

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 Ondrejko**, 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; **Grozdana 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 3. Vydáva Slovenská pedagogická spoločnosť pri SAV. Vede hlavná redaktorka Paulína Koršňáková s redakčnou radou. Časopis vychádza štyrikrát ročne.

ISSN 1338 – 0982

Ročník 5, 2014, č. 3, s. 179-270

Obsah

Štúdie

K a l i s k á, Lada – K a l i s k ý, Ján: Morálna kompetencia študentov a učiteľov etickej výchovy	181
B e n y a k, Jozef – K ö v é r o v á, Estera – V r a n i o v á, Klára: Vybrané atribúty komparatívnej pedagogiky ako vedného odboru	193
H a r a u s o v á, Helena: Názory učiteľov SOŠ na kontinuálne vzdelávanie, jeho potrebu a prínos pre skvalitňovanie vyučovacieho procesu	219

Diskusia

D a n i š k o v á, Zuzana: Potenciály a limity v spoločenskovednej oblasti primárneho vzdelávania	233
---	-----

Správy

W a l k o v á, Milada: Metodická konferencia učiteľov angličtiny	254
M a r k s, Igor: Konferencia „Škola a Veľká vojna“, Přerov	255
D o n č e v o v á, Silvia: MYWEB: Meranie prospievania mládeže	257

Recenzie

B ä c k e r-B r a u n, Katharina: Rozvoj inteligencie u detí od 3 do 6 let (Silvia Dončevová)	262
Č a p e k, Robert: Odměny a tresty ve školní praxi (Andrea Čonková)	264
Z o r m a n o v á, Lucie: Obecná didaktika. Pro studium a praxi (Mária Matulčíková)	266

Studies

K a l i s k á, Lada – K a l i s k ý, Ján: Ethics Subject Students' and Teachers' Moral Competence	181
B e n y a k, Jozef – K ö v é r o v á, Estera – V r a n a i o v á, Klára: Selected Attributes of Comparative Education as a Scientific Field	193
H a r a u s o v á, Helena: VET Teachers' Views on the In-service Training Needs and Contribution to the Instruction	219

Discussion

D a n i š k o v á, Zuzana: Potencial and Limits of the Social Studies in the Primary Education Area.....	233
--	-----

Reports

W a l k o v á, Milada: English Language Teachers' Conference	254
M a r k s, Igor: Konferencia Schools and the Great War in Prerov	255
D o n č e v o v á, Silvia: MYWEB: Measuring Youth Well-Being.....	257

Reviews

B ä c k e r-B r a u n, Katharina: Development of Children Intelligence from the age of 3 to 6 years (Silvia Dončevová)	262
Č a p e k, Robert: Rewards and Punishments in Schools (Andrea Čonková)	264
Z o r m a n o v á, Lucie: General Didactics (Mária Matulčíková).....	266

Morálna kompetencia študentov a učiteľov etickej výchovy

Lada Kaliská – Ján Kaliský

Katedra psychológie PF UMB v Banskej Bystrici, Slovensko

Katedra etickej a občianskej výchovy PF UMB v Banskej Bystrici, Slovensko

Anotácia: *Morálna kompetencia študentov a učiteľov etickej výchovy.* Príspevok prináša závery z testu morálnej kompetencie s cieľom jeho pilotnej verifikácie so zámerom využiť ho pri zisťovaní účinnosti pedagogických intervenčných programov zameraných na rozvoj morálnych kvalít osobnosti. Test MUT (*Moralisches Urteil-Test*) vychádza z dvojaspktovej teórie morálneho vývinu, ktorú obhajuje súčasný nemecký psychológ G. Lind. Na zámerne vybranej vzorke vysokoškolských študentov etickej výchovy ($N = 63$) a učiteľov etickej výchovy z praxe ($N = 51$) bola verifikovaná reliabilita v zmysle vnútornej konzistencie a test-retestovej stability výsledkov dosiahnutých slovenskou verziou testu MUT. Štatistická analýza preukázala dostatočnú mieru reliability testu MUT a pri posudzovaní rozdielov v úrovni morálnej kompetencie medzi študentmi a učiteľmi etickej výchovy sa prekvapivo nezistili významné rozdiely. *PEDAGOGIKA.SK*, 2014, ročník 5, č. 3: 181-192

Kľúčové slová: morálna kompetencia; test MUT; G. Lind; dvojaspktová teória morálneho vývinu; študenti etickej výchovy; učelia etickej výchovy

Moral Competence of Ethical Education Students and Teachers. The article brings out the results of Moral Competence Test (MCT) with an aim of its pilot verification and intention of its further usage to find out educational intervention program efficacy focusing personality's moral quality development. The MCT test arises from Moral Development Dual-Aspect Theory being analyzed and constructed by a current psychologist G. Lind. There was verified reliability of a Slovak MCT version in the sense of inner consistency and test-retest result stability at chosen research sample of students of Ethical Education ($N=63$) and of teachers of Ethical Education ($N=51$) in the article. The statistical analysis proved sufficient reliability of MCT. There were found surprisingly no significant differences in moral competence level between Ethical Education students and teachers.

PEDAGOGIKA.SK, 2014, Vol. 5 (No. 3: 181-192)

Key words: Moral Competence; Test MCT; G. Lind; Moral Development Dual-Aspect Theory; Ethical Education Students; Ethical Education Teachers

V súčasnej dobe je v prostredí edukácie veľmi aktuálna otázka morálneho rozvoja osobnosti, avšak v našom odbornom priestore nie sú psychometricky validné nástroje na jeho meranie. Taktiež si pedagogicko-psychologická teória a prax žiada zistenia o účinnosti intervenčných programov cielených na rozvoj morálnej osobnosti. Preto si tento článok kladie za cieľ pilotne verifikovať

reliabilitu *Testu morálnej kompetencie* (ďalej *MUT*), ktorý je rozšíreným nástrojom na meranie morálneho vývinu v nemeckých krajinách, úspešne skúmaným následne aj v ďalších 30 krajinách. Po dostatočnej validizácii v slovenských podmienkach by sa *MUT* mohol používať na zisťovanie účinnosti pedagogických intervenčných programov.

Na objasňovaní morálnych problémov sa okrem etiky podieľajú mnohé vedné disciplíny, napr. pedagogika, psychológia, filozofická antropológia, etnológia, sociológia a ďalšie. Prístup vedných disciplín je však určený ich metodologickými špecifikami, ktoré využívajú. Morálny čin skúma vo väzbovej jednote prežívania a prejavovaného správania hlavne psychológia. Skúma mravnosť ako proces zvnútorňovania noriem (Grác, 2008), ktorý prebieha počas celého života jednotlivca, a tak následne môžeme naň nazerať z hľadiska morálneho vývinu. To, ako sa jednotlivec správa, závisí od vývinového momentu, v ktorom sa práve nachádza, od konkrétneho času, reality i od samotnej situácie (Lajčiaková, 2008a).

Morálny vývin je založený na vývine morálneho charakteru a svedomia jednotlivca v priebehu jeho života. Determinujú ho dispozičné faktory ako sú genetické, konštitučné faktory, faktory veku a osobnostných predispozícií a precipitačné, resp. bezprostredne pôsobiace faktory sociálneho prostredia, výchovy, skúsenosti a poznania, ale i normy okolitej spoločnosti. Morálny vývin je v úzkom vzťahu k vývinu kognitívnemu, emocionálnemu, intelektuálnemu i sociálnemu. Teoretické uchopenie morálneho vývinu závisí aj od toho, ako definujeme morálku a tri zložky (aspekty) morálneho postoja. Prvú zložku tvorí emocionálna zložka, ktorá sa týka prežívania jednotlivca. Implikuje na jednej strane negatívne morálne city, ktoré sa objavujú pri prestúpení pravidiel, alebo naopak, pozitívne morálne city, ktoré sprevádzajú to správanie, ktoré je s nimi v súlade. Ako druhú rozlišujeme poznávaciu (kognitívnu) zložku, ktorá sa najvýraznejšie podieľa na tom, ako rozmýšľame a ako sa rozhodujeme v morálnych situáciách. Ovplyvňujú ju osvojené morálne pravidlá, stupeň skúsenosti a poznania a rozvinuté kritické myslenie. Treťou je konatívna zložka, ktorá sa týka správania sa v každodenných situáciách. Implikuje vyhnutie sa nesprávnemu konaniu, ako aj uskutočnenie tej činnosti, ktorá sa považuje za správnu (Schaffer 1993, podľa Ruisel, 1999, Lajčiaková 2008a).

Psychologické teórie morálneho vývinu (psychodynamické, teórie sociálneho učenia i kognitívno-vývinové teórie) sa odlišujú v miere, s akou kladú dôraz na tieto jednotlivé zložky. V kognitívno-vývinovom prístupe je zdôraznený kognitívny aspekt morálneho vývinu vzhľadom na vývin poznávacích funkcií a nových kognitívnych štruktúr. Morálny vývin prebieha počas celého života vo vzájomne organicky integrovaných etapách (Lajčiaková, 2008a). Tento vývin predstavujú zmeny v kognitívnej štruktúre

jednotlivca, pričom táto zmena je skôr výsledkom procesov interakcie jednotlivca s prostredím, než priamym dôsledkom dozrievania (Bolt, Sullivan, 1977 podľa Lajčiakovej, 2008a). Štádiá morálneho vývinu (dve úrovne predkonvenčné, dve úrovne konvenčné, dve úrovne postkonvenčné; viac v Colby, Kohlberg, 1987; Lajčiaková, 2008a; Kaliská a kol., 2013) je možné rozlíšiť podľa spôsobu interakcie jednotlivca s prostredím. Prechod k vyššiemu štádiu zahŕňa kognitívnu reorganizáciu, zmenu kognitívnej štruktúry, ktorej základnou hybnou silou je kognitívny konflikt. Schopnosť riešiť konflikt medzi morálnymi požiadavkami v rámci morálnej dilemy je stimulom pre štádiálny posun vo vývine (Lajčiaková, 2008a).

Psychológ a neokolbergián Georg Lind (autor testu *MUT*) pri ďalšom objasňovaní morálneho vývinu vychádzal práve z kognitívno-vývinového prístupu k morálke a bol ovplyvnený Kohlbergovou a Piagetovou teóriou vývinu morálnych úsudkov. Vo svojej koncepcii prepojil kognitívnu a emocionálnu zložku morálneho správania. Jeho model dvojaspektovej teórie morálneho správania je postavený na štyroch hlavných tézach, pričom prvé dve súvisia s morálnou filozofiou, ďalšie vychádzajú z empirických výskumov. Prvá téza súvisí s uchopením morálnosti v zmysle vnútorných princípov a zásad, z ktorých vychádza vonkajšie správanie jednotlivca. Morálne správanie potom predstavuje také správanie, ktoré je v súlade s vlastnými morálnymi princípmi a zásadami. Morálnosť musí taktiež zahŕňať emocionálny aj kognitívny aspekt. Emocionálnu zložku morálneho myslenia a správania predstavujú morálne ideály, hodnoty a postoje jednotlivca v zmysle motívov šiestich Kohlbergových štádií vývinu morálneho usudzovania. Emocionálny aspekt teda predstavuje morálnu perspektívu jednotlivca. Kognitívny aspekt potom predstavuje schopnosť rozhodovať sa a konať podľa ideálov. Kognitívny aspekt v zmysle morálnej kompetencie vypovedá o miere vplyvu emocionálneho aspektu v rámci rozhodovacích procesov (Lind, 1997; Lajčiaková, 2008a). Morálna kompetencia sa potom vyvíja prostredníctvom štyroch fáz popísaných Piagetom (amorálnosť, imitácia, heteronómia a autonómia, Piaget, 1977, podľa Lajčiakovej, 2008a). Druhá téza hovorí o neoddeliteľnosti emocionálneho a kognitívneho aspektu morálnosti, keďže kognícia je emocionálne sytená. V tretej téze je vývin obidvoch zložiek chápaný ako paralelný a časovo asynchrónny, čo znamená, že morálne perspektívy slúžia ako ciele pre vývin morálnych kompetencií. V štvrtej téze je zahrnutý spôsob formovania spomínaných zložiek. Formovanie morálnych postojov sa realizuje prostredníctvom priameho odovzdávania morálnych hodnôt, a tak pre zvýšenie morálnej kompetencie je potrebné osvojiť si schopnosť riešiť konkrétne morálne problémy v podobe morálnych dilem (Lind, 1997).

Hoci je skúmanie morálneho rozvoja osobnosti dlhodobo aktuálne (v zahraničí: Piaget, Kohlberg, Erickson, Heidbrink, Oser; u nás: Grác, Křivohlavý, Vacek, Páleník, Kohoutek, Kopasová), na meranie morálneho rozvoja však bol u nás štandardizovaný len *Test morální zralosti osobnosti* (Kotášková – Vajda, 1983) pre mladší školský vek. Ďalšie metodiky sa zameriavali len na partikulárne osobnostné črty (viac *pozri* Kaliská a kol., 2013). Dvojaspektová teória G. Linda, vychádzajúca z Kohlbergovej a Habermasovej analýzy morálnej kompetencie, je založená na schopnosti prakticky realizovať vlastné interiorizované hodnoty, ktoré však musia vychádzať zo všeobecných morálnych princípov (napríklad princíp univerzálnosti konania, rešpekt pred dôstojnosťou človeka, rešpekt pred jedinečnosťou života, potreba právneho štátu a rovnosti ľudských práv, (sociálnej) spravodlivosti, vzájomnosti, slobodného myslenia, princíp rozumu a logiky a pod.); tie vedú jednotlivca k morálne akceptovateľnému správaniu. G. Lind nevytvoril len didaktickú metódu riešenia morálnych dilem (ktorú si dal patentovať a tu ju bližšie nevysvetľujeme), ale vytvoril aj metódu na meranie morálnej kompetencie – *Test morálneho usudzovania (Moralisches Urteil-Test, MUT, Lind, 2002b)*. Pri jeho koncipovaní modifikuje kognitívno-vývinové teórie Kohlberga a Piageta tak, aby jeho nová teória bola konzistentnejšia a reflektovala jeho štyri tézy ako aj empirické zistenia. Medzi hlavné postuláty pri zisťovaní a meraní morálnej kompetencie patrí už spomínaná integrita kognitívnej a afektívnej zložky. Emocionalita (morálne hodnoty a ideály) sa rôznym spôsobom prejavuje pri morálnom konaní jednotlivca ovplyvnenom jeho kognitívnymi štruktúrami a kompetenciami. Morálne kompetencie nemôžu byť merané bez ohľadu na morálne ideály alebo princípy jednotlivca. Vhodný merací nástroj by mal posudzovať oba aspekty, síce rozdielne, no v rovnakom správaní (Lind, 2002a). Primárnou časťou meracieho nástroja *MUT* je samotný morálny problém, ktorý preukazuje schopnosť jednotlivca ho riešiť. Jednotlivec je vyzvaný, aby rozmýšľal nad morálnou dilemou a hodnotil argumenty, ktoré môžu byť v súlade s jeho primárnym presvedčením, alebo nie. Tieto argumenty sú v rovnováhe v zmysle ich počtu, ale aj morálnej úrovne, ktoré odzrkadľujú Kohlbergovu klasifikáciu stupňov morálneho vývinu. Ďalším dôležitým predpokladom tohto testu je, že jednotlivec nie je schopný simulovať vyšší výkon. Avšak jeho výkon sa pri opakovanom meraní môže meniť, a to nielen v zmysle zvyšovania skóre, čo môže byť dôsledkom mravnej výchovy, ale aj znižovaním skóre, čo značí rozpad pôvodnej schopnosti. Znižovanie výkonu je v protiklade s názormi Kohlberga a Piageta, avšak vo výskumných štúdiách G. Linda (2002, 2009, 2013) boli takéto prípady potvrdené. G. Lind taktiež zdôrazňuje, aby *MUT* reflektoval etické zásady a preferencie jednotlivca a nepodliehal vplyvu

sociálnej desirability. Test takto zisťuje, aké preferencie jednotliviec má a ako je v ich používaní dôsledný (Lind, 2009; Lajčiaková, 2008b).

Záverom vidíme dva hlavné dôvody využívania overenej a certifikovanej verzie testu *MUT* (jeho príklad uvádza Kaliská a kol., 2013). Umožňuje učiteľom a ostatným aktérom pôsobiacim v prostredí edukácie testovať variabilitu teórií morálneho vývinu a zároveň overovať a posudzovať účinnosť pedagogických intervencií zameraných na zvýšenie morálnej kompetencie. Takýto význam môže získať aj v slovenskej edukačnej praxi, avšak až po jeho dôslednej verifikácii v našich podmienkach.

Výskumný problém

V česko-slovenskom priestore sa problematikou merania morálneho vývinu prostredníctvom testu *MUT* zaoberá niekoľko výskumníkov (J. Lajčiaková, M. Klimešová, P. Babinčák, B. Slováčková), ktorí však neoverovali jeho psychometrické vlastnosti. Cieľom tohto pilotného výskumu je analyzovať psychometrické vlastnosti slovenskej verzie *MUT* – jeho reliabilitu, ako aj overiť predpoklad, že so zvyšovaním veku dochádza k nárastu morálnej kompetencie (Lind, 2009). O to viac predpokladáme, že učitelia etickej výchovy budú dosahovať vyššiu úroveň morálnej kompetencie, ako ich budúci kolegovia, vysokoškolskí študenti učiteľstva etickej výchovy, pretože boli/sú dlhodobo systematicky trénovaní v morálnom uvažovaní a pokladáme ich za profesionálov.

Na základe výskumného cieľa sme stanovili tri výskumné otázky:

VO1. Aká je reliabilita testu MUT v zmysle miery vnútornej konzistencie nástroja a jeho dimenzií?

VO2. Aká je reliabilita testu MUT v zmysle stability získaných výsledkov v čase (test-retestový odhad reliability)?

VO3. Existuje významný rozdiel v dosiahnutej úrovni morálnej kompetencie medzi študentmi etickej výchovy a učiteľmi etickej výchovy na základe testu MUT? Výskumný súbor, získaný v roku 2013 zámerným výberom, bol tvorený 63 študentmi etickej výchovy a 51 učiteľmi etickej výchovy. Priemerný vek študentov bol 21,89 (SD = 1,21). Priemerný vek učiteľov etickej výchovy bol 42,34 (SD = 1,11) a priemerná dĺžka ich pedagogickej praxe bola 10,50 rokov. Bližšiu charakteristiku výskumného súboru prezentujeme v tabuľke 1.

Tabuľka č. 1: Charakteristika výskumnej vzorky

	študenti EtV	%	Učitelia EtV	%	Spolu	%
Spolu	63	55,26	51	44,74	114	100,00
Muži	20	31,75	6	11,77	26	22,81
Ženy	43	68,25	45	88,23	88	77,19

Na overenie normality rozdelenia premennej C-skóre sme použili Kolmogorov-Smirnov test normality. Na základe výsledku testovania sme nepotvrdili predpoklad o jeho normálnom rozdelení, preto sme pri analýze tejto premennej použili neparametrické postupy.

Základným testom na posúdenie úrovne morálnej kompetencie našich respondentov bol vyššie spomínaný test *MUT*. Kľúčovým prvkom testu je riešenie dvoch morálnych dilem: *lekárskej dilemy* a *dilemy pracovníkov*. Ku každej dileme je priradených 12 argumentov reprezentujúcich jednotlivé Kohlbergove stupne morálneho usudzovania, ktoré zdôvodňujú motívy konania aktéra (6 argumentov obhajuje konanie aktéra a 6 odsudzuje konanie aktéra). Respondent vyjadruje svoju mieru súhlasu či nesúhlasu s konaním hlavného aktéra na škále (- 4; 4). *MUT* vyjadruje morálnu kompetenciu jednotlivca prostredníctvom C-skóre, ktoré odráža schopnosť respondenta argumentovať na základe morálnych princípov. C-skóre nadobúda hodnoty 0 – 100, pričom skóre 0 – 9 je nízke, 10 – 29 stredné, 30 – 49 vysoké a nad 50 veľmi vysoké.

VO1. Aká je reliabilita testu MUT v zmysle miery vnútornej konzistencie nástroja a jeho dimenzií?

Reliabilitu testu *MUT* sme posudzovali na základe štatistického odhadu miery vnútornej konzistencie nástroja v rámci každej dilemy pre argumenty, ktoré sú v súlade s konaním aktéra a pre argumenty, ktoré sú v rozpore s konaním aktéra. Ako ukazovateľ reliability v zmysle vnútornej konzistencie nástroja boli vyčíslené Cronbachove koeficienty alfa (tabuľka 2).

Tabuľka č. 2: **Vnútoraná konzistencia testu *MUT***

	Celková α testu <i>MUT</i>	Dilema pracovníkov s konaním hlavného aktéra		Dilema lekára s konaním hlavného aktéra	
		Súhlasím	Nesúhlasím	Súhlasím	Nesúhlasím
α	0,511	0,848	0,703	0,911	0,752

Reliabilita v zmysle vnútornej konzistencie častí testu *MUT* zisťovaná na vzorke 114 respondentov dosiahla vysokú vnútornú konzistenciu ($\alpha \geq 0,703$) v každej časti dvoch dilem. Na problematickú vnútornú konzistenciu poukazuje Cronbach alfa koeficient $\alpha = 0,511$ pri celkovej miere konzistentnosti testu *MUT*.

VO2. Aká je reliabilita testu MUT v zmysle stability získaných výsledkov v čase (test-retestový odhad reliability)?

Okrem vnútornej konzistencie nástroja sme posudzovali i stabilitu získaných výsledkov nástroja v čase (test-retestový odhad reliability). Štatistickým ukazovateľom reliability slovenskej verzie *MUT* v zmysle stability v čase boli vyčíslené Spearmanove korelačné koeficienty medzi výsledkami dvoch meraní

C-skóre v časovom rozpätí štyroch týždňov u 28 vysokoškolských respondentov (tabuľka 3).

Tabuľka č. 3: **Test-retestova stabilita testu *MUT***

N = 28	C-skóre	Dilema pracovníkov s konaním hlavného aktéra		Dilema lekára s konaním hlavného aktéra	
		Súhlasím	Nesúhlasím	Súhlasím	Nesúhlasím
R	0,511	0,653	0,688	0,713	0,756

Na základe vyčíslených korelačných koeficientov ako ukazovateľov miery zhody medzi výsledkami dvoch meraní nástrojom *MUT* možno konštatovať dostatočnú mieru reliability v zmysle stability v čase pre jednotlivé argumenty podporujúce konanie hlavného aktéra príbehu, ako aj pre argumenty zamietajúce konanie hlavného aktéra. Retestová stabilita C-skóre však nedosiahla požadovanú úroveň 0,7.

*VO3. Existuje signifikantný rozdiel v dosiahnutej úrovni morálnej kompetencie medzi študentmi etickej výchovy a učiteľmi etickej výchovy na základe testu *MUT*?*

Test *MUT* umožňuje interpretovať získané výsledky na základe C-skóre, čo predstavuje mieru morálnej kompetencie na základe riešenia morálnych dilem. C-skóre môže nadobúdať hodnotu 0 – 100, pričom čím je hodnota vyššia, tým respondent dosahuje vyššiu úroveň morálnej kompetencie a rozhoduje pri riešení morálnych dilem konzistentnejšie. Tabuľka 4 prezentuje základné deskriptívne ukazovatele C-skóre pre dva výskumné súbory, ako aj rozdiel v dosiahnutej úrovni morálnej kompetencie medzi študentmi a učiteľmi etickej výchovy.

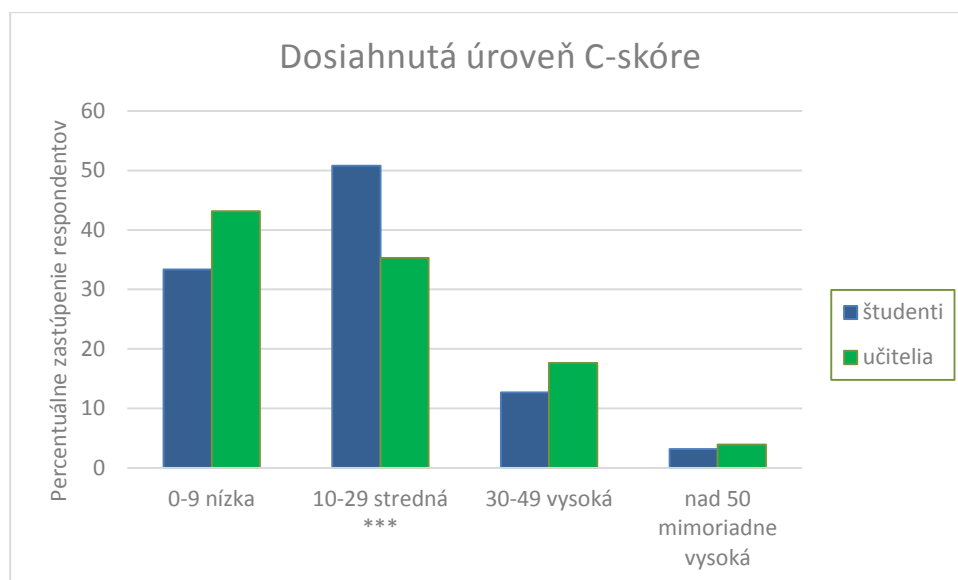
Tabuľka č. 4: **Deskriptívne ukazovatele C-skóre z testu *MUT* a rozdiel v C-skóre medzi študentmi a učiteľmi EtV**

Deskriptívne ukazovatele c-skóre pre študentov a učiteľov etickej výchovy									
		N	AM	SD	Min	Max	Medián	p	Veľkosť účinku <i>d</i>
c-skóre	Študenti EtV	63	17,55	12,31	0,59	52,23	15,42	0,195	0,10
	Učitelia EtV	51	16,18	14,51	0,00	53,45	11,07		

Na základe Mann-Whitney U-testu pre dva nezávislé súbory sme zistili, že neexistuje štatisticky významný rozdiel medzi študentmi etickej výchovy a učiteľmi etickej výchovy. Uvedené zistenie sme posúdili i na základe veľkosti účinku (Effect size), keďže pracujeme s nízkočíselnými výbermi. J. Cohen (1992) určil pre index „d“ konvenčné hodnoty, ktoré zjednodušujú

rozhodnutie, kedy môžeme hovoriť o veľkom ($d \geq 0,80$), strednom ($0,80 \geq d \geq 0,50$) alebo malom efekte ($d \leq 0,20$). Uvedené výsledky slúžia i na posúdenie praktickej a klinickej významnosti rozdielov (Hendl, 2009). Na základe Cohenovho koeficientu d konštatujeme, že bol dosiahnutý veľmi malý effect size ($ES = 0,10$), a tak nepredpokladáme existenciu signifikantných rozdielov v morálnej kompetencii medzi študentmi a učiteľmi etickej výchovy.

Posudzovali sme aj rozdiely v zastúpení študentov a učiteľov etickej výchovy vzhľadom na dosiahnutú mieru morálnej kompetencie prostredníctvom χ^2 -testu homogenity. Štatistická analýza preukázala existenciu signifikantného rozdielu v zastúpení študentov a učiteľov etickej výchovy len v strednej úrovni morálnej kompetencie v prospech učiteľov ($p \leq 0,001$). Avšak na základe tohto jediného signifikantného rozdielu nemôžeme prijať predpoklad o tom, že so zvyšovaním veku sa zvyšuje aj úroveň morálnej kompetencie (graf 1).



Graf 1: Dosiahnutá úroveň morálnej kompetencie u študentov a učiteľov etickej výchovy

Diskusia a závery

V rámci tohto výskumu hlavným cieľom bolo analyzovať vybrané aspekty kognitívno-vývinovej teórie morálneho vývinu vychádzajúcej z dvojaskpektovej teórie G. Linda. Okrem teoretického skúmania jeho koncepcie sme tiež verifikovali i základnú psychometrickú vlastnosť testu *MUT* (reliabilitu v zmysle vnútornej konzistentnosti a v zmysle test-retestovej stability v čase).

Taktiež sme posúdili úroveň morálnej kompetencie vybranej vzorky ranej a strednej dospelosti.

Konštatujeme, že i naša (do slovenčiny lokalizovaná) verzia testu *MUT* vykazuje uspokojivé hodnoty v dosiahnutej miere vnútornej konzistentnosti argumentov obhajujúcich a odsudzujúcich konanie hlavného aktéra ($0,703 \leq \alpha \leq 0,911$). Hodnota stability získaných výsledkov testu v čase, posudzovaná na základe C-skóre ($R \geq 0,653$) nedosiahla akceptovateľnú hladinu (nad 0,70), avšak s istou mierou opatrnosti pri interpretácii dosiahnutých výsledkov, predovšetkým v oblasti výskumu, môžeme konštatovať, že i táto hodnota umožňuje zmysluplné využitie testu. K podobnej hodnote ($R = 0,583$) dospel i P. Babinec (2012) pri administrácii testu *MUT* u 96 vysokoškolských študentov s časovým odstupom 3 týždne. G. Lind (1996) taktiež udáva na základe svojich výskumov test-retestovú stabilitu okolo 0,50, avšak on realizoval administráciu s dvojročným časovým odstupom. Tiež si G. Lind všimol mierny pokles v dosiahnutých hodnotách C-skóre pri druhom meraní, čo vysvetľuje i možnou stratou motivácie pri administrácii testu. Domnievame sa v súlade s autorom, že úroveň morálnej kompetencie môže variovať, keďže je determinovaná životnými skúsenosťami a nárastom kognitívnych štruktúr jednotlivca. Jej pokles môže signalizovať osobnostnú zmenu.

Ďalšiu štatistickú analýzu sme zamerali na posúdenie morálnej kompetencie vyjadrenej prostredníctvom C-skóre pri mladšej (vysokoškolskí študenti) a strednej dospelosti (učitelia etickej výchovy s približne desaťročnou pedagogickou praxou). Učiteľov etickej výchovy sme si zvolili zámerne vzhľadom na dlhodobý strategický cieľ národných i nadnárodných dokumentov posilňovať a prehĺbovať celoživotné a odborné vzdelávanie predovšetkým pedagogických zamestnancov v slovenskom školstve. Očakávali sme, že učitelia etickej výchovy budú dosahovať vyššiu mieru morálnej kompetencie, keďže sú odbornými profesionálmi. Avšak nepodarilo sa nám preukázať významný rozdiel v morálnej kompetencii medzi študentmi a učiteľmi etickej výchovy ani prostredníctvom posudzovania veľkosti miery účinku. Prekvapivé výsledky v tejto oblasti priniesol aj výskum B. Slováčkovej (2001). Autorka taktiež testovala morálnu kompetenciu českých študentov medicíny testom *MUT*. Okrem iného porovnávala zhody a rozdiely v morálnej kompetencii a preferencii štádií morálneho usudzovania medzi študentmi jednotlivých ročníkov lekárskej fakulty. Preukázala, že so stúpajúcim ročníkom úroveň morálnej kompetencie jej výskumného súboru významne klesá ($p = 0,018$). Aj napriek tomu, že v našej výskumnej vzorke sa nepreukázal rozdiel v dosiahnutej miere morálnej kompetencie (C-skóre) medzi študentmi a učiteľmi etickej výchovy, zaznamenali sme významný pokles jednotlivcov, ktorí dosiahli strednú úroveň morálnej kompetencie v prospech učiteľov ($p \leq 0,001$). Preto stanovujeme nový predpoklad, že realizovaním

cieľavedomého tréningu zameraného na rozvoj morálnej kompetencie prostredníctvom facilitovania schopnosti riešiť morálne dilemy by sa s postupujúcim časom mohla úroveň morálnej kompetencie rozvíjať. Cieľný rozvoj morálneho uvažovania bol podporený i výskumom P. Lajčiakovej (2008b), ktorá realizovala výskum prostredníctvom tohto testu a porovnávala v ňom 40 nemeckých a 40 slovenských vysokoškolských študentov 2. ročníka humanitných predmetov. Keďže nemeckí študenti mali oproti slovenským tú výhodu, že počas jedného akademického roku absolvovali špeciálny výcvik vedený metódou na riešenie morálnych dilem, tak dosiahli signifikantne vyššie skóre morálnej kompetencie (C-skóre) ako slovenskí študenti. Nemeckí študenti sa nachádzali v kategórii vysokej úrovne morálnej kompetencie (AM = 43,25), kým slovenskí študenti sa nachádzali v kategórii strednej úrovne morálnej kompetencie (AM = 23,66), čo taktiež reflektuje i naše dosiahnuté výsledky (v tejto úrovni sa nachádzalo až 50 % z našej výskumnej vzorky vysokoškolákov s AM = 17,55).

Ďalej predpokladáme (a onedlho aj výskumne overíme), že so vzdelaním rastie schopnosť morálneho usudzovania a implementáciou didaktickej metódy riešenia morálnych dilem sa morálna kompetencia zdvojnásobuje. Väčší priestor na riešenie morálnych dilem otvára aj aplikácia základných princípov nedirektívneho prístupu k vzdelávaniu (kongruencie, bezpodmienečne pozitívne prijatie (úctu a akceptáciu), empatie, slobody a zodpovednosti, spolupráce a sebadisciplíny), ktorý je zatiaľ v našom edukačnom systéme minimálne udomácnенý (Ďuricová, 2013). Záverom tvrdíme, že cieľ mravnej výchovy v edukácii nechápeme zúžene, ako v predmete etická výchova – čiže ako výchovu k prosociálnosti – ale širšie, ako rozvoj schopnosti myslieť a konať podľa sebou akceptovaných morálnych hodnôt, ktoré sú však v súlade s univerzálnymi morálnymi princípmi.

Táto práca bola podporovaná Agentúrou na podporu výskumu a vývoja na základe zmluvy č. APVV-0690-10.

LITERATÚRA

- COHEN, J. 1992. Quantitative Methods in Psychology (A Power Primer). In *Psychological Bulletin*, 1992, Vol. 112, No. 1, pp. 155-159.
- COLBY, A., KOHLBERG, L. et al. 1987. *Measurement of Moral Judgement*. Vol. 1. New York : Cambridge University Press. ISBN 978-0-521-24447-3.
- BABINČÁK, P. 2012. Meranie morálneho usudzovania – prehľad metodík. Citované 15. 6. 2012, dostupné on-line, http://www.pulib.sk/elpub2/FF/Babincak1/pdf_doc/1.pdf.
- ĎURICOVÁ, L. 2013. Morálne aspekty nedirektívneho prístupu k výchove a vzdelávaniu. In Kaliská, L. (ed.): *Vybrané aspekty psychológie morálky*. Banská

- Bystrica : Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, 2013. 187 s. ISBN 978-80-557-0514-9.
- GRÁC, J. 2008. *Psychológia mravnosti v teoretických a empirických analýzach*. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis, 2008. 281 s. ISBN 978-80-8082-154-8.
- HENDL, J. 2009. *Přehled statistických metod*. Praha : Portál. ISBN 978-80-7367-482-3.
- KALISKÁ, L., KALISKÝ, J., ČIŽMÁRIKOVÁ, K. 2013. *Morálny vývin stredoškolskej mládeže*. Banská Bystrica : PF UMB, ISBN 978-80-557-0643-6.
- LAJČIAKOVÁ, P. 2008a. *Psychológia morálky*. Brno : Akademické nakladatelství CERM, 2008. 92 s. ISBN 978-80-7204-569-3.
- LAJČIAKOVÁ, P. 2008b. *Morálna kompetencia slovenských a nemeckých vysokoškolákov*. [online] Olomouc, Zborník z konferencie XXVI Psychologické dny 2008: Já, my a oni, 4. – 6. september 2008.
- LIND, G. 2013. *Moralische Kompetenz*. In DIPPELHOFFER-STIEM, B., DIPPELHOFFER S. (Hrsg). *Erziehungs- und Bildungssoziologie*, Enzyklopädie Erziehungswissenschaft. Online. München : Juventa-Verlag.
- LIND, G. 2009. *Moral ist lehrbar*. München : Oldenbourg Schulbuchverlag. ISBN 978-3-637-00866-3.
- LIND, G. 2002a. The meaning and measurement of Moral Judgement Competence – A dual Aspect Model. [online]. In FASKO, DANIEL, JR. & WILLIS, WAYNE. 2008. *Contemporary Philosophical and Psychological Perspectives on Moral Development and Education*, p. 185-220. Creskill, Hampton Press.
- LIND, G. 2002b. *Moral Dilemma Discussion Revisited – The Konstanz Method*. [online]. Association for Moral Education at Chicago. [Cit. 2006-05-17]. Dostupné na: <http://www.uni-konstanz.de/ag-moral/pdf/lind-2002_KonstanzMethod-of-Dilemma-Discussion.pdf>
- LIND, G. 1997. *How Moral is Helping Behavior?* [online] Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL, March 1997.
- LIND, G. 1996. *Testing Moral Judgment Competence. A critical review of the attempt to calculate C-score from the DIT*. Dostupné online (12. 3. 2013) na: http://www.uni-konstanz.de/agmoral/pdf/Lind-1996_Kritik_Rest_C-score.pdf.
- RUISEL, I. 1999. *Inteligencia a osobnosť*. Bratislava: VEDA, 1999. 240 s. ISBN 80-224-545-0.
- SLOVÁČKOVÁ, B. 2001. Morální Kompetence a Morální Postoje u Studentů Lékařské Fakulty Univerzity v Hradci Králové. In *Psychiatrie*. č. 2, s. 74-79.

Lada Kaliská prednáša na Katedre psychológie PF Univerzity Mateja Bela. Zaoberá sa problematikou analyzovania edukačného prostredia a jeho vplyvu na úspešnosť, výkony, prežívanie, správanie, ako aj na samotný rozvoj schopností žiakov. Úspešne riešila a rieši projekty na tému učebných štýlov a na overovanie nových koncepcií inteligencie (teórie úspešnej, emocionálnej,

sociálnej, praktickej i morálnej inteligencie) na Slovensku s možnosťou ich využitia práve v edukačnom prostredí.

Ján Kaliský prednáša na Katedre etickej a občianskej výchovy PF UMB etické a filozofické disciplíny a zaoberá sa aj didaktickým konceptom "filozofovania s deťmi" a rôznymi podobami mravnej výchovy v školskom prostredí v zahraničí. Riešil projekty zamerané na komparáciu konceptov mravného rozvoja žiakov, ako aj v oblasti didaktiky filozofie.

PaedDr. Lada Kaliská, PhD.
Katedra psychológie PF UMB
Ružová 13, Banská Bystrica, Slovensko
lada.kaliska@umb.sk

Mgr. Ján Kaliský, PhD.
Katedra etickej a občianskej výchovy PF UMB
Ružová 13, Banská Bystrica, Slovensko
jan.kalisky@umb.sk

Vybrané atribúty komparatívnej pedagogiky ako vedného odboru

Jozef Benyak – Estera Kövérová – Klára Vranaiová
Katedra školskej pedagogiky, Pedagogická fakulta TU v Trnave, Trnava
Ústav výskumu sociálnej komunikácie SAV, Bratislava

Anotácia: *Vybrané atribúty komparatívnej pedagogiky ako vedného odboru.* V predkladanom článku sa venujeme vybraným (filozofickým a sociopolitickým) atribútom komparatívnej pedagogiky. V prvom rade sa zaoberáme charakteristikou komparatívnej pedagogiky a jej definíciou, v druhom rade základnými pojmami a v poslednom rade oblastiam, ktoré by mali podľa nášho názoru byť predmetom skúmania v komparatívnej pedagogike. Spoločne s autorkou Manzon súhlasíme, že komparatívna pedagogika je interdisciplinárny pododbor pedagogických vied, ktorý systematicky skúma podobnosti a rozdiely medzi vzdelávacími systémami v dvoch a viacerých národných alebo kultúrnych kontextoch a ich interakciu s vnútorným a vonkajším pedagogickým prostredím. Väčšina autorov a autoriek je toho názoru, že komparatívna pedagogika by mala pri analýze pojmov, ako napríklad globalizácia, internacionalizácia, neoliberalizmus, vedomostná ekonomika, celoživotné vzdelávanie, ľudský kapitál, pracovný tréning (odborné vzdelávanie), verejná edukácia, industrializácia, zaujať kritický pohľad na spoločnosť a jej výchovnovzdelávací systém.
PEDAGOGIKA.SK, 2014, ročník 5, č. 3: 193-218

Kľúčové slová: komparatívna pedagogika, neoliberalizmus, globalizácia, vedný odbor

Selected Attributes of Comparative Education as a Field. At this article we discuss comparative education as science and define its subject. We look at comparative education through the historical context, but on the other hand we deal with contemporary problems of comparative education and address issues like generating global standards of education, disappearance of national specificities of education, measures of education, relationship between trade market and education, problems of public education, what is interpretation of human capital and new formed competencies and what is the implications of this interpretations. According to us comparative education is the area where problems of education in this global society take place.
PEDAGOGIKA.SK, 2014, Vol. 5 (No. 3: 193-218)

Key words: Comparative education, neoliberalism, globalization, field

Úvod

Výsledky porovnávacích štúdií, akými sú napríklad PISA, PIRLS a ICILS, sú v súčasnosti častým argumentom a zdrojom podnetov na zmeny zavádzané vo vzdelávacích systémoch viacerých krajín. Snaha čerpať poznatky a skúsenosti so vzdelávaním v iných krajinách však nie je záležitosťou posledných rokov, počas ktorých sa takéto medzinárodné testovania realizujú. Skúmanie a porovnávanie vzdelávacích systémov rôznych krajín je predmetom komparatívnej pedagogiky už viac ako storočie. Čo je komparatívna pedagogika, je to nástroj alebo metóda poznávania? Alebo je to samostatná vedná disciplína, či vedný odbor? Čo je predmetom skúmania komparatívnej pedagogiky, ako i základné termíny a atribúty čitateľom predkladáme v tomto texte.

Komparatívna pedagogika ako vedný odbor

Odborníci z celého sveta vedú rozsiahle diskusie o tom, čo je komparatívna pedagogika. Mnohí autori označujú komparatívnu pedagogiku iba za výskumnú metódu, iní za vednú disciplínu a iní za vedný odbor. V prvom rade si musíme určiť a charakterizovať vedný odbor a vednú disciplínu všeobecne, podmienky a spôsob ako vznikajú (Manzon, 2011). Na základe týchto kritérií dokážeme určiť argumenty, ktoré by potvrdili alebo vyvrátili existenciu komparatívnej pedagogiky ako vedného odboru. Po zhrnutí všetkých podmienok následne dokážeme určiť, do ktorej kategórie komparatívna pedagogika patrí.

Výstavbu vednej disciplíny a vedného odboru môžeme skúmať a hodnotiť z rôznych pohľadov. Z *realistickej* perspektívy sú pre výstavbu vednej disciplíny dôležité epistemologické znaky, ktoré tvoria poznanie v danej disciplíne – predmet poznávania, perspektíva skúmania, kritériá pravdy, konceptuálna schéma a teoretická integrácia, produkt poznávania a poznatky, ktoré sú zakotvené aj v iných disciplínach (viac pozri napríklad: Hirst (1974); Heckhausen (1972); Mucklow (1980); Becher a Trowler (2001). Zo sociologického hľadiska je pre ustanovenie vednej disciplíny dôležitá *inštitucionalizácia*, teda združovanie odborníkov v danej oblasti a vytváranie špecializovaných inštitúcií s týmto zameraním (katedry na univerzitách, výskumné centrá, inštitúty a pod.) a medzinárodné uznanie.

Na to, aby sa z vednej disciplíny stal vedný odbor, je potrebné, aby bola disciplína medzi ostatnými relatívne viditeľná. To sa deje, ak:

- existuje zastrešujúca organizácia, alebo ak existuje interdisciplinárny študijný program (napr. na univerzitách);
- existuje priestor pre interdisciplinárny dialóg (napr. sympóziá, konferencie, publikácie a pod.) (Crane, 1972, In Manzon, 2011, s. 19).

Podľa Manzon (2011) konštruktivizmus ponúka odpoveď na otázku, ako sa vedná disciplína v procese delí na odbory a ďalej na pododborné. Zatiaľ čo realisti vnímajú ako rozlišujúce znaky epistemologické elementy disciplíny spolu s ich príslušnými sociologickými znakmi, konštruktivisti zväčša zdôrazňujú nepredvídané javy a špecifiká poznania/vedy. Konštruktivisti majú tendenciu nechať na hranici epistemologických znakov (objekt poznania, predmet a koncept poznávania a slovo), a dávajú primárny zmysel, význam predmetu a v zmysle postštrukturalizmu, slovu. Postštrukturalizmus sa pozerá na hierarchiu vedy skepticky a vníma vzdelávacie inštitúcie ako inštitúcie moci (tamže, s. 18-21). Klein (1990) tvrdí, že diferenciaciou a štiepením vedných disciplín vznikajú vedné odbory, ktoré sa buď sami stanú novými disciplínami, alebo sa spájajú s ďalšími vednými odbormi a následne vznikajú nové disciplíny so zmiešaným zameraním.

Kritický prístup k výstavbe vedného odboru podľa Manzon (2011) prezentuje Foucaultov pohľad na formovanie diskurzu a Bourdieuov pohľad na intelektuálny priestor. Manzon (2011, s. 33) sa pozerá na akademický odbor komparatívnej pedagogiky z Foucaultovho hľadiska, ako na „*historicky podmienenú diskurzívnu formáciu zloženú z heterogénnych prvkov – intelektuálnych a inštitucionálnych – ktoré sa objavujú čiastočne z úsilia o získanie moci. Inštitucionalizácia nezávislého odboru je dôležitá pre stabilizáciu inak závislých a heterogénnych diskurzov*“. Bourdieuova teória intelektuálneho priestoru vedie k porozumeniu funkcie aktérov a štruktúry v budovaní poznania.

Inštitucionálna história komparatívnej pedagogiky ako vedného odboru je nelineárna a nezávislá s veľmi širokým výskumným záberom. Aj preto je veľmi náročné s istotou rozhodnúť, či daná oblasť je alebo nie je vedným odborom. Aj pohľad Manzon (2011) je len jedným z mnohých na výstavbu vedného odboru. Jej argumenty a analýzu, ktorú podáva vo svojej publikácii, však považujeme za dostatočnú a zhrnutie jednotlivých prístupov k výstavbe vedného odboru považujeme za cenný nástroj aj pre iné rodiace sa vedné odbory.

Modely vyučovania komparatívnej pedagogiky na univerzitách

Manzon (2011) zmapovala výučbu predmetu *komparatívna pedagogika* v rôznych variáciách na univerzitách, v rôznych stupňoch vysokoškolského štúdia, po celom svete, a to aj v historickom kontexte. Tikly a Crossley (2001) navrhujú rozdelenie do troch modelov vyučovania komparatívnej pedagogiky¹ – špecializovaný, integrovaný a transformačný. *Špecializovaný* model

¹ *Comparative education and international education* – komparatívna pedagogika a medzinárodné vzdelávanie.

charakterizuje svojrázny študijný program s vlastnými študijnými predmetmi, atribútmi a literatúrou. *Integrovaný* model charakterizuje iné pedagogické študijné programy, v ktorých sa uplatňujú perspektívy komparatívnej pedagogiky v niektorých predmetoch. *Transformačný* model charakterizuje použitie a uplatnenie princípov a metód komparatívnej pedagogiky v ďalších študijných odboroch, dokonca aj v iných odvetviach.

Historická periodizácia komparatívnej pedagogiky

Historický prehľad vzniku a vývoja komparatívnej pedagogiky ako vedy je témou mnohých publikácií, pričom prvé diela, ktoré sa zaoberali systematickým porovnaním a historickým významom klasického porovnávania v sociologických vedách vznikli v období osvietenstva. Preto je potrebné predstavenie Marca-Antoinea Julliena de Parisa – ako zakladateľa systematickej komparatívnej pedagogiky. Dôležitý je jeho inovatívny výskumný program, prostredníctvom ktorého prispel k rozvoju komparatívnej pedagogiky. Vo svojom fragmente v roku 1817 navrhol, aby sa prostredníctvom štandardizovaných dotazníkov a schém systematizovali informácie o vzdelávacích inštitúciách v európskych štátoch, ako napr. štruktúra vzdelávania, vyučovacie predmety, vyučovacie metódy a pod. (Allemann-Ghionda, 2004).

Míľnikom inštitucionalizácie komparatívnej pedagogiky ako vedného odboru je rok 1900. Podľa Manzoni (2011) výučba komparatívnej pedagogiky priamo súvisí s rozvíjaním komparatívnej pedagogiky ako vedného odboru. Skúmala a následne rozdelila históriu komparatívnej pedagogiky, publikácie a iné dáta do štyroch období.

Prvé obdobie od roku 1900 do roku 1945 (*early establishment* – prvotné zavedenie), citované hlavne podľa Epsteinovej (1994) a Braya (2001), je ohraničené zavedením predmetu komparatívna pedagogika po prvýkrát na Kolumbijskej univerzite (viac pozri: Bereday, 1963) a koncom II. svetovej vojny. V tomto období vznikli prvé publikácie, ktoré sa venovali hlavne porovnávaniu vzdelávacích systémov v rôznych krajinách (najmä Európy).

Druhé obdobie od roku 1945 do roku 1970 (*expansion and specialization* – expanzia a špecializácia) je ohraničené koncom II. svetovej vojny a založením WCCES (*World Council of Comparative Education Societies*). Je charakteristické expanziou v oblasti komparatívnej pedagogiky. Nárast počtu publikácií, inštitúcií, študijných programov a predmetov venujúcim sa komparatívnej pedagogike. Je ale tiež poznačené rozdelením Európy železnou oponou, keď v krajinách (bývalého) Sovietskeho zväzu nebolo možné objektívne porovnávať systémy západných krajín so systémami východných krajín (Manzon, 2011).

Tretie obdobie od roku 1970 do roku 2000 (*fragmentation* – fragmentácia), je ohraničené založením WCCES (*World Council of Comparative Education*

*Societies*²). Od roku 1970 bolo v komparatívnej pedagogike mnoho zmien. V niektorých častiach sveta dochádzalo ku fragmentácii a úpadku a v iných, naopak, k renesancii komparatívnej pedagogiky na akademickej pôde. V tomto období začali vo veľkej miere ovplyvňovať politiku, a tým aj pedagogiku a pedagogické systémy nadnárodné spoločnosti, ako napr. OECD a Svetová banka, či UNESCO (viac pozri nižšie). Po druhej svetovej vojne boli obsahy vzdelávania čoraz menej monokultúrne a orientované na jeden národ. Táto línia je viditeľná hlavne vo vzdelávacích systémoch Talianska a Nemecka, ktoré sa oslobodili od totalitnej ideológie skôr ako ostatné štáty. Tieto procesy boli ovplyvnené aj impulzom medzinárodných organizácií (UNESCO, Rada Európy, OECD, neskôr Európska komisia), ktoré ovplyvnili väčšinu politických programov vo vzdelávaní a vzdelávacích systémoch západnej Európy (je to viditeľné v obsahu napr. dejepisu a podpore viacjazyčnosti – každý občan EU má ovládať dva cudzie jazyky na vysokej úrovni – Európska komisia 1996). Tieto témy sa preniesli automaticky aj do publikácií a obsahov komparatívnej pedagogiky.

Deväťdesiate roky 20. storočia boli ďalším významným medzníkom v rozvoji komparatívnej pedagogiky, keď zbúraním Berlínskeho múru začala nová éra rozvoja – už neexistuje rozdelenie sveta na východ/západ. V pedagogických vedách už nemáme vzdelávacie systémy a pedagogiku východu a západu. Dochádza k intenzívnej výmene názorov v európskych a celosvetových vedách: „*sú vzdelávacie systémy a pedagogiky, ktoré o sebe vedia a od seba sa učia*“ (Allemann-Ghionda, 2004, s. 11). Táto skutočnosť je určite pre porovnávaciu pedagogiku veľkou výhodou, ale pre spoločnosť nebezpečenstvom v zmysle uniformity vzdelávania (viac pozri nižšie).

Štvrté obdobie od roku 2000 po súčasnosť Manzon (2011) nazvala *integration and new development* – integrácia a nový rast. Charakteristické témy komparatívnej pedagogiky sa v tomto období dostali do úzadia. Pohltili ich totiž témy ako globalizácia, multikultúrna výchova a im podobné. Na druhej strane, medzinárodné porovnávanie kurikula a skúmanie stále väčšej uniformity vo vysokoškolskom vzdelávaní spôsobuje integráciu predmetov vzdelávania v rámci odboru (Tikly – Crossley, 2001). V tomto období sa taktiež zhoršilo postavenie komparatívnej pedagogiky na univerzitách v niektorých krajinách (napr. Španielsko). Je to dôsledok príliš veľkého vplyvu politickej moci v smerovaní a vzdelávaní na univerzitách (Manzon, 2011).

Manzon (2011) sumarizuje publikácie (encyklopédie, monografie, skriptá či časopisy), ktoré sa od roku 1900 objavili v akademickom svete, a ktoré sú ako „*krv v žilách vedného odboru*“ (Epstein, 2008). Obsah týchto publikácií

² Svetový kongres združenia pre komparatívnu pedagogiku, viac o kongrese na: <http://www.wcces.com/>.

Manzon (2011, s. 124) opisuje ako „*extrémne heterogénny, značne zhrňujúci a explicitne nie porovnateľný v obsahu a cieľoch.*“ Témy publikácií by sa podľa Wolhuteru (2008) dali rozdeliť do troch kategórií.

- Tie, ktoré sa zaoberali sociálnymi vplyvmi na vzdelávanie – napríklad geografické a demografické faktory, technológia, kultúra, sociálne faktory, politika, ekonomika, psychologické a biologické faktory, zahraničné vzdelávacie systémy a pod.
- Tie, ktoré sa zaoberali aspektmi vzdelávacích systémov – systémom celkovo, administratívou a manažmentom, financovaním, evalváciou a hodnotením, kvalitou školy/triedy/procesu vzdelávania celkovo, učiteľmi a študentmi, vyučovacím jazykom, kultúrou školy, vzdelávaním žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, metódami vyučovania a pod.
- Tie, ktoré sa zaoberali efektom vzdelávania na spoločnosť – všeobecne, demograficky, na politiku, ekonomiu, hodnoty, náboženstvo, filozofiu, psychológiu, sociálny systém, kultúru a pod. (Wolhunter, 2008, s. 338).

Definícia komparatívnej pedagogiky ako vedy

Pri výstavbe vedného odboru je podstatná inštitucionálna zložka, potreba akademického združovania a vytvárania spoločného priestoru pre odborný, vedecký diskurz. Svetové organizácie (ako napríklad WCCES /*World Council of Comparative Education Societies*/), ústavy, katedry, ktoré sa venujú výskumu v oblasti komparatívnej pedagogiky sú ale často pod politicko-mocenským vplyvom, ktorý riadi finančné prostriedky, čo ovplyvňuje hodnotu akademického diskurzu.

Komparatívna pedagogika nie je len akousi svojráznou metódou skúmania v pedagogických vedách. Nie je ňou preto, že má užitočné metodologické funkcie pre ďalšie pedagogické disciplíny. Komparatívna pedagogika je: „*interdisciplinárny pododbor pedagogických vied, ktorý systematicky skúma podobnosť a rozdiely medzi vzdelávacími systémami v dvoch a viacerých národných alebo kultúrnych kontextoch a ich interakciu s vnútorným a vonkajším pedagogickým prostredím. Jej špecifický predmet je vzdelávací systém skúmaný z kros-kulturálnej (alebo kros-národnostnej, kros-regionálnej) perspektívy cez systematické použitie porovnávacej metódy, pre posun (vývoj) v porozumení teórii a budovaní teórii*“ (Manson, 2011, s. 215).

Ak si položíme otázku „Čím je komparatívna pedagogika dnes?“, je na základe hore uvedených skutočností možné skonštatovať: *Komparatívna pedagogika je odborom pedagogických vied, ktorá analyzuje a diskutuje o fenoméne a riešení otázok o vzdelaní, o výchove (vrátane podmienok socializácie) a o pedagogike, nielen v podmienkach jedného národa a určitej kultúrnej tradície. Tieto otázky o vzdelaní, výchove a pedagogike sú riešené*

predovšetkým z pohľadu medzinárodného a globálneho. Od porovnania sa očakávajú precízne analýzy a presné odpovede (Allemann-Ghionda, 2004).

Predmet komparatívnej pedagogiky

Predmet skúmania samostatného vedného odboru by mal byť špecifický, taký, ktorý iný vedný odbor neskúma, resp. ho skúma z inej perspektívy ako ostatné vedné odbory. Tento predmet by mal byť skúmaný vlastnou metodológiou skúmania a smerujúc k vlastnému účelu (Manzon, 2011). Historický vývoj spoločnosti neprebieha vo vákuu, je ovplyvnený rôznymi poznatkami a väzbami. Táto skutočnosť neobišla ani porovnávaciu pedagogiku. Súčasná porovnávacia pedagogika je jednou z vedných odborov, ktorá sa zaoberá aj rôznymi vplyvmi zahraničných vzdelávacích systémov na vzdelávaciu politiku tej-ktorej krajiny. Internacionalizácia vzdelávania je badateľná v celom vzdelávacom systéme, uskutočňujú sa rôzne medzinárodné porovnávania a merania výkonov žiakov, ako napr. PISA, TIMSS, PIRLS a pod., ktorých výsledky sú v mnohých štátoch brané ako ukazovatele kvality vzdelávacieho systému jednotlivých štátov.

Súčasný zameranie komparatívnej pedagogiky

Komparatívna pedagogika sa zaoberá aktuálnymi otázkami alebo pojmami, ako **globalizácia, internalizácia a neoliberalizmus**, ktoré stoja v pozadí ostatných pojmov a určitým spôsobom ich organizujú. Potom je to pojem ako **vedomostná spoločnosť** alebo **vedomostná ekonomika** (*knowledge society, knowledge economy*), ktorú stavia do protikladu so **spoločnosťou sietí** (*network society*) Gamarnikow (2009). Ďalej sú to pojmy ako **celoživotné učenie** (*lifelong learning*), **ľudský kapitál** (*human capital*), **pracovný tréning** (*vocational training, vocationalisation*)³, **verejná edukácia** (*public education*) a **industrializácia** (*industrialization*). Všetky tieto pojmy spolu navzájom súvisia a my budeme poukazovať na ich vzájomné prepojenia. Podľa niektorých autorov by sa súčasná komparatívna pedagogika mala zaoberať práve týmito témami, mala by svoj pojmový aparát organizovať okolo vyššie uvedených pojmov. Tým, že postihuje moderný diskurz o vzdelávaní, môže reflektovať vzťah medzi spoločenskou zmenou a zmenou vzdelávacieho systému. Taktiež by mala skúmať, čo na tento diskurz vplýva a čím je tento vzťah sprostredkovaný.

Ako vidno z väčšiny analýz, tento vzťah medzi spoločenskou zmenou a svetom edukácie nie je jednoznačným vzťahom príčiny a následku. Ide o veľmi zložitý a multifaktoriálny jav, ktorý nie je možné vyčerpávajúco

³ Tu prichádza do hry aj ďalší z moderných pojmov – *kompetencie*.

vysvetliť, preto sa väčšina autorov obmedzuje na popis následností historických udalostí a politických diskurzov, ktoré tieto spoločenské zmeny sprevádzali. Tento nedostatok vyplýva z povahy javu samotného. Autori, ktorých tu budeme citovať, popisujú, aký je historický (chronologicko-následný) súvis medzi jednotlivými zmenami a tiež analyzujú politický diskurz a rétoriku (či už na celosvetovej, alebo lokálnej úrovni) určitých rozhodnutí týkajúcich sa edukácie.

Cowen (2009) vo svojom úvode dokonca dáva výzvu komparatívnej pedagogike ako vede a tvrdí, že vyššie uvedená otázka je natoľko citlivá, že schopnosť odpovedať na ňu bude indikátorom modernosti komparatívnej pedagogiky.

Pojmy, ktorými sa komparatívna pedagogika v súčasnosti zaoberá

Globalizácia, internacionalizácia a neoliberalizmus

Základný pojem, ktorý musí v súčasnosti komparatívna pedagogika reflektovať a riešiť, je pojem globalizácie. Pod pojmom globalizácia je možné chápať aj cirkuláciu základných politických téz vo vzdelávaní, reforiem a výsledkov výskumu. Táto cirkulácia sa uskutočňuje na nadnárodných grémiách, medzinárodných konferenciách ministrov školstva, ako aj na celosvetových kongresoch (Alleman-Ghionda, 2004). Globalizácia je často spájaná aj s úlohou medzinárodných organizácií, ako napr. Medzinárodný menový fond, Svetová zdravotnícka organizácia, OECD, APEC, orgány EÚ. V pedagogických diskurzoch sa venuje pozornosť ich úlohe pri presadzovaní vzdelávacích cieľov a zúžení národných vplyvov na vzdelávanie. Príkladom takejto inštitúcie je podľa Alleman-Ghionda (2004) aj OVTA (*Overseas Vocational Training Association*) vytvorená japonskou vládou, ktorá sa zaoberá ďalším vzdelávaním dospelých, tzv. celoživotným učením – najdôležitejšie je vzdelávanie pre sektor informatiky.

Okrem iného Alleman-Ghionda (tamže) tvrdí, že konzistentná homogenizácia vzdelávania vplyvom rôznych medzinárodných porovnávacích štúdií je spojená so silnou národnou politikou v oblasti vzdelávania. Jednotlivé národné vzdelávacie systémy majú síce tendenciu zavádzať univerzálne európske a medzinárodné modely, ale je otázne, či tieto sociálne a integračné vplyvy dokážu v konečnom dôsledku potlačiť základné smerovanie jednotlivých štátov v oblasti vzdelávacej politiky.

Jarvis (2009) píše, že globalizácia je významným socioekonomickým a politickým fenoménom, ktorý vzniká vymanením sa z tradície (Weber, Protestantská etika), zjednocovaním globálneho trhu, silným vplyvom ekonomických inštitúcií, rozvojom a masívnym využívaním informačných technológií (časopriestorové rozpojenie). Edukačný proces je týmto skutočnostiam prispôsobovaný. Dôraz je kladený na uniformitu (či už

pracovnej sily alebo konzumenta), aby bolo jednoduchšie zamestnávať a ovplyvňovať masu. Štúdium sa musí neustále adaptovať na novo vznikajúce odbory a disciplíny, vzhľadom na to, že technologický a vedecký pokrok ide dopredu (humanitné odbory sa dostávajú do úzadia, vyučujú sa prírodné vedy, inžinierstvo, medicína, manažment). Výhodným sa preto stal koncept celoživotného učenia, ktorý dokáže flexibilne reagovať na podmienky meniaceho sa trhu.

Nadmerná internacionalizácia hospodárstva vplýva na vzdelanie. Do popredia sa dostáva faktor vedenia – podpora kompetencií sa stáva dôležitou pri celoživotnom vzdelávaní pre všetkých ľudí. Vzdelávacie systémy sa nerozvíjajú v ich národnom kontexte, ale rôzne programy a doporučené riešenia majú globálny charakter. Pojem celoživotného učenia alebo vzdelávania si ešte rozoberieme nižšie.

Hospodárska globalizácia sa prejavuje rôznymi vplyvmi na vzdelanie:

- **rovina hodnôt** – donedávna sa vo vzdelávacích systémoch odzrkadľovali hodnoty národnej alebo lokálnej spoločnosti. Expanziou médií sa tieto hodnoty menia, skutočnosť je predstavovaná prostredníctvom médií, na hodnotový systém detí sa stráca vplyv rodiny a lokálnej spoločnosti. Obrovské nadnárodné konzorciá – napr. Coca-Cola, McDonalds alebo Microsoft s úmyslom získať konzumentov, sa stávajú sponzormi vzdelávacích systémov. Týmto sa nekontrolovateľne zvyšuje ich vplyv na deti a mládež, dochádza často aj k diktovaniu učiva;
- **vplyv hospodárstva na kurikulum** – nadnárodné spoločnosti si vyžadujú vzdelávanie orientované na trh práce, ktoré zodpovedá ich plánom a požiadavkám. Ak štát stratí kontrolu nad obsahom odborného vzdelania, môže sa zvýšiť rozdiel medzi vysokokvalifikovaným a nízkokvalifikovaným obyvateľstvom;
- **migrácia obyvateľstva** – vyžaduje si zjednotenie stupňov a oblastí vzdelávania;
- **privatizácia vzdelávania** – prenášajú sa metódy a praktiky privátnej sféry na organizáciu a riadenie škôl, univerzít a ostatných vzdelávacích inštitúcií (Allemann-Ghionda, 2004).

Vplyv globalizácie sa prejavuje hlavne – podporou elít, hodnotením kompetencií, podporou matematického, prírodovedného a technického smerovania vzdelávania, presadzovaním centrálneho kurikula, štandardizovaním skúšania a zavádzaním centrálnych kontrolných systémov. Vzdelanie sa transformuje na sektor poskytovania služieb trhu. Financovanie školstva sa paralelne znižuje a mnoho poplatkov je prenesených na rodičov a študentov.

V tejto problematike je zaujímavé sledovať postoj aj iných autorov, ktorí sa problémom internacionalizácie a globalizácie vzdelávania venujú. Jedným z týchto autorov je aj Lenhart (2007), ktorý vo svojej publikácii vyslovil

podobnú myšlienku ako Allemann-Ghionda. Tvrdí, že vzdelávacie systémy jednotlivých štátov síce tvoria základ inštitucionalizácie vzdelávania, ale vplyvom globalizácie sa vzdelanie stalo čiastkovým systémom svetového systému.

Toto jeho tvrdenie dokazujú nasledovné fakty:

- Vzdelanie je celosvetovo inštitucionalizované – od začiatku 90-tych rokov sa hovorí o univerzálnosti inštitúcie školy.
- Pri vytvorení plánov vzdelávania sa používa celosvetovo platný vzor. Napr. ciele vzdelávania v primárnom vzdelávaní sa zjednotili, môžeme hovoriť o tzv. celosvetovom kurikule. V sekundárnom vzdelávaní sú rozdielne kurikulá, ktoré sú celosvetovo rozšírené, rozdiely sú len v kvantitatívnom vyhotovení v jednotlivých regiónoch. Na toto vplývajú celkovo aj rôzne medzinárodné porovnania.
- Vo vedách o vzdelávaní sa presadzuje celosvetová sémantika týkajúca sa vzdelávania. Príkladom toho sú podľa autora nasledovné „štyri piliere vzdelávania“, ktoré vznikli na podnet UNESCO v správe „*Learning – the treasure within*“ (1996). Sú to tieto: *learning to know* (kognitívne vzdelávacie ciele a obsahy), *learning to do* (ekonomické a pracovné ciele a obsahy), *learning to live together*, *learning to live with others* (sociálno-morálne ciele a obsahy) a *learning to be* (osobnostné a existenčné ciele a obsahy).
- Je vytvorený celosvetový monitoring vzdelávania. Každé dva roky od roku 1991 sa na podnet UNESCO vypracúvajú správy, ktoré sa zaoberajú stavom vo vzdelávaní. Správy sa zaoberajú témami, ako napr. analfabetizmus, vzdelávanie žien a dievčat, mier a ľudské práva, financovanie vzdelávania a pod. (Lenhart, 2007).

Lenhart (2007) tvrdí, že sú enormné rozdiely v jednotlivých regiónoch. Tak, ako je to v hospodárstve, aj vo vzdelávaní sú víhercovia a porazení. Vplyv hospodárskej globalizácie sa podľa tohto autora prejavuje napr.:

- tlakom na jednotlivé vlády, ktoré ohraničujú všeobecné úlohy v oblasti vzdelávania a zároveň sú nútené hľadať nové zdroje financovania na udržanie, expanziu a zabezpečenie kvality vzdelávacieho systému;
- vládnu podporou potenciálu vysokokvalifikovaných pracovných síl. Do popredia sa dostáva odborné vzdelávanie;
- konkurenciou v oblasti vzdelávacích systémov, čo sa deje aj pod vplyvom Medzinárodnej hospodárskej konkurencie, dochádza k núteniu škôl na skladanie účtov a kontrole kvality (*akontabilita*);
- podporou predškolských zariadení, ktoré podporujú kvalitu vzdelávania;
- zmenou úlohy školy. Školy sa často stávajú celodennými zariadeniami, aby sa podporilo a zlepšilo vzdelávanie detí migrantov a detí zo sociálne znevýhodneného prostredia;

- prenosom procesu rozhodovania týkajúceho sa vzdelávania na nižšie články školského manažmentu – hlavne rozvíjanie kompetencií.

Podľa Alleman-Ghionda má globalizácia vplyv na vzdelávaciu politiku, ktorá má často základy v neoliberálnych predstavách. Presadzovanie medzinárodnej konkurencie, nasmerovanie vzdelania na očakávania trhu. Toto všetko spôsobuje novú orientáciu vzdelania, sú iniciované rôzne reformy, pri ktorých sú hodnotené národné štandardy. Mení sa cieľ vzdelania z pôvodného formovania národnej identity na ekonomický cieľ, aby sa posilnil ekonomický potenciál jednotlivých krajín.

New Public Management

Práve 90-te roky 20. storočia boli obdobím, keď sa do európskeho kontextu dostal pojem New Public Management, ktorý pochádza z USA a Veľkej Británie. Tento pojem je spojený s reorganizáciou poskytovania služieb, a to hlavne v oblasti zdravotníctva a školstva. Cieľom New Public Managementu je reorganizácia verejnej správy s cieľom efektívnejšieho použitia verejných zdrojov. Do tohto procesu reorganizácie a využitia finančných prostriedkov spadajú aj školy (Alleman-Ghionda, 2004, s. 131).

Koncept New Public Managementu sa stal jedným z dôležitých tém školských reforiem. Kritici sa obávajú tzv. zdanlivej demokracie, v ktorej sa rozdeľuje zodpovednosť za vzdelanie podľa vzoru strategického smerovania, kontrole diktovanej z centra a operatívnej slobody na periférii. Príkladom toho je zavádzanie národného kurikula v Anglicku (1988), národného učebného plánu, ktorý je zmesou centralizácie, decentralizácie a New Public Managementu. Školy majú zdanlivú slobodu pri realizácii vyučovania, ich autonómia sa prejavuje v slobodnom výbere kurikula z národného učebného plánu. Sloboda sa vzťahuje aj na priamu pedagogickú činnosť a relatívnu finančnú autonómiu škôl. Zároveň s touto skutočnosťou existujúce princípy New Public Managementu smerujú k tomu, že sa kontroluje výkon jednotlivých škôl. Výsledky tohto monitorovania škôl vytvárajú poradovník jednotlivých škôl, ktorý dokumentuje ich kvalitu a výkon, čo má slúžiť verejnosti. Ak sa chce škola udržať na popredných miestach, musí sa prispôbovať centrálnym normám, neostáva jej veľa priestoru na inovácie (Alleman-Ghionda, 2004).

Praktiky New Public Managementu sa prejavujú aj v slovenskom školstve. V poslednom období sa začínajú objavovať publikácie, ktoré sa tejto problematike venujú a poukazujú na ich vplyv hlavne na prebiehajúcu reformu slovenského školstva. Reorganizácia školstva spojená s New Public Managementom sa podľa Pupalu a Kaščáka prejavuje okrem iného v evaluačných diskurzoch, a to hlavne nadmerným uprednostňovaním evaluácie „výkonu“ a transnacionalizáciou evaluácie, ktorá sa často stáva súčasťou globalizovanej neoliberálnej politiky riadenej organizáciami ako

WTO a OECD. Na evaluáciu sa používajú rôzne evaluačné nástroje, z ktorých najznámejšia je PISA (Kaščák – Pupala, 2011a, s. 53-70).

Neoliberalizmus

Problematika neoliberalizmu je jednou z problematik, ktorej sa Allemann-Ghionda venuje aj v publikácii. Vnímanie neoliberalizmu je v publikácii Allemann-Ghionda podobné, ako aj v prácach slovenských pedagógov Kaščáka a Pupalu, ktorí charakterizujú neoliberalizmus ako špecifický ekonomický diskurz alebo filozofiu, ktorá sa stala dominantnou a účinnou v oblasti ekonomických vzťahov vo svete (Kaščák – Pupala, 2011b, s. 5-34).

Typické destinácie s tradičným zakorenением neoliberalizmu tvoria najmä anglo-americké krajiny. Ekonomické globalizačné trendy posilňované nadnárodnými ekonomickými zoskupeniami, inštitúciami či dohodami (počnúc Európskou úniou, cez OECD, WTO, Svetovú banku, Medzinárodný menový fond až po GATS a iné) spôsobujú, že neoliberalizmus sa stáva centrálnou formou nielen ekonomickej, ale aj sociálnej správy, aj v kontexte kontinentálnych európskych, a teda aj postkomunistických krajín (tamže). Túto myšlienku podporujú aj Steffens a Weiß (2004), ktorí tvrdia, že vplyvom globalizácie je masívne ovplyvnená vzdelávacia politika, ktorá sa orientuje hlavne v smere neoliberalistických predstáv. Reformy školstva sa v duchu týchto predstáv orientujú na reálne, prípadne predpokladané očakávania trhu a záujmov hospodárstva. Pod tlakom globalizácie sa uskutočňuje nové usporiadanie národných pedagogických vzťahov. Vyzerá to na prvý pohľad ako reforma vzdelávania, ktorá má pôvodne podporiť a formovať národnú identitu a posilniť sociálne súvislosti a vzťahy, ale tento pôvodný zámer sa preorientoval na ekonomický cieľ. Úlohou vzdelávania má byť posilnenie medzinárodnej konkurencieschopnosti a ekonomického potenciálu krajiny (tamže).

Základné tézy v oblasti vzdelávacej politiky a pedagogickej teórie sú ovplyvnené hospodárstvom, politikou a kultúrou. Závisia od schopnosti presadiť myšlienky krajín, ako USA, Veľká Británia, Japonsko. Tieto štáty ovplyvňujú dianie vo všetkých vzdelávacích systémoch sveta. Téma *zabezpečenia kvality* sa stala kľúčovou v debate o vzdelávaní. Toto zabezpečenie kvality je artiklom importu z USA, Veľkej Británie a Japonska (Allemann-Ghionda, 2004).

Kvalita školy

Definovaniu kvality školy sa venuje v súčasnej dobe veľká pozornosť, pretože kvalitu školy nie je ľahké charakterizovať. Je niekoľko oblastí, cez ktoré sa o kvalite školy uvažuje – výkony žiakov v kľúčových oblastiach vzdelávania, charakteristika učiteľov, žiakov, tried a pod. Na jednotlivé oblasti sú stanovené indikátory, hoci v mnohých prípadoch nejednoznačné, čo neumožňuje presné

a objektívne posúdenie kvality školy. Problém je, že záujem o kvalitu v školstve a s ňou súvisiaca kvalitatívna analýza sa sústredila prevažne na technické otázky merania kvality. Otázka, čo sa vlastne má považovať za kvalitu, sa dostáva do úzadia. Veľmi často sa v školstve uplatňujú technické metódy – napr. ISO, TQM, EFQM. Všetky koncepty spája spoločný trend – súťaživosť medzi školami. Aj v tejto oblasti je možné sledovať vplyv ekonomických faktorov a globalizácie na vzdelávacie systémy (Kaščák – Pupala, 2011a).

Oblasť vysokého školstva

Lenhart (2007) tvrdí, že vplyv globalizácie na vzdelávacie systémy sa najskôr prejavil v oblasti vysokoškolského vzdelávania. Alleman-Ghionda spracováva túto problematiku rovnako. Vplyv anglosaského modelu je viditeľný v Európe aj vznikom diaľkového štúdia podľa modelu britskej Open University, je tu možné využiť rôzne európske satelity v celej Európe, aby sa dosiahli normálne ukončenia vysokej školy.

Anglosaský model trojstupňového vysokoškolského vzdelávania, kreditový systém vzdelávania (napr. v Nemecku bol systém podľa týždňového rozpisu) bol v európskych štátoch uznaný Bolonskou deklaráciou (1999). Toto dokazuje, že angloamerický model vysokoškolského vzdelávania sa presadil celosvetovo. Kritici poukazujú na to, že hrozí globálna uniformita vysokoškolského vzdelávania v jeden heterogénny model, v ktorom sa logika trhu presadzuje proti logike vedy (Alleman-Ghionda, 2004, s. 95).

Aj Bash (2009) chápe ako globálne vplyvy vo vzdelávaní „Bolonský proces“ – zjednocovanie vysokého školstva naprieč európskymi krajinami. Tento proces má viaceré riziká, ako naznačuje Weymans (2009). Nazýva Bolonský proces procesom diferenciacie vysokého školstva (vzdelávania a výskumu), ktorý môže prispievať k spoločenským nerovnostiam. Trojstupňový systém môže zároveň viesť k tomu, že sa akademický priestor vzdiali tomu verejnému (pôjde o vládu expertov-vedcov), bude sa viac skúmať, aby sa viac publikovalo, ale menej vyučovať; pretože na množstve publikácií sú založené externé evaluačné kritériá kvality. Podobne to funguje v USA. Otázne je, či ide pri poznaní a poznatkoch o niečo, čo sa dá kvantifikovať. Ďalšou otázkou je zavedenie/nezavedenie školného, z ktorého by sa mohli platiť granty pre talentovaných. Teraz je systém len zdanlivo prístupný pre všetkých. Ďalším negatívom bude byrokracia – kontrola a dozor nad vedcami, čo ich bude zbytočne zaťažovať a zároveň znížovať ich morálku.

Vedomostná spoločnosť/ vedomostná ekonomika

Pojem vedomostná spoločnosť je tiež jedným z pojmov, ktorý stojí v pozadí všetkých ostatných a určitým spôsobom ich organizuje, popisuje priebeh edukačných reforiem v Argentíne a Brazílii, ktoré mali viesť k väčšej efektívnosti a konkurencieschopnosti týchto ekonomík v ére industrializmu. Ferreira (2009, s. 519) píše, že „posun, ktorý nastal v industriálnej ekonomike od manuálnych k technickým a vedeckým zručnostiam, mal vážne dôsledky na druh kvalifikácie, ktorý bol a je vyžadovaný od študentov vstupujúcich na trh práce“. Predtým to fungovalo tak, že kvalifikovaný odborník bol vyškolený počas učňovských rokov ako učeň pod dohľadom majstra. Priemyselná revolúcia však so sebou priniesla oveľa komplexnejšiu štruktúru, ktorá vyžaduje zmenu edukačného systému. Stredné vzdelávanie by malo produkovať vysokokvalifikovanú a zručnú pracovnú silu, školenú v nemanuálnych druhoch práce.⁴ Vzdelávaniu ako zdroju technologických inovácií je daná bezprecedentná ekonomická dôležitosť. Autorka (Ferreira, 2009, s. 520) následne píše, že: „Tento nový ekonomický svet nadobúda nový klasifikačný termín: *vedomostná ekonomika*. Vedomostná ekonomika tak, ako ju definuje Giddens, je takou ekonomikou, kde väčšina pracovnej sily nie je zapojená do produkcie alebo distribúcie materiálnych tovarov, je zapojená v ich dizajnovaní, vývoji, technológii, marketingu, predaji a službách. Je to ekonomika, kde idey, informácie a poznanie sú hybnou silou inovácií a ekonomického rastu. Inak povedané, moderné ekonomiky sú poháňané prácou *symbolických analytikov* v oblastiach ako dizajnovanie, marketing alebo služby, ktoré vyžadujú intelektuálne, nie fyzické zručnosti. Symbolická analýza vyžaduje poznanie informačných technológií a počítačové zručnosti, schopnosť myslieť abstraktne, analyzovať a konceptualizovať (Ferreira, 2009).

Garnikow (2009) dáva vedomostnú spoločnosť do protikladu k spoločnosti sietí⁵. Snaží sa tak o kritiku vedomostnej spoločnosti v ére globalizácie, kde sa na prvé miesto stavia zisk, efektívnosť a konkurencieschopnosť na újom sociálnej ochrany a regulácie. Politický diskurz tak reflektuje edukačné potreby nastupujúcej globalizácie a tzv. turbokapitalizmu. Predtým bola edukácia prostriedkom k verejnému blahu, potom sa stala prostriedkom k individuálnemu rozvoju (nástup individualizmu). Do hry sa začal dostávať pojem ako *ľudský kapitál*. Politický diskurz sa dnes obmedzuje na technologický determinizmus – reflektuje iba edukačné potreby vyvstávajúce z technologického pokroku (zmeny). Nezaoberá sa takými dôležitými témami,

⁴ S touto zmenou súvisí aj proces narastania odbornosti (*vocationalisation*), o ktorom budeme hovoriť nižšie.

⁵ Chápe tieto dve ako rozdielne prístupy v pohľade na modernú spoločnosť.

ako je tlak vyplývajúci z nerovného vývoja národných štátov, chudoba, nerovnosť, exklúzia a národné štáty ako manažéri sociálnej zmeny.

Informačné a komunikačné technológie zabezpečujú prenos informácií (sú vtelené do pracovných postupov) a umožňujú tak kapitalizmu dosahovať globálnu úroveň. Z čoho vyplýva aj tzv. časo-priestorové rozpojenie (*time-space compression*). V prístupe vzdelanostnej spoločnosti, ktorá ide v intenciách globalizácie, sa úloha národných politik obmedzuje iba na zmenu edukačného systému, ktorý by mal prispievať ku konkurencieschopnosti tej-ktorej ekonomiky na globálnom trhu, pričom „neviditeľná ruka trhu“ zariadi všetko ostatné.

V koncepcii *spoločnosti sietí* badať opačný prístup. Úlohou národných politik je manažovať dopad sociálnych zmien na populáciu, robiť rozhodnutia o ekonomickej stratégii a prioritách. Národné politiky sú ale častokrát bezmocné tvárou v tvár globalizácii, a tak sa edukácia stáva jej nástrojom. Píše (tamtiež, s. 622), že „edukácia je esenciálna a jediná stratégia, ktorá je k dispozícii národným štátom, aby sa vysporiadali s výzvami a potrebami globalizácie súčasnej i budúcej.“

Zamestnanosť a zamestnateľnosť je riadená a podmienená potrebami zamestnávateľa, nie edukácie. Väčšina procesov a stratégií zamestnávania je riadená inherentnou logikou kapitalizmu, pričom hlavným cieľom, ktorým sú tieto procesy riadené, je znižovať náklady na prácu (napr. mechanizáciou) a zvyšovať zisky. Edukácia tak slúži ako prostriedok znižovania nákladov na prácu, a tým kontinuálne permanentne devaluje svoje vlastné produkty – napr. prostredníctvom unifikácie zručností (gramotnosť, zručnosti všeobecnej pracovnej sily). Čím viac ľudí prejde procesom edukácie a čím viac ľudí sa naučí týmto zručnostiam (vzrastá ponuka), tým menšiu majú na trhu práce hodnotu (klesá dopyt po nich). Čo je vlastne paradoxom industriálnej spoločnosti – všetci sme len súčiastkou veľkého globálneho mechanizmu – všetci sme nahraditeľní (Garmanikow, 2009).

Industrializácia

Lyotard (podľa Welscha, 2009) poukazuje na to, že otázka: „Je to predateľné?“, „Je to efektívne?“ sa stala závažnejšou ako otázka: „Je to pravdivé?“. Dnes je cieľom a mierou kvality edukácie produktivita a efektivita. Proces vzdelávania sa skloňuje v ekonomických termínoch, čo ochudobňuje edukáciu kvalitatívne aj kvantitatívne. Zmenšuje to schopnosť edukácie vysporiadať sa s odlišnosťou a produkuje uniformitu (Welsch, 2009).

Ferreira (2009) poukazuje na to, „ako sa čisto akademická idea (priemyselná spoločnosť, vedomostná ekonomika) stala medzinárodnou ideou, diskurzom, ktorý zasiahol jednotlivé krajiny – pričom bola rozdielne absorbovaná v pojmoch politických a v pojmoch industrializácie, čiže vypro-

dukovala rozdielne výsledky“. Aký vplyv na reformu vzdelávacieho systému malo udomácnenie tohto diskurzu v konkrétnych krajinách (Argentína, Brazília), v konkrétnej historickej perióde? V Argentíne politika *peronizmu* vysvetľuje, ako bol udomácnený diskurz industrializácie, aplikovaný na reformu vzdelávacieho systému. Počas *Perónovej periódy* pribúdali vo vzdelávacom systéme odbory technické a pracovné (*vocational*), ktoré mali viesť k rozvoju priemyslu a ekonomickej nezávislosti Argentíny. Perónová doktrína⁶ si dala za cieľ transformovať ekonomiku Argentíny tak, aby nebola závislá od agrikultúrneho vývozu – začal sa industriálny rozvoj. Na príklade Argentíny jasne vidieť, že vo vzťahu sveta práce a sveta vzdelávania ide o vplyv politického diskurzu, ktorý mení edukačný systém, nie o priamy vplyv ekonomiky na edukáciu. Čiže ide o vzťah sprostredkovaný. Na príklade Argentíny taktiež môžeme demonštrovať, že edukačná reforma nevedie k ekonomickému rozvoju spoločnosti, respektíve k spoločenskému rozvoju (čo sa týka rovnosti, sociálnej spravodlivosti, trvalo udržateľnému rozvoju). Edukačné reformy, ako tvrdí Ferreira (2009), vznikajú umelo z určitej politickej a akademickej idey alebo diskurzu, pričom dopyt po kvalifikovanej pracovnej sile je nižší, ako si tieto idey predstavujú. Pozitívnym dôsledkom tejto situácie v 40. rokoch v Argentíne bolo sprístupnenie školského vzdelávania všetkým vrstvám obyvateľstva. Bola tu určitá perióda, kedy bol ekonomický rast postavený na práci skôr ako na technológiách. Niektoré odvetvia priemyslu, ako napríklad oceliarsky a papiernický, nemohli byť založené na nekvalifikovanej pracovnej sile⁷, edukačná reforma bola preto nevyhnutná. Na druhej strane sa ale prehlbovala nerovnosť medzi tými, ktorí kvalifikáciu získali a tými nekvalifikovanými. Veľké korporácie so špičkovými technológiami vyžadovali vysokokvalifikovanú pracovnú silu (z ktorej sa stávala minorita).

Spoločnosť vedomostí je preto čiastočne nebezpečným pojmom spôsobujúcim sociálne nerovnosti. Moc sa dostáva do rúk vzdelaných, tí nevzdelaní sú v podruží. S vidinou neistej budúcnosti v meniacom sa svete práce sa v diskurzoch, s tým súvisiacich, udomáňujú pojmy ako celoživotné učenie, vzdelávanie pre prácu a všeobecné kompetencie – účelom nie je vyškolit človeka na konkrétnu pracovnú pozíciu, ale tak, aby mohol flexibilne reagovať na požiadavky meniaceho sa pracovného trhu (Ferreira, 2009).

⁶ Jej názov bol „Sociálna spravodlivosť“ (*Justicialismo*) a pozostávala z troch oblastí: sociálna spravodlivosť, ekonomická nezávislosť a politická suverenita.

⁷ Na rozdiel od textilného priemyslu, ktorý v roku 1946 zamestnával 50 % pracovnej sily a najmä nekvalifikované ženy a mladých mužov. Bol to aj preto najrýchlejšie sa rozvíjajúci priemysel.

Celoživotné vzdelávanie

Problematika celoživotného vzdelávania a celoživotného učenia tvorí základnú tému mnohých štúdií a diskurzov. Aj v tejto problematike je možné analyzovať dopad neoliberalizmu. Problematika celoživotného vzdelávania v súčasnosti predstavuje tému ústrednú, zjednocujúcu i východiskovú, pretože historické zmeny celoživotného vzdelávania so svojimi dôsledkami pre súčasnosť, viac ako inokedy predtým, zasiahli a svojou novou racionalitou zosieťovali všetky ostatné zložky vzdelávacieho prostredia.

Koncept celoživotného vzdelávania tak, ako sa s ním stretávame dnes, komplexne obsadzuje a transformuje celý vzdelávací sektor – primárne či sekundárne vzdelávanie. Súčasťou procesu sa stalo vzdelávanie, ktoré je „prípravou na celoživotné učenie“, ako to charakterizuje aj nový „školský zákon“ SR a aj Štátny vzdelávací program. Toto všetko má priamy dopad na kurikulum primárneho a sekundárneho vzdelávania – uskutočňuje sa to napr. aj presunom cieľov kurikulárnej politiky k tzv. *klúčovým kompetenciám*, ako sa to deje napr. aj v SR. Dokonca *celoživotnosť* má vplyv aj na podobu predprimárneho vzdelávania – tu sa dieťa pripravuje ako potenciálny učiaci sa a zarábajúci dospelý (Kaščák – Pupala, 2011a, s. 5-34).

V systéme celoživotného učenia sú subjekty vedené k tomu, aby boli sami zodpovedné za formalizáciu svojho učenia sa, osobitne v prípadoch, ak majú preukazovať spôsobilosti, ktoré získali mimo formálneho vzdelávania. Jednou z vyššie spomínaných všeobecných kompetencií je schopnosť učiť sa. Vzdelávací systém by teda mal povzbudzovať študentov, aby sa učili sústrediť na proces, a nie na obsah vzdelávania (aby sa človek naučil učiť). V pozadí stojí potreba „pripraviť profesionálov tak, aby boli schopní adaptovať sa na technologickú zmenu v každodennej praxi počas svojej profesionálnej kariéry“. Ide o schopnosť absorbovať nové druhy informácií. Taktiež to súvisí s pojmom *všeobecné kompetencie*, ktorý tiež poukazuje na schopnosť individua zvládnuť počas svojho života technologický vývoj a meniaci sa trh práce. Rozvrh individua sa tak začal členiť na pracovný čas, oddychový čas a čas na učenie.

Školy by v tomto procese nemali mať monopol na vzdelávanie. Mali by „formovať vzťah paralelného učenia sa s produktívnym sektorom“. Inštitucionálna izolácia škôl by mala skončiť a školy by mali posilňovať svoje napojenie na komunity a svet produkcie a práce (Ferreira, 2009).

Celoživotné učenie sa stalo dominantnou témou, keď „subštruktúra spoločnosti (kapitalistického globálneho trhu) potrebovala nové vedomosti, aby produkovala viac komodít lacnejšie a efektívnejšie pre kapitalistický trh“ (Jarvis, 2009, s. 601). Išlo teda predovšetkým o zvyšovanie zisku, čo spôsobilo masívne zmeny v edukačných systémoch mnohých krajín. Tradičné edukačné inštitúcie, ako univerzity, sa museli zmeniť. Pre OECD je to inštitucionálna

(školská) forma návratného (*reccurent*), (nie permanentného /*permanent*/) vzdelávania, pričom Európska komisia hovorí takisto o formálnom, neformálnom i informálnom vzdelávaní počas celého života človeka (Jarvis, 2009).

Hlavným cieľom takto orientovaných politík (či už na medzinárodnej, alebo lokálnej úrovni) bolo, aby zamestnateľná pracovná sila zostala stále zamestnateľnou⁸; aby náklady na pracovnú silu pre korporácie neboli veľké – aby školy naučili svojich študentov učiť sa – naďalej sa vzdelávať a neboli tu potrebné investície firiem do vzdelávania; aby bolo individuum schopné prispôbiť sa meniacim sa požiadavkám pracovného trhu bez väčších nákladov nadnárodných korporácií.

UNESCO má úplne odlišnú predstavu. Záujem UNESCO nie je čisto ekonomický, pozerá sa na celoživotné vzdelávanie z humanistickej perspektívy. Celoživotné vzdelávanie sa chápe ako nástroj, ktorý by mal pomôcť odolať globálnemu tlaku. Európska únia chápe celoživotné učenie dvojako – ako prostriedok podpory globálnych síl, čo malo spôsobiť, že Európska únia sa stáva konkurencieschopným hráčom na globálnom trhu, ale tiež kladie dôraz na výchovu k národnému občianstvu, ktoré môže podkopávať globálne kapitalistické sily. Na celoživotné vzdelávanie sa dá pozerieť dvoma spôsobmi, pričom ten vyjadrujúci ekonomický záujem je v dnešnom svete globálneho kapitalizmu preferovanejší (Jarvis, 2009).

Ludský kapitál

Bash (2009) hovorí o ideologickom pohybe, kedy sa individuum začína chápať ako vlastníace určité zručnosti, ktoré prispievajú k jeho personálnej a sociálnej identite. Človek je stelesnený „ludský kapitál“.

Karatzia-Stavlioti a Lambropoulos (2009) píšú o ľudskom kapitále v súvislosti so sociálnym kapitálom. Po druhej svetovej vojne nastala rapidná expanzia edukačného systému. Prebehla diskusia o prínose edukácie k ekonomickému rozvoju. Teórie konvergenzie (*convergence theories*) zdôrazňovali potrebu spoločnosti odpovedať na technologický pokrok. Počas tejto povojnovej periódy medzinárodné organizácie posilnené potrebou svetového mieru a sociálneho rozvoja prispeli k vzniku hlavného medzinárodného diskurzu o vzdelávaní. Politici si pozývali expertov z medzinárodných agentúr, aby im radili s reformou vzdelávania, s tým ako si „požičať a investovať“ peniaze do vzdelávania za účelom dosahovania sociálneho a ekonomického rozvoja. V šesťdesiatych rokoch začala naberať na význame teória *ľudského kapitálu*. Zdôrazňovala zručnosti a vlastnosti vtelené do ľudí, ktoré je možné a potrebné zlepšovať prostredníctvom vzdelávania

⁸ Svetová banka tlačí na svojich veriteľov (krajiny), aby boli poplatní jej predstave globálnej ekonomiky.

a tréningu. Ide o čisto individualistickú teóriu – rozvoj schopností a zručností jednotlivca. Takto kvalitne vyzbrojené individuum malo prispievať k ekonomickému a sociálnemu rozvoju. Karatzia-Stavlioti a Lambropoulos (2009, s. 634) píšú, že Smith definuje ľudský kapitál ako „zručnosť, schopnosť (fyzická, intelektuálna, psychologická) a úsudok“; Becker tvrdí, že „ľudský kapitál je niečo podobné ako fyzické prostriedky produkcie, ako továrne a stroje“. Ekonomovia používajú výraz ľudský kapitál, neekonomovia majú tendenciu hovoriť o dôležitosti *zručností* pracovnej sily. Schultz (podľa Karatzia-Stavliotiho a Lambropoulosa, 2009, s. 634) tvrdí, že je treba analyzovať dve súvisiace idey v teórii ľudského kapitálu, ktoré by bolo dobré odlíšiť; „Prvá hovorí o motívoch investovania peňazí do edukácie a iných aktivít vytvárajúcich ľudský kapitál (ako je zdravie)“. Ide o to, že ľudia investujú do samých seba nie pre prítomné potešenie, ale kvôli budúcej návratnosti. Druhá idea tvrdí, že prostredníctvom edukácie a tréningu ľudia získavajú vlastnosti, ktoré ich robia produktívnejšími na trhu práce. Hodnotu ľudského kapitálu v nich (a v spoločnostiach) vtelenú je možné merať a taktiež ňou vysvetliť ekonomický rast. V tomto zmysle teória vysvetľuje rozdiely v zárobkoch indivíduí v súťaži na trhu práce. V konečnom dôsledku majú z rozvoja ľudského kapitálu osôh aj konkrétni jednotlivci. „Od šesťdesiatych rokov diskurz legitimizácie politík smerujúcich k pokroku v edukácii môže byť konštruovaný na báze ekonomickej hodnoty pre indivíduá a spoločnosti“ (Karatzia-Stavlioti a Lambropoulos, 2009, s. 634).

V čase krízy (80. roky) sa začína opäť uvažovať o návratnosti investícií do vzdelávania. Teórie uvažujú o individuálnych charakteristikách, ktoré sú spájané s edukáciou pod názvami, ako napr. tzv. *sociálny kapitál* alebo *ľudský kapitál*. Edukácia slúži ako prostriedok redukcie chudoby a udržiavania neustáleho pokroku. Európsky trh je chápaný ako konkurencieschopná ekonomika so sociálnou kohéziou. Toto je rétorika Európskej únie, ktorá ale nehovorí nič o tom, ako podporovať kvalitu na školách a v triedach, ako učiť tak, aby sme maximalizovali individuálne zisky zo vzdelania, ako vzdelávať jednotlivcov tak, aby sme zaručili ich rast. Rozdielne krajiny majú rozdielne systémy edukácie a vyrovnávajú sa s týmito problémami po svojom – poskytujú svojim študentom v rôznej miere prostriedky na uplatnenie sa na trhu práce. Rozdielne je napríklad financovanie vysokého školstva, vzhľadom na diskrepanciu medzi sociálnou a privátnou návratnosťou investícií do vysokého školstva niektoré štáty tejto oblasti školského systému nedávajú vysoké dotácie (Karatzia-Stavlioti a Lambropoulos, 2009).

Tu je nastolená výzva pre komparatívnu pedagogiku: Zmena ekonomického systému vyžaduje zmenu zručností, schopností a vlastností, ktorým sa študenti učia. Je potrebné zosystematizovať empirické evaluačné dáta, týkajúce sa ľudského kapitálu.

Becker (podľa Garmanikowa, 2009, s. 623) píše: Toto je „*éra ľudského kapitálu v tom zmysle, že ľudský kapitál je úplne najdôležitejšia forma ekonomického kapitálu v moderných ekonomikách. Ekonomické úspechy indivíduí a tiež celých ekonomík závisia od toho, ako extenzívne a efektívne ľudia investujú do samých seba*“. Ide o prechod od kolektivismu k individualizmu západnej spoločnosti. Predtým edukácia slúžila ako prostriedok k verejnému blahu, teraz ide o rozvoj indivídua.

Pracovný tréning

Bash (2009, s. 539) definuje pracovnú edukáciu a tréning (*vocational education and training*) ako „viac alebo menej organizované a štruktúrované aktivity, ktorých cieľom je poskytovať ľuďom poznanie, zručnosti a kompetencie, ktoré sú nevyhnutné na vykonávanie konkrétneho zamestnania alebo množiny zamestnaní, či už vedú alebo nevedú k formálnej kvalifikácii“. Zdá sa tak, že edukácia mení svoj obsah a umožňuje vzdelávanie širokým vrstvám obyvateľstva, edukácia nie je už len výsadou elít. Tradičné scholastické vzdelávanie univerzít je pod tlakom industrializácie na úpadku.

Elitársky pohľad chápe vzdelanie a edukáciu ako niečo, čo je len pre vyvolených, a nie pre masy. Podobné tvrdenie bolo prítomné v histórii edukácie už od staroveku, kde ho propagoval najmä Platón. Vychádzajúc z tohto presvedčenia, ktoré je v našej spoločnosti prítomné s menšími obmenami dodnes, môžeme povedať, že edukácia je pre vyvolených a tréning pre masy. Aj členovia mas majú možnosť rozvíjať sa, a tak prispievať k ekonomickej efektívnosti, ale len v presne určených hraniciach. „Masy nemôžu byť vzdelávané (*educated*), môžu byť prinajmenšom trénované, aby mohli vykonávať svoje esenciálne manuálne práce účinným a efektívnym spôsobom.“ Systém vzdelávania tak zostáva prostriedkom k sociálnej stratifikácii a nerovnosti. „Tak inštalatérovi a elektrikárovi bude predpísaný pracovný tréning, kým od doktora a právnika sa bude očakávať získanie univerzitného vzdelania“ (Bash, 2009, s. 540). Napríklad maturitné vysvedčenie sa chápe ako hodnotnejšie, než výučný list.

Pojem pracovný tréning alebo proces narastania odbornosti (*vocationalisation*) treba odlišovať od pojmu profesionalizácie (*professionalisation*). Profesionalizáciou chápe prípravu na zamestnanie, procesom narastania odbornosti chápe získavanie všeobecných kompetencií. Pod týmito kompetenciami sa chápu zručnosti, ako napríklad zručnosť riešiť problémové situácie, primerane komunikovať, orientovať sa, učiť sa nové veci (Bash, 2009).

Zmena v chápaní prípravy na zamestnanie má pôvod v zväčšovaní množstva nezamestnaných mladých ľudí, ktorí neboli dostatočne pripravení na trh práce a jeho rýchlo sa meniace požiadavky (technologický vývoj), ale tiež vo fakte, že väčšina ľudí počas svojho života mení zamestnanie („zamestnanie pre život

je anachronizmom“). Po úpadku manufaktúrnej výroby sa na trh začali dostávať mladí ľudia – absolventi škôl nedostatočne pripravení zamestnať sa a uspieť na trhu práce. „V kontexte UK vymiznutie manufaktúr, ktoré tradične uspokojili veľké množstvo mladých ľudí, ktorým chýbala formálna akademická a pracovná kvalifikácia, spôsobilo zmenu v socioekonomickej štruktúre“ (Bash, 2009, s. 542).

Riešením tejto situácie – nezamestnatelnosti mladých ľudí prichádzajúcich na trh práce, je „zúženie kurikula a kladenie dôrazu na pracovný tréning“, pričom by sa mali zohľadňovať požiadavky zamestnávateľa na kompetencie svojich zamestnancov. Toto podkopáva liberálny prístup k stredoškolskému vzdelávaniu, ktorý uprednostňuje všeobecné a humanitné prístupy (Bash, 2009, s. 544).

Dalo by sa teda povedať, že proces narastania odbornosti sa stal prostriedkom k vyššej ekonomickej výnosnosti (HDP), nie rozširovaniu vzdelávania a rozvoju širokých mäs. Bash (2009, s. 547) na záver píše: „Je pravdepodobné, že bohatšie krajiny budú naďalej charakterizované edukačným systémom, ktorý reflektuje, ale aj prispieva k vysokým výnosom“.

Verejné vzdelávanie

Verejné vzdelávanie bolo iba zdanlivo rozšírením vzdelávania pre široké masy. Sociálna rovnosť a rovnaký prístup k vzdelaniu boli falošnými dôvodmi. Edukačný systém sa, naopak, stáva nástrojom sociálnej nerovnosti. Školská hierarchia reprodukuje spoločenskú hierarchiu a školská hierarchia je reprodukováaná spoločenskou hierarchiou. Carl (2009, s. 510) hovorí o rozšírení povinnej školskej dochádzky v súvislosti s industrializáciou a tvrdí: „Tento nový systém produkcie vytvára mnoho zmien pre pracujúcich a ich rodiny, ale pre náš účel tá najnápadnejšia je, že neustále vytvára prácu charakterizovanú novou rutinou a formami kontroly pre mnohých, ale kreativnosťou a vysoko sofistikovanými zručnosťami pre zopár“. Tento nový industriálny poriadok vyprodukoval spoločenský systém, ktorý je naoko prístupný pre všetkých. Na jednej strane sú rozširovanie prístupu a zvyšujúce sa štandardy spôsobujúce kohéziu národnej populácie, na druhej strane poskytuje systém výchovy a vzdelávania segmentované edukačné skúsenosti, ktoré fixujú mladého človeka v určitej pozícii na stratifikovanom trhu práce (Carl, 2009; Garmanikow, 2009).

Školský vzdelávací systém je iba prostriedkom k udržaniu *status quo*, alebo k dosiahnutiu čisto politických, či ekonomických cieľov. Niektorí veria, že prostredníctvom edukácie je možná zmena. V každom prípade dokazujú, že medzi vzdelávacím systémom a ekonomickým a politickým systémom existuje vzťah, ktorým by sa veda – ako komparatívna pedagogika – mala zaoberať.

Záver

Hlavným cieľom predkladanej práce bolo zhrnúť vybrané filozoficko-politické atribúty komparatívnej pedagogiky ako vedného odboru. Uvažovali sme spolu s Manzoni, či je komparatívna pedagogika samostatný vedný odbor, vedecká disciplína alebo len metóda skúmania a porovnávania jednotlivých edukačných systémov. Ukázalo sa, že komparatívna pedagogika má status vedného odboru.

V ďalšej kapitole sme sa ponorili do histórie komparatívnej pedagogiky a na základe historických porovnaní sme artikulovali súčasné výzvy pre komparatívnu pedagogiku. Tými sú napríklad tematizovanie globalizácie vo vzdelávaní a potreba multikultúrnej výchovy.

Z historického exkurzu nám vyplynula naliehavá požiadavka zadefinovať komparatívnu pedagogiku ako vedný odbor. Čo je teda komparatívna pedagogika? Komparatívna pedagogika je interdisciplinárny pododbor pedagogických vied, ktorý systematicky skúma podobnosti a rozdiely medzi vzdelávacími systémami v dvoch a viacerých národných alebo kultúrnych kontextoch a ich interakciu s vnútorným a vonkajším pedagogickým prostredím. Jej špecifickým predmetom je vzdelávací systém skúmaný z *kros-kulturálnej* (alebo *kros-národnostnej, kros-regionálnej*) perspektívy.

V poslednej záverečnej časti sme analyzovali obsah komparatívnej pedagogiky a pojmy, ktorými by sa mala v súčasnom globalizujúcom sa svete liberálnej demokracie, orientovanom na výkon a flexibilitu, zaoberať. Týmito pojmami sú globalizácia, internacionalizácia, neoliberalizmus, vedomostná ekonomika, celoživotné vzdelávanie, ľudský kapitál, pracovný tréning (odborné vzdelávanie), verejná edukácia, industrializácia. Pričom väčšina autorov je toho názoru, že komparatívna pedagogika by mala pri analýze týchto pojmov zaujať kritický pohľad na spoločnosť a jej výchovnovzdelávací systém.

LITERATÚRA

- ALLEMANN-GHIONDA, C., 2004. *Einführung in die Vergleichende Erziehungswissenschaft*. Beltz GmbH: Julius. ISBN 3407253486, s. 240.
- BASH, L. 2009. Education, Jobs, and Vocational Training. In Cowen, R., Kazamias, M. (eds.) *International Handbook of Comparative Education, Springer Science + Business Media B.V.* London: University of London. ISBN 978-1-4020-6402-9, s. 539-551.
- BECHER, T. – TROWLER, P., 2001. *Academic Tribes and Territories: Intellectual Enquiry and the Culture of Disciplines* 2. vyd. Buckingham; Philadelphia: Society for Research into Higher Education & Open University Press. ISBN 9780335206278.
- BRAY, M., 2001. *Comparative Education as a Field of Study: Overview and Historical Development*. M. Ed. Course handout. Unpublished manuscript. The University of Hong Kong, Hong Kong.

- CARL, J., 2009. Industrialization and Public Education: Social Cohesion and Social Stratification. In Cowen, R., Kazamias, M. (eds.) *International Handbook of Comparative Education, Springer Science + Business Media B.V.* London: University of London. ISBN 978-1-4020-6402-9, s. 503-519.
- COWEN, R., 2009. Editorial Introduction. Industrialisation, Knowledge Societies and Education. In Cowen, R., Kazamias, M. (eds.) *International Handbook of Comparative Education, Springer Science + Business Media B.V.* London: University of London. ISBN 978-1-4020-6402-9, s. 499-503.
- EPSTEIN, E. H., 1994. Comparative and International Education: Overview and Historical Development. In Husén, T. – Postlethwaite, T. N. (eds.) *The International Encyclopedia of Education*. Oxford: Pergamon Press. ISBN 9780080410463, s. 918-923.
- EPSTEIN, E. H., 2008. Crucial Benchmarks in the Professionalization of Comparative Education. In: C. Woulthuter, N. Popov, M. Manzon a B. Leutwyler (Eds.), *Comparative Education at Universities World Wide*. Sofia: Bureau for Educational Services. s. 9-24.
- FERREIRA, M. C. P., 2009. Industrialisation, Knowledge Economies and Educational Change: A note on Argentina and Brazil. In Cowen, R., Kazamias, M. (eds.) *International Handbook of Comparative Education, Springer Science + Business Media B.V.* London: University of London, ISBN 978-1-4020-6402-9, s. 519-539.
- GAMARNIKOW, E., 2009. Education in Network Society: Critical Reflections. In Cowen, R., Kazamias, M. (eds.) *International Handbook of Comparative Education, Springer Science + Business Media B.V.* London: University of London, ISBN 978-1-4020-6402-9, s. 619-633.
- HECKHAUSEN, H., 1972. Discipline and Interdisciplinarity. In CERI. *Interdisciplinarity: Problems of Teaching and Research in Universities*. Paris: CERI, Organisation of Economic Co-operation & Development. s. 83-89.
- HIRST, P., 1974. The Forms of Knowledge Re-visited. In P. Hirst, *Knowledge and the Curriculum: A Collection of Philosophical Papers*. London & Boston: Routledge & Kegan Paul. s. 30-53.
- JARVIS, P., 2009. Lifelong Learning and Globalisation: Towards a Structural Comparative Model. In Cowen, R., Kazamias, M. (eds.) *International Handbook of Comparative Education, Springer Science + Business Media B.V.* London: University of London, ISBN 978-1-4020-6402-9, s. 601-619.
- KARATZIA-STAVLIOTY, E. – LAMBROPOULOS, H., 2009. Education and Economic Development: Evaluation and Ideologies. In Cowen, R., Kazamias, M. (eds.) *International Handbook of Comparative Education, Springer Science + Business Media B.V.* London: University of London, ISBN 978-1-4020-6402-9, s. 633-653.
- KAŠČÁK, O. – PUPALA, B., 2011a. Neoliberalizmus vo vzdelávaní: päť obrazov kritických analýz. In: *Pedagogická orientace*, roč. 21, č. 1, ISSN 1211-4669. s. 5-34.
- KAŠČÁK, O. – PUPALA, B., 2011b. PISA v kritickej perspektíve. In: *Orbis scholae*, roč. 5, č. 1. ISSN 1802-4637, s. 53-70.

- KLEIN, J. T., 1990. *Interdisciplinarity: History, Theory, and Practice*. Detroit: Wayne State University Press. ISBN 9780814320884.
- LENHART, V., 2007. Die Globalisierung in der Sicht der Vergleichenden Erziehungswissenschaft. In *Zeitschrift für Pädagogik* [online]. roč. 6, č. 53. [citované 5. decembra 2012], s. 810-824, Dostupné na <http://www.pedocs.de/volltexte/2011/4427/pdf/ZfPaed_2007_6_Lenhart_Globalisierung_Sicht_D_A.pdf>.
- MANZON, M., 2011. *Comparative education: The Construction of a Field*. Hong Kong: Springer and Comparative Education Research Center, the University of Hong Kong, 295 s. ISBN 978-988-17852-6-8.
- MUCKLOW, N. H., 1980. Grounds for Grouping the Disciplines. In *Journal of Philosophy of Education*, roč. 14, č. 2, s. 225-237.
- STEFFENS, G. – WEIß, E., 2004. Zur Einführung: Globalisierung und Bildung – ein Problemaufriss. In: *Jahrbuch für Pädagogik : Globalisierung und Bildung* Redaktion Gerd Steffens und Edgar Weiß. [online]. [citované 5. decembra 2012], s. 9-34, Dostupné na <http://www.uni-kassel.de/fb05/fileadmin/groups/w_150701/Editorial.pdf>.
- TIKLY, L. – CROSSLEY, M., 2001. Teaching Comparative and International Education: A Framework for Analysis. In *Comparative Education Review*, roč. 45, č. 4, s. 561-580.
- WELSCH, A., 2009. Mammon, Markets, and managerialism – Asia-Pacific Perspectives on Contemporary Educational Reforms. In Cowen, R., Kazamias, M. (eds.) *International Handbook of Comparative Education, Springer Science + Business Media B.V.* London: University of London, ISBN 978-1-4020-6402-9, s. 587-601.
- WEYMANS, W., 2009. From Coherence to Differentiation: Understanding (Changes in) The European Area For Higher Education and Research. In Cowen, R., Kazamias, M. (eds.) *International Handbook of Comparative Education, Springer Science + Business Media B.V.* London: University of London, ISBN 978-1-4020-6402-9, s. 569-587.

Mgr. Jozef Benyak vyštudoval predškolskú a elementárnu pedagogiku a v nadväznosti učiteľstvo pre primárne vzdelávanie na Pedagogickej fakulte Katolíckej univerzity v Ružomberku. Pôsobil najprv ako dobrovoľník a neskôr ako vychovávateľ v Diecéznom centre voľného času vo Važci a ako učiteľ na Súkromnej základnej škole v Ružomberku. V súčasnosti je študentom denného doktorandského štúdia na Katedre školskej pedagogiky Trnavskej univerzity v Trnave a Ústave výskumu sociálnej komunikácie Slovenskej akadémie vied.

Mgr. Jozef Benyak

Katedra školskej pedagogiky
Pedagogická fakulta TU v Trnave
Priemyselná 4, P. O. BOX 9, 918 43 Trnava
e mail: jozef.benyak@tvu.sk
Ústav výskumu sociálnej komunikácie SAV
Dúbravská cesta 9, 841 04 Bratislava 4
e mail: jozef.benyak@savba.sk

Mgr. Estera Kövérová vyštudovala psychológiu v kombinácii s občianskou a etickou náukou na Pedagogickej fakulte Univerzity Komenského a filozofiu na Filozofickej fakulte UK. Učila ako externá pracovníčka na Katedre sociálnej práce na Vysokej škole v Sládkovičove predmety ako Rodová rovnosť, rovnosť šancí a antidiskriminácia a Sociálna práca s ohrozenou mládežou. V súčasnosti pracuje ako terénna sociálna pracovníčka v OZ Mládež ulice a študuje na doktorandskom štúdiu na Katedre školskej pedagogiky Trnavskej univerzity v Trnave a Ústave výskumu sociálnej komunikácie Slovenskej akadémie vied. Ako dobrovoľná asistentka sa venuje hipoterapii.

Mgr. Estera Kövérová
Katedra školskej pedagogiky
Pedagogická fakulta TU v Trnave
Priemyselná 4, P. O. BOX 9, 918 43 Trnava
e mail: estera.koverova@tvu.sk
Ústav výskumu sociálnej komunikácie SAV
Dúbravská cesta 9, 841 04 Bratislava 4
e mail: estera.koverova@savba.sk

PaedDr. Klára Vranaiová vyštudovala nemecký jazyk v kombinácii s občianskou náukou a ruským jazykom na Pedagogickej fakulte UPJŠ v Prešove. Učila niekoľko rokov v regionálnom školstve, zároveň pôsobila v manažérskych pozíciách. V súčasnosti pracuje ako zástupkyňa riaditeľa RP MPC v Prešove pre Detašované pracovisko v Košiciach, kde pôsobí aj ako učiteľ kontinuálneho vzdelávania a študuje externe na doktorandskom štúdiu na Katedre školskej pedagogiky Trnavskej univerzity v Trnave a Ústave výskumu sociálnej komunikácie Slovenskej akadémie vied.

PaedDr. Klára Vranaiová
Katedra školskej pedagogiky
Pedagogická fakulta TU v Trnave
Priemyselná 4, P. O. BOX 9, 918 43 Trnava

e mail: klara.vranaiova@tvu.sk
Ústav výskumu sociálnej komunikácie SAV
Dúbravská cesta 9, 841 04 Bratislava 4
e mail: klara.vranaiova@savba.sk

Názory učiteľov SOŠ na kontinuálne vzdelávanie, jeho potrebu a prínos pre skvalitňovanie vyučovacieho procesu¹

Helena Harausová

Katedra sociálnych štúdií Fakulty verejnej správy UPJŠ, Košice

Anotácia: *Názory učiteľov SOŠ na kontinuálne vzdelávanie, jeho potrebu a prínos pre skvalitňovanie vyučovacieho procesu. Obsahom tohto článku je opis výsledkov výskumu. Respondentmi boli učitelia odborných predmetov na stredných odborných školách v Prešovskom a Košickom samosprávnom kraji. Výskum bol zameraný na kontinuálne vzdelávanie, jeho potrebu a na jeho prínos pre skvalitňovanie výučby. V prvej časti článku sú prezentované teoretické východiská o profesijnom rozvoji učiteľov, ktorého súčasťou je aj kontinuálne vzdelávanie a sebvzdelávanie.*

PEDAGOGIKA.SK, 2014, ročník 5, č. 3: 219-232

Kľúčové slová: *kontinuálne vzdelávanie, sebvzdelávanie, potreba kontinuálneho vzdelávania.*

VET Teachers' Views on the In-service Training Needs and Contribution to the Instruction. *The content of this article is a description of the research results. The respondents were teachers of vocational subjects at secondary technical schools in the Prešov and Košice region. The research was focused on continuing education, the need for it, and its contribution to the improvement of teaching. The first part of the article presents the theoretical background on the professional development of teachers, which also includes continuing education and self-education.*

PEDAGOGIKA.SK, 2014, Vol. 5 (No. 3: 219-232)

Key words: *continuing education, self-education, the need for continuing education.*

Úvod

Zákon č. 317/2009 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov je základným zákonom, ktorý rieši problematiku celoživotného vzdelávania učiteľov v rámci ich profesijného rozvoja. Tento zákon definuje profesijný rozvoj ako proces prehlbovania, zdokonaľovania a rozširovania kvalifikácie a profesijných kompetencií v súlade s najnovšími vedeckými poznatkami, spoločenskými potrebami a požiadavkami na výkon pedagogickej činnosti a na výkon

¹ Tento článok bol vypracovaný v rámci riešenia projektu VEGA 1/0098/13 Procesné riadenie pri transformácii organizácie verejnej správy z tradičnej na znalostnú organizáciu.

odbornej činnosti. Profesionálny rozvoj sa v kariérnom systéme uskutočňuje prostredníctvom: kontinuálneho vzdelávania zameraného na získavanie najnovších informácií a odborných vedomostí, tvorivých aktivít súvisiacich s výkonom pedagogickej alebo odbornej činnosti a sebazvedávaním.

Profesionálny rozvoj učiteľov – teoretické východiská

Výučbové postupy vznikli a vznikajú na základe nových poznatkov a skúseností, preto sa dajú ľahko meniť pomocou priamej intervencie. Nové poznatky a skúsenosti sa nadobúdajú celoživotným vzdelávaním. Od učiteľov sa očakáva, že budú v procese výučby nové poznatky a skúsenosti priamo využívať. Mahoney a Hextall (2001) konštatujú, že vzdelávanie pomôže učiteľom zlepšiť ich praktiky realizované v procese výučby na dosahovanie výkonnostných cieľov. Preto sú potreby profesionálneho rozvoja zaznamenávané a monitorované, aby sa zabezpečila rastúca efektivita výučby. Barber (2000) uvádza, že od učiteľov sa bežne očakáva, že budú zdokonaľovať svoje výučbové postupy, a to aj pod tlakom manažmentu školy a príslušnej legislatívy. Byť spôsobilý odborne vyučovať znamená uplatňovať nadobudnuté zručnosti a znalosti v pedagogickej praxi. Učitelia majú základné pedagogické zručnosti a znalosti a v rámci profesionálneho rozvoja ich je možné zlepšovať a rozširovať tak, aby vyhovovali aktuálnej situácii v triedach. Často sa stáva, že učitelia nemajú všeobecné a špecifické pedagogické a odborné zručnosti a znalosti (Brundrett a Silcock, 2002; Wilson, 2000). Ako vysvetľuje Davis (1999), kvalifikovaná výučba je taká, ktorá pomáha žiakom dosiahnuť edukačné ciele. Preto by mali učitelia zdokonaľovať svoje praktiky, ktoré používajú na vyučovaní a modifikovať ich podľa aktuálnej situácie.

Učitelia majú tri pomerne odlišné druhy odborných zručností a znalostí: poznanie a rešpektovanie žiakov bez ohľadu na ich sociálne a kultúrne zázemie, pedagogické zručnosti a znalosti a zručnosti a znalosti z predmetov, ktoré vyučujú (Silcock, 2002). Janík (2005) chápe pedagogické znalosti ako jeden z pilierov, ktoré zakladajú profesionálnu kompetenciu učiteľa. Rozširovaniu a zdokonaľovaniu znalostí učiteľov môže prispievať aj kontinuálne vzdelávanie a sebazvedávanie v rámci ich profesionálneho rozvoja.

Silcock (2002) ďalej uvádza, že profesionálny rozvoj učiteľov nadväzuje na všeobecné a špecifické druhy vedomostí, ktoré boli získané na základe rozvoja ich preferovaných hodnôt. Je potrebné si uvedomiť, že učenie je založené na znalostiach, na preferovaných hodnotách a na spôsoboch učenia, ktoré je možné zlepšovať alebo riadiť.

Kontinuálne vzdelávanie

Získavanie poznatkov a znalostí je celoživotný proces, pomocou ktorého jedinec nadobúda pre neho doposiaľ nové a potrebné vedomosti a znalosti na výkon svojej profesie. Získavanie znalostí učiteľmi sa môže realizovať dvoma základnými formami: vzdelávaním, ktoré ponúkajú jednotlivé vzdelávacie inštitúcie a sebazvdelávaním. Obidva tieto formy zastrešuje pojem kontinuálne vzdelávanie učiteľov. Paragraf 35 zákona 317/2009 definuje kontinuálne vzdelávanie ako súčasť celoživotného vzdelávania a chápe ho ako sústavný proces nadobúdania vedomostí, zručností a spôsobilosti s cieľom udržiavania, obnovovania, zdokonaľovania, rozširovania a dopĺňania profesijných kompetencií pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov potrebných na výkon pedagogickej činnosti a na výkon odbornej činnosti. Kontinuálne vzdelávanie sa dá chápať ako dobrovoľná súčasť celoživotného vzdelávania učiteľov, pretože sa obyčajne realizuje do skončenia aktívnej pedagogickej činnosti učiteľa. Jarvis (in Porubská, 2005, s. 45) uvádza, že vzdelávanie dospelých predpokladá, že dospelý účastník je slobodný, schopný sa rozvíjať a realizovať svoj vlastný potenciál. Knowles (in Matulčík, 2004, s. 102 – 103) je presvedčený, že dospelý jedinec je nezávislou sebariadiacou sa bytosťou, ktorá využíva vo vzdelávaní svoje skúsenosti, je podľa svojich rolí pripravený a vnútorne viac motivovaný sa učiť najmä to, čo je pre neho užitočné a čo uspokojuje jeho potreby. Mal by byť takým partnerom, ktorý sa aktívne podieľa na tvorbe svojho vlastného vzdelávania. Očakáva sa, že takýto jedinec bude aj adekvátne využívať nadobudnuté poznatky a znalosti na výkon svojej profesie a bude ochotný zdieľať svoje znalosti s ostatnými spolupracovníkmi.

Výskum

Správu o stave a úrovni výchovy a vzdelávania v školách a v školských zariadeniach v Slovenskej republike v školskom roku 2012/2013 vypracovala Štátna školská inšpekcia, ktorá predstavuje orgán štátnej správy, ktorý plní najmä funkciu kontroly štátu nad úrovňou výchovy a vzdelávania. Vo svojej činnosti je nezávislá, riadi sa všeobecne záväznými právnymi predpismi a zákonmi, predovšetkým zákonom č. 596/2003 Z. z. o štátnej správe v školstve a školskej samospráve a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov, ktorý určuje jej kompetencie, obsah a rozsah činnosti. Pri výkone školskej inšpekcie sa podľa § 3 vyhlášky č. 137/2005 Z. z. kontroluje okrem iného aj proces výchovy a vzdelávania a jeho výsledky, odbornosť vyučovania a zabezpečovanie ďalšieho vzdelávania pedagogických zamestnancov. Zistené výsledky kontroly sú zverejňované v správach o stave a úrovni výchovy a vzdelávania v školách a v školských zariadeniach. Za

závažne nedostatky sú v správe za školský rok 2012/2013 považované: nízke využívanie efektívnych metód výučby a zaraďovanie učiteľov na jednotlivé programy kontinuálneho vzdelávania bez ohľadu na potreby vyučovacieho procesu. Berúc do úvahy tieto zistenia, sme realizovali výskum, aby sme zistili potrebu kontinuálneho vzdelávania a jeho prínos pre vyučovací proces.

Hlavným cieľom výskumu bolo zistiť, či je kontinuálne vzdelávanie potrebné z hľadiska získavania odborných poznatkov a znalostí a či tieto poznatky a znalosti pomáhajú zefektívňovať výchovno-vzdelávací proces na stredných odborných školách. Parciálnymi cieľmi výskumu bolo: zistiť názory učiteľov odborných predmetov na sebvzdelávanie a či poznatky a znalosti získané vzdelávaním im pomôžu zefektívniť výchovno-vzdelávací proces; či vplýva dĺžka pedagogickej praxe na uvedomenie si potreby vzdelávať sa (cieľ bol stanovený na základe nízkeho počtu respondentov, ktorých dĺžka pedagogickej praxe nepresiahla 5 rokov); či dĺžka praxe vplýva na uprednostňovanie sebvzdelávania (cieľ bol stanovený na základe predpokladu, že vekovo starší učitelia, u ktorých sa predpokladá, že majú bohaté pedagogické skúsenosti, radšej uprednostnia sebvzdelávanie vo svojom odbore); či existujú rodové rozdiely vo vnímaní potrebnosti vzdelávania; či existujú rodové rozdiely v rámci uprednostňovania sebvzdelávania (cieľ bol stanovený na základe nami vedených štatistických údajov pred rokom 2013, kedy 96 % absolventov vzdelávacích programov tvorili ženy). Na stredných odborných školách prevláda vyučovanie tzv. klasickými metódami výučby, ako sú výklad, prednáška a vysvetľovanie (viď Správu Štátnej školskej inšpekcie za školský rok 2012/2013, s. 60). Pod zefektívnením výchovno-vzdelávacieho procesu sa myslí aplikácia zážitkových metód výučby na vyučovacích hodinách, ktoré sa počas vzdelávania v rámci jednotlivých programov kontinuálneho vzdelávania učitelia učili didakticky a metodicky správne používať na vyučovaní, a tým pomôcť žiakom nadobúdať, resp. zdokonaľovať kľúčové kompetentnosti. Výskumu sa zúčastnilo 197 učiteľov odborných predmetov z Prešovského a Košického kraja, z čoho bolo 142 žien a 55 mužov. Výskumnú vzorku tvorili učitelia, ktorí sa zúčastnili nami organizovaného vzdelávania, čiže išlo o dostupný výber. Zber údajov sa realizoval dotazníkovou metódou. Dotazník obsahoval výroky, na ktoré mohli respondenti odpovedať v rozsahu Likertovej škály: *úplne súhlasím, súhlasím, nemám vyhranený názor, nesúhlasím, úplne nesúhlasím*: „Kontinuálne vzdelávanie učiteľov je potrebné“; „Uprednostňujem sebvzdelávanie“; „Obsah ponúkaných vzdelávacích programov mi pomôže skvalitniť proces výučby“; „Vzdelávania sa zúčastňujem s cieľom získať nové poznatky.“ V druhej časti výskumu bolo stanovených päť hypotéz na zistenie vzájomných súvislostí medzi dĺžkou praxe a potrebou vzdelávať sa, rodom a potrebou vzdelávať sa, rodom a uprednostňovaním sebvzdelávania, medzi mužmi a ženami

v sebazvzdelaovaní a medzi obsahom vzdelávania a zefektívnením výučby. Vyhodnotenie sa uskutočnilo pomocou metód popisnej a indukčnej štatistiky. Výskum bol realizovaný od januára 2013 do decembra 2013. Získané údaje boli komparované so zisteniami Štátnej školskej inšpekcie v školskom roku 2012/2013.

Deskripcia údajov o štatistickej vzorke

Štatistické spracovanie údajov a frekvencie výskytu mužov a žien a doby ich praxe sú zdokumentované v tabuľke 1 a 2.

Tabuľka 1: Štatistické spracovanie údajov o rode

Rod		Frekvencia	%	Platné %	Kumulované %
Platné	Muži	55	27,9	27,9	27,9
	Ženy	142	72,1	72,1	100,0
	Spolu	197	100,0	100,0	

Zdroj: vlastný

Je všeobecne známe, že prevažnú väčšinu pedagogických zamestnancov tvoria ženy. Aj v rámci nášho výskumu sa prejavila prevaha žien. Z celkového počtu respondentov ženy tvorili dve tretiny. Respondenti boli zaradení do troch skupín na základe počtu rokov pedagogickej praxe. Prvú skupinu tvorili učitelia, ktorí pracujú v školstve od 0 do 5 rokov. Táto skupina bola najmenej početná – tvorilo ju 26 učiteľov. Do druhej skupiny boli zaradení učitelia, u ktorých doba praxe sa pohybovala v rozmedzí 5 až 15 rokov a do ktorej sa zaradilo 77 učiteľov. Najpočetnejšiu skupinu respondentov tvorili učitelia v počte 94, ktorí učia v školstve viac ako 15 rokov. Údaje sú zdokumentované v tabuľke 2.

Tabuľka 2: Početné zastúpenie učiteľov na základe doby praxe

	Doba praxe	Početnosť	%	Platné %	Kumulované %
Platné	do 5 rokov	26	13,2	13,2	13,2
	5 až 15 rokov	77	39,1	39,1	52,3
	nad 15 rokov	94	47,7	47,7	100,0
	Spolu	197	100,0	100,0	

Zdroj: vlastný

Výsledky výskumu

Početnosť odpovedí a ich percentuálne vyjadrenie sú zdokumentované v tabuľke 3.

Tabuľka 3: Početnosť odpovedí

Možnosť odpovede	Potrebnosť KV		Sebavzdelávanie		Obsah vzdelávania		Nové poznatky	
	Počet	%	Počet	%	Počet	%	Počet	%
Úplne súhlasím	53	26,9	27	13,7	34	17,3	57	28,9
Súhlasím	118	59,9	91	46,2	118	59,9	113	57,4
Neviem sa k tomu vyjadriť	23	11,7	55	27,9	22	11,2	20	10,2
Nesúhlasím	3	1,5	23	11,7	19	9,6	6	3,0
Úplne nesúhlasím	0	0	1	0,5	3	1,5	1	0,5
Spolu	197	100	197	100	196	99,5	197	100,0

Zdroj: vlastný

Tabuľka 4: Deskripcia závislých premenných

	N	Minimum	Maximum	Významnosť		Štand. odchýlka	Šikmosť		Špicatost'	
	Štatistika	Štatistika	Štatistika	Štatistika	Štand. chyba	Štatistika	Štatistika	Štand. chyba	Štatistika	Štand. chyba
Potreba KV	197	1,00	4,00	1,8782	,04694	,65883	,459	,173	,549	,345
Sabavzde-lávanie	197	1,00	5,00	2,390	,0629	,88324	,359	,173	,356	,345
Obsah/skvalitnienie	197	1,00	5,00	2,1786	,06322	,88506	1,032	,174	1,047	,346
Nové poznatky	197	1,00	5,00	1,888	,0527	,74074	,942	,173	1,831	,345

Zdroj: vlastný

Na výrok: „Kontinuálne vzdelávanie (KV) učiteľov je potrebné“ – 53 respondentov uviedlo, že *úplne súhlasia* a 118 respondentov, čo je približne 60 %, uviedlo, že *súhlasia*, že kontinuálne vzdelávanie je potrebné. Po spočítaní odpovedí *úplne súhlasím* a *súhlasím* vyšlo, že až 87 % učiteľov odborných predmetov považuje kontinuálne vzdelávanie za potrebné, čo sa javí ako veľmi pozitívne. Ako veľmi pozitívne sa javí aj to, že ani jeden respondent neuviedol, že by *úplne nesúhlasil*. Na základe týchto výsledkov sa dá konštatovať, že viac ako polovica učiteľov odborných predmetov si uvedomuje, že v súčasnej dobe, kedy dochádza k rýchlym inovačným zmenám, je kontinuálne vzdelávanie potrebné, aby mohli nadobúdať nové vedomosti a znalosti a promptne ich aplikovať do obsahu učiva a procesu výučby.

Vychádzajúc zo skutočnosti, že za vzdelávaním sa väčšinou musí cestovať a vzdelávanie sa uskutočňuje v prevažnej miere počas pracovnej doby, čím môže dochádzať k časovému sklzu plánovaného prezentovania obsahu učiva

alebo k jeho neodbornej výučbe, bol sformulovaný výrok: „Uprednostňujem sebazvdelávanie.“ Po spočítaní súhlasných odpovedí vyplýva, že až 60 % respondentov sebazvdelávanie uprednostňuje. Len 28 % učiteľov odborných predmetov na túto problematiku nemá vyhranený názor a približne 13 % respondentov sa vzdeláva radšej prostredníctvom vzdelávacích inštitúcií.

Sú jednotlivé vzdelávacie programy obsahovo vhodné a zamerané na zefektívnenie a skvalitnenie výchovno-vzdelávacieho procesu? Na túto otázku sa hľadala odpoveď pomocou výroku: „Obsah ponúkaných vzdelávacích programov mi pomôže skvalitniť proces výučby.“ Až 77 % učiteľov odborných predmetov si myslí, že obsah vzdelávania prezentovaný v rámci vzdelávacích programov im pomôže skvalitniť proces výučby. Je to pozitívne zistenie a svedčí o tom, že tieto vzdelávacie programy sú adekvátne tak obsahovo, ako aj po metodologickej a pedagogickej stránke. Len traja respondenti s tým *úplne nesúhlasia* a spolu s odpoveďou *nesúhlasím* to činí približne 12 %. Na obsah vzdelávacích programov *nemá vyhranený názor* len 11 % respondentov. Na základe komparácie konštatovania Štátnej školskej inšpekcie, že učitelia málo využívajú efektívne metódy a formy výučby a výsledkov, ktoré sú zverejnené v tabuľke 7, sa dá usudzovať, že učitelia získané vedomosti a znalosti málo uplatňujú vo vyučovacom procese. Na základe odpovedí na výrok: „Vzdelávania sa zúčastňujem s cieľom získať nové poznatky“ – sa dá konštatovať, že je veľmi pozitívne, že až 86 % učiteľov navštevuje vzdelávanie s cieľom získať nové poznatky. Len necelé 4 % respondentov sa vyjadrili, že to *nie je ich cieľom* a asi 10 % na to *nemá vyhranený názor*.

V ďalšej časti výskumu sa stanovili hypotézy, pomocou ktorých sa hľadali odpovede na nastolené problémy v rámci druhej časti hlavného cieľa a parciálnych cieľov.

H1: Existuje štatisticky významný rozdiel medzi dĺžkou praxe a potrebou kontinuálneho vzdelávania.

Na potvrdenie, resp. zamietnutie hypotézy H1 bol použitý Kruskal-Wallisov test.

Tabuľka 5a: **Korelácia medzi dobou praxe a potrebou kontinuálneho vzdelávania**

	Dĺžka praxe	N	Medián
Potreba KV	do 5 rokov	26	110,19
	5 – 15 rokov	77	94,48
	nad 15 rokov	94	99,61
	Spolu	197	

Tabuľka 5b:

	Potreba KV
Chi-kvadrát	1,959
df	2
Asymp. Sig.	,376

Zdroj: vlastný

Priemerné rozdiely medzi jednotlivými skupinami, ktoré predstavujú dĺžku praxe, vykazujú pomerne malé rozdiely: medzi rozpätím do 5 rokov a 5 – 15 rokov je hodnota 15, 71; medzi rozpätím 5 – 15 rokov je hodnota 5,13 a medzi rozpätím do 5 rokov a nad 15 rokov je hodnota 10,58. Hodnota $p = 0,376$ je väčšia ako hladina významnosti $\alpha = 0,01$, preto H_1 je zamietnutá, pretože rozdiel medzi jednotlivými skupinami môže byť iba následkom dostupného výberu. Túto skutočnosť by si mali na jednej strane uvedomovať samotní učitelia a vzdelávať sa počas celej svojej pedagogickej činnosti, a na druhej strane vedúci zamestnanci, aby nedochádzalo napr. k uprednostňovaniu služobne mladších kolegov, resp. služobne starších kolegov v umožnení vzdelávať sa, alebo, tak ako je to konštatované v správe Štátnej školskej inšpekcie za školský rok 2012/2013 (s. 58), „že pri zaradovaní zamestnancov na vzdelávacie podujatia boli neraz uprednostňované ich záujmy bez zohľadňovania predpokladaných prínosov pre vyučovací proces. Analýza vyhotovených ročných plánov kontinuálneho vzdelávania potvrdila, že nie vždy v nich bolo prihliadané na reálne potreby školy v nadväznosti na zabezpečenie odbornosti vyučovania či kariérneho rastu.“ Preto pri zaradovaní učiteľov na kontinuálne vzdelávanie je potrebné v prvom rade brať do úvahy predpokladaný prínos pre vyučovací proces.

H_2 : Existuje významná závislosť medzi rokmi praxe a uprednostňovaním sebvzdelávania. Aj pri hypotéze H_2 na jej potvrdenie, resp. zamietnutie bol použitý Kruskal-Wallisov test.

Tabuľka 6a: **Korelácia medzi dĺžkou praxe a sebvzdelávaním**

	Dĺžka praxe	N	Medián
Sebvzdelávanie	do 5 rokov	26	100,31
	5 – 15 rokov	77	100,05
	nad 15 rokov	94	97,78
	Spolu	197	

Tabuľka 6b:

	Sebavzdelávanie
Chi-kvadrát	,095
df	2
Asymp. Sig.	,954

Zdroj: vlastný

Hypotéza H2 zamietnutá. Aj v tomto prípade priemerné rozdiely medzi jednotlivými skupinami, ktoré predstavujú dĺžku praxe, vykazujú pomerne malé rozdiely, čo znamená, že dĺžka praxe nemá významný vplyv na uprednostňovanie sebavzdelávania. Ak berieme do úvahy, že sebavzdelávanie si vyžaduje aj obetovanie voľného času, dá sa predpokladať, že učitelia radšej uprednostnia účasť na vzdelávaní, ktoré ponúkajú vzdelávacie inštitúcie v rámci svojho pracovného času. Vychádzajúc z predpokladu, že sebavzdelávanie je spojené s určitou finančnou záťažou (nákup najnovšej odbornej literatúry), možno odporúčať vedeniu škôl, aby zabezpečili nákup vhodnej literatúry a umožnili učiteľom túto literatúru aj študovať.

H3: Existuje významná závislosť medzi rodom a vnímaním potreby kontinuálneho vzdelávania.

Aj pri hypotéze H3 vzhľadom na nerovnomerné rozloženie dát, na potvrdenie, resp. zamietnutie hypotézy H3 bol použitý Studentov t-test.

Tabuľka 7: **Korelácia medzi rodom a potrebnosťou kontinuálneho vzdelávania**

	Rod	N	Priemer	Štandardná odchýlka	Štandardná chyba
Potreba KV	Muži	55	1,9091	,79983	,10785
	Ženy	142	1,8662	,59821	,05020

T-test

		Skúšobný test pre rovnosť rozptylov		t-test pre rovnosť priemerov					95% Interval spoľahlivosti rozdielu	
		F	Významné	t	df	p	Priemerný rozdiel	Štand. chyba rozdielu	Dolný	Horný
Potreba KV	Predpokladané odchýlky rovnosti	2,896	,090	,409	195	,683	,04289	,10486	-,16391	,2497
	Nepredpokladané odchýlky rovnosti			,361	78,523	,719	,04289	,11896	-,19391	,2797

Zdroj: vlastný

Hypotéza H3 zamietnutá. Pohlavie respondentov nemá výrazný vplyv na potrebu vzdelávať sa. Ide o pozitívne zistenie, pretože každý učiteľ mužského a ženského rodu, aby mohol efektívne a kvalitne prezentovať svoje vedomosti a znalosti žiakom, má ovládať najnovšie trendy v pedagogike a najnovšie poznatky zo svojho odboru.

H4: Muži viac uprednostňujú seba vzdelávanie ako ženy.

Vzhľadom na nerovnomerné rozloženie dát, na potvrdenie, resp. zamietnutie hypotézy H4 bol použitý Studentov t-test.

Tabuľka 8: **Korelácia medzi rodom a seba vzdelávaním**

	Rod	N	Priemer	Štandardná odchýlka	Štandardná chyba
Seba vzdelávanie	Muži	55	2,2727	,80403	,10842
	Ženy	142	2,4366	,91065	,07642

		Skúšobný test pre rovnosť rozptylov		t-test pre rovnosť priemerov						95% Interval spoľahlivosti rozdielu	
		F	Význam né	t	df	p	Priemerný rozdiel	Štand. chyba rozdielu	Dolný	Horný	
Seba- vzde- lávanie	Predpokladané odchýlky rovnosti	2,690	,103	-1,169	195	-,16389	,04289	,14015	-,44029	,11250	
	Nepredpokladané odchýlky rovnosti			-1,236	110,54	-,16389	,04289	,13264	-,42674	,09896	

Zdroj: vlastný

Hypotéza H4 zamietnutá. Pohlavie učiteľov nemá u tejto vzorky respondentov štatisticky významný vplyv na seba vzdelávanie, aj keď vypočítaný aritmetický priemer ukazuje, že ženy o niečo viac uprednostňujú seba vzdelávanie ako muži.

H5: Existuje významná závislosť medzi získaním nových poznatkov a následným zefektívnením vyučovacieho procesu.

Vzhľadom na nerovnomerné rozloženie dát, na potvrdenie, resp. zamietnutie hypotézy H4 bol použitý Kendallov gama korelačný koeficient.

Tabuľka 9: **Korelácia dvoch premenných: zefektívnenie výučby/ nové poznatky**

			Nové poznatky	Obsah/kvalita
Kendallovo taub.	Nové poznatky	Korelačný koeficient	1,000	,393**
		Významné pri	.	,000
		N	197	196

** . Korelácia je signifikantná pri 0.01

Zdroj: vlastný

Hypotéza H5 potvrdená. Kendallov korelačný koeficient dosiahol hodnotu 0,393, pričom výsledky sú signifikantné pri hodnote 0,01 tohto korelačného koeficienta. Znamená to, že medzi týmito dvoma nezávislými premennými – získanie nových poznatkov a ich vplyvom na skvalitnenie vyučovacieho procesu, existuje stredne významná závislosť. Nejde síce o štatisticky významnú závislosť, ale každý poznatok, ktorý aj minimálne dokáže pomôcť pri skvalitnení výučby, má svoj význam. Na webových stránkach Metodicko-pedagogického centra sú zverejnené vzdelávacie programy v rámci kontinuálneho vzdelávania. Z celkového počtu 501 (k 31. 5. 2014) bolo 37 vzdelávacích programov vypracovaných pre cieľovú skupinu učiteľov odborných predmetov. Každý z týchto vzdelávacích programov, okrem najnovších poznatkov z odboru, obsahuje aj opisy realizácie takých zážitkových metód výučby a aktivít, ktoré vedú žiakov k samostatnosti, k riešeniu problémov, k logickému a kritickému mysleniu (napríklad vzdelávací program s názvom Aktivizujúce metódy vo výučbe odborných predmetov, ktorého sa môžu zúčastniť učitelia odborných predmetov, bez ohľadu na svoju odbornosť, pretože obsahuje také zážitkové metódy, ktoré sa dajú aplikovať v každom odbornom predmete). V správe Štátnej školskej inšpekcie za školský rok 2012/2013 sa uvádza, že „napriek tomu, že vedúci zamestnanci podporovali vzdelávanie učiteľov i majstrov odbornej výchovy v oblasti uplatňovania a využitia aktuálnych inovatívnych vyučovacích metód a foriem, na viacerých hospitačných hodinách sa v edukačnom procese vyskytovali závažné nedostatky. Podmienky výchovy a vzdelávania boli na priemernej úrovni.“ Na s. 60 spomínanej správy je uvedené, že učitelia kontrolovaných škôl „Poznávacie schopnosti jednotlivcov rozvíjali takmer výlučne úlohami na zapamätanie, pochopenie, na jednoduchú praktickú aplikáciu. Žiakom najčastejšie poskytovali hotové poznatky, nevytvárali im dostatočne vhodné príležitosti na samostatnú tvorivú prácu. Málo systematicky ich viedli k tomu, aby sa naučili správne identifikovať, analyzovať problémy, navrhovať riešenia.“

Vyvstáva tu otázka, či títo učitelia absolvovali vzdelávanie alebo sebvzdelávanie obsahovo zamerané na problematiku výučby pomocou

aktivizujúcich vyučovacích metód. Ak áno, prečo získané vedomosti a znalosti neaplikujú do praxe? Táto otázka môže byť základom následného výskumu. Ak nie, dá sa im odporučiť, aby sa začali touto problematikou vážne zaoberať a získať potrebné vedomosti, znalosti a zručnosti buď prostredníctvom kontinuálneho vzdelávania, alebo seba vzdelávania.

Na základe výsledkov prieskumu možno konštatovať (aj napriek tomu, že vzorku tvorilo len 197 respondentov), že kontinuálne vzdelávanie má svoje opodstatnenie v ďalšom celoživotnom vzdelávaní učiteľov odborných predmetov. Obsah ponúkaných vzdelávacích programov je podľa učiteľov odborných predmetov adekvátny a pomôže im skvalitniť proces výučby v rámci ich vyučovacích predmetov. Ako ďalšie pozitívum sa javí to, že učitelia sa zúčastňujú vzdelávaní hlavne s cieľom získať nové poznatky a znalosti.

Obmedzenia výskumu

Výskum bol realizovaný len medzi učiteľmi odborných predmetov Prešovského a Košického samosprávneho kraja, ktorí sa zúčastňovali vzdelávania na Metodicko-pedagogickom centre v Prešove, preto sa získané výsledky nedajú zovšeobecniť na celý základný súbor – učiteľov odborných predmetov stredných odborných škôl na Slovensku.

Diskusia

Vzhľadom na výsledky, ktoré zistila Štátna školská inšpekcia v školskom roku 2012/2013, konkrétne, že učitelia málo systematicky viedli žiakov k tomu, aby sa naučili správne identifikovať, analyzovať problémy, navrhovať riešenia a že v mnohých prípadoch ani učitelia samotní nevedeli poskytnúť pri hodnotení žiakom zodpovedajúcu spätnú väzbu, na niektorých sledovaných hodinách im poskytli príležitosti jednoznačne len formálne a neraz v časovej tiesni, sa dá usudzovať, že výsledky absolvovaného vzdelávania a seba vzdelávania nie sú v požadovanej miere aplikované do vyučovacieho procesu.

Majerová (2011) uvádza, že učitelia sú si vedomí nutnosti a potreby ďalej sa vzdelávať. Aj výsledky prezentovaného výskumu túto skutočnosť potvrdzujú. Len 11,70 % oslovených učiteľov uviedlo, že na potrebu vzdelávať sa nemajú vyhraný názor a len 0,5 % učiteľov si myslí, že kontinuálne vzdelávanie nepotrebujú. Tá istá autorka píše, že učitelia na vzdelávaciu ponuku pozerajú ako na niečo, čo im prináša iba isté bodové vymedzenie (v súčasnosti na Slovensku za každé absolvované vzdelávanie učitelia získavajú kredity, ktoré im môžu priniesť vyššie finančné ohodnotenie ich pracovného výkonu). Výsledky výskumu túto skutočnosť nepotvrdzujú. Až 86,30 % učiteľov uviedlo, že sa vzdeláva s cieľom získať nové poznatky.

V súčasnosti sa medzi odbornou pedagogickou verejnosťou rozbieha diskusia o učiacej sa škole. Kosová (2007) chápe učiacu sa školu ako školu, v ktorej učitelia konkrétne diskutujú o vyučovacej praxi, spoločne plánujú, overujú a hodnotia vyučovací proces, spoločne realizujú akčný výskum a pod. Preto je žiaduce, aby obsah ponúkaných vzdelávacích programov reflektoval aj túto skutočnosť a umožnil tak učiteľom získavať adekvátne vedomosti a znalosti prostredníctvom ich transferu, ktoré sú potrebné na prechod od tradičnej školy na učiacu sa školu.

Silcock (2002) konštatuje, že učitelia musia pracovať na zdokonaľovaní svojich zručností a znalostí, aby dokázali zabezpečiť úspech výučby. Manažment školy by mal preto učiteľom umožňovať rozvíjať profesionálne zručnosti a znalosti, aby učitelia mohli kvalifikovane a zodpovedne plniť svoje úlohy. Učitelia by zároveň mali riadiť slobodne svoje vlastné aktivity v rámci profesijného rozvoja.

Kasáčová (2004) vo svojom článku okrem iného uvádza, že aktivity, v ktorých vzdelávanie prebieha, dávajú príležitosť konfrontovať názory a vymieňať si skúsenosti, ktoré inak ostávajú zavreté za dverami triedy. Na jednej strane to vyžaduje aj zmeny v ochote „otvoriť sa“ ostatným, no na druhej strane aj možnosť prezentovať to, v čom sa domnieva, že je dobrý. Obsah tohto konštatovania jednoznačne poukazuje na dôležitosť vzdelávania učiteľov z hľadiska transferu znalosti.

Záver

Celoživotné vzdelávanie sa presadzuje vo všetkých sférach hospodárskeho a verejného sektora. Zabezpečuje nielen prehlbovanie už nadobudnutých vedomostí a zručností, ale aj získavanie nových, potrebných na zdokonaľovanie a skvalitňovanie pracovných výkonov. Kontinuálne vzdelávanie učiteľov a odborných zamestnancov je súčasťou celoživotného vzdelávania, ktoré sa realizuje v priebehu ich aktívnej pedagogickej činnosti a má pomáhať skvalitňovať výchovno-vzdelávací proces na jednotlivých typoch škôl a školských zariadení.

LITERATÚRA

- BARBER, M. 2000. *High expectations and standards for all - no matter what*. Times Educational Supplement. 7 July 2000.
- BRUNDRETT, M., SILCOCK, P. J. 2002. *Achieving Competence Success and Excellence in Teaching*. London, Routledge Falmer.
- DAVIS, A. 1999. *Prescribing Teaching Methods*. Journal of the Philosophy of Education, 33,3, pp. 387 – 401.
- De JESUS, S. N. 1996. *Perspektívy ďalšieho vzdelávania učiteľov v západnej Európe*. In Pedagogické rozhľady, roč. 5, c. 2, s. 16 – 19, 1995/96.

- JANÍK, T. 2005. *Znalost jako klíčová kategorie učitelského vzdělávání*. Brno : Paido, 171 s. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 80-7315-080-8.
- KASÁČOVÁ, B. 2004. *Zmeny učiteľskej profesie a kontinuálne vzdelávanie učiteľov*. Sborník prací FF Brněnské univerzity STUDIA MINORA FACULTATIS PHILOSOPHICAE UNIVERSITATIS BRUNENSIS U 9, 2004.
- KOSOVÁ, B. 2007. *Andragogický pohľad na vzdelávanie a učenia sa učiteľov*. ORBIS SCHOLAE, 2007, roč.. 1, c. 3, s. 5 – 12, ISSN 1802-4637.
- MAHONEY, P., HEXTALL, I. 2001. *Performing and Conforming in Gleeson*. D. and Husband, C. (Eds.) The Performing School- London, Routledge-Falmer.
- MAJEROVÁ, T. 2011. *Potrebuju učelia poradenstvo v ďalšom vzdelávaní*. [citované 15. apríla 2014] Dostupné z: <www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Vendel1/subor/23.pdf>
- MATULČÍK, J. 2004. *Teórie výchovy a vzdelávania dospelých v zahraničí*. Bratislava : GerlachPrint, 2004.
- PORUBSKÁ, G., DURDIÁK, L. 2005. *Manažment vzdelávania dospelých*. Nitra : SlovDidac, 2005.
- SILCOCK, P. 2002. *Can we manage teacher performance?* Education 3-13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education, 30:3, 23-27, DOI: 10.1080/03004270285200311.
- WILSON, J. 2000. *Key Issues in Education and Teaching*. London Cassell.
- Správa o stave a úrovni výchovy a vzdelávania v školách a v školských zariadeniach v Slovenskej republike v školskom roku 2012/2013. Štátna školská inšpekcia. [citované 14. apríla 2014] Dostupné z: http://www.ssiba.sk/admin/fckeditor/editor/userfiles/file/Dokumenty/sprava12_13.pdf.
- Zákon č. 317/2009 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov.
- Zákon č. 596/2003 Z. z. o štátnej správe v školstve a školskej samospráve a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov.
- Vyhláška Ministerstva školstva Slovenskej republiky č. 137/2005 Z. z. o školskej inšpekcii.

Helena Harausová dlhodobo pôsobila ako učiteľka kontinuálneho vzdelávania pre odborné predmety v Metodicko-pedagogickom centre v Prešove. Jednotlivé vzdelávania boli zamerané na metodiku a didaktiku výučby odborných predmetov. V súčasnosti pôsobí ako odborná asistentka na Fakulte verejnej správy Univerzity Pavla Jozefa Šafárika a externe v Metodicko-pedagogickom centre. V rámci svojej aktuálnej výskumnej činnosti sa zameriava na manažment znalostí a pracovnú spokojnosť zamestnancov organizácií verejnej správy, konkrétne učiteľov odborných predmetov na stredných odborných školách.

Ing. Helena Harausová, PhD.
Katedra sociálnych štúdií Fakulty verejnej správy UPJŠ
Popradská 66, Košice
E-mail: helena.harausova@upjs.sk

Diskusia

Potenciály a limity v spoločenskovednej oblasti primárneho vzdelávania¹

Zuzana Danišková

V slovenskom obsahu vzdelávania pre 1. Stupeň ZŠ, ktorý je platný v súčasnej dobe, reprezentuje spoločenskovedné poznanie len jediný predmet – *vlastiveda*. Naše vzdelávanie donedávna poznalo aj predmet *prvouka*, ktorého obsah sa po poslednej revízii ŠVP rozdelil do predmetov *vlastiveda* a *prírodoveda*, čím tento predmet zanikol². Štátny pedagogický ústav, ktorý avizuje ďalšie zmeny, prvouku opäť zaraďuje do učebných predmetov prvého stupňa. V tomto texte, ako sme sa snažili naznačiť aj v metaforickom názve, by sme sa radi venovali problémom a výzvam identifikovaným výskumom, resp. akcentovaným rôznymi odborníkmi, ktoré však, ako sa domnievame, nie sú uvedomované a reflektované tými, ktorí sa reálne podieľajú na koncipovaní učebných predmetov *vlastivedy* a *prvouky*, či už na úrovni tvorby kurikula, tvorby učebníc, metodických a didaktických pomôcok, alebo pri vytváraní učebných materiálov vo vysokoškolskej príprave budúcich „prvostupniarov“.

Problémy a výzvy, ktorým by sme sa chceli venovať, sme rozdelili do štyroch nasledujúcich kategórií: *vlastiveda* verzus sociálne štúdie; dilemy obsahu; didaktické výzvy a nové spoločenské trendy. Budeme sa im postupne venovať v tomto poradí.

1 Vlastiveda verzus sociálne štúdie

Sociálne štúdie (*social studies*) je pojem reprezentujúci najmä v anglosaskom prostredí akúsi propedeutiku sociálnych vied v obsahu predškolského vzdelávania a tiež samotný učebný predmet na primárnom, sekundárnom aj terciárnom stupni. V našom kurikule určenom pre predškolské vzdelávanie nie je explicitne formulované, ktoré obsahy patria práve pod spoločenskovednú oblasť, avšak sú tu viac či menej prítomné. Na primárnom stupni je ekvivalentom sociálnych štúdií učebný predmet *vlastiveda*, na vyšších

¹ Text je výstupom riešenia grantového projektu KEGA 012TTU-4/2013 Reflexia obsahov primárneho vzdelávania z pohľadu rozvíjania občianskej gramotnosti.

² V učebniciach prírodovedy sa tak môžeme stretnúť s neadekvátnymi témami pre tento predmet: napr. učebnica pre 1. ročník (autorský kolektív Wiegerová, Česlová, 2012, SNP) obsahuje celok Ja a moje zdravie (témy: Vianoce u nás doma; Čo je pre mňa šťastie) alebo celok Moja rodina (Predstavím vám svojich najbližších, Ja a moji najbližší).

stupňoch rozoznávame zvlášť občiansku náuku, geografiu a dejepis. Zamerajme sa však iba na vlastivedu: rozdiel v tomto učebnom predmete a predmete *social studies*, prítomnom napr. v školách v USA, nie je iba v názve³. Rozdiel medzi oboma je daný najmä rozdielom v obsahu, resp. šírkou záberu predmetu (D. Dvořák, M. Dvořáková, 2006, s. 223), ktorý, samozrejme, vyplýva z rozdielnosti historických determinantov, pod vplyvom ktorých sa tieto učebné predmety etablovali.

Štandardizovanie konceptu *social studies* ako učebného predmetu a jeho obsahov siaha v Spojených štátoch amerických až do roku 1905. Správa, ktorá bola uverejnená po piatich rokoch práce v roku 1909 tzv. *Komisiou ôsmich* a bola sponzorovaná Americkou komisiou historikov, je prvým pokusom vtedajšej doby ustanoviť predmet, ktorý by vyučoval históriu na elementárnom stupni vzdelávania. Tieto aktivity boli determinované aj vtedajšími sociálnymi, politickými a ekonomickými podmienkami, kedy bol školský systém pod tlakom reforiem nielen pre imigrantov prichádzajúcich z Európy, ale aj pre deti, ktoré sa sťahovali z rurálnych častí Ameriky do miest (P. Thevenet, 1994). V Európe je potreba vecného učenia determinovaná jednak progresom vedeckého pokroku a poznania, ale aj etablovaním sa koncepcie národa. Ak sa vezme do úvahy, že pojem vlastiveda bol použitý už v roku 1816 C. W. Harnischom (D. Dvořák, M. Dvořáková, 2005, s. 210) žijúcom v Prusku, doktrína nacionalizmu, rozvíjajúca sa v tomto kráľovstve, bola hybnou silou, pre ktorú Európa predbehla Spojené štáty v etablovaní sa takéhoto učebného predmetu. Toto je možné považovať aj za dôvod, prečo na kontinente kurikulum osciluje medzi históriou a geografiou, zatiaľ čo v USA, ako bude uvedené nižšie, v ňom nachádzame aj dimenziu občianskeho vzdelávania.

V dokumente ôsmi členovia komisie sformulovali ciele a obsah predmetu, no zároveň nechceli ponúknuť rigidný „národný syllabus“, ale skôr obsahovú príručku. Mal byť zameraný na štúdium americkej histórie (ale napr. aj Rímskej ríše), no zároveň mal byť posunom od tradičného vyučovania politickej a vojenskej histórie k predmetu, ktorý by pomáhal žiakom porozumieť politickým a sociálnym problémom ich sveta a podnietil v nich občiansku participáciu a občianstvo. Na druhej strane koncept integroval novovzniknutú koncepciu sociológie individua, ktoré ako súčasť spoločnosti prispieva k jej kohézii. Prekvapivým prvkom vtedajšieho návrhu pre naše prostredie môže byť odmietnutie cyklického usporiadania učiva, ktoré je u nás stále preferované (K. Navrátilová et al., 2002, s. 102). Takýto spôsob organizácie učiva môže u žiakov zmenšiť záujem o učebnú látku, preto správa komisie odporúčala, aby bolo historické učivo skoorinované s poznatkami

³ Poňatie predmetu v duchu *social studies* je najmä v krajinách ovplyvnených anglosaskou tradíciou (Kanada, Austrália, Nový Zéland).

z geografie, lekciami o vláde, literárnou produkciou a dielami veľkých autorov. Odmietla taktiež chronologický prístup vo vyučovaní histórie, ale preferovala princíp sústredných kružníc (pojem nachádzame u D. Dvořáka, M. Dvořákovéj, 2005, s. 222), resp. domovedný/regiónálny princíp (J. Kancír, A. Madziková, 2003, s. 25-26) fungujúci aj u nás.

Na základe *Správy Komisie ôsmich pre Americkú asociáciu historikov o vyučovaní histórie v základnej škole* začali americké školy zaraďovať históriu, geografiu a politické vedy do svojho kurikula od roku 1916. Národná asociácia pre vzdelávanie (NEA) vnímala sociálne štúdie ako „predmet priamo súvisiaci s organizáciou a rozvojom ľudskej spoločnosti a s jedincami, ktorí sú členmi sociálnych skupín“ (NEA, 1916, s. 5). Obsahom tohto nového učebného predmetu sa stali najvplyvnejšie sociálne vedy tej doby – história, geografia a štúdium občianstva⁴, ktorých kombinácia umožňovala žiakom porozumieť americkej histórii a mala v nich vybudovať ochotu participovať v demokratickej spoločnosti (G. W. Maxim In G. Mindes, 2005, s. 1). Na základe uvedeného možno skonštatovať, že česká škola predbehla americkú o rok, keď sa vlastiveda stala po rokoch spoločného súžitia s materinským jazykom samostatným učebným predmetom (na rozdiel od Slovenska) už v roku 1915.⁵

Vplyv na vývoj sociálnych štúdií, ktorý je možné vystopovať už aj v slovenskej či českej škole, mal aj J. Dewey, ktorý vníma práve sociálne štúdie ako priestor, kde sa najlepšie uplatňuje na aktivite založené vyučovanie, ktoré je odrazom žiackeho záujmu. Vyučovanie má byť sprostredkovanie priamej skúsenosti, kedy napr. v rurálnych regiónoch môžeme sledovať pestovanie pšenice v triede, a naopak, v meste sa môže študovať práca vodiča mliekarenskeho auta alebo kominára. Na Deweya nadväzuje trend projektového, či integrovaného vyučovania, ktorý trvá dodnes (tamže, 2005, s. 2). Iným silným vplyvom na metodiku sociálnych štúdií mal J. S. Bruner. Vo svojej publikácii z roku 1960⁶ vracia naspäť do hry existenciu špirálového kurikula (*Komisia ôsmich* bola proti), kedy sa majú témy uvádzať vždy podľa primeranosti veku. J. J. Zarillo (2004) tento princíp vysvetľuje na koncepcii demokracie, ktorá sa na najnižších stupňoch zameriava na vysvetlenie potreby pravidiel pre udržiavanie poriadku, či prístup férovosti voči všetkým a vo vyšších ročníkoch sa učí o činnosti vlády, či krehkosti demokracie. Podľa G. Mindesa (2005, s. 2) sa vďaka Brunerovým tézám v americkej koncepcii

⁴ ang. orig. civics

⁵ Rozdiel v časoch etablovania sa vlastivedy ako učebného predmetu v slovenskej a českej škole súvisí s uplatňovanou na jednej strane uhorskou koncepciou, na druhej strane rakúskou.

⁶ *The Process of Education*. Harvard: Cambridge University Press.

sociálnych štúdií plne udomáčuje metóda založená na pátraní, bádaní, či vyhľadávaní informácií žiakmi.

V ďalších desaťročiach boli sociálne štúdie rozpracované do konkrétneho kurikula L. S. Mitchellovou (D. Dvořák, M. Dvořáková, 2005, s. 216). V súčasnosti je „federálne“ kurikulum sociálnych vied usporiadané do desiatich veľkých celkov:

- kultúra;
- čas, kontinuita, zmena;
- ľudia, miesta, prostredie;
- individuálny rozvoj a identita;
- individuá, skupiny a inštitúcie;
- moc, autorita, vládnutie;
- výroba, distribúcia, spotreba;
- veda, technika, spoločnosť;
- globálne súvislosti a
- občianske ideály a praktiky (National Curriculum Standards for Social Studies: A Framework for Teaching, Learning, and Assessment, 2010).

Na základe historického prehľadu a celkov, ktoré tvoria obsah, je možné charakterizovať sociálne štúdie ako spojenie vybraných disciplín sociálnych vied – zaraďujeme sem históriu, politické vedy, psychológiu, sociológiu, ekonómiu, antropológiu a geografiu (C. S. Sunal, 1980, s. 45-46), ku ktorej Doliopoulou pridružuje aj ekológiu (E. Doliopoulou 1995, s. 49). Tieto vytvárajú podľa Barra komplexný priestor, ktorý podporuje rozvoj schopných občanov (H. Barr In D. Lee, s. 54).

Ako sme spomenuli vyššie, rozdielne historické determinanty zapríčinili, že spoločenskovedné vyučovanie v USA už na primárnom stupni osciluje okolo viacerých socio-humanitných disciplín, na rozdiel od slovenskej vlastivedy, ktorá prirodzene akcentuje citovú a vlasteneckú výchovu (J. Kancír, A. Madziková, 2003, s. 21, pozri aj ciele v ŠVP), ale je najmä propedeutikou k neskoršej histórii a geografii. Nebolo by korektné kritizovať fakt, že vlastiveda od svojho vzniku preferuje najmä poznanie z týchto dvoch oblastí (reprezentujú vecné poznatky), ale je možné vzniesť kritickú poznámku, že v zmenách kontinuálne trvajúcich od roku 2008 nikto neanticipoval rozšírenie obsahu vlastivedy aj o iné spoločenskovedné poznanie. Hoci kolektív autorov vysokoškolskej učebnice pre didaktiku vlastivedy (K. Navrátilová et al., 2002, s. 6) uvádza, že vlastiveda je predmetom sprostredkujúcim aj poznatky spoločenskej vedy občianskej náuky, v reálnom obsahu (ŠVP, učebnice) je týchto tém ako šafranu⁷. Témy, ktoré majú najbližšie k občiansko-výchovným témam nachádzame vo vlastivede druhého ročníka v téme *História obce* (ide

⁷ K tejto téme sa vrátíme v poslednej časti.

skôr o jej historický kontext, resp. pamätihodnosti), *Ludia v mojom okolí* (riadenie obce), *Služby, kultúra, šport*; tretí ročník obsahuje *Slovensko v súčasnosti* (EU, Európsky parlament, hlavné mesto, štátne symboly, mena).

Príkladom, kedy sa vlastiveda nechápe len ako prostriedok posilnenia schopnosti detí orientovať sa v čase (história) a v priestore (geografia), je rámcový vzdelávací program pre oblasť spoločnosti v Českej republike. Ak nahliadneme do tohto dokumentu, nájdeme v ňom témy (oblasť *Človek a jeho svet*) patriace pod rôzne sociohumanitné disciplíny: základy štátneho zriadenia a politického systému ČR, štátna správa a samospráva, štátne symboly, Armáda ČR; princípy demokracie, obchod, firmy, záujmové spolky, politické strany, pomoc chorým, sociálne slabým; základné ľudské práva, práva dieťaťa, protiprávne konanie, korupcia, právna ochrana občanov (majetkové právo, reklamácie), súkromné, verejné, spoločné vlastníctvo, rozpočet, príjmy a výdavky domácnosti, formy peňazí, banky (úspory, pôžičky); masová kultúra, subkultúra; problémy konzumnej spoločnosti, globálne problémy⁸.

Potenciálne námietky alebo obavy odborníkov (učiteľov), ktoré by mohli byť formulované v kontexte neadekvátnosti daných tém vzhľadom na vek a záujmy žiakov prvého stupňa, by mohli byť vyvrátené alebo utlmené štúdiom prác českej odborníčky M. Dvořákovéj (2009, 2012, 2013), ktorá skúmala v kontexte didaktickej znalosti obsahu detské poňatie spoločnosti: ich politické myslenie a ich porozumenie ekonomickým vzťahom. Z jej záverov rozhodne nevyplýva, že by tieto témy boli pre deti nezaujímavé, náročné, neadekvátne, naopak, mnohokrát študenti, ktorí viedli s deťmi výskumné rozhovory, ostali prekvapení, aká je úroveň detského predporozumenia témam ako prezident, štát, „šéf“, či pôvod peňazí. M. Dvořáková tým nadviazala na dávnejšie nedokončené výskumy J. Jiráňky (násilne zastavené v roku 1977), ktoré znovu oživila E. Vyskočilová (E. Vyskočilová, L. Morgado, 2000; E. Vyskočilová, 2006), ale aj mnohé zahraničné štúdie, ktoré túto tému analyzujú (A. M. Berti, A. S. Bombi, 1988; A. M. Berti, A. Andriolo, 2001; A. M. Berti 2002, 2004; J. Brophy, J. Alleman, 2002).

⁸ Český primárny stupeň pozostáva z piatich ročníkov na rozdiel od štvorročného u nás. Z tohto dôvodu je možné namietat, že mnoho tém, absentujúcich v našej vlastivede, môže byť prítomných v občianskej náuke, geografii či dejepise 5. ročníka. Avšak geografia 5. ročníka neobsahuje žiadnu podobnú tému; dejepis v obsahovom štandarde zmieňuje tému EU (neviaže sa na ňu žiaden výkonový štandard) a tému masovokomunikačných prostriedkov ako email, TV, internet, noviny (výkonový štandard je formulovaný tak, že sa očakáva schopnosť rozpoznať druhy moderných masovokomunikačných prostriedkov); v občianskej náuke nachádzame len tri ekvivalenty: práva dieťaťa, žiacka samospráva (žiacky parlament) a rozdiel v pojmoch povolanie vs. zamestnanie.

Nie je práve vlastiveda tým učebným predmetom, ktorý môže odpovedať na reformné (modernizačné) výzvy v kontexte mediálnej, či finančnej gramotnosti, protikorupčného vzdelávania, v požiadavkách na výchovu k ľudským (detským) právam, v akcentovaní budovania kritického myslenia, či využívaní rôznych aktivizujúcich metód? Domnievame sa, že takého obohatenie predmetu by mohlo aspoň čiastočne uspokojiť aktuálne požiadavky akcentujúce zmenu školy (obsah, metódy, organizácia), a navyše, samotnému predmetu by to pomohlo získať status, ktorý dnes nemá, či už v očiach detí alebo učiteľov. Problému, ktorý súvisí s postavením vlastivedy, sa budeme venovať v nasledujúcej časti.

2 Dilemy obsahu

V predošlých riadkoch sme sa snažili naznačiť tuhosť a jednotvárnosť učebného predmetu vlastiveda po jeho obsahovej stránke a odporúčali by sme rozšírenie obsahu aj o iné poznatky z oblasti sociohumanitných vied. V tejto časti sa pojem obsah vyskytuje opäť, ale budeme uvažovať inak, ako v predošlej časti. Pozrieme sa na to, s akými problémami sa vlastiveda stretáva a aké by sa mali v budúcom reformnom úsilí riešiť vzhľadom na aktuálny stav jej obsahu, bez úvah o jej obsahovom rozšírení. Zistenia z tejto časti textu sú prevažne zisteniami českého školského etnografa M. Klusáka, ktorý pozorovaním a analýzou mnohých vyučovacích hodín vlastivedy a prvouky v Českej republike dospel k nie veľmi lichotivým záverom. Na základe jeho prác (M. Klusák, 2002, 2010) si dovoľujeme sumarizovať okruhy problémov a dilem, ku ktorým miestami ponúkame ako dôkaz, resp. konfrontáciu príklady zo súčasnej podoby predmetu (len vlastivedy, keďže prvouka v súčasnosti neexistuje).

Ako sme už spomínali vyššie, základným východiskom analýz je poznanie, že vlastiveda a prvouka sú tzv. koncentrované predmety. Takýmto predmetom je napríklad aj občianska náuka na druhom stupni ZŠ, v ktorej sa koncentrujú obsahy rôznych sociohumanitných vied. Avšak oba predmety primárnej školy obsahujú koncentráciu zdvojenú. Nielenže sa v nich koncentrujú obsahy sociohumanitných vied, ale navyše je tu reprezentovaná aj prírodovedná disciplína v podobe geografie.

Kľúčovým a vážnym zistením Klusáka je v prvom rade postoj žiakov k vlastivede a prvouke, resp. ich poňatie významu týchto predmetov. Z odpovedí žiakov 1. ročníka je zrejmé, že škola pre nich predstavuje učenie sa, avšak množina toho, čo sa s vážnosťou učí, pozostáva najmä z predmetov trívia (M. Klusák, 2010, s. 368-369). Prvouka je vnímaná ako predmet, ktorý do vážnosti učenia nepatrí. Autor sa, samozrejme, vo svojom výskumom úsilí snaží zodpovedať otázku, prečo je pre žiakov ťažké získať „pojem“ (tamže, s.

370) z učenia o základných veciach okolo nich. Ponúkame niekoľko vysvetlení, ktoré u autora nachádzame či už vyjadrené explicitne, alebo implicitne.

V prvom rade nízky status predmetu spočíva práve v spomínanej koncentrácii učiva prírodovednej a spoločenskovednej zložky v tomto predmete. Prácnosť učiť/učiť sa tento predmet (učiteľ/žiak) je skrytá podľa Klusáka práve v rôznorodosti vyučovania, nesúrodosti a nesystematickosti prítomného učiva. Autor na tomto mieste používa pojem „nespojená spojitost“ učiva, ktorá nielenže zvyšuje kognitívnu náročnosť vnímania predmetu ako seriózneho učebného predmetu, ale po emocionálnej stránke v žiakoch a učiteľoch zanecháva pocit zbytočnosti a nezmyselnosti ich práce v tomto predmete (tamže, s. 370). Na ukážku nesystematickosti a nespojitosti učiva nám môže poslúžiť učebnica vlastivedy z ktoréhokolvek ročníka. Napríklad v druhom ročníku idú po sebe tieto témy: okolie školy – zmena prírody na jeseň – deň školáka – zvyky a tradície na jeseň – cesta po chodníku (učebnica Vlastivedy pre 2. ročník, Kožuchová, Šimunková, 2008). Navyše sa často stretávame s tým, že učitelia ľubovoľne presúvajú pôvodný rozvrh tém vzhľadom na momentálne materiálové, technické alebo poveternostné podmienky, čo mnohokrát vedie k tomu, že sú žiaci v jeden týždeň konfrontovaní s detským dopravným ihriskom, následne sa učia o zdravej výžive a starostlivosti o zdravie a v treťom týždni prejdú ku kalendárnemu a školskému roku.

S nesystematickosťou obsahovej skladby vlastivedy nesúvisí len tento problém nezáväznosti štruktúry obsahu, ale aj nezáväznosť samotného učenia, ktoré len prispievajú k jej znehodnoteniu. Nezáväznosť štruktúry obsahu učiva znamená, že pri preberanej téme v konkrétnej vyučovacej hodine učiteľ sprostredkúva žiakom to, čo je momentálne aktuálne, premenlivé podľa aktuálnej situácie, prelína vecné učenie s morálnym „kázaním“, prispôsobuje kontext. Tak sa často stáva, že sa jedna spomenutá téma prelína s inou, témy sa integrujú, lebo všetko spolu súvisí, čím sa neúmerne rozširuje suma informácií jednej vyučovacej hodiny – predmet je tak „otvorený nevyčerpatelnej bohatosti“ (M. Klusák, 2002, s. 235). Klusák to ilustruje na príklade, kedy učiteľka pri vysvetľovaní jesene, prešla k ovociu, rozdielu medzi ovocím a zeleninou, spomenula aj hygienu a vitamíny, následne listnaté stromy - lipu, javor a pod., stihla sa zmieniť aj o počasí, chorobách a oblečení. Učiteľka vysvetľuje výskumníkovi: „Ono sa to všetko prelína“ (tamže, s. 234). Druhou stranou mince v tomto prípade je, naopak, situácia, ku ktorej dochádza, pretože sa vo vlastivede uplatňuje cyklický princíp a špirálové osnovanie učiva. Ide o časté opakovanie tém jari, jesene a pod. s víziou rozširovať tieto témy o nové poznatky – k tejto situácii dochádza menej často, nakoľko sú poznatky o danej téme značne obmedzené a triviálne (každoročné „omieľanie“ rovnakého učiva kritizoval Černý už v roku 1930).

Obsahová triviálnosť je ďalším znakom vlastivedného kurikula, ku ktorej sa pridáva neopodstatnenosť mnohých tém vzhľadom na to, že žiaci na ich zvládnutie nepotrebnú nič iné ako sociálne učenie. Príkladom triviálnosti je už spomenutá *Zima/Jar a jej premeny* (2. ročník), alebo definovanie rozdielu medzi mestom a obcou (4. ročník – tu ide nielen o kognitívnu nenáročnosť pre daný vek, ale aj (ne)možnosť v dnešnej situácii sumár takýchto jednoznačných znakov stanoviť). Klusákovým príkladom, kedy sa žiaci učia učiteľkou zbytočne verbalizované informácie dennodenným fungovaním v živote, je *správanie školáka*, s ktorým je žiak konfrontovaný 20 hodín týždenne; učenie sa o *práci a voľnom čase*, keď chodia do školy už pol roka, štyri hodiny denne, poznajú hodiny a prestávky, majú domáce úlohy a známky (tamže, s. 236).

K týmto spomenutým problémom sa pridáva fakt, ktorý je však reflektovaný aj učiteľmi občianskej náuky na druhom stupni, že sa vlastiveda často mení na voľnú hodinu, ktorou učiteľ substituie triednickú hodinu, v ktorej chce riešiť školské, organizačné témy, problémy správania, nácvik na rôzne podujatia, alebo hodinu, ktorou kompenzuje „odpadnuté“ vyučovanie dôležitejšej hodiny. Nie je prekvapujúcim faktom, že predmety reprezentujúce sociohumanitné vedy trpia menejcenným postavením aj v štruktúre vyučovacích predmetov nášho školského systému. Tento stav vlastiveda opäť reflektuje „dvojnásobne“ – nielen z Klusákových záverov vyplýva, že prírodovedné (zemepisné) témy v jej obsahu dostávajú väčší priestor ako historické témy – tento stav analyzoval už Černý (1930 – 1931), neskôr Podroužek (1996)⁹. Za závažnú konzekvenciu tohto nerovnocenného postavenia prírodných a sociohumanitných vied, resp. preferovania zemepisnej zložky na úkor dejepisnej, považuje Klusák (2010, s. 378) implicitný odkaz o mocenskom postavení prírodných vied v systéme vied, ktorý je deťom takto odovzdávaný. Ak nahliadneme do posledného reformného návrhu ŠPU¹⁰, prvouka by mala byť propedeutickým predmetom pre oblasť ľudského poznania v rámci prírodných aj spoločenských vied v 1. a 2. ročníku¹¹ – avšak pomer tém z oblasti *Človek a príroda* a z oblasti *Človek a spoločnosť* je tu zastúpený v pomere 4:1. Potenciálna námietka, že Klusákovy závery nie sú pre nás aktuálne, lebo analyzujú najmä vyučovacie hodiny prvouky a prichádzajú k záverom najmä sústredením sa na tento predmet, sa stáva bezpredmetnou po prečítaní si práve sa inovujúceho ŠVP.

⁹ Napr. učebnica vlastivedy 4. ročníka pozostáva zo šiestich celkov, z toho len dva reprezentujú historickú zložku predmetu (Kožuchová, 2012).

¹⁰ V čase písania textu už nebol prístupný na internetových stránkach ústavu.

¹¹ V 3. a 4. bude samostatne prírodoveda a vlastiveda.

Otázkou tak ostáva, či snahy o revíziu platných vzdelávacích programov reflektujú zmienené problémy nesúrodosti, nezáväznosti, triviálnosti, či nerovného statusu spoločenských vied.

3 Didaktické výzvy

Treťou oblasťou, ktorú vnímame ako problémovú, je oblasť didaktickej úrovne predmetu. Vzhľadom na aktuálnosť a aj závažnosť témy si dovoľíme tvrdiť, že práve tento nedostatok je najzávažnejší – ak totiž uvažujeme o predošlých dvoch, resp. troch (v ďalšej časti) zmenách, tak ich akcentujeme z dôvodov meniaceho sa spoločenského kontextu alebo vylepšenia tohto učebného predmetu. Na jednej strane sa teda žiada zmena jeho povahy vzhľadom na jeho historický kontext vzniku, na druhej strane by bolo nutné nanovo premyslieť jeho organizáciu, obsah a pod. Ak však uvažujeme o didaktickej „zaostalosti“ súčasnej vlastivedy, toto obvinenie je ťažko ospravedlniteľné tým, že by nastali zmeny kontextu a treba inovovať predmet až následne. Pretože tento učebný predmet na primárnom stupni (a v užšom slova zmysle vlastivedy – nie sociálnych štúdií – ešte intenzívnejšie) má naplňať v prvom rade propedeutickú funkciu: má pripraviť pôdu učiteľom geografie a histórie tak, že ich budúci žiak bude do istej miery schopný orientovať sa v čase a v priestore. Čas a priestor tu nepredstavujú fyzikálne veličiny, ale abstraktné konštelácie a vlastiveda má byť tým miestom, kde sa vytvára základ pre porozumenie časovo historickým a priestorovým pojmom a vzťahom.

Orientácia v kalendári, storočiach, minulosti a prítomnosti alebo orientácia v pláne, či v rôznych mapách nemusí pre dospelého jedinca znamenať veľký problém. Avšak u detí mladšieho školského veku v štádiu konkrétnych myšlienkových operácií, predstavujú tieto činnosti náročné kognitívne procesy (vyžadujúce už základy operačného myslenia). Pozrime sa na štyri vybrané vysokoškolské učebnice didaktiky vlastivedy, či niektorá z nich obsahuje náznaky tohto uvažovania.

Staršia z didaktík, ktorá je študentom k dispozícii – *Didaktika vlastivedy* (K. Navrátilová, M. Papík, 1985) opisuje vlastivednú mapu ako základnú a náročnú abstraktnú pomôcku, ktorá vyžaduje mimoriadnu starostlivosť, avšak uvažuje sa tu o nej v kontexte názoru, názornej pomôcky, ktorá musí obsahom zodpovedať kartografickým pravidlám (s. 21). O ceste, akou sa má učiteľ vydať, ešte predtým, ako začne pracovať so samotnou mapou, tu nie je žiadna zmienka. Skriptá sa venujú didaktickej analýze (s. 69), ale táto je definovaná ako premyslená príprava na vyučovanie, plánovanie, či už tematického celku, metód alebo prostriedkov. Pojem didaktická príprava nie je chápaný ako súčasný moderný koncept didaktickej znalosti učiva (pozri napr. T. Janík, 2007).

Vlastiveda s didaktikou (V. Korim a kol., 1995) obsahuje kapitoly o metódach, prostriedkoch, ukážky rozboru hodín (veľmi stručné), v kapitole 6 sa študent primárnej pedagogiky dočíta o tom, čo je mapa, aké druhy poznáme, čo je mierka mapy, vrstevnica, hĺbnica, farby použitia na mape. Následne kapitoly 7 a 8 podrobne uvádzajú faktografické informácie o geografii Slovenska a jeho historickom vývoji. Študent sa tu opäť nedozvie nič o spôsobe, akým prezentovať dieťaťu mapu, plán, prehľad storočí a pod.

Novšie učebnice *Vlastiveda na 1. stupni základnej školy* (K. Navrátilová a kol., 2002) a *Didaktika vlastivedy* (J. Kancír, A. Madziková, 2003) obsahujú už aj kapitolu o historickom vývoji učebného predmetu (prvá z nich podrobnejšie, naopak, autori Kancír, Madziková uvádzajú aj stručný prehľad zahraničných školských systémov). Táto informácia nie je určená deťom, ale učiteľ primárneho stupňa by mal poznať kontext a príčiny vzniku predmetu, ako aj jeho rôzne premeny. Obe učebnice obsahujú kapitolu o metódach, prostriedkoch a organizačných formách, ako aj o ich starších predchodkyňach. Didaktika autorského kolektívu K. Navrátilovej popisuje didaktickú štruktúru učebného obsahu, kde sa zmieňuje o rôznych princípoch, podľa ktorých sa štruktúruje vlastivedné učivo (epizodický princíp, cyklické osnovovanie a pod.), ale didaktické postupy, ktoré by pomohli študentom, v nej absentujú. Pri analýze učiva v jednotlivých ročníkoch (kap. 3) autori uvádzajú obrovské množstvo definícií a informácií geografickej (obec, sídlo, dedina, hrad, kaštieľ, rovina, hornatina, vrstevnica, reliéf Slovenska, vodstvo, podnebie, pôdy, rastliny, živočíchy, obyvateľstvo, priemysel, poľnohospodárstvo, doprava, cestovný ruch) a historickej povahy (osídlenie, Veľká Morava, Uhorsko a pod.), čo môže študentom pomôcť pri ich všeobecnom vzdelaní, ale tieto vedomosti ich nijako neodlišia od absolventa prírodovedeckej fakulty¹².

J. Kancír a A. Madziková definujú v prvej kapitole didaktiku vlastivedy a následne väčšiu časť učebnice postavili na informáciách o humanizácii vzdelávania a alternatívnych prístupoch, čím podľa nás premárnili ponúknutý publikačný priestor učivom nezodpovedajúcim didaktike vlastivedy. Didaktika vlastivedy u nás ostala stále len akýmsi študijným predmetom pre prípravu učiteľov a je reprezentovaná len učebnými textami. Za nimi nestojí takmer žiadny alebo len veľmi slabý didaktický výskum. Didaktika vlastivedy, jej texty, ako aj predmet nemá z čoho vyrásť, má chabú oporu vo výskumoch. A aj tie epizodické výskumy, ktoré tu existujú, sú didaktickými textami veľmi málo nereflektované, lebo sa akosi nehodia do ich obvyklej výstavbovej štruktúry.

¹² Týmto kontrastom sa charakterizuje práve zmienená moderná koncepcia didaktickej znalosti obsahu (pozri najmä práce T. Janíka), ktorou sa odlišuje učiteľ od odborového špecialitu – učiteľ musí vedieť na rozdiel od odborového špecialistu žiakom učivo sprostredkovať, nie konštruovať nové poznatky.

Čo máme na mysli, ak hľadáme v didaktikách určených budúcim učiteľom zmienku o kognitívnej náročnosti istých operácií pre deti mladšieho školského veku? Ak hľadáme istý návod, ako postupovať pri sprostredkovaní učiva napr. o časovej priamke, či mape? Zmienené didaktiky vyzbroja učiteľa poznatkami o tom, čo presne znamená vrstevnica, alebo ako sa prejavilo národné uvedomenie Slovákov, avšak študent sa nič nedozvie o tom, že žiaka treba napr. naučiť chápať historický čas (vytvoriť predstavu časovej osi). V tejto súvislosti uvádzajú M. Machalová s E. Vyskočilovou (2005, s. 277) závažnú poznámku o tom, že mnohé z dôležitých tém vlastivedy sú nastavené tak, že z hľadiska rozvoja myslenia ich môžu pochopiť len žiaci s najvyšším myslením (bežne asi pätina žiakov v triede) – na učiteľa sa tým kladú omnoho vyššie nároky, ako mať prehľad v historických súvislostiach či vyučovacích metódach a prostriedkoch.

Ak vyčítame vlastivede jej didaktické pokrývkávanie, robíme to s vedomím, že mnohé didaktické cesty a postupy sú v odbornom diskurze známe už od sedemdesiatych rokov, kedy začal svoje poznatky prezentovať F. Jiránek (1972, 1973, 1974). Skúmal schopnosti vnímania času a priestoru (aj ekonomické hodnoty) žiaka prvého stupňa ZŠ, avšak ako píše autorky, mnohé z jeho záverov ostali mimo školu. Závažným poznatkom, ktorý Jiránek ponúkol didaktike, je, že pochopenie priestorových vzťahov a vnímanie lineárneho toku času je determinované porozumením priestorových a časových relácií a schopnosťou žiakov zahrnúť samých seba medzi objekty v priestore a v mysli sa vzdialiť od ich vlastnej skutočnosti (decentrácia žiakovho myslenia)¹³.

Na základe Jiráňkových zistení pracovali potom viacerí odborníci, ktorí najmä v praxi v experimentálnom vyučovaní overovali a vyvinuli rôzne návody a postupy, ktoré sa ukázali funkčne z hľadiska pochopenia náročných tém širším spektrom detí. Za kľúčový koncept sa v zemepisnej zložke vlastivedy považuje učivo o pláne, ktoré dáva základ pre pochopenie mapy a regionálneho učiva. Toto učivo je v súčasnej podobe vlastivedy prezentované žiakovi v 3. ročníku (diskutabilné ostáva aj radenie učiva, kedy svetové strany a orientácia podľa nich predchádza učivo o pláne, pozri učebnicu Vlastivedy: M. Kožuchová a kol., 2011). Vyžaduje od žiaka, aby trojrozmerný priestor redukoval do dvojrozmerného obrazu, navyše s vedomím pôdorysu daných predmetov. Tradične sa predpokladá, že stačí žiakom verbálne vysvetliť, že pri pohľade zhora vidíme predmety, objekty ako štvorce, obdĺžniky a pod. Súčasná učebnica vlastivedy nabáda žiakov, aby zatvorili oči a predstavili si, ako vidí

¹³ Na tomto mieste je korektné spomenúť, že Jiráňkove návody a zistenia (a mnohé ďalšie vytvorené na jeho základe) sú výsledkom konštruktivistických teórií učenia. Domnievame sa však, že nie je nutné byť proponentom tejto idey, ale ak sa ukázali niektoré postupy ako efektívne a funkčné, je priam povinnosťou sa nimi inšpirovať.

vták triedu zhora (s. 12). Tejto téme sa u nás venoval Pupala (1994, s. 21-23) a zistil, že pri podobnej inštrukcii o nákrese domu bolo neúspešných 92,8 % žiakov triedy. Pri opätovnej, o čosi detailnejšej inštruktáži žiaci formulovali svoje obmedzenia ako „...to sa nedá“. Otázkou teda ostáva, prečo nie je súčasťou didaktík oboznámenie sa s touto témou, s jej didaktickou náročnosťou a významnosťou na druhej strane, ak vieme, že Pupala sa téme venoval už v roku 1994 a existujú iné práce (A. Šebková, E. Vyskočilová, 1997; E. Vyskočilová, A. Matušková, 1998; A. Šebková, 2007; M. Machalová, 2004/2005), ktoré detailnejšie popisujú ďalšie postupy, ktoré je treba nasledovať, ak sledujeme mapu ako konečný cieľ „malej“ geografie vo vlastivednom vyučovaní.

Ekvivalentnú funkciu ako plán (triedy, obce) môže mať v dejepisnej zložke vlastivedy učivo o rodinných vzťahoch (genealógia), alebo téma radenia dní a mesiacov, ktoré položia základy chápaniu historického času. Obom témam venovala veľkú pozornosť už spomínaná E. Vyskočilová (1973, 1976) – vo svojich prácach ponúka inšpirácie pre navodenie takých pedagogických situácií, v ktorých budú deti konfrontované s operáciami (vratnosť, asymetrickosť, tranzitívnosť) potrebnými práve pri konštruovaní časovej priamky (Vlastiveda, 3. roč., s. 36-37). Rozdiel v spracovaní súčasných učebníc a Vyskočilovej postupoch je, že zostavenie rodokmeňa a kalendára je výsledkom žiakovho úsilia, nie východiskom učiva (Vlastiveda 2. ročník, s. 23-24 učivo o kalendári; s. 36-37 učivo o členoch rodiny, rodokmeň nie je spomenutý) – tento prístup je opodstatnený, lebo podľa autorky (M. Machalová, E. Vyskočilová, 2005, s. 279), ak dieťa pochopí toto, bude schopné konštruovať rôzne časové osi bez ohľadu na obsah, napr. bude schopné zostaviť rodokmeň historických osôb bez toho, aby muselo rozumieť letopočtom. Zvládlo totiž časovú reláciu, lineárny tok času a tiež spôsob, ako sa vizualizuje rodokmeň.

Nebolo cieľom tejto časti podrobne analyzovať didaktické postupy, ale upozorniť na to, že mnoho funkčných didaktických postupov sa vo vysokoškolskej príprave budúcich učiteľov primárnej pedagogiky u nás neobjavuje, pretože propedeutická funkcia vlastivedy je redukovaná najmä na sprostredkovanie pojmového aparátu a značné množstvo faktov, ktoré si žiaci majú na druhý stupeň „priniesť“ (M. Machalová, 2006, s. 309). Otázkou teda ostáva, či má zmysel venovať značnú časť vlastivedy 4. ročníka vedomostiam o priemysle, poľnohospodárstve, lesníctve a poznávaniu regiónov a nevenovať ponúknutý čas radšej postupom, ktorých funkčnosť je priamo úmerná ich časovej náročnosti.

4 Nové spoločenské trendy

V poslednej časti by sme radi načrtli tri trendy, ktoré skôr alebo neskôr môžu na slovenskú vlastivedu doľahnúť. Prvé dva, o ktorých sa pokúsime referovať, sú už čiastočne reflektované aj v našom odbornom priestore, o poslednom sa domnievame, že vzdelávacia realita ešte nie je v našej krajine v takej fáze, aby sme sami tento trend vnímali. Napriek tomu sme zmienku o ňom zaradili do tejto kapitoly, pre možnosť anticipovať ďalší vývoj nielen učebného predmetu vlastiveda, ale aj iných spoločenskovedných predmetov. Tiež si dovoľíme podotknúť, že ak by sme sa pozreli na všetky doteraz zmienené problémy vlastivedy z hľadiska hierarchie závažnosti, nasledujúce tri by stáli na jej chvoste. Avšak to neznamená, že je možné ich opomenúť. Najskôr by sme sa pozreli na problém, ktorý sme reprezentatívne pomenovali ako *národné vs. multikultúrne*. Nasledne sa dostaneme k druhému trendu *výchovy k občianstvu* a na záver sa pokúsime zhrnúť aktuálnu americkú skúsenosť *marginalizácie sociálnych štúdií*.

Národné vs. multikultúrne reprezentuje spoločenský trend, kedy sa spochybňuje existencia, resp. opodstatnenosť národného štátu. Na jednej strane takýto postoj pramení z globalizačných zmien, kedy vznikom väčších združení a celkov je rola a suverenita národného štátu oslabená. Na druhej strane je to viac akademický dôvod – koncept národa a národného štátu sa nespochybňuje pod prizmou globalizácie, ale cez postmoderné myslenie, ktorého znakom sa stalo aj favorizovanie multikulturalizmu. Táto koncepcia môže byť interpretovaná ako ideológia, ktorá presadzuje v krajine rôznorodú pestrosť skupín, ľudí, spôsobov života a pod. (viac Z. Danišková, 2010, s. 13-24), v ktorej sa, samozrejme, predpokladá rovnosť každej entity a ich vzájomná nesúmerateľnosť. Z toho je potom zrejmé, že národ ako konštitučná jednotka politického zriadenia nie je naďalej oprávnená, lebo v sebe nutne nesie etnocentrické, nacionalistické, hegemonické myslenie.

Vlastiveda ako učebný predmet vzniká na kontinente aj pod vplyvom etablovania sa národa a nacionalizmu a je zrejmé, že „veda o vlasti“ bude u detí budovať nielen povedomie o geografických či historických faktoch svojej krajiny, ale bude nutne pestovať aj lásku a hrdosť na svoju krajinu. V platnom kurikulárnom dokumente (Vlastiveda, ŠVP, 2011) je uvedené, že: „Vnímať, spoznávať a vytvoriť si kladný vzťah ku krajine, v ktorej žiak žije, je hlavnou úlohou vo všetkých troch ročníkoch primárneho vzdelávania. Prostredníctvom príbehov, rozprávok, piesní, pozorovaní, žiaci získavajú vzťah ku kraju, v ktorom žijú.“

Príkladom toho, že pri volaní po dekonštruovaní národa, resp. po „deetnizovaní verejného priestoru“ sa nezabúda ani na školský priestor, sú slová M. Vašečku (2009, s. 248), odsudzujúceho ten typ nacionalizmu, ktorý „v

plazivo etnizovanej podobe deti nasávajú v procese sekundárnej socializácie“. Podľa neho môže byť považovaný za nebezpečnejší ako ten vulgárny. Podobne dvojica autorov (D. Dvořák, M. Dvořáková, 2005, s. 218, 221) v kapitole venovanej spoločenskovednému vzdelávaniu na primárnom stupni uvádzajú, že vlastiveda sa bude musieť vyrovnáť nielen so zmenou spoločenského života v kontexte multikulturalizmu, ale aj s „triumfalistickou naráciou“, ktorú vo svojej analýze učebníc identifikovali. Uvádzajú, že nielenže sú fakty v dejepisnom učive českého vzdelávacieho systému prezentované prizmou Českej republiky, ale sa často jej obyvateľ označuje ako Čech, spája sa s adjektívom český. Ak si uvedomíme, že česká ústava vo svojom texte opisuje členov spoločenstva ako „občanov“ a slovenská ústava ako Slovákov, dá sa predpokladať, že pri analýze slovenských učebníc by autori prišli k podobným záverom. Napriek tomu je možné v platných učebniciach a kurikule vidieť náznaky prešľaknutia ideológie multikulturalizmu. V platnom obsahu (Vlastiveda, ŠVP, 2001) nachádzame také formulácie, ktoré odrážajú žiadaný typ myslenia: (Žiak „vníma a zaujíma postoj k multikultúrnej otvorenosti“. Vlastiveda rozvíja schopnosť „akceptovať ľudí, ktorí prišli na Slovensko z iných štátov“ a naučiť sa ich tolerovať, vnímať ľudí aj z iných kultúrnych oblastí. V učebniciach sa objavujú obrázky, ktoré reprezentujú súčasnú politickú korektnosť – zobrazené sú postavy žien aj mužov (dievčatá aj chlapci), telesne postihnutí, ako aj ľudia rôznych rás (pozri napr. Vlastiveda 2. roč., s. 34, 39, 40, 50)¹⁴.

Vlastiveda, ktorú prezentuje v škole vecné učenie, no zároveň je predmetom, v ktorom sa pestuje kladný vzťah ku krajine, bude v budúcnosti relativizovaná práve pre jej nacionálny charakter. Treba si však uvedomiť, že nie vždy a za každých okolností je možné súhlasiť s postojom, ktorý preferuje multikultúrnosť a pestrosť na úkor nacionalizmu¹⁵, či patriotizmu.

Druhým trendom, ktorý sa zmenou spoločenského kontextu dotýka vlastivedy, je problematika *výchovy k občianstvu*. Tento trend nemusí byť diskutabilný pri uvažovaní o jeho podstate, ale môže sa ukázať ako sporný, ak začneme hľadať spôsoby jeho realizácie.

Výchova k občianstvu, resp. pestovanie občianskej gramotnosti, je moderným vzdelávacím trendom pri tvorbe kurikula v zahraničí. Avšak koncentrovaný učebný predmet reprezentujúci občianske vzdelávanie je v súčasnej podobe vzdelávania zaradený až na druhý stupeň ZŠ, pretože sa predpokladá, že je to na prvom stupni vzdelávania ešte predčasné. Skúsenosti

¹⁴ V kontexte náboženstva sú prezentované (podľa nášho názoru legítimne) iba kresťanské zvyky.

¹⁵ Pojem vnímame neutrálnym jazykom ako ideu, podľa ktorej sa má politické teleso kryť s národom v najvyššej možnej miere.

zo zahraničia naznačujú, že občiansku gramotnosť (môžeme používať aj pojmy občianska participácia, občianska uvedomelosť) je možné začať pestovať už v primárnom vzdelávaní. Občianska gramotnosť je vymedzená ako „kapacita a kompetencia občanov chápať zmysel politického sveta, ktorá je nevyhnutným predpokladom ochoty a spôsobilosti zapájať sa do verejného diskurzu, hodnotiť či kontrolovať konanie úradov a verejnej správy (H. Milner In O. Zápotočná, 2011, s. 32). Akcentovaním tohto rozmeru vlastivedy sa vraciame späť na začiatok textu, kedy sme sa snažili vysvetliť rozdiel medzi americkým a európskym poňatím predmetu. V našom prostredí sa téme občianstva na prvom stupni venuje najmä J. Stará (2004, 2005), ktorá vlastivede vyčíta, že sa redukuje na odovzdávanie faktografických poznatkov z histórie a geografie. V jej videní (2004, s. 12) by bolo potrebné tento predmet obohatiť práve o výchovu k chápaniu a prijatiu noriem a hodnôt demokratickej spoločnosti, obohatiť o výchovu znalostí, zručností a postojov, ktoré by smerovali k aktívnemu zapojeniu sa do života spoločnosti a v neposlednom rade by sa vo vlastivede mala objaviť aj snaha pestovať u detí zručnosť kriticky analyzovať spoločenské problémy (2004, s. 12). Tieto ciele je možné plniť kurikulárnymi aj extrakurikulárnymi aktivitami. V prvom prípade by bolo potrebné inovovať vzdelávacie obsahy o témy, ktoré v sebe nesú potenciál občianskeho vzdelávania, inovovať metódy vo vyučovaní (čítanie novín) a aj organizáciu v školskej triede (účasť na rozhodovaní). K extrakurikulárnym aktivitám patria rôzne školské parlamenty, účasť školy na riadení, resp. riešení spoločenských problémov. Metóda, ktorej autorka venuje značnú pozornosť, je metóda *service learning*, tzv. učenie službou, pri ktorej sa kombinuje školské vyučovanie s reflexiou a skúsenosťou z komunitnej služby (rôzne príklady dobrovoľníckej práce). Tento prístup sa orientuje na dôležité sociálne a politické problémy a podporuje žiaka k aktivite a ochote zapojiť sa do vecí, ktoré presahujú jeho súkromný rámec. Práve analýzou tejto metódy sa dostávame k vyššie naznačenej (potenciálnej) kritike výchovy k občianstvu. Bodom sporu v tejto téme nie je či otázka, či výchovu k občianstvu chceme alebo nie, ale odpoveď na otázku, ako ju chceme realizovať. Učenie službou totiž podľa nášho názoru reprezentuje taký pohľad na výchovu, ktorá preferuje sociálny aktivizmus, nie školu, ktorej poslaním je transmisia kultúry.

Tento prístup je výrazom akademických teórií výchovy (Y. Bertrand, 1998), resp. konsenzuálneho diskurzu (B. Pupala, O. Kaščák, 2009), ktoré by mali napomôcť stabilite spoločenstva (viac H. Arendtová, 1994; R. Guardini, 1992). Sociálny aktivizmus vychádza z premisy, že škola je nástroj sociálnej zmeny, a preto sú v nej žiaci povzbudzovaní k občianskej aktivite a participácii, ktorej cieľom je vybudovať lepšiu spoločnosť (Bertrand hovorí o sociálnych teóriách výchovy; Pupala, Kaščák používajú pojem rekonštrukcionistický diskurz).

Pred slovenskou vlastivedou stojí teda nielen otázka, do akej miery samu seba zmení smerom k výchove k občianstvu, ale aj aké metódy bude pri tom využívať. Pri tomto úsilí je možné uvažovať o klasických modeloch náukových (knowledge based), eticko-výchovných (moral education), ale zvoliť aj cestu funkčnej gramotnosti (O. Zápotočná, 2011, s. 26-35).

Marginalizácia sociálnych štúdií je trend, ktorému čelia tieto predmety v súčasnej dobe najmä v Spojených štátoch amerických. Ich odborníci hovoria o devalvácii sociálnych štúdií, o ich exkludovanosti, o ich podradnom statuse, či dokonca metaforicky konštatujú, že stoja na „zadnej platni sporáka“ (N. Houser, 1995, s. 147-168; F. Doppen, F. Misco, N. Patterson, 2008, s. 1-25; C. H. Bolick, R. L. Adams, L. Willox, 2010, s. 1-22; C. S. Johnson, C. McGrew, 2011, s. 1-20). Učitelia uvádzajú, že školy kladú menší dôraz na vyučovanie sociálnych štúdií, že sa vytrácajú z ich tried, pretože „školy inštitucionálne znižujú dôraz na ich dôležitosť“ (C. H. Bolick, R. L. Adams, L. Willox, 2010, s. 1-22). Výskumníci potvrdzujú, že sa ich priestor v kurikule znižuje až na úroveň exklúzie, keď sa privileguje matematika, písanie, čítanie či prírodné vedy (F. Doppen, F. Misco, N. Patterson, 2008, s. 1-25). Znižuje sa ich časová dotácia (T. Rock et al., 2006, s. 455-483) až o v priemere 76 minút, ako kvantifikovalo Centrum pre vzdelávaciu politiku (C. H. Bolick, R. L. Adams, L. Willox, 2010, s. 1-22).

V čom tkvie príčina tohto stavu? Do úvahy by mohla byť vzatá analógia už spomenutej dilemy, keď dostávajú v rámci koncentrovanej vlastivedy väčší priestor kvázi prírodovedné témy (geografia) na úkor sociálnych, čím sa deťom môže implicitne vštepiť ich mocenská nerovnováha (M. Klusák, 2010, s. 378). Americký fenomén však nie je determinovaný novovekým sporom, či sú sociálne vedy vedami, ale je nezamýšľaným dôsledkom vládneho programu, ktorý bol prijatý ako politika prichádzajúca na pomoc znevýhodneným školopovinným jedincom. Ide o zákon *No Child Left Behind*, ktorý zavádza štandardizované plošné testovanie jazyka, matematiky, prírodných vied a čítania. Sociálne štúdie môžu byť predmetom testovania, ale nemusia – túto kompetenciu dostávajú do rúk individuálne vlády. Bolick, Adams a Willox (2010, s. 1-22) uvádzajú, že v roku 2007 testovalo plošne sociálne štúdie 11 štátov, v porovnaní s rokom 1998, kedy to vyžadovalo 38 štátov. Tvrdia však, že nezáleží na tom, či štát testuje, alebo nie, sociálnym vedám v škole to ubližuje tak či tak. Ak nepodliehajú testovaniu, je im odopieraný priestor¹⁶ v kurikule, ak testované sú, sú v moci želaných výstupov, čím sa redukuje

¹⁶ Ako poznamenal jeden učiteľ „na našej škole bolo povedané učiteľom tretieho a štvrtého stupňa, aby neučili sociálne štúdie a prírodné vedy do marca“ (J. Hoffman, L. Czop, S. Paris, 2001, s. 482-492).

použitie rôznych inovatívnych alebo „vzrušujúcich“ metód, čím trpí didaktika aj metodika.

Negatívne dopady testovania reflektujú aj pedagógovia, či študenti na fakultách, kde učia inštruktori, či profesori so širokým okruhom pedagogických a profesijných skúseností, ale nie špecificky zameraných na oblasť sociálnych štúdií. Mnohí vysokoškolskí pedagógovia sa vo výskume Bolicka, Adamsa a Willoxa označilo za „všestranných“ (tamže, s. 1-22). Zaujímavým príspevkom do diskusie je postreh Johnsona a McGrewa (2011, s. 1-20), ktorí si v súvislosti s používanými metódami v sociálnych štúdiách všimli pokles spolupráce medzi materskými školami/ primárnymi školami a verejnými inštitúciami zameranými na umenie (múzeá, galérie). Svoj text nazvali ironicky, pričom si jeho význam možno interpretovať dvojako: „No Child Left in Museum?“¹⁷. Tvrdia, že napriek jednoznačným výhodám a významom spolupráce školských inštitúcií s rôznymi verejnými inštitúciami¹⁸ pri výučbe sociálnych štúdií, súčasná idea akontability obmedzuje študentov a učiteľov na priestor triedy, kedy sa dokonca môžu vyhýbať exkurziám do múzeí, ak tieto nie sú explicitne zakotvené v národnom kurikule (A. J. Eakle, B. L. Dalesio, 2008, s. 604-613).

Ako sme spomenuli na začiatku, tento „testovací kontext“ nie je v našej krajine ešte prítomný v takej miere, kedy by sa učitelia či odborníci zhodli na tom, že výučba spoločenskovedných predmetov ustupuje tým, ktoré sú záujmom testovania, národných, či medzinárodných porovnávaní, alebo obrazom žiackej úspešnosti.

Z naznačeného však stále vyplýva, že slovenská vlastiveda je vystavená problémom inej povahy, ako americké „vecné učenie“. Bolo by vhodné tieto problémy začať riešiť (tak ako Somálka Ayaan Hirsi Ali žiadala európskych filozofov relativizujúcich počiatky osvietenstva, aby dopriali islamu ich vlastného Voltaira (Prins, 2005)) ešte predtým, ako začne byť vytláčaná na okraj záujmu, z iných dôvodov, ako je „len“ Klusákom opisovaná „nezávažnosť učenia“ (M. Klusák, 2010, s. 368). Tento apel smeruje na tvorcov vzdelávacej politiky, odborníkov či vedcov z tejto oblasti, aby sa začali zaoberať nastolenými dilemami, pretože si sociálne štúdie potrebujú vybojovať rovnocenný status voči predmetom trívia, ešte predtým, ako stratia aj ten nevábivý, akým disponujú v súčasnosti.

¹⁷ V prvom explicitnom vnímaní ide o narážku na názov zákona, ktorého výsledkom je spomínaný pokles spolupráce, druhá interpretácia sa nesie v duchu negatívnych príhod, ktoré môžu byť časom úsmevné, o tom, ako učiteľ zabudol dieťa v múzeu počas výletu. Paradoxne sa toto stať už nemôže, pretože do týchto inštitúcií sa už nechodí.

¹⁸ Autori používajú pojem public history institutions.

Záver

Text sa pokúsil priblížiť problémy, ktoré sme identifikovali v učebnom predmete Vlastiveda. Zámerom textu nie je jednostranná kritika, ale záujem vzbudiť diskusiu smerom k obsahu predmetu, k jeho rozsahu, k prepracovanejšej didaktike a najmä k nakopnutiu jej výskumnej základne, ktoré môžu nižší status predmetu posilniť. Okrem toho sme sa pokúsili upozorniť na potenciálne ideologické výzvy, ktoré na jednej strane budú akcentované z pozície zmeny sociálnej reality, na druhej strane môže vlastivedu postretnúť trend marginalizácie ešte predtým, ako si vydobyje svoje rovnocenné postavenie medzi zvyšnými predmetmi primárneho vzdelávania.

LITERATÚRA

- ARENDTOVÁ, H. 1994. *Krize kultury*. Praha: Mladá Fronta. 157 s. ISBN 80-204-0424-4.
- BERTI, A. E. 2002. Children's understanding of society: Psychological studies and their educational implications. In: Nasman, E.; Ross, A.: *Children's understanding in the new Europe*. Trentham Books, s. 89-107. ISBN 1858562511.
- BERTI, A. E. 2004. Children's understanding of politics. In: Barrett, M., Buchanan-Barrow, E.: *Children's Understanding of Society*. Hove: Psychology Press. s. 69-104. ISBN 1841692980.
- BERTI, A. E., ANDRIOLO, A. 2001. Third Graders' Understanding of Core. Political Concepts (Law, Nation-State, Government). Before and After Teaching. In *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, č. 4, roč. 127, s. 346-377. [citované 28. januára 2014]. Dostupné na: http://www.psicologia.unipd.it/home/fso/file/Berti_Andriolo.pdf.
- BERTI, A. E.; BOMBI, A. S. 1988. *The child's construction of economics*. Cambridge: Cambridge university press. 256 s. ISBN 0521332990.
- BERTRAND, Y. 1998. *Soudobé teorie vzdělávání*. 247 s. Praha: Portál. ISBN 8071782165.
- BOLICK, C. M., ADAMS, R. L., WILLOX, L. 2010. The marginalization of elementary social studies in teacher education. In *Social Studies Research & Practice*, č. 1, roč. 5, s. 1-22.
- BROPHY, J., ALLEMAN, J. 2002. Primary – grade student's knowledge and thinking about the economics of meeting families' shelter needs. In *American Educational Research Journal*. č. 2, roč. 39 s. 423-468.
- ČERNÝ, N. (1930 – 1931). Nové učebné osnovy prvouky. In *Komenský*, č. 58, s. 272-275, 324-327.
- DANIŠKOVÁ, Z. 2010. Marx opäť v školách: Multikultúrna výchova ako nástroj lepšej spoločnosti. In *Pedagogický časopis*. roč. 1. č. 1, s. 13-24.
- DOPPEN, F., MISCO, F., PATTERSON, N. 2008. The state od K-12 Social Studies Instruction in Ohio. In *Social Studies Research & Practice*, č. 3, roč. 3, s. 1-25.

- DOLIOPOULOU, E. 1995. Social Studies as a form and medium of education on the Greek kindergarten. In *International Journal of Early Years Education*. č. 2, roč. 3, s. 47-61.
- DVOŘÁK, D., DVOŘÁKOVÁ, B. M. 2005. Spoločenskovední vzdelávání. In Spilková, V. a kol. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál, s. 209-223 ISBN 80-7178-942-9.
- DVOŘÁK, D., DVOŘÁKOVÁ, M. 2006. Dvojí přítomnost sociálních věd v kurikulu české základní školy. In Maňák, J.; Janík, T. (ed.) *Problémy kurikula základní školy*. Brno: PdF MU, s. 229-234. ISBN 80-210-4125-0.
- DVOŘÁKOVÁ, M. 2009. Poznávání prekonceptů politologických pojmů jako součást rozvoje didaktické znalosti obsahu u studentů učitelství. In: Janík, T. et al. *Možnosti rozvíjení didaktických znalostí obsahu u budoucích učitelů*. Brno: Paido 2009, s. 129-137. ISBN 9788073151768.
- DVOŘÁKOVÁ, M. 2012. *Příprava studentů primární pedagogiky ke konstruktivistickému pojetí učiva a vyučování o společnosti* (dizertačná práce). Praha: UK. 129 s.
- DVOŘÁKOVÁ, M. 2013. Diagnostikování dětských pojetí společnosti studenty učitelství. In *Orbis Scholae*, roč. 7, č. 1, s. 101-117.
- EAKLE, A. J., DALESIO, B. L. 2008. Museum literacies of a second-grade classroom. In *The Reading Teacher*, č. 8, roč. 61, s. 604-613.
- GUARDINI, R. 1992. *Konec novověku: pokus o orientaci*. Praha: Vyšehrad. ISBN 8070210559.
- HOFFMAN, J., CZOP, L., PARIS, S. 2001. High-stakes testing in reading: Today in Texas, Tomorrow? IN *The Reading Teacher*, č. 5, roč. 54, s. 482-492.
- HOUSER, N. 1995. Social Studies on the Back Burner: Views from the Field. In *Theory and Research in Social Education*, č. 2, roč. 23, s. 147-168.
- JANÍK, T. 2007. *Pedagogical content knowledge, nebo, Didaktická znalost obsahu?* Brno: Paido. ISBN 8073151391.
- JIRÁNEK, F. 1972. Ontogeneze historickočasových operací. In: *Osobnost učitele a učení*, Praha: UK, s. 117-133.
- JIRÁNEK, F. 1973. Geneze chápání genealogických reakcí v mladším školním věku. In *Československá psychologie*, roč. 17, č. 3, s. 213-224.
- JIRÁNEK, F. 1974. *Rozvoj myšlení žáků mladšího školního věku při učení základům dějepisu*. Praha: UK.
- JOHNSON, C. S., MCGREW, C. 2011. No child left in Museum? In *Social Studies Research & Practice*, č. 2, roč. 6, s. 1-20.
- KANCÍR, J., MADZIKOVÁ, A. 2003. *Didaktika vlastivedy*. Prešov: Univerzum. 187 s. ISBN 80-89046-13-4.
- KORIM, V. a kol. 1995. *Vlastiveda s didaktikou*. Banská Bystrica: PdF UMB. ISBN 9788085162899.
- KOŽUCHOVÁ, M. a kol. 2011. *Vlastiveda pre 2. ročník základných škôl*. Bratislava: Expol Pedagogika. ISBN 978-80-8091-250-5.
- KOŽUCHOVÁ, M. a kol. 2011. *Vlastiveda pre 3. ročník základných škôl*. Bratislava: Expol Pedagogika. ISBN 978-80-8091-241-3.

- KOŽUCHOVÁ, M. a kol. 2012. *Vlastiveda pre 4. ročník základných škôl*. Bratislava: Expol Pedagogika. ISBN 978-80-8091-276-5.
- KLUSÁK, M. 2002. Prvouka v 1. třídě. První tematizace učení prvouce ve 2. třídě. In Pražská skupina školní etnografie. 1. – 8. třída. Praha: PdF.
- KLUSÁK, M. 2010. Poznávání sociálního prostředí. In Pupala, B., Kolláriková, Z. (eds.) *Předškolní a primární pedagogika*. 2. vyd. Praha: Portál, s. 363-400. ISBN 9788073678289.
- LEE, D. 2004. Early childhood social sciences: Social justice education or social engineering? In *The First Years Ngā Tau Tuatahi*, č. 1, roč. 6, s. 54-66.
- MACHALOVÁ, M. 2004/2005. Konstruktivistické učební úlohy a jejich role ve vlastivědě. In *Komenský*, roč. 129, č. 5, s. 16-21.
- MACHALOVÁ, M., VYSKOČILOVÁ, E. 2005. Vlastivěda jako základ pro porozumění časově historickým, sociálním, ekonomickým a prostorovým pojmům a vztahům. In Maňák, J.; Janík, T. *Orientace české základní školy*. Brno: PdF, s. 274-282. ISBN 80-210-3870-5.
- MACHALOVÁ, M. 2006. Co znamená, má-li se dítě naučit chápat historický čas? In Maňák, J.; Janík, T. (ed.) *Problémy kurikula základní školy*. Brno: PdF MU, s. 309-315. ISBN 80-210-4125-0.
- MINDS, G. 2005. Social studies in Today's Early Childhood Curricula. In *National Association for the Education of Young children*. [citované 27. januára 2014]. Dostupné na: <<http://www.naeyc.org/files/yc/file/200509/MindsBTJ905.pdf>>
- NAVRÁTILOVÁ, K.; PAPÍK, M. 1985. *Didaktika vlastivedy*. Nitra: PdF UK.
- National Curriculum Standards for Social Studies: A Framework for Teaching, Learning, and Assessment*. 2010. National Council for the Social Studies. Maryland: Silver Spring.
- PODROUŽEK, L. 1996. Prvouka. Vyučování prvouce na integrovaném pozadí ročních období. Plzeň: ZČU.
- PUPALA, B. 1994. K elementárnym podmienkam vývinu chápania pojmu mapa. In *Geografia*, č. 1/1994, s. 21-23.
- PUPALA, B., KAŠČÁK, O. 2009. *Výchova a vzdelávanie v základných diskurzoch*. Prešov: Rokos. 176 s. ISBN 978-80-89055-98-2.
- ROCK, T. et al. 2006. One State closer to a National Crisis: A Report on Elementary Social Studies Education in North Carolina Schools. In *Theory and Research in Social Education*, č. 4, roč. 34, s. 455-483.
- STARÁ, J. 2004. *Výchova k demokratickému občanství v primární škole*. Praha: UK. ISBN 80-7290-162-1.
- STARÁ, J. 2005. Výchova k demokratickému občanství. In Spilková, V. a kol. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál, s. 225-243. ISBN 80-7178-942-9.
- SUNAL, C. S. 1980. The Social Studies: How to begin? In *Day Care and Early Education*, č. 3, s. 44-47.
- ŠEBKOVÁ, A. 1997. Orientace žáků 1. stupně v okolí. In *Moderní vyučování*, č. 5, s. 10.
- ŠEBKOVÁ, A.; VYSKOČILOVÁ, E. 1997. Chápání prostorových vztahů u dětí mladšího školního věku. In *Pedagogika*, roč. 47, č. 4, s. 309-316.

- VÁŠEČKA, M. 2009. O vzťahoch k iným a k sebe: diverzita v krajine pod Tatrami. In Bútor, M. a kol. *Kde sme? Mentálne mapy Slovenska*. Bratislava: Inštitút pre verejné otázky & Kalligram, 584 s. ISBN 978-80-8934-519-9.
- VYSKOČILOVÁ, E. Pokus vyučovať žáky 2. ročníku chápání historického času na základě genealogie. In *Komenský*, 1973, č. 9, s. 545-553.
- VYSKOČILOVÁ, E. Vytváření základů historického myšlení žáků 2. ročníku. In *Komenský*, 1976, č. 4, s. 341-348.
- VYSKOČILOVÁ, E., MATUŠKOVÁ, A. 1998. Výzkum učiva a učení základům zeměpisné orientace v prvouce a ve vlastivědě. In *Pedagogika*, č. 1, roč. XLVIII, s. 41-53.
- VYSKOČILOVÁ, E.; MORGADO, L. Rozumí české děti ekonomickým pojmům a vztahům podobně jako portugalské děti? *Československá psychologie*, 2000, č. 6, s. 528-538.
- VYSKOČILOVÁ, E. 2006. Jak naučit děti ekonomickým pojmům a vztahům. In Maňák, J.; Janík, T. (ed.) *Problémy kurikula základní školy*. Brno: PdF MU, s. 300-308. ISBN 80-210-4125-0.

Zuzana Danišková, PhD.
 Katedra školskej pedagogiky
 Pedagogická fakulta
 Trnavská Univerzita v Trnave
 918 43 Trnava
 Email: zuzana.daniskova@truni.sk

Správy

Metodická konferencia učiteľov angličtiny

V dňoch 6. – 7. 6. 2014 sa na pôde Ekonomickej univerzity v Bratislave už po štvrtýkrát konala konferencia *English Language Teaching Forum*, ktorú zorganizovala Slovenská komora angličtinárov v spolupráci s Asociáciou jazykových škôl SR s podporou ministerstva školstva a ďalších partnerov.

Najvýznamnejšou osobnosťou konferencie bol David Crystal, známy po celom svete nielen medzi jazykovedcami a angličtinármi, ale vďaka svojej populárno-náučnej práci aj v širšej spoločnosti. V prednáške sa venoval rozmachu angličtiny v minulosti, jej súčasnému statusu ako *lingua franca* a vplyvom, ktoré určujú jej blízku budúcnosť. Spolu s manželkou predviedol aj divadelné predstavenie, ktoré tvorili rôzne slovné hračky. Ďalšou hlavnou prednášajúcou bola Gabriela Lojová z Univerzity Komenského, ktorá objasnila podstatu prístupu zameraného na žiaka. Učiteľ v ňom skôr napomáha autonómnemu učeniu sa žiakov než by vystupoval v direktívnej úlohe vševeda, ako to býva v tradičnom vyučovacom prístupe. Magdaléna Kubányiová z Univerzity v Birminghame v hlavnom referáte na pléne konferencie zdôraznila, že učiteľ musí mať víziu toho, akým učiteľom chce byť, a reflexiu, či sú aktivity, ktoré na hodinách robí, relevantné.

Okrem plenárnych prednášok si účastníci mohli vybrať z množstva prednášok a workshopov v ôsmich paralelných sekciách, ktoré viedli domáci i zahraniční odborníci. Ponúkali praktické tipy pre vyučovanie (využitie videí, básní, či divadelného umenia vo výučbe, rozvíjanie kritického myslenia či prezentačných techník, výučba špecifických vekových skupín, atď.), ale aj diskusie o ďalšom odbornom vzdelávaní a rozvíjaní profesionálnych kontaktov. Odborný obsah konferencie bol doplnený o stánky organizácií, ktoré sa venujú ďalšiemu vzdelávaniu angličtinárov, a stánky vydavateľstiev, ktoré ponúkali na predaj knihy v akciových cenách.

Účasť svojich učiteľov angličtiny na tejto konferencii by mala podporiť každá škola, ktorá chce mať motivovaných učiteľov na vysokej odbornej úrovni. Konferencia je pritom vhodná pre učiteľov všetkých typov škôl, keďže príspevky sa venovali vzdelávaniu detí, mládeže, vysokoškolákov aj dospelých. Informácie o budúcoročnej konferencii nájde čitateľ na webstránke konferencie (<http://www.eltforum.sk/>) alebo na blogu Slovenskej komory angličtinárov (<http://scelt.wordpress.com>).

Milada Walková

Konferencia „Škola a Veľká vojna“, Přerov

V dňoch 13. a 14. mája 2014 usporiadalo Múzeum Komenského v Přerove konferenciu s názvom Škola a Veľká vojna, ktorej témou bol dopad udalostí prvej svetovej vojny na dianie v školách a jej vplyv na každodenný život žiakov a učiteľov. Akcia sa uskutočnila pri príležitosti 100. výročia začiatku vojny. Viac ako tri desiatky účastníkov (18 konferenčných referátov) malo taktiež možnosť zúčastniť sa komentovanej prehliadky výstavného projektu přerovského múzea „Za císaře pána a jeho rodinu. Přerov na prahu 1. světové války.“

Problematickou školstva na slovenskom území počas prvej svetovej vojny sa autori venovali len okrajovo. Môžeme objaviť množstvo odborných článkov a statí, ktoré indikujú, že by sme sa v nich mohli niečo dozvedieť, opak je pravdou. Ako príklad môžeme uviesť jednu z posledných prác Jozefa Pšenáka (PŠENÁK, J. 2011. *Slovenská škola a pedagogika 20. storočia.*, s. 11-56), ktorý sa v kapitole *Slovenské školstvo a pedagogika 1901-1918* venuje hlavne analýze vtedajších platných uhorských školských zákonov.

Je to spôsobené tým, že rok 1918 je považovaný za významný medzník vo vývine slovenského školstva. Vo všeobecnosti väčšina odborných prác, aj keď to ich názov naznačuje, že by sa mohli venovať školstvu počas prvej svetovej vojny, rieši danú problematiku len do roku 1914, t. j. do obdobia vypuknutia prvej svetovej vojny a obdobie rokov 1914 – 1918 zostáva zväčša nepovšimnuté.

Sledovaná téma a obdobie poskytuje historikom školstva široké pole neprebádanej oblasti a aj z tohto dôvodu treba oceniť organizátorov konferencie v Přerove pri výbere témy konferencie.

Konferenciu otvorili Pavel Hamza, vedúci oddelenia kultúry a pamiatkovej starostlivosti Olomouckého kraja, Petr Hrbek, vedúci oddelenia školstva a mládeže magistrátu mesta Přerov a Radim Himmler, riaditeľ Múzea Komenského v Přerove.

Program konferencie bol rozdelený do viacerých tematických blokov. Stav školstva na Slovensku v období vojny, výrazne odlišný od situácie v českých krajinách, priblížili Jana Štulrajterová a Igor Marks, z Dubnického technologického inštitútu. Marta Konířová z přerovského múzea ozrejmila problematiku cenzúry učebníc a kníh v školských knižniciach. Jiří Pokorný z Univerzity Karlovy v Prahe zhodnotil úlohu Zemského ústředního spolku jednot učitelských v rokoch 1914 – 1918

Príspevky v ďalších blokoch sa venovali všeobecným, ako aj konkrétnym témam vo vzťahu k určitému regiónu alebo škole. Jarmila Klímová a Helena Kovářová z Múzea Komenského v Přerove priblížili situáciu v školstve v Přerove a Drahotušsku. Jitka Zezulová a Martina Šlancarová zo Státniho

okresního archivu v Kroměříži sa zamerali na učiteľský ústav a gymnázium v Kroměříži. Situáciu v reálke v Jevíčku priblížil Lukáš F. Peluněk z Univerzity Palackého v Olomouci. Josef Márc z Univerzity J. E. Purkyně v Ústí nad Labem poukázal na osudy niektorých učiteľov a ich povojnovú reflexiu.

Referáty o vojnovom školstve v regiónoch autori zaradili do širšieho kontextu. Petr Juřák z Múzea Beskyd Frýdek-Místek sa zaoberal rozborom zápisov vojnových udalostí v školských kronikách Frýdecko-Místecka. Množstvo informácií sa účastníci dozvedeli od kolegov z Jihočeskej univerzity v Českých Budejoviciach: Miroslav Novotný pripravil prehľad národnostného rozdelenia miestnych stredných škôl, Věra Trníková sa venovala príprave budúcich učiteľov južných Čechách a Klára Novotná priblížila vzdelávacie aktivity dámskeho spolku Ludmila.

Bohuslav Rejzl z Kladna zoznámil účastníkov zo životom škôl v Klatovách, v česko-bavorskom pohraničí. Václav Zeman zo Státního oblastního archivu v Děčíně sa venoval evanjelickému školstvu v okolí Děčína. Dalibor Státník zo Státního okresního archivu v Mělníku pripravil a predstavil rozbor školských kroník o vojnovom školstve v Mělníku a okolí so zameraním na prejavy vynútenej lojality učiteľov.

Následky vojny pripomenula vo svojom referáte Jana Bartošová z Národního pedagogického muzea a knihovny J. A. Komenského v Prahe, ktorá sa zamerala na osobnosť Marie Knížkové a jej vychovávateľskú činnosť sirôt legionárov.

Diskusia k jednotlivým príspevkom sa veľmi často zaoberala otázkou miery objektívnosti a vplyvu subjektívnych podmienok v oficiálnych a neoficiálnych dokumentoch a informáciách o situácii v školstve. Z diskusie taktiež vyplynulo, že v rámci témy „Škola a Veľká vojna“ zostáva veľké množstvo oblastí, ktoré by si zaslúžili hlbšie preskúmanie a zhodnotenie najmä z regionálneho hľadiska – napr. národnostné a súkromné školstvo, osudy učiteľov (nevojakov, príslušníkov rakúsko-uhorskej armády aj legionárov) a učiteľiek, úloha učiteľských organizácií.

Z príspevkov konferencii chystajú organizátori vydať do konca roka 2014 zborník.

Igor Marks

MYWEB: Measuring Youth Well-Being

Výskumný projekt MyWeb financuje EÚ. Na jeho riešení participuje trinásť univerzít a výskumných organizácií z jedenástich európskych krajín: Manchester Metropolitan University, UK, University of Bremen, Grécko, Pompeu Fabra University, Španielsko, Ivo Pilar Institute of Social Sciences Zagreb, Chorvátsko, University of Debrecen, Maďarsko, Daugavpils University, Litva, Panteion University of Athens, Grécko, Tallinn University, Estónsko, University of SS Cyril and Methodius, Slovensko, Centre for Research and Studies in Sociology, ISCTE, Lisbon University Institute, Portugalsko, Caucasus Research Resource Centers, Grécko, The Institute for Social and Economic Research, University of Essex, UK, University of Cambridge, UK. Hlavným partnerom je Manchester Metropolitan University, UK, a hlavným koordinátorom celého projektu Gary Pollock. Za Slovenskú a Českú republiku je hlavným koordinátorom projektu Ladislav Macháček.

MyWeb je zameraný predovšetkým na:

- objektívne a subjektívne opatrenia smerujúce k blahobytu (well-being) detí a mladých ľudí,
- opatrenia týkajúce sa zdravia, životného štýlu a chudoby,
- rodinné skúsenosti, vrátane rodičovskej rodiny, jej zániku a reformácie, a jej vplyve na deti,
- vzdelávanie a školské skúsenosti,
- prechod zo školy do práce,
- formovanie vzťahov mladých ľudí,
- narodenie dieťaťa a založenie rodiny,
- bytové podmienky,
- zmapovanie aktuálnych skúseností a dynamiku rozvoja priateľských kruhov,
- občianske a voľnočasové aktivity,
- skúsenosti a zážitky najzraniteľnejších skupín v spoločnosti.

Projekt vychádza z konceptu "blahobyt detí a mládeže". Podpora detského a mládežníckeho blaha sleduje nielen, aby mali deti dobré detstvo, ale chápe sa aj ako pevný základ pre ich budúci blahobyt ako dospelých. Napriek značnému akademickému a politickému záujmu o túto problematiku v priebehu posledných desaťročí neexistuje všeobecne prijatá definícia tohto pojmu (well-being). V akademickej literatúre sa používa ako pojem zastrešujúci jednotlivé oblasti kvality života.

Projekt zahŕňa rôzne oblasti tvoriace rámec blahobytu detí a mladých ľudí, ktoré zaisťujú dôkladný pohľad na dáta, ktoré sú potrebné na zachytenie európskej politiky na podporu dobrých životných podmienok detí a mladých ľudí. Cieľovými skupinami projektu sú predovšetkým deti a mladí ľudia, ale aj široká škála odborníkov vo vláde, mimovládne organizácie, akademická obec,

oblasť praktickej realizácie mladých ľudí. Všetci sa budú podieľať na zhromažďovaní údajov o blahobyte detí a mládeže a na určovaní vhodnej stratégie.

Aj výskumná skupina na Slovensku (FSV UCM v Trnave) pod vedením Ladislava Macháčka chce prispieť k lepšiemu pochopeniu toho, ako by sme mali merať a zbierať údaje o deťoch a mladých ľuďoch, a napokon zlepšiť ich životy prostredníctvom rozvoja politik založených na spoľahlivých dôkazoch.

Projekt mapuje existujúce výskumy a dáta, aktuálne poznatky o literatúre a sociálnej praxi v celej EÚ a mimo nej, skúma spoluprácu s mladými ľuďmi, realizuje pilotný prieskum rozličných politik a ich dopad. Budeme sa venovať diseminácii získaných výsledkov, čo umožní aj podpora ministra práce a sociálnych vecí Jána Richtera, ktorú prezentoval v liste dekanovi FSV UCM v Trnave.

Aktuálne sme v rámci projektu (WP2). za Slovenskú a Českú republiku odovzdali výskumné dáta získané expertnými rozhovormi. Otázky sa týkali týchto okruhov a oblastí:

Súčasná politika a projekty

1. Aké sú Vaše súčasné úlohy/projekty vzhľadom na rozvoj a udržanie blahobytu detí a mladých ľudí (children well-being)?
2. Máte nejaké iné alternatívy okrem týchto úloh?
3. Ktoré vládne alebo mimovládne organizácie sa na tejto problematike a týchto rozhodnutiach podieľajú?
4. Čo sa týmito politikami/projektmi na predchádzajúcom stave zmenilo?
5. Ktoré ciele sa ešte nepodarilo naplniť?
6. Sú nejaké konkrétne prekážky implementácie spomínaných politik/projektov? (inštitucionálne, organizačné problémy, štruktúry)
7. Čo bolo impulzom/motiváciou pre participáciu na takomto projekte/politike?
8. Máte nejaké konkrétne úmysly zmeniť súčasnú politiku v tejto oblasti?
9. Ktoré politické záležitosti, problémové oblasti sú menej podstatné a prečo?
10. Aká je efektivita: vstupné náklady/výstupné zhodnotenie, náklady?
11. Aké organizačné metódy sú využívané a aké sú možnosti opakovania tohto procesu?
12. Viete, akým spôsobom bola politika v tejto oblasti tvorená?
13. Myslíte si, že tvorcovia politik reflektovali názory ľudí, ktorých sa táto politika dotýka a použili aj iné zdroje skúseností a vedomostí o danom probléme?

Minulosť a budúcnosť, vo všeobecnosti

1. Ako odhadujete politiku detského blahobytu (well – being) na Slovensku/v ČR vo všeobecnosti?
2. Sú nejaké indikátory, ktoré sú prehliadané alebo nedostatočne pokryté s ohľadom na detskú/mládežnícku politiku?
3. Aké očakávania máte vo vzťahu k EÚ a detskému blahobytu?
 - Detská starostlivosť
 - Prístup k vzdelaniu
 - Prostredie, v ktorom dieťa vyrastá (najmä rodina)
 - Rodičovská podpora (zariadenia pre deti počas pracovnej doby, podpora chudobných rodín, ...)
4. Ako môžu byť podľa Vás názory a myšlienky detí lepšie integrované do verejnej politiky a rozhodovania?
5. Aká miera participácie a integrácie je „sponzorovaná“ zhora, „generovaná“ zdola, prípadne kombinácia oboch?
6. Ako by sa dalo podľa Vás pomôcť rodinám s nízkymi príjmami zabezpečiť adekvátnu starostlivosť o deti, aby bolo možné zabezpečiť vzdelanie, školenia, pracovné výsledky a zlepšiť kvalitu detskej starostlivosti?
7. Aký spoločenský vývoj je nevyhnutný, aby bolo možné prepojiť domácu (neformálnu) starostlivosť o deti s formálnou detskou starostlivosťou? Aké sú prekážky a aké ciele sa podarilo/nepodarilo dosiahnuť?
8. Aké skupiny detí sú vo všeobecnosti vylúčené z politík a projektov a aké iniciatívy existujú na ich integráciu?

Benefity/prospech z výskumných dát a štúdií

1. Ako ťažíte/môžete ťažiť z longitudinálnych štúdií? (uved'te príklady)
2. Sú nejaké aspekty, ktoré Vám chýbajú v súčasnom výskume a štúdiách? Prosím, uveďte
3. Ako je možné tieto porovnať z hľadiska relevancie a presvedčivosti?
4. Akým spôsobom ste vyhodnocovali Vaše výsledky, výskumy a ako ste robili rozhodnutia na základe výskumu?

V Slovenskej republike sme realizovali 4 rozhovory. Výber informátorov sme uskutočnili na stretnutí výskumného tímu (Ladislav Macháček, Silvia Dončevová, Jaroslav Mihálik). Hlavný sprostredkovateľ našich kontaktov bol Rastislav Bednárík (expert Ústavu sociálnych vecí a práce, Bratislava).

Respondent 1 a 2 zastupovali **štátnu správu** (Oddelenie štátnej podpory a stratégie sociálnej a rodinnej politiky, Ministerstvo práce, sociálnych vecí a rodiny SR), respondent 3 zastupoval **mimovládne organizácie** (Centrum pre výskum etnicity a kultúry). Respondent 4 zastupoval inštitúciu reprezentujúcu **oblasť mládežníckej politiky a práce s mládežou** (Iuventa – Slovenský

inštitút mládeže). Respondenti 1 a 2 boli zástupcovia inštitúcie štátnej správy, ktorá má zodpovednosť za legislatívu, ktorá súvisí so sociálnou politikou na Slovensku a má vplyv na formuláciu legislatívnych nástrojov ovplyvňujúcich aktuálny stav blahobytu detí a mládeže na Slovensku. Respondent 3 zastupoval jeden z mnohých subjektov občianskej spoločnosti, ktorý zastupuje vo vyjednávaní legislatívnych noriem rozličné skupiny detí a mládeže. Respondent 4, zastupujúci Slovenský inštitút mládeže, reprezentoval expertnú inštitúciu, ktorá sa usiluje o začlenenie oblasti wellbeing do novej koncepcie mládežníckej politiky a práce s mládežou na Slovensku (2014).

Za Českú republiku sme realizovali 3 rozhovory. **Štátnu správu** zastupoval informátor 1 (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, Odbor pro mládež) a informátor 2 (Oddělení koncepce a mezinárodní spolupráce, Národní institut pro další vzdělávání) a informátor 3 zastupoval **mimovládne organizácie** (YMCA). Výberu informátorov predchádzalo spoločné stretnutie členov výskumného tímu, na ktorom sme zadefinovali oblasti, ktoré by mali informátori pokryť a následne vyhľadanie možných zdrojov. Sprostredkovateľ kontaktov bola Jana Miháliková (Juventa). Informátor 1 a 2 boli oslovení ako zástupcovia štátnej správy, ktorá má priamy vplyv na tvorbu a realizáciu legislatívy, súvisiacej s politikou detí a mládeže, a teda priamy vplyv na formuláciu legislatívnych nástrojov ovplyvňujúcich aktuálny stav blahobytu detí a mládeže v Českej republike. Informátor 3 bol oslovený so zámerom zaistiť pohľad jednej z organizácií tretieho sektora, ktorých prítomnosť pri vyjednávaní legislatívnych opatrení je nevyhnutná. Iné oslovené organizácie tretieho sektora sa nám do procesu zberu výskumných dát zapojiť nepodarilo.

Metodika zberu informácií

Prvotný zámer bol získať potrebné informácie metodikou rozhovorov face to face. Komunikácia prostredníctvom e-mailu sa ukázala ako najvhodnejšia nielen z hľadiska časového, ale najmä z hľadiska náročnosti témy. Respondenti sa cítili komfortnejšie, nakoľko mali čas potrebný na sformulovanie a kontrolu poskytnutých informácií.

Tematické okruhy expertného interview

Podľa metodického usmernenia koordinátora sme sledovali tieto tri hlavné oblasti problematiky: súčasná politika a projekty, minulosť a budúcnosť problematiky, prospech z výskumných dát a štúdií.

Zber údajov

Výber a získanie súhlasu respondentov prebehol v termíne 7. 4 – 11. 4. 2014, následná komunikácia s jednotlivými expertmi sa uskutočnila v termíne 11. –

25. 4. 2014. Analýza rozhovorov prebehla v termíne 30. 4. – 7. 5. 2014. V tomto období pracuje výskumná skupina na ďalších úlohách, ktorými je analýza existujúcich politík, ktoré sa primárne či okrajovo dotýkajú blahobytu detí a mládeže.

Podrobnejšie informácie nájde čitateľ na www.fp7-myweb.eu

Silvia Dončevová

Recenzie

BÄCKER-BRAUN, Katharina: Rozvoj inteligencie u detí od 3 do 6 let

Praha: Grada, 2014. 198 s. ISBN 978-80-247-4798-9

Recenzovaná publikácia patrí medzi rozsahom útle, ale obsahom pozoruhodne koncipované publikácie. Už letmý pohľad do štruktúry obsahu ukazuje, že nejde o tradične teoreticko-komparatívny text, ale o praktický návod, ako efektívne a zábavne využiť poznatky z pedagogiky a psychológie v oblasti rozvíjania inteligencie detí v predškolskom veku. Autorka hneď v úvode rozpravy o problematike nastoľuje zásadné otázky rozvoja detskej inteligencie: či už ide o vymedzenie podoblastí rozvoja inteligencie (od rozvoja reči po duchovný rozvoj), akceptáciu nerovnomernosti vo vývoji každého dieťaťa, špecifiká predškolského veku, vymedzeného trojročným rozpätím (na prvý pohľad tak krátkym a pritom tak rozsiahlym, intenzívnym a pestrým vzhlľadom na pokroky vo vývoji). To je však k teórii tohto obdobia vývinu človeka asi tak všetko. Všetko ostatné sú praktické návrhy, ako dieťa nenápadne a nenásilne viesť k dosiahnutiu čo možno najideálnejšieho stavu v jednotlivých podoblastiach rozvoja inteligencie. Na základe vymedzenia jednotlivých podoblastí je štruktúrovaná celá publikácia: jazyk, hudba, matematika, priestor, pohyb, príroda, nekonečno – fenomény, ktoré sú akoby nástrojom k poznávaniu sveta a seba zároveň. Autorka pri tom vychádza z definícií Howarda Gardnera, ktorý za svoju teóriu mnohopočetnej inteligencie získal v oblasti rozvoja inteligencie mnohé ocenenia. Slovom autorky: „teória mnohopočetnej inteligencie sa stala základom komplexného prístupu k rozvoju schopností. Dôsledky sú nemerateľné. Rečové a matematické schopnosti nielenže sú súčasťou rozvoja, ale najviac sú v rovnakej rovine s hudbou, pohybom a tiež duchovnom“ (s. 13). Okrem inteligencie jazykovej, matematickej, hudobnej, pohybovej, priestorovej, prirodzenej a duchovnej však publikácia nezabúda ani na inteligenciu emočnú, v posledných rokoch tak aktuálnu.

Tak, ako podľa autorky „rôzne druhy inteligencie otvárajú dvere do sveta“ (s. 10), tak publikácia otvára možnosti a príležitosti pre deti a ich vychovávajúcich na spoločne strávený čas pri zábavnom cíbení si dôležitých schopností. Tie majú za cieľ vytvárať správne podnety a stimulovať mozog ku stále lepším a trvalejším výkonom. „Všetko, čo počujeme, vidíme, vnímame čuchom, chuťou a hmatom, nás v mozgu za pôsobenia zodpovedajúcich podmetov stimuluje. Čím častejšie takéto skúsenosti prežívame, tým viac informácií sa v mozgu nazhromaždí, teda tým viac sa naučíme“ (s. 11). Autorka však nezanedbáva rolu genetickej predispozície ani atmosféry, v akej dieťa vyrastá. V súvislosti s tým pripomína aj dôležitosť kvalitných vzťahov a pestrosť emocionálneho prežívania, pretože iba kvalitná súhra myslenia a cítenia môže viesť k inteligentnému správaniu a konaniu. Ďalšiu dôležitú rolu zohráva už spomínaný rešpekt k individuálnym danostiam vývoja a

prirodená postupnosť pri formovaní jednotlivých podoblastí inteligencie, aj keď podľa autorky “v skutočnom živote všetky druhy inteligencie harmonicky spolupracujú” (s. 13).

Alfou a omegou publikácie je hra. Ako inak, keďže ide o deti v predškolskom veku. Hra je fenomén, prostredníctvom ktorého deti spoznávajú svet, ľudí aj seba. Vďaka hre deti prenikajú do sveta hlbšie a intenzívnejšie spoznávajú jeho zákonitosti. Hra je presne tá metóda, ktorú využíva autorka na tréning jazykových, hudobných, matematických, priestorových, pohybových, prirodzených, duchovných a napokon emočných schopností, presne v tomto poradí. Logika poradia je jasná, tak isto aj cieľ a zmysel každej hry. Pre jednotlivé hry je dôležitý skrytý primárny cieľ (rozvoj niektorej schopnosti), ten však vnímajú iba zainteresovaní dospelí. Pre adresnú skupinu je tu pestrosť, fantastičnosť, tvorivosť, zábava, viditeľný výsledok. Bonusom všetkých uvádzaných hier (a evidentným zámerom autorky) je takmer výlučné používanie bežne dostupných materiálov a pomôcok. Tiež nezanedbateľný detail. Niektoré hry sú až primitívne jednoduché, kým ich obsahové posolstvo je až zarážajúco adresné. Zdá sa, že autorka nemá k deťom ďaleko, ale naopak, veľmi presne vie, ako ich zaujať tak, aby “spolupracovali” na vlastnom rozvoji. Obzvlášť zaujímavé sú časti, v ktorých sa autorka venuje tak vážnym až zdanlivo pre deti nezaujímavým oblastiam, ako je matematika, logika, duchovno. Dospelý človek má pred nimi prirodzený rešpekt, napriek tomu autorka nachádza spôsoby, ako prezentovať aj tento seriózny svet zábavnou a odľahčenou formou. Tejto publikácie niet veľmi čo vyčítať: prináša deťom radosť z poznania formou hry a zábavy. Čo viac deťom želať.

Nie je dôležité predstavovať jednotlivé kapitoly publikácie. Každá má rovnakú štruktúru: niekoľko riadkov podstatnej pedagogickej a psychologickej teórie, ktorá osvetľuje zmysel záujmu o konkrétny fenomén. A potom množstvo pedagogických hier rôzneho druhu a charakteru, ktoré majú okrem poznania pobaviť, uvoľniť, viesť k spolupráci a riešeniu zadaného problému. A spájať – deti s vychovávajúcimi či deti medzi sebou.

Publikácia je ľahko čitateľná, ľahko pochopiteľná a ľahko použiteľná v predškolskej praxi, pedagogickej aj rodinnej. Je teda možné ju odporúčať nielen učiteľkám/učiteľom v materskej škole, ale aj vychovávateľom/vychovávateľkám v iných školských zariadeniach a samozrejme rodičom. Títo majú vďaka publikácii možnosť rozšíriť si svoje praktické zručnosti či overiť si správnosť/nesprávnosť svojich doterajších postupov pri zdokonaľovaní inteligencie svojich či zverených detí. Benefítom je spoločná zábava a radosť z objavovania sveta netušených možností.

Silvia Dončevová
Fakulta sociálnych vied
Univerzita sv. Cyrila a Metoda, Trnava

ČAPEK, Robert: Odměny a tresty ve školní praxi

Praha: Grada Publishing, 2014. 192 s. ISBN 978-80-247-4639-5

Otázky odměn a trestov v škole sú staré asi ako školstvo samo, názory na ne sa však počas rokov menili. V súčasnej modernej spoločnosti vznikajú nové problémy, s ktorými si učitelia prostredníctvom tejto činnosti musia poradiť. Preto je zaujímavé a prínosné, keď mladí autori prichádzajú s novým pohľadom na odmeňovanie a trestanie v školskej praxi. Ešte cennejšie je, ak vyplýva z ich vlastnej praxe.

Takéto poznatky prináša aj nová publikácia Roberta Čapka z Univerzity v Hradci Králové. Ide o druhé, prepracované vydanie. Snahou autora je podľa jeho slov vyhnúť sa extrémnym situáciám v školách a venovať sa skôr takým, ktoré učiteľov najviac a bežne trápia, aby mohli poslúžiť ako príklad pre väčšinu učiteľov.

Jednotlivé kapitoly sú zrozumiteľne zoradené a veľkým prínosom je, že v nich nájdeme kazuistiky viažuce sa vždy ku konkrétnemu problému. Autor uvádza aj najčastejšie otázky a argumenty ostatných pedagógov, takže svoje úvahy sám stavia do konfrontácie a uvažuje o nastolených otázkach z viacerých hľadísk.

V úvode knihy autor rozoberá školské prostredie z hľadiska príčin nevhodného správania sa žiakov, autority učiteľa a jeho prístupu k žiakom. Učiteľ je podľa neho dôležitým vzorom správania sa pre svojich žiakov a nedostatky vo výchovno-vzdelávacom procese vo veľkej miere ovplyvňujú klímu triedy. V hľadaní príčin nevhodného správania sa žiakov v škole autor nezabúda ani na nedostatky v rodinnej výchove. Podotýka však, že mnohí pedagógovia nedokážu viesť s rodičmi vhodný dialóg o problémovom správaní svojich detí. Kritika učiteľov je prítomná aj v ďalších kapitolách. Naozaj sú aj na našich školách v mnohých otázkach niektorí učitelia tak málo kompetentní?

V ďalších kapitolách, ktoré sú jadrom tejto publikácie, sa autor venuje odmenám a trestom ako regulátorom správania sa žiakov a hodnoteniu žiakov. V ich úvode konštatuje, že odmeny a tresty patria ako behavioristický prístup medzi najbežnejšie výchovné prostriedky, no ďalej uvažuje aj nad tým, pričom uvádza citácie iných autorov, či je vôbec správne takýmto spôsobom správanie sa žiakov na základe odměn a trestov modifikovať.

V kapitole Odměny sa píše, že pozitívne hodnotenie je jedným z kľúčových prvkov moderného vzdelávania. Čitateľ v nej môže nájsť niekoľko podnetných rád ako k odmeňovaniu žiakov pristupovať. Autor upozorňuje na to, že učitelia majú tendenciu všímať si skôr negatíva žiakov, pričom pozitívne výsledky ostávajú bez povšimnutia. No zároveň dodáva, že nie je možné chváliť čokoľvek a kedykoľvek. V ďalšej kapitole o trestoch sa dočítame o zásadách trestania, pričom obzvlášť zaujímavá je podkapitola o druhoch a postupnosti

trestov, od pohľadu do očí, až po splnenie hrozby a predvedenie žiaka k riaditeľovi školy. Postupovať je teda nutné od miernejšieho k prísnejšiemu trestu.

Najčastejšie druhy problémového správania sa žiakov, a to situácie, keď si študenti navzájom radia, krádež v triede, agresivita žiakov, šikanovanie, žiacky humor a žarty, záškoláctvo, moderné technológie, triedna vzbura, alkohol a rušivé správanie sa žiakov, sú analyzované v rámci kapitoly o trestoch. Okrem riešenia, resp. trestania týchto problémových situácií, tu nájdeme aj možné príčiny takéhoto správania sa. A to je pre učiteľa nesmierne dôležité. Pochopenie nevhodného správania sa žiaka by malo predchádzať jeho trestaniu.

Hodnoteniu žiakov ako neoddeliteľnej súčasti spôsobu uplatňovania odmien a trestov v škole je vymedzená samostatná kapitola. Medzi odborníkmi ide stále o veľmi živo diskutovanú problematiku. Ako autor konštatuje, hodnotenie má pre žiaka veľký význam a známky majú preňho oveľa väčšiu hodnotu, keď sú vysvetlené. Prikláňa sa teda k číselnému hodnoteniu na stupnici 1-5, no zároveň ho nestavia do opozície k slovnému hodnoteniu, upozorňuje na to, aby učitelia tieto druhy hodnotenia spájali a využívali známky v prospech žiakov. Učiteľov nabáda k tomu, aby sa nebáli dávať dobré známky a nedržali sa striktné aritmetického priemeru, pre žiaka je totiž oveľa dôležitejšie, aby mal daný predmet rád, aby ho práca na hodinách bavila. Autor navrhuje odmeňovať žiaka nie na základe prísne danej stupnice, ale na základe jeho vlastného pokroku, žiakov vzájomne neporovnávať a zamedziť aj tomu, aby sa porovnávali navzájom, zdôrazňuje individuálny prístup, namiesto štvorky a päťky navrhuje známku radšej neudelieť a namiesto produktu navrhuje hodnotiť proces, to znamená, zamerať sa na hodnotenie všetkých kľúčových kompetencií, nielen intelektových. Odmietajú zbytočné memorovanie učiva bez toho, aby o danej téme žiaci premýšľali.

Myšlienky pozitívneho odmeňovania a odmietanie zbytočného traumatizovania žiakov známkou sú veľmi podnetné. Podľa autora publikácie existuje stále veľa učiteľov, ktorí známku preceňujú a nehodnotia na základe jasných, vopred stanovených kritérií. Autor je zástancom humanisticky orientovaného prístupu k školskému hodnoteniu, čo je v súčasnosti moderné. Jeho tienistou stránkou však môže byť situácia, ak sa žiak s dobrou známkou uspokojí a namiesto usilovnejšej práce bude pracovať ešte menej, alebo ak žiaci, ktorí dosahujú dobré známky vďaka intelektu zistia, že pre ich získanie sa stačí učiť menej ako dokážu. Takisto situácia, keď žiaci dostávajú jednotky z rôznych činností, napríklad za aktivitu na hodine, a na konci roka môžu mať dvojku či trojku z dôvodu horších vedomostí, môže byť riziková. Žiakom, predovšetkým mladším, a ich rodičom sa ťažko pripúšťa horšia známka na vysvedčení, ak mali udelených veľa jednotiek. Tiež je náročné zamedziť vzájomnému

porovnávaní sa žiakov a pocitom krivdy, aj keď sa o to učiteľ zo všetkých síl snaží. Tieto stránky humanisticky orientovaného hodnotenia žiakov v publikácii chýbajú.

V ďalšej časti knihy, v kapitolách Meranie triedy a Výskum, nájdeme podnety ako získavať od žiakov spätnú väzbu a merať sociálnu klímu v triede. Ako autor zdôrazňuje, dôležité je nielen sociálnu klímu v triede odmerať, ale ju aj správne interpretovať. Poznatky z týchto kapitol pomôžu predovšetkým triednym učiteľom, ale nielen im.

V kapitole Mravná výchova v škole autor v stručnosti uvádza cieľ a zásady, resp. stratégie mravnej výchovy. Pripomína, že okrem vyžadovania mravného správania sa od žiakov by sami učitelia mali zásady mravnej výchovy uplatňovať v každodennom kontakte s deťmi. Výchovu k morálke spája s rešpektom a zodpovednosťou. V závere konštatuje, že uplatňovaním uvedených stratégií mravnej výchovy v súvislosti so správnou prácou s odmenami a trestami učiteľ v žiakoch podporuje autonómnu morálku, ak je sám príkladom.

V závere publikácie sú zaradené krátke kapitoly Suportívne vyučovanie a Byť dobrým učiteľom. Ide o charakteristiku suportívnych, teda podporujúcich vyučovacích metód a v závere o zhrnutie publikovaných myšlienok v desiatich bodoch pre dobrého učiteľa. Autor si je zároveň vedomý, že „dobrý učiteľ“ je ťažko definovateľný termín. V tejto súvislosti pripomína potrebu získavania spätnej väzby učiteľa od žiakov.

Recenzovaná publikácia je hodnotným príspevkom predovšetkým v oblasti didaktiky. Môže poslúžiť nielen študentom učiteľstva, ale aj pedagógom, ktorým osud ich žiakov nie je ľahostajný. Aj keď by možno s niektorými názormi autora nesúhlasili, podnecujú k zamysleniu sa a možno aspoň k malej zmene dobrým smerom vytváraním pozitívnejšej klímy v triedach a aj na školách.

Andrea Čonková
Pedagogická fakulta
Univerzita Komenského, Bratislava

ZORMANOVÁ, Lucie: Obecná didaktika. Pro studium a praxi

Praha: Grada, 2014. 240 s. ISBN 978-80-247-4590-9

Průcha označil všeobecnú didaktiku za kráľovnú pedagogiky alebo edukačných vied (2000, s. 101). Reflektoval dve poňatia všeobecnej didaktiky, to prvé, širšie sa spája s rozširovaním praxe a teórie vyučovania na celé pole zámerného učenia a vyučovania (všeobecná didaktika ako instructional science). Druhé poňatie túto vednú disciplínu interpretuje ako všeobecnú teóriu procesov

učenia a vyučovania a teóriu o „obsahoch a formách týchto procesov v školskom edukačnom prostredí“ (Průcha, 2002, s. 102). V rámci úvah o metodologickom profile všeobecnej didaktiky citovaný autor spomína tiež úsilie niektorých teoretikov odlíšiť všeobecnú didaktiku od školskej didaktiky, odvolávajúc sa na Kalhousa, ktorý školskú didaktiku považuje za subsystém všeobecnej didaktiky a vymedzuje ju ako „teóriu výučby v podmienkach školy“.

Autorka recenzovanej knihy sa hlási k chápaniu všeobecnej didaktiky ako vedy, ktorá sa zaoberá teóriou vyučovania ktorá skúma podmienky a formy determinujúce proces vyučovania zvonka i zvnútra. Konštatuje, že všeobecná didaktika sa zaoberá všeobecnými problémami výučby (s. 11). V predhovore knihy deklaruje zámer sprostredkovať odborné poznatky jasne, zrozumiteľne, ale komplexne bez nevhodného povrchného zjednodušovania. Za veľké pozitívum považuje veľké množstvo praktických ukážok (s. 9).

Kniha s názvom *Obecná didaktika* obsahuje 11 kapitol, ktoré sú zostavené v logike autorkou formulovaného poňatia všeobecnej didaktiky a sledujú praktické aspekty procesov vyučovania v školských podmienkach.

V prvej kapitole, venovanej metodologickému profilu všeobecnej didaktiky sa autorka venovala nielen vymedzeniu pojmu všeobecná didaktika, ale aj veľmi stručnému historickému vývoju didaktiky, prúdom didaktického myslenia a v závere zhrnula metodologické pozície didaktiky: uvádza kvantitatívne a kvalitatívne, bokom necháva pozície kritiky ideológie a sociálneho výskumu (Jank, Meyer 1991).

V kapitole nazvanej **Výučba a vzdelávanie** sa text publikácie plne sústreďuje na otázky výučby, problematika vzdelávania zostala iba v názve kapitoly a vo vymedzení pojmu vzdelávanie (s. 21). Typológia výučby je prevzatá a neúplná, autorka na inom mieste (s. 29) uvádza aktivizujúcu koncepciu výučby, v celej práci chýba problematika kooperatívneho vyučovania. Tabuľkové porovnávanie faktorov transmisívnej a konštruktivistickú výučby je zaujímavé a určite motivačné v prospech využívania konštruktivistických spôsobov vyučovania. Vzniká otázka, na základe akých výskumných podkladov je transmisívnej výučbe paušálne priradená nízka kognitívna náročnosť (s. 29). V texte kapitoly je vhodne zaradená kapitola o fázach výučby. Veľmi zaujímavý je pohľad na výučbu v dnešnej základnej škole z pohľadu výskumu.

Výučbové ciele sú predmetom tretej kapitoly a prezentované sú významné typológie cieľov. Možno by bolo dobré upozorniť, že sa v praxi využíva aj revidovaná Bloomova typológia edukačných cieľov pre doménu kognitívneho učenia. Tiež by bolo dobré dať túto problematiku do vzťahu s ďalšími fenoménmi didaktickej praxe, minimálne s učebnými úlohami.

Didaktické zásady boli autorkou vybrané ako „rodinné striebro“ skúseností dobrej praxe, nie v kontexte teórií učenia sa, či koncepcií vyučovania, nie sú poňaté systémovo.

Piata kapitola, nazvaná: **Kurikulum a pedagogické dokumenty**, približuje základné kurikulárne dokumenty pre prax školského vzdelávania a kapitola obsahuje aj ukážky častí týchto dokumentov, s ktorými priamo pracujú učitelia a mnohé z nich sami tvoria. Tu je zvlášť dôležité vybrať vhodné príklady a orientovať sa pozitívnu prax. Kapitola neobsahuje informácie o kurikulárnych dokumentoch pre iné ako školské vzdelávanie.

„**Plánovanie, projektovanie a príprava práce učiteľa**“ je názov pomerne stručnej kapitoly (s. 95-101), ktorej jadrom je príprava učiteľa na vyučovanie. Odhliadnuc od nie celkom šťastného názvu kapitoly, text obsahuje dva príklady stručných písomných príprav na vyučovaciu hodinu fyziky, spolu s krátkou reflexiou každej z vyučovacích hodín. Kapitola neobsahuje inovácie v práci s učivom, nereflektuje špecifickosti prípravy napríklad na blokové vyučovanie, alebo iné formy výučby, ktoré text ďalšej kapitoly uvádza. Spomínaný je jeden model písomnej prípravy na vyučovaciu hodinu.

Organizačné formy výučby logicky nadväzujú na kapitolu venovanú príprave učiteľa na vyučovanie. Aj keď autorka venovala veľký priestor historickým aspektom organizácie vyučovania a vyzdvihla reálny prínos Komenského k organizácii vyučovania (triedno-hodinový systém) a tento systém zostáva prevládajúcim systémom školského vyučovania v českom aj v slovenskom školstve, problematiku vyučovacích hodín v texte učebnice nenájde. Ak má kniha praktické zameranie a je určená študentom učiteľstva, určite by mala obsahovať problematiku typológie vyučovacích hodín a inovačné prístupy k vyučovacím hodinám. Žiada sa tiež doplniť, že chýbajú informácie o aktuálnych inováciách v organizácii vyučovania a tiež tvrdenie Kasíkovej – že skupinová výučba nie je identická s kooperatívnym vyučovaním. Nie je mysliteľné, aby v učebnici všeobecnej didaktiky absentovala téma kooperatívneho učenia a vyučovania (už aj vzhľadom na najnovšie didaktické inovácie, ktoré sa rozvíjajú v blízkom zahraničí – SRN, Švajčiarsko).

Problematika **výučbových metód** je spracovaná podrobne, v teoretickej aj praktickej rovine. Inšpirujúco pôsobia príklady realizácie vybraných vyučovacích metód, napr. scénické metódy na vyučovanie cudzích jazykov. Tematika tejto kapitoly je spracovaná podrobne, s množstvom citácií, zrejme má k nej autorka zvlášť pozitívny vzťah.

Kapitola, venovaná **učebným úlohám** patrí čo do rozsahu k menej prepracovaným a ponúka

základné poznatky o typológii učebných úloh a ich využívaní v súčasnej školskej praxi a aj v tomto prípade iba ťažko môžeme nájsť systémové súvislosti (vzťah k cieľom, výsledkom vzdelávania).

Materiálne didaktické prostriedky, medzi ktoré autorka zaradila problematiku učebníc dopĺňajú informácie o IKT vo vzdelávaní. Do obsahu tejto kapitoly by bolo zrejme vhodnejšie zvoliť text o edukačnom softvéri. Informácie o E-learning-u a tradičnom vyučovaní by bolo vhodnejšie zaradiť do kapitoly, venovanej typológii výučby, teda do inej kapitoly.

Tematiku knihy uzatvára kapitola venovaná **pedagogickej diagnostike a hodnoteniu** vo výučbe. V centre pozornosti tejto kapitoly je oblasť vedomostí žiakov. Aj v tejto kapitole sú prezentované základné poznatky z pedagogickej diagnostiky, vhodne doplnené ukážkami slovných hodnotení a sebahodnotení. Je otázkou, či by nebolo potrebné informovať aj o formách externého merania a hodnotenia (celoštátneho a medzinárodného) nakoľko sa dotýkajú praxe škôl základných aj stredných.

Ak sa na učebnicu všeobecnej didaktiky pozrieme ako na učebnicu, s potešením môžeme konštatovať, že je napísaná stručne, nesie prvé základné znaky inovovanej učebnice: každá kapitola má v úvode vzdelávací cieľ, k textu kapitol sú pripravené kontrolné otázky a literatúra, ktoré môžu poslúžiť na autodidaktiku. Knižka má aj stručné praktické zameranie (pre priblíženie a ľahšie pochopenie slúži niekoľko príkladov, vhlbenie sa do obsahu spríjemňujú sympatické ilustrácie. Osviežujúco pôsobia jednotlivé informácie z vedeckého výskumu, avšak kniha ako celok je nositeľom skôr normatívneho ako exploratívneho či explanačného prístupu v modernej pedagogike. Horší pohľad poskytuje text tejto knihy pre štúdium a prax, ak sa naň pozrieme z hľadiska systematiky didaktiky. Chýbajúci systém sa prejavuje aj vo výstavbe kapitol a hlavne v ne/prepojení poznatkov medzi kapitolami. V tejto učebnici všeobecnej didaktiky najviac chýba problematika vyučovacích hodín (tým skôr, že ich ukážky sú avizované na zadnej strane obálky), na prepracovanie čaká tematika koncepcií vyučovania.

Pri recenzii treba vyjadriť nesúhlas s jednostrannou orientáciou na hlbšiu analýzu procesov vzdelávania a vyučovania na úkor problematiky obsahu vzdelania a vzdelávania. A to nielen kvôli tomu, že oba aspekty: obsahová a procesuálna stránka vzdelávania (a vyučovania) sú úzko prepojené. Nereflektovať vo všeobecnej didaktike otázky zmyslu a hodnôt vzdelávania, nezamýšľať sa nad tým, kto je vzdelaný človek, čo je vzdelanosť, ako sa historicky menili predstavy o vzdelanosti a aké výzvy stoja pred školským vzdelávaním v súčasnosti považujeme za nevhodnú redukciu. Podobne je pre nás ťažko prijateľné uvažovať o procesoch výučby bez vzťahu k teóriám učenia sa, zvlášť k psychologickým teóriám. Laicky povedané, všeobecná

didaktika nemôže ignorovať vedecké poznatky o tom, ako sa žiak učí a to zvlášť v kontexte zvýšeného záujmu o osobnosť žiaka a jeho (nevynútenú) aktivitu na vyučovaní.

Aj keď je v texte tejto recenzie uvedených viacero pripomienok, môžu mať aj inú funkciu, ako poslúžiť autorke k zdokonaľovaniu textov. Ponúka sa otázka: Nevola náhodou kráľovná pedagogických vied (Průcha) o novú reflexiu svojho metodologického základu? V akom vzťahu má byť všeobecná a školská didaktika? Akým spôsobom integrovať problematiku celoživotného vzdelávania a celospoločenské aspekty didaktickej reality? Vzdelávacie procesy sú spoločensky ostro sledované, didaktické poznanie sa aj vďaka internacionalizácii vzdelávania (nielen v oblasti medzinárodných meraní a hodnotení) natoľko obohatilo a diferencovalo, že vytvára priestor pre rozvíjanie novej roviny didaktického poznania (autorka recenzie uvažuje o sociálnej didaktike). Aktuálna je otázka vzťahu všeobecnej a školskej didaktiky. Nami recenzovaná učebnica reflektuje najdôležitejšie otázky školskej didaktiky, mala by mať názov „školská didaktika“. Možno namietat, že vo vzťahu k predmetovým didaktikám vystupuje ako didaktika všeobecná. Avšak – všeobecné otázky, týkajúce sa vzdelávania a vzdelanosti nereflektuje. Povšimnutia hodná je aj skutočnosť, že učebnica z takého významného vydavateľstva nemá uvedených recenzentov. Nemožno sa ubrániť otázke, či nie je dôležité, aby si študujúci osvojili dobrý systém didaktického poznania? Bude stačiť, ak je text stručný a prakticky zameraný?

V tejto súvislosti sa ponúka ešte jedna úvaha. V slovenskej pedagogike môžeme nadviazať na metodologické štúdie o didaktike Š. Šveca. Do kreovania všeobecnej/obecnej didaktiky veľmi významným spôsobom zasiahla J. Skalková. Jej obecná didaktika je hĺbkou teoretického spracovania, rozvážnosťou vyjadrovania v mnohých ohľadoch neprekonaná. A to môže byť výzva nielen pre vydavateľstvo, ale aj tých, čo patria do vedeckej školy J. Skalkovej.

Mária Matulčíková
Katedra pedagogiky, FF UK
Bratislava