augustínovej teórie poznania je autorove dvojaké nazeranie na rozumové poznávanie. To filozof rozdeľuje na vyššie a nižšie. Nie je však náročné pre pochopenie, pretože nižšia forma rozumového poznávania sa má vraciť späť k materiálnym veciam a k pochopeniu ich vzťahov a podstaty, kým vyššie rozumové poznávanie sa nezameriava len na podstatu, ale aj na príčinu všetkého, keď rozum smeruje k svojmu prameňu – Bohu (Šarníková, 2011, s. 62). Vyššia fáza rozumového poznávania je akýmsi ekvivalentom Platónovho dosiahnutia vykúpenia duše, ktorá opäť dosiahne svet ideí.

¹ Pozri tiež: JEAGER, W. *Aristotle Fundamentals of the History of His Development*. Oxford: Oxford University Press. s. 73.

Pokiaľ sa zameriame na obdobie scholastiky a jej hlavného predstaviteľa Tomáša Akvinského, v oblasti poznávania dochádza opäť k zhode s jeho predchodcami. Poznávanie môže podľa Akvinského človek získavať:

- a) zmyslami,
- b) rozumom.

Zdôvodnenie tohto rozdelenia tvorí v zásade zopakovanie argumentov z období antiky a patristiky, čiže poznanie prostredníctvom zmyslov je spoločné pre všetky živé tvory a tvorí základ pre vyššiu kategóriu rozumového poznávania. To však môže dosiahnuť len človek. „Podľa Akvinského sa každé poznanie musí začať skúsenostným poznaním zmyslových predmetov. Cez skúsenosť prechádza človek k rozumovému spracovaniu skúseností (...) V rozume nie je nič, čo by nebolo pred tým v zmysloch“ (Šarníková, 2012, s. 50). Teória poznania úzko súvisí aj s pojmom „tabula rasa“ – čiže, rozum ako nepopísaná doska, ktorý rozoberieme v nasledujúcej kapitole. Poznávanie prostredníctvom zmyslov je u Akvinského zhodne chápané ako (len) prvopočiatkový kontakt, ktorý tvorí bránu k získaniu prvých a nedokonalých, ale za to hmatateľných informácií o predmetoch a skutočnostiach. Všetci predmetní autori si uvedomujú nedostatky a riziká vyplývajúce z redukcie poznávania len na základe zmyslov a empirie. Po vzore Aristotela, ktorým bola kresťanská filozofia do veľkej miery ovplyvnená a ktorý hovoril v rámci vyššej rozumovej úrovni o predstavách, hovorí Akvinský taktiež o istom medzičlánku medzi zmyslom a finálnym produktom rozumu, t. j. o predstavivosti. Ako uvádza ďalej Šarníková, predstavivosť „Je vnútri človeka, v duši, a vďaka nej sa môže uskutočňovať myslenie. Rozum teda nevychádza priamo zo zmyslového poznania ale z predstáv“ (Šarníková, 2012, s. 50). V knižnej recepcii Jean-Pierre Torrella autor popisuje Akvinského prístup slovami „Akvinský prenecháva diskusiu o tele na experimentálnu vedu a obmedzuje sa na diskusiu o intelektuálnych a dobrovoľných činnostiach duše. Práve tu nachádzame Akvinského racionálnu psychológiu, najmä jeho teóriu poznania prostredníctvom abstrakcie od zmyslových vnemov (...)“ (Torell, 2005, s. 25). Podľa Akvinského je zmyslové vnímanie nevyhnutným, prvým krokom, avšak k získaniu plnohodnotného poznania vyššej kvality musí v neskorších fázach ustúpiť rozumu.

K prameňom poznania v kontexte novoveku

Na hraniciach novoveku uvádza Francis Bacon vlastnú teóriu poznania, ktorá opäť preberá základné východiská od svojich predchádzajúcich verzií, no rozvíja ich v zmysle empirizmu a potreby reflektovať najnovšie poznanie zažívajúce v predmetnej dobe rozmach. Francis Bacon je často čiastočne nesprávne zaradovaný medzi rýdzich empirikov, pričom sám kritizoval kvantitatívny empirizmus. Je možné taktiež tvrdiť, že nekompromisným empirikom síce bol, avšak mal voči empirizmu náročnejšie kritériá ako len vyhodnocovanie a evidovanie dát, ktoré nemajú využiteľnú hodnotu v praxi. Ako zástanca induktívnej metódy tvrdil, že „Indukcia nie je vecou jednoduchého hromadenia podporných dôkazov; zovšeobecňovať môžeme len vtedy, ak sme sa zoznámili aj s dôkazmi svedčiacimi proti nášmu tvrdeniu“ (Ryan, 2003, s. 28). Podľa Bacona „Skutočný vedec má na základe pokusov nazhromaždiť dostatok informácií (materiál), potom sa má duchovnými schopnosťami (rozumom) usilovať vypracovať všeobecné poznatky a všeobecne platné zákony“ (Šarníková, 2012, s. 79). Na základe uvedeného môžeme opäť rozdeliť poznávanie človeka u Bacona na:

- a) zmyslové – empirické,
- b) rozumové – schopnosti ducha.

Bacon bol vo svojom delení dôsledný a získané poznatky rozdeľoval do dvoch skupín: poznatky prinášajúce svetlo a poznatky prinášajúce plody. Poznatky prinášajúce svetlo slúžia ako istá základňa, sú to čiastkové teoretické poznatky, ktoré slúžia k objaveniu komplexnejšieho poznania novej kvality. Poznatky prinášajúce plody predstavujú poznanie, ktoré je konečným výsledkom nášho skúmania a predstavujú praktickú pridanú hodnotu aplikovateľnú pre život. Bacon je, ako jeho mnohí doboví kolegovia, autorom známej utópie *Nová Atlantída*, ktorej ústrednou inštitúciou má byť práve „Šalamúnov dom“ t. j. akási obdoba akadémie vied, ktorá bude riadená výsostne vedcami a bude riadiť na základe vedeckých poznatkov celú utopickú spoločnosť.² Ako osvietený filozof veril, že veda a pokrok môžu pomôcť nastoliť nový spravodlivejší spoločenský systém, založený na vzdelanosti a viere.

Jednou z najvýraznejších postáv európskeho humanizmu bol Ján Amos Komenský. Gnozeologické názory autora sú v prostredí pedagogiky všeobecne známe, no z hľadiska predmetu aktuálnej kapitoly nás zaujíma predovšetkým autorov postoj k poznaniu. Opäť je možné konštatovať, že Komenský nadväzuje na gnozeologické názory svojich predchodcov, no na rozdiel od jednoduchého delenia na zmyslové a rozumové poznanie ich rozvíja detailnejšie. Konkrétne hovorí, že „Poznanie vzniká interakciou medzi obsahmi mysle (človek má vrodene schopnosti) a rozvíja sa cez zmysly, rozum a vieru. Zmyslami poznávame viditeľné obrysy vecí nesených svetlom. Rozum uchopí pojmy vecí“ (Šarníková, 2012, s. 97). Zmyslové a rozumové poznávanie obohacuje Komenský o vieru v Boha, ktorý zabezpečuje chápanie javov a vecí neuchopiteľných ľudským rozumom. Predpokladá, že ľudský rozum je čistá doska podobne ako Bacon, Aristoteles a Akvinský. Rovnako ako Bacon predpokladá, že vedecký pokrok môže viesť k zlepšeniu spoločnosti a nemusí byť v konflikte s kresťanskou vierou. U Komenského by rozdelenie druhov poznávania vyzeralo takto:

- a) zmyslové,
- b) rozumové,
- c) viera v boha ako prvok objasňujúci rozumom a zmyslami neuchopiteľné skutočnosti.

Pokiaľ komplexne analyzujeme gnozeologické názory na poznávanie od vrcholných predstaviteľov filozofie a výchovy, je možné konštatovať, že teória poznávania je naprieč širokým názorovým či historickým spektrom v zásade jednotná, pričom dôraz je v relevantných teóriách kladený na prienik empirie a racionálneho vyhodnotenia. Súčasný trendy vo výchove a vzdelávaní z tohto v celku jednotného konceptu môžu (a mali by) čerpať aj v súčasnosti, kedy je pedagogika konfrontovaná s požiadavkami na odpovede k otázkam zdrojov poznania, resp. od pedagogiky sa očakáva stanovisko, na ktorú metódu poznávania sa v procese výchovy a vzdelávania zamerať. Poznanie filozofie výchovy ukazuje, že selekcia empirie alebo racionalizmu nie je historicky osvedčená a nemôže prispieť v oblasti gnozeológie k celistvému poznaniu po vzore Komenského pansofie.

O získavaní poznania a o duši

V rámci predošlých kapitol sme sa venovali definícii a vymedzeniu rôznych teórií poznania od popredných predstaviteľov filozofie a filozofie výchovy. Aktuálna kapitola analyzuje postoje predmetných autorov k ďalšej kľúčovej téme z oblasti výchovy a vzdelávania, teda k otázke pôvodu poznania a jeho vzťahu k ľudskej duši. Na úvod je potrebné skonštatovať, že v teóriách vrodeneho a

² Pozri tiež: MACDONALD, J. *A Philosophy of Education*. Glenview, Illinois: Foresman and Company. s. 29-30.

získaného poznania sa jednotliví autori nezhodujú, no je možné u nich nachádzať zaujímavé prieniky a rozdiely. Chronologicky je možné začať Sokratovým presvedčením o tom, že ľudská myseľ disponuje vrozenými poznatkami, na čo nadviazal neskôr jeho žiak Platón. Zaujímavým vstupom do diskusie je aj myšlienka o samotnej existencii Sokrata, pretože existujú tvrdenia, že je skôr produktom Platónovej fantázie, ktorá si svojho učiteľa vytvorila ako osobu potvrdzujúcu jeho myšlienky, resp. osobu, voči ktorej je možné sa bez ťažkostí konfrontácie vymedziť. Platón taktiež vystupuje ako občan, ktorý súhlasí s usporiadaním Polis skôr po vzore Sparty ako demokratických Atén (Kalaš, 2013, s. 67). Sokrates bol presvedčený, že človek má vrozené poznatky, duša ich získala ešte pred narodením. Je potrebné ich v sebe iba objaviť a „dostať zo seba von“ (Šarníková, 2011, s. 32). Dôležitým momentom je však spôsob, akým má správne poznanie jednotlivec získať. Má sa tak diať cez prostredníka – učiteľa, ktorým je v tomto prípade, samozrejme, Sokrates. Tento proces sa odohráva v dvoch fázach:

- a) negatívna fáza (elenktika),³
- b) pozitívna fáza (maieutika).

O maieutike sa okrem Šarníkovej v slovenskom priestore filozofie výchovy vyjadruje aj Andrej Rajský v publikácii *Filozofia výchovy, vybrané state* takto „Sokratovská maieutika „ošetruje rodiace sa duše“ (...).“ Platónov Sokrates sa nedomáha vedenia, ktoré by mu prinieslo pozíciu „vedca“, vnútornú satisfakciu vlastníka pravdy či sociálne uznanie, ale filozofiu chápe ako výchovnú metametódu (Rajský, 2021, s. 53). A ďalej pokračuje „Vzťah závislosti pedagogickej teórie i praxe od filozofického premyslenia však platí aj opačne: cieľom filozofie je maieutika, namáhavá premena myslenia a konania človeka“ (Rajský, 2021, s. 61). Definíciu uzatvára „Maieutická metóda (Sokrates) nie je len akousi technickou formou rozhovoru, ale je ontologickým, ba priam konštitučným rozmerom ľudskej existencie“ (Rajský, 2021, s. 134).

Počas negatívnej (elenktickej) fázy je potrebné, aby sa žiak zbavil zlých dogiem a predsudkov, ktorými disponuje každý človek. Bez tohto procesu vnútorného zapretia a odmietnutia nie je možné prejsť k druhej fáze a síce pozitívnej. V tomto momente je žiak pripravený objaviť a prijať skutočné a pravé poznanie, pretože jeho myseľ neoperuje s predpojatosťou. Táto metóda ovplyvnila celý rad autorov zaoberajúcich sa poznaním v ďalších obdobiach, pričom presahy do teórií ostatných autorov ešte pripomenieme a objasníme v nasledujúcom texte.

Filozofia a myšlienky Platóna sú poznačené dualizmom. Filozof verí v existenciu dvoch svetov – sveta ideí a sveta tieňov. Svet ideí je možné definovať ako hypotetický priestor, ktorý nie je pre človeka dosiahnuteľný a obsahuje ideálne verzie všetkých vecí zo sveta tieňov, ktorý je len ilúziou, akýmsi matrixom, v ktorom jednotlivci žijú. Podstatou ľudskej duše má byť práve dosiahnutie, resp. priblíženie sa k svetu ideí. „Výchova (paidea) a štátne zriadenie sú od seba neodlučiteľné. Úlohou polis je formovať občanov v súlade s harmóniou kozmu. Tento cieľ je možné dosiahnuť iba správnou výchovou“ (Wollner, 2013, s. 74). Zaujímavým momentom je aj Platónovo rozdelenie duše, ktorú chápal v troch úrovniach. Rovnako tak každej úrovni tejto duše pripisoval špecifickú vlastnosť. Zaujímavé každá z duší reprezentovaná špecifickou vlastnosťou bola prisúdená jednej z troch sociálnych vrstiev v Platónovej ideálnej spoločnosti. Schéma tohto vzťahu by vyzerala takto:

- a) rozumová duša – cnosť múdrosť – vládcovia (filozofi)

³ O elenktickej fáze (elenchus) pozri tiež: NODDINGS, Nel. *Philosophy of Education*. New York: Routledge, 2018, s. 3-4.

- b) vznetlivá – cnosť odvaha – strážcovia
- c) žiadostivá – cnosť umiernenosť – pracujúci (užitoční)

Teória poznania je v Platónovej filozofii podrobne rozpracovaná a v zásade predurčuje ľudí s charakteristickými vlastnosťami duše k zastávaniu konkrétnej sociálnej role. Sociálna nerovnosť bola podľa Platóna prirodzená, no pre každého jednotlivca je možnosť vymaniť sa a postúpiť v sociálnej schéme vyššie. Podľa Platóna ľudská duša, ktorá sa pôvodne nachádzala vo svete ideí, disponovala všetkým poznaním, avšak pretože bola hriešna, bola vyhnaná do sveta tieňov cez rieku zabudnutia Léthé, čo spôsobilo, že jednotlivec všetko poznanie zabudol. Poznávanie v reálnom svete je tak procesom anamnézy.

S dualizmom Platóna však nesúhlasí jeho žiak Aristoteles, ktorý tvrdí, že ľudská myseľ je už spomínaná tabula rasa, t. j. nepopísaná doska bez vrodenej informácií. Rovnako tak verí v existenciu len jedného sveta. Po vzore Platóna však preberá rozdelenie duše⁴, ktoré v zásade kopíruje a z obsahového hľadiska sa takmer v ničom nelíši od rozdelenia jeho učiteľa. Delí ju konkrétne na:

- a) rozumovú,
- b) senzitívnu,
- c) vegetatívnu.

Myšlienka o ľudskej mysli ako o čistej nepopísanej doske však presahuje hranice staroveku a v zhode s prvou kapitolou venujúcou sa prameňom poznania nájdeme tento pojem u ďalších popredných predstaviteľov stredovekej aj novovekej filozofie a filozofie výchovy. Stredoveká kresťanská filozofia odvolávajúca sa z hľadiska antickej filozofie predovšetkým na Aristotela a čiastočne Platóna prostredníctvom Tomáša Akvinského nesúhlasí s myšlienkami klasikov o rozdelení duše. Podľa Akvinského „Človek má len jednu dušu (...) duša človeka je nesmrteľná, no neexistuje pred vznikom tela a nededí sa ani neprenáša (...) privilegium človeka nie je to, že má dušu, ale že jeho duša je rozumová“ (Šarníková, 2012, s. 49). Ďalším autorom zaoberajúcim sa našou problematikou bol už viackrát spomínaný Francis Bacon. V zhode s Akvinským tvrdil, že naša myseľ je tabula rasa, avšak máme dar v podobe rozumu, ktorý dokáže myslieť a vylepšovať sa.⁵ V rámci Baconovej empirickej tradície sa opäť vrátíme k sokratovskej metóde poznávania, ktorá sa delila na negatívnu a pozitívnu fázu. Bacon v plnom rozsahu preberá Sokratove myšlienky, keď tvrdí, že k dosiahnutiu poznania musí jednotlivec vykonať dva kroky:

- a) prvý krok – negatívny,

⁴ Podnetným príspevkom do diskusie je analýza Pavla Gregorica v diele „Aristotle on the Common Sense“. V predhovore tejto publikácie vysvetľuje vzťah medzi Aristotelovským a Platónskym chápaním získavania poznania, pričom poukazuje nie len na rozdiely, ale aj na zaujímavé prieniky, resp. možné interpretácie prienikov týchto autorov v otázkach získavania poznania. Pozri viac: GREGORIC, P. *Aristotle on the Common Sense*. Oxford: Oxford University Press. s. 2-16.

⁵ Ako uvádzame v úvode tejto štúdie, napriek generalizáciám o všeobecne známých nezhodách medzi gnozeologickými aj ontologickými postojmi autorov môžeme aj v tomto prípade nachádzať cenné zhody medzi Baconom a Akvinským, ktorí sa zvyknú definovať Skôr ako oponenti v predmetných otázkach. Referuje o tom napríklad Lukáš Perný: „Bacon sa v období neskorkej renesancie pokúsil vybudovať novú vedeckú metódu bádania v spise *Nové Organum* (metodologická príručka pre súdobých vedcov). Bol kritik scholastickej filozofie., Akvinského, a ako píše Karl Marx (Svätá rodina), bol skutočným praotcom anglického materializmu a experimentálnej vedy (...) (Perný, 2020, s. 107).

b) druhý krok – pozitívny.

So Sokratom sa zhoduje v tom, že pre dosiahnutie skutočného poznania je potrebné zbaviť sa predpojatostí, ktoré Bacon nazýva idolmi.⁶ Po absolvovaní prvej fázy môže jednotlivec pristúpiť k druhej – pozitívnej fáze, ktorá „Spočíva v aplikovaní novej metódy poznávania, ktorou je indukcia. Je to odstup od skúsenosti, empiricky daného, k zovšeobecneniu a v konečnom dôsledku k vedeckému zákonu“ (Šarníková, 2012, s. 82). Komenský napríklad tvrdí, že človek disponuje vrozenými schopnosťami, tie ale nechápe ako vedomosti, ale skôr spôsobilosti, ktoré môže ďalej rozvíjať a na základe ktorých môže smerovať k poznaniu, resp. na nich zakladať. Jeho definícia získavania poznania koreluje medzi Platónovým presvedčením o existencii všetkých informácií v ľudskej myslí a Baconovou nevyhnutnosťou tieto informácie získať a pritiahnúť k sebe prostredníctvom empirie. V zmysle Baconových postupov Komenský navrhuje aj konkrétny systém získania poznania. U Bacona tento proces spočíval v najprv empirickom skúmaní a následne racionálnom vyhodnotení. Komenský navrhuje pre poznávanie podobnú metódu v zmysle prvotnej analýzy, ktorá má detailne rozpracovať skúmaný jav a následne v zmysle syntézy, ktorá spojí čiastkové informácie do vedomostí novej vyššej kvality. Z hľadiska predmetnej témy predstavuje isté kompromisné riešenie John Locke, ktorý rovnako ako Aristoteles, Akvinský či Bacon súhlasí s existenciou ľudskej mysle ako nepopísanej dosky, zároveň však nevyklučuje v zmysle Komenského, že človek „V problematike individuálneho vývinu vychádza z predpokladu istých vrozených rysov a tendencií, ako aj špecifických individuálnych rozdielov, ktorým má výchova prispôsobiť svoj cieľ“ (Šarníková, 2012, s. 116).⁷

Súčasná možnosť, limity a riziká pre filozofiu výchovy a pedagogiky

Pokiaľ nie je cieľom filozofie výchovy venovať sa výlučne dejinám pedagogických a výchovno-vzdelávacích tém (čo vieme s určitosťou negovať), mala by táto disciplína ponúkať zdroj inšpirácií a motivácie aj pre súčasnú prax. Otázkou však zostáva, či je dynamická a rýchlo sa vyvíjajúca moderná pedagogika ochotná z tejto bohatej studne poznania čerpať, resp. sa jej pridržať. Zhruba do jesene 2022 táto problematika spočívala na diskurze medzi získavaním poznania prostredníctvom tradičných prístupov vo výchove a vzdelávaní a prostredníctvom tzv. alternatívnych výchovno-vzdelávacích programov.⁸ V posledných mesiacoch však k tomuto diskurzu prispieva hlavne dynamický vývoj umelej inteligencie, ktorá je medzi študentmi a učiteľmi známa predovšetkým pod názvom „Chat GPT“. Na jednej strane evidujeme historicky konštantný (aj keď nie stopercentne) postoj filozofie výchovy k vybraným otázkam zdrojov poznania, na strane druhej sme konfrontovaní s otázkou a neistotou, či je tento postoj v kontexte prelomového „chatboxu GPT“ ešte vôbec aktuálny. Nachádzame sa v situácii, kedy je potrebná odpoveď na otázku, či teória poznania vo svetle tohto vynálezu nezostane len dejinno-teoretickým diskurzom, ktorý môže retrospektívne riešiť historické spory, no nemá viac čo ponúknuť pre súčasnosť a pre prax. Je zaiste náročné predstaviť si, že zdrojom poznania nebude empiria ani racionálne vyhodnotenie, ale len mechanické prebratie informácie, ktoré bude automaticky vyhodnotené ako fakt, ktorý nie je potrebné verifikovať. Na druhej strane pripusťme aj možnosť, že aj v tomto prípade môžeme hovoriť o možnosti empirického a racionálneho sprostredkovaného poznávania, akurát v

⁶ Bacon ich uvádza konkrétne štyri – idol kmeňa, idol jaskyne, idol trhu, idol divadla.

⁷ Viac o empirickom poňatí poznania pozri na: LOCKE, J.: An Essay Concerning Human Understanding. In: LOCKE, J.: *The Essential John Locke Collection*. Veľká Británia: 2020. 478 str.

⁸ Táto diskusia je to už niekoľko rokov, resp. dekád.

zmenenej forme. Čítanie kníh a vyhodnocovanie relevancie informácií v nich či pozorovanie prírodných javov ľudskými zmyslami môže v budúcnosti sprostredkovať práve umelá inteligencia. Vynára sa však množstvo otázok, napríklad – do akej miery zvládne umelá inteligencia suplovať interpretáciu informácií a pojmov/javov autenticky a bez ohýbania informačnej hodnoty o dotazovanom jave; do akej miery je táto funkcia zneužívateľná a chybová; do akej miery stratíme schopnosť racionálne a skúsenostne vyhodnocovať informácie a javy okolo nás?

Z hľadiska autora tejto štúdie predstavuje kľúčový problém chatboxu „Chat GPT“ znižovanie intencionálnej činnosti mysle človeka. V ľudskej povahe nie je dobrovoľne si prácu nezľahčiť, pokiaľ sa človeku uľahčenie núka. Je teda možné, že na prácu a činnosti, pre ktoré sme doteraz museli vynakladať premyslené úsilie s cieľom získať istú mieru poznania, nám bude stačiť jednoduchý príkaz, dokonca v budúcnosti ani nie klávesový, pretože je predpoklad, že túto aplikáciu budeme vedieť ovládať hlasom alebo len myslou.⁹ Argument zástancov vied s veľkým „V“ spočíva v presvedčení, že tento mechanizmus ušetrí množstvo času a energie pre ľudí, ktorí robia špičkový výskum, no veľa času museli tráviť banálnymi operáciami, ktoré by mohol nahradiť stroj. Teraz budú môcť investovať všetku ušetrenú kapacitu do sofistikovaného výskumu a nezdržovať sa krokmi, ktoré pred časom museli prácne vykonávať. Z nášho hľadiska tento mimoriadne zjednodušený náhľad na výhody umelej inteligencie takzvané nedovídi, resp. nechce dovidieť za roh, a teda nehľadá na možné následky tohto uvažovania. A síce je možné, že táto technológia umožní predstaviteľom vedy venovať pozornosť špecifickejšiemu výskumu, pretože im ušetrí množstvo čiastkovej práce, je z hľadiska humanitných a sociálnych vied možné predpokladať, že vzhľadom k tomu, že drvivá väčšina spoločnosti vo vede s veľkým „V“ nepôsobí, bude táto vymoženosť využívaná k zjednodušovaniu každodenných činností, ktoré nás nútia tak povediac vychádzať zo svojej komfortnej zóny, a to predovšetkým v zmysle premýšľania. Je otázkou dnešných dní, ako sa spoločnosť ako celok, ale aj vzdelávacie inštitúcie s týmto novým fenoménom vyrovnajú v celom rade aspektov.

Záverom k prameňom poznania a teóriám jeho získavania

V rámci uvedeného textu sme analyzovali vybrané gnozeologické názory relevantných predstaviteľov filozofie výchovy, prostredníctvom ktorých je možné deklarovать súlad, resp. poskytnutie dvoch základných východísk z hľadiska podstaty a definície ľudského poznania a jeho získavania. V kontexte súčasných výziev, pred ktorými moderná pedagogika a výchova stojí (alternatívne výchovno-vzdelávacie koncepcie a umelá inteligencia) predstavuje poznanie z oblasti filozofie výchovy hodnotný a nápomocný koncept pri úvahách ako pokračovať v modernizácii, demokratizácii, inklúzii či optimalizácii výchovno-vzdelávacích postupov a metód s ohľadom na teórie poznania a jeho získavania.

Pri objasňovaní prameňov poznania historicky platí v zásade jednotné pravidlo, pri ktorom registrujeme všeobecnú zhodu v zmysle existencie zmyslového a rozumového poznania, medzi ktorými pôsobí kauzálny a lexikálny vzťah. V tomto ohľade autori naprieč rôznymi filozofickými obdobiami nezmenili tradíciu, ktorú založil už Sokrates. Bez ohľadu na spoločenské, politické či náboženské pozadie danej doby jednotliví autori chápu dôležitosť prvotného – zmyslového a nedokonalého kontaktu, po ktorom nasleduje rozumové vyhodnotenie daného javu. Z tohto prístupu vyplýva aj dvojstupňová metóda

⁹ V čase písania tohto článku boli zverejnené správy o tom, že Elon Musk získal povolenie pre implantovanie ním vyvinutého čipu do ľudského mozgu. Pozri tiež: Neuralink: *Elon Musk's brain chip firm wins US approval for human study*. Online, dostupné na: <https://www.bbc.com/news/health-65717487>. [cit. 28.5.2023].

presadzovaná Sokratom či Francisom Baconom o potrebe oslobodenia sa od skresľujúcich tendenčných presvedčení.

Z hľadiska existencie poznania a jeho uchopenia ľudskou myslou existuje čiastočná všeobecná zhoda, pričom hlavným „narušiteľom“ konsenzu je v tomto prípade Platón. V ostatných prípadoch ale opäť pokladáme názory Aristotela, Akvinského, Bacona či Lockeá za konzistentné v zmysle potreby vpisovania (vrývania) poznania do mysle. Uvedené zistenia môžu byť taktiež podkladom pre ďalšie podnetné skúmania o prienikoch a rozdieloch v gnozeologických otázkach vrcholných predstaviteľov antiky, patristiky, scholastiky či humanizmu a renesancie. Zároveň v texte zdôrazňujeme význam historického odkazu pre výchovu a vzdelávanie ako aj výzvy pre súčasnú filozofiu výchovy a tiež pre výchovno-vzdelávaciu prax v kontexte nových výziev. Dosiahnuté vedecké poznanie v tejto oblasti nám ponúka široké mantinely uvažovania na prehodnocovanie súčasných, ale aj navrhovaných pedagogických a výchovno-vzdelávacích prístupov. Pri úvahách o budúcom smerovaní filozofie výchovy, ale aj praxe by historicky overené a verifikované teórie nemali zostávať bokom.

Literatúra

CHABADA, M. ANDOKOVÁ, M. (ed.) 2009. *Antológia – patristika a scholastika*. Bratislava: Teologická fakulta Trnavskej univerzity, 2009, 469 s. ISBN 978-80-7141-623-4.

GREGORIC, P. 2011. *Aristotle on the Common Sense*. Oxford: Oxford University Press, 2011, 266 s. ISBN 978-01-9964-009-6.

JEAGER, W. 1962. *Aristotle Fundamentals of the History of His Development*. Oxford: Oxford University Press, 1962, 457 s.

FITZGERALD, J. *Neuralink: Elon Musk's brain chip firm wins US approval for human study*. Online, dostupné na: <https://www.bbc.com/news/health-65717487>. [cit. 28.5.2023].

KALAŠ, A. Sokrates: občan svojej doby. In: NOVOSÁD, F.; SMREKOVÁ, D. (ed.). 2013. *Dejiny sociálneho a politického myslenia*. Bratislava: Kalligram, 2013, s. 56-71. ISBN 978-80-8101-679-0.

KING, P (ed.). 2010. *On the Free Choice of the Will, On Grace and Free Choice, and Other Writings*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010, 264. s. ISBN 13 978-0-521-00129-8.

LOCKE, J. 2020. *An Essay Concerning Human Understanding*. In: LOCKE, J.: The Essential John Locke Collection. Veľká Británia: 2020, 478 s. ISBN 979-85-6256-012-4.

MACDONALD, J. 1965. *A Philosophy of Education*. Glenview, Illinois: Foresman and Company. 1965, 285. s.

NODDINGS, N. 2018. *Philosophy of Education*. New York: Routledge, 2018, 281. s. ISBN 978-0-8133-4972-5.

PERNÝ, L. 2020. *Utopisti vizionári sveta budúcnosti*. Martin: Matica slovenská, 2020, 388 s. ISBN 978-80-8128-257-7.

PASTERŇÁKOVÁ, L. 2012. Nové trendy pri zefektívňovaní výučby. In: LUKÁČ, M. (ed.): *Edukácia človeka – problémy a výzvy pre 21. storočie* (zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie konanej dňa 11.12.2012 v Prešove). Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, str. 413-416. ISBN 978-80-555-0825-2.

RAJSKÝ, A. 2021. *Filozofia výchovy, vybrané state*. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis, 2021, 268 str. ISBN 978-80-568-0407-0.

RYAN, A. 2003. Bacon, Francis, Lord Verulam. In: MILLER, D.; COLEMAN, J.; CONNOLLY, W.; RYAN, A. *Blackwellova encyklopedie politického myslenia*. Brno: Barrister & Principal, 2003, 560 str. ISBN 80-85947-56-0.

SUVÁK, V. 2013. Aristotelés: realita obce. In: NOVOSÁD, F.; SMREKOVÁ, D. (ed.). *Dejiny sociálneho a politického myslenia*. Bratislava: Kalligram, 2013, s. 85-101. ISBN 978-80-8101-679-0

ŠARNÍKOVÁ, G. 2011. *Z dejín filozofie výchovy: starovek*. Ružomberok: VERBUM. 2011, 75. s. ISBN 978-80-8084-868-2.

ŠARNÍKOVÁ, G. 2012. *Z dejín filozofie výchovy: od scholastiky po osvietenstvo*. Ružomberok: VERBUM. 2012, 134. s. ISBN 978-80-8084-868-2.

TORELL, J. P. 2005. *Aquina's Summa Background, Structure, & Reception*. Washington, D.C.: The Catholic University of America Press. 2005, 156. s. ISBN 978-08-1321-398-9.

WOLLNER, U. 2013. Platón: model zdravej obce. In: NOVOSÁD, F.; SMREKOVÁ, D. (ed.). *Dejiny sociálneho a politického myslenia*. Bratislava: Kalligram, 2013, s. 72-84. ISBN 978-80-8101-679-0.

Mgr. Jakub Švec, PhD.

Žilinská univerzita v Žiline

Fakulta humanitných vied

Katedra filozofie

Univerzitná 8215/1

010 26 Žilina

e-mail: jakub.svec@fhv.uniza.sk

PODPORA ŠKOLSKEJ ADAPTÁCIE ŽIAKA PROSTREDNÍCTVOM FORMOVANIA PREDPOKLADOV K UČEBNÝM ČINNOSTIAM V ŠKOLE

*The Support for Pupil's School Adaptation Throught the Formation of Prerequisites
for Learning Activities at School*

Radka Teleková

Abstrakt: Predložený príspevok približuje teoretický rámec školskej adaptácie začínajúceho školáka a možnosti jej podpory s akcentom na včasnú prípravu orientovanú na formovanie učebných predpokladov. Vychádzajúc z teoretickej časti je cieľom zistiť vplyv zámerných aktivít na úroveň predpokladov detí k uskutočňovaniu učebných činností v škole. K danej problematike sme uskutočnili pedagogický výskum s deťmi v období prechodu z materskej školy do základnej školy. V rámci podpory plynulého prechodu dieťaťa, školskej adaptácie a akademickej úspešnosti je žiadúce, aby boli u detí formované elementárne zručnosti potrebné k učeniu sa v škole. Realizáciou výskumu a následnou štatistickou analýzou dát sa nám potvrdilo, že uskutočnenie aktivít malo vplyv na úroveň učebných predpokladov žiakov v začiatocnom vyučovaní.

Kľúčové slová: školská adaptácia, začínajúci školák, príprava, podpora, učebné predpoklady

Abstract: The presented contribution approximates the theoretical framework of school adaptation of beginning pupil and the possibilities of its support with an emphasis on early preparation oriented to the formation of learning prerequisites. Based on the theoretical part, the goal is to determine the impact of intentional activities on the level of pupil's prerequisites for carrying out learning activities at school. Regarding the given issue, we conducted pedagogical research with children in the period of transition from kindergarten to primary school. In order to support the child's smooth transition, school adaptation and academic success, it is desirable that the elementary skills necessary for learning in school are formed in children. By carrying out the research and subsequent statistical analysis of the data, it was confirmed that the implementation of the activities had an impact on the level of the students' learning assumptions in the initial classes.

Key words: school adaptation, beginning pupil, preparation, support, learning prerequisites

Úvod

Po nástupe do 1. ročníka základnej školy je začínajúci školák konfrontovaný s viacerými zmenami, ktorých zvládnutie vyžaduje adekvátnu a cieľavedomú prípravu i podporu. Proces školskej adaptácie je konkretizovaný najmä prijatím novej roly žiaka a prispôbením sa podmienkam školského vzdelávania. Daná problematika je predmetom záujmu viacerých odborníkov v medzinárodnom kontexte (Dogan, Kelleci, Sabancıoğulları, Aydın, 2008; Hartl, Hartlová, 2009; Jandourek, 2007; Kulakova, 2015; Önder, Gülay, 2010; Slezáková, 2009, 2012).

Existujú viaceré možnosti pre zabezpečenie kontinuity medzi jednotlivými stupňami vzdelávania, ktoré sú realizované v období prechodu dieťaťa. Ich obsah, trvanie alebo zameranie sú odlišné, resp. orientované na rozvoj niektorej zložky osobnosti alebo komplexné zdokonaľovanie osobnosti budúceho školáka. V kontexte zamerania predkladaného príspevku poukazujeme na takú prípravu budúceho školáka, ktorá mu umožní zvládnuť nároky školského vzdelávania, úspešnú školskú adaptáciu alebo v čo najvyššej miere eliminuje vznik adaptačných ťažkostí. Podobne tiež E. Murray a L. Harrison (2011) akcentujú skorý rozvoj zručností potrebných pre školské vzdelávanie a intervenciu, čo považujú za základ pre úspešnú adaptáciu začínajúcich školákov. Cieľavedomá príprava na rolu školáka a školská pripravenosť patria k základným determinantom, ktorým je potrebné venovať pozornosť v rozvoji budúcich školákov.

Typickou činnosťou v školskom vzdelávaní je učebná činnosť, čím sa mení druh dominantnej činnosti v porovnaní s hrou v materskej škole (Trubíniová, 2007; Rosier, McDonald, 2011). Na začiatku školskej dochádzky sú očakávané a žiadúce elementárne zručnosti pre realizovanie učebných činností v škole (Venger, 1994, In: Kasáčová a kol., 2016).

Školská adaptácia začínajúceho školáka

Školská adaptácia žiaka na začiatku školskej dochádzky je priamym pokračovaním jeho prechodu z materskej školy a rodiny do základnej školy. Jej podstatou je vyrovnávanie narušenej rovnováhy osobnosti žiaka a stimulácia jeho adaptačných mechanizmov. Od žiaka sa vyžaduje prispôsobenie sa nárokom a požiadavkám školského vzdelávania, novým podmienkam podľa jeho individuálnych možností a predpokladov.

V odbornej literatúre je terminologické vymedzenie pojmu adaptácia široké, odlišné z pohľadu viacerých vied (Jandourek, 2007; Trubíniová, 2007; Dogan a kol., 2008). S akcentom na školskú adaptáciu ide o postupné prispôsobovanie sa žiaka novej sociálnej role, edukačným a sociálnym podmienkam, režimu dňa, vzťahom s rovesníkmi a dospelými (Rumjanceva, 2012). T. V. Traveler (In Kasjanenko, Vasil'eva, 2020) chápe adaptáciu akademicky, sociálne a osobnostne. V rámci jeho trojzložkového modelu ide teda o rešpektovanie požiadaviek učiteľa, akceptáciu dieťaťa v novej sociálnej skupine, prijatie novej role školáka.

Konkretizácia školskej adaptácie je stanovená prostredníctvom jej zložiek, ktoré A.B. Kulaková (2015) vymedzuje takto:

- *kognitívna zložka* predstavujúca úroveň poznatkov a predstáv začínajúcich školákov o školskom vzdelávaní,
- *emocionálna zložka* zahŕňajúca postoj dieťaťa ku škole, školskú motiváciu a odolnosť voči ťažkostiam,
- *komunikatívna zložka* ako interakcia so spolužiakmi a učiteľmi v škole, postavenie dieťaťa v rôznych komunikačných situáciách,
- *hodnotovo-motivačná zložka* so zameraním na úroveň prijatia a rešpektovania školských noriem a požiadaviek, hodnôt a tradícií vzdelávacej inštitúcie, postavenie učenia v živote,
- *sebavyjadrenie žiaka* v rámci prejavov správania v novom prostredí, uplatňovania vlastného potenciálu v súlade s obsahom učiva a činnosťami v triede.

Možnosti podpory úspešnej školskej adaptácie

V prospech úspešnej adaptácie realizujú učitelia materských alebo základných škôl rôzne podoby iniciatívnych činností, napríklad návštevy predškolákov v základnej škole, spoločné tematické programy, profesijný rozvoj učiteľa v danej problematike. Uskutočňované možnosti predstavujú súbor preventívnych opatrení, v pedagogickej praxi ide o konkrétne intervenčné zásahy so zámerom podpory budúceho, resp. začínajúceho školáka v kontexte rodinného, predškolského a školského prostredia.

Vzhľadom na jednotlivé vyššie spomínané zložky školskej adaptácie dopĺňa A. B. Kulakova (2015) tiež praktické námety ich rozvoja v praxi, napríklad návštevy detí v základnej škole, spoločné aktivity, stretnutia pre rodičov a učiteľov, hry na spoluprácu a komunikáciu v kolektíve, priestor pre sebavyjadrenie žiaka a pod.

Podobne aj A. Tomášová (2012) spomína možnosti učiteliek materských škôl v predchádzaní neúspešnej adaptácie žiaka v škole, resp. výskytu adaptačných ťažkostí žiaka. V práci s najstaršou vekovou skupinou detí je dôležité formovanie kompetencií potrebných pre školské vzdelávanie. V materskej škole sú vytvárané podmienky a zabezpečené prostriedky k dosiahnutiu komplexného rozvoja osobnosti dieťaťa s perspektívou uplatnenia v roli školáka.

Za východisko efektívnej prevencie je považovaná príprava jednotlivca na potenciálne vyskytujúcu sa situáciu v budúcnosti. Ak je umožnené včasné oboznámenie sa s možnými javmi a rizikami, tak sa očakáva adekvátne reagovanie, príp. eliminovanie výskytu nežiadúcich javov.

L. Šulová (2014, 2016) v tejto súvislosti píše o dlhodobej, strednodobej a krátkodobej príprave dieťaťa na školu. Dlhodobá príprava je prítomná komplexným rozvojom osobnosti dieťaťa, najmä v rodinnom prostredí, počas celého predškolského obdobia. Ak si dieťa začína vytvárať predstavy o škole a rozumie jej základným charakteristikám, tak sa začína strednodobá príprava. Dôležitou súčasťou sú sprostredkované informácie dieťaťa zo strany rodičov, vytváranie jeho postoja ku škole. Daná etapa vrcholí zápisom dieťaťa do základnej školy. Nástup dieťaťa do školy je konkretizáciou krátkodobej prípravy, ktorá zahŕňa zabezpečenie potrebných pomôcok a priestoru na domácu prípravu.

V pedagogickej praxi sú realizované prechodové činnosti, ktoré sú určené deťom v závere predprimárneho vzdelávania a následne na začiatku primárneho vzdelávania. Z výskumnej činnosti K. Margetts (1999) vyplýva, že uskutočňovanie väčšieho počtu aktivít s daným zameraním v období prechodu má pozitívny vplyv na prispôbenie sa začínajúcich školákov v školskom prostredí. Jednou z komplexných možností na podporu plynulého prechodu a školskej adaptácie sú v zahraničí uvádzané „transition to school programs“, ktorých obsahom sú aktivity pre deti, rodiny a školy (Margetts, 1999; Transition: a positive start to school. Resource kit, 2017).

Pre zabezpečenie úspešnej školskej adaptácie je dôležité venovať jej pozornosť v predprimárnom vzdelávaní, ale tiež realizovať adekvátne podporu aj na začiatku primárneho vzdelávania. Samotný proces adaptácie po nástupe žiaka do 1. ročníka základnej školy predstavuje náročnú etapu pre všetky zainteresované strany (Kulakova, 2015; Kasjanenko, Vasil'eva, 2020). Z pohľadu žiaka ide o realizovanie diagnostickej činnosti v záujme komplexného poznávania jeho osobnosti a pedagogicko-psychologickej podpory konkretizovanej aktivitami na zabezpečenie continuity medzi predprimárnym a primárnym vzdelávaním. Pre rodičov je dôležité nadviazanie spolupráce so školou prostredníctvom

priameho alebo nepriameho kontaktu, poskytnutie poradenskej služby. Učiteľia uskutočňujú odborné konzultácie, metodicky vedú svoju činnosť v súlade so špecifikami adaptácie žiakov.

Z teoretickej analýzy aktuálneho stavu skúmanej problematiky vyplýva, že neexistuje nejaká univerzálna možnosť na zabezpečenie úspešnej adaptácie pre všetkých budúcich a začínajúcich školákov. Jednotlivé možnosti a inšpiratívne stratégie predstavujú prediktory zvýšenia jej kvality a eliminovania adaptačných ťažkostí žiakov.

Učebné predpoklady budúcich a začínajúcich školákov

V súlade s teoretickými východiskami a charakteristikami školskej adaptácie sú v pedagogickej praxi realizované rozličné činnosti, prostredníctvom ktorých sú formované predpoklady na zabezpečenie úspešného prispôsobenia sa žiaka v novom školskom prostredí.

Za významný diagnostikovaný predpoklad je považovaná školská spôsobilosť detí v závere predprimárneho vzdelávania. V jej konkretizácii ide o školskú zrelosť vzťahujúcu sa na biologické faktory osobnosti a školskú pripravenosť ako kľúčové kompetencie dieťaťa „*preukázať vedomosti, zručnosti a schopnosti v praktickej rovine*“ (Baranovská, 2014).

Po nástupe do školy je dominantná zmena činnosti detí – z hry na učebnú činnosť v škole. Systematické vzdelávanie sa stáva zámernou a organizovanou činnosťou, ktorá vyžaduje sústredenie, kontrolu vlastnej činnosti a adekvátny výsledok (Venger, 1994, In: Kasáčová a kol., 2016).

Súčasťou práce s budúcimi školákmi v materskej škole je vytváranie predpokladov k uskutočňovaniu učebných činností prostredníctvom hrových aktivít s daným zameraním. V centre pozornosti stojí formovanie čiastkových zručností ako plánovanie, cieľavedomosť, sebakontrola a sebahodnotenie, ktoré predstavujú základ učebných predpokladov budúcich školákov. Ich dostatočná úroveň sa stáva faktorom vytvárania vyhovujúcej subjektívnej pozície žiaka v učebnej činnosti (Sazonovova, 2014).

Výskumná časť

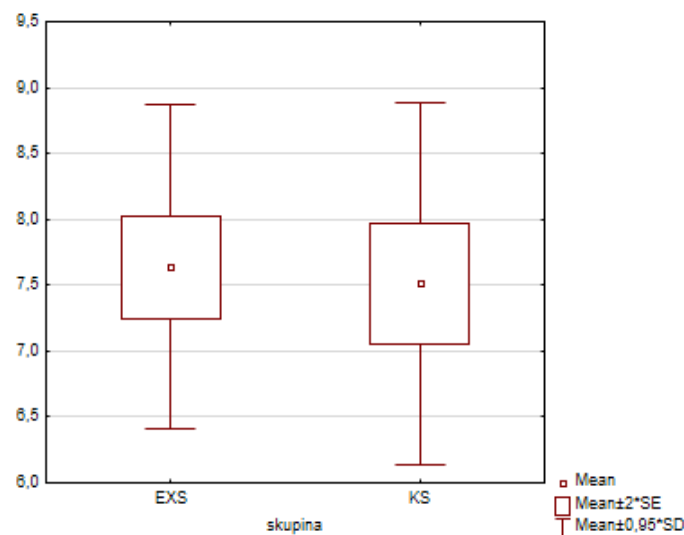
Východiskom výskumnej činnosti bolo zostavenie a realizovanie zámerných aktivít pre budúcich, resp. začínajúcich školákov so zámerom experimentálne overiť ich vplyv na úroveň učebných predpokladov žiakov na začiatku školskej dochádzky. Jednotlivé aktivity sa vzťahujú na možnosti riešenia rôznych situácií, poznanie javov a prvkov školského vzdelávania, porozumenie inštrukciám, poznanie a využívanie vybraných predmetov v učebných činnostiach. Cieľom súboru aktivít bolo nadobudnúť a skvalitniť praktické zručnosti na realizovanie rôznych činností v školskom vzdelávaní. Ich uskutočnenie bolo stanovené v materskej škole, v rodinnom prostredí počas letných prázdnin a po nástupe dieťaťa do 1. ročníka základnej školy. Súčasťou každej aktivity je názov, cieľ, pomôcky a priebeh.

Cieľom súvisiacej výskumnej činnosti bolo *zistiť vplyv vybraných aktivít na úroveň predpokladov žiakov k učebným činnostiam na začiatku školskej dochádzky*. K výskumu sme formulovali hypotézu *H1: Predpokladáme, že bude štatisticky významný rozdiel v úrovni učebných predpokladov medzi experimentálnou a kontrolnou skupinou v prospech experimentálnej skupiny*.

Výskumná vzorka bola vytvorená na základe dostupného výberu, pozostávala z 95 detí v závere predprimárneho vzdelávania, z ktorých sa stalo 85 žiakov na začiatku primárneho vzdelávania. Dizajn výskumu podmienil jej delenie na experimentálnu skupinu s aplikáciou súboru aktivít a kontrolnú skupinu. Použitou výskumnou metódou bol *experiment*, v rámci ktorého sme realizovali pretest a posttest v oboch skupinách respondentov. Pre výskumné meranie sme zvolili test, ktorý pozostával zo štyroch úloh. Vzhľadom na vekovú skupinu mal test podobu pracovného listu a jednotlivé zadania boli individuálne prečítané. Úlohy boli zamerané na schopnosť prijať pokyn, naplánovať aktivitu, elementárnu kontrolu a sebahodnotenie. Výkon žiakov v každej úlohe bol bodovaný v rozsahu 1, 2 a 3 body (zručnosť sa nevytvára, zručnosť sa čiastočne formuje, vysoká úroveň zručnosti). V závere bol spočítaný celkový počet bodov.

Získané výskumné dáta sme štatisticky spracovali použitím *Wilcoxonovho dvojvýberového testu* (Markechová, 2011). Wilcoxonov dvojvýberový test je neparametrickou analógiou parametrického *t*-testu. Umožňuje testovať hypotézu o zhode dvoch distribučných funkcií. Nech (X_1, X_2, \dots, X_m) a (Y_1, Y_2, \dots, Y_n) sú dva navzájom nezávislé náhodné výbery zo spojitých rozdelení. Testovanou hypotézou je hypotéza H_0 : tieto rozdelenia sú identické, alternatívnou hypotézou je hypotéza H_1 : tieto rozdelenia sú rozdielne.

Po zadaní výsledkov vstupného merania – pretest sme vo výstupnej zostave počítača získali hodnotu testovacieho kritéria $Z=0,420$ a hodnotu pravdepodobnosti $p=0,675$. V postupe vyhodnotenia, použitím hodnoty p , nemôžeme testovanú hypotézu H_0 zamietnuť a konštatujeme, že rozdiely medzi experimentálnou a kontrolnou skupinou vo výsledkoch vstupného merania (pretest) nie sú signifikantné, t. j. môžeme ich považovať za rovnocenné. Situáciu sme graficky znázornili na obrázku 1:



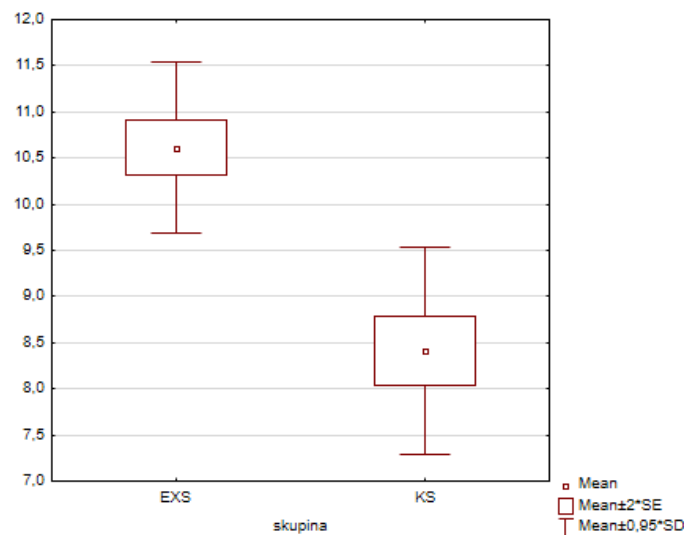
Obrázok 1: Porovnanie priemerných hodnôt medzi experimentálnou a kontrolnou skupinou vo vstupnom meraní (pretest)

Podľa uskutočnenej štatistickej analýzy nie sú rozdiely výsledkov vstupného merania (pretest) štatisticky významné. Priemerný počet bodov bol v experimentálnej skupine 7,6 bodu a v kontrolnej skupine 7,5 bodu. Vychádzajúc z takto vyhodnotených úloh boli respondenti na začiatku výskumnej činnosti na porovnateľnej úrovni predpokladov k realizovaniu učebných činností v škole. Na základe výsledkov vstupného porovnania môžeme obidve skupiny považovať za rovnocenné. Priemerný počet

bodov z maximálneho počtu 12 bodov predstavuje v oboch skupinách nadpolovičnú úspešnosť respondentov. V jednotlivých skupinách je minimálny počet bodov v porovnateľnom rozsahu, maximálny počet bodov je rovnaký u respondentov experimentálnej aj kontrolnej skupiny.

Získané výsledky nám umožnili uskutočniť výskumnú činnosť so zámerom overiť vplyv zámerných aktivít na úroveň učebných predpokladov respondentov experimentálnej a kontrolnej skupiny. V práci s experimentálnou skupinou bol aplikovaný súbor zámerných aktivít, čo predstavovalo aplikáciu experimentálnej premennej. U respondentov kontrolnej skupiny nebol realizovaný žiaden zásah.

Výsledky výstupného merania – posttest u respondentov experimentálnej a kontrolnej skupiny predstavujú realizácie dvoch navzájom nezávislých náhodných výberov zo spojitých rozdelení. Po zadaní vstupných údajov sme dostali vo výstupnej zostave počítača tieto výsledky: hodnotu testovacieho kritéria Z Wilcoxonovho dvojvýberového testu ($Z = 6,733$) a hodnotu pravdepodobnosti p ($p = 0,000$). Keďže vypočítaná hodnota pravdepodobnosti p je malé číslo ($p > 0,05$), testovanú hypotézu H_0 môžeme zamietnuť. To znamená, že rozdiely medzi kontrolnou a experimentálnou skupinou pokiaľ ide o výsledky získané vo výstupnom meraní – posttest sú štatisticky významné. Situáciu sme graficky znázornili na nasledujúcom obrázku (obrázok 2).



Obrázok 2: Porovnanie priemerných hodnôt medzi experimentálnou a kontrolnou skupinou vo výstupnom meraní (posttest)

Výsledky experimentálnej a kontrolnej skupiny v postteste ukazujú, že existujúce rozdiely sú štatisticky významné. Vo výstupnom meraní dosiahla experimentálna skupina priemerne 10,6 bodu a kontrolná skupina 8,4 bodu. Rozdiel bodov medzi skupinami sa z 0,1 bodu zvýšil na 2,2 bodu v prospech respondentov experimentálnej skupiny. Štatistickým testovaním sa nám podarilo overiť vplyv zámerných aktivít na úroveň učebných predpokladov respondentov. Z výsledkov vyplýva, že rozdiel medzi experimentálnou a kontrolnou skupinou sa štatisticky významne líši a je v prospech experimentálnej skupiny. Respondenti experimentálnej skupiny dosiahli minimálny počet bodov v postteste vyšší ako maximálny počet bodov v preteste. Ich maximálny počet bodov predstavuje takmer maximálny možný počet bodov v použiteľnom výskumnom nástroji. Priemerný počet bodov sa medzi jednotlivými meraniami zvýšil o 3 body. U respondentov kontrolnej skupiny vidíme zvýšenie počtu bodov iba o 0,9 bodu. Minimálny počet bodov je približne v úrovni priemerného počtu bodov v preteste.

Z pohľadu na grafické zobrazenie vyplýva, že minimálny počet bodov u respondentov experimentálnej skupiny je porovnateľný s maximálnym počtom bodov u respondentov kontrolnej skupiny.

Diskusia

Na základe uvedených zistení môžeme konštatovať, že sa nám *potvrdila hypotéza H1* s predpokladom, že bude štatisticky významný rozdiel v úrovni učebných predpokladov medzi experimentálnou a kontrolnou skupinou v prospech experimentálnej skupiny.

Po uskutočnení zámerných aktivít v práci s experimentálnou skupinou majú títo respondenti vyššiu úroveň predpokladov k učebným činnostiam v škole ako respondenti kontrolnej skupiny. Dané zistenie teda *potvrdzuje vplyv zámerných aktivít*. Z výsledkov použitého výskumného nástroja vyplýva pokrok aj u respondentov kontrolnej skupiny, ale v porovnaní s respondentmi experimentálnej skupiny je oveľa nižší a miernejší.

Z výsledkov poukazujeme na minimálny počet bodov u respondentov experimentálnej skupiny, ktorý je porovnateľný s maximálnym počtom bodov respondentov kontrolnej skupiny. Štatisticky významný rozdiel medzi skupinami, uskutočnené porovnanie ukazuje, že respondenti experimentálnej skupiny disponujú predpokladmi žiadúcimi pre realizovanie učebných činností v škole. Nižšia úroveň u respondentov kontrolnej skupiny predstavuje potenciálny prediktor zvýšenej náročnosti učenia sa v škole, akademického neúspechu a ťažkostí v období adaptácie. Formovanie základov elementárnych zručností zdôrazňuje aj T. Slezáková (2012), ktorá ich osvojovanie v predprimárnom vzdelávaní považuje za predpoklady plynulej adaptácie na nové podmienky v škole. Učenie sa v škole zahŕňa nové nároky a požiadavky, ktorých zvládnutie predpokladá adekvátnu a zámernú prípravu dieťaťa. Podľa Z. Kollárikovej a B. Pupalu (2010) je pozornosť venovaná najmä práci s najstaršou skupinou detí, ktoré realizujú hrové činnosti rozvíjajúce možnosti a schopnosti pre vstup do 1. ročníka. Ich rozvíjanie sa stáva predpokladom realizovania učebných činností v škole, v širšom slova zmysle tiež plynulého prechodu do základnej školy a úspešnej adaptácie. S. L. Kagan, E. Moore a S. Bredekamp (1995) uvádzajú, že školsky pripravené deti sú pokročilejšie v úrovni všeobecných znalostí, prístupe k učeniu a stávajú sa akademicky úspešnejšie. Dieťa prejavujúce pozitívny vzťah ku škole, záujem o učenie, základy zručností na učenie sa má lepši základ pre prijatie a zvládnutie školského vzdelávania. V odbornej literatúre (Vágnerová, 1997; Boethel, 2004; Marturano, 2008) je nedostatočná úroveň učebných predpokladov považovaná za jednu z vnútorných príčin adaptačných ťažkostí žiakov. Vzhľadom na výskumné zistenie môžeme uvažovať, že respondenti kontrolnej skupiny sú viac ohrození výskytom takýchto ťažkostí. Riadené a systematické učenie sa v škole predstavuje zmenu spôsobu učenia sa, vyžaduje sústredenie sa, sebariadenie, sebakontrolu a adekvátny výkon, čo môže ovplyvniť náročnosť začiatočného vzdelávania žiaka (Vágnerová, 1997).

Záver

Záverom môžeme zhrnúť, že podľa výskumných zistení je vyššia úroveň učebných predpokladov u respondentov experimentálnej skupiny, ktorí realizovali súbor zámerných aktivít k rozvoju elementárnych zručností potrebných k uskutočňovaniu učebných činností v škole. Školská pripravenosť žiaka sa týka aj pripravenosti na učebnú činnosť v škole. Uskutočnením pedagogického výskumu sa nám podarilo poukázať na potrebu včasnej prípravy a podpory školskej adaptácie prostredníctvom realizovania zámerných aktivít na vytváranie učebných predpokladov budúcich, resp. začínajúcich

školákov. Súčasťou edukácie by teda mala byť implementácia aktivít na zvýšenie učebných predpokladov detí v období prechodu z materskej školy do základnej školy. V pedagogickej praxi môžu mať rôznu podobu zámerných podnetov na zvyšovanie úrovne pripravenosti detí na učenie sa v škole. Dôležitou zložkou je aktívna participácia predškolského, rodinného a školského prostredia vo vzájomnej spolupráci. Výsledky výskumu potvrdzujú, že súbor zámerných aktivít realizovaných v materskej škole a po nástupe detí do 1. ročníka základnej školy ovplyvnil úroveň učebných predpokladov žiakov. Žiaci disponujú elementárnymi zručnosťami pre uskutočnenie učebných činností v škole na dostatočnej úrovni, čo predstavuje východisko ich akademického úspechu, školskej adaptácie a prevenciu adaptačných ťažkostí podmienených súvisiacimi nedostatkami. Včasná príprava a nadväzujúca podpora predstavujú nástroj pripravenosti začínajúcich školákov v danej oblasti. V širšom význame ide o prediktor ich akademického, osobnostného a sociálneho prispôsobenia sa v školskom prostredí.

Literatúra

BARANOVSKÁ, A. 2014. *Pripravenosť dieťaťa na školu – spôsoby zisťovania a možnosti rozvíjania*. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum v Prešove. 102 s. [online]. [citované 2019-12-30]. Dostupné na internete: <https://mpc-edu.sk/sites/default/files/projekty/vystup/baranovska_1_0.pdf>. ISBN 978-80-8052-533-0.

BOETHEL, M. 2004. *Readiness: School, Family and Community*. Southwest Educational Development Laboratory. [online]. [citované 2020-06-15]. Dostupné na internete: <<http://www.sedl.org/connections/resources/readiness-synthesis.pdf>>.

DOGAN, S. – KELLECI, M. – SABANCIOĞULLARI, S. – AYDIN, D. 2008. Bir İlköğretim Okulunda Öğrenim Gören Çocuklarda Ruhsal Uyum Sorunları [Mental Adaptation Problems of Children in a Primary School] In *TSK Koruyucu Hekimlik Bülteni*. Vol. 7, No. 1 [online]. [citované 2020-02-10]. Dostupné na internete: <bibliomed.org/mnsfulltext/1/khb_007_01-47.pdf?1602694887>. ISSN 1303-734X.

HARTL, P. – HARTLOVÁ, H. 2009. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 774 s. ISBN 978-80-7367-569-1.

JANDOUREK, J. 2007. *Sociologický slovník*. Praha: Portál. 285 s. ISBN 978-80-7367-269-0.

KAGAN, L. S. – MOORE, E. – BREDEKAMP, S. 1995. *Reconsidering children's early development and learning: toward common views and vocabulary* Washington: National Education Goals Panel. [online]. [citované 2021-10-14]. Dostupné na internete: <<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED391576.pdf>>. ISBN 0-16-048151-1.

KASÁČOVÁ, B. – CABANOVÁ, M. (eds.) 2016. *Deti na prahu vzdelávania. Dôvody a možnosti ich skúmania*. Banská Bystrica: Belianum. 196 s. ISBN 978-80-557-1153-9, s. 35-54.

KASJANENKO, A.V. – VASILEVA, Ž. A. 2020. Problemy adaptacii pervoklassnikov k škole. In *Tendencii razvitija nauki i obrazovanija* [online]. [citované 2021-09-21]. Dostupné na internete: <<https://doicode.ru/doifile/lj/58/lj-02-2020-151.pdf>>.

KOLLÁRIKOVÁ, Z. – PUPALA, B. (eds.) 2001. *Předškolní a primární pedagogika. Předškolná a elementárna pedagogika*. Praha: Portál. 455 s. ISBN 978-80-7367-828-9.

KULAKOVA, B. A. 2015. Adaptacionnyj period škol'nikov v uslovijach obrazovatel'nogo processa. In *Internet-žurnal: Mir nauki*. No. 3 [online]. [citované 2021-09-29]. Dostupné na internete: <<https://mir-nauki.com/PDF/28PSMN315.pdf>>. ISSN 2309-4265.

MARGETTS, K. 1999. *Transition to school: Looking forward*. Proceedings of the Australian Early Childhood Association Biennial Conference Darwin 14 – 17 July 1999. Australian Early Childhood Association. [online]. [citované 2020-03-10]. Dostupné na internete: <<http://www.aeca.org.au/darconfmarg.html>>.

MARKECHOVÁ, D. – TIRPÁKOVÁ, A. – STEHLÍKOVÁ, B. 2011. *Základy štatistiky pre pedagógov*. 405 s. ISBN 978-80-8094-899-3.

MARTURANO, E. M. 2008. Tensões cotidianas na transição da primeira serie: um enfoque de desenvolvimento. In *Psicologia em Estudo*, Maringá. Vol. 13, No.1 [online]. [citované 2020-09-27]. Dostupné na internete: <<https://www.scielo.br/pdf/pe/v13n1/v13n1a09.pdf>>. p. 79 – 87.

MURRAY, E. – HARRISON, L. 2011. The influence of being ready to learn on children's early school literacy and numeracy achievement. In *Educational Psychology*. Vol. 31, No. 5 [online]. [citované 2021-01-27]. Dostupné na internete: <https://www.researchgate.net/publication/232911347_The_influence_of_being_ready_to_learn_on_children's_early_school_literacy_and_numeracy_achievement>. ISSN 14695820. p. 529 – 545.

ÖNDER, A. – GÜLAY, H. 2010. Reliability and Validity of the Teacher Rating Scale of School Adjustment for 5-6 Years of Children, In *International Online Journal of Educational Sciences*. Vol. 2, No. 1. [online]. [citované 2020-01-10]. Dostupné na internete: <https://www.researchgate.net/publication/42766762_Reliability_and_Validity_of_the_Teacher_Rating_Scale_of_School_Adjustment_for_5-6_Years_of_Children>. ISSN: 1309-2707-2. p. 204 – 224.

ROSIER, K. – McDONALD, M. 2011. *Promoting positive education and care transitions for children*. [online]. [citované 2020-10-23]. Dostupné na internete: <<https://aifs.gov.au/cfca/publications/promoting-positive-education-and-care-transitions-children>>.

RUMJANCEVA, N. L. 2012. *Psichologo-pedagogičeskoje soprovoždenije adaptacionnogo perioda pervoklassnikov: Učebno-metodičeskoje posobije*. Južno-Sachalinsk: SakhSU. 69 s. [online]. [citované 2021-12-20] Dostupné na internete: <shorturl.at/cgKY8>. ISBN 978-5-88811-425-4.

SAZONOVA, N. P. 2014. *Lekcionnye i seminarckije zanjatija po došk'noj pedagogike*. Barnaul: AltGPA. 381 p. [online]. [citované 2021-11-27]. Dostupné na internete: <<http://obs.uni-altai.ru/unibook/sazonova/sazonova.pdf>>.

SLEZÁKOVÁ, T. 2009. Od dieťaťa k školákovi. In: KURINCOVÁ, V. – SLEZÁKOVÁ, T. 2009. *Žiak na začiatku školskej dochádzky. Edukačná podpora učiteľov a rodičov*. Nitra: PF UKF v Nitre, s. 10 – 79. ISBN 978-80-8094-457-5.

SLEZÁKOVÁ, T. 2012. Učebno-poznávací činnost dětí v nejstarší věkové skupině mateřské školy jako důležitý předpoklad úspěšného zvládnutí role školáka. In: MINOVA, M. (ed.) 2012. *Předprimární vzdělávání v současnosti. Zborník z vedecko-odbornej konferencie*. Prešov: Pedagogická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove. [online]. [citované 2019-10-27]. Dostupné na internete: <<http://omep.sk/wp-content/uploads/2013/03/ZBORNIKHLOHOVECWEB.pdf>>. ISBN 978-80-555-0703-3, s. 123 – 131.

ŠULOVÁ, L. a kol. 2014. *Význam domácí přípravy pro začínajícího školáka*. Praha: Wolters Kluwer, 2014. 252 s. ISBN 978-80-7478-542-9.

ŠULOVÁ, L. 2016. Nástup dítěte do školy jako významný vývojový mezník. In *Poradce ředitelky mateřské školy*, roč. V, č. 5. [online]. [citované 2021-12-02]. Dostupné na internete: <<http://msmezimosti.cz/cz/filedata/14.pdf>>. ISSN 1804-9745. p. 18 – 23.

TOMÁŠOVÁ, A. 2012. *Mateřskou školou k školské připravenosti*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostrave. 146 s. ISBN 978-80-7464-231-9.

Transition: a positive start to school. Resource kit. 2017. State of Victoria: Department of Education and Training, 146 s. [online], [citované 2020-10-23]. Dostupné na internete: <<https://www.education.vic.gov.au/Documents/childhood/professionals/learning/Transition-to-School-Resource-Kit.pdf>>.

TRUBÍNIOVÁ, V. 2007. *Předškolská pedagogika: terminologický a výkladový slovník*. Ružomberok: Katolícka univerzita. 893 s. ISBN 978-80-8084-162-1.

VÁGNEROVÁ, M. 1997. *Psychologie školního dítěte*. Praha: Karolinum.

Mgr. Radka Teleková, PhD. vyštudovala Předškolskou a elementární pedagogiku na Katedře pedagogiky Pedagogické fakulty UKF v Nitre. Predmetom jej vedecko-výskumného záujmu sú otázky prechodu detí z materskej školy do základnej školy, školskej adaptácie a edukácie budúcich, resp. začínajúcich školákov.

Mgr. Radka Teleková, PhD.

Katedra pedagogiky
Pedagogická fakulta
Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre
Dražovská 4
949 01 Nitra
e-mail: radka.telekova@ukf.sk

VÝTVARNO-LITERÁRNA SÚŤAŽ KOMENSKÝ A MY MÁ DEVÄTNÁŠŤ ROKOV

Dana Kollárová
Alexandra Pavličková

Každoročne v novembri prichádzajú už 19 rokov na Pedagogickú fakultu UKF v Nitre žiaci, študenti a učitelia z celého Slovenska, aby si prišli prevziať **ocenenia za svoje výtvarné a literárne práce**, ktoré sa viažu k odkazu a myšlienkam J. A. Komenského. Katedra pedagogiky PF dňa 9. novembra 2022 slávnostným vyhodnotením otvorila vernisáž víťazných výtvarných a literárnych prác, ktoré vybrala odborná porota z **viac než 250 zaslaných prác**.

Za cenné treba považovať to, že ide o ojedinelú súťaž pre základné a stredné školy, ktorú spájajú stále československé mosty. Katedre pedagogiky PF UKF v Nitre sa darí už **19 rokov udržiavať jej československý rozmer**. Slovenská republika sa pripojila podľa platných propozícií a identických pravidiel k českej súťaži. **Súťaž si kladie za cieľ prispieť** k zvyšovaniu historického povedomia **našej mladej generácie a podporiť ju tak** k hľadaniu samostatných tvorivých riešení.

Každoročne je vyhlasovateľom súťaže Ministerstvo školstva, mládeže a telovýchovy Českej republiky v spolupráci so Základnou školou J. A. Komenského v Brandýse nad Orlicí, Národným pedagogickým múzeom a knihovnou J. A. Komenského v Prahe a Úniou Comenius. Slovenská republika vstúpila do súťaže o rok neskôr, než to bolo na českej strane. Partnerskou organizáciou tejto československej súťaže je na slovenskej strane Pedagogická fakulta UKF v Nitre, jej Katedra pedagogiky. Najväčšiu **zásluhu na jej rozvoji má PaedDr. Alexandra Pavličková, PhD.** Aj z toho dôvodu jej bolo na 20. ročníku v Českej republike udelené ocenenie za rozvíjanie tejto súťaže základných a stredných škôl na Slovensku.

Školské kolá súťaže sa uskutočňujú **každoročne v termíne od novembra – apríla**. V tomto čase tvoria žiaci základných škôl a študenti stredných škôl svoje diela pod odborným vedením svojich učiteľov. Súťaž je rozdelená do troch výtvarných kategórií: A1 (1. a 2. ročník), A2 (3. a 4. ročník), B1 (5. a 6. ročník), B2 (7. – 9. ročník), C (študenti stredných škôl) a dvoch literárnych kategórií A (študenti 1. a 2. ročník), B (študenti 3. a 4. ročník).

Spravidla na vyhodnotení súťaže a celoslovenskom oceňovaní najlepších býva **vyhlásená téma na nasledujúci rok**. Každoročne ju vyhlasuje česká strana v spolupráci s Národnou knihovnou a múzeom J. A. Komenského v Prahe a je **z významného diela Komenského Orbis Pictus**.

Pôvodne sa do tejto súťaže mohli zapájať len žiaci a študenti škôl, ktorých škola sa nachádza na ulici Komenského, prípadne jeho meno škola nesie vo svojom názve. Po veľkom záujme sa však od týchto striktných pravidiel upustilo, pretože sa ukázalo, že zo strany škôl je veľký záujem a v konečnom dôsledku myšlienky Komenského môžeme spájať s takmer každou školou. Súťažiaci môžu každoročne **nájsť propozície** pre slovenskú časť súťaže na stránke Katedry pedagogiky PF UKF (bližšie www.kpg.pf.ukf.sk).

Súťaž je každoročne podporovaná aj Rektorátom UKF v Nitre, Nitrianskym samosprávnym krajom a od tohto roka sa aktívne na jej podpore podieľal aj Národný inštitút odborného vzdelávania (NIVAM, bývalé MPC KP v Nitre). Sme radi, že sme aj v tomto roku našli prieniky s témou riešenej výskumnej úlohy na Katedre pedagogiky – *Lesná pedagogika a výchova k trvalo udržateľnému rozvoju v predprimárnej a primárnej edukácii*, ktorú riešime s podporou APVV 18-0484 a môžeme ju aj vďaka odkazu Komenského rozvíjať, pričom sa v tomto ročníku **riešili témy blízke prírode, ale aj hľadaniu a utváraniu vzorov** pre múdre vzťahy s ľuďmi, prírodou, minulosťou aj budúcnosťou. V 19. ročníku slovenskej časti súťaže Komenský a my žiaci a študenti tvorili svoje výtvarné a literárne práce na témy:

- výtvarná časť súťaže pre základné a stredné školy: **Do všetkých krajín sveta** (*Zvieratá d'alekých krajín, Mýtické a fantastické zvieratá d'alekých krajín, Človek na mori, More ako živel, Človek, more a d'aleké krajiny – história a súčasnosť*),
- literárna časť súťaže pre základné školy: **Prečo bol J. A. Komenský veľkou osobnosťou našich dejín?** (*úvaha*),
- literárna časť súťaže pre stredné školy: **V čom spočíva hodnota osobnosti našej histórie?** (*úvaha alebo esej*).

Témy sú len inšpiratívne, kladú si za cieľ najmä upozorniť na vrstevnatosť námetu a otvoriť priestor buď k dlhšiemu projektu alebo k premýšľaniu, rozprávaniu sa, mimetickému hraniu, pozorovaniu až k ich následnej výtvarnej či literárnej realizácii. Ani popisy jednotlivých tém nie sú záväzné, je možné sa inšpirovať len niektorou pasážou. **Témy sú formulované skôr pre učiteľov.** Žiakom a študentom ich treba upraviť a predniesť zrozumiteľnou formou, **treba si ich spoločne interpretovať**. Aj v tomto je súťaž osobitá. Vyžaduje interakciu vyučujúceho i žiaka/študenta, a preto bývajú vždy **ocenení aj žiaci a osobitne tiež učitelia.**

Doc. PaedDr. Dana Kollárová, PhD.
PaedDr. Alexandra Pavličková, PhD.

Katedra pedagogiky
Pedagogická fakulta
Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre
Dražovská 4
949 01 Nitra
e-mail: dkollarova@ukf.sk, apavlickova@ukf.sk

RECENZIA

PEDAGOGIKA. PODRĘCZNIK AKADEMICKI

Zbigniew Kwieciński, Bogusław Śliwerski et. al. *Pedagogika. Podręcznik akademicki (Pedagogika. Akademická učebnica)*. Warszawa: PWN, 2019 (2. prepracované a rozšírené vydanie), 1120 s. ISBN 978-83-01-20715-1.

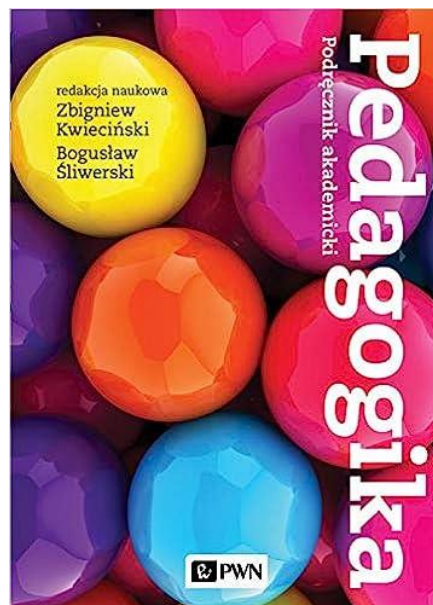
Recenzovaná publikácia *Pedagogika. Podręcznik akademicki* (*Pedagogika. Akademická učebnica*) prináša prepracované a rozšírené vydanie publikácie, ktorá si vo vzdelávaní učiteľov a vychovávateľov v Poľsku získala nezastupiteľné miesto a môže byť zaujímavou inšpiráciou aj v širšom stredoeurópskom priestore.

Tím autorov pod vedením Zbigniewa Kwiecińskiego a Bogusława Śliwerského koncipoval text ako analyticko-výkladový. Primárne je určený študentom s rozmanitým pedagogickým zameraním a zároveň aj pre učiteľstvo všetkých typov a stupňov škôl. Vo vysokoškolskom štúdiu predstavuje významný študijný zdroj pre bakalársky, magisterský a doktorský stupeň štúdia. Ponúka nielen „kanonické“ poznatky, ale aj aktuálne témy, ktoré sú priebežne diskutované v súvislosti s neustále prebiehajúcou transformáciou poľského školstva. Táto transformácia prináša potrebu definovania kľúčových pedagogických problémov a ich analýzu v súvislostiach spoločenských, sociologických, ekonomických, filozofických, etických, psychologických a pedagogických.

Napriek tomu, že v súčasnej pedagogickej produkcii učebníc pedagogiky existuje značné množstvo titulov, recenzovaný text vyniká šírkou záberu, hĺbkou analýzy a mierou zrozumiteľnosti, ktorá podobným textom nie je vždy vlastná. Jej ucelený myšlienkový systém, logické utriedenie látky a sústavnosť výkladu, poskytuje študujúcim hlboké teoretické poznanie, ktoré im umožní kľásť si otázky o výchove, kriticky nazerať na nové problémy, uvedomovať si zmysel pedagogického konania.

Jednotlivé kapitoly teda nielenže rozpracovávajú pedagogickú teóriu, ale súčasne ukazujú na možnosti aplikácie teoretických východísk do školskej a širšej pedagogickej praxe. Textov, ktoré tvoria premostenie medzi vedou a jej aplikačnou rovinou nie je v súčasnosti na poľskom trhu (ale ani v krajinách strednej Európy) mnoho. Objavujú sa texty veľmi odborné, analyzujúce metodológiu vedy a odbornú prácu v širokom koncepčnom zameraní, na druhej strane existujú texty, ktoré sú zamerané metodicky či jednostranne aplikačne zamerané. Prepojenie oboch rovín, teórie a praxeológie býva skôr výnimkou.

Autori sa usilujú o to, aby sa činnosť stránky pedagogickej profesie a systému zručností opierali o poznanie a pochopenie pedagogických javov, procesov a zákonitostí. V tomto zmysle si publikácia kladie za cieľ podporovať samostatné pedagogické myslenie, ktoré preniká do základných vzťahov pedagogického procesu, postihuje súvislosti a podnecuje ku kritickému mysleniu v odbore. Umožňuje



získanie schopnosti odlišovať podnetné myšlienky od prvkov módnosti, ktoré sa vyskytujú v aktuálnych diskurzoch.

Týmto všetkým sa rozširuje základ, na ktorom môže pedagóg stavať vo svojich výchovných a vzdelávacích aktivitách. Zároveň otvára aj praktický význam tohto vedenia a vytvára predpoklady pre plnenie jeho usmerňujúcej funkcie v praktickej činnosti.

Autori nechcú prehliadať skutočnosť, že pedagóg v praxi potrebuje aj konkrétne rady a podnety pre svoje tvorivé snaženie, ale zároveň si uvedomujú, že praktické problémy, na ktoré pedagóg vo svojich aktivitách naráža, sú úzko prepojené s existujúcimi teóriami, ktoré ich vysvetľujú. Pedagogiku nechápu iba ako akademickú disciplínu, ale tiež nielen ako skúsenostnú a pragmatickú náuku.

Naopak, predpokladajú jednotu teoretického poznania a utvárania celého komplexu pedagogických zručností. Tomuto zámeru zodpovedá aj celkové usporiadanie publikácie. Tvoria ju tri základné diely, ktoré na seba logicky nadväzujú, pričom každý diel je členený do čiastkových kapitol.

Diel I. Pedagogika ako veda (Pedagogika jako nauka) podáva v 23 čiastkových kapitolách náčrt dejín výchovy a pedagogického myslenia a zameriava sa na charakteristiku jednotlivých disciplín pedagogiky. Autori vychádzajú z toho, že zmeny v oblasti rozvoja a transformácie spoločnosti a rodiny sa odrážajú v pedagogickej teórii a v ich disciplínach. Zasahujú však aj do prostredia školy a rôznych inštitúcií pedagogického zamerania.

Komplex vied o výchove je horeuvedeným procesom výrazne ovplyvnený, a to pozitívne a negatívne. Preto odborné texty následne vymedzujú aktuálne témy, ktoré si vyžadujú pozornosť nielen v Poľsku, ale aj v širšom kontexte. Patria sem: vymedzenie vzdelania ako hodnoty a jeho miesta v spoločnosti; požiadavky na kvalitu vzdelávania a jeho zameranie; demokratickosť vo vzdelávaní a problém diferenciácie; postupnosť jednotlivých typov a stupňov škôl; postavenie učiteľa v škole a jeho kompetencie; osobnosť žiaka a jeho postavenie v škole; kritériá hodnotenia výsledkov pedagogickej činnosti; problém riadenia vzdelávacieho systému a iné. Ďalej analyzujú historické aspekty (Stefan Woloszyn) a súčasný stav poľskej pedagogiky (Janina Kostkiewicz) a charakterizujú rozsiahly korpus vied o výchove, ktoré iba výberovo naznačíme: predkladajú poňatie a charakteristiku teórie výchovy (Bogusław Śliwerski), filozofie výchovy (Rafal Gordoń), náboženskej pedagogiky (Bogusław Milerski), sociálnej pedagogiky (Barbara Smolińska-Theiss, Wieslaw Theiss) ako aj pedagogiky špeciálnej (Iwona Chrzanowska). Zaujímavé úvahy a aktuálne otázky vzdelávania dospelých ponúka kapitola *Andragogika* (Mieczyslaw Malewski). Tento diel uzatvára analýza paradigiem kvalitatívneho (Donuta Urbaniak Zajać) a kvantitatívneho pedagogického výskumu (Krzysztof Rubacha). Ako celok prvý teoretický diel ponúka kompaktný, multidimenzionálny a multidisciplinárny pohľad na pedagogiku ako významnú pedagogickú vednú disciplínu.

Diel II. Moderné myslenie – prúdy smery (Współczesna myśl pedagogiczna – prądy i kierunki) sa detailnejšie zaoberá pedagogickým myslením 20. a 21. storočia. Obsahuje pätnásť kapitol, v ktorých autori z pozícií všeobecnej filozofie, teórie výchovy, sociológie výchovy, etiky a komparatívnej pedagogiky analyzujú také smery, ako je napríklad personalistická, kritická, emancipačná, ekologická, anarchistická či interkultúrna pedagogika.

Opäť iba v skratke načrtne niektoré vybrané pohľady. Na dvojdimenzionálnu stránku ľudskej existencie, dimenziu sveta a duchovného jadra poukazuje náčrt personalistickej pedagogiky (Janusz

Tarnowski). Jej zmyslom je podnecovanie duchovnej dimenzie, v ktorej sa konštituuje ľudská bytosť ako osoba, schopná vstupovať do neutilitárnych vzťahov so sebou, svetom a druhými ľuďmi. Aby sa takáto pedagogika dotkla vnútra človeka, je zdôraznený vzťah pedagogiky a dieťaťa, tiež princíp radosti. Autor sa v tejto súvislosti odvoláva na zakladateľa tohto smeru zo začiatku 20. storočia O. F. Bolnowa a tiež K. Schalera. Uvedená je aj pragmatická pedagogika ako jedno z významných východísk reformnej pedagogiky (Zbyszko Melosik). V textoch nájdeme i charakteristiku antiautoritatívnej pedagogiky (Bogusław Śliwerski). Autor sa zamýšľa nad vzťahom slobody a zodpovednosti, práv a povinností a pod. Konštatuje, že autorita sa zo sveta nestratila, je však vnímaná v iných kontextoch a súvislostiach. Vo vzťahu dospelých k deťom potom nadobúda nové formy a podoby. Uvedené okolnosti však nijako neuľahčujú hľadanie odpovede na základnú otázku – ako autoritu dospelého voči dieťaťu ponímať, o čo ju oprieť a ako ju používať. Analytický záujem autorov vzbudzujú aj antipedagogika a antiautoritatívne smery vo vzdelávaní (Bogusław Śliwerski), kritická pedagogika (Hanna Kostyło), postmoderné pedagogické myslenie (Zbyszko Melosik), ale aj pedagogika ekologická (environmentálna) (Anieszka Gromkowska-Melosik). Uvedená je aj pedagogika gestaltizmu (Wiktor Zlobicki) a v neposlednom rade aj pedagogika interkultúrna (Tomasz Szkuclarek).

Vzhľadom na to, že pedagogika vždy reaguje na podmienky, v ktorých sa odohráva výchova a vzdelávanie, odrážajú sa v jednotlivých prúdoch pedagogického myslenia kontexty nielen historické, ale i aktuálne problémy súčasného sveta. Preto autori vyzývajú k zamysleniu sa nad tým, ako sa celosvetové zmeny – globálne trendy ako je vytváranie výkonnej spoločnosti, informačná explózia, ekologické problémy, strata zmyslu života a hodnotový relativizmus, sociálna izolácia v dôsledku informačných technológií a pod. – odrážajú v tej či onej miere v živote poľskej spoločnosti a aké špecifiká tohto odrazu sú charakteristické pre pomery v krajine, ktorá sa dlhodobo vyrovnáva s problémami prechodu k demokratickej spoločnosti. Zámerom autorov je na pozadí predstavených trendov inšpirovať k hlbším úvahám, k vlastným otázkam a k reflektovaniu súvislostí.

V III. diele Pedagogika reformná (Pedagogika reform edukacyjnych) autori ponúkajú v priestore dvanástich kapitol prehľadné charakteristiky jednotlivých smerov reformnej pedagogiky a nových pedagogických alternatív. Na základe podrobnejších teoretických rozborov a skúseností z poľskej školskej praxe autori formulujú zhrnutia a všeobecne platné závery. Prezentované sú špecifičnosti novej výchovy (Wiesław Jamrozek), analyzovaná je waldorfská pedagogika a pedagogika daltonského plánu (Bogusław Śliwerski), pedagogika Montessori (Małgorzata Mińska), ako aj pedagogika Janusza Korczaka (Bogusław Śliwerski) a problematika kultúry školy (Inetta Nowasad). V rámci tohto dielu je nemožné nevšimnúť si, že problematika reformných škôl a inovačných pedagogických prístupov má v poľskej pedagogike bohatú históriu a v súčasnosti významné postavenie. Kniha podáva tiež podrobné prehľady vzdelávacích reforiem v Poľsku, realizovaných od 70. rokov 20. storočia.

Autori tému riešia s vedomím niektorých terminologických ťažkostí. Uvedomujú si, že pojem reformná škola (alternatívne vzdelávanie) je mnohovýznamový a používa sa často vo význame voľná škola, otvorená škola, nezávislá škola, netradičná škola, súkromná škola a iné. V danej oblasti vládne terminologický chaos, ktorý je komplikovaný aj odlišným chápaním pojmu „alternatívna“ škola v jednotlivých krajinách. Zároveň oceňujú, že na základe reformnej pedagogiky sa postupne vyvíjala produktívna opozícia voči doterajšiemu systému vzdelávania, riadenom štátom. Preto je snaha po alternatívnosti dodnes stálym zreteľom reformných snáh, ich plánovania a argumentácie a častokrát tiež nositeľom podnetov na zlepšenie školskej praxe všeobecne.

Autori sú si vedomí toho, že alternatívne školy sa rozvinuli vo svete ako pestré spektrum špecifických druhov a foriem vzdelávacích zariadení a že každý druh alternatívnej školy má svoje vlastné črty, svoje pozitíva a limity. Nie je teda ľahké charakterizovať alternatívnu školu ako typ školy. V rámci zovšeobecnenia smerujú k tomu, že alternatívna škola má tieto znaky: je zameraná pedocentricky; usiluje sa o komplexnú výchovu; škola je chápaná ako „životné spoločenstvo“ a škola je chápaná podľa princípu učenia sa „zo života a pre život“. Zároveň sa tím poľských autorov zhoduje v tom, že alternatívne školy sa zrejme nerozšíria natoľko, aby sa stali hlavným typom školského vzdelávania, už aj z toho dôvodu, že sú navzájom dosť odlišné a nepredstavujú jedinú „alternatívu“ vývoja názorov na školské vzdelávanie. Možno však očakávať, že budú mať v budúcnosti väčší vplyv na bežnú vzdelávaciu prax a aj na pedagogické teórie, ako je tomu dnes. Niektoré ich progresívne prvky budú postupne prechádzať aj do tradičných, štátnych škôl v Poľsku.

Pridaná hodnota predloženej knihy nespočíva len v pomoci pedagogickým pracovníkom v tom, aby operatívne zvládali výchovné a vzdelávacie aktivity, ale aj pri zvládaní špecifických situácií v pedagogickom prostredí. Napomáha schopnosti pochopiť podstatu pedagogickej situácie, utvoriť si dostatočný nadhľad a získať schopnosť viesť dialóg, preukázať schopnosť reinterpretovať problémy v nových kontextoch, hľadať a zvažovať samostatne a kriticky riešenia, uvedomovať si dynamiku pedagogických javov (v ich vývine). Preto spolu so systémom vedenia otvára porozumenie pedagogike v pojmoch zmeny, konfliktov a inovácií. Týmto poňatím môže byť prínosom nielen pre študentov, ale tiež pre odborníkov z rôznych oblastí pedagogiky a príbuzných vedných disciplín. Ku kvalite textov prispieva aj rozsiahly zoznam poľskej a zahraničnej literatúry, komfortná orientácia prostredníctvom registrov (menného a vecného) a pre pochopenie celkového kontextu sú užitočné aj stručné informácie o jednotlivých autoroch.

Publikácia dokáže príťažlivo, zaujímavo a zrozumiteľne s výzvou k ďalším hlbším úvahám reflektovať najnovšie vedecké a metodologické poznatky z oblasti vied o výchove. Významne prispieva k utváraniu takého myšlienkového systému, ktorý je schopný vývoja a je otvorený do budúcnosti nielen v Poľsku, ale aj v medzinárodnom kontexte.

Prof. PhDr. Alena Vališová, CSc.

Ústav učiteľství a humanitních věd
Vysoká škola chemicko-technologická v Praze
e-mail: alena.valisova@atlas.cz

Doc. PhDr. Jitka Lorenzová, Ph.D.

Ústav učiteľství a humanitních věd
Vysoká škola chemicko-technologická v Praze
e-mail: jitka.lorenzova@vscht.cz