

# PEDAGOGIKA.SK

Slovenský časopis pre pedagogické vedy  
Ročník 7, 2016

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

## Redakčná rada/Editorial Board

**Zlatica Bakošová**, Pedagogická fakulta UK, Bratislava; **Vlasta Cabanová**, Fakulta humanitných vied ŽU, Žilina; **Peter Gavora**, Slovenská pedagogická spoločnosť pri SAV, Bratislava; **Paulína Koršňáková**, Slovenská pedagogická spoločnosť pri SAV, Bratislava; **Eduard Lukáč**, Filozofická fakulta PU, Prešov; **Silvia Dončevová**, Pedagogická fakulta UK, Bratislava; **Peter Ondrejko**, Slovenská pedagogická spoločnosť pri SAV, Bratislava; **Štefan Porubský**, Pedagogická fakulta UMB, Banská Bystrica; **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; **Eva Szabolcs**, Lorand Eotvos University, Budapest.

## Výkonná redaktorka/Editor

**Silvia Dončevová**

Pedagogická fakulta UK

(silvia.donceva@gmail.com)

PEDAGOGIKA SK, ročník 7, 2016, číslo 2. Vydáva Slovenská pedagogická spoločnosť pri SAV. Vede hlavná redaktorka Paulína Koršňáková s redakčnou radou. Časopis vychádza štyrikrát ročne.

ISSN 1338 – 0982

---

Ročník 7, 2016, č. 2, s. 75-152

Obsah

**Štúdia**

Kövérová, Estera: Školy ako pozitívne deviantné systémy ..... 77

**Diskusia**

Balogová, Ľubica – Bizíková, Ľubica: O experimentálnom overovaní pedagogických inovácií ..... 103

Medved'ová, Romana: Sociálna inklúzia pomocou digitálnych technológií v škole ..... 127

**Správy**

Danek, Ján: Valné zhromaždenie Slovenskej pedagogickej spoločnosti pri SAV ..... 139

Pavličková, Alexandra – Ivanovičová, Júlia: Krátka spomienka na prof. PhDr. Vieru Žbirkovú, CSc. .... 140

Hallas, Juraj: Tri týždne štrajku na vysokých školách ..... 142

**Recenzie**

Janoško, Pavol – Neslušánová, Silvia: Škola s inkluzívnou klímou (Jana Turčeková) ..... 146

Oberuč, Jaroslav – Ušík, Gustáv – Sláviková, Gabriela: Základy pedagogiky (Erich Petlák) ..... 148

Čapek, Robert: Moderní didaktika. Lexikon výukových a hodnoticích metod (Eva Tóbllová) ..... 150

Volume 7, 2016, No. 2, p. 75-152

Contents

**Studies**

K ö v é r o v á, Estera: School as a Positive Deviant Systems..... 77

**Discussion**

B a g a l o v á, Ľubica – B i z í k o v á, Ľubica: Empirical Verification  
of Pedagogical Innovations..... 103

M e d v e d' o v á, Romana: Social Inclusion via Digital  
Technologies in Schools ..... 127

**Reports**

D a n e k, Ján: Report from a General Assembly of the Slovak  
Educational Research Society (SERS) ..... 139

P a v l i č k o v á, Alexandra – I v a n o v i č o v á, Júlia: In Memoriam:  
Professor Viera Žbirková..... 140

H a l a s, Juraj: The Three Weeks of a Stoppage at Universities..... 142

**Reviews**

J a n o š k o, Pavol – N e s l u š a n o v á, Silvia: Inclusive Climate  
in a School (Jana Turčeková)..... 146

O b e r u č, Jaroslav – U š i a k, Gustáv – S l á v i k o v á, Gabriela:  
Core Pedagogy (Erich Petlák)..... 148

Č a p e k, Robert: Current Didactics. Lexicon of the Instructional  
and Evaluation Methods (Eva Tóblová) ..... 150

# Školy ako pozitívne deviantné systémy<sup>1</sup>

Estera Kövérová

Ústav výskumu sociálnej komunikácie SAV, Bratislava

**Anotácia:** V článku sa zaoberáme mladými ľuďmi pochádzajúcimi zo segregovaného prostredia a ich možnosťami štúdia na stredných školách. Rómska populácia na Slovensku má veľmi nízku vzdelanostnú úroveň. Rómovia/ky, najmä tí z marginalizovaných komunit, často nedosahujú stredoškolské vzdelanie. Práca používa prístup pozitívnej deviacie a skúma práve tých Rómov a Rómky, ktorí/é boli v stredoškolskom štúdiu úspešní/é. Cieľom tejto časti výskumu je zistiť, aké okolnosti (kontext) a stratégie či praktiky na strane škôl umožnili mladým ľuďom z marginalizovaných rómskych komunit pokračovať alebo ukončiť stredoškolské vzdelávanie.

PEDAGOGIKA.SK, 2016, ročník 7, č. 2: 77-102

**Kľúčové slová:** marginalizovaná rómska komunita, stredná škola, prístup pozitívnej deviacie, disciplinárny systém, uplatniteľnosť na trhu práce, prihliadanie na ťažké životné podmienky, stereotypy o rómskych žiakoch/čákach.

**School as a Positive Deviants Systems.** In this article I deal with youngsters from segregated environment and their high school study options. There is very low level of education in Slovak Roma population. They do not achieve high school degree. My work use positive deviance approach and is focused on young Roma people successful in high school education. Aim of this part of the research, is find out what circumstances (context), strategies and practices help young people to reach high school degree.

PEDAGOGIKA.SK, 2016, Vol. 7 (No. 2: 77-102)

**Key words:** marginalized roma community, high school, positive deviance approach, system of disciplination, employability, consideration of difficult living condition, stereotypes of roma students.

## Úvod

V predkladanom texte by sme radi predostreli výsledky jednej časti nášho výskumu, ktorý sa zaoberal úspešnosťou žiakov a žiačok z marginalizovaných rómskych komunit<sup>2</sup> na stredných školách. V prvej časti výskumu, o ktorej tu budeme hovoriť, sme skúmali prvky konkrétnych stredných škôl. Tieto tri stredné školy vykazovali charakteristiky pozitívne deviantných systémov, pretože na nich boli úspešní mladí ľudia z marginalizovaných rómskych komunit. Snažili sme sa zistiť, aké praktiky škôl alebo konkrétnych učite-

<sup>1</sup> Tento text vznikol vďaka podpore VEGA. Registračné číslo projektu: 2/0015/12.

<sup>2</sup> Ďalej len MRK.

Ľov/iek napomáhali týmto mladým ľuďom prekonať problémy, ktoré ich vo formálnom vzdelávaní môžu postretnúť.

### **Konceptuálne východiská**

V teórii pedagogiky sa nám na školu ako takú ponúka viacero pohľadov. V úvode k našej výskumnej práci sa pokúsime niektoré z nich zhrnúť. Na záver tejto teoretickej časti ponúkneme náš pohľad na školu ako disciplinárnu inštitúciu, pričom sa pokúsime vysvetliť naše vnímanie školy ako pozitívne deviantného systému.

Humanistický pohľad na školu je determinovaný humanistickou koncepciou človeka. Vyznačuje sa chápaním človeka ako individuálnej bytosti, pričom sa zameriava na jeho potreby a záujmy. Už Rousseau (2002) hovoril o tom, že je nevyhnutné nechať dieťa rásť samo. Ide o presvedčenie, že v dieťati sú určité vrodené tendencie. Úlohou dospelých je dávať k dispozícii prirodzené prostredie, aby dieťa mohlo túto svoju prirodzenosť uskutočňovať. Tu sa nám ponúka pohľad na školu a učiteľa len ako facilitátora alebo sprievodcu prirodzeného rozvoja mladého človeka. Dieťaťu je tak daná do rúk veľká miera slobody. Úlohou učiteľa je podporovať ho vo výstavbe siete poznatkov (Siebert, podľa Kaščáka a Pupalu, 2009). Herder (podľa Kaščáka a Pupalu, 2009) hovorí o rozvoji vnútorných síl človeka bez vonkajšieho pričinenia. Na prelome 19. a 20. storočia sa hovorí o „potrebách dieťaťa“, ktoré by sa malo slobodne vyjadrovať a samoregulovať. Napríklad Neil hovorí o antiautoritatívnej výchove – keď je potláčaná autorita dospelého a verí sa, že dieťa je schopné samé seba rozvíjať (Kaščák, Pupala, 2009). Táto koncepcia je úplne protikladná tomu, ako vnímame súčasné školské prostredie. Škola je podľa nás disciplinárny systém, ktorý sa snaží z mladých ľudí vychovať poslušné individua, dobre integrované do spoločnosti. Tu poukazujeme na to, aká škola je, a nie aká by mala byť. Škola teda podľa nás rozhodne nie je humanistická.

Humanistickému diskurzu o výchove a vzdelávaní je protikladný pohľad funkcionalistický. Ako píše Freudová (podľa Kaščáka a Pupalu, 2009): „Dieťa je neznesiteľne bezohľadné a sebecké, záleží mu len na tom, aby presadilo svoju vlastnú vôľu a uspokojilo svoje vlastné priania, je mu jedno, či tým druhí utrpia alebo nie.“ Funkcionalisti vnímajú individuum ako funkciu systému, snažia sa hľadať vzťah medzi vlastnosťami jednotlivca a systému, čiže človek sa nerodí ako sociálna bytosť, ale sa ňou iba stáva (Kaščák, Pupala, 2009). Dietrich (1998) píše, že výchova prebieha na heteronómnom základe a je predovšetkým asimilačným procesom – procesom prispôsobovania sa spoločnosti.

Do tohto kontextu možno zaradiť pojem integrácie. Tento pojem je často skloňovaný, ak sa hovorí o ľuďoch z MRK. Škola má človeka vychovať, aby sa stal plnohodnotným členom spoločnosti, aby rešpektoval jej normy, pravidlá

a hodnoty. Škola má človeka z iného kultúrneho prostredia premeniť na svoj obraz – enkulturovať, či socializovať. Ak by sme hovorili v archaizmoch, tak by sme povedali, že škola má človeka civilizovať. Podľa Hegela (1970) je človek akési anonymné ja užitočné len vtedy, ak dokáže zaberat' miesto v spoločnosti, ktoré mu prislúcha. Najvyššou povinnosťou človeka je byť členom štátu a viesť všeobecný život. V tomto procese poľudšťovania má mimoriadny význam škola. Disciplinácia je v školskej organizácii významným prvkom socializácie. Na tieto koncepcie budeme nadväzovať, ak budeme hovoriť o škole ako o disciplinačnom systéme.

Interakčný diskurz o škole sa nachádza niekde v strede medzi vyššie formulovanými krajinosťami. Jeho pohľad na školu je vymedzený pohľadom na vývin jedinca. Formovanie individua je výslednicou komplexných interakcií medzi vnútorným a vonkajším svetom – medzi psychickým a sociálnym. Piaget (1981, podľa Kaščáka a Pupalu, 2009, s. 69) píše, že „tvorba kognitívnych alebo všeobecnejšie – poznávací-teoretických relácií, ktoré nie sú ani jednoduchými obrazmi externých objektov a ani holým rozvojom štruktúr predformovaných v subjekte, ale predstavujú celok štruktúr, ktoré sa postupne utvárajú neustálou interakciou medzi subjektom a vonkajším svetom“.

Vygotskij (1978) formuluje vo svojej teórii pojmy ako zóna aktuálneho a najbližšieho vývinu. Určité úlohy môže dieťa zvládnuť v aktuálnom vývinovom štádiu, v ktorom sa nachádza. Zónu najbližšieho vývinu predstavujú ešte nedozreté, ale dozrievajúce procesy, ktoré naznačujú potenciálne smerovanie jedinca. Sú to úlohy, ktoré dokáže aktuálne vyriešiť len prostredníctvom dospelých, ale v blízkej budúcnosti ich bude schopné vyriešiť samostatne. Úlohou školy je v tomto ponímaní viesť mladého človeka k riešeniu úloh, ktoré momentálne siahajú nad rámec jeho schopností. Ide o vyučovanie na vysokej úrovni obtiažnosti, pričom tu hovoríme o náročnosti intelektových aktivít. Škola má žiaka/čku smerovať od asistovanej činnosti k nezávislosti v riešení úloh.

Rekonštrukcionisti hovoria o radikálnej zmene školy, pretože podľa nich súčasná škola nedostatočne reaguje na spoločenské zmeny. Zmenou školy je podľa nich možné dosiahnuť zmenu spoločnosti. Zároveň na základe zmeny spoločnosti je nevyhnutná zmena školy. Ide o sociálne hnutia, ktoré sa menej politicky inštitucionalizujú, ich štruktúra je menej hierarchická a namiesto politickej mobilizácie smerujú k priamej akcii a intervencii na najnižších priečkach spoločnosti. Niektorí autori ako napríklad Illich (2001) dokonca hovoria o odškodnení spoločnosti. Školy ako inštitúcie by sa mali zrušiť, malo by vzniknúť niečo ako vzdelávacie siete, ktoré budú verejnosti kedykoľvek k dispozícii a budú každému ponúkať rovnakú možnosť učiť sa. Nebudú učiach sa rozlišovať podľa veku, rasy, vierovyznania, či sociálnej príslušnosti.

Požiadavka zmeny školy vyplýva aj zo zmien, ktoré sa udiali na trhu práce. Dnes by už škola nemala pripravovať ľudí s konkrétnymi špecifickými zručnosťami, ale mala by mladých ľudí učiť mäkkým kompetenciám. Zmenil sa spôsob výroby, a tak sa zmenili aj požiadavky kladené na zamestnanca/kyňu. Technologický rozvoj napreduje, a tak sa veľmi rýchlo menia aj požiadavky na kvalifikáciu zamestnancov/kyň. Ich kvalifikácia nikdy nie je ukončená. Na základe zmien na pracovnom trhu a zmien vo výrobe je podľa rekonštrukcionistov/iek nevyhnutné reformovať školu ako inštitúciu s jej obsahmi a cieľmi.

Konsezualisti, naopak, poukazujú skôr na stabilné a nemeniace sa prvky sociálneho života. Prvky, ktoré sú súčasťou sociálnej dohody. Väčšina ľudí v spoločnosti ich akceptuje a riadi sa podľa nich. Tieto prvky sú v čase a priestore stabilné (Kaščák, Pupala, 2009). Arendtová (1994) napríklad kritizuje americké školstvo a to, že ho zasiahla vlna rekonštrukcionizmu. To, že americké školy opustili dovtedajšiu pedagogickú tradíciu, má ďalekosiahle následky, pretože v nových smeroch pedagogiky sa nachádzajú veci rozumné i nezmyselné. Tento bezuzdný rekonštrukcionizmus v USA mal podľa nej za následok, že americké školy zaostávajú za školami európskymi.

Podľa konsenzualistov/iek má škola ako inštitúcia poskytujúca výchovu a vzdelávanie svoje tradície, ktorých je potrebné sa pridržovať. Jej úlohou je sprostredkovať kultúrne dedičstvo novým generáciám. Oboznámiť mladých ľudí so stabilnými prvkami tejto spoločnosti.

Neoliberálny diskurz vnáša do vzdelávania politické záujmy. Úlohou školy je pripravovať žiakov/čky na trh práce tak, aby sa dostatočne efektívne integrovali do spoločnosti. Rétorika neoliberálneho diskurzu sa organizuje okolo pojmov ako vedomostná spoločnosť, celoživotné vzdelávanie, ľudský kapitál, verejná edukácia, industrializácia, globalizácia, kľúčové kompetencie (Garmanikow, 2009; Bash, 2009; Ferreira, 2009; Carl, 2009; Kaščák, Pupala, 2009).

Zjednodušene povedané škola má pripravovať na trh práce človeka dostatočne kompetentného, aby sa dokázal vzdelávať celý život, a tým flexibilne reagoval na meniace sa okolnosti na trhu práce a v spoločnosti. Vzdelanie má byť prístupné pre všetkých, čo čiastočne vedie k nivelizácii vzdelania. Niektorí autori preto rozlišujú vzdelávanie a pracovný tréning (Bash, 2009). Toto odlíšenie môže viesť k produkcii a reprodukcii sociálnych nerovností prostredníctvom školy ako inštitúcie. Okrem vzdelávania pre všetkých by mal školský systém byť podľa neoliberalov/iek jednotný vo všetkých krajinách. Tento fenomén možno nazvať globalizáciou vzdelávania.

Vo svojej publikácii chápeme školu ako disciplinačnú inštitúciu (Foucault, 2004). Keďže disciplinačná moc preniká celým spoločenským systémom, dostáva sa aj do oblasti vzdelávania alebo prípravy na zamestnanie. V škole sa

snažia učitelia svojich žiakov zdisciplinovať, spraviť z nich poslušné a účinné individúá, ktoré by mali dokázať efektívne fungovať na trhu práce a úspešne sa integrovať do spoločnosti – taký je cieľ výchovy a vzdelávania. Zároveň chce školský systém svojou mocou kontrolovať negatívne spoločenské javy, ktoré by mohli narúšať spoločenský poriadok alebo ohroziť spoločenskú hierarchiu a pevné mocenské vzťahy. Kontrolovať javy, ktoré akýmkoľvek spôsobom vybočujú z normy, či sú iné.

Čas a priestor je v škole jasne štruktúrovaný a čo najpresnejšie vymedzený príkazmi, ktoré treba okamžite plniť. Je presne určené, kedy je čas na prestávku, čas na jedlo, čas na učenie, čas na hru. Priestor je usporiadaný podľa hierarchie. Učiteľ/ka sedí za katedrou – má výsadné miesto, od žiakov/čok ho/ju delí bariéra stola. Predtým ako sa začne učiť, učiteľ/ka venuje čas tomu „aby spravila poriadok v triede“ – zdisciplinovala žiakov/čky.

V disciplinárnom režime moci sa umenie trestať nezameriava na pokánie alebo potláčanie. Na základe individualizácie a diferenciacie dáva individúá (ich vlastnosti a správanie) do vzťahu k celku – meria a hodnotí schopnosti individuí vzhľadom na minimálny štandard, požadovaný priemer alebo optimum, čiže vždy vo vzťahu k všeobecnému celku. Takto si disciplinárny režim moci vynucuje konformitu. Ja ako individuum sa porovnávam s celkom spoločnosti. Tým je vytýčená hranica odlišnosti, hranica nenormálneho. „Sústavná penalita, ktorá prechádza všetkými bodmi disciplinárnych inštitúcií a kontroluje ich v každom okamihu, penalita, ktorá porovnáva, diferencuje, hierarchizuje, homogenizuje, vylučuje. Slovom normalizuje“ (Foucault, 2004 s. 185). A toto je práve to, čo zástankyne a zástancovia inklúzie školskému systému vytýkajú, že pracuje s „všeobecným žiakom“, s akousi normou, ktorú musia všetci dosiahnuť.

Naše chápanie školského systému – toho, aká škola je, je veľmi podobné funkcionalistickému a neoliberálnemu diskurzu. Cieľom výchovy a vzdelávania je vytvoriť individúá dobre fungujúce, dobre sa integrujúce do spoločnosti a na trh práce, odhliadnuc pritom od ich kultúrnych a sociálnych osobitostí.

Vo svojom článku chcem hovoriť nielen o tom, aká škola je, ale aj o tom, aká by mala byť. Na to sa pozeráme cez koncept inklúzie a prístup pozitívnej deviácie. Vyhradujeme sa voči názoru konsenzualistov/iek, že škola by si mala zachovať svoje tradície a prikláňame sa k názoru rekonštrukcionistov/iek a ich výzve k rekonštrukcii školy. Úlohou školy nie je len pokúšať sa integrovať poslušné individúá. Mala by sa ako systém premeniť tak, aby dokázala pracovať s inakosťou (kultúrnou či sociálnou) svojich žiakov/čok. Inklúzia predpokladá dialóg medzi majoritnou a minoritnou časťou populácie. Inkluzívne prostredie je takým prostredím, kde sa v záujme sociálnej kohézie snaží aj majorita meniť seba samú, aby mohli spolu s členmi minority v

spoločnosti lepšie spolunažívať. Krieglerová (2012, s. 20) píše: „Inkluzívna škola tak pracuje s rôznorodosťou svojho prostredia ako so zdrojom pre vzdelávanie, nie ako s bariérou, ktorú treba prekonávať.“

Prístup pozitívnej deviácie je na kladoch založený prístup k sociálnej zmene. Singhal – Dura (2009, s. 1) píše: „Prístup pozitívnej deviácie je na kladoch založený prístup k sociálnej zmene a zmene v správaní, ktorý identifikuje riešenia problémov komunity vo vnútri komunity.“ Autori a autorky tvrdia, že cieľom tohto prístupu je dosiahnutie sociálnej zmeny. Bazálnym predpokladom je, že v každej komunite sa nachádzajú ľudia alebo rodiny, ktorých praktiky a správanie im umožňujú riešiť problémy, ktoré ostatní členovia, aj napriek prístupu k tým istým zdrojom, riešiť nedokážu. Takíto príslušníci komunity sa potom nazývajú „pozitívnymi deviantmi“ (positive deviants)<sup>3</sup>. „Deviantní“ sú preto, lebo sa správajú inak ako ostatní – uplatňujú iné stratégie správania. „Pozitívne“ preto, lebo ide o správanie vedúce k riešeniam.

My pre potreby tohto článku uvažujeme nielen o individuách ako pozitívnych deviantoch/kách, ale aj o školách ako pozitívne deviantných systémoch a veríme, že v procese výskumu nájdeme príklady toho, aká by škola mala byť. Veríme, že na svojich výskumných cestách stretneme školy, ktoré to robia inak, školy, kde sú schopní byť úspešní mladí ľudia z MRK. Úspešným mladým človekom je taký človek z MRK, ktorý študuje alebo bol schopný absolvovať stredoškolské vzdelávanie. Vo výskume sa budeme snažiť identifikovať také praktiky konkrétnych učiteľov a učiteľiek, ktoré vedú k úspešnosti mladých ľudí z MRK vo formálnom vzdelávaní. Zároveň sa budeme snažiť identifikovať pozitívne deviantné prvky školy ako systému.

### **Realizácia výskumu**

Pre výskum, v ktorom sa zber údajov začal realizovať v máji 2014 a ukončil v januári 2015, boli zvolené dve rozdielne cesty výberu participantov a participantiek.

Prvou cestou je „cesta zo školy do komunity“. Na základe dotazníkov, ktoré boli v januári 2014 poslané na všetky stredné školy na celom Slovensku, boli vybrané dve školy, ktoré navštevoval najväčší počet mladých ľudí z MRK. Dotazník nám naspäť poslala len polovica škôl. Dotazníky boli adresované riaditeľom škôl a mali v nich určiť celkový počet študentov a študentiek, ktorí danú školu navštevovali v uplynulých piatich školských rokoch, zároveň mali určiť celkový počet rómskych študentov a študentiek, počet rómskych študentov a študentiek z MRK a počet študentov/iek zo SZP. Zo všetkých stredných škôl, z ktorých sa dotazníky vrátili, bolo na týchto dvoch školách

---

<sup>3</sup> Preklad E. K.

percento Rómov a Rómkov z MRK najväčšie. Bola to stredná zdravotná škola vo väčšom meste na východe Slovenska a stredná odborná škola v menšom meste, tiež na východe Slovenska. Na začiatku výskumu boli tieto dve školy považované za pozitívne deviantné systémy. Pri návšteve prvej zo škôl bola poskytnutá informácia o tretej škole v tom istom meste, kde by sa mohlo vyskytovať ešte väčšie percento žiakov a žiačok z MRK. Rozhodli sme sa preto zahrnúť do výskumu aj túto školu. Išlo o strednú odbornú školu vo väčšom meste na východe Slovenska.

Následne boli na strednej zdravotnej škole a strednej odbornej škole v tom istom meste distribuované dotazníky triednym učiteľom a učiteľkám. Spolu bolo zozbieraných tridsať dotazníkov na dvoch stredných školách v tej istej lokalite. Pričom na strednej zdravotnej škole to bolo jedenásť dotazníkov, na strednej odbornej škole devätnásť dotazníkov. Podľa údajov z týchto dotazníkov sa na strednej zdravotnej škole nachádzalo 8,9 percent žiakov/čok z MRK a na strednej odbornej škole 26,9 percent žiakov a žiačok z MRK. Na strednej odbornej škole v menšom meste v inej lokalite to bolo podľa dotazníku pre riaditeľa 18,6 percent žiakov a žiačok z MRK.

Rozdiel v distribúcii žiakov a žiačok z MRK medzi školami v jednej lokalite bol zrejme spôsobený práve tým, že sa školy nachádzali v tom istom meste. Segregovaní Rómovia/ky skôr pokračovali v štúdiu na strednej odbornej škole a integrovaní Rómovia/ky na strednej zdravotnej škole, kde bolo ťažšie sa dostať. Rozdiel bol teda spôsobený typom školy.

Vzhľadom k demografickému vývoju rómskej populácie sa počet Rómov a Rómkov na stredných, ale aj základných školách zvyšuje. Z rozhovorov vyplynulo, že ide skôr o ľudí rómskeho pôvodu z privilegovanejších vrstiev obyvateľstva, ktorí síce môžu žiť segregovane, ale z hľadiska sociálnej stratifikácie marginalizovanej komunity patria k tej vyššej sociálnej vrstve. Často sa stáva, že si dokonca dospelí ľudia z komunít dorábajú stredné školy, napríklad matky, ktoré kvôli materstvu a vydaju školy opustili. Čiže nárast Rómov a Rómkov na školách je nárastom privilegovaných alebo integrovaných Rómov/ok. „Z blízkej dediny, kde je veľká rómska menšina – mohli by kandidovať za starostov, ale nemajú maturu, tak tí chodili veľmi poctivo, boli slabší, ale na každej hodine boli. A oni aj na svoje deti tlačia viacej – vidia, čo sa tu učí“ (SOUSŠ3).

Prvá výskumná cesta teda smerovala zo stredných škôl do rodín a komunít, kde participanti a participantky vyrastali. Následne boli uskutočnené rozhovory s ich rodinnými príbuznými a pokiaľ to bolo možné a potrebné, tak aj s ich učiteľmi/kami a riaditeľmi/kami na základnej škole. Tieto rozhovory tu nebudeme analyzovať.

Druhá výskumná cesta išla opačným smerom, a to „cestou z komunity do školy“. Cesta začala v štyroch marginalizovaných rómskych komunitách,

pričom dve z nich boli na východe, jedna v strede a jedna na západe Slovenska. Táto cesta nás následne zaviedla na stredné školy participantov a participantiek. Analýzou získaných rozhovorov z druhej výskumnej cesty sa v tomto článku nebudeme zaoberať.

### **Výskumná vzorka**

Pre potreby tohto textu opíšeme iba jednu časť výskumnej vzorky, a to skupinu učiteľov/iek. Výskumnú vzorku pri prvej výskumnej ceste „zo školy do komunity“ tvorilo dvadsaťsedem učiteľov/iek (dve z toho boli majsterky odborného výcviku, dvaja riaditelia a jedna riaditeľka, každej zo škôl) na troch stredných školách na východe Slovenska. Desať rozhovorov bolo realizovaných na strednej zdravotníckej škole vo väčšom meste na východe Slovenska, deväť na strednej odbornej škole vo väčšom meste na východe Slovenska (tieto dve školy sa nachádzali v tom istom meste) a osem na strednej odbornej škole v menšom meste na východe Slovenska. Do výskumu sa zapojili tri stredné školy. Na strednej zdravotníckej škole sa dajú na dennom štúdiu študovať odbory ako zdravotnícky asistent, masér, asistent výživy, zdravotnícky záchranár a diplomovaná všeobecná sestra. Na strednej odbornej škole obchodu a služieb v menšom meste môžu žiaci a žiačky študovať manažment regionálneho cestovného ruchu, podnikanie v remeslách a službách, spoločné stravovanie, kuchár, autoopravár – mechanik a technické služby v autoservise. Na strednej odbornej škole obchodu a služieb vo väčšom meste sa dajú študovať odbory ako hotelová akadémia, kozmetička a vizážistka, kuchár, hostinský, cukrár, predavač, kaderník, murár, maliar a výroba konfekcie.

Témou rozhovoru boli žiaci a žiačky z MRK a faktory ich úspešnosti, čiže to, ako ich zverenci z MRK prekonávajú problémy spojené s formálnym vzdelávaním, ako napríklad demotivácia k štúdiu, nedostatok financií, neovládanie slovenského jazyka, nedostatočná domáca príprava, absencie, výchovné problémy, slabý výkon na hodinách, nedostatočná spolupráca rodiny a školy, interetnické konflikty v triedach, rodičovstvo v skorom veku (od 14 – 18 rokov), výchovný štýl, trávenie voľného času, ktoré nevedie k rozvíjaniu schopností a zručností potrebných na štúdium. Hovorili sme tiež o tom, či prihliadajú alebo neprihliadajú na ťažké životné podmienky žiakov/čok a tiež či si uvedomujú ich nerovné postavenie na trhu práce.

Učiteľia/ky na stredných odborných školách učili najmä na učebných odboroch s väčším percentom Rómov/ok v triedach (bol tam väčší podiel Rómov/ok ako Nerómov/ok). Našli sa aj takí/é, ktorí/é učili aj na študijných odboroch – tí/tie potom vedeli porovnať možnosti výučby v triedach, kde žiaci študujú učebný a kde študijný odbor. Na strednej zdravotníckej škole bol podiel

rómskych žiakov a žiačok v triedach menší. Tam tvorili len jednu štvrtinu triedy, alebo ich tam bolo pár.

Do celkovej analýzy boli zahrnuté aj dotazníky pre triednych učiteľov/ky, ktoré boli distribuované len na dve stredné školy v tej istej lokalite. Pre nedostatok času v závere zberu údajov sa nám na tretiu školu, ktorá sa nachádzala v inom meste, nepodarilo vrátiť a distribuovať tam dotazníky. Celkovo bolo vyzbieraných tridsať dotazníkov. Na strednej zdravotnej škole ich bolo jedenásť, na strednej odbornej škole s väčším počtom tried ich bolo devätnásť. Učitelia a učiteľky v nich mali uviesť, aké vidia rozdiely v práci s bežnými žiakmi/čkami a žiakmi/čkami z MRK (mali určiť rozdiely v správaní, dochádzke, práci na hodine a domácej príprave).

### **Výskumné zistenia**

V tejto časti výskumu sa pokúsime odpovedať na tieto výskumné otázky: „Čím sú stredné školy ako pozitívne deviantné systémy výnimočné, že sú na nich schopní študovať žiaci a žiačky z MRK?“, „Ako stredné školy pomáhajú žiakom a žiačkam z MRK prekonávať problémy spojené s formálnym vzdelávaním?“ Predostrieme charakter jednotlivých stredných škôl, ktoré boli zaradené do výskumu. Bude tiež charakterizované individuálne správanie sa jednotlivých učiteľov a učiteľiek k žiakom a žiačkam z MRK. Okrem podrobnej analýzy rozhovorov zozbieraných na troch školách v rámci prvej cesty „zo školy do komunity“, budú do tohto rozboru okrajovo zahrnuté aj výpovede štyroch triednych učiteľov/iek z troch stredných škôl, ktoré boli súčasťou druhej cesty „z komunity do školy“. Tu nepôjde o analýzu školy ako celku, ale len individuálnych snáh učiteľov/iek.

Pri hľadaní odpovede na prvú otázku sa z dát začali vynárať štyri vlastnosti úspešných škôl, medzi ktorými boli identifikované určité vzťahy. Školy sa v umiestnení týchto vlastností na dimenzionálnych škálach podobali alebo odlišovali. Mali iné dimenzionálne profily. Boli to vlastnosti/podkategórie, ktoré sú naformulované vo forme otázok: 1. Ako učitelia/ky hovoria o rómskych žiakoch a žiačkach, špeciálne o žiakoch a žiačkach z MRK?; 2. Prihliadajú na ťažšie podmienky tohto typu žiakov a žiačok?; 3. Ako vnímajú uplatnenie absolventov/iek z MRK na trhu práce po skončení školy?; 4. Snažia sa žiakov a žiačky z MRK disciplinovať? Na základe týchto štyroch podkategórií boli dáta analyzované.

V súvislosti s prvou výskumnou otázkou: „Čím sú školy výnimočné....?“ sme predpokladali, že nájdeme iný model fungovania školy, ako je obvyklé. Napríklad, že školy nebudú hovoriť o žiakoch a žiačkach z MRK v intenciách etnických stereotypov, budú prihliadať na ťažšie podmienky, v ktorých žijú, budú si uvedomovať ich neľahké postavenie na trhu práce a nebudú ich disciplinovať.

Pri odpovedaní na druhú výskumnú otázku bolo zámerom identifikovať stratégie (školy alebo samotných učiteľov/iek), ktoré pomáhajú žiakom a žiačkam z MRK prekonať problémy spojené so školským vzdelávaním vyplývajúce z prostredia, v ktorom žijú.

1. výskumná otázka: Čím sú školy ako pozitívne deviantné systémy výnimočné, že sú na nich schopní fungovať žiaci a žiačky z MRK?

Pri analýze rozhovorov sledované nasledujúce podkategórie: hovorenie o žiakoch/čkách z MRK, prihliadanie na ťažké podmienky žiakov/čok z MRK, hovorenie o uplatnení žiakov/čok z MRK sa na trhu práce, disciplinovanie žiakov/čok z MRK.

#### **Podkategória 1: Ako hovorili učitelia o žiakoch a žiačkach z MRK.**

Pri analýze rozhovorov bolo zistené, že učitelia a učiteľky hovoria o študentoch a študentkách z MRK dvoma spôsobmi. Po prvé hovorili, že „nerozlišujú“ alebo „nevidia rozdiely“, po druhé produkovali pozitívne aj negatívne stereotypy o rómskych žiakoch/čkách. Prisudzovali im určité vlastnosti, pretože sú Rómovia a Rómky.

#### ***„Nerozlišujeme“ alebo kam až zašla politická korektnosť?***

Slovíčko „nerozlišujeme“ alebo „nerobíme rozdiely“ sa používa ako mantra alebo zaklínadlo na otázky týkajúce sa rozdielu minoritných a majoritných žiakov/čok. Najviac výrazné to bolo na strednej zdravotníckej škole, ktorá je školou elitnou, a preto sa tam nachádza najmenšie percento žiakov a žiačok z MRK. To, že učitelia „nerozlišujú“, znamená, že nevidia rozdiely vyplývajúce zo socioekonomického a kultúrneho kontextu rómskych žiakov a žiačok?

Mantrou „nerobíme rozdiely“ potom učitelia a učiteľky vysvetľovali, prečo neprihliadajú na ťažké podmienky žiakov a žiačok. Dialo sa tak v záujme väčšej objektivity, ktorá zaručuje spravodlivosť. Pre všetkých žiakov/čky mali rovnaký meter. Tvrdili, že pokiaľ budú všetkých žiakov a žiačky hodnotiť a učiť podľa rovnakých metód a kritérií, budú objektívni, a teda spravodliví, odhliadnuc od rozdielnych životných podmienok, v ktorých žiaci a žiačky vyrastali. Je politicky nekorektné hovoriť o niekom, že je Róm/ka, alebo že pochádza z ťažkých podmienok. Deti o tom tiež neradi rozprávajú, lebo sa za to hanbia a učitelia/ky sa nevypytujú, pretože to sa nepatrí.

V učiteľských rozhovoroch boli počuteľné dve pozície tohto „nerozlišujeme“. Po prvé učitelia/ky tvrdili, že sú veľké rozdiely v samotnej skupine rómskych žiakov/čok, čiže nemôžu napríklad povedať, že tento typ žiakov/čok má viac absencií alebo viac porušuje pravidlá, pretože sú takí, ktorí ich porušujú a takí, ktorí ich neporušujú. A zároveň, že časté absencie

a porušovanie pravidiel sa vyskytuje aj v skupine nerómskych žiakov a žiačok. V druhej pozícii učiteľa/ky hovorili o tom, že nie sú rozdiely medzi marginalizovanými Rómami/kami a nerómskymi študentmi/kami. Ignorovali socioekonomický a kultúrny kontext detí žijúcich v segregácii a chudobe. Je predpoklad, že dieťa, ktoré pochádza z MRK, žije v oveľa ťažších podmienkach ako dieťa z majoritnej populácie a tieto podmienky sa odrážajú na jeho schopnosti úspešne zvládať formálne vzdelávanie.

Zaujímavým javom, ktorý sa pri analýze rozhovorov s učiteľmi a učiteľkami objavil je, že aj napriek tomu, že v prvom pláne pri odpovedaní na otázku určenia rozdielov medzi skupinami minoritných a majoritných žiakov/čok síce používali politicky korektnú mantru „nerozlišujeme“, ale nakoniec prisudzovali Rómom a Rómkam vlastnosti, ktoré im náležia len preto, že sú Rómovia/ky. Len málokto boli konzistentne nediskriminační.

V dimenzionálnych profiloch troch škôl boli pri tejto vlastnosti rozdiely v pozíciách „nerozlišujeme“. Najčastejšie táto mantra zaznievala na strednej zdravotnej škole, menej často sa snažili byť učelia a učiteľky politicky korektní na stredných odborných školách.

#### ***Prisudzovanie určitých vlastností žiakom/čkam z marginalizovaných rómskych komunít***

Učelia a učiteľky často hovorili o tom, že mladí ľudia rómskeho pôvodu sú ovládaní inštinktmí, otvorení, hluční, impulzívni, emocionálni, majú slabšiu hygienu, ťažšie sa sústredia, nerozumejú niektorým slovám, majú problém s teóriou, majú horšiu pamäť, nemajú zodpovednosť, rodičia sa o nich nestarajú, veľmi skoro chcú byť matkami/otcami alebo veľmi skoro vstupujú do „manželského zväzku“, neradi prekonávajú prekážky, je pre nich lepšia dynamická práca, prinášajú na školu typicky rómske problémy, ako sú napríklad hádky medzi rodinami. Mnoho z týchto vlastností odôvodňovali učelia akýmisi biologickými predispozíciami alebo mentalitou Rómov/ok, čiže niečím, čo je večné, nemenné a vlastné každému človeku rómskeho pôvodu s určitou genetickou informáciou. „Tak ja nemám zas toľko rokov, ale hodnotím to skôr, keď som bola žiačka, ako sme to my mali na škole, porovnávam s tým, že je vidno, že tá krv sa v tých osadách nemieša a rodia sa deti, čo nie sú schopné poňať vedomosti“ (ROSSU5<sup>4</sup>). „Oni sú šikovní, ale majú dačo v krvi, čo nikto nevykynoží“ (ROSSM1). „Keď prší, tak cigáni nechodia do školy“ (ROSSU1). Najviac takýchto biologizujúcich charakteristík bolo zaznamenaných na strednej odbornej škole vo veľkom meste na východe Slovenska, kde je najväčšie percento Rómov/ok. Tu sa najčastejšie objavovali aj expresívne až pejoratívne výrazy. „Čierni sú menej inteligentní“ (ROSSU1).

---

<sup>4</sup> Skratky za citátmi sú kódy participantov/iek, z hľadiska zachovania anonymity tu nebudeme vysvetľovať, čo znamenajú.

„Ale tie predavačky a cukrárky, to by som nazval tak ako spodina“ (ROSSU3). Menej často sa pejoratívne výrazy objavovali na strednej odbornej škole v malom meste. Ale aj tu boli učitelia/ky, ktorí/é hovorili o Rómoch a Rómkach hanlivo. „Ja ich skôr volám Cigáni, lebo ja žijem štyridsať rokov v tom, že sme mali Cigánov a zrazu sme si cigánsky problém vyriešili tak, že sme Cigánov premenovali na Rómov. Jak sa hovorí, starý strom nepresadíš, ani ja ich inakšie nebudem volať ako Cigáni. Ja som jak Slotu, ale nie som rasista, myslím si“ (SOSŠU1). „Dá sa povedať, že väčšinou to zaberie [hovorí o riešení absencií], že sa to trochu zmení, ale nedá sa to úplne zmeniť, lebo tá mentalita sa nezmení u človeka“ (SOSŠU1). Najmenej časté boli pejoratívne výrazy na strednej zdravotnej škole, kde sa nachádza najmenej žiakov a žiačok z MRK.

Pri hovorení o rómskych žiakoch a žiačkach sme sa často dostali k téme hygieny. V tejto súvislosti je zaujímavé, že učitelia/ky dávali do vizuálneho kontrastu Rómov/ky a čisté biele oblečenie ako dôkaz možnosti integrácie. Argumentovali, že takto čisto v bielom oblečených/é Rómov/ky, či už v nemocnici alebo na gastronomických akciách, ich nemá nikto dôvod diskriminovať. „Toto ani nie, toto ani nie [odpovedá na otázku diskriminácie žiakov spolužiakmi na praktickom výcviku], lebo oni musia prejsť tým, že si najskôr ruky umyjú, musia byť v bielom oblečení...“. Zdôrazňovali, že sú pri výkone svojej profesie vždy čisti/é a oblečení/í v bielom.

Na jednotlivých školách boli prisudzované aj protichodné vlastnosti. Na strednej zdravotnej škole prisudzovali žiakom a žiačkam z rómskeho prostredia nižšie sebavedomie, čo chápali ako výhodu, pretože sa s nimi dá lepšie pracovať, sú zdisciplinovaní. Naopak, na strednej odbornej škole v menšom meste hovorili o týchto žiakoch ako o tých, ktorí nepoznajú svoje povinnosti, ale iba práva, sú drzí a majú prehnané sebavedomie. Tento rozdiel je teda lokálny a súvisí zrejme s typom marginalizovaných žiakov/čok, ktorí školu navštevujú. Žiaci a žiačky na strednej odbornej škole v malom meste pochádzajú z tzv. „rómskych“ dedín, nie z typických osád. Žijú síce segregovane, ale nie v podmienkach chudoby. Takíto Rómovia a Rómkovia oveľa viac zachovávajú kultúrne špecifiká a tradície a sú hrdí na svoju „rómskosť“.

Na strednej zdravotnej škole vyplynuli z rozhovorov ešte tieto zaujímavé vlastnosti, ktoré môžu predznamenať zdravotnícky diskurz o ľudoch rómskeho pôvodu. Rómovia a Rómkovia sú empatickejší, radi sa združujú, neodmietajú zdravotnícke výkony, ktoré sa majoritným žiakom môžu hnúť a majú v úcte starších. Na základe týchto vlastností sú podľa učiteľov/iek na strednej zdravotnej škole Rómovia a Rómkovia predurčení/é na prácu v zdravotníctve alebo v domove dôchodcov.

Zaujímavé tiež bolo, že na strednej zdravotnej škole, kde bolo najmenšie percento Rómov a Rómkov z MRK sa objavovalo oveľa viac pozitívnych stereotypov o žiakoch a žiačkach rómskeho pôvodu.

Na stredných odborných školách badať iné hovorenie o Rómoch a Rómkach z MRK. Učitelia/ky nerozdeľujú mladých ľudí na Rómov/ky a Nerómov/ky, ale na študentov/ky študijných a učebných odborov. Pokiaľ hovoria o Rómoch/kach na študijných odboroch, ktoré končia maturitnou skúškou, správanie rómskych žiakov/čok je na nerozoznanie od žiakov/čok majoritných. Na učebných odboroch sú tí „horší“ študenti/ky rómskeho etnika a tu sa aj viac podľa učiteľov/iek prejavujú typicky rómske vlastnosti. Na školách sa vyskytuje priestorová segregácia učebných a študijných odborov. Maturitné odbory sa nachádzajú v iných častiach budov ako odbory učebné. „Aj táto škola je rozdelená na študijné odbory, to sú tí lepší a potom tí horší. Aj nástenky, keď sa človek prejde tu a tam [ukazuje rukami na rozdelenie budovy], tak si všimne rozdiel. Napríklad tu si vážia nástenku a tam to hneď niekto odtrhá“ (ROSSU5).

V každej zo škôl priradovali Rómom a Rómkam určité vlastnosti, ktoré majú, pretože sú Rómovia a Rómky. Toto bolo v dimenzionálnych profiloch všetkých troch škôl rovnaké. Rozdiel bol v priradovaní pozitívnych vlastností. Na strednej zdravotníckej škole s najnižším percentom Rómov/ok z MRK priradovali pozitívne vlastnosti najčastejšie. Rozdiel bol tiež v pejoratívnych a biologizujúcich vyjadreniach, ktoré sa častejšie objavovali na odborných školách. Na strednej zdravotníckej škole sa učitelia viac kontrolovali v tom, aby hovorili politicky korektne, nenálepkovali a nestigmatizovali tento typ žiakov/čok.

Ďalšou odlišnosťou v dimenzionálnych profiloch troch škôl je spájanie rómskych žiakov a žiačok s negatívnymi školskými javmi, ako sú absencie, nedostatočný výkon na hodinách, nekvalitná domáca príprava a správanie – výchovné problémy a znížené známky zo správania<sup>5</sup>. Čo sa týka absencií, tak väčšina učiteľov/iek na všetkých typoch škôl v oboch lokalitách vnímala problematickú dochádzku u minoritných žiakov/čok. „U Rómov je to ešte horšie – oni oslavujú, tak týždeň nechodia do školy. Večne sú chorí – rodičia s

---

<sup>5</sup> Tu je dôležité povedať, že táto analýza poskytuje závery k tomu, ako učitelia a učiteľky hovorili o chlapcoch a dievčatách rómskeho etnika, v žiadnom prípade nie o tom, koľko majú títo žiaci skutočne absencií, koľkí zle prospievajú, koľkí si nerobia domáce úlohy, koľkí majú výchovné problémy alebo znížené známky zo správania. Samozrejme, že učitelia reflektujú javy, ktoré sa v škole vyskytujú, ale nemajú dostatočnú kontrolu nad tým, kto je a kto nie je žiak z MRK. Pokiaľ by sme chceli získať skutočný obraz o tom, či sa viac spájajú s negatívnymi školskými javmi marginalizovaní alebo integrovaní Rómovia/ky, tak by sme museli rozdeliť skupinu rómskych žiakov/čok podľa tohto kritéria. Zároveň variabilita v integrácii a segregácii je obrovská, čiže aj toto by musel kvantitatívny výskum na túto tému reflektovať – museli by byť zvolené viaceré kritériá kontextu žiakov/čok (vzdelanie rodičov, finančná situácia, zamestnanie, typ komunity...).

nimi chodia po vyšetreniach, ťažko povedať, kde je blud a kde je pravda. Keď majú dostať štipendium, tak prídu do školy. Musia doniesť ospravedlnenky – doktor chce mať pacientov, tak im napíše ospravedlnenku, my chceme mať žiakov, tak...“ (SOUSŠ2). Najnižšie absencie boli spájané s mladými ľuďmi z MRK na strednej zdravotnej škole.

Na strednej odbornej škole v malom meste a na strednej zdravotnej škole učitelia a učiteľky nerozlišovali medzi výkonom žiakov/čok z MRK na hodinách. Na strednej odbornej škole vo veľkom meste väčšina učiteľov rozlišovala medzi výkonom majority a minority. Hodnotenie výkonu študentov a študentiek bolo podmienené lokálne, ale aj typom školy. Ako bolo spomínané, na každú z troch skúmaných škôl chodil iný typ žiakov/čok<sup>6</sup>.

Veľmi jednoznačné rozdiely medzi školami z tej istej lokality vyplynuli z otázky o rozdiel v práci na hodinách medzi majoritnými a minoritnými žiakmi/čkami. Kým na strednej zdravotnej škole učitelia hovorili, že práca na hodinách je rovnako náročná u oboch skupín žiakov/čok, na strednej odbornej škole bola podľa učiteľov/iek náročnejšia práca s minoritným žiakom/čkou.

Čo sa týka domácej prípravy, na strednej zdravotnej škole väčšina učiteľov/iek nerozlišovala medzi majoritnými a minoritnými žiakmi/čkami, naopak na strednej odbornej škole v tom istom meste učitelia vnímali rozdiely v domácej príprave minoritných žiakov/čok. Tvrdili, že domáca príprava Rómov/ok z MRK je menej kvalitná alebo, že si vôbec nerobia domáce úlohy. „Po prvé sú slabšie pripravení na hodinu aj materiálne, zošity si nenosia, pomôcky si nenosia. Ak preberáme učivo, tak v iných triedach si robia poznámky, úlohy, oni si to, keď tak na nejaký zdrap papiera, na ďalšiu hodinu to už nemajú“ (ROUSŠ7). Podobné dáta mi poskytli aj dotazníky. Z rozhovorov vyplynulo, že na strednej odbornej škole v malom meste vnímala polovica učiteľov/iek domácu prípravu Rómov/iek ako problematickú, polovica ako bezproblémovú. Tento jav je opäť zrejme podmienený lokálne, ale aj typom školy. Dôvody sú podobné ako v predošlom prípade, kedy učitelia hodnotili výkon podávaný na hodine.

Podľa rozhovorov boli odlišnosti v správaní medzi majoritnými a minoritnými žiakmi/čkami vnímané najmä na stredných odborných školách. „Častejšie výchovné problémy. Ony potom vyrušujú, sú nesústredení, nevedia o čom je reč, vyrušujú tých, ktorí sa chcú učiť, čiže učiteľ má s nimi ten problém. Znovu, tíšiť ich, zamestnať, hľadať spôsob, ako ich utíšiť“ (SORSS).

---

<sup>6</sup> Dôvodom zostať pri tejto analýze ešte v jazykovej rovine je, že samotní/é učitelia a učiteľky v prehovoroch vysvetľujú negatívne (ich prítomnosť alebo neprítomnosť) javy typom žiakov, žiačok. „Neni rozdiel, biela je taká lenivá ako Cigánka. My nemáme také veľmi špinavé, takú spodinu ako napríklad u cukrárok. Naše sú panské Cigánočky“ (ROMSS2).

Na strednej zdravotnej škole učitelia a učiteľky v správaní žiakov/čok nerozlišovali medzi majoritou a minoritou.

Medzi školami sú odlišnosti v dimenzionálnych profiloch vlastností kategórie „hovorenie o žiakoch a žiačkach z MRK“. Intervenujúcou podmienkou je typ školy a lokalita, v ktorej sa škola nachádza. Kým na strednej zdravotnej škole hovorili viac nediskriminačne a produkovali viac pozitívnych stereotypov, na stredných odborných školách hovorili viac pejoratívne a biologizujúco. Zároveň na strednej odbornej škole v inej lokalite (v malom meste) prisudzovali žiakom a žiačkam z MRK menej často negatívne školské javy ako na strednej odbornej škole vo väčšom meste. Negatívne školské javy viac prisudzovali na stredných odborných školách ako na škole zdravotnej.

### **Podkategória 2: Prihliadanie/neprihliadanie na ťažké podmienky žiakov a žiačok z MRK (objektivita verzus subjektivita)**

Školy a nastavenie ich systémov sa neukázali ako ohľaduplné k ťažším životným podmienkam žiakov a žiačok z MRK – nenašli sme žiadne systémové zmeny v tomto smere. Pokiaľ tieto životné okolnosti boli zohľadňované, išlo o individuálne snahy konkrétnych učiteľov a učiteľiek.

Tí, ktorí na tieto podmienky neprihliadali, argumentovali väčšou objektivitou. Učiteľ alebo učiteľka nemôže byť subjektívny/a a zvyhodňovať jednu skupinu detí pred druhou. V školách sa tak snažili vyhnúť hodnoteniu alebo rozhodovaniu na základe emocionality a súcitu. Subjektívne je v tejto rétorike niečím vnútorným, spojeným s emocionalitou a neprístupným inému človeku. Objektívna je existencia jasne definovateľných kritérií. Subjektivita a objektivita je analógiou dichotómie emocionalita a racionalita. Takto chápanú objektivitu potom stotožňovali so spravodlivosťou. Pokiaľ berieme všetkých žiakov/čky ako rovnakých, „nerozlišujeme“, „nerobíme rozdiely“ a kladieme na nich rovnaké evaluačné kritériá, tak sme spravodliví/é.

Súcit ale nie je dôvodom, pre ktorý by učitelia/ky mali prihliadať na ťažšie životné podmienky žiakov a žiačok. Dôvod je racionálny. Pokiaľ chce učiteľ/ka svojich zverencov/kyne niečo naučiť, tak musí zohľadniť ich špecifiká. Ide o efektivitu práce, ktorú ako učiteľ/ka vynaloží, nie o zľutovanie sa nad neprospeievajúcim/ou žiakom/čkou z MRK.

Ich argumentačná línia ide v intenciách konštruovania „všeobecného“ alebo „univerzálneho“ žiaka/čky a ignoruje skutočnosť, že pri odlišných štartovacích pozíciách nemôžu byť všetci rovnakí. Predstava o rovnakých hodnotiacich kritériách, rovnakých výkonových a obsahových štandardoch, ktoré musia spĺňať všetci žiaci a žiačky v určitom veku a na určitom stupni vzdelania, potláča inakosť. Znemožňuje vidieť iné životné podmienky každého človeka vstupujúceho do vzdelávacieho procesu. Samozrejme, že výsledok vzdelávania

môže byť za určitých okolností podobný, respektíve musí byť určená dolná hranica, ale cesta, ktorou sa k tomuto výsledku dospeje, sa môže v závislosti od špecifik jednotlivých žiakov/čok meniť.

Pri analýze vlastností (podkategórie) „prihliadanie/neprihliadanie na ťažké podmienky žiakov a žiačok z MRK“ badať určité rozdielnosti v dimenzionálnych profiloch troch stredných škôl. Na strednej zdravotnej škole nebolo vôbec prípustné, aby učitelia/ky pristupovali diferencovane k rôznym typom žiakov/čok. Robili tak len prostredníctvom ocenenia úspechu aj menej úspešného žiaka/čky, ktorý/á síce nedosiahol to čo ostatní, ale prekonal svoje možnosti. „Veľmi si vážim napríklad u tých slabších žiakov, aj snaha sa cení, hej nie je trojka ako trojka, pretože jedného ako človek poharká kvôli tej trojke, ale niekoho zase pochváli, lebo trojka no ty si slabší, alebo teda „slabší“ nehovoríme „slabší“, ale proste ťažšie ti to ide, ale si sa pekne naučil, máš tú trojku“ (ROUSŠ6). Kritérium hodnotenia je teda rovnaké, len vzhľadom na konkrétneho žiaka nadobúda iné hodnoty – zaslúži si pochvalu alebo pokarhanie. Zároveň sa v tomto prehovore ukazuje to, čo je pre túto školu typické – používať korektný jazyk a nenálepkovať a nekategorizovať žiakov/čky. Učitelia tu na rozdiel od odborných škôl hovoria o nutnosti celkového zníženia kritérií na výkony žiakov/čok, pretože kvalita vzdelania klesá. Tieto znížené kritériá ale aplikujú na všetkých žiakov/čky rovnako, čiže ide tu o akýsi nový typ objektivity.

Na stredných odborných školách sa snažili modifikovať metódy dosiahnutia úspešného výsledku v závislosti od individuálnych špecifik žiakov/čok. „Spolu sa vzdelávajú, nie je problém, akonáhle nastúpi sem, tak všetci sú si rovní, takže ak to musí spraviť majoritný žiak, splniť tie podmienky, tak aj on, aj keď má trochu inú cestu, umožníme mu, ale musí dôjsť k tomu istému výsledku“ (RORSŠ). Zároveň na týchto školách boli vždy jeden alebo dvaja učitelia, ktorí prihliadali na podmienky žiakov/čok z MRK „miernejším hodnotením“. Takýto jav sa na strednej zdravotnej škole nevyskytoval.

Tento rozdiel potvrdila aj analýza zozbieraných dotazníkov od triednych učiteľov/iek. Na strednej zdravotnej škole pedagógovia a pedagogičky neprihliadali na ťažšie životné podmienky žiakov/čok. Na strednej odbornej škole v tom istom meste väčšina učiteľov/iek prihliadala na ťažkú životnú situáciu v rodinách.

Pokiaľ hovorili učitelia/ky o prispôsobovaní sa žiakom a žiačkam z MRK, tak vždy hovorili z určitej mocenskej alebo hierarchickej pozície. „Musím sa znížiť na ich úroveň“ (ROUSŠ4). Ako keby majorita len z dobrej vôle umožnila minorite prístup ku vzdelávaniu.

Systémovým prvkom v tomto kontexte je nákup učebníc na jazyky. Kým na strednej zdravotnej škole si žiaci/čky učebnice na jazyk museli kupovať sami/é, na strednej odbornej škole, v tej istej lokalite, škola žiakom a žiačkam učebnice

zakúpila. Na strednej odbornej škole v menšom meste boli určité učebnice nakúpené a žiaci si ich medzi sebou požičiavali alebo si mohli nakúpiť dvaja do jednej lavice jednu.

V dimenzionálnych profiloch vlastností skúmaného javu v podkategórii „prihliadanie/neprihliadanie na podmienky“, sú medzi typmi škôl odlišnosti. Na strednej zdravotnej škole učitelia/ky brali všetkých žiakov/čky ako rovnakých, a preto neprihliadali na ťažké podmienky, z ktorých žiaci/čky pochádzali. Ak znižovali kritériá, tak len vo vzťahu ku všetkým žiakom/čkám a k ich celkovo zníženej úrovni vedomostí. Tvrdili, že kvalita vzdelania celkovo klesá. Na stredných odborných školách boli učitelia/ky vo väčšej miere ochotní modifikovať metódy a obsah vzdelávania vo vzťahu k minoritným žiakom/čkám, zároveň sa v tejto skupine učiteľov/iek nachádzali učitelia, ktorých hodnotenie minoritných a majoritných žiakov/čok bolo odlišné. Ukazuje sa, že to, či učitelia a učiteľky prihliadajú na ťažšie podmienky žiakov a žiačok je podmienené typom školy a počtom marginalizovaných Rómov/ok v škole. Odborné školy naprieč lokalitami s väčším počtom Rómov a Rómkov z MRK sú viac ochotné prihliadať na ťažšie podmienky, v ktorých žiaci žijú.

### **Podkategória 3: Možnosti uplatnenia na trhu práce**

Pri tejto vlastnosti (podkategórii) bolo cieľom zistiť, nakoľko si učitelia a učiteľky uvedomujú nerovnaké postavenie ich absolventov a absolventiek z MRK na trhu práce. Na strednej zdravotnej škole prevládala predstava, že keď sa bude rómsky/a žiak alebo žiačka zo segregovaného prostredia snažiť a preukáže, že má požadované schopnosti a zručnosti, tak dosiahne svoje ciele a uplatní sa na trhu práce. Učitelia a učiteľky (okrem dvoch z desiatich) popierali existenciu akýchkoľvek vonkajších bariér alebo prekážok na trhu práce. Učiteľka na strednej zdravotnej škole hovorí: „...závisí to od ambícií každého študenta...“ (RZUSŠ7). „...nie, nemám s tým skúsenosti (s bariérami a prekážkami pre Rómov/ky na trhu práce)... Myslím si, že ich zamestnajú“ (RZUSŠ4).

Opäť trochu odlišné dimenzionálne profily sa ukazujú pri stredných odborných školách, kde viac ako polovica učiteľov a učiteľiek priznávala ťažkosti s uplatnením sa Rómov a Rómkov na trhu práce<sup>7</sup>. „Oni vedia, že nie sú uplatniteľní, a tak sa k tomu aj stavajú... Skúste, že keď Róm povie, že je Róm, či ho zamestnajú“ (SOUSŠ2). „Bariérou je, že sú Rómovia, nepoznajú ich ľudia, že sú šikovní, že niečo vedia“ (ROUSŠ2).

Do kategórie „uplatnenia sa na trhu práce“ bola zaradená aj problematika praktického výcviku v rámci vzdelávania, nakoľko je to pre študentov

---

<sup>7</sup> Tu je potrebné poznamenať, že rozdiel nebol lokálny, takže zrejme nepôjde o súvislosť s vonkajšími ukazovateľmi, ako napríklad pracovné príležitosti v lokalite.

a študentky prvý kontakt s trhom práce. Vo všetkých troch školách sa vyskytovali určité prípady diskriminácie v priebehu praxe. Na strednej zdravotnej škole to bola najmä diskriminácia zo strany ostatných spolužiakov/čok pri praktických hodinách a tiež diskriminácia zo strany pacientov/iek. Na stredných odborných školách to bola najmä diskriminácia zo strany zamestnávateľov/iek. „Nevedia, neviem, nevidím tak hlboko [na otázku existencie bariér], ale vedia, že sa nezamestnávajú, lebo aj mne to rozprávajú. Vonku na prax sa nedostanú, povedia, že ich nezoberú a sú s tým zmierení... Napríklad nejaký podnikateľ má podnik alebo vývarovňu a niekto príde a vidí, že tam je Róm, tak tam už nepríde“ (ROUSSŠ5). Podľa riaditeľa školy je v určitých profesiách problém pre študenta/ku vybaviť si praktický výcvik (profesia cukrár/ka, kuchár/časník, hostinský).

Praktický výcvik na druhej strednej odbornej škole v inej lokalite (v menšom meste) sa väčšinou realizuje v škole alebo v školských dielnach, kde síce žiaci a žiačky prichádzajú do kontaktu so zákazníkom, ale len sprostredkované a zákazník vie, do čoho ide. Prípady diskriminácie tu v súčasnosti preto nezaznamenávajú. Podľa slov žiačok, na gastronomické akcie organizované školou učitelia a učiteľky skôr vyberajú nerómskych žiakov/čky, čo môže byť spôsobené aj nevôľou na strane zamestnávateľov/iek.

Praktický výcvik na stredných školách je prvým krokom k schopnosti študentov a študentiek uplatniť sa na trhu práce. Pokiaľ už na začiatku zlyhávajú, ich zamestnateľnosť klesá a hromadia sa negatívne skúsenosti s prácou ako takou.

V dimenzionálnych profiloch vlastností skúmaného javu v podkategórii „uplatnenie sa na trhu práce“, sú medzi školami odlišnosti. Na stredných odborných školách si učitelia vo väčšej miere uvedomovali neľahké postavenie mladých ľudí z MRK na trhu práce. Na strednej zdravotnej škole boli skôr presvedčení o tom, že snaha a schopnosti žiaka sú jedinými kritériami úspechu v zamestnaní.

#### **Podkategória 4: Disciplinovanie žiakov a žiačok z MRK**

Vo všetkých troch školách sa učitelia snažia disciplinovať svojich žiakov/čky. Chápu ich ako bytosti, ktoré je potrebné neustále kontrolovať. Pokiaľ vybočia z určitej dopredu stanovenej normy, tak ich trestajú. Kontrolujú to, ako sa učia a to, ako sa správajú. Pritom je od nich vyžadované uniformné správanie a výkony na hodinách, ktoré sa podriaďujú presne určeným pravidlám. Špecifickosť a inakosť jednotlivých žiakov a žiačok sa chápe ako niečo rušivé. Málokto z nich považuje študentov a študentky za autonómne bytosti, aktívnych aktérov vzdelávania, zodpovedných samých za seba. Určitá časť školskej hodiny je venovaná disciplinovaniu. „Možno je to trochu zložitejšie s tým [hovori o rómskych žiakoch a žiačkach], že čo sa týka disciplíny,

niekedy ich treba umravniť, niekedy treba dať do poriadku disciplínu na hodine a potom učiť“ (RZSSU9). Učitelia a učiteľky sa snažia pripodobniť žiakov/čky obrazu všeobecného žiaka a robia to zvyčajne prostredníctvom represívnych metód.

V rozhovoroch však zaznieval aj iný názor. Žiaci a žiačky by mali dosiahnuť rovnaký cieľ – priblížiť sa k všeobecnej norme, ale učiteľ by mal zvoliť vhodnú metódu, ako tento cieľ dosiahnuť. Táto metóda by mala mať súvis so špecifikami jednotlivých žiakov a žiačok ako aj prostredia, z ktorého pochádzajú. „Takže na záverečných skúškach nebudeme hovoriť, že tento je biely, tak mu dáme iné otázky a tento je čierny, tak mu dáme otázky len: Ako sa voláš a koľko máš rokov... Čiže on si tú úlohu nie, že nespraví, ale spraví si ju pred učiteľom na hodine, keď na to doma nemá priestor“ (RORSŠ).

Niektorí učitelia zároveň volia jemnejšie a nie až tak represívne metódy ako dosiahnuť vzdelávacie ciele. „Takže takým pokojným tempom, takže človek musel to zmeniť úplne to správanie a nemôžete im dávať, takým príkazom, že toto musíš teraz. Im povedať pekne, že ideš robiť a oni potom urobia“ (RZMSŠ2).

Oslovení/é učitelia a učiteľky sa skôr snažia disciplinovať ako nedisciplinovať. Ich cieľom je vytvoriť všeobecného žiaka, všeobecného človeka, aj keď na tento cieľ volia rôzne metódy – viac alebo menej prispôbené samotným žiakom/čkám.

Dalším dôkazom školy ako disciplinačného systému je fakt, že učitelia a učiteľky na strednej zdravotnej škole oceňujú nižšie sebavedomie rómskych žiakov a žiačok. Berú ho ako výhodu, tvrdia, že sa im s takým typom žiakov/čok lepšie pracuje. Jeden učiteľ hovorí: „Dobre sa mi spolupracovalo s Rómkami...“ a ako dôvod uvádza „boli úctivejšie, lebo boli utláčané, predpokladali reakciu od pacientov, báli sa, že ich odmietnu, neboli sebavedomé“ (RZSSU9).

V dimenzionálnych profiloch skúmaného javu v podkategórii disciplinovanie žiakov a žiačok z MRK sú medzi školami len čiastočné odlišnosti. Všetky tri školy sa snažia žiakov a žiačky pripodobniť ku kategórii „všeobecného žiaka“, aj keď na stredných odborných školách sa tak snažia urobiť modifikáciou metód a snahou priblížiť sa k žiakom/čkám, ktorí/é pochádzajú z odlišných sociokultúrnych podmienok.

2. výskumná otázka: Ako školy pomáhajú žiakom a žiačkam z MRK prekonávať problémy spojené s formálnym vzdelávaním?

Pozitívne deviantné stratégie učiteľov/iek, ktoré vedú k školskému úspechu žiakov a žiačok z MRK, boli medzi troma skúmanými strednými školami do istej miery odlišné. Dôvodom môže byť, že na stredných odborných školách s väčším percentom Rómov/ok sa museli vo väčšej miere naučiť pracovať s

inakosťou. Častejšie bol na nich počuteľný motív „prispôbiť sa tomuto typu žiakov/čok“ alebo „znížiť sa na ich úroveň“, „priblížiť sa k žiakom/čkám“. „Keď sa znížim na ich úroveň, tak nám to kľape... Tak keď začnem akože tak ich študentskou rečou, keď začnem, tak do ich prostredia, keď vpadnem, keď začneme tak na polocigánsku nótu, tak im sa to páči, ale no je to také zvláštne“ (ROUSS6). Vyskytovali sa aj názory o nevyhnutnosti spoznania rómskej kultúry, či snahe nájsť si k nim cestu. Zároveň sa na týchto školách na žiakov/čky nesnažia uplatňovať direktívny, ale skôr liberálny prístup. „Musíte s nimi pekne, nemôžete škaredo na nich alebo zvýšiť hlas, to potom sa vás štítia a sú protivné“ (ROMSS2).

Učitelia a učiteľky tu viac premýšľali o tom, ako žiakov/čky niečo naučiť, ako ich zaujať. Napríklad, často riešili nedostatočnú domácu prípravu žiakov/čok, až nakoniec usúdili, že bude najľahšie žiakov/čky naučiť všetko učivo na hodinách a nedávať im domáce úlohy. Pokiaľ aj domáce úlohy dávajú, tak žiakom/čkám vyčlenia na konci hodiny priestor, aby si domácu úlohu mohli spraviť. „Naučia sa iba to, čo ich naučím v škole. Nenosia si zošity, pomôcky, píšú každý deň na iný papier, nemajú sa z čoho učiť. Takže memorovanie v škole“ (SOUSS2). „A učitelia aj vedia, že keď dostanú nejakú úlohu, že nemajú také vybavenie doma, tak desať minút pred koncom hodiny, no že a teraz môžete začať aj robiť tú úlohu, že vytvárajú aj v škole podmienky, aby si urobili veci“ (ROUSS6).

Učitelia/ky na všetkých troch školách tvrdili, že uplatňujú vo vzťahu k mladým ľuďom individuálny prístup. Učiteľka na strednej zdravotnej škole hovorí: „Tak volím individuálny prístup, jednak ako aj triedny učiteľ individuálne pracujem s každým, prejdeme si stále známky, opýtam sa na to, prečo dostali takú dobrú známku, alebo pochválím, keď majú dobré známky, čiže skôr taký individuálny prístup a zistiť príčiny, keď sú nejaké nedostatky, aké sú príčiny“ (RZUSSU4).

Na stredných odborných školách sú žiaci a žiačky delení na študijné a učebné odbory. Čiže sa nachádzajú pokope študenti/ky s podobnou vzdelanostnou úrovňou. Diferencovaný prístup je preto uplatňovaný medzi jednotlivými triedami podľa toho, či ide o učebný alebo študijný odbor. Zároveň tu v niektorých prehovoroch sme vnímali, že učitelia/ky sa snažia pristupovať k určitým žiakom a žiačkam individuálne, a to v zmysle iného prístupu a hodnotenia, oceňovania určitého pokroku aj slabších žiakov/čok a v zmysle individuálnej práce na hodine s konkrétnym žiakom/čkou. „To je ten náš prístup, že už keď ten zošit má, dačo sa doučí, tak sa ho snažíme udržať tu, lebo keď je tu v škole a keď aj nevie na tú štvorku, tak ja mu tú štvorku dám, ja si myslím, že za ten rok čosi doňho natlačím“ (SOUSS1).

Zároveň sa na všetkých troch školách objavovali určité spoločné črty v riešení problémov žiakov/čok z MRK. Napríklad na školách existovalo veľké

množstvo krúžkov po vyučovaní. Čiže bola tu snaha riešiť problém trávenia voľného času, ktorý nerozvíja zručnosti potrebné v škole alebo v práci. Mladí ľudia sa v školách mohli realizovať umelecky i športovo. Školy realizovali rôzne mimoškolské akcie. Krúžky často slúžili na doučovanie. Podľa slov žiakov/čok krúžky neboli príliš navštevované.

Priestor na doučovanie bol aj v rámci konzultačných hodín. Tu sa školy snažili riešiť problém nedostatočnej domácej prípravy. Podľa slov učiteľov/iek nie je o doučovanie príliš veľký záujem, najmä v škole s najväčším percentom Rómov/ok z MRK. Stredná zdravotná škola bola zapojená do projektu doučovania žiakov a žiačok z MRK.

Pozitívne deviantné správanie škôl sa prejavilo aj v oblasti vyrovnávania sa so zlou finančnou situáciou rodín. V prvom rade, každý mladý človek zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia má podľa zákona nárok na motivačné stipendium, ktoré sa odvíja od prospechu. Toto ale často podľa slov učiteľov/iek nestačí na pokrytie všetkých nákladov spojených so školou. Stávali sa ojedinelé prípady, najmä na stredných odborných školách, že učitelia ospravedlnili absenciu pokiaľ dôvodom bol nedostatok finančných prostriedkov na cestu do školy. Ďalšou stratégiou školy je už spomínané zakúpenie kníh na jazyky.

Učitelia sa vo všetkých troch školách snažia vytvoriť si k žiakom vzťah, brať ich ako rovnocenných partnerov/ky, vybudovať si dôveru. Často sa so žiakmi rozprávajú aj o súkromných záležitostiach, či problémoch. Cez tento vzťah sa potom snažia žiakov/čky motivovať k učeniu. Aj triedni učitelia na ďalších troch školách, v rámci cesty „z komunity do školy“, sa snažia o vytváranie vzťahu so študentmi a študentkami. „Neviem, ja sa skôr snažím správať alebo vychádzať s nimi kamarátsky“ (BSUSŠ). „Stačilo povedať vtip. Stačilo prísť a zasmiať sa, stačilo všimnúť si, že ktorý žiak je smutný a opýtať sa niečo, naopak, že prečo je veselý, nebol problém v triede“ (SLUSŠ2). „Sme si tak rozprávali, lebo vravím, že ja si zvyknem s nimi, oni mi prídu aj požalovať, že čo je nové doma“ (BSUSŠ).

Na všetkých troch školách z prvej cesty „zo školy do komunity“ sa snažia motivovať mladých ľudí víziou budúcnosti a poskytovaním príkladov úspešných absolventov/iek, „príklady priťahujú“. „Ja im to všelijako vysvetľujem, poukazujem na príkladoch automechanikov, ktorí skončili u nás školu – kde pracujú, ako pracujú, ako sa majú, kade-tade sú po svete, som s nimi v styku sem-tam. Môžem dať adresu, ak chcete ísť do zahraničia, ale musíte mať výučný list, musíte sa učiť“ (SOUŠŠ1).

Čo sa týka prekonávania problému skorých rodičovstiev metódou môže byť sexuálna výchova v školách. Triedni/e učitelia/ky majú na všetkých troch školách povinnosť zaradiť túto tému do obsahu výchovy a vzdelávania. Často sa ale stáva, že na triednických hodinách tieto témy nepreberajú alebo

preberajú len okrajovo. „Nie každý učiteľ dokáže hovoriť o sexe, ja som bola na oddelení na gynekológii, čiže im aj viem poradiť... Priestor na to je, keď ma dajú niekedy suplovať, túto hodinu využívam na tieto aktivity“ (RZUSŠ1). Na stredných odborných školách boli veľmi silne prítomné individuálne rozhovory s dievčatami a chlapcami o téme sexualita a partnerstva. „Veľa sa rozprávame, poznáme ich od čísla topánok až po frajera, s ktorým spia“ (ROMSŠ2). „Sexuálna výchova neviem či je zahrnutá. My sa s nimi rozprávame. Vysvetľujem im, na čo ti je dieťa – najskôr si dokončí školu. Rozprávame sa, dávam im rady, keď chcú lekára, či antikoncepciu“ (ROUSŠ1).

Aj napriek existencii určitých prvkov sexuálnej výchovy v škole, zápasia všetky tri školy s fenoménom skorých rodičovstiev u študentov/iek. Dokonca je táto príčina jednou z najčastejších príčin nedokončenia strednej školy.

Vo všetkých troch školách boli prítomné individuálne snahy učiteľov/iek priblížiť a sprístupniť obsah vzdelávania žiakom/čikám z MRK prostredníctvom inovatívnych aktivizujúcich metód (rôzne hrové aktivity, príbehy, konkrétne príklady, názornosť, peer učenie). Okrem metód práce na hodine hovorili učitelia najčastejšie o metódach hodnotenia. Učitelia/ky v školách s väčším percentom mladých ľudí z MRK sa ich napríklad snažili nedemotivovať dávaním zlých známok. Naopak, na strednej zdravotnej škole sa ich snažili motivovať dobrými známami. Na všetkých troch školách fungoval systém plusiek a mínusiek, za čokoľvek, čo spravili dobre, dávali učitelia/ky plusku a z troch plusiek bola jednotka. Zároveň sa snažili do obsahu vzdelávania zaradiť témy, ktoré by podľa nich mohli byť pre žiakov prínosné, ako napríklad hygiena, zdravý životný štýl.

Takto sa jednotliví/é učitelia/ky ako pozitívny/e devianti/ky snažili v školách prispieť k úspešnosti chlapcov a dievčat z MRK.

### **Výskumné závery: Podobnosť dimenzionálnych profilov troch stredných škôl**

Stredné školy a ich schopnosť prispôbiť sa žiakom a žiakom z MRK, ich snaha priblížiť sa tomuto typu žiakov/čok, dokonca ochota učiteľov/iek navštevovať ich rodiny, je významnou intervenujúcou podmienkou úspešnej vzdelávacej kariéry pozitívnych deviantov/iek. Porovnávané budú dimenzionálne profily troch stredných škôl, v ktorých začala prvá výskumná cesta „zo školy do komunity“.

Analýza dát ukázala určité súvislosti medzi vlastnosťami (podkategóriami) troch úspešných škôl. Dimenzionálne profily týchto troch škôl vykazujú určité spoločné a rozdielne znaky, čo sa týka umiestnenia vlastností na dimenzionálnych škálach.

V školách s väčším počtom žiakov a žiakov z MRK boli určité odlišnosti v hovorení o tomto type žiakov/čok. Po prvé tu boli častejšie prítomné

pejoratívne a biologizujúce vyjadrenia. Učitelia a učiteľky – najmä na strednej odbornej škole vo väčšom meste používali názvy ako „čierny“, „černoškovia“. Na strednej zdravotnej škole si učitelia a učiteľky viac dávali záležať na jazyku, akým o Rómoch a Rómkach hovorili, zároveň menej často spájali rómskych žiakov a žiačky s negatívnymi školskými javmi ako absencie, zlé známky, nedostatočný výkon na hodinách, nedostatočná domáca príprava, výchovné problémy. Na strednej zdravotnej škole boli oveľa viac prítomné pozitívne stereotypy.

Zároveň na zdravotnej škole sa najmenej často prihliadalo na ťažšie podmienky, v ktorých žiaci/čky žijú. „Nerozlišovali“, a preto k nim pristupovali ako k Nerómom/kam. Nebrali do úvahy špecifiká prostredia, z ktorého pochádzajú. Nebrali na vedomie bariéry, ktoré ich na trhu práce čakajú.

Naopak, na stredných odborných školách, kde sa o Rómoch a Rómkach vyjadrovali menej „politicky korektne“, boli učitelia/ky viac naklonení/é akceptovať rozdielne životné podmienky jednotlivých žiakov/čok. Dokonca sa tu vyskytovali prípady, kedy žiakov a žiačky hodnotili miernejšie, nie podľa všeobecnej normy. Veľmi silne prítomná tu bola najmä modifikácia metódy výučby, hodnotenia, prístupu a práce na hodinách, pre majoritných a minoritných žiakov/čky. Učitelia/ky boli ochotní vo väčšej miere prihliadať na ťažšie podmienky žiakov/čok. Uvedomovali si bariéry a obmedzenia na trhu práce.

V podkategórii „disciplinovanie žiakov a žiačok z MRK“ neboli medzi školami výrazné rozdiely. Všetci učitelia sa snažili mladých ľudí priblížiť k určitým všeobecným kritériám – obsahovým a výkonovým štandardom, ktoré sú paušálne stanovené Štátnym vzdelávacím programom. Na stredných odborných školách na rozdiel od strednej zdravotnej školy sa snažili modifikovať spôsob – metódy výučby a evaluácie, aj keď výsledok musel byť ten istý. Učitelia a učiteľky na stredných odborných školách volili inú metódu v závislosti od iného sociokultúrneho prostredia žiakov a žiačok.

Ako sa ukazuje v našej analýze, škola je disciplinárnym systémom a snaží sa zo žiakov/čok vychovať poslušné a dobre integrované individua – všetci sa musia naučiť to isté, správať sa určitým spôsobom. Jej cieľom je mladých ľudí socializovať a enkulturovať, či dokonca stierať kultúrne a sociálne odlišnosti v záujme sociálnej kohézie. Škola je teda školou funkcionalistickou. Počas nášho výskumu sme v školách nachádzali prvky smerujúce k inkluzívnosti. Ako pozitívne deviantné možno nazvať len správanie učiteľov/iek, ktorí/é z vlastnej iniciatívy prihliadali na ťažšie podmienky žiakov/iek z MRK – snažili sa prispôbiť spôsob výučby chlapcom a dievčatám z MRK. To napomáhalo k školskej úspešnosti tohto typu žiakov/čok. S tým súvisí aj jazyk, akým o mladých ľuďoch z MRK učitelia a učiteľky hovorili. Inklúzia je totiž

možná len pri uvedomení si inakosti, pričom túto inakosť chápe ako zdroj, a nie ako prekážku výchovy a vzdelávania. Uvedomenie si inakosti je kľúčové. V školách, kde si inakosť majoritných a minoritných žiakov/čok neuvedomujú, tam kde „nerozlišujú“, alebo „nevidia rozdiely“, nemôže vzniknúť inkluzívne prostredie.

## **Záver**

V tejto časti výskumnej analýzy sme identifikovali niekoľko pozitívne deviantných praktík učiteľov a učiteľiek, prostredníctvom ktorých pracujú s mladými ľuďmi z MRK. Niektorí modifikovali spôsob výučby či hodnotenia, snažili sa priblížiť žiakom a žiačkam, brali ohľad na ťažké podmienky, z ktorých pochádzajú, uvedomovali si ich neľahké postavenie na trhu práce. Hovorení o žiakoch a žiačkach z marginalizovaných rómskych komún boli poznačení etnickými stereotypmi. Učitelia a učiteľky im prisudzovali určité vlastnosti len preto, že sú Rómovia/ky. Medzi hovorením o chlapcoch a dievčatách zo segregovaného prostredia a prihliadaním na ťažšie podmienky, či uvedomovaním si neľahkého postavenia na trhu práce, sme našli vzťah. Ak v prehovoroch učitelia hovorili o žiakoch a žiačkach biologizujúco alebo pejoratívne, mali väčšiu tendenciu uvedomovať si ich neľahké životné podmienky a ťažkú uplatniteľnosť na trhu práce.

Zdá sa teda, že škola je schopná akceptovať inakosť a prispôbiť sa čiastočne tejto inakosti iba za cenu pejoratívneho hovorenia o tejto inakosti. Na základe normatívneho financovania školstva (a toto sa ukazuje aj pri základných školách), budú školy nútené prispôbovať sa žiakom a žiačkam z minoritného prostredia, pokiaľ nechcú prísť o zdroj financií. Vidieť to najmä na stredných odborných školách. V tomto prípade si školy nemajú z čoho vyberať, prichádzajú k nim žiaci/ky s najhorším prospechom, ktorých je medzi marginalizovanými Rómami/kami väčšina. Školy sú teda nútené vyrovnávať sa s inakosťou tohto typu žiakov/čok a prostredia, z ktorého pochádzajú. Stredná zdravotná škola je elitnejšou školou, preto má ešte stále možnosť si vyberať aj zo žiakov/čok s lepším prospechom. Na stredných odborných školách na rozdiel od učebných odborov fungujú napríklad prijímacie skúšky. Na každej strednej škole zapojenej do výskumu sme identifikovali určité praktiky, ktoré napomáhajú chlapcom a dievčatám zo segregovaného prostredia prekonať problémy spojené s formálnym vzdelávaním.

Pokiaľ bude percento Rómov/ok z MRK v školách stúpať, tieto budú nútené zmeniť prístup v závislosti od žiakov/čok, ktorí ich navštevujú. Školy s väčším percentom marginalizovaných Rómov/iek boli viac ochotné prihliadať na ťažšie životné podmienky žiakov/čok a nachádzať alternatívne spôsoby, ako ich vyučovať a hodnotiť. Pri stále sa zvyšujúcom počte tohto typu žiakov a

žiacok na stredných školách budú stredné školy nútené uvažovať o tom, ako sa priblížiť tomuto typu študentov a študentiek – ako pracovať s ich inakosťou.

#### LITERATÚRA

- ARENDTOVÁ, H. 1994. *Krize výchovy a vzdelání*. In Arendtová, H. *Krize kultury: čtyři cvičení v politickém myšlení*. Praha : Mladá fronta. s. 97 – 120.
- 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., 2009. pp. 499 – 650.
- CARL, J. 2009. *Industrialisation and Public Education. Social Cohesion and Stratification*. In Cowen, R., Kazamias, M. (eds.) *International Handbook of Comparative Education*, Springer Science + Business Media B. V., 2009. pp. 499 – 650.
- 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., 2009. pp. 499 – 650.
- FOUCAULT, M. 2004. *Dozerať a trestať*. Bratislava : Kalligram. 312 s. ISBN 80-7149-663-4.
- GARMANIKOW, 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., 2009. pp. 499 – 650.
- HEGEL, G. W. F. 1970. *Filozofia dejín*. In *Antológia z diel filozofov. Novoveká a racionalistická filozofia*. Bratislava. 1970.
- ILLICH, I. 2001. *Odškolnění společnosti*. Praha : Sociologické nakladatelství. 110 s. ISBN 80-85850-96-6.
- KAŠČÁK, O., PUPALA, B. 2009. *Výchova a vzdelávanie v základných diskurzoch*. Prešov : Rokus. 174 s. ISBN 978-8089055-98-2.
- SINGHAL, A., DURA, L. 2009. *Protecting Children from Exploitation and Trafficking*. Texas : Save the Children. 149 pp. ISBN 978-0-615-31141-8.
- VYGOTSKIJ, L. S. 1978. *Vývoj vyšších psychických funkcí*. Praha : SPN. 328 s.

*Estera Kövérová študuje tretí ročník doktorandského štúdia na Ústave výskumu sociálnej komunikácie Slovenskej akadémie vied v spolupráci s Katedrou školskej pedagogiky Trnavskej Univerzity v Trnave. Vo svojom výskume sa zaoberá konceptom pozitívnej deviácie a problémom nízkej vzdelanostnej úrovne rómskej populácie. Magisterské štúdium skončila v odbore filozofia na Filozofickej fakulte Univerzity Komenského a v odbore psychológia v kombinácii s občianskou a etickou náukou na Pedagogickej fakulte Univerzity Komenského. Pracuje v občianskom združení Mládež ulice, kde sa zameriava na terénnu sociálnu prácu založenú na*

*nízkoprahovom princípe v konkrétnej marginalizovanej rómskej komunite v Bratislave.*

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

## Diskusia

### O experimentálnom overovaní pedagogických inovácií

Ľubica Bagalová – Ľubica Bizíková

Štátny pedagogický ústav, Bratislava

**Anotácia:** Článok prináša prehľad vybraných experimentálne overených projektov zameraných na pedagogické inovácie. Aktuálne reaguje na možnosť implementácie experimentálne overených a schválených pedagogických inovácií, ktorá je zakotvená v inovovaných štátnych vzdelávacích programoch, vstupujúcich do platnosti v roku 2015. Poskytuje pedagogickej verejnosti informácie o overených projektoch, inšpirácie a príklady dobrej praxe, čím prispieva k diseminácii overených vyučovacích metód a inovačných edukačných programov. Sumarizuje výstupy projektov, ktoré možno implementovať do škôl.

PEDAGOGIKA.SK, 2016, ročník 7, č. 2: 103-126

**KLúčové slová:** experimentálne overovanie, pedagogické inovácie, legislatívne prostredie, výstupy a implementácia overených inovácií, experimentálne overené projekty.

**About the Experimental Verification of Pedagogical Innovations.** The paper provides an overview of the selected experimentally verified projects focused on educational innovations. It responds to the possibility of implementing the experimentally verified and approved educational innovation; this possibility is defined in the innovative State educational programs, which entered into force in 2015. Teachers and other educational experts are presented information about the verified projects, as well as inspiration and examples of good pedagogical practice. This way it contributes to dissemination of the verified teaching methods and innovative educational programs. The paper also offers a summary of the project outcomes, which can be implemented in schools.

PEDAGOGIKA.SK, 2016, Vol. 7 (No. 2: 103-126)

**Key words:** experimental verification, pedagogical innovations, legislative environment, outputs and implementation of verified innovations, experimentally verified projects.

### Z histórie šírenia proinovatívnych myšlienok do škôl na Slovensku

Pedagogické inovácie v školskej praxi boli (sú) aj na Slovensku považované (žiaľ, niekedy len deklaratívne) za jeden z významných prostriedkov prinášajúcich kvalitatívne zmeny do obsahu a foriem výchovy a vzdelávania. Môže ísť o rozličné zmeny, ktoré sa prevažne týkajú používania moderných (nových alebo znovu v nových kontextoch objavených) vyučovacích metód, komplexných metód, či edukačných programov. V praxi našich základných

a stredných škôl sa pedagogické inovácie realizovali najčastejšie nasledujúcimi spôsobmi:

1. Jednotlivé inovácie, ktoré spontánne prinášajú do praxe tvoriví učitelia – ako prvotná a najčastejšia iniciatíva „zdola“<sup>1</sup>.
2. Postupný prechod od jednotlivostí k systémovej zmene, filozofii a novej vízii školy, k podstatným zmenám v cieľoch a v samotnom edukačnom procese v škole, v riadení a v evalvácii práce školy – ďalší príklad „inovácie zdola“.
3. Propagáciou práce/ výsledkov inovatívnych škôl, ďalej vzdelávaním pedagógov v metodike aplikácie experimentálne overených pedagogických inovácií (inovačné alebo alternatívne metódy, edukačné programy, či vzdelávacie projekty) – ako iniciatíva „zhora“<sup>2</sup>. Je to možnosť, ktorá bola a stále je, podľa nášho názoru, z rôznych príčin málo alebo nedostatočne využívaná.
4. Kombináciou predošlých prístupov – učitelia z vlastného záujmu implementujú do svojej výučby experimentálne overené vyučovacie metódy alebo inovačný edukačný program, prípadne len niektoré prvky (napr. Integrované tematické vyučovanie alebo len jeho prvky). Postupne celá škola môže prejsť od jednotlivých spontánne realizovaných inovácií (niektorých učiteľov) k podstatným systémovým zmenám v cieľoch, metódach a organizácii vyučovania. Pre tieto inovácie boli najčastejšie motivovaní pozorovaním vyučovacieho procesu v triedach učiteľov inovátorov, rôznymi fórmi slúžiacimi na výmenu skúseností a tiež rôznorodým vzdelávaním.

Po prijatí nového školského zákona v roku 2008 sa vytvorili legislatívne možnosti pre implementovanie schválených výsledkov experimentálneho overovania, inovačných metód,—podmienkami stanovenými v Štátnom vzdelávacom programe (rámcový učebný plán, počet disponibilných hodín). Inovácie, ktoré presahovali tieto objektívne dané možnosti, sa uskutočňovali/ujú/ v režime experimentálneho overovania.

### **Experimentálne overovanie – jedna z ciest šírenia pedagogických inovácií**

Experimentálne overovanie (ďalej „EO“) riadené Ministerstvom školstva, vedy, výskumu a športu SR (ďalej „ministerstvo školstva“) sa stalo jednou z koordinovaných ciest, akými sa pedagogické inovácie dostávali/jú do prostredia škôl. Cieľom EO je získať alebo overiť v praxi podnety na zmeny alebo alternatívy vo

---

<sup>1</sup> Rozhodujúcimi aktérmi inovačnej zmeny sú učitelia, uskutočňujúci pedagogickú inováciu v triede. Významnú úlohu v tomto procese zohrali mimovládne organizácie.

<sup>2</sup> Podnety na inovačné zmeny prichádzajú z ministerstva školstva a jeho priamo riadených organizácií, či ďalších inštitúcií zaoberajúcich sa vzdelávaním učiteľov (príp. budúcich učiteľov).

výchove a vzdelávaní – z domácich alebo zahraničných vzdelávacích modelov. Predmetom EO sa môžu stať:

- ciele výchovy a vzdelávania,
- inovačné stratégie a metódy výučby,
- ucelené inovačné a alternatívne výchovno-vzdelávacie projekty a programy (autorské alebo prevzaté a modifikované na naše podmienky),
- kurikulum školy a učebné plány, prezentované v školskom vzdelávacom programe,
- organizačné formy, organizácia vyučovania,
- nové prístupy v riadení a hodnotení práce školy,
- formy a prostriedky hodnotenia a klasifikácie žiakov,
- koncepcia práce s nadanými alebo slabo prosievajúcimi žiakmi, koncepcia práce so žiakmi so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami,
- preventívne a rozvojové programy,
- spôsob riadenia škôl a školských zariadení.

Dlhoročné výsledky výskumov a skúseností z EO pod gesciou Štátneho pedagogického ústavu (ďalej „ŠPÚ“) potvrdili, že pre implementáciu overených pedagogických inovácií do škôl je dôležité podporujúce legislatívne prostredie. Výskumy poukázali na niekoľko problémov, ktoré súvisia so systémovým doriešením implementácie a diseminácie overených inovácií (2010). V minulom roku (2015) vďaka zmene v inovovaných Štátnych vzdelávacích programoch (ďalej ŠVP) došlo v tejto oblasti k pozitívnemu posunu, ktorý chceme v súvislosti s implementáciou výstupov overených projektov priblížiť pedagogickej verejnosti.

Problém implementácie a diseminácie overených inovácií sa z legislatívneho hľadiska riešil postupne, aj keď zdĺhavejšie. Do roku 2005 sa EO riadilo Smernicou MŠ SR z 22. novembra 1993 na pokusné overovanie organizácie, foriem i obsahu výchovy a vzdelávania a spôsobu riadenia škôl, neskôr vyhláškou 376/2005 Z. z. Ministerstva školstva Slovenskej republiky z 26. mája 2005, ktorou sa upravili podrobnosti o podmienkach a pravidlách experimentálneho overovania cieľov, obsahu, metód, organizácie a riadenia výkonu výchovno-vzdelávacieho procesu v školách a v školských zariadeniach.

V zmysle nového školského zákona<sup>3</sup> (2008) garant EO postupuje podľa § 14. Tento paragraf určuje potrebné náležitosti návrhu na experimentálne overovanie, personálne, priestorové a materiálno-technické podmienky pre experimentálne overovanie, organizačné a finančné zabezpečenie experimentálneho overovania, ako aj postavenie a činnosť garanta. Ministerstvo školstva rozhoduje o návrhu na experimentálne overovanie na základe odborného vyjadrenia recenzenta, ktorého

---

<sup>3</sup> Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov.

určí podľa vecného zamerania. Návrh má spravidla formu výskumného projektu (výskumný problém a výskumné otázky, hypotézy výskumu, výskumná vzorka, výskumné metódy a nástroje, organizácia výskumu, spracovanie dát, finančné zabezpečenie výskumu, realizátor projektu), ktorý tvorí garant, prípadne predkladajúca škola/školy alebo (najčastejšie) vzniká v ich vzájomnej spolupráci. Garantom môže byť vysoká škola s akreditovaným študijným programom pedagogického zamerania alebo organizácia zriadená podľa osobitného predpisu, ktorými sú aj priamo riadené organizácie MŠVVaŠ SR. Realizátorom projektu je škola/školy, na ktorej/ ktorých sa EO realizuje.

Projekty EO odborne vedie garant na základe výskumného projektu a plánu výskumu na príslušný školský rok. Aplikuje zvolené výskumné metódy a nástroje, zozbiera údaje pomocou výskumných metód. Získané údaje spracuje, vyhodnotí, interpretuje, uvádza odporúčania, a to na konci každého školského roku buď v priebežnom, alebo v roku ukončenia EO v záverečnom hodnotení. Garant hodnotí EO priebežne za každý školský rok najneskôr mesiac po skončení školského roka a predkladá ho ministerstvu školstva. Ukončenie EO sa riadi ustanovením § 14 ods. 12 školského zákona. Po ukončení EO – do troch mesiacov, najneskôr však do 31. decembra príslušného kalendárneho roka, garant predkladá jeho záverečné hodnotenie s odporúčaním a s relevantnými prílohami ministerstvu školstva. Ministerstvo školstva rozhodne o uplatnení výsledkov EO v lehote do 30 dní odo dňa predloženia jeho záverečného hodnotenia, a to rozhodnutím, ktorým potvrdzuje, čiastočne potvrdzuje alebo nepotvrdzuje výsledky/výstupy EO.

Po uvedenej legislatívnej úprave sa počas EO väčšinou nevyskytovali závažnejšie problémy. Problematické v niektorých prípadoch, zvlášť do roku 2008, ale aj po prijatí spomínaného školského zákona, bolo obdobie po predložení záverečného vyhodnotenia konkrétneho projektu EO a po rozhodnutí, ktoré vydalo ministerstvo školstva. Aj keď bolo EO úspešné, často škola nemohla vo svojej činnosti pokračovať, napr. výstupy nemali taký charakter, aby mohli získať schvaľovaciu doložku, zmeny v učebnom obsahu presahovali (v tom čase) povolených 30 %, nebolo možné ďalej využívať alternatívne učebné formy a pod. V tomto prípade inovácia buď ďalej nepokračovala, alebo sa na danej škole realizovala len v určitej miere – napr. iba niektoré prvky. Ďalším „riešením“ bolo, že sa EO neúmerne dlho predlžovalo (ako príklad by sme mohli uviesť projekty bilingválneho vzdelávania). Podľa názorov riaditeľov základných škôl prezentovaných v dotazníkovom prieskume (2011): „...vzniklo určité nejednoznačné vákuum v tom, ako postupovať“, čo si vyžadovalo legislatívnu úpravu.

Viac možností na implementáciu experimentálne overených inovácií prinieslo zavedenie dvojúrovňového modelu školského vzdelávania. Overené komplexné inovačné programy, vyučovacie metódy a organizačné formy nemali spravidla

veľké problémy etablovať sa prostredníctvom školských vzdelávacích programov (ďalej „ŠkVP“), keď na to postačovali voliteľné/disponibilné hodiny vymedzené v štátnych vzdelávacích programoch (ďalej „ŠVP“). Po vyčerpaní disponibilných hodín však škola často nemala priestor na naplnenie iných záujmov a potrieb detí a rodičov, napr. rozšírené vyučovanie cudzích jazykov. Častejšie však v praxi dochádzalo k opačnému javu, disponibilné hodiny sa využívali najmä na výučbu jazykov a informatiky a na overené pedagogické inovácie už nezostalo veľa priestoru, resp. disponibilného času.

V posledných rokoch učitelia z overených pedagogických inovácií čerpajú inovačné metódy a rôzne prvky, často však len jednotlivosti, ktoré eklekticky spájajú podľa toho, čo sa im javí efektívne (Bagalová, 2010). Menej frekventovanou možnosťou je postupný prechod od čiastkových inovácií v triedach k zmene filozofie a k novej vízii školy, k podstatným systémovým zmenám v cieľoch a samotnom výchovno-vzdelávacom procese v škole.

Inovované ŠVP schválené a vstupujúce do platnosti v minulom roku (2015) prinášajú systémovejšiu možnosť implementácie overených inovácií, vzhľadom na to, že obsahujú zakotvenú možnosť implementácie experimentálne overených a ministerstvom školstva schválených pedagogických inovácií („ŠVP umožňuje využívanie schválených výsledkov experimentálneho overovania“).

### **Výber z experimentálne overených projektov Štátnym pedagogickým ústavom**

Pri výbere projektov sme vychádzali z dostupnej dokumentácie v ŠPÚ – projektov EO realizovaných v rokoch 1990 až 2015 (analyzovali sme dvadsaťosem projektov). Z hľadiska predmetu EO boli projekty zamerané na rôzne oblasti, pričom jeden projekt mohol overovať viaceré. Na tomto základe uvádzame percentuálne vyjadrenie frekvencie zastúpenia overovaných oblastí: ciele výchovy a vzdelávania, inovačné stratégie a metódy výučby (41 %), kurikulum školy a učebné plány (23 %), ucelené inovačné a alternatívne edukačné programy (21 %), nové prístupy v riadení a hodnotení práce školy (9 %), organizačné formy a organizácia vyučovania (6 %). Najviac zo skúmaných projektov EO sa realizovalo na ZŠ (45 %), viac ako 19 % na gymnáziách, na školách pre žiakov so zdravotným znevýhodnením 26 %, na MŠ 10 %. Väčšina projektov (72 %) sa realizovala 6 a viac rokov. Tri roky a menej sa uskutočňovalo 28 % projektov, 43 % projektov trvalo 4 až 6 rokov, 29 % projektov sa realizovalo 8 až 13 rokov.

Z hľadiska metodológie pedagogického výskumu boli v projektoch aplikované kvantitatívne a kvalitatívne výskumné metódy v kontexte s cieľom a predmetom EO. Spravidla sa využíval experiment ako komplexná výskumná metóda, pri ktorej sa aplikovali aj ďalšie výskumné metódy na získanie údajov, napr. pozorovanie, dotazník, interview, didaktické testy, analýza pedagogickej

dokumentácie, komparácia vzdelávacích štandardov školského a štátneho vzdelávacieho programu, rozbor produktov žiackej činnosti a i. Vzhľadom na to, že iniciatíva na konkrétne projekty EO prichádzala najmä z tried škôl (kde učitelia chceli realizovať niečo inovatívne), často nebolo možné uskutočniť výber subjektov do experimentálnej, prípadne aj kontrolnej skupiny náhodným výberom. Ako uvádza P. Gavora (2010), niektorí autori v takom prípade hovoria o kváziexperimente. Konštatuje, že veľká väčšina experimentálnych výskumov v pedagogike sú kváziexperimenty.

Z hľadiska obsahu projektov EO veľkú skupinu tvorili projekty založené na myšlienkach alternatívnej a reformnej pedagogiky. Medzi významné myšlienky, ktoré sa u nás ujali a ovplyvnili učiteľov pri zavádzaní inovácií v tradičných triedach, patrili myšlienky učiaceho sa spoločenstva, rešpektovania dieťaťa ako jedinečnej bytosti s vnútornými zdrojmi prirodzeného vývoja k autonómii, úcty k dieťaťu a jeho vnímanie ako aktívneho subjektu vzdelávania. Ďalej aktívne poznávanie sveta prostredníctvom činnosti, myšlienka slobody učiaceho sa dieťaťa, potreba pripraviť dieťa na plnohodnotný sociálny život, zdôraznenie jeho sociálneho rozmeru, efektívne utváranie učebného prostredia, napr. centrá aktivít, zriadenie laboratórií, študovní. Medzi neskoršie podnety patrí vytvorenie obohateného učebného prostredia na základe „vnorenia“ a 19-tich zmyslov s pracovnými pozíciami a centrom pomôcok.

Pri výbere experimentálne overených pedagogických inovácií, ktorými sa budeme cielene zaoberať, sme vychádzali z cieľa nášho článku, ktorým je diseminácia overených pedagogických inovácií s úmyslom podporiť vnútornú reformu školy. Uplatnili sme prístup smerujúci od evidencie nových javov k dobrej praxi (Bereiter, Scardamalia, 2008). Zamerali sme sa najmä na vyučovacie metódy s inovatívnym potenciálom (jednotlivo alebo ako súčasť edukačných programov). Najmä z dôvodu, že predstavujú vo výučbe určitý dramatický prvok, ktorý sa najflexibilnejšie a relatívne najrýchlejšie prispôsobuje novým potrebám a okolnostiam. Vzhľadom na prezentovaný cieľ a možný rozsah textu, sme sa sústredili na charakteristiku a najmä na výstupy vybraných projektov EO, ktoré je možné implementovať do základných a stredných škôl (celé alebo len niektoré prvky). Informácie týkajúce sa výskumnej metodológie každého konkrétneho projektu obsahujú priebežné a záverečné hodnotenia, uvedené v použitých zdrojoch.

#### *Experimentálny model výchovy a vzdelávania (1991 – 1999)*

Podstatou experimentu realizovaného v Základnej škole Kristíny Royovej, Pod Skolice v Trenčíne bolo overenie konceptu školy ako uceleného výchovno-vzdelávacieho programu. Išlo o model (cirkevnej) školy, ktorý tvoril prípravný ročník, 1. a 2. stupeň základnej školy (ďalej ZŠ), gymnázium a integrovaná základná umelecká škola (ďalej ZUŠ). Projekt obsahoval podrobné rozpracova-

nie cieľov projektu pre stupne vzdelávania a zložky výchovno-vyučovacieho procesu. Predmetom experimentálneho overovania bolo overiť: prípravný ročník ZŠ ako súčasť prvého stupňa, vyučovanie v blokoch na 1. stupni, ucelenosť starostlivosti o žiaka v čase vyučovania aj školskej družiny pedagogickou dvojicou (triedny učiteľ a sekundárny pedagóg na 1. stupni), prepojenie všeobecno-vzdelávacej školy so základnou umeleckou školou, organizáciu riadenia integrovanej školy.

***Možnosti aplikácie cieľov/výsledkov experimentálneho overovania:***

- *minimalizovať problémy dieťaťa v prípravnom ročníku súvisiace s adaptáciou na školské prostredie – pripraviť dieťa na školu postupným spoznávaním vyučovacích predmetov;*
- *spoznať špecifické dispozície dieťaťa – cielene sa zamerať na pozorovanie dieťaťa v prirodzenom prostredí;*
- *umožniť absolvovanie prípravných odborov ZUŠ deťom v prípravnom ročníku za pomoci integrácie prípravného ročníka ZŠ so ZUŠ, čím vzniká priestor pre včasné odhaľovanie talentu u detí a ich odborné vedenie;*
- *vytvoriť v ZŠ priestor na výchovu talentov;*
- *včas diagnostikovať a odborne rozvíjať vrodené umelecké dispozície dieťaťa.*

*Dalšie overené prvky, ako napr. medzipredmetová integrácia, skupinové vyučovanie, aplikovanie individuálneho prístupu k žiakom, rozvíjanie ich tvorivosti, v súčasnosti už tvoria požadovanú súčasť kvalitnej výučby v školách.*

***Integrované tematické vyučovanie – ITV (1993 – 2001)***

Inovačný edukačný program ITV je založený na výskume mozgu a biológii učenia, využíva aktivizujúce vyučovacie metódy a pojmové kurikulum. Aplikuje konštruktivistický prístup (*objavovanie, poznávanie prostredníctvom vlastnej činnosti žiakov*), *celostné učenie, zážitkové učenie, situačné metódy, projektové a skupinové vyučovanie, mentálne mapovanie, problémová metóda, metódy na rozvoj tvorivosti, využívanie Gardnerovej teórie viacnásobných inteligencií a revidovanej Bloomovej taxonómie prostredníctvom diagramu tvorby aplikačných úloh*. Uplatňuje deväť didaktických zásad (mozgovo kompatibilných zložiek) mozgovo-súhlasného prostredia (Bednařík, Bagalová, Bubelíniová a i., 2009): *zmysluplný obsah, možnosť výberu, adekvátny čas na prácu, obohatené prostredie, spoluprácu ako hlavnú vyučovaciu stratégiu, okamžitú spätnú väzbu, zámerný pohyb (učenie celým telom), dokonalé zvládnutie učiva a jeho použitie v skutočnom živote (v zmysle najlepšieho osobného výkonu)*. Uplatňovanie uvedených didaktických zásad a využívanie aplikačných úloh podľa individuálnych potrieb dieťaťa umožňuje inkluzívne vzdelávanie.

Integrálnou súčasťou edukačného programu je sociálne učenie a prosociálna výchova prostredníctvom sociálneho kurikula s vypracovanou metodikou rozvíjania životných zručností (Bednařík, Bagalová, Bubelíniová a i., 2009) a prepracovanými nástrojmi riadenia triedy na kognitívno-behaviorálnom základe (*pravidlá života triedy, komunita ako vyčlenená forma vyučovania*).

Vo všeobecnosti predstavuje ITV humanistickú pedagogickú koncepciu, čo sa prejavuje v pedagogickej komunikácii, vzťahu učiteľa a žiaka, žiakov navzájom, s dôrazom na rozvíjanie nonkognitívnych vlastností osobnosti dieťaťa (využívanie premysleného *systemu pravidiel, osobných a sociálnych spôsobilostí* vyjadrených aj prostredníctvom *piktogramov* využívaných pri vyučovaní). Dôraz je kladený na tvorivosť dieťaťa a reflexiu vlastnej činnosti a svojho rozvoja (Matulčíková, 2007). Model ITV<sup>4</sup> bol vyvinutý v USA (Kovalíková, Olsenová, 1996) a tvorivo rozvíjaný v našich podmienkach. Na Slovensku sa implementuje od školského roku 1992/93, pričom sa využívali metódy programu. Obsah, tematickú integráciu učiva na vyššej úrovni s využitím organizujúceho aspektu v celoročných témach a projektoch tvorili slovenskí certifikovaní lektori a modeloví učitelia<sup>5</sup>. Slovenskou modifikáciou bolo tiež obohatenie programu o projekty kooperatívneho riešenia konfliktov a rovesníckej mediácie.

ITV bolo reflektované aj v učebniciach všeobecnej didaktiky (Kalhous-Obst a i., 2002; Petlák, 2004; Skalková, 2007) a v monografiách (Zelina, 2000; Matulčíková, 2007). M. Matulčíková hodnotí model „ako zdroj nových a netradičných pohľadov na vyučovanie... inovuje celý rad zaužívaných prístupov k didaktickým otázkam“ (tamtiež, s. 239), pričom oceňuje najmä prepracovanosť didaktických a výchovných otázok. M. Portik (2003, s. 68) považuje ITV za vhodný model aj na prácu v nultom ročníku s rómskymi žiakmi. M. Zelina (2000, s. 60) vidí výhody „v aktivite, samostatnosti, tvorivosti žiakov a v pozitívnej, pokojnej, radostnej atmosfére na vyučovaní, v prepojení kognitívnych aj nonkognitívnych oblastí osobnosti a celkovej humanizácii edukatívneho pôsobenia“. Relatívny problém nachádza najmä v tom, že takéto vyučovanie si vyžaduje vysoko tvorivého a špeciálne pripraveného učiteľa.

Inovačný edukačný program ITV bol komplexne overovaný v rámci štyroch samostatných projektov experimentálneho overovania:

1. Experimentálne zavedenie projektu Integrované tematické vyučovanie (ITV) v Základnej škole Majerníkova 60 v Bratislave (1993 – 2001):

---

<sup>4</sup> V posledných rokoch sa ITV inovovalo do súčasného edukačného modelu pod názvom Vysoko efektívne učenie (VEU).

<sup>5</sup> Metodicky a odborne tento proces usmerňovala Asociácia S. Kovalíkovej – Vzdelávanie pre 21. storočie na Slovensku.

*Edukačný program ITV bol experimentálne overovaný na veľkej sídliskovej ZŠ (roč. 1. až 9.) na ZŠ Majerníkova 60 v Bratislave (neskôr pod názvom ZŠ J. A. Komenského);*

2. Pokusné overovanie výchovno-vyučovacieho programu Integrované tematické vyučovanie v Základnej škole, Hollého v Šali-Veči (1995 – 2000):

*Cieľom EO bolo detailnejšie zistiť, či mozgovokompatibilné prostredie, kooperatívne vyučovanie a integrácia predmetov zabezpečujú zdravý rozvoj osobnosti každého žiaka na 1. stupni v podmienkach ZŠ v menšom meste;*

3. Overovanie projektu Integrované tematické vyučovanie (ďalej len ITV) v rámci už realizovaného projektu Zdravá škola na Základnej škole, Železničná ulica č. 14 v Bratislave (1995 – 1996):

*Cieľom bolo overenie kompatibility pedagogických cieľov projektu Zdravá škola s metódami Integrovaného tematického vyučovania (najmä metodiky rozvíjania osobných a sociálnych spôsobilostí žiakov a vytváranie podporujúcej sociálno-emočnej klímy). Toto spojenie sa preukázalo ako prispievajúce k dosahovaniu cieľov projektu Školy podporujúce zdravie;*

4. Návrh na experimentálne zavedenie projektu Integrované tematické vyučovanie na 1. stupni Základnej školy, Ľ. Ondrejova 28 v Prievidzi (1997 – 2002):

*Cieľom EO na neplnoorganizovanej škole bolo rozvíjanie školského kurikula prostredníctvom integrácie učebných osnov dvoch alebo viacerých predmetov na základe vybranej témy (tematická integrácia).*

ITV bolo overované aj ako súčasť autorského projektu Tatranskej alternatívnej školy a Súkromného gymnázia v Poprade.

#### ***Možnosti aplikácie výsledkov experimentálneho overovania:***

V záverečnej správe<sup>6</sup> z experimentálneho overovania bol edukačný program ITV vyhodnotený ako jeden z najkomplexnejších, čo sa týka oblastí jeho pôsobenia na žiakov. Podporuje učebnú motiváciu žiakov, pozitívne ovplyvňuje ich vzťah k učeniu, zmierňuje pôsobenie školských stresogénnych faktorov, pôsobí na zlepšovanie sociálnej atmosféry v triedach. Posilňuje prosociálnosť a komunikačné zručnosti žiakov a rozvíja ich tvorivosť (Marušincová a kol., 2001).

---

<sup>6</sup> Záverečná správa gestora o experimentálnom overovaní výchovno-vzdelávacieho projektu Integrované tematické vyučovanie v ZŠ J. A. Komenského, Majerníkova 60 v Bratislave. Správu gestora spracovali: PhDr. Eva Marušincová, PhDr. Karol Kollárik, PhDr. Ľudovít Bálint, CSc., RNDr. Viera Ringlerová, Paed. Renáta Somorová. Správu Asociácie S. Kovalikovej, ZŠ J. A. Komenského a prílohy spracovali PhDr. Ľubica Bagalová a RNDr. Tatiana Piovarčiová.

Učitelia majú možnosť využiť len jednotlivé prvky ITV, alebo postupne zaviesť program ako celok. Môžu zaviesť/používať podľa svojho výberu a vlastnej odbornej pripravenosti<sup>7</sup>:

- *deväť didaktických zásad (mozgovo kompatibilných zložiek) mozgovosúhlasného prostredia, a to zmysluplný obsah, možnosť výberu, adekvátny čas na prácu, obohatené prostredie, spoluprácu ako hlavnú vyučovaciu stratégiu, okamžitú spätnú väzbu, zámerný pohyb (učenie celým telom), dokonalé zvládnutie učiva (z hľadiska žiaka ako jeho najlepší osobný výkon);*
- *aktivizujúce vyučovacie metódy, najmä objavovanie a poznávanie prostredníctvom vlastnej činnosti žiakov, situačné metódy, projektovú metódu, mentálne mapovanie, problémovú metódu, metódy na rozvoj tvorivosti;*
- *aplikačné úlohy na osvojenie a opakovanie učiva, ktoré tvorí učiteľ prostredníctvom diagramu tvorby aplikačných úloh tak, aby rešpektovali učebný štýl žiakov (podľa Gardnerovej teórie viacnásobných inteligencií<sup>8</sup>);*
- *medzipredmetovú tematickú integráciu (celoročnú tému);*
- *prepracované nástroje riadenia (manažmentu) triedy: pravidlá života triedy (aktívne počúvanie, dôvera, pravdivosť, úcta – nevysmievanie sa, osobný najlepší výkon) a komunitu ako vyčlenenú formu vyučovania;*
- *pisomné postupy pri riadení (manažmente triedy), ktoré opisujú vyžadované sociálne a osobné formy správania v určitých opakujúcich sa situáciách (napr. pri príprave na blokové vyučovanie, pri využívaní pomôcok, príchode a odchode z triedy a pod.);*
- *metodikú rozvíjania sociálnych zručností a osobnostných vlastností žiakov (sebadôvera – hrdosť, integrita, zdravý rozum, zmysel pre humor, zodpovednosť, zvedavosť, starostlivosť, priateľstvo, spolupráca, participácia, riešenie problémov, iniciatíva, trpezlivosť, snaha, vytrvalosť, organizácia, flexibilita);*
- *vyučovací blok a jeho štruktúru (1. pravidlá a zásady, 2. priamy výklad, 3. zahrievací čas, 4. práca v malých skupinách, 5. aktívne vyučovanie, 6. záver a hodnotenie, 7. praktické využitie učiva).*

*Experimentálne overovanie projektu Tatranskej alternatívnej školy (1996 – 2004)*

Predmetom experimentálneho overovania bola aplikácia modelu tvorivo-humanistickej výchovy (autorský projekt S. Olejníkovej) v súkromnej

---

<sup>7</sup> Informácie o potrebnom odbornom vzdelávaní <http://www.indicia.sk/aktivit/skola-21>.

<sup>8</sup> Howard Gardner identifikoval osem typov inteligencie: logicko-matematická, lingvistická, priestorová, sluchová, pohybová, prírodná, intrapersonálna a interpersonálna.

základnej škole v Poprade. Eklektický projekt spájal pedagogické idey a metódy J. A. Komenského, R. Steinera, M. Montessoriovej, P. Petersena, C. Freineta, S. Kovalikovej (ITV) aj M. Zelinu (Hrubíšková, 2004). Cieľom projektu bolo:

- vytvoriť model kontinuálneho vzdelávania od ZŠ po SŠ;
- uplatňovať inovačné postupy, metódy a stratégie so zámerom vytvoriť humanisticky a demokraticky orientovaný edukačný model.

Organizácia dňa a usporiadanie priestoru triedy bolo inšpirované Petersonovými a Jenskými školami. V práci s učebným obsahom sa škola inšpirovala ITV, a to pri vytváraní celoročných tém a tvorbe aplikačných úloh, využívalo sa učenie v kruhu na reflexiu učebnej činnosti a zdieľanie názorov a pocitov žiakov, uplatňovalo sa blokové vyučovanie založené na tematickej integrácii, usporiadanie priestoru a pod. Vo výučbe učitelia aplikovali tiež heuristickú schému DITOR. Okrem problémového a projektového vyučovania uplatňovala škola aj skupinové vyučovanie.

Prepojený bol vyučovací proces ZŠ a ZUŠ, každý žiak v popoludňajšom čase navštevoval výučbu v zvolenom hudobnom, výtvarnom, tanečnom alebo literárno-dramatickom odbore. Na základe pozitívnych výskumných zistení gestor odporučil ministerstvu školstva schválenie projektu ako overenej inovačnej formy výchovy a vzdelávania na 1. a 2. stupni ZŠ.

***Možnosti aplikácie výsledkov experimentálneho overovania:***

- *prepojenie vyučovacieho procesu základnej školy a základnej umeleckej školy;*
- *organizácia vyučovania v 90 min. vyučovacích blokoch;*
- *usporiadanie priestoru (lavíc), ktoré podporuje komunikáciu medzi žiakmi;*
- *uplatňovanie medzipredmetovej tematickej integrácie s využitím aplikačných úloh;*
- *učenie v kruhu, reflexia učebnej činnosti a zdieľanie názorov a pocitov žiakov;*
- *aplikovanie heuristickej schémy DITOR, projektovej metódy, skupinového vyučovania.*

*Projekt experimentálneho overovania cieľov, obsahu, metód, organizácie a riadenia výkonu výchovno-vzdelávacieho procesu, s aplikáciou inovačných vzdelávacích koncepcií ITV a TAŠ v bilingválnom päťročnom vzdelávacom programe (2010 – 2014)*

Projekt bol pokračovaním (vyššie uvedenej) Tatranskej alternatívnej školy s aplikáciou ITV vo výučbe v gymnáziu. Potvrdil sa predpoklad, že žiaci v triedach bilingválneho Súkromného gymnázia Rovná 597/15 v Poprade, kde sa vo vyučovacom procese uplatňovala metodika ITV, dosiahli v komunikačnej

úrovni v druhom vyučovacom jazyku uspokojivé výsledky a väčšina dosiahla výstupnú komunikačnú úroveň C1 podľa Spoločného európskeho referenčného rámca pre jazyky (SERR). Počas procesu EO gymnázium flexibilne (pričom veľmi úspešne) pilotne odskúšalo a následne implementovalo aj metódu dánsko-slovenského projektu „Všetci to robia!“<sup>9</sup>, čo by mohlo byť jedným z dôsledkov pozitívneho vplyvu overovaného edukačného programu (Bagalová, Bockaničová, Ďuranová, 2014).

*V kontexte s dosiahnutými výsledkami EO je možné odporúčať využívanie edukačného programu a metodiky ITV ako overenej inovačnej formy výchovno-vzdelávacieho pôsobenia aj v gymnáziu.*

*Experimentálne overovanie organizácie, foriem a obsahu výchovy a vzdelávania na škole waldorfského typu (2001 – 2013)*

Primárnym cieľom projektu bolo inovovať stratégie a metódy edukácie, prispieť k zavádzaniu alternatívnych vzdelávacích koncepcií, aktivizujúcich, motivujúcich a kreatívnych metód, sústredených nielen na výkon žiaka, ale aj na jeho prežívanie, city, motiváciu a hodnotový systém. Hlavným cieľom bolo/je rozpoznať možnosti, vlohy a talent každého dieťaťa, pomáhať mu pri poznávaní sveta a seba samého tak, aby sa vzdelávaním a výchovou stávalo slobodným, samostatným a zodpovedným človekom.

Vzdelávanie podľa waldorfskej pedagogiky sa experimentálne overovalo v Súkromnej základnej škole waldorfskej (ďalej SZŠW), Vihorlatská 10, Bratislava. V rokoch 2001 – 2010 to bolo pod gesciou Pedagogickej fakulty UK v Bratislave, zodpovedným riešiteľom bol prof. PhDr. Miron Zelina, DrSc. V roku 2010 predložil garant záverečné hodnotenie, v ktorom odporúča ukončiť EO a schváliť ho ako fungujúci pedagogický model na Slovensku. Ďalej odporúčať zapracovať výsledky EO do vzdelávacích programov ako variant alternatívnej výučby v školách waldorfského typu a schváliť pedagogické dokumenty – učebné osnovy, plán, školský vzdelávací program. Ministerstvo školstva (v tomto roku) neschválilo odporúčania garanta a rozhodlo o predĺžení experimentálneho overovania (do 31. 8. 2013). Dôvodom bola požiadavka porovnať výsledky žiakov (v tom čase) reformných ročníkov bežnej ZŠ a SZŠW v kontexte s prebiehajúcimi zmenami v ŠVP. Garantom

---

<sup>9</sup> Projektová metodika „Všetci to robia!“ je založená na využívaní aktivizujúcich metód. Preferuje skupinovú prácu, diskusiu, kooperatívne riešenie problémov, zdieľanie názorov a skúseností, prijímanie konsenzu, za veľmi dôležitú považuje reflexiu u žiakov. Prispieva k rozvoju osobného a sociálneho rozvoja žiakov a tiež k rozvoju matematickej gramotnosti žiakov. Dáva návod na efektívne preventívne pôsobenie. Viac informácií je na: [www.statpedu.sk/clanky/ucebnice-metodiky-publikacie-odborne-informacie/metodiky](http://www.statpedu.sk/clanky/ucebnice-metodiky-publikacie-odborne-informacie/metodiky).

predĺženého experimentálneho overovania sa na jeden rok stala FFUK v Bratislave, zodpovednou riešiteľkou bola doc. PhDr. Eva Gajdošová, CSc. (šk. rok 2010/2011). Od školského roku 2011/2012 prebral garanciu (z poverenia ministerstva školstva) ŠPÚ, ktorý ukončil proces EO záverečným vyhodnotením v roku 2013.<sup>10</sup>

### ***Ciele a predmet experimentálneho overovania***

Ciele EO sa postupne (v rokoch 2001 – 2013) overovali v jednotlivých ročníkoch školy. V kontexte so ŠVP sa sledovali nasledujúce všeobecné ciele:

1. Overiť vplyv foriem a obsahu výchovy a vzdelávania waldorfského typu na rozvoj osobnostných kompetencií žiakov (rozvoj myslenia, čítania, vôle);
2. Porovnať kompatibilitu učebných osnov školy so vzdelávacími štandardmi v ŠVP;
3. Zistiť vplyv aktívnej účasti učiteľského zboru (kolégia) na riadení školy.

V našom popise tohto EO sa viac sústreďíme na obdobie školských rokov 2011 – 2013, kedy garantoval jeho overovanie, realizáciu ŠPÚ. Ciele, predmet a výskumné nástroje EO sme zvolili v kontexte s jeho predchádzajúcim 10-ročným procesom. Zamerali sme sa najmä na prvé dva uvedené/stanovené všeobecné ciele, pričom ich napĺňanie sme sledovali v reformných ročníkoch (4. a 8. roč., 5. a 9. roč.).

Na realizáciu projektu EO sme vybrali výskumné metódy kvalitatívneho a kvantitatívneho výskumu. K výskumným nástrojom patrili testy, dotazníky, pozorovanie a štruktúrované, pološtruktúrované rozhovory. Konkrétnejšie to bol napríklad test čitateľskej gramotnosti, štandardizovaný test tvorivosti, pozorovanie vyučovacieho procesu v triedach vo všetkých ročníkoch, rozhovory s učiteľmi a žiakmi, dotazníkový prieskum u rodičov a absolventov školy, analýza školskej dokumentácie a prác žiakov, komparácia vzdelávacích štandardov. Získané výsledky v rámci experimentálnej vzorky (žiaci z waldorfskej školy) sme porovnávali s kontrolnou vzorkou (žiaci z porovnateľných neexperimentálnych škôl).

### ***Všeobecná charakteristika školy – realizátora experimentálneho overovania***

Vzhľadom na to, že sa experimentálna waldorfská škola vo viacerých oblastiach odlišuje od bežnej ZŠ, uvádzame aj jej charakteristiku a ďalšie informácie o nej. Súkromná základná škola waldorfská je všeobecne vzdelávacou školou, ktorá uskutočňuje pedagogiku waldorfského typu. Poskytuje vzdelávanie deťom od 6 do 15 rokov v deviatich ročníkoch.

---

<sup>10</sup> Projekt overovania organizácie, foriem a obsahu výchovy a vzdelávania na škole waldorfského typu; Hlavná riešiteľka: PhDr. Ľubica Bagalová, PhD., spoluriešiteľky: PhDr. Ľubica Bizíková, PhDr. Zuzana Fatulová, PhD., PhDr. Katarína Vaškaninová.

### **1. Pedagogicko-didaktické charakteristiky:**

- Riadi sa filozofiou inkluzívnej školy, v ktorej je rôznosť žiakov považovaná za pozitívum a obohatenie pre ostatných žiakov, či už je to nadanie, rôznorodé schopnosti alebo špecifické vzdelávacie potreby;
- Orientuje sa na kultiváciu a rozvíjanie žiaka celostne a vyvážene, rešpektuje vývinové štádium a potreby dieťaťa aj pri usporiadaní učebnej látky;
- Využíva štandardy porovnateľné so ŠVP, kompatibilita sa však naplňa až v tzv. prechodných obdobiach – po 4. a v 9. ročníku;
- Učebný plán obsahuje náukové, umelecké a praktické učebné predmety;
- Vedomosti žiaci získavajú skúsenostne. Prirodzene sa učia z konania a cítenia a až potom dochádza k myšlienkovému spracovaniu;
- Dôležitým princípom vyučovania je rytmus a opakovanie, ktoré posilňujú dlhodobé pamäťové osvojenie si učiva;
- Kognitívna náročnosť (vyučovania) sa významne zvyšuje s vekom, vo vyšších ročníkoch sa dôraz kladie na samostatnú prácu žiaka v procese objavovania prírodných a spoločenských zákonitostí (samostatné pozorovanie, presný opis pozorovaného, tvorba vlastného úsudku a všeobecne platných záverov);
- Akcentuje sa kultivujúci vplyv umeleckých činností na rozvoj zmyslového vnímania, obrazotvornosti, fantázie a morálnych hodnôt (rozprávania a čítanie rozprávok, legend, mytológie...);
- Pohyb je prirodzenou súčasťou vyučovania, rešpektuje prirodzený vývoj dieťaťa od hrubej cez jemnú motoriku;
- Preferuje sa vytváranie „vlastných učebníc“ žiakmi (epochové zošity), ktoré okrem hotových poznatkov zachytávajú aj ich individuálne spracovanie učebnej látky;
- Vo výučbe sa zdôrazňuje spojenie s reálnym životom formou projektov a praktík;
- Zakladá sa na významnom postavení/úlohe triedneho učiteľa – vyžaduje pozitívne (blízke) vzťahy so žiakmi, ich podnecovanie a motivovanie k učeniu.

### **2. Organizačné formy**

- Hlavné predmety sú vyučované koncentrovane vo väčších blokoch, tzv. epochách (v rozsahu približne 105 minút, každý deň, počas 2 až 4 týždňov), ktoré poskytujú možnosť hlbšieho sústredenia sa a preniknutia do učiva;
- Uplatňujú sa psychohygienické zásady vyučovania: na prvých hodinách sa vyučujú predmety vyžadujúce väčšie zapojenie kognitívnych schopností (matematika, slovenský jazyk, fyzika, chémia, ap.), potom tzv. rytmické predmety (cudzí jazyky, hudba, eurýtmia) a nakoniec umelecké predmety (ručné práce, formové kreslenie...);

- Pri hodnotení žiakov sa kladie dôraz na jeho diagnostickú a intervenčnú funkciu, ktorá berie do úvahy vývinové a individuálne špecifiká žiakov, ich možnosti a individuálne pokroky. Má podobu podrobného slovného hodnotenia, ktoré je tiež podkladom pre spoluprácu a komunikáciu s rodičmi pri hľadaní optimálnej podpory žiaka.

### **3. Riadenie školy**

- V škole sa uplatňuje samosprávne riadenie. Samosprávu škola vníma ako podmienku rozvoja zodpovednosti a osobného rastu učiteľov, využitia ich vlastného potenciálu. Škola je spoločenstvom učiteľov, žiakov a rodičov, kde každý má právo prichádzať s iniciatívou. Jednotlivé iniciatívy (návrhy) sa riešia na pôde školských rád (Pedagogické kolégium, Interná rada, Finančná rada, Rada rodičov, Kolégium školy).

### **4. Klíma školy, spolupráca s rodičmi a s ďalšími inštitúciami**

- V popredí waldorfskej pedagogiky je dôležitosť kvalitných sociálnych vzťahov (vzťahy medzi učiteľmi a žiakmi, žiakmi a učiteľmi navzájom, s rodičmi a partnermi) založených na vzájomnej úcte a rešpekte. Waldorfská škola sa snaží o kvalitnú sociálno-emočnú klímu školy a triedy s dôrazom na pestovanie spoločenstva a spolupatričnosti (Bagalová, Biziková, Fatulová a i., 2014).

#### ***Vybrané výsledky záverečného hodnotenia EO<sup>11</sup>***

Na základe výskumných zistení v experimentálnych a kontrolných triedach, z testovania čitateľskej gramotnosti, testovania tvorivosti, pozorovaní vyučovacieho procesu v triedach vo všetkých ročníkoch, rozhovorov s učiteľmi a žiakmi, výsledkov dotazníkového prieskumu u rodičov, dotazníkového prieskumu motivácie k učeniu, vzťahu žiakov ku škole, názorov absolventov na školu, analýzy školskej dokumentácie a prác žiakov uvádzame nasledujúce vybrané závery v posudzovaných oblastiach.

#### **1. Motivácia k učeniu**

Ukázalo sa, že žiaci v experimentálnej triede mali výraznú motiváciu dobre ovládať školské učivo a poznávať príčiny a súvislosti rozličných vecí a javov. Potvrdila sa hypotéza, že aplikácia metód a pedagogických zásad waldorfskej školy v experimentálnej triede zvýšila vnútornú poznávaciu motiváciu žiakov k učeniu v porovnaní s kontrolnou triedou s prevažujúcou aplikáciou tradičných slovných a demonštračných vyučovacích metód.

#### **2. Vzťah žiakov ku škole**

Výsledky dokumentovali, že žiaci mali dobrý vzťah ku škole a učili sa radi, čo platilo pre experimentálne aj kontrolné triedy, pričom medzi nimi neboli

---

<sup>11</sup> Kompletne výsledky sa nachádzajú v záverečnom hodnotení Projektu overovania organizácie, foriem a obsahu výchovy a vzdelávania na škole waldorfského typu dostupnom na [www.statpedu.sk](http://www.statpedu.sk).

štatisticky významné rozdiely. Namerané hodnoty vyjadrujúce pozitívny vzťah ku škole boli u žiakov 8. ročníka o niečo vyššie v prospech žiakov waldorfskej školy. Vzťah žiakov ku škole dokreslili názory absolventov waldorfskej školy (zisťované dotazníkom): za najväčší prínos považovali najmä rozvinuté sociálne kompetencie: „*pochopiť ľudí, mať trpezlivosť, odvahu, lepší pohľad na svet, veci dôležitejšie ako vedomosti, slušnosť, počúvanie druhých...*“.

### **3. Čitateľská gramotnosť**

Žiaci experimentálnej triedy SZŠW dosiahli v teste čitateľskej gramotnosti vyššie priemerné výkony na hladine štatistickej významnosti ako žiaci v kontrolnej triede s tradičným vyučovaním, vyššie priemerné výkony ako žiaci kontrolnej triedy s alternatívnym programom a porovnateľné výkony v náročnejších procesoch porozumenia – *vyvodzovanie záverov a interpretácia a integrácia myšlienok a informácií* ako žiaci kontrolnej výberovej triedy.

### **4. Tvorivosť**

Aktuálnu úroveň tvorivých schopností žiakov v experimentálnych a kontrolných triedach sme sledovali zadaním štandardizovaného testu (Urbanov figurálny test tvorivého myslenia). Výsledky ukázali, že u žiakov nižších ročníkov bola v zásade v experimentálnych i kontrolných triedach porovnateľná úroveň tvorivosti. V 9. ročníku však výsledky naznačili, že vo waldorfskej škole bol u žiakov viac akcentovaný rozvoj tvorivosti (v ohľade, ktorý sledoval test) v porovnaní s kontrolnými triedami. Usúdili sme, že tieto pozitívne výsledky môžu súvisieť s dvoma faktormi. V prvom rade môže mať na tom zásluhu spôsob výučby vo waldorfskej škole, pre ktorý je charakteristický personalizovaný prístup pri vyučovaní, kde dostáva každý žiak možnosť rozvíjať svoje vlohy bez stresu a bez „súťaživostného“ prvku, kde sa akcentuje pochopenie a vzájomná pomoc, čo je nápomocné pri rozvoji rôznych dimenzií tvorivosti a zároveň neblokuje individuálne prístupy k riešeniam (napr. z pocitu strachu, obáv z výsmechu ap.) Pozitívny výsledok v oblasti tvorivosti u waldorfských žiakov by mohol súvisieť aj s ich vyššou motiváciou pri samotnom testovaní, pri ktorom preukazovali (sme pozorovali) vysoký záujem dosiahnuť dobrý výsledok.

### **5. Komparácia vzdelávacích štandardov<sup>12</sup>**

V spolupráci s učiteľmi školy sme na základe školou predložených podkladov uskutočnili komparáciu vzdelávacích štandardov v ŠVP a v ŠkVP. Komparovali sme predmety vyučované v hlavnom vyučovacom čase (v rámci epochy) – matematika, slovenský jazyk a literatúra, biológia, fyzika, chémia, dejepis. Okrem toho sme sledovali aj aplikáciu štandardov vo výchovno-vzdelávacom procese odbornými hospitáciami. Hospitovali odborníci na

---

<sup>12</sup> Komparácia vzdelávacích štandardov v ŠkVP SZŠW a vtedy platnom ŠVP sa uskutočnila v roku 2013.

didaktiku jednotlivých predmetov z ŠPÚ<sup>13</sup>, ktorí v zásade konštatovali, že vzdelávacie štandardy v ŠkVP waldorfskej školy sú v súlade so štandardmi v ŠVP. Sú však aj témy, ktoré sú nad rámec a témy, ktoré chýbajú, resp. sú presunuté do vyšších ročníkov.

Uvádzame príklady výsledkov komparácií štandardov vybraných predmetov a pozorovaní v triedach:

#### Slovenský jazyk (SJ)

V širšom rozsahu alebo nad rámec ŠVP sú zaradené štandardy v štyroch oblastiach:

*Grafomotorické cvičenia, Rétorika v historických súvislostiach v súvislosti s učivom dejepisu, Autorské štýly, Vývoj svetovej a slovenskej literatúry prostredníctvom známych literárnych diel.* Oproti ŠVP sú obsahové štandardy ešte obohatené o triedny divadelný projekt a individuálne ročníkové prezentácie. Na vyučovacom procese v rámci (opakovane pozorovanej) epochy bola výborná pracovná atmosféra, vysoká poznávací motivácia a aktivita žiakov. Žiaci dosiahli aj vynikajúce výsledky v SJ v Monitore 9.

#### Občianska náuka a etická výchova (ONaEV)

Etická výchova a občianska náuka nie sú samostatnými predmetmi. Obsahové štandardy oboch predmetov sú integrovanou súčasťou niekoľkých predmetov. Jednotlivé témy sú tiež súčasťou waldorfskej metodiky, prístupu k žiakom, súvisia s kultúrou tvorenia pravidiel, rozšírenej komunikácie so žiakmi a triedou ako celkom, spôsobmi riešenia konfliktov, prístupom k iniciatíve žiakov.

Vyučovací proces vo waldorfskej škole dopĺňa tvorba a realizácia veľkých/ročníkových projektov žiakmi (projekt „Od zrna ku chlebu“, divadelné predstavenia, kniha s kníhviazačstvom...) a organizovanie ďalších početných aktivít školy.

#### **Pozorovanie vyučovacieho procesu**

Na základe opakovaných pozorovaní vyučovacieho procesu (hospitácií) a posthospitačných rozhovorov s učiteľmi uvádzame niektoré podnetné zistenia. Učitelia:

- uplatňovali výučbu v súvislostiach, prepájali učivo so životom žiakov;

---

<sup>13</sup> SJ- PaedDr. Renáta Somorová, M- PaedDr. Jozef Kuzma, PhD., B- PaedDr. Mariana Páleníková, F- Mgr. Peter Kelecsényi, CH- RNDr. Mária Siváková, PhD., D- PhDr. Samuel Jovankovič, ONaEV- PhDr. Zdenka Janasová.

- využívali viaceré metódy v rámci vyučovacej hodiny (epochy), dbali na to, aby každý žiak rozumel učivu, pričom rešpektovali aj jeho obmedzenia, alebo mu vytvárali priestor a iné možnosti pre porozumenie učiva;
- (väčšinou) nevyužívali učebnice, počítač, žiaci pracovali s vytlačenými textami, tvorili si epochové zošity s poznámkami, výstrižkami a vlastnými kresbami;
- cielene uplatňovali medzipredmetové vzťahy, t. j. učebný obsah nepodávali izolovane, bez širšieho kontextu, ale v časových a priestorových súvislostiach.

Na ilustráciu uvádzame príklad uplatňovania medzipredmetových vzťahov:

- téma jedného vyučovacieho predmetu sa prepojila s témami v ďalších predmetoch, čím sa dosiahol širší kontext a komplexnejší pohľad na tému (*napr. téma Staré Grécko prechádzala súčasne niekoľkými predmetmi; dejepis – história starých Grékov, jazyky – grécke báje a mýty, nácvik olympijskej hymny*), *ručné práce – šitie chitónov, zástavy, telocvik – nácvik disciplín starogréckej olympiády, eurytmia – nácvik rytmu hexametru*;
- téma sa prepojila praktickými činnosťami (*téma staroveký Rím v dejepise – nácvik divadla, „hra“ na senát, literatúra – prednes básní z Ovídia*).

#### **Dotazníkový prieskum názorov rodičov**

Pri hodnotení kvality školy sú významné názory rodičov, ktoré sme zisťovali po ukončení 1. stupňa v 5. ročníku a 2. stupňa v 9. ročníku prostredníctvom anonymného dotazníka. Rodičia uviedli ako základné kritérium výberu školy *štýl výučby a individuálny prístup k deťom*, dôležitý bol pre nich *rozvoj tvorivosti žiakov a častý a intenzívny kontakt so školou*. 96 % rodičov si myslelo, že učitelia tejto školy sa viac zameriavajú na kvalitu vzdelávania ako v iných školách.

Na základe výsledkov experimentálneho overovania ŠPÚ odporúchal v záverečnom hodnotení predloženom MŠVVaŠ SR schváliť výsledky experimentálneho overovania a schváliť Školský vzdelávací program Súkromnej základnej školy waldorfskej ako overenú alternatívnu formu vzdelávacieho programu.

Zároveň odporúchal umožniť iným školám aplikáciu prínosných vyučovacích metód a postupov, ktoré sa uplatňujú vo waldorfskej škole, najmä:

- *personalizáciu vo výchovno-vzdelávacom procese a (efektívnu) inklúziu znevýhodnených žiakov*;
- *intenzívne rozvíjanie tvorivosti*;
- *metódy riadenia triedy a uplatňovanie vysoko akceptujúcich prístupov vo vzťahoch učiteľa k žiakom a vzájomných vzťahoch medzi žiakmi*;

- *dôsledné uplatňovanie medzipredmetových vzťahov a významné prepojenie teoretického vyučovania s praktickými činnosťami a každodenným životom žiakov.*

*Experimentálne overovanie projektu Vyhrňme si rukávy (2004 – 2008)*

Podstatou projektu bola aplikácia vyučovacej metódy „La main à la pâte“ (voľne Vyhrňme si rukávy), ktorá bola vo Francúzsku zavedená v roku 1996 z iniciatívy profesora Georgea Charpaka, nositeľa Nobelovej ceny za fyziku (1992) a francúzskej Akadémie vied. V našich podmienkach sa projekt realizoval na základe medžištátnej dohody o francúzsko-slovenskej spolupráci pri vyučovaní prírodovedných predmetov na I. stupni na šiestich ZŠ v Trnave.

Projekt bol založený na konštruktivistickej báze vychádzajúcej z predpokladu, že deti majú už určité vedomie o svete, s ktorým prichádzajú do kontaktu. Na základe spontánneho učenia sa a vlastnej skúsenosti modifikujú prvotné predstavy, čím konštruujú svoje poznanie. V tomto procese sa učiteľ stáva facilitátorom. Sprevádza žiakov navzájom súvisiacimi etapami kognitívnych činností pri práci s učebným obsahom.

V projekte sa využívala heuristická problémová metóda. Každý žiak si v priebehu učenia sa objavnou činnosťou viedol zošit s vlastnými zápismi a vyplňal pracovný list (protokol) zachytávajúci postup pri výskumných činnostiach, t. j. priebeh a výsledky pokusov a s tým súvisiace nápady a objavy. Uvádzame v zjednodušenej podobe:

1.  Pozorujem, manipulujem,...
2.  Som zvedavý/á, kladiem si otázky.
3.  Formulujem svoje myšlienky, konfrontujem ich s myšlienkami ostatných.
4.  Vypracúvam hypotézy s kamarátmi.
5.  Rozmýšľam, predstavujem si a prichádzam s nápadmi, ako overiť svoje/naše hypotézy.
6.  Testujem hypotézy pomocou zvoleného spôsobu alebo spôsobov.

7.  Získam výsledky, zapíšem (aj zakreslím) ich a pripravím sa na prezentáciu.

8.  Potvrdzujem platnosť každej zo svojich hypotéz. Keď sa potvrdila, urobím závery, keď sa hypotéza nepotvrdila, vrátim sa ku kroku 3. *(voľne podľa A. Jussaume, D. Lardeau, P. Mardelle, 2005, obr. M. Kubišová)*

Počas štvorročného EO boli vypracované osnovy rozšíreného vyučovania prírodovedy, ktoré je možné implementovať v tradičnej triede. Z časového hľadiska sa jednej téme venovali minimálne dve hodiny týždenne, väčšinou viac týždňov. Témy v tematických celkoch boli zadelené do cyklov výučby, obsahovali aj didaktické postupy. ŠPÚ vydal preklad didaktických francúzskych materiálov.

V experimentálnych triedach sme pri vyučovaní pozorovali, že uplatňovanie uvedeného postupu nasledujúcich kognitívnych činností poskytuje žiakom možnosti:

- objavovať, stavať na svojich predchádzajúcich skúsenostiach a poznatkoch, dávať ich do súvislosti s novými skúsenosťami a informáciami, konštruovať svoje poznanie;
- vyjadrovať svoje názory, klásť otázky, učiť sa vidieť a sformulovať vedecký problém;
- formulovať samostatne alebo v skupinách hypotézy, hľadať a navrhovať postupy riešenia na ich overenie;
- konzultovať svoje predstavy, zistenia, nápady so spolužiakmi v skupine, s učiteľom alebo aj elektronickou formou s odborníkom na skúmanú problematiku;
- overovať závery (v literatúre, s odborníkmi), graficky ich zaznamenávať;
- prezentovať ich v triede – interpretovať, porovnávať svoje zistenia a výsledky.

Metódy projektu umožňovali aj rozvíjanie nonkognitívnych prvkov vo vyučovacom procese, napr. rozvoj osobných a sociálnych kompetencií žiakov (komunikačné zručnosti, kritické myslenie, kompetencie spolupracovať, riešiť problémy, metakompetenciu učiť sa učiť sa), zapojenie predstaviteľov vedeckej komunity a rodičov priamo do vyučovacieho procesu (Bagalová, Bizíková, Nogová, 2008).

***Možnosti aplikácie výsledkov experimentálneho overovania:***

*Učitelia môžu aplikovať vyššie uvedený postup kognitívnych činností pri práci s učebným obsahom. Z hľadiska implementovania overovanej metódy je podstatné to, že žiak má dôjsť k poznatkom cez bádanie. Nie vždy je nevyhnutný protokol o experimente a nie vždy a v každej téme je nevyhnutná metóda experimentu.*

*Didaktická efektívnosť metódy CLIL na prvom stupni ZŠ vo vyučovaní cudzích jazykov (2008 – 2012)*

„Metóda CLIL (Content and Language Integrated Learning) využíva cudzojazyčné prvky aj pri výučbe iných predmetov (napr. prírodoveda, matematika, výchovné predmety, geografia, dejepis). Cieľom metódy CLIL-u je súbežné učenie sa obsahu určitého predmetu a cudzieho jazyka, teda je to istý spôsob medzipredmetového prepojenia“ (Kol., 2012).

Primárne ciele experimentálneho overovania metódy CLIL na prvom stupni ZŠ boli:

1. overiť vhodné spôsoby aplikácie metodiky CLIL do nejazykových vyučovacích predmetov tak, aby rešpektovali psychologické špecifiká žiakov mladšieho školského veku a zároveň boli v súlade s obsahom vzdelávania vymedzeným v ŠVP;
2. overiť vplyv metodiky CLIL na vzdelávacie výsledky žiakov v cudzom jazyku;
3. sledovať vplyv metodiky CLIL na postoje žiakov k cudzím jazykom;
4. priamo v pedagogickej praxi odhaliť prípadné slabé stránky metodiky CLIL.
5. formulovať súbor odporúčaní pre slovenskú odbornú verejnosť a pedagogickú prax.

Sekundárnym cieľom bolo sledovať vplyv metodiky CLIL na vzdelávacie výsledky žiakov v nejazykových predmetoch, v rámci ktorých sa metodika CLIL aplikovala.

Na záverečnom zbieraní výskumných dát participovalo celkovo 12 ZŠ v rámci celého územia SR. Priebeh EO, výsledky priebežných meraní rôzneho charakteru, ako aj výsledky záverečného testovania z anglického a nemeckého jazyka potvrdil potenciál metodiky CLIL na zefektívnenie výučby cudzích jazykov na 1. stupni ZŠ.

Na základe skúseností učiteľov v rámci EO a pozorovaní hodín sa konštatovalo, že metodika CLIL na 1. stupni ZŠ je úspešná, ak:

- sú úlohy v cudzom jazyku pre žiakov zaujímavé;
- sú zadania alebo pokyny v cudzom jazyku jasne formulované a zrozumiteľné;
- učiteľ zaraďuje pohybové aktivity a činnostný prístup;
- sú aktivity rôzneho zamerania a často sa striedajú;
- sú aktivity prepojené so skúsenosťami žiakov (reálne situácie);
- učiteľ kladie dôraz na komunikáciu, nie na nácvik gramatických javov;
- sa žiaci učia jazykové štruktúry prirodzenou formou.

***Možnosti aplikácie výsledkov EO:***

- *konkrétny výstup projektu EO: vypracované didaktické materiály (súbor 137 metodických listov a pracovných listov pre 1. stupeň ZŠ, vytvorených učiteľmi experimentálnych škôl);*

- *webové sídlo [www.amos.ukf.sk/clil](http://www.amos.ukf.sk/clil), kde sú publikované najnovšie informácie o CLIL, metodické materiály pre učiteľov a učebné pomôcky pre aplikovanie metódy CLIL v ZŠ a SŠ, súčasťou je aj diskusné fórum pre učiteľov a záujemcov o metodiku;*
- *akreditované študijné programy kontinuálneho vzdelávania učiteľov „Metóda CLIL vo vyučovaní všeobecno-vzdelávacích predmetov v základnej škole – teoretický modul a praktický modul“.*

*ŠPÚ na základe celkových výsledkov EO odporúčal ministerstvu školstva ponúknuť ZŠ využívanie metodiky CLIL od 1. ročníka v rámci nejazykových predmetov ako jednu z alternatív v prípade, že škola má podmienky na zavedenie vyučovania s metódou CLIL (odporúčané používanie cudzieho jazyka v rámci nejazykových predmetov na 1. stupni je 30 % vyučovacieho času, max. 50 % vyučovacieho času).*

## **Záver**

Implementácia úspešných pedagogických metód a edukačných programov do širšieho prostredia škôl je jedným z významných prostriedkov realizácie vnútornej reformy školy.

Ako sme už uviedli, legislatívne prostredie vytvára nevyhnutné podmienky na implementáciu inovácií. V uvedenom procese sa však presadzujú aj niektoré všeobecné zákonitosti šírenia inovácií. Dôležitý je aspekt, do akej miery sú inovácie kompatibilné s existujúcimi zvykmi a hodnotami? Či je ťažké ich aplikovať? Ako fungujú? Na tieto otázky do určitej miery odpovedá aj proces experimentálneho overovania pedagogických inovácií. Rogers (1995, s. 134) načrtáva niekoľko stratégií, ako je možné dosiahnuť čo najväčšiu disemináciu inovácií a udržať ich. Jednou zo stratégií je aplikovať inovácie v skupine motivovaných jednotlivcov, ktorí by ich ľahko implementovali a poskytnúť im pozitívne reakcie a potrebné podmienky, ocenenie a podporu.

Pre podporu (aplikáciu) inovácií je veľmi dôležitá verejná mienka, názor odborníkov, rodičov, predstaviteľov decíznej sféry. Jednou z podmienok je prezentovanie inovácií v médiách, čo bolo motívom aj nášho príspevku. Ak sa prezentuje, že inovácie, ktoré sú odskúšané, sú efektívne, potom to bude väčšia výzva aj pre ostatných aktérov, ktorí by chceli inováciami zmeniť, či zlepšiť naše školstvo.

## **LITERATÚRA**

- BAGALOVÁ, Ľ. 2010. *Inovácie pedagogických metód* : doktorandská dizertácia. Školiteľ M. Zelina. Nitra : Pedagogická fakulta UKF. 188 s. a 6 príloh.
- BAGALOVÁ, Ľ. – BIZÍKOVÁ, Ľ. – FATULOVÁ, Z. a i. 2014. *Projekt overovania organizácie, foriem a obsahu výchovy a vzdelávania na škole waldorfského typu* :

- záverečné hodnotenie experimentálneho overovania. Bratislava : Štátny pedagogický ústav. s. 53.
- BAGALOVÁ, Ľ. – BIZÍKOVÁ, Ľ. – NOGOVÁ, M. 2008. *Projekt Vyhráme si rukávy : záverečné hodnotenie experimentálneho overovania*. Bratislava : Štátny pedagogický ústav. 58 s.
- BAGALOVÁ, Ľ. – BOCKANIČOVÁ, K. – ĎURANOVÁ, D. 2014. *Projekt experimentálneho overovania cieľov, obsahu, metód, organizácie a riadenia výkonu výchovno-vzdelávacieho procesu, s aplikáciou inovačných vzdelávacích koncepcií ITV a TAŠ v bilingválnom päťročnom vzdelávacom programe študijného odboru 7902 J 74 gymnázium – bilingválne štúdium : záverečné hodnotenie experimentálneho overovania*. Bratislava : Štátny pedagogický ústav. s. 13.
- BEDNÁŘÍK, A. – BAGALOVÁ, Ľ. – BUBELÍNIOVÁ, M. a i. 2009. *Životné zručnosti a ako ich rozvíjať* : príručka pre pracovníkov s deťmi a mladými ľuďmi. Vydanie druhé. Bratislava: Nadácia pre deti Slovenska. 231 s. ISBN 978-80-89403-02-8.
- BEREITER, C., SCARDAMALIA, M. 2008. Toward Research-based Innovation. In *OECD Centre for Educational Research and Innovation : Innovating to learn, learning to Innovate*. Paris : OECD publications. ISBN 978-92-64-04797-6.
- GAVORA, P. a kol. 2010. *Elektronická učebnica pedagogického výskumu*. [online]. Bratislava : Univerzita Komenského, 2010. Dostupné na: <http://www.e-metodologia.fedu.uniba.sk/> ISBN 978-80-223-2951-4.
- HRUBIŠKOVÁ, H. 2004. *Alternatívne školy na Slovensku a hodnotenie niektorých psychologických aspektov ich pôsobenia na úrovni základnej školy* : doktorandská dizertácia. Školiteľ M. Zelina. Bratislava : Pedagogická fakulta UK. 167 s. a 6 príloh.
- KALHOUS, Z., OBST, O. a i. 2002. *Školní didaktika*. Praha : Portál. s. 311. ISBN 80-7178-253-X.
- KOL. 2012. *Projekt experimentálneho overovania Didaktická efektívnosť metódy CLIL na prvom stupni ZŠ vo vyučovaní cudzích jazykov : záverečná správa z projektu experimentálneho overovania*. Bratislava : Štátny pedagogický ústav. s. 45.
- KOVALIKOVÁ, S., OLSENOVÁ, K. 1996. *Integrované tematické vyučovanie – Model*. 1.vyd. Bratislava : Faber. 350 s. ISBN 80-967492-6-9.
- MARDELLE, P., JUSSAUME, A. 2005. *Programme „La main à la pâte en Slovaquie* : nepublikovaný preložený dokument PdFTU.
- MARUŠINCOVÁ, E. a kol. 2001. *Záverečná správa gestora o experimentálnom overovaní výchovno-vzdelávacieho projektu Integrované tematické vyučovanie v ZŠ J. A. Komenského, Majerníkova 60 v Bratislave*. Bratislava : Štátny pedagogický ústav. 126 s.
- MATULČÍKOVÁ, M. 2007. *Reformnopedagogické a alternatívne školy a ich prínos pre reformu*. Bratislava : MUSICA LITURGICA, s.r.o. 270 s. ISBN 978-80-969784-0-3.
- PETLÁK, E. 2004. *Všeobecná didaktika*. Bratislava : Iris. ISBN 80-89018-64-5.
- PORTIK, M. 2003. *Determinanty edukácie rómskych žiakov* : (asistent učiteľa). 1. vyd. Prešov : Prešovská fakulta Prešovskej univerzity v Prešove. 177 s. ISBN 80-8068-155-4.

- ROGERS, E. M. 1995. *Diffusion of innovations*. Fourth Edition. New York : Free Press. 518 p. ISBN 978-002926671.
- SKALKOVÁ, J. 2007. *Obecná didaktika*. 2. rozšírené a aktualizované vydanie. Praha : Grada. 322 s, ISBN 978-80-247-1821-7.
- ZELINA, M. 2000. *Alternatívne školstvo*. Bratislava : Iris. 255 s. ISBN 80-88778-98-0. ISBN 80-7178-942-9.

**Lubica Bagalová** je absoventkou Filozofickej fakulty a Pedagogickej fakulty Univerzity Komenského. Doktorandské štúdium absolvovala na Pedagogickej fakulte Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre. Do roku 2001 pôsobila ako učiteľka v rôznych typoch škôl, bola zapojená do medzinárodných projektov týkajúcich sa zavádzania inovačných zmien do škôl. Od roku 2001 do roku 2015 pracovala v Štátnom pedagogickom ústave a cielene sa venovala výskumu a experimentálnemu overovaniu v oblasti pedagogických inovácií.

**Lubica Bizíková** absolvovala Filozofickú fakultu Univerzity Komenského v Bratislave. Do roku 1997 sa venovala učiteľstvu a školskej psychológii na strednej škole. V nasledujúcich rokoch pôsobila v oblasti podpory zdravia a prevencie závislostí. Od roku 2004 pracuje v Štátnom pedagogickom ústave, kde sa okrem iného venuje aj výskumu a experimentálnemu overovaniu pedagogických inovácií v školskom vzdelávaní.

PhDr. Lubica Bagalová, PhD.  
PhDr. Lubica Bizíková  
Štátny pedagogický ústav  
P. O. Box 26  
Pluhová 8  
830 00 Bratislava  
e-mail: lubica.bagalova@gmail.com  
e-mail: lubica.bizikova@statpedu.sk

## Sociálna inklúzia pomocou digitálnych technológií v škole

Romana Medved'ová

Katedra školskej pedagogiky PdF TU, Trnava

Ústav výskumu sociálnej komunikácie SAV, Bratislava

**Anotácia:** *Sociálna inklúzia pomocou digitálnych technológií v škole.* Príspevok sa zaoberá využívaním digitálnych technológií v škole a ich možnostiach pri zvyšovaní sociálnej inklúzie žiakov zo sociálne vylúčeného prostredia. Cieľom je identifikovať možnosti a potenciál využívania digitálnych technológií pri vzdelávaní sociálne znevýhodnených žiakov, ktorí dosahujú horšie výsledky v škole ako ich rovesníci z majority. Taktiež sme sa pokúsili na príklade jednej slovenskej základnej školy empiricky zistiť, ako k týmto technológiám pristupujú a využívajú ich učitelia na škole s veľkým počtom sociálne vylúčených detí, ďalej aké sú ich digitálne zručnosti a prístup k technológiám v škole.

PEDAGOGIKA.SK, 2016, ročník 7, č. 2: 127-138

**Kľúčové slová:** digitálna inklúzia, e-inklúzia, sociálna inklúzia, žiaci zo sociálne vylúčeného prostredia, digitálne technológie.

**Social Inclusion through Digital Technologies in the School.** This paper deals with using of digital technologies in schools and their opportunities in enhancing social inclusion of pupils from socially excluded communities. The aim is to identify opportunities and potential by using the digital technologies in education of social disadvantaged students, who are performing less well in school than their peers from the majority. Furthermore based on one Slovak elementary school we tried empirically determine how are these technologies perceived among the teachers in school with high number of socially excluded children and what are their digital skills and access to technologies in their school.

PEDAGOGIKA.SK, 2016, Vol. 7 (No. 2:127-138)

**Key words:** digital inclusion, e-inclusion, social inclusion, pupils from socially excluded communities, digital technologies.

### Úvod

Príspevok sa venuje problematike vzdelávania sociálne vylúčených detí v kontexte využívania digitálnych technológií ako didaktického nástroja. Cieľom bolo identifikovať možnosti využívania digitálnych technológií pri znižovaní slabých výsledkov týchto detí v škole z dôvodu ich sociálne a ekonomicky slabých podmienok, z ktorých pochádzajú. V príspevku vychádzame z pojmu digitálnej e-inklúzie, zavedeného a používaného v európskych politických stratégiách, ktorého úlohou je znižovať digitálnu priepasť medzi majoritnými skupinami a digitálne marginalizovanými skupinami, kam patria aj sociálne vylúčené skupiny. V slovenských podmienkach sa podľa aktuálnych údajov

digitálne rozdiely v podobe prístupu a zručností medzi ľuďmi a regiónmi postupne zmazávajú, no napriek tomu mnohí v skutočnosti ostávajú na okraji digitálnej inklúzie. Práve školy a pedagógovia predstavujú dôležitého aktéra v procese digitálneho začleňovania v ranom vývoji detí z rôznych sociálnych skupín, do veľkej miery takým spôsobom, ktorý reflektuje aktuálny vývoj v spoločnosti. Z tohto dôvodu sa ponúka doposiaľ na Slovensku slabo preskúmaná otázka ohľadom spôsobu využívania digitálnych technológií pri vzdelávaní na školách a postojov učiteľov k digitálnym technológiám, ktorí vzdelávajú deti zo sociálne znevýhodneného prostredia, na ktorú by sme sa v príspevku radi zamerali.

### **Teoretické východiská**

#### ***Sociálna exklúzia/inklúzia***

Podľa viacerých autorov (Walker, 1997; Hirt, Jakoubek, 2006) sa nedá presne určiť iba jeden faktor, ktorý spôsobuje sociálnu exklúziu. Ide o súhrn viacerých faktorov, ktoré sú dôvodom vzniku a trvania sociálnej exklúzie, tzv. sociálneho vylúčenia. Walker (1997) definuje sociálnu exklúziu ako dynamický proces čiastočného alebo úplného vylúčenia zo sociálneho, ekonomického, politického a kultúrneho systému, ktoré predstavujú pre človeka sociálnu integráciu do spoločnosti.

Frk (2010) objasňuje sociálnu exklúziu/inklúziu predovšetkým z pohľadu Európskej únie, ktorá vníma sociálnu exklúziu ako nebezpečný proces, ktorý môže viesť až k nerešpektovaniu sociálnych noriem a postojov, čo znamená nesúlad so spoločenským záujmom. Podľa Gerberyho, Porubánovej a Repkovej (2005, s. 2) „pojmový pár sociálna exklúzia/sociálna inklúzia v politickej rovine môže implikovať holistickú predstavu spoločnosti, v ktorej je sociálna súdržnosť podkopávaná polarizáciou nerovností. Táto durkheimovská reinterpretácia problematiky chudoby a sociálneho vylúčenia je v súčasnosti charakteristická pre sociálnu agendu EÚ.“

V prípade faktorov sociálneho vylúčenia ľudí môžeme podľa správy Európskej únie (Cullen, et al. 2011) rozlišovať štrukturálne faktory, ktoré súvisia najmä so slabým prístupom k pracovnému trhu, s nízkym vzdelaním, diskrimináciou, rodinným zázemím, slabou infraštruktúrou, priestorovým vylúčením, zlým bývaním a pod. Ďalej sú to psychologické a behaviorálne podmienky ovplyvnené slabým sebavedomím, slabou podporou rodiny, pasivitou, negatívnymi postojmi voči škole, ako aj vzťahmi s rovesníkmi. Tretou skupinou sú inštitucionálne faktory, pod ktoré spadá predovšetkým štátna politika vo forme inštitúcií a ich systémová podpora sociálne ohrozených ľudí.

Na Slovensku sa najčastejšie spomínajú zástupcovia rómskej menšiny v pozícii skupiny obyvateľstva, ktorá je najviac ohrozená sociálnym vylúčením (Hirt, Jakoubek, 2006; Kozubík, 2013). Podľa Atlasu rómskych komunít z roku

2013 (s. 8) sa pri slovenských Rómoch, ktorí žijú sociálne vylúčení, kombinujú nasledovné znevýhodnenia: „vyskytuje sa u nich chudoba vytváraná nezamestnanosťou, chudoba zapríčinená nedostatkom vzdelania či previazaná s demografickými podmienkami a diskrimináciou. Za najhoršiu sa označuje situácia tej časti rómskej populácie, ktorá žije v segregovaných osadách.“

Napriek tomu treba podľa Sinclaira a spol. (2007) vnímať sociálnu exklúziu predovšetkým ako dynamický proces, ktorého pôvod nie je statický, ale mení sa spoločne s vývojom spoločnosti. Je závislá od meniacej sa individuálnej súhry odlišných podmienok jednotlivca, rodiny, komunity, ako aj od aktuálne dominujúceho diskurzu vytvárajúceho okolité sociálne podmienky, ktoré sú vo svojej dobe a kultúre považované za „normálne“.

Ako uvádzajú Kaščák s Pupalom (2011), európska politika vo všeobecnosti, a teda aj sociálna politika vo forme vzdelávania, je aktuálne determinovaná neoliberálnym diskurzom, v ktorom orientácia na ekonomiku, ideu celoživotného vzdelávania so svojou flexibilitou, mobilitou a individualizmom konštruje podmienky „normálneho“ začlenenia sa do spoločnosti pomocou konkrétnych vzdelávacích zručností. „Celoživotné učenie sa, zdôrazňujúce individualitu, jej potreby a slobodnú voľbu, posúva zodpovednosť zo systému na nezávislé individua, ktoré nesú plnú zodpovednosť za „updating“ vlastných zručností, aby dosiahli svoje miesto v spoločnosti. Vo foucaultovskom slova zmysle „celoživotné učenie“ sa konštituuje novú formu moci a časť mechanizmu kontroly, ktorá operuje v našej spoločnosti“ (Kaščák, Pupala 2011, s. 12). Digitálne zručnosti sa preto javia v momentálnych podmienkach primárne ako dôležité celoživotné kompetencie, ktoré sú nevyhnutné pre úspešné sociálne začlenenie individualít v spoločnosti, taktiež vzhľadom na proces vzdelávania. Umožňujú v neoliberálnom kontexte spomínanú silno presadzujúcu slobodnú voľbu, sebareprezentáciu, flexibilitu a mobilitu. Viacerí autori sa v súvislosti s digitálnymi technológiami prikláňajú k ich ďalším „integračným“ vlastnostiam, ktoré však už nie sú tak jednoznačne spájané s hodnotami neoliberálneho konceptu. K tým sa dostaneme v ďalšej časti príspevku.

### ***Digitálna e-inklúzia***

Digitálne technológie predstavujú široký pojem, pod ktorý spadajú na jednej strane „tvrdé“ „hardware“ zariadenia, ako napr. mobilné telefóny, počítače, hracie konzoly a pod. a na druhej strane mäkké „software“ programy, ktoré umožňujú virtuálnu sociálnu interakciu medzi ich užívateľmi (Abbott 2007). V práci vychádzame z pojmu e-inklúzie, resp. digitálnej inklúzie, ktorú používa Európska únia a pod ktorou rozumie „súbor politík a aktivít, ktorých cieľom je eliminovať existujúcu „digitálnu priepasť“ (*digital gap*) v spoločnosti, t. j. rozdiel medzi tými, ktorí majú prístup k moderným informačným a komunikač-

ným technológiám, ako aj schopnosti a zručnosti ich využívať a tými, ktorí tento prístup a potrebné zručnosti nemajú“ (info.egov.sk). Svoje vízie a ciele súvisiace s (digitálnou) e-inklúziou definuje Európska únia v súlade s aktuálne dominujúcim neoliberálnym diskurzom vo vzdelávaní (Kaščák, Pupala, 2011) nasledovne: cieľom je vytvorenie „európskej informačnej spoločnosti pre všetkých“ („*European information society for all*“) tak, ako to je definované v strategických dokumentoch týkajúcich sa informačnej spoločnosti (europa.eu). Takýmto dokumentom je predovšetkým Deklarácia ministerskej konferencie o e-inklúzii v Rige z júna 2006<sup>1</sup>, v rámci ktorej bolo identifikovaných niekoľko kľúčových tém na podporu rozvoja e-inklúzie (info.egov.sk):

- e-Prístupnosť (*e-Accessibility*) – urobiť aplikácie IKT (informačných a komunikačných technológií) dostupné všetkým, vrátane ľudí so „špeciálnymi potrebami“ (t. j. pre zdravotne znevýhodnených občanov);
- starší ľudia (*the elderly*) – vybudovať informačnú spoločnosť, v ktorej by sa aj starší ľudia mohli naplno zapojiť do ekonomického a spoločenského života, a v ktorej by čo najdlhšie mohli žiť nezávislým spôsobom života, pri zachovaní vysokej kvality svojho života;
- e-Kompetencie (*e-Competences*) – v rámci systému celoživotného vzdelávania poskytnúť občanom znalosti, schopnosti a zručnosti potrebné na zvyšovanie sociálnej inklúzie, zamestnanosti a kvality života;
- sociálno-kultúrna inklúzia (*Socio-Cultural e-Inclusion*) – umožniť menšinám, prisťahovalcom a mladým ľuďom žijúcim na okraji spoločnosti plnú integráciu do spoločnosti a možnosť participovať na informačnej spoločnosti;
- geografická e-inklúzia (*Geographical e-Inclusion*) – s využitím informačných a komunikačných technológií (ďalej IKT) zvýšiť sociálnu a ekonomickú situáciu ľudí žijúcich na vidieku, v geograficky a ekonomicky znevýhodnených oblastiach;
- inkluzívna elektronická verejná správa (*Inclusive eGovernment*) – poskytnúť kvalitnejšie, prístupnejšie (s využitím viacerých prístupových kanálov – *multiple-channel access*) a rozmanitejšie služby verejnej správy pre všetkých (so zameraním na špecifické znevýhodnené skupiny obyvateľstva) s cieľom zvýšiť využitím IKT aj participáciu občanov v demokratických procesoch spoločnosti (problematika elektronickej participácie – *e-Participation*).

Na Slovensku je špeciálne k problematike digitálnej integrácie spracovaný vládny návrh z novembra 2008, ktorý reflektuje vízie v tejto oblasti<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> Nadväzujúc na rozhodnutia Rady EÚ v roku 2000 v Lisabone, na ktorom sa zhodla systematicky bojovať v odstraňovaní chudoby a sociálneho vylúčenia do roku 2010.

<sup>2</sup> Národná stratégia SR pre digitálnu integráciu, 2008.

### ***Digitálna e-inklúzia v škole***

Ak sa bližšie pozrieme na vedecké štúdie, ktoré sa zaoberajú digitálnymi technológiami, najviac sú v súvislosti s úspešnou e-inklúziou vyzdvihované nasledovné faktory: emancipácia, jednoduchá interakcia, šetrenie finančných a časových zdrojov, zdroj informácií a kontaktov a ľahšia občianska participácia (Mori 2005; Read and Blackburn, 2005). Ďalšími výhodami digitálnych technológií pre znevýhodnené deti, t. j. ich sociálno-kultúrnu inklúziu, sú znížená stigmatizácia a marginalizácia, zvýšené sebavedomie a motivácia učiť sa, jednoduchý prístup k informáciám a zlepšená spolupráca s ostatnými (Mori 2005).

M. Prensky (2001) vo svojom článku pod názvom „*Digital Natives, Digital Immigrants*“ [Digitálni domorodci, digitálni imigranti], upozorňoval na skutočnosť, že súčasná generácia detí sa učí inak a dôležitým zdrojom poznania sú práve technológie. V slovenských podmienkach výskum z roku 2013 realizovaný Inštitútom pre verejné otázky (ďalej IVO) potvrdil, že počet digitálne gramotných ľudí na Slovensku stúpa. Taktiež sa u nich zlepšuje všeobecná úroveň digitálnych zručností. Za významný výsledok považuje IVO predovšetkým zlepšenie „digitálne slabších“ zo sociálne slabšieho prostredia (stredná a staršia generácia, nízko vzdelaní, dôchodcovia, manuálne pracujúci, ekonomicky slabé domácnosti). Tieto skupiny ľudí dlhodobo stagnovali a boli doteraz tou časťou populácie, ktorá stála na okraji „digitálnej priepasti“. „Digitálne rozdelenie sa teda po prvýkrát od sledovania problematiky začína mierne zmenšovať. Mierne preto, lebo ešte stále existujú pomerne výrazné rozdiely vo vnútri jednotlivých sociálno-demografických skupín. K istému vyrovnávaniu došlo aj v regionálnom pohľade. Rozdiely medzi vidiekom a mestom sa zmenšili a pomaly končí aj tradičné delenie na Bratislavu verzus zvyšok Slovenska“ (Veľšič, 2013, s. 15).

V medzinárodnom svetle skúma úroveň digitálnej gramotnosti v jednotlivých európskych krajinách Eurostat. Podľa výsledkov je u nás približne rovnaká úroveň digitálnych zručností ako je priemer EÚ. „To, v čom sa odlišujeme, je nadpriemerný podiel tých, ktorí disponujú strednou úrovňou digitálnych zručností“ (ibid). Tým sa podľa správy IVO Slováci radia medzi tých občanov Európy, ktorí vedia reagovať na globálne výzvy, a teda postupne zlepšujú svoje digitálne zručnosti.

Podľa Kanisovej a Sokolovej (2013) školy a učitelia nemôžu tento stav ignorovať a musia tiež reflektovať realitu života žiakov. Učitelia a učiteľky by mali podľa nich vedieť ovládať digitálne technológie a prinášať ich v primeranom rozsahu do vzdelávacieho procesu. Škola by mala učiť deti novým

---

file:///C:/Users/Matej/Downloads/N%C3%A1rodn%C3%A1%20strat%C3%A9gia%20SR%20pre%20digit%C3%A1lnu%20integr%C3%A1ciu%20(1).pdf.

zručnostiam, „aby pomáhali prekonávať tzv. digitálnu priepasť, ktorá už nie je len generačná, ale často aj kultúrna a psychologická“ (Prensky 2001; Masaryk, Sokolová, 2009).

Výhodou digitálnych technológií vo vzdelávaní sú už spomínané vlastnosti, ako zaraďovanie každého do výučby, udržiavanie pozornosti, budovanie prenositeľných zručností, okamžitá spätná väzba, vlastné tempo, široké spektrum informácií a pod. Na druhej strane za základnú nevýhodu výučby s podporou digitálnych technológií považujú viacerí autori tzv. „multitasking“ (Škoda, Doulík, 2011). To znamená, že žiak počas hodiny používa čo najviac druhov technológií, ktoré sú pre žiakov zaujímavé a atraktívne, avšak v skutočnosti môže dochádzať k tomu, že žiak neustále „skáče“ medzi jednotlivými úlohami a ani jednej sa nedokáže venovať intenzívne. Žiak si síce na hodine vyskúša veľa, avšak veľmi povrchné. Moderné výskumy podľa Škodu a Doulíka dokázali, že *„rozdeľovanie pozornosti zhoršuje schopnosť zapamätať si informácie, pochopiť hlbšie súvislosti, a tým aj znižuje celkovú efektivitu učenia. Taktiež postupne dochádza aj k zhoršovaniu sústredenosti na jednu vec, keďže človek si zvykol vnímať viac vecí naraz“* (2011).

Učiteľ je pri vzdelávaní chápaný ako „celoživotný učiaci sa“, a nie ako hotová profesia, keďže digitálne technológie sa od klasických odlišujú tým, že nie sú stabilné, podliehajú rýchlym zmenám v čase a je možné ich využiť variabilným spôsobom (Strong-Wilson et al., 2012). To spôsobuje, že učiteľ potrebuje dlhšiu prípravu na hodiny a tiež osvojenie si kompetencií začlenenia technológií do výučby.

Úspešnosť používania technológií v škole tiež závisí od samotných postojov učiteľov k zavádzaniu inovácií. Dalo by sa predpokladať, že mladí učitelia a učiteľky – tzv. digitálni domorodci, by mali túto úlohu zvládnuť. Štúdia N. Leia (2009) naznačuje, že mladí študenti a študentky pedagogiky majú k zavádzaniu technológií pozitívne postoje, avšak chýbajú im dostatočné znalosti na ich aktívne používanie vo výučbe. Potrebujú, aby v rámci prípravy na škole boli pre nich vytvorené zmysluplné prepojenia medzi technológiami a vyučovaním (Kanisová, Sokolová, 2013).

Z tohto dôvodu sa ponúka doposiaľ v slovenských podmienkach neskúmaná otázka, a to, akým spôsobom začleňujú a aké postoje majú voči digitálnym technológiám vo vyučovaní učitelia a učiteľky na školách, ktoré vzdelávajú predovšetkým deti zo sociálne znevýhodneného prostredia. Vychádzame predovšetkým z toho, že existuje vyššie spomínaná politika sociálno-kultúrnej e-inklúzie aj v rámci vzdelávacieho procesu, ktorá by mala byť presadzovaná najmä na základných školách so sociálne slabšími žiakmi z málo podnetného prostredia. Ďalej tieto školy musia častejšie vynaložiť väčšie úsilie, aby získali koncentráciu a motiváciu detí učiť sa, pričom práve z toho dôvodu by mohli inklinovať k novým metódam výučby.

Preto sme sa rozhodli na príklade jednej základnej školy, do ktorej chodí takáto skupina detí, skúmať, do akej miery sa na tejto škole v pedagogickom procese používajú digitálne nástroje a ďalej aké sú k nim postoje zo strany slovenských učiteľov.

### **Metódy a zistenia**

Pre získanie prvotného obrazu o tejto téme na Slovensku sme sa preto rozhodli zrealizovať niekoľko rozhovorov s pedagógmi na spomínanej vybranej základnej škole, ktorá sa nachádza v blízkosti sociálne vylúčenej rómskej lokality a prevažná väčšina žiakov školy pochádza práve z tejto lokality.

Rozhovory sa uskutočnili v apríli a máji 2015 s pedagógmi na 1. a 2. stupni rôznych vekových kategórií. Veľká väčšina žiakov v škole pochádza z miestnej rómskej sociálne vylúčenej lokality. Rómska lokalita sa nachádza na okraji obce, pričom najväčším problémom pre približne 700 obyvateľov osídlenia je chýbajúci prístup k vode a tiež slabá až konfliktná interakcia s majoritou (Atlas rómskych komunít, 2014)

Rozhovory boli zrealizované s tromi učiteľkami, jednou pedagogickou asistentkou a jednou vychovávateľkou. Výsledky spomenuté v tejto práci nie sú preto reprezentatívne, a to z dôvodu malých časových a finančných zdrojov. Predstavujú však prvú dôležitú sondu do využívania digitálnych technológií na školách so sociálne vylúčenými žiakmi a pochopenie možnosti ich vplyvu na lepšie vzdelávanie takýchto detí. Rozhovory boli pološtruktúrované a respondentom sme kladli predovšetkým otázky ohľadom ich spôsobu využívania digitálnych technológií v rámci školy na svoju vlastnú prípravu, ako aj ich využívania v rámci vyučovania žiakov, ďalej sme sa pýtali na ich úroveň digitálnych kompetencií, ako aj názoru na potenciál využívania týchto technológií pri vzdelávaní detí zo sociálne znevýhodneného prostredia.

Učitelia v rozhovoroch jednoznačne zdôrazňovali slabé vybavenie školy vzhľadom na počet fungujúcich počítačov a taktiež slabé pripojenie na internet. Keďže podľa ich slov nemajú vyhovujúce podmienky v škole na prípravu a komunikáciu, využívajú počítače najčastejšie doma. V škole si občas skontrolujú maily na počítači, o ktorý sa delia so všetkými ostatnými učiteľmi. „Je tu problém s internetom. Stále vypadáva. Niekedy aj dva týždne nefunguje. Že vraj deti nám vyťahujú káblíky“ (učiteľka 1. stupňa, 29. 4. 2015). Učiteľky nevedia presne určiť, prečo internet vypadáva, obviňujú z toho aj deti.

Napriek tomu sa väčšina z nich pomocou domácich počítačov snaží inšpirovať a využívať internetové stránky a sociálne siete na prípravu vyučovania. Z domu pracujú s virtuálnou knižnicou pre učiteľov ako aj s FB stránkami, ktoré ponúkajú rôzne metódy, aktivity a tipy. Z odpovedí vyplýva, že učitelia využívajú internet z domáceho počítača prevažne na získavanie doplnkových

vyučovacích informácií, avšak menej aplikujú programy a aktivity priamo vo vyučovaní.

Väčšina respondentov sa vyjadrila, že je pre nich náročné učiť pomocou technológií. Vedia, že niektorí učitelia využívajú špeciálne programy a pochvalujú si ich, ale oni sami sa necítia byť tak zruční. Občas deťom pustia video, avšak nerobia to pravidelne. Zdôvodňujú to tým, že buď premeškali jednotlivé školenia, ktorých je a bolo v minulosti podľa nich dost' (taktiež uvádzali, že ich nadriadení im umožňujú návštevu vzdelávacích kurzov), alebo jednoducho nemali čas a záujem, a teraz ich neovládajú a nemajú potrebné zručnosti. Pripúšťajú, že podobné zručnosti by mohli študenti získať na pedagogických školách, ktoré však oni v minulosti na škole nezískali. „Ja pociťujem, že by som to chcela vedieť kvalitnejšie, ale, žiaľ, nemám dost' času. Kolegyňa mi sľúbila, že mi pomôže sa v tom zorientovať. Dlhšie som bola mimo školstva, trochu som to prešvihla“ (učiteľka, 1. stupeň).

Napriek tomu sa vyjadrujú veľmi pozitívne o používaní technológií vo výučbe, priam úplne nekriticky. Pri odpovediach nevedeli vymenovať žiadne nevýhody, ktoré by digitálne médiá mohli priniesť, čo tiež môže naznačovať slabé povedomie učiteliek o digitálnych technológiách ako didaktického nástroja.

Predovšetkým zdôrazňujú výhody týchto nástrojov z pohľadu kognitívnej výbavy svojich žiakov, ktorých vnímajú ako špecifickú cieľovú skupinu, a ktorí majú podľa nich problémy so základnými zručnosťami a koncentráciou. „Deti veľmi málo čítajú, keď niečo vysvetľujem ústne, nepočúvajú. Vizualne je to ale iné. Ich to zaujme oveľa viac. Je to pre nich niečo viac zážitkové. Oni zážitky nemajú, preto ich potrebujú. Nám sa táto forma osvedčila. Ak dostanú názornú ukážku doplnenú zvukom a obrazom, to funguje“ (učiteľka, 2. stupeň).

V súvislosti s rómskymi deťmi z vylúčených lokalít si väčšina z opýtaných myslí, že je to vhodná pomôcka, pričom ju však vnímajú len ako doplnkový nástroj na získanie pozornosti a lepšie chápanie učiva. Úlohu učiteľa v tomto procese posudzujú stále ako dôležitú.

Taktiež sme zisťovali, ako vnímajú učitelia digitálne zručnosti ich žiakov a spôsoby využívania digitálnych technológií. Žiaci sú podľa nich zruční, čo sa týka technológií, keďže skoro každý z nich má „smartfón“, dokonca „tablet“, ktorý im rodičia kupujú. „Majú veľmi dobré telefóny, tiež tablety majú (...) v tomto idú s dobou“ (vychovávateľka). Mnohé deti si však telefóny do školy ani nenosia, keďže sa boja, že by im ich niekto ukradol. Tiež sa nevedia pripojiť na školský internet. Podľa slov učiteliek, počítače majú doma zriedka, využívajú najmä telefóny. V prípade zadávania úloh pomocou počítača na doma je to však problematické, keďže podľa učiteliek v rómskej osade žijú rodiny na lepšej a veľmi zlej ekonomickej úrovni, to znamená, že prevládajú veľké rozdiely medzi jednotlivými deťmi.

Dôležitým priestorom, ktorý umožňuje deťom pravidelný prístup k počítačovým a internetovým programom na škole, je počítačová miestnosť. Môžu ju navštevovať každý deň po vyučovaní až do 16.00, čo veľa detí využíva. Zvyčajne tam má dozor jeden z pedagógov, ktorý podľa našich zistení len pasívne dozerá na deti. „V škole nevládzu už po štvrtej hodine. Na obed odídu domov, ale potom sa vrátia späť do školy, aby mohli ísť na počítače. To už zase nie sú unavení“ (učiteľka 1. stupňa). Doma majú zriedka prístup na internet, v kaviarňach treba platiť, takže počítačová miestnosť v škole je pre nich najvhodnejšia možnosť. Podľa slov učiteliek je to samotná iniciatíva školy, keďže chceli umožniť deťom čo najčastejší prístup k počítačom.

### **Záver**

Z rozhovorov zo skúmanej základnej školy je zrejmé, že učitelia a učiteľky napriek ich pozitívnemu, priam nekritickému postoju k využívaniu digitálnych technológií pri vyučovaní žiakov zo sociálne vylúčeného prostredia, ich oni samotní v skutočnosti pri výučbe využívajú len zriedka. Dôvodov je viacero. Väčšina z nich uvádza slabé vlastné digitálne zručnosti, ktoré si nedokázali doplniť dostatočnou ponukou vzdelávacích kurzov, či už z nezáujmu alebo nedostatku času. Takisto si tieto zručnosti neosvojili počas vysokej školy, keďže podľa ich slov takéto kurzy neboli súčasťou osnov, a to zdôrazňovali aj pedagógovia mladšej generácie. Ďalej uvádzajú slabé vybavenie školy digitálnymi pomôckami, ktorých je málo a nefungujú ako by mali, napriek viacerým národným digitálnym projektom z minulosti a s podporou Európskej únie. Učiteľky potvrdili nedostačujúce osvojenie si digitálnych zručností a ich používanie v rámci vyučovania, napriek ich pozitívnemu hodnoteniu technológií a ich vplyvu na deti zo sociálne vylúčeného prostredia. Stále sa častým problémom javí základný prístup k týmto technológiám, nedostatočné technické vybavenie škôl a tiež nedostatok financií na ich zabezpečenie. Tieto problémy sa môžu týkať predovšetkým škôl, ktorých žiaci pochádzajú z horších sociálnych a ekonomických podmienok oproti školám s prevažnou väčšinou skupinou žiakov z majority. Takéto porovnanie by bolo hodné ďalšieho kvantitatívneho výskumu.

Výsledky poukazujú na to, že napriek dominantnej politike Európskej únie smerom k rozširovaniu si digitálnych zručností na strane mladých ľudí, zdôrazňujúc tiež ich dôležitosť z pohľadu sociálnej inklúzie pre deti a mladých ľudí zo sociálne znevýhodneného prostredia, nedochádza v školách k výraznému zlepšeniu digitálneho prostredia. Problémom ostáva slabá vybavenosť škôl technológiami, nedostatočná pripravenosť učiteľov a chýbajúce digitálne vzdelávanie na formálnej úrovni.

## LITERATÚRA

- ATLAS RÓMSKYCH KOMUNIT. Regionálne centrum Rozvojového programu OSN pre Európu a Spoločenstvo nezávislých štátov v Bratislave. UNDP 2014.
- ABBOTT, CH.: E-inclusion: Learning Difficulties and Digital Technologies. Report 15. Futurelab Series. Kings College, London. 2007.
- CULLEN, J. – CULLEN, C. – HAMILTON, E. – MAES, V.: Mapping and Assessing the Impact of ICT-based Initiatives for the Socio-economic Inclusion of Youth at Risk of Exclusion: Conceptual Overview on Youth at Risk and ICT, The Tavistock Institute. 2011.
- FRK, B.: Digitálna nerovnosť v kontexte hypermodernej spoločnosti (Problémy digitálneho vylúčenia zdravotne postihnutých), 2010. Dostupné na internete: <http://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Mayerova1>.
- GERBERY, D. – PORUBÁNOVÁ, S. – REPKOVÁ, K. Rodina a práca. 2/2005. Dostupné na: <[http://www.sspr.gov.sk/texty/File/bulletin/bulletin\\_2.pdf](http://www.sspr.gov.sk/texty/File/bulletin/bulletin_2.pdf)> In: Frk, B.: Digitálna nerovnosť v kontexte hypermodernej spoločnosti (Problémy digitálneho vylúčenia zdravotne postihnutých), 2010. Dostupné na internete: <http://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Mayerova1>.
- HIRT, T. – JAKOUBEK, M. (eds.): „Romové“ v osídlech sociálneho vylúčenia. Vydavateľstvá a nakladateľstvá Aleš Čeněk, s. r. o., Plzeň 2006.
- KASČÁK, O. – PUPALA, B.: Neoliberalizmus vo vzdelávaní: päť obrazov kritických analýz. In: Pedagogická orientace, roč. 21, č. 1, ISSN 1211-4669. 2011, s. 5-34.
- KANISOVÁ, D. – SOKOLOVÁ, L.: Technológie vo vyučovaní psychológie. IN: Sokolová, L. et al., Psychológia v sekundárnom vzdelávaní. Publikácia. Univerzita Komenského v Bratislave. 2013
- KOZUBÍK, M.: (Ne)vinní a dilino gadžo. Ústav romologických štúdií. Výskumná správa. Nitra 2013.
- LEI, J.: Digital Natives As Preservice Teachers: What Technology Preparation Is Needed? Journal of Computing in Teacher Education, 25(3), 87-97, 2009.
- MASARYK, R. – SOKOLOVÁ, L.: Hodnotenie efektívnosti projektu "Notebook pre každého žiaka". In: Premeny psychológie v európskom priestore. Bratislava: Stimul. s. 57-61, 2009.
- MORI: Inclusion Through Innovation: Tackling Social Exclusion Through New Technologies – An Analysis Of Consultation Responses. Social Exclusion Unit, London. 2005. In: Sinclair, S – Bramley, G. – Dobbie, L. – Gillespie: Social Inclusion and Communications: a Review of the Literature. Ofcom. 2007. Dostupné na internete: [http://www.communicationsconsumerpanel.org.uk/downloads/Research/LowIncomeConsumers\\_Research/Social%20inclusion%20and%20communications/Social%20inclusion%20and%20communications.pdf](http://www.communicationsconsumerpanel.org.uk/downloads/Research/LowIncomeConsumers_Research/Social%20inclusion%20and%20communications/Social%20inclusion%20and%20communications.pdf)
- PRENSKY, M.: Digital Natives, Digital Immigrants. On the Horizon, 9 (5). 2001 IN: Sokolová, L. et al., Psychológia v sekundárnom vzdelávaní. Publikácia. Univerzita Komenského v Bratislave. 2013
- READ, J. – BLACKBURN, C.: 'Carers' Perspectives On The Internet: Implications For Social And Health Care Service', *The British Journal of Social Work*, vol.

- 35, no. 7, pp. 1175-1192. 2005 IN SINCLAIR, S- BRAMLEY G. – DOBBIE L.- GILLESPIE: Social inclusion and communications: a review of the literature. Ofcom. 2007. Dostupné na internete:  
[http://www.communicationsconsumerpanel.org.uk/downloads/Research/LowIncomeConsumers\\_Research/Social%20inclusion%20and%20communications/Social%20inclusion%20and%20communications.pdf](http://www.communicationsconsumerpanel.org.uk/downloads/Research/LowIncomeConsumers_Research/Social%20inclusion%20and%20communications/Social%20inclusion%20and%20communications.pdf)
- SINCLAIR, S. – BRAMLEY, G. – DOBBIE, L. – GILLESPIE, M.: Social inclusion and communications: a review of the literature. Ofcom. 2007. Dostupné na internete:  
[http://www.communicationsconsumerpanel.org.uk/downloads/Research/LowIncomeConsumers\\_Research/Social%20inclusion%20and%20communications/Social%20inclusion%20and%20communications.pdf](http://www.communicationsconsumerpanel.org.uk/downloads/Research/LowIncomeConsumers_Research/Social%20inclusion%20and%20communications/Social%20inclusion%20and%20communications.pdf)
- STRONG-WILSON, T. et al.: Envisioning New Technologies in Teacher Practice. Moving Forward, Circling Back using a Teacher Action Research Approach, New York 2012.
- ŠKODA, J. – DOULÍK, P., 2011: *Psychodidaktika. Metody efektivního a smysluplného učení a vyučování*. IN: Sokolová L. a spol.: Psychológia v sekundárnem vzdelávaní. Univerzita Komenského v Bratislave, 2013.
- VELŠIČ, M.: Digitálna gramotnosť na Slovensku. 2013. Správa z výskumu. Inštitút pre verejné otázky. 2013.
- WALKER, A.: 'The Strategy Of Inequality'. 1997 In Walker, A. (ed). Britain Divided: The Growth Of Social Exclusion In The 1980s And 1990s, Child Poverty Action Group, London, S.8 IN Social inclusion and communications: a review of the literature. Ofcom. 2007. Dostupné na internete:  
[http://www.communicationsconsumerpanel.org.uk/downloads/Research/LowIncomeConsumers\\_Research/Social%20inclusion%20and%20communications/Social%20inclusion%20and%20communications.pdf](http://www.communicationsconsumerpanel.org.uk/downloads/Research/LowIncomeConsumers_Research/Social%20inclusion%20and%20communications/Social%20inclusion%20and%20communications.pdf)

**Romana Medved'ová** vyštudovala sociálnu antropológiu a publicistiku na Viedenskej univerzite. V rámci magisterského štúdia sa venovala predovšetkým kultúrnym identitám etnických menšín, ich mediálnej reprezentácii a sociálnej inklúzii do majoritnej spoločnosti. Pracovala v mimovládnej rozvojovej organizácii Človek v tísi Slovensko na pozícii terénny výskumník a projektový manažér v oblasti migrácie a menšín. Momentálne je internou študentkou denného doktorandského programu Pedagogickej fakulty Trnavskej univerzity so školiacim pracoviskom na Ústave výskumu sociálnej komunikácie SAV. V dizertačnej práci sa zameriava na vzdelávanie detí zo sociálne vylúčeného prostredia na Slovensku a v rozvojových krajinách.

Mgr. Romana Medveďová  
Pedagogická fakulta TU  
Katedra školskej pedagogiky  
Priemyselná 4  
P. O. BOX 9  
918 43 Trnava  
Ústav výskumu sociálnej komunikácie SAV  
Dúbravská cesta 9  
841 04 Bratislava  
romana.medvedova@savba.sk

# Správy

## Valné zhromaždenie Slovenskej pedagogickej spoločnosti pri SAV

Slovenská pedagogická spoločnosť pri Slovenskej akadémii vied je občianske združenie spájajúce odborníkov z pedagogiky v záujme dynamizácie pedagogickej teórie i výchovno-vzdelávacej praxe. Jej činnosť je rozvíjaná s postupnými zmenami, od roku 1928, obnovená v roku 1943, potom roku 1964 a opäť aktivizovaná v roku 2002. V každej dobe bola úloha pedagogickej spoločnosti zameraná na skvalitňovanie pedagogickej teórie a pedagogického výskumu, ale aj skvalitňovanie výchovno-vzdelávacej praxe na základných, stredných, ale aj vysokých školách. V zmysle uvedených tendencií bolo orientované aj Valné zhromaždenie Slovenskej pedagogickej spoločnosti pri SAV 11. februára 2016. Účastníci valného zhromaždenia zastupovali všetky oblasti Slovenska, od východného Slovenska, cez stredné Slovensko po Bratislavu, s úsilím nájsť podstatnú líniu v činnosti spoločnosti. V hodnotiacej správe k činnosti spoločnosti podpredseda výboru Ján Danek upozornil na podstatné výsledky aktivít, ktorými sú činnosti sekcií sociálnej pedagogiky, vysokoškolskej pedagogiky či dejín školstva a pedagogiky, vydávanie elektronického časopisu *Pedagogika.sk*, spolupráca s EERA so sídlom v Berlíne (European Educational Research Association), či aktivity viazané na osobnosti slovenskej pedagogiky (85. výročie narodenia Rudolfa Štepanoviča, 80. výročie narodenia Jána Perhácsa, podiel na výstavách Múzea školstva a pedagogiky, spolupráca s Radou slovenských vedeckých spoločností pri SAV), ale upozornil aj na problémy v činnosti ako je neexistovanie partnerského pedagogického ústavu v Slovenskej akadémii vied, nižšia úroveň komunikácie medzi členmi spoločnosti, potrebná aktivita vo viacerých sekciách, znížená spolupráca v oblasti výskumu, či nedostatočná spolupráca v rámci regiónov. Podnety k zlepšeniu činnosti a riešeniu problémov Slovenskej pedagogickej spoločnosti pri SAV poskytla diskusia s návrhmi na vznik nových sekcií (predškolskej pedagogiky, didaktiky, manažmentu školstva), aktivizácie komory pedagógov, spoluprácu vo vedeckom výskume, lepšie poznanie a prostredníctvom konferencií, publikovanie prostredníctvom časopisu *Pedagogika.sk*, výmenu informácií cez *www* stránku spoločnosti, aktivity voči ministerstvu školstva a predovšetkým vyjadrovaním príslušnosti k pedagogickej spoločnosti. Analýza činnosti, hospodárenia i plánu do budúcnosti dali impulzy do nových aktivít, ktoré by boli aj prejavom úcty voči zosnulému predsedovi SPdS pri SAV Ladislavovi Macháčkovi, ktorého pamiatku si účastníci valného zhromaždenia uctili minútou ticha. Je len samozrejmé, že budúca činnosť spoločnosti je viazaná na aktivity všetkých členov so skutočným záujmom o pedagogickú vedu a kvalitnú výchovu

a vzdelávanie na Slovensku, ktoré bude koordinovať výbor spoločnosti. Na základe návrhu členskej základne i záujmu jednotlivých odborníkov bol zvolený deväťčlenný výbor spoločnosti v zložení Zlatica Bakošová, Peter Ondrejko, Viera Kurincová, Paula Koršňáková, Silvia Dončevová, Mária Zahatňanská, Igor Marks, Katarína Cimprichová-Gežová, Martina Slezáková.

Na následnom stretnutí zvoleného výboru bola za predsedníčku výboru spoločnosti zvolená Zlatica Bakošová, podpredsedom sa stal Peter Ondrejko a tajomníčkou Silvia Dončevová. Nový výbor Slovenskej pedagogickej spoločnosti pri SAV vyjadril presvedčenie, že spoločnosť bude napredovať vďaka činnosti sekcií, v ktorých budú jednotliví členovia aktivizovaní k publikovaniu v časopise Pedagogika.sk, spoluprácou s EERA a Českou pedagogickou spoločnosťou pri ČAV, kooperáciou s RSVS pri SAV i vedeckou spoluprácou a stretávaním sa na konferenciách, ktorých súčasťou bude aj konferencia „Rodina, tolerovanie inakosti a kvalita života detí“, ktoré sú finančnými zdrojmi pre činnosť spoločnosti, spoločne s platením členského ako vyjadrenia vzťahu k tomuto občianskemu združeniu.

Ján Danek

### **Krátka spomienka na prof. PhDr. Vieru Žbirkovú, CSc.**



Zanietená bádatel'ka, historička školstva a pedagogiky, priekopníčka školského múzejníctva na Slovensku i vysokoškolská pedagogička –Viera Žbirková. Jemná žena, ktorá vo vojnom okolí rozdávala energiu, úsmev a ukazovala možnosti ďalšieho bádania. Začiatkom januára sme si pripomenuli už 5 rokov od jej nedožitých 70. narodenín.

Viera Žbirková, rod. Lečková, sa narodila 14. augusta 1941 v Brodskom v okrese Senica. Po ukončení osemročnej strednej školy v roku 1955 začala študovať na Pedagogickej škole pre vzdelávanie učiteľov národných škôl

v Bratislave, ktorú úspešne ukončila v roku 1959. Vysokoškolské vzdelanie získala na Filozofickej fakulte Univerzity Komenského v Bratislave, kde v roku 1964 ukončila aprobáciu pedagogika - slovenský jazyk a literatúra. Už počas svojich vysokoškolských štúdií sa začala venovať histórii školstva i vďaka jednému z vynikajúcich slovenských historikov pedagogiky Jozefovi Mátejovi. Vo svojej diplomovej práci skúmala život a dielo významného slovenského pedagóga a matematika Juraja Hronca. Svoje poznatky o ňom neskôr aj odpublikovala (doposiaľ táto publikácia je jediná k činnosti J. Hronca) a naďalej sa venovala skúmaniu osobností ako napr. A. Mikuš, M. Čulen, F. R. Osvald a ďalší.

Od roku 1964 pôsobila ako vysokoškolská pedagogička najskôr na Vysokej škole pedagogickej, neskôr premenovanej na Univerzitu Konštantína Filozofa v Nitre. Jej prvotným a dlhodobým pôsobiskom bola Katedra pedagogiky, kde jej profilujúcim predmetom vyučovania bola najskôr teória výchovy a neskôr i dejiny školstva a pedagogiky. V roku 1998 prestúpila na Filozofickú fakultu UKF, kde garantovala študijný program sociálnej práce a od roku 2003 pracovala na Katedre všeobecnej a aplikovanej etiky, kde viedla doktorandov katedry. Vzácna bola jej starostlivosť (záujem) o odborné napredovanie mladších kolegov zaoberajúcich sa dejinami pedagogiky. Rozdávala odborné rady, hľadala kontakty a priestor pre ich odbornú realizáciu.

28. marca 2011 získala in memoriam Veľkú medailu sv. Gorazda udeľovanú Ministerstvom školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky.

Fundamentálnym objektom výskumu Viery Žbirkovej bola problematika česko-slovenských vzťahov v oblasti školstva a komeniológia. V oblasti komeniológie spracovala viacero štúdií, referátov, príspevkov, hesiel do Encyklopedie Comeniana (ako aj Pedagogickej encyklopédie) i vydala niekoľko publikácií – Reca, Kapitoly o pôsobení českých exulantov na západnom Slovensku. Aktívne pôsobila v Unii Comenius, v spoločnosti, ktorá propaguje dielo a dokaz J. A. Komenského v Európe i vo svete. Vďaka nej sa zaktivizovalo i komeniologické hnutie na Slovensku a centrom sa stala UKF v Nitre. V roku 2002 iniciatívou členov Unie Comenius v Čechách popularizovať myšlienky J. A. Komenského medzi deťmi a mládežou, vznikla literárno-výtvarno-vedomostná súťaž Komenský a my, ktorá sa jej zásluhou rozšírila i na Slovensku. Vďaka jej počiatocnému úsiliu a angažovanosti možno dnes konštatovať úspešnosť súťaže – v tomto roku sa u nás realizuje už 13. ročník.

Ďalšou kľúčovou oblasťou, ktorej sa venovala bola muzeológia. Vieru Žbirkovú považujeme za zakladateľku slovenského školského múzejníctva, pričom sa podieľala na vzniku Múzea starej školy v skanzene pri Slovenskom poľnohospodárskom múzeu v Nitre. Vo svojej bádateľskej činnosti neobišla ani oblasť pedagogiky voľného času, v ktorej sa venovala problematike hry.

Viera Žbirková patrila medzi zaniietených pedagógov a svojím entuziazmom strhávala študentov k štúdiu dejín, hľadaniu starých dokumentov, listín i školských pomôcok. I v dnešnej dobe nám môže byť vzorom jej úsmev, nasadenie pre vec a dobrosrdečné srdce.

Alexandra Pavličková, Júlia Ivanovičová

### **Tri týždne štrajku na vysokých školách**

Slovenské školstvo nedávno zasiahli udalosti, pre ktoré by sme márne hľadali precedens. Predovšetkým trojtýždňový štrajk na materských, základných a stredných školách, do ktorého sa v rôznej miere zapojilo vyše 15 000 ľudí, a ktorý svojím trvaním predčil všetky skoršie vystúpenia zamestnancov tohto druhu. Po ňom prezvali štrajkovú štafetu univerzity. Trojtýždňového štrajku sa tu zúčastnilo takmer šesťsto pedagógov a ďalších pracovníkov z dvadsiatich vysokých škôl z celého Slovenska. Zrejme prvýkrát sa tak na Slovensku stalo, že skupina zamestnancov prerušila obvyklú prácu (a vzdala sa mzdy) nie vo vlastnom bezprostrednom záujme, ale za splnenie požiadaviek svojich kolegov a kolegýň. Navyše, spolu šesťtýždňový štrajk nezorganizoval odborový zväz, ale neformálne iniciatívy, ktoré založili radoví zamestnanci, bez platených funkcionárov, takpovediac zdola.

Pravda, požiadavky štrajkujúcich zatiaľ zostávajú nesplnené. Je však zrejmé, že tieto udalosti zanechali hlbokú stopu a budú dôležitým faktorom ďalšieho vývoja. Súčasné medziobdobie spojené s nástupom novej vlády je vhodnou príležitosťou na to, aby sme sa obzreli za dianím posledných mesiacov, zhodnotili ho a uvažovali o tom, čo by malo nasledovať.

Dovoľte osobnú perspektívu. Len tretí rok pracujem ako výskumník na Filozofickej fakulte Univerzity Komenského. Dianie v regionálnom školstve som sledoval ako doktorand už počas štrajku v roku 2012. Aj preto, lebo viacerí moji bývalí spolužiaci a ďalší známi pracujú na základných či stredných školách. Ich snahe vybojovať si lepšie ohodnotenie som želel úspech. Tak ako oni, i ja som bol sklamaný, keď sa štrajk po troch dňoch skončil. Univerzity sa k nemu nepripojili, aj napriek tomu, že regionálne a vysoké školstvom spolu úzko a všestranne súvisia.

Moju pozornosť vtedy upútali aktivity hŕstky pedagógov z bratislavských škôl, ktorí sa pokúsili v štrajku pokračovať „štafetovou“ formou. Aj v ďalších mestách vzišli z trosiek zbabraného štrajku skupiny aktívnych učiteľov, ktoré boli odhodlané pokračovať v nastúpenom kurze a dôrazne žiadať politickú

reprezentáciu, aby držala slovo. Za splnenie známej trojice požiadaviek (rast miezd, vyrovnanie rozdielov vo vybavení škôl, zmena systému celoživotného vzdelávania) začali v roku 2015 organizovať protestné zhromaždenia i ďalšie akcie, ktoré však u kompetentných zostali bez odozvy. Regionálne učiteľské skupiny sa zakrátko spojili do Iniciatívy slovenských učiteľov (ISU). V januári 2016 ISU vyhlásila štrajkovú pohotovosť a 25. 1. vypukol štrajk. Mnohé školy zostali zatvorené, ďalšie predstierali fungovanie v obmedzenom režime. Odpadlo vyše 400-tisíc vyučovacích hodín.

Učiteľská iniciatíva počas štrajku organizovala verejné stretnutia určené učiteľom, rodičom i širšej verejnosti. Mali pre mňa neopakovateľnú atmosféru: učiteľky z rôznych stupňov na nich otvorene hovorili nielen o problémoch, ktorým čelia, ale najmä o sebaúcte, o spoločnej chuti zlepšiť svoju situáciu. Rodičom trpezlivo vysvetľovali, prečo požiadavky považujú za opodstatnené, navzájom sa povzbudzovali. Viackrát som v priamom prenose sledoval metamorfózu príliš skromných učiteľiek, na sebavedomé organizátorky, ktoré dôrazne, presvedčivo a racionálne argumentujú v prospech štrajku. Aj vo mne tieto stretnutia vyvolali chuť zapojiť sa.

Štrajkujúci učelia sa dvakrát obrátili na vysoké školy so žiadosťou o solidaritu. Viaceré inštitúcie a pracoviská zareagovali podpornými stanoviskami. Senát Filozofickej fakulty napokon zvolal zhromaždenie akademickej obce na 8. februára, teda na začiatok tretieho týždňa štrajku. Zišlo sa na ňom aj niekoľko zamestnancov rôznych bratislavských i ďalších vysokých škôl, ktorí chceli prakticky podporiť učiteľský štrajk. Krátko nato sme založili Iniciatívu vysokoškolských učiteľov (IVU), ktorá 9. februára vyhlásila štrajkovú pohotovosť za splnenie požiadaviek ISU a vyjadrila odhodlanie vstúpiť do štrajku od 15. februára do štrajku.

Na jeho prípravu zostával necelý týždeň. Bolo jasné, že väčšinu zo štrnástich tisícov zamestnancov vysokých škôl sa nepodarí ani len osloviť, nieto zapojiť. Ak aj odhliadneme od krátkosti času a absencie akejkoľvek organizačnej infraštruktúry, účasťou v solidárnom štrajku nemohli vysokoškolskí pedagógovia získať nič hmatateľné. Rovnako sme si uvedomovali, že cieľom štrajku nemôže byť – na rozdiel od regionálneho školstva – zatvorenie škôl. Zatvorená univerzita nikdy nedokáže vyvinúť taký ekonomický tlak ako materská či základná škola. Rozhodli sme sa preto, že počas štrajku sa vysoké školy stanú tribúnou pre nespokojných učiteľov, ako aj miestom otvorenej a kritickej diskusie o smerovaní slovenského školstva. Prerúšením práce sme chceli vytvoriť priestor i čas na to, aby sa vysokoškolskí pedagógovia i študenti aktívne zapojili do zápasu za dôstojné spoločenské postavenie učiteľského stavu a za lepšiu budúcnosť vzdelávania na Slovensku.

Počet ľudí, ktorí vopred potvrdili účasť na štrajku, dosiahol deň pred jeho začiatkom sotva stovku. Začínali sme s malou dušičkou. Postupne sa však

štrajk začal šíriť a číslo presiahlo hranicu dvoch, štyroch, piatich stoviek. Zrazu štrajkovali zamestnanci univerzít v Bratislave, Košiciach, Žiline, Prešove, Banskej Bystrici, Ružomberku, Trnave či Nitre. Cítili sme podporu aj zo strany mnohých kolegov, ktorí sa z rôznych dôvodov rozhodli neštrajkovať. Prekvapilo nás, ako aktívne sa k udalostiam postavili študenti. Nie raz som sa stretol s názorom, že vďaka štrajku sú na svoju *alma mater* znova hrdí. Takmer v každom univerzitnom meste sa konalo množstvo sprievodných verejných podujatí. Spolu ich bolo vyše sedemdesiat, teda viac ako tri každý deň. Išlo o diskusie, workshopy, demonštrácie, koncerty či besedy s učiteľmi – všetko na podporu požiadaviek zamestnancov regionálneho školstva a šírenie povedomia o problémoch tohto sektora.

Dosluhujúca vláda vytrvala v postoji, ktorý predvídavo zaujala už januári: do piateho marca sa pre učiteľov už nedá nič urobiť. S príchodom volieb zostali požiadavky bez jasného adresáta, a tak sme štrajk na vysokých školách po troch týždňoch prerušili. Od 7. 3. sú obe iniciatívy v spoločnej štrajkovej pohotovosti a naďalej trvajú na splnení pôvodných troch požiadaviek.

Čo teda priniesol štrajk na vysokých školách? Od začiatku sme čelili kritike, že počet štrajkujúcich je príliš nízky; exminister Draxler dodnes hovorí o vysokoškolskom štrajku len v úvodzovkách. Iste: ak za základ na výpočet podielu štrajkujúcich vezmeme celkový počet zamestnancov vysokých škôl (prípadne počet ich pedagógov), získame zanedbateľné číslo. Týmto postupom sa však zakrýva fakt, že na niektorých pracoviskách (Filozofická a Prírodovedecká fakulta UK, Fakulta matematiky fyziky a informatiky UK, Fakulta riadenia a informatiky ŽU, Fakulta informatiky a informačných technológií STU) sa do solidárneho štrajku zapojila až štvrtina zamestnancov, ba niekde i viac. Pripomínam, že každý štrajkoval bez toho, že by si od splnenia požiadaviek mohol sľubovať akýkoľvek osobný prospech.

Ešte menej viditeľné, no tým cennejšie, sú zmeny, ktoré štrajk priniesol na úrovni medziľudských vzťahov: na jednotlivých pracoviskách, medzi katedrami, fakultami a vysokými školami, ale aj medzi rôznymi stupňami vzdelávacieho systému. Vytvorili sa väzby, ktoré sa stanú základom spoločného postupu v ďalších zápasoch. Osobne som štrajk na vysokých školách vnímal aj ako generálku pred prípadným väčším, spoločným štrajkom všetkých zamestnancov školstva.

Zdá sa totiž, že inak to nepôjde. V roku 2014 dosahoval tarifný plat mladého učiteľa v regionálnom školstve (11. platová trieda, rok praxe) úroveň asi 0,5-násobku priemernej mzdy všetkých zamestnancov s vysokoškolským vzdelaním. V roku 2008 išlo o 0,45-násobok. Ak tento tarifný plat prirovnáme k priemernej mzde všetkých 25 – 29-ročných zamestnancov v slovenskom hospodárstve (bez ohľadu na vzdelanie), zistíme, že v roku 2014 bol pod úrovňou 0,8-násobku (v roku 2008: 0,71-násobok). Inými slovami, absolvent učiteľského

odboru sa môže rozhodnúť pre lukratívnu kariéru, ktorá mu prinesie asi o polovicu nižší plat než majú ostatní absolventi, resp. o 20 % nižší plat ako majú v priemere jeho rovesníci. Dôsledky sú evidentné: zo školstva odchádzajú mladí učitelia, nových prichádza málo. Klesá záujem o štúdium učiteľských odborov. Napríklad na našej fakulte kedysi veľmi populárna kombinácia „filozofia – história“ dnes bojuje o uchádzačov.

Ani starší učitelia na tom nie sú oveľa lepšie: tarifný plat skúseného učiteľa (11. platová trieda, 15 rokov praxe) bol v roku 2014 na úrovni 0,56 násobku priemerného platu vysokoškolsky vzdelaných (2008: 0,51-násobok). Námietka, že od roku 2014 sa tarifné platy zvyšovali, a to hneď dvakrát, neobstojí. Rástli aj mzdy v iných odvetviach (v priemere o asi 3,5 %). Ak aj reálna životná úroveň učiteľov neprešľapuje na mieste, hýbe sa slimačím tempom.

V prvý deň štrajku na vysokých školách som dostal rozhorčený e-mail od pracovníčky jednej univerzity na východnom Slovensku. Vraj jej kolegyne zo základných a stredných škôl s rovnakým počtom odpracovaných rokov zarobia viac ako ona, pedagogička na vysokej škole. Štrajk preto nepodporí. Nuž, áno, ohodnotenie vysokoškolských učiteľov (nehovoriac o nepedagogických zamestnancoch) je naozaj nízke a často sa nelíši od údajov, ktoré som už uviedol. Závist' a truc však situáciu nezlepšia.

Naopak, prvým konštruktívnym krokom je už to, že sme ku každému dňu štrajku v regionálnom školstve pripojili jeden deň štrajku na vysokých školách. Časť zamestnancov vysokých škôl aktívne a bez okolkov vystúpila na podporu svojich kolegov. V ďalšom období budeme pokračovať v budovaní solidarity medzi zamestnancami rezortu: stretávať sa, diskutovať, organizovať spoločné akcie, zapájať aj tých, ktorí dosiaľ z rôznych dôvodov váhali, a spoločne vyvíjať tlak na novú vládu. Slovenskí pedagógovia – v regionálnom školstve i na vysokých školách – viac ako dve desaťročia čakali na to, že sa zásadne zlepší ich postavenie. Bez vlastného pričinenia budú odsúdení čakať ďalej.

Juraj Halas  
člen Iniciatívy vysokoškolských učiteľov

## Recenzie

**JANOŠKO, Pavol; NESLUŠANOVÁ, Silvia: Škola s inkluzívnou klímou**

Ružomberok: VERBUM 2014, 98 s. ISBN 978-80-561-0193-3

Publikácia autorov pôsobiacich vo vysokoškolskom prostredí Janoško, P. – Neslušanová, S. sa zaoberá problematikou etablovania inkluzívneho vzdelávania v materských a základných školách. Obsahuje tri teoretické kapitoly, ktoré slúžia ako podklad pre spracovanie štvrtej empirickej časti.

Prvá kapitola približuje zahraničné odborné stretnutia za účelom formulácie základných východísk konceptu inklúzie a ich dopad na historickú zmenu v chápaní inkluzívneho vzdelávania. Teoretické východiská na podporu inklúzie sa stali podnetom pre ratifikáciu dôležitých dokumentov, ako aj vzniku nových národných a nadnárodných projektov. Nejednoznačnosť napĺňania princípov inkluzívneho vzdelávania v praxi, demonštruje na príklade niekoľkých autorov a ich názorov na vymedzenie pojmu inklúzie. Ďalej sa zaoberá kľúčovými komponentmi v prostredí školy, ktoré vplývajú na úspešnosť presadzovania myšlienok inklúzie a možnými nástrahami zabraňujúcimi jej napĺňaniu. Vymedzením cieľov inklúzie v školskom prostredí sa snaží identifikovať možnosti zmien na praktickej úrovni, pričom nezanedbáva ani jej samotných aktérov počnúc učiteľským kolektívom až po adaptáciu žiaka s postihnutím, narušením alebo ohrozením.

Druhá kapitola prináša poznatky o rodinne a jej funkčnosti, ktorá sa významným spôsobom podieľa na formovaní proinkluzívnych názorov a postojov. Popisuje rodinu ako vzťahový systém, ktorej základom je triádové rodinné zoskupenie. Následne na to nadväzuje analýza primárnej a sekundárnej vzťahovej väzby a jej vplyv na osobnosť dieťaťa. Zaoberá sa popisom životného cyklu rodiny, jednotlivca a psychickými potrebami, ktoré sú v nej satureované. Upozorňuje na možné faktory, príčiny nefunkčnosti rodiny, pričom ich dáva do protikladu s charakteristickými prvkami vnútorných a vonkajších zdrojov reziliencie rodiny, podieľajúcich sa na jej funkčnosti.

Tretia kapitola je venovaná samotnému školskému prostrediu v prepojení na inkluzívne vzdelávanie. Identifikuje vzájomné vzťahy medzi kvalitou, kultúrou, klímou školy a klímou triedy podieľajúcich sa na výslednom efekte inklúzie. Zaoberá sa zmenou postavenia pedagóga v kontexte inkluzívnej edukácie, požiadavkami a kompetenciami kladnými na jeho osobnostný a profesijný rast. Záverom identifikuje bariéry úspešnosti školskej inklúzie, pričom popisuje najčastejšie sociálno-patologické javy, týkajúce sa detí v školskom veku ako sú prejavy záškoláctva, šikanovania, syndrómu CAN,

kriminality, smútku a stresu žiaka v nadväznosti na možnosti riešenia daných problémov sociálnym pedagógom alebo iným odborným zamestnancom školy.

Štvrtá kapitola predstavuje výsledky výskumu v rámci projektu KEGA č. 035UK-4/2013, ktorého cieľom bolo zmapovať faktory ovplyvňujúce úspešnú inklúziu v materských školách. Prvá časť výskumu bola realizovaná prostredníctvom dotazníku, zameraného na zmapovanie faktorov, ktoré ovplyvňujú úspešnú inklúziu v bežných materských školách. Výsledky prinášajú porovnania ohľadom týchto sedem oblastí týkajúcich sa inkluzívnej edukácie a to: rámcové podmienky a využitie zdrojov, proces výchovno-vzdelávacej činnosti (výchovy), riadenie a organizácia, vzájomná interakcia, postoje k inklúzii, kooperácia školy s inými zariadeniami, vzdelávanie a ďalšie vzdelávanie zamestnancov. Súbežne s kvantitatívnou fázou výskumu prebiehala aj kvalitatívna fáza výskumu zameraná na hlbšie porozumenie aspektom inkluzívnej sociálno-výchovnej činnosti. Výskumné zistenia poukazujú na sedem dôležitých faktorov, ktoré sú predpokladom úspešnej inklúzie v materských školách na Slovensku a podporujú efektívnu terapeutickú a sociálno-výchovnú činnosť v školskom prostredí a to klíma materskej školy, odborný zamestnanec, asistent pedagóga, osвета inklúzie, sociálna sieť v spádovej oblasti, navýšenie štátneho rozpočtu, participatívne povedomie spoločenstva, komunity. Na záver obsahuje odporúčania ako zlepšiť podmienky inkluzívneho vzdelávania v školskom prostredí v súlade s výsledkami výskumného šetrenia.

Predkladaná publikácia je spracovaná veľmi prehľadne, jednotlivé kapitoly poskytujú dostačujúci prehľad o problematike inklúzie v školskom prostredí, pričom nezabúdajú upozorniť na nedostatky v tejto oblasti týkajúcich sa aj absencie odborných zamestnancov na školách (napr. sociálny pedagóg). Výskumná časť poskytuje relevantné podnety ohľadom zlepšenia praktických podmienok realizácie inkluzívneho vzdelávania v materských školách. Zároveň môže poslúžiť ako vhodný podnet pre jednotlivých aktérov podieľajúcich sa na procese inklúzie k ich vlastnej sebareflexii, ako možno ciele inklúzie pretaviť do praktickej roviny.

Jana Turčeková

PdF TU Trnava

so školiacim pracoviskom UVSK SAV Bratislava

**OBERUČ, Jaroslav; UŠIAK, Gustáv SLÁVIKOVÁ, Gabriela: Základy pedagogiky**

Dubnica nad Váhom: Dubnický technologický inštitút 2014, 150 s. ISBN 978-80-89732-13-5

V ostatných rokoch niet vysokej školy, na ktorej by nevychádzali knihy alebo učebné texty, ktoré slúžia študentom k štúdiu. Už dávnejšie sa však konštatuje aj to, že niektoré z vydávaných publikácií nespĺňajú požiadavky kvality ich obsahu, často sú oponované – recenzované kolegami z pracoviska a pod. Dost často sa sleduje skôr kvantita vydávaných publikácií, menej kvalita. Pravda, uvedený pohľad sa nedá zovšeobecniť lebo sú aj významné rozdiely medzi jednotlivými publikáciami a aj školami.

Sám som pred viac ako rokom „neformálne recenzoval“ opisovanú publikáciu a mal som k nej viacero pripomienok a námetov a odporučil som zásadnú opravu, obohatenie, resp. úpravu textu tak, aby skutočne reflektovala súčasnú pedagogiku. Žiaľ, po vydaní knihy som zistil, že autori si veľa námahy s mojimi pripomienkami nedali a ich rukopis „uzrel svetlo sveta“. Rád by som poznamenal a podčiarkol, že osobne si vážim každú knihu, pretože každá prináša isté poznatky pre čitateľa. Lenže, ak dnes hovoríme, a temer denne, o kvalitnej príprave budúcich učiteľov potom im máme ponúkať aj kvalitnú literatúru, akcentujúcu súčasné poznanie. Recenzovaná publikácia, poviem to prozaicky, má od uvedeného dost' ďaleko. Pripomína mi „úvody do pedagogiky“ z obdobia, takpovediac polovice 20. storočia.

Prvá kapitola „*Podstata pedagogiky a jej základné pojmy*“ – už samotný počet 13 strán kapitoly naznačuje, že ide skutočne len o náčrt problematiky. Všetky pojmy spadajúce do tejto kapitoly sú „vysvetlené“ heslovite – skôr slovníkovo ako učebnicovo, bez vzájomného prepojenia a nadväznosti, bez hlbšieho vysvetlenia alebo aspoň zdôraznenie podstaty. Autori mi akiste prepáčia ak uvediem, že také pojmy ako edukačná realita, edukačný proces, edukačné prostredie, edukátor a edukant (s. 19) – „vysvetlit“ jednou, resp. dvoma vetami je v takejto publikácii ozaj nedostatočné.

„*Človek a výchova*“ na 8 stranách ja naozaj málo, a to najmä preto, že na 3 stranách je opísaná len periodizácia ľudského veku. Čitateľ, no najmä študent by sa mal z knihy dozvedieť podstatne viac o výchove, ale aj o kognitivizácii, afektívnosti, psychomotorike a pod., veď to všetko spadá do predmetnej časti a pod.

Ďalšia kapitola „*Faktory utvárajúce osobnosť*“/9 strán/ – obsahuje opis vývinu, krátky opis vonkajších a vnútorných činiteľov. stručné pripomenutie druhov výchovného pôsobenia a takisto veľmi stručné, navyše nesystémové opísanie názorov na utváranie osobnosti. Od novšieho textu by som očakával,

napr. úvahu o edukácii a vychovávaní, ideály a ciele výchovy, klasifikáciu cieľov a pod.

O ďalšej kapitole sa vyjadrovať nebudem – je to stručný opis pedagogických vied a stručný opis vzťahu pedagogiky k iným vedám.

„*Históriu výchovy a vzdelávania*“ – piata kapitola – akceptujem. Pravda, viaceré smery a aj prínos mysliteľov je spracovaný veľmi stručne a miestami nie je vystihnutá podstata, napr. opis ITV /Kovalikova a Olsenova/ nespočíva v tom čo je opísané v knihe.

Ostávajúce kapitoly „*Miesto základných činiteľov v procese výchovy a vzdelávania osobnosti*“ (autori opisujú rodinu a jej vplyv na jedinca, školské zariadenia, ba aj vplyv „druhotných výchovných činiteľov“, do ktorých podľa autorov patrí tlač, rozhlas, televízia, ale aj tradície a pod. Neviem či ide skutočne o „druhotné činitele“ a prečo autori nepoužili zaužívaný pojem masmédiá a pod.

„*Výchova a vzdelávanie v školách a školských zariadeniach SR*“ – je kapitola opisujúca školy v SR a systém školstva. Škoda, že bez charakterizovania úloh a cieľov jednotlivých typov a stupňov škôl a pod. Je to naozaj púhe vymenovanie toho čo v podstate každý vysokoškolák ovláda. Chýba mi, napr. charakteristika modernej školy, činitele pôsobiace na školu, funkcie školy.

Kapitola „*Pedagogické princípy*“ patrí ku kapitolám pomerne slabo spracovaným. Chýba mi v nej rozdelenie na princípy výchovné a didaktické. V kapitole nájdeme názov podkapitoly „*Zásadné pedagogické princípy a zásady*“, ale v kapitole sú opísané didaktické zásady. Autori používajú pojem princíp a aj zásada, ale nevysvetlili etymológiu týchto pojmov. Študent potom – raz číta pojem princíp, raz zásada. Ani táto kniha sa nevyhla tomu, že sú v nej printované len a len klasické /Komenského/ zásady, hoci súčasná pedagogika a didaktika rozpracúvajú aj viaceré ďalšie, pre súčasnosť a budúcnosť edukácie nemej dôležité zásady.

Publikáciu uzatvára kapitola „*Pedagogická komunikácia*“. Je v nej opis najzákladnejších aspektov komunikácie.

To je v podstate stručné predstavenie knihy. Vyššie som napísal, že v podstate si vážim každú knihu. Moje konštatovanie vzťahujem aj na recenzovaných, avšak musím dodať, že ide o knihu, ktorá svojim obsahom a rozsahom je skôr vhodná pre stredoškolských študentov, menej pre vysokoškolákov budúcich učiteľov. Potom sa čudujeme a počúvame kritiky, že našim mladým začínajúcim učiteľom chýba dôsledná príprava a pripravenosť na školskú prácu.

Čo mi teda v publikácii chýba, resp. prečo mám k nej isté kritické pohľady? V prvom rade je to mimoriadne stručné spracovanie jednotlivých oblastí, navyše bez akcentu na podstatu opisovaného. V publikácii by som prijal, napr. opis výchovy ako spoločenského javu, opis zákonitostí výchovy, triedenie

cieľov, aspoň stručný opis zložiek výchovy – to v recenzovanej práci úplne chýba. O metódach výchovy (a aj vzdelávania) je len stručná zmienka, pričom princípom je venovaná celá kapitola!

Základy pedagogiky musia venovať oveľa väčšiu pozornosť antropogénnym činiteľom výchovy a nie len tak ako je to v recenzovanej knihe.

Akiste len autori vedia prečo sa autori nevenovali aj pedeutologickej oblasti – učiteľovi a jeho osobnosti, jeho kompetenciám. Pedeutologické, ale aj ostatné načrtnuté aspekty považujem práve v základoch pedagogiky za dosť významné, pretože práve týmto „vstupným“ predmetom do učiteľského štúdia sa kladú základy vzťahu k učiteľstvu

V knihe mi chýba, a to dosť významne, aj opis výskumných metód ako základ poznávania a chápania, ale aj porozumenia vzťahom v edukácii. Ved' študent začínajúci poznávať problematiku výchovy a vzdelávania by mal získať aspoň orientačnú predstavu o tom ako sa získavajú poznatky o tom.

Na záver chcem poznamenať, že mojim pohľadom v nijakom prípade nemám v úmysle znevažovať prácu autorov. Chcem zdôrazniť potrebu toho, aby sme študentom ponúkali také texty, ktoré reflektujú súčasnosť poznania, ktoré prispejú k ich profesionalite, k formovaniu postojov k profesii a pod. Zastávam názor, že práve „Základy pedagogiky“ sú takým predmetom, ale aj oblasťou, ktoré majú k tomu významne prispieť. Posudzovaná publikácia je svojim obsahom, no najmä rozpracovaním vyššie v texte načrtnutých oblastí skutočne len skromným príspevkom k tomuto. Odporúčal by som ju skôr žiakom stredných škôl, pre študentov vysokých škôl – budúcich učiteľov – je obsahovo a nezdráham sa vyjadriť, že aj odborne, pomerne chudobná.

Erich Petlák  
Katolícka univerzita  
Ružomberok

**ČAPEK, Robert: Moderní didaktika. Lexikon výukových a hodnoticích metod**

Praha: Grada Publishing 2015, 624 s. ISBN 978-80-247-3450-7

Publikácia Moderní didaktika prináša skutočne moderný pohľad na vyučovanie didaktiky. Učiteľom poukazuje na veľké množstvo vyučovacích metód. Konkrétne vyučovacie metódy sú popísané zrozumiteľným spôsobom pre praktické využitie na hodinách. Autor popisuje všetky vyučovacie metódy a aktivity, ktoré by mal vo svojej praxi využívať každý učiteľ. Uvádza aspekty vyučova-

nia pútavým, zaujímavým a aktívnym spôsobom a tým práve ukazuje smer k efektívnemu a kvalitnému vyučovaciemu procesu.

Podme však pekne po poriadku. Publikácia je rozčlenená na 6 kapitol s rozsahom 604 strán. Aj keď sa môže na prvý pohľad zdať ako príliš rozsiahla autor kládol dôraz nielen na kvantitu ale aj kvalitu spracovania.

V úvode sa autor vyjadruje k súčasnému stavu vzdelávania v českých školách. Na situáciu poukazuje aj konkrétnymi postrehmi priamo z praxe. V poslednej časti úvodu autor uvádza, že „pestré výukové metódy sú zárukou, že v predmete bude dosahovať úspech väčší počet žiakov“. (s. 26)

V prvej časti publikácie nazvanej „Didaktická vsuvka“ sa autor zameriava na svoj vlastný vyučovací proces. Popisuje v krátkosti šesť vyučovacích hodín ako ich učil „klasicky“. Následne popisuje tie isté vyučovacie hodiny toho istého predmetu s využitím správneho didaktického postupu moderného učiteľa.

Autor odporúča podávať žiakom neustále ďalšie a ďalšie metódy aby sa „neokukali“ a „motivačný efekt novosti“ fungoval. Metódy navrhuje modifikovať a upravovať žiakom a novým témam na mieru. Žiaci sa nestretnú z rovnakou hodinou, niektoré aktivizujúce metódy prebehnú iba 1 krát za celý školský rok.

Druhou kapitolou nazvanou „Metodologický úvod“ autor poukazuje na iné publikácie o didaktike. Hneď na začiatku kapitoly uvádza odlišnosť od didaktík v zahraničí najmä tým ako sú zamerané na prax. Uvádza, že jeho publikácia nie je zameraná na definície ani členenia a považuje za hanbu, že takéto didaktiky stále vychádzajú.

R. Čapek sa v publikácii vyhýba akýmkoľvek definíciám, triedeniam, členeniam a klasifikáciám. Tvrdí že je to zbytočné ale aj nemožné. A práve preto ako jedinú možnosť kategorizovania vyučovacích metód pre Modernú didaktiku si zvolil formu lexikonu. Preto si v tejto metodike zoradil metódy abecedne podľa kategórií. Aj v jednotlivých podkategóriách sú aktivity zaradené abecedne. Výnimku tvoria iba prípady, kedy bolo potrebné začať tým základným. Mnohé metódy sú priesečníkom viacerých kategórií na čo je upozornené formou vložených odkazov.

Aby bola posilnená použiteľnosť metód zaraďuje autor rôzne varianty, praktické príklady a ukážky. U popísaných metód sa neobjavujú napríklad pomôcky alebo výučbové ciele. V závere druhej kapitole autor upozorňuje na to, že kniha nie je metodikou, čo nie je ani jej účel. „Kniha je – a to úmyselne – antidefiničná, antinormatívna, anticitačná, antitypologická a antiriadiacia.“ (s. 33)

Kľúčovou a najrozsiahlejšou je tretia kapitola „Výučbové metódy“, ktorá prináša čitateľovi pohľad ne jednotlivé metódy, ktoré sú vybrané a popísané

tak, aby boli využiteľné pre všestranné použitie, sú vhodne doplnené príkladmi, ilustráciami.

Jednotlivé metódy sú zoradené abecedne a umožňujú prehľadné a rýchle použitie. Sú to metódy, s ktorými sa už skúsení učitelia určite stretli (brainstormingové, manažerské, hry, rébusy, pojmové, myšlienkové, ...), ale aj metódy, ktoré sú pre mnohých nové alebo veľmi málo využívané (daltonské, decrolyho, dramatizačné, herbartovské, pohybové, montessoriovské, waldorfské, ...). Autor zoznamuje čitateľa aj s didaktickými prostriedkami a podáva presný návod na využitie daných metód vo vyučovacích hodinách.

Metodologicky a didakticky sú veľmi vhodne popísané aj metódy hodnotiace v štvrtej kapitole. Najskôr sa autor venuje hodnoteniu žiakov učiteľom, následne sebahodnoteniu žiakov a potom hodnoteniu žiakov navzájom. Autor tu uvádza dva základné pojmy hodnotenie a evalvácia. V prvej časti hodnotenie žiakov učiteľom sú vymedzené pojmy: klasifikácia, slovné hodnotenie, bodové hodnotenie, percentuálne hodnotenie, kritériálne hodnotenie, kombinácia hodnotení. Druhá časť sebahodnotenie žiakov sa venuje hlavne: hodnotiacemu listu, portfóliu, písomnému sebahodnoteniu, sebahodnoteniu škálou, sebahodnoteniu individuálnej práce a spoluohodnoteniu s učiteľom. V časti vzájomné hodnotenie žiakov sú uvedené metódy: farby, kritériá a body, návšteva galérie, plus/mínus, swot analýza.

V poslednej časti publikácie „Didaktická literatúra“ autor uvádza literatúru z oblasti didaktiky ktorú odporúča, ktorú radšej neodporúča a ktorú rozhodne neodporúča. Už v úvode sa zmieňuje, že je v skutku pomerne častou otázkou si správne vybrať literatúru z oblasti didaktiky. Krátke minirecenzie sú určite nápomocné pre učiteľov zaujímajúcim sa o daný typ literatúry.

Šiesta kapitola s názvom „Škola s dobrou didaktikou“ pojednáva o didaktickom apendixe, organizácie výučbového dňa a vyučovania vôbec a o žiakoch, triedach a učiteľoch.

V závere autor sám uvádza, že s otázkou či existuje nejaká kniha, kde by boli popísané všetky metódy, ktoré by sa mohli v triedach používať sa stretol veľakrát. Takáto publikácia doteraz neexistovala. Predmetná publikácia je výborným poradcom a nenahraditeľným návodom pre každého, nielen pre začínajúceho učiteľa.

Oceňujem, že publikácia ako už mnohé publikácie didaktiky, neopakuje len didaktické teórie a definície, ale je zameraná predovšetkým k efektívnemu a aktívnemu praktickému vyučovaniu. Knihu určite ocenia ako učitelia tak aj študenti na pedagogických fakultách.

Eva Tóblova  
Pedagogická fakulta, UK  
Bratislava