PEDAGOGIKA.SK

Slovenský časopis pre pedagogické vedy
Ročník 5, 2014

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

Paulína Koršňáková
Slovenská pedagogická spoločnosť pri SAV

Zástupca hlavného redaktora/Editor

Ladislav Macháček
Slovenská pedagogická spoločnosť pri SAV

Redakčná rada/Editorial Board

Vlasta Cabanová, Fakulta humanitných vied ŽU, Žilina; **Peter Gavora,** Slovenská pedagogická spoločnosť pri SAV, Bratislava; **Paulína Koršňáková,** Slovenská pedagogická spoločnosť pri SAV; **Eduard Lukáč,** Filozofická fakulta PU, Prešov; **Ladislav Macháček,** Fakulta sociálnych vied UCM, Trnava; **Silvia Dončevová**, Fakulta sociálnych vied UCM, Trnava; **Peter Ondrejkovič,** Slovenská pedagogická spoločnosť pri SAV; **Štefan Porubský,** Pedagogická fakulta UMB, Banská Bystrica; **Mária Potočárová,** Filozofická fakulta UK, Bratislava; **Štefan Švec,** Filozofická fakulta UK, Bratislava.

Medzinárodná redakčná rada/International Editorial Board

Marija Barkauskaitė, Lithuanian university of educational sciences,Vilnius, Litva; **Majda Cencič**, University of Primorska, Koper; **Lynne Chisholm**, Leopold-Franzens-University, Innsbruck; **Mary Jane Curry**, University of Rochester, Rochester; **Grozdanka Gojkov,** Belgrade University, Belgrade; **Yves Lenoir**, University of Sherbrooke, Quebec; **Jiří Mareš**, Univerzita Karlova, Hradec Králové; **Milan Pol**, Masarykova univerzita, Brno; **Éva Szabolcs**, Lorand Eotvos University, Budapest.

Výkonná redaktorka/Editor

Silvia Dončevová, Fakulta sociálnych vied UCM, Trnava
(silvia.donceva@gmail.com)

PEDAGOGIKA SK, ročník 5, 2014, číslo 1. Vydáva Slovenská pedagogická spoločnosť pri SAV. Vedie hlavná redaktorka Paulína Koršňáková s redakčnou radou. Časopis vychádza štyrikrát ročne.

ISSN 1338 – 0982

PEDAGOGIKA.SK
SLOVAK JOURNAL FOR EDUCATIONAL SCIENCES
Vydáva Slovenská pedagogická spoločnosť pri SAV

Ročník 5, 2014, č. 1, s. 1-96

Obsah

Štúdie

K o v a l č í k o v á, Iveta – D ž u k a, Jozef: Konceptualizácia pojmu sociálne znevýhodňujúce prostredie 5
P r z y b y s z-Z a r e m b a, Małgorzata: Edukačné neúspechy žiakov základných škôl v Poľsku – analýza vybraných pedagogických determinantov 28
K l o c o k o v á, Jana: Možnosti environmentálnej výchovy a ekopedagogík pre demokratizáciu školského života a občiansku aktivizáciu žiakov 52

Správa

Ž a ž o v á, Katarína: Po prvý krát na Slovensku: Prezident Asociácie európskeho výskumu vzdelávania Lejf Moos sa predstaví na konferencii v Trnave 79

Recenzie

K o s o v á, Beáta: Filozofické a globálne súvislosti edukácie (Ján Danek) 84
G u l o v á, Lenka – Š í p, Radim (eds.): Výzkumné metody v pedagogice (Peter Gavora) 86
Š t e f a n č í k, Radoslav – M a c h á č e k, Ladislav a kolektiv: Pravicový extremismus a mládež na Slovensku (Petr Ibl) 88
N o v o t n á, Jarmila – J u r č í k o v á, Jana: Kritické a tvořivé myšlení v edukaci a výzkumu (Ladislav Mura) 91
S z é k e l y, Levente (ed.): Magyar ifjúság 2012 – Maďarská mládež 2012 (Zuzana Mészárosová-Lampl) 94

PEDAGOGIKA.SK
SLOVAK JOURNAL FOR EDUCATIONAL SCIENCES
The Journal of the Slovak Educational Society, Slovak Academy of Sciences

Volume 5, 2014, No. 1, p. 1-96

Contents

Studies

K o v a l č í k o v á, Iveta – D ž u k a, Jozef: The Concept of Socially Disadvantaging Environment 5
P r z y b y s z-Z a r e m b a, Małgorzata: Educational Failures of the Primary School Pupils in Poland – Analysis of Chosen Pedagogical Determinants 28
K l o c o k o v á, Jana: Benefits of Environmental Education and Ecopedagogies to Enhancement of Democracy in Schools and Civic Engagement of Pupils 52

Reports

Ž a ž o v á, Katarína: For the first time in Slovakia – President of the European Education Research Association, Lejf Moos, will be presenting at a conference in Trnava 79

Reviews

K o s o v á, Beáta: Philosophy and Global Context of Education (Ján Danek) 84
G u l o v á, Lenka – Š í p, Radim (eds.): Methods of Research in Pedagogy (Peter Gavora) 86
Š t e f a n č í k, Radoslav – M a c h á č e k, Ladislav a kolektiv: Right-Wing Extremism and Youth in the Slovak Republic (Petr Ibl) 88
N o v o t n á, Jarmila – J u r č í k o v á, Jana: Critical and Creative Thinking in Education and Research (Ladislav Mura) 91
S z é k e l y, Levente (ed.): Magyar ifjúság 2012 – Hungarian Youth 2012 (Zuzana Mészárosová-Lampl 94

Konceptualizácia pojmu sociálne znevýhodňujúce prostredie[1]

Iveta Kovalčíková
Pedagogická fakulta, Prešovská univerzita
Jozef Džuka
Filozofická fakulta, Prešovská univerzita

Anotácia: Konceptualizácia pojmu sociálne znevýhodňujúce prostredie. *V príspevku je upozornené na nedostatočné vymedzenie pojmov, ktoré sa používajú na vyjadrenie nepriaznivých sociálnych podmienok dieťaťa v pedagogickom diskurze. Pre porovnanie autori uvádzajú používanie príbuzných, nie však synonymických pojmov v sociologickom odbornom prostredí. Ako vhodná alternatíva pre pomenovanie týchto podmienok sú navrhované pojmy „sociálne znevýhodňujúce prostredie" a pre dieťa, ktoré z takého prostredia pochádza „dieťa zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia". Autori uvádzajú definície týchto pojmov a v závere príspevku upozorňujú na rôzne aspekty sociálne znevýhodňujúceho prostredia – politický, spoločenský, ekonomický, pedagogický a psychologický.*
PEDAGOGIKA.SK, 2014, ročník 5, č. 1: 5-27

Kľúčové slová: *sociálne znevýhodňujúce prostredie, dieťa zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia.*

The Concept of Socially Disadvantaging Environment. *The paper tackles the insufficient definition of concepts used to delineate adverse social conditions in educational discourse. The authors compare the use of related, but not synonymic concepts from the field of sociology. An alternative way to label these conditions is proposed, namely „socially disadvantaging environment" and for a child stemming from such conditions „a child from socially disadvantaging environment". The authors define these concepts and discuss various aspects of socially disadvantaging environment in the conclusion – political, social, economic, educational and psychological.*
PEDAGOGIKA.SK, 2014, Vol. 5. (No. 1: 5-27)

Key words: *socially disadvantaging environment; child from socially disadvantaging environment*

Úvod

Pred časom bol v odbornom periodiku Československá psychológia uverejnený jeden z výstupov projektu APVV-0073-06.[2] Cieľom publikovaného výstupu

[1] Príspevok vznikol s podporou APVV MŠ SR (APVV-0281-11)
[2] Dynamické testovanie latentných učebných kapacít detí zo sociálne znevýhodneného prostredia, zodp. riešiteľ doc. PhDr. Iveta Kovalčíková, PhD., riešený na dvoch rieši-

bolo upozorniť na nedostatočné vymedzenie pojmov, ktoré sa používajú na vyjadrenie nepriaznivých sociálnych podmienok dieťaťa a navrhnúť alternatívu k majoritne používanému pojmu sociálne znevýhodnené prostredie, dieťa zo sociálne znevýhodneného prostredia. Návrh alternatívneho pojmu sociálne znevýhodňujúce prostredie/dieťa zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia bol podložený konceptuálnou analýzou navrhovaného pojmu. Koncept prostredia, ktoré spôsobuje znevýhodnenie tých, ktorí v ňom žijú – je v rôznych súvislostiach a reláciách predmetom odborných výskumných, rozvojových aj didaktických aktivít odbornej pedagogickej komunity, je frekventovanou súčasťou odborného pedagogického diskurzu. Vzhľadom na túto skutočnosť i v súvislosti s potrebou precizovania pedagogickej terminológie ponúkame aj pedagogickej verejnosti na posúdenie širšiu[3] analýzu dôvodov používania alternatívneho pojmu sociálne znevýhodňujúce prostredie.

Pojem sociálne znevýhodnené prostredie v slovenskom legislatívnom a odbornom diskurze

Kontext edukačných vied

V kontexte vzdelávania a učenia sa detí sa v odbornej literatúre a niektorých dokumentoch používa pojem „sociálne znevýhodnené prostredie“. Tento pojem je (na Slovensku) používaný v rôznych oficiálnych dokumentoch. Napr. v Spoločnom memorande o inklúzii (2003) sa uvádza, že do špeciálnej školy *„sa dostávajú nielen deti so zdravotným postihnutím, ale aj deti pochádzajúce zo sociálne znevýhodneného prostredia“*. Nad otázkou, ako je v slovenskom legislatívnom kontexte vymedzená a definovaná skupina detí zo sociálne znevýhodneného prostredia, sa zamýšľajú autori, ktorí sa venujú napr. problematike konceptualizácie edukačných postupov pre túto skupinu, ale aj tí, ktorí pre potreby národných a medzinárodných meraní zbierajú komplexné údaje o tejto populácii. Mnohí z nich (pozri napr. komplexnú publikáciu Ed. Gallová-Kriglerová, 2010) upozorňujú na zmätočnosť legislatívy pri definovaní detí zo sociálne znevýhodneného prostredia a nejednotnosť používania tohto pojmu. *„Školská legislatíva a prax používa viaceré definície žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia. ...je zjavné, že zadefinovanie kategórie dieťa/žiak zo sociálne znevýhodneného prostredia je pomerne nejasné. Táto kategória je*

---

teľských pracoviskách: 1. Prešovská univerzita (Pedagogická a Filozofická fakulta) a 2. Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach (Filozofická fakulta).

[3] Rozšírená analýza pojmu vznikla z potrieb vyvolaného projektu APVV-0281-11 Exekutívne funkcie ako štrukturálny komponent schopnosti učiť sa: diagnostika a stimulácia, zodp. riešiteľ doc. PhDr. Iveta Kovalčíková, PhD., riešený na dvoch riešiteľských pracoviskách: 1. Prešovská univerzita (Pedagogická a Filozofická fakulta) a 2. Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach (Filozofická fakulta).

stanovená tak, že nie je možné presne zistiť počet detí, ktoré do nej spadajú nielen priamo, ale ani sprostredkovane cez počet detí, na ktoré škola poberá dotácie na stravu a školské potreby, ktoré sú priznané na základe testovania príjmu...“ (Kadlečíková, In Gallová-Kriglerová, 2010, s. 10). V slovenskej legislatíve možno nájsť tieto charakteristiky žiaka/dieťaťa zo sociálne znevýhodneného prostredia:

Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov, § 2, odsek p): *„dieťaťom zo sociálne znevýhodneného prostredia alebo žiakom zo sociálne znevýhodneného prostredia [sa rozumie] dieťa alebo žiak žijúci v prostredí, ktoré vzhľadom na sociálne, rodinné, ekonomické a kultúrne podmienky nedostatočne podnecuje rozvoj mentálnych, vôľových, emocionálnych vlastností dieťaťa alebo žiaka, nepodporuje jeho socializáciu a neposkytuje mu dostatok primeraných podnetov pre rozvoj osobnosti. Ide o definovanie dieťaťa na základe charakteristík prostredia, v ktorom dieťa žije“.*

V tom istom zákone (č. 245 /2008 Z. z.) o výchove a vzdelávaní (školský zákon), avšak v § 107, odsek 4 sa uvádza: *„Príspevok na žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia sa poskytuje na žiakov z rodín, ktorých priemerný mesačný príjem za posledných šesť po sebe nasledujúcich mesiacov je najviac vo výške životného minima podľa osobitného predpisu.“* Ako uvádza Kadlečíková (In Gallová-Kriglerová, 2010, s. 8-10) v tomto prípade ide o definovanie žiaka/dieťaťa zo sociálne znevýhodneného prostredia na základe testovania príjmu rodiny.

Ďalšie vymedzenie berie do úvahy nárokovateľné dávky pre rodiny v hmotnej núdzi, ktoré sú poskytované v rámci normatívneho financovania. Štatistické výkazy k normatívnemu financovaniu obsahujú nasledujúci pokyn: *„Uveďte počet žiakov, ktorým sa poskytuje dotácia na stravu, dotácia na školské potreby podľa § 5 až 6 výnosu Ministerstva práce, sociálnych vecí a rodiny Slovenskej republiky z 5. decembra 2007 č. 29775/2007 –II/1 o poskytovaní dotácií v pôsobnosti Ministerstva práce, sociálnych vecí a rodiny Slovenskej republiky z výnosu Ministerstva práce, sociálnych vecí a rodiny Slovenskej republiky z 26. novembra 2008 č. 23609/2008 - II/1“* (ibidem s. 11). Rozdiely vo vymedzení možno nájsť aj v definíciách žiakov zo SZP pre potreby jednotlivých rozvojových projektov, ďalej v definíciách na základe charakteristiky rodiny, ktoré slúžia pre potreby štátnych vzdelávacích programov. Štátne vzdelávacie programy[4] uvádzajú, že *„sociálne znevýhodnené prostredie je pre žiaka rodina:*

[4] Štátne vzdelávacie programy ISCED 0, 1, 2, 3 dostupné na webstránke Štátneho pedagogického ústavu

- *ktorej sa poskytuje pomoc v hmotnej núdzi a príjem rodiny je najviac vo výške životného minima,*
- *v ktorej aspoň jeden z rodičov (alebo opatrovník) patrí do skupiny znevýhodnených uchádzačov o zamestnanie,*
- *v ktorej najvyššie ukončené vzdelanie rodičov je základné, alebo aspoň jeden z rodičov nemá ukončené základné vzdelanie,*
- *ktorá má neštandardné bytové a hygienické podmienky (napr. žiak nemá vyhradené miesto na učenie, nemá vlastnú posteľ, nie je zavedená elektrická prípojka apod.)"*

Okrem skutočnosti, že neexistuje jednotná (operačná) definícia sociálne znevýhodneného prostredia, ďalším problémom je fakt, že pravdepodobne aj kvôli chýbajúcej definícii dochádza k jeho voľnému priraďovaniu k rozličným obsahom: raz je použitý na pomenovanie detí pochádzajúce z rómskeho etnika (bez toho, aby na to bolo explicitne upozornené), inokedy pre deti z ekonomicky zaostalého prostredia, prípadne pre deti z kultúrne zaostalého prostredia a podobne. S absenciou definície tohto pojmu súvisí aj používanie jeho rôznych modifikácií: rómske deti sociálne a stimulačne zanedbané (Spoločné memorandum o inklúzii, 2003), deti zo znevýhodneného socio-ekonomického prostredia (Dočkal a Farkašová, 2004), deti zo znevýhodneného sociálneho prostredia (Farkašová a Kundrátová, 2004), rómske deti zo sociálne znevýhodneného prostredia (Fliegel, 1992), znevýhodnené sociálne skupiny (Kariková, Kasáčová, 2005), alebo deti zo socio-kultúrne znevýhodneného prostredia s tým, že z textu obvykle nie je dostatočne jasné, čo presne použité pomenovanie vyjadruje. Napr. Ľuptáková (2005) uvádza, že *„…v literatúre býva také prostredie (rodinné prostredie rómskeho etnika) označované ako sociálne znevýhodnené či výchovne málo podnetné"*. Toto tvrdenie vyvoláva dojem synonymického používania sociálnej znevýhodnenosti a výchovnej málo podnetnosti. Horňák, Petrasová (2001) redukujú synonymické používanie pojmov označením – rómske dieťa zo sociálne slabšieho a výchovne menej podnetného prostredia. Nie je zriedkavé, že v jednom a tom istom dokumente na pomenovanie tej istej skutočnosti použijú autori dvoj- aj trojnásobne modifikovaný výraz: sociálne znevýhodnené prostredie, socio-ekonomicky znevýhodnené prostredie, sociálne zanedbané prostredie. Portik (2003, s. 65) napr. na jednej strane publikácie kumuluje nasledujúce pojmy: rómske deti z jazykovo a sociálne znevýhodneného prostredia, sociálne menej podnetné prostredie, znevýhodnené prostredie, malopodnetné prostredie. V prípade každého pojmu ide o odvolávanie sa na iný zdrojový dokument.

---

http://www.statpedu.sk/sk/sections/view/statne-vzdelavacie-programy/statny-vzdelavaci-program

Často vedľa seba v jednom texte existujú aj morfologicky rozdielne alternatívy napr. malopodnetné prostredie a málo podnetné prostredie. Bačová (1992) používa podľa nášho názoru čistý pojem bez negatívnej či pozitívnej konotácie a „labelingu“, vyjadrený v slovnom spojení sociálna vzdialenosť (medzi Rómami a majoritou). Vágnerová (1997) pod znevýhodnením rozumie nejaké zaťaženie, handikep, ktorý je podľa autorky sociálnou kategóriou. Sociálnokultúrny hendikep je obmedzením v oblasti skúsenosti, ktoré sú v tomto prípade odlišné alebo nedostatočné; pričom ako deti zaťažené sociálnokultúrnym hendikepom sú v analýzach autorky označené deti z iného etnika, emigrantov alebo deti sociálne zanedbávané. Valachová (2001, s. 225) reagujúc na alternatívnosť používanej terminológie uvádza: *„…detí zo sociálne, kultúrne a jazykovo znevýhodneného prostredia, či z prostredia menej podnetného, prostredia nepodnetného (akokoľvek to nazveme, máme na mysli väčšinou rómske deti“).*

Je potrebné upozorniť, že alternatívne používanie pojmov je zreteľne častejšie v dokumentoch spred roka 2008. Tento fakt odôvodňujeme názorom, že pravdepodobne základné školské dokumenty 1. Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a 2. Štátne vzdelávacie programy ISCED 0, 1, 2, 3 používajú pojem sociálne znevýhodnené prostredie a do istej miery zjednotili používanie terminológie v predmetnej oblasti. V publikácii Equity and Education (Štěpánková, 2009) sa uvádza, že … (v slovenskom kontexte, pozn. autorov) bolo nutné legislatívne definovať sociálne znevýhodnené prostredie ako prostredie, ktoré z dôvodu sociálnych a jazykových podmienok nedostatočne stimuluje vývoj mentálnych, vôľových a emocionálnych charakteristík osoby, nedostatočne podporuje jej efektívnu socializáciu a neposkytuje dostatočné množstvo podnetov pre osobnostný rozvoj. Sociálne znevýhodnené prostredie spôsobuje sociálnu depriváciu a deformuje intelektuálny, morálny a emocionálny vývin indivídua.

Pokladáme za osobitne dôležité upriamiť pozornosť aj na názvy študijných programov pedagogických fakúlt, v rámci ktorých sa pripravujú profesionáli pre edukačnú prácu s rómskym etnikom. V akademickom roku 1992/93 Pedagogická fakulta UPJŠ (dnešná Prešovská univerzita) ponúkala rekvalifikačné štúdium pre učiteľov a vychovávateľov detí zo znevýhodneného (rómskeho) sociálneho prostredia, neskôr sa tento rekvalifikačný program transformoval do podoby študijného programu v 1. stupni štúdia Predškolská a elementárna pedagogika – sociálne znevýhodnených skupín (asistent učiteľa), ktorá podľa akreditovaných dokumentov pripravuje absolventov Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity pre prácu so žiakmi zo sociálne a kultúrne znevýhodneného prostredia s dominantným zameraním na špecifické skupiny rómskych detí. Pre porovnanie – Pedagogická fakulta UKF v Nitre pripravuje

odborníkov pre prácu s rómskymi žiakmi v postgraduálnom štúdiu s úplne iným názvom – Výchova rómskych detí a mládeže.

Pojem sociálne znevýhodnené prostredie v zahraničí

Ani v podobne zameraných prácach v zahraničí (napr. Tzuriel, 1989, 1996 – socially disadvantaged children) však obsah tohto pojmu nie je presne definovaný napriek tomu, že je dávaný do súvislostí s vážnymi konzekvenciami pre osobu.

V nemecky písanej literatúre (napr. Guthke a Wiedl, 1996) sú na vyjadrenie podobného obsahu používané alternatívne tieto pomenovania: nepriaznivými podmienkami prostredia poškodené deti (durch ungünstige Umweltbedingungen beeinträchtigte Kinder), sociálne neprivilegované deti (sozial unterprivilegierte Kinder), deti vyrastajúce v nepriaznivých kultúrnych podmienkach (die unter ungünstigen kulturellen Bedingungen aufgewachsenen Kinder) a sociálne a kultúrne handicapované deti (sozial und kulturell benachteiligte Kinder).

Vláda USA definuje sociálne a ekonomicky znevýhodnených jednotlivcov podľa the Small Business Act (15 USC 637) ako: (5) *„Sociálne znevýhodnení jednotlivci sú tie osoby, ktoré sú vystavené rasovým, etnickým alebo kulturálnym predsudkom z dôvodu ich identity ako členov skupiny bez ohľadu na ich individuálne kvality“* (preložené autorom). V tom istom zákone sú ekonomicky znevýhodnení jednotlivci definovaní ako: (6)(A) *„…sociálne znevýhodnení jednotlivci, ktorých schopnosť súťažiť v priestore voľného trhu je oslabená v dôsledku nedostatočného kapitálu i znížených možností získať úver v porovnaní s inými, v tom istom druhu biznisu, ktorí nie sú znevýhodnení. V určovaní stupňa zníženej možnosti úveru i kapitálových príležitostí štátna správa (the Administration) bude zvažovať aktíva, majetok a výnosy sociálne znevýhodneného jedinca. Rozsah pôsobností pokrýva len sociálne a ekonomicky znevýhodnených občanov USA alebo tých jednotlivcov, ktorí majú právne uznaný trvalý pobyt v USA. Jednotlivci, na ktorých sa nevzťahuje tento zákon, môžu byť posudzovaní individuálne. Konkrétne ide o týchto jednotlivcov* (nechávame v pôvodnom znení):

- *„Black Americans“*
- *„Hispanic Americans“* bez ohľadu na rasu, kultúru a pôvod *regardless of race, culture, or origin*
- *„Asian-Pacific Americans“* a *„Subcontinent Asian Americans“*
- *„Native Americans“* vrátane *„Native Hawaiians, Eskimos, Aleuts“* a *„American Indians“* (podrobnejšie Lahle, 2013).

Dánsky autor Jensen et al. (2012) uvádza, že sociálne znevýhodnené deti sú definované ako deti, ktoré sú ohrozené nedostatkom možnosti pre profitovanie zo systému sociálnej podpory (predovšetkým zo strany rodiny) z dôvodu zlých socio-ekonomických podmienok. Na základe zdrojov generovaných v rámci

výskumu v spoločenských vedách, znevýhodnené deti sú definované ako deti zasiahnuté, ovplyvnené sociálnou nerovnosťou, konfrontované so zhoršenými životnými príležitosťami v priebehu školskej dochádzky i v období ďalšieho štúdia a sú nútené čeliť výzvam a problémom v sociálnej sfére.

S pojmom sociálne znevýhodnenie sa často spája pojem sociálna marginalizácia, často používaný v synonymickom chápaní bez sémantického posunu, inokedy ako označenie dôsledku sociálneho znevýhodnenia.

V rumunskom zákone (The Law no.116/2002) Prevencia a zápas so sociálnou marginalizáciou *(Preventing and fighting social marginalisation)* je sociálna marginalizácia definovaná ako vonkajší – periférny sociálny status izolácie jednotlivca alebo skupiny s limitovaným prístupom k ekonomickým, politickým, vzdelávacím zdrojom i ku komunikačnej infraštruktúre komunity; uvedený status je materializovaný v nedostatku minimálnych podmienok pre sociálny život (Safta a kol., 2010).

V anglicky písaných prácach (napr. Lidz and Elliott, 2000) možno nájsť tieto alternatívy: neprivilegované deti (underprivileged children), deti z nestimulujúceho alebo nevhodného prostredia (children from unstimulating or inappropriate environments), deti z neregulárnych podmienok na učenie (children from irregular learning conditions), deti s rôznymi handicapujúcimi podmienkami (children with various handicapping conditions).

Považujeme za potrebné upozorniť, že používanie pojmu sociálne znevýhodnené prostredie je typickejšie pre diskurz v bývalých socialistických krajinách viac, než v krajinách západných. Už v roku 1974 Edwards upozorňoval, že pre potreby výskumu detí zo znevýhodnených (geogragicky, lokalitou) oblastí bolo dôležité faktorovou analýzou odhaliť klastre, ktoré tvoria charakteristiky tohto prostredia a pomenovať závislé premenné, resp. dôsledky vplyvu prostredia. Edwards sa snaží skúmať otázku: čo je vlastne faktorom znevýhodňovania? Pri svojich analýzach uvádza, že za znevýhodnené deti sa zvyknú považovať tie deti, ktorých domáce/rodinné prostredie nepripravuje tak ako ostatné deti pre edukáciu, ktorej hodnoty sú široko reflektované v hodnotovej orientácii strednej sociálnej vrstvy. Ako dôsledok, pre znevýhodnené deti sú prvé roky školskej dochádzky náhlou diskontinuitou hodnôt a životného štýlu prostredia, v ktorom dieťa vyrastalo pred nástupom do školy. Edwards uvádza, že rozdiely v hodnotách a životnom štýle rodiny dieťaťa zo znevýhodneného prostredia a školou, resp. požiadavkami spoločnosti sú natoľko výrazné, že znevýhodnené deti sú konfrontované so závažnými ťažkosťami v procese akulturácie. Aj napriek tomu, že Edwards nepoužíva pojem sociálne znevýhodnené prostredie, konštatuje, že znevýhodnenie je „často asociované s chudobou a je možné očakávať, že väčšina znevýhodnených detí žije v zlých podmienkach, charakterizovaných nepriaznivými bytovými podmienkami, nízkym príjmom domácnosti

a vysokou nezamestnanosťou rodičov. Avšak znevýhodnenie nie je asociované len s chudobou, možno ho pozorovať aj v podmienkach strednej sociálnej vrstvy. Zlé podmienky bývania, chudoba, nízke príjmy môžu niekedy pôsobiť ako distraktory a oslabovať pozornosť autorít od iných dôležitých faktorov znevýhodnenia, ktoré môžu byť prítomné v domácnostiach s adekvátnym príjmom. Dôležitými klastrami meraných vplyvov znevýhodnenia by podľa autora mali byť: kognitívne (aj jazykové) a emocionálne charakteristiky dieťaťa. Takýto, výraznejšie operacionalizovaný prístup je preverovaný a ďalej rozvíjaný v západnom diskurze. V súčasnosti registrujeme trend, že odborníci menej používajú, resp. vôbec nepoužívajú pojem sociálne znevýhodnenie, sociálne znevýhodnené prostredie, ale operačne definujú prostredie vo vzťahu: nezávislá premenná – napr. socio-ekonomický status rodiny, ktorý je možné vyrátať; status prisťahovalca; etnický pôvod apod. a na druhej strane závislé premenné (kognícia, emocionalita, motivácia dieťaťa). Vnímanie a skúmanie vzťahu tak maximalizuje 1. diagnostiku špecifických vzdelávacích potrieb žiaka, ktoré pochádza z iného ako štandardného prostredia a 2. vytváranie efektívnych podmienok pre odstraňovanie deficitov spôsobených vplyvom prostredia.

Kontext sociológie

Na základe analýzy štúdií v časopise Sociológia (ročníky 1997 – 2012) možno konštatovať, že sociologický diskurz operuje primárne s týmito termínmi, ktoré možno asociovať s pojmom sociálne znevýhodnenie/znevýhodňovanie: „chudoba“, „sociálne vylúčenie/exklúzia“, „marginalizácia“, „sociálna nerovnosť“, „sociálna diferenciácia“, „stratifikácia spoločnosti“, „sociálna inklúzia“. Vymedzenie týchto pojmov používaných v rámci sociologických štúdií pokladáme za opodstatnené pre potreby tohto príspevku z nasledujúcich dôvodov:

1. s cieľom poukázania na skutočnosť, že v prípade dvoch spoločenských vied (sociológia a pedagogika) takmer neexistuje terminologický prienik pri označovaní podobných sociálnych javov, pričom obe spomínané spoločenské vedy aktualizujú v súčasnosti svoj tezaurus v reakcii na import nových konceptov súvisiaci jednak s novými sociálnymi javmi, jednak s agendou Európskej Únie;
2. s cieľom odôvodnenia potreby vzájomnej inšpirácie dvoch spoločenských vied – sociológia môže poslúžiť pedagogike pri precizovaní termínov, v našom prípade konceptu sociálneho znevýhodňovania, môže byť zdrojom informácií pri operacionalizácii i následnej kvantifikácii javu (sociálne znevýhodnenie/znevýhodňovanie), sociológia by v ideálnom prípade mohla reagovať na potrebu usmernenia pedagogického diskurzu v prípade termínov, ktoré sú používané

v legislatíve, ale ich zaradenie do právnického diskurzu neznamená, že ich obsah nie je vágny.

Chudoba a sociálne vylúčenie. Podobne, ako v prípade edukačných vied, pre verejný i teoretický diskurz týkajúci sa oblasti chudoby a sociálneho vylúčenia na Slovensku je, podľa Džambazoviča a Gerberyho (2005, s. 143), charakteristická skôr fáza hľadania. Na scéne sa objavuje nový importovaný koncept sociálneho vylúčenia. Autori konštatujú, že jeho obsah je spoznávaný akoby za pochodu; do oficiálnych dokumentov a stratégií preniká bez širšej a odbornej diskusie (stav pripomínajúci situáciu s termínom sociálne znevýhodnené prostredie v pedagogike). Akademický a výskumný diskurz nebol v prípade tohto pojmu zdrojom významov pre sociálnu politiku. Podoba, v akej sociálne vylúčenie vstúpilo do slovenskej sociálnej politiky, bola výsledkom výskumnej tradície vyspelých krajín. Autori uvádzajú, ako sa postupne vyprofilovalo súčasné vnímanie sociálneho vylúčenia. Analyzujú tak dve roviny: optiku akademického diskurzu a optiku agendy Európskej únie ako súčasti verejnej politiky. Podmienkou pre adekvátny prístup k sociálnemu vylúčeniu a jeho transpozície do verejnej politiky v našich podmienkach je v prvom rade dostatočne hlboké porozumenie tejto problematike a pochopenie jej príčin, mechanizmov a dôsledkov. Pri sociálnom vylúčení je nevyhnutné zamerať sa nielen na deskripciu možných dimenzií či konkrétnych indikátorov, za pomoci ktorých ho môžeme skúmať, ale poukázať i na samotný koncept sociálneho vylúčenia. Jednotné, všeobecne prijímané vymedzenie toho, čo vlastne sociálne vylúčenie znamená a ako merať jeho rozsah a hĺbku neexistuje, uvádzajú autori.

Aj napriek tomu sociologické štúdie, v centre pozornosti ktorých je skúmanie chudoby a sociálneho vylúčenia, oveľa intenzívnejšie než v pedagogickom diskurze[5] skúmajú objektívne a kvantifikovateľné vymedzenie chudoby a sociálneho vylúčenia. Nepoužívajú však pojem sociálne znevýhodnené prostredie. Napr. v štúdii Gerberyho (2007), ktorá je venovaná princípu aktivácie v sociálnej politike a naznačeniu vzťahov medzi aktiváciou a zmierňovaním chudoby a sociálneho vylúčenia, nenachádzame pojmy ako sociálne znevýhodnené prostredie. Na označenie jedincov, na ktorých sa vzťahujú aktivačné mechanizmy, autor používa označenie chudobná časť populácie, dlhodobo nezamestnaní občania, osoby s marginalizovanou pozíciou na trhu práce. Až v závere štúdie, pri poukazovaní na efektivitu aktivačnej činnosti používa pojem marginalizované rómske komunity, v rámci ktorých sa objavujú riziká efektívnej implementácie aktivačnej činnosti.

---

[5] Tento jav pokladáme za prirodzený vzhľadom na predmet sociológie. Pedagogika ako veda o edukačnej realite sa v menšej miere orientuje na skúmanie samotnej podstaty sociálnych javov.

Džambazovič a Gerbery (2005) naznačujú *vzťah pojmov* chudoba, sociálne vylúčenie a sociálna inklúzia nasledovne: v súčasnosti nastáva presun záujmu od chudoby k sociálnemu vylúčeniu. Tento jav súvisí so vznikom tzv. novej chudoby a je jednou z najvýznamnejších udalostí v teórii i praxi sociálnej politiky v krajinách EÚ. Poznanie vývoja akademického diskurzu, týkajúceho sa chudoby a neskôr aj sociálneho vylúčenia, jeho postupného prieniku do verejného komunikačného priestoru umožňuje pochopiť aj podobu v súčasnosti implementovaných stratégií a nástrojov sociálnej inklúzie (začleňovania). Abrahamson (1995) identifikuje a zhŕňa päť možných explanácií postupného posunu diskusie od chudoby k sociálnej exklúzii. Sú nimi: a) politická citlivosť na chudobu (pojem chudoby sa stáva politicky nekorektným a začína byť vnímaný ako eufemizmus); b) sémantická diferenciácia rovnakého fenoménu (chudoba a vylúčenie sú dva pojmy opisujúce ten istý fenomén); c) chudoba je stavom – sociálna exklúzia je procesom; d) sociálna exklúzia je konečným výsledkom extrémnej chudoby; e) chudoba je moderným fenoménom – sociálna exklúzia je jej postmoderným ekvivalentom. Viacerí autori sa zhodujú v tom, že nevýhodou pojmu sociálne vylúčenie je jeho nejednoznačnosť a prílišná všeobecnosť. Vlastnosti ako nejednoznačnosť, mnohovýznamovosť paradoxne zároveň prispievajú k popularite tohto pojmu. Atkinson (1998) uvádza, že absencia jasnej definície sociálneho vylúčenia je jednou z príčin jeho akceptovateľnosti. Môže znamenať mnoho rôznych vecí pre mnohých rôznych ľudí (bližšie Džambazovič a Gerbery, 2005). Nazdávame sa, že z rovnakého dôvodu môže byť populárny v pedagogickom kontexte pojem sociálne znevýhodnenie.

Dončevová (2008) v recenzii na publikáciu Čambalíková, Sedová (2007) uvádza, že sociálna exklúzia v užšom poňatí znamená odcudzenie skupiny alebo jednotlivcov, nenaplnenie ich práv a slobôd v spoločnosti, súvisí s príslušnosťou osoby k sociálnej skupine, jej statusom v oblasti vzdelania, politiky, kultúry, so životným štýlom a štandardom, rovnosťou prístupu k jednotlivým právam, výhodám, príležitostiam. V širšom poňatí možno hovoriť o neschopnosti spoločnosti začleniť jednotlivcov a menšinové skupiny do systému, o znemožnení participovať na ekonomickej, kultúrnej, politickej, sociálnej sfére života v spoločnosti, o neumožnení realizovať vlastný potenciál. Je to dynamický proces vyradenia z ktorejkoľvek sféry systému, ktorý má za následok odcudzenie a dištanc od majority, a následné znehodnocovanie kvality života každého jedinca (problém sa dotýka najmä rómskej menšiny, bezdomovcov). Pojem kumulovaná marginalizácia jednotlivcov (Dončevová, 2008, podľa Čambalíkovej a Sedovej, 2007) je používaný, ak ide o fenomén chudoby, ktorá je každodennou realitou najmä v rómskom etniku či medzi bezdomovcami, ktorí sú bez sociálnej pomoci stratení v súčasnej individualistickej spoločnosti.

Pojem *sociálna exklúzia* je v sociologických analýzach často skúmaný v reláciách s premennou sociálna nerovnosť ako reakcia na zmeny skladby populácie v období globalizačných procesov. Laluha, Ošková a Stanek (2005) na základe vybraných a dostupných makroekonomických indikátorov identifikujú súčasné sociálno-ekonomické nerovnosti a objasňujú, v akých súvislostiach ovplyvňujú a modifikujú kvalitu života obyvateľov SR. Vyjadrujú sa k významu pojmu sociálna nerovnosť, poukazujú na hierarchiu nerovností, ktorá ústi do javu tzv. stratifikácie v spoločnosti. Ak by sme u spomínaných autorov hľadali interpretáciu vzťahu medzi chudobou a sociálnou nerovnosťou, smer vzťahu by mohol vyzerať nasledovne: chudoba vyplýva zo sociálnej nerovnosti. Sociálna nerovnosť môže byť vnímaná dvomi spôsobmi: 1. je nezvratným dôsledkom celkového usporiadania spoločnosti, 2. je dôsledkom osobného zavinenia každého jednotlivca s jeho nedostatočnou pracovitosťou, flexibilitou, ambíciami, ochotou (ibidem). Mareš (1999) vymedzuje tieto podoby nerovností: 1. príjmová nerovnosť, 2. nerovnosť v spotrebe, 3. statusová nerovnosť, 4. nerovnosť na trhu práce, 5. nerovnosť životných podmienok. Kladieme si otázku: možno prítomnosť vymedzených typov sociálnych nerovností vnímať ako základ pri uvažovaní o sociálnom znevýhodňovaní? Osobitnú pozornosť si zaslúži jav – nerovnosť v schopnostiach, vo vzdelaní a v prístupe ku vzdelaniu. Laluha, Ošková a Stanek (2005) tento druh nerovnosti vnímajú ako jeden z kľúčových. *„Vzdelanie sa považuje za prostriedok zrovnoprávnenia členov spoločnosti, pretože poskytuje mladým ľuďom vedomosti, schopnosti a znalosti na to, aby zaujali v spoločnosti hodnotnú pozíciu“* (ibidem, s. 129). Z interpretácie autorov usudzujeme, že chudoba je v slovenskom kontexte synonymom hmotnej núdze. „*Na Slovensku sa chudobným hovorí, že sú to ľudia v hmotnej núdzi a ich príjem nie je väčší ako životné minimum“* (ibidem, s. 134). Peňažný aspekt však nie je jediný pri vymedzovaní chudoby. Viacdimenzionálnosť chudoby je zachytená v Programe OSN pre ľudský rozvoj. Rôznorodé ukazovatele chudoby môžu poskytnúť kvantitatívne porovnateľné miery a realizovať tak medzinárodné porovnania (o indikátoroch bližšie Laluha, Ošková a Stanek, 2005; Stanek a kol., 2004; Dudová, 2003).

Meranie konceptov sociálna inklúzia a chudoba. Pretože koncept sociálnej exklúzie zastáva v súčasnom politickom a sociálnom diskurze významnú pozíciu, môžeme identifikovať veľké množstvo pokusov o vymedzenie jeho jednotlivých dimenzií i súborov indikátorov, umožňujúcich identifikovať vylúčených, rozsah a hĺbku vylúčenia. Džambazovič a Gerbery (2005) poukazujú na diferencované postupy pri operacionalizácii sociálneho vylúčenia. Autori vyslovujú názor, že indikátory sociálnej exklúzie by mali spĺňať kritériá, ako sú: jednoduchá pochopiteľnosť pre verejnosť; relatívne jednoduchá kvantifikácia; medzinárodné konvencie (pre možnosť komparácie);

dynamická dimenzia – snaha o zachytenie procesu vylúčenia. Mali by byť taktiež vhodné pre operacionalizáciu i na úrovni lokálneho priestoru, mali by mať jasnú a akceptovanú normatívnu interpretáciu, mali by umožňovať politické intervencie, ale nemali by byť prostriedkom manipulácie a v neposlednom rade by mali byť dočasné, čiže vhodné pre revíziu (Džambazovič, 2004). Analogicky by tak bolo možné postupovať aj pri vymedzovaní indikátorov sociálneho znevýhodňovania.

K možnostiam merania fenoménu chudoba sa vyjadruje aj Michálek (2004). V centre pozornosti autora je meranie úrovne (miery) chudoby v jednotlivých okresoch Slovenska a na základe získaných hodnôt identifikovanie oblastí s najvyššou úrovňou chudoby. Autor upozorňuje na fakt, *že „…s definovaním a meraním chudoby sú však podobné starosti a problémy ako s definovaním a meraním ostatných sociálnych fenoménov. Je možné spolu s Marešom a Rabušicom (1996) povedať, že správna či vedecká definícia chudoby, ako aj všeobecne prijatý spôsob jej merania neexistuje. Merať sa dá len určitý koncept chudoby a spôsob, ktorým je chudoba definovaná, určuje nielen to, kto je chudobný, ale aj jej rozsah v spoločnosti"* (Michálek, 2004, s. 7). Zmieňuje sa o dvoch konceptoch merania chudoby: 1. absolútny – koncept, ktorý meria chudobu podielom chudobného obyvateľstva, teda toho, ktoré nemá dostatočne uspokojované potreby vo vzťahu k samotným možnostiam prežitia (jedlo, odev, bývanie a pod.), 2. relatívny koncept – podľa neho sú za chudobných považovaní tí, ktorých celkové zdroje dlhodobo klesnú pod obvyklý priemer spoločnosti. Existujú rôzne indikátory chudoby (teda aj sociálneho znevýhodnenia). Napr. Jarman (1984) vymedzuje osem indikátorov chudoby, Townsend (1987) vytvoril index materiálnej deprivácie, pozostávajúci z piatich indikátorov. V slovenských podmienkach napr. Falťan a kol. (1995) vymedzuje marginálne regióny prostredníctvom vybraných socio-priestorových statusov (ťažiskových dimenzií marginality). Michálek (2004) v tejto súvislosti uvádza: *„na Slovensku nie je možné zmerať úroveň chudoby v okresoch pomocou dát o príjme a spotrebe, ktoré sú v krajinách vyspelého sveta najviac používané"* (s. 10). Dôvodom je skutočnosť, že *„Slovensko je jedinou krajinou východnej a strednej Európy, ktorej chýba aktuálny národný reprezentatívny štatistický prehľad rodinných účtov merajúci príjmy a výdavky"* (Svetová banka 2001, In Michálek 2004, s. 10).[6] Táto nepriaznivá situácia pri poznávaní aspektov chudoby súvisí s určitým nezáujmom a nepružnosťou štátnej administratívy vytvoriť potrebnú databázu a vybudovať funkčný, systémový mechanizmus jej monitorovania na národnej a regionálnej úrovni.

[6] Štúdia Michálka bola publikovaná v roku 2004, situácia v dostupnosti dát mohla byť v ostatných rokoch podrobená modifikácii.

Pre potreby operacionalizácie sociálneho znevýhodňovania, na ktoré upozorňujeme v našom príspevku, ako inšpirácia môže poslúžiť koncept merania chudoby, ktorý používa aj Európska komisia. Ide o Human poverty index (HPI). Ten má dve modifikácie: HPI 1 pre rozvojové krajiny a HPI 2 pre vyspelé krajiny. HPI 2, ktorým bola meraná chudoba aj na Slovenku, vychádza zo 4 dimenzií ľudského života, resp. ich deprivácií. Sú to deprivácie v oblasti dĺžky života, vo vzdelaní, životnej úrovni a v spoločenskej participácii (sociálnej exklúzii). Michálek (2004) uvádza, že podobnými mierami sú napr. integrovaná metóda merania chudoby, syntetický ukazovateľ chudoby, index mnohonásobnej deprivácie, index fyzickej kvality života, index blahobytu (strádania) a ďalšie. Spoločným znakom týchto mier je to, že v spoločnom (syntetickom) ukazovateli vyjadrujú rozsah spotreby, majetku, životných a sociálnych podmienok a ďalšie zložky životnej úrovne. Dáta z autorovej analýzy uvádzame z dôvodu možnej inšpirácie pre edukačný kontext, osobitne v prípade snahy redukovať nepresnosť pojmu sociálne znevýhodnenie (znevýhodňovanie). Naviac, Michálek sa zmieňuje o jave významnej súvislosti medzi zvýšeným rizikom chudoby a rómskym obyvateľstvom. *„Chudobu Rómov v regiónoch Slovenska je ťažko kvantifikovať v dôsledku nevyhovujúcich a nepresných štatistických údajov prihlásených k Rómom... Ak by sme chceli príslušnosť k rómskej minorite využiť ako ďalší indikátor chudoby, museli by sme poznať, aké je ich presné zastúpenie v regiónoch“* (s. 12). Autor pre potreby vlastného výskumu na meranie úrovne chudoby v regiónoch vyberá 2 sociálne, 2 demografické a 3 materiálne indikátory, ktoré silne korelujú s chudobou. Prvým sociálnym indikátorom je nezamestnanosť (deprivácia v oblasti pracovného uplatnenia a príjmu). Druhým je vzdelanie, jeho nízka úroveň, s ktorým súvisí aj nižší príjem z pracovnej činnosti. Tretím je veľkosť rodiny, pričom platí, že s počtom detí stúpa riziko chudoby. Štvrtým indikátorom sú neúplné rodiny so závislými deťmi na čele so ženou. Dlhodobé materiálne strádanie indikujúce chudobu sú charakteristiky týkajúce sa preplnenosti a nevybavenosti bytov, absencie kúpeľne a auta (s. 13).

O ďalšom zaujímavom modeli, ktorý môžeme vnímať ako podnetný pri uvažovaní, čo sa môže ukrývať za konceptom znevýhodňovania, je model merania štruktúry domácnosti, ktorý prezentuje Mitchell (2009). Ide o Model Family Method, ktorý je postavený na tom, že vytvára abstraktné modely rodiny, ktoré sú definované štandardným spôsobom v súvislosti s príjmom rodiny, počtom detí, prítomnosťou oboch rodičov a pod. Metóda je postavená na princípe komparácie, ktorá používa formálne jednotky analýzy, v rámci ktorých sú rodiny exaktne a jednoznačne definované. Úlohou komparatívnej analýzy je stanoviť, akú finančnú pomoc môže od štátu získať každý model rodiny. Metóda ďalej porovnáva úroveň benefitov a podmienok, v rámci

ktorých sú tieto benefity vyplácané v rozličných krajinách a v súčasnosti je používaná v rámci analýz OECD.

S problematikou definovania chudoby a sociálneho vylúčenia, ktorý je kontextuálne determinovaný, teda, vzťahuje sa na podmienky konkrétnej krajiny, súvisí aj otázka, čo je v danom kontexte vnímané ako chudoba a aká je percepcia nerovností. Môžeme usúdiť, že automatické preberanie definícií, agendy a vymedzení v rámci krajín a kontinentov môže mať obmedzenú validitu. Strapcová (2005) sa napr. koncentruje na analýzu širšieho spektra názorov slovenskej verejnosti na nerovnosti a príčiny chudoby. Vychádza z názoru, že poznanie verejnej mienky umožní identifikovať, aký je obraz sociálne marginalizovaných ľudí v našej spoločnosti. Vnímanie môže mať *„praktické dôsledky pre legitimizáciu a životaschopnosť špecifických typov sociálnych opatrení proti chudobe“* (Oorschot, Halman, 2000, In Strapcová, 2005). Analogicky uvažujeme, že poznanie názorov verejnosti, koho možno pokladať za sociálne znevýhodneného jedinca, kto je v našej spoločnosti znevýhodnený a znevýhodňovaný, aké sú dôvody tohto stavu, kto potrebuje pomoc – môže obohatiť procesy konceptualizácie aj derivovaných pojmov. V zhode s Oorshotom a Harmanom (2000) Strapcová (2005) predstavuje metodiku skúmania názorov na príčiny chudoby. Metodika používa typológiu základných spôsobov vysvetľovania príčin chudoby, ktorými sú: 1. chudoba ako zlyhanie jednotlivca, 2. chudoba ako osud jednotlivca, 3. chudoba ako zlyhanie spoločnosti, 4. chudoba ako osud spoločnosti. Evidentné sú dve základné dimenzie: 1. individuálne *versus* spoločenské a 2. zlyhanie *versus* osud. V rámci druhej dimenzie napr. môžu byť chudobní vnímaní ako nedostatočne aktívni ľudia. Samozrejme, pri takejto spoločenskej mienke môže vibrovať názor a kritické presvedčenie o možnosti jedinca aktívne kontrolovať podmienky, v ktorých sa nachádza. Názory verejnosti na problematiku sociálneho znevýhodnenia tak ústia do negatívnych postojov k pozitívnej diskriminácii tých, ktorí svoj život nezvládli vlastným pričinením. V prípade prevládania v spoločnosti takýchto názorov možno hovoriť o istom type spoločenskej mienky, ktorá sa odráža v negatívnych postojoch k sociálnemu zvýhodňovaniu tých, ktorí si zvykli profitovať z „miernej“ politickej klímy.

Problémy s vymedzením konceptu (sociálneho) znevýhodňovania súvisia podľa nášho názoru aj so skutočnosťou, na ktorú upozorňuje Bahna (2010). Autor poukazuje na nedostatok výskumov týkajúcich sa rozvrstvenia slovenskej spoločnosti z hľadiska sociálnej stratifikácie a triednej štruktúry, ktorá ju charakterizovala od 90. rokov 20. storočia. Pritom meranie sociálno-ekonomickej pozície jednotlivca alebo domácnosti je jedným z východiskových zisťovaní z hľadiska snahy poskytnúť validné informácie o podobe sociálnej štruktúry konkrétnej spoločnosti. Bahna sa sústreďuje na analýzu dichotómií spôsobu merania sociálno-ekonomického statusu (SES) jednotlivca

a domácnosti. Nazdávame sa, že objektívne a subjektívne vymedzenie SES môže byť inšpiratívne aj pre edukačné výskumy, ktoré operujú s premennou sociálneho znevýhodňovania (bližšie Bahna, 2010). Bunčák, Džambazovič, Hrabovská, Sopóci (2011) konštatujú, že v poslednom období narastá záujem o sociologické skúmanie sociálnej stratifikácie postsocialistických spoločností, pričom základnými otázkami výskumov sociálnej stratifikácie sú: *„Koľko segmentov, teda vrstiev či tried v systéme sociálnej stratifikácie spoločnosti existuje? Ktoré sú najdôležitejšie diferenciačné kritériá, na základe ktorých tieto segmenty vznikajú? Aké javy a procesy ovplyvňujú umiestnenie jedincov v rámci tohto systému? Nakoľko sú prípustné hranice medzi jednotlivými triedami systému stratifikácie?...“* (s. 498). Opäť otázky, ktoré korešpondujú s úvahami o sociálnom znevýhodňovaní – čo je typické pre vrstvu, ktorá môže byť atribuovaná ako znevýhodnená?

Zhrnutie: možno konštatovať, že sociologické štúdie v redukovanej miere používajú pojem sociálne znevýhodnené prostredie, ak sa adjektívum znevýhodnený objavuje, väčšinou v relácii k subjektu, ktorou je jednotlivec, skupina, rodina. Samotné prostredie, ktoré spôsobuje istý druh znevýhodnenia/znevýhodňovania je operačne definované prostredníctvom indexov chudoby, meranými indikátormi socio-ekonomického statusu alebo indikátormi sociálneho vylúčenia. Znevýhodnený jedinec je až produktom kvantifikovaných charakteristík prostredia. Aj napriek tomu, že slovenská sociologická terminológia neupozorňuje na možnosť alternatívneho používania pojmov sociálne znevýhodnenie a sociálna exklúzia, napr. podľa Percy-Smith (2000) pojem sociálne vylúčenie (social exclusion) je často vnímaný v synonymickom poňatí s pojmom chudoba alebo znevýhodnenie. Avšak, ako upozorňuje autor (Percy-Smith), medzi uvedenými pojmami sú dôležité rozdiely. Koncept chudoby sa primárne týka distribúcie zdrojov: zlé podmienky bývania sú jedným z ukazovateľov zníženej dostupnosti zdrojov, príjem domácnosti má rovnako dôležité postavenie. Sociálna politika, ktorá sa snaží eliminovať chudobu, sa zväčša orientuje na redistribúciu zdrojov jednotlivcom alebo domácnostiam v núdzi. Koncept znevýhodnenia je evidentne komplexnejší, zameriava sa na interakciu medzi nedostatkom materiálnych zdrojov a poskytovaním sociálnych služieb a podpory. V dôsledku toho prístupy štátu k znevýhodneniu sa typicky dotýkajú distribúcie celej škály služieb a zdrojov jednotlivcom a domácnostiam v núdzi. V procese analýzy slovenských sociologických štúdií sme zaregistrovali, že sociológovia vnímajú potrebu reflexie na kontext špecifického hospodárskeho, sociálneho vývoja a stavu prosperity na konkrétnom území, v rámci ktorého sú kvantifikované ukazovatele chudoby a sociálneho vylúčenia. Podobne – sociálne znevýhodnenie a jeho konzekvencie pre edukáciu je tiež nutné skúmať, operačne definovať a merať v určitom spoločenskom kontexte.

Konceptualizácia pojmu sociálne znevýhodňujúce prostredie

V našom príspevku reagujeme na legislatívne vymedzený a v odbornom diskurze používaný pojem sociálne znevýhodnené prostredie. Nazdávame sa, že akceptovanie navrhovanej definície môže napomôcť pri redukovaní nepresností a presnejšej operačnej definícii pojmu. V našom návrhu definície tohto pojmu chceme hneď v úvode zdôrazniť, že považujeme za užitočné rozlišovať medzi sociálne znevýhodneným prostredím a sociálne znevýhodňujúcim prostredím, sociálne znevýhodneným dieťaťom a dieťaťom pochádzajúcim zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia. V prípade sociálne znevýhodneného prostredia je dôraz kladený na to, že toto prostredie je dôsledkom určitých príčin. V prípade sociálne znevýhodňujúceho prostredia je dôraz kladený na inú stránku veci – že toto prostredie (bez prihliadania na príčiny, ktoré ho spôsobili), môže mať za následok znevýhodnenie tých, ktorí v ňom žijú. Inými slovami, vplyv znevýhodňujúceho prostredia môže (nemusí) spôsobiť znevýhodnenie jedincov, ktorí sa v takomto prostredí socializujú. V tomto príspevku kladieme dôraz na to, že toto prostredie môže mať znevýhodňujúce následky pre osoby, ktoré v ňom žijú, preto v názve príspevku a v ďalšom texte preferujeme pomenovanie sociálne znevýhodňujúce prostredie namiesto sociálne znevýhodnené prostredie. A podobne aj v prípade pojmu „sociálne znevýhodnené dieťa“, ktorý vyjadruje definitívne znevýhodnenie v zmysle ireparabilného poškodenia, preferujeme pomenovanie dieťa pochádzajúce zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia. Toto pomenovanie nevyjadruje, že dieťa bolo definitívne „poškodené“, ale že na neho pôsobili, resp. pôsobia sociálne znevýhodňujúce podmienky bez toho, aby sme sa vyjadrovali k tomu, či k poškodeniu skutočne došlo.

Zhrnuté: pojem „znevýhodňujúci“ je vhodnejší ako pojem „znevýhodnený“ preto, lebo integruje dynamický aspekt, a to v dvoch formách: a) znevýhodňujúce prostredie neznamená definitívne znevýhodnenie dieťaťa; b) znevýhodňujúce prostredie nevyjadruje fakt, že nemôže dôjsť k jeho zmene. Východiskom k vymedzeniu podstaty sociálne znevýhodňujúceho prostredia je obsah pojmu „znevýhodnenie“, ktorý vyjadruje horší prístup osoby pochádzajúcej z tohto prostredia k akýmkoľvek zdrojom spoločnosti. Atribút „sociálne“ vyjadruje špecifickú príčinu, ktorá môže osobu žijúcu v tomto prostredí znevýhodňovať z hľadiska jej minulého, aktuálneho a budúceho vývinu tým, že má horší prístup k zdrojom práve kvôli sociálnemu prostrediu, v ktorom žije. Konkrétne, kvôli svojmu sociálnemu pôvodu (napríklad etnická príslušnosť), kvôli neúplnému rodinnému zázemiu, kvôli neprivilegovanému sociálnemu postaveniu rodičov, kvôli príslušnosti k marginalizovanej skupine atď. Sociálne prostredie môže mať veľa podôb a kvôli prehľadnosti ich možno klasifikovať do dvoch tried: malé spoločenské skupiny, ktoré majú bezprostredný vplyv na

dieťa, predovšetkým rodina a rovesníci a väčšie spoločenské skupiny – napríklad spoločenstvo, v ktorom rodina žije – osada, dedina, mesto, spoločenská vrstva, ku ktorej rodina dieťaťa patrí, etnická príslušnosť atď. Je treba pripomenúť, že sociálne znevýhodnenie nie je jedinou formou znevýhodnenia a okrem sociálneho znevýhodnenia možno uvažovať o ďalších kategóriách znevýhodnenia. Napríklad ekonomicky znevýhodňujúce prostredie, geograficky znevýhodňujúce prostredie, infraštruktúrou znevýhodňujúce prostredie atď. Rozličné druhy znevýhodnenia obvykle nepôsobia izolovane, naopak, pôsobia spravidla simultánne a zapríčiňujú konfúziu a vzájomné prepletenie. To má za následok, že dochádza k vzniku dvoj-, troj-, či mnohonásobného znevýhodnenia osoby. Príkladom môže byť dieťa pochádzajúce z rodiny nezamestnaných rodičov, ktorí majú nízky príjem, zlé podmienky na bývanie a ktorí pochádzajú z osady vzdialenej od dediny. A vec sa môže komplikovať ešte tým, že okrem týchto „externých" znevýhodnení môžu na rozvoj osoby vplývať znevýhodňujúco aj „interné" – na osobu sa viažuce činitele: napríklad mentálne postihnutie rodičov alebo dieťaťa. Externé a interné podmienky obvykle tiež nepôsobia izolovane, ale ich efekty sa môžu v rozmanitých kombináciách spájať alebo prelínať, čím dochádza k mnohoúrovňovému znevýhodneniu. Napríklad, ak by sme analyzovali „školskú kariéru" niektorých rómskych detí, tak s prihliadnutím na vyššie uvedené by sme mohli identifikovať, že sú znevýhodnené sociálnou a kultúrnou odlišnosťou, jazykovou odlišnosťou, ekonomickou nedostatočnosťou, prípadnými intelektovými deficitmi rodičov atď.

Napriek uvedenej komplikovanosti nemožno rezignovať na požiadavku definície s tým, že je pri jej používaní nevyhnutné opísanú komplexnosť mať na pamäti. S prihliadnutím na to navrhujeme nasledovnú definíciu pojmu sociálne znevýhodňujúce prostredie dieťaťa: je to také prostredie, ktoré obmedzuje alebo zhoršuje prístup dieťaťa k zdrojom spoločnosti zo sociálnych dôvodov. Pod zdrojmi máme na mysli napríklad školské vzdelávanie poskytované spoločnosťou a pod sociálnymi dôvodmi máme na mysli primárne osoby, ktoré sa starajú o výchovu dieťaťa (obvykle rodina) a bezprostredné spoločenstvo, v ktorom rodina žije. Ak sociálne prostredie skutočne na dieťa vplývalo sociálne znevýhodňujúco – obmedzovalo ho v prístupe k existujúcim zdrojom, neumožnilo mu napríklad absolvovať predškolskú prípravu (mohlo to byť, pravdaže, aj z ekonomických príčin, tento aspekt však nie je predmetom našej pozornosti), potom to v intenciách uvedenej definície znamená, že ho mohlo „poškodiť", zhoršiť podmienky na jeho kognitívny vývin. To však neznamená, že toto pôsobenie znevýhodňujúceho prostredia musí mať za následok trvalé znevýhodnenie dieťaťa. Z tohto dôvodu je vhodné používať pre pomenovanie takéhoto dieťaťa, dieťa zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia, čím je zdôraznená prechodnosť tohto stavu a zároveň je vyjadrené, že život

v takomto prostredí neznamená ireparabilné znevýhodnenie. Pojem „sociálne znevýhodnené dieťa“ je nevhodný, lebo implikuje statické a nemenné vývinové efekty. Za účelom precíznejšieho vymedzenia je užitočné špecifikovať pojem sociálne znevýhodňujúce prostredie ešte jedným atribútom, ktorý súvisí s typom sociálnej skupiny, v ktorej dieťa vyrastá. Ak je to rómske etnikum, potom je vhodné použiť presné pomenovanie „rómske dieťa zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia“. Ak ide o dieťa pochádzajúce z minority, potom je vhodné použiť meno príslušnej minority. Ak ide o marginalizovanú skupinu, potom je vhodné použiť pomenovanie napr. „dieťa zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia žijúce v marginalizovanej skupine“.

Medzi charakteristikami, ktoré môžu deti znevýhodňovať v porovnaní so zvyškom populácie, sa zvyčajne uvádza:

1. zdravotný, fyzický a psychický stav detí (systém vzdelávania zohľadňuje, že deti majú špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby);
2. etnický pôvod – tento druh znevýhodnenia je štátom kompenzovaný prostredníctvom systému národnostného školstva;
3. sociálne postavenie rodiny, ktoré je vnímané ako možný znevýhodňujúci faktor pre dieťa, ktoré v tejto rodine vyrastá (Kadlečíková, In Gallová-Kriglerová, 2010, s. 8-10).

Aj keď vyššie uvedené vymedzenie pojmu sociálne znevýhodňujúce prostredie zdôrazňuje jeho psychologickú, resp. pedagogickú stránku, je potrebné mať na pamäti, že pojem „sociálne znevýhodňujúce prostredie“ je možné analyzovať aj z ďalších aspektov. V závere chceme upozorniť na 5 aspektov znevýhodňovania: politický, spoločenský, ekonomický, pedagogický a psychologický a zároveň navrhnúť ich stručnú charakteristiku.

a) Politický aspekt súvisí s prístupom spoločnosti k osobám, ktoré zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia pochádzajú, súvisí s ochotou evidovať tento jav a so zámermi spoločnosti minimalizovať jeho existenciu a dôsledky;
b) Spoločenský aspekt vyjadruje skutočnosť, ako sú osoby zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia začleňované do systému spoločnosti;
c) Ekonomický aspekt sociálne znevýhodňujúceho prostredia (porovnaj Spoločné memorandum o inklúzii, 2003) možno demonštrovať na situácii rómskeho etnika: Viac ako 76 percent ekonomicky aktívnych príslušníkov rómskeho etnika má ukončené iba základné vzdelanie a 3,7 % je bez školského vzdelania. Uvedená skutočnosť má za následok žiadny alebo nízky ekonomický príjem osôb žijúcich v tomto prostredí;
d) Pedagogický aspekt identifikuje osoby zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia ako osoby s osobitnými vzdelávacími potrebami: ako osoby s potrebou individuálneho prístupu a potrebou rozvoja alternatívnych foriem a metód vyučovania;

e) Psychologický aspekt súvisí s dôsledkami a efektmi sociálne znevýhodňujúceho prostredia v oblasti psychického vývinu osôb, ktoré sa v tomto prostredí narodia, vyrastajú a žijú.

Záver

Sociálne znevýhodňujúce prostredie považujeme za také prostredie, ktoré kvôli sociálnym príčinám obmedzuje alebo zhoršuje prístup dieťaťa k zdrojom spoločnosti. Dieťa, ktoré z takéhoto prostredia pochádza, je týmto prostredím znevýhodňované, avšak tento efekt nemusí byt trvalý. Tento dynamický aspekt neodráža relatívne často používaný a z tohto hľadiska nevhodný pojem sociálne znevýhodnené prostredie, resp. sociálne znevýhodnené dieťa. Nazdávame sa však, že v budúcom výskume v spoločenských vedách je potrebné operačne definovať, čo sú manifestované a pozorovateľné prejavy sociálneho znevýhodňovania v slovenských podmienkach. Takto definovaná premenná je prístupná ďalšiemu relačnému i kauzálnemu výskumu a poslúži aj odborníkom, ktorí pre potreby národných a medzinárodných meraní zbierajú komplexné údaje o tejto populácii. Možnou inšpiráciou pri operačných definíciách sociálneho znevýhodňovania môže byť sociologický výskum spoločenských javov. V rámci týchto výskumov samotné prostredie, ktoré spôsobuje istý druh znevýhodnenia/znevýhodňovania je operačne definované prostredníctvom indexov chudoby, meranými indikátormi socioekonomického statusu alebo indikátormi sociálneho vylúčenia. Znevýhodnený jedinec je až produktom kvantifikovaných charakteristík prostredia. V príspevku uvádzame, že aj pedagogika aj sociológia vedy aktualizujú v súčasnosti svoj pojmový aparát a nevyhnú sa situácii importovania nových konceptov. Tento jav súvisí aj so vznikom nových sociálnych javov, ktoré majú, pochopiteľne, edukačné implikácie. Agenda Európskej únie vyžaduje taktiež reflektovanie medzinárodných štandardov v oblasti terminológie, osobitne spoločenských vied. Nazdávame sa, že v budúcnosti by bolo potrebné hľadať prienik medzi terminológiou vied, ktoré pomenúvajú ten istý jav rôznym spôsobom. Rovnaké pomenovanie nevylučuje špecifickú analýzu a výskum v rámci optiky vedeckého diskurzu tej-ktorej vedy. Sociológia môže poslúžiť pedagogike pri precizovaní termínov, v našom prípade konceptu sociálneho znevýhodňovania, môže byť zdrojom informácií pri operacionalizácii i následnej kvantifikácii javu (sociálne znevýhodnenie/znevýhodňovanie).

LITERATÚRA

ABRAHAMSON, P. (1995). Social Exclusion in Europe: Old Wine in New Bottles? In Trbanc, M. (Ed.): Social Exclusion and Poverty, 9(19-20), 119-136.

ATKINSON, A. B. (1998). Social exclusion, Poverty and Unemployment. In Atkinson, A. B., Hills, J. (eds.): Exclusion, Employment and Opportunity. London: Centre for analysis of Social Exclusion.
BAČOVÁ, V. (1992). Vzťahy obyvateľov Slovenska k Rómom (sociálno-psychologická analýza). In Neznámi Rómovia. Bratislava: Národopisný ústav SAV.
BAHNA, M. (2010). Subjektívna identifikácia vlastnej pozície v stratifikačnom systéme slovenskej spoločnosti. Sociológia, 42(2), 87-112.
BUNČÁK, J. – DŽAMBAZOVIČ, R. – HRABOVSKÁ, A. – SOPÓCI, J. (2011). K niektorým otázkam sociálnej stratifikácie slovenskej spoločnosti. Sociológia, 43(5), 495-527.
CAMPIONE, J. N. – BROWN, A. L. (1978). Toward a theory of intelligence: Contributions from research with retarded children. Intelligence, 2, 279-304.
ČAMBALÍKOVÁ, M. – SEDOVÁ, T. (eds). (2007. Exklúzia a sociálna situácia na Slovensku. Zborník z konferencie. Sládkovičovo: Fakulta sociálnych štúdií VŠS.
DOČKAL, V. – FARKAŠOVÁ, E. (2004). Skríningová metodika na vylúčenie mentálnej retardácie detí zo znevýhodneného sociálneho prostredia. Psychológia a patopsychológia dieťaťa, 39(2 - 3), 215-225.
DONČEVOVÁ, S. (2008). Monika Čambalíková – Tatiana Sedová, (eds): Exklúzia a sociálna situácia na Slovensku. Zborník z konferencie. Recenzia. Sociológia, 40(4), 364-369.
DUDOVÁ, I. 2003. Ekonomika vzdelávania. Bratislava: Ekonóm.
ĎZAMBAZOVIČ, R. (2004). Od merania chudoby k meraniu sociálneho vyčleňovania. Otázky merania chudoby. Bratislava: FES, 11 – 23.
ĎZAMBAZOVIČ, R. – GERBERY, D. (2005). Od chudoby k sociálnemu vylúčeniu. Sociológia, 37(2), 143- 176.
EDWARDS, R. J. (1974). Characteristics of disadvantaged children. The Irish Journal of Education, 8(1), 49-61.
FALŤAN, Ľ. – GAJDOŠ, P. – PAŠIAK, J. (1995): Sociálna marginalita území Slovenska. Bratislava: S.P.A.C.E.
FARKAŠOVÁ, E. – KUNDRÁTOVÁ, B. (2004). Rómski žiaci našich škôl: ich kognitívny vývin a sociálna integrácia. Psychológia a patopsychológia dieťaťa, 39(2 – 3), 182-192.
FEUERSTEIN, R. (1980). Instrumental Enrichment. Baltimore: University Park Press.
FLIEGEL, Ľ. (1992). Výchova a vzdelávanie rómskych detí v školskom systéme. In Neznámi Rómovia. Bratislava: Národopisný ústav SAV.
GALLOVÁ-KRIGLEROVÁ, E. (Ed). (2010). Žiaci zo znevýhodneného prostredia na Slovensku a v zahraničí. Komparatívna analýza slovenskej legislatívy a štatistických údajov s prístupmi v piatich európskych krajinách. Bratislava: Inštitút pre dobre spravovanú spoločnosť.
GERBERY, D. (2007). Princíp aktivácie v sociálnej politike a jeho vzťah k zmierňovaniu chudoby a sociálneho vylúčenia. Sociológia, 39(5), 383 – 408.
HAYWOOD, H. C. – BROWN, A. L. – WINGENFELD, S. (1990). Dynamic approaches to psychoeducational assessment. School Psychology Review, 19, 411-422.
HORŇÁK, L. – PETRASOVÁ, A. (2001). Aktuálne postavenie učiteľa a rómskeho asistenta v triedach s rómskymi žiakmi. In Rómske etnikum v systéme multikultúr-

nej edukácie. Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie, Prešov 21.9. 2000. Prešov: PF.
JARMAN, B. (1984). Identification of underprivileged areas. British medical journal, 289, 1587-1592.
JENSEN, B. et al. (2012). Knowledge-based efforts for socially disadvantaged children in daycare – an inclusive ECEC program. VIDA Status Report 1. Design and Methods, VIDA-Research Series DPU. Aarhus: Aarhus University.
KADLEČÍKOVÁ, J. (2010). Legislatívny rámec pre definovanie žiakov zo znevýhodneného prostredia. In Žiaci zo znevýhodneného prostredia na Slovensku a v zahraničí. Komparatívna analýza slovenskej legislatívy a štatistických údajov s prístupmi v piatich európskych krajinách. Bratislava: Inštitút pre dobre spravovanú spoločnosť, 8-11.
KARIKOVÁ, S. – KASÁČOVÁ, B. (2005). Príprava asistenta učiteľa pre edukáciu rómskych žiakov (výsledky výskumu učiteľov, asistentov a študentov učiteľstva). In Cesty k zvyšovaniu socializácie rómskeho etnika. Zborník príspevkov z pracovného seminára, Lipovce, 15. – 16. decembra, 2004. Prešov: PF.
LAHLE, W. (2013). Definition of "Socially and Economically" Disadvantaged Individuals. Dostupné: http://womeninbusiness.about.com/od/smallbusinessfunding/a/sbadefsociodis.htm.
LALUHA, I. – OŠKOVÁ, S. – STANEK, V. (2005). Kvalita života, sociálne nerovnosti a diferenciácia obyvateľstva. Sociológia, 37(2), 119-142.
ĽUPTÁKOVÁ, K. (2005). Podporovanie sociálnej inklúzie rómskeho žiaka – prostriedok formovania jeho vzťahu k škole. In Cesty k zvyšovaniu socializácie rómskeho etnika. Zborník príspevkov z pracovného seminára, Lipovce, 15. – 16. decembra, 2004. Prešov: PF.
MAREŠ, P. (1999). Sociologie nerovnosti a chudoby. Praha: Slon.
MAREŠ, P. – RABUŠIC, L. (1996). K měření subjektivní chudoby v české společnosti. Sociologický časopis, 32, 297-315.
MICHÁLEK, A. (2004). Meranie chudoby v regiónoch (okresoch SR). Sociológia, 36(1), 5-28.
MITCHELL, E. (2009). Financial Support of Families in the Czech Republic and Slovakia from the European Perspective: More Similar than Different. Sociológia, 41(3), 223-246.
OORSCHOT, van W. – HALMAN, L. (2000). Blame or Fate, Individual or Social? An International Comparision of Popular Explanations of Poverty. European Societies 2(1), 1-28.
PERSY-SMITH, J. (2000). Introduction" The Contours of Social Exclusion. In PERSY-SMITH, J. (Ed). Policy Responses to Social Exclusion. Buckingham: Open University Press.
PORTIK, M. (2003). Determinanty edukácie rómskych žiakov. Asistent učiteľa. Prešov: PF.
SAFTA, C. G. – STAN, E. – IUREA. C. – SUDITU, M. (2010). Counseling and Assistance for Women Victims of Domestic Violence in Romania – Case Study. Procedia Social and Behavioral Sciences, 5, 2034–2041. Dostupné:

http://ac.elscdn.com/S1877042810017830/1-s2.0-S1877042810017830-main.pdf?_tid=f3a8ba5e-05e2-11e3-8eed-00000aab0f27&acdnat=1376595986_d0e2815eb09d606dab2d8da3456a9388.
Spoločné memorandum o inklúzii (2003). Dostupné: http://www.employment.gov.sk/new/index.php?SMC=1&id=577.
STANEK. V. a kol. (2004). Sociálna politika. Bratislava: Ekonóm.
STRAPCOVÁ, K. (2005). Percepcia nerovností a príčin chudoby na Slovensku. Sociológia, 37(2), 419-448.
Štátne vzdelávacie programy ISCED 0, 1, 2, 3. Dostupné: http://www.schoolleadership.eu/portal/resource/equity-and-education-country-notes-central-european-project-2009.
ŠTĚPÁNKOVÁ, J. (2009). Equity and Education. Country Note: Slovakia. In EMESE, I. (Ed). Equity and Education. Country Notes on a Central-European project 2009. Budapest: Tempus Public Foundation.
TOWNSEND, P. (1987). Deprivation. Journal of social policy, 16, 125-146.
TZURIEL, D. (1989). Inferential cognitive modifiability in young socially disadvantaged and advantaged children. International Journal of Dynamic Assessment and Instruction, 1, 65 – 80.
TZURIEL, D. (1996). Inferential thinking modifiability in young socially disadvantaged and advantaged children. In M. G. Lother, E. Cole et al. (Eds.). Dynamic assessment for instruction: From theory to application. (pp. 146 – 157). North York, ON: Captus.
VALACHOVÁ, D. (2001). Možnosti predškolskej edukácie rómskych žiakov. In Rómske etnikum v systéme multikultúrnej edukácie. Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie, Prešov 21. 9. 2000. Prešov: PF.
VÁGNEROVÁ, M. (1997). Psychologie problémového dítěte školního věku. Praha: Univerzita Karlova.
VYGOTSKY, L. S. (2004). Psychologie myšlení a řeči. Praha: Portál.

Iveta Kovalčíková *je vysokoškolská učiteľka na Katedre predškolskej a elementárnej pedagogiky a psychológie Pedagogickej fakulty Prešovskej univerzity v Prešove. Odborná a výskumná orientácia – kognitívne aspekty edukácie žiakov so špecifickými vzdelávacími potrebami, dynamická diagnostika kognitívnych schopností, kognitívna stimulácia individuálnych edukačných potrieb žiaka.*

Jozef Džuka *je vysokoškolský učiteľ na Inštitúte psychológie Filozofickej fakulty Prešovskej univerzity v Prešove. Odborná a výskumná orientácia – subjektívna pohoda slovenskej mládeže v interkulturálnom kontexte, subjektívna pohoda nezamestnanej mládeže, viera v spravodlivý svet, motivácia a emócie človeka, dynamická diagnostika intelektových schopností.*

Doc. PhDr. Iveta Kovalčíková, PhD.
Pedagogická fakulta

Prešovská univerzita
Ul. 17. Novembra 15
08001 Prešov
iveta.kovalčíková@unipo.sk

Prof. PhDr. Jozef Džuka, PhD.
Filozofická fakulta
Prešovská univerzita
Ul. 17. Novembra 1
08001 Prešov
jozef.dzuka@unipo.sk

Edukačné neúspechy žiakov základných škôl v Poľsku – analýza vybraných pedagogických determinantov[1]

Małgorzata Przybysz-Zaremba

Anotácia: Edukačné neúspechy žiakov základných škôl v Poľsku – analýza vybraných pedagogických determinantov. *V texte boli podrobené analýze edukačné neúspechy žiakov základných škôl v Poľsku. Vymedzené boli dve skupiny pedagogických determinantov neúspechov vo vzdelávaní: tie, ktoré sú zakorenené v školskom systéme a tie, ktoré prevládajú v didakticko-výchovných kompetenciách učiteľov. S cieľom ukázať široký aspekt vplyvu týchto determinantov sa autorka odvoláva na výsledky výskumov, ktoré potvrdzujú analyzovaný problém. Záverečná časť textu obsahuje preventívne opatrenia a všeobecný náčrt pedagogických exemplifikácií minimalizovania edukačných neúspechov žiakov, ktoré zavedené do praxe môžu podporiť žiakov v prežívaní školského úspechu.*
PEDAGOGIKA.SK, 2014, ročník 5, č. 1: 28-51

Kľúčové slová: *neúspech, školské neúspechy, edukačné neúspechy, školský úspech, opakovanie ročníka, prevencia neúspechu vo vzdelávaní.*

Educational Failures of the Primary School Pupils in Poland – Analysis of Chosen Pedagogical Determinants. *The paper analyses educational failures of primary school children in Poland. Two groups of pedagogical determinants of educational failures were distinguished: the first one lies in the school system and the teacher's didactic-educational competence. The author quotes results of researches, which confirm the analyzed issues, in order to present broader aspect of affection of these determinants. The final part of the paper includes preventive actions and general outline of pedagogical exemplifications of minimizing pupils' educational failures, which once introduced in praxis can strengthen pupils in experiencing the school success.*
PEDAGOGIKA.SK, 2014, Vol. 5. (No. 1: 28-51)

Key words: *failure, school failure, school success, repeating, prevention of school failures.*

Úvod

S edukačnými neúspechmi[2] sa stretávame od konštituovania školy ako výchovno-vzdelávacej inštitúcie. V Poľsku sa tento jav stal predmetom záujmu

[1] Tento text je rozšírením a doplnením analýz na tému pedagogických determinantov edukačných neúspechov žiakov základných škôl v Poľsku, ktorého autorka načrtáva v článku pod titulom: Pedagogické determinanty edukačných neúspechov žiakov základných škôl v Poľsku – text bol odovzdaný do tlače v ACTA Facultatis Paedagogicae Universitatis Tyrnaviensis, Acta Fac. Paed. Univ. Tyrnaviensis.

na začiatku 60. rokov minulého storočia. Jedným z popredných vedcov zaoberajúcich sa problematikou edukačných neúspechov bol v tom čase Jan Konopnicki, autor publikácie: „*Niepowodzenie w nauce szkolnej – przyczyny i środki zaradcze*", ktorá sa stala základom pre realizovanie ďalších výskumov. V Poľsku sa problematikou vzdelávacích neúspechov zaoberali Zygmunt Mysłakowski, Maria Tyszkowa, Czesław Kupisiewicz, Halina Spionek, Ludwik Bandura, Wincenty Okoń, Zbigniew Kwieciński a i. (Kojs, 1998, s. 15). Na základe uskutočnených výskumov sa vyprofilovali dva hlavné výskumné smery. Prvý z nich sa orientuje na hľadanie príčin neúspechov, druhý smeruje k možnosti ich predchádzania. Všetci autori zaoberajúci sa problematikou vzdelávacích neúspechov sa pritom zhodujú, že príčiny tohto javu sú rôznorodé a majú komplexný charakter.

Záujem o problematiku vzdelávacích neúspechov z roka na rok naberá čoraz väčší význam. O povahe a aktuálnosti tejto otázky svedčí okrem iného to, že už na začiatku 70. rokov 20. stor. boli vzdelávacie neúspechy zaradené organizáciou UNESCO medzi hlavné svetové problémy (Pauli, Brimer, 1971), pričom v polovici 90. rokov vzdelávacie grémiá Európskeho spoločenstva s prihliadnutím na konštantné, ba priam narastajúce rozmery školských neúspechov (viac ako 100 miliónov detí sa vzdalo edukácie) (Delors, 1996, s. 23), uznali boj s týmto problémom za mimoriadnu „pedagogickú výzvu pre zjednocujúcu sa Európu" (podľa Karpińskej, 2001, s. 146).

Cieľom predkladaného článku je priblíženie problému edukačných neúspechov žiakov základných škôl v Poľsku. Analýza uvedenej problematiky sa vzťahuje na pedagogické determinanty, ktoré zohrávajú závažnú rolu v procese prejavovania sa edukačných neúspechov žiakov, čo potvrdzujú početné výskumy v danej oblasti realizované v Poľsku, ako aj v zahraničí.

Analýzu edukačných neúspechov žiakov začíname definíciou pojmu neúspech a neúspech v edukácii, na ktorú nadväzuje všeobecný náčrt príčin edukačných neúspechov žiakov. Hlbšej analýze boli podrobené pedagogické determinanty edukačných neúspechov, a to predovšetkým vo svetle školy a systému vzdelávania, ako aj didakticko-výchovných kompetencií učiteľa. Celkovú analýzu uzatvára rozbor možných preventívnych opatrení s cieľom

---

[2] V odbornej literatúre poľskej proveniencie používajú autori zaoberajúci sa problematikou školských neúspechov detí vo vyučovacom procese rovnocenné pojmy: školské neúspechy, vzdelávacie/edukačné neúspechy, didaktické neúspechy (pozri Cz. Kupisiewicz, 2000, s. 253; W. Okoń, 1995, s. 356; Domagała-Kręcioch, 2008; Dyrda, 2007). Môžeme si však všimnúť, že *školské neúspechy* sú najširším pojmom a zahŕňajú neúspechy učiteľov aj žiakov. Neúspechy učiteľov pozostávajú z: výchovných, didaktických a organizačných zlyhaní. Školské neúspechy žiakov sa pre zmenu týkajú správania a učenia sa (Łuczak, 2000, s. 7-8). V anglickojazyčnej literatúre sa na opis vzdelávacích neúspechov používa pojem *školské straty*.

minimalizovania edukačných neúspechov žiakov. V záverečnej pasáži majú svoje miesto podnety na diskusiu, ako aj odporúčania, ktoré boli sformulované poprednými poľskými vedcami v rámci početných vedeckých podujatí. Uvedené odporúčania môžu prispieť k minimalizovaniu, prípadne úplnému odstráneniu problému neúspechov v edukácii, s ktorými sa stretávajú žiaci poľských škôl.

Prezentovaná analýza problematiky (najmä jej záverečná časť) môže byť návodom pre zavedenie zmien taktiež v systéme základného vzdelávania na Slovensku, vychádzajúc z predpokladu, že žiaci všetkých škôl na celom svete sa stretávajú s väčšími či menšími neúspechmi v edukácii.

Neúspech, neúspechy vo vzdelávaní – definície

Úvahy týkajúce sa determinantov edukačných neúspechov je potrebné začať od zadefinovania pojmu „neúspech". V literatúre je tento pojem vnímaný subjektívne, pričom označuje absenciu úspešnosti pri realizácii vytýčeného cieľa. Subjektivizmus v rámci tohto javu spočíva v tom, že *„časť žiakov počíta s tým, že sa neúspechu pri učení nedá vyhnúť, že je stálou súčasťou (vo vedomí) tých, ktorí sa učia, že je to „neustála neznáma", prejavujúca sa pri preberaní a riešení nových, náročných a častých úloh, realizovaných najmä v ťažkých podmienkach"* (Sillamy, 1994, s. 15). W. Kojs (1998, s. 15) uvádza, že *„neúspechom v širšom slova zmysle sa nedá vyhnúť – sú našou prirodzenosťou (...), sú prirodzeným determinantom našich skúseností"*.

Dieťa už v prvotnom období svojho života prežíva neúspechy, a prekračujúc prah školy rovnako tak prežíva neúspechy edukačné. Podľa názoru Wincenta Okonia (1995, s. 356) *edukačné neúspechy* predstavujú proces prejavovania sa medzier vo vedomostiach a schopnostiach, ktoré škola od žiakov vyžaduje, ako aj negatívneho vzťahu k týmto očakávaniam. Czesław Kupisiewicz (2000, s. 253) analyzujúc neúspechy žiakov vo vzdelávaní poukazuje na to, že ide o *„situácie, ktoré sú charakteristické nesúladom medzi výchovnými a didaktickými nárokmi školy a napredovaním žiakov a ich výsledkami vo vzdelávaní, ktoré dosahujú. Požiadavky školy sú naopak v súlade s celospoločensky uznávanými cieľmi výchovno-vzdelávacieho procesu a platnými vzdelávacími programami*." Odlišné definičné uchopenie tohto problému prezentuje K. M. Czarnecki (1998, s. 127), ktorý edukačné neúspechy charakterizuje ako: *„rozpor medzi úsilím žiaka, ktoré vynakladá na učenia sa (samohodnotenie) a jeho edukačnými úspechmi, ktoré hodnotí učiteľ"*. Môžeme ich tiež definovať ako negatívne hodnotené efekty edukácie, ktoré sú spojené so školou (Kojs 1998, s. 16), alebo ako stav dieťaťa, prejavujúci sa v dôsledku neschopnosti splnenia podmienok stanovených školou (Konopnicki, 1966).

Vyššie uvedené definície sa vzťahujú k situačnému alebo dynamickému charakteru prejavovania sa edukačných neúspechov, na čo poukazuje o. i. Tadeusz Lewowicki (1998). O neúspechoch môžeme hovoriť tiež vo vývojovom kontexte, v rámci ktorého sa zdôrazňuje ich temporálny aspekt. V dôsledku neúspechov dochádza k oneskorenému postupu vo vzdelávaní, čo vedie k prepadnutiu žiaka, alebo k jeho odchodu zo školy. Osoby zasiahnuté problémom edukačných neúspechov majú sťažený prístup k vyšším formám vzdelávania, pričom sa znižujú ich šance na trhu práce (Dyrda, 2007, s. 32).

Vzdelávacie problémy môžu mať charakter: prechodný, odvrátiteľný, neodvratný a relatívne trvalý. V literatúre sa vyskytujú rôzne klasifikácie neúspechov žiakov v učení sa. Najpopulárnejšia v poľskej odbornej literatúre je klasifikácia edukačných neúspechov spracovaná Czesławom Kupisiewiczom (2000, s. 254 – 255). Autor vymedzuje neúspechy:

- **skryté**, ktoré sa „prejavujú vtedy, keď učitelia nespozorujú medzery vo vedomostiach, schopnostiach a návykoch žiakov, a to aj napriek tomu, že nedostatky tejto povahy z pohľadu cieľov a programu vzdelávania – skutočne u žiakov existujú.“ Často sú príčinou neúspechov explicitných;
- **explicitné**, zahŕňajúce konkrétne medzery v učive. Prejavujú sa nedostatočnými známkami z tej-ktorej časti preberaného učiva. Pokiaľ sú identifikované zavčasu s využitím primeraných prostriedkov, problém je možné eliminovať a žiaka uchrániť pred opakovaním ročníka. V prípade, že nedostatočné hodnotenie žiaka zahŕňa celoročné výsledky jeho práce, musí ročník opakovať.

Príčiny edukačných neúspechov žiakov – všeobecný náčrt[3]

Etiológia javu edukačných neúspechov má komplexný charakter, činitele zapríčiňujúce tieto komplikácie sa často vzájomne dopĺňajú. Početné výskumy edukačných neúspechov žiakov poukazujú na tri základné skupiny príčin tohto javu. Medzi tieto skupiny patria:

- **Príčiny biopsychické (individuálne)** – vnútorné činitele, prejavujúce sa vo vnútri žiaka, t. j. psychické činitele, somatické; intelektuálna a emocionálna úroveň dieťaťa, poruchy nervového systému, mikropoškodenia mozgu, disharmónia rozvoja percepčno-motorických funkcií, fragmentárne vývinové poruchy, fyzické vady a somatické choroby, poruchy laterality (Lewowicki, 1977; Kupisiewicz, 2000; Karpińska, 2000).
- **Príčiny sociálno-ekonomické** – opisujúce podmienky procesu učenia sa i výučby, t. j. činitele prostredia, spojené s materiálnymi a kultúrnymi

[3] Vzhľadom na tematiku článku uvádzame len vybrané príčiny edukačných neúspechov žiakov, prezentujúc ich všeobecný náčrt. Autorka cielene neuplatňuje hlbšiu analýzu týchto príčin.

podmienkami rodiny; sociálno-kultúrne podmienky rodiny, jej ekonomický status, úroveň potrieb, emocionálna klíma panujúca v rodine, emocionálna väzba dieťaťa s matkou, štruktúra rodiny, rodičovské postoje a štýl výchovy, spôsob trávenia voľného času, výchovno-opatrovateľské disfunkcie (Kupisiewicz, 2000; Tyszkowa, 1990; Karpińska, 2000).

- **Príčiny školské** – týkajúce sa represívnych, selektívnych a reproduktívnych funkcií školy, tkvejúce v obsahu procesu výučby, t. j. činitele didaktickovýchovné; nesprávna organizácia a priebeh vyučovacieho procesu, prehustené programy, absencia individuálneho prístupu vzdelávania, absencia kompenzačno-vyrovnávacieho doučovania, nedostatočné vybavenie škôl didaktickými pomôckami, medzery v príprave učiteľov, ich neuspokojivá práca, verbalizmus, neadekvátne metódy didaktickej a výchovnej činnosti, absencia záujmu o žiaka, absencia schopnosti účinného diagnostikovania, negatívne osobnostné vlastnosti učiteľa, preplnené triedy a školy (Kupisiewicz, 2000, s. 16; Karpińska 1999, s. 61).

Príčiny edukačných neúspechov žiakov majú v praxi zväčša komplexný charakter. Na prejavujúce sa problémy v edukácii nevplývajú jednotlivé činitele, ale ich zložitý súbor. Často sú úzko prepojené, takže je náročné jednoznačne vymedziť závažnosť jednotlivých aspektov.

Vzhľadom na prezentovanú tému budú predstavené hlavné pedagogické determinanty edukačných neúspechov žiakov základných škôl v Poľsku, s ktorými sa najčastejšie stretávame v školskej praxi. Potvrdzujú to početné výskumy realizované v tejto oblasti. Ich výsledky budú zmieňované v ďalšej časti textu.

Pedagogické determinanty edukačných neúspechov žiakov – vybrané kontexty[4]

Mnoho súčasných pedagógov a psychológov sa stotožňuje s tým, že hlavným determinantom edukačných neúspechov žiakov je činnosť školy a učiteľa. Uvádza sa tu o. i.:

[4] Edukačné neúspechy žiakov základných škôl zapríčiňujú rôznorodé činitele a determinanty, ktoré vyplývajú z prostredia, v ktorom je dieťa vychovávané. Vzhľadom na ich početnosť a tematiku, ktorou sa v článku zaoberáme, poukazujeme len na vybrané pedagogické determinanty. Ako vyplýva z odbornej literatúry, početných výskumov a z pozorovania vzdelávaco-výchovného procesu na školách, edukačné neúspechy žiakov majú svoj pôvod najčastejšie v pedagogických činiteľoch.
Autorka cielene neanalyzuje aspekty spolupráce školy s rodinným prostredím žiakov, keďže ide o mimoriadne širokú problematiku zahŕňajúcu celý rad rôznorodých činiteľov, ktoré môžu zapríčiňovať edukačné neúspechy žiakov. Ich početnosť predstavuje potenciálny predmet ďalšieho výskumu.

1. **Do značnej miery nepružný, v určitom zmysle priam uniformný systém výučby** sťažujúci individualizáciu didakticko-výchovnej činnosti, v mnohých prípadoch znemožňujúci spojenie školského vzdelávania s aktuálnymi potrebami dieťaťa. Tento systém odsudzuje najslabších žiakov na neúspech, pričom najtalentovanejším nevytvára podmienky potrebné na plnohodnotný rozvoj. Súčasný zreformovaný systém vzdelávania v Poľsku je založený na predpoklade, že deti sú pripravené na nástup do školy vo veku 6 rokov, čo sa rovná dosiahnutiu primeranej úrovne vývoja umožňujúceho čerpanie vedomostí z metód výučby aplikovaných v súčasnosti (do roku 2014 rozhodujú o nástupe dieťaťa do školy vo veku 6 rokov rodičia, po tomto termíne sa bude povinná školská dochádzka týkať všetkých 6-ročných detí) (Łuczak, 2000, s. 36). Povinná školská dochádzka sa 6-ročných detí dotýka v štátoch, ako napr.: Rakúsko, Belgicko, Nemecko, Česko, Dánsko, Francúzsko, Španielsko, Írsko či Luxembursko. Na Cypre, v Grécku, Holandsku či vo Veľkej Británii nastupujú do škôl pre zmenu už 5-ročné deti (Dziewulak, 2010). Výsledky výskumu *Komisie výskumov a prognóz* realizovaného pre *Poľskú akadémiu vied* (Polska Akademia Nauk – PAN) poukazujú na to, že zhruba 20 % šesťročných detí v Poľsku nie je dostatočne zrelých na percepciu im určenej problematiky, a o to viac na spôsob odovzdávania objemu učiva stanoveného vzdelávacím programom a verifikácie jeho znalosti. Táto situácia sa týka aj detí prejavujúcich sa štandardným intelektuálnym rozvojom, ktorý je primeraný dosiahnutému veku (podľa Przybysz-Zaremba, 2010, s. 16; Oelszlaeger, 2011, s. 138). Podobne aj Správa týkajúca sa *Kvality vzdelávania v Poľsku* (*Jakości edukacji w Polsce*) poukazuje na to, že miera inteligencie šesťročných detí sa pohybuje na priemernej úrovni – 56 % z nich dosahuje priemerné výsledky (percentil 25-74.) a 24 slabé (pod 25. percentil) – len 20 % šesťročných detí dosiahlo vysoké výsledky (t. j. percentil nad 75.). Zo správy vyplýva aj to, že každé tretie šesťročné dieťa nedosahovalo dobrú pripravenosť na čítanie, takmer 2/3 na písanie, skoro polovica na počítanie, pričom 70 % sa vyznačuje horšou než dobrou úrovňou logického uvažovania (podľa údajov Centrálnej skúšobnej komisie (CKE), s. 130).
Trefnú úvahu prezentovala Halina Spionek (1985, s. 64) – *„Nároky, ktoré škola kladie na žiakov, sú prispôsobené – prinajmenšom podľa zámeru ich tvorcov – možnostiam detí s normálnym a harmonickým vývojom.“* Ľahko preto môžeme predpokladať, že situácia detí, ktorých vývoj sa odlišuje od uvedeného modelu, je omnoho náročnejšia. Nielen preto, že sú „horšie“, ale mnohokrát preto, že majú rozdielne potreby a možnosti, ktoré v štruktúre školstva ani vo vzdelávacích programoch nie sú zohľadnené (Domagała-Kręcioch, 2008, s. 65).

V systéme organizácie tried a výučby, ako aj v organizačných štruktúrach školy tkvie podľa názoru Joanny Bińczyckej **štrukturálne násilie**. Ako autorka uvádza: *„nepružná organizácia času podriadená potrebám programu, špecifický „programocentrizmus" – často sa míňajúci s potrebami a povahou dieťaťa. Zameranie sa na priemernosť, na jednotnosť, čo slúži skupine „priemerných" – a zvyšok výnimočne nadaných a tých podpriemerných školská mašinéria odhadzuje mimo dianie ako smeti*" (Bińczycka, 1997, s. 38).

V školskej praxi je väčšina učiteľov zameraná na prácu s priemernými a slabšími žiakmi. Nároky na talentované deti sú ohraničené nárokmi, ktoré sú prispôsobené možnostiam priemerných a podpriemerných žiakov. Prevažujú úlohy spočívajúce v reprodukovaní vedomostí, odovzdávaní a upevňovaní učiva a rozvíjaní reprodukčného myslenia. Bokom pritom ostáva rozvíjanie schopností, záujmov a tvorivých aktivít nadaných žiakov. Pri takomto stave talentovaní žiaci vnímajú školu ako nudnú a úlohy, ktoré realizujú, ako príliš ľahké a nestimulujúce, žiaci strácajú motiváciu a nadšenie pre učenie, čoho dôsledkom je znižovanie úrovne ich výsledkov (Dyrda, 2007, s. 42).

2. **Neprispôsobenie obsahu a organizácie výučby potrebám života a sociálne podmieneným záujmom žiakov.** Dominuje „abstraktná homogénnosť" obsahu výučby, neprispôsobenie vzdelávacieho programu odlišným spoločenským podmienkam a rôznym psychologickým typom osobnosti detí. Plány a vzdelávacie programy platné pre základné školy sú (najmä vo vyšších ročníkoch) prehustené, ich realizácia si vyžaduje nielen mnoho úsilia zo strany učiteľov, ale predovšetkým žiakov (dostávajú veľa domácich úloh, ktorým musia venovať veľa času, čo si vyžaduje tiež pomoc zo strany rodičov). Väčšina vzdelávacích programov nezohľadňuje špecifikum psychického rozvoja žiakov, pričom obsahuje veľa tzv. „vzdelanostnej batožiny". Ako uvádza Marian Falski (podľa Kupisiewicz, 2000), nadmerné požiadavky plynúce z programu vo vyšších ročníkoch základnej školy predstavujú jednu z dôležitých príčin prepadnutia, ktoré je považované za nevhodné a neprimerané didaktické opatrenie. Podľa Jana Konopnického (1966), prepadnutie je „*organizačný prostriedok, ktorý prináša malý úžitok, no spôsobuje veľa strát*". Nie je to teda účinný „terapeutický zákrok", a o to väčšmi nie profylaktický.

Opakovanie ročníka sa v poľskom systéme vzdelávania nevzťahuje na žiakov 1 – 3. ročníka[5]. Žiak absolvujúci jeden z týchto ročníkov automaticky

[5] Otázku hodnotenia a klasifikovania žiakov, ako aj vykonávanie testov a skúšok v štátnych školách (vrátane skúšok klasifikačných, opravných a komisionálnych,

postupuje do vyššej triedy, a to aj vtedy, ak sa u neho prejavujú nedostatky vo vedomostiach a schopnostiach. Vo výnimočných prípadoch môže pedagogická rada rozhodnúť o opakovaní ročníka na základe žiadosti triedneho učiteľa a po konzultácii s rodičmi (ešte donedávna bolo nevyhnutnou súčasťou procedúry vyjadrenie psychologicko-pedagogickej poradne, no od školského roka 2010/2011 táto povinnosť prestala platiť).

V školskom roku 2008/2009 opakovalo prvý ročník ZŠ niečo vyše 1 % (3655 žiakov) zo všetkých žiakov prvých ročníkov (356 685); v rámci druhého ročníka tento podiel klesol na hodnotu 0,5 %, podobne ako v treťom ročníku ZŠ. Dominantné skupiny v uvedených prípadoch tvorili chlapci (zo všetkých žiakov opakujúcich ročník bolo od 35 % do 40 % dievčat) (CKE, s. 141).

Otázku úspešného absolvovania, resp. postúpenia do vyššieho ročníka[6] žiakov vyšších ročníkov základných škôl reguluje Nariadenie Ministerstva školstva z 30. apríla 2007, novelizované v rokoch 2010 a 2011.

V Poľsku opakuje ročník približne 5,4 % žiakov základných škôl. Z prieskumov realizovaných v 33 európskych štátoch vyplýva, že najvyšší výskyt opakovania ročníka je v Belgicku a vo Francúzsku – týka sa 37 % žiakov (Alet, 2010).

3. **Nedostatočné materiálne zabezpečenie, nedostatok špecializovaných učební a dobre vybavených laboratórií.** Početné vzdelávacie inštitúcie realizujúce proces vzdelávania na úrovni prvého stupňa, t. j. základné školy, s ohľadom na nedostatok finančných prostriedkov neposkytujú primerané

---

umožňujúcich postúpenie do vyššieho ročníka) reguluje Nariadenie Ministerstva školstva z 30. apríla 2007, novelizované v rokoch 2010 a 2011.

[6] Dôvodom opakovania ročníka môžu byť dva neabsolvované predmety – ak má žiak dve nedostatočné hodnotenia (t. j. päťky) z povinných predmetov. Nedostatočné hodnotenie z jedného predmetu neznamená opakovanie ročníka. Žiak, ktorý má nedostatočné hodnotenie z jedného alebo dvoch predmetov pritom môže absolvovať reparát, resp. opravnú skúšku, pozostávajúcu z písomnej a ústnej časti, s výnimkou skúšok z predmetov, ako napr. výtvarná výchova, hudobná výchova, umelecké resp. technické predmety, informatika či telesná výchova, ktoré si vyžadujú predovšetkým praktickú formu. Termín uvedenej skúšky určuje riaditeľ školy najneskôr do dňa ukončenia daného školského roka. Reparát je realizovaný v poslednom týždni prázdnin. Podobne ako v prípade klasifikačných skúšok, podrobné nariadenia týkajúce sa opravných skúšok reguluje Nariadenie MŠ z 30. apríla 2007, novelizované v rokoch 2010 a 2011. Žiak, ktorý nezvládne reparát, nepostupuje do vyššieho ročníka, resp. opakuje ročník. Vo výnimočných prípadoch, napr. pri dlhodobej absencii žiaka v škole, špecifickej situácii v rodine, môže pedagogická rada rozhodnúť o postúpení žiaka do vyššieho ročníka, hoci neabsolvoval opravnú skúšku z povinného predmetu, pod podmienkou, že predmet je realizovaný v súlade so školským plánom výučby vo vyššom ročníku, do ktorého žiak postúpi. Toto riešenie je možné len raz v priebehu daného edukačného cyklu.

materiálne podmienky. Na základných školách situovaných v mestách sa výučba organizuje najčastejšie predpoludním a popoludní, v prípade vidieckych škôl zasa z dôvodu zhoršujúceho sa demografického vývoja dochádza k zlučovaniu tried, k tvoreniu tzv. integračných tried, čo neprospieva primeranej realizácii vzdelávacieho programu a zároveň správnemu osvojovaniu si vedomostí žiakmi, čoho dôsledkom je tiež výskyt edukačných neúspechov. Slabo vybavené učebne a laboratóriá, a v prípade vidieckych škôl ich častá absencia, neprispievajú k dosahovaniu úspechov v edukácii na vyšších stupňoch vzdelávania. Správa monitoringu „Právo na vzdelávanie" spracovaná Helsinským výborom pre ľudské práva (výskumu bolo podrobených 521 základných škôl z celého Poľska) poukazuje na ťažkú situáciu poľských škôl poskytujúcich primárne vzdelávanie. Ako sa uvádza v predmetnej správe, rozpočtové výdavky lokálnych samospráv v niektorých vojvodstvách spojené s prevádzkovaním škôl neraz prekračujú polovicu ročných výdajov, v krajných prípadoch dokonca až 2/3 výdavkovej časti rozpočtu obce. 15 % základných škôl nemá telocvičňu, polovica zo škôl participujúca na výskume nevlastní čitáreň a spoločenskú miestnosť. Školám chýbajú prostriedky na nákup didaktických pomôcok, predplatné časopisov či kníh do knižnice. Mnoho škôl z finančných dôvodov obmedzuje mimoškolské aktivity, krúžky a pod. (Pilch, 1999, s. 80). Podľa *Správy kvalitatívnych výskumov* vyhotovenej *Centrom vzdelávania Kopernik vo Varšave* sú najzávažnejšími bariérami komplikujúcimi realizáciu výučby podľa názoru učiteľov: nedostatok didaktických pomôcok, zle vybavené učebne a nedostatočná dotácia hodín. Viac ako 60 % poľských žiakov deklaruje, že nikdy (alebo takmer nikdy) nevykonávali v priebehu výučby praktické cvičenia v laboratóriu, zatiaľ čo v štátoch Organizácie pre hospodársku spoluprácu a rozvoj (OECD) tento ukazovateľ dosiahol hodnotu 32 % (CKE, 2010).

S ohľadom na didakticko-výchovné kompetencie učiteľov je potrebné poukázať o. i. na také determinanty edukačných neúspechov žiakov, ako:

1. **Nesprávna organizácia práce učiteľa počas vyučovacieho procesu.** V základných ustanoveniach vzdelávacieho programu primárneho vzdelávania čítame: *„úlohou školy je rozvíjanie predispozícií a kognitívnych schopností detí"*, (...) *„každé dieťa je nadané. Učiteľ má odhaliť toto nadanie a rozvíjať ho"*. V praxi učitelia najviac času venujú spracovaniu nového učiva a jednostrannej kontrole a hodnoteniu výsledkov výučby, a nie rozvíjaniu predispozícií a schopností detí. Zriedka deťom ozrejmujú ciele vyučovacej hodiny a didaktické úlohy, čo negatívne vplýva na motívy učenia

sa.[7] Kazimierz Sośnicki (podľa Kupisiewicz, 2000) poukazuje na to, že ťažkosti spojené s učením závisia od:

- množstva obsahu učiva, keďže náročnosť vzrastá nielen v dôsledku väčšieho úsilia potrebného na pochopenie a zapamätanie učiva, ale tiež preto, že spolu s množstvom poznatkov rastie ich rôznorodosť a početnosť vzájomných prepojení medzi nimi;
- množstva a rôznorodosti mentálnych funkcií zapojených v procese učenia sa, napr. vnímanie je ľahšie ako abstrahovanie a zovšeobecnenie, resp. tvorenie všeobecných súdov, myslenie vedené myšlienkami je jednoduchšie než abstraktné uvažovanie, zapamätanie si je ľahšie ako logické odvodzovanie;
- novosti učiva a mentálnych činností s ním spojených, veľké problémy vyvoláva najmä upustenie od dovtedajších návykov myslenia;
- emocionálne cudzieho, resp. nepríjemného obsahu učiva, voči ktorému učiaci sa zaujíma negatívny emocionálny postoj;
- obsahu učiva a spôsobov myslenia, ktoré učiaci sa nemôže včleniť do komplexného súboru svojich vedomostí, resp. ktoré sa nevzťahujú k jeho celkovej mentálnej štruktúre.

2. **Používanie nesprávnych metód a foriem vyučovacieho procesu** – v školskej praxi učitelia najčastejšie využívajú výkladové metódy (rozprávanie, opis, vysvetľovanie určitých javov, vecí alebo činností, využitie filmovej expozície či televíznej a pod.), čím ohraničujú aktivitu žiakov (Kupisiewicz, 2000, s. 154). Výskum realizovaný Mirosławom Dąbrowským (2008) zameraný na spôsoby vyučovania matematiky v 1. – 3. ročníku poukazuje na to, že učiteľ je hlavným „nosičom“ matematických znalostí, obzvlášť algoritmov a schém postupu, pričom žiak si ich má zapamätať a vedieť použiť. Veľa času sa na hodinách venuje tréningu mechanických metód. Používanie jedinej uvedenej a učiteľom akceptovanej metódy však neraz spôsobuje matematickú bezradnosť a nízku aritmetickú vynaliezavosť žiakov. Podobne vyzerá situácia v oblasti vyučovania prírodovedných predmetov, kde dominujú tradičné metódy. Učiteľ svoje úsilie smeruje k tomu, aby žiaci zvládli učivo, a nie k tomu, aby pochopili súvislosti prírodných javov. Je to jedna z hlavných príčin ťažkostí a problémov, ktoré sa rodia na úrovni primárnej edukácie a pretrvávajú aj na vyšších stupňoch vzdelávania. Aby si žiak mohol zapamätať polovicu učiva prezentovaného učiteľom musí aktivizovať zrak a sluchové analyzátory. Najlepší efekt však dosahuje vtedy, keď samostatne vykonáva danú úlohu a hovorí o jej výsledkoch – prináša to až 90% šancu na plnohodnotné zapamätanie

[7] Potvrdzujú to o. i. výskumy realizované na vzorke žiakov 1. – 3. ročníka základných škôl autorky B. Łuczak, učiteľky primárneho vzdelávania (pozri Łuczak, 2000).

vedomostí (podľa Bogdanowicz & Adryjanek & Różyńska, 2011, s. 109)[8]. Výskum uskutočnený autorkou R. Michalak signalizuje, že takmer 80 % úloh žiakov tretích ročníkov patrí do kategórie uzavretých úloh, v ktorých je definovaná stratégia riešenia problému, a niekedy aj výsledok. Necelých 5 % úloh riešených deťmi má polootvorený charakter. Ide o úlohy, v ktorých je síce zadefinovaný výsledok, avšak žiaci musia samostatne nájsť spôsob ich riešenia. Zvyšné úlohy môžeme zaradiť do kategórie otvorených, v ktorých žiaci samostatne musia hľadať stratégiu riešenia problému, ako aj dôjsť k výsledku (Michalak 2004, s. 93). Rovnako tak výsledky testovania[9] žiakov šiesteho ročníka poukazujú na to, že žiaci poľských základných škôl majú problémy s porozumením dlhšieho čítaného textu.[10]

Dominantnou formou práce so žiakmi základných škôl je kolektívna uniformná práca, zatiaľ čo k väčšej aktivite núti pestrá činnosť, najmä tímová. Samostatným nadobúdaním vedomostí si žiaci lepšie zapamätávajú učivo a aplikujú ho v praxi.

Edukácia na základných školách nemá *multisenzorický*[11] charakter, ale tradičný. Súčasný učiteľ by mal podľa názoru Ryszarda Pachocińského (1997, s. 70) prestať plniť rolu iba v oblasti odovzdávania vedomostí a mal by sa stať skôr poradcom, diagnostikom, konzultantom, trénerom, terapeutom a expertom. Mal by vytvárať rôznorodé situácie didaktickej povahy, ako aj prepájať metódy vyučovania s organizačnými formami a prostriedkami vyučovania, tvoriac mnohorozmerné didaktické modely (napr. výskumná metóda, praktický model, programové vyučovanie, učenie sa učením, multimediálny model, didaktické hry, pracovné semináre, či tiež didaktické siete) (Kupisiewicz, 2000, s. 154).

---

[8] Podľa E. Dalea, žiak si zapamätá: 10 % z toho, čo číta; 20 % z toho, čo počuje; 30 % z toho, čo vidí; 50 % z toho, čo vidí a počuje; 70 % z toho, čo hovorí; 90 % z toho, čo hovorí počas realizácie.

[9] Testovania žiakov v poslednom ročníku ZŠ sú v Poľsku realizované od roku 2002.

[10] http://www.cke.edu.pl/images/stories/Wyniki_09/wstepne_wyniki_sprawdzianu_2009.pdf.
a http://www.cke.edu.pl/images/stories/001_Sprawdzian_2010/wyniki_spr_2010.pdf.

[11] *Multisenzorický* charakter vyučovania sa vyznačuje syntetickým myslením, t. j. spájaním nadobudnutých informácií, ich syntetizovaním do celku, resp. vzájomným prepájaním. Predmety nie sú podelené, ale integrované. Zdrojom vedomostí nie je len kniha či znalosti učiteľa, ale aj samotný žiak a prostredie, v ktorom sa pohybuje. Metódy vyučovania sú prispôsobené štýlu, akým sa žiaci učia, preto medzi pomocné prvky patria aktivizujúce či audiovizuálne prostriedky (Kubiczek, 2004, s. 17; Hamer, 1994, s. 15).

3. **Absencia individualizácie vyučovania**. Individualizácia vyučovania znamená zosúladenie obsahu, metód a organizácie didakticko-výchovnej činnosti s úrovňou rozvoja jednotlivých žiakov v triede, hlavne zohľadnenie rozdielov týkajúcich sa všeobecných i špeciálnych schopností (napr. inteligencie žiakov, ich tvorivých schopností, úrovni operatívneho myslenia či výnimočných daností), ako aj rôznych záujmov detí a odlišného tempa práce.
   Kľúčovým cieľom individualizácie je zväčšenie možností rovnako tak nadaných, ako aj priemerných a podpriemerných žiakov. Na dosiahnutie najlepších efektov individuálneho prístupu k žiakom nie sú nevyhnutné individuálne hodiny, ale zapojenie detí v čase výučby do práce v malých skupinách, pozorovanie spôsobu ich participácie na týchto činnostiach, ako aj prejavujúcich sa silných i slabých stránok dieťaťa. Z výskumov Mirosława Dąbrowského a E. Wiatraka (2009) realizovaného na vzorke učiteľov primárneho vzdelávania vyplýva, že približne 60 % skúmaných učiteľov považuje individualizáciu prístupu k žiakom v 25 – 30 člennej triede za prakticky nemožné. Učitelia podľa názoru autorov predmetného výskumu neuvažujú o organizovaní práce na vyučovaní založenej na pravidlách projektovej metódy, skupinovej a kooperatívnej práce, hoci každá z nich umožňuje – a prinajmenšom uľahčuje – takú organizáciu vzdelávania, ktorá poskytuje príležitosť prispôsobenia priebehu didaktického procesu potrebám žiakov. V súvislosti s tým je možné vyvodiť záver, že učiteľom nezáleží na individualizácii výučby, pretože si vyžaduje primeranú prípravu, väčšiu aktivitu, ako aj zaangažovanie na vyučovacej hodine.
4. **Nedostatky v didaktickej a predmetovej príprave učiteľov**, čo sa premieta do slabej organizácie vyučovacieho procesu v triedach. Z medzinárodného porovnávacieho výskumu TEDS-M[12] kompetencií budúcich učiteľov primárneho vzdelávania v oblasti matematiky (Czajkowska, Grzęda, Hauzer, Jasińska, Laskowska, Sikorska, Sitek, 2010) vyplýva, že poľskí študenti pedagogiky výrazne zaostávajú za svojimi kolegami z Ruska, Švajčiarska i Nemecka vzhľadom na predmetové i didaktické schopnosti. Potvrdilo sa, že žiaci učiaci sa v triedach, v ktorých učitelia denne organizujú prácu v malých skupinkách, dosahujú výrazne lepšie výsledky v oblasti jazykových kompetencií, čo sa týka materinského jazyka, než žiaci z tých tried, kde sa práca v troj- či viaccčlenných skupinkách realizuje zriedkavo, prípadne nie častejšie ako 1 – 2 krát v týždni (Kondratek, 2009). Tento efekt je

[12] Teacher Education and Development Survey – Mathematics (skr. TEDS-M). Do výskumu boli zahrnutí študenti posledného ročníka pedagogického štúdia zo 16 štátov: Botswany, Chile, Filipín, Gruzínska, Španielska, Malajzie, Nemecka, Nórska, Ománu, Poľska, Ruska, Singapuru, USA, Švajčiarska, Thajska a Taiwanu.

pozorovaný vo všetkých hodnotených oblastiach jazykovej kompetencie (čítanie, písanie, gramatika, ortografia). Z výsledkov výskumu vyplýva, že 13 % študentov 1. stupňa a 19 % študentov 2. stupňa externého štúdia neabsolvovalo školskú prax, ktorá je základom prípravy na výkon učiteľského povolania (Czajkowska, Grzęda, Hauzer, Jasińska, Laskowska, Sikorska, Sitek, 2010). Podľa správy *Kvalita vzdelávania v Poľsku* viac ako 50 % žiakov potvrdilo, že nikdy alebo takmer nikdy od nich nebolo vyžadované, aby naplánovali, akým spôsobom sa určitý problém môže riešiť/pozorovať v laboratóriu, pričom priemer v rámci krajín Organizácie pre hospodársku spoluprácu a rozvoj (OECD) dosahuje v tomto smere 37 % (CKE, 2010).

5. **Slabá kontrola a hodnotenie vedomostí a schopností nadobudnutých žiakmi:**

- v mnohých školách je praktizovaná nesystematická kontrola a hodnotenie vedomostí žiakov;
- len zriedka prebieha kontrola zošitov; týka sa to najmä žiakov vyšších ročníkov základných škôl, pričom v prípade žiakov 1. – 3. ročníka sa často upúšťa od ich zavedenia, keď sa uprednostňujú tzv. *pracovné zošity* priložené ku kompletu učebníc (analyzujúc učebnice s ohľadom na ich početnosť si môžeme všimnúť, že pre každý predmet je na každý polrok vydaná učebnica spolu s cvičeniami), čoho dôsledkom môže byť absencia vytvorenia návyku systematickosti, keďže pracovné zošity sú vypĺňané hlavne na vyučovaní a v niektorých školách si ich žiaci neberú domov (Łuczak, 2000);
- nezdôvodnenie nedostatočného hodnotenia žiaka zo strany učiteľa, a v prípade 1. – 3. ročníka úplné upustenie od numerického hodnotenia na úkor slovného hodnotenia, ktoré je v mnohých prípadoch pre väčšinu žiakov a ich rodičov nejasné a nezrozumiteľné, no na druhej strane v určitom zmysle znemožňujú rivalizáciu medzi žiakmi, čo pozitívne vplýva na ďalšiu edukáciu dieťaťa;
- málo atraktívne formy a metódy kontroly, a súčasne jednostrannosť kontroly a hodnotenia (často sa hodnotí stav vedomostí žiaka a nie ich nárast) (Łuczak, 2000).

6. **Nedostatočné poznanie žiakov, ktoré často vyplýva z chýbajúceho dialógu**. Medzi základné úlohy učiteľa patrí: spoznanie dieťaťa, jeho psychologicko-fyzických možností, záujmov, schopností, rodinnej situácie a zohľadnenie jeho možností a rozdielov v procese vzdelávania (Rudek & Soroka-Fedorczuk, 2009, s. 54). Aby tieto úlohy boli realizované, učiteľ by mal so žiakmi viesť dialóg, ktorý Joanna Rutkowiak (1992) charakterizovala ako *„cestu zvládnutia schopnosti vedenia dialógu, na ktorej má byť súčasne teoretikom, praktikom a žiakom v jednej osobe“*. Hlavným cieľom edukačného dialógu je poznanie, resp. získanie chýbajúcich informácií, porozumenie a sformulovanie spoločného stanoviska k danému problému

účastníkmi dialógu. Učiteľ, ktorý so žiakmi nevedie dialóg (nielen v čase vyučovania, ale ani po jeho skončení) nemá možnosť spoznať ich záujmy, predispozíciu a o to viac ani ich schopnosti (Kwaśnica & Semków [red.], 1995). Edukačné neúspechy žiakov pritom vysvetľuje ich nedostatočnou schopnosťou učiť sa alebo tiež nízkou intelektuálnou úrovňou. Niekedy dochádza k potupovaniu žiakov, ktorí z rôznych dôvodov nie sú schopní spĺňať vysoké nároky, čoho dôsledkom sú rôzne vývojové poruchy a neúspechy vo vzdelávaní. Čoraz častejšie môžeme pozorovať prejavovanie sa silného strachu zo školy, charakterizovaného ako školská fóbia (Spionek, 1985), niekedy tiež z učiteľov (Szkudlarek & Śliwerski, 1991). Rovnako tak škatuľkovanie/nálepkovanie žiaka ako slabého, neschopného, lenivého či komplikovaného neprospieva úspechom vo vzdelávaní, ale zosilňuje edukačné neúspechy, ktoré neraz vedú až k opakovaniu ročníka.

7. **Nedostatok primeranej starostlivosti o žiakov, ktorí majú problémy s učením sa** – niektoré základné školy vzhľadom na obmedzené finančné zdroje upúšťajú od organizovania doplnkového vyrovnávacieho vyučovania. Niektoré školy diagnostikujú edukáciu žiakov a organizujú len také doučovanie, ktoré je zamerané na najproblematickejšie oblasti. Toto vyučovanie učitelia často vedú v rámci tzv. 2 hodín učiteľa k dispozícii riaditeľa, ktoré sú v školskej praxi určené hlavne na mimoškolské aktivity (Karta učiteľa).
8. **Osobnosť učiteľa, jeho prístup k žiakom a k vyučovaniu**. Osobnosť učiteľa by sa podľa Władysława Dawida mala vyznačovať *„láskou k ľudským dušiam“*, potrebou dokonalosti vo vykonávaných povinnostiach, vnútornou pravdivosťou a morálnou odvahou, priaznivým vzťahom k deťom, pochopením ich psychiky a systematickým prístupom k nim. Ako poukazuje B. Kubiczek (2004, s. 29), v práci učiteľa je dôležitá pedagogicko-psychologická príprava, ktorá je základom vykonávania povolania. Vzhľadom na rastúce vzdelávacie potreby žiakov majú veľký význam aj tvorivé kompetencie učiteľa, ktoré sú spojené s inovatívnosťou a tvorivou, prorozvojovou účinnosťou vykonávania povolania (Dyrda 2009, s. 252). Mimoriadne dôležitá v práci učiteľa je tiež emocionálna inteligencia[13], prejavujúca sa empatiou a otvorenosťou voči potrebám žiakov.

Učiteľ disponujúci týmito vlastnosťami a kompetenciami citlivejšie vníma potreby žiakov, pričom je otvorený posolstvám, ktoré mu vysiela druhá strana (Dyrda, 2009, s. 252). Bogdan Śliwerski (2000) uvádza, že absencia uvedených

[13] *Emocionálna inteligencia* plní mimoriadne dôležitú rolu v privátnej sfére, ale aj vo vykonávaní učiteľského povolania, keďže napomáha profesijnému rozvoju, chráni učiteľa pred vyhorením a stimuluje lepšie vzťahy so žiakmi.

kompetencií a primeranej pedagogicko-psychologickej prípravy na vykonávanie povolania spôsobuje vážne problémy vo vzdelávaní dieťaťa.

Súčasný učiteľ podľa Doroty Klus-Stańskej (2002, s. 185 – 191) redukuje rolu osobných znalostí žiakov, znemožňuje im prácu vykračujúcu mimo jeho priamej kontroly, nedovoľuje im robenie chýb pri samostatnej práci a vyžaduje od žiakov to, čo je odôvodnené jedine požiadavkami učiteľa. Táto situácia však so sebou prináša celý rad nepriaznivých účinkov na vývoj kognitívnych poznávacích procesov dieťaťa. Predovšetkým vylučuje možnosť aktivizovania už nadobudnutých znalostí žiakov. Nevedie k vyvolaniu osobného zaangažovania žiakov, keďže výrazne oddeľuje dovtedajšie poznanie detí a novo osvojované učivo. Zároveň blokuje interakciu skoršie nadobudnutých pojmových systémov s novými, používanými v škole, čo spôsobuje, že vedomosti žiaka získané v škole sú preberané v systéme, ktorý nie je využívaný mimo vyučovania.

Učiteľské povolanie je v súčasnosti vnímané ako neuspokojujúce a málo atraktívne. Z roka na roka sa zvyšujú nároky v oblasti vzdelávania a zväčšuje sa rozsah povinností učiteľov. Čoraz viac učiteľov vníma svoje povolanie ako povinnosť a nie vášeň, čím však negatívne vplývajú na žiakov a odrádzajú ich od akejkoľvek didaktickej aktivity (Hamer, 1994, s. 14). Medzi demotivačné činitele patrí aj nízke platové ohodnotenie učiteľov – učitelia sa neangažujú vo vzdelávaní žiakov v širšom slova zmysle.

Sumarizujúc časť venovanú didakticko-výchovným kompetenciám učiteľov môžeme sformulovať tézu, že súčasný systém vzdelávania učiteľov, realizovaný univerzitami a pedagogickými vysokými školami, „neskladá skúšku“ z toho, že v skutočnosti pripravuje – ako to bolo konštatované na jednej z interdisciplinárnych konferencií venovanej diskusii o „modeli vzdelaného Poliaka“ – „antiučiteľa“ (podľa Parzęcki, 2005, s. 269).

Ewa Misiorna (1997, s. 59) správne poukazuje na to, že „svet predstavený žiakovi v škole sa ohraničuje na hotové informácie a pravidlá. Znižuje sa tak kognitívna aktivita dieťaťa, keďže sa sústreďuje len na zapamätanie správnych odpovedí. Zaniká tiež spontánna túžba po poznávaní, lebo doplnkové otázky sú nežiaduce a negatívne akcentované. V dôsledku toho sa prejavuje a utvrdzuje reaktívny postoj, a teda pripravenosť poskytnúť správnu odpoveď – totožnú s očakávaním učiteľa, a to v príslušne pridelenom čase.

* * *

Sumarizujúc pertraktovanú problematiku môžeme skonštatovať, že jav edukačných neúspechov sa prejavuje odvtedy, čo existuje škola, avšak s pribúdajúcim časom dochádza k premenám jeho determinantov, v súčasnosti zahŕňajúcich širokú škálu činiteľov, ktoré ich podmieňujú. Predstavený prehľad vybraných pedagogických determinantov neúspechov žiakov vo vzdelávaní

prezentuje časť problematiky edukačných neúspechov žiakov základných škôl. Edukačné neúspechy žiakov nemajú svoj pôvod len v pedagogických determinantoch, úzko spojených so školou a prácou učiteľa, ale tiež v sociálno-ekonomických a biopsychických činiteľoch. Jedny činitele podmieňujú druhé, takže je ťažké jednoznačne určiť, ktoré z nich vo väčšom a ktoré v menšom stupni zapríčiňujú edukačné neúspechy žiakov.

Profylaxia edukačných neúspechov žiakov

Východiskovým bodom akejkoľvek preventívnej činnosti voči neúspechom žiakov vo vzdelávaní by malo byť hĺbkové diagnostikovanie príčin vzniknutého stavu, ako aj stanovenie terapie primeranej charakteru prejavených problémov a špecifickosti toho, čo ich determinuje. Nadväzujúc na koncepciu podmienenosti boli vypracované 4 skupiny spôsobov minimalizovania edukačných neúspechov žiakov:

1. **„pedagogika selekcie/výberu“** – mala by byť aplikovaná v prípade naturalistickej koncepcie, t. j. vtedy, keď sú školské výsledky determinované dedičnými činiteľmi – t. j. vnútornými, a neúspechy sú biologickej povahy (Karpińska, 2001, s. 146);
2. **„pedagogika individuálneho prístupu k žiakom, ktorí sa stretávajú s problémami pri učení“** – je sprevádzaná psychologicko-emocionálnou koncepciou, ktorej nasledovníci vidia príčiny edukačných neúspechov v ťažkostiach spojených s prispôsobením sa detí na náhle zmeny podmienok ich edukačnej existencie, napr. prechod z rodinného prostredia do škôlky, alebo prijímacie pohovory na strednú školu a s tým spojené stresové situácie (Karpińska, 2001, s. 146);
3. **„pedagogika kompenzácie“** – bola sformulovaná nasledujúc socio-kultúrnu a sociologicko-reprodukčnú koncepciu, ktorej zástancovia sa domnievajú, že široko chápaná kompenzácia bude možná len v dôsledku radikálnej premeny sociálnych vzťahov a systému vzdelávania, napr. zvyšovaním životnej úrovne chudobných ľudí, vypracovaním koncepcie doučovania vyrovnávajúceho rozdiely (Karpińska, 2001, s. 146);
4. **„pedagogika obsahovo-metodických vylepšení“** – aplikovaná nasledujúc didaktickú a interaktívnu koncepciu (Karpińska, 2001, s. 146).

Odvolávajúc sa na pedagogické determinanty, ktoré sú spúšťačom edukačných neúspechov žiakov, bola vypracovaná tzv. „triáda“[14] didaktických prostriedkov prevencie týchto neúspechov:

[14] Pojem *triáda* uvádza Anna Karpińska vo svojej publikácii *Minimalizacja niepowodzeń szkolnych – pedagogicznym wyzwaniem dla edukacji jutra*, (w:) *Edukacja jutra.* VI Tatrzańskie seminarium naukowe, K. Denek, T. M. Zimny (red.), Częstochowa, 2001. Aplikujúc tento pojem poukazujeme na tri základné skupiny didaktic-

- **Pedagogická profylaxia** zohľadňujúca **problémové učenie** a **problémové učenie v skupinách**. Podstatou problémového učenia je samostatné riešenie úloh – problémov žiakmi. Žiak sa opiera o nadobudnuté vedomosti, obohacuje ich o nové poznatky, zručnosti, hľadajúc najlepšie riešenia. Samostatná verifikácia prezentovaných hypotéz a overenie výsledkov motivuje žiakov k práci, prebúdza vieru vo vlastné sily, učí samostatnosti a zodpovednosti. Problémové učenie v skupinách spočíva v rozdelení triedy na 4 – 6 členné skupiny, ktoré počas určených vyučovacích hodín pracujú na konkrétnych úlohách. Žiaci pracujú pod vedením učiteľa. Nakoniec sa vedie diskusia o vyriešenom probléme, počas ktorej sa pomáha najslabším žiakom v identifikovaní a zapamätaní najdôležitejších vedomostí z danej hodiny (Gruszczyk-Kolczyńska, 2012, s. 165).
- **Pedagogická diagnostika,** ktorej základom sú individuálne rozhovory učiteľov so žiakmi a ich rodičmi, príležitostné a systematické pozorovanie žiakov, rozhovory, výskumné testovanie a systematické stretnutia učiteľov tzv. triednych rád, používanie rôznych foriem kontroly a hodnotenia výsledkov výučby (Żegnałek, 2005, s. 297).
- **Pedagogická terapia,** spočívajúca vo „vyplňovaní medzier vo vedomostiach žiakov a v odstránení ich príčin, pokiaľ je to možné“ (Dąbrowska-Jabłońska, 2012, s. 24). „V terapeutickej činnosti sa realizujú individuálne sedenia najčastejšie v pedagogických poradniach a vo výchovných centrách. Sú tam nasmerované deti so závažnými problémami a s vážnymi poruchami reči. Na druhej strane skupinové sedenia sú organizované pre skupiny detí, ktoré majú podobné problémy s učením sa a s rozvíjaním kognitívnych schopností. Ich cieľom je vyrovnávanie vývinovej disharmónie, ako aj nedostatkov vo vedomostiach a zručnostiach do tej miery, aby dieťa malo zabezpečené normálne fungovanie v škole“ (Gruszczyk-Kolczyńska, 2012, s. 163; Żegnałek, 2005, s. 297).

Vyššie uvedené didaktické prostriedky riešenia a/alebo minimalizovania edukačných neúspechov žiakov sú využívané rovnako tak učiteľmi, ktorí pracujú so žiakmi, ako aj špecialistami-terapeutmi (napr. v oblasti pedagogickej terapie), ku ktorým sú po uskutočnení holistickej (celostnej) diagnózy edukácie posielaní žiaci so špecifickými potrebami.

---

kých prostriedkov, t. j. pedagogickú profylaxiu, pedagogickú diagnózu a pedagogickú terapiu, ktoré pri riešení a minimalizovaní edukačných neúspechov žiakov základných škôl v Poľsku využívajú učitelia, špecialisti, ako aj terapeuti. Sú to tri hlavné skupiny, ktoré sú rovnako tak v praxi, ako aj v odbornej literatúre aplikované pomerne často.

Odporúčania a riešenia v oblasti minimalizovania edukačných neúspechov žiakov

Analýzy týkajúce sa procesu základného vzdelávania v Poľsku sú pertraktované zväčša na sympóziách, vedeckých konferenciách, seminároch, ako aj odborných stretnutiach rôzneho druhu. Autori diskutujúc a reflektujúc danú problematiku poukazujú na potrebu zavedenia početných zmien a nevyhnutných zdokonalení do systému vzdelávania. Vzhľadom na zameranie predkladaného článku uvádzame iba vybrané návrhy zmien a vylepšení, ktoré by podľa nášho názoru mali profylaktický charakter a prispeli by k minimalizovaniu edukačných neúspechov žiakov poľských základných škôl.

- Nevyhnutná je „pedagogika školského úspechu", na čo poukazuje o. i. Zbigniew Kwieciński (Kwieciński, Witkowski [red.], 1991) – čiže reflexia o vzdelávaní a zároveň osvetová prax, nasmerovanie na získanie úspechu v škole, ktorý sa chápe nie iba ako úspech v osvojení vedomostí a zručností typicky školských, ale hlavne dosiahnutie rozvoja všestrannej osobnosti dieťaťa opísaného v cieľoch vzdelávania (Karpińska, 2001, s. 147).
- Nevyhnutná je hlboká diferenciácia vzdelávacích účinkov, spočívajúca v individualizácii obsahu, metód, organizácie vzdelávania v súlade s psychologicko-fyzickými možnosťami účastníkov vzdelávacej interakcie, ich schopností, záujmov a očakávaní. Príkladom takéhoto prístupu z perspektívy filozofie školského úspechu je koncepcia *„mastery learning"* (majstrovské učenie – dokonalé osvojenie učiva) B. S. Blooma, ktorej podstata vyúsťuje do tézy *„že dokonca slabí žiaci môžu dosiahnuť majstrovskú úroveň učenia sa, pokiaľ majú vytvorené priaznivé podmienky a najmä garantované dostatočné množstvo času (individualizácia tempa, miery náročnosti obsahu, schopnosti žiakov, a predovšetkým času v procese vyučovania – učenia sa, a rovnako aj neustále prebúdzanie motivácie k nadobudnutiu majstrovstva)"* (Bloom, 1981; Kupisiewicz, 1985, s. 126-150).
- Pozornosť si zaslúži tiež návrh organizovania procesu formovania podľa konkrétnej triády, t. j. berúc do úvahy talent, tempo a temperament žiaka. Takýto model školy „chrániacej" žiaka, jeho podstatu a individualitu podporuje Luc M. Stevens (1997).
- Alternatívu žiakom dosahujúcim priemerné výsledky a pre vyrovnávanie nedostatkov v edukácii ponúka vzdelávanie podľa mnohostranných inteligencií, prezentovaná H. Gardnerom (1993), ktorý navrhuje pri profilovaní edukačnej činnosti a tiež pri posilňovaní inteligencie menej rozvinutých žiakov zohľadňovať hlavné typy inteligencie (autor vymedzil 7 typov). Takéto hlboko profilované formovanie, berúce do úvahy individuálne rozdiely, umožňuje odhaľovať a rozvíjať inteligenciu a talenty, ako aj

zabezpečiť každému žiakovi úspech primeraný jeho intelektuálnym možnostiam. Slúžia tomu o. i. rôzne varianty viacúrovňového vzdelávania prezentované T. Lewowickým (1997), dvojúrovňové organizovanie práce v rámci primárneho vzdelávania M. Oryla (1996), akceleratívne vyučovanie pre nadaných žiakov E. Ćwioka (1989) (Karpińska, 2001, s. 149).

- Dôležitým elementom teórie školského úspechu a tiež špecifickým druhom profylaxie edukačných neúspechov žiakov je podporovanie kariéry každého žiaka, čiže tvorenie situácií, v ktorých každý môže v niečom získať úspech. Pomocou pre učiteľa môže byť neurolingvistické programovanie (NLP), ktoré sa o. i. zakladá na predpoklade, že neexistujú neúspechy, ale len dôsledky našej činnosti, čiže lekcie, na základe ktorých sa neustále môžeme poučiť. Vo vyučovaní zosúladenom so zásadami NLP musí byť zosúladený spôsob, akým učiteľ podáva informácie a spôsob, akým ho žiak prijíma. Najlepšie sa učia žiaci tých učiteľov, ktorí používajú tie isté senzorické kanály (zrakový, sluchový, pohybový, alebo ich kombináciu). Pravdepodobnosť prejavenia sa ťažkostí s učením je mimoriadne zvýšená v prípade nesúladu medzi stratégiami vyučovania a štýlmi učenia sa (Karpińska, 2001, s. 149).
- Dôležité je multisenzorické učenie, ktoré premysleným a systematickým spôsobom využíva rôznorodosť podnetov vplývajúcich na rôzne reprezentatívne systémy žiakov, a súčasne nivelizujúce rozdiely medzi štýlmi učenia a učenia sa (Karpińska, 2001, s. 149; Kubiczek, 2004, s. 29).
- Dôležitým elementom teórie školského úspechu je tiež eliminovanie prepadnutí a opakovaní ročníka. Nie však spôsobom administratívnych rozhodnutí, ale vhodného pedagogického pôsobenia (Karpińska, 1999). Prijatie cieľa, ktorým by bolo zabezpečenie úspechu v učení všetkým žiakom, môže znamenať eliminovanie prepadnutí. Tento cieľ si zároveň v školskej praxi vyžaduje mnoho intenzívnych opatrení orientovaných na školský úspech tých, ktorí boli dovtedy považovaní za potenciálnych kandidátov na prepadnutie (Karpińska, 2001, s. 150).
- Organizovanie doplnkového vyučovania/doučovania nielen pre žiakov, u ktorých sa prejavujú edukačné neúspechy, napr. vytváranie pomocných tried, konsolidujúcich špecificky zamerané vyučovanie, tzv. vyrovnávacie vyučovanie, konzultácie v priebehu školského roka, tiež cez letné i zimné prázdniny (napr. letné školy v Kanade) (Karpińska, 2001, s. 151).
- Z početných výskumov vyplýva, že v boji s edukačnými neúspechmi môžu byť nápomocné opatrenia naznačujúce ďalší smer (vďaka nim sa žiaci dozvedajú, čo, prečo a ako sa majú učiť, aké záujmy a schopnosti majú rozvíjať, aké si vybrať zameranie ďalšieho vzdelávania) (Karpińska, 2000).
- Spustenie systému individuálnych programov, zohľadňujúcich schopnosti a ašpirácie žiakov (Karpińska, 2005).

- Podpora škôl prostredníctvom špecializovaných inštitúcií – v Poľsku sú to psychologicko-pedagogické poradne, napr. v Belgicku špecializované centrá PMS (Psycho-Medico-Social), podporujúce učiteľov pri riešení didaktico-výchovných problémov. Tieto inštitúcie diagnostikujú a rozhodujú o ďalších formách edukácie žiakov, organizujú vyučovanie a nápravnú činnosť vo vzdelávacích inštitúciách; poskytujú pomoc pri dopĺňaní zameškaného učiva, psychickú a morálnu podporu, ako aj núdzovú materiálnu pomoc (Karpińska, 2001, s. 152).
- Zmena filozofie (podstaty) hodnotenia a klasifikovania žiakov. Spočíva v rozhodnom odklone od selektívnych a represívnych funkcií hodnotenia, v položení dôrazu na rozvojovú funkciu hodnotenia (má aktivizovať žiakov, motivovať, formovať pocit vlastnej dôstojnosti), v zavedení rôznych druhov podpory; v komplexnom hodnotení (nahradením inštrumentálneho známkovania procedúrou diagnostikovania a podpory komplexného rozvoja žiakov, napr. Švajčiarsko, Holandsko), v dvojakom prístupe k rozhodovaniu o dosiahnutých školských výsledkoch (popri kvantitatívnom meraní tiež v kvalitatívnom pohľade na efekty edukácie – v súlade s fenomenologicko-hermeneutickou perspektívou) (Karpińska, 2001, s.151-153).

Predchádzanie edukačným neúspechom by sa malo uberať skôr cestou hľadania a vytvárania nových príležitostí a vzdelávacích možností, než cestou nápravy a vyrovnávania nedostatkov. Škola zaisťujúca úspech všetkým žiakom by mala organizovať profily činností v plnosti, zohľadňujúc očakávania žiakov v rôznych oblastiach: didaktickej, výchovnej, teleologickej, axiologickej, kultúrnej, nápravnej, športovej, turistickej, čo sa týka starostlivosti a pod. (Karpińska, 2000). Mala by vytvárať edukačné príležitosti – špecifické profily vzdelávacích činností, nazývaných „škola druhej šance“, ako forma pre tých, ktorí nie sú schopní spĺňať nároky programu, alebo nechcú prijať ponuku vzdelávania (*Biała Księga…*, 1997).

LITERATÚRA

Alet, E., *Is grade repetition a second chance?* Referat wygłoszony na XXIV Annual Conference of the European Society for Population Economics, 2010. Strona internetowa: www.econ.kuleuven.be/eng/ew/papers_edupol/ALET.pdf.

Bandura, L. *Przyczyny niepowodzeń szkolnych,* „Kwartalnik Pedagogiczny” 1959, nr 3. ISSN 0023-5938.

Bińczycka, J., *Między swobodą a przemocą w wychowaniu*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, 1997. ISBN 83-86994-34-7.

Bogdanowicz, M., Adryjanek, A., Różyńska, M., *Uczeń z dysleksją w domu,* Gdynia: Operon, 2011. ISBN 978-83-7680-434-7.

Czarnecki, K. M., *Źródła trudności i niepowodzeń uczniów klas początkowych w uczeniu się pojęć szkolnych*, (w:) *Niepowodzenia szkolne,* J. Łysek (red.), Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, 1998. ISBN 83-86994-79-7.

Dąbrowska-Jabłońska, I., *Terapia pedagogiczna. Wybrane zagadnienia teoretyczne i praktyczne,* Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, 2012. ISBN 8373954716.

Dąbrowski, M. *Pozwólmy dzieciom myśleć. o umiejętnościach matematycznych polskich trzecioklasistów*, Warszawa 2008, Centralna Komisja Egzaminacyjna.

Dąbrowski, M. & Wiatrak, E. *Nauczyciel nauczania początkowego w świetle ankiet*, (w:) *Badanie umiejętności podstawowych uczniów trzecich klas szkoły podstawowej. Trzecioklasista i jego nauczyciel – raport z badań ilościowych 2008,* M. Dąbrowski (red.), Warszawa 2008, Centralna Komisja Egzaminacyjna.

Delors, J., *Learning The Treasure Within. Report to UNESCO*. Paris 1996.

Domagała-Kręcioch, A., *Niedostosowanie społeczne uczniów a niepowodzenia szkolne,* Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, 2008. ISBN 978-83-7271-485-5.

Dyrda, B. *Zjawisko niepowodzeń szkolnych uczniów*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, 2007. ISBN 978-83-7308-963-1.

Dyrda, B., *Nauczycielskie kompetencje w pracy z uczniami zdolnymi*, (w:) *Nauczyciel, zawód, powołanie, pasja,* S. Popek, A. Winiarz (red.), Lublin: UMCS, 2009. ISBN 978-83-227-2940-3.

Dziewulak, D. (2010). Obowiązek szkolny w Unii Europejskiej. Analizy,9 (34), 1–10. Strona intrnetowa: http://parl.sejm.gov.pl/WydBAS.nsf/0/A4F8763AAD6E8E70C12576EE0029DFE9/$file/Analiza_%20BAS_2009_34.pdf.

Gruszczyk–Kolczyńska, E. *Dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się matematyki*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 2012. ISBN 978-83-0206-528-6.

Hamer, H. *Klucz do efektywności nauczania. Poradnik dla nauczycieli,* Warszawa: Veda, 1994. ISBN 8385584218.

Karpińska, A. *Drugoroczność. Pedagogiczne wyzwania dla współczesności,* Białystok: Trans Humana Wydawnictwo Uniwersyteckie, 1999. ISBN 83-866-96-48-6.

Karpińska, A., *Minimalizacja niepowodzeń szkolnych – pedagogicznym wyzwaniem dla edukacji jutra*, (w:) *Edukacja jutra.* VI Tatrzańskie seminarium naukowe, K. Denek, T. M. Zimny (red.), Częstochowa: Menos, 2001. ISBN 83-9157978.

Karpińska, A., *Niepowodzenia szkolne – powody naukowej predylekcji*, (w:) *Edukacja jutra.* XI Tatrzańskie seminarium naukowe, F. Bereźnicki, K.

Denek (red.), Szczecin: Uniwersytet Szczeciński, 2005. ISBN 83–922254–0–6.

Klus-Stańska, D., *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, 2002. ISBN 837-29-919-28.

Kojs, W., *Wokół pojęcia niepowodzeń szkolnych,* (w:) *Niepowodzenia szkolne,* J. Łysek (red.), Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, 1998. ISBN 978-83-7405-234-4.

Kondratek, B. *Różnice w poglądach edukacyjnych nauczycieli klas trzecich i czwartych a wyniki uczniów*, (w:) *Badanie umiejętności podstawowych uczniów trzecich klas szkoły podstawowej. Część II –konteksty szkolnych osiągnięć uczniów*, M. Dąbrowski (red.), Warszawa 2009, Centralna Komisja Egzaminacyjna.

Konopnicki, J., *Zaburzenia w zachowaniu się dzieci szkolnych i środowisko*, Warszawa: PWN, 1966. ISBN brak.

Kubiczek, B. *Metody aktywizujące. Jak nauczyć uczniów uczenia się? Poradnik Nauczyciela,* Opole: Wydawnictwo Nowik, 2004. ISBN 978-83-226-1867-7.

Kupisiewicz, Cz. *Dydaktyka ogólna*, Warszawa: Oficyna Wydawnicza Graf Punkt, 2000. ISBN 83-87988-57-X.

Kwaśnica, R., Semków, J. (red.), *Ku dialogowi w pedagogice*, Wrocław: Dolnośląska Szkoła Wyższa, 1995.

Kwieciński, Z., Witkowski L. (red.), *Ku pedagogii pogranicza,* Toruń: UMK, 1991.

Lewowicki, T., *Indywidualizacja kształcenia. Dydaktyka różnicowa,* Warszawa: Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, 1977. ISBN brak.

Michalak, R., *Aktywizowanie ucznia w edukacji wczesnoszkolnej*, Poznań: Wydawnictwo Uniwersytet Adama Mickiewicza, 2004. ISBN 83-232-1397-6.

Misiorna, E., *Dynamika zmian w edukacji wczesnoszkolnej*, (w:) *Integracja w edukacji wczesnoszkolnej*, E. Misiorna (red.), Poznań: Wydawnictwo Uniwersytet Adama Mickiewicza, 1997.

Oelszlaeger, B., *Gotowość szkolna dzieci sześcioletnich a ich rzeczywiste funkcjonowanie w klasie pierwszej,* (w:) *Kierunki rozwoju dydaktyki w dialogu i perspektywie,* A. Karpińska, W. Wróblewska (red.), Warszawa: Difin, 2011. ISBN 978-83-7641-483-6.

Okoń, W. *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa: Wydawnictwo "Żak", 1995. ISBN 83-903103-9-2.

Pachociński, R., *Konstrukcjonizm społeczny jako teoretyczne podłoże zmiany roli nauczyciela*, (w:) *Myśl pedeutologiczna i działanie nauczyciela,* A. A. Kotusiewicz, G. Koć-Seniuch, J. Niemiec (red.), Warszawa-Białystok: Wydawnictwo „Żak", 1997. ISBN 8386770511.

Parzęcki, R., *Nauczyciel w nowoczesnej szkole – przyczynki do nowej koncepcji kształcenia nauczycieli,* (w:) *Edukacja jutra*. XI Tatrzańskie seminarium naukowe, F. Bereźnicki, K. Denek (red.), Szczecin: Uniwersytet Szczeciński, 2005. ISBN 83-922254-0-6.

Pauli, L., Brimer A., *Les deperditions scolaires, un probleme mondiale*, Genève1971.

Pilch, T., *Spory o szkołę: pomiędzy tradycją a wyzwaniami współczesności*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak", 1999. ISBN 83-88149-05-9.

Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych. D.U. z dnia 15.01.2009 r. Nr 4, poz.17.

Przybysz-Zaremba, M., *Szkoła czy rodzina? Kto ponosi odpowiedzialność za niepowodzenia dziecka w nauce?,* (w:) *Sukcesy i porażki w edukacji dzieci i młodzieży*, M. Przybysz-Zaremba (red.), Olsztyn: Oficyna Wydawnicza Prospekt, 2010. ISBN 978-83-926979-7-8.

Rutkowiak, J.(red.), *Pytanie, dialog, wychowanie,* Warszawa: PWN, 1992. ISBN 83- 88508-69-5.

Śliwerski, B., *O pierwszym roku reformy oświaty*, „Wszystko dla Szkoły" 2000, nr 10. ISSN 1425- 6843.

Sillamy, N., *Słownik psychologii,* Warszawa: Wydawnictwo Książnica, 1994. ISBN 83-7132-379-4.

Spionek, H., *Zaburzenia rozwoju uczniów a niepowodzenia szkolne*, Warszawa: PWN, 1985. ISBN 83-01-03406-8.

Szkudlarek, T., Śliwerski, B., *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, 1991. ISBN 83-85543-06-6.

Żegnałek, K., *Dydaktyka ogólna*, Warszawa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP, 2005. ISBN 8388278681.

Małgorzata Przybysz-Zaremba*, docentka, profesorka na Wyższej Szkole Biznesu v Dąbrowe Górniczej. Pedagóg, sociálna pedagogička a expertka Nadácie Kierowca Bezpieczny (Bezpečný vodič). Autorka mnohých článkov na pomedzí pedagogiky, sociálnej pedagogiky, sociálnej práce a resocializácie, zverejnených doma ako aj v zahraničí a taktiež kníh, okrem iného: Terapia profesjonalna i samopomocowa w uzależnieniu alkoholowym (Olsztyn 2006), Uzależnienie młodzieży od współczesnych mediów (Olsztyn 2008). Redaktorka a taktiež spoluredaktorka takých publikácií, ako: Sukcesy i porażki w edukacji dzieci i młodzieży (Olsztyn, 2010), Różne oblicza funkcjonowania szkoły (Olsztyn, 2010), Rodzina. Wybrane wymiary środowiska wychowawczego dziecka (Elbląg, 2011), Społeczno-pedagogiczne aspekty życia rodziny (Olsztyn*

2012), Rodzina. Przeobrażenia, problemy – pomoc (Elbląg 2013). Vedúca výskumných projektov a postgraduálneho štúdia: Pedagogická príprava.

Prof. nadzw. dr hab. Małgorzata Przybysz-Zaremba
Fakulta managementu, informatiky a sociálnych vied
Vyššia škola biznisu v Dąbrowe Górniczej
Nám. Cieplaka 1C, 41-300 Dąbrowa Górnicza
mail: malgorzata.p_z@interia.pl

Možnosti environmentálnej výchovy a ekopedagogík pre demokratizáciu školského života a občiansku aktivizáciu žiakov

Jana Klocoková
Sociologický ústav SAV, Bratislava

Anotácia: Možnosti environmentálnej výchovy a ekopedagogík pre demokratizáciu školského života a občiansku aktivizáciu žiakov. *Štúdia sa venuje environmentálnemu vzdelávaniu a výchove vo vzťahu k demokratizácii školského prostredia. Predstavuje hlavné charakteristiky environmentálnej edukácie, medzi ktoré patrí holistický pohľad na človeka ako člena širšej komunity, ponímanie vzdelávania ako sociálno-kritického učenia a využívanie aktivizujúcich a participatívnych metód výučby. Vytvára tak priestor a vyučovacie situácie, v ktorých participácia žiakov môže nadobúdať konkrétnu a zmysluplnú podobu. Tento argument autorka podopiera a ilustruje na príklade výchovno-vzdelávacieho projektu Zelená škola. Zistenia z empirického výskumu na vybraných základných školách ukázali, že projekt prispieva k participatívnej kultúre školy a vytvára aktivity, vďaka ktorým sa do života školy môžu zapojiť a tvarovať ho aj žiaci, ktorí neašpirujú na členstvo v žiackych parlamentoch, kolégiách alebo na triedne funkcie.*
PEDAGOGIKA.SK, 2014, ročník 5, č. 1: 52-78

Kľúčové slová: *environmentálna výchova a vzdelávanie, žiacka participácia, demokracia v škole, Zelená škola.*

Benefits of Environmental Education and Ecopedagogies to Enhancement of Democracy in Schools and Civic Engagement of Pupils. *The paper deals with environmental education in the context of efforts to enhance democracy in schools. It presents main characteristics of environmental education which include in particular holistic view of the human as a member of broader community, concept of education as a socially critical learning and use of activating and participatory pedagogical methods. Environmental education thus promotes learning environments and situations in which pupil participation can materialize in a tangible and meaningful way. This argument is supported and illustrated by an example of one environmental education project - the Eco-Schools programme. Drawing on data from empirical research comparing selected primary schools the author asserts that the project contributes to participatory culture in schools and gives scope for activities that enable the involvement in school life of those pupils who are otherwise uninterested in participation in formal school self-government bodies and decision making.*
PEDAGOGIKA.SK, 2014, Vol. 5. (No. 1: 52-78)

Key words: *environmental education, pupil participation, democracy in school, Eco-Schools Programme*

Úvod

Environmentálne vzdelávanie a výchova je v našom prostredí dosiaľ málo preskúmanou pôdou, a to tak na úrovni teoretických úvah, ako aj prostredníctvom empirických výskumov. Napriek jeho začleneniu do formálneho vzdelávania sa vzhľadom na slabú inštitucionálnu podporu možno legitímne pýtať, či je čo skúmať. V tomto texte sa však nebudeme venovať širším súvislostiam rozvoja či naopak stagnácie podmienok pre tento typ vzdelávania. Zameriame sa na niektoré charakteristické črty environmentálnej edukácie, ktoré ponúkajú argumenty v prospech jej verejnej podpory a mohli by podnietiť väčší praktický aj výskumný záujem o túto oblasť.[1]

Tieto argumenty predložíme v nadväznosti na diskusie o demokracii v školách a žiackej/ študentskej participácii. Problematike demokratizácie školského prostredia sa venujeme v prvej časti štúdie. Následne predstavíme vývoj a smery, ktorými sa súčasné environmentálne vzdelávanie a ekopedagogické prístupy snažia napredovať. Ukážeme, že environmentálna výchova stojí na a zároveň upevňuje tesný vzťah medzi konceptmi občianstva, občianskej participácie a trvalej udržateľnosti. Vzhľadom na praktickú orientáciu ekopedagogík sa tento vzťah vo výučbovom procese prekladá do zvýšenej pozornosti na zapájanie žiakov do diania v triede, škole a miestnej komunite. V tretej časti štúdie predstavíme zistenia z empirického výskumu uskutočneného na základných školách, ktorý mal za cieľ preskúmať efekty konkrétneho ekopedagogického projektu (Zelená škola) využívajúceho participatívne formy vzdelávania na oblasti proenvironmentálneho správania, aktivizmu, praktických vedomostí, informovanosti o životnom prostredí, ako aj na atmosféru v škole. V závere podčiarkneme potenciál environmentálneho vzdelávania a výchovy ako priestoru, kde je možné dať participácii žiakov konkrétnu a zmysluplnú podobu.

Demokracia na školách – okrajová téma?

Demokracia na školách a potreba demokratizácie školského prostredia sa zdá byť na Slovensku absentujúcou alebo nanajvýš marginálnou témou vo verejných diskusiách o vzdelávaní a organizácii školstva. Význam vzdelávania založeného na demokratických hodnotách a procesoch málokto spochybňuje,[2]

---

[1] Príspevok je výstupom z grantu VEGA č. 2/0154/12.

[2] V Programovom vyhlásení vlády SR na roky 2012 – 2016 v časti Znalostná spoločnosť, vzdelávanie a kultúra však môžeme nájsť aj akcent, ktorý vzťahy v školách situuje do dozorujúceho a silového režimu disciplíny založenej na „prirodzenej autorite“, a nie do režimu demokraticky udržiavanej spolupráce: „Vláda si uvedomuje, že nevyhnutným predpokladom ďalšieho rozvoja školstva bude tiež obnova disciplíny na základných a stredných školách založenej na prirodzenom vzore a autorite“

ale pojem „modernizácia“ vzdelávania rezonuje s inými procesmi a praktickými úlohami. Premena školy smerom k vyššej kvalite sa aktuálne spája s „digitálnou gramotnosťou“ učiteľov a s dramatickým nástupom využívania informačno-komunikačných technológií na školách. Významnými aktérmi premeny tradičnej školy na modernú majú byť počítače, notebooky a dataprojektory.[3] Demokracia v škole (tak ako v celej spoločnosti) má viacero aspektov, najčastejšie sa spája s deľbou právomocí a riadenia na školách, s účasťou žiakov i rodičov na rozhodovacích procesoch, s vytváraním príležitostí pre otvorený dialóg, s podporou interakcií a vzťahov založených na vzájomnej dôvere a úcte, so spoluprácou s vonkajšími aktérmi a širšou komunitou školy. V mnohých krajinách sa demokratické princípy v školách explicitne spájajú s ideálmi rovnosti, solidarity a sociálnej spravodlivosti (výrazné sú tieto akcenty najmä v škandinávskych krajinách, pozri napr. Møller, 2006). Šírka uvedených oblastí ukazuje, že ak rozvoj podmienok na vzdelávanie rámcujeme procesom demokratizácie, a nie digitalizácie, predpokladá tento rozvoj mobilizáciu a koordináciu oveľa početnejšieho a rozmanitejšieho spektra aktérov (či už tých ľudských alebo materiálnych) a znalostí (neredukovaných len na tie didaktické), a to aj zo sfér, ktoré presahujú hranice školy.[4]

Súčasná vzdelávacia politika v súlade s globálnymi trendmi je však vsadená do neoliberálnej racionality. Kladie dôraz na individuálnu zodpovednosť, (štandardizovane merateľný) výkon, súťaženie a školu predstavuje ako arénu, kde sa žiaci, študenti pripravujú pre pracovný trh (Kaščák, Pupala, 2011, 2012). Na rozdiel od rozvinutých demokracií s tradíciami chápania školy ako inštitúcie založenej na demokratických ideáloch, kde sa žiak primárne rozvíja pre rolu občana, v našich podmienkach demokratické princípy do škôl sotva

---

(http://www.vlada.gov.sk/znalostna-spolocnost-vzdelavanie-a-kultura/). Stimuly pre demokratizáciu škôl a socializáciu mladých ľudí ako aktívnych občanov prichádzajú do nášho prostredia predovšetkým z dokumentov vzdelávacej politiky Európskej únie.

[3] Vypovedajú o tom ciele a uskutočnené aktivity národných projektov Modernizácia vzdelávacieho procesu na základných a stredných školách (financovaných z Operačného programu Vzdelávanie Európskeho sociálneho fondu) (pozri: www.uips.sk/narod ne-projekty/ a www.modernizaciavzdelavania.sk).

[4] M. Pol a kol. konštatujú (v prostredí českých základných škôl), že učitelia si dobre uvedomujú náročnosť úlohy usporiadať prostredie školy pre vzdelávanie. Operatívna prax ich však vedie k tomu, že sa riešenie problémov často zužuje na materiálnu a finančnú bázu a okolo metodických postupov každodenného vyučovania. K tejto téme uzatvárajú, že „ (...) môže byť nakoniec predsa len ľahšie získať peniaze ako zmeniť nemateriálnu zložku kultúry školy – hodnoty, prístup ľudí, nepísané pravidlá, zapojenie žiakov do plánovania a realizácie kurikula“ (Pol a kol., 2006, s. 26).Treba dodať, že zvýšené úsilie by takýto prístup nevyžadoval iba od učiteľov, ale aj od tvorcov školských politík, zriaďovateľov škôl, rodičov a širšej verejnosti.

dorazili a už sa neoliberálna agenda (individualizmu, konkurencie a selekcie) presadzuje ako jediný variant otvárania sa škôl vonkajšiemu prostrediu, redukovane stotožňovanému s trhom.[5] Chýbajú skúsenosti a vedomie toho, aké iné alternatívy existujú a sú realizovateľné.

Z množstva výchovných koncepcií a intencií pre vzdelávací proces sa verejnosti predkladá iba jedna – výchova ako proces pretvárania človeka na obraz určitej spoločenskej objednávky (Malík, 2011). Ako konštatuje Malík, táto výchovná koncepcia kalkuluje s tým, že „aj s pričinením výchovy je vždy ľahšie a najmä lacnejšie vytvoriť spotrebiteľa na obraz výrobku, ako výrobok prispôsobiť ľudským merítkam; že je vždy ľahšie vyrobiť voliča na obraz aparátu príslušnej politickej strany, ako prispôsobiť politiku skutočným ľudským želaniam a potrebám; že je vždy ľahšie vytvoriť „konzumného" diváka, ako natočiť dobrý, t. j. ľudsky obohacujúci film; že je vždy ľahšie „technifikovať" človeka, ako humanizovať jeho umelo vytvorené prostredie; že je vždy ľahšie prispôsobiť edukáciu žiakov inštitucionálne stanoveným osnovám, ako to urobiť naopak" (tamtiež, s. 146). Ak tento typ kalkulácie a prístupu prevláda, vzdelávanie a výchova zjavne stoja na antihumanistických pozíciách. Nejde tu však o pozície zmierenia sa s poznaním, že ľudský subjekt nie je natoľko autonómny, zvrchovaný a nespútaný, ako sa ho snažíme vykresliť (Latour, 2003). Takéto poznanie môže podporovať realistickejší obraz žiaka a zviditeľniť podpornú sieť všetkého, čo jeho autonómiu, sebarealizáciu a výkon sprostredkúva. V prípade uvedenej kalkulácie však ide skôr o rezignáciu na preskúmanie rôznosti záujmov, potrieb a očakávaní spájaných so vzdelávaním, o rezignáciu na skúmanie, úvahy a vyjednávania, ktoré by mali byť demokratické.

Ako sa pozornosť presúva z vyjednávania a kolektívneho hľadania možných foriem spoločného bytia v ich zložitosti a plnosti smerom k zadefinovaniu jednodimenzionálnej spoločenskej objednávky,[6] môžeme pozorovať aj posun od dôrazu na *vzdelávanie* ako živý a dynamický sociálny *proces* smerom k *vzdelaniu,* ako rôznymi parametrami špecifikovanému *produktu*. Produkt už možno importovať v rôznych prostrediach bez ohľadu na ich špecifiká

[5] Je príznačné, že ak sa škola demokratickým procedúram otvára (napríklad zakladaním žiackych samosprávnych orgánov), jej vedenie v tom smerom dovnútra vidí paradoxne riziká (hrozba pre organizáciu práce vnútri školy) a výhody vidí smerom navonok – v budovaní dobrého „imidžu" školy. Ide teda o dôležitú marketingovú stratégiu školy smerom ku „klientom" (žiakom a hlavne ich rodičom). Túto motiváciu zaregistrovali v našom regióne viacerí výskumníci (Pol a kol., 2006; Lukšík, Zápotočná, 2010; Macháček, Krošlák, 2013).

[6] Až následne po fáze explorácie, ktorá by mala byť v ideálnom prípade demokraticky otvorená všetkým dotknutým skupinám, by mal nasledovať ich preklad do (formálnych) štandardov pre prax (Thévenot, 2009).

a rozmanitosť očakávaní alebo potrieb miestnych aktérov. Tieto potreby sú buď prehliadané alebo v horšom prípade nemajú ani nárok o nejakú pozornosť sa uchádzať, čo sa, samozrejme, odráža aj v pedagogickom diskurze a praktikách.[7]

Podčiarknutie hodnoty demokracie v škole, oživenie tohto konceptu a jeho navrátenie do diskurzu školských politík a do školského života môže vo veľkej miere opäť upriamiť našu pozornosť na vzdelávanie ako sociálny proces, na vzťahy, významy a záujmy, ktoré sú vlastné ľuďom zviazaným so školou. Ako zdôrazňuje vo svojom pedagogickom vyznaní John Dewey, známy priekopník modernej pedagogiky a stúpenec demokracie ako žitej reality aj na školách: „(...) vzdelávanie je procesom žitia, a nie prípravou na budúci život. Verím, že škola musí reprezentovať prítomný život – život taký reálny a podstatný pre dieťa, ako ten, ktorý vedie doma, vo svojej štvrti alebo na ihrisku. Verím, že vzdelávanie, ktoré sa neuskutočňuje prostredníctvom foriem života, foriem, ktoré sú hodné žitia pre ne samotné, je vždy úbohou náhradou nefalšovaného života a má tendenciu sa zužovať a chradnúť" (Dewey, 1897).

V tomto texte sa z početných aspektov demokracie na školách zameriame iba na jeden, a to na účasť žiakov na rozhodovaní v živote školy. V rámci tejto témy sa pozornosť venuje najmä rozvíjaniu žiackych alebo študentských samospráv a v širšej perspektíve hľadaniu takej kultúry školy, ktorá vytvára príležitosti pre zapájanie žiakov prostredníctvom demokratických štruktúr a procesov. Ukazuje sa totiž, že pre formovanie osobnosti so záujmom o dianie okolo seba (inak povedané pre výchovu k aktívnemu občianstvu) je na školách omnoho dôležitejšie skryté kurikulum ako to písané, praktizovanie demokracie viac ako získavanie teoretických poznatkov o demokracii ako niečom vzdialenom, čo sa života na škole netýka. Ako tvrdí Dewey (tamtiež), „morálnu výchovu získavame tým, že vstupujeme do skutočných vzťahov s druhými v jednote práce a myslenia". Dôraz na neformálne a mimoškolské vzdelávanie vo vzťahu k rozvíjaniu mladých ľudí ako občanov nachádzame aj v domácej literatúre (Macháček, 2002, 2008; Macháček, Krošlák, 2013; Zápotočná,

---

[7] Systémy vzdelávania založené na sledovaní „produkcie" štandardizovaných výsledkov, ktoré umožňujú diferencovať, kontrolovať a sankcionovať aktérov, ktorí v produkovaní zlyhávajú, nie sú nové. Ako ukazuje Au (2011), štandardizácia procesov a výstupov vzdelávania v duchu vedeckého manažmentu inšpirovaného modernými industriálnymi továrňami charakterizovala verejné vzdelávanie už v dobe jeho najväčšieho nástupu na začiatku 20. storočia. Slúžila však iným funkciám. V minulosti bolo jej cieľom efektívne zvládnutie masového rozšírenia školskej dochádzky, teda podpora a budovanie verejného vzdelávania. Dnes je to, naopak, útok na verejné vzdelávanie, ktoré sa konštruuje ako „problém", ktorý možno „napraviť" jeho privatizáciou prostredníctvom trhových mechanizmov a presmerovaním časti verejných zdrojov k súkromným poskytovateľom „služieb vzdelávania". Tí však nie sú subjektmi demokratického spravovania (Au, 2011, s. 40).

Lukšík 2010). Výskumy žiackej alebo študentskej samosprávy sa na Slovensku sústreďujú najmä na existujúce fóra na stredných a vysokých školách (pozri najmä Macháček, Krošlák, 2013). Menej pozornosti sa zatiaľ venovalo základným školám, kde už tiež vznikajú a fungujú školské či žiacke parlamenty alebo rady.[8] Základné školy sú pritom prvou inštitúciou, kde si deti a mladí ľudia môžu osvojovať práva a povinnosti späté s verejným prostredím. Ich kľúčová rola by sa preto nemala prehliadať (Redlichová, 2006a).

Čo z doterajších výskumov o zapájaní detí a mladých ľudí do rozhodovania o dianí v škole vieme? Jednotlivé zistenia zatiaľ dokumentujú stav, kedy nedochádza k zásadnému posunu od učenia sa o demokracii k zavádzaniu a modelovaniu demokratických postupov a hodnôt do každodennej rutiny školy. Zdá sa, že v prostredí našich škôl absentuje aj hybná sila, ktorá by tento obrat mala naštartovať. Macháček a Krošlák (2013) prezentujú výsledky výskumu riaditeľov, učiteliek a učiteľov občianskej alebo etickej výchovy (prevažne) zo základných škôl, ktorí mali špecifikovať ciele občianskej výchovy. Podľa ich zistení sa participačné ciele ako zvyšovanie účasti žiakov na živote školy, zvyšovanie účasti žiakov na aktivitách miestneho spoločenstva, príprava žiakov na budúce angažovanie sa v politike ocitli na konci preferencií tak riaditeľov, ako aj učiteľov. Obe skupiny kládli dôraz na ciele edukačné (získanie vedomostí o demokracii). To sa odrazilo aj pri preferovaných formách výučby.

V súlade s takýmto ponímaním misie vzdelávania k demokratickému občianstvu na školách sú aj zistenia o fungovaní žiackych alebo študentských samospráv. Dotazníkové prieskumy Ústavu informácií a prognóz školstva referujú o hodnoteniach pedagógov (zo stredných škôl), ktorí v žiackych samosprávach vidia iba *pro forma* orgány nezasahujúce zásadne do fungovania školy. Ich náplň práce sa obvykle sústreďuje na nekonfliktné oblasti „technicko-prevádzkového charakteru“ a organizovanie mimoškolských aktivít. Potenciálne sporné oblasti, akými sú organizácia výučby, vnútorný poriadok školy alebo voľby zástupcov žiakov v rade školy, či voľba samotného vedenia, sa nespomínajú. Minimálny vplyv žiackych samospráv na chod školy vnímajú aj samotní študenti. Dostupné kvalitatívne štúdie dokumentujú, že študenti považujú existenciu žiackych samospráv za viac-menej formálnu (Macháček, Krošlák 2013). Podobné zistenie prinášajú v prípadových štúdiách dvoch základných škôl aj Lukšík a Zápotočná (2010). Možno však súhlasiť s týmito

[8] Macháček a Krošlák (2013) predstavujú prehľad výskumov a aktivít zameraných na žiacke a študentské samosprávy, ktoré sa na Slovensku uskutočnili od roku 2005. Ani jeden z nich nebol venovaný žiackym samosprávam na základných školách. Takto zacielený záujem vychádza zrejme zo skutočnosti, že v stredoškolskom a vysokoškolskom prostredí má študentská samospráva legislatívou stanovený rámec.

autormi, že pre rozvíjanie demokracie v školách nemusia byť formálne demokratické inštitúty, ako žiacky parlament, rozhodujúce.

Mnohí autori za kľúčovú oblasť zapájania žiakov považujú participáciu na vyučovaní a učení, možnosť žiakov vyjadriť svoje názory a robiť rozhodnutia ohľadne koncepcie, programu a kontextov vzdelávania (pozri napr. Redlichová, 2006b; Vidláková, 2012). Túto možnosť považujú za podmienku zmysluplnej participácie. V zahraničnej literatúre sa fakt, že otvorenie plánovania, priebehu a hodnotenia vyučovania spolurozhodovaniu zo strany žiakov má pozitívny vplyv na jeho výsledky, berie ako dostatočne preukázaný.[9] Autorky Redlichová (2006b) a Vidláková (2012) sa ale zhodujú na tom, že úsilie naslúchať hlasom žiakov a vytvárať prostredie pre zdieľané rozhodovanie naráža na silnú bariéru v podobe existujúcich organizačných štruktúr v škole a školských dokumentov, ktoré striktne vymedzujú kompetencie dospelých a žiakov. Zaváži tu aj presvedčenie dospelých o nezrelosti detí a mladých ľudí plnohodnotne napĺňať úlohu subjektu rozhodovania, teda strach zo zneužitia demokracie a slobody. Dospelí na školách tak rozvíjajú stratégiu „pocitovej demokracie“ (Pol a kol., 2006, s. 62), ktorej cieľom je poskytnúť žiakom „zážitok“ demokracie v rámci formálnych a pedagógmi riadených situácií.[10] Je zaujímavé, že v prípadových štúdiách dostupných z nášho regiónu je často u pedagógov prítomná predstava, že demokracia a vzdelávanie sú dva značne nezlučiteľné ciele. V niektorých výpovediach pedagógov sa dokonca demokracia v triede a pri vyučovaní spája s anarchiou (tamtiež, s. 71, 72), pretože posilnenie hlasov žiakov sa chápe ako obmedzenie hlasu pedagóga, nie ako spolurozhodovanie a aktívna účasť oboch strán. Treba však pripomenúť, že demokracia a vzdelávanie ako dva spojené procesy neznamenajú redukciu nejakej kvality a nástup menej štruktúrovaného vzdelávacieho prostredia a procesu. Práve naopak, predpokladajú oveľa premyslenejšie a štruktúrovanejšie prostredie pre vzdelávanie, kde ruka v ruke s pozornosťou k učeniu ide aj starostlivé vyvažovanie individuálnych záujmov

[9] V našom prostredí našiel pozitívnu koreláciu medzi úspešnosťou školy meranou výsledkami testovania žiakov deviatych ročníkov a (subjektívne hodnotenou) hrdosťou žiakov na svoju školu a možnosťou žiakov podieľať sa na vylepšovaní života školy I. Lukšík (2011).

[10] Ak by sme sa opreli napríklad o známu typológiu foriem participácie S. R. Arnsteinovej (1969), môžeme pri „pocitovej demokracii“ hovoriť o dvoch najnižších formách (ktoré nie sú reálnou účasťou, len jej náhradou) – „manipulácii“ a „terapii“, ktoré majú za cieľ umožniť vykonávateľom moci ostatných „vzdelávať“ a „napraviť“, a zapájanie iba pre efekt („tokenism“), kde spadá informovanie, konzultovanie a právo radiť (občania môžu počuť a byť vypočutí, ale nemajú istotu, že sa pri rozhodovaní na ich názory bude brať zreteľ).

so záujmami, perspektívami a aktivitami druhých v každodenných interakciách všetkých zúčastnených (pozri napr. Hansen, 2002).[11]

Zistenia, ktoré sme tu zhrnuli, sa týkajú základných a stredných škôl. Môžeme však povedať, že zapájanie študentov do kľúčových oblastí rozhodovania v škole vrátane plánovania a priebehu vyučovania nie je u nás bežnou praxou ani v univerzitnom prostredí. O ojedinelom experimente s explicitným cieľom demokratizácie rozhodovacích procesov pri zmene kurikula v univerzitnom prostredí referuje A. Findor (2010). O dianí a efektoch, ktoré tento experiment vyvolal, píše Findor veľmi stručne. Napriek tomu tento prípad dobre ilustruje argument, že ak existuje snaha, aby sa zmena – akokoľvek úzko či široko zadefinovaná a motivovaná (tu bola cieľom revízia kurikula s ohľadom na potreby trhu práce) – riadila demokratickými princípmi, má potenciál odkryť vzdelávanie ako komplexný sociálny proces. V tomto prípade študenti zistili, že podmienkou takejto zmeny je vzkriesenie života na fakulte vo forme komunitného života. Treba si uvedomiť, že v tejto forme už študenti nemôžu figurovať iba ako „klienti" na trhu so vzdelaním, ktorí činia individuálne voľby so zreteľom na svoje uplatnenie na trhu práce a v budúcnosti zúročiteľné zručnosti, ale (aj) ako aktéri verejného života, ktorí musia vytvárať a udržiavať formy kolektívneho rozhodovania. Tento posun považujeme za jadro riešenia „problému nízkej úrovne študentskej participácie na rozhodovacích procesoch a každodennej demokracii", nie posun k „zábavnej politike", ktorý ako riešenie ponúka sám autor (Findor, 2010, s. 421).[12]

---

[11] Považujem za dôležité upozorniť, že Dewey túto charakteristiku kvalitného vzdelávacieho prostredia – vyvažovanie individuálneho rozvoja s perspektívami druhých – reflektoval na pozadí multietnického prostredia amerických škôl. Škola, v ktorej sú prítomní žiaci z rôznych sociálnych a kultúrnych prostredí, vytvára pre všetkých nové prostredie. Prostredie, kde sa môžu vyvažovať individuálne záujmy, rovnako ako v rodine a užšej komunite získané životné postoje s perspektívami odlišných druhých. Osobný rozvoj sa tu tak spája s prehlbovaním sociálnej solidarity a porozumenia (Hansen, 2002, s. 272). Tento rozmer progresívneho vzdelávania v úvahách jeho stúpencov (či už rodičov alebo tvorcov školských politík) na Slovensku zatiaľ chýba. V popredí stojí dôraz na individuálny rozvoj dieťaťa, jeho osobnosti a schopností. V praxi tento dôraz spolu s organizačným usporiadaním školstva ako poľa súťaže podporuje homogenizáciu vzdelávacieho prostredia (Kusá, 2013; Kusá, Kostlán, Rusnáková, 2010) a do budúcnosti znižuje kompetencie verejnosti demokraticky vytvárať formy spoločného bytia s rozmanitými „inými".

[12] Aj keď určite platí, že politika a verejné angažovanie sa prinášajú zúčastneným do života celú škálu silných emócií, ktorým je potrebné venovať náležitú pozornosť (praktickú i analytickú).

Environmentálna výchova, ekopedagogiky a participatívne princípy

Prečo by sme sa mali zaoberať environmentálnym vzdelávaním a výchovou v kontexte načrtnutej demokratizácie školy? Ako sme už uviedli, environmentálne vzdelávanie a výchova v našich školách nie je doteraz dostatočne preskúmanou oblasťou. V reflexiách súčasného stavu sa kritika sústreďuje najmä na nedostatočnú pozornosť, zdroje a infraštruktúru na realizovanie environmentálnej výchovy na Slovensku. Kritici si však všímajú aj obsahovú náplň environmentálneho vzdelávania a jeho formy. Kladú otázku, do akej miery sa darí napĺňať interdisciplinárny rozmer environmentálnej edukácie[13] a či prevažujúce formy výučby podporujú jej ciele. Konštatuje sa, že obvykle sa environmentálna edukácia uskutočňuje formou frontálneho odovzdávania poznatkov s nedostatočným využívaním zážitkových, aktivizujúcich, problémovo (a projektovo) zameraných metód (Klocoková, Milová, 2012).

Pri pohľade na vymedzenie poslania environmentálnej výchovy v štátnom vzdelávacom programe vidíme, že aj keď ciele orientuje okrem vedomostí aj na zručnosti a schopnosti, tie opäť situuje do oblasti kognitívnej – poznať, rozumieť, analyzovať a hodnotiť. Odkaz na konanie motivované týmto poznaním tu nenachádzame.[14] Náš výskum však ukázal (tamtiež), že realizátori environmentálnej výchovy v oblasti neformálneho vzdelávania (z prostredia mimovládnych organizácií), ale aj z radov koordinátorov environmentálnej výchovy na školách schopnosť „začať konať" a zručnosti na to potrebné považovali za veľmi dôležitý cieľ. Aktívni, environmentálne zodpovední občania v ich rozprávaniach stelesňovali ideálnych „absolventov" tejto výchovy. Podporujú tak víziu environmentálnej edukácie ako morálnej, hodnotovo orientovanej výchovy, ktorá nemôže mať iba „technický" ráz.[15]

---

[13] Ktorá síce má v štátnom vzdelávacom programe formu prierezovej témy, ale vo formálnom vzdelávaní sa stále rozvíja v rámci jednotlivých špecializovaných predmetov, ktorých pedagógovia spolu viac alebo menej spolupracujú (aj v závislosti na práci a osobnom nasadení koordinátorov environmentálnej výchovy na školách).

[14] Cieľom prierezovej témy environmentálna výchova je: „prispieť k rozvoju osobnosti žiaka tak, že v oblasti vedomostí, zručností a schopností nadobudne schopnosť chápať, analyzovať a hodnotiť vzťahy medzi človekom a jeho životným prostredím na základe poznania zákonov, ktorými sa riadi život na Zemi; poznať a chápať súvislosti medzi vývojom ľudskej populácie a vzťahom k prostrediu v rôznych oblastiach sveta; pochopiť súvislosti medzi lokálnymi a globálnymi problémami a vlastnú zodpovednosť vo vzťahu k prostrediu" (Štátny pedagogický ústav, 2009).

[15] V tomto smere praktici prekračujú horizont vytýčený štátnym vzdelávacím programom, ktorý sa nesie v duchu objektívnych zákonitostí, „ktorými sa riadi život na Zemi" (ŠPÚ, 2009). Tento horizont nedokáže do seba poňať problematiku trvalej udržateľnosti – v ktorej hrajú veľký význam aj hodnoty určujúce význam udržateľnosti, otázky

Vzťah medzi občianstvom a trvalou udržateľnosťou je v ich výpovediach pevný a v súzvuku s teoretikmi rozvíjajúcimi koncept environmentálneho občianstva (Dobson 2003; Dobson, Bell, 2006).

Prvky aktivizmu sú v koncepciách environmentálneho vzdelávania inherentné aj preto, že toto vzdelávanie je plodom úsilí environmentálnych hnutí. Školy sú jedným z dôležitých prostredí, kde je potrebná mobilizácia jednotlivcov i skupín na podporu sociálnych zmien. Šírenie poznania a formovanie environmentálne citlivých postojov je nevyhnutnou podmienkou premeny sociálnej reality, nie cieľom samým osebe. Zároveň sa čoraz viac reflektuje fakt, že lepšie poznanie súvislostí environmentálnej krízy na vytváranie environmentálneho občianstva nestačí. Presadzovanie sociálne kritických prístupov v environmentálnych hnutiach, ktoré zviditeľnili sociálnu a politickú dimenziu ekologických problémov – vo vzťahu k otázkam spravodlivosti, rovnosti a demokracie – sa odrazilo aj v uvažovaní teoretikov a praktikov environmentálnej výchovy. Dochádza k posunu od koncepcie vzdelávania, ktoré kladie dôraz na osvojovanie si ekologických faktov a konceptov, smerom k environmentálnemu vzdelávaniu ako sociálno-kritickému učeniu (Strife, 2010; Hungerford, 2010; Marcinkowski, 2010).

V tomto rámci sa inak javí aj rola školy, žiakov, pedagógov a ich vzájomné vzťahy. Škola tu nevystupuje ako pasívny prijímateľ informácií z vonkajšieho prostredia, ktoré ďalej odovzdáva rovnako pasívnym študentom. Ponúka sa alternatívny model, v ktorom je škola samotná aktérom politického diania, kde jej žiaci a pedagógovia aktívne vstupujú do riešenia environmentálnych a sociálnych problémov v rámci školy i širšej komunity. Medzi prístupy, ktoré zapájajú žiakov do riešenia problémov, patria najmä akčný výskum, verejnoprospešné vzdelávanie, a všeobecne na miesto („place-based“) a komunitu („community-based“) zamerané vzdelávanie. Výzvou ostáva vytváranie takých výučbových situácií, v ktorých majú mladí ľudia možnosť skúmať, analyzovať a interpretovať ľudské konanie v reálnych životných situáciách. Poznanie, ktoré sa takto vytvára, stojí na zdieľanej zodpovednosti a úsilí študentov a pedagógov. Projekty environmentálneho vzdelávania by preto mali dbať na dialogické vzťahy medzi žiakmi, učiteľmi, rodičmi a ďalšími spolupracovníkmi. Mali by byť zadefinované interne a stáť na rozhodnutiach žiakov (Carlsson, Jensen, 2006).

Žiacka participácia a aktívna účasť na riešení reálnych problémov – akokoľvek sú tieto pojmy i procesy, ktoré označujú, zložité sami osebe – sa tešia v komunite ľudí zaoberajúcich sa environmentálnou edukáciou veľkej pozornosti. Rovnako významné z hľadiska podmienok pre zmysluplné aktívne

---

rizika, komplexnosti a neurčitosti, ktoré sú súčasťou environmentálnych problémov – t. j. jej politický a sociálny rozmer.

občianstvo je aj chápanie jednotlivca, ktoré je environmentálnemu vzdelávaniu vlastné. Ako tvrdí Orr (1992), súčasťou „ekologickej gramotnosti" je aj porozumenie, že každý z nás je neoddeliteľnou súčasťou širšej komunity. Environmentálny diskurz silne apeluje na zodpovednosť jednotlivcov. Na druhej strane stojí na holistickej vízii človeka, ktorý je súčasťou siete vzťahov k druhým ľuďom, komunite, vrátane ľudských výtvorov, ale aj vzťahov k iným živým bytostiam i neživej prírode a krajine. Predstavuje tak kritickú alternatívu k čoraz viac dominujúcej tendencii individualizovať sociálne problémy a realitu. Individualizujúce interpretačné rámce inhibujú potrebu hľadania a kultivovania mechanizmov kolektívneho rozhodovania, konania a vytvárania demokratickej verejnosti. Netreba zabúdať ani na primárny kritický rozmer environmentalizmu, ktorý tkvie v podloženom diskvalifikovaní ideálov a praktík ekonomického rastu a konzumu. V oboch rovinách kritickej alternatívy má environmentálna výchova potenciál vyvažovať tendencie školy reprodukovať dominantné neoliberálne interpretácie sveta a človeka.

Príklad environmentálneho vzdelávacieho projektu Zelená škola – zistenia z výskumu

V tejto časti práce umiestnime predstavené témy do kontextu našich základných škôl, a to prostredníctvom projektu Zelená škola. Projekt, ktorého cieľom je zavádzanie a zlepšovanie environmentálneho manažmentu v školách, odštartoval prvý ročník v školskom roku 2004/ 2005 a počet zapojených škôl každoročne rastie. Zelená škola stavia na spolupráci subjektov formálneho a neformálneho vzdelávania – mimovládnych organizácií,[16] predpokladá spoluprácu školy so širšou komunitou, podporuje alternatívne formy výučby (projektovú, zážitkovú, aktivizujúcu výučbu) a žiacka participácia tvorí jadro celej koncepcie. Medzi základnými princípmi projektu sa uvádza: „Dôsledné uplatňovanie princípov participácie v tomto programe má viesť k posilneniu participatívnej kultúry na škole – teda prístupu, ktorý presahuje samotný program Zelenej školy, ale môže byť užitočný pre posilňovanie občianskej zrelosti a porozumenie dôležitosti účasti na verejnom živote u študentov/ žiakov aj mimo environmentálneho vzdelávania na škole" (Štroffeková a kol., 2011, s. 12).[17]

[16] Program na Slovensku koordinuje Centrum environmentálnej a etickej výchovy Živica a garantom certifikácie programu je sieť environmentálne-výchovných organizácií Špirála.

[17] Realizácia tohto princípu sa sleduje aj v rámci internej evalvácie programu. Na podporu tohto cieľa bola vypracovaná metodická príručka, ktorú s ďalšími informáciami o programe možno nájsť na internetovej stránke www.zelenaskola.sk.

Výsledky, ktoré tu prezentujeme, pochádzajú z dotazníkového prieskumu uskutočneného na základných školách, ktorého zámerom bolo preskúmať efekty projektu Zelená škola na proenvironmentálne správanie, aktivizmus, praktické vedomosti a informovanosť žiakov o životnom prostredí a na atmosféru v škole.[18] Do prieskumu sa zapojili žiaci z dvanástich základných škôl z mesta Trenčín a okolitých obcí,[19] vo veku 12 až 15 rokov. Štandardizovaný dotazník obsahoval tridsať premenných, pre analýzu sme získali 391 dotazníkov. Výskumná vzorka mala komparatívny design: päť škôl z výberu reprezentovalo školy zapojené do programu Zelená škola (28,9 % žiakov z celého výberu), tri školy boli v minulosti do tohto programu zapojené, ale v dobe výskumu už nie (26,3 % žiakov) a štyri školy nemali s programom žiadnu priamu skúsenosť (44,8 % žiakov). Výskum mal za cieľ preskúmať, či spolupráca subjektov formálneho a neformálneho vzdelávania vo vybranej lokalite zvyšuje kvalitu environmentálneho vzdelávania. Táto časť výskumu v rámci výberového súboru potvrdila pozitívny vplyv programu Zelená škola na dimenziách proenvironmentálneho správania, podpory participatívneho prostredia v škole, informovanosti a čiastočne aj osobného aktivizmu (Klocoková, Milová, 2012).

V tejto štúdii predstavujeme analýzu, ktorá výsledky žiakov interpretuje nielen vo vzťahu k typu školy, ktorú navštevujú, ale aj z hľadiska ich formálnej participácie na živote školy. Z praktických dôvodov tu rozlišujeme už iba dva typy škôl – školy do programu zapojené (ďalej s názvom zelené školy) a aktuálne nezapojené (pod názvom bežné školy, medzi ktoré patria aj školy v minulosti do programu zapojené). Ide teda o diferencovanejší pohľad na žiakov tak zelených, ako aj bežných škôl. Zámerom je dozvedieť sa niečo viac o tom, či a ako posilňovanie účasti žiakov na školskom živote diferencuje ich

[18] Prieskum bol súčasťou širšie koncipovaného výskumu „Environmentálna výchova a vzdelávanie detí a mládeže – aktuálna situácia na Slovensku“ realizovaného s podporou Iuventy v rámci programu „Podpora a rozvoj výskumov v oblasti mládežníckej politiky v roku 2011 – 2013“. Jeho riešiteľmi boli Silvia Milová a Richard Medal (Združenie Špirála). Na výskume sme spolupracovali ako odborní garanti. Zber dát sa uskutočnil v období september 2011 – január 2012. Okrem dotazníkového prieskumu žiakov základných škôl výskum pozostával z expertných rozhovorov na celoslovenskej úrovni, z fókusových rozhovorov so žiakmi základných škôl, ako aj zo skupinovej diskusie s realizátormi formálnej i neformálnej environmentálnej výchovy v regióne Trenčín. Viac zo zistení výskumu možno nájsť v jeho záverečnej správe (Milová, Medal, Klocoková, 2012).

[19] Trenčín a okolie bolo vybrané z dôvodu, že je tu početné zastúpenie škôl zapojených do programu Zelená škola a aktívne tu na poli neformálnej environmentálnej výchovy pôsobí mimovládna organizácia Centrum environmentálnych aktivít.

postoje, presvedčenia a mimoškolské aktivity vo vzťahu k environmentálnej problematike, ako aj vzťah k učiteľom.

Z hľadiska participácie údaje umožňujú diferencovať niekoľko skupín žiakov. V prvom rade výskum vychádzal z predpokladu, že projekt Zelená škola prináša do škôl aktivity, ktoré posilňujú aktívnu účasť žiakov na výučbe i na chode školy – návrh nového manažmentu odpadov či šetrenia energie v rámci školy a úlohy, ktoré žiaci na seba preberajú, sa neobmedzujú len na vyučovacie hodiny. Na zelených školách vznikajú riadiace a organizačné kolégiá. Kolégium zelenej školy predstavuje pracovný tím, ktorý získava potrebné informácie a názory členov školskej komunity a mal by pozostávať zo žiakov, učiteľov, vedenia školy, nepedagogických pracovníkov, rodičov, ale aj zástupcov samosprávy či miestnych združení. Okrem kolégií však na zelených školách rovnako ako na ostatných školách môžu pôsobiť aj žiacke samosprávne orgány a mnohí žiaci majú triedne funkcie, ktoré predpokladajú ich väčšiu zaangažovanosť na živote školy alebo triedy. Tieto roly otvárajú pre žiakov rovnako ako pre učiteľov príležitosti pre nové vzájomné interakcie, vzťahy a formy spolupráce. Primárne teda možno súbor rozdeliť na žiakov zelených a žiakov bežných škôl a následne sledovať aj ich účasť (členstvo) v kolégiách zelených škôl, v žiackom parlamente alebo vykonávanie triednej funkcie.[20] Tabuľka č. 1 poskytuje prehľad o štruktúre súboru.

Tabuľka č. 1: **Skupiny žiakov podľa typu školy a členstva/funkcie**

Žiaci podľa typu školy a členstva		Člen školského parlamentu alebo s funkciou v triede	Člen kolégia zelenej školy	Žiak bez členstva/ funkcie
Žiaci zelených škôl (N1 = 113)	počet žiakov	46	20	60
	% z typu školy	40,7 %	17,7 %	53,1 %
	% zo všetkých žiakov	11,8 %	5,1 %	15,3 %
Žiaci bežných škôl (N2 = 278)	počet žiakov	49	-	229
	% z typu školy	17,6 %	-	82,4 %
	% zo všetkých žiakov	12,5 %	-	58,6 %
Spolu (total N = 391)		95 24,3 %		289 73,9 %

V podsúbore žiakov zo zelených škôl sa dve kategórie členstiev čiastočne prekrývajú. Reálne tu skupinu žiakov aktívnejšie zapojených do života školy tvorí spolu 53 žiakov. To predstavuje takmer 47 % spomedzi žiakov zelených

[20] V dotazníku sa členstvo v školskom parlamente alebo funkcia v triede nezisťovala osobitne (predstavujú jednu premennú).

škôl (necelých 14 % zo všetkých žiakov zapojených do výskumu). Pri analýze sme pracovali (aj z dôvodu nízkej početnosti členov kolégií) so zlúčenou skupinou žiakov s akýmkoľvek členstvom či funkciou, ktorú sme pracovne nazvali lídri alebo aktívni, či aktívnejšie zapojení žiaci (toto pracovné označenie nemá implikovať, že žiaci nečlenovia a bez funkcií sú naopak pasívni). Táto skupina predstavuje v celom výbere 102 žiakov, čiže viac ako štvrtinu (26 %) zo všetkých respondentov. Viac ako polovicu z nich (52 %) pritom predstavujú žiaci zo zelených škôl.

Dotazníkový prieskum nebol primárne zacielený na žiacku participáciu. Tým sú dané aj limity predloženej analýzy. Hlbšie preskúmanie tohto fenoménu vo vybraných školách by znamenalo venovať väčšiu pozornosť miere a kvalite účasti žiakov, jej diferencovaným formám – neskúmali sme napríklad, akými stanovami sa riadi a aké právomoci má žiacka samospráva, čo to obnáša zastávať funkciu v triede, akú kvalitu má hlas žiakov v kolégiách zelených škôl. Znamenalo by to aj využitie výskumných metód, ktoré sú citlivejšie k rôznorodosti situácií a prostredí, v rámci ktorých sa školy snažia o posun od učenia o demokracii k využívaniu demokratických inštitútov a procesov, rovnako ako aj citlivejšie hodnotenie a interpretáciu výsledkov takýchto snáh. Napriek zjavným obmedzeniam a zjednodušeniam, výsledky prieskumu vytvárajú pomerne konzistentný obraz a umožňujú formulovať zaujímavé závery.

Spomedzi všetkých názorov, postojov a poznatkov respondentov, ktoré sme v dotazníkovom prieskume zaznamenali, nás vo vzťahu k participácii žiakov na živote školy môžu v úvode najviac zaujímať odpovede na dve otázky. Prvá zisťovala, ako mladí ľudia vnímajú atmosféru v škole a druhá sledovala, do akej miery sa cítia byť zo strany pedagógov prijímaní ako partneri pri rozhodovaní o živote v škole. Pozitívna klíma v škole (a triede) a partnerský prístup k žiakom sú predpokladmi vyššej motivácie žiakov pri učení, rozvíjaní vlastných schopností a zároveň základom projektovej, zážitkovej a participačne vedenej výučby či organizácie života na škole vo všeobecnosti. Vzťah platí aj v opačnom smere, zapájanie žiakov do života školy sa odráža aj na školskej klíme a posilnenom vedomí spoluzodpovednosti toho, kto je alebo sa stáva partnerom.

Pri odpovedi na otázku „Ako sa v škole cítiš?“ sa v celom súbore najviac žiakov našlo v strednej neutrálnej („ani dobre, ani zle“: 36 %) a susednej pozitívnej pozícii („skôr dobre“: 32 %). „Veľmi dobre“ sa v školách cíti iba 52 žiakov (13 %) z nášho výberu. Žiaci zo zelených škôl sa cítia v prostredí školy lepšie ako žiaci z bežných škôl. Odpovede „veľmi zle“ alebo „skôr zle“ spomedzi nich uviedlo 14,3 %, naopak, odpovede „skôr dobre“ alebo „veľmi dobre“ 55 %. V prípade žiakov z bežných škôl bol tento pomer 20,5 % ku 41 %. V prípade zelených škôl môžeme vidieť (tabuľka č. 2), že žiaci

aktívnejšie zapojení do života školy alebo triedy sa v škole oproti svojim rovesníkom bez formálnych členstiev a funkcií cítia častejšie veľmi dobre. V skupine žiakov z bežných škôl takéto rozdiely nenachádzame.[21]

Tabuľka č. 2: **Odpovede žiakov na otázku „Ako sa v škole cítiš?“**

	Veľmi zle	Skôr zle	Ani dobre Ani zle	Skôr dobre	Veľmi dobre
Žiaci zelených škôl (N1 = 112)	5 4,5 %	11 9,8 %	34 30,4 %	36 32,1 %	26 23,2 %
Člen / s funkciou	1 1,9 %	4 7,5 %	16 30,2 %	17 32,1 %	15 28,3 %
Bez členstva / funkcie	4 6,8 %	7 11,9 %	18 30,5 %	19 32,2 %	11 18,6 %
Žiaci bežných škôl (N2 = 278)	24 8,6 %	33 11,9 %	106 38,1 %	89 32,0 %	26 9,4 %
Člen / s funkciou	1 2,0 %	10 20,4 %	18 36,7 %	15 30,6 %	5 10,2 %
Bez členstva / funkcie	23 10,0 %	23 10,0 %	88 38,4 %	74 32,3 %	21 9,2 %
Spolu (N = 390)	29 7,4 %	44 11,3 %	140 35,9 %	125 32,1 %	52 13,3 %

Pozn.: percentuálny údaj pod absolútnymi početnosťami vyjadruje riadkové %.

Zistili sme, že iba necelých 9 % zo všetkých žiakov sa cíti byť zo strany učiteľov prijímaných ako partner pri rozhodovaní „vždy“ alebo „často“. Neprekvapuje, že častejšie sa ako partneri pri rozhodovaní vnímajú žiaci aktívnejšie zapojení do školského alebo triedneho života.[22] Zaujímavé informácie poskytuje detailnejší pohľad na jednotlivé skupiny žiakov – členov a nečlenov – aj podľa toho, či navštevujú zelenú školu, alebo nie. Pre prehľadnosť uvádzame iba tri kategórie odpovedí (z päťbodovej škály) s najväčšou výpovednou hodnotou, t. j. žiak sa cíti byť partnerom „vždy“, „často“, „nikdy“. Ako môžeme čítať z tabuľky č. 3, medzi dvoma typmi škôl existujú významné rozdiely už keď porovnávame odpovede žiakov sumárne, bez ohľadu na ich formálne zapojenie do rozhodovania. Zo všetkých skupín žiakov nachádzame najvyšší podiel tých, ktorí sa vnímajú ako partneri zo strany učiteľov, medzi členmi kolégií zelených škôl. Ani v tomto prípade sa však počet odpovedí „často“ a „vždy“ nepribližuje aspoň polovičnému podielu. Keďže ide o malé absolútne početnosti, je lepšie všímať si zlúčenú kategóriu aktívnejších žiakov

[21] Medzi premennými typ školy a atmosféra v škole sme zistili štatisticky významnú závislosť (na hladine významnosti 1 %), miera závislosti je nízka.

[22] Závislosť medzi oboma premennými je štatisticky významná (na hladine významnosti 1 %), miera závislosti je nízka.

zelených škôl. Zatiaľ čo v tejto skupine uviedlo, že sú ako partneri akceptovaní „často“ alebo „vždy“ približne 21 % respondentov, v analogickej skupine z bežných škôl je to iba 8 % žiakov. Tento podiel je nižší aj v porovnaní so skupinou žiakov zelených škôl, ktorí nie sú členmi školských orgánov a nemajú žiadnu funkciu v triede, kde dosahuje podiel žiakov s pozitívnou skúsenosťou partnerstva takmer 14 %.

Tabuľka č. 3: **Odpovede žiakov na otázku „Do akej miery si myslíš, že ťa učitelia v rozhodovaní o živote školy berú ako partnera?“**

	N	vždy	často	nikdy
Žiaci zelených škôl spolu	111	4 3,6 %	15 13,5 %	24 21,6 %
Členovia kolégií	20	2 10,0 %	4 20,0 %	1 5,0 %
Členovia školského parlamentu alebo s funkciou v triede	46	2 4,3 %	7 15,2 %	4 8,7 %
Zlúčená skupina: členovia kolégií alebo člen škol. parlamentu alebo s funkciou v triede	53	2 3,8 %	9 17,0 %	5 9,4 %
Bez členstva funkcie	58	2 3,4 %	6 10,3 %	19 32,8 %
Žiaci bežných škôl spolu	278	3 1,1 %	12 4,3 %	105 37,8 %
Členovia školského parlamentu alebo s funkciou v triede	49	1 2,0 %	3 6,1 %	17 34,7 %
Bez členstva / funkcie	229	2 0,9 %	9 3,9 %	88 38,4 %
Spolu	389	7 1,8 %	27 6,9 %	129 33,2 %

Na základe týchto údajov sa môžeme domnievať, že viac ako samotné formálne funkcie a členstvá vytvárajú situácie, kde sa žiaci a učitelia môžu navzájom cítiť ako partneri, aj špecifické výchovno-vzdelávacie programy. Z dostupnej literatúry a výskumov na tému žiackych samospráv už vieme, že často vytvárajú iba formálny, málo autentický priestor pre účasť žiakov na rozhodovaní. S prihliadnutím na nízke početnosti žiakov s pozitívnymi skúsenosťami v tejto oblasti (a to naprieč všetkými podskupinami), ale aj vzhľadom na silu výpovede, je dôležité venovať ešte väčšiu pozornosť frekvencii odpovede „nikdy“. Je určite alarmujúce, ak sa dozvedáme, že okrem skupiny aktívnejšie zapojených žiakov zo zelených škôl dosahuje podiel žiakov, ktorí majú pocit, že učitelia ich ako partnerov pri rozhodovaní o dianí v škole neberú nikdy, až jednu tretinu. Samozrejme, táto skutočnosť môže do veľkej miery vypovedať viac ako o podceňovaní schopností žiakov zo strany učiteľov o absencii situácií, ktoré by dávali príležitosť pre spolurozhodovanie v škole v akejkoľvek forme. Je však takáto interpretácia údajov prijateľná viac?

S témou spolurozhodovania a spoluzodpovednosti súvisí aj ďalšia otázka, ktorú sme žiakom položili: „Do akej miery súhlasíš s nasledujúcim tvrdením: Moje konanie má vplyv na stav životného prostredia?“ V environmentálne orientovaných výskumoch je pozitívna odpoveď dôležitým faktorom proenvironmentálneho konania a postojov (Hines, Hungerford, Tomera, 1987). Implicitne totiž zahŕňa presvedčenie o tom, že aj ja sám, sama dokážem niečo zmeniť. Teória tzv. ťažiska kontroly („locus of control“) má pôvod v psychológii osobnosti, ktorá sleduje, do akej miery sú jednotlivci presvedčení o tom, že dokážu kontrolovať udalosti vo svojom živote a výsledky svojej činnosti. Pri interpretácii údajov z nášho výskumu sa opierame viac o sociologické porozumenie tejto premennej. To znamená, že ju chápeme ako výsledok posilňovania ľudí ako subjektov zmeny a vytvárania situácií a prostredí, v ktorých jednotlivci a skupiny môžu zmysluplne konať a pripisovať pozitívny význam výsledkom svojho konania. Ako žiaci na túto otázku odpovedali, dokumentuje nasledujúca tabuľka.

Tabuľka č. 4: **Odpovede žiakov na otázku „Do akej miery súhlasíš s nasledujúcim tvrdením: Moje konanie má vplyv na stav životného prostredia?“**

	Zásadne nesúhlasím	Skôr nesúhlasím	Neviem	Skôr súhlasím	Rozhodne súhlasím
Žiaci zelených škôl (N1 = 113)	9 8,0 %	6 5,3 %	34 30,1 %	34 30,1 %	30 26,5 %
Člen / s funkciou	3 5,7 %	2 3,8 %	9 17,0 %	17 32,1 %	22 41,5 %
Bez členstva / funkcie	6 10,0 %	4 6,7 %	25 41,7 %	17 28,3 %	8 13,3 %
Žiaci bežných škôl (N2 = 278)	9 3,2 %	11 4,0 %	117 42,1 %	94 33,8 %	47 16,9 %
Člen / s funkciou	3 6,1 %	1 2,0 %	16 32,7 %	20 40,8 %	9 18,4 %
Bez členstva / funkcie	6 2,6 %	10 4,4 %	101 44,1 %	74 32,3 %	38 16,6 %
Spolu (N = 391)	18 4,6 %	17 4,3 %	151 38,6 %	128 32,7 %	77 19,7 %

Vo všetkých skupinách žiakov podiel optimistov (ktorí skôr alebo rozhodne s tvrdením súhlasia) výrazne prevyšuje podiel skeptikov (ktorí skôr alebo rozhodne nesúhlasia). Podiel optimistov je najvyšší (73,6 %) medzi aktívnymi žiakmi zelených škôl. Tu tiež nachádzame absolútne najväčšie zastúpenie tých, ktorí sú rozhodne presvedčení o dosahoch svojho konania na životné prostredie. Nadpolovičné zastúpenie optimistov (59 %) je aj v skupine aktív-

nych žiakov z bežných škôl.[23] Vidíme, že aktívni žiaci na oboch typoch škôl sú v tejto otázke tiež viac vyhranení v porovnaní s ostatnými žiakmi. Najmenej často sme odpoveď „neviem“ zaznamenali u aktívnych žiakov zelených škôl, najviac sme sa s touto voľbou stretli u žiakov oboch typov škôl bez formálnych členstiev a triednych funkcií.

Relatívne vysoká početnosť nerozhodnutých je vzhľadom na predložené tvrdenie pochopiteľná. Stav životného prostredia z hľadiska globálneho, ale aj v lokálnych súradniciach, ako aj povaha environmentálnych problémov predstavujú komplexné javy a procesy, výsledky synergie. Ich aktérmi sme všetci ako jednotlivci (najmä ako spotrebitelia), ale riešenia takých problémov, akým je napríklad zmena klímy, vyžadujú aj kolektívne záväzky a regulácie. Pri stretnutí s nadindividuálnymi problémami zažívajú pocity bezmocnosti, frustrácie a skepsy aj dospelí. Je však dôležité, aby nastupujúca generácia, ktorá bude čeliť rastúcej nutnosti zmeny konania a potrebe hľadať nové riešenia problémov, nezažívala kontakt s environmentálnymi problémami výlučne so skúsenosťou frustrácie alebo obáv. Aj v tomto tkvie úloha kvalitnej environmentálnej výchovy a vzdelávania – vytvárať také vyučovacie prostredie a pedagogiky, ktoré prinášajú satisfakciu a povzbudenie zo spoločne vytváraných hodnôt, riešení a aktivít. Je dôležité venovať pozornosť tomu, ako sa postoj zodpovednosti a etika starostlivosti o druhých (vrátane nie-ľudských bytostí), miesto a prostredie u detí a mladých ľudí utvárajú a čo ich pomáha udržiavať aj v situáciách s neistým výsledkom.[24] Z tohto hľadiska ani predchádzajúca otázka – týkajúca sa akceptácie mladých ľudí za partnerov zo strany učiteľov – nie je banálna.

Konkrétne proenvironmentálne správanie žiakov sme identifikovali prostredníctvom siedmich činností, ktoré môžu respondenti bežne vo svojom živote vykonávať a správať sa tak zodpovednejšie k životnému prostrediu. Týkajú sa odpadu, šetrenia energiami, vodou a účasti na akciách venovaných ochrane životného prostredia.[25] V celom súbore žiaci najčastejšie dbajú na

---

[23] Závislosť medzi premennými členstvo a „ťažisko kontroly“ je štatisticky významná (na hladine významnosti 1 %), miera závislosti je nízka.

[24] Skupinové rozhovory so žiakmi, ktoré sa uskutočnili v inej časti výskumu, nám umožnili nahliadnuť, aké náročné je pre deti v ich každodennom živote v kontakte s autoritami (napr. s políciou v prípade týraných zvierat) meniť veci k lepšiemu a nachádzať pre svoje úsilie podporu. S tým súvisí aj skutočnosť, že majú málo informácií o organizáciách, na ktoré by sa mohli obrátiť. Nedostatok informácií mali účastníci rozhovorov aj o ponuke environmentálnych aktivít vo voľnom čase a o regionálnych podujatiach.

[25] Znenia otázok boli nasledovné: „Triediš v škole odpad?“, „Zúčastňuješ sa vo svojom voľnom čase akcií na ochranu prírody a životného prostredia (starostlivosť o okolie, finančné zbierky atď.)?“, „Vypínaš vodu počas čistenia zubov?“, „Vypínaš doma po

šetrenie vodou a elektrickou energiou. Aj v tejto oblasti sa prejavil pozitívny vplyv programu Zelená škola (najvýraznejšie pri triedení odpadu, šetrení elektriny a návykoch pri nakupovaní). Ucelenejší pohľad na proenvironmentálne správanie jednotlivých skupín žiakov umožňuje priemerné skóre žiaka na základe jeho aktivít. Potvrdilo sa, že žiaci zo zelených škôl dosiahli signifikantne lepšie skóre. Plastickejší obraz poskytuje tabuľka č. 5, kde môžeme vidieť percentuálne zastúpenie tých žiakov, ktorí pri všetkých aktivitách uviedli, že ich vykonávajú „často“ alebo „vždy“ (pozri prvý stĺpec – silné proenvironmentálne konanie). Pri porovnaní žiakov z dvoch typov škôl je rozdiel relatívnych početností takmer trojnásobný. Opäť sa z priemeru vyníma skupina aktívnych žiakov – členov kolégií zelenej školy, školského parlamentu alebo triednych funkcionárov – zo zelených škôl.

Tabuľka č. 5: **Proenvironmentálne správanie a angažovanosť žiakov**

	Silné pro-enviromentálne konanie	Rozprával/a sa s niekým o ŽP	Presviedčal/a niekoho
Žiaci zelených škôl (N1 = 112; 113; 113)	40 35,7 %	54 47,8 %	46 40,7 %
Člen / s funkciou	26 49,1 %	30 56,6 %	27 50,9 %
Bez členstva / funkcie	14 23,7 %	24 40,0 %	19 31,7 %
Žiaci bežných škôl (N2 = 277; 278; 278)	36 13,0 %	100 36,0 %	86 30,9 %
Člen / s funkciou	9 18,4 %	22 44,9 %	19 38,8 %
Bez členstva / funkcie	27 11,8 %	78 34,1 %	67 29,3 %
Spolu (N = 389; 391; 391)	76 19,5 %	154 39,4 %	132 33,8 %

Pozn.: jednotlivé sumárne početnosti sa viažu k jednotlivým premenným.

Za dôležité zistenie vo vzťahu k využívaniu aktivizujúcich a zážitkových foriem ekopedagogík v teréne považujeme, že polovica žiakov z celého výberového súboru sa vôbec nezapája do akcií na ochranu životného prostredia a len necelých 8 % z nich je v tomto smere aktívnych (zapájajú sa „často“ alebo „vždy, keď môžu“). Ani žiaci zo zelených škôl tu nepreukázali

ukončení práce počítač?“, „Keď odchádzaš z miestnosti, zhasneš?“, „Piješ vodu z vodovodu?“, „Nosíš si do obchodu na nákup vlastnú tašku alebo ruksak?“. Varianty odpovedí boli: „nikdy“, „zriedkavo“, „občas“, „často“, „vždy“ a „vždy, keď môžem“ v prípade ochranárskych akcií.

signifikantne vyššiu účasť, uvádzajú však menej často odpoveď, že sa takýchto aktivít nezúčastňujú vôbec. Indikuje to tiež zatiaľ nedostatočné rozvíjanie vzdelávania založeného na práci v prospech miestnej komunity.

Predchádzajúca tabuľka obsahuje tiež údaje vypovedajúce o záujme mladých ľudí o tému životného prostredia. Žiaci, ktorí sú aktívnejšie zapojení do diania školy prostredníctvom formálnych členstiev, sa o životné prostredie, zdá sa, zaujímajú viac aj mimo školy či vyučovacích hodín. Vo väčšej miere sa o tejto téme rozprávajú vo svojej rodine a so svojimi kamarátmi a takisto sa vo väčšom rozsahu snažia buď doma, alebo medzi rovesníkmi niekoho presvedčiť, aby bral viac ohľad na životné prostredie.[26] Prvenstvo v týchto aktivitách má aj tu skupina aktívnych žiakov zo zelených škôl.

Posledný okruh zistení, ktorý je relevantný v súvislosti s faktormi proenvironmentálneho správania a zároveň niečo vypovedá aj o vzťahoch žiaci – učitelia, sa týka informovanosti žiakov v oblasti životného prostredia a zdrojov informácií. Odpovede na otázku „Vo všeobecnosti, ako informovaný/á sa cítiš byť v problematike životného prostredia?“ za jednotlivé skupiny žiakov prezentuje tabuľka č. 6.

Zastúpenie žiakov, ktorí sa cítia byť v tejto problematike „skôr dobre“ alebo „veľmi dobre“ zorientovaní, tvorí na zelených školách približne 70 %, na bežných školách je to polovica žiakov. V tomto prípade na informovanosť nevplýva členstvo žiakov, ale typ školy (jej zapojenie v programe Zelená škola). Treba dodať, že ide o subjektívne sebahodnotenie žiakov. Pri testovaní praktických poznatkov sa jednotlivé skupiny žiakov od seba signifikantne nelíšili.[27] Dobré hodnotenie vlastnej informovanosti však môže napovedať, že

---

[26] V dotazníku sme respondentom položili dve otázky: „Rozprával/a si sa s niekým za posledný mesiac o životnom prostredí?“, „Snažil/a si sa za posledný mesiac niekoho presvedčiť, aby sa správal šetrnejšie k životnému prostrediu?“. Pri každej otázke odpovedali dvakrát – špecificky pre „Doma“ a „S kamarátmi“. Varianty odpovedí boli: „áno“, „nie“, „neviem“. Štatistické testy potvrdili závislosť medzi premennou členstvo a „rozpávanie sa o životnom prostredí“ – v prípade doma, a takisto v prípade s kamarátmi (na hladine významnosti 5 %, miera závislosti je ale veľmi nízka); a závisloť medzi premennou členstvo a „presviedčanie“ v prípade doma (na hladine významnosti 1 %, miera závislosti je ale veľmi nízka). V tabuľke č. 5 ponúkame údaje v sumárnej podobe (zlúčené početnosti premenných „doma“ alebo „s kamarátmi“).

[27] Ani typ školy, ani premenná členstvo nemali vplyv na výsledky žiakov v našom „miniteste“ praktických vedomostí, ktorý pozostával zo štyroch položiek: „Najviac vody sa v bežnej domácnosti spotrebuje pri praní. Je to pravda?“, „Nápoje v plechovke sú z hľadiska životného prostredia šetrnejšie, ako v PET fľaši. Je to pravda?“, „Na často kosených záhradách typu „anglický trávnik“ nájdeme menej rastlinných a živočíšnych druhov, než na nepravidelne udržiavaných pozemkoch. Je to pravda?“, „Z hľadiska spotreby energie je lepšie vodu na špagety uvariť v rýchlovarnej konvici,

téma životného prostredia je pre žiakov zo zelených škôl o niečo familiárnejšia ako pre žiakov bežných škôl.

Tabuľka č. 6: **Informovanosť žiakov o problematike životného prostredia**

	Veľmi zle	Skôr zle	Neviem	Skôr dobre	Veľmi dobre
Žiaci zelených škôl (N1 = 113)	1 0,9 %	9 8,0 %	22 19,5 %	57 50,4 %	24 21,2 %
Člen / s funkciou	0 0 %	4 7,5 %	9 17,0 %	27 50,9 %	13 24,5 %
Bez členstva / funkcie	1 1,7 %	5 8,3 %	13 21,7 %	30 50,0 %	11 18,3 %
Žiaci bežných škôl (N2 = 278)	10 3,6 %	52 18,7 %	77 27,7 %	119 42,8 %	20 7,2 %
Člen / s funkciou	2 4,1 %	8 16,3 %	13 26,5 %	22 44,9 %	4 8,2 %
Bez členstva / funkcie	8 3,5 %	44 19,2 %	64 27,9 %	97 42,4 %	16 7,0 %
Spolu (N = 391)	11 2,8 %	61 15,6 %	99 25,3 %	176 45,0 %	44 11,3 %

Poznanie a dostatok informácií o ekologických problémoch je ďalším z dôležitých faktorov proenvironmentálneho správania a postojov. Vo výskume nás nezaujímalo iba to, či sa mladí ľudia cítia byť dostatočne informovaní, ale aj to, z akých zdrojov sa k nim informácie (ktoré môžu byť rôzne rámcované a štruktúrované) dostávajú. Zaujímalo nás teda, ktoré subjekty sa podieľajú na formovaní ich environmentálneho vedomia. Na tomto mieste sa zameriame na pozíciu školy a učiteľov, to znamená, či a do akej miery sú významnými subjektmi v tomto procese. Žiaci mohli uviesť tri zdroje informácií o životnom prostredí zo zoznamu, ktorý obsahoval nasledujúce možnosti: rodina (rodičia, príbuzní); kamaráti; škola; televízia (televízne správy, filmy a dokumenty); rôzne podujatia a prednášky (výstavy, festivaly, besedy, exkurzie); tlačené médiá (noviny, časopisy a knihy); internet; rozhlas; mohli uviesť aj iný zdroj, prípadne zvoliť variant „o životné prostredie sa nezaujímam“. V celom súbore bol najčastejšie označeným zdrojom informácií televízia (vybralo ju 73 % žiakov), na druhom mieste sa umiestnila škola (59 %) a nasledoval internet (42 %). V podsúbore žiakov zelených škôl sa však na prvom mieste nachádza škola (označilo ju 75 % žiakov), ktorú nasleduje televízia (69 %) a internet (40 %). Porovnanie medzi dvoma typmi škôl aj z hľadiska viac a menej aktívne zapojených žiakov ponúka tabuľka č. 7 (prvý stĺpec).

---

ako na platni elektrického sporáka. Je to pravda?“. Priemerný počet bodov (max. 4), ktorí žiaci získali, bol 1,36 boda.

Tabuľka č. 7: **Zdroj informácií o životnom prostredí – podiely žiakov, ktorí ako jeden zo zdrojov uviedli školu a tých, ktorí ako dôveryhodný zdroj označili učiteľov**

	Škola ako zdroj informácií o ŽP	Učitelia dôveryhodní vo veciach ŽP
Žiaci zelených škôl (N1 = 113)	85 75,2 %	37 32,7 %
Člen / s funkciou	41 77,4 %	21 39,6 %
Bez členstva / funkcie	44 73,3 %	16 26,7 %
Žiaci bežných škôl (N2 = 278)	145 52,2 %	56 20,1 %
Člen / s funkciou	30 61,2 %	12 24,5 %
Bez členstva / funkcie	115 50,2 %	44 19,2 %
Spolu (N = 391)	230 58,8 %	93 23,8 %

Žiakom sme ďalej položili otázku, komu môžu v otázkach životného prostredia dôverovať najviac. Z nasledujúceho zoznamu si mohli vybrať najviac dve možnosti: médiám (TV, rozhlas, noviny); vedcom; rodičom a príbuzným; učiteľom; ochranárskym organizáciám; politikom; kamarátom; medzinárodným organizáciám (ako napr. OSN); mohli uviesť aj iný zdroj alebo odpovedať „neviem“. V celom súbore sa najväčšej dôvere tešia vedci (vybralo si ich 55 % žiakov) a ochranárske organizácie (dôveruje im 45 % žiakov). Aktívni žiaci o niečo častejšie označili práve tieto organizácie (52 %) a vedci ich tu nasledujú na druhom mieste (50 %). Ako tretí najčastejšie označení v podsúbore žiakov zelených škôl sú učitelia (označilo ich 33 % žiakov). V skupine žiakov bežných škôl sa tretí v poradí nachádzajú rodinní príslušníci (vybralo si ich 31 % žiakov), až potom nasledujú učitelia (20 % žiakov).[28] Ako ukazuje tabuľka č. 7 (druhý stĺpec), spomedzi aktívne zapojených žiakov zelených škôl označilo v tejto otázke učiteľov až 40 %. Škola teda bola v prípade žiakov zo zelených škôl výrazne častejšie zdrojom informácií o životnom prostredí a v tomto podsúbore mladých ľudí sa učitelia vo veciach životného prostredia tešia takisto väčšej dôvere ako v bežných školách.

[28] Médiá napriek tomu, že boli najčastejšie respondentmi označené ako zdroj informácií, sa v tejto otázke nezaradili medzi najdôveryhodnejšie subjekty (označilo ich iba 11 % žiakov). Mladí ľudia teda dokážu rozlišovať medzi kvantitou a kvalitou informácií a ich zdroje selektovať.

Závery a diskusia

Predstavené výsledky umožňujú formulovať dva hlavné závery. Prvým je, že pri všetkých sledovaných premenných dosiahli žiaci aktívnejšie zapojení do diania na škole (prostredníctvom formálnych orgánov a funkcií) lepšie výsledky v porovnaní s ich spolužiakmi či už v zelených, alebo bežných školách. Atmosféru na škole vnímajú vo väčšom rozsahu pozitívne (v prípade bežných škôl sú tu rozdiely iba v negatívnom hodnotení školskej klímy), častejšie sa cítia byť učiteľmi prijímaní ako partneri, viac sú presvedčení o význame vlastného konania vo vzťahu k životnému prostrediu, uvádzajú vyššie proenvironmentálne správanie, častejšie otvárajú témy súvisiace so životným prostredím mimo školy a cítia sa byť lepšie informovaní v problematike životného prostredia. Vo vzťahu ku škole a učiteľom sa v ich prípade zdá byť školské prostredie v otázkach životného prostredia viac formujúce. Aj keď sa oficiálne inštitúty podporujúce žiacku participáciu často hodnotia len ako *pro forma* nástroje, ktoré nie vždy vedú k posilňovaniu participatívnej kultúry na školách, prezentovaný prieskum ukazuje, že ich členovia majú oproti ostatným rovesníkom špecifické charakteristiky a naozaj o nich možno hovoriť ako o aktívnejšie sa angažujúcej skupine ľudí.

V oveľa väčšej miere sa tento záver vzťahuje na aktívne zapojených žiakov zelených škôl, ktorí sa ukázali byť v mnohých aspektoch lídrami. Keďže sa na zelených školách venuje environmentálnym otázkam viac pozornosti, toto zistenie neprekvapuje. Zaujímavejším je druhé zistenie. Až na tri premenné (ťažisko kontroly, rozprávanie sa o životnom prostredí a presviedčanie druhých, aby brali viac ohľadu na životné prostredie), dosiahli žiaci zo zelených škôl, ktorí neparticipujú na dianí v škole prostredníctvom formálnych orgánov a funkcií, lepšie výsledky ako skupina aktívnych žiakov z bežných škôl. Táto skutočnosť potvrdzuje, že programu Zelená škola sa darí posilňovať nielen proenvironmentálne správanie mladých ľudí, ale aj participatívnu kultúru na školách – žiaci sa na nich cítia lepšie, častejšie uvádzali, že sú zo strany učiteľov chápaní ako partneri a na druhej strane sami školu a učiteľov častejšie označili ako dôveryhodný zdroj informácií. Zdá sa, že program vytvára priestor a aktivity, vďaka ktorým sa do života školy môžu reálne zapojiť a tvarovať ho aj žiaci, ktorí neašpirujú na členstvo v žiackych parlamentoch, kolégiách alebo na triedne funkcie.

Ak sa vrátime späť k niektorým témam a otázkam diskutovaným v súvislosti s možnosťami demokratizácie prostredia škôl, viacerí autori chápu tento proces ako otváranie sa školy „vonkajšiemu“ prostrediu. M. Pol a kol. (2006) ako cestu pre rozvíjanie demokracie v škole vidia citlivú interakciu medzi vonkajším a vnútorným prostredím, pričom venujú pozornosť najmä dialógu s rodičmi a zriaďovateľmi škôl. Často sa ako prekážka žiackej participácie

a všeobecne akceptovania hlasov žiakov či študentov uvádza striktná organizačná štruktúra, školské dokumenty a zaužívané zvyky na školách, ktoré neposkytujú priestor pre zdieľané rozhodovanie. Impulzy, ktoré prichádzajú od partnerov škôl z vonkajšieho prostredia, môžu naozaj pomôcť takýto priestor vytvárať a prehodnotiť existujúce pravidlá. V našom prípade predstavuje impulz z vonkajšieho prostredia výchovno-vzdelávací projekt, ktorý je realizovaný vďaka spoločnému úsiliu učiteľov, žiakov a mimovládnych organizácií venujúcich sa neformálnej environmentálnej výchove.

Program Zelená škola je príkladom vzdelávacieho projektu, ktorý využíva pedagogické prístupy založené na aktívnej účasti žiakov a študentov na vzdelávacom procese a na riešení miestnych problémov v spolupráci s viacerými záujmovými skupinami. Problematizuje tak hranice medzi vnútorným a vonkajším prostredím školy, rovnako ako zaužívané školské hierarchie napríklad medzi aktívnymi pedagógmi a pasívnymi žiakmi. Mnohí autori sú skeptickí voči očakávaniam kladeným na environmentálnu výchovu na školách. R. Stevenson (2007) hovorí o priepasti medzi rétorikou a realitou, medzi cieľmi a filozofiou environmentálnej výchovy a školskou praxou a programom, ktorý kladie dôraz predovšetkým na osvojovanie si úzko vymedzených poznatkov. Náš výskum ukázal, že niektoré formy environmentálnej výchovy môžu prinášať do škôl novú kvalitu a do istej miery môžu túto priepasť zmierňovať. Podnetom pre posuny v kultúre školy tu pritom je rozvíjanie environmentálneho *poznania* (aj keď v rámci novej paradigmy prepájajúcej prírodovedné poznanie so sociálne-kritickým), čiže agenda, ktorá nie je účelu a záujmom školy cudzia alebo „zvonku“ vnútená. Ekopedagogiky teda môžu byť pre školy dobrým nástrojom, ako zmysluplným spôsobom – pre učiteľov, žiakov, rodičov a ďalšie záujmové skupiny zviazané so školou – praktizovať demokraciu a participatívne mechanizmy na školách. Na druhej strane toto prelínanie humanizuje samotné environmentálne a v užšom zábere i prírodovedné vzdelávanie (Strife, 2010), keď starostlivosť o životné prostredie spája so starostlivosťou o ľudí, ich zdravie, vzťahy a komunitu, v ktorej žijú.

Vybraný výchovno-vzdelávací program určite nie je jediný, ktorý si dáva za cieľ posilňovať participatívnu kultúru v školách. Do škôl v súčasnosti smeruje široká ponuka rozmanitých výchovno-vzdelávacích projektov od rôznych subjektov z mimoškolského prostredia. Pre pedagógov určite nie je jednoduché sa v tejto ponuke orientovať. Predložená štúdia v tomto smere môže demonštrovať, že nové väzby a stimuly, ktoré podnety „zvonka“ do škôl prinášajú, sú hodné pozornosti výskumníkov. Väčšia výskumná pozornosť tomuto empirickému materiálu by mohla napomôcť tomu, aby sa školy pri voľbe podobných vzdelávacích projektov rozhodovali informovane a v širších

súvislostiach (nielen krátkodobých) prínosov pre školu a jej jednotlivých aktérov.

LITERATÚRA

ARNSTEIN, S. R. 1969. A Ladder of citizen participation. In *Journal of the American Institute of Planners*, roč. 35, č. 4, s. 216-224.

AU, W. 2011. Teaching under the new Taylorism: High-stakes testing and the standardization of the 21st century curriculum. In *Journal of Curriculum Studies*, roč. 43, č. 1, s. 25-45.

CARLSSON, M. – JENSEN, B. B. 2006. Encouraging environmental citizenship: The roles and challenges for schools. In Dobson, A. – Bell, D. *Environmental citizenship*. Cambridge: MIT Press, s. 237-262. ISBN 0-262-02590-6.

DEWEY, J. 1897. My pedagogic creed. In *School Journal*, roč. 54, s. 77-80. Dostupné na: http://dewey.pragmatism.org/creed.htm

DOBSON, A. 2003. *Citizenship and the environment*. New York: Oxford University Press. 240 s. ISBN 0-19-925843-0.

DOBSON, A. – BELL, D. 2006. *Environmental citizenship*. Cambridge: MIT Press. 304 s. ISBN 0-262-02590-6.

FINDOR, A. 2010. Verejnoprospešné vzdelávanie a participatívny akčný výskum. In Plichtová, J. (ed.) *Občianstvo, participácia a deliberácia na Slovensku: teória a realita.* Bratislava: VEDA, s. 409-426. ISBN 978-80-224-1173-8.

HANSEN, D. T. 2002. Dewey´s conception of an environment for teaching and learning. In *Curriculum Inquiry*, roč. 32, č. 3, s. 267-280.

HINES, J. M. – HUNGERFORD, H. R. – TOMERA, A. N. 1987. Analysis and synthesis of research on responsible environmental behavior: A Meta-analysis. In *The Journal of Environmental Education*, roč. 18, č. 2, s. 1-8.

HUNGERFORD, H. R. 2010. Environmental education for the 21st century: Where have we been? Where are we now? Where are we headed? In *The Journal of Environmental Education*, roč. 41, č. 1, s. 1-6.

KAŠČÁK, O. – PUPALA, B. 2012. *Škola zlatých golierov. Vzdelávanie v ére neoliberalizmu.* Praha: SLON. 208 s. ISBN 978-80-7419-113-8.

KAŠČÁK, O. – PUPALA, B. 2011. Neoliberalizmus vo vzdelávaní: päť obrazov kritických analýz. In *Pedagogická orientace*, roč. 21, č. 1, s. 5-34.

KLOCOKOVÁ, J. – MILOVÁ, S. 2012. Environmentálna výchova a vzdelávanie detí a mládeže na Slovensku. In *Mládež a Spoločnosť*, roč. 18, č. 3, s. 35-47.

KUSÁ, Z. 2013. Slovenský vzdelávací systém a udržiavanie nerovností. In Tížik, M. (ed.) *Pierre Bourdieu ako inšpirácia pre sociologický výskum*. Bratislava: Sociologický ústav SAV, s. 217-244. ISBN 978-80-85544-77-0.

KUSÁ, Z. – KOSTLÁN, D. – RUSNÁKOVÁ, J. 2010. Ethnic differences in education in Slovakia: Community study. In *EDUMIGROM: Survey studies*. Budapest: Central European University. Dostupné na: http://www.edumigrom.eu/sites/default/files/field_attachment/page/node-5387/communityreportslovakiapdf.pdf.

LATOUR, B. 2003. *Nikdy sme neboli moderní.* Bratislava: Kalligram. 197 s. ISBN 80-7149-595-6.

LUKŠÍK, I. 2011. Kultúry úspešnejších a menej úspešných škôl. In *Pedagogický časopis*, roč. 2, č. 1, s. 73-91.
LUKŠÍK, I. – ZÁPOTOČNÁ, O. 2010. Kultúra školy a občianska participácia. In Plichtová, J. (ed.) *Občianstvo, participácia a deliberácia na Slovensku: teória a realita.* Bratislava: VEDA, s. 333-356. ISBN 978-80-224-1173-8.
MACHÁČEK, L. 2002. Občianska participácia a výchova k európskemu občianstvu. *Sociológia*, roč. 34, č. 5, s. 461-482.
MACHÁČEK, L. 2008. Občianstvo a občianska spoločnosť: Didaktické dimenzie. *Slovenská politologická revue*, roč. 8, č. 3, s. 77-94.
MACHÁČEK, L. – KROŠLÁK, S. 2013. *Dve školy demokracie. Občianske vzdelávanie a školská samospráva.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. 85 s. ISBN 978-80-244-3429-2.
MALÍK, B. 2011. *Úvod do filozofickej a pedagogickej antropológie.* Bratislava: VEDA. 179 s. ISBN 978-80-224-1179-0.
MARCINKOWSKI, T. J. 2010. Contemporary challenges and opportunities in environmental education: Where are we headed and what deserves our attention? In *The Journal of Environmental Education*, roč. 41, č. 1, s. 34-54.
MILOVÁ, S. – MEDAL, R. – KLOCOKOVÁ, J. 2012. *Environmentálna výchova a vzdelávanie detí a mládeže – aktuálna situácia na Slovensku*. Záverečná správa z výskumu. Bratislava: Iuventa. 108 s. Dostupné na: http://www.iuventa.sk/files/documents/7_vyskummladeze/vyskum/2012/z%C3%A1vere%C4%8Dn%C3%A1%20spr%C3%A1va.pdf.
MØLLER, J. 2006. Demokratické školství v Norsku: důsledky pro vedení školy v praxi. In Pol, M. a kol. *Demokracie ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, s. 101-112. ISBN 80-210-4210-9.
ORR, D. 1992. *Ecological literacy. Education and the transition to a postmodern world*. New York: State University of New York Press. 210 s. ISBN 978-0791408735.
POL, M. – RABUŠICOVÁ, M. – NOVOTNÝ, P. a kol. 2006. *Demokracie ve škole.* Brno: Masarykova univerzita. 124 s. ISBN 80-210-4210-9.
REDLICHOVÁ, J. 2006a. Participace žáků na životě školy: staronové téma pedagogiky. In *Studia Paedagogika*, roč. 54, č. 11, s. 145-157.
REDLICHOVÁ, J. 2006b. Hlasy žáků a demokracie ve škole. In Pol, M. a kol. *Demokracie ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, s. 43-53. ISBN 80-210-4210-9.
STEVENSON, R. B. 2007. Schooling and environmental education: Contradictions in purpose and practice. In *Environmental Education Research*, roč. 13, č. 2, s. 139-153.
STRIFE, S. 2010. Reflecting on environmental education: Where is our place in the green movement? In *The Journal of Environmental Education*, roč. 41, č. 3, s. 179-191.
Štátny pedagogický ústav (2009). *Štátny vzdelávací program Environmentálna výchova*. Dostupné na: http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/prierezove_temy/environmentalna_vychova.pdf.

ŠTROFFEKOVÁ, E. – MEDAL, R. – HIPŠ, J. a kol. 2011. *Metodická príručka pre školy – Program Zelená škola*. Kancelária programu Zelená škola – Centrum environmentálnej a etickej výchovy Živica. 70 s. Dostupné na: http://www.zelenaskola.sk/files/prirucka_screen_totalfinal.pdf.

THÉVENOT, L. 2009. Governing life by standards: A view from engagements. In *Social Studies of Science*, roč. 39, č. 5, s. 793-813.

VIDLÁKOVÁ, J. 2012. Změny v uvažování o participaci žáků: zahraniční inspirace. In *Pedagogická orientace*, roč. 22, č. 1, s. 5-22.

ZÁPOTOČNÁ, O. – LUKŠÍK, I. 2010. Modely občianskeho vzdelávania a ich podiel na formovaní aktívneho demokratického občianstva. In Plichtová, J. (ed.) *Občianstvo, participácia a deliberácia na Slovensku: teória a realita.* Bratislava: VEDA, s. 313-332. ISBN 978-80-224-1173-8.

Jana Klocoková *vyštudovala sociológiu na Filozofickej fakulte Univerzity Komenského v Bratislave, kde obhájila aj doktorát z oblasti politiky ochrany prírody. Pracuje ako vedecká pracovníčka v Sociologickom ústave SAV. Venuje sa environmentálnej sociológii a výskumu environmentálnych hnutí a vzdelávania.*

Mgr. Jana Klocoková, PhD.
Sociologický ústav SAV
Klemensova 19
813 64 Bratislava
jana.klocokova@savba.sk

Správa

FAKULTA SOCIÁLNYCH VIED
UNIVERZITA SV. CYRILA A METODA V TRNAVE

UNIVERZITA SV. CYRILA A METODA V TRNAVE
NÁM. J. HERDU 2, 917 01 TRNAVA
FAKULTA SOCIÁLNYCH VIED
pracovisko: Bučianska 4/A, 917 01 Trnava

Po prvý krát na Slovensku: Prezident Asociácie európskeho výskumu vzdelávania, Lejf Moos, sa predstaví na konferencii v Trnave

13.1.2014/Trnava

V piatok 7. 2. 2014 sa uskutoční medzinárodná vedecká konferencia s názvom *„Najnovšie trendy a výzvy európskeho výskumu v edukačných vedách´´. Konfererenciu v spolupráci so Slovenskou pedagogickou spoločnosťou pri SAV* organizuje Fakulta sociálnych vied Univerzity sv. Cyrila a Metoda v Trnave. Konferencia je významná nielen svojou tematikou, ale aj medzinárodnými hosťami, ktorí v rámci programu vystúpia.

Fakulta sociálnych vied UCM zorganizuje začiatkom februára (7.2.2014) medzinárodnú konferenciu zameranú na tematiku výskumu v edukačných vedách v európskom priestore. Ako uviedol prof. Ladislav Macháček, predseda Slovenskej pedagogickej spoločnosti pri SAV a jeden z garantov konferencie: *„Poslaním konferencie je identifikovať ako postupuje začlenenie pedagogického výskumu na Slovensku do medzinárodných projektov EÚ. Kladieme si otázku do akej miery sa môže podielať Slovenská pedagogická spoločnosť pri SAV na utváraní koncepčných a organizačných predpokladov, aby náš výskum v edukačných vedách adekvátne reagoval na najnovšie výzvy výchovno-vzdelávacieho systému Slovenska v podmienkach jeho rozvoja v Európskej únii.´´*

Program konferencie bude rozdelený do 8 sekcií: SEKCIA 1 História pedagogického myslenia a školstva, SEKCIA 2 Sociálna pedagogika, SEKCIA 3 Rekreačná edukológia, SEKCIA 4 Občianske vedomosti a edukácia, SEKCIA 5 Násilie:škola,rodina,ulica, SEKCIA 6 Učiteľ: súčasnosť a budúcnosť, SEKCIA 7 Merania v pedagogickom výskume, SEKCIA 8 Gender a pedagogický výskum.

Na konferencii sa so svojimi príspevkami predstavia i významní zahraniční prednášajúci. Svoju účasť prisľúbil budúci prezident Asociácie európskeho výskumu vzdelávania (EERA) prof. Lejf Moos, ktorý pôsobí na Aarhus University, Copenhagen v Dánsku. Je to po prvý krát, čo prezident EERA príde na Slovensko. Prof. Lejf Moos vystúpi s témou *Challenges and Opportunities in European Educational Research Collaboration.* Súčasný prezident EERA prof. Dr. Theo Wubbels, ktorý pô-

sobí na Fakulte sociálnych vied v meste Utrecht v Holandsku, vystúpi s príspevkom o vzťahu učiteľov a žiakov „*Cross-cultural research in education: The case of teacher – student Relationships´´*.

O aktuálnych otázkach pedagogického výskumu a školskej politiky na Slovensku v európskom kontexte bude na pléne konferencie referovať prof. Dr. Miron Zelina z Pedagogickej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave.

Konferencia je otvorená pre odbornú verejnosť. Na konferenciu je možné sa prihlásiť do 21.1. 2014. Bližšie informácie nájdete na oficiálnej stránke Fakulty sociálnych vied Univerzity sv. Cyrila a Metoda v Trnave www.fsvucm.sk.

Fakulta sociálnych vied UCM vznikla 1.12.2011. Základom v poradí štvrtej fakulty UCM sa stalo pracovisko katedry politológie Filozofickej fakulty, ktorá bola dňa 20.09.2010 organizačne zmenená na Inštitút sociálnych vied UCM. Fakulta pripravuje študentov na akreditovaných študijných programoch Politické vedy, Európske štúdiá, Verejná správa a Sociálne služby a poradenstvo vo verejnej správe.

Kontakt pre médiá:
Mgr. Katarína Žažová, PhD.

Fakulta sociálnych vied
Faculty of Social Sciences
Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave
University of Ss. Cyril and Methodius in Trnava, Slovakia
Bučianska 4/A, 917 01 Trnava
Tel: +421 33 55 65 545
katarina.zazova@ucm.sk

For the first time in Slovakia - President of the European Education Research Association, Lejf Moos, will be presenting at a conference in Trnava

13th January 2014, Trnava, Slovakia

An international research conference entitled ´Latest trends and challenges for European research in education sciences´ will take place on Friday 7th February 2014. The conference is being organised by the Faculty of Social Sciences, University of Saints Cyril and Metodhius in Trnava, in collaboration with the Slovak Educational (Research) Society. The conference is significant not only for its theme but also for the notable international guests who will contribute to its programme.

The Faculty of Social Sciences at University of Saints Cyril and Metodhius (UCM) is proud to announce an international conference on the theme of educational sciences research in the European space, held in Trnava on 7th February 2014. As stated by Prof Ladislav Macháček, president of the Slovak Educational (Research) Society (SERS) and one of the sponsors of the conference: ´the mission of the conference is to identify how the gradual integration of educational research in Slovakia into international EU projects is progressing. We ask the question as to what extent the SERS can contribute to shaping the conceptual and organizational conditions so that our research in educational sciences adequately responds to the latest challenges in the education system of Slovakia, in terms of its development within the European Union.'

The programme of the conference will be divided into 8 sections:

1. Past and present of educational thought and systems
2. Social pedagogy
3. Recreational educology
4. Historical memory and education
5. Violence: school, family, street
6. Teacher: Present and future
7. Measurements in education research
8. Gender and educational sciences

Notable national and international experts will present their work at the conference. The current president of the European Education Research Association (EERA) and faculty at the Aarhus University, Prof Lejf Moos, has confirmed his attendance, making this the first time an EERA president participates at a Slovak conference. Prof Moos will present on the theme *´Challenges and Opportunities in European Educational Research Collaboration´*. EERA's next president, Dr Theo Wubbels, who works at the Faculty of Social Sciences in Utrecht, Netherlands, will contribute with a talk on the relationship of teachers and pupils entitled *´Cross-cultural research in education: The case of teacher - student relationships´*.

The plenary on current issues in education research and policy in Slovakia in the European context will be moderated by Dr Miron Zelina from the Education faculty, Comenius University in Bratislava.

The conference is open to the public and you can register your attendance until 21st January 2014. Further information can be found on the official website of the Faculty of Social Sciences, UCM, Trnava www.fsvucm.sk.

Faculty of Social Sciences, UCM was established in 2011. It prepares students for the accredited programs of Political Sciences, European Studies, Public Administration and Social Services and Consultancy in Public Administration.

Kontakt pre médiá:
Mgr. Katarína Žažová, PhD.
Faculty of Social Sciences
University of Ss. Cyril and Methodius in Trnava, Slovakia
Bučianska 4/A, 917 01 Trnava
Tel: +421 33 55 65 545
katarina.zazova@ucm.sk

Recenzie

KOSOVÁ, Beáta: Filozofické a globálne súvislosti edukácie
Banská Bystrica: PdF UMB, 2013, 173 s.

Azda nie je vo svete nič náročnejšie a zložitejšie ako výchova a vzdelávanie. Ide o oblasti spoločenskej existencie, ktoré ovplyvňuje história i súčasnosť, rodina i spoločnosť, škola i verejnosť, mikroprostredie i svet. V centre týchto skutočností je dieťa i dospievajúci, ktorý má tieto všetky vplyvy absorbovať a prijať normy života v globálnom i rozdelenom svete. Objektívna realizácia výchovy a vzdelávania má základ v reálnom videní úloh, cieľov a predovšetkým procesov formovania osobnosti, čo nevyhnutne vyžaduje jednorazové filozofické objasňovanie pozície človeka v živote a spoločnosti. Takej pozície, ktorá má síce určitý súlad s procesom formovania, ale predovšetkým s úlohami tvorby samostatnej kultivovanej osobnosti.
Tieto otázky autorka publikácie Filozofické a globálne súvislosti edukácie prof. PhDr. Beáta Kosová, CSc., ktorá v tejto práci rieši aktuálne úlohy výchovy a vzdelávania v intenciách nevyhnutných potrieb ľudskej spoločnosti a vnímania vychovávaných ako budúcich samostatných ľudí, osobností s reálnym vnímaním života či sveta a vlastnej aktivity v ich podmienkach. Pri analýze všetkých aspektov utvárania osobnosti človeka sa prejavuje jednoznačná tendencia, ktorej podstatou je navrátenie významu a poslania pedagogiky ako výraznej vedy, ktorú spoločnosť musí vážne prijímať, ak jej ide o najcennejšiu hodnotu vlastnej existencie a rozvoja, a to o osobnosť človeka.

V súlade s uvedenými faktami sú koncipované jednotlivé kapitoly publikácie, organicky a logicky spracované, nadväzné a predovšetkým poskytujúce podnety nielen pre pedagogickú teóriu, ale aj pedagogickú prax. Autorka publikácie je známa ako erudovaná odborníčka pre oblasť prípravy budúcich učiteľov, filozofie výchovy a vzdelávania, ale aj ako výrazná manažérka výchovy a vzdelávania s dôrazom na vysokoškolskú prípravu učiteľov. Predstavuje problémy a úlohy pedagogiky, vzhľadom na súvislosti výchovy a vzdelávania, vzťahy pedagogiky a filozofie, pedagogiky a histórie a ukončením úvah je oblasť dialektického a systémového prístupu k vzdelávaniu a výchove z aspektu teórie tejto vednej oblasti.

Vstupný text predstavuje exkurz do podstaty a úloh pedagogiky, teórie i praxe výchovy a vzdelávania ako všeobecný úvod, ktorým autorka vytvára základ pre ďalšie analýzy. Z aspektu nevyhnutnej previazanosti spoločnosti a jednotlivca rieši súvislosti antropologického a ontologického rozmeru výchovy, hodnotových a etických súvislostí výchovy a vzdelávania, poznávacích a praktických súvislostí výchovy a vzdelávania s ukončením prístupov, ktoré sa dotýkajú globálnych aspektov výchovy a vzdelávania.

Obsah jednotlivých kapitol publikácie jednoznačne smeruje k objasneniu dimenzií človeka, významu jeho života, k čomu má výrazne prispieť práve výchova. Veľmi pozitívnym javom publikácie Filozofické a globálne súvislosti edukácie je skutočnosť, že autorka nechce predkladať hotové návody, ale v texte poskytuje podnety pre tvorivé myslenie v oblasti výchovy a vzdelávania smerujúcich k jednoznačnému dynamizovaniu osobnosti človeka v užších či širších súvislostiach. Priamo sa dotýka otázok hodnotovej orientácie, morálky, slobody, zodpovednosti či autority vo výchove. Pri analýze uvedených kvalít života človeka nezabúda ani na kľúčovú úlohu učiteľského povolania, zvlášť z aspektu jeho etického významu. Pri všetkých problémoch, ktoré spoločnosť ochudobňujú a brzdia jej rozvoj, je nutné si všimnúť význam a nenahraditeľnosť učiteľa ako skutočného, vysokoškolsky vzdelaného, kvalifikovaného odborníka pre procesy výchovy a vzdelávania.

Už zrejme nestačí len konštatovať nízke spoločenské uznanie učiteľa, ale sú potrebné aj účinné opatrenia, lebo pokiaľ nebudú výchova a vzdelávanie úspešne realizované, ich spojenie s praktickým životom a potrebami, potom bude klesať aj ekonomická, spoločenská, kultúrna či politická úroveň spoločnosti a medziľudských vzťahov v nej. Výsledkom môže byť aj ohrozenie demokracie a v texte publikácie autorka dôsledne a pomocou faktov rozvíja vzťah demokracie a výchovy v súlade s názorom, že „demokracia je postavená na etických základoch, na mravnom konaní väčšiny podľa idey ľudskej dôstojnosti a idey humanity“ (s. 131).

V tomto zmysle sú analyzované aj globálne súvislosti výchovy a vzdelávania. Autorka publikácie sprístupňuje úvahy nad realitou globalizácie, ktorá má pozitívne i negatívne prejavy, lebo na jednej strane vedie k užšej spolupráci, ale na druhej strane smeruje k výraznejšiemu deleniu na bohatých a chudobných, nejednoznačnému ochraňovaniu prírody, rastu sociálneho napätia, či prísnej ekonomizácii života spoločnosti. Sú to problémy, ktoré následne narušujú medziľudské vzťahy, morálku, city a pod., čo už analyzoval K. Lorenz v publikácií 8 smrteľných hriechov. Aj preto je vyjadrený názor, že globalizácia je „široké spektrum spoločenských procesov, ktoré sa vymykajú kontrole národných štátov a spontánne, neriadeným spôsobom a nekoordinovane vedú k integráciám na vyššej úrovni“ (s. 139).

Na uvedenú skutočnosť je potrebné reagovať aj v oblasti výchovy a vzdelávania, čiže z pedagogického hľadiska. Nestačí svet v jeho súvislostiach a rozporoch len poznávať, ale aj utvárať vzťahy a postoje tak, aby sa ľudia, na základe ľudských potrieb, navzájom podporovali a pomáhali si v záujme kvality života. Preto plne súhlasím s názorom autorky, že v existujúcich podmienkach globalizácie je potrebné sa snažiť o „výchovu autentickej, nekonformnej osobnosti, ktorá si je vedomá svojich možností, schopností, aj svojich ideálov, ale aj potrieb iných a sveta, ktorá je schopná slobodne, ale pritom zodpovedne

a mravne riadiť vlastný život, ktorá je zaujatá osobnými plánmi a zároveň angažovaná pre zlepšenie života spoločnosti“ (s. 161).

Súhrnne je potrebné konštatovať, že publikácia autorky B. Kosovej „Filozofické a globálne súvislosti edukácie“ poskytuje rad podnetov nielen pre teóriu, ale aj pre výchovu a vzdelávanie. Poskytuje komplexný prístup k výchove a vzdelávaniu na základe konkrétnych filozofických faktov a súvislosti, ktoré sa dotýkajú života človeka a utvárania jeho osobnosti. Publikácia je obsahom i celkovým spracovaním vhodná nielen pre odborníkov z oblasti pedagogiky, ale aj pre študentov učiteľstva, či ďalších záujemcov, ktorým nie sú výchova a vzdelávanie ľahostajné.

Ján Danek
Katedra pedagogiky, FF UCM, Trnava

GULOVÁ, Lenka – ŠÍP, Radim (eds.): Výzkumné metody v pedagogice

Praha: Grada Publishing, 2013, 243 s.

Za posledných desať rokov je možné u nás postrehnúť významný nárast publikácií venovaných metodológii výskumu v pedagogike. Týka sa to ako kvantitatívnej, tak kvalitatívnej metodológie (napr. Silverman, 2005; Ondrejkovič, 2006, 2007; Chráska, 2007; Švaříček, Šeďová a kol., 2007; Hendl, 2008; Prokša, Held a kol. 2008; Gavora, 2007; Gavora a kol., 2010; Skutil, 2011; Pelikán, 2011; Najvar, 2012). Tento trend zodpovedá potrebám rozširujúceho sa radu pedagógov, ktorí sa venujú empirickému bádaniu. Na jeseň roku 2013 pribudla do tohto zoznamu kniha autorského kolektívu z Pedagogickej fakulty MU v Brne.

Kniha má veľa zvláštností, ktoré ju odlišujú od ostatných metodologických publikácií. Na rozdiel od citovaných prác ide o kolektívne dielo, ktoré napísalo osem autorov. Kniha predstavuje metodologickú koncepciu, ktorá sa dosť odlišuje od iných metodológií. Katedra sociálnej pedagogiky PdF MU v Brne už niekoľko rokov buduje svoju koncepciu vedy, ktorú v tejto knihe uvádza širšej verejnosti: „... představíme nové pojetí vědy, jeji nově pochopenou funkci a nově pochopené charakteristiky“ (s. 9). Snahou autorov je hľadanie cesty smerujúcej k prekonávaniu bipolárneho pohľadu na javy, teórie, koncepcie a výskum. Programovo sa usilujú o zblíženie pedagogickej praxe, teórie a vý-

skumu (už názov knihy hovorí o výskume v pedagogickej praxi, nie o výskume pre prax), usilujú sa zladiť vedeckú rigoróznosť, ktorú reprezentuje kvantitatívna metodológia s väčšou voľnosťou, ktorú umožňuje kvalitatívna metodológia, zbližujú preskriptívne hľadisko vedy s deskriptívnym. Tento program je v knižke dosť jasne prezentovaný, i keď – ako to občas býva – proklamácie naznačujú viac, ako je možné v realite obsiahnuť.

Na rozdiel od citovaných publikácií slovenských a českých metodológov, ide o svojbytnú koncepciu, ktorá je saturovaná vlastným empirickým výskumom. Ďalší rozdiel je v tom, že kniha nie je systematickou metodológiou. Nie je v ňom zosobnený systém počnúc výskumným problémom, cieľom výskumu, výberom osôb atď. Autori sa venujú iba výskumným metódam, a to len niekoľkým, ale podávajú ich v aplikácii v konkrétnych výskumných štúdiách. Niektoré z týchto výskumných metód sú známe a boli využité v množstve výskumných projektov v pedagogike (zakotvená teória, prípadová štúdia, naratívna metóda, obsahová analýza textu). Iné sú v tomto priestore novinkou: analýza konštitúcie významov, interpretatívna fenomenologická analýza, diskurzívna analýza a teória vedomostného priestoru (sú však známe v psychológii). Na spresnenie je potrebné povedať, že nie vždy ide o výskumné metódy, teda metódy zberu dát, ako je deklarované. Zakotvená teória a prípadová štúdia sú skôr dizajny a realizujú sa jednou alebo viacerými výskumnými metódami (napr. participačným pozorovaním alebo interview).

Väčšina týchto „metód“ sa v knihe predstavuje opisom charakteristických čŕt a postupov a potom je dokumentovaná konkrétnym výskumom. Toto je šťastné riešenie, pretože ukazuje potenciality danej „metódy“. Tematicky sa výskumy venujú problematike v rámci sociálnej pedagogiky – ide o rómske deti, používateľov drog, o sociálne prežívanie na vidieku, edukačné potreby detí v Angole a pod. Niektoré výskumy uvedené v ukážkach ešte prebiehajú; autori využili aj výskumy z bakalárskych, magisterských a dizertačných prác realizovaných na katedre.

Štýl textu prezrádza veľkú emocionálnu zaujatosť autorov pre svoju koncepciu vedy. Nejde teda o chladný opis, ktorý je typický pre štandardné knihy o metodológii. Tento štýl čitateľ môže vnímať dvojako. Buď ho zaujme, alebo odradí. Ale môže ho aj provokovať a tým vyvolať tak veľmi potrebnú debatu o profilovaní metodológie sociálnej pedagogiky. V každom prípade čitateľa prinúti uvažovať o prednostiach a limitoch tejto koncepcie. Pokiaľ ide o textový žáner, aj v tom je kniha netradičná. Je v ňom namiešaný štýl učebnice metodológie, výskumnej štúdie a správy o výskume. Niektoré ukážky výskumov i niektoré komentáre v kapitolách pripomínajú výťahy z výskumných správ, inde všetky žánre splývajú. To si od čitateľa vyžaduje, aby prijal túto žánrovú pestrosť a prispôsobil im svoju recepciu textu.

Pokiaľ ide o predstavené výskumné metódy, knižka je len pozvaním k nim. Názor, že ide o „návod, jak s vybranými metodami zacházet“ (s. 9) je nadsadený a bola by škoda, keby budúcemu výskumníkovi bol jediným prameňom pri ich aplikácii. Prezentácia zakotvenej teórie sa samozrejme nemohla vyrovnať vynikajúcej knihe Straussa a Corbinovej (1999), ktorá vyšla v češtine, ale mohla sa vyhnúť nepresnostiam, ba až skresleniam. Správne sa tu síce uvádza, že vytvorené významové kategórie majú byť abstraktnejšie ako kódy, ale v ukážke vystupujú deskripcie namiesto pojmov, napr. „Máme totiž málo škol a spoustu zájemců o ně“ (s. 51). Iné kategórie sú okrem toho príliš široké, takže sú nepresné („Univerzita [MU] mi dala hodně věcí. V první řadě mi dala práci. Za druhé, dala mi poznatky“; s. 52). Mimochodom, táto kapitola je aj štylisticky dosť „kostrbatá“ a vyžadovala si jazykového editora.

Recenziu knižky *Výzkumné metody v pedagogice* neuzavieram obvyklým klišé, že je cenným príspevkom k rozvoju metodológie výskumu. Ona tým príspevkom určite je, ale jej väčší prínos je skôr v tom, núti čitateľa uvažovať o vžitých vedeckých predstavách, postojoch a praxe, stimuluje ho tak k uvažovaniu o sebe – k tomu, ako on vidí funkciu vedy a výskumu a svoju vlastnú výskumnú a vyučovaciu prax.

Peter Gavora
Centrum výzkumu, Fakulta humanitních studií, Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

ŠTEFANČÍK, Radoslav – MACHÁČEK, Ladislav a kolektiv: Pravicový extremismus a mládež na Slovensku
Brno: Tribun EU, 2013, 231 s.

Kolektiv autorů pod vedením Prof. Ladislava Macháčka a PhDr. Radoslava Štefančíka publikoval nedávno monografii *Pravicový extremismus a mládež na Slovensku,* která, jak již z názvu publikace vyplývá, se zabývá jedním z nebezpečných společenských jevů a hrozbě současnosti, t. j. popisu a výzkumu pravicového extremismu na Slovensku. K tomuto účelu byla vybrána zejména mládež, jako jedna z poměrně snadno ovlivnitelné a ohrožené části obyvatelstva v prostředí, které je již několik let sužováno ekonomickou a sociální krizí. Extremismus a jemu podobné fenomény, jsou zde popsány a přiblíženy čtená-

řům ve všech formách a projevech, které se vyskytují nejen na Slovensku, ale i v ostatních demokratických zemích střední a východní Evropy.

Úvodní část publikace je věnována východiskům, ze kterých badatelé mohou vycházet při výzkumu politického extremismu, přes popis a zkoumání v současnosti nejznámějších extremistických hnutí a skupin a jejich projevů ve společnosti a zejména mezi mladými lidmi. Kolektiv autorů postupnými kroky vysvětluje principy jednání a chování extremistů a jejich stoupenců, ukazují, jaké metodologie lze při výzkumu extremistů použít a jaké jednotlivé výzkumné a preventivní kroky je možné uplatňovat při ochraně a výchově občanů a mladých lidí před vlivem a působením extremistických hnutí a skupin. Publikace se věnuje obecné ochraně před extremismem, ale také před obdobnými negativními fenomény v různých prostředích a podobách, včetně vlivu na názory občanů, politické doktríny až po konkrétní projevy a strategie extremistů.

Monografie je zaměřena na jednání občanů – voličů – na Slovensku v době volebních kampaní a vlivu psychologických, sociálních a politických faktorů, které je v jejich rozhodování ovlivňují. Velmi aktuální je část publikace popisující nárůst nejen členů extremistických hnutí a skupin na Slovensku, ale rovněž jejich přívrženců a sympatizantů, které z čísla cca 2000 osob v období voleb do Národní Rady SR v r. 2010 narostlo až na číslo cca 34 000 voličů. Předčasné volby v r. 2012 pak zaznamenaly další nárůst až na 40 000 voličů, které spojovala zejména negativní nálada vůči romské menšině. Autoři zde správně poukazují na skutečnost, že nelze vycházet pouze z počtu odevzdaných volebních hlasů pro krajní pravicovou politickou stranu, ale také z doprovodných projevů – demonstrace, populistické letáky, protestní akce a j., to vše s cílem nastolit pořádek ve společnosti všemi možnými prostředky. Z dosažených výsledků a zjištění, týkajících se konfrontačních vystoupení extremistů, lze konstatovat, že tyto projevy získávají podporu a sympatie stále většího okruhu občanské veřejnosti.

Kolektiv autorů na podporu těchto tvrzení využil empirický sociologický výzkum, který provedl Slovenský institut mládeže – IUVENTA, za finanční podpory Evropského sociálního fondu, což umožnilo při dotazníkovém šetření i provedených rozhovorů oslovit cca 700 - 800 respondentů (konkrétně 761 respondentů ve věku 16 - 26 let). Empirický výzkum byl zaměřen na analýzu otevřenosti slovenské mládeže vůči hodnotám pravicového extremismu, t. j. na míru rizika pravicového extremismu a jím nejvíce ohrožené skupiny. Při výzkumu i ověřování výsledků byl využit obdobný výzkum, který byl proveden v ČR. Bylo potvrzeno, že psychologické, sociální i politické faktory ovlivňují jednání voličů na Slovensku. Byla dokladována existence pravicového i levicového extremismu, přičemž pozornost státních orgánů je zaměřena zejména na pravicový extremismus – jehož objektem zájmu je především mladá generace. Výzkum poukázal jako na nejvýraznější faktor – *nacionální elitarizmus*. Byla

také zjištěna poměrně značná podpora občanské veřejnosti vůči extremistické straně. Jako hlavní důvod je uvedena deklarovaná nabídka extremistů na rázné a radikální řešení problémového soužití s nepřizpůsobivými obyvateli.

Autoři publikace poukazují na skutečnost, že mladá generace většinou nemá s extremisty osobní zkušenost, ale vyhovuje jí extremistické populistické deklarace. Dalším problémem zmíněným v publikaci jsou i bezdomovci, narkomani a Romové (zde převládá osobní zkušenost). Poměrně závažné zjištění spočívá v tom, že mladí žijí současností, v nejistotě a nevidí žádnou budoucnost a perspektivu. Z toho také vyplývá náklonnost k ultrapravicovému extremismu.

Část publikace je věnována diskriminačním tendencím mediálního zobrazování některých negativních jevů v souvislosti s určitými minoritami. Z výzkumu vzešla jako jedna z obecných příčin možných nepokojů – problematika nedůsledného přístupu státních orgánů při řešení problémů s nenapravitelnými a nepřizpůsobivými Romy. Názor většinové části slovenské veřejnosti zní, že již nadále nechtějí trpět na úkor zvýhodňování Romů. V publikaci je uvedena v současnosti nejaktivnější pravicová strana na Slovensku, kterou je Lidová strana – Naše Slovensko (LSNS). Tato politická strana vzešla ze strany Slovenská pospolitost (SP). Ústředním cílem LSNS je eliminace (izolace) Romů. Popsán je i výzkum, který byl proveden na základních a středních školách u věkové kategorie 12 až 18 let. Celkem se jej zúčastnilo 1 195 respondentů (žáků). Podobně jako u starší věkové kategorie, zde byl zaznamenán vzrůstající trend různých projevů násilí.

Záměr a cíl autorů zjistit trend možných předpokladů mladé generace k projevům extremismu popř. stav a případný nárůst násilí na základních a středních školách, byl splněn. Za alarmující nebyla označena zjištěná existence více než 1/10 obyvatelů Slovenska se sklony k pravicovému extremismu, ale 70 % obyvatelů Slovenska, kteří vyjádřili názory, že s některými představami radikálních skupin by se mohli a uměli ztotožnit. Trendy podpory extremistických skupin byly zaznamenány zejména v obcích, které se nalézají v blízkosti romských osad či obcí.

Vydaná monografie prokázala opodstatněnost rozhodnutí autorů zabývat se problematikou politického extremismu, a za využití empirických výzkumů bádat nad příčinami vzniku a existence politického extremismu. Autoři prokázali závažnost existence pravicového extremismu na Slovensku a stále narůstajících protiromských nálad. Jako důvod podpory veřejnosti některým projevům extremistických hnutí a skupin na Slovensku, jsou uvedena populistická prohlášení a akceptace rázných a radikálnějších postupů vůči nepřizpůsobivým a nenapravitelným minoritám, ve srovnání s nedůsledným řešením společenských problémů ze strany státních orgánů. Tento způsob řešení podporují zejména mladí lidé.

Publikace *Pravicový extremismus a mládež na Slovensku* vyvolává potřebu pokračování v bádání a výzkumu politického extremismu, zejména mezi mladými lidmi. Kolektiv autorů tak předložil nejen odborné ale i široké veřejnosti publikaci, která popisuje tento nebezpečný negativní jev a hrozbu současnosti, ale je cenným zdrojem informací pro studenty, odborníky, zájemce, ale i další čtenáře, kteří se zabývají obdobnými statistikami a jejich komentovanými a verifikovatelnými výsledky.

Vzhledem k tomu, že problematika extremismu i dalších negativních jevů v demokratických společnostech není předmětem zájmu odborníků v rozsahu, kterou si tyto společenské hrozby vyžadují, považuji publikaci za vhodný informační, studijní i poučný text, ale také důležité varování před dosud poměrně latentní formou hrozby současné, ale zejména budoucí společnosti.

Petr Ibl
Ústav pro prevenci negativních jevů ve společnosti
Vysoká škola Karlovy Vary

NOVOTNÁ, Jarmila – JURČÍKOVÁ, Jana: Kritické a tvořivé myšlení v edukaci a výzkumu
Brno: Paido, 2012, 211 s.

Autorky pred nedávnom uverejnili v knižnej podobe ucelenú monografickú prácu s názvom „Kritické a tvořivé myšlení v edukaci a výzkumu“ v renomovanom českom pedagogickom vydavateľstve Paido v Brne. Týmto dielom autorky potvrdili svoj trvalý záujem o problematiku kritického a tvorivého myslenia v edukácii a výskume.

Doc. Jarmila Novotná je skúsený pedagóg a dlhodobo svoju pozornosť orientuje na rozvoj tvorivého a kritického myslenia vo výchovno-vzdelávacom procese. Spoluautorka monografie vedie líniu pedagogiky počas celej svojej kariéry. Takmer dvadsaťpäť rokov odovzdávala svoje skúsenosti študentom Fakulty humanitných a prírodných vied Prešovskej univerzity v Prešove. V súčasnosti pôsobí na funkčnom mieste docentky pedagogiky na Fakulte športových štúdií Masarykovej univerzity v Brne. Prínos jej vedeckej práce je nepopierateľný prevažne v oblasti tvorivosti. Možno konštatovať, že týmto posudzovaným dielom završuje rozsiahlu etapu výskumu v oblasti kritického a tvorivého myslenia.

Mgr. Jana Jurčíková je mladá pedagogička na funkčnom mieste asistentky v Ústave pedagogických vied Fakulty humanitných štúdií Univerzity Tomáša Baťu v Zlíne. Od začiatku spolupráce prejavuje záujem o nadobúdanie poznatkov z oblasti skúmanej problematiky.

Monografiu s názvom „Kritické a tvořivé myšlení v edukaci a výzkumu" možno ako celok hodnotiť z viacerých aspektov pozitívne: dielo poskytuje ucelený pohľad na problematiku kritického a tvorivého myslenia, neostáva iba v rovine čiastkových pohľadov, aktívne prepája psychológiu s pedagogikou, prináša výsledky výskumu v priestore Českej a Slovenskej republiky. Autorky rozpracovali zvolenú problematiku v deviatich kapitolách, pričom desiata kapitola obsahuje záverečné odporúčania pre rozvíjanie kritického myslenia v profesijnej príprave pedagógov. Nasleduje záver, zhrnutie vo svetovom jazyku, testy z praxe a zoznam použitej literatúry. Takéto členenie je pre monotematické dielo vhodné, logické a pre čitateľa prehľadné a zrozumiteľné.

Tvorivosť a myslenie ako kategória má svoj pôvod v psychológii, konkrétne v kognitívnej psychológii. Preto je vítané, že prvá kapitola autoriek recenzovaného diela sa zameriava práve na vysvetlenie jednotlivých zložiek osobnosti človeka. Dielo nenásilne a súčasne pútavo vťahuje čitateľa do subproblematiky osobnosti a kognitívnej psychológie. Kapitola vyúsťuje do zákonitostí a predpokladov kognitívneho vývinu, riešenia problémov a metakognitívnych procesov.

Kapitola s názvom „Klíčové kompetence 21. století" je voľným, avšak logickým pokračovaním prvej kapitoly. Autorky si kládli za cieľ vymedziť kategóriu kľúčové kompetencie s dôrazom na ich význam pre 21. storočie. Autorky sa snažia čitateľovi priniesť viacero názorov na vysvetlenie pojmu „kľúčové kompetencie" a súčasne odkrývajú niekoľko rovín tohto odborného termínu. Opierajú sa pritom o hierarchický model štruktúry kompetencie. Následne sú definované individuálne a spoločenské ciele a kompetencie. Štruktúra kompetencií je rozpracovaná relatívne široko, čo umožnilo autorkám monografie hlbšiu analýzu. V tejto kapitole sú spracované nielen prístupy najznámejších odborníkov ako napr. Průcha, Švec, Kosová. Kapitola je zakončená testom sebareflexie kľúčových kompetencií.

Nasleduje nosná, v poradí tretia kapitola s názvom „Kritické myšlení". V nej sa autorky pokúšajú holisticky predstaviť kritické myslenie. Zaujímavé na tejto kapitole je spracovanie najväčšieho množstva zahraničných literárnych prameňov vrátane prameňov z anglofónnych krajín. Možno konštatovať, že prostredníctvom štruktúrovaného prístupu k analýze parciálneho problému sa ho autorkám podarilo úspešne zvládnuť. V tejto kapitole možno pozorovať aktívne prepojenie s kognitívnou psychológiou, ktorá autorkám pomohla problematiku predstaviť interdisciplinárne. Súčasne môže autor v tretej kapitole nájsť aj filozofickú reflexiu skúmanej problematiky, najmä v kontexte prepoje-

nia s antickou filozofiou (Sokrates, Platón). Týmto krokom autorky prekročili štandardný rámec interdisciplinarity, pretože prepájajú navzájom pedagogické, behaviorálne a humanitné vedy.

Od kritického je blízko k tvorivému mysleniu. Predpokladám, že to bol dôvod zaradenia štvrtej kapitoly s názvom „Tvořivé myšlení“, v rámci ktorého autorky kontinuálne postupujú v objasňovaní pojmového aparátu skúmanej problematiky. Hneď v úvodnej časti zoznamujú čitateľa s rôznorodými prístupmi k vymedzeniu definície tvorivého myslenia. Celkovo predstavili autorky až dvanásť teórií od dvanástich rôznych autorov, počnúc slovenským, pokračujúc českým, maďarským, ruským, anglickým až po amerického autora. Zvolený prístup ani nemožno inak hodnotiť ako vysoko pozitívne. Súčasne autorky opäť siahajú do kognitívnej psychológii, čím čitateľovi vysvetľujú aj „koreň“ problematiky. Kapitolu znovu dopĺňa bohatá grafická podpora v podobe schém, tabuliek, grafov a obrázkov.

Piata kapitola je integrujúcou kapitolou doterajších poznatkov s odkrytím oblastí prieniku kritického a tvorivého myslenia vo väzbe na osobnosť. Uvedené naznačuje už hneď názov „Osobnost – kritické myšlení – tvořivé myšlení“. Táto kapitola je premostením do empirickej časti monografického diela. V poradí šiesta kapitola nesie príznačný názov „Výzkumná determinace“. Kapitola predstavuje čitateľovi empirické výskumy v oblasti riešenej problematiky vo svete, s dôrazom na americké, české a slovenské výskumy.

V siedmej a ôsmej kapitole autorky charakterizujú a interpretujú výsledky vlastnej výskumnej činnosti. V úvode autorky uvádzajú, že výskum bol realizovaný v oblasti prípravy budúcich sociálnych pedagógov. Nasleduje hlavný výskumný problém a čiastkové výskumné problémy, o ktorých splnenie sa autorky usilovali. Čitateľa zoznamujú s obsahovou a časovou štruktúrou realizovaného výskumu. Vedeckosť práce je umocnená detailným rozpracovaním metodologického postupu, vysvetlením použitých kvantitatívnych metód; autorky dokonca vysvetľujú, v akých prípadoch je možné tú ktorú metódu využiť. Výsledky svojich zistení nespracovali iba v rovine deskriptívnej štatistiky (stredné hodnoty), ale uplatňujú aj náročnejšie štatistické metódy (korelačná analýza, testovanie závislostí) a snažia sa kvantifikovať vybrané javy, tak ako sa to od vedeckej monografie očakáva. Spracovanie výsledkov je vysoko profesionálne (graficky, esteticky) a umocňuje vedecký a monografický charakter knižnej publikácie. Autorky nesporne potvrdili svoju profesionalitu nielen v oblasti pedagogických, ale tiež kvantitatívnych vied.

V deviatej kapitole s príznačným názvom „Interpretace dat“ autorky prinášajú vysvetlenie zistených javov a interpretujú výsledky vlastných zistení. Opäť možno konštatovať prierezovosť a interdisciplinaritu, pretože odpovede na výskumné otázky hľadajú v širších súvislostiach. V poslednej, v poradí desiatej kapitole „Závěrečná doporučení“ sa autorky monografického diela zamerali na

odporúčania pre prax. Uvádzajú v nej metodický pokyn pre rozvíjanie kritického myslenia v profesijnej príprave pedagógov.

Autorky zvolili zaujímavú koncepciu štruktúrovania obsahu jednotlivých kapitol. Pri monotematických dielach je odborná verejnosť zvyknutá na analýzu teoretického rozpracovania so sporadickou podporou grafického aparátu. Osobitne kladne hodnotím okrem prevedenia teoretickej analýzy doplnenie odborného textu o bohatý a farebný grafický aparát, ktorý bližšie vysvetľuje vzájomné vzťahy a súvislosti medzi jednotlivými kategóriami. V rámci spracovania riešenej problematiky autorky domáce poznatky aktívne kombinujú s poznatkami zahraničných odborníkov. Svoju erudovanosť autorky potvrdzujú aj didaktickou stránkou spracovania monografického diela. V úvode jednotlivých kapitol nechýba vymedzenie kľúčových otázok, ktoré sú neskôr zodpovedané a v závere kapitoly rovnako nechýba zhrnutie. Z uvedeného je jasné, že precíznosť spracovania je silná stránka autoriek.

Záverom konštatujem, že cieľom autoriek nebol iba všeobecný pohľad na problematiku kritického a tvorivého myslenia, ale najmä hĺbková analýza aspektov nepochybne zložitej problematiky. V diele dominuje vysoká erudovanosť autoriek, precízne spracovanie, interdisciplinarita a kultivovaný jazyk. Ide o vydarené a vysoko odborné monografické dielo a odporúčam ho do pozornosti odbornej pedagogickej verejnosti, ale tiež študentom vyšších stupňov vzdelávania.

Ladislav Mura
Fakulta sociálnych vied, FF UCM, Trnava

SZÉKELY, Levente (ed.): Magyar ifjúság 2012 – Hungarian Youth 2012

Budapest: Magyar Közlöny Lap- és Könyvkiadó, 2012, 356 s.

Tematicky aj rozsahovo obsiahly zborník štúdií predkladá výsledky v poradí už štvrtého komplexného kvantitatívneho výskumu mládeže v Maďarsku, ktorý sa konal v roku 2012. Podobne ako predošlé výskumy, aj tento bol realizovaný na vzorke 8 000 respondentov vo veku 15 až 29 rokov, reprezentatívnej podľa pohlavia, vekových kohort, regiónu a typu obce. Pri vytvorení vzorky bola použitá metóda náhodného pravdepodobnostného výberu, pri ktorej sa vychádzalo z databázy obyvateľov. Zber údajov prebiehal metódou CAPI (Computer Assisted Personal Interviewing), teda formou osobnej návštevy anketára u respondenta, no nie na báze papierového dotazníka, ale priamym zaznamenávaním odpovedí do notebooku, ktorý mal anketár k dispozícii. Redaktor zborníka zdôrazňuje užitočnosť a efektivitu tejto metódy, ktorá umožňuje vynechať

etapu pracného zapisovania dát do databázy, keďže tie sa ihneď, ako ich anketár naznačí, objavujú v centrálnom počítačovom systéme. Iste, nemôžeme s ním nesúhlasiť, ale ak si predstavíme, že v tomto výskume pracovalo 322 anketárov a každý z nich mal svoj notebook, jasne vidíme, že metóda CAPI si vyžaduje značnú vstupnú investíciu. Svedčí to okrem iného aj o pravdepodobne štedrej podpore výskumu zo strany štátu, čo nie je prekvapujúce, lebo v Maďarsku sa výskum mládeže už dlhodobo považuje za jednu z prioritných oblastí.

Zborník sa skladá z desiatich kapitol. Z toho jedna je venovaná metodológii, ostatné sa zaoberajú jednotlivými oblasťami výskumu.

Prvá kapitola (Demografia) pojednáva o demografických procesoch a o paradigme vymedzenia kategórie mládeže na základe procesu individuálnej životnej dráhy. Okrem iného poukazuje aj na to, že v poslednom čase sa už aj v kruhoch maďarskej mládeže objavil známy západoeurópsky fenomén volenej samoty a zámerného odmietania splodiť či porodiť dieťa.

Druhá kapitola (Rodinné správanie) obsahuje štúdiu o postojoch mládeže k partnerským vzťahom a k založeniu rodiny. Väčšina mladých považuje manželstvo za najvhodnejšiu formu partnerského spolužitia a 86% chce žiť v manželskom zväzku. Súčasne 72% zdieľa názor, že spolužitie bez svadby môže priniesť rovnako plnohodnotný rodinný život ako spolužitie v manželstve. Čo sa týka odmietnutia potomkov, štatistické a empirické údaje zhodne potvrdzujú, že najlepšou „prevenciou“ tohto javu je stabilný partnerský zväzok, najmä manželský. Neistotu v oblasti rodinného správania sčasti zapríčiňujú negatívne skúsenosti mladých, napríklad rozvod rodičov, v dôsledku čoho nie sú istí, či oni sami by zvládli spoločný život a výchovu vlastného potomka.

Tretia kapitola (Školstvo) mapuje situáciu v školstve, štvrtá (Práca) situáciu na trhu práce. V oboch oblastiach je typický fenomén paralelných a roztrieštených, rozkúskovaných životných dráh, plných nových začiatkov, množiacich sa skúseností z diametrálne odlišných edukačných a/či pracovných oblastí.

Autori piatej kapitoly (Mobilita) poukazujú na to, že dočasná zahraničná migrácia láka vyše polovicu opýtaných, natrvalo by sa z Maďarska odsťahovalo 12% mladých. Prvoradým magnetom zahraničnej migrácie je vidina lepšieho života, naučiť sa jazyk a získať skúsenosti. V šiestej kapitole (Rizikové správanie) sa v porovnaní s výsledkami predošlého výskumu mládeže ukazujú pozitívne zmeny: znížil sa podiel mladých fajčiarov, ale aj respondentov, ktorí majú skúsenosti s užívaním drogy a alkoholu. Výskumníci však konštatujú, že rizikové správanie naďalej vykazuje vysoké hodnoty. Príčinu vidia v permanentnej nespokojnosti zapríčinenej absenciou pozitívnych životných vyhliadok, voľbe neprimeraných vzorov (čo často vedie k frustrácii s vlastným zovňajškom), neustálom tlaku spotrebného životného štýlu, nedostatočnom sebapoznaní, kladení si nereálnych cieľov, nevyvinutej schopnosti empatie a spolupráce.

V siedmej kapitole (Voľný čas) sú dve štúdie. Prvá popisuje voľnočasové aktivity, druhá upozorňuje na pohybovú inaktivitu mládeže, čo je zdrojom mnohých zdravotných, ale aj spoločenských problémov. Najčastejšie voľnočasové aktivity mladých sa sústreďujú okolo médií, najmä elektronických. Čoraz viac prevláda internet – aj počas vykonávania (skôr by som povedala, že nevykonávania) iných aktivít. Chatovanie, zdieľanie statusov na facebooku často vedie ku konfliktom, napríklad počas vyučovania či rodinnej večere. Pri takomto životnom štýle niet divu, že za posledné štyri roky sa podiel športujúcej mládeže znížil o 4 percentuálne body.

V ôsmej kapitole (Mediálna spotreba) nachádzame údaje o mediálnom správaní. Najtypickejší je multitasking, t. j. paralelné používanie rôznych médií. Najmä súčasné počúvanie hudby, rozhlasu, sledovanie televízie a internetové aktivity, z ktorých ani jedno si nevyžaduje vysokú koncentráciu pozornosti.

Deviata kapitola (Aktivity v neziskovom sektore a vo verejnom živote) obsahuje údaje, z ktorých vyplýva, že mládež napriek zvyšujúcej sa generačnej nespokojnosti nevykazuje znaky kolektívnej politickej organizovanosti. Viera má v ich živote čoraz menší význam, čo súvisí s nedostatočnou náboženskou socializáciou, jednak v rodine, ale aj vo výchovno-vzdelávacom systéme.

Napriek rozmanitosti tém a ich spracovania majú všetky štúdie spoločného menovateľa. Je ním konštatovanie neistoty ako dominantného životného pocitu mládeže. Pripomína to aj zostavovateľ zborníka, Levente Székely: „Nová generácia svoj najdôležitejší životný úsek prežíva vo svete, v ktorom je do spoločenských subsystémov zakódovaná neistota, kde namiesto zoslabnutých tradícií existujú iba hmlisté referenčné rámce. (...) Popri tomto všetkom ale maďarská mládež túži po usporiadaných vzťahoch a nevyhľadáva neustálu zmenu, tá si ju však nájde. Je to ako v texte kapely Tankcsapda: jediné, čo sa nemení, je neustála zmena“.

Zuzana Mészárosová-Lampl
Fórum inštitút pre výskum menšín, Šamorín