

# PEDAGOGIKA.SK

Slovenský časopis pre pedagogické vedy  
Ročník 2, 2011

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

**ISSN 1338 – 0982**

# PEDAGOGIKA.SK

Slovak Journal for Educational Sciences

Vydáva Slovenská pedagogická spoločnosť pri SAV

---

## Hlavný redaktor/Editor-in-Chief

Peter Gavora  
gavora@fedu.uniba.sk

## Zástupcovia hlavného redaktora/Editors

Ladislav Macháček  
ladislav.machacek@gmail.com

Štefan Švec  
stevo.svec1@gmail.com

## Redakčná rada/Editorial Board

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

## Medzinárodná redakčná rada/International Editorial Board

**Majda Cencič**, University of Primorska, Koper; **Lynne Chisholm**, Leopold-Franzens-University, Innsbruck; **Mary Jane Curry**, University of Rochester, Rochester; **Grozdana Gojkov**, Belgrade University, Belgrade; **Yves Lenoir**, University of Sherbrooke, Quebec; **Jiří Mareš**, Karlova univerzita, Hradec Králové; **Milan Pol**, Masarykova univerzita, Brno; **Éva Szabolcs**, Lorand Eotvos University, Budapest.

## Výkonná redaktorka/Editor

Silvia Dončevová, Filozofická fakulta UCM, Trnava  
(silvia.donceva@gmail.com)

PEDAGOGIKA SK, ročník 2, 2011, číslo 1. Vydáva Slovenská pedagogická spoločnosť pri SAV. Vede hlavný redaktor Peter Gavora s redakčnou radou. Časopis vychádza štyrikrát ročne. Herdovo námestie 2, Trnava 917 01

**ISSN 1338 – 0982**

---

Ročník 2, 2011 č. 1, s. 1-70

Obsah

Príhovor (Gavora, P. – Macháček, L. – Švec, Š.)..... 5

### Štúdie

M a j e r č í k o v á, Jana: Rodina a jej dôvera k škole ..... 9  
T r e n c s é n y i, László: Anotácia. Celoživotné učenie sa – výzva  
pre pedagogickú teóriu ..... 28  
T r a b a l í k o v á, Jana: Kooperatívne vyučovanie a jeho vplyv  
na klímu triedy v 5. roč. ZŠ..... 36

### Správy

K o l d e o v á, Lujza: Informácia o sprístupnení „Elektronickej  
učebnice metodológie pedagogického výskumu“ ..... 53  
D v o r s k á, Darina: Rozvoj vedy na Slovensku a doktorandské  
štúdium: problémy a perspektívy ..... 53  
L e n č o, Peter: Letná škola kvalitatívneho výskumu..... 56  
R a j s k ý, Andrej: Konferencia *Kontexty filozofie výchovy*  
*v historickej a súčasnej perspektíve* ..... 57

### Recenzie

G o j k o v, G.: Metateorijske koncepcije pedagogške  
metodologije (Štefan Švec) ..... 62  
K r a t o c h v í l o v á, E.: Pedagogika voľného času (Ladislav  
Macháček) ..... 64  
K u d l á č o v á, B. (ed.): Európske pedagogické myslenie (od antiky  
po modernu) (Edita Bodonyi) ..... 68

Volume 2, 2011, No. 1, p. 1-70

Contents

Editorial (Gavora, P. – Macháček, L. – Švec, Š.)..... 5

### Studies

M a j e r č í k o v á, Jana: Family and its Trust in School ..... 9

T r e n c s é n y i, László: Lifelong Learning – A Challenge  
for the Education Theory..... 28

T r a b a l í k o v á, Jana: Cooperative Instruction: Its Influence  
on Class Climate in Grade 5..... 36

### Reports

K o l d e o v á, Lujza: Electronic Research Methodology Textbook  
Is Available ..... 53

D v o r s k á, Darina: Advancement of Science in Slovakia and Doctoral  
Study: Problems and Prospects ..... 53

L e n č o, Peter: Summer School in Qualitative Methodology ..... 56

R a j s k ý, Andrej: Conference on Contexts of Philosophy  
of Education in Historical and Contemporary Perspectives..... 57

### Reviews

G o j k o v, G.: Metateorijske koncepcije pedagogške  
metodologije (Štefan Švec) ..... 62

K r a t o c h v í l o v á, E.: Pedagogika voľného času (Ladislav  
Macháček) ..... 64

K u d l á č o v á, B. (ed.): Európske pedagogické myslenie (od antiky  
po modernu) (Edita Bodonyi) ..... 68

## *Príhovor*

*Časopis PEDAGOGIKA.SK vstupuje do svojho druhého ročníka, čo je príležitosť späťne sa pozrieť na vydané čísla a zhodnotiť ich. Je potrebné si pripomenúť dva motívy, ktoré spolupôsobili pri vzniku tohto časopisu.*

*Slovenská pedagogická spoločnosť pri SAV, ktorá je jeho vydavateľom, nemala vlastný časopis, vydávala len pravidelný Spravodaj. Preto SPgS pociťovala potrebu vydávať vlastné médium, aké majú mnohé pedagogické spoločnosti v zahraničí a publikovať v ňom vedecké štúdie, správy a recenzie. Okrem toho bolo jej cieľom prostredníctvom časopisu poskytovať aktuálne informácie o dianí v tejto spoločnosti nielen jej členom, ale aj širšej pedagogickej komunite.*

*Druhým motívom bolo pomôcť prekonať publikačnú krízu, ktorá vznikla skolabovaním časopisu Pedagogická revue v minulých rokoch. Pedagogickej komunite na Slovensku chcela poskytnúť nový priestor na publikovanie výsledkov vedeckovýskumnej práce v súlade s profiláciou pedagogickej vedy na začiatku tisícročia.*

*Vo svojom prvom ročníku (2010) PEDAGOGIKA.SK vydala štyri čísla. Podarilo sa jej presne dodržať plánované termíny vydania jednotlivých čísiel, uvedené na čelnej strane časopisu. Ukazuje to nielen na pedantnosť a zodpovednosť práce redakčnej rady, ale aj na možnosti elektronickej formy časopisu. Časopis totiž nemal problémy s tlačiarňou a distributérmi.*

*Pokiaľ ide zastúpenie jednotlivých publikačných žánrov, vydali sme 12 vedeckých štúdií, z toho bola jedna prehľadová, 8 teoretických a 3 empirické. V budúcnosti by sme radi pozmenili proporciu medzi teoretickými a empirickými príspevkami tak, aby empirické štúdie mali výraznejšie zastúpenie. Aj v novom ročníku chceme zotrvať na platforme všeobecnejšie zameraných štúdií a vyhýbať sa metodicko-didaktickým príspevkom. Naďalej budeme uverejňovať originálne, doposiaľ nepublikované rukopisy.*

*V roku 2010 časopis priniesol 12 recenzií, z toho 9 recenzií sa týkalo zahraničných prác (z nich 5 bolo českých) a 3 recenzie sa týkali slovenských prác. Medzi autormi recenzií nájdeme už v prvom ročníku popredných odborníkov, nie iba začínajúcich autorov. Časopis uverejňuje recenzie knižných prác, ktoré nie sú staršie ako tri roky. Neprijíma však recenzie funkčne podriadených zamestnancov na práce nadriadených zamestnancov. Samozrejme, dôraz*

*chceme klásť na publikovanie analyticko-hodnotiacich recenzií a chceme sa podľa možností vyhýbať informatívnym deskriptívnym recenziám.*

*Pri bilancovaní ročníka 2010 nemožno vynechať dôležitú otázku náročnosti posudzovania rukopisov recenzentmi. Je to jeden z ukazovateľov, ktoré rozhodujú o tom, či PEDAGOGIKA.SK má šancu zaradiť sa do medzinárodných indexových databáz. V roku 2010 redakcia získala 33 rukopisov vedeckých štúdií. Z nich 12 bolo po úprave prijatých a uverejnených, 6 štúdií bolo odmietnutých, 6 príspevkov je v recenznom pokračovaní, 6 príspevkov bolo recenzovaných s pripomienkami a redakcia čaká na úpravu textov autormi. Tri štúdie sú uverejnené v tomto čísle.*

*V súvislosti s recenzovaním nám zostáva vysloviť úprimnú vďaka externým odborníkom, ktorí (okrem členov redakcie) recenzovali rukopisy vedeckých štúdií. Sú to (v abecednom poradí):*

*Zlatica Bakošová, Jana Hanzelová, Zuzana Kolláriková, Jiří Mareš, Zdeněk Obdržálek a Juraj Vantuch.*

*Trend, ktorý začneme realizovať od roku 2011, je „zmedzinárodnenie“ časopisu. Od prvého čísla má PEDAGOGIKA.SK medzinárodnú vedeckú radu, ktorej členovia sprostredkovávajú kontakty so zahraničím a plnia aj ďalšie úlohy. Počnúc prvým číslom zaraďujeme aj príspevky v anglickom jazyku, budúcnosť ukáže, či niektoré čísla nebudú výlučne v angličtine.*

*Last but not least nám prichodí komentovať návštevnosť a čítanosť časopisu. Veľkým úspechom je, že v roku 2010 mal časopis vyše 9 000 návštev. Prirodzene, nie všetky boli venované čítaniu, niektoré boli zamerané len na vyhľadávanie, avšak aj tak je počet návštev neporovnateľný s čítanosťou papierových vedeckých časopisov vydávaných u nás. Ukazuje sa, že internetová forma je pre čitateľov prístupná. Softvér, ktorý redakcia používa na sledovanie návštevnosti, umožňuje analyzovať mnohé ukazovatele, ako je konkrétny text, ktorý si návštevník otvoril, dĺžku čítania, mesto a krajinu čitateľa, ktoré články si čitateľ stiahol z webovej stránky do svojho počítača a pod. Navštívili nás čitatelia takmer všetkých štátov Európy, Severnej Ameriky, ale i takých vzdialených krajín, ako je Japonsko, Filipíny a Austrália.*

*Náš časopis má veľkú výhodu v tom, že čitateľ má možnosť získať plné texty čísla bezplatne. Je to preto, lebo postupne rastie počet členov Slovenskej pedagogickej spoločnosti pri SAV, ktorí v rámci členského poplatku pridávajú symbolické 1 euro ročne na činnosť časopisu. Sme potešení, že časopis si našiel i finančných podporovateľov z radov grantových tímov, jednotlivcov a inštitúcií, ktorí svojimi príspevkami pomáhajú jeho činnosti.*

*Peter Gavora, Ladislav Macháček, Štefan Švec*

## *Editorial*

*At the beginning of the year 2011, PEDAGOGIKA.SK has entered its second year of existence. This is a good opportunity to look at the issues of 2010 and make a brief assessment. Before doing it, we find it appropriate to remind the readers the two reasons which contributed to the journal's establishment.*

*Before launching PEDAGOGIKA.SK, the Slovak Educational Society within Slovak Academy of Sciences, which is the journal's publisher, had no periodical of its own; it only used to release its newsletter. However, the Society aspired to own and publish its journal, to parallel with educational societies in many countries which have their own journals, and thus make it possible to its members (and not only to them) publish papers, information and reviews. This became a reality. In addition, the aim of the journal was to provide news about activities in the Slovak Educational Society not only to its members but also to the broader educational community.*

*Another motive was to help overcome the publication crisis after Pedagogická revue, the leading educational journal in Slovakia, interrupted publishing in the past years. The aim was to offer to the educational community a new media to present their research findings.*

*In 2010 PEDAGOGIKA.SK produced four issues – all of them appeared at the scheduled dates of publication as stated on the front page of the journal. This proves not only the editorial board's punctuality but also the advantages of electronic publishing. The journal has had no problems with printers or distributors.*

*As concerns the categories of papers, we published 12 scientific papers, out of them one was a synthetic literature review, eight were theoretical papers and three were empirical studies. In the future we would like to change the proportion of theoretical and empirical papers in favour of the latter ones. In 2011 we want to continue publishing general educational rather than school subject-based papers. We will persist in publishing only original, unpublished manuscripts.*

*In 2010 the journal brought 12 book reviews, out of them 9 were foreign (5 were Czech) books, 3 reviews focused on Slovak publications. Some of the review writers were renowned authors. It is the principle of the journal to publish reviews of books which are not older than 3 years, and it is our desire to publish analytical rather than descriptive book reviews.*

*When assessing the past year, we cannot avoid the rigour of manuscript reviewing because it is one of the criteria for indexing the journal in international databases. In 2010, the journal obtained 33 manuscripts. Out them 12 were accepted after alterations suggested by reviewers. Six papers were refused, 6 papers are in the reviewing process, 6 papers have been reviewed and the editorial board expects new versions of texts from authors. Three papers have been included in the first issue of 2011.*

*In connection with the reviewing process we have to thank the external reviewers who (in addition to editorial board members) reviewed the manuscripts in 2010. They are (in alphabetical order):*

*Zlatica Bakošová, Jana Hanzelová, Zuzana Kolláriková, Jiří Mareš, Zdeněk Obdržálek, Juraj Vantuch.*

*Starting with the first issue of 2011 we commenced the process of internationalizing the journal. The international editorial board has been established with members who will bridge the journal with educational communities abroad. In this issue readers will find the first article in the English language; publishing English papers will be a future trend. We will consider publishing entire English language issue from time to time.*

*Last but not least, we have to comment on the journal readership. We find it excellent that in 2010 the journal's website had more than 9,000 visits. Of course, not all of visitors read the papers, many of them searched for some information. Nevertheless, the number of visits is encouraging and much exceeds subscribers of printed journals in this country. It also suggests that the electronic journal is very attractive among readers. The software used by the journal to track the visits makes it possible to identify many parameters of the visits, e.g., the specific paper that was downloaded, length of visits, town and country of visitors, etc. We had visit from almost all European countries, as well as from and North America. Also we had visits from distant locations such as Japan, the Philippines, or Australia.*

*Due to small grant from the Slovak Educational Society this journal provides free access to all texts. The journal was also supported by colleagues who provided some funds from their research grants, individuals or by institutions.*

*Peter Gavora, Ladislav Macháček, Štefan Švec*



## Rodina a jej dôvera k škole

Jana Majerčíková

Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky PdF UK, Bratislava

**Anotácia.** Rodina a rodičia sa stávajú aktívnejšími prvkami činnosti školy, viac sa uvažuje o rozvíjaní vzťahu rodiny a školy. Tento jav je súčasťou širších spoločensko-politických zmien a ich dôsledkov, ktoré sa udiali v našej spoločnosti za posledných 20 rokov. Výraznými premenami prešla naša spoločnosť, teda i škola a rodina ako jej subsystemy. V príspevku sú charakterizované možné podoby súčasnej rodiny od tradičnej cez modernú až po postmodernú. V jeho ťažiskovej časti sa autorka pokúša hľadať a identifikovať prístupy k chápaniu mnohorozmernosti vzťahu rodiny a školy a na ich základe ho špecifikovať. Vzťah rodiny a školy možno vnímať a potom i hodnotiť ako vzťah na úrovni sociálnych inštitúcií, na úrovni sociálnych organizácií a na úrovni osôb. V ďalšej časti je pozornosť venovaná dôvere ako sociologickej kategórii, ktorá je u nás viac pertraktovaná v súvislosti s meniacimi sa podmienkami modernej spoločnosti, t.j. v čase, keď sme ju začali postrádať. V záverečnej časti autorka predkladá tézu o tom, že o dôvere je potrebné premýšľať aj pri rozvíjaní partnerského vzťahu medzi rodinou a školou.

PEDAGOGIKA.SK, 2011, ročník 2, č. 1: 9-27

**Kľúčové slová:** rodina, škola, (post)modernita, vzťah rodiny a školy, učiteľ, rodič, dôvera

**Family and its Trust in School.** Family and parents are becoming more active partners nowadays. This close partnership is a part of consequences of broader societal and political changes that occurred during the last twenty years. The society, including its subsystems, i.e., the school and the society, has undergone substantial modifications. The paper describes the possible forms of the current family ranging from the traditional one to the modern and the post-modern one. In the main part, the paper focuses on identifying and describing the multidimensionality of the family-school relationship. This relationship can be viewed and evaluated at the levels of social institutions, social organisations, and individuals. The paper then shifts the focus to the sociological category of trust. This category is much perceived nowadays due to changing conditions of the modern society in which individuals lack trust. In the final part, a proposition is presented that trust must be considered in facilitating good relationships between the family and the school.

PEDAGOGIKA.SK, 2011, Vol. 2. (No. 1: 9-27)

**Key words:** family, school, (post)modernity, family-school relationship, teacher, parent, trust

## 1. Úvod

Základné očakávanie, s ktorým sa ku škole obracajú rodičia, je vzdelávanie a výchova svojich detí. Mali by byť založené na ich profite a rozvoji. Význam výchovy a vzdelávania na najnižších stupňoch škôl vnímajú predovšetkým cez skutočnosť, že ich absolvovaním sa zakladá možnosť postupu dieťaťa na ďalšie stupne škôl, cez ktoré získajú vzdelanie neskôr dobre zameniteľné na trhu práce. Niektorí rodičia si uvedomujú význam predovšetkým preprimárneho a primárneho vzdelávania pre formovanie a rozvíjanie vzťahu dieťaťa k učeniu, škole a predovšetkým k vzdelávaniu ako procesu, ktorý by ich mal sprevádzať celý život.

Rodičia primárne zodpovední za svoje deti majú teda právo vstupovať do diania v škole, majú mať zabezpečený prístup ku všetkým informáciám, ktoré vypovedajú o pôsobení, vystupovaní jeho dieťaťa v tejto inštitúcii. Zanedbateľné nie je ani to, že ak je prostredie, ktoré rodina a škola vytvára, konzistentné, zlepšujú sa i školské výsledky dieťaťa – žiaka. Nakoniec je tu fakt, že škola ako subsystém občianskej spoločnosti funguje z prostriedkov získaných z daňových poplatkov rodičov, i tu vznikajú argumenty pre ich vstup a ovplyvňovanie chodu školy.

To, že sa rodina a rodičia stávajú aktívnejšími prvkami činnosti školy, je súčasťou širších spoločensko-politických zmien a ich dôsledkov, ktoré sprevádzajú našu spoločnosť v priebehu posledných 20 rokov. Vzťah školy a rodiny sa dovtedy uskutočňoval väčšinou na báze jednotvárnej formálnej spolupráce, intenzívnejšie osobné kontakty učiteľov a rodičov boli spravidla dôsledkom výchovno-vzdelávacích problémov dieťaťa – žiaka. Uplatňovanie princípov demokratickej spoločnosti umožnilo rodičom vstup aj do verejnej inštitúcie školy, ich zapojenosť sa postupne začala zvyšovať. Keďže sa, ako sme už naznačili, zásadne zmenili politické, ekonomické a kultúrno-spoločenské podmienky, výraznými premenami prešla i rodina a škola.

## 2. Rodina na začiatku 21. storočia

Rodina je od svojich počiatkov základnou sociálnou jednotkou spoločnosti. Podľa (v sociológii) prevažujúceho štruktúralno-funkcionalistického prístupu k rodine je základnou inštitúciou socializácie zabezpečujúcou isté funkcie. V jej vzťahu ku škole uvažujeme o spôsoboch a možnostiach jej participácie na dianí v škole, tie sú nesporne determinované i zmenami v spoločnosti. Poznať súčasnú rodinu<sup>1</sup> pre nás znamená objasniť jej funkcie, štruktúru, pochopiť

---

<sup>1</sup> Rodinu chápeme ako sociálnu inštitúciu, ktorá je definovaná dvoma typmi vzťahov – partnerským a medzigeneračným (medzi rodičmi a deťmi). Rozlišujeme medzi rodinou

vzťahy v tejto štruktúre, porozumieť rôznym rodinným podobám. Tie sú často pomenované v súlade s obdobiami spoločenského vývoja, ku ktorým sa vzťahovali. V tejto súvislosti máme na mysli rodinu tradičnú, modernú a postmodernú<sup>2</sup>.

Vzťah rodiny ku škole je popri osobnostných činiteľoch zúčastnených strán výrazne ovplyvňovaný podmienkami a pomermi v spoločnosti. Aby sme našli a pochopili tieto paralely, aby sme boli schopní odhaliť ich príčiny a východiská, musíme najprv poznať sociálny priestor<sup>3</sup>, poodhaliť spoločenskú klímu, v ktorej rodičia, učitelia i žiaci žijú, ktorej sú súčasťou a ktorú vytvárajú.

Dnes sa už ani v našich podmienkach neudrží spoločenský systém, ktorý sa v priebehu 17. storočia zrodil v Európe a dostal meno modernita. Súčasná postmoderná kritika zámerov projektu modernity je veľmi podobná tej modernej, ktorá podnietila rozpad spoločnosti predmodernej, tradičnej. Dnes nie je ani isté, či žijeme časy postmodernity, surmodernity, reflexívnej, pozdnej, tekutej, neskorej modernity alebo len jednoduchej nadstavby modernity a už to je dôkazom všadeprítomnej plurality. Z rôznych sociálnych teórií, ktoré sa snažia deskribovať a hodnotiť súčasnú premenu moderných inštitúcií, nám vychádza baumanovské „nedať sa zviazať pod sľubom múdrosti, ktorá vylúči neurčitost', ale učiť sa, ako múdro žiť v stave neurčitosti“ (Bauman, 2002, s. 23).

Podľa niektorých autorov je súčasná spoločnosť moderná, iní ju označujú za postmodernú. Modernita založila svoj profil na preferovaní rozumu, na ňom postavila a uniformovala pravdu, slobodu a pokrok. Snažila sa ponúkať všeobecný konsenzus, vyššiu autoritu, akékoľvek ukotvenie reality, systém, poriadok a riešenie spoločenských problémov neustálou modernizáciou. Ako však uvádza G. Lipovetsky (2008, s. 180), originalita postmoderného okamihu spočíva v prevládaní individuálneho nad všeobecným, psychologického nad ideologickým, komunikácie nad politizáciou, rôznosti nad rovnakosťou, permissívnosti nad donucovaním. O postmodernite nemožno hovoriť ako o ucelenej teórii, ide skôr o prístup k realite (Blažek – Uhlíř, 2002, s. 37). Pre postmodernú spoločnosť je príznačný radikálny pluralizmus, heterogenita, uznanie a tolerancia obrovskej rozmanitosti, hodnotový relativizmus, v postmodernite

---

a manželstvom. Manželstvo je právny zväzok, nepodmieňuje vznik rodiny, je definovaný len vzťahom partnerským. Rozvodom zaniká manželstvo, nie rodina.

<sup>2</sup> Treba pripomenúť, že aj v modernej spoločnosti možno nájsť rodinu tradičnú, resp. tradičná rodina v nej dlho pretrváva, podobne je to s modernou rodinou v spoločnosti postmodernej.

<sup>3</sup> Sociálny priestor tu vnímame ako tú časť fyzického priestoru (ktorý nás obklopuje) ktorá je človekom nejakým spôsobom obývaná, poznávaná, užívaná, uvažujeme o ňom, ako o „fyzickom rámci sociálnej činnosti v jej geografickej situovanosti“ (Giddens, 1998, s. 24).

nie je nič univerzálne. Práve súčasný stav a predovšetkým dôsledky modernizácie sú predmetom diskusií postmodernistov. Postmodernita – označovaná ako protiváha, nadstavba alebo pokračovanie modernity – už nejde v tandeme s všemocnou vedou a ľudským rozumom a tí, ktorí neprijímajú výlučne kognitívny rozmer modernity, sa hlásia k postmodernite s jej emočným rozmerom, založenom na zmyslovom poznaní, empatii a spochybňovaní rozumového poznania. Otázkou je, akú pozíciu, resp. akú podobu má v týchto kontextoch rodina.

Dnes v čase neskorej modernity či postmodernity možno nájsť i v našich podmienkach tradičnú rodinu. Jej základom je manželský zväzok ako prostriedok legitimizácie sexuálneho vzťahu partnerov a starostlivosti o deti. Rodinné vzťahy v nej majú patriarchálny charakter, ten je založený na autorite muža a podriadenosti detí voči rodičom. Rovnako patriarchálny model del'by rolí medzi partnermi pomerne presne určuje ich pozíciu, úlohy a povinnosti. Oddelené sú roly muža ako živiteľa a určovateľa statusu rodiny od roly ženy ako tvorkyne domova. To je predpokladom stability manželstva a rodiny s transferom do profesného systému partnerov. V ňom má muž dominantné postavenie. Výkon povolania, zamestnanie u žien v tradičnej rodine nemôže byť sférou, v ktorej by sa žena realizovala, nemôže byť pre ňu „kariérou“, na dôvažok pre muža konkurenčnou. Určujúcim priestorom pre realizáciu ženy v takomto type rodiny je jej práca na udržiavaní chodu domácnosti a starostlivosti o výchovu detí, takáto práca v rodine však nie je statusotvorná a v takejto polohe pre muža konkurenčná. Vzťah k deťom je v tradičnej rodine určovaný rodičovskou povinnosťou postarať sa o ne dovtedy, dokedy to budú potrebovať<sup>4</sup>.

Rodinu v takejto prevládajúcej konštelácii u nás výrazne ovplyvnila zmena politických pomerov na konci 80-tych rokov minulého storočia a jej dôsledky prenikli do vnútra samotnej rodiny. Vývoj rodinných štruktúr a vzťahov bol potom sprevádzaný štyrmi chronicky známymi procesmi (Guráň, et al., 1997, s. 5-6). Prvým bola *demokratizácia* rodinných vzťahov, keď sa patriarchálny princíp rodinných väzieb menil na vnútrorodinné vzťahy rovnoprávne z hľadiska pohlavného i generačného. Nemenej významný bol proces *individualizácie*, v rámci ktorého boli rodinné vzťahy charakterizované postupným prechodom od vzťahov daných pôvodom človeka ku vzťahom

---

<sup>4</sup> Takto postavený pohľad na tradičnú rodinu sa môže javiť ako zúžený. Uvedená charakteristika má mať skôr didaktický význam, uvedomujeme si, že „dichotómia moderná verzus tradičná rodina, taká milovaná sociológmi i historikmi, je užitočná ako približný míľnik, nie ako analytický nástroj“ (Goody, 2006, s. 194). V skrátenej podobe chceme predložiť odlišný obraz v porovnaní s rodinou súčasnou, teda modernou alebo postmodernou a prispieť k prijatiu toho, že rodina opustila koncept rodiny ako morfostatickej inštitúcie (Možný, 1999, s. 21<sup>1</sup>).

prameniacim z možnosti slobodnej voľby jednotlivca. Ďalším procesom bola *dynamizácia*, t.j. rodinný systém sa stal difúznejší voči zmenám, ktoré boli výsledkom spoločenského vývoja, i zmenám v *individuálnom vývine jednotlivca*. Konzekventom predchádzajúcich procesov bola *pluralizácia* rodinných štruktúr a foriem, viedla k zložitejšiemu spektru vzťahov a foriem založených na nových vzorcoch správania.

Dôsledky uvedených procesov sú kvôli svojej aktuálnosti známe. Na zmenách, ktorým vo významnej miere podľahla tradičná rodina, vyrástla rodina moderná. Prejavy demografického správania sa týkali predovšetkým znižovania počtu detí v rodine, poklesu pôrodnosti, odkladania sobášov do neskoršieho veku, pomalého, ale neustáleho rastu rozvodovosti, zvyšovania počtu detí narodených mimo manželstva. Zjavné bolo aj rôznenie foriem rodinného života, zvyšovanie počtu opakovaných manželstiev a neformálnych súžití, zvyšovanie počtu slobodných matiek. Zásadne sa tiež zmenilo postavenie ženy a muža v rodine, aktuálnymi sa stali posuny v deľbe rolí v rodine – od patriarchálneho k partnerskému modelu. Žena si svoju životnú biografiu začala zakladať nielen na výchove detí a starostlivosti o rodinu, pracovná kariéra sa pre ňu stala rovnako dôležitou ako pre muža.

Dnes sa aj v rodinách na Slovensku objavujú také prvky, ktoré sú niektorými autormi označované ako signifikantné pre postmodernú rodinu. Prvé identifikačné znaky postmodernej rodiny pochádzajú z pera E. Shortera už z roku 1975 (Možný, 2006, s. 232). Citovaný autor uvádza, že v postmodernej rodine je hodnotová diskontinuita medzi rodičmi a deťmi dôsledkom väčšej hodnotovej závislosti detí od masmédií ako od rodičov, vzostup rozvodovosti a nezobášaných spolužití podľa neho symbolizuje nestabilitu párového súžitia a na dôvažok – vzniká nová liberalizácia žien, podieľajúca sa na systematickom narúšaní konceptu „rodinného hniezda“. Koncom storočia sa k problému prechodu modernej rodiny k postmodernej vyjadril aj F. De Singly (1999, s. 90), za jeden z jej prvých znakov považuje značné rozštiepenie medzi rodinným životom a manželstvom. Tento názor dokumentuje výskumnými zisteniami, podľa ktorých väčšina vo výskume oslovených partnerov uvádza, že pokiaľ títo nechcú mať deti, majú žiť spolu bez sobáša. Za ďalšiu zmenu považuje to, že vzťahy už samy osebe nemajú hodnotu, hodnota vyplýva z uspokojenia, ktoré má poskytnúť každému členovi rodiny. „My“ v šťastnej rodine je dnes potláčané „ja“, čo však nevyžaduje zánik rodiny – práve naopak (De Singly, 1999, s. 91).

Náš názor na súčasnú rodinu je veľmi podobný. Najdôležitejší posun vidíme v postojoch dospelaj populácie k inštitúcii rodiny. Úcta k rodine končí tam, kde začína emočná frustrácia niektorého jej dospelého člena. Mladý človek, uvažujúci nad potenciálnou prokreačnou rodinou, sa predovšetkým nechce zbaviť mnohých radostí a pocitov šťastia, ktoré dieťa ako rodinotvorný prvok

prináša. Priviesť dieťa do rodiny je optimálne, ak sa to nedarí, alebo nie je vôľa rodinu vytvoriť, individualistické právo na dieťa oprávňuje mať ho aj mimo rodiny alebo manželstva. G. Lipovetsky (1999, s. 181) v tejto súvislosti píše, že „typickým znakom doby nie je povinnosť splodiť potomstvo a vstúpiť do manželstva,“ ak sa tak aj stane, „rodina už vôbec nie je cieľom osebe, stala sa individualistickou protézou, inštitúciou, v ktorej subjektívne práva a túžby prevažujú nad kategorickými záväzkami, hodnoty individuálnej autonómie už nie sú podriadené poriadku rodinnej inštitúcie“. Keďže rozvod dnes partnerov nijako nestigmatizuje, do manželstva a rodičovstva vstupujú s vedomím, že ich možno kedykoľvek rekonštruovať podľa individualistických túžob, osobných pocitov šťastia či nepohody meniť. Manželstvo alebo úplná rodina, v ktorých sa partneri necítia šťastní, hľadajú a nenachádzajú pozitívne city, sa dnes rozpadá. Rodina a manželstvo bez emočného uspokojenia prestáva byť prostriedkom osobnej realizácie, stráca pre jednotlivca opodstatnenie. Povinnosť, zodpovednosť, úcta v rodine sa vytrácajú, jej členov nijako nezaväzujú.

Vo vzťahu k dieťaťu rodič síce uznáva svoje záväzky voči nemu, neznamená to, že je zároveň povinný zotrvať s ním celý život, už vôbec nie obetovať sa mu. V prípade odchodu z rodiny volí rodič vo väčšine prípadov náhradnú formu podpory dieťaťa. Pre dieťa to však znamená búranie oporných bodov, zmazávanie kritérií, podľa ktorých je mama mamou a otec otcom. Prijat' a pochopiť novú rodinnú schému je pre neho náročné a nezriedka sprevádzané problémami.

Dôležitým znakom súčasnej rodiny je to, že i matka je schopná intenzívne sa profesne angažovať, orientovať sa na osobné uplatnenie a sebarealizáciu. Toto je jedným z prejavov individualizácie ako procesu, ktorý výrazne charakterizuje súčasnú spoločnosť, a teda aj rodinu. Individualizácia, ktorá pramení z uvedomenia si svojej vlastnej jedinečnosti, je založená na myšlienke, že status, úspechy či neúspechy človeka sú dôsledkom osobných snáh jednotlivca nezávisle od jeho vrodenej dispozícií, je oslobodením sa od závislosti od druhých, od skupinovej podpory. D. Lyon (2002, s. 57) hovorí o dvoch aspektoch dnešného individualizmu: na jednej strane je to expresívny individualizmus, v ktorom je centrálnym bodom „ja“ a jeho potreby uspokojované pomocou zážitkov a skúseností, druhým je majetnícky individualizmus, ťažiskom ktorého je spotreba, spotrebný prístup k životu. Individualisti majú i svoju sociálnu morálku, podľa E. Sullerotovej (1998, s. 39) založenú na tolerancii voči druhým a hľadaní vlastnej nezávislosti, mylne niekedy označovanú za egoizmus.

Tu sa vynára otázka, či je hľadanie a dosiahnutie takejto nezávislosti možné vtedy, ak má človek na seba prijať všetky záväzky plynúce z trvalého zväzku manželstva a ireverzibilného vzťahu rodičovstva. Deje sa to, i keď v modifikovanej podobe, práve ako jeden z prejavov individualizácie. Výsledkom

týchto procesov je potom človek, tolerantná individualita, prahnúci po citovej sebarealizácii, ktorú môže poskytnúť práve blízky partnerský alebo rodičovský vzťah. Ako sme už uviedli, práve trvalosť tohto vzťahu je disproporciou, ktorá charakterizuje postmodernú rodinu. Blízky partnerský alebo rodičovský vzťah sa stáva, hoci len na chvíľu, zárukou bezpečnosti, stability, emočnej saturácie a spoľahlivosti ako protiváha ostatných, často i veľmi bohatých sociálnych väzieb. Ako výstižne uvádza I. Chorvát (2006, s. 9), „potreba súčasného človeka deliť sa o svoje pocity s niekym blízkym rastie tým viac, čím sa stáva viac individualistický a uvedomuje si straty, ktoré idú ruka v ruku so ziskami vyplývajúcimi z procesu individualizácie“.

Rodina zostáva ústredným bodom života i súčasného človeka. Na základe našich skúseností, postrehov a reflexie spracovanej literatúry si dovoľujeme vysloviť hypotézu a otvoriť tak zásadný výskumný problém. Predpokladáme, že väčšina partnerov žijúcich v párovom vzťahu túži po dieťati, má ambíciu vytvoriť rodinu, menia sa však spôsoby, akými by malo byť zabezpečené plnenie funkcií, ktoré život úplnej rodiny vyžaduje. Ak hovoríme o funkciách rodiny, máme na mysli spoločný jednotný základ podmieňujúci život každej rodiny v našej spoločnosti a na druhej strane rovnaké očakávania spoločnosti od všetkých rodín. Znamená to zabezpečenie socializácie v zmysle prijatých spoločenských hodnôt, zabezpečenie reprodukcie obyvateľstva, materiálneho zázemia členov rodiny atď. Ako sa teda mení napĺňanie funkcií rodiny? Priviesť dieťa do rodiny je dnes vecou osobnej voľby, reprodukčná funkcia rodiny pomaly stráca svoje opodstatnenie, nie je veľkou zriedkavosťou, že deti sa rodia slobodným matkám alebo partnerom, ktorí nebývajú v spoločnej domácnosti. Plnenie ekonomickej funkcie je podporované štátom prostredníctvom systému sociálneho zabezpečenia pri narodení a starostlivosti o deti, ale aj o starých, chorých a postihnutých. Súkromná sféra rodiny je tak regulovaná, znamená to akési zmenšovanie autonómie rodiny voči reprezentantom štátu, sudcom, lekárom, psychológom i učiteľom (de Singly, 1999, s. 37). Socializačná funkcia je trvalo atakovaná výraznými socializačnými vplyvmi masmédií, výchovu a vzdelávanie rodina presunula na školu. Funkcia, ktorú v priestore rodiny nie je možné nahradiť, je funkcia emocionálna. Na jej plnení (podľa nás) vo väčšine prípadov „stojí a padá“ súčasná rodina.

To, ako sa rodina vysporiada s funkciami, zabezpečovanie ktorých podmieňuje jej fungovanie, sa odrazí aj v miere a kvalite, v akých sa bude rozvíjať jej spolupráca so školou, akú podobu bude mať vzájomný vzťah rodiny a školy dieťaťa.

Postmoderná situácia sa prirodzene premieta aj do rodiny a školy. Rodina i škola prijímajú pozitívny postoj voči rôznym formám poznania, zvažujú rozmanité spôsoby, ktorými dieťa vníma a reflektuje dianie okolo seba, pluralizujú celú sociálnu realitu, a teda i vlastné výchovné postupy. Na druhej

strane nám postmodernita v inštitúciách rodiny i školy „berie z rúk“ dva významné nástroje socializácie dieťaťa, tými sú disciplína a autorita. Pedagógovia a rodičia by podľa toho mali byť facilitátormi, ktorí vytvárajú podmienky, sledujú, podnecujú, podporujú, prípadne vyjednávajú. Problémom ostáva, či sú natoľko zdatní a odborne pripravení, aby výchovu pri abstrahovaní autoritatívneho a disciplinujúceho vzťahu k žiakom zvládli, či je to vôbec vzhľadom na vývinové možnosti dieťaťa možné. Nezodpovedanou sa nám javí i otázka školou i rodinou sprostredkovaného obsahu kultúry, ktorá v postmodernite nemá tendenciu, sprítomňuje protiklady. Škola a rodina stoja pred dilemou – čo a ako majú deťom odovzdať, keď postmoderná kultúra je zároveň „decentralizovaná a rôznorodá, materialistická i psychologická, pornografická i diskrétna, novátorská i retro, konzumná i ekologická, vyumelkovaná i spontánna, spektakulárna i kreatívna“ (Lipovetsky, 2008, s. 17).

### 3. Vzťah rodiny a školy

Ťažiskom všetkého, čo podmieňuje i sprevádza fungovanie školy, teda i jej vzťah s rodinou, je dieťa – žiak. Ak budeme vnímať ostatné zdravotnícke, ekonomické, politické, vojenské, náboženské, spoločenské inštitúcie ako podporné oblasti jeho života, predovšetkým na pôde rodiny a školy sa zaoberáme prosperitou dieťaťa – žiaka, cestami ako mu uľahčiť socializáciu, teda „vštepovanie túžby správať sa tak, ako sa má“ (Bauman, 2002, s. 72). Vo vzťahu rodiny a školy je škola inštitúciou, ktorá musí mať reálny záujem na tom, aby v trojuholníku žiak – rodič – učiteľ boli všetci spokojní a naplňalo sa základné poslanie školy. Nastolená je teda jednoduchá vízia dobrého vzťahu založenom na ochote komunikovať a porozumieť si navzájom. S takýmto vzťahom sa spája vzájomná dôvera, ktorú je potrebné aktívne a nepretržite vytvárať, naopak, nemá v ňom miesto nátlak a presadzovanie sa na úkor druhého.

Rodina a škola sú v sociálnom vzťahu, ktorý je určitou formou spoločenského styku s viac-menej presne určeným obsahom. Tento vzťah je prirodzene modifikovaný aktívnym konaním samotných rodičov a učiteľov. Interakcia medzi nimi je bázou, rovnako predpokladom jeho rozvoja. Je založená na vzájomnom styku rodičov, žiakov a učiteľov, počas ktorého dochádza k recipročnému podmieňovaniu a ovplyvňovaniu ich činností a k očakávaniu činností nasledujúcich, pričom za sociálny vzťah ju možno považovať len v prípade, že nejde o náhodnú medziosobnú interakciu (Zich a kol., 1979, s. 99). Ťažiskom sociálneho vzťahu rodiny a školy je však kooperácia ako jedna z jeho foriem. Vo vzťahu kooperácie ide už o spontánne alebo organizované nadviazanie či výmenu (najčastejšie pracovných) činností a vzájomnú pomoc pri plnení spoločných úloh a dosahovaní spoločných cieľov (Zich et al., 1979, s. 99). Kooperácia rodiny a školy je výsledkom aktívnej dohody, prijatia spoločného



cieľa a voľby stratégie na jeho dosiahnutie. Takáto dohoda je vecou otvoreného dialógu<sup>5</sup>.

Pri úvahách o vzťahu rodiny a školy sme boli inšpirovaní názorom S. Štecha (2007), my však tento vzťah vnímame v troch rovinách:

- Vzťah rodiny a školy (resp. školského vzdelávania a výchovy) na úrovni sociálnych inštitúcií.
- Vzťah rodiny a školy na úrovni sociálnych organizácií.
- Vzťah rodiny a školy na úrovni osôb – rodičov a učiteľov.

### **3.1 Vzťah rodiny a školy na úrovni sociálnych inštitúcií**

Sociálne inštitúcie sú významným znakom každej kultúry. Ak sme konfrontovaní s jej inštitúciami, máme možnosť ju spoznať a pochopiť. Sociálne inštitúcie predstavujú základné prvky každej spoločnosti, odrážajú jej prevažujúci spôsob odovzdávaného myslenia a konania, sú návodom, ako naplniť jej potreby. Inštitucionalizované konanie človeka je náhradou pudového konania zvierat, odlišnosť človeka a zvierat a sa meria odlišnosťou ľudských inštitúcií od jeho pudov (Keller, 1997, s. 59). Sociálna inštitúcia je definovaná spôsobom správania, istými vzormi konania. Naopak, sociálna organizácia je tvorená konkrétnymi ľuďmi, ktorí tieto vzorce používajú, čo ju od inštitúcie zásadne odlišuje.

Potrebu biologickej reprodukcie a kultúrnej transmisie zabezpečujú aj v našej spoločnosti rodina, manželstvo a výchovno-vzdelávacie inštitúcie. Vzťah medzi rodinou a školským vzdelávaním a výchovou na úrovni inštitúcií predpokladá také spôsoby správania, ktoré sú už istým spôsobom predznačené, ustanovené a často aj ritualizované. Ich komunikácia má istý stereotypný rámec, správanie predstaviteľov oboch inštitúcií je predvídateľné a malo by byť teda i ľahšie kontrolovateľné. Uvedený vzťah sa zakladá na jednej z primárnych spoločenských potrieb vyjadrenej povinnou školskou dochádzkou. Tak ako rodičia akceptujú, že ich dieťa je povinné nastúpiť školskú dochádzku, prijímajú fakt, že so školou musia na istej úrovni komunikovať, minimálne prostredníctvom rodičovského združenia. V edukačnej realite je inštitucionalizovaná forma spolupráce prenesená i do niekoľkých subjektov s legislatívnym ukotvením. Samosprávne orgány školy – rada školy, žiacka školská rada, obecná školská rada a územná školská rada – sú iniciatívne a poradné orgány, ktoré majú zabezpečiť podiel rodičov na samospráve školy.

---

<sup>5</sup> Pri analýze vzťahu rodiny a školy sa možno často stretnúť s pojmami spolupráca, kooperácia oboch subjektov. Vzhľadom na to, že sociálny vzťah je založený na spolupráci, kooperácii, budeme aj v tomto príspevku používať pojmy vzťah, spolupráca, kooperácia rodiny a školy ako ekvivalenty.

Rodina ako neformálna a škola ako formálna skupina sú dve samostatné jednotky, rodina však podlieha pomerne intenzívnej školskej kontrole (menej už škola rodine) napríklad cez povinnú školskú dochádzku, zdravotný stav žiaka. Keďže škola je sprostredkovateľom cenného kultúrneho a sociálneho kapitálu, pedagogika záver prijíma, rodina je od výsledkov tejto kontroly závislá. Takáto závislosť činí jej vzťah ku škole komplikovaným a nezriedka podfarbený emóciami. Škola teda vychováva, vzdeláva, socializuje, opatruje, dohliada, kontroluje – výrazne ovplyvňuje výkon rodičovstva. Vykonávanie niektorých rodičovských rolí sa tak stáva verejnou záležitosťou, intímne a privatizované zostáva už len partnerstvo (Chorvát, 2006, s. 12).

V tomto kontexte predkladáme ďalšiu hypotézu, ktorej overenie by si zaslúžilo samostatné empirické skúmanie. Vo vzťahu rodiny a školy na úrovni sociálnych inštitúcií predpokladáme pozitívnu väzbu inštitúcie rodiny na inštitúciu výchovy a vzdelávania. V polohe školy ako inštitúcie ju rodina plne rešpektuje. Myslíme si, že väčšina rodičov má mimoriadny záujem o to, aby aj ich dieťa prešlo relevantným školským vzdelávaním, ktoré neskôr, ako sme už spomenuli, dobre zamenia na trhu práce. Tomu sa vo významnej miere rodina s dieťaťom prispôsobuje, výber vhodnej školy, počínajúc školou materskou, spĺňajúcej predstavy rodičov, je jedným z najdôležitejších momentov ich výchovného snaženia. Predpoklad vysokej akceptácie školy rodinou zakladáme na tom, že uvedená väčšina rodičov uvažuje nad nasledujúcimi skutočnosťami:

- ich dieťa nebude v blízkej perspektíve pracovať s nemennými informáciami, ale naopak s dátami a poznaním, ktoré sa neustále vyvíja;
- najvýznamnejšiu úlohu majú informácie a zručnosti využívať intelektuálny potenciál človeka;
- duševná práca postupne nahrádza prácu telesnú (Fukuyama, 2005, s. 15), čo okrem iného vyžaduje schopnosť disponovať primeranými personálnymi a sociálnymi kompetenciami;
- informácie mimoriadne rýchlo zastarávajú – celoživotné učenie je nevyhnutnosťou<sup>6</sup>;
- škola je inštitúcia, ktorá má naučiť informácie získavať, selektovať, analyzovať, spracúvať a pod.

Z nášho pohľadu je potom zrejmé, že rodičia v tejto súvislosti obracajú svoju pozornosť na školu a všetky ostatné výchovno-vzdelávacie inštitúcie.

---

<sup>6</sup> I. Turek (2005, s. 5) uvádza, že v priebehu desiatich rokov zastaráva približne 80% technológií, ale v priebehu desiatich rokov s nimi pracuje stále 80% pôvodných pracovníkov (ktorí získali svoju odbornú prípravu v minulosti). Tomuto sa treba prispôbiť napríklad flexibilitou plnenia kvalifikačných požiadaviek. Tá je podmienená schopnosťou a ochotou celoživotne sa vzdelávať.

### **3.2 Vzťah rodiny a školy na úrovni sociálnych organizácií**

Uviedli sme, že sociálna organizácia je tvorená ľuďmi, ktorí používajú stanovené inštitucionálne vzorce konania. V našom prípade ide o vzťah konkrétnej školy k jednotlivým rodinám svojich žiakov. Na úrovni organizácií získava vzťah rodiny a školy špecifický charakter. Predznačené schémy konania oboch inštitúcií realizujú istí členovia oboch organizácií, čím ich vzájomnému vzťahu dávajú esprit príznačný len pre ich konkrétne väzby. Vzhľadom na to, že iniciátorom uvedenej spolupráce je spravidla škola, vo významnej miere sa práve ona podieľa na kreovaní a kultivácii predmetného vzťahu.

V tejto polohe budovania vzťahu rodiny a školy má ťažiskové postavenie manažment školy, jeho filozofia a politika realizovaná vo vzťahu k rodinám svojich žiakov. Manažment školy dáva spolupráci víziu, vytvára pre jej realizáciu podmienky. Pestovanie pozitívnej pracovnej atmosféry úzko súvisí s podporou každého učiteľa a nepedagogického pracovníka školy. Konkrétne naplnenie stanoveného koncepčného zámeru, filozofie a stratégie majú v kontexte spolupráce školy s rodinou svoje miesto. Ak máme pred sebou žiaka a jeho prosperitu, je nevyhnutné snažiť sa spájať špecifické skúsenosti a odborné zázemie školy na jednej strane a špecifické skúsenosti a poznanie rodičov, predovšetkým emočné väzby s rodinným prostredím na strane druhej. V zásade ide o presadzovanie snáh o súčinnosť, spoločné pôsobenie školy a rodiny. Toto musia v prvom rade prijať riaditelia škôl, musia byť ochotní a schopní rodičom predložiť všetky možnosti, ktoré sa im pre vzájomnú spoluprácu otvárajú, presne im objasniť a ponúkať konkrétne spôsoby, akými môžu vstupovať do interakcie so školou, a to nielen v rovine poskytovania relevantných informácií, ale aj možností, ako sa zapojiť do rozhodovania.

Manažment školy participuje na budovaní vzťahu k rodine aj pri riešení problémov, konfliktov či nezrovnalostí s rodičmi. Riaditeľ je reprezentantom školy voči jej makroprostrediu, disponuje historicky podmienenou, prirodzenou autoritou. Je dobré, ak je prítomný na každom stretnutí s rodičmi problémových žiakov a využije svoj delegovaný status na úspešné zvládanie konfliktnej situácie.

Spolupráca rodiny a školy v rámci samosprávnych orgánov (rada školy, žiacka školská rada, obecná školská rada a územná školská rada) je uvedená do školskej praxe práve na úrovni sociálnych organizácií. Predovšetkým rada školy je reálnym prostriedkom komunikácie rodiny a školy, býva však aj zdrojom problémov. Stáva sa, že kompetencie, ktoré sú cez členstvo v rade školy rodičom delegované (rada školy napríklad zodpovedá za výberové konanie na miesto riaditeľa školy), nie sú v súlade s tým, ako sú na uplatňovanie týchto kompetencií odborne pripravení. Rada školy je však jednou z možností demokratizácie vzťahov rodiny a školy.

### 3.3 Vzťah rodiny a školy na úrovni osôb – rodičov a učiteľov

Už sme uviedli, že vzťah rodiny a školy je určený hlavným cieľom, spoločným záujmom, resp. konsenzom o tom, čo budú obe strany za spoločný záujem považovať. Možno sa zhodnúť na tom, že v najširších súvislostiach je to výchova a vzdelávanie dieťaťa – žiaka založené na jeho prosperite. Napriek spoločnému cieľu býva budovanie vzťahu rodiny a školy sprevádzané i nedorozumeniami a bolestivým hľadaním spoločného jazyka a optimálneho prístupu k dieťaťu. Škola začala pristupovať bližšie k rodinám svojich žiakov, zmeny v samotných rodinách sú však výraznejšie, čo tiež prispieva k tomu, že rozvíjať a kultivovať vzťah rodiny a školy nie je jednoduché.

V školskej praxi existujú často rozdielne predstavy rodičov a učiteľov o delbe právomocí a zodpovednosti za výchovu a vzdelávanie dieťaťa. Rodičia pociťujú zvýšenú zodpovednosť za školské výsledky svojho dieťaťa, čo sa prejavuje zvýšeným tlakom na „individuálny“ prístup samotného učiteľa ku každému žiakovi (Štech – Viktorová, 2001, s. 57). Mnohí rodičia vnímajú školu ako zariadenie, ktorého klientom sú prostredníctvom dieťaťa. Aj od učiteľa očakávajú prístup, podľa ktorého škola plne vykryje všetky požiadavky kladené na výchovu a vzdelávanie žiaka. Často pracovne veľmi vyťažení rodičia s rôznymi individualizovanými životnými štýlmi nemajú čas, nezriedka ani záujem vstupovať do hlbšieho vzťahu so školou, s učiteľom. Ich často indiferentný prístup sa obmedzuje na poznanie a kontrolu výkonov a výsledkov svojho dieťaťa, na jeho hladký postup jednotlivými ročníkmi a bezproblémové prijatie na vyšší stupeň školy. V takejto situácii je vzbudiť záujem rodičov aj o ostatné stránky života školy pre učiteľa výzvou.

Cesta k reálnej komplementarite školy a rodiny je sprevádzaná mnohými problémami. Škola plní isté funkcie, učiteľ má disponovať určitými profesnými kompetenciami, má to byť práve škola, ktorá je povinná neustále hľadať spôsoby, akými nadväzovať s rodinami svojich žiakov podporujúci vzťah. Je teda zrejmé, že táto povinnosť vyplýva z jej profesionálnej zodpovednosti voči svojim žiakom a z úloh, ktoré má ako spoločenská inštitúcia plniť. I keď sú rodičia vysoko heterogénnou skupinou s rozličnými záujmami, preferenciami, pripravenosťou ku komunikácii a spolupráci, prakticky pre všetkých rodičov je, ako sme uviedli, typický záujem o rozvoj vlastného dieťaťa. To je potrebné stále podčiarkovať a na tom stavať, z toho odvodzovať povinnosť školy neustále rodičov pozývať k spolupráci.

Bolo by naivné a nespravodlivé usudzovať, že len na strane rodičov možno identifikovať prekážky relevantnej spolupráce rodiny a školy. I dnes u niektorých učiteľov nachádzame postoje, ktoré rodičov odrádzajú od hlbšej zainteresovanosti na fungovaní školy. Z čoho pramenia tieto postoje, prečo sú títo učitelia ľahostajní voči rodičom svojich žiakov? Macbeth (Macbeth, 1989 in Pol – Rabušicová, 1998, s. 14) dáva nasledujúce odpovede:

- sú zvyknutí pracovať bez rodičov, nevnímajú ich ako partnerov, ktorí môžu obohatiť, zjednodušiť a nezriedka i skvalitniť prácu s ich dieťaťom;
- neuvedomujú si všetky dôvody, pre ktoré by mali venovať pozornosť aj spolupráci s rodičmi;
- vstupom rodičov do diania v škole sa cítia ohrození;
- v ich pracovných zmluvách nie je jasne vyjadrená povinnosť rozvíjať s rodičmi relevantnú spoluprácu;
- v súčasnosti sa cítia pod tlakom – musia inovovať vyučovací obsah, používať nové didaktické metódy a pod. – ak si majú vo svojej pedagogickej činnosti stanoviť priority, rodičov medzi ne nezaradia;
- vedúci riadiaci pracovníci v školstve zdôrazňujú význam spolupráce školy a rodiny len proklamatívne, radoví učitelia majú tendenciu správať sa podobne.

Problémov a výziev, ktoré sprevádzajú vzťah školy a rodiny i na úrovni osôb, nie je málo. Ide vlastne o neustálu snahu približovať sa ideálu ich možnej spolupráce. Opakované pokusy tento ideál naplňať sú zložité, akákoľvek snaha má však zásadnú hodnotu a význam.

Vzťah rodiny a školy sa primárne odvíja od spolupráce každého učiteľa s konkrétnym rodičom. Prvým krokom k tomu, aby bola efektívnejšia, je vzájomná komunikácia. Komunikačné a sociálne zručnosti sú pre učiteľa aj na tomto mieste nevyhnutné. Každý, kto absolvoval rozhovor učiteľ – rodič, vie, že je to istým spôsobom neštandardná situácia, ktorej bezproblémové zvládnutie spočíva predovšetkým v kompetencii učiteľa. Učiteľ by mal voliť vhodné výrazové prostriedky (iné ako v komunikácii so svojimi žiakmi) nielen v prípade, že sa vyjadruje k výkonom a správaniu žiaka, ale aj ak chce rodiča motivovať k nejakej aktivite či pomoci smerom k škole. V profesionálnej vybavenosti učiteľa by mala byť aj schopnosť predchádzať situáciám, ktorých dôsledkom môže byť konflikt a nedorozumenie. To vyžaduje zvládať nielen pravidlá efektívnej komunikácie a spôsoby riešenia konfliktov. Učiteľ by tiež mal zvažovať aj iné okolnosti, ktoré determinujú prístup každého rodiča, napríklad rodičovské aspirácie na výkon dieťaťa, osobnostné ladenie samotného rodiča, jeho rodinný a zdravotný stav, socio-ekonomický status, prípadne osobné skúsenosti so školou.

Vzťah rodiny a školy na úrovni osôb je vo významnej miere dotváraný aj neformálnymi spôsobmi spolupráce. Ide o nepravidelné, často i vopred neorganizované stretnutia, ktoré operatívne iniciuje niektorá z oboch strán, alebo vzniknú spontánne. Tu sa otvára priestor pre učiteľa, pre uplatnenie jeho schopnosti nadviazať kontakt, riadiť rozhovor alebo diskusiu, presvedčať, citlivo požadovať či posúdiť vlastné správanie a jeho vplyv na rodiča v konkrétnej situácii.

#### 4. Dôvera vo vzťahu rodiny a školy

Skúmanie toho, ako sa rozvíja, resp. ako možno deskribovať vzťah rodiny a školy, nás priviedlo k zvýšenému záujmu o fenomén dôvery, ktorá ho determinuje. Dôvera patrí medzi hlavné požiadavky, ktorých plnenie podmieňuje sociálne spolunažívanie v každej spoločnosti, ale aj v akomkoľvek spolku, združení, spoločenstve. Dôvera je v Oxfordskom slovníku anglického jazyka definovaná „ako dôverčivosť v alebo spoliehanie sa na určitú vlastnosť alebo atribút osoby alebo veci či pravdivosť určitého tvrdenia“ (Giddens, 1998, s. 34). Takéto ponímanie predikuje, že je založená na dvojstrannom vzťahu, v našom prípade na vzťahu rodiny a školy. Vystupujú v ňom dva subjekty, ktoré sa rozhodujú dôverovať si, tzn. spoliehať sa na určité vlastnosti, schopnosti, dispozície svojho náprotivku. Dôvera je javom, zároveň však i typom medziľudského vzťahu. Ak je komunikácia medzi osobami alebo inštitúciami v takomto vzťahu založená na dôvere, je predpoklad, že sú jeho aktéri presvedčení o tom, že v tomto vzťahu dôjde k naplneniu ich vzájomných očakávaní. Takáto dôvera sa rozvinie, ak zúčastnené strany poznajú princípy, podľa ktorých sa riadia. Ak by však rodičia dokonale poznali všetko, čo sa v škole deje, nepotrebovali by jej dôverovať, ak by učitelia nevedeli vôbec nič o rodinách svojich žiakov, dôverovať by jej nemohli. Slovanmi G. Simmela (in Keller, 2009, s. 107) „dôvera sa vždy pohybuje niekde medzi úplným vedením a úplnou nevedomosťou“. Dôvera v sebe teda obsahuje prvok rizika, ktorý je dôsledkom miery poznania vo vzťahu k predmetu dôvery.

Dôveru vnímame ako sociologickú a psychologickú kategóriu, ktorá môže byť pertraktovaná aj v rámci pedagogiky. Uvažovať o nej ďalej ako o pedagogickom probléme vyžaduje vymedziť toto sociologické a psychologické ponímanie.

Téma dôvery bola v sociológii pertraktovaná mnohými jej významnými predstaviteľmi (napr. G. Simmel, N. Luhmann, R. Putnam, F. Fukuyama), o mieste a úlohách dôvery v súčasnej spoločnosti príznačne pojednáva A. Giddens (1998), súhrnný prehľad o problematike dôvery podávajú P. Sztompka (1999) a B. Misztal (1996). Niektorí autori, medzi nimi napríklad F. Fukuyama (1995), pokladajú dôveru za základný zdroj spoločenskej prosperity a obnovenie štruktúr dôvery za jeden z najdôležitejších predpokladov, zároveň i problémov úspešnej spoločenskej transformácie postkomunistických krajín. Je zrejmé, že by sa tento predpoklad (i problém) mohol týkať i dôvery občanov k inštitúcii školy.

Dôvera plní funkcie, ktoré sú v súčasnej (post)modernej spoločnosti dôležitejšie než kedykoľvek v minulosti. Je možné ju identifikovať na rôznych spoločenských úrovniach, od čoho sa odvíja aj možnosť jej klasifikácie. J. Keller (2009, s. 107), vychádzajúc z koncepcie N. Luhmanna, uvádza, že sociológia rozoznáva dva druhy dôvery: *confidence* ako „masívne spoliehanie“

sa na to, že sa niečo s určitosťou stane, alebo nestane. Druhou jej podobou je *trust*, tá je spojená s našou osobnou voľbou a prijímaním rizík, ktoré takáto voľba prináša. N. Luhmann (2000, s. 8) tiež hovorí o dôvere na mikro a makroúrovni, čo súvisí s primárnym delením dôvery podľa toho, ku komu budeme realizovanú dôveru vzťahovať. Môžeme tak špecifikovať dôveru v samého seba, dôveru v druhé osoby a dôveru v isté systémy, inštitúcie, zjednodušene ide o sebadôveru a dôveru interpersonálnu a inštitucionálnu. Vo vzťahu rodiny a školy na úrovni inštitúcií a organizácií možno potom uvažovať o inštitucionálnej dôvere ako kategórii sociologickej, vzťah na úrovni osôb – rodičov a učiteľov je predmetom záujmu psychológie.

Pri úvahách o rozvíjaní vzťahu rodiny a školy, pri hľadaní determinánt jeho podoby a dôvery, ktorá by ho mala sprevádzať, sme zaznamenali výzvy k zastaveniu klesajúcej dôvery medzi oboma inštitúciami. F. Fukuyama (2005, s. 106) sa pýta „prečo rastúca nedôvera?“ k inštitúciám, J. Keller (2009, s. 108) tiež nastoľuje problém „dopytu po dôvere“. Situácia sa nám javí tak, že vysvetlenie jednoduchého konštatovania, že dôvera medzi rodinou a školou klesá, treba hľadať v širších spoločenských, politických, kultúrnych a ekonomických súvislostiach. F. Fukuyama (2005, s. 106) píše o niekoľkých faktoroch, ktoré pomerne vysoko korelujú s klesajúcou dôverou, resp. nedôverou v sociálne inštitúcie. Sú to predovšetkým nízke sociálno-ekonomické postavenie, príslušnosť k menšine, neúčast' na cirkevnom živote prevládajúcej cirkvi, príslušnosť k istej vekovej skupine (napr. populačný boom 70-tych rokov 20. stor., generácia X), traumatické udalosti v živote (obeť zločinu, chatrné zdravie). Medzi traumatické životné skúsenosti zaraďuje F. Fukuyama (2005, s. 107) aj rozvod rodičov a rozpad rodiny. Deti, u ktorých sa dôvera rozvíja a prešli podobnými situáciami, majú podľa autora tendenciu stať sa cynickými a nedôverčivými. R. Senett (2006) pridáva vo svojom rozsiahlom sociologickom diele k téme ďalšiu súvislosť, tou je otázka charakteru človeka. Charakterného človeka citovaný autor opisuje ako bytosť, ktorá by mala cítiť záväzok voči ostatným. Z dnešnej spoločnosti sa ale záväzok začína vytrácať, dochádza k deštrukcii ľudských charakterov a následne, celkom samozrejme, aj dôvery.

Je známe, že základy sebadôvery a interpersonálnej dôvery sa budujú a rozvíjajú v ranom detstve cez osobu, ktorá zabezpečuje plnenie bazálnych potrieb dieťaťa, u väčšiny ľudí je to matka. Podľa E. Eriksona je to práve základná dôvera, ktorej počiatky vznikajú hneď po narodení a jej bázou je kvalita emočných vzťahov novorodenca a ľudí v jeho bezprostrednom okolí. Ďalej sa formuje v procese socializácie, prostredníctvom osobných skúseností a stretnutí, cez spätné väzby od iných ako rodinných príslušníkov. V tejto súvislosti za zmienku stojí v psychológii pertraktovaný mechanizmus projekcie dôvery: podľa neho, ak sa sama považujem za čestnú, dôveryhodnú osobu, podobné správanie budem očakávať aj u druhých.

Otázkou je, či možno uplatniť podobný mechanizmus aj vo väzbe interpersonálna a inštitucionálna dôvera. Dá sa očakávať, že ak jedinec prechováva dôveru k ľuďom v priamych medziľudských kontaktoch, obdobne bude pristupovať aj k sociálnym inštitúciám ako základným prvkom spoločnosti? V analógii na našu tému sa pýtame, či sa dá predpokladať, že rodičia s vysokým stupňom interpersonálnej dôvery budú viac dôverovať aj inštitúcii školy. Napríklad D. Inglehart (1999, s. 88) na základe svojich výskumov ponúka záver, že miera interpersonálnej dôvery je jedným z faktorov participujúcich na utvárajúcej sa stabilnej demokracii. Tá má nesporne svoje ťažisko v silnej dôvere inštitúciám. Na druhej strane stoja napríklad J. Delhey a K. Newton (2004, s. 6), keď hovoria o generalizovanej sociálnej dôvere, ktorá príliš nesúvisí s interpersonálnou dôverou nadobudnutou počas socializácie, ale naopak, vychádza z osobného vnímania aktuálneho výkonu tej-ktorej inštitúcie.

Iný pohľad na dôveru ako sociologický fenomén ponúka A. Giddens (1998). Základom kontaktov vo verejnej sfére, ktorej súčasťou je aj škola, je typ dôvery, ktorý A. Giddens (1998, s. 79) označuje ako dôveru k expertným systémom. V dnešnej dobe je človek nútený vkladať dôveru do abstraktných (neosobných) systémov znalostí, technológie alebo byrokracie. Základom jeho argumentácie je to, že povaha moderných inštitúcií je hlboko previazaná s mechanizmami dôvery k týmto expertným systémom (Giddens, 1998, s. 79). Znamená to, že sa rodič – laik v školskom vzdelávaní spolieha na expertný systém – teda školu. Je potom mimoriadne dôležité, ako sa rozvíjajú kontakty, stretnutia s predstaviteľmi, zástupcami expertov, v našom prípade učiteľov a riaditeľov škôl. Faktom však ostáva, že človek je v súčasnosti dôverovať expertným systémom vlastne odkázaný, sám nemôže byť expertom všade. Ak by sme nedôverovali konštruktérom rýchlodráh v zábavných parkoch, túto formu zábavy by sme si odpustili, ak by sme nedôverovali konštruktérom lietadiel, nikam by sme letecky necestovali.

Vzťah rodiny a školy je zložitý mechanizmus, ktorého dobré fungovanie podmieňuje i dôvera. Ukazuje sa, že princípom fungovania tohto mechanizmu je participácia rodičov na záležitostiach školy. V rámci spoluúčasti rodičov na živote školy je veľmi často prijímaná téza, že by mala byť založená na partnerskej báze, teda rodičia a učitelia, škola a rodina by mali byť považovaní za partnerov. Znamená to, že by uznávali relatívnu dôležitosť, ktorú do tohto dvojstranného vzťahu prináša i druhá strana, boli by schopní dohodnúť sa na cieľoch a úlohách, ktoré ich naplnenie podmieňujú, rovnako by disponovali ochotou integrovať rozdielne záujmy a ciele do riešenia, z ktorého bude profitovať dieťa – žiak.

Z hľadiska typu dôvery možno uvažovať o klesajúcej inštitucionálnej dôvere. Tú však možno neustále kultivovať v polohe dôvery interpersonálnej aj v školskom prostredí. Dôveru tu v pedagogickom kontexte vnímame ako



predpoklad partnerského vzťahu medzi školou a rodinou. Ten podľa J. Bastiani (Bastiani, 1993 in Pol – Rabušicová, 1998, s. 16) rozhodne obsahuje:

- moc a zodpovednosť;
- vzájomnosť, ktorá začína načúvaním jeden druhému;
- citlivý dialóg;
- dávanie a prijímanie na oboch stranách;
- ciele založené na spoločných východiskách, uznávajúcich významné rozdielnosti partnerov;
- záväzok k spoločným praktickým krokom na dosiahnutie cieľa.

Z tohto pohľadu sa nám partnerský vzťah rodiny a školy javí ako výzva, cieľ, ku ktorému sa pokúšame smerovať. Naplnenie vzťahu, v ktorom by rodičia a učitelia kooperovali v zmysle uvedených predpokladov, sa odvinie od toho, či a ako sa rodina a škola dohodnú na princípoch partnerstva. Dôležité tiež bude, do akej miery si budú schopní nastaviť mieru zodpovednosti za to, ako sa budú tieto princípy dodržiavať. Preto je zrejmé, že k partnerstvu medzi školou a rodinou sa môžeme skutočne len pomaly posúvať.

Cesta k partnerstvu je vystavaná aj na dôvere. Tú je potrebné skúmať, posudzovať a zvažovať jej podiel na tom, aký naozaj je vzťah rodiny a školy. Jednou z relevantných a nie nereálnych možností je riešenie v oblasti spomínaných expertných systémov. Ukazuje sa, že by bolo dobré, aby škola a jej učitelia získali status skutočných a dôveryhodných špecialistov. To je nesporne podmienené nielen ich kvalitnou vysokoškolskou prípravou, ale aj primeranými osobnostnými predpokladmi pre vstup do učiteľského povolania a neskôr jeho zotrvávanie v ňom. Ak je rodič spokojný s učiteľom, pravdepodobnosť pozitívneho postoja ku škole a ochoty viac sa angažovať na jej fungovaní sa zvyšuje.

## 5. Záver

V príspevku sme sa pokúsili stručne deskribovať podoby súčasnej rodiny, mali sme tiež ambíciu hľadať a identifikovať prístupy k chápaniu mnohorozmernosti vzťahu rodiny a školy a na ich základe ho špecifikovať. Osobitne nás zaujal fenomén dôvery v tomto vzťahu. Pozornosť, ktorú sme dôvere venovali, je len „vykročením“ k jej chápaniu ako pedagogického problému.

Boli sme tiež vedení snahou identifikovať otvorené problémy týkajúce sa rodiny a jej vzťahu so školou. Môžu byť podkladom, inšpiráciou pre potenciálne empirické skúmanie. Na základe odlišností týchto sociálnych inštitúcií a špecifických javov, ktoré ich kooperáciu sprevádzajú, môžeme konštatovať, že sa nám akékoľvek snahy o ich vzájomnú integráciu javia ako nereálne. Obe sa však musia navzájom akceptovať i s legitímnymi hranicami, ktoré ich oddeľujú. Rodina musí prijať školu ako sprostredkovateľa a ochrancu kultúry, záruku jej continuity, na druhej strane škola rodinu ako zdroj porozumenia,

intimity a ochrancu individuality dieťaťa. So zreteľom na to je žiaduce stanoviť si reálne ciele a očakávania od interakcie oboch inštitúcií.

## LITERATÚRA

- BASTIANI, J. 1993. Parents as partners. In Pol, M. – Rabušicová, M. (1998) *Rozvoj vzťahů školy a rodiny: několik zahraničních inspirací*. Sborník prací Filozofické fakulty Brněnské Univerzity, roč. XLVI, č. 2., s. 5-34. ISSN 1802-7437.
- BAUMAN, Z. 2002. *Úvahy o postmoderní době*. Praha: SLON. 165 s. ISBN 80-86429-11-3.
- BLAŽEK, J. – UHLÍŘ, D. 2002. *Teorie regionálního rozvoje*. Praha: Karolinum. 211 s. ISBN 80-246-0384-5.
- DELHEY, J. – NEWTON, K. 2004. *Social Trust: Global Pattern or Nordic Exceptionalism?* [online] [citované 10. júna. 2010] Dostupné na : <http://bibliothek.wzb.eu/pdf/2004/i04-202.pdf>
- FUKUYAMA, F. 1995. *Trust. The Social Virtues and the Creation of Prosperity*. New York: Free Press.
- FUKUYAMA, F. 2005. *Veľký rozvrat. Ľudská prirodzenosť a opätovné nastolenie spoločenského poriadku*. Bratislava: AGORA. 339 s. ISBN 80-969394-1-6.
- GIDDENS, A. 1998. *Důsledky modernity*. Praha: SLON. 195 s. ISBN 80-85850-63-1.
- GOODY, J. 2006. *Proměny rodiny v evropské historii*. Praha: Lidové noviny. 229 s. ISBN 80-7106-396-7.
- GURÁŇ, P. et al. 1997. Tradičné versus moderné: zmeny a život súčasných rodín. In *Sociológia*, roč. 29, č. 1., s. 5-20.
- CHORVÁT, I. 2006. Rodinné vzťahy, väzby a perspektívy na pozadí procesu modernizácie. In Hamplová, D. et al. (eds): *Životní cyklus*. Praha: SOÚ AV ČR, s.8-21. ISBN 80-7330-082-6.
- INGLEHART, R. 1999. Trust, well-being and democracy. In Warren, M., (ed.) *Democracy and trust*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. s. 88-120.
- KELLER, J. 1997. *Úvod do sociologie*. Praha: SLON. 181 s. ISBN 80-85850-25-7.
- KELLER, J. 2009. *Nejistota a důvěra*. Praha: SLON. 173 s. ISBN 978-80-7419-002-5.
- LIPOVETSKY, G. 1999. *Soumrak povinnosti. Bezbolestná etika nových demokratických časů*. Praha: Prostor. 311 s. ISBN 80-7260-008-7.
- LIPOVETSKY, G. 2008. *Éra prázdnoty. Úvahy o současném individualizmu*. Praha: Prostor. 357 s. ISBN 978-80-7260-190-5.
- LUHMANN, N. 2000. Familiarity, Confidence, Trust: Problems and Alternatives. In Gambetta, Diego (ed.) *Trust: Making and Breaking Cooperative Relations* [online] Electronic edition, Department of Sociology, University of Oxford, chapter 6, pp. 94-107. [citované 10. júna. 2010] Dostupné na : <http://www.sociology.ox.ac.uk/papers/luhmann94-107.pdf>.
- LYON, D. 2002. *Ježíš v Disneylandu. Náboženství v postmoderní době*. Praha: Mladá fronta. 270 s. ISBN 80-204-0941-6.
- MACBETH, A. 1989. Involving Parents. Effective Parent – Teacher Relations. In Pol, M. – Rabušicová, M. 1998. *Rozvoj vzťahů školy a rodiny: několik zahraničních inspirací*. Sborník prací Filozofické fakulty Brněnské Univerzity, roč. XLVI, č. 2., s. 5-34. ISSN 1802-7437.

- MISZTAL, B. A. 1996. *Trust in modern societies*. Cambridge : Polity Press.
- MOŽNÝ, I. 1999. *Sociologie rodiny*. Praha : SLON. 251 s. ISBN 80-85850-75-3.
- MOŽNÝ, I. 2006. *Rodina a společnost*. Praha : SLON. 312 s. ISBN 80-86429-58-X.
- PETRUSEK, M. 2006. *Společnost pozdní doby*. Praha : SLON. ISBN 80-86429-63-6.
- SENNETT, R. 1998. *The Corrosion of Character: The Personal Consequences of Work in the New Capitalism*. New York : W.W. Bortin.
- SENNETT, R. 2006. *Der flexible Mensch: Die Kultur des neuen Kapitalismus*. Berlin: Berliner Taschenbuch Verlag.
- SIMMEL, G. 1900. *Philosophie des Geldes*. In Keller, J. 2009. *Nejistota a důvěra*. Praha : SLON. 173 s. ISBN 978-80-7419-002-5.
- SINGLY, de F. 1999. *Sociologie současné rodiny*. 1. vyd. Praha : Portál. 127 s. ISBN 80-7178-249-1.
- SOPÓCI, J. 2000. *Sociálne inštitúcie a sociálna zmena*. Bratislava : Univerzita Komenského. 210 s. ISBN 80-223-1483-0.
- SULLEROTOVÁ, E. 1998. *Krize rodiny*. Praha : Karolinum. 61 s. ISBN 80-7184-647-3.
- ŠTECH, S. 2007. *Vystoupení na kulatém stole Stálé konference asociací ve vzdělávání a SVP PedF UK 15. 2. 2007 na tému Škola versus rodina*. [online] [citované 20. februára 2009] Dostupné na: [www.ucitelske-listy.cz](http://www.ucitelske-listy.cz)
- ŠTECH, S. – VIKTOROVÁ, I. 2001. *Vztahy rodiny a školy – hledání dialogu*. In Kolláriková, Z. – Pupala, B. (eds.) 2001. *Předškolská a elementární pedagogika*. Praha : Portál. s. 57-94. ISBN 80-7178-585-7.
- SZTOMPKA, P. 1999. *Trust: A sociological theory*. Cambridge : Cambridge University Press.
- TUREK, I. 2005. *Inovácie v didaktike*. Bratislava : Metodicko-pedagogické centrum. 358 s. ISBN 80-8052-230-8.
- ZICH, F. a kol. 1979. *Co víte o současné sociologii*. Praha : Horizont.

**Jana Majerčíková** pôsobí ako odborná asistentka na Katedre predškolskej a elementárnej pedagogiky PdF UK v Bratislave. Vo svojej odbornej činnosti sa zaoberá problematikou súčasnej rodiny a jej pozície v edukačnom prostredí, pozornosť venuje i možnostiam prevencie drogových závislostí v preprimárnom a primárnom vzdelávaní. V súčasnosti sú predmetom jej vedeckovýskumného záujmu otázky vzťahu školy a rodiny.

PaedDr. Jana Majerčíková, PhD.  
 Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky PdF UK  
 Račianska 59  
 813 34 Bratislava  
 majercikova@fedu.uniba.sk

# Lifelong Learning – A Challenge for the Education Theory

László Trencsényi

Eötvös University, Faculty of Education Science, Department of Applied Education Theory, Budapest

***Anotácia. Celoživotné učenie sa – výzva pre pedagogickú teóriu.** Táto štúdia nastoľuje otázku, či pojem “celoživotné učenie” nie je synonymom “celoživotného vzdelávania”. Aj keď sa vzdelávanie končí v mladom veku, človek sa učí celý život. Nastoľuje to nejakú zmenu v teoretickom diskurze v pedagogike? Je oddelenie roly žiakov/štvudentov od roly učiacich sa reálne, relevantné, obhájiteľné a vysvetliteľné? Alebo tieto javy sú len parafrázami základných pojmov, a preto v pedagogike potrebujeme nové paradigmy, ktoré ponúkajú koherentné odpovede na tieto otázky.*

*PEDAGOGIKA.SK, 2011, ročník 2, č. 1: 28-35*

***KLúčové slová:** pedagogická teória, paradigma, celoživotné učenie sa, celoživotné vzdelávanie, formálne vzdelávanie, non-formálne vzdelávanie, informálne vzdelávanie*

***Lifelong Learning – A Challenge for the Education Theory.** This paper discusses whether the concept of „lifelong learning” would be a synonym for the concept of „lifelong education”. Whether the fact that even if education ends quite early, one learns all life long, indicated any changes in the theoretical discourse on education? Is the separation of students’ and learners’ roles true, relevant, defensible, explainable? Or the above described phenomena only rephrase the basic concepts, and we need new paradigms of education that offer a coherent answer to this question.*

*PEDAGOGIKA.SK, 2011, Vol. 2. (No. 1: 28-35)*

***Key words:** educational theory, paradigm, lifelong learning, lifelong education, formal education, non-formal education, informal education*

Gyula Csoma (2004) clearly distinguishes between the ideology of „permanent access to culture and education”, the trend of the „culture-optimistic” world of 1960-70’s and the current trend of lifelong learning (LLL). I share this approach, that considers the former as a quasi-utopia, aiming to help the „human being as a whole” to build a complex, rich career and live a happy life; and the latter as a technology to create a new one, up to all „human resource” for the sharp competition on the market. Obviously, this harsh judgment needs more shades: relevant theoretical domains should be identified by an analysis of the role models of post-modern humans that is able to interpret the moral-didactic principle of „Live and Learn”, avoiding a meaningless, but seemingly scientific rephrasing of a commonplace.

Heribert Hinzen and Koltai Dénes (2000) in the preface to a volume on adult education identify the education for a healthy lifestyle and the art and handicraft education, besides language learning, as the most popular fields of study at community colleges.

However, when comparing the two concepts, a very clear difference can be distinguished: the former uses very confidently, almost as synonyms, the concepts of culture and education, while the latter shifts the emphasis from teachers to learners, the learning humans. Would it be a sheer stylistic change? Or is it a turn in the theory of education? Is the metaphor of „transmitting knowledge” becoming empty, and its central role will be replaced by the „knowledge-constructing” individual? (Nahalka, 2002) This concept is surely present in the change of definitions. But there must be other factors as well. I argue that this other factor is the challenge itself that pushed for the change of paradigms in education theory, and later authenticated it. The challenge was the strengthening of the theoretical interpretation of humans as individuals, as opposed to their interpretation as social individuals, belonging to groups (and even pushed to groups and group-identities). On the other hand – and it makes the issue even more complex – parallel to the growing theoretical importance of this „atomic individual” (or, as Miklós Csányi, 2000) phrased the one-person community, one-member group), there are signs of the disappearance of the individual, which is often replaced by the one-dimension man, the faceless member of the consumer society, and other significant alienation theories, e.g. the knowledge factory-phenomenon in terms of education.

This paper discusses whether the concept of „lifelong learning” would be a synonym for the concept of „lifelong education”. Whether the fact that even if education ends quite early, one learns all life long, indicated any changes in the theoretical discourse on education? Is the separation of students’ and learners’ roles true, relevant, defensible, explainable? Or the above described phenomena rephrase the basic concepts and we need new paradigms of education that offers a coherent answer to this question.

To bring up, raise up, a grown-up: these expressions refer clearly to the traditional age limits of education, involving a time definition, a term that indicated the end of this social task within the life span of an individual. It is worthy to compare the theoretic approaches to this term. In some cultures there is a sharp border between the „immature” and „mature” stages; roles are entirely different, as we know from ethnography: names, dress-codes clearly show the difference. Rituals were slowly transformed into folk-costumes and official state ceremonies (as e.g. the Matura – the high school leaving exam for the urban middle class). It was easy to find the time for this symbolic term, until the biological and social maturity coincided (especially for the non-industrial societies), however by the growth of the gap between timing of

maturities made such terms merely symbolic. And modern psychology gave the coup de grace. The concept of the „coexistence” of development proved that components of the human personality may get mature in very different times. The experiences of constructivism transform the „age related features” to „sensitive periods”, which made it difficult to determine the end of „being raised up”. And still there is the age related interpretation of the „transaction-analysis” that uses the shift from one big life period to the other as a tool to defend the personality from „attacks” (Berne, 1999).

The conceptual system of István Bábosik (1994) offers another escape-route: he uses the soft concepts of „mature personality” and „constructive personality”, and puts a benchmark behind them: the desirable status of disappearance of instruction, and the arrival of dedication and skills for self-instruction.

Is this arrival relevant to any age standard? There are children and adolescents who get mature earlier than the average, and there are adults, who need in some aspect of their – otherwise mature – personality an external guidance.

State-concepts based on ideological doctrines identify the „end station” of education independent of the psychic age. In our geographical-geopolitical context socialism was such a concept. Forming an „all-sided socialist man” by education, as a life-span-embracing directive for socialization actually did reach over the immature age of childhood, however the paternalist self-ideology of the state-raison – that labelled itself socialist – looked at its citizens as if they were children. I might even say, it happened so, because the goal was inaccessible.

We should also analyze here another expression: *re-education* in the so called socialist context meant brainwashing. However this also can be the term for re-educating deviant individuals, without that negative connotation. Following the Anton Makarenko’s Poltava experiment, Marek Kotanski’s Monar (Kotanski, 1995) and the Golden Cage of István Benedek had a very good reception in the Hungarian educational discourse. On the other hand, the initiative of a mayor in a Budapest district was received with refusal and confusion, when he wanted to prescribe a dress-code besides a behavior-code for public servants.

In the LLL ideology continuous change is essential. To meet the continuously changing challenges exclusively reproducing and restructuring knowledge cannot be sufficient: new or newly structured competences are needed, that are impossible to create with a traditional concept of knowledge, learning or teaching, respectively. Even in the most inflexible LLL program the new rules and norms of living in groups will be part of the curriculum, and this

can widen the interpretation framework of the transformative process to education.

Or the concept of education has to be reconsidered? Where are the limits of the developmental intervention that wants to *bring changes in the human quality of the other individual*? May we have a narrower concept of education when referring to LLL?

The triadic structure of LLL (formal – non formal – informal) calls for a wider spatial concept as well. In my recent publications to replace the concepts of the education sociologies using the dichotomy of school and family, and at the most they add the softly defined „extra scholar education” I recommended a new taxonomy (Gombocz – Trencsényi, 2007). As the unharmed world of the naive „*natural communities*” faces the challenges of modernization, especially the historic period of the middle class formation *educational institutions* are set up, and also *market oriented services*, and somewhat later *civil initiatives, organizations*. These are the four corner stones of the educational system, and in the space bordered by them educational sub-systems are dynamically organized and reorganized, that may be state financed or private, and use their sources more or less effectively. The dynamic of the transitions of the educational sub-systems is nicely illustrated e.g. by the church’s replacement from the world of the natural communities to the world of civil initiatives. (Kamarás, 1994), or the institutionalization of children- and youth organizations by the socialist regime, combining them with the school to fulfil its monolithic view of society (Szabó, 1991; Trencsényi, 2006). The dynamic formation and reformation of the educational space is reflected in the media that replaces, compensates, precedes, and suppresses (respectively) the interpersonal interactions.

Education theories that divide the world of education to family and school are captives of the dichotomic education labelled „state controlled and private”. Their world-view, depending on the actual historical context, gives priority to one or the other and creates an ideology of dualist education. However, in the post-modern world of the pluralist democracy the dualism is no longer a valid approach, there is a much more complex system of educational organizations, and they are not always connected to the above two, no matter if we speak about alliances or enemies. A typical phenomenon of our time, that the school cannot blame the family any more – since its ideological base collapsed - so to explain its failures the school tries to find a new scapegoat, and it has found the media that works based on the freedom of speech. In the space of educational purposes and processes the LLL-universe has a very important position, and there freedom of speech is an obvious thing. To apply it also in the life-period of the „classic” education – in many respect I consider this the paradigm able to offer valid solutions.

The Delors-report could be considered as a symbolic overture (Oktatás, 1997). The expression „education” in its title is already a sign. But more importantly, the four pillars („learning to learn”, „learning to do”, „learning to live together” and „learning to be”) is a clear reference to the *classic educational character* of acquiring culture. (NB: This structure is very similar to the four core activities in László Gáspár’s theory of education; Gáspár, 1997).

All this was followed by the theories of competences as Kraiciné (2006) and Lóth (2006) described in the context of andragogy. Nagy József’s (1996) four factor competence-system is a core theory for this analysis: the concepts of „personal competences”, „cognitive competences”, „social competences” and „special competences” do match well to the previous approaches. The originality of Nagy’s theory is the knowledge-skill-attitude triad of the competences. It clearly dissolves the traditional, but dead-end dichotomy of teaching-education or cognitive development – affective development. It clearly refers to *education*, and is a result of the „life-long” interpretation of the issues of education.

However, while I argue that there are no reasons to cut the human life span clearly into two poles of *learner* and *non-learner roles*, there are some issues that require mediation. Let’s start with the physiological differences. There are several arguments supporting the senior-age learning, facts remain facts. Aging, wear-out, scleroses in varying extent, but do limit the plasticity of the nervous system, it becomes more and more difficult to create learning situations, and the learning process requires ever growing efforts. And these facts stay even if several transfers actually help the senior age learning (Ádám, 2002). The basic physiological process changes direction as time passes, of course the dynamics of this change depends on the person, and fields and timing can vary even within an individual.

The question of personality is even more complex. There stages of the human characters, when it becomes difficult to shape or change it. History and classic literature have very few examples of cathartic transformations after the rebellious youth is passed. If we look at these transformations from Saul in the New Testament to Andrej Bolkonskij by Tolstoy, the agent of the transformation is always transcendent.

And a third dilemma that is even more important. The (educational) intervention in the personality of an adult human in a modern/post-modern society has its legal limitations. Apart from special cases (that would hurt others rights) in a legal context the integrity of the others personality cannot be questioned. A memorable example of this is the debate in the Hungarian parliament right after 1989 on the new law of defence. Opposing the socialist and country-party standpoint, the liberal actor, Iván Darvas said passionately



the following: There is no such a situation in which an adult can intervene in the personality of another adult as a disciplinarian, even if a sublime ideology like patriotism stands behind it. The parliament of the time supported his arguments. And while there are no laws supporting the theoretical questions of education, this case has lessons for us.

And another thing. The approach to education as a two-pole phenomenon is in transformation. The traditional approach gave the responsibility to the teacher in the teacher-learner system, and structured their relation as hierarchy. This asymmetry was refused already quite early. The works of Karácsony on the importance of social relations is completely about this. When we think about the metaphor of symmetry-asymmetry, we may say: an absolute hierarchy cannot describe educational relations. Applying vertical axes we could only describe relations of dictation and enslavement. In an educational sense the personality does in change here. There is no education in such a structure. It's not an education what happens there. We can only speak about education if the axes are in a horizontal, symmetric position. This symmetric relation would be a relation of colleagues that would describe a modern, clear partnership. And if we think this example a little further: many partnerships wreck due to the sway of this balance towards one or the other partner.

#### REFERENCES

- ÁDÁM, G. 2002. Az élethosszig tartó tanulás jelentősége. In Uő: *Az emberi elme színe és fonákja*. Budapest : OKKER, 2002.
- BÁBOSIK, I. 1994. A nevelés értelmezésének változásai - nevelési. irányzatok In Bábosik, I.-Mezei, Gy. *Neveléstan*. Budapest : TELOSZ Kiadó, 1994.
- BERNE, E. 1999. *Emberi játszmák*. Budapest : Háttér Kiadó, 1999.
- BUCKINGHAM, D. 2002. *A gyermekkor halála után (Felnőni az elektronikus média világában)*. Budapest : Helikon Kiadó, 2002.
- CSÁNYI, M. 2000. A biológiai optimumon túl: alkalmas-e az emberi természet a globalizációra? In *Mozgó Világ*, 2000, No. 6, p. 3-9.
- CSIBY, S. 1987. *Felnőttoktatási kislexikon*. Budapest : Kossuth Kiadó, 1987.
- CSOMA, Gy. 2004. A magyar felnőttképzés új korszakának értelmezéséhez. In *Új Pedagógiai Szemle*, vol. 54, 2004, No. 6, p. 77-82.
- GÁSPÁR L. 1977. *A társadalmi gyakorlat szükségletei és az általános nevelés tartalma*. Budapest : Akadémiai Kiadó, 1977.
- GÁSPÁR, L. 1986. Szocializáció, nevelés művelődés. In *Ifjúsági szemle*, Vol. 4, 1986, p. 25-30.
- GÁSPÁR, L. 1997. *Neveléelmélet*. Budaspest : OKKER, 1997.
- GOMBOCZ, J. – TRENCSENYI, L. 2007. *Változatok a pedagógiára*. OKKER, Budapest : 2007, p. 42-72.
- GYULAY, B. 2002 . *A felnőttek oktatása és a Budapesti Népoktatási kör története*. Budapest : Budapesti Népoktatási Kör, 2002.
- HARSÁNYI, I. 1991. *Népfőiskola, tegnap, ma holnap*. Budapest : Püski, 1991.

- HINZEN, H. – KOLTAI, D. 2000. *Felnőttoktatás az ezredfordulón. Perspektívák, tapasztalatok, dokumentumok*. Német Népfőiskolai Szövetség Nemzetközi Együttműködési Intézet, PTE Felnőttképzési és Emberi Erőforrás Fejlesztési Intézet, Budapest, 2000.
- KAMARÁS, I. 1994. *Bensőséges bázisok (Katolikus kisközösségek Magyarországon)*. Budapest : Országos Közoktatási Intézet, 1994.
- KARÁCSONY, S. 1994. Nevelés és demokrácia. In *Uő: Karácsony Sándor pedagógiai írásaiból*. Budapest : 1994.
- KÓSA, É. 1998. Gyerekek, serdülők és a média. In Vajda, Zs. – Kósa, É. *Neveléslélektan*. Budapest : Osiris Kiadó, 1998.
- KOTANSKI, M. 1995. *Eladtam magam az embereknek*. Készült Drog Stop Budapest Egyesület és a Mont Kft. Kiadói és Reklám Propaganda Iroda gondozásában.
- KRAICINÉ SZOKOLY, M. 2006 *Pedagógus-andragógus szerepek és kompetenciák az ezredfordulón*. Budapest : ELTE Eötvös Kiadó, 2006.
- LÓTH, L. 2006 *A kompetenciák és fejlesztésük a felnőttoktatásban, felnőttképzésben*. Budapest : Szak Kiadó, 2006.
- MAKAI, É. 1997. Nevelés és a gyermeki jogok. In *Iskolakultúra*, 1997, No. 4.
- MIHÁLY, O. 1982 A permanens nevelés-művelődés elméleti és gyakorlati törekvései. In CSOMA, Gy. (Ed.) 1982. *Oktatási rendszerünkről. Vélemények, viták*. Budapest : Kossuth Kiadó, 1982.
- MIHÁLY, O. 2007 Az iskola humanizálása – gyermeki jogok – oktatási törvény. In *Fókusz* (Miskolc), 2007, June, p. 53-57.
- NAHALKA, I. 2002. *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Konstruktivizmus és pedagógia*. Budapest : Nemzeti Tankönyvkiadó, 2002.
- NAGY, J. 1996. *Nevelési kézikönyv*. Budapest : Mozaik Kiadó, 1996.
- NÉMETH, A. 1991. Peter Petersen Jéna-terv iskolája. In *Új Pedagógiai Szemle*, Vol. 11, 1991, p. 47-61.
- Oktatás – rejtett kincs. 1997. *A Jacques Delors vezette Nemzetközi Bizottság jelentése az UNESCO-nak az oktatás XXI. századra vonatkozó kérdéseiről*. Budapest : Osiris Kiadó – Magyar Unesco Bizottság, 1997.
- SZABÓ, I. 1991 *Az ember államosítása. Tekintet Alapítvány*. Budapest : 1991.
- SZABÓ, L. T. 1985. *A rejtett tanterv*. Budapest : Oktatókutató Intézet, 1985.
- SZABÓ, M. 2003. *Az orosz nevelés története (1988 – 1917)*. Budapest : Akadémiai Kiadó – Pro Print, 2003.
- TRENCSENYI, L. 2001. Rettenetes a kísértés a kudarca. In *Új Pedagógiai Szemle*, 2001, February, p. 17-20.
- TRENCSENYI, L. (ed.) 2006. *Utak és törések. Adalékok a magyar úttörőmozgalom történetéhez*. Budapest : Új Helikon, 2006.
- ZRINSZKY, L. 1996. *A felnőttképzés tudománya*. Budapest : OKKER, 1996.

Translated by E. Csereklye

*László Trencsényi is a habilitated associate professor and the head of the Department of Applied Education Theories at the Eötvös Loránd Science University, Budapest. In his 40 years career as a researcher and as a*

*coordinator of several innovations he has been focused on the border-lines of education topics: children and youth movement, child culture, the cooperation between family and school, school boards, partner-centered quality management in school, integration of public culture, and education in the local community. He was a facilitator of launching alternative educational institutions in Hungary (Freinet, C., Korczak, J., Sackij, S., Makarenko, A., Gesamtschule, etc.) He has been working in teacher training for more than two decades. Author of several curricula of art education.*

László Trencsényi  
Eötvös University  
Faculty of Education Science  
Department of Applied Education Theory  
Budapest  
Hungary  
trenyo@index.h

# Kooperatívne vyučovanie a jeho vplyv na klímu triedy v 5. roč. ZŠ

Jana Trabalíková

Katedra pedagogických štúdií, Fakulta humanitných vied Žilinskej univerzity, Žilina

***Anotácia:** Príspevok analyzuje súvislosť medzi klímou školskej triedy a kooperatívnym vyučovaním. Zaoberá sa vplyvom implementovania sociálnych foriem vyučovania do edukačného procesu. Diagnostikuje zmeny v žiakmi pociťovanej úrovni spokojnosti a súdržnosti a naopak, nezhôd, súťaživosti a pocitu náročnosti učiva. Výsledky výskumu naznačujú, že implementovanie kooperatívneho vyučovania len na vyučovacích hodinách jedného predmetu nemusí priniesť očakávaný pozitívny posun v aspektoch klímy triedy. Povzbudzuje k podpore spolupráce žiakov, ale zdôrazňuje potrebu tímovej spolupráce pedagógov v tomto smere.*  
*PEDAGOGIKA.SK, 2011, ročník 2, č. 1: 36-52*

**KLúčové slová:** klíma triedy, kooperatívne vyučovanie, spolupráca

***Cooperative Instruction: Its Influence on Class Climate in Grade 5.** The paper analyzes the relationship between class climate and cooperative teaching. It focuses on effects of social models implemented into teaching and observes the changes in pupils' perception in five dimensions of My Class Inventory questionnaire (Satisfaction, Friction, Competitiveness, Difficulty, Cohesiveness) after 40 hours of cooperative instruction in Science. No statistically significant findings were determined between pretest and posttest measurements, which suggest that cooperative teaching only in a single school subject will not bring desirable effects in classroom climate. In addition to cooperation of pupils, cooperation of teachers in the school is needed in implementing changes in modes of instruction.*  
*PEDAGOGIKA.SK, 2011, Vol. 2. (No. 1: 36-52)*

*Key words: class climate, cooperative teaching, cooperation*

## 1. Sociálne formy vyučovania a klíma triedy

Za jednu z najvýraznejších pedagogických inovácií konca minulého storočia považujeme kooperatívne vyučovanie. Kooperatívne stratégie vyučovania sú v zahraničí detailne rozpracované, odborné publikácie, ale aj praktické príručky sa zaoberajú rôznymi aspektmi kooperatívneho vyučovania od formulovania podmienok na ich zavedenie cez rozvíjanie sociálnych zručností až po hodnotenie činnosti žiakov v kooperatívnych skupinách. Kooperatívne vyučovanie môže mať, a obyčajne aj má, pozitívny efekt na rozvoj žiakov. Cohen (1994) definuje kooperatívne vyučovanie ako *prácu žiakov v skupinách*, ktoré sú malé,

takže každý člen skupiny sa môže individuálne podieľať na jasne určených úlohách. Od žiakov sa na jednej strane vyžadujú isté sociálne zručnosti, na druhej strane toto vyučovanie sociálne zručnosti aj rozvíja.

Podmienky, ktorými je podmienená úspešná kooperácia:

1. *pozitívna vzájomná závislosť* – vytvára ju skutočnosť, že skupina uspeje, alebo neuspeje ako celok,
2. *individuálna zodpovednosť* – kooperatívne úlohy musia byť formulované tak, aby ich nebol schopný vyriešiť samostatne len jeden člen skupiny,
3. *formovanie sociálnych zručností* – ide o ich špecifické (t.j. zámerné, koncepcne premyslené, dôsledné) rozvíjanie,
4. *interakcia tvárou v tvár* – vzájomný kontakt žiakov v skupine sa zabezpečuje sedením v kruhu alebo v podobnom rozložení,
5. *reflexia skupinových procesov* – dôležitá je aj priebežná, nielen záverečná reflexia o riešení úlohy.

Nemenej dôležitou podmienkou úspešnej kooperácie je *charakter kooperatívnych úloh*. Všeobecne môžeme za kooperatívnu úlohu považovať tú, ktorá vyžaduje zdroje (informácie, poznanie, stratégie heuristického riešenia problémov, materiály a zručnosti), ktoré nevlastní žiadny jediniec sám, teda problém nemôže vyriešiť jediniec bez príspevku ostatných.

Skúsenosti zo zahraničia, aj keď len okrajovo, pripomínajú, že pedagóg má nielen učiť spolupracovať svojich žiakov, ale on sám má spolupracovať so svojimi kolegami na implementovaní kooperatívnych stratégií do vyučovania. Je pre nás ľahšie zabezpečiť spoluprácu žiakov ako spoluprácu pedagógov? Pohľad do každodennej praxe našich škôl by nás v tomto smere nenaplnil optimizmom.

V príspevku sa zaoberáme vzťahom medzi klímou školskej triedy a kooperatívnym vyučovaním. V súvislosti s klímou triedy sa terminologicky môžeme stretnúť s viacerými výrazmi: prostredie triedy, klíma triedy a atmosféra triedy. Ak sa zaujímate o zvláštnosti triedy, mali by sme si vyjasniť, ktorú charakteristiku triedy vlastne sledujeme (Lašek – Mareš, 1991). V našom prípade sa budeme konzistentne držať termínu *klíma triedy* a chápať ho ako dlhodobý pociťovaný stav.

Dobre organizované kooperatívne vyučovanie je podľa doterajších výskumov zdrojom kvalitných interpersonálnych vzťahov. Interakcia v kooperatívnych situáciách vedie k častejšej, presnejšej, otvorenej komunikácii, k diferencovaným, dynamickým a realistickým pohľadom jedného na druhého, k vyššej sebadôvere, k očakávaniu budúcej pozitívnej a produktívnej interakcie. Formovanie sociálnych zručností a práca s druhými je v rámci kooperácie produktívna: kooperatívne učenie je tak základom pre sociálny rozvoj jedinca a pre účinnú prosociálnu výchovu. Školy, ktoré vo vyššej miere zaviedli kooperatívne vyučovanie, sú školy s pozitívnou klímou, sú to školy, kde sú reduko-

vané sociálno-patologické javy, ako je šikanovanie, alkoholizmus, drogová závislosť a kriminalita mladistvých (Kasíková, 2004, s. 70). Walkerová (2002, s. 35) budovanie klímy kooperácie v triedach vníma ako nevyhnutnosť. Pedagóg tak rozvíja zručnosti potrebné pre život a udržanie si zdravia. Vyučovacie metódy založené na kooperácii pomáhajú žiakom rozvíjať pozitívny sociálny postoj.

Mali by sme sa zamyslieť nad tým, že čo v posledných rokoch ešte len začala objavovať škola, to už dávno vo svoj prospech využila psychológia organizácie zaoberajúca sa vzájomnými vzťahmi medzi individuom a organizáciou, skutočnosťou, že klíma v organizácii o. i. ovplyvňuje mieru motivácie, nasadenie spolupracovníkov a taktiež mieru identifikovania sa s organizáciou, produktivitu, spôsob vyrovnávania sa so zmenami, mieru ochoty inovovať (Seebauerová, 2005). Z výskumu Laška (1994) vyplýva, že žiaci vnímajú klímu v triede ako podporujúcu, ak u učiteľa dominuje schopnosť sústrediť sa na problémy, poctivosť, čestnosť, ale aj spravodlivá prísnosť, schopnosť pozitívne reagovať na záujem žiakov. Z výsledkov je ďalej zrejmé, že učiteľ si v priebehu svojej praxe vytvára určitý štýl komunikácie so žiakmi, ktorý sa s narastajúcim počtom rokov praxe príliš nemení. Tento štýl si vytvára väčšinou intuitívne, nezamýšľa sa príliš nad jeho dopadom. Učiteľom by ale určite stálo za úvahu (aj odvalu) nimi vytváranú komunikačnú klímu zistiť a prípadne aj meniť. Lašek a Mareš (1991) navrhujú učiteľom, aby si sociálnu klímu presnejšie vymedzili a odlišili od iných javov. Odporúčajú, aby ju učitelia pre vlastnú potrebu merali, výsledky porovnali s orientačnými normami a lepšie tak pochopili, čo sa v triede deje a ako toto dianie vnímajú samotní žiaci. Učiteľ môže potom lepšie rozmýšľať, čo a ako meniť. Jeho rozhodnutia budú potom oveľa primeranejšie situácii v triede, budú skutočne profesionálne, založené na poznaní názorov žiakov. Uľahčí tým prácu nielen sebe, ale pozorovaním hlavne zlepši „školský“ život svojim žiakom. Tiež podľa Wardovej (1995) je podstatné odhaliť sociálnu štruktúru triedy, identifikovať roly, ktoré jednotliví žiaci v triede plnia a využiť možnosť, že napriek stabilite rol existujú možnosti, ako do nich zasiahnuť. Pedagóg však musí kompetentne premyslieť stratégiu od sledovania zloženia skupín cez vnímanie a hodnotenie určitých situácií až po kritickú analýzu vlastných postupov na základe spätnej väzby.

Pozorovanie a ovplyvňovanie klímy považuje Zelina (1996, s. 157) za jeden zo základných profesionálnych úkonov vychovávateľa. Klíma triedy vyjadruje podľa neho dlhodobejšie pretrvávajúce sociálne vzťahy v skupine, fungujúce bez ohľadu na konkrétne sociálne situácie, nemeniace sa tak rýchlo ako atmosféra triedy, ktorá vyjadruje vzťahy a javy s krátkodobým trvaním, meniace sa aj počas vyučovacej hodiny. Postup pri ovplyvňovaní klímy charakterizuje v niekoľkých etapách (obr. č. 1).



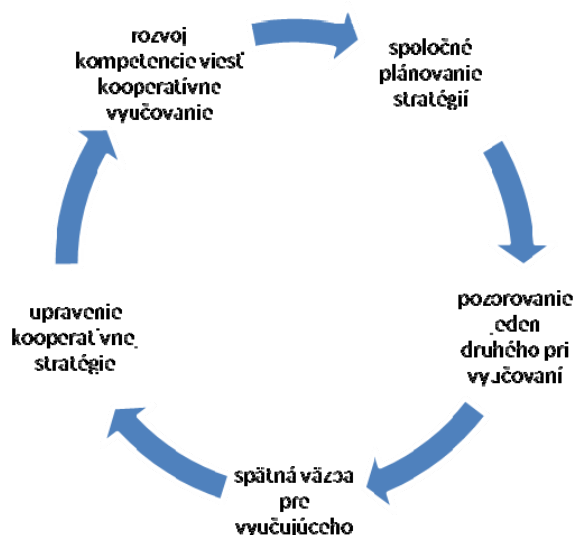
Obr. č. 1: **Postup pri ovplyvňovaní klímy školskej triedy**

Grecmanová a Urbanovská (2007, s. 111) sa zaoberajú vplyvom vyučovacích metód na klímu, pripomínajú pri tom, že inovatívne metódy vyučovania môžu prispieť k celkovej zmene školy. Platí pritom, že ak vyučovacie metódy vplyvajú na skvalitnenie klímy, recipročne klíma vplyva na uplatňované vyučovacie metódy. V tejto súvislosti odporúčajú uplatňovať metódy, ktoré podporujú samostatnosť, tvorivosť, zodpovednosť, kooperáciu a kritické myslenie žiakov. Petlák (2006, s. 89) tvrdí, že pre vytváranie klímy triedy je vhodné, ak učiteľ strieda výchovné a vzdelávacie metódy. Využívanie rôznych metód odstraňuje, resp. zabráňuje stereotypu života v triede. Tvorivé výchovné pôsobenie a tvorivé vyučovanie majú na žiakov motivujúci vplyv, to má vplyv na vzájomné vzťahy medzi žiakmi, a teda aj na klímu triedy. V súvislosti s pedagogickými postupmi, ktoré by umožnili zlepšiť klímu v triede, navrhujú Čáp a Mareš (2007, s. 578) zaraďovať do vyučovania situácie, v ktorých musia žiaci skôr spolupracovať než súťažiť, využívať učenie sa vo dvojiciach a skupinové vyučovanie, pripravovať úlohy, ktoré je potrebné riešiť v skupinách, viesť žiakov k tomu, aby vedeli vhodným spôsobom riešiť medziľudské konflikty. Z uvedeného je zrejmé, že vyučovanie na kooperatívnej báze je vhodnou stratégiou.

Lašek (1994) konkretizuje, že sociálna klíma vyučovania môže byť pre všetkých účastníkov v triede príjemná, navodzujúca spoluprácu, ale môže to byť aj klíma veľmi nepríjemná, navodzujúca ponížovanie, zastráňovanie, psychické deptanie. Santjer a Schnabel (in Seebauerová, 2005) si všimli, že doteraz sa venovalo málo pozornosti „emocionálnemu rozpoloženiu“ ako dôležitej zložke osvojovania si poznatkov. Empirické výskumy však ukazujú,

že emócie majú centrálny význam pre vyučovanie a učenie sa. K percepčným a pamäťovým operáciám dochádza v závislosti od emócií, teda emócie môžu priamym spôsobom blokovat', podporovat' alebo kvantitatívne urcovat' myslenie a konanie zamerané na riešenie problému. Tým je emocionálne rozpoloženie kľúčové pre prírastok vedomostí a kompetencií konkrétneho individua. Pre každého pedagóga by preto malo byt' samozrejmosťou monitorovat' a správnym smerom ovplyvňovat' klímu v triede.

Ako vyplýva aj z nášho výskumu, v kooperatívnom vyučovaní je nevyhnutná aj *spolupráca pedagógov*. Cohen (1994) zdôrazňuje, že implementovanie kooperatívnych prístupov je dokonalejšie ak majú učitelia príležitosť pracovat' spoločne a jeden od druhého sa učiť. Kasíková (2009, s. 137) píše o tímoch vzájomnej pomoci pedagógov, pracujúcich v určitom cykle (obr. č. 2).



Obr. č. 2: Cyklus práce tímov vzájomnej pomoci

## 2. Výskum

### Cieľ výskumu

Cieľom tohto výskumu je zistiť vplyv kooperatívneho vyučovania na klímu triedy. Presnejšie povedané, cieľom je zistiť, aké nastali zmeny v klíme triedy v 5. roč. ZŠ po implementovaní kooperatívneho vyučovania. Tento výskum charakterizujeme ako akčný, slúžiaci na praktické potreby ich realizátoriek, dvoch učiteliek.



## Výskumné hypotézy

Formulovali sme dve nulové hypotézy:

H<sub>1</sub>: Hodnoty klímy triedy vo výstupnom meraní v porovnaní so vstupným meraním v dimenziách nezhody, súťaživosť a náročnosť dotazníka *Naša trieda* po implementovaní kooperatívneho vyučovania zostanú rovnaké.

H<sub>2</sub>: Hodnoty klímy triedy vo výstupnom meraní v porovnaní so vstupným meraním v dimenziách spokojnosť a súdržnosť dotazníka *Naša trieda* po implementovaní kooperatívneho vyučovania ostanú rovnaké.

## Metodika výskumu

Na posúdenie zmien v klíme tried pri aplikácii kooperatívneho vyučovania sme použili sociometrické merania a dotazník *Naša trieda* (My class inventory – MCI). Autormi anglickej verzie dotazníka sú B. J. Fraser a D. L. Fisher (1986, in Lašek, Mareš, 1991). Dotazník je určený pre žiakov 3. – 6. triedy základnej školy. Štatistickú významnosť rozdielov v dvoch, v polročnom odstupe, za sebou nasledujúcich meraniach dimenzií dotazníka *Naša trieda* sme zisťovali pomocou Wilcoxonovho testu.

## Sociometrické merania

V troch sociometrických meraniach dostali žiaci nasledujúcu úlohu:

„Napiš mená spolužiakov:

*O prírode okolo nás by som sa najradšej učil s:*

1.....

2.....

3.....

*Neželám si na hodinách prírodopisu pracovať s:*

.....“

Sociometriou sme sledovali súdržnosť medzi členmi v skupine, postavenie členov v nej, zmeny v postavení vodcu skupiny, posudzovali sme však aj ukazovatele ako index pozitívneho sociometrického statusu jednotlivca, index negatívneho sociometrického statusu jednotlivca, index zmiešaného sociometrického statusu jednotlivca a skupinový index súdržnosti. Výsledky sme spracovali vo forme sociometrických matíc, sociogramov a sociometrických indexov. Predpokladali sme, že po aplikácii kooperatívnych prístupov na vyučovacích hodinách prírodopisu v experimentálnych triedach, kde sme kládli dôraz na rozvíjanie sociálnych zručností a v rámci riešenia kooperatívnych úloh dochádzalo k zvýšeniu množstva interakčných kontaktov, ktoré sme následne analyzovali. V reflexii činnosti skupiny sa tieto skutočnosti prejavujú zmenami v počte vzájomných volieb členov. Naopak, očakávali sme, že v kontrolnej skupine s prevahou informačno-receptívnej metódy vyučovania dynamika vzájomných vzťahov nebude taká výrazná. Keďže hlbšia interpretácia sociometric-

kých údajov nie je predmetom tejto štúdie, zmienime sa iba stručne o výsledkoch získaných výpočtom skupinového indexu na zistenie sociometrickej štruktúry skupiny – indexu súdržnosti (IS).

### **Dotazník Naša trieda**

Dotazník *Naša trieda* posudzuje sociálnu klímu triedy podľa piatich premenných. Skúma:

1. Spokojnosť v triede – zisťuje sa vzťah žiakov k svojej triede, miera spokojnosti, pohody.
2. Nezhody v triede – zisťujú sa komplikácie vo vzťahoch medzi žiakmi, miera napätia, hádok, bitiek.
3. Súťaživosť v triede – zisťujú sa konkurenčné vzťahy medzi žiakmi, miera snahy vyniknúť, prežívanie neúspechov v škole.
4. Náročnosť učenia – zisťuje sa, ako žiaci prežívajú nároky školy, do akej miery sa im učenie zdá namáhavé.
5. Súdržnosť triedy – zisťujú sa priateľské a nepriateľské snahy medzi žiakmi, miera pospolitosti danej triedy.

Zmeny v sociopreferenčných vzťahoch sme zisťovali komparáciou troch po sebe idúcich sociometrických meraní a zmeny v sociálnej klíme triedy komparáciou vstupných a výstupných hodnôt premenných v dotazníku *Naša trieda* a zároveň ich komparáciou v experimentálnej a kontrolnej skupine.

Tabuľka č. 1: **Výskumný plán**

mesiac	experimentálna skupina ( ES )	kontrolná skupina ( KS )
september	Dotazník Naša trieda	Dotazník Naša trieda
	1. sociometrické meranie	1. sociometrické meranie
november	2. sociometrické meranie	2. sociometrické meranie
február	3. sociometrické meranie	3. sociometrické meranie
	Dotazník Naša trieda	Dotazník Naša trieda

### **Výskumný súbor**

Experimentálnu skupinu (ES) tvorilo 66 žiakov 5. ročníka (tried A, B, C jednej ZŠ), kontrolnú skupinu (ďalej KS) 75 žiakov 5. ročníka (tried A, B, C inej ZŠ). Spolu išlo o 141 žiakov dvoch základných škôl v okrese Námestovo.

V ES sme počas prvého polroka na vyučovacích hodinách prírodopisu uplatňovali kooperatívne vyučovacie stratégie. V triedach sme počas prvých dní v škole naznačili žiakom začlenením zábavných kooperatívnych úloh, akým spôsobom budeme na prírodopise pracovať, čo bude nevyhnutné na spoluprácu v skupine, stanovili sme si kritériá komunikácie počas diskusií, dohodli sa na niekoľkých základných sociálnych zručnostiach, zvykli si na

sedenie v kruhu spolu s učiteľom a na to, že pri spoločných aktivitách budú v skupine sedieť žiaci oproti sebe. Žiaci spočiatku vytvárali skupiny spontánne, predpokladali sme totiž, že si rýchlejšie zvyknú na kooperatívne vyučovanie v skupine tvorenej „im bližšími“ spolužiakmi. Neskôr sme do utvárania skupín vstupovali na základe výsledkov sociometrických meraní. Skupiny žiakov sme obmenili počas experimentu trikrát, a to po každom vyhodnotení sociometrickej matice, ale zmeny nastali aj v prípade potreby, hlavne ak nás oslovili žiaci, snažili sme sa nájsť kompromis.

Pre účely nášho výskumu sme vytvorili kooperatívne úlohy vhodné pre aplikáciu na vyučovacích hodinách prírodopisu v 5. ročníku ZŠ. Vytvorili sme ich na základe špecifických zásad vytvárania úloh pre kooperatívnu prácu a aplikovali počas polročného trvania experimentu. Každú z aktivít sme podrobne reflektovali, spolu so žiakmi sme vytvárali kritériá komunikácie a „zoznam sociálnych zručností“ potrebných na prácu v skupine. Žiaci sa spolupodieľali na vyhodnotení kooperatívnych prác, išlo hlavne o slovné ohodnotenie skupín, prípadne pridelenie bodov skupinám. Do celkového hodnotenia práce skupín a jednotlivcov sme zahrnuli spoluprácu žiakov v jednotlivých skupinách, účasť v diskusiách, účasť na prezentovaní výsledkov, za čo sme prideliťvali kartičky so symbolmi sociálnych zručností a pod. Na hodnotenie niektorých úloh sme použili bodové hodnotenie, menej klasifikáciu známami.

Celkový počet vyučovacích hodín za sledované obdobie bol 40. Z toho sme kooperatívnu stratégiu v plnej miere aplikovali na 18 vyučovacích hodinách, čo je 45 %. Počas ostatných vyučovacích hodín sme vhodne uplatňovali niektoré prvky kooperatívneho vyučovania. Experimentálnu skupinu viedla učiteľka s 3-ročnou praxou a zároveň experimentátorka, kontrolnú skupinu viedla učiteľka s 23-ročnou praxou. Vyučovanie na hodinách prírodopisu v kontrolnej skupine môžeme považovať za *tradičné* (s prevahou informačno-receptívnej metódy vyučovacieho procesu (Turek, 1997)). Realizovali sme akčný výskum (z angličtiny sa prekladá aj ako na prax zameraný výskum), pri ktorom učiteľ je zároveň výskumníkom – hľadá riešenie svojich praktických problémov. Murphyová (1995, s. 469) v ňom vidí cestu, ako pomôcť riešiť problémy v triede a podporiť účinnú inováciu školy. Pri príprave výskumu sme uplatnili vedomosti získané pri štúdiu odbornej literatúry a poznatky získané v tomto výskume sme uplatnili v našej ďalšej praxi.

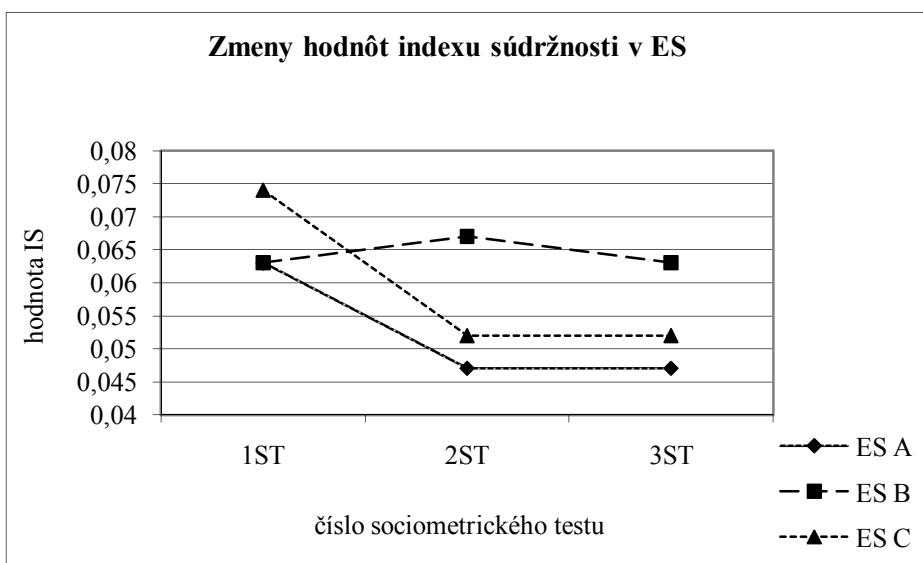
### 3. Analýza a interpretácia výsledkov

#### *Sociometrické merania – Skupinový index súdržnosti*

Index súdržnosti (IS) poskytuje informácie o situácii v skupine bez udania smeru volieb jej členov, je číselným vyjadrením uskutočnených volieb, zameraných na sledovanie znakov skupiny ako celku. So zvyšujúcou sa hodnotou IS rastie aj súdržnosť skupiny.

Tabuľka č. 2: Zmeny hodnôt indexu súdržnosti v jednotlivých triedach ES

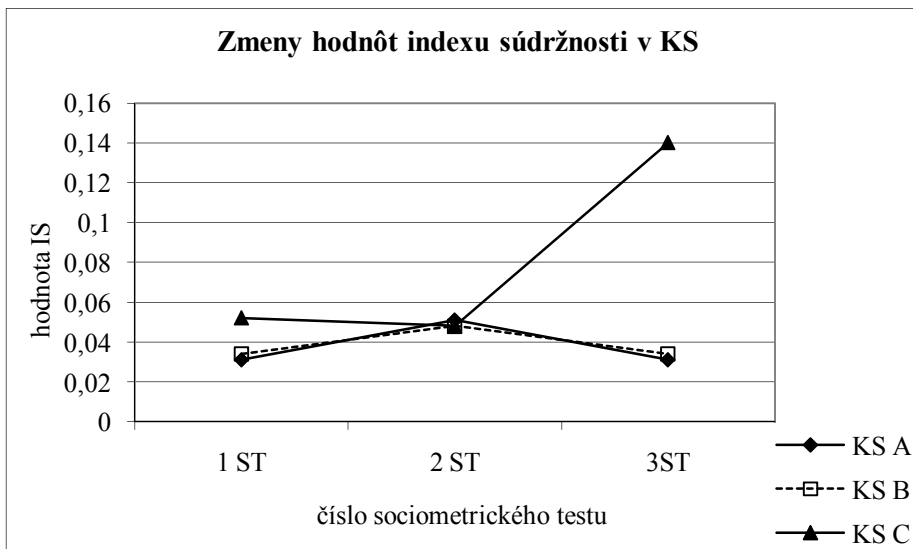
hodnota IS	experimentálna skupina								
	ES A – 23 žiakov			ES B – 23 žiakov			ES C – 22 žiakov		
	1 ST	2 ST	3ST	1 ST	2 ST	3 ST	1 ST	2 ST	3 ST
	0,063	0,047	0,047	0,063	0,067	0,063	0,074	0,052	0,052



Graf č. 1: Zmeny hodnôt indexu súdržnosti v jednotlivých triedach ES

Tabuľka č. 3: Zmeny hodnôt indexu súdržnosti v jednotlivých triedach KS

hodnota IS	kontrolná skupina								
	KS A – 27 žiakov			KS B – 28 žiakov			KS C – 21 žiakov		
	1 ST	2ST	3 ST	1 ST	2 ST	3 ST	1 ST	2 ST	3 ST
	0,031	0,051	0,031	0,034	0,048	0,034	0,052	0,048	0,14



**Graf č. 2: Zmeny hodnôt indexu súdržnosti v jednotlivých triedach KS**

Index súdržnosti podáva rýchlu informáciu o situácii v triede, avšak nie je dostatočný na hlbšiu analýzu klímy. Na takúto analýzu sme použili dotazník *Naša trieda*. Z grafu č. 1 je zrejmé, že hodnota IS v ES A a ES C v druhom sociometrickom teste klesla a v treťom sociometrickom teste sa už nemení, hodnota IS v ES B mierne rastie, ale v konečnom dôsledku sa vracia na pôvodnú úroveň. Takúto tendenciu má hodnota IS aj v KS A (graf č. 2) a KS B, v KS C hodnota IS mierne klesla a následne výrazne rastie. Zistené zmeny v IS sú predmetom našich ďalších skúmaní.

V experimentálnych skupinách mali počas polročného implementovania kooperatívneho vyučovania viac šancí uspieť všetci žiaci. Niektorí boli prekvapení, ako sa im práca v malej skupine darí, iní šikovne zvládali organizáciu práce v skupine, prejavili pomoc, spolupracovali a neustálou reflexiou činnosti skupín si aj ostatní všimli, čo je na druhých možné oceniť. Žiaci si pri riešení kooperatívnych úloh uvedomovali nevyhnutnosť spolupráce s ostatnými a to, že výsledok skupiny je zároveň závislý od ich individuálneho úsilia. Predpokladali sme, že ovplyvnenie kooperatívnym vyučovaním bude silné do tej miery, že žiaci si uvedomia hodnotu osobnosti aj tých žiakov, ktorí majú slabší prospech a v tradične ponímanom vyučovaní sa nepokladajú za úspešných. Viacerí z nich motivovali kreativitou a originalitou pohľadu na riešenie problému. Pri reflexii skupinovej činnosti neraz ostatných zaujali svojím „triezvim pohľadom“ na prácu v skupine. Ostatní ich teda mohli zažiť aj v situáciách, kedy neprehliadnuteľne vynikli ich individuálne schopnosti.

Zachytili sme ale aj negatívne reakcie. Počas utvárania skupín, utvárania pravidiel v nich, učenia sa komunikovať a rešpektovať druhých sme prešli náročnú cestu. Naším cieľom nebolo tváriť sa, že problémy medzi členmi skupín neexistujú ale naučiť žiakov problémy riešiť, čo bola náročná úloha. Prejavilo sa to aj v poklese hodnoty IS v dvoch experimentálnych skupinách. Keďže sme boli svedkami riešenia mnohých príjemných aj nepríjemných situácií, ku ktorým v tradične chápanom vyučovaní nedochádza, zistené zmeny v hodnotách IS sme očakávali. Skôr by sme naše interpretácie smerovali k tomu, že žiaci v kooperatívnom vyučovaní aktívne pracovali v skupinách a že sa hodnoty IS aj napriek konfliktom ustálili. Domnievame sa, že kvantitatívny pomer tradične vyučovaných hodín (mysliac pri tom aj na hodinovú dotáciu ostatných predmetov v piatom ročníku) a hodín s kooperatívnym vyučovaním teda nebol priaznivý v zmysle možnosti spôsobenia zmeny v statusovej pozícii žiakov.

### **Dotazník Naša trieda**

Dotazník sme použili súbežne v ES aj KS. Podľa povahy jednotlivých premenných vypočítaná hodnota signalizuje, či je klíma skôr priaznivá, alebo nepriaznivá. Čím vyššie hodnoty vychádzajú u premenných spokojnosť a súdržnosť, tým je klíma lepšia, čím vyššie hodnoty vychádzajú u premenných typu nezhody, súťaživosť a náročnosť učiva, tým je klíma horšia. Na porovnanie v tab. č. 4 uvádzame údaje, ktoré na vzorke 863 žiakov 24 českých základných škôl získali Lašek a Mareš (1991, tab. č. 1). Vzorka zahŕňala školy na dedinách, malých mestách a veľkých mestách. Pri interpretácii našich údajov ich budeme dávať do vzťahu s údajmi tejto tabuľky.

Tabuľka č. 4: **Orientačné normy dotazníka Naša trieda** (Lašek – Mareš 1991)

	aritmetický priemer	pásma bežných hodnôt
spokojnosť	12,20	10,0 – 14,4
nezhody	9,97	6,9 – 13,1
súťaživosť	12,24	9,7 – 14,8
náročnosť	8,67	6,2 – 11,1
súdržnosť	9,63	6,4 – 12,9

### **3. 1 Zmeny v charaktere sociálnej klímy v jednotlivých triedach**

Zistené údaje o ES sú v tab. č. 5. Na základe výsledkov konštatujeme, že:

- Žiaci ES A boli pri vstupnom meraní v triede spokojní, zaznamenali sme vyšší výskyt nezhôd, prejavovali vyššiu súťaživosť, učenie považovali za veľmi náročné, súdržnosť triedy môžeme charakterizovať ako strednú. Po experimentálnom zásahu sa zvýšila spokojnosť a súdržnosť žiakov v triede,

znižil sa výskyt nezhôd, klesla súťaživosť a pocit náročnosti učiva, čo považujeme za pozitívny trend.

- Žiaci v ES B pri vstupnom meraní pociťovali dobrú spokojnosť a súdržnosť, nezhody sa vyskytovali častejšie, prejavovali vyššiu súťaživosť a učivo pociťovali ako veľmi náročné. Po experimentálnom zásahu mierne vzrástla spokojnosť a súdržnosť, ale aj výskyt nezhôd a naopak, mierne klesla súťaživosť a pocit náročnosti učiva. Podobne ako v predchádzajúcej triede zmeny považujeme za dobré.
- V ES C pri vstupnom meraní sme zistili strednú spokojnosť, vysokú súdržnosť a žiaci sa zhodli na vysokej miere súťaživosti, náročnosti učiva a nezhôd v triede. Po experimentálnom zásahu pocit spokojnosti, súdržnosti a náročnosti učiva v triede klesol. Miera súťaživosti a nezhôd vzrástla.

Tabuľka č. 5: **Zmeny v charaktere sociálnej klímy v jednotlivých triedach ES**

Priemerné hodnoty získané dotazníkom Naša trieda						
	ES A		ES B		ES C	
	vstup	výstup	vstup	výstup	vstup	výstup
spokojnosť	10,81	13,05	12,47	12,59	11,82	9,90
nezhody	11,32	8,67	11,12	11,32	11,02	12,35
súťaživosť	12,19	11,38	11,67	11,55	12,15	12,85
náročnosť	12,90	8,14	11,63	8,77	12,60	10,45
súdržnosť	9,48	10,52	9,54	10,09	9,68	8,15

Zistené údaje o KS sú v tabuľke č. 6. Na základe výsledkov konštatujeme, že:

- Žiaci KS A boli pri vstupnom meraní priemerne spokojní a súťaživí, prejavovali strednú až nižšiu mieru súdržnosti, náročnosť učiva považovali za malú a výskyt nezhôd vyjadrili ako priemerný. Vo výstupných údajoch môžeme sledovať zníženie miery spokojnosti, len malé zmeny v nezhodách, súťaživosti a pocitu náročnosti učiva a vzrast pocitu súdržnosti v triede.
- V KS B bola pri vstupnom meraní o niečo menej ako priemerná spokojnosť žiakov, nízka súdržnosť, žiaci pociťovali časté nezhody a vysokú mieru súťaživosti, náročnosť učiva pociťovali žiaci priemerne. Výstupné údaje ukazujú, že v triede klesli namerané hodnoty u všetkých premenných, znížila sa teda nielen miera spokojnosti a súdržnosti v triede, ale zároveň klesol výskyt nezhôd, súťaživosť a pociťovanie náročnosti učiva.
- Vstupné hodnoty v KS C naznačujú, že v triede boli žiaci spokojní, súdržní, zároveň však pociťovali viac nezhôd a súťaživosti. Učivo nepovažovali za náročné. Vo výstupných údajoch vidno, že klesla miera spokojnosti aj súdržnosti a naopak, vzrástol výskyt nezhôd, pocit súťaživosti a náročnosti učiva.

Tabuľka č. 6: **Zmeny v charaktere sociálnej klímy v jednotlivých triedach KS**

Priemerné hodnoty získané dotazníkom Naša trieda						
	KS A		KS B		KS C	
	vstup	výstup	vstup	výstup	vstup	výstup
spokojnosť	12,64	11,19	11,67	10,18	11,76	11,36
nezhody	9,56	9,62	13,00	12,00	11,00	11,64
súťaživosť	12,12	11,95	13,85	13,21	12,14	14,09
náročnosť	7,40	7,10	8,59	7,79	7,57	8,18
súdržnosť	8,44	10,10	7,04	6,64	10,14	9,00

### 3. 2 Zmeny v charaktere sociálnej klímy v ES a KS ako celku

V tab. č. 7 uvádzame súhrnné údaje o zistenej sociálnej klíme v ES a KS. Celkove môžeme konštatovať, že:

- v ES len mierne vzrástla v porovnaní so vstupnými hodnotami spokojnosť, mierne klesla pociťovaná úroveň nezhôd, úroveň súdržnosti a súťaživosti ostáva takmer rovnaká, ale výraznejšie klesol pocit náročnosti učiva,
- v KS porovnaní so vstupnými hodnotami klesla spokojnosť, vzrástla súťaživosť. Úroveň nezhôd, náročnosti a súdržnosti ostala takmer rovnaká.

Tabuľka č. 7: **Súhrnné údaje o sociálnej klíme v ES a KS**

	priemerné hodnoty získané dotazníkom Naša trieda			
	ES vstup	ES výstup	KS vstup	KS výstup
spokojnosť	11,70	11,85	12,02	10,91
nezhody	11,15	10,78	11,19	11,09
súťaživosť	12,00	11,93	12,70	13,08
náročnosť	12,38	9,12	7,85	7,69
súdržnosť	9,57	9,59	8,54	8,58

Porovnaním s výskumom Laška a Mareša (1991) zisťujeme, že nami namerané hodnoty sa nachádzajú v pásme bežných hodnôt. Získané údaje sme následne vyjadrili v podobe zmeny medzi vstupnými a výstupnými hodnotami jednotlivých premenných klímy v ES a KS. (Tab. č. 8).

Tabuľka č. 8: **Zmeny medzi vstupnými a výstupnými hodnotami klímy v ES a KS**

	spokojnosť	nezhody	súťaživosť	náročnosť	súdržnosť
ES	+0,15	-0,37	-0,07	-3,26	+0,02
KS	-1,11	-0,10	+0,38	-0,16	+0,04



### ***Testovanie štatistickej významnosti rozdielov: experimentálna skupina***

Štatistickú významnosť rozdielov v dvoch (v polročnom odstupe) za sebou nasledujúcich meraniach dimenzií dotazníka *Naša trieda* sme zisťovali na základe Wilcoxonovho testu. Výhodou je jeho vysoká účinnosť. Znamená to, že dokáže odhaliť aj malé rozdiely medzi dvomi meraniami.

Na základe testovania štatistickej významnosti rozdielov v hodnotách klímy triedy v dimenzii *nezhody* dotazníka *Naša trieda* vo výstupnom meraní v porovnaní s vstupným meraním konštatujeme, že štatisticky významné rozdiely na 5 % hladine významnosti sme nepreukázali. T (testové kritérium pre Wilcoxonov test) totiž nadobúda hodnotu  $T = 338,3$ . Po porovnaní vypočítanej hodnoty T s kritickou hodnotou tohto kritéria  $T_{0,05}(40) = 264$  sa preukázalo náhodné rozloženie na zvolenej hladine významnosti, keďže T nie je menšie ani rovné  $T_{0,05}(40)$ .

Na základe testovania štatistickej významnosti rozdielov v hodnotách klímy triedy v dimenzii *súťaživosť* dotazníka *Naša trieda* vo výstupnom meraní v porovnaní so vstupným meraním konštatujeme, že štatisticky významné rozdiely na 5 % hladine významnosti sa nepreukázali. Po porovnaní vypočítanej hodnoty  $T = 313$  s kritickou hodnotou tohto kritéria  $T_{0,05}(37) = 221$  zistíme, že T nie je menšie ani rovné  $T_{0,05}(37)$ .

Obdobne pri dimenzii *náročnosť* dotazníka *Naša trieda* vo výstupnom meraní v porovnaní s vstupným meraním sa nepreukázali štatisticky významné rozdiely na 5 % hladine významnosti. Po porovnaní vypočítanej hodnoty  $T = 367$  s kritickou hodnotou tohto kritéria  $T_{0,05}(40) = 264$  sme preukázali náhodné rozloženie na zvolenej hladine významnosti, keďže T nie je menšie ani rovné  $T_{0,05}(40)$ .

Vzhľadom k uvedeným skutočnostiam prijímame nulovú hypotézu  $H_1$ : Hodnoty klímy triedy vo vstupnom meraní v porovnaní s výstupným meraním v dimenziách *nezhody*, *súťaživosť* a *náročnosť* dotazníka *Naša trieda* po implementovaní kooperatívneho vyučovania zostali rovnaké.

Obdobná situácia nastáva v prípade testovania štatistickej významnosti rozdielov v hodnotách klímy triedy v dimenziách *spokojnosť* a *súdržnosť* dotazníka *Naša trieda* vo výstupnom meraní v porovnaní so vstupným meraním, kde taktiež konštatujeme, že štatisticky významné rozdiely na 5 % hladine významnosti sa nepreukázali. Prijímame nulovú hypotézu  $H_2$ : Hodnoty klímy triedy vo výstupnom meraní v porovnaní s vstupným meraním v dimenziách *spokojnosť* a *súdržnosť* dotazníka *Naša trieda* po implementovaní kooperatívneho vyučovania ostali rovnaké.

Z podrobnej analýzy a interpretácie výsledkov dotazníka *Naša trieda* vyplýva, že sme nepreukázali, že medzi dvomi (v polročnom odstupe) za sebou nasledujúcimi meraniami dimenzií dotazníka na hladine významnosti 0,05 sú štatisticky významné rozdiely a prijali sme obe stanovené nulové hypotézy.

### **Testovanie štatistickej významnosti rozdielov: kontrolná skupina**

Výpočet štatistickej významnosti rozdielov v kontrolnej skupine v prípade hodnoty klímy triedy v dimenzii nezhody dotazníka *Naša trieda* vo výstupnom meraní v porovnaní so vstupným meraním pretestom na 5 % hladine významnosti sa nepreukázal štatisticky významný rozdiel. Získali sme totiž  $T = 294,5$ , čo nie je menšie ani rovné  $T_{0,05}(40) = 264$ . V prípade dimenzie súťaživosť sa  $T = 323,5$  a  $T_{0,05}(36) = 208$  a v dimenzii náročnosť opäť zistené  $T = 248$  nie je menšie ani rovné  $T_{(0,05),35} = 195$ .

Pri výpočte štatistickej významnosti rozdielov v dimenziách súdržnosť a spokojnosť v kontrolnej skupine, kedy  $n$  je väčšie ako 40 (súdržnosť  $n = 41$ , spokojnosť  $n = 45$ ), sú hodnoty  $z$ -skóre: pri dimenzii súdržnosť  $z = -0,29$ , pri dimenzii spokojnosť  $z = 2,32$ . Porovnaním s kritickými hodnotami normovanej normálnej veličiny sme zistili, že pri dimenzii súdržnosť sa neprejavil štatisticky významný rozdiel, pri dimenzii spokojnosť existuje štatisticky významný rozdiel na 5 % hladine významnosti. V prípade kontrolnej skupiny však tieto zmeny považujeme za náhodné.

### **Celkové zhodnotenie zistení**

V experimentálnej ani v kontrolnej skupine sme teda testovaním štatistickej významnosti rozdielov v hodnotách klímy triedy v dimenziách nezhody, súťaživosť a náročnosť dotazníka *Naša trieda* na zvolenej hladine významnosti nepreukázali štatisticky významný rozdiel, hoci Wicoxonov test by mohol odhaliť aj malé rozdiely medzi dvomi meraniami.

Štatisticky významný rozdiel sme nepreukázali v experimentálnej skupine ani v prípade hodnôt klímy triedy v dimenziách súdržnosť a spokojnosť dotazníka *Naša trieda*. V kontrolnej skupine sme nezistili štatisticky významný rozdiel v dimenzii súdržnosť, ale štatisticky významný rozdiel sa preukázal v dimenzii spokojnosť.

Zároveň sme si všimli, že aj keď v experimentálnej skupine nedošlo k výrazným zmenám v charaktere sociálnej klímy tried, v konečnom dôsledku sú tieto zmeny pozitívne, čo môže byť pre učiteľa-experimentátora výzvou. Na vytvorenie si celkového obrazu diania v skupine je však potrebné tieto údaje posudzovať spolu s výsledkami zo sociometrických meraní.

## **4. Diskusia a záver**

Lee et al. (1999, s. 21) podobne ako my zaznamenali, že aj po implementácii kooperatívnej stratégie má klíma triedy tendenciu ostávať na rovnakej úrovni. Podľa nich problém môže byť aj v tom, že deti majú často tendenciu odpovedať v pre-teste príliš pozitívne, ale tiež v kultúre súťaživosti, ktorá je hlboko zakorenená v školskom systéme. Zvažujú aj vplyv kompetitívneho a individualistického učenia sa žiakov na ostatných vyučovacích hodinách. Podobnou

problematikou sa zaoberala Sýkorová (in Lašek – Mareš, 1991), ktorá vo vyučovaní dejepisu využila kombináciu skupinovej a individuálnej práce žiakov ako alternatívu voči tradičnému vyučovaniu. Na rozdiel od nás zistila, že zásah do spôsobu vyučovania vyvolal zmeny v sociálnej klíme triedy. U štyroch premenných došlo k posunu, nezmenila sa jedine úroveň nezhôd v triede, ktorá bola a zostala priemerná. Zlepšila sa však spokojnosť žiakov v triede, poklesol pocit náročnosti práce v škole, naopak, stúpila sťaživosť v triede a s tým zrejme súvisí aj pokles pocitu súdržnosti triedy. Kooperatívne so svojimi žiakmi počas troch týždňov denne na matematike pracovala T. Kirková (1997) a porovnávala ich s kontrolnou skupinou. Zistila, že väčšina žiakov prvej skupiny preferovala kooperatívne vyučovanie. Dokázala tiež dlhotrvajúci pozitívny vplyv kooperatívneho vyučovania na žiakov, ktorí sa sami vyjadрили, že sa zlepšil ich postoj k škole a viac sa jeden o druhom naučili. Tiež zdôrazňovali túžbu, aby sa kooperatívne vyučovanie uplatňovalo v škole častejšie.

Záverom zdôrazňujeme, že ak využívanie kooperatívneho vyučovania na vyučovacích hodinách jedného predmetu (prírodopisu) nebolo v našom prípade dostačujúce na dosiahnutie významných pozitívnych zmien sociálnej klímy v triedach, bolo to predovšetkým z dvoch dôvodov. Po prvé, implementácia trvala *relatívne krátko* – 40 vyučovacích hodín (z toho v plnej miere len na 15-tich). Je pravdepodobné, že za taký krátky čas sa nemohla uskutočniť očakávaná zmena. Po druhé, kooperatívne vyučovanie sa konalo *v jednom vyučovacom predmete*. Možno predpokladať, že keby sa všetky vyučovacie predmety učili týmto spôsobom ich spoločný pozitívny vplyv by bol väčší.

Je na mieste si uvedomiť, že ak chce učiteľ na 2. stupni ZŠ ovplyvňovať sociálnu klímu v triedach, musí mať *podporu kolegov*, len potom jeho snaha môže dosiahnuť očakávaný efekt. Aj preto zdôrazňujeme, že zavádzanie inovácií v našich školách by malo byť systémové a premyslené, prelínajúce sa cez všetky vyučovacie predmety.

## LITERATÚRA

- COHEN, G. E. 1994. Restructuring the Classroom: Conditions for productive Small Groups. *Review of Educational Research*, vol. 64, no. 1, p. 1-35.
- ČÁP, J. – MAREŠ, J. 2007. *Psychologie pro učitele*. Praha : Portál. 655 s. ISBN 978-80-7367-273-7.
- GRECMANOVÁ, H. – URBANOVSKÁ, E. 2007. *Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP*. Olomouc: Hanex. 178 s. ISBN 80-85783-73-8.
- KASÍKOVÁ, H. 2004. *Kooperativní učení a vyučování*. Praha : UK Karolinum. 179 s. ISBN 80-246-0192-3.
- KASÍKOVÁ, H. 2009. *Učíme (se) spolupráci spoluprací*. Kladno : AISIS. 143 s. ISBN 978-80-904071-6-9.
- KIRK, T. 1997. *Pioneering cooperative learning in an Irish primary classroom*. Dissertation Thesis. [online] [cit. 2007-09-04]. Dostupné na internete:

<http://miavx1.muohio.edu/~shermalw/kirk.htmlx>

- LAŠEK, J. 1994. Komunikačné klima ve stredoškolskej triede. In *Pedagogika*, roč. 44, č. 2, s. 155-162.
- LAŠEK, J – MAREŠ, J. 1991. Jak změřit sociální klima třídy? In *Pedagogická revue*, roč. 43, č.6, s. 401-410.
- LEE, CH. K. – NG, M. – PHANG, R. 1999. *A schol-based study of cooperative learning and its effects on social studies achievement, attitude towards the subject and classroom climate in four social studies classrooms*. Annual meeting of the American educational research association, Montreal, Canada, p. 24.
- MURPHYOVÁ, C. 1995. Učiteľ ako výskumník: nachádzanie odpovedí v triede. In *Pedagogická revue*, roč. 46, č. 9-10, s. 469-474.
- PETLÁK, E. 2006. *Klíma školy a klíma triedy*. Bratislava : IRIS. 119 s. ISBN 80-89018-97-1.
- SEEBAUEROVÁ, R. 2005. Školská a triedna klíma: Rakúsky pohľad. In *Pedagogická revue*, roč. 57, č. 4, s. 348-361.
- TUREK, I. 1997. *Zvyšovanie efektívnosti vyučovania*. Bratislava : Metodické centrum. 316 s. ISBN 80-88796-49-0.
- WALKER, C. 2002. *Health and life skills for kindergarten to grade 9: Guide to implementation*. Edmonton : Alberta learning. 772 p. ISBN 0-7785-1365-3.
- WARDOVÁ, M. A. 1995. Učiteľovo meranie klímy vo vlastnej triede. In *Pedagogická revue*, roč. 46, č.9-10, s. 460-468.
- ZELINA, M. 1996. *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa*. Bratislava : IRIS. 230 s. ISBN 80-967013-4-7.

**Jana Trabalíková** (\* 1977) ukončila štúdium v aprobácii biológia – chémia na Pedagogickej fakulte Trnavskej univerzity v Trnave v roku 1999, kde pokračovala v internom a neskôr externom doktorandskom štúdiu. V roku 2008 ako učiteľka na ZŠ obhájila dizertačnú prácu na tému Kooperatívne vyučovanie na hodinách prírodopisu v odbore Teória vyučovania predmetov všeobecnovzdelávacej a odbornej povahy v špecializácii teória vyučovania biológie. Od roku 2009 pôsobí na Katedre pedagogických štúdií Fakulty humanitných vied Žilinskej univerzity v Žiline. Venuje sa prednostne problematike didaktických technológií a teórii výchovy.

Mgr. Jana Trabalíková, PhD.  
Žilinská univerzita  
Fakulta humanitných vied  
Katedra pedagogických štúdií  
Univerzitná 8215/1  
010 26 Žilina  
e-mail: jana.trabalikova@fpv.uniza.sk

# Správy

## Informácia o sprístupnení „Elektronickej učebnice metodológie pedagogického výskumu“

Časopis PEDAGOGIKA.SK v roku 2010 vo svojom druhom čísle uverejnil informáciu o príprave elektronickej učebnice pedagogického výskumu. Išlo o učebnicu zameranú na kvantitatívny výskum, ktorá bola určená najmä študentom so slabšími vedomosťami a zručnosťami z výskumnej metodológie.

Autorský tím v zložení Peter Gavora, Lujza Koldeová, Darina Dvorská (Pedagogická fakulta UK), Milan Moravčík a Janka Pekárová (Fakulta matematiky fyziky a informatiky UK) učebnicu dokončil v októbri 2010. Ešte pred dokončením poskytli autori študentom prístup k učebnici a požiadali ich o zhodnotenie formou dotazníka. Hodnotiteľmi bolo 40 študentov Pedagogickej fakulty UK v Bratislave. Súčasťou dotazníka boli škálované položky týkajúce sa jednotlivých zložiek učebnice, ale aj priestor na voľné formulácie. 95 % reakcií študentov bolo pozitívnych až veľmi pozitívnych. Študenti tiež odhalili niektoré menšie chyby, napr. preklepy či občas nefungujúcu interakciu v úlohách.

Učebnica prešla záverečnou oponentúrou v rámci pravidiel KEGA (opONENTI Oľga Zápotočná a Erich Petlák). Jej finálna podoba je voľne dostupná na serveri Univerzity Komenského: <http://www.e-metodologia.fedu.uniba.sk/>

Pozitívom je, že učebnicu môžu bez problémov používať aj slabozrakí alebo nevidiaci študenti s pomocou čítačky obrazovky. Je funkčná vo viacerých webových prehliadačoch (Mozilla Firefox, Internet Explorer, Google Chrome, Epiphany). Autori a autorky želajú študentom/študentkám príjemné chvíle pri práci s touto učebnicou.

Lujza Koldeová

## Rozvoj vedy na Slovensku a doktorandské štúdium: problémy a perspektívy

Dňa 6. októbra 2010 sa v malom kongresovom centre Vedy SAV v Bratislave konalo diskusné fórum pod názvom *Rozvoj vedy na Slovensku a doktorandské štúdium: problémy a perspektívy*, ktoré pripravila Rada slovenských vedeckých spoločností. O poslaní každoročného diskusného fóra Rady hovoril v úvodnom príhovore jeho odborný garant Prof. Ladislav Macháček, predseda SPaS pri SAV. Ako uviedol, doktorandské štúdium predstavuje špecifický problém generačnej obnovy vedeckého potenciálu krajiny. Skúsenosti mnohých

generácií školiteľov naznačujú, že kvalita doktorandov je výsledkom mnohých procesov a faktorov, ktorých objasnenie a pochopenie si vyžaduje interdisciplinárny vedný prístup. Prof. Macháček prizval na diskusné fórum expertov, ktorí v nedávnom období pracovali na analytických štúdiách v rámci tejto témy (R. Bednárík, J. Košút), ale aj doktorandov z rozličných slovenských univerzít a SAV. V úvode diskusného fóra odznali tri príspevky, ktoré nájdete v plnom znení v Spravodaji Rady SVS pri SAV 3-4, 2011.

Prvý referujúci Prof. PhDr. *Peter Gavora*, CSc. zo Slovenskej pedagogickej spoločnosti pri SAV poslucháčom sprostredkoval *Pedagogické aspekty doktorandského štúdia*. V úvode naznačil, že „doktorandské štúdium je vzdelávacou činnosťou, ktorá má svoje špecifiká“. Za jej charakteristický znak označil individualizáciu a s ňou spätý časový manažment a zvládnutie učebných stratégií, organizovanie učenia sa a sebaopätie ako najvýznamnejší faktor, ktorý vplýva na výsledky učenia. Za ďalšie významné rozdiely v porovnaní s bakalárskym a magisterským štúdiom, ovplyvňujúce priebeh študijnej cesty doktoranda, považuje nelineárny priebeh štúdia, adaptáciu na rolu zamestnanca, vstup do vedeckej komunity, mimoštudijné okolnosti. V súvislosti s témou príspevku poznamenal, že „na druhej strane dyády stojí školiteľ doktoranda“. V tomto kontexte poukázal na súvislosť vedenia doktoranda s teóriou tzv. kognitívneho učňovského učenia sa (Collins – Brown – Holum, 1991). Paradoxom v náročnej práci školiteľa podľa P. Gavoru je, že do nej často vstupuje bez náležitej prípravy. Podľa neho sa vedecká komunita málo zamýšľa nad osobnostnými, komunikačnými, etickými a ľudskými kompetenciami školiteľov doktorandov. V závere navrhol zaoberať sa témou v ďalšej diskusii o doktorandskom štúdiu: vynikajúci resp. zlý školiteľ.

*Doktorandské štúdium z aspektu sociálneho* predstavil Doc. PhDr. *Rastislav Bednárík*, CSc. zo Slovenskej sociologickej spoločnosti pri SAV. Vo svojom príspevku priblížil niektoré z výsledkov empirického výskumu realizovaného v rokoch 2004 a 2005, ktoré boli zamerané na analýzu životných, ale aj pracovných podmienok interných doktorandov do 35 rokov. Na základe výsledkov výskumu pripomenul že, motivácia doktorandov je najsilnejšie zviazaná s ich záujmom o zvyšovanie kvalifikácie. Za najväčšie prekážky úspešného ukončenia štúdia považujú doktorandi vybavenosť pracoviska technickými prostriedkami, nízky príjem a zlú bytovú situáciu. Naopak, ako viac-menej bezproblémovú vidia náročnosť práce a uplatnenie sa v praxi. Medzi pozitívne charakteristiky doktorandského štúdia doktorandi zaraďujú flexibilný pracovný čas a možnosť prerušenia pracovného času najčastejšie z rodinných dôvodov. Podľa odporúčaní R. Bednáríka „analýza podmienok interných doktorandov na školiacich pracoviskách poskytuje celú radu podnetov“. Záverom zdôraznil, že „akékoľvek zmeny týkajúce sa

doktorandského štúdia by mali byť realizované aj so zreteľom na problémy a ťažkosti pociťované samotnými doktorandmi“.

Tretím príspevkom **Doktorandské štúdium – nemenný systém?** Ing. Ján Košút, PhD. z Ústavu materiálov a mechaniky strojov SAV prispel niekoľkými námetmi do diskusie. Vytváranie spoločnosti založenej na vedomostiach je silným súčasným trendom. Tento trend by malo doktorandské štúdium sledovať. Za efektívnu cestu považuje sledovanie a postupné zavádzanie nových prvkov doktorandského štúdia. Prvým príspevkom do diskusie by podľa prednášajúceho mohla byť rozprava o novej situácii v kontexte dnes už klasického ponímania univerzity ako inštitúcie sústreďujúcej sa na vzdelávanie a hlavne na výskum. Ako v tejto súvislosti poznamenal: „doktorandské štúdium na Slovensku nie je určujúce, kde Slovensko v tejto súvislosti v súčasnosti je, ale kde by malo byť“. Podnetné podľa J. Košúta môžu byť akademické a profesijné zamerania doktorandského štúdia iných krajín napr. USA, Veľkej Británie či Holandska. Cesta diferenciácie, teda postupného zavádzania nového typu doktorátu (tzv. profesijného doktorátu) ako programu pokročilého štúdia a výskumu (ktorý je zostavený tak, aby spĺňal špecifické potreby profesijných skupín mimo univerzít) by podľa jeho názoru aj na Slovensku mohla prispievať k lepšiemu uplatneniu doktorandov. Idea diferenciácie na akademicky a profesijne zamerané doktorandské štúdium by spĺňala aj potrebu vedeckej orientácie na základný a aplikovaný výskum. Položením otázky: „môže absolvovanie kvalitnej študijnej časti doktorandského štúdia predstavovať ďalšiu kvalifikáciu?“ načrtnol ďalší podnetný prvok – vedecký medzistupeň v doktorandskom štúdiu. Na záver naznačuje, že odborné diskusie a postupné zavádzanie nových prvkov doktorandského štúdia by ho mohli transparentným spôsobom zefektívniť a zhodnotiť tak, aby sa zachovala a zvýraznila jeho podstata.

Mnohé z myšlienok príspevkov podnietili predsedov a členov vedeckých spoločností, združených v Rade vedeckých spoločností pri SAV, ale aj zúčastnených študentov doktorandského štúdia k diskusii. Niektorí členovia diskusného fóra apelovali na rozvoj samotných školiteľov doktorandov, ktorí by sa mali paralelne venovať nielen doktorandom, ale i vlastnému rozvoju vo svojej špecializácii. Školiteľ, ktorý realizuje výskumy, zapája sa do odborných diskusií a publikuje, je veľkým prínosom pre doktoranda. Poskytuje mu tak mnoho aktuálnych podnetov v rámci jeho doktorandského štúdia, stáva sa pre neho vzorom správneho vedeckého pracovníka. V diskusii odznel i názor, že v súčasnosti to majú i samotní školitelia ťažké, nakoľko mnoho z nich na vysokých školách vyučuje veľký počet kurzov, pribúdajú im povinnosti týkajúce sa zápočtov, skúšok študentov, hodnotení bakalárskych, diplomových, rigorózných a dizertačných prác, mnohí z nich sú zároveň vedúcimi katedier príslušných fakúlt. Z časového hľadiska tak nemajú možnosť

venovať sa jednotlivým povinnostiam precíznejšie. Mnohí zainteresovaní vidia problém i v posudzovaní dizertačných prác na jednotlivých vysokých školách, nakoľko mnohé vysoké školy sa svojou kvalitou diametrálne odlišujú. Potom sa stáva, že niektoré dizertačné práce, ktoré sú odborné nekvalitné, sú na niektorých vysokých školách úspešne obhájené.

Odborné diskusné fóra podobného zamerania, pri ktorých sa autentickým spôsobom dozvedáme nielen o problémoch, ale aj perspektívach inštitucionalizovaného procesu vedeckej prípravy doktorandov, sú prínosom nielen pre samotných doktorandov a školiteľov, ale i pre budúcich študentov doktorského štúdia, ktorí zvažujú možnosť pokračovania vo svojom odbore.

Darina Dvorská

### **Letná škola kvalitatívneho výskumu**

V termíne od 13. do 19. augusta 2010 sa v Liptovskom Jáne uskutočnila Letná škola kvalitatívneho výskumu, ktorú organizovala Iuventa – Slovenský inštitút mládeže. Letnú školu viedli odborníčky na kvalitatívny výskum v sociálnych a spoločenských vedách, predovšetkým v oblasti pedagogiky, Mgr. Klára Šed'ová, PhD. a Mgr. Zuzana Makovská, ktoré pôsobia na Ústave pedagogických vied Filozofickej fakulty Masarykovej univerzity v Brne. Vzdelávacieho podujatia sa zúčastnilo 13 účastníčok a účastníkov, ktorí pôsobia v rozličných vedných oblastiach (pedagogika, psychológia, sociológia, sociálna práca a politológia) a v rozličných pracovných sférach (vysoké školstvo, štátna správa, mimovládny sektor a i.).

Letná škola začala úvodným vymedzením konceptuálneho rámca – vzťahu výskumu a mládežníckej politiky na Slovensku ako prostriedku tvorby politiky založenej na dôkazoch – ktorý predstavila Mgr. Jana Miháliková, vedúca oddelenia pre rozvoj práce s mládežou Iuventy – Slovenského inštitútu mládeže. Následne sa účastníčky a účastníci letnej školy počas siedmich dní postupne oboznamovali s problematikou kvalitatívneho výskumu v sociálnych vedách. Vzdelávacie bloky letnej školy tvorili nasledovné témy: možnosti a limity kvalitatívneho výskumu; návrh projektu kvalitatívneho výskumu; dizajny kvalitatívneho výskumu (etnografia, zakotvená teória, prípadová štúdia, biografia); zber dát v kvalitatívnom výskume; analýza kvalitatívnych dát; zabezpečenie kvality výskumu a jeho prezentácia.

Veľkým prínosom letnej školy bol jej interaktívny charakter s množstvom príkladov a praktických cvičení. Účastníčky a účastníci vzdelávacieho podujatia tak mohli ihneď aplikovať sprostredkované poznatky prostredníctvom analýzy práce iných alebo návrhu vlastných postupov a riešení. Nezastupiteľné miesto mala v Letnej škole otvorená priama spätná väzba, ktorá umožňovala



neustále zdokonaľovanie sa. Výstupom Letnej školy bol návrh projektu kvalitatívneho výskumu v oblasti mládeže, ktorý spracovala každá účastníčka a každý účastník.

K prínosom Letnej školy patrí skutočnosť, že ponúkla, okrem programu na vysokej úrovni, možnosť sieťovania odborníkov, ktorí sa venujú problematike výskumu mládeže, majú záujem o kvalitatívne prístupy a môžu rozvinúť ďalšiu spoluprácu alebo sa zapojiť do tvorby mládežníckej politiky vychádzajúcej z reálnych poznatkov o mládeži.

Letná škola kvalitatívneho výskumu však bola svojim spôsobom aj nastavením zrkadla stavu výskumu mládeže a kvalitatívnemu výskumu na Slovensku. V oblasti diskutovaných tém výskumu mládeže jednoznačne prevládal pedagogický výskum s dôrazom na oblasť školstva, absentovali predovšetkým všeobecnejšie témy sociálnej a kultúrnej povahy, ktoré tvoria tzv. štúdiá mládeže (angl. youth studies). V oblasti kvalitatívneho výskumu sme počas podujatia identifikovali iba dve výraznejšie osobnosti uplatňujúce tento prístup na Slovensku (prof. Gavora z Pedagogickej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave a doc. Kaščák z Pedagogickej fakulty Trnavskej univerzity v Trnave), čo nevyhnutne neznamená, že u nás iní odborníci na kvalitatívny výskum nepôsobia, možno len o nich nie je dostatočne počuť. Oveľa závažnejšie bolo zistenie, že obsah Letnej školy každá účastníčka a účastník hodnotili ako niečo, s čím sa v rámci svojho štúdia a praxe v takej miere zatiaľ nestretli, hoci prevažná časť vzdelávacieho podujatia vychádzala z magisterského kurzu kvalitatívneho výskumu realizovaného na Filozofickej fakulte Masarykovej univerzity v Brne. Chcem vyjadriť presvedčenie, že Letná škola bola podujatím, avizujúcim „rozbehnutý vlak“ (kvalitatívneho) výskumu mládeže, ktorý však má na Slovensku pred sebou ešte dlhú cestu.

Toto prínosné odborné vzdelávacie podujatie by sa okrem vyššie spomenutých osôb a inštitúcií nezrealizovalo bez nápadu a cieľavedomej (dvojročnej) práce PhDr. Alžbety Brozmanovej Gregorovej, PhD., z Pedagogickej fakulty Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici, ktorá sa podieľala na jeho realizácii a koordinácii.

Peter Lenčo

### **Konferencia *Kontexty filozofie výchovy v historickej a súčasnej perspektíve***

V Smolenickom zámku sa v dňoch 28. – 29. 10. 2010 uskutočnila medzinárodná vedecká konferencia s názvom *Kontexty filozofie výchovy v historickej a súčasnej perspektíve*. Toto vedecké podujatie zorganizovala Katedra pedago-

gických štúdií Pedagogickej fakulty Trnavskej univerzity pri príležitosti 375. výročia jej založenia. Spoluorganizátormi konferencie boli dve zahraničné inštitúcie: Towarzystwo Pedagogiki Filozoficznej so sídlom v Lodži a Katedra občanské výchovy a filosofie Pedagogické fakulty Karlovej univerzity v Prahe. Konferencia mala osobitý stredoeurópsky rozmer, čo svojimi hodnoteniami potvrdili aj účastníci zo širšieho európskeho priestoru (prednášajúci z Írska, Talianska a Portugalska).

Konferencia sa uskutočnila v rámci riešenia grantovej úlohy VEGA č. 1/0452/08 *Filozoficko-antropologické východiská pedagogického myslenia v európskej tradícii a kultúre*, ktorú realizuje tím vedcov z Pedagogickej fakulty TU. Jedným z hlavných výstupov tohto projektu je aj monografia *Európske pedagogické myslenie. Od antiky po modernu* v editorstve B. Kudláčovej, ktorá vyšla začiatkom tohto roka vo vydavateľstve Typi Universitatis Tyrnaviensis/VEDA a je výsledkom práce deviatich autorov zo štyroch univerzitných pracovísk na Slovensku.

Významnosť tejto vedeckej udalosti potvrdzuje aj to, že išlo o vôbec prvú konferenciu z filozofie výchovy na Slovensku. Slovensko sa tak v našom regióne pridalo k Česku a Poľsku, kde má táto vedná disciplína svoju dôstojnú a plodnú tradíciu. Vedeckými garantmi konferencie boli prof. Sławomir Sztobryn z Lodžskej univerzity, prof. Beáta Kosová z UMB v Banskej Bystrici, prof. Raniero Regni z univerzity LUMSA v Ríme, Dr. Pádraig Hogan z Írskej národnej univerzity v Maynooth, doc. Naděžda Pelcová z Karlovej univerzity v Prahe, doc. Blanka Kudláčová a doc. Andrej Rajský z domáceho pracoviska Trnavskej univerzity. Na konferencii sa zúčastnili odborníci zo šiestich štátov, odznelo 12 plenárnych prednášok a 23 prednášok v sekciách.

Konferenciu slávnostne otvorila prorektorka Trnavskej univerzity doc. Jana Bérešová a za organizátorov vedúca projektu doc. Blanka Kudláčová. Prvý rokovací deň sa niesol v znamení plenárnych prednášok pozvaných hostí, ale aj domácich filozofov a pedagógov. Plenárne príspevky boli tematicky zaradené do štyroch blokov. Prvý blok uviedla doc. Blanka Kudláčová historicko-filozofickou prednáškou *Metamorfózy európskeho pedagogického myslenia*, na ktorú nadviazal významný poľský pedagóg prof. Bogusław Śliwowski prehľadovou štúdiou *Systematika súčasných smerov pedagogiky*. Význam a postavenie filozofie v rozvrhu univerzitnej prípravy budúcich pedagógov zdôraznila prof. Beáta Kosová vo vystúpení s názvom *Filozofia výchovy ako východisko univerzitného štúdia vied o výchove*. Druhý blok prednášok bol venovaný filozofickým aspektom výchovy. Otvorila ho známa česká filozofka výchovy doc. Naděžda Pelcová svojím zamyslením *Výchova ako životný pohyb*. Doc. Andrej Rajský sa podujal systematicky prezentovať *Personalistické východiská pre teóriu kultivácie človeka*. Dr. Jiří Pospíšil predniesol myšlienky o aktualizovanej pedagogickej teleológii v reflexii *Ciele výchovy*

v pluralitnej spoločnosti. Popoludňajšie rokovania sa v treťom bloku venovali historickým skúmaniam pedagogického myslenia, najmä v kontexte národných tradícií. Historické podoby moci a ich vplyv na formovanie pedagogických systémov v Európe si všimol Dr. Pádraig Hogan v prednáške *Historické dedičstvo poručníctva a jeho prejavy v edukačnej praxi v pohľade 21. storočia*. Prof. Sławomir Sztobryn poslucháčom poskytol prehľad poľskej “filozofickej pedagogiky” v príspevku *Filozofia výchovy v Poľsku v 20. storočí* a portugalský kolega prof. Joaquim Pintassilgo vo svojom vystúpení *Výtváranie profesionálnej etiky pre učiteľov – situácia v Portugalsku v päťdesiatych až sedemdesiatych rokoch 20. storočia* priblížil vývin pedeutologického úsilia v Portugalsku. Plenárne prednášky uzavrel blok príspevkov zameraných na interpretáciu postavenia hlavných edukačných agensov v súčasnom kultúrnom pozadí: učiteľstva, rodičovstva a médií. *Vzťah učiteľ-žiak u Alberta Camusa* osvetlil prof. Raniero Regni a zdôraznil potrebu osobného formovania (budúcich i súčasných) učiteľov. Prof. Mária Potočárová predstavila *Vývoj výchovy v rodine v európskej tradícii pedagogického myslenia* a prof. Slavomír Gálik sa zamyslel nad výchovným pôsobením médií v úvahe *Filozofia výchovy v kontexte elektronických médií*. Prednášky vyúsťovali do zanietených debát, ktoré sprevádzali účastníkov aj na neformálnych stretnutiach pri občerstvení alebo na slávnostnej recepcii.

Druhý rokovací deň prebiehal v dvoch paralelných sekciách. Sekcia s označením *Láska k múdrosti – hybná sila edukácie* sa odvíjala v tesnejšom spojení s filozofiou. Badateľne silné bolo zastúpenie českej fenomenologickej “školy”, z ktorej vychádzali príspevky prof. Anny Hogenovej (*Filozofia hľadania*), Mgr. Zbyňka Zichu (*Myslenie múdrosti vo výchove*), Dr. Petra Rusnáka (*K vybraným témam filozofie výchovy. Paideia a koncept prirodzeného sveta*), Mgr. Jany Kuklovej (*Kyberpriestor ako priestor pre výchovu a vzdelávanie – filein, sofia, kybernao*) a na ktorú sa odvolávala aj prednáška Dr. Miriam Prokešovej (*Filozofia výchovy – múdrosť z lásky alebo láska k múdrosti?*). Dr. Branislav Malík predniesol dôslednú analýzu kognitívnych cieľov školského vzdelávania (*Ako dnes dešifrovať výzvu adresovanú škole “učiť žiakov myslieť”?*). Dr. Martin Wasilewski predstavil historicko-pedagogickú sondu ku koreňom západnej vedy (*Filozofia výchovy v klasickom Grécku – predmet a metodologické otázky*). Vybrané filozoficko-pedagogické systémy vysvetlili Dr. Czeslaw Galek (*Edukačné programy poľských pozitivistov v druhej polovici 19. storočia*), Mgr. Eva Bačkorová (*Bildung ako tvorenie a ako vzdelanie vo filozoficko-edukačnej koncepcii Romana Guardiniho*) a Mgr. Marek Wiesenganger (*Antropologické východiská edukability človeka v pedagogickej koncepcii J. J. Rousseaua*).

Druhá sekcia mala názov *Historické a súčasné rámce pedagogického myslenia*. Prof. Maria João Mogarro sa usilovala systematizovať etické a

deontologické hodnoty učenia tak, ako boli definované v portugalskom školskom systéme (*Etika a učiteľská etika v Portugalsku*). Celostný pohľad na výchovu ako cestu poskytla Mgr. Markéta Dvořáková (*Význam cesty*). Dr. Jacek Bylica poukázal na filozofický rozmer resocializácie v globálnom kontexte planéty (*Resocializácia vo filozofickom poňatí*). Komplexnú a holistickú perspektívu intencionálneho rozvoja človeka predstavila Dr. Sabína Gálíková-Tolnaiová (*Filozofia výchovy a jej súčasná synkriticko-holistická perspektíva*) a Mgr. Ladislav Baranyai (*Sedem komplexných princípov výchovy a vzdelávania pre budúcnosť*). Štúdie o historických formách pedagogického myslenia prezentovali Dr. Lucia Bokorová (*Výchovou ku kultivácii osobnosti – niekoľko inšpirácií z učenia Konfucia*), Mgr. Jana Gašparovičová (*Vplyv reformácie na pedagogickú činnosť Leonarda Stöckela*), Dr. Ján Kaliský (*O výchove a skepse z pohľadu "Sokrata z Francúzska" a "Filozofa spriahnutého s diablom"*), Dr. Jana Štulrajterová (*Filozofia výchovy v procese formovania modernej slovenskej školy v 19. storočí*).

Mnohí účastníci konferencie s potešením konštatovali vzájomné prieniky spoločných tém a motívov ideí, ktoré sa im javili páľivé a naliehavé, rezonovanie spoločných potrieb a výziev na pomedzí filozofie a pedagogiky. Účastníci spoločne sformulovali závery konferencie (ponímané skôr ako otvorené stimuly), ktoré zhrnuli do štyroch ideových okruhov.

1. Filozofia a výchova sú vzájomne podmienené a ich vzťah je nevyhnutne vnútorne štruktúrovaný: pedagogika si vyžaduje solídny filozoficko-paradigmatický základ, filozofia (ako „starostlivosť o dušu“) musí byť napojená na živú prax výchovy. Filozofia výchovy je jadrom filozofie (J. Patočka). Filozofia výchovy sa javí ako „misia“, ako alternatíva pred „upadnutím“ pedagogiky do bezradnosti a sféry predmetnosti. Filozofiu výchovy možno chápať ako „hlas volajúceho na púšti“ uprostred homogenizačných a depersonalizačných tendencií súčasnej edukačnej kultúry.

2. Na konferencii sa zišli odborníci rôznej proveniencie, ktorí reprezentovali rozličné metodologické prístupy: pražskú fenomenologickú školu, poľskú „pedagogiku filozoficzną“, analytický, personalistický či pozitivistický prístup. Napriek rôznorodosti tradícií sa v ovzduší „láskavého trenia súdov“ (Platón) rozvinul korektný a plodný dialóg. Historické skúmania, ktoré odzneli na pôde konferencie, boli prezentované v perspektíve pohľadu do budúcnosti, pričom ako hlavné kritérium výskumu sa ukázala životná prax.

3. V 60. rokoch 20. storočia s akceleráciou počas ostatných dvoch desaťročí nastala zmena kultúrno-spoločenskej paradigmy, plauzibilnej v rozličných oblastiach života a myslenia. Táto situácia predstavuje výzvu pre výchovu: naučiť sa vyrovnávať s neurčitou bez zaisťovania; pokúšať sa nadobúdať a učiť dosahovať vnútornú harmóniu v podmienkach „pohyblivých pieskov“ postmodernej mentality. Na uvedenú výzvu nadviažeme novým projektom

VEGA v pokračujúcom skúmaní – *úloha filozofie výchovy v dobe postmodernej a transmodernej* (2011 – 2013). V tejto perspektíve budeme uvažovať o zorganizovaní ďalšieho obdobného vedeckého podujatia v horizonte 2-3 rokov.

4. Praktické výzvy a návrhy:

- hľadať a nachádzať možnosti, ako tlmočiť filozofiu výchovy zrozumiteľným jazykom študentom na našich univerzitách;
- vytvoriť „stredoeurópsku platformu“ filozofie výchovy so spoločnými výskumami, projektmi, konferenciami, stážami doktorandov a výmenami pedagógov; konkrétne podoby spolupráce sa už črtajú na báze vytvorených a fungujúcich inštitúcií filozofie výchovy v krajinách stredoeurópskeho regiónu.

Výstupom z konferencie bude publikovaný recenzovaný zborník príspevkov. Dúfame, že toto vydarené, v slovenskej pedagogickej obci tematicky ojedinelé vedecké podujatie bude mať pokračovanie v ďalšej systematickej práci a jej plody sa preukážu aj v reflexii a praxi nášho pedagogického úsilia.

Andrej Rajský

# Recenzie

## **Gojkov, G.: Metateorijske koncepcije pedagogške metodologije**

Vršac (Serbia) : Viša škola za obrazovanje vaspitača, 2009. 322 s.

Vedecká monografia o metateoretických koncepciách metodológie pedagogických vied je výstupom výskumného projektu tejto témy v globalizačných súvislostiach, ktorý podporovalo Ministerstvo vedy a ochrany prírody Srbskej republiky. Akademička prof. Gojkov je riaditeľkou Vyššej školy pre vzdelávanie vychovávateľov, členkou viacerých vedeckých záujmových organizácií a účastníčkou medzinárodných konferencií. Je autorkou viacerých vplyvných diel, napr. monografia Didaktika i metakognicija (Vršac, 254 s.), učebnica náuky o skúšaní, meraní a diagnostickom hodnotení žiakov, tzv. docimologie – Docimologija (Vršac, 565 s., aj v rumunskom jazyku).

V recenzovanom diele sa autorka zapája do metodologického diškurzu o súčasných súbežných modeloch či paradigmách pedagogických vied. Svoju reflexiu rámcuje najmä z hľadiska riešenia štyroch okruhov otázok: 1. rozpravy o postmoderne vo vzťahu k pedagogike, 2. významu konštruktivismu pre pedagogiku a pre jej výskum, 3. kvalitatívneho výskumu v pedagogických vedách, 4. okruhu otázok bázičných koncepcií v pedagogike v pohľade na súperiace metodologické paradigmy. Práca je členená do troch častí.

Prvá časť sa zaoberá súčasnou rozpravou o paradigmách v Khunovom poňatí a následných výkladoch. V pedagogike, ktorú autorka (na rozdiel od recenzenta) pokladá za sociálnu vedu, zväznamenjuje (podobne ako recenzent) paradigmu porozumievania verzus objasňovania významu a paradigmu kvantitatívnu kontra kvalitatívnu. Vo výklade novozavedeného termínu paradigmy historicky vymedzuje pôvodné poňatie S. T. Kuhna a následné K. R. Poppera, M. Uzelaca a iných autorít. Pedagogika sa podľa autorky zaujíma nielen o účinky a príčiny, ale aj o priebehy systémových procesov a o výsledky/ciele edukácie. Poukazuje na osobitosti empirickoanalytickej, dialektickej, hermeneutickej a anarchickej orientácie v pedagogickom výskume. Zvýšenú pozornosť venuje charakteristike nových výskumných prístupov s týmito znakmi: hodnotnosť tradičnej a inovačnej paradigmy výskumu, cennosť štatistických uzáverov, vnútorná, konštruktívna a vonkajšia validita, platnosť nových výskumných modelov, kombinovanie metodologických prístupov a postupov, triangulácia, pohľad teórie chaosu a poľa. V prípade potreby spájania kvantitatívneho a kvalitatívneho prístupu uvádza stanovisko S. Englerovej, ktorá vyzdvihuje štyri otázky: (a) Ide tu iba o zberanie dát, alebo aj ich hodnotenie? (b) Ako majú byť súvzťahované metódy získavania dát týmito prístupmi, (c) Máme sa zaoberať dátami, ktoré by mali reprezentovať komplementaritu tak, že odlišné výskumné pohľady budú tvoriť skladačku a (d) Máme použitím oboch prístu-

pov skutočne osvetliť previazané stránky, ktoré iba predstavujú predmety výskumu z rozdielnych perspektív? Na tieto otázky sa dáva ťažko jasná odpoveď, keďže (ako tvrdí autorka) skúsenosť z praktikovania kombinovania kvantitatívneho a kvalitatívneho prístupu je veľmi vzácna, zriedkavá, nedostatočná. V tomto ohľade sa ponúka model triangulácie Agi Schrunderovej-Lenzenovej, ktorý má dosiahnuť podstatné vzájomné prenikanie a prestupovanie ideálne typického procesu porozumenia zahrnutým javom. Ideálne typickým porozumením je podľa nej istý druh systematizácie, ktorý vytvára, kontroluje a opravuje poznanie (o systematizáciu pedagogických a andragogických poznatkov, najmä pojmov a princípov, usiluje aj samotný recenzent v zásadných koncepčných prácach). V tejto časti je osobitná pozornosť venovaná aj implikáciám teórie chaosu pre didaktiku a prednostiam kvalitatívneho výskumu v pedagogických vedách.

Druhou rozsiahlou časťou publikácie (s 15 kapitolami) je diškurz o postmoderne: jej genéza, filozofické fundamenty, vzťah k metafyzike, korene v konštruktivizme, dopad na kritickú teóriu v pedagogike, vplyv na poňatie vzdelávania a kurikula, význam pre epistemologicko-metodologickú bázu vedy o edukácii a iné obsahovo hutné kapitoly. Rozprava o postmodernizme nie je ukončená. Stále je otvorená otázka, ktoré „kráľovstvo poznávania“ je primerané a prináležiace pedagogike, alebo ktoré vyzdvihnúť a povýšiť najviac? Veď pedagogika stále priberá nové alebo modifikované metodiky a techniky, ku ktorým napr. patrí diškurzná analýza, konverzačná analýza, analýzy personálnych konštruktov, endogénne skúmanie, etnometodika, archeológia poznania, zakotvená teória, metodika ohniskových skupín a iné postupy a prístupy. Modernizačná a inovatívna pedagogická teória a prax bude pravdepodobne presadzovať metodický pluralizmus vo výskume, pokusnom vývoji a v objektivizovanej evalvácii vzdelávania a výcviku.

Tretiu časť monografie tvorí sedem kapitol o konštruktivizme v pedagogickej teórii a praxi. Tu sa najprv identifikuje konštruktivismus ako báza v mnohých európskych teoretických koncepciách v pedagogike a andragogike. Zvláštna pozornosť je venovaná výkladu tzv. participatívnej epistemológii v didaktických výskumoch. Upozorňuje na potrebu metodologického konceptu pri zakladaní projektu transformácie školského vzdelávania a vychovávaní. Jednoznačne poukazuje na dôsledky konštruktivistického modelu v pedagogických výskumoch. Jasne vymedzuje hranice a obmedzenia tohto modelu v súčasnom diškurze. Preukazne zdôvodňuje filozofickú a pedagogickú cennosť vplyvného konštruktivismu, a to najmä v poňatí cielenej vzdelanosti a vzdelania v kontraste s prevládajúcim „inštruktivismom“ v didaktickej praxi mnohých škôl, ktoré často bazirujú skôr na znalosti informácií a na ich memorovaní než na rozvoji spôsobností porozumieť, uplatňovať, posudzovať a originálne tvoriť. Zdarne kategorizuje epistemologické a ontologické antinómie v poňa-

tiach edukácie. Napokon hutne sumarizuje rozpravu o význame konštruktivizmu v koncepte cieľov, obsahov a prostriedkov školského a osvetového vzdelávania a vzdelania. Treba však poukázať aj na to, že v ostatnej dobe konštruktivizmus podlieha silnej kritike zo strany samotných teoretikov kurikula (podľa Šveca „cieľového programu“). Oponentúra teda pochádza aj z oblasti didaktiky a vôbec edukológie, v ktorej sa konštruktivizmus ujal najskôr.

Monografia je zaopatrená rozsiahlym resumé v srbskom a anglickom jazyku (s. 291-299), rozsiahlym menným registrom (s. 300-307), vecným/pojmovým registrom (s. 308-310) a bohatými odkazmi na domácu a zahraničnú literatúru (s. 311-318). Milo prekvapujú na s. 140-141 citáty špeciálneho anglického čísla Pedagogickej revue 2005.

Štefan Švec

### **Kratochvílová, E.: Pedagogika voľného času**

Tnava : TYPI a Veda, 2010. 356 s.

Odborná verejnosť dostáva do rúk publikáciu, ktorá je výsledkom celoživotnej vedeckej práce prof. E. Kratochvílovej. Tútor mnohých súčasných vedeckých pracovníkov v oblasti teórie výchovy a sociálnej pedagogiky prof. O. Baláž v oponentskom posudku, ktorého časť je zverejnená na obálke publikácie, uvádza, že ide o ojedinelú, ucelenú a objavnú prácu, ktorá presahuje hranice Slovenska a dotýka sa aj európskych otázok v nadväznosti na príslušné dokumenty Rady Európy a Európskej únie.

Pre čitateľa je dôležitá informácia, že autorka vymedzila cieľové skupiny tých, ktorí by si ju mali preštudovať predovšetkým. Sú to tí, čo sa venujú neformálnej výchove – práci s deťmi a mladými ľuďmi vo výchove v čase mimo vyučovania, vo voľnom čase vo výchovných zariadeniach, v záujmových kolektívoch, v kultúrnych, osvetových zariadeniach, v občianskych združeniach, organizáciách, v iných neformálnych skupinách (s. 9).

Monografia E. Kratochvílovej je bohato štruktúrovaná, celkovo až 11 kapitol obsahuje v logickej nadväznosti analýzu a aplikáciu pedagogických kategórií na problematiku predmetnej oblasti výchovy vo voľnom čase. Ak by sme niektorú z nich vynechali, mohli by sme ochudobniť čitateľa recenzie, ktorý od nej očakáva predovšetkým základnú informáciu a podnet k samostatnému štúdiu publikácie. Recenzent však nerezignuje na hodnotenie a na viacerých miestach kriticky upozorňuje na polemické miesta.

Ide o publikáciu, ktorá predstavuje na Slovensku prvé komplexné spracovanie významnej oblasti výchovnej činnosti vo voľnom čase jej etablovaním ako osobitej pedagogickej disciplíny — pedagogiky voľného času. Autorka vychá-



dza z tradícií členenia pedagogických disciplín na základné, aplikované, hraničné disciplíny. Najuznávanejšie sú rodinná a školská pedagogika, ktoré majú aj primeranú tradíciu a vyjadruje sa tým rešpekt, že rodina a škola predstavujú základné faktory výchovy, ktoré sa významne podieľajú na formovaní a utváraní osobnosti človeka v období detstva a dospievania, s dosahom na jeho celý život. Na tieto základy výchovy podľa autorky nadväzuje "... ďalšie intencionálne (zámerné) pôsobenie – výchova v čase mimo vyučovania v škole a mimo školy, aj mimo rodiny, ktoré prebiehajú v špecializovaných inštitúciách, zariadeniach, organizáciách v spoločnosti" (s. 13). E. Kratochvílová konštatuje, že aj tieto otázky patria do obsahu pedagogiky, konkrétne „pedagogiky voľného času“ ako novej, v súčasnosti sformovanej pedagogickej disciplíny, ktorá rozhodne patrí do sústavy pedagogických vied. Odvolávajú sa na J. Průchu a jeho vymedzenie pedagogiky ako základnej i aplikovanej vedy súčasne zdôrazňuje, že aj pedagogika voľného času si buduje svoju teóriu, analyzuje empirické poznatky z výchovy v čase mimo vyučovania, výchovy vo voľnom čase v praxi a smeruje k ich praktickému využitiu.

Týmto otázkam sa podrobnejšie autorka venuje v prvej kapitole Základné pojmy – terminologické otázky (s. 15-22) s kardinálnym výsledkom pre etablovanie samostatnej pedagogickej disciplíny, t.j. zdôvodnením používania moderného pojmu „výchova vo voľnom čase“ a zdôvodnením pojmov „mimoškolská výchova“ alebo „výchova mimo vyučovania“ ako iba historických antikvít pedagogických vied v predchádzajúcom tisícročí. Tejto téme sa venuje E. Kratochvílová v druhej kapitole s názvom Historické korene výchovy vo voľnom čase (s. 23-33). Pravda čitateľa možno prekvapí: ťažisko tu predstavuje iba analýza odkazu J. A. Komenského pod osobitným paragrafom (2.1). Niet sporu o tom, že pod absentujúcim paragrafom (2.2) mohla a mala byť predstavená nejaká ďalšia výrazná osobnosť pedagogických vied. Prinajmenšom jedna z tých, ktoré sa objavujú v tretej kapitole s názvom Počiatky vývoja pedagogickej teórie výchovy vo voľnom čase (s. 34-59). Čitateľ, najmä študent pedagogických vied, tu nájde informačný prehľad so stručným hodnotením príspevkov, ktoré sa venovali nastolenej problematike nielen v základných pedagogických periodikách (Pedagogika, Jednotná škola, Vychovávateľ), ale aj v takých, ktoré siahajú skutočne do histórie pedagogického myslenia na Slovensku (Pedagogický zborník Matice Slovenskej). Mnohí súčasníci autorky, ktorí sa rôznou mierou pričínili o reflektovanie skutočnosti, že výchova sa realizuje aj vo voľnom čase, sa v jej monografii „vynárajú“ zo zabudnutia a demonštrujú mladšej generácii, ako sa súčasný stav pedagogickej teórie a vedy prezentuje na pleciach viacerých generácií a ich prínosoch.

V kapitole Základné otázky pedagogiky voľného času (s. 60-75) sa vymedzuje predmet PVČ, jej vzťah k iným pedagogickým disciplinám, osobitne aj k sociálnej pedagogike a sociálnej práci. Predmet tejto pedagogickej disciplíny

nie je v akýchkoľvek otázkach aktivít človeka vo voľnom čase, ale, ako to zdôrazňuje autorka na viacerých miestach, „sú to otázky výchovy a vzdelávania (edukácie)“ alebo, ako to formuluje na inom mieste, „cieľavedomej výchovno-vzdelávacej činnosti s deťmi a študujúcou mládežou, zameranej na zmysluplné, hodnotné využívanie voľného času, na regeneráciu psychických a fyzických síl v aktívnom oddychu, v rekreácii a zábave, na formovanie a rozvoj osobnosti“ (s. 64). Akcentuje sa skutočnosť, že PVČ ako teoretická disciplína skúma zákonitosti, zákony učenia a výchovy pri utváraní a formovaní osobnosti v špecifických podmienkach práce s deťmi a mládežou v ich voľnom čase. Do predmetu PVČ autorka zahŕňa aj nepriame výchovné pôsobenie spočívajúce v cielenom vytváraní „...vhodných podmienok na spontánne využívanie voľného času – na dvoroch, športoviskách, v prírode, v kultúrnych, športových a iných zariadeniach“ (s. 64). Tu sa istým spôsobom prelína predmet PVČ a sociálnej pedagogiky, ktorej doménou podľa E. Kratochvílovej je „prostredie“ a jeho organizovanie, pričom sociálna pedagogika je skôr hraničnou pedagogickou disciplínou, zatiaľ čo PVČ je aplikovanou pedagogickou disciplínou. Odborníci, ktorí sa pohybujú v oblasti sociálnej práce a sociálnej pedagogiky, ale aj sociológie výchovy a mládeže, tu nájdu niekoľko diskusných až diskutabilných téz a hypotéz vymedzujúcich hranice, či dokonca výziev k ich prekračovaniu rozvojom vzájomne prospešnej spolupráce.

V kapitole Voľný čas a koncepcia výchovy vo voľnom čase (s. 76-145) nachádzame historické i systematické pojednania o podstate voľného času a jeho funkciách, s plynulým prechodom do relatívne podrobnej charakteristiky výchovy vo voľnom čase v Slovenskej republike. Čitateľ a najmä študent na vysokej škole tu nájde mnohé informácie a analýzu dokumentov o štátnej politike a napodiv aj podkapitolku pre laika s provokujúcim názvom „Škola – základný článok výchovy vo voľnom čase“. Postupne sa v nej predstavujú: školské stredisko záujmovej činnosti, školský internát, centrá voľného času, knižnice, múzeá až po občianske združenia.

Analogicky postupuje autorka v kapitole Ciele výchovy a vzdelávania, predstavujúc túto kategóriu podľa najnovších výsledkov pedagogickej teórie, pričom nezamlčala niektoré spory a odlišné interpretácie (Š. Švec, R. Palouš, B. Kosová) v tejto fundamentálnej časti. Sama sa napokon prikláňa ku koncepcii W. Brezinku s jeho chápaním cieľa výchovy ako výsledkom toho čo chceme dosiahnuť nejakými úkonmi. E. Kratochvílová nám ponúka k naštudovaniu vyčerpávajúci súbor rozličných dokumentov a koncepcií, v ktorých sa kategória cieľ výchovy objavuje, definuje a analyzuje na Slovensku (napr. Milénium), ale aj rozličné európske koncepcie (napr. kompetencie pre Európu), či dokonca celosvetové iniciatívy spájanie s inštitúciou OSN (napr. Dohovor o právach dieťaťa).

V kapitole Proces výchovy vo voľnom čase (s. 182-209) rozvíja autorka celkovú koncepciu aplikácie pedagogických kategórií na oblasť výchovy vo voľnom čase a podrobnejšie charakterizuje výchovný proces – t.j. obsah, formy, metódy a prostriedky. Napríklad upozorňujúc na diskusiu ohľadne nejasného používania pojmov „princípy“ a „zásady“ potvrdzuje, že aj na túto oblasť, ako na každú inú oblasť výchovy, možno aplikovať také všeobecné zásady ako sú cieľavedomosť, uvedomelosť, postupnosť a primeranosť, sústavnosť, názornosť, rešpektovanie vekových a individuálnych odlišností a pod. E. Kratochvílová uvádza, že v tejto oblasti majú svoje miesto aj špecifické zásady (princípy) výchovy vo voľnom čase. Odvoláva sa tu na charakteristiku vypracovanú a publikovanú ešte v roku 1980 (V. Bláha) a po roku 1989 aj na zásady, ktoré v duchu nových spoločenských požiadaviek zafinoval J. Kučera. Podobný dôsledný postup uplatňuje aj v ďalších kategóriách, ktoré približuje aj aplikáciou nie celkom vhodných či na prvý pohľad problematických kategórií v tejto oblasti výchovy, ako sú „štandardy“, aby zdôvodnila odmietnutie občas sa objavujúcich tendencií „poškodzovania“ výchovy mimo vyučovania. V subkapitolke Formy výchovy vo voľnom čase približuje a ilustruje problematiku foriem výchovy na príklade nízkoprahových klubov ako zariadení, ktoré vznikli ako reakcia na trávenie voľného času detí a mládeže v sociálnom ohrození, bez záujmu o akúkoľvek inštitucionalizovanú tradičnú pomoc. V subkapitolke Metódy výchovy vo voľnom čase sa obdobne charakterizujú klasické metódy výchovy a špecifické metódy výchovy vo voľnom čase (animácia). Zážitkovou pedagogikou – výchove zážitkom sa dokonca zaoberá osobitne (s. 269-279). Tento zámer sleduje autorka aj v ďalších prípadoch, keď obdobnú pozornosť venuje aj hnutiu Outward Bound od iniciátora K. Hahna, menej známym či skôr už zabudnutým príkladom, ako bola Prázdninová škola Lipnica (s. 282-87).

V závere sa venuje pozornosť osobnosti vychovávateľa – pedagóga voľného času (s. 290-315), kde sa nachádza stručná zmienka o dobrovoľníctve. Táto téma by si iste zaslúžila systematickejšiu pozornosť autorky. Relatívne veľká pozornosť je venovaná výsledkom výskumu záujmovej činnosti. V zásade možno prezentované výsledky oceniť, ale iba v tom prípade, ak by nepôsobili ako trochu „izolované anotácie výskumov“. Vedeli by sme si ich predstaviť ako organickú súčasť výkladu v jednotlivých kapitolách publikácie.

Práve tieto časti publikácie sú novými časťami rozšíreného a doplneného druhého vydania pôvodnej inauguračnej publikácie E. Kratochvílovej. Medzi avizovanými zmenami je aj vynechaný zoznam literatúry za každou kapitolou. Publikácia má teraz iba komplexný zoznam zaradený v závere. V tejto súvislosti vyjadrujeme pochybnosť o dôslednosti redakčnej práce, keďže napríklad odkaz na citované dielo autora recenzie na viacerých stranách publikácie sa do komplexného zoznamu nepodarilo preniesť.

Prednosťou publikácie v jej novom prevedení nie je iba polygrafické spracovanie vo VEDE, aj keď to nie je zanedbateľný faktor čitateľskej úspešnosti. Experti v pedagogických vedách ocenia dôslednosť aplikácie pedagogickej teórie a jej pojmového aparátu na problematiku výchovy vo voľnom čase. Druhú časť odbornej verejnosti predstavujú zástupcovia iných vedných disciplín, najmä sociológie a psychológie, s ktorými sa pedagogika voľného času „delí“ o problémy detí a mládeže, ale aj dospelých, dokonca seniorov s rastúcim voľnočasovým priestorom. Konzistentnosť pozícií E. Kratochvílovej vo vymedzení pedagogiky voľného času ako skutočne „pedagogickej“ disciplíny predstavuje východisko jasne koncipovanej, bezproblémovej interdisciplinárnej spolupráce.

Publikácia sa vyznačuje aj ďalšou systémovou osobitosťou. Autorka vníma pedagogickú teóriu a najmä prax v adekvátnej historickej perspektíve. Tam, kde je to možné, prináša analýzy koncepcií i výchovnej praxe aj z obdobia pred rokom 1989. Tento prístup má veľký význam, ak si uvedomíme, že publikácia je vedeckou monografiou a vysokoškolskou učebnicou súčasne. Ak si uvedomíme, že pedagogická komunita na Slovensku a v Česku nie je až tak početná (mnohých tu autorka cituje), je táto orientácia autorky na vysokoškolských študentov pochopiteľná. Práve študenti v odbore pedagogika, ale aj v iných spoločenskovedných odboroch, majú v ostatnom období značné výpadky „historickej pamäte“ nielen o pedagogických fenoménoch, ale aj základných historických udalostiach a osobnostiach vo vlastnej krajine. Prístup autorky v špecifickej oblasti pedagogiky voľného času umožňuje v niekoľkých exkluzívnych prípadoch nájsť „kľúč“ k vnímaniu historickej kontinuity a k pochopeniu premien národnej identity Slovákov.

Monografia Pedagogika voľného času si vyžaduje pozorného čitateľa, ktorý ju nebude čítať ako román s nejakou romantickou zápletkou „jedným dychom“. Je to náročná vedecká publikácia nútiaca čitateľa premýšľať, robiť si poznámky a formulovať si otázky. Niektoré som si pripravil na prípadné stretnutie čitateľov s autorkou na pôde Slovenskej pedagogickej spoločnosti pri SAV.

Ladislav Macháček

### **Kudláčová, B. (ed.): Európske pedagogické myslenie (od antiky po modernu)**

Trnava : Typi Universitatis Tyrnaviensis, 2010. 317 s.

Recenzovaná publikácia je monografia určená pre ujasnenie si základných filozofických a historických východísk pedagogiky v európskom priestore. Pod editorským vedením doc. Blanky Kudláčovej sa kolektív autorov pokúsil o analýzu najrelevantnejšieho poznania vývoja pedagogického myslenia a pe-

dagogickej minulosti, ale aj o prehľad pretrvávajúcich trendov vo viacerých oblastiach edukačnej teórie a praxe.

Téma je spracovaná interdisciplinárne so záberom od obdobia antiky po modernu. Autori monografie sa pritom opierajú o kontext antropologický, kulturologický, etický či spoločenský, uplatnený v pedagogike. Je potrebné v tejto súvislosti zdôrazniť a oceniť práve tento rozmer predkladaného diela. Antropologické, spoločenské či axiologické východiská sú v pedagogike doposiaľ rozpracované len málo. Doplniť chýbajúce komplexné poznanie v uvedených oblastiach je zrejme veľkou ambíciou autorov aj do budúcnosti, keďže sa podujali tému rozpracovať v rámci grantového projektu VEGA č. 1/0452/08 ministerstva školstva SR. Monografia spracúva problematiku *od obdobia antiky po modernu* je teda prvou časťou publikačného výstupu výskumného tímu. V nadväznosti k prvej časti projektu bude výskumný grantový projekt pokračovať druhou časťou – analýzou reality filozofie a histórie výchovy *od doby moderny, postmoderny až po súčasnosť*.

Ide (a z ohľadom na budúcnosť treba povedať, že tiež pôjde) o náročnú úlohu, už zvládnutú, ale i tú, pred ktorou sa autorský tím ešte len nachádza. Zo zložitosti tejto úlohy vyplývajú aj (prípadné) nedostatky práce. V každom prípade však treba oceniť odhodlanie a nasadenie, ktorým sa autori a autorky monografie pokúsili nahradiť chýbajúcu literatúru s takýmto obsahom v oblasti pedagogického myslenia a edukačných vied.

Významným a východiskovým cieľom práce je *vymedzenie fenoménu výchovy* (1. a 2. kapitola) najmä ako premetu filozofie výchovy. Pojem výchovy sa charakterizuje v šírke jej chápania stotožneného s opisom ideálu výchovy a vzdelávania, jej obsahu a jej konkrétnych podôb, ktoré v Európe po stáročia formovali pedagogické myslenie a rozvoj smerovania a jednotlivých smerov pedagogiky. V 3. a 4. kapitole monografie je nadviazané na kulturologický kontext a úlohu náboženstva vo vzťahu k výchove, čo veľmi vhodne dopĺňa šírku teoretických východísk.

Kritickému skúmaniu sa v práci precízne podrobili *historické skutočnosti* premietnuté do pedagogiky s cieľom upresniť predstavy o fenoméne výchovy a edukačných procesoch v diapazóne histórie od antiky po modernu.

Židovsko-kresťanská tradícia, antická filozofia a rímske právo sa dokonca v Európe neskôr stali základom aj pre rozvoj racionálneho myslenia a osvietenstva, hoci zdôrazňovali už novodobé hodnotové charakteristiky ako sloboda, ľudská dôstojnosť, humanizmus, občianstvo. V európskom priestore boli idey kresťanstva vždy výrazné a mali zásadný sociálny, socializačný a kultúrny vplyv. Kresťanstvo sa v Európe ukázalo ako filozoficky vyvážený model usporiadania spoločenských vzťahov, charakteristický najmä ako humanistický a na človeka zameraný model, zdôrazňujúci humanitu, dobročinnosť, vzdelanie. Naprieč históriou, s mnohými jej vydarenými i problematickými premenami

a výzvami, boli princípy kresťanstva vždy premietnuté aj do pedagogického myslenia. Neskoršia filozofická orientácia racionalizmu a osvietenstva priniesla celkom nové vízie, nové hodnoty, radikálne zmeny a kritiku, najmä v interpretácii objektivity a spoločenskej reality. Pre kresťanstvo to bola zároveň príležitosť začlenenia sa do novej pluralistickej diskusie filozofie a zúročenie svojho doterajšieho prínosu.

V monografii sa ďalej zdôrazňuje, že v priebehu historického vývoja (v období od antiky po modernu) ovplyvnili prevažujúce filozofické idey danej doby *niektoré dôležité oblasti pedagogiky*. V monografii je vyzdvihnutý predovšetkým vplyv na *formálnu výchovu a školskú pedagogiku, vplyv so zameraním na učiteľskú prípravu* (7. a 11. kapitola). V publikácii sa autori tiež zaoberajú oblasťou historického vývoja *výchovy a vzdelávania a výchovnej starostlivosti o handicapovaných*, (9. kapitola) otázkami a úlohami špeciálnej pedagogiky. Spracovaný je aj pohľad na historický vývoj *výchovy vo voľnom čase* (10. kapitola). Na stručný historický a antropologický, sociálno-kultúrny základ poukazuje *kapitola o vývoji výchovy v rodine* (8. kapitola). Nechýbajú kapitoly poukazujúce na *etický a spoločensko-politický kontext vo vzťahu k fenoménu výchovy* (kapitoly 5. a 6.).

Záverom recenzie by mohlo byť niekoľko konštatovaní:

- tematický záber publikácie je v pedagogickej literatúre veľmi vítaný a nesmierne potrebný,
- práca je prehľadným spracovaním základných trendov historického, kultúrno-antropologického, axiologického, spoločensko-politického vývoja v Európe, ktoré ovplyvnili pedagogické myslenie a filozofiu výchovy a vzdelávania,
- ponúka systematizáciu smerov pedagogického myslenia,
- otvára možnosť pre ďalšiu diskusiu, spája sily a pohľady rôznych disciplín, odstraňuje izoláciu a partikularitu jednotlivých vied, aj v rámci vied o výchove,
- monografii by sa dali vytknúť niektoré väčšie či menšie obsahové i formálne nedostatky, avšak vzhľadom na celkový prínos a význam práce nemožno o nich priamo hovoriť, pretože by zbytočne odvedli pozornosť čitateľa a skreslili by finálne hodnotenie a ocenenie.

Edita Bodonyi, Budapešť