

PEDAGOGICKÉ ROZHL'ADY

METODICKO-
PEDAGOGICKÉ CENTRÁ
SLOVENSKA

$\frac{1}{2010}$

A

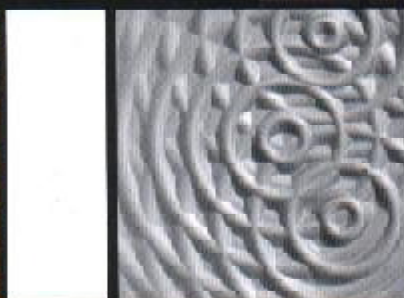


B

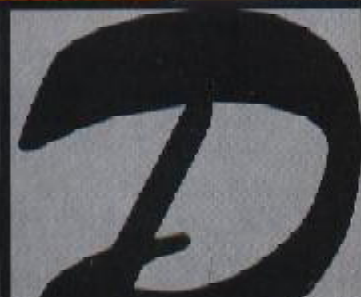
BB



&

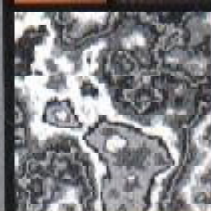


K



PR

AZ



α



ODBORNO-METODICKÝ ČASOPIS

OBSAH

VÝCHOVA A VZDELÁVANIE ŽIAKA	
•Štefan Porubský: Edukačné doktríny a kríza súčasnej školy	... 1
•Eva Sihelská, Boris Sihelský: Ako poznávať (skúmať) gramotnosť žiakov (2. časť)	... 4
•Mária Čížová: Možnosti integrácie projektu a kooperatívneho vyučovania	... 8
•Ján Žilka: Kľúčové kompetencie žiakov v projektovom a tradičnom vyučovaní	... 11
•Pavol Tománek: Náboženská výchova na ZŠ v SR, ČR a Rakúskej republike v komparatívnej relácii	... 13
RIADENIE ŠKOLY	
•Lubomíra Dzivý Baluchová: Učiteľ ako tvorca pozitívnej edukačnej klímy triedy a školy	... 20
•Jana Hanuliaková, Katarína Hollá: Elektronické šikanovanie a jeho vplyv na klímu triedy	... 22
•Vladimír Poliach, Miroslav Valica: Názory učiteľov na koncepciu a kurikulum etickej výchovy	... 24
•Dana Hanesová: Trendy v pedagogickom výskume Správa z vedeckej konferencie EERA 2009	... 28
INFORMÁCIE A RECENZIE	
•Jana Balážová: Niečo o inkluzívnej pedagogike	... 29
•Daniela Ďurajková: KAFOMET - Katalóg foriem a metód pre pedagógov	... 30
•Tímea Zatková: Pedagogická komunikácia	... 31
PREDSTAVUJEME	... 32
•Zuzana Adamíková	
AFORIZMY	
•Jozef Bily	

PEDAGOGICKÉ ROZHĽADY

Časopis pre školy a školské zariadenia

1/2010

Dvojmesačník

Ročník 19

Editor:

Metodicko-pedagogické centrum

Bratislava

VÝKONNÁ REDAKCIA

ŠÉFREDAKTOR:

Marián Valent - MPC RP B. Bystrica

VÝKONNÁ REDAKTORKA:

Viera Stankovičová - MPC RP B. Bystrica

TECHNICKÝ REDAKTOR:

Ivan Rafaj - MPC RP B. Bystrica

ČLENOVIA:

Jozef Lauko - ŠŠI B. Bystrica

Brigita Šimonová - FHV UMB B. Bystrica

Miroslav Valica - PF UMB B. Bystrica

REDAKČNÁ RADA:

Sylvia Laczová - MPC GR Bratislava

Iveta Martinčeková - MPC RP Bratislava

Ivan Pavlov - MPC RP Prešov

Jaroslava Urbánková - MPC RP Trenčín

Mária Kavečanská - MPC RP Košice

Eva Krčahová - MPC RP Nitra

Mária Šnidllová - MPC RP Žilina

Ivan Stankovský - ŠIOV Bratislava

Gabriela Porubská - PF UKF Nitra

ZAHRANIČNÍ KOREŠPONDENTI:

Milan Pol - Česká republika

Kristóf Lajosné Antónia - Maďarsko

ADRESA REDAKCIE:

Metodicko-pedagogické centrum

regionálne pracovisko Horná 97

975 46 Banská Bystrica

Tel.: 048/4722 905 Fax: 048/4722 933

e-mail: viera.stankovicova@mpc-edu.sk

www.rozhlady.pedagog.sk

Vyšlo 12. marca 2010.

Nevychádza počas letných prázdnin.

Evid. číslo: EV 3414/09

ISSN 1335-0404

Za obsah a pôvodnosť rukopisu zodpovedá autor.
Redakcia sa nemusí vždy stotožňovať s názormi autora.
Nevyžiadané rukopisy nevraciamy.

Časopis vychádza s finančnou podporou
Ministerstva školstva SR.

EDUKAČNÉ DOKTRÍNY A KRÍZA SÚČASNEJ ŠKOLY

Štefan Porubský, Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela, Banská Bystrica

Anotácia: Príspevok sa venuje niektorým otázkam rozvojových trendov školskej edukácie z pohľadu súčasnej krízy školy, ktorá môže mať rozmanité príčiny i interpretácie. Autor, vychádzajúc z vývojových scenárov školstva načrtnutých v rámci programov OECD, vymedzuje štyri edukačné doktríny, ktoré v súčasnosti ovplyvňujú vývoj edukačných trendov.

Kľúčové slová: kríza, vývojové línie školstva, filozofujúca, ekonomizujúca, psychologizujúca a sociologizujúca edukačná doktrína, personalistický, tradicionalistický, akontabilný a utilitaristický prístup k edukácii.

Žijeme aktuálne v dobe, ktorú vnímame ako krízovú. O kríze sa hovorí v súvislosti s takmer všetkými oblasťami kultúry a civilizácie a v globálnom meradle. Naděžda Pelcová (2004) považuje pojem kríza za jeden z kľúčov k porozumeniu dnešnej doby. Objasňuje **tri sémantické modely krízy**. Prvý je kríza ako **revolúcia**, kedy sa v búrlivých turbulenciách prechádza z jednej vývojovej etapy do druhej. Druhý sémantický model predstavuje krízu ako konečnú fázu dejín - **katastrofu**. Tretí model považuje krízu za **trvalý stav dejín**. Tento, na rozdiel od predchádzajúcich dvoch modelov, nemá negatívne vyznenie, ale je tým „čo cibí myslenie a iniciuje riešenia“. V žiadnej chvíli však nemožno s určitosťou povedať, do čoho daný kritický stav vyústi. Pre stav krízy je totiž príznačné práve to, že proces nemáme pod kontrolou a nevieme odhadnúť dôsledky všetkých svojich rozhodnutí (Pelcová, 2004). Každý model krízy je však aj výzvou k činu. Je vždy otázne, či má tá-ktorá civilizácia vôľu čeliť historickým výzvam. Ak uvažujeme o súčasnom kritickom stave, môžeme konštatovať súhlasne s I. T. Budilom (2007), že v súčasnej dobe prevažuje tón, ktorý nie je apokalyptický, ale predsa len prezrádza **kultúrnu únavu**.

Jedným z dôsledkov tejto kultúrnej únavy je jav, ktorý označujeme ako **krízu školy**. Čo táto kríza znamená? Je to situácia búrlivého prechodu z jedného štádia vývoja do druhého, či ide o katastrofu a historický koniec školy, alebo je to „trvalý stav dejín“ a je výzvou na hľadanie riešenia a cibrenie myslí tak, aby sme procesy dostali pod kontrolu a dokázali odhadnúť dôsledky našich rozhodnutí.

V rámci programu OECD pod názvom *Schooling for Tomorrow* vznikla na začiatku 21. storočia štúdia (OECD, 2001, OECD, 2003), ktorá formulovala možné **scenáre vývoja školstva** v perspektíve 15 - 20 rokov v troch vývojových líniách.

Prvá vývojová línia - extrapolácia: pokračovanie súčasného stavu v podobe dvoch scenárov - tradičný model školy (byrokraticky riadené školské systémy), krízový model školy (rozpad školy, únik z učiteľstva).

Druhá vývojová línia - rescholarizácia: posilňovanie funkcií školy v podobe scenárov smerom k modelu komunitnej školy (škola ako centrum spoločenského života obce), model školy ako učiacej sa organizácie (orientácia na individuálne učebné procesy žiakov a sebazdokonaľovanie škôl ako učiacich sa organizácií).

Tretia vývojová línia - descholarizácia: zanikanie funkcií školy prebiehajúcich podľa možných scenárov - model učebných sietí (deinštitucionalizácia učenia sa prostredníctvom školy smerom k učeniu sa prostredníctvom informačným sieťam založených na báze informačno-komunikačných technológií), trhovú model školy (uplatňovanie trhových princípov vo vzde-

lávaní) (bližšie OECD, 2001, Kotásek, 2004).

Ukazuje sa, že v súčasnosti sa vývoj neuberá v jednej z uvedených línií, ale každá z nich sa nejakým spôsobom premieta do každodenného života školy.

Škola svojou podstatou vždy plnila **kultúrno-transmisívnu funkciu**, keď sa v rámci medzigeneračnej komunikácie prostredníctvom inštitútu školy uchovávali a rozvíjali kultúrne hodnoty. To, čo v tomto smere charakterizuje súčasnú školu, je **hodnotová prázdnota**. Legitimita a integrita školy sa uchováva systémom byrokratického riadenia, ktoré sa uplatňuje v podobe rôznych kurikulumných modelov, kde vymedzenie cieľových kategórií neumožňuje skutočné autonómne fungovanie učiteľa v procese výučby. Aj formálne decentralizované riadenie školského systému ďalej skryte uplatňuje **byrokratický prístup**.

V dôsledku formálnej decentralizácie, ale byrokratického ponímania systému riadenia sa obmedzuje pedagogická autonómia učiteľov. **Spoločenský status učiteľa** má klesajúcu tendenciu. Ponímanie profesionality učiteľa je stále v zajatí tradičných prístupov, čomu sa podriaďuje ich príprava, v mnohom nezodpovedajúca potrebám praxe. Výsledkom je nezvládanie pedagogických situácií a profesionálna rezignácia.

Predstava o tom, že škola sa stane akousi sociálnou kotvou miestnych spoločenstiev a v rámci procesov celoživotného vzdelávania sa stane otvorenou inštitúciou poskytujúcou priestor na napĺňanie sociálnych a kultúrnych cieľov vzdelávania je dnes výrazne limitovaná dvoma okolnosťami. Prvou je skutočnosť, že **miestne spoločenstvá sú**, v dôsledku zvýšenej mobility jej členov z dôvodov výkonu ich profesie, **výrazne atomizované**. Druhou okolnosťou je skutočnosť, že **škola má obrovské problémy plniť svoje primárne funkcie** a ako byrokratizovaná inštitúcia nie je schopná fungovať v zmysle potrieb miestnych spoločenstiev, ktoré ju vnímajú **skôr ako „štátnu“, než ako „komunitnú“ inštitúciu**.

Možnosti sebazdokonaľovania škôl ako učiacich sa inštitúcií sú podmienené jednak potrebou vnímať hodnotu vzdelania ako verejný majetok, a teda adekvátne vzdelávanie podporovať z verejných zdrojov a na druhej strane aj širokou podporou celej spoločnosti, médií a občanov (Kotásek, 2004). Prognózovanie tejto vývojovej tendencie, ktorá sa prezentovala ako najviac žiaduca, vychádzalo z veľmi optimistického pohľadu autorov na možnosti ďalšieho sociálno-ekonomického vývoja. Táto línia sa realizuje dnes viac na deklaratívnej, než na reálnej úrovni. Spoločenská a mediálna podpora tejto myšlienky stále nie je aktuálna. Problematická sa javí aj téza o hodnote vzdelania ako verejnom majetku. **Vzdelanie** je stále viac vnímané ako **komodita**, ktorá sa za určitú cenu dá predať na trhu práce, preto je skôr spoločenský záujem o certifikovanú kvalifikovanosť než o vzdelanie ako ľudskú hodnotu.

K tomu smerujú aj samotné školy vo svojom, politicky podporovanom, úsilí o špecifickú profiláciu, čím vlastne sami unikajú od myšlienky **vzdelania ako hodnoty** smerom k myšlienke **kvalifikácie ako komodity**.

Skutočnosť, že čím ďalej, tým viac sa školy vnímajú ako „certifikačné“ inštitúcie, kde cenou dokladu o kvalifikácii je čas strávený v danej inštitúcii, vedie k naplneniu tretieho variantu vývojovej línie, ktorá je však v tomto smere deklarovaná ako najmenej žiaduca (Kotásek, 2004). Škola rezignovala na svoju **formatívnu funkciu** a na jej úkor sa usiluje o uplatňovanie **informatívnej funkcie**. V čase moderných informačno-komunikačných technológií a internetu je však v tomto smere čím ďalej tým viac anachronickou inštitúciou. Internet poskytuje dnes mladým ľuďom informácie potrebné pre osobnostný a profesijný rozvoj, možnosť sociálnych kontaktov, príležitosť pre zábavu, ako aj zdieľanie vlastných názorov a postojov s okamžitou spätnou väzbou. Siete „učiacich sa“ sú realitou, ktorá funguje aj bez účasti školy ako inštitúcie.

Školy sú deklaratívne prezentované ako spoločenské inštitúcie, ktorých cieľom je aj poskytovať **rovnosť šancí** v prístupe k vzdelaniu a prispievať tak k vyrovnávaniu sociálnych nerovností v spoločnosti. Skutočnosť je však taká, že sa školské systémy ocitajú v zajatí jednostranného „ekonomizovania“, keď sa do edukačného systému vnášajú **trhové princípy** ako jediný smerodajný ukazovateľ ich kvality. Podporovanie „profilovania sa“ škôl už na predprimárnom stupni vzdelávania vedie k ich úsiliu o maximalizáciu „zisku“ a rezignácii na pestovanie trvalých ale nekonjunkturálnych hodnôt.

V rámci tretej vývojovej línie sa najmarkantnejšie prejavuje rozpor medzi **deklaratívnymi aktami** a skutočnými **realizačnými postupmi**. Funkcie školy postupne zanikajú bez toho, aby to vyvolávalo pozornosť, či znepokojenie verejnosti. Descholarizácia je skrytou realitou a zasahuje stále nižšie vzdelávacie stupne školského systému. Prebieha na **linii paradoxov**:

a) Čím viac sa škola usiluje o posilňovanie svojej informatívnej funkcie (pokús o transfer zastaraných informácií modernými technológiami), tým viac upadá jej autorita a tým sa viac a viac uplatňujú byrokratické prístupy v uplatňovaní jej formatívnych funkcií, čo v konečnom dôsledku posilňuje tendenciu k uchovávaniu tradičného modelu školy a vytvára predpoklady pre fungovanie alternatívnych (ku škole) sietí „učiacich sa“.

b) Čím viac sa školy usilujú o vlastný profil, založený na maximalizácii zisku, tým sa stáva školský systém na nižších vzdelávacích stupňoch viac selektívny, znižuje sa tak pridaná hodnota poskytovaného vzdelania, čo znižuje kvalitu celého školského systému.

Ukazuje sa, že nádeje vkladane do druhej vývojovej línie neboli celkom opodstatnené. Škola a jej kríza nie je izolovaným sociálnym javom. Školská sústava je súčasťou širších sociálnych a výrobných vzťahov. Posilňovanie voľného trhu a prenášanie trhových mechanizmov do všetkých oblastí sociálnej existencie ovplyvnilo a ovplyvňuje aj systém vzde-

lávania utilitaristicky, teda tak, aby sa prispôbovalo životu, aký práve je (Štech, 2008).

Ak uvažujeme o **doktrínach** (učeniach, teóriách) ktoré utvárajú súčasné podoby školy a edukačnej praxe, mohli by sme ich schematicky znázorniť nasledovne (schéma č. 1):

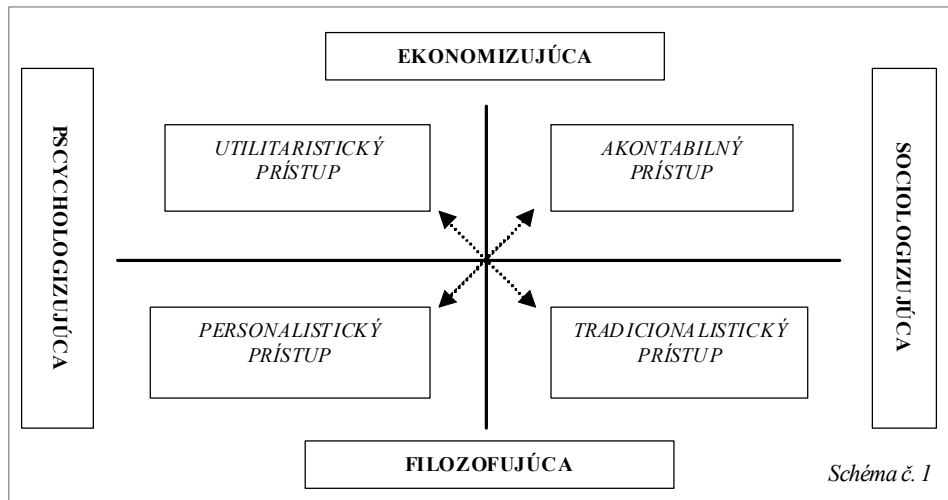


Schéma č. 1

Na **horizontálnej rovine** sa objavujú dve protikladne stojace doktríny:

a) **Psychologizujúca doktrína** je založená na myšlienke, ktorá za východisko akýchkoľvek edukačných snáh považuje **individualitu edukanta** (žiaka). Vyhľadáva a rozvíja sa jedinečný potenciál žiaka, ktorý je vnímaný hlavne v oblasti rozvíjania psychických procesov (kognitívne, afektívne, perceptuálno-motorické), kde učiteľ (škola) je v pozícii facilitátora procesov učenia sa žiaka a jeho celkového sebarozvoja. Pri hľadaní pedagogických prostriedkov na realizáciu takto ponímanej edukácie sa učiteľ (škola) obracia na psychológiu.

b) **Sociologizujúca doktrína** sa opiera o myšlienku, že zmyslom edukácie je sociálna **adaptabilita edukantov**. Školská edukácia je vnímaná ako školská socializácia, smerujúca k reprodukcii sociálnej integrity prostredníctvom zdieľania rovnakých hodnôt a k homogenizácii čoraz viac sa diferencujúceho sociálneho života (Pupala, Kaščák, Humajová, 2007). V zmysle tejto doktríny sa má učiteľ (škola), pri naplnení svojho poslania, obracať hlavne na sociológiu.

Na **vertikálnej rovine** sú umiestnené dve doktríny:

c) **Filozofujúca doktrína** vychádza vo svojich úvahách o tom, čo vložiť do rámca skúseností, ktoré má mladý človek získavať v škole (Průcha, 1997), prevažne z **nemateriálnych hodnotových východísk**. Tieto hľadávajú vo filozofickej antropológii, existencialistickej, fenomenologickej alebo v analytickej filozofii, prípadne v náboženskej filozofii. V nich nachádza učiteľ (škola) antropologický, existenčný, hodnotový, etický a poznávací rozmer svojho edukačného úsilia.

d) **Ekonomizujúca doktrína** odráža dominanciu ekonomického myslenia v rámci trhového hospodárstva, založeného na maximalizácii zisku ako funkčného princípu fungovania spoločnosti. Takéto nazeranie sa prenáša aj do sféry, ako je napríklad edukačná sféra, ktorá nie je vo svojej podstate „zisková“. Dôraz sa tu kladie hlavne na **efektivitu, účelnosť a hospodárnosť školského systému**, ktorý vystupuje buď ako investičná komodita na trhu, alebo je vnímaný ako prostriedok udržiavania sociálnej kohézie, vďaka ktorej sa spoločnosť stáva konkurencieschopnou v globalizovanom sociálno-ekonomickom priestore. Učiteľ (škola) pod vplyvom tejto

doktríny hľadá riešenia na problémy edukačnej praxe v oblasti teórií riadenia a manažmentu, ktoré jej poskytujú nástroje na ovplyvňovanie a meranie efektivity edukácie.

Priesečník filozofujúcej a sociologizujúcej doktríny vytvára priestor pre **tradicionalistický prístup** v edukácii. V našich podmienkach sa nositelia tejto doktríny označujú ako zástancovia **konzervatívneho prístupu**, ktorým ide o návrat k podstate a pôvodnému zmyslu vzdelávania ako udržiavania behu verejného života a jeho hodnôt, nesúceho v sebe uniformnosť, nadosobné nároky a konzervatívnosť. Úlohou školy je **formovanie disciplíny** - tela, myslenia, poznania a medziľudskej komunikácie, čím zabezpečuje sociálnu integráciu nových generácií do existujúcej spoločnosti (Pupala, Kaščák, Humajová, 2007).

Filozofujúca a psychologizujúca doktrína ohraničujú priestor pre **personalistické prístupy** v edukácii. Tieto prístupy reprezentuje hlavne **humanistická pedagogika**. B. Kosová (2007) charakterizuje takto ponímanú edukáciu ako interakciu medzi dvoma osobami - subjektmi, s konečným zmyslom dosiahnuť systematické **sebarozvíjanie a sebarozvoj**. Aby sebarozvíjanie bolo možné, musí mať dieťa/žiak istý priestor na vlastné postupy, hľadanie, rozhodovanie, iba tak môže produktívne tvoriť sám seba. Tento vzťah (medzi edukátorom a edukantom) preto nemôže byť direktívny, naopak musí byť nedirektívny (ibid). V tomto ponímaní je úlohou školy dieťa oslobodzovať od „závislosti“ na tom, kto ho vychováva tak, že v konečnom dôsledku preberá svoj vlastný osobnostný rozvoj do vlastných rúk.

Sociologizujúca a ekonomizujúca doktrína vytvárajú spoločný priestor, ktorý je takto vymedzený pre **akontabilný prístup**. Pojem akontabilný sme odvodili od pojmu akontabilita (accountability), ktorý vo vzťahu k edukácii objasňuje Š. Švec (1995) ako zúčtovateľnú (adresnú) zodpovednosť vzdelávacej inštitúcie za kvalitu poskytovaných služieb a výsledkov vzdelávania, ako aj za dôsledky svojho prístupu a postupu, aby sa bilančne preukázala adekvátnosť poskytnutých prostriedkov na kontrolovateľné cieľové výkony. Tento prístup je výsledkom hlavne internacionalizácie edukácie a snahou medzinárodných organizácií (Európska únia, Svetová banka, OECD) vytvoriť **systém merania kvality vzdelávania**, ktoré považujú za jeden z determinantov hospodárskeho rozvoja. Ústrednou otázkou je: Ako je nutné chápať, objasňovať a merať kvalitu školskej edukácie (Průcha, 1997)? Takto potom vznikajú cieľové kategórie vzdelávania, ktoré nie sú viazané na obsahy, ale sústreďujú sa na osvojovanie napr. **kľúčových kompetencií**, vďaka ktorým sa absolventi jednotlivých vzdelávacích stupňov (ISCED) úspešne uplatňujú v hospodárskej praxi a občianskom živote.

Utilitárny prístup, vymedzený psychologizujúcou a ekonomizujúcou doktrínou, je odlišný od predchádzajúcich troch prístupov v tom, že sa neviaže na žiadny ucelený teoretický rámec. Utilitarizmus je charakterizovaný práve tým, že sa usiluje o zabezpečenie čo najväčšieho šťastia pre čo najväčší počet ľudí uspokojením ich osobných záujmov. Utilitaristicky fungujúca škola sa usiluje o okamžitú **odozvu na „aktuálne požiadavky“**, či už ide o očakávania trhu práce alebo verejnej mienky formovanej hlavne masovokomunikačnými prostriedkami. Tieto požiadavky determinujú obsah učiva aj organizáciu edukačného procesu, kde na základe využívania edukometrie dochádza k vonkajšej diferenciacii v podobe vytvárania špecializovaných tried a edukačných programov. Zmysel edukácie sa redukuje na **technológiu vzdelávania**,

cieľom ktorej je certifikát.

Okrem vertikálnej a horizontálnej kategorizácie jednotlivých doktrín a nimi vytváraných prístupov je možný ešte minimálne jeden ďalší pohľad - **diagonálny**. Ten spája edukačné prístupy, ktoré sú v horizontálno-vertikálnom členení protikladné. Kritériom diagonálneho členenia je postavenie edukácie vo **vzťahu k spoločnosti**. Kým **tradicionalistický a utilitárny prístup** (aj keď každý z iného aspektu) považujú spoločnosť vo vzťahu k edukácii za **určujúcu, personalistický a akontabilný prístup** vnímajú edukáciu ako jeden z prostriedkov podnecovania zmeny spoločnosti (v zmysle aby bola lepšia, resp. výkonnejšia).

Jednotlivé prístupy sa v reálnej praxi takmer vôbec nevyskytujú vo svojej „čistej“ podobe, ale o to častejšie je možné pozorovať ich skreslené, pôvodné myšlienky karikujúce podoby, ktoré sa potom stávajú vd'ácnym terčom ich kritikov zastávajúcich niektorú protikladnú edukačnú doktrínu. Pokúsme sa ich schematicky priblížiť:

- **tradicionalistický prístup - pedagogická rigidita** (dogmaticko-mechanistické vyučovanie založené na autoritatívnej pedagogickej ľubovôli učiteľa),
- **personalistický prístup - pedagogický impresionizmus** (dôraz na príjemné zážitky žiakov zo školy bez ohľadu na ich edukačný zmysel a efektívnosť),
- **akontabilný prístup - pedagogický manažérizmus** (dôraz na manažérske postupy v edukácii, mechanicky preberané z hospodárskej a finančnej sféry - škola ako „dobře riadený podnik“),
- **utilitaristický prístup - pedagogická spektakularita** (zviditeľňovanie školy, napr. zavádzaním IKT bez ich reálneho dosahu na kvalitu edukačného procesu).

Školská edukačná prax je spleťou rozmanitých doktrín a prístupov, ktoré sa navzájom dopĺňujú, korigujú, prípadne sú uplatňované spôsobom, že si navzájom aj odporujú. Ak sa preto pýtame na príčiny **súčasnej krízy školy**, tak jednoznačná odpoveď pravdepodobne neexistuje. Ide zjavne o **komplex kultúrnych, sociálnych, ekonomických a politických faktorov**, ktoré vtlačili svoju pečať na charakteristiku našej doby, v ktorej škola ako sociálna inštitúcia funguje. Ukazuje sa však, že minimálne jednou z možných príčin tohto stavu je jednak **výrazný odklon školy od filozofujúcich doktrín** smerom k ekonomizujúcim edukačným doktrínam. Na druhej strane je to **úsilie edukačných doktrín o vyhraňovanie sa** oproti konkurenčným doktrínam, ich odmietaním, kritikou ich nedostatočnosti (často len na úrovni ich „karikatúr“) namiesto ich analýzy a hľadania možných konvergencií, ktorých potreba je, vzhľadom na charakter súčasnej doby, zjavná.

Podobne bude nemožné jednoznačne odpovedať aj na otázku, týkajúce sa charakteru súčasnej krízy školy, ak ňou vlastne je. Je to predzvesť revolučných zmien, katastrofy, či je to trvalý dejinný stav, ktorý my vnímame aktuálne ako problematický, ale on tu vždy bol a bude ako trvalá výzva? Čo je ale zjavné, fatalistické postoje sú v čase ozajstnej krízy neprijateľné a jedinou možnou cestou uchovania a rozvíjania zmyslu toho, čo nazývame edukáciou, je nepretržité úsilie o **systémovú reformu školy**.

Príspevok je napísaný v rámci riešenia výskumnej úlohy VEGA č. 1/0593/038 „Profesia učiteľa v elementárnom vzdelávaní - profesiografia a profesiogram“

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- BUDIL, I. T.: *Zakladatelé západu a poslední člověk. Esej o zrodu a zániku západní civilizace.* Ústí nad Labem : Dryada, 2007. ISBN 978-80-87025-08-6
- KOSOVÁ, B.: Podstata edukácie, edukácia ako proces. In: KOSOVÁ, B., KASÁČOVÁ, B.: *Základné pojmy a vzťahy v edukácii.* Banská Bystrica: PF UMB, 2007. ISBN 978-80-8083-525-5
- KOTÁSEK, J.: Budoucnost školy a vzdělávání. In: WALTEROVÁ, E. a kol.: *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti.* Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-083-2
- Krátky slovník slovenského jazyka.* Bratislava: Veda, 1987.
- OECD: *Education Policy Analysis: 2001 Edition.* Paris : OECD, 2001.
- OECD: *Networks of Innovation.* Paris : OECD, 2003.
- PELCOVÁ, N.: O krizi pojmu humanismus. <http://www.czp.cuni.cz/filv/phprs/rservice.php?akce=tiskZcislocianku=2004020109> - 18. 2. 2009 14:01:57.
- PRŮCHA, J.: *Moderní pedagogika.* Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-631-4
- PUPALA, B., KAŠČÁK, O., HUMAJOVÁ, Z.: Rub a líce kurikulárnej transformácie. In: KAŠČÁK, O., ŽOLDOŠOVÁ, K. (eds.): *Námety na reformu počiatočného vzdelávania.* Bratislava : Renesans, 2007. ISBN 978-80-696777-6-5
- ŠTECH, S.: Pedagogika medzi vedou a ideológií - pokrok alebo úpadek vedeckosti? In: *Pedagogický výskum jako podpora proměny současné školy.* Hradec Králové : Gaudeamus UHK, 2008. ISBN 978-80-7041-287-9
- ŠVEC, Š.: *Základné pojmy v pedagogike a andragogike.* Bratislava : IRIS, 1995. ISBN 80-88778-15-8

Summary: *The article is dealing with some questions concerning developmental trends of education from a position of contemporary school crisis, which could have a variety of reasons and interpretations. The author, allowing for developmental scenarios of schooling prepared by OECD, defines four educational doctrines influencing a development of these trends.*

AKO POZNÁVAŤ (SKÚMAŤ) GRAMOTNOSŤ ŽIAKOV (2. ČASŤ)

Eva Sihelská, Boris Sihelsky, Metodicko-pedagogické centrum, regionálne pracovisko Žilina

Anotácia: *V tejto časti chceme našim čitateľom priblížiť metodológiu poznávania (skúmania) gramotnosti žiakov, ktorej východiskom je pozitívizmus.*

Kľúčové slová: *základné metódy poznávania, metóda tradície, metóda autority, metóda intuície, metóda vedy, dosadzovací skript, zužovanie problematiky poznávania (skúmania), výskumné otázky, hypotézy skúmania, metódy pedagogického skúmania.*

Akými metódami je možné spoznávať pedagogickú skutočnosť?

Na sklonku 19. storočia porovnával americký filozof Charles Sanders Peirce rôzne spôsoby poznávania sveta. Kategorizáciou množstva individuálnych metód poznávania podľa zdroja poznania dospel k štyrom **základným metódam ľudského poznávania** (Kerlinger, 1972):

• **Metóda tradície.** Človek, ktorý uplatňuje metódu si poznanie vytvára z neoverených a neuvážlivo zovšeobecnených skúseností iných ľudí. Skúsenosti **nekriticky prijme a uchováva**. Napr.: „*Priemer známok je hlavné kritérium hodnotenia školskej úspešnosti žiaka*“. Metóda tradície určite nie je vhodnou metódou poznávania skutočnosti a orientovania sa vo svete. Môže však ľudí chrániť pred stresom z neistoty a premenlivosti súčasného sveta. Svojou prispôbovacou funkciou môže ľuďom poskytnúť istú mieru stability a istoty. Jej poznávací hodnota, z hľadiska pravdivého poznania pedagogickej skutočnosti, je však **minimálna**.

• **Metóda autority.** Podstatou metódy je prijatie hotového poznatku od niekoho, komu človek dôveruje, alebo od niekoho, od koho „musí“ poznanie prijať. To, čo je pravdou, a čo pravdou nie je, povie **autorita (moc)**. Napríklad: „*Slovné hodnotenie je hodnotenie štyrmi stupňami: dosiahol veľmi dobré výsledky; dosiahol dobré výsledky; dosiahol uspokojivé výsledky; dosiahol neuspokojivé výsledky.*“ Metóda je najjednoduchším spôsobom, akým je možné získať poznanie, že pravda je taká a nie iná. Pre človeka, ktorý verí, nie je vlastné, aby pochyboval o pravdivosti toho, čomu verí. Metóda autority **nie je vhodná** na pravdivé poznávanie pedagogickej skutočnosti.

• **Metóda intuície (A priori metóda).** Metóda vychádza z názoru, že ľudia môžu dosiahnuť pravdu tak, že sa na pravde **dohodnú**. Hlavným kritériom pravdivosti poznania je zhoda s rozumom - nie však zhoda so skutočnosťou (realitou). Napr.: „*Slovenské deti vedia často viac než napríklad finske, nie sú však pripravované na to, aby vedomosti dokázali využívať.*“ Problematickosť metódy spočíva v tom, že je nemožné určiť, čo to znamená „**zhodovať sa s rozumom**“. Metóda je založená skôr na dojmoch a intuícii, než na kritickom preskúmaní a posúdení toho, ako sa veci v skutočnosti majú. Poznanie vytvorené metódou intuície poskytuje iba základnú orientáciu. Umožňuje adaptovať sa na prostredie a podmienky, v ktorých človek žije. Táto orientácia však **nie je vždy platná** a ani **spol'ahlivá**.

• **Poznávanie metódou vedy** je spojené s prístupmi, ktoré dovoľujú poznávať nezávisle od názorov a prianí ľudí. Prístupy odrážajú tri základné princípy vedeckej racionality (Filkorn, 1998):

- **princíp všeobecnosti poznania,**
- **princíp systémovej jednoty poznania,**
- **princíp zdôvodnenia poznania.**

Ide o princípy, ktoré sformovala antická veda. Princípy charakterizujú podstatu *epistémé* (pravdivé poznanie), ktoré je rozdielne od *doxa* (subjektívne, nezdôvodnené poznanie). Pre vedecký prístup poznávania je príznačná **desubjektívizácia**. Činnosť bádateľa je tu zbavená subjektívnych poznávacích návykov. Znamená to, že proces poznávania je *systematický, riadený, objektívny, verejne overiteľný a sebako-reaktívny*. Vedecké poznávanie a jeho produkt (poznanie) sú **intersubjektívne interpretovateľné** a **intersubjektívne**

kontrolovateľné.

Ako vidno, medzi horeuvedenými metódami existujú významné rozdiely v spôsobe poznávania. Prvé tri metódy majú nedostatky v pravdivosti poznania. Nebolo by preto rozumné stavať na nich poznanie, najmä ak poznanie má byť v zhode so skutočnosťou (realitou).

Ako uplatňovať metodologické princípy vedeckého poznávania?

Na začiatku úvah o poznávaní (skúmaní) fenoménu gramotnosti žiakov sa zvyčajne ešte jasne nevie, čo sa bude poznávať. Východiská je potrebné vyhľadať a písomne spracovať. Na realizáciu tejto činnosti sa hodí **dosadzovací skript**. Výhodné je pripraviť niekoľko skriptov. Ako pomôcku uvádzame skript, ktorý sme spracovali a upravili podľa Hendla (2004):

Problematika rozvoja gramotnosti žiakov vychádza z teórie: *uvedie sa názov teórie, identifikujú sa autori, miesto, čas a literátne pramene.*

- **Teória** bola použitá: *identifikujú sa práce, kedy, kým a kde bola teória aplikovaná.*

- **V teórii** sú nasledovné tvrdenia: *uvedie sa jadro teórie, hypotézy a podmienky platnosti teórie.*

- **Vychádzajúc z teórie** je problematikou poznávania: *popíšu sa pedagogicko-didaktické koncepcie; inovácie; metódy rozvoja gramotnosti, ktoré ovplyvnia a vysvetlia rozvoj napríklad: čitateľských schopností, aplikačných zručností, tvorivosti, učebných štýlov žiakov, záujmu žiakov, motivácie žiakov chcieť sa učiť, klímy triedy a mnoho iných...*

Skripty sú východiskom pre pedagogické riadenie rozvoja gramotnosti žiakov na **celoškolskej úrovni**. Zároveň uľahčujú komunikáciu pri formulácii konkrétnych výskumných otázok a hypotéz, na úrovni jednotlivých **ročníkov** (populácia) a **tried** (edukačné podmienky).

Druhou pomôckou, na tejto úrovni metodologických úvah, môže byť metodika **zužovania problematiky** (Sihelsky, 2008).

gramotnosti žiakov. Úvahy o **zužovaní problematiky** vznikajú ako reflexie „načítaného“ v mentálnom svete čitateľa. Vo svetle „načítanej teórie“ a následnej kritickej analýzy účelnosti (kvality) edukačných procesov na škole (v ročníku, triede) je možné problematiku tematizovať a neskoršie aj skonkretizovať do **výskumných otázok a cieľa skúmania**.

Vo všeobecnosti existujú tri druhy problémov: **deskriptívne** (popisné); **relačné** (vzťahové); **kauzálne** (Gavora, 2000). V čom je podstata jednotlivých typov?

1. **Deskriptívny problém** hľadá odpoveď na otázku „**aké to je?**“. Poznávaním (skúmaním) sa zisťuje a opisuje prítomnosť konkrétneho pedagogického javu, stavu, situácie... Napríklad:

- *Akú úroveň čitateľských schopností dosahujú žiaci 4. ročníka na ZŠ....?*

- *Aká je úroveň čitateľských schopností v jednotlivých triedach 4. ročníka ZŠ v?*

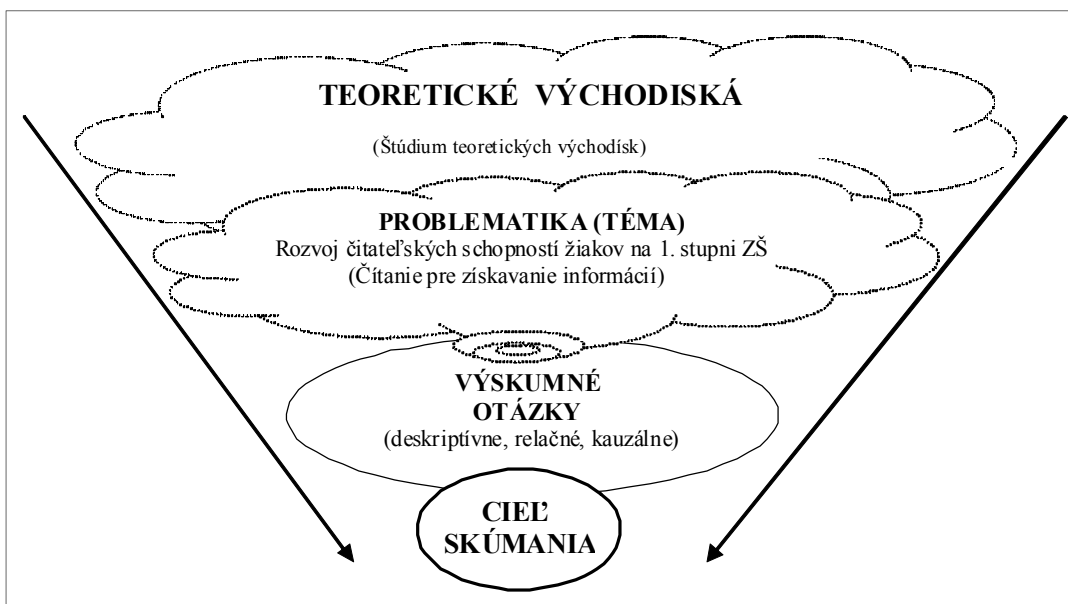
- *Akú úroveň čitateľských schopností dosahujú chlapci a akú dosahujú dievčatá? Atd'...*

Na objasnenie pedagogického javu (stavu, situácie...) sa obyčajne používajú metódy: **pozorovanie, škálovanie, test, dotazník, anketa a rozhovor**.

2. **Relačný problém** dáva do vzťahu pedagogické javy (premenné). Napríklad: *Závisí čitateľská schopnosť žiakov 4. ročníka od ich sociokultúrneho prostredia? Existuje vzťah medzi učebnými štýlmi a čitateľskou gramotnosťou žiakov 4. ročníka? Existuje vzťah medzi technikou čítania a čitateľskou gramotnosťou žiakov 4. ročníka? A mnoho iných...* Zisťuje, či vzťah medzi premennými **existuje**, a ak áno, aký **tesný** je tento vzťah. V relačnom skúmaní je možné hľadať vzťah nielen medzi dvomi, ale aj medzi viacerými premennými. Využívajú sa štatistické metódy (nástroje), najmä: **kontingenčné tabuľky, kontingenčný a korelačný koeficient, korelačné matice a faktorová analýza**.

3. **Kauzálny problém** približuje existenciu príčinnno-dôsledkového vzťahu medzi premennými. Predikuje sa príčina (nezávisle premenná, premenné), ktorá vedie ku konkrétnemu dô-

sledku, dôsledkom (závisle premenná, premenné). Napríklad: *Je inovatívny prístup učiteľa v 4.B triede účelný? Oplyvňuje tento pedagogický prístup rozvoj čitateľských schopností žiakov a vytváranie suportívnej klímy 4.B triedy? Rozvíja inovatívny prístup viac čitateľské schopnosti žiakov ako prístupy uplatňované v ostatných triedach 4. roč-*



Obr. 1: Zužovanie problematiky do cieľa poznávania (skúmania)

Monografie, odborné články a výskumné štúdie odkrývajú obsahy a možnosti poznávania (skúmania) rozvoja

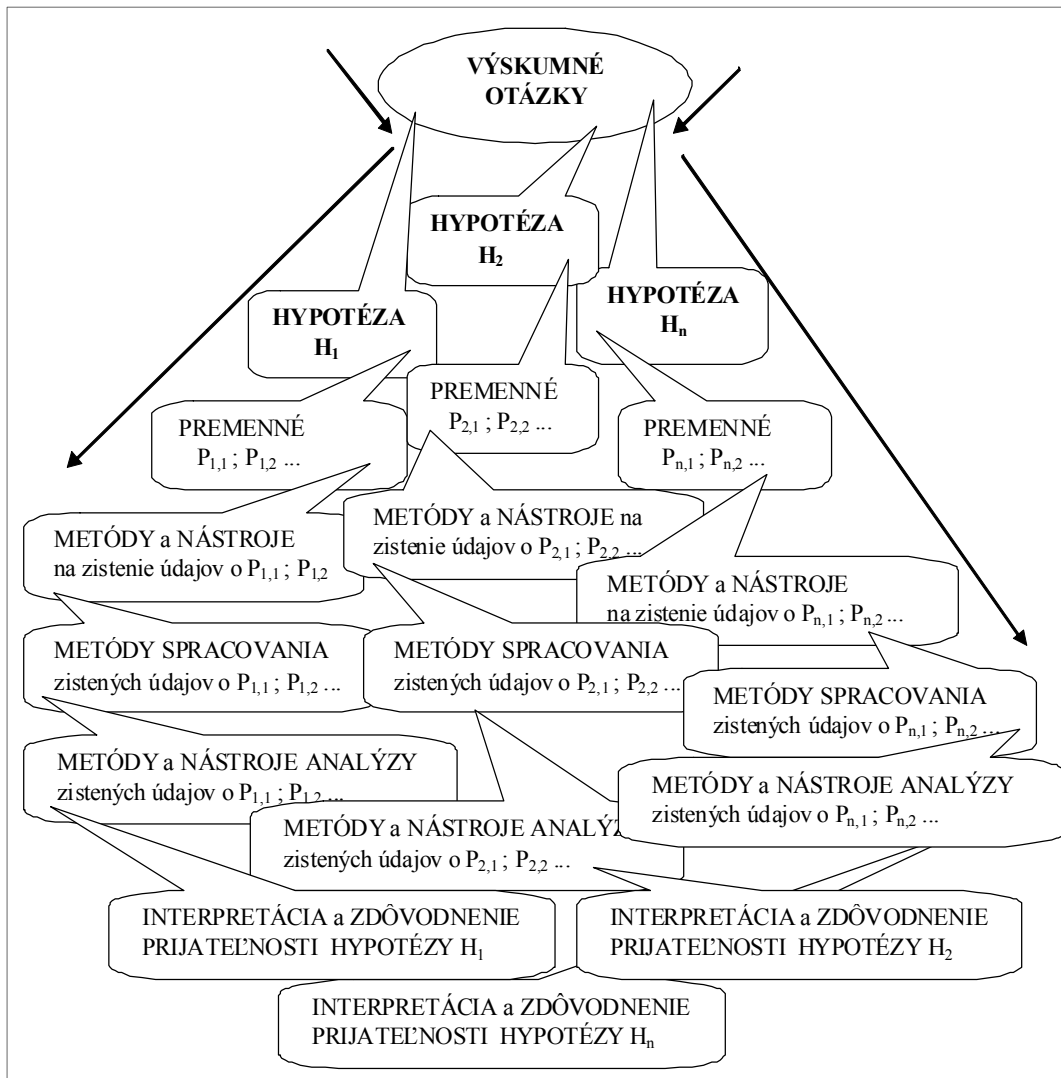
níka? Atd'...

Pri riešení týchto problémov sa spravidla používa **experimentálna metóda**, ako prostriedok na zisťovanie vzťahov medzi premennými. Na porovnanie výsledkov sa

používajú metódy (nástroje) inferenčnej štatistiky: **t - test, z - test, F-test, ANOVA, c^2 - test**, a iné.

Horeuvedená typológia výskumných problémov otvára dvere do „metodologickej kuchyne“ poznávania (skúmania) pedagogickej skutočnosti. Typológia totiž predurčuje metódy, techniky a nástroje na zber údajov o probléme. Špecifikáciou problematiky rozvoja gramotnosti žiakov do **výskumných otázok** sa vlastne zistí, čo a ako (pomocou čoho) sa bude poznávať (skúmať) a vyhodnocovať.

Ďalšou vhodnou pomôckou na metodologické úvahy je **dedukcia** v poznávaní pedagogickej skutočnosti (Sihelsky, 2008). Obrázok 2 dedukciu približuje.



Obr. 2: Kvantitatívne smerovanie v poznávaní (skúmaní) pedagogickej skutočnosti

Hypotézy sú zdrojom deduktívneho poznávania. Vyslovujú **predpoklad** o stave situácie v danej oblasti, alebo vyslovujú **názor** na riešenie výskumnej otázky. Smerujú k empirickému **potvrdeniu** (zdôvodneniu prijateľnosti) a **zhodnoteniu účinnosti** rôznych prístupov, ktoré môžu zlepšiť čitateľské schopnosti žiakov. Aby nedošlo k omylu - **nejde o akýkoľvek predpoklad alebo názor!** Nemôže ísť o hádanie a typovanie. Gavora hovorí o tzv. „**zlatých pravidlách hypotézy**“ (2000):

1. pravidlo: **Hypotéza je tvrdenie** (vyjadrené oznamovacou vetou).
2. pravidlo: **Tvrdenie musí vyjadrovať vzťah medzi premennými.**

3. pravidlo: **Tvrdenie musí byť empiricky overiteľné** (premenne sa musia dať zmerať alebo kategorizovať).

Je zrejmé, že „dobrá“ hypotéza musí byť zmysluplným tvrdením, ktorého platnosť (pravdivosť) je možné overiť. Tvrdenie, na rozdiel od výroku, musí vyjadrovať **vzťahy, rozdiely** alebo **následky** medzi premennými, na ktoré sa výskumná otázka pýta. Aby sa hypotézy nestali neoveriteľnými výroky, je potrebné na ich formuláciu používať „slovička“, ktoré zamýšľané **vzťahy, rozdiely** alebo **následky** premených jednoznačne vyjadrujú.

Ak má hypotéza predikovať **vzťah** medzi premennými, potom je na vyjadrenie vzťahu vhodné použiť typické slová:

pozitívny vzťah, negatívny vzťah, korelácia, kontingencia a pod...
Napríklad:

„Medzi čitateľskými schopnosťami žiakov 5.A a ich klasifikáciou v predmete SJL je **negatívny vzťah**“.

„Medzi čitateľskými schopnosťami žiakov 6. ročníka a podnetnosťou socio-kultúrneho prostredia žiakov je **pozitívny vzťah**“.

„Medzi čitateľskými schopnosťami a technikou čítania žiakov 4. ročníka existuje **pozitívna korelácia**“.

Ak má hypotéza predikovať rozdiely medzi premennými, potom je vhodné použiť slová: *lepšie; viac; vyššie; silnejšie; častejšie; odlišné...*
Napríklad:

„Žiaci 4.C majú **lepšie** rozvinuté čitateľské schopnosti ako žiaci 4.A“.

„Chlapci v 6.C majú **viac** rozvinuté vedomosti zo zemepisu ako dievčatá v 6.C“.

„Dievčatá 2.B hodnotia klimu triedy **odlišne** ako chlapci“.

V hypotézach, ktorými chceme predikovať príčinnú - dôsledkovú vzťahy je vhodné používať slová: *ak - potom; čím - tým.*

„**Ak** sa žiaci učia v pedagogickej koncepcii projektového vyučovania, **potom** majú **lepšie** rozvinuté čitateľské schopnosti, ako keď sa učia tradične“.

„**Čím dlhšie** sa žiaci učia tradičným spôsobom, **tým menší** je ich záujem o učenie“.

„V triede A (pedagogická koncepcia kooperatívneho vyučovania) je na vyučovaní **suportívnejšia** klíma ako v triede B (tradičné vyučovanie)“.

Platnosť naformulovaných hypotéz sa zisťuje testovaním. Ide o procedúru overenia hypotézy, v ktorej sa používajú **empirické údaje** (napríklad z testovania žiakov alebo aj iných metód a techník získavania údajov) a **nástroje inferenčnej štatistiky** (napríklad, t-test). Testuje sa, či stredné hodnoty skóre testu, rozptyly skóre testu, pozorované početnosti javov a mnohé iné zistenia sú alebo nie sú v jednotlivých triedach (skupinách, ročníkoch...) štatisticky rozdielne (signifikantné). Aby sa test štatistiky dal ľahko interpretovať, je v komunikácii výhodné namiesto **výskumnej** (substantívnej) **formy** hypotézy používať **štatistickú formu** hypotézy - tzv. **nulovú hypotézu**.

Na ilustráciu si uvedieme príklad transformácie výskumnej hypotézy na štatistickú hypotézu. Napríklad, výskumnú (substantívnu) hypotézu H_{1,1} (**Žiaci 4.C majú lepšie rozvinuté čitateľské schopnosti ako žiaci 4.A**) „premeníme“ na štatistickú (**nulovú a alternatívnu**) hypotézu:

H₀: ($X_{4,C} = X_{4,A}$), čo znamená: *Priemerné skóre testu čitateľských schopností žiakov 4.C je rovnaké ako v 4.A.*

H_{al}: ($X_{4,C} \neq X_{4,A}$): *Priemerné skóre testu čitateľských schopností žiakov 4.C nie je rovnaké ako priemerné skóre testu čitateľských schopností žiakov 4.A.*

Testom štatistiky sa zistí platnosť **nulovej hypotézy**. Ak nulová hypotéza platí, potom nemôže platiť alternatívna a prirodzene ani substantívna. Tá z dvoch štatistických hypotéz, ktorá platí, sa **nezamieta**. Zamieta sa tá, na ktorej prijatie neexistuje dostatok empirických údajov z testovania žiakov. Ak sa nezamieta alternatívna hypotéza, potom musí platiť jedna z dvoch smerových hypotéz:

H_{>A}: ($X_{4,C} > X_{4,A}$), čo znamená: *priemerné skóre testu čitateľských schopností žiakov 4.C je väčšie ako priemerné skóre testu 4.A.*

H_{>C}: ($X_{4,A} > X_{4,C}$): *priemerné skóre testu čitateľských schopností žiakov 4.A je väčšie ako priemerné skóre testu žiakov 4.C.*

Na záver metodologickej časti príspevku uvedieme ešte literárne zdroje, ktoré približujú **metódy vedeckého poznávania** a prehľad **najfrekvencovanejších metódik učiteľského poznávania** pedagogickej skutočnosti.

V pedagogickej literatúre sa nachádza viacero vymedzení pojmu **vedecká metóda**. Napríklad, Skalková (1983) rozlišuje **metódy teoretického a empirického výskumu**. Rovnako v *Pedagogickom slovníku* (Průcha et al., 1995) sa metódy pedagogiky vymedzujú ako: **Metódy empirického výskumu**, ktoré sú rozvinuté a sú exaktné (hlavne: *pozorovanie, experiment, metaanalýza, štatistická analýza a iné...*).

Metódy teoretické, ktoré vytvárajú poznatky, hypotézy, teoretické konštrukty na základe všeobecných vedných postupov (*analýza, syntéza, indukcia, dedukcia, zovšeobecňovanie...*).

V inom zdroji Průcha zvlášť rozlišuje **metódy a techniky** pedagogického výskumu (1995).

Metódu tu približuje ako systém princípov a predpisov, ktoré dávajú návod, čo robiť, ako postupovať, aby sme získali nové poznatky. Za hlavné metódy výskumu Průcha považuje: *pozorovanie, experiment, dotazník, rozhovor, evalvácia, prípadová štúdia, analýza produktov, metaanalýza a scientometrická metóda*.

Technikou skúmania je konkrétny spôsob (nástroj)



Zuzana Adamiková: Splynutie

získavania, merania, analýzy a hodnotenia údajov. Hlavné techniky pedagogického skúmania sú: *testovanie, sociometria, obsahová analýza, sémantický diferenciál, asociačné techniky, delfská metóda a biografía*.

Rovnako aj Gavora (1996) rozlišuje **výskumnú metódu** a **výskumný nástroj**.

Výskumná metóda je všeobecným názvom pre procedúru, s ktorou sa pracuje počas poznávania (skúmania). Výskumná metóda má konkrétne vlastnosti, validitu a reliabilitu, ktoré riadia človeka v myslení. Gavora uvádza výskumné metódy: *pozorovanie, škálovanie, dotazník, interview, metóda verbálnych výpovedí, projektívna metóda a experiment*.

V rámci každej metódy je potrebné vytvoriť **výskumný nástroj**. Hotové nástroje majú vždy príručku (manuál), ktorá popisuje *vlastnosti nástroja, spôsob použitia a vyhodnotenia*.

Chráška (2007) prezentuje vedecký prístup pedagogického poznávania (skúmania), v ktorom rozlišuje metódy **zberu, spracovania a analýzy údajov**.

Metódy zberu údajov predstavujú postupy, ktorými sa realizuje pedagogické meranie a získavajú sa údaje, ktoré vypovedajú o kvantite a kvalite premenných. Autor uvádza metódy: *pedagogické pozorovanie, dotazník, interview, didaktické testy, sociometria, sémantický diferenciál, meranie obtiažnosti učebného textu a Q-metodológiu*.

V kvantitatívne orientovaných výskumoch sa údaje spracujú so zámerom interpretovať, čo údaje znamenajú.

Uvádzajú sa tu **metódy spracovania údajov**: *tabuľky početnosti údajov, grafické znázornenie údajov, charakteristiky polohy, charakteristiky variability a metódy prieskumovej analýzy údajov*.

Na analýzu údajov a testovanie hypotéz sa používajú **štatistické metódy**. Chráska uvádza štatistické metódy na *analýzu nominálnych, ordinálnych a metrických údajov* s početnými nástrojmi inferenčnej štatistiky.

Prehľad ukazuje pestrosť možností poznávania (skúmania)

pedagogickej skutočnosti. V pestrosti sa odráža rôznosť foriem poznávania. Nie všetky sú potrebné na účely poznávania fenoménu rozvoja gramotnosti žiakov. Ďalej sa preto zameriame na objasnenie dvoch kľúčových metód - **experimentálnej a testovej**. V pokračovaní, v budúcom čísle *Pedagogických rozhľadov*, si priblížime princípy metód a spôsoby, ako s nimi v poznávaní (skúmaní) gramotnosti pracovať - ako ich úspešne používať.

Metóda	Techniky	Nástroje
Experimentálna metóda	technika jednej skupiny technika paralelných skupín technika rotácie faktorov	pretest – posttest (anté a post zisťovanie, meranie)
Štrukturované pedagogické pozorovanie	frekvenčná analýza sekvenčná analýza škálovanie - rating	mapa triedy, záznamový hárok, pozorovací systém, interakčná matica, grafická škála, numerická škála, kategoriálna škála ...
Rozhovor (interview)	voľné asociácie, neštrukturovaný, pološtrukturovaný a štrukturovaný rozhovor, formálny test verbálne výpovede	otvorené a uzatvorené otázky primárne a sekundárne otázky protokol verbálnych výpovedí
Dotazníková metóda	škálovanie sémantický diferenciál diagnostika	neštrukturované a štrukturované položky, priame, nepriame, filtračné, kontrolné a kontaktné položky, škálové položky: numerická škála, Likertova škála (príp. aj kumulačné tzv. Gutmanské a aj Thurstoneove škály...)
Testová metóda	testovanie	didaktický test test čitateľských schopností test matematických schopností test tvorivosti...
Sociometrická metóda	zestovanie usporiadanie volieb mapovanie vzťahov v skupine	sociometrický test sociometrická matica sociogram sociometrické indexy
Projektívna metóda	asociácia doplňovanie viet expresia: kreslenie, ilustrácia textov... hranie rolí	testy kresliaci list záznamový hárok
Analýza produktov	obsahová a analýza produktu (žiackeho, učiteľského...) obtiažnosť didaktického textu	záznamový hárok

Tabuľka 2: Prehľad najfrekvencovanejších metódik v učiteľskom empirickom skúmaní

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- FILKORN, V.: *Povaha súčasnej vedy*. Bratislava : VEDA, 1998. ISBN 80-224-0564-7
 GAVORA, P.: *Výzkumné metody v pedagogice*. Brno : Paido, 1996. ISBN 80-85931-15-X
 GAVORA, P.: *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno : Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6
 HENDL, J.: *Přehled statistických metod zpracování dat: analýza a metaanalýza dat*. Praha : Portál, 2004. ISBN 80-7178-820-1
 CHRÁSKA, M.: *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha : Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4
 KERLINGER, F.N.: *Základy výzkumu chování*. Praha : Academia, 1972.
 POPPER, R., K.: *Logika vědeckého bádání*. Praha : Oikoymenh, 1997. ISBN 80-86005-45-3
 PRŮCHA, J.: *Pedagogický výzkum: uvedení do teorie a praxe*. Praha : Karolinum, 1995. ISBN 80-7184-132-3
 PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J.: *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 1995. ISBN 80-7178-029-4
 SIHELSKÝ, B.: *Ako robíť pedagogický výskum: príprava na pedagogické skúmanie*. Banská Bystrica : MPC, 2008.
 SKALKOVÁ, J.: *Úvod do metodologie a metod pedagogického výzkumu*. Praha : SPN, 1983.

Summary: In this section we would like to inform the reader of the methodology concerning knowledge (research) of the literacy of pupils from a positivist standpoint.

Rozvířit hladinu může aj neplavec, ale nie na dlho.

J. Bily

MOŽNOSTI INTEGRÁCIE PROJEKTU A KOOPERATÍVNEHO VYUČOVANIA

Mária Čížová, Súkromná stredná odborná škola, Hliník nad Hronom

Anotácia: Príspevok vymedzuje podstatu projektu, jeho princípy a fázy. Prezentuje realizáciu projektu prostredníctvom kooperatívneho vyučovania. Poukazuje na prínos integrácie projektu a kooperatívneho vyučovania vo vyučovacom procese.

KLúčové slová: projekt, princípy a fázy projektu, realizácia projektu, integrácia kooperatívneho a projektového vyučovania.

Úvod

Efektívnosť vyučovacieho procesu na stredných školách je možné zvýšiť aplikáciou niektorých súčasných koncepcií vyučovania. Ako uvádza I. Turek (2002) pojem koncepcia vyučovania je širším pojmom ako pojem vyučovacia metóda. Zahŕňa v sebe systematické používanie viacerých vyučovacích metód a rieši aj problematiku jeho niektorých ďalších činiteľov, napríklad podmienok vyučovacieho procesu, jeho cieľov, výberu učiva, didaktických zásad, organizačných foriem i materiálnych prostriedkov.

Projektové vyučovanie

Projektové vyučovanie spočíva v tom, že žiaci riešia problémy, sú nútení rozmýšľať, skúmať, objavovať a tvoriť. Niekedy sa hovorí o projektovej metóde, napr. v Pedagogickom slovníku (Průcha, Walterová, Mareš, 1995), pričom sa pod ňou rozumie „vyučovacia metóda, pri ktorej sú žiaci vedení k riešeniu komplexných problémov a získavajú skúsenosti praktickou činnosťou a experimentovaním“. Projektové vyučovanie je potom také vyučovanie, v ktorom projektová metóda je hlavnou vyučovacou metódou.

Problémy, ktoré riešia žiaci v projektovom vyučovaní, sú komplexné, nemusia vychádzať z obsahu učiva, ale predovšetkým zo života, z mimoškolských skúseností, ich riešenie si vyžaduje poznatky z viacerých vied. Žiaci triedy na vyučovaní pracujú v malých skupinách, riešia problémy (kooperatívne), osvojujú si vedomosti, vykonávajú rôzne praktické činnosti v atmosfére rovnoprávnosti a spolupráce. Hodnotenie žiakov závisí od výkonu skupiny, ktorej sú členmi. (Turek, 2002).

Problémy, ktorých riešenia vedú ku konkrétnym výsledkom, produktom (referáty, výkresy, modely, reálne predmety, a pod.) sa nazývajú projekty. Podľa H. Kasíkovéj (1997), projekt je úloha, v ktorej majú žiaci možnosť voľby témy a spôsobu skúmania, vyžaduje iniciatívu, kreativitu a organizačné schopnosti, a zároveň prevzatie zodpovednosti za riešenie problémov spojených s témou. Žiaci, ktorí sa zúčastnia projektu, sú zapojení do plánovania a podávajú návrh, ktorý obsahuje riešenie problému. Dostanú zodpovedajúci čas na rozvoj vlastných učebných stratégií a čas na riešenie a získanie výsledkov (vrátane rozdelenia práce). Toto zaradenie žiakov do výberu témy a spôsobov jeho preskúmania vedie k aktívnemu prístupu k vlastnému učeniu. Učiteľ má pozmenenú rolu - rolu konzultanta, pomáha žiakom a podporuje ich úsilie o vyriešenie problému.

H. Kasíková (1997) uvádza tieto základné princípy projektu: *Potreby a záujmy žiaka*. V projektoch sa uskutočňuje predovšetkým potreba aktívneho stretávania sa žiaka so svetom, potreba nových skúseností, poznatkov a schopností a potreba vlastnej zodpovednosti a spoluzodpovednosti za prácu.

Aktuálnosť situácie. Podnety, s ktorými sa pracuje v škole, sú aktuálne tým, že prichádzajú z osobnej situácie jednotlivca, zo školského prostredia, ale i z blízkeho či širšieho spoločenského prostredia. **Interdisciplinárna.** V projekte sa môžu prepojiť a vzájomne obohatiť tie disciplíny, ktoré boli tradične považované za oddelené, napr. umelecké a prírodovedné, technické a ekonomické. **Sebaregulácia pri učení.** Aj pri dôraze na sebareguláciu v učení nezaniká dôležitosť role učiteľa, t.j. dôležitosť vedenia zvonku, len musí byť jasne definovaná autorita a jej hranice, napr. spôsob intervencie, pokiaľ ide učenie výrazne zlým smerom.

Orientácia na produkt. Projekt je orientovaný, čo najviac na život, kde činnosť prináša tiež produkt a potvrdzuje tak zmysel učenia.

Skupinová realizácia. Pokiaľ majú žiaci profitovať z projektu, musí byť v projekte začlenená požiadavka skupinovej práce. Projekty nielen skupiny potrebujú, ale ponúkajú i vhodné prostredie pre tréning skupinovej práce.

Spoločenská platnosť. Projekt môže byť jedným z prostriedkov prepojenia života školy so životom širšieho spoločenského prostredia.

Ak sa učiteľ rozhodne realizovať projekt, musí si premyslieť organizáciu a realizáciu týchto fáz (Čípková, et al., 2005):

- **príprava projektu** - výber témy projektu, stanovenie cieľov projektu, stanovenie úloh, postupu a metód práce, tvorba skupín
- **realizácia projektu** - popis miesta a stavu situácie, organizácia práce v skupinách (kooperatívne vyučovanie), zbieranie a spracovanie informácií a materiálu, riešenie úloh a čiastkových problémov, vyhodnocovanie riešení a formulovanie záverov
- **vyhodnotenie projektu** - prezentácia vlastnej práce a získaných výsledkov, hodnotenie projektu.

Kooperatívne vyučovanie

Podľa I. Tureka podstata kooperatívneho vyučovania spočíva v tom, že žiaci triedy na vyučovaní pracujú v malých skupinách, v ktorých riešia úlohy, osvojujú si vedomosti a vykonávajú rôzne praktické činnosti v atmosfére rovnosti a spolupráce (Turek, I. 2002).

Podľa doterajších výskumov je kooperatívne vyučovanie veľmi efektívnou a perspektívnou koncepciou vyučovania. Výsledky výskumov naznačujú, že kooperatívne vyučovanie je efektívne najmä v oblasti vytvárania pozitívnych vzťahov medzi žiakmi, vo zvýšení sebadôvery a motivácie k učeniu, v náraste spôsobilosti kritického myslenia, ale aj v oblasti kognitívneho učenia (Turek, I. 2002). Vo vyučovacom procese ho možno kombinovať s ďalšími koncepciami vyučovania a samozrejme s tradičnými a aktivizujúcimi metódami.

Integrácia kooperatívneho a projektového vyučovania

Rozvoj tvorivého myslenia, lepšie učebné výsledky

podporuje kombinácia kooperatívneho s problémovým vyučovaním. Z uskutočnených výskumov sú napríklad známe pozitívne výsledky skupinovej práce aplikovanej v rámci problémového vyučovania, ktoré uvádza I. Turek (1982). Výsledky týchto výskumov potvrdili, že skupinová organizácia práce žiakov pri problémovom vyučovaní je efektívnejšia v oblasti kognitívneho učenia ako tradičné vyučovanie. V porovnaní s tradičným vyučovaním si žiaci osvojili viac vedomostí a zručností priamo na vyučovacej hodine. Problémové vyučovanie bolo pre žiakov zaujímavejšie a mali k nemu lepší vzťah ako k tradičnému. V oblasti transferu vedomostí a zručností pri riešení úloh, umožnilo toto vyučovanie dosahovať lepšie výsledky, vyššiu efektívnosť riešenia praktických úloh a súčasne vyššiu rýchlosť riešenia týchto úloh ako pri tradičnom vyučovaní.

Osvedčuje sa aj kombinácia kooperatívneho s projektovým vyučovaním. Touto problematikou sa zaoberá J. Kašová (1995). Táto autorka uvádza projekt, ktorý realizovala v rámci záujmového vyučovania. Žiaci v ňom používali na riešenie úloh školské a mimoškolské priestory. Projekt začali riešiť frontálnou prácou a potom sa rozdelili do skupín. Pri realizácii projektu bola rozvíjaná samostatnosť žiakov, schopnosť spolupráce, komunikácie, schopnosť učiť sa, riešiť problémy. Žiaci sa učili plánovať vlastnú prácu, dokončovať ju a niesť za ňu zodpovednosť. Riešenie projektu umožňovalo žiakom lepšie chápať praktický význam učiva.

Zaujímavý model spojenia kooperatívneho a projektového vyučovania uvádzajú J. Maňák a V. Švec (2003). (viď obr.)

Z obrázku je zrejmé, že základom uvedeného modelu je projektové vyučovanie, do ktorého vstupuje kooperatívne. Učiteľova riadiaca činnosť relatívne ustupuje do pozadia a do popredia sa dostáva spolupráca žiakov, ktorú ešte zvyrazňuje sebahodnotenie žiakov spojené so sebahodnotením skupiny. Učiteľ motivuje žiakov ponukou tém projektov, riadi diskusiu v triede, usmerňuje rozdelenie žiakov do skupín a v prípade potreby intervenuje do ich individuálnej alebo skupinovej práce. V prípade, že prvé výsledky nevedú k vyriešeniu projektu, učiteľ rozdelí zadanie do ďalších čiastkových úloh.

Ukážka projektu realizovaného prostredníctvom kooperatívneho vyučovania

V nasledujúcej ukážke uvádzame projekt, realizovaný prostredníctvom kooperatívneho vyučovania. Tento projekt je určený pre absolventov učebného odboru autoopravár - mechanik, ktorí pokračujú v nadstavbovom štúdiu.

Téma projektu: Firma ako technicko-organizačná hospodárska jednotka.

Ciele projektu: Vypracovať stručný podnikateľský zámer firmy. Navrhnuť postup opravy, resp. výmeny, údržby ľubovľnej časti vozidla a zhodnotiť činnosti z technického a ekonomického hľadiska.

Miesto realizácie projektu: Škola.

Realizácia projektu:

Projekt bol realizovaný v rámci vyučovacieho predmetu ekonomika a podnikanie. Časová dĺžka bola 8 vyučovacích hodín.

Pri riešení projektu žiaci využívali teoretické vedomosti a praktické zručnosti, získané v rámci týchto vyučovacích predmetov:

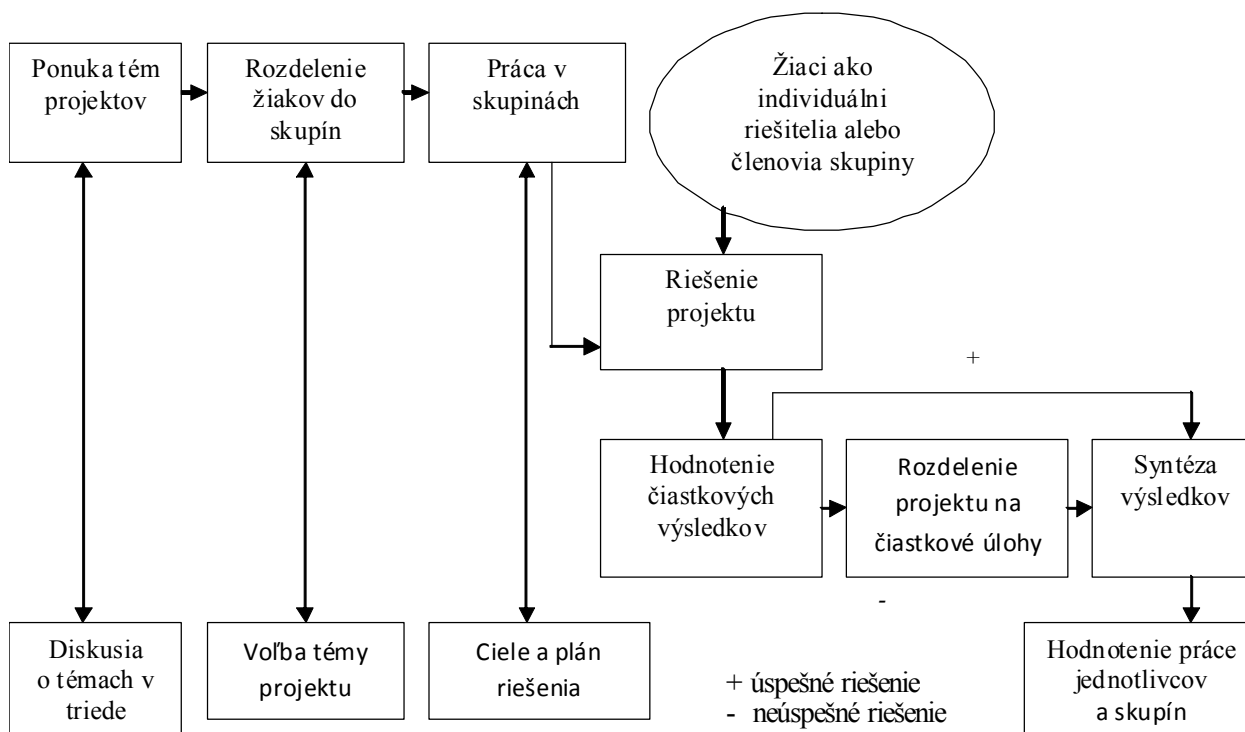
- technológia montáže a opráv - spojky, prevodovky, kľukový mechanizmus
- automobily - strojový spodok automobilu, motory, prevodový mechanizmus,
- diagnostika a opravy automobilov - zdvíhacia technika, meracia, technika, vyvažovanie kolies,
- odborný výcvik - montáž a demontáž častí vozidla
- ekonomika a podnikanie - tvorba ceny, právna forma podnikov, marketingové stratégie
- informatika - internet, Word, Excel

Učiteľka najprv oboznámila žiakov s témou projektu. Projekt bol rozdelený do dvoch úloh.

Úlohy projektu:

1. *vypracujte stručný podnikateľský zámer, v ktorom sa zamerajte najmä na:*

- názov, vznik a právnu formu firmy
- strojové vybavenie a zariadenie
- dodávateľov a materiálové zabezpečenie
- popis služieb, ktoré tvoria hlavnú činnosť firmy
- podiel firmy na trhu a konkurenciu.



2. na základe teoretických vedomostí a praktických zručností:

- navrhnete a popíšete postup výmeny, resp. opravy, údržby ľubovoľnej časti vozidla
- určíte výrobné faktory, ktoré vstupujú do procesu opravy
- stanovte cenu služby (kalkulácia nákladov)
- navrhnete spôsob podpory predaja služieb firmy (reklamný slogan, poster, atď.).

Žiaci potom riešili projekt v skupinách, ktoré vytvorila učiteľka. Počet žiakov v skupinách bol v počte 3 - 4. Každá skupina žiakov dostala zadanie projektu.

Žiaci projekt riešili v učebni, kde prebieha výučba aj ostatných vyučovacích predmetov. Niektoré informácie si žiaci mohli vyhľadať prostredníctvom internetu v rámci predmetu informatika. Počas riešenia projektu učiteľka usmerňovala prácu v skupinách, pomáhala riešiť problémy, ktoré mohli počas riešenia projektu vzniknúť. Výsledky práce boli písomné referáty, ktoré prezentovali vybraní členovia z každej skupiny.

Vyhodnotenie projektu:

Projekt bol obsahovo zameraný na praktické otázky založenia a úspešného prevádzkovania vlastného súkromného

podniku alebo živnosti v podmienkach trhovej ekonomiky. Žiaci mali možnosť zopakovať a overiť si vedomosti aj z technických odborných predmetov.

Projekt priniesol žiakom aj skúsenosti s prácou v skupine, rozvíjali sa ním komunikačné zručnosti a kooperácia. Žiaci sa naučili samostatne hľadať informácie z dostupnej literatúry. Realizácia projektu prostredníctvom kooperatívneho vyučovania priniesla aj úskalia. Išlo najmä o pasivitu niektorých členov skupiny a spoliehanie sa na ostatných, neúčast' niektorých žiakov na vyučovacích hodinách. Z týchto dôvodov bolo náročné organizovať prácu skupín žiakov a stanoviť časový limit práce. Ďalším problémom bola časová náročnosť prípravy a realizácie projektu.

Záver

Projektové vyučovanie v kombinácii s kooperatívnym vyučovaním bolo prínosom nielen pre samotných študentov, ale určite aj pre učiteľ'a. Získané skúsenosti v nemalej miere ovplyvnia ďalšiu prácu so študentmi. Spolupráca študentov, ich vzájomná komunikácia, vytváranie a rozvíjanie sociálnych vzťahov na vyučovacej hodine a výsledky spoločnej práce, učiteľ'a presvedčia o tom, že sa oplatí ich vyskúšať.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- ČIPKOVÁ, E., et al. *Projektové vyučovanie* [online]. [cit. 2005-01-15] Dostupné na internete: <<http://www.infovek.sk>>.
- KASÍKOVÁ, H. *Kooperatívni učení, kooperatívni škola*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-167-3
- KAŠOVÁ, J., et al. *Škola trochu jinak. Projektové vyučování v teorii i praxi*. Kroměříž: Iuventa, 1995.
- MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 1. vyd. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-029-4
- TUREK, I. *O problémovom vyučovaní*. Bratislava: SPN, 1982.
- TUREK, I. *Zvyšovanie efektívnosti vyučovania*. Bratislava: MPC, 2002. ISBN 80-8052-136-0

Summary: The author explains the basis, principles and phases of project in the first part of the article. Then she demonstrates the practical steps to realize the project by cooperative learning. Benefits of project and cooperative learning are presented in the end of the article.

KLÚČOVÉ KOMPETENCIE ŽIAKOV V PROJEKTOVOM A TRADIČNOM VYUČOVANÍ

Ján Žilka, Stredná zdravotnícka škola, Banská Bystrica

Anotácia: Zmena filozofie, obsahu a spôsobov vzdelávania ako predpoklad rozvoja kľúčových kompetencií žiakov. Realizácia kurikulárnej transformácie ako predpoklad úspešnej aplikácie vedomostí a zručností v profesionálnom uplatnení absolventov škôl.

Kľúčové slová: kľúčové kompetencie (KK), projektové vyučovanie (PV), tradičné vyučovanie, kurikulárna transformácia, štátny vzdelávací program (ŠTVP), školský vzdelávací program (ŠKVP).

Národný program rozvoja výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike zdôrazňuje **nevyhnutnosť zmeny** tradičných memorovacích a direktívnych spôsobov na tvorivé a hodnotové vyučovanie. Milénium požaduje vytvorenie podmienok na rozvoj kľúčových kompetencií žiaka. Ideálom by mal byť žiak, ktorý je ochotný a schopný rozmyšľať, skúmať, objavovať, tvoriť a samostatne pracovať v tíme. Edukačný program by mal jasne pomenúvať zmysel, hodnoty a ciele vzdelávania, štandardy učiva, vyučovacie metódy i spôsoby hodnotenia. Mal by odpovedať na základnú otázku vzdelávania: „*Čo je cieľom výučby a aký by mal byť jej konečný produkt?*”

Zdá sa, že pre fungovanie modernej spoločnosti je

rozhodujúce vzdelanie, zabezpečujúce orientáciu v množstve často protichodných informácií, ovládanie ich spracovania a využívania. Je potrebné vychovávať žiaka k záujmu o celoživotné učenie, pružné reagovanie na spoločenské zmeny, vychovávať ho k samostatnosti a iniciatívnosti ale aj k morálnosti a charakternosti. Trvalejšími hodnotami vzdelávania ako vedomosti sa do budúcnosti ukazujú byť hodnoty, motivácia, schopnosť cielene sa učiť, poznávať, komunikovať a tvorivo riešiť problémy. Tieto **kľúčové kompetencie (KK)** by mal mať na zreteli každý účastník vzdelávania. Ich realizácia je viazaná predovšetkým na uplatňovanie progresívnych metód vyučovania. Je to výzva najmä pre tvorcov vyučovania - učiteľ'ov, ktorí môžu správnymi koncepciami a formami

edukácie formovať aktívne učenie žiakov, rozvíjať ich odbornosť i všeobecné schopnosti a zručnosti. Vzhľadom na dynamický vývoj technológií a rýchle zmeny životného štýlu, explóziu informácií a inovácií je vo všetkých vyspelých štátoch tendencia rozvíjať také kompetencie, ktoré sú využiteľné vo väčšine povolani a umožnia jedincovi zmeny zamestnania a vykonávanie rôznorodých funkcií. KK majú slúžiť na riešenie rozmanitých problémov a dosahovanie rôznorodých cieľov v rôznych oblastiach ľudskej činnosti: v škole, práci i osobnom a spoločenskom živote. Osvojovanie a zdokonaľovanie KK sa považuje za celoživotný proces učenia sa, pričom najväčší tlak na ich rozvoj vyvíja ekonomická sféra. V širšom kontexte sú dôležité pre posilnenie rovnosti šancí, sociálnu súdržnosť a spravodlivosť, zachovávanie ľudských práv a lepšie chápanie politických a spoločenských procesov.

Národný program a ďalšie dokumenty naštartovali transformáciu slovenského školstva. Táto začala vytvorením základných kurikulárnych dokumentov - štátnych vzdelávacích programov. Ich ideou je priblížiť školské vzdelávanie životu v duchu starej latinskej múdrosti „*Nie pre školu, ale pre život sa učíme*“. Nové kurikulá kladú dôraz na potreby žiaka v reálnom prostredí a aktívne osvojovanie vedomostí, zručností a schopností s pomocou učiteľa. Na ich základe boli definované KK so základnými indikátormi, vyjadrené v profiloch absolventov jednotlivých stupňov vzdelávania.

Štátny vzdelávací program **ISCED 3 pre stredné a vyššie sekundárne vzdelávanie** - gymnáziá a SOŠ ako KK uvádza: *kompetencie k celoživotnému učeniu (napr. kritické vyhládavanie, spracovanie, zhodnotenie a praktické využitie informácií); sociálne a komunikačné kompetencie (napr. primeraný ústny a písomný prejav v materinskom i cudzom jazyku, efektívne využívanie IKT, schopnosť efektívnej spolupráce, prevzatie osobnej zodpovednosti); občianske kompetencie (napr. zodpovedný prístup k povinnostiam, aktivita v občianskom živote); kompetencie sociálne a personálne (napr. schopnosť tímovej práce); kompetencie pracovné (napr. flexibilita); kompetencie k inovatívnosti a podnikavosti (napr. zmena pracovných postupov a riadenie nových projektov); kompetencia vnímať a chápať kultúru (napr. orientácia v umeleckých štýloch, či znalosť spoločenskej etikety).*

Nové kurikulum kladie veľký dôraz na rozvoj KK žiakov prostredníctvom činností. Za vyučovacie metódy vhodné pre tréning KK sa považujú najmä aktivizujúce činnosti, napr. samoštúdium, učenie z textu, vyhládavanie informácií, riešenie problémov, projektové vyučovanie, hry, simulácia rolí, brainstormingové metódy, skupinová práca, kooperatívne vyučovanie, diskusia a prípadová štúdia. Zámerom je najmä **zmeniť tradičný spôsob výučby s ohľadom na schopnosti, potreby a záujmy žiaka**. Cieľom vzdelávania je dať žiakovi šancu rozvíjať všetky zložky osobnosti. Dôležitou súčasťou tohto procesu je docieľiť, aby sa žiak naučil v škole učiť, t. j. aby mohol pokračovať vo vzdelávaní aj po skončení školskej dochádzky. Druhým pilierom reformy je **spojenie školy so životom**. Tradičné školstvo v tomto zlyháva, keďže reálne nedokáže reagovať na prudký rozvoj vedy a techniky a vzdelávanie je tak čoraz viac odtrhnuté od reality. Základom všeobecného vzdelávania už nemôže byť výchova polyhistorov, ale komplexné vnímanie a porozumenie najdôležitejších životných situácií a procesov žiakom.

Naše školstvo nie je na dosahovanie cieľov, obsiahnutých v spomínaných dokumentoch, zatiaľ dostatočne pripravené.

Aj z vlastnej skúsenosti môžeme potvrdiť, že rozvíjanie KK nie je v centre záujmu škôl a problematika KK nie je dostatočne zastúpená ani vo vzdelávaní učiteľov. Učitelia vo veľkej miere ovplyvňujú KK iba náhodne a rozvoj KK je tak iba vedľajším produktom nášho systému vzdelávania. Z výsledkov merania PISA na Slovensku (2003), v ktorom naši pätnásťroční žiaci preukázali horšie výsledky ako ich rovesníci z Fínska, Holandska, či Česka, vyplýva, že aj napriek množstvu poznatkov, ktoré ovládajú, chýbajú našim žiakom schopnosti využiť ich v praktických situáciách.

Bohužiaľ, práve naštartovaná **reforma slovenského školstva** ustúpila od niektorých pôvodne zamýšľaných zmien. Komplexný rozvoj KK mal byť zabezpečený vytvorením tzv. vzdelávacích oblastí (napr. Človek a príroda, Človek a spoločnosť,...) namiesto tradičných vyučovacích predmetov. Nestalo sa a žiaci tak budú pokračovať v izolovanom pohľade na život cez prizmu jednotlivých vedných odborov. Táto skutočnosť do veľkej miery **eliminuje aj účinnosť rozvoja KK v alternatívnych spôsoboch výučby**, ktoré sú najefektívnejšie práve v spájaní rôznych vedných disciplín a komplexnom pohľade na život. Riešením tejto situácie môže byť už len možnosť pracovať na nadpredmetových projektoch.

ŠTVP proklamovali pôvodne **slobodu výberu** niektorých predmetov a ich časovej dotácie pre školy, **v praxi však zostalo len pri sľuboch**. Riaditelia dostali len minimum priestoru na nastavenie ŠTVP pre špecifiká školy. Navlas rovnaká situácia sa zopakovala pri ŠKVP pre jednotlivé predmety, keď bola učiteľom proklamovaná sloboda výberu obsahu a metód učenia. V praxi nemajú učitelia možnosť výberu učiva, času, metód, kritérií, cieľov učenia už len preto, že majú povinnosť vypracovať jednotné „tematické plány“ predmetov. Je bežné, že ich vyučujú v škole aj piati-šiesti a ich kompromis má často podobu mačko-psa. Tento jednotný plán obsahuje nielen témy učiva, ale aj spôsoby jeho realizácie. Pochopiteľne, povinne ho musia rešpektovať všetci vyučujúci s ohľadom na hospitačné, či inšpekčné kontroly. Na tomto mieste vyvstáva otázka: „*Nakoľko môže učiteľ ignorovať záväzný školský dokument, keď preferuje iné spôsoby učenia ako presadili do neho jeho kolegovia?*“ Rovnako problematický je výber obsahu učiva, keďže metodické materiály z ŠPÚ majú sčasti len nezáväzný charakter. V tomto prípade by už bolo namieste uvažovať (aj s ohľadom na celoštátne externé testy) o jednotných celoslovenských „tematických plánoch“ aspoň pre maturitné predmety. Najčastejšou výhradou maturantov pri testoch bola totiž v minulých rokoch práve kritika neznámeho obsahu testových úloh.

Cieľom reformy mala byť aj eliminácia predimenzovaného obsahu učiva v ŠKVP. Realita je dnes taká, že vzhľadom na posilnenie časovej dotácie niektorých predmetov v nich **pribudol často zbytočný až parazitný obsah**. V iných, kde boli hodiny znížené, sa učitelia sťažujú na to, že množstvo učiva im zostalo, ba niekde dostali aj témy navyše. Je zrejmé, že sme opäť *skĺzli do „závislosti“* na obsahu a **procesuálna stránka učenia** (a tým aj rozvoj KK) sa znova stala druhou radou.

Učitelia literatúry sa pýtajú na zmysel zavedenia „žánrového spôsobu“ vyučovania v prvých dvoch ročníkoch stredných škôl, ktorý sa prelína s „chronológiou“ v treťom a štvrtom ročníku. Keďže ide o zásadnú zmenu vo vyučovaní literatúry, učitelia by mali poznať odpoveď na otázku: „*Ako na to? Akým spôsobom učiť „žánrovo“? Ktoré KK by mali u žiakov ciele rozvíjať?*“ ... Pedagógov trápi takisto eliminácia hodín Občianskej náuky a Dejepisú na stredných odborných školách,



Zuzana Adamíková: Dvaja

ktorá znemožnila vytvorenie komplexného obrazu histórie i formovanie národného povedomia a občianskej hrdosti veľkej časti mladej generácie. Je otáznou, **nakol'ko budú mať študenti rozvinuté občianske kompetencie** v čase, keď sa v ostatnej vyspelej Európe kladie akcent práve na tieto zručnosti.

Súčasný stav presadzovania kľúčových kompetencií do školskej praxe nie je uspokojivý. Možno konštatovať, že **reforma zastihla učiteľov nepripravených na zásadnú zmenu spôsobov vzdelávania**. Je to možné pripísať unáhlenému nábehu zmien, ich direktívnemu poňatiu i nízkej informovanosti nositeľov reformy. Školy sa len ťažko zbavujú zabehnutých stereotypov, napr. frontálneho vyučovania, či predimenzovania ŠKVP často nefunkčným obsahom. Napomáha tomu aj slabá vybavenosť súčasných i budúcich pedagógov v oblasti KK. Z tohto dôvodu je nevyhnutné zaviesť vzdelávanie zamerané na formovanie KK do prípravy študentov na pedagogických fakultách a uskutočniť preškolenie súčasných učiteľov. Základom zmeny k lepšiemu je pochopenie významu komplexného rozvoja osobnosti žiaka, ktorý je v centre učebného procesu a zaradovanie stratégií výučby formujúcich jeho základné kompetencie. Absolvent každej školy by mal mať tieto kompetencie zadefinované vo svojom profile. Model KK a požiadavky na ich rozvoj majú byť významnou súčasťou školských vzdelávacích programov pre všetky stupne a typy škôl.

Jedným z prostriedkov zlepšenia výsledkov vzdelávania a výchovy v školskom prostredí by mohlo byť podľa nás uplatňovanie alternatívnej pedagogickej koncepcie projektového vyučovania, ktorá zahŕňa v sebe prvky problémového i kooperatívneho učenia s dôrazom na kritické myslenie a tímovú spoluprácu. I vďaka tomu, že problematika rozvoja KK vyvoláva pochybnosti a živú diskusiu nielen v súvislosti so školskou praxou, ale i trhom práce a zamestnateľnosťou, rozhodli sme sa pripraviť a zrealizovať pedagogický experiment. Jeho podstatou bolo umožniť jednej skupine žiakov aktívne vstúpiť do výchovno-vzdelávacieho procesu formou práce na projekte a dať im možnosť priamej skúsenosti, zážitkového a sociálneho učenia. Súčasne bolo s rovnocennou porovnávacou skupinou žiakov realizované tzv. tradičné vyučovanie. Experiment bol uskutočnený v kurikulárnych mikropodmienkach strednej odbornej školy a jedného vyučovacieho predmetu. **Cieľom nášho pedagogického skúmania bolo hľadať odpoveď na otázku: „Do akej miery (a či vôbec) ovplyvňuje projektové vyučovanie kľúčové kompetencie žiakov v porovnaní s tradičným**

vyučovaním?„ Porovnaním stavu KK medzi oboma skupinami na začiatku a v závere práce v projekte sme sa snažili zistiť, ktorá skupina žiakov dosiahla po skončení experimentu vyššiu úroveň rozvoja KK. (Správa z výskumu bude publikovaná v budúcom čísle.) V nasledujúcom texte uvádzame základné informácie k projektovému a tradičnému vyučovaniu tak, ako ich vnímajú odborníci, doplnené o niekoľko našich postrehov z pedagogickej práce.

Projektové vyučovanie (PV)

Podľa Tureka je PV také, „v ktorom projektová metóda je hlavnou vyučovacou metódou“, pri ktorej sú „**žiaci vedení k riešeniu komplexných problémov a získavajú skúsenosti praktickou činnosťou a experimentovaním.**“

PV sa usiluje o získanie trvalých vedomostí a zručností. Núti žiakov samostatne plánovať a učiť sa učiť. Podporuje flexibilitu, komplexné myslenie, schopnosť kritického a procesného myslenia. Rozvíja schopnosť argumentácie, podporuje iniciatívu, sebareflexiu, sebadôveru a kooperáciu. PV posilňuje takisto komunikačné schopnosti, zmysel pre zodpovednosť, dôslednosť a precíznosť, vytvára pozitívnu tvorivú atmosféru. Pozitívom je tiež *možnosť žiaka byť uznávaný skupinou, vytváranie priateľských vzťahov, dôvery, empatie a ochoty pomáhať*. V PV sa dosahujú aj zmeny postojev, sociálneho správania a čítania, v konečnom dôsledku aj zmeny osobnosti žiaka. V oblasti hodnotenia je uprednostňované slovné hodnotenie s cieľom povzbudiť žiaka.

Z uvedeného vyplýva, že **PV rozvíja KK potrebné k celoživotnému vzdelávaniu a praktickému životu**. Môže vzbudiť väčší záujem žiakov o vyučovací predmet, motivuje študentov k samostatnej práci a vzdelávaniu, podporuje ich tvorivosť a spoluprácu ako i iniciatívne riešenie problémov.

Princípy PV môžeme na základe uvedeného zhrnúť do týchto základných téz:

- priblíženie vzdelávania potrebám a záujmom žiakov,
- otvorenie školy životu - zapojenie širšieho okolia, rodičov, verejnosti,
- ponuka komplexného poznania problémov,
- sebaregulácia učenia - žiaci sa učia sami s pomocou učiteľa,
- orientácia na produkt - výsledky učenia (projektu) sú prezentované,
- skupinová realizácia s akcentom na tímovú prácu a sociálne učenie,
- spoločenská relevantnosť - PV spája školu so životom.

V PV učiteľ uvažuje o tom, prečo vyučuje, aký je cieľ učenia, ako sa bude žiak učiť. Stredobodom učiteľovho záujmu je proces učenia žiaka, obsah je napriek svojej dôležitosti druhořadý. Učivo nie je cieľom, ale prostriedkom rozvoja žiakov. Učiteľ v PV formuluje učebné ciele, tvorí učebné úlohy, prispôsobuje učenie potrebám žiakov. Pomáha im v učení, motivuje ich k hľadaniu spôsobov a prostriedkov riešenia úloh, riadi proces učenia a hodnotí dosiahnuté výsledky. **Celý proces učenia je postavený na riešení problémových úloh žiakmi**, pri ktorom si osvojujú a rozvíjajú KK. PV využíva spontánnosť a nápaditosť žiakov. Žiak v PV je *nútený rozmyšľať, skúmať, objavovať, diskutovať a hodnotiť*. Žiaci preberajú zodpovednosť za svoje učenie, učiteľ je ich spolupracovníkom. Problémy, ktoré žiaci riešia, sú komplexné, vychádzajú zo života a ponúkajú široký priestor na sebarealizáciu i kooperáciu. Pri hodnotení sa uprednostňuje slovné hodnotenie s cieľom povzbudiť žiaka. Na hodnotení učenia a jeho výsledkov sa podieľajú aj žiaci.

Silným argumentom v prospech využívania PV je to, že **žiaci môžu ísť vlastnou cestou za tým, čo pociťujú ako**

svoju potrebu. V skupinovej práci na projekte nachádzajú svoju hodnotu - rozvíjajú si sociálne zručnosti, zlepšujú komunikáciu s okolím, vytvárajú si možnosť byť uznávaní kolektívom. V PV je **vyzrazená vnútorná motivácia učenia** možnosťou učiť sa pre vlastné uspokojenie - napr. očakávaním splnenia spoločného cieľa, možnosťou práce v tíme, učením podľa svojich potrieb a schopností. PV prispieva nielen k vzdelávaniu žiakov, ale aj k utváraniu ich osobnosti. Formuje ich vôľu, zodpovednosť a odhodlanie - ako forma sociálneho učenia má silné prvky mravnej sebvýchovy.

Tradičné vyučovanie (TV)

V **tradičnom vzdelávaní** je učiteľ jediným organizátorom vzdelávania a výchovy, jediným hodnotiteľom práce žiakov. Učiteľ v podstate cez nadiktované tematické plány predmetov a učebnice odovzdáva obsah učiva žiakom. Drží sa schválených osnov a učebníc a prakticky sa cielene nepodieľa na formovaní a rozvoji zručností a schopností žiakov, použiteľných v bežnom živote. *Jeho cieľom je, aby žiak „ovládal“ obsah učiva* a zvyčajne ani netuší, že tento obsah by mal byť len prostriedkom rozvoja žiackych kompetencií. V prípade, že sa žiak tento obsah naučí a vie ho reprodukovať, považuje tradičný učiteľ jeho (a aj svoj) výkon za výborný. Takmer výlučným zdrojom nových informácií v tradičnom vyučovaní je učiteľ. **Žiak je väčšinou iba pasívnym prijí-**

matel'om často nefunkčných poznatkov - je len konzumentom činnosti učiteľa. Jeho hlavnou povinnosťou je snažiť sa uložiť do pamäti to, čo hovorí učiteľ. Nakoniec, sami žiaci v tradičnej škole očakávajú od učiteľa, že im bude odovzdávať poznatky v konečnej podobe, bez ich aktivity a učenia. V prípade, že to učiteľ akceptuje, výučba prebieha bez problémov. Problémom sa zvyčajne stane len jej málo uspokojivý výstup v podobe „nabíľovaných“ vedomostí.

V tradičnej škole **žiak obyčajne nemá možnosť výberu.** Nadiktovaný mu je obsah i spôsob a čas učenia i miesto, kde sa učí, má obmedzené množstvo zdrojov informácií k učeniu. **Chýba mu vnútorná motivácia učenia**, učí sa z obavy pred skúšaním alebo prípadným trestom. Málokto z činnosti si môže vyskúšať sám, lebo takmer všetko za neho robí učiteľ. Absentuje možnosť výberu alternatívnych riešení problémových úloh. Na vyučovacích hodinách je nízka sloboda učenia a motivácia k sebvzdelávaniu. Chýba spoločný cieľ a kooperácia žiakov navzájom. Takmer chýba kritické myslenie a sebahodnotenie žiakov v činnosti. Žiaci majú malú možnosť prezentovať výsledky svojho učenia. Nerozvíjajú sa ich tvorivé schopnosti, keďže učenie je orientované na obsah, nie na proces. Pri hodnotení sa uprednostňujú známky, ktoré majú malú výpovednú hodnotu.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

1. HAUSENBLAS, O. et al.: *Kľúčové kompetence na gymnáziu*. Praha : VÚP, 2008. ISBN 978-80-87000-20-5
2. http://www.pilotg-gp.cz/file/kk_prirucka.pdf
3. PETRÁŠKOVÁ, E.: *Projektové vyučovanie*. 1. vyd. Prešov : Metodicko-pedagogické centrum, 2007. 85 s. ISBN 978-80-8045-463-0
<http://www.mcpo.sk/downloads/Publikace/Ostatne/OSPED200801.pdf>
4. SIHELSKY, B.: *Ako vytvoriť vyučovací projekt*. 3. vyd. Banská Bystrica : Metodicko-pedagogické centrum, 2005. 84 s. ISBN 80-8041-485-8
5. TUREK, I.: *Kľúčové kompetencie: úvod do problematiky*. Banská Bystrica : Metodicko-pedagogické centrum, 2003. 32 s. ISBN 80-8041-446-7

Summary: *A change in the philosophy, content and methods of teaching as necessary for the development of key pupil competencies. Bringing about a transformation of the curriculum is a first step in allowing the successful application of knowledge and skills at a professional level by school leavers.*

NÁBOŽENSKÁ VÝCHOVA NA ZŠ V SR, ČR A RAKÚSKEJ REPUBLIKE V KOMPARATÍVNEJ RELÁCII

Pavol Tománek, Spojená škola sv. Vincenta de Paul, Bratislava

Anotácia: *Predkladaný príspevok sa zaoberá problematikou Katolíckej náboženskej výchovy ako vyučovacieho predmetu na ZŠ v SR, ČR a Rakúskej republike. Ide o komparatívny prierez učebnými osnovami náboženskej výchovy vo vopred vytípaných krajinách. Svojím príspevkom autor proklamuje širokej spoločnosti, ktorá sa fundovane zaoberá problematikou náboženskej výchovy ako takej, praktické výsledky, ktoré dosiahol vo výskumoch, nezabúdajúc pritom na pregraduálnu a postgraduálnu prípravu učiteľov v jednotlivých krajinách, či dokonca vzájomné fungovanie štátnej a cirkevnej moci pri tvorbe učebných osnov katolíckej náboženskej výchovy. Práca, z ktorej autor ponúka tento aktuálny príspevok, vznikla ako podnet na tvorbu nových učebných osnov katolíckej náboženskej výchovy na Slovensku.*

Kľúčové slová: *komparácia, náboženská výchova, religiozita, konfesia, nonkofesijný charakter, cieľ, historický kontext, status náboženskej výchovy.*

V posledných rokoch sa mnohí pokúšali zostaviť učebné osnovy katolíckej náboženskej výchovy na Slovensku podľa vzoru, ktorý by primerane vyhovoval nielen danej vekovej skupine žiakov, ale aby sa svojím obsahom pripodobnil obsahom učebných osnov náboženskej výchovy aj v iných (najmä proeurópskych) krajinách. Donedávna sa na Slovensku vytvárali nové učebné osnovy náboženskej výchovy (katolíckej), ktoré mali „**pilotný charakter**“. To znamená, že predkladaný návrh učebných osnov mal nájsť rôzne nedostat-

ky, s ktorými sa nepočítalo pri tvorbe učebných osnov v predošlých rokoch, mal sa doplniť o podnety, ktoré by viedli žiakov k živej religiozite, tolerancii a proekumenickému napredovaniu sveta. Úlohou „pilotného“ projektu učebných osnov náboženskej výchovy bolo odstrániť nadmerné memorovanie vedomostí. V súčasnosti sa nové učebné osnovy katolíckej náboženskej výchovy postupne s reformou zaraďujú do konkrétnych ročníkov. Autor príspevku mal za **cieľ** nielen komparáciu náboženskej výchovy v jednotlivých krajinách

ako faktografický výsledok skúmanej problematiky, ale aj prezentáciu zistených faktov, ktoré mali dopomôcť k efektívnejšej projekcii slovenských učebných osnov náboženskej výchovy a k zvýšeniu ich účinnosti. **Predmetom** výskumu boli učebné osnovy katolíckej náboženskej výchovy (hlavný informačný zdroj nášho výskumu) v Slovenskej republike, Českej republike a Rakúskej republike. Ako **výskumnú metódu** si autor príspevku zvolil komparáciu a obsahovú analýzu učebných osnov náboženskej výchovy. Výskum reflektoval aj systém náboženskej výchovy v komparovaných krajinách, t. j. nielen osnovy, ale aj učebnice a rôzne materiály pri vyučovaní náboženskej výchovy na území, ktoré nebolo poznačené totalitným režimom, napr. Rakúsko.

Dôvodom je, že náboženská výchova na Slovensku a v Českej republike, ako krajinách poznačených totalitným režimom, sa rozvíjala úplne odlišným spôsobom, ako napr. v Rakúsku. Rakúske učebné osnovy náboženskej výchovy sa dynamicky začali rozvíjať najmä v posledných desaťročiach. Pričom slovenské a české učebné osnovy náboženskej výchovy zostali bez kontaktu s okolitými štátmi, čo v konečnom dôsledku spôsobilo nielen ich stagnáciu, ale aj neskoršie pomalé prijímanie nových trendov a metód náboženskej výchovy. S odstupom času spoločnosť zisťuje, že konfesie reflektovaných národov sa stotožňujú vo vieroučných otázkach, ale často sa rozchádzajú obsahom náboženskej tematiky, resp. problematiky (rakúske učebné osnovy náboženskej výchovy sú oveľa bohatšie na tematiku ekumenizmu, tolerancie a solidarity, než sú učebné osnovy náboženskej výchovy na Slovensku a v Čechách). Katolícka náboženská výchova na Slovensku si v dnešnej dobe zachováva svoje dominantné postavenie (z pohľadu konfesijných náboženských výchov), v Rakúsku ide o podobný ráz ako na Slovensku, i keď genéza náboženskej výchovy v Rakúsku je oveľa staršia ako na Slovensku. Česká republika si v súčasnosti vytvára voči rôznym konfesiam „liberálny“ postoj, resp. miesto konfesijného zamerania sa viac rozvíja všeobecný humanizmus.

Autor systematicky a prehľadne prezentujeme výsledky z výskumnej časti, v ktorej je okrem iného - rozpracovaná aj pregraduálna a postgraduálna príprava učiteľov v komparovaných krajinách, ako aj kooperácia štátnej a cirkevnej správy vo vzťahu k náboženskej výchove.

Trendy, problémy a perspektívy náboženskej výchovy v Európskej únii

V súčasnosti sa začína hovoriť o tzv. **non-konfesionalnej výučbe náboženstiev**, čiže vedomosti z rôznych náboženstiev by mali dieťaťu poslúžiť na lepšie poznanie právd a slobôd, tolerancie a rešpektovaniu životných filozofií (Hoffmannová, 1998, s. 22). Takáto výučba náboženstva, resp. náboženskej výchovy smeruje skôr k nadobúdaniu nových vedomostí z náboženstiev ako k živej religiozite každého jedinca. Non-konfesionalná výučba náboženstva sa v diskusiách často zamieňa aj termínom multikultúrne, resp. multireligiózne náboženstvo. Non-konfesionalná výučba náboženstva však nastoľuje nezodpovedanú otázku: Podľa ktorého náboženstva by sa rozvíjala religiozita každého jedinca?

Podstatným trendom, ktorý sa často prezentuje v rôznych diskusiách, je tzv. **všeobecná, resp. civilná etika**. Práve všeobecná etika je v ponímaní dnešnej edukácie považovaná za jednu z mnohých alternatív vo vzťahu k etickej, či

náboženskej výchove.

Do popredia vystupuje nová skutočnosť, ktorá narúša samotné postavenie náboženstva v myslení a vnímaní ľudí. Ide o tzv. **rezistenciu** (odolnosť) **voči náboženstvu**. Mnohí ľudia bojujú proti náboženstvu, niektorí ho ignorujú, niektorí sa ním vystatujú, iní ním opovrhujú a pod. Náboženstvom ako takým môžeme opovrhovať, ignorovať ho, ale nemôžeme ignorovať zdroj hodnôt, ktoré nám ponúka. Jednoducho musíme pripustiť skutočnosť, že tak ako je v etike proklamovaná prosociálnosť, tolerancia a samotné zlaté pravidlo, sú tieto hodnoty v náboženstve zavŕšené v samotnej viere v Boha.

Po roku 1989 sa intenzívne začalo rozprávať o **kresťanskej etike**. Kresťanstvo je jedno z mála náboženstiev, ktoré má podrobne prepracovaný etický systém. Kresťanstvo ponúka veľa hodnôt, ktorých cieľom je dôstojnosť každej osoby (Pauliny, 1998, s. 10).

V úzkej spoločnosti sa hovorí aj o tzv. **euronáboženstve**. Ide však o umelo vytvorený termín v spojitosti so vstupom našej krajiny do EÚ, a takisto zostáva len synonymom k non-konfesionalnej výučbe náboženstva alebo multireligióznemu náboženstvu.

Výrazným trendom nielen v náboženskom prostredí, ale aj v životoch a kultúrach mnohých národov, je šíriaci sa trend **ekumenizmu** (tematika ekumenizmu bola najviac zastúpená v rakúskych učebných osnovách katolíckej náboženskej výchovy). Keďže ekumenizmus tvoril podstatnú časť učebných osnov náboženskej výchovy pri komparácii v jednotlivých krajinách, autor príspevku sa rozhodol, že tomuto trendu bude venovať väčšiu pozornosť. V každom náboženstve sú ľudia pozvaní do procesu socializácie, v ktorom sú zastúpené hodnoty (či už kresťanského alebo všeobecne ľudského charakteru), ďalej zvyky, morálka a tradícia. Inak tomu nie je ani v náboženskej výchove. V oblasti éthosu (Kung, 1992, s. 11) sú si svetové náboženstvá bližšie než v oblasti dogmy, hovorí H. Kung (1992, s. 9) a dodáva, že nie je prežitie bez svetového éthosu, nie je svetového mieru bez mieru náboženského, nie je náboženského mieru bez náboženského dialógu. Na prelome 20. storočia a začiatkom 21. storočia sa najviac tomuto dialógu otvoril pápež Ján Pavol II. Priestor pre socializáciu a nový dych do náboženstva, resp. náboženského sveta priniesli mnohé udalosti. Je to spôsobené aj II. vatikánskym koncilom a samotným diferencovaním základných poznatkov do života kresťana. II. vatikánsky koncil akumuloval podnety a fakty zo všetkých národností, a to nielen z kresťanských krajín. Otvoril bránu veľkolepému dielu, ktoré zabezpečilo novú evanjelizáciu, či neoevanjelizáciu vo svete. Nastala, resp. ešte viac sa rozbehla éra ekumenizmu.

Ekumenizmus (v slovenčine: zjednotenie, zjednocovanie) je hnutie, ktoré napomáha jednote medzi kresťanmi rozličných cirkvi. V širšom zmysle ekumenizmus znamená snahu o jednotu medzi všetkými ľuďmi. Ekumenizmus je úsilie o jednotu kresťanov. Ekumenizmus od Druhého vatikánskeho koncilu urobil obrovský krok vpred: „Aj po toľkých hriechoch, ktoré prispeli k historickým rozkolom, je možná jednota kresťanov, pokiaľ si budeme pokorne vedomí, že sme zhrešili proti jednote a budeme pokorne presvedčení o potrebe svojho obrátenia.“

Osobnosť Jána Pavla II. je poznačená širokým charizmatickým pôsobením. Jeho spôsob evanjelizovania vytvoril priestor pre úplne odlišné chápanie náboženstva. Zrazu to už nebolo náboženstvo za zatvorenými dverami kláštora a kostolov (samozrejme, že určitú mlčanlivosť viery a samotného

¹ V súčasnosti sa najviac rozvíjajú charizmatické obnovy. Na Slovensku existuje KCHO - Katolícka charizmatická obnova, ktorá rozvíja život kresťana v Duchu Svätom ako „najväčšieho charizmatika.“



Zuzana Adamiková: Kone

náboženstva spôsobilo socialistické zriadenie spoločnosti pod vedením komunistickej ideológie), už to neboli dialógy medzi uzatvorenými ľuďmi, ale práve naopak, spustila sa a našartovala progresivita v otvorenosti dialógu nielen pre iné náboženstvá, ale aj pre iné kultúry, v ktorých sa náboženstvo a religiozita rozvíjajú. Multikultúrnosť a religiozita našartovali novú éru spoločného dialógu pre 21. storočie. Mnohé cirkvi v 20. storočí rozvinuli svoje úsilie k tomu, aby náboženstvo (v edukačnom procese aj náboženská výchova) aj na prahu vznikajúcej EÚ malo čo povedať aj dnešnému modernému človeku. V procese ekumenizmu začali vznikať rôzne náboženské spoločnosti, metodické strediská a centrá, ktoré mali a majú na starosť religiozitu, či dokonca výučbu a výchovu náboženskej výchovy na školách. Práve zosnulý pápež Ján Pavol II. bol soľou zeme, keď sa neustálymi dialógmi približoval k iným cirkvám tak, ako to robieval Ježiš voči mnohým hriešnikom. Náboženskosť (religiozita) preto začína v tomto období ekumenizovania spoločnosti s výrazným trendom k multikulturalizmu (Hanesová, 2005, s. 39), zabezpečuje identitu nielen jednotlivca, ale aj celej spoločnosti, celej kultúry.

Doposiaľ sme spomínali trendy v náboženstve, resp. náboženskej výchove. Okrem týchto trendov existujú mnohé „problémy“ v náboženskej výchove, ktoré sa často podceňujú. Ide napr. o:

- **slabú prepojenosť teórie s praxou:** žiaci sú častejšie vystavení memorovaniu nových poznatkov ako prehlbovaniu svojej religiozity (vnútornej),
- **nedostatočnú aplikáciu prvkov ekumenizmu do života ľudí:** najmä mladí ľudia majú problém prijať nové náboženstvá, ktorým sa otvorili hranice nielen po roku 1989, ale aj vstupom Slovenska do EÚ,
- **nonkreativitu v rámci edukácie náboženskej výchovy:** klasické formy vyučovania náboženskej výchovy žiaci považujú skôr za historický prežitok. Radšej sa otvárajú novým, kreatívnym spôsobom riadenia vyučovania náboženskej výchovy,
- **moralizovanie:** v súčasnosti sú mladí ľudia vystavení častému diferencovaniu dobrých a zlých hodnôt až do takej miery, že si vytvárajú averziu aj voči konzervatívnym a tradične uznávaným hodnotám v spoločnosti,
- **poverčivosť:** povera je viera v to, že niekto-ré javy a udalosti

sú prejavom nadprirodzených síl alebo znamením budúcnosti; predsudok, vžitý názor bez rozumového zdôvodnenia. Povery boli jednoduchým spôsobom šírené verejnou pospolitosťou z kultúry na kultúru, kde sa rôznymi spôsobmi asimilovali. Žiaci riešia často dilemy v oblasti svojej viery, pretože nevedia rozlíšiť, čo je vierou a čo už hraničí s poverou,

● šírenie okultizmu a pod.

Okrem trendov a súčasných problémov sa v náboženstve objavujú mnohé perspektívy, ktoré nie sú v náboženstve ničím novým. Preto ich autor príspevku spomína len vo všeobecnosti. Ide predovšetkým o:

● vzájomnú spoluprácu medzi jednotlivými náboženstvami

(v širšom zmysle ide o ekumenizmus, v užšom zmysle ide o vzájomnú spoluprácu medzi diecéznymi katechetickými a biskupskými úradmi jednotlivých krajín (autor konštatuje, že táto spolupráca

nie je v súčasnosti precízne rozpracovaná a nie je k nej veľa študijného materiálu),

- **toleranciu,**
- **šírenie etických noriem a pravidiel:** odpustenie, seba-prijatie, služba iným a pod.,
- **propagácia živej religiozity:** formou lásky k Bohu, iným a sebe, odpustenie a vnútorné uzdravenie osobnosti a pod.,
- **vyučovanie náboženskej výchovy** (so zameraním na konkrétne náboženstvo) **len na 1. stupni ZŠ a vyučovanie náboženskej výchovy** (so zameraním na všetky svetové náboženstvá) **na 2. stupni,**
- **a iné.**

Komparácia učebných cieľov a historického kontextu vyučovania náboženskej výchovy

Ciele náboženskej výchovy v jednotlivých komparovaných krajinách sú podobné. Odlišnosti možno badať len v štylizácii všeobecných hlavných alebo čiastkových cieľov a v samotnom spôsobe zavádzania týchto cieľov do praktického života. Často záleží aj od katechéty, akú zvolí metódu, intenzitu a svoje vedomosti na dosiahnutie daného cieľa.

Odlišnosť alebo skôr výnimočnosť cieľov osnov náboženskej výchovy v jednotlivých komparovaných krajinách spočíva napr. v:

- **v českých učebných osnovách** sú ciele náboženskej výchovy zamerané na antropologickú a teologickú dimenziu v jednotlivých ročníkoch. Veľmi dobre je rozpracovaná ročníková symbolika a presadzovanie často etických cvičení do náboženskej výchovy z dôvodu celostnej kultivácie osobnosti,
- **ciele v rakúskych učebných osnovách** náboženskej výchovy sú tiež výnimočné svojou symbolikou (i keď nie v takej miere ako je to v českých učebných osnovách náboženskej výchovy), ako aj dôrazným zaangažovaním sa v rámci celosvetového ekumenizmu, ďalej v nich badať prepojenosť teórie s praxou, poznávanie iných kultúr a náboženstiev - čím vo veľkej miere predbehli učebné osnovy náboženskej výchovy v ČR a SR,
- **ciele v slovenských učebných osnovách** náboženskej výchovy sú výnimočné predovšetkým dôrazom na duchovnú a mravnú kultiváciu osobnosti.

Slovenské a české učebné osnovy náboženskej výchovy sú v porovnaní s rakúskymi učebnými osnovami náboženskej

výchovy zamerané skôr na **vnútorné prežívanie religiozity**. Veková primeranosť jednotlivých tém je akceptovaná najmä na I. stupni ZŠ v Rakúsku. Vo všetkých skúmaných osnovách **dominuje skôr katechetický než teologický prístup**. A napokon, kreativita je najviac rozvíjaná v českých učebných osnovách náboženskej výchovy.

Čo sa týka **historického kontextu náboženskej výchovy** v komparovaných krajinách, autor príspevku konštatuje, že:

- náboženská výchova v SR a ČR má podobný historický vývoj aj vďaka tomu, že sme tvorili takmer jedno storočie spoločný štát,
- koncipovanie osnov náboženskej výchovy v SR, ČR a RR (Rakúska republika) nie je spoločné, i napriek spoločnej monarchii Rakúsko-Uhorska (náboženská výchova sa vyučovala na území Rakúsko-Uhorska),
- história v RR nepoznačila vývoj náboženskej výchovy v takom negatívnom dosahu, ako tomu bolo v SR a ČR počas totalitného režimu.

Náboženská výchova sa vyučuje vo všetkých komparovaných krajinách ako výchovno-vzdelávací predmet, pričom sa predmet prezentuje buď ako: povinný, nepovinný, výberový, konfesionalný a nekonesionalný. Status náboženskej výchovy v komparovaných krajinách:

- **SR**: povinný, voliteľný, konfesionalný predmet,
- **ČR**: nepovinný, výberový, konfesionalný predmet,
- **Rakúsko**: povinný, voliteľný, konfesionalný predmet.

V záveroch výskumnej časti, ktoré autor príspevku získal na základe komparatívnej analýzy jednotlivých učebných osnov, sa zamerával na: antropologický aspekt, kognitívny alebo formatívny rozmer, katechetický alebo teologický kontext, zastúpenie ekumenizmu, morálky, prosocialnosti, medzipredmetové vzťahy, zastúpenie symboliky, sakramentológie, prípadne iné aspekty, ktoré sa nachádzali len v niektorých ročníkoch alebo len v niektorých učebných osnovách katolíckej náboženskej výchovy v komparovaných krajinách, ako napr.

- zastúpenie verbálnej a neverbálnej komunikácie v 1. ročníku, oboznámenie sa s linkami záchrany v 2. roč., dôraz na environmentálnu výchovu v 3. roč., prezentácia východných náboženstiev, pozitívne a kritické myslenie v 4. roč., pomoc chudobným a núdzným v 9. roč. v rakúskych osnovách náboženskej výchovy,
- dôraz na tematiku anjelov v 2. roč., kontroverzné otázky zo života Panny Márie v 5. roč. v českých osnovách náboženskej výchovy,
- zefektívnenie prežívania religiozity v 4. roč., svedectvá kresťanov v 6. roč., komunikatívny charakter učebných osnov a dôraz na ľudskú sexualitu v 8. roč. v slovenských osnovách náboženskej výchovy,

Prepojenosť učebných osnov náboženskej výchovy s praktickou aplikáciou do života jedinca najviac badať v Rakúsku, potom v ČR, a to i napriek nízkemu počtu prihlásených žiakov ku kresťanstvu, či na výučbu náboženskej výchovy). Posledné miesto zastupuje SR.

Náboženská výchova v ČR reflektuje nielen náboženské otázky o Bohu, ale predkladá aj mnohé etické (altruizmus, prijatie druhého...), morálne hodnoty, ktoré sú často odpoveďou na otázky dopytujúce sa po zmysle života.

Ak ide o **metodickú stránku**, náboženská výchova v Českej a Slovenskej republike využíva často veľmi podobné metódy na realizáciu cieľa hodiny, napr. **výtvarné** (kreslenie biblických postáv, znázorňovanie biblického deja, hudobné

(spev, zbory...), **etické** (sebaopozorovanie, sebareflexia...), či dokonca **dramatické** metódy (inscenácia biblických príbehov a pod.) nie sú ničím zvláštnym ani osnovám náboženskej výchovy na Slovensku predovšetkým vo vyučovacom procese na I. stupni ZŠ.

Didaktické hry sú často prechodom z I. na II. stupeň ZŠ. Na Slovensku sa často využívajú rozličné spôsoby diskusií a pod. Dôležitým faktorom, na ktorý dbajú osnovy náboženskej výchovy v ČR a RR, je predovšetkým kreativnosť, ktorá má slúžiť nato, aby vylúčila akýkoľvek stereotyp v rámci edukačného procesu.

Pregraduálna a postgraduálna príprava učiteľov náboženskej výchovy v komparovaných krajinách

Autor príspevku zistil, že príprava učiteľov náboženskej výchovy je vo všetkých komparovaných krajinách podobná. Rozdiely badať predovšetkým v Rakúsku, kde sa doposiaľ budúci učelia náboženskej výchovy pre ZŠ vzdelávali len na vyšších odborných školách, čo v porovnaní s ČR a SR nie je prípustné. Pregraduálnu prípravu učiteľov náboženskej výchovy v SR a ČR zabezpečujú predovšetkým teologické a pedagogické fakulty.

V Rakúsku sa v súčasnosti vzdelávanie učiteľov náboženskej výchovy postupne presúva do pozície vysokoškolského štúdia (resp. prvý stupeň vysokoškolského štúdia). V SR a ČR má učiteľ náboženskej výchovy možnosť vyučovať aj na základnej aj na strednej škole, v Rakúsku sa zvlášť selektuje učiteľ pre 1. a 2. stupeň ZŠ. Spoločným znakom vo všetkých komparovaných krajinách je udeľovanie kanonickej misie, ktorá umožňuje učiteľom náboženskej výchovy vyučovať predmet náboženská výchova. Rozdiely sú v časovom ohraničení, resp. platnosti udeľovania kanonickej misie, ktorá je v skúmaných krajinách rozdielna. V ČR je udeľovanie kanonickej misie rezervované jednotlivým diecézám, ktoré kanonickú misiu udeľujú na dobu neurčitú. V SR a RR je kanonická misia udeľovaná najskôr na dobu určitú, neskôr sa predlžuje na dobu neurčitú.

Vo všetkých komparovaných krajinách je zabezpečované aj postgraduálne štúdium učiteľov náboženskej výchovy. Toto štúdium zväčša zabezpečujú Diecézne katechetické strediská, ktoré majú v jednotlivých krajinách rozličné názvy. Diecézne katechetické strediská sa nachádzajú vo všetkých krajinách skúmaných krajín. Financované sú buď z cirkevných zdrojov, štátnych zdrojov alebo to súkromných zdrojov.

Spoločenské determinanty a kooperácia štátnej a cirkevnej správy vo vzťahu k náboženskej výchove

V neposlednom rade sa zameriame na spoločenské determinanty a vzájomnú spoluprácu medzi štátom a cirkvou, resp. cirkvami. Mnohí odborníci na náboženskú výchovu považujú za prioritnú úlohu práve vzájomnú spoluprácu medzi cirkvou a štátom. V EÚ, ako uvádza D. Hanesová (2006, s. 22), môžeme rozlíšiť tri základné typy vzťahov medzi cirkvou a štátom:

1. typ: kooperácia štátu prevažne s jednou (dominantnou) cirkvou - cirkev, okrem iného, často rozhoduje aj o právomociach štátu, napr. v Anglicku (anglikánska cirkev), Grécku (pravoslávna cirkev), Dánsku (evanjelická cirkev). V Dánsku a iných škandinávskych krajinách spôsobil vzájomný vzťah medzi štátom a cirkvou otvorenosť a sekularizáciu učebných osnov náboženskej výchovy. Na základe týchto skutočností sa domnievame, že s odstupom času sa náboženská výchova v jednotlivých krajinách EÚ transformuje na akúsi multi-religióznou výchovu ako poddruh náboženskej výchovy, čo v počiatočnom a samozrejme aj vo finálnom štádiu môže mať

svoje pozitíva - napr. širší obzor o jednotlivých svetových náboženstvách, ale aj negatíva - napr. v privátnom prežívaní religiozity, odpadávanie od viery, nestrannosť a pod.),

2. typ: krajiny, ktoré majú odluku cirkvi od štátu s „privilégiom“ vzájomného uznania rôznych oblastí spoločenských záujmov. Štát zaručuje jednotlivým cirkvám a náboženským spoločnostiam ochranu a podporu, čím vyzdvihuje ich slobodu a poukazuje na ich dôležitosť pre spoločnosť. V praxi to znamená, že odluka štátu od cirkvi sice existuje (formálne), ale v skutočnosti ide len o vyhlásenie náboženskej neutrality zo strany štátu; pričom niektoré štáty jednotlivým cirkvám alebo všetkým cirkvám na ich území aj finančne pomáhajú, napr. Slovensko, Česko, Poľsko, Maďarsko, Rakúsko, Taliansko a pod.,

3. typ: ide o krajiny, ktoré majú absolútnu odluku štátu od cirkvi. Ide napr. o Francúzsko, ďalej Írsko s výnimkou školstva (Hanesová, 2006, s. 28 a s. 66), Slovinsko a pod.

Aj na základe týchto skutočností sa náboženská výchova v jednotlivých krajinách (nevynímajúc komparované krajiny v našom príspevku) vyučuje na základných a stredných školách s časovou dotáciou jednej alebo dvoch hodín týždenne (napr. Slovensko, Poľsko, Rakúsko), alebo sa vyučuje v poobedňajších hodinách (doposiaľ, napr. v Čechách), alebo sa nevyučuje vôbec (napr. Francúzsko). Vo všetkých troch komparovaných krajinách našej práce platí odluka štátu od cirkvi (2. typ) s „privilégiom“ vzájomného uznania rôznych oblastí spoločenských záujmov. To znamená, že štát pomáha jednotlivým cirkvám, často ich aj financuje, voči cirkvám je neutrálny. Platí teda tvrdenie D. Hanesovej (2006, s. 22), že v SR, ČR a RR nejde o odluku štátu od cirkvi v pravom slova zmysle.

V praxi to vyzerá tak, že štát (vo všetkých komparovaných krajinách) z finančného rozpočtu poskytuje jednotlivým cirkvám dotácie, nepropaguje len jednu cirkev, ale je voči nim neutrálny. Štát neobmedzuje pôsobenie cirkvi na svojom území. Cirkvi sú v jednotlivých štátoch chápané ako právnické osoby. To znamená, že môžu nadobúdať majetok a riadiť si svoje financovanie. Štát nebráni a neobmedzuje pôsobenie a rôzne činnosti zo strán cirkvi. Cirkev navrhuje učebné osnovy náboženskej výchovy a v jednotlivých štátoch ich dáva schvaľovať štátu (ministerstvu školstva) - v praxi to vyzerá tak, že štát si plní pri schvaľovaní učebných osnov len formatívnu úlohu, nie obsahovú (nezasahuje do učebných osnov po obsahovej stránke).

Cirkev je teda prioritnou a dominantnou organizáciou pri tvorbe učebných osnov náboženskej výchovy. Čo sa týka vzdelávania učiteľov náboženskej výchovy, štát poskytuje finančné príspevky fakultám, ktoré vzdelávajú budúcich učiteľov náboženskej výchovy vo všetkých skúmaných krajinách.

Návrhy a odporúčania pre teóriu, prax a ďalší výskum náboženskej výchovy v Slovenskej republike

V súčasnosti náboženská výchova na Slovensku, ale aj v Čechách prechádza niektorými zmenami. Na Slovensku sa prepracovávajú učebné osnovy náboženskej výchovy pre prvý aj druhý stupeň a ich tvorcovia chcú do nich „zakotviť“ nielen nové témy, ale aj spôsob, resp. metódy ich realizácie. Tieto učebné osnovy náboženskej výchovy slúžia ako „pilotný“

program (na niektorých základných školách), ktorý má zachytiť ešte možné nedostatky, zosumarizovať nové postrehy a námety, ktoré by tvorcov nových učebných osnov viedli k lepšie prepracovanému námetu učebných osnov náboženskej výchovy na Slovensku. Autor príspevku chce pomôcť cieľu, aby sa učebné osnovy náboženskej výchovy na Slovensku preferentne zamerali nielen na osvojovanie poznatkov, ale aby viac splňali úlohu živej (resp. zoživotňovanie) religiozity, ako tomu je, napr. v rakúskych učebných osnovách náboženskej výchovy.

Zároveň zdôrazňuje, aby sa v slovenských učebných osnovách náboženskej výchovy **viac preberala tematika ekumenizmu**, oboznamovanie sa s novými, resp. s inými náboženstvami (viď učebné osnovy náboženskej výchovy v Rakúsku), či dokonca zameranie sa na symboly a význam symboliky v živote kresťana (viď učebné osnovy náboženskej výchovy v Čechách). Učebné osnovy náboženskej výchovy na Slovensku by mali byť flexibilné a pripravené na rôzne riešenia, ktoré život prináša.

Dôležité miesto v slovenských učebných osnovách náboženskej výchovy bude zohrávať aj „očisťovanie“ viery od prvkov povier a častého moralizovania niektorých tém. V slovenských učebných osnovách náboženskej výchovy by sme radi privítali, aby sa v nich častejšie objavovala možnosť exkurzií (viď učebné osnovy náboženskej výchovy v Rakúsku) na významné pútnické miesta (podotýkame, že na Slovensku ide skôr o finančný, ako iniciatívny problém) alebo možnosť využívať rôzne etické metódy v rámci náboženskej výchovy podľa vekovej primeranosti žiaka (viď učebné osnovy náboženskej výchovy v Čechách).

Slovenské učebné osnovy náboženskej výchovy na 1. stupni ZŠ by sa **mali viac zamerať na medzipredmetové vzťahové relácie s náboženskou výchovou**. Na tento základ by mal nadväzovať obsah učebných osnov náboženskej výchovy na 2. stupni ZŠ na Slovensku. Dodávame však, že slovenské učebné osnovy náboženskej výchovy nie sú slabo prepracované v porovnaní s učebnými osnovami náboženskej výchovy v Rakúsku a Čechách, ale so spomínanými „prvkami“ by boli lákavejšie a kreatívnejšie, než ako ich v súčasnosti reflektujeme.

České školstvo takisto prechádza „revolučnými“ zmenami. Do praxe sa dostáva tzv. **Rámcový program vzdelávania**. V tomto „programme“ nie je zakotvený predmet náboženská výchova (nebolo to tak ani pred zavedením tohto „programu“, ale medzi cirkvou a štátom existovala dohoda, ktorá schvaľovala vyučovanie náboženskej výchovy na školách, ako aj odmeňovanie, resp. financovanie učiteľov náboženskej výchovy). Pravdepodobne až prax ukáže, čo sa opomenulo v Rámcovom programe vzdelávania. V poslednej dobe sa uvažuje zaviesť do edukačného procesu aj predmet etická výchova, či dokonca **arteterapia** (výchova umením) a pod.

V rakúskych učebných osnovách náboženskej výchovy by sa v blízkej budúcnosti nemali robiť žiadne väčšie úpravy. Svojím obsahovým zameraním učebných osnov náboženskej výchovy však „predbehli“ učebné osnovy náboženskej výchovy v SR i ČR.

² Odluka štátu od cirkvi neznamená, že štát nemá nič alebo že nechce mať nič spoločného s cirkvami. Práve naopak. Ak by sme to chápali v tomto zmysle, štát by nemohol financovať katechéty, kňazov, či jednotlivé cirkvi na svojom území. Preto je lepšie používať namiesto pojmu odluka spojenie vzájomná nezávislosť, čo v konečnom dôsledku pomôže odbúrať často skreslené, nepravdivé a nerozumné interpretácie tohto spojenia.

³ Dňa 01. 10. 2007 schválilo Ministerstvo školstva SR experimentálne overovanie nových učebných osnov náboženskej výchovy, resp. náboženstva na základných a stredných školách. Experiment bude prebiehať tri školské roky na 17-tich vybraných školách rôzneho typu na Slovensku.

Zo zistených skutočností (z komparatívnych analýz učebných osnov náboženskej výchovy v SR, ČR a RR) preto pre tvorbu slovenských učebných osnov náboženskej výchovy autor príspevku navrhuje nasledovné:

- efektívne prepojenie teórie s praxou (používať názorné príklady zo života ľudí, napr. svedectvá o narodení, úmrtí, zázrakoch, uzdraveniach a iné),
- umocňovať sociálnu a prosociálnu dimenziu, túžbu po spoločenstve, kontakt a zaangažovanie jednotlivcov do rôznych oblastí života, v ktorých človek potrebuje človeka, napr. praktické cvičenia v charitách, detských domovoch, kluboch a pod.,
- tvorbu a realizáciu viacúčelových projektov s medzinárodnou účasťou, resp. vzájomné spoznávanie nielen iného etnika, ale aj porovnanie „žitého“ a rovnakého náboženstva v iných národoch, kultúrach,
- dať viac priestoru (v učebných osnovách náboženskej výchovy) pre hru, spev, hudbu, šport, resp. pohyb a pod.,
- dať väčší dôraz na symboliku,
- precízne sa zamerať na mravnú kultiváciu osobnosti, resp. naučiť žiaka robiť „korekciu vlastného svedomia“, tvorbu morálneho úsudku a zodpovednosti za svoje správanie a konanie,
- naučiť žiakov kritickému a pozitívnemu mysleniu (príklady zo života ľudí, podávanie argumentov na rôzne životné krízy, napr. rozvod, neprijatie dieťaťa, otcim a macocha v našej rodine a pod.),
- rozširovať žiakove vedomosti nielen informáciami o náboženstve a viere u nás, ale aj o náboženské dianie vo svete. V procesualnej edukatívnej rovine odporúčame:
- formatívny a kognitívny aspekt optimálne rozvíjať v každom ročníku na ZŠ,
- uprednostňovať skôr katechetický ako teologický aspekt v edukácii náboženskej výchovy,
- klásť dôraz na viacúčelové medzipredmetové prepojenie náboženskej výchovy,
- vytvárať priestor pre komunikáciu a vlastnú tvorbu žiakov,
- oboznamovať sa so súčasnými trendmi z náboženstva (byť otvorený novým tvorivým aspektom v edukácii náboženskej výchovy, napr. angažovať sa v detských linkách záchranu a pod.),
- v rámci ekumenizmu nehovoriť len o tom - ktorom náboženstve, ale ho aj porovnať s našim náboženstvom (spoločné a rozdielne prvky), zabezpečiť, aby problematika ekumenizmu bola systematicky zaradená do všetkých ročníkov na ZŠ, akcentovať antropologickú dimenziu (integrovateľný rozvoj osobnosti),
- dávať dôraz na kooperáciu v rámci edukácie náboženskej

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- HANESOVÁ, D. 2006. *Náboženská výchova v EÚ*. Banská Bystrica : UMB, 2006. ISBN 80-8083-304-4
- HANESOVÁ, D. 2005. *Tendencie vo vyučovaní náboženskej výchovy na slovenských základných školách v kontexte EÚ*. (Habilitačná práca). Banská Bystrica : UMB, 2005. s. 46-47.
- HANESOVÁ, D. Modely náboženskej výchovy v štátoch EÚ. In *Acta universitatis Matthaei Belii : Zborník vedeckovýskumných prác č. 9*. Banská Bystrica : PF UMB, 2005. s. 88 - 102. ISBN 80-8083-161-0
- HANESOVÁ, D. Náboženská výchova na 1. stupni ZŠ: spoločné prvky s etickou výchovou. In *Pedagogická revue*, 2006, roč. 58, č. 3. s. 227 - 237.
- JÁN PAVOL II. *Encyklika Humane vitae*. Trnava : Spolok sv. Vojtecha, 1995. ISBN 8071620319.
- KUNG, H. 1992. *Svetový etnos projekt*. Zlín : Archa, 1992. ISBN 8090024947
- PAULINY, J. 1998. Kniha o kresťanskej etike. In *Kultúra*, č. 16, 1998 (23.september 1998). s. 10.
- TOMÁNEK, P. 2007. Dieťa v procese vyučovania náboženskej výchovy, jeho duchovná a hodnotová ontogenéza v rámci školskej dochádzky. In *Aktuálne problémy pedagogiky vo výskumoch študentov doktorandských študijných programov*. (Ed. J. Vašátková, R. Polášek) Olomouc : PF UP, 2007, s. 42-47. ISBN 80-7220-280-4
- TOMÁNEK, P. 2007. Komparácia všeobecných cieľov a komparácia učebnic náboženskej výchovy druhého a ôsmeho ročníka na Slovensku, Čechách a v Rakúsku. In *Aktuálne problémy pedagogiky vo výskumoch študentov doktorandských študijných programov*. (Ed. J. Vašátková, R. Polášek) Olomouc : PF UP, 2007, s. 444-449. ISBN 978-80-7220-306-2

výchovy (umožniť žiakom viac práce v skupinách).

Záver

V súčasnej postmodernej dobe sme čoraz viac vystavení šíreniu a propagácii mnohých náboženstiev, ako aj duchovných spoločenstiev, ktoré nám ponúkajú svoju konfesiu. Mnohé náboženstvá prezentujú svoju vieru aj v školách, a to vďaka vyučovaciemu predmetu náboženská výchova. V náboženskej výchove ide o zakotvenie hodnotového systému človeka vo viere v transcendentnú skutočnosť.

Často sme konfrontovaní skutočnosťou, kedy sa:

- na jednej strane ponúka vyučovací model **náboženskej výchovy konfesijného charakteru** (SR, Rakúska republika, ČR, Poľská republika),
 - pričom na strane druhej vstupuje do popredia vyučovací model **nonkonfesijnej formy náboženskej výchovy** (Holandsko, Dánsko).
- Tieto dva modely vyučovania náboženskej výchovy sa realizujú statusom predmetu ako:
- **povinného**,
 - **povinne voliteľného**,
 - **alebo výberového predmetu** náboženskej výchovy v daných krajinách.

Slovensko je aj v súčasnosti považované za konzervatívnu krajinu s bohatou históriou, kultúrou, ale i hlbokými kresťanskými, resp. náboženskými koreňmi. Slovenská republika má - ako jedna z mála štátov - náboženskú výchovu ako povinne voliteľnú.

Náboženská výchova na Slovensku prechádza (ako každý edukačný predmet) dynamickým vývojom. V posledných rokoch badať v učebných osnovách náboženskej výchovy na Slovensku skutočnosť, keď sa do ich obsahu zaraďuje množstvo rôznorodých tém, ktoré majú prehĺbiť nielen žiakove vedomosti, ale ho aj pozitívne motivovať k prežívaniu svojej religiozity. **Prax však ukázala**, že široká rôznorodosť učebných osnov náboženskej výchovy na Slovensku „preťažuje“ žiakov, že slovenskí žiaci majú i napriek dostatočnému výkladu vedomostí z náboženstva málo informácií, napr. o ekumenickom trende vo svete a pod. Vzhľadom k danej situácii sme rozpracovali tematiku náboženskej výchovy s cieľom skvalitniť učebné osnovy katolíckej náboženskej výchovy na Slovensku.

V množstve ponúk, ktoré sa v dnešnej dobe prezentujú žiakom nielen na školách, si autor uvedomujeme aktuálnosť a zároveň závažnosť predkladaného problému.

Príspevok „nenadväzuje“ na žiadnu prácu z minulosti. Vtom je jeho inovatívnosť. Autorovým zámerom a prioritou je, aby sa získané poznatky využili v prospech tvorby nových učebných osnov a k zvyšovaniu efektívnosti náboženskej výchovy na Slovensku.

- TOMÁNEK, P. 2007. Náboženstvo a náboženská výchova v EÚ. (CD nosič). In *Výchova, škola - minulosť, súčasnosť*. (Ed. L. Koldeová). Bratislava : PF UK, 2007, s. 229-238. ISBN 978-80-223-2295-9
- TOMÁNEK, P. 2007. Náboženstvo a náboženská výchova v Európskej únii. In *Pedagogika*, 2007, roč.57, č. 2, s. 145-152. ISSN 0031-3815
- TOMÁNEK, P. 2007. Prostredie vyučovania náboženskej výchovy. In *Pedagogická orientace*. 2007, č. 1, s. 45-52. ISSN 1211-4669
- TOMÁNEK, P. 2007. Výchova (náboženská výchova), jej antropologická a kulturologická dimenzia. In *Komenský*, 2007, roč. 131, č. 5, s. 26-32. ISSN 0323-0449
- TOMÁNEK, P. 2007. Závislosť výsledkov výučby a vzdelávania od sociálnej skupiny žiackej triedy. (CD nosič). In *Svet výchovy a vzdelávania v reflexii súčasného pedagogického výskumu*. České Budějovice : PF JU, 2007, s. 1-10. ISBN 978-80-7040-991-6.
- TOMÁNEK, P. 2008. Náboženská výchova ako vyučovaci predmet. In *Výchova v pedagogickom výskume a praxi*. (Ed. J. Danek) Trnava : UCM, 2008. s. 358-370. ISBN 978-80-8105-007-7
- UČEBNÉ OSNOVY etickej výchovy pre 5. - 9. roč. ZŠ schválené MŠ SR s platnosťou od 3. apríla 1997.
- UČEBNÉ OSNOVY náboženskej výchovy rímskokatolíckeho a gréckokatolíckeho náboženstva pre 1. -4. ročník a 5. -9. ročník ZŠ v SR (Schválených KBS na plenárnom zasadnutí 3. 6. 1992 v Nitre a Ministerstvom školstva SR dňa 19. 7. 2002 pod číslom 880/2002-41).
- UČEBNÉ OSNOVY pre 2. stupeň štátnych a súkromných ZŠ a osemročných štátnych a súkromných gymnázií pre predmet Náboženská výchova - Evanjelické náboženstvo.
- UČEBNÉ OSNOVY k výučbe náboženskej výchovy Rímskokatolíckej cirkvi v ČR pre 1. - 9. ročník ZŠ. (Schválených Metodickým pokynom MŠMT ČR na organizovanie a realizáciu náboženskej výchovy v základných, stredných a špeciálnych školách, ktorý bol vydaný v Prahe 27.5.2003 pod č. j. 25029/2002-22).

Summary: The article brings a comparative cross section of teaching syllabi for Religious Education in Slovakia, the Czech Republic and Austria. The author presents research results. Teacher preparation is also presented and the mutual functioning of state and church power in the creation of the syllabus for Catholic religious education in Slovakia.

UČITEĽ AKO TVORCA POZITÍVNEJ EDUKAČNEJ KLÍMY TRIEDY A ŠKOLY

Lubomíra Dzivý Baluchová, Fakulta humanitných a prírodných vied, Prešovská univerzita, Prešov

Anotácia: Aktívny prístup učiteľa v procese vzdelávania budúcej inteligencie je nenahraditeľný. Tento príspevok má za cieľ zamyslieť sa nad dôležitosťou nielen prípravy ale najmä pozície, ktorú v pedagogickom procese tvorivosti zastáva učiteľ- edukátor-facilitátor. Autorka poukazuje na podporu motivácie a faktora učiteľa ako determinanta zrelého rozvoja osobnosti a úspešnej inteligencie. Zameriava sa na vzťah školskej klímy a edukačného prostredia, s možnosťou kvality humanizujúceho vzdelávania.

KLúčové slová: atmosféra, empatia, klíma, tvorca, tvorivosť, učiteľ, žiak.

Sú milovaní, nenávidení, niektorí ostávajú v pamäti ako lúč, ktorý dieťať u ožiari cestu ku vzdelaniu. Niekedy zastupujú rodičov, či supľujú policajtov, fungujú ako psychologická poradňa. Učiteľské povolanie je príťažlivé, lebo skrze roky, kedy formuje dieťa, vidí ako rastie pod jeho rukami. Človek však musí byť stvorený na prácu s deťmi. Je to materiál, ktorý je citlivý na dotyk, výbušný, nestály, emočne labilný, nevy-spytateľný, okúzľujúci, fascinujúci...

Výchovu dieťaťa primárne zabezpečuje rodina. Vo veku šiestich rokov sa o tento proces delia dve inštitúcie - k rodine sa pridruží škola, ktorá zabezpečuje vzdelávanie na profesionálnej úrovni z hľadiska vecno-priestorovej stránky a osobnostno-vzťahovej.

Ten, kto zabezpečuje proces edukácie, je edukátor, učiteľ, pedagogický pracovník, no najmä facilitátor, ktorý napomáha adaptácii na nové prostredie. Je ten, ktorý napomáha rozvoju osobnosti po stránke kognitívnej, v dosahovaní pozitívneho sociálneho uplatnenia sa. Ako profesia pedagóga zastáva dôležité miesto, lebo je jednou z kategórií sociálnej stratifikácie, pričom znamená povolanie spojené s určitou kvalifikáciou alebo metodologicko-odbornými znalosťami a schopnosťami.

Učiteľ je hlavným sprostredkovateľom systematicky upravených poznatkov z najrôznejších vedných odborov v škole a zároveň popri otcovi a matke je tretím hlavným činiteľom pri vychovávaní z hľadiska morálneho, mravného, estetického, či pracovného.

Učiteľ ako jeden zo základných činiteľov vzdelávacieho procesu je profesionálne kvalifikovaný pedago-

gický pracovník, spoluzodpovedný za prípravu, riadenie, organizáciu a výsledky tohto procesu (Průcha, Walterová, Mareš, 2008, s. 261).

Učelia (*teachers*) sú osoby, pričom ich profesijná aktivita zahŕňa odovzdávanie poznatkov (*transmission of knowledge*), postojov a schopností, ktoré sú špecifikované vo formálnych kurikulárnych programoch pre žiakov a študentov zapísaných do vzdelávacích inštitúcií. Kategóriu učiteľ zahŕňajú iba pracovníci, ktorí priamo uskutočňujú vyučovanie žiakov (Education at a Glance: OECD Indicators, 2001, s. 309-400).

Predmetom učiteľovho pôsobenia je živý tvor, dieťa, mladý človek, človek s vlastnou vôľou, rozumom a citovým životom, ktorý sa nachádza vo veľmi dôležitej fáze svojho vývoja. Špecifickým znakom učiteľskej profesie je tvorivá účasť učiteľa na vzdelávaní žiaka a formovaní jeho osobnosti. **Tvoriví učelia sú podmienkou tvorivosti žiakov.** Ich činnosť sa prejavuje v neštandardných prístupoch vo výchove a vzdelávaní, v schopnosti tvorivo, po novom, inak pracovať so žiakmi, neuspokojiť sa s dosiahnutými výsledkami. Z pohľadu motivácie a nonkognitívnej kompetencie je dôležitá koncepcia tvorivej sebaregulácie osobnosti, ktorá zahŕňa:

- neustálu túžbu a snahu po **sebazdokonalovaní** v prospech detí a ich výchovy,
- presvedčenie, že každé dieťa má v sebe schopnosti a potrebu byť lepšie, dokonalejšie, vzdelanejšie, úlohou je podporovať a rozvíjať dobro, krásu a múdrosť človeka, ulahčovať prejavenie sa jeho **potenciality**,
- presvedčenie, že človek sa autenticky realizuje len v **tvori-**

vosti,

● presvedčenie a prežívanie toho, že práca na sebe, tvorivosť prinášajú šťastie, **zmysel** osobnosti a jeho **význam pre iných**.

Pracovným priestorom na realizáciu učiteľskej profesie na úrovni odbornej, osobnostnej, efektívnej a nielen inšpirujúcej sú triedy a školy, resp. ďalšie priestory s edukačnou funkciou (dielne, laboratória, telocvičňa).

Na základe interakcie a vzájomnej komunikácie každý učiteľ vytvára v triede špecifickú edukačnú klímu (psycho-sociálnu a komunikačnú) pomocou edukačných funkcií. Učelia sú tak do značnej miery determinovaní súborom noriem a konvencií týkajúcich sa toho, ako majú so žiakmi hovoriť, ako hodnotiť, ako majú trestať, či ako sa dotýkať. Edukačná klíma v triede je predovšetkým výtvorom učiteľa, i keď samozrejme v súčinnosti so žiakmi. Najvýstižnejších ukazovateľov kvality konkrétneho učiteľa je to, aká klíma v jeho triedach existuje.

Čím lepšia je tvorivá klíma v prostredí, kde sa žiak učí, tým lepšie sú podmienky na rozvoj jeho tvorivých schopností. Tvorivú atmosféru v triede, či klímu určuje predovšetkým vzťah medzi učiteľom a žiakom. Za prokreatívne fenomény považujeme: *otvorenosť prostredia, slobodu a rešpektovanie názorov iných, bohatstvo myšlienok a diskusií, podporu a empatiu, dôveru vo vzťahoch, hravosť a humor, sklon k riskovaniu, málo konfliktov, nepreháňanie kritiky a hodnotenia, vytváranie priestoru pre iniciáciu, rozvíjanie nápadov a riešení, podnecovanie zvedavosti a motivácie k poznaniu, kombináciu tímovej práce a individuálnej zodpovednosti*.

Z rozličných výsledkov mnohých výskumov (Průcha, Čáp, Mareš) možno zostaviť portrét ideálneho, či úspešného učiteľa, ako ho vidia žiaci. Podľa toho by najlepším učiteľom mal byť ten, ktorý sa správa priateľsky, je vždy spravodlivý, dokáže veľa naučiť, nikoho nezosmiešňovať, nerobí podrazy, vytvára príjemnú atmosféru, učivo vysvetľuje jasne, zrozumiteľne a presvedčivo. Pri hodnotení výkonov svojich žiakov a študentov je vždy spravodlivý. Ako najčastejšie požadované vlastnosti učiteľov v práci so žiakmi sú prísnosť, láska a zaujímavá výučba. Veľký význam má učiteľov zmysel pre humor a jeho sebavedomé vystupovanie, teda protipól strachu zo žiakov.

Ústami laika povedané: „*Nie je problém učiť múdre dieťa, ale také dieťa, čo nechápe na prvý raz. Niet takej známky, ktorá by sa nedala opraviť*”. Učelia nech sa stanú najprv humánnymi, láskavými, tpezlivými, motivujúcimi, chváliacimi v úspechoch a povzbudzujúcimi v neúspechoch, tešiaci sa z nepatrných pokrokov aj toho „najzaostalejšieho” žiaka triedy. Byť dobrý nespočíva v tom, že sa nepreviníme, ale v tom, že sa chceme napraviť.

Popri všetkých vlastnostiach, ktoré má spĺňať učiteľ, aby vytváral pozitívnu pracovnú atmosféru triedy, sú určité rámcové kompetencie (o ktoré sa pokúšali odborníci už v skoršom období - Zelina, Dargová), ktoré majú byť stanovované s plným rešpektovaním reálnych podmienok výkonu učiteľskej profesie.

Okrem intelektových, sociálnych, morálnych schopností sa učiteľská profesia vyznačuje osobnostnými zvláštnosťami, medzi ktoré patrí:

- vysoká empatia,
- frustračná tolerancia,
- vysoké sebaovládanie,
- schopnosť akceptácie žiakov,

- emocionálna zrelosť,
- motivačná vyspelosť,
- kongruencia,
- autoregulácia smerujúca k neustálej kreativizácii osobnosti, vzťahov a činnosti.

Ak hovoríme o súčasnej škole, tak v nej sa považuje za samozrejmosť tvorivý, aktívny, kooperujúci vzťah zložiek výchovy, a to objektu a subjektu (zámerne nehovoríme o učiteľovi a žiakovi). Potom novodobý výchovno-vzdelávací proces efektívnej tvorivej klímy v školskom systéme predpokladá interakčný vzťah oboch živých komponentov edukácie. To znamená **otvorenosť zmenám, schopnosť prispôbiť sa meniacim podmienkam v priebehu učiteľskej činnosti**, ale zároveň schopnosť tvorivo riešiť nové, neštandardné pedagogické situácie, na základe rozvoja podnetov všetkých kognitívnych úrovní: vedomosti, pochopenia, aplikácie, analýzy, syntézy a hodnotenia.

Ak hovoríme o tvorivej a pozitívnej atmosfére a klíme triedy a školy, nie je to jednoduché. Príprava učiteľa je potom v tomto zmysle dôležitá už v pregraduálnej príprave, na čo upozorňuje už M. Černotová (1997). Transformácia školy si preto vyžaduje transformáciu prípravy učiteľa, ktorý je jej realizátorom. Všeobecné, kultúrne, ale aj pedagogicko-psychologické obsahy sú iba akýmsi doplnkom celého systému. Primárnu úroveň má odborová a predmetová príprava.

Tento parciálny obraz o tvorivom učiteľovi a jeho kompetenciách dopĺňajú humanistické teórie osobnosti, vidiace tendenciu rastu v sebarozvoji a aktualizáčnej tendencii. Celistvý charakter kompetencií tvoria kognitívna, emocionálna a konatívna stránka ako sebaobraz vnímania, hodnotenia, prežívania a konania.

Správanie učiteľa je modelom pre deti a žiakov triedy, preto by bolo výhodné a myslíme si, že aj efektívne, aby boli zaradené do prípravy učiteľa na povolanie aj kurzy, alebo pre učiteľov už s praxou aj školenia emocionálnej inteligencie. Tradičnú koncepciu školského systému tak rozširuje práve výchova, založená na nenútenej komunikácii o citoch a prežívaní, čiže **emocionálna výchova**. Tá pôsobí na adekvátnu identifikáciu citov a diferenciáciu medzi činmi. Patrí sem aj prejavovanie a prejavovanie citov, ovládanie emócií a impulzov, redukcia stresov, zvládanie náročných situácií na posilnenie vôľovej kontroly a autoregulácie správania, gest a orientácia v sociálnych rolách. V neposlednom rade zabezpečuje reálne predstavy o sebe, svete a iných, pričom sa zameriava na pozitívny postoj k životu a chápanie postojov, názorov ostatných ľudí. Všetky postuláty sa tak stávajú prvkami sebaopoznania, pričom umožňujú deťom ľahšie zvládať náročné životné a konfliktné situácie, riešiť ich konštruktívne a s prehľadom, pri ovládaní vlastných citov, schopnosti nielen o sebe hovoriť, ale aj počúvať iných (spoluziakov). Zároveň má emocionálna výchova, ktorá je orientovaná na osobnosť a prejavovanie pozitívnych citov, prispieť tak u učiteľov ako aj u žiakov k negatívne efektu vyhorenia na základe kladného prístupu k iným, a tým zdokonaleniu seba samého. Vidieť sa v pozitívnom svetle, so schopnosťou hrdosti seba. To všetko si vyžaduje zvládanie pravidiel skupinových aktivít, na základe kooperácie, poznania klímy triedy a určenia vedenia a podriadenia. Východiskom sú poznania o citových krízach detí a postup ich učenia a riešenia. Takéto postupy budú efektívnejšie vtedy, ak sa do procesu emocionálnej výchovy zapoja samotní rodičia, keďže sú prvými učiteľmi sociálnych rol svojich detí.

Vyučovanie emocionálnou výchovou, t.j. empatiou,

akceptáciou a kongruentným spôsobom, zefektívňuje učebné výkony a školské výsledky detí. Aby tomu tak bolo, je nutné naučiť samotných učiteľov, ako lepšie učiť. Dochádza tak k pochopeniu vlastných citov, rozlišovaniu emócií, ľahšiemu vyrovnávaniu sa s frustráciou a ovládaním sa, znižuje sa počet urážok, agresie, či už psychickej alebo fyzickej. Deti v takomto prostredí, ale aj mimo triedy a školy, ľahšie odolávajú stresovým situáciám, sú menej osamotené a málokedy tak trpia úzkosťou. Znižuje sa u nich impulzivnosť a následná schopnosť sústredenia sa a koncentrácie na vyučovací proces, vďaka čomu dosahujú lepšie výsledky v škole. Otvorenosť voči iným umožňuje pochopiť iných s inými názormi a postojmi hodnotenia. V takejto atmosfére sú deti schopné asertivity, účinného riešenia konfliktov a efektívnej komunikácie v medziľudských vzťahoch. Deti sú tak viac obľúbené v kolektíve, priateľskejšie, trávajú viac času s rovesníkmi, sú ohľadupľnejšie a spoločenskejšie, nevyhládávajú samostatný kútik, ale vedú sa harmonicky začleniť do triedy a kolektívu. V neposlednom rade sú ochotnejšie pomáhať a účinne spolupracovať (Průcha, J.,

2002).

Hovorí sa, že aká je mládež, taká bude budúcnosť, Výchova mládeže nikdy nebola jednoduchá, ale dnes je to obzvlášť náročná činnosť. Mládež síce aj v prvých rokoch 21. storočia preukazuje veľa pozitívnych výkonov takmer vo všetkých oblastiach života. Veľa mladých je úspešných v športe, umení, kultúre, informatike atď. Ale sme aj svedkami rozličných neduhov a delikvencie. Prečo? V čom sú hlavné príčiny? Jednou z diagnóz je nedostatok lásky, ktorú spravdila takito mladí ľudia potrebujú cítiť a vedieť, že sú potrební, pričom preukázanie záujmu o ich osobnosť je jednou zo základných požiadaviek a prvým krokom k motivačnému konaniu.

Príjemná, motivujúca a povzbudivá, zdravo súťaživá pracovná školská, či triedna klíma na našich školách zaručí snahu po neustálom, celoživotnom a na sebe zdokonaľujúcom smáde po vzdelaní, po nadobúdaní nových poznatkov, čím si zabezpečíme celospoločenský rast. A to nielen na úrovni štátu ale najmä integrovanej Európy.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- ČÁP, J., MAREŠ, J.: *Psychologie pro učitele*. Praha : Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-273-7
 ČERNOTOVÁ, M.: *Kapitoly z pedagogiky pre študentov učiteľstva*. Prešov : FFPU, 1997. ISBN 80-88885-08-6
 DANEK, J.: *Výchova v súčasných podmienkach globálneho sveta*. Trnava : UCM, 2005. ISBN 80-89034-90-X *Education at a Glance: OECD Indicators*. Paris : OECD, 2001. s. 309-400.
 PRŮCHA, J.: *Učitel : současné poznatky o profesi*. Praha : Portál, 2002. 154 s. ISBN 80-7178-621-7
 PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J.: *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2008. s. 261. ISBN 978-80-7367-416-8
 ZELINA, M.: *Alternatívne školstvo*. Bratislava : IRIS, 2000. ISBN 80-88778-98-0
 ZELINA, M.: *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa*. Bratislava : IRIS, 1994. ISBN 80-967013-4-7

Summary: Active access teacher in process education future intelligence is very important. This report have purpose thing above important not only preparation but particularly position which in pedagogically process creativity teacher holds - educator - facilitator. Authoress point out on support motivation and factor teacher as determinant important development individuality and successful intelligence. She purpose is relationship school climate and education environment with possibility quality humanize education.

ELEKTRONICKÉ ŠIKANOVANIE A JEHO VPLYV NA KLÍMU TRIEDY

Jana Hanuliaková, Katarína Hollá, Pedagogická fakulta, Univerzita Konštantína Filozofa, Nitra

Anotácia: Elektronické šikanovanie ako sociálno-patologický jav má značne negatívny vplyv na jednotlivca i spoločnosť. S formami elektronického šikanovania sa možno v súčasnosti stretnúť na základných a stredných školách. V príspevku sa zaoberáme vplyvom elektronického šikanovania na emocionálnu a sociálnu klímu triedy a upozorňujeme na vzájomnú podmienenosť sociálnej klímy triedy a šikanovania.

Kľúčové slová: elektronické šikanovanie, emocionálna a sociálna klíma triedy, happy slapping.

Prostriedky masovej komunikácie (počítač, internet, mobilné technológie) sú súčasťou detského sveta, čím prinášajú deťom isté výhody a obohatenie. Mnoho mladých ľudí využíva pomocou internetu možnosť kontaktu s rovesníkmi, ich životy sa točia okolo virtuálnej reality, čo je znakom tzv. e-generácie, detí a mladých ľudí vo veku od 3 do 18 rokov. Masmédiá zároveň predstavujú nebezpečenstvo závislosti, stratu identity a záujmu o okolitý svet. Nevhodné zaobchádzanie s masovokomunikačnými prostriedkami môže viesť k elektronickému šikanovaniu, ktoré sa ako pomerne nový sociálno-patologický fenomén stáva vážnou hrozbou v živote detí a mládeže.

Elektronické šikanovanie predstavuje uvedomelé agresívne správanie, ktoré sa často opakovane vykonáva

skupinou alebo jednotlivcom prostredníctvom masmédií proti obetiam, ktoré sa nemôžu brániť (Smith et al., 2006 In Ortega Ruiz, R., et al., 2007). Častými formami e-šikany sú vyhrážky, urážky, ohováranie prostredníctvom krátkych textových správ, internetových správ a diskusných četovacích fór. Nemenej frekventovaným spôsobom je nahrávanie nevhodných situácií na mobilný telefón za účelom rozšírenia záznamu a tým dehonestovania vytipovanej osoby. Osobitnou formou e-šikany je happy slapping - nečakaný agresívny útok slapperov na obeť a vyhotovenie záznamu o incidente s jeho následným rozšírením.

Uvedené formy e-šikany môžu byť realizované kdekoľvek a kýmkoľvek, nie sú obmedzené priestorovo ani časovo, a preto sa stávajú bežným javom v školách, v rodinách, ale aj v ne-

organizovanom voľnom čase detí. Elektronickému šikanovaniu nahráva používanie informačno-komunikačných technológií v školách a prístup k mobilným prostriedkom na vyučovaní. Deti mnohokrát v školskom prostredí navodia situáciu, ktorá môže mať rôzne negatívne dôsledky na obeť, agresora, triedne spoločenstvo i triednu klímu.

Dôvodom, ktorý vedie deti k e-šikane, je zábava, zvedavosť, ale aj túžba ovládať druhých, uplatnenie moci a sily, pomsta alebo ochrana priateľa, prípadne neúmyselné šikanovanie, neprimerané reagovanie na provokatívny útok, experimentovanie. Za elektronickým šikanovaním sa nemusí skrývať len jedna osoba - agresor. Stalo sa, že e-agresor (t. j. agresor praktizujúci elektronické šikanovanie) zapojil do šikanovania druhých ľudí, ktorí sprostredkovane za neho vykonali činnosť. Z tohto hľadiska je zrejme, že v školskom prostredí, dokonca v jednej triede, sa môže objaviť niekoľko e-agresorov, prípadne slapperov (aktérov happy slappingu), čo negatívne ovplyvňuje sociálnu klímu, ako aj s ňou súvisiace edukačné výsledky žiakov (Hollá, K., 2009).

Význam sociálnej klímy v súvislosti so šikanovaním je potrebné zdôrazniť s ohľadom na jednotlivé determinanty, ktoré ho kreujú. Ako uvádza R. Čapek (2008, s. 125) klímu triedy je možné chápať ako trvalejšie sociálne a emocionálne naladenie žiakov v triede, ktoré tvoria a prežívajú učiteľia a žiaci v interakcii. Ide o špecifický prejav triedneho života, ktorý obsahuje kvalitu prostredia vnútri školy najmä so spoločenskými, sociálnymi a kultúrnymi dimenziami. Sociálna klíma triedy je tvorená všetkými žiakmi danej triedy, skupinami žiakov, na ktoré sa triedne spoločenstvo člení a jednotlivými učiteľmi vyučujúcimi v danej triede. To, ako prežívajú aktéri kvalitu vnútorného života triedy, vplýva na ich správanie. Úlohou učiteľa je, aby zaisťoval prostredie, ktoré bude rozvíjať a podporovať sociálne vzťahy v triede v pozitívnom smere.

Dôležitou súčasťou sociálnej klímy v triede, ktorú je nevyhnutné podporovať u žiakov, je jej emocionálna zložka. Nedocenenie emocionálneho aspektu edukácie vytvára v triede priestor pre:

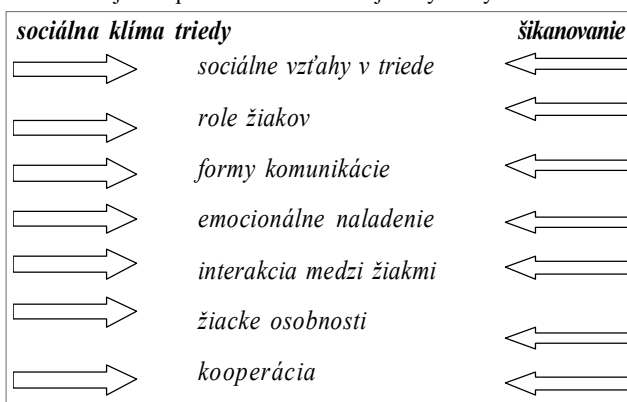
- uzatváranie dieťaťa do seba, s čím následne súvisia i vznikajúce problémy v skupine;
- deti častejšie uprednostňujú samotu, správajú sa tajnostkársky, sú mrzuté, skôr nešťastné ako šťastné;
- objavuje sa úzkosť a depresia často sprevádzaná zhoršovaním školských výsledkov a i.

Uvedené špecifiká sa môžu stať podnetom pre výskyt šikanovania, a to v jeho tradičnej, ako aj v novej elektronickej podobe. To, že nejde len o hypotetické tvrdenia, dokladajú aj výskumy, prostredníctvom ktorých sa zistilo, že obeť šikanovania sú charakteristické úzkostlivosťou, nízkou sebaúctou, utiahnutosťou (vid'. Olweus, D., 1994, In Hewstone M., Stroebe, W., 2006; Vandebosch, H., 2006). Uvedomujeme si, že zanedbaním niektorých podstatných zložiek sociálnej klímy v školskej triede môže dôjsť k zhoršovaniu správania sa žiakov, a takisto aj k e-šikane.

Na ilustráciu uvádzame vybrané faktory tvoriace sociálnu klímu v triede, ktoré úzko súvisia s výskytom šikanovania v triedach a školách. (obr. 1)

Jedným z faktorov klímy triedy sú sociálne vzťahy medzi žiakmi. Pokiaľ nie sú vzťahy založené na mravných hodnotách, ako je láska, porozumenie, empatia, akceptácia, solidarita a i., vzniká priestor pre šikanovanie ako následok poruchy sociálnych vzťahov. To negatívne ovplyvňuje aj role žiakov,

Obr. 1: Vzájomná podmienenosť sociálnej klímy triedy a šikanovania



spôsob ich komunikácie, naladenia, interakcie, ako aj osobnosť žiaka ako štruktúrovaného celku, kooperáciu medzi žiakmi navzájom a medzi žiakmi a pedagógmi. Tak ako tradičné šikanovanie, rovnako aj elektronické šikanovanie má nepriaznivé dôsledky najmä v oblasti sociálnych vzťahov, v komunikácii medzi žiakmi, vo vzájomnej interakcii, kooperácii, dôvere a spolupatričnosti. Participovaním viacerých e-agresorov na nevhodnom správaní v triednom prostredí sa znižuje emocionálna žiakov v triede a v kolektíve, čím dochádza k úpadku morálnych hodnôt. Pod vplyvom e-šikany môžu v triede vzniknúť a rozšíriť sa vo veľkom rozsahu pravidlá a hodnoty hanenia, sociálneho vylúčenia, ukrutnosti i sklamaní. Elektronické šikanovanie realizované v triednom zoskupení negatívne vplýva aj na bezpečnosť, sebadôveru, sebarozvoj, ako aj seba prezentovanie sa nielen žiakov, ale aj učiteľov. U detských obetí e-šikany dochádza k školským problémom, ako aj k zlej psycho-sociálnej asimilácii. Uvedené faktory ovplyvňujú nielen jednotlivca, ale aj triedne spoločenstvo a celkovú sociálnu klímu triedy.

Uvedomujeme si, že nami navrhnuté faktory a východiská je potrebné precizovať, neustále rozvíjať, podporovať, a to za účelom eliminácie nevhodných prejavov správania. Je dôležité mať na zreteli klímu triedy, ktorá môže byť istým preventívnym prvkom voči sociálno-patologickým javom, akým je aj elektronické šikanovanie. Preto je potrebné vytvárať klímu triedy založenú na:

1. zdôrazňovaní sociálnej a emocionálnej dimenzie: to znamená viesť žiakov k vyjadrovaniu a verbalizovaniu vlastných citov, prežívaniu, správne pomenovaniu a vyjadrovaniu negatívnych citových zážitkov, učiť ovládať vlastné negatívne city, vnímať city druhých; taktiež viesť žiakov k pozorovaniu verbálnych a neverbálnych prejavov druhých, k schopnosti aktívne počúvať, k empatii, rešpektovaniu potrieb druhých a i.;

2. skvalitňovaní vzťahu učiteľa a žiakov: čo predstavuje efektívnu pedagogickú komunikáciu, vzťah založený na partnerstve a vzájomnom rešpektovaní a dôvere, umožňovanie aktívnej participácie žiakov pri plánovaní a realizovaní aktivít, činností a úloh, nielen v čase vyučovania, ale aj v mimoškolských oblastiach.

Okrem toho v súvislosti s rozširujúcimi sa formami agresivity, e-šikany a happy slappingu, je potrebné v školskom prostredí dbať na:

- pravidelné pripomínanie zodpovedného správania sa v prípade e-šikany a online bezpečnosti,
- vytvárať školské prostredie, v ktorom elektronické šikanovanie nebude považované za „cool“ medzi žiakmi,

- rozpoznanie a primeranú reakciu na elektronické šikanovanie,
- vytvorenie disciplinárnych dôsledkov vzťahujúcich sa k elektronickému šikanovaniu.

V školskom prostredí je žiaduce vytvárať a upevňovať základy medzilidských vzťahov, schopnosť empatie voči

druhým, schopnosť chápať iných, odpúšťať, dodržiavať pravidlá, niešť za svoje skutky zodpovednosť. Práve takéto hodnoty sú predpokladom nielen pre zdravý vývin dieťaťa v spoločnosti, ale napomáhajú aj k tvorbe pozitívnej sociálnej klímy triedy.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- ČAPEK, R. 2008. *Odměny a tresty ve školní praxi*. Praha : Grada, 154 s. ISBN 978 80-247-1718-0
- HOLLÁ, K. 2009. *Rodinné prostredie ako determinant agresívneho správania sa a jeho nových foriem u detí*. Nitra : PF UKF, 185 s. Dizertačná práca.
- Školiteľ : prof. PhDr. V. Kurincová, CSc.
- ORTEGA RUIZ, R., MORA-MERCHAN, J. A., JÄGER, T. 2007. *Gewalt, Mobbing und Bullying in der Schule. Die Rolle der Medien, Kommunen und des Internet*. [E-book] [cit. 2007-10-18]. Dostupné na: <http://www.bullying-in-school.info>

Summary: *Electronic bullying as a social-pathologic phenomenon has a significant negative impact on a individual person and society as well. It is possible to get in touch with several kinds of electronic bullying on a primary schools and also on high schools. In our contribution we focus on a impact of electronic bullying on emotional and social climate of class and we propound to the interdependence of social climate of a class and bullying.*

NÁZORY UČITEĽOV NA KONCEPCIU A KURIKULUM ETICKEJ VÝCHOVY

Vladimír Poliach, Miroslav Valica, Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela, Banská Bystrica

Anotácia: *Príspevok popisuje hlavné výsledky empirického výskumu názorov učiteľov na viaceré aspekty postavenia a kurikula predmetu etická výchova (ďalej EV): 1. názory na postavenie EV medzi ostatnými všeobecno-vzdelávacími predmetmi na základných a stredných školách, 2. názory na ciele a obsah EV, 3. názory na inováciu obsahu a organizáciu EV, 4. názory na metódy používané v EV, 5. názory na vzťah EV a výchovy k občianskej participácii v mimoškolskej výchove.*

KLúčové slová: *etická výchova, výchova k prosociálnosti, kurikulum, ciele, obsah, metódy, výchova k občianskej participácii.*

Úvod

Empirické skúmanie názorov učiteľov, vyučujúcich „Etickú výchovu“ (ďalej EV), na rôzne stránky implementácie projektu tohto predmetu na školách v SR bolo súčasťou výskumnej úlohy APVV-0372-06 realizovanou katedrou etickej a občianskej výchovy PF UMB v rokoch 2008-2009. Išlo najmä o názory na postavenie predmetu EV medzi ostatnými predmetmi, ciele a obsah, metódy EV, jej možnosti v mimoškolskej výchove pri výchove žiakov k občianskej participácii.

Výskumnú vzorku predstavuje 313 učiteľov z praxe zo všetkých krajov SR. Autorský tím (v zložení Z. Androvičová,

P. Fridrichová, D. Hanesová, J. Kaliský, S. Kariková, V. Korim, V. Poliach, M. Valica) vytvoril pôvodnú metodiku EDUEV 2008a („Evalvačný dotazník pre učiteľov Etickej výchovy, verzia 2008a“). Dotazník bol distribuovaný ako anonymný a určený na samostatné vyplnenie. Táto okolnosť výberu znamená určité riziko vzniku tzv. efektu samovýberu, vnášajúceho do získaných údajov systematické skreslenie, typické pre tento spôsob tvorby výskumnej vzorky. S tým sme museli počítať pri tvorbe záverov, najmä generalizácií. Návratnosť dotazníkov bola 63 %, čo zodpovedá tejto forme oslovenia respondentov.

Chceme upozorniť, že do interpretácie empirických údajov

Tabuľka 1.1 *Vyučovacie predmety zoradené zostupne podľa učiteľmi vnímanej miery príbuznosti s etickou výchovou*

	AM	SD	min	max	mode	responses
Umelecké predmety	4,20	0,87	1	5	5	295
Slovenský jazyk a literatúra	4,15	0,92	1	5	5	297
Náboženská výchova	4,09	1,11	0	5	5	272
Prírodoveda, Prírodopis, Biológia	3,89	0,96	1	5	4	277
Prvouka	3,88	1,14	0	5	5	242
Vlastiveda, Dejepis	3,86	0,97	1	5	4	282
Pracovné vyučovanie	3,47	1,15	0	5	3	274
Informačné a kom. technológie	3,46	1,24	0	5	3	271
Telesná výchova	3,20	1,17	0	5	3	285
Cudzí jazyk	3,10	1,15	0	5	3	274
Zemepis, Geografia	2,99	1,13	0	5	3	255
Matematika	2,24	1,19	0	5	2	279
Fyzika, Chémia	2,22	1,18	0	5	2	254

nášho výskumu vstúpila jedna nežiaduca premenná. Administrácia a spracovanie získaných údajov sprevádzala koncepcná zmena kurikula EV v súvislosti s novým školským zákonom. Tento koncipoval dvojúrovňové kurikulum (štátne a školské), cieľové a obsahové štandardy vo všetkých vyučovacích predmetoch základných a stredných škôl, vrátane EV. Prezentované výsledky reflektujú stav názorov učiteľov pred zavedením tejto zmeny. Navrhované opatrenia sme formulovali už

v kontexte týchto zmien.

1. Názory učiteľov na postavenie EV medzi ostatnými vyučovacími predmetmi

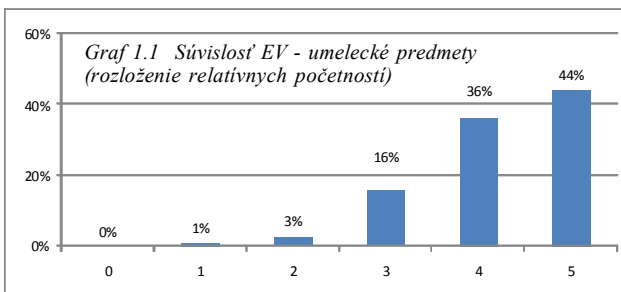
Postavením EV medzi ostatnými vyučovacími predmetmi rozumieme jej „miesto EV medzi ostatnými vyučovacími predmetmi všeobecno-vzdelávacieho zamerania v učebných plánoch ZŠ a SŠ“ v tom zmysle, ako to vidia učitelia EV.

Postavenie EV vnímajú učitelia EV dosť diferencovane. Najšpecifickejšiu odpoveď dostávame prostredníctvom otázky „Do akej miery nasledujúce vyučovacie predmety súvisia s EV, t.j. dajú sa využiť na účely mravnej výchovy“ (0 = vôbec sa nedajú, 5 = výborne sa dajú využiť). Výsledky prezentujeme v tabuľke 1.1.

Za najviac príbuzné predmety k EV považujú učitelia (a) umelecké predmety, (b) slovenský jazyk a literatúru, (c) náboženskú výchovu. Ako príklad špecifických štatistických charakteristík a rozloženia premennej „súvislosť umeleckých predmetov s EV“ uvádzame tabuľku 1.2 a graf 1.1, týkajúcu sa hodnotenia súvislosti EV s umeleckými predmetmi.

Tabuľka 1.2 Súvislosť EV - umelecké predmety (výberové štatistické charakteristiky)

AM	SD	min	max	mode	responses
4,20	0,87	1	5	5	295

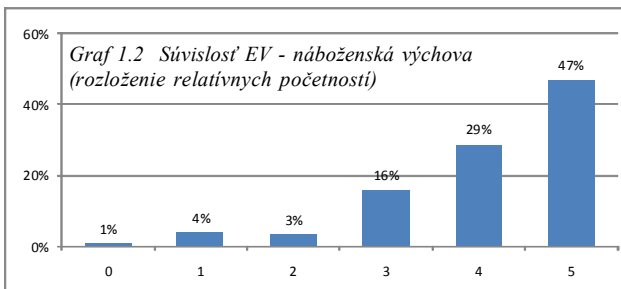


Vidíme, že až 80 % učiteľov EV sa zhoduje v tomto pohľade, o čom svedčí aj veľmi nízka variabilita rozloženia. Veľmi podobné rozloženie má aj premenná „súvislosť slovenského jazyka a literatúry s EV“.

V poradí tretí EV „najpríbuznejší“ vyučovaci predmet - **náboženská výchova** - je tiež v zmysle príbuznosti vnímaný pomerne konsenzuálne. Jeho štatistické charakteristiky a rozloženie ukazuje tab. 1.3 a graf 1.2, kde vidíme len o niečo vyššiu variabilitu v zmysle prírúdnutia 4 % odpovedí, ktoré nevidia súvislosť (príbuznosť) týchto predmetov.

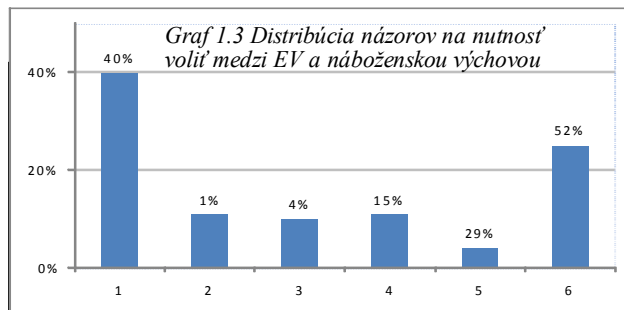
Tabuľka 1.3 Súvislosť EV - náboženská výchova (výberové štatistické charakteristiky)

AM	SD	min	max	mode	responses
4,09	1,11	0	5	5	272



Trochu iný pohľad do chápania vzťahov medzi týmito predmetmi však poskytuje otázka „V súčasnosti si žiaci musia voliť medzi EV a náboženskou výchovou. Nakoľko súhlasíte s týmto riešením?“ Škála: 0–5, kde 0 = vôbec s ním nesúhlasím, 5 = úplne sa s ním stotožňujem.

Štatistické charakteristiky: modus = 0, AM = 2,03, SD = 2,05. Kvantitatívne rozloženie ukazuje graf 1.3. Táto otázka respondentov zreteľne rozdelila, t.j. existujú **silné podskupiny s protikladnými názormi**.

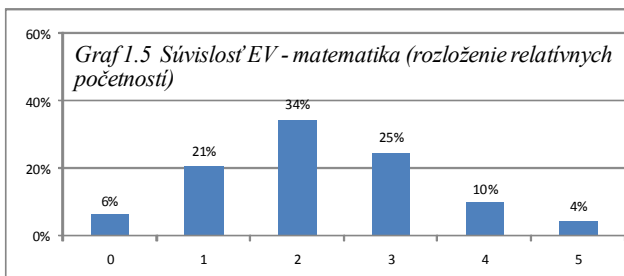


Blížšie špecifikovalo svoje hodnotenie až 199 respondentov, čo tiež svedčí o tom, že otázku považujú za dôležitú. V prejavných názoroch sa **menej vyskytli názory zástancov súčasného stavu**. Prevažovali návrhy na zavedenie EV ako **po-vinného predmetu** pre všetkých žiakov s odlišnými predstavami o mieste NV: (a) ako nepovinného predmetu v škole, nezávislého na navštevovaní EV, alebo (b) ako **predmetu mimoškolského**.

Za **najmenej príbuzné predmety k EV** považujú učitelia súbor typických prírodovedných predmetov (geografiu, matematiku, fyziku, chémiu) a telesnú výchovu. Ako príklad súvislosti uvádzame iba štatistické charakteristiky a rozloženie súvislosti EV - matematika (tab. 1.4, graf 1.5).

Tabuľka 1.4 Súvislosť EV - matematika (výberové štatistické charakteristiky)

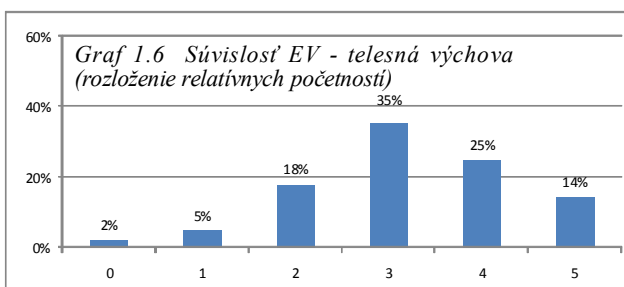
AM	SD	min	max	mode	responses
2,24	1,19	0	5	2	279



Prekvapujúci je však výsledok, týkajúci sa vnímania **nízkej príbuznosti EV a telesnej výchovy**, keďže tá sa tradične (už od antiky) považuje za významnú príležitosť k výchove charakteru. Štatistické charakteristiky a rozloženia tejto otázky ukazuje tab. 1.5 a graf 1.6

Tabuľka 1.5 Súvislosť EV - telesná výchova (výberové štatistické charakteristiky)

AM	SD	min	max	mode	responses
3,20	1,17	0	5	3	285



Viacerí respondenti **vnímajú EV ako integrujúci**

predmet, ktorý prierezovo pôsobí na mravnú výchovu aj v ostatných vyučovacích predmetoch. Dochádza ku vzájomnému posilňovaniu vplyvu na mravný vývin žiakov, kde je EV vnímaná ako dominantný predmet.

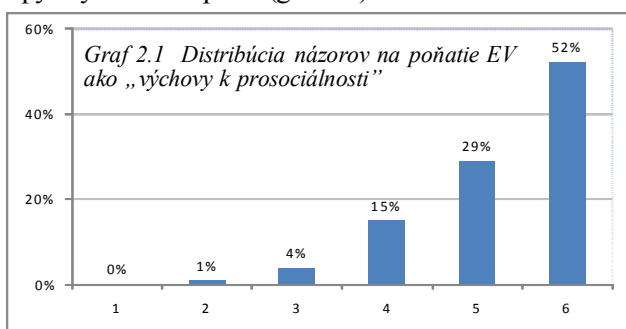
Zhrnutie: Učitelia EV vnímajú silnú súvislosť resp. príbuznosť EV najmä s umeleckými výchovnými predmetmi, vrátane slovenského jazyka a literatúry a náboženskou výchovou (žiaľ zo spektra vyučovacích predmetov sme v dotazníku neuviedli občiansku výchovu a náuku). Problematickým sa ukázal ambivalentný postoj učiteľov k náboženskej výchove, ktorú hodnotia ako výrazne súvislú s etickou výchovou ale súčasne ju vnímajú ako vyučovací predmet sťažujúci plnohodnotné uplatnenie edukačného potenciálu EV pre osobnostný rozvoj žiakov. Odmietajú jeho alternáciu s EV a navrhujú jeho zavedenie ako samostatného vyučovacieho predmetu pre všetkých žiakov.

2. Názory učiteľov na ciele a obsah etickej výchovy

Ciele a obsah EV boli normatívne vymedzené v učebných osnovách EV. Tie bolo možné modifikovať v rozpätí 30 %, čo umožňovalo učiteľom prispôsobiť jednotlivé tematické celky EV pre účely mravného a sociálneho rozvoja žiakov. Zaujímalo nás, ako učitelia prijímali koncepciu EV ako výchovu k prosociálnosti.

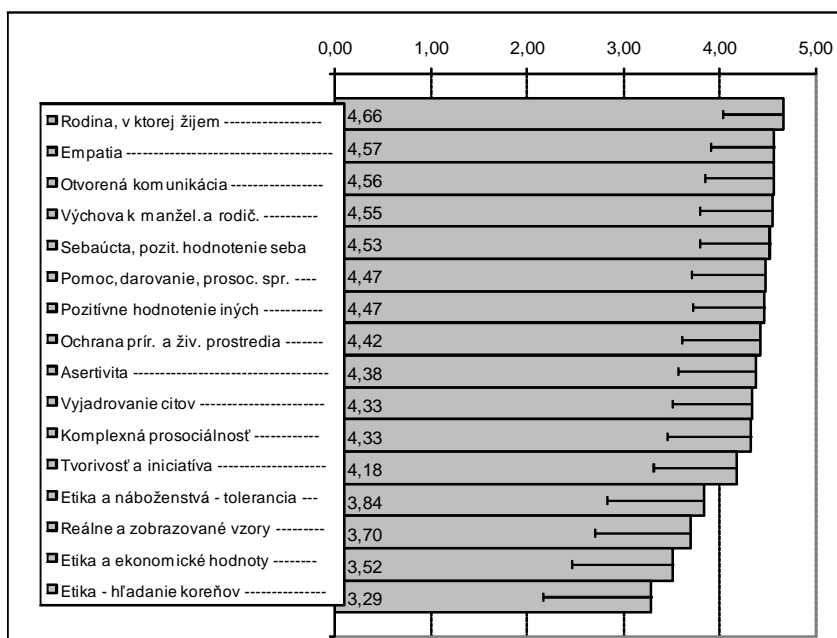
Znenie výskumnej otázky: „**V zmysle koncepcie Roche Olivara je EV chápaná ako výchova k prosociálnosti. Nakol'ko súhlasíte s týmto chápaním?**“ Hodnotilo sa na škále 0 ~ 5, kde 0 = vôbec s ním nesúhlasím a 5 = úplne sa s ním stotožňujem. Doplnujúca otázka znela: „Ktoré prípadné výhrady máte k takémuto poňatiu?“

Štatistické charakteristiky: modus = 5, AM = 4,28, SD = 0,91. Svedčí to o veľmi vysokej miere **stotožnenia sa** väčšiny opýtaných s koncepciou (graf 2.1).



Zo získaných 54 kvalitatívnych vyjadrení bolo 17 kritických. Učitelia najčastejšie upozorňovali na prílišnú **teoretickosť** koncepcie R. Roche Olivara, **konzervatívnosť** a **idealizmus**. Konštruktívni kritici navrhovali zohľadňovať **širšie spektrum hodnôt**, venovať viac priestoru **riešeniu aktuálnych problémov v triede**, viac sa venovať **vzťahu k sebe samému**. Jeden návrh bol postaviť EV na **koncepcii rozvoja emocionálnej inteligencie**.

Porovnanie hodnotení medzi predmetmi znázorňuje pruhový histogram na obrázku 2.2. Konsenzus respondentov označil ako **najdôležitejších 5 tém**: Rodina, v ktorej žijem, Empatia, Otvorená komunikácia, Výchova k manželstvu a rodičovstvu, Sebaúcta (AM > 4,5).



Obrázok 2.2 Hodnoty premennej „dôležitosť“ 16 tém kurikula EV zoradené zostupne na začiatku pruhov je AM, chybové úsečky znázorňujú SD)

Naopak, ako **najmenej dôležité** respondenti označili 4 témy: Etika a náboženstvá, Reálne a zobrazované vzory, Etika a ekonomické hodnoty, Etika - hľadanie koreňov prosociálnosti (AM < 4,0). „Prepad“ uvedených tém nie je katastrofálny, ale zreteľný. Pikantné na tom je, že téma „Etika“, ktorá má najbližšie k samotnému názvu predmetu EV, je považovaná za najmenej dôležitú.

Z hľadiska „**náročnosti**“ boli čiastkové témy kurikula EV zväčša považované za stredne náročné. **Relatívne náročnejšie** sú vnímané: Komplexná prosociálnosť, Asertivita, Etika - hľadanie koreňov, Empatia, Vyjadrovanie citov, Výchova k manželstvu a rodičovstvu (AM > 3,5). Za **najmenej náročné** sú považované: Tvorivosť a iniciatíva, Reálne a zobrazované vzory, Ochrana prírody a životného prostredia (AM < 3,2).

Hodnotenia „dôležitosť“ tém sme ďalej testovali **podľa pôsobnosti učiteľov na 1., 2. alebo 3. stupni vzdelávania** prostredníctvom Kruskal-Wallisovho testu (neparametrická jednofaktorová analýza rozptylu) a následne Dunnovým testom mnohonásobného porovnávania. Významné rozdiely sa objavili iba u tém: 7 Asertivita ($p = 0,0179$) a 16 Ochrana prírody a životného prostredia ($p = 0,0120$), nebolo však možné určiť, v prospech ktorej skupiny. Celkovo však možno považovať tieto tri podskupiny za homogénne.

Podobné výsledky poskytla analýza (Kruskal-Wallis, Dunn) rozdielov medzi šiestimi podskupinami učiteľov z **hľadiska dĺžky praxe**. Jediná téma, v ktorej sa podskupiny s rôznou praxou líšili, bola téma 16 Ochrana prírody a životného prostredia ($p = 0,0005$), kde skupina 6 (respondenti s najdlhšou praxou) dávala signifikantne častejšie vyššie hodnotenia v porovnaní so všetkými ostatnými podskupinami.

Zhrnutie: Učitelia veľmi výrazne (79 %) akceptujú koncepciu výchovy k prosociálnosti ako hodnotovú bázu EV. Stotožňujú sa s deklarovanými cieľmi a obsahom EV v koncepcii EV.

Navrhovali rozšírenie vyučovania niektorých tematických celkov, ktoré považovali za dôležité začleniť aj do ďalších ročníkov ZŠ. Prekvapujúco považovali niektoré témy úzko spojené s pojmom „etika“ za menej dôležité. Tieto názory sa

Kategória	Obsah	Častosť
Globalizácia, multikulturalita, národy a rasy	Multikultúrne videnie, národnostné menšiny, spolužitie národov, národy v EU, spolužitie národov, globálne rozvojové problémy, utečenci a migrácia, nacionalizmus, rasizmus, xenofóbia.	21
Ja, zdravie, sebarozvoj	Zdravý životný štýl, zvládanie stresu, umenie žiť, relaxácia, identita osobnosti, rozvoj emočnej inteligencie, voľný čas, pracovné návyky, voľba povolania, umenie a etika	21
Konflikty, násilie, agresia	Šikanovanie a jeho zvládanie, zvládanie agresie, riešenie konfliktov	13
Závislosti	Fajčenie, alkohol, tvrdé drogy, prevencia	12
Tradičné kontroverzné „ťažké“ témy	Medicínske problémy, eutanázia, interrupcie, klonovanie, ľudské práva, obchod s ľuďmi, zneužívanie detí	8
Blízke vzťahy	Láska, partnerské vzťahy, sexualita, priateľstvo	6
Slušnosť, etiketa	Etiketa, pravidlá slušného správania	4
Rôzne	Dopravná výchova, misionálna výchova, etika manažéra, etika vo vzťahu k vzdelaniu, etika pre rodičov, vlastenectvo, rodinné tradície, počítače a ich kladný a záporný vplyv	1

Tabuľka 3.1 Kategórie navrhovaných nových tém do kurikula EV

neodlišovali u učiteľov jednotlivých stupňov vzdelávania, ani v závislosti od dĺžky pedagogickej praxe.

3. Návrhy učiteľov na obsahovú a organizačnú inováciu v etickej výchove

V tejto časti sa snažíme stručne postihnúť niektoré koncepcné úvahy, myšlienky, nápady a návrhy učiteľov, smerujúce k obsahovej a organizačnej inovácii EV. Návrhy na **obsahovú inováciu** sa objavili v súvislosti s hodnotením dôležitosti a náročnosti vzdelávania v jednotlivých témach EV.

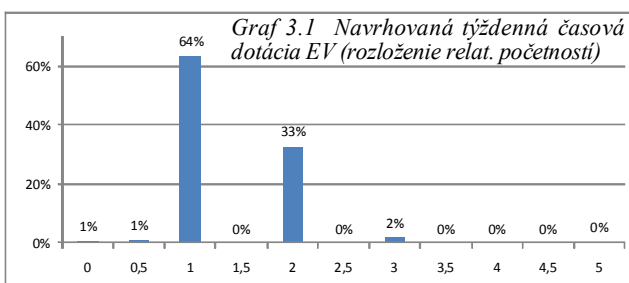
Časť respondentov (asi 10 %) využila možnosť vyjadriť sa k možnosti navrhnuť nové témy do kurikula EV. Nie všetky návrhy boli skutočne nové, a bolo by ich možné zahrnúť do súčasného kurikula. Niektoré dokonca akoby naznačovali neznalosť kurikula („komunikácia“), ale to boli iba výnimky. Najčastejšie uvádzané kategórie návrhov uvádzame v nasledujúcej tabuľke 3.1.

Najviac návrhov sa týkalo uplatňovania metódy tvorby a vedenia projektov a metód občianskej participácie v spolupráci s mimoškolskými organizáciami. Sporadicky sa objavili návrhy na výučbu v prírode, používanie testových hier, besied s odborníkom a metód demonštrácie.

Z hľadiska **organizačných inovácií** respondenti odporúčali rôznym spôsobom riešiť časovú dotáciu a organizačné formy výučby EV, prípadne ich začlenenie do rozvrhu vyučovania. Nasledujúca tabuľka 3.2 ukazuje absolútne početnosti učiteľov, ktorí navrhovali jednotlivé alternatívy časovej dotácie EV. Rozpätie sa pohybuje od 0,5 do 5 hodín týždenne.

Tabuľka 3.2 Rozloženie (absolútne početnosti) navrhovanej týždennej dotácie EV

0,5	1	1,5	2	2,5	3	3,5	4	4,5	5
3	187	0	96	0	5	0	0	0	1



Ako ukazuje graf 3.1. najčastejšie alternatívy boli 1 hod týždenne (64 %) a 2 hod týždenne (33 %).

V otázke: „**Váš názor na inú možnú časovú organizáciu EV...**“ učiteľia EV navrhli tieto alternatívy časovej organizácie výučby EV:

- v prvom a druhom ročníku nie 0,5 ale jedna hodina týždenne,
- rozšírenie rozsahu EV na 2 hodiny týždenne na druhom stupni ZŠ,
- striedanie rozsahu hodín v intervale 1. týždeň - 1 hod. 2. týždeň - 2 hod.,
- formou viachodinových blokov (3-4 hod. 1x za 2 týždne),
- občas využívať blokované vyučovanie u náročných tém, napr. asertivita,
- blokované vyučovanie realizovať vo vyuovacích projektoch spoločne EV s inými predmetmi,
- nevyučovať EV poslednú vyučovaciu hodinu alebo nultú hodinu.

Problémom výučby EV na všetkých stupňoch je **marginalizovanie predmetu** zo strany niektorých riaditeľov škôl. Umiestnenie predmetu EV v rozvrhu hodín často do posledných hodín vyučovania je ovplyvnené aj alternovaním náboženskou výchovou v tom istom čase. Týmto je znemožnená účasť žiakov, v prípade ich záujmu, na oboch predmetoch. Alternatívou predmetu EV spôsobuje na základe skúseností učiteľov z menších škôl (najmä škôl na vidieku), že v školách s jeho nižším zastúpením sa vytvárajú triedy, v ktorých sú žiaci viacerých, niekedy až štyroch postupných ročníkov, čo mimoriadne sťažuje výučbu EV a znižuje jej efektívnosť.

Zhrnutie: Respondenti neboli explicitne požiadaní o návrh projektu EV, ktorý by reflektoval ich osobnú predstavu o zmenách v EV. Zdá sa však, že vysoká miera akceptácie jestvujúcej koncepcie EV a pozitívne prežívania a postoje k EV skôr smeruje k inovačným návrhom týkajúcich sa obsahu, a organizácie výučby EV, ktorých podporu očakávajú najmä zo strany MŠ SR, ŠPÚ a riaditeľov škôl. Väčšinový názor učiteľov o marginalizácii EV a jej príčinách možno riešiť zavedením EV ako povinného predmetu, skvalitnením organizácie vyučovania zo strany manažmentu škôl vo vzťahu k EV.

Pokračovanie v nasledujúcom čísle Pedagogických rozhľadov.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- ANDROVIČOVÁ, Z., KALISKÝ, J., POLIACH, V., VALICA, M. 2007. Kategoriaľná analýza osnov vyučovacieho predmetu etická výchova. In *Etická výchova: problémy teórie a praxe*. Banská Bystrica : PF UMB, 2007, s. 30 - 39. ISBN 978-80-8083-496-8
- FRIDRICHOVÁ, P., KALISKÝ, J., VALICA, M., PONDELÍKOVÁ, R., HENEŠOVÁ, J. 2009 Stav a inovácia vyučovania etickej výchovy - seminár pre učiteľov etickej výchovy. In *Pedagogické rozhlady*, č. 5, roč.18, s. 31-32 ISSN 1335-0404
- KORIM, V., 2007. Východiská a aktuálnosť súčasných koncepcií etickej výchovy. In Korim V. a kol. *Premeny etickej výchovy v európskom kontexte*. Banská Bystrica : PF UMB, 2007, s. 6 - 58 ISBN 978-80-8083-661-0
- POLIACH V., VALIHOROVÁ M. 2007. Obsahová analýza osnov etickej výchovy - predbežné kvantitatívne zistenia. In *Etická výchova: problémy teórie a praxe*. Banská Bystrica: PF UMB, 2007, s. 41 - 47. ISBN 978-80-8083-496-8
- Učebné osnovy etickej výchovy pre 5. až 9. ročník základnej školy*. 1997. Bratislava : MŠ SR, 1997.
- VALICA, M., 2007. Konštituovanie etickej výchovy a realizácia prípravy učiteľov etickej výchovy na metodicko-pedagogických centrách. In *Etická výchova: problémy teórie a praxe*. Banská Bystrica: PF UMB, 2007, s. 26 - 29. ISBN 978-80-8083-496-8

Summary: *The authors present the results of empirical research which describes and analysis the opinions of teachers regarding the curriculum, philosophy and standing of the subject Ethical Education. The article also presents teachers' recommendations regarding a change in the standing of Ethical Education, its content, methods and organisational innovations within Ethical Education.*

TRENDY V PEDAGOGICKOM VÝSKUME SPRÁVA Z VEDECKEJ KONFERENCIE EERA 2009

Dana Hanesová, Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela, Banská Bystrica

Anotácia: *Správa o medzinárodnej konferencii ECER 2009 vo Viedni. Hlavné trendy pedagogického výskumu v Európe a ďalších krajinách, zaoberajúcich sa výskumnými témami, na ktoré sa sústreďuje pozornosť EERA (Asociácia európskeho edukačného výskumu).*

Kľúčové slová: *pedagogický výskum, Európa, trendy*

Transformácie edukačných systémov v Európe priamo súvisia s trendami v pedagogickom výskume. Jednou z organizácií, ktorá sa zaoberá najnaliehavejšími otázkami pedagogického výskumu v Európe, ako aj v ďalších oblastiach, je EERA - Asociácia európskeho edukačného výskumu (European Educational Research Asociation). Cieľom EERA je skvalitniť pedagogický výskum v Európe predovšetkým podporovaním kooperácie medzi európskymi organizáciami a inštitúciami zaoberajúcimi sa pedagogickým výskumom a medzinárodnými vládnyimi organizáciami. Tieto aktivity zastrešuje najmä prostredníctvom pravidelných medzinárodných vedeckých konferencií nazývaných ECER (European Conference on Educational Research). Každoročne sa ich zúčastňuje viac než 1500 pedagógov, prezentujúcich názory, trendy a výskumné výsledky z celej Európy ako aj z iných častí sveta.

V roku 2009 zorganizovala EERA medzinárodnú konferenciu zameranú na edukačný výskum v spolupráci s Viedenskou univerzitou (Univesität Wien). Konferencia sa uskutočnila v dňoch 28. - 29. septembra vo Viedni, ktorá predstavuje príklad aktívneho prepojenia vzdelávacej reformy s výskumom a rozvojom edukačnej teórie. Už prvý profesor pedagogiky vo Viedni V. E. Milde v 1805 sa snažil vo svojej práci spájať empirické vedomosti s pedagogickým teoretizovaním. Hlavnej konferencii predchádzala pre-konferencia v dňoch 25. - 26. septembra predovšetkým pre mladých doktorandov.

Konferenciu 2009 s názvom *Teória a dôkaz v európskom edukačnom výskume* (Theory and Evidence in European Educational Research) sa EERA rozhodla zamerať na dlhodobu pretrvávajúcu napätie medzi teóriou a výskumnými dôkazmi na základe poznávania reality, ktoré existuje vo viacerých edukačných subdisciplínach. K príspevkom konferencie ECER 2009, riešiacim túto dilemu, patrili napríklad

nasledujúce štúdie:

- hodnotenie učiteľských kompetencií (Chile, Írsko);
- stanovovanie profesionálnych štandardov pre učiteľov (Austrália) a učiteľských zručností (Fínsko, Anglicko);
- dilema medzi hodnotením práce učiteľov prostredníctvom štandardov a učiteľskou autonómiou (Austrália);
- postoje študentov k učiteľom, podporujúce vyučovanie orientované na kompetencie (napr. Rakúsky projekt Biokomp);
- profesionalizácia učiteľov, profesionálnych vedomostí učiteľov;
- kríza učiteľskej profesie - analýza výpovedí (Portugalsko);
- učiteľská identita (Fínsko);
- príprava učiteľa - profesionála - intelektuála, zapojeného do spoločnosti a komunity (Izrael);
- učiteľia ako agenti morálky (Švédsko);
- problematika mentorstva nových učiteľov (Fínsko, Japonsko, Veľká Británia).

Konferencia 2009 pritiahla záujem cca 2000 pedagógov z celej Európy ako aj z ostatných svetadielov, ktorí počas konferencie pracovali v cca 27 rôznych tematických sekciách, zameraných na: spoluprácu učiteľov, štandardy a výkony učiteľov, výskum v kontexte odborného vzdelávania a vysokoškolského vzdelávania, rozvoj gramotnosti, inováciu kurikula pre štátne školy, inklúziu vo vzdelávaní, formovanie detí a mládeže zo znevýhodneného a mestského prostredia, sociálna nerovnosť a pod., sociálnu spravodlivosť a výskum aplikovania interkultúrnej výchovy, hodnotenie, testovanie, merania, predovšetkým otázky validity hodnotenia učiteľských kompetencií (Chile) či hodnotenie rozvoja učiteľských kompetencií (napr. Írsko), pedeutologický výskum a výskum prípravy učiteľov, efektívnosť vzdelávania a zabezpečovanie kvality vzdelávania, úlohu informačných centier v edukačnom

výskume, filozofiu vzdelávania, spoluprácu komunity, rodiny a školy, výskumné partnerstvá edukačných inštitúcií, informačné technológie vo vzdelávaní, dejiny pedagogiky, etnografiu, vzdelávanie doktorandov, politiku vzdelávania, výskum v matematickom vzdelávaní, výskum v oblasti práv detí na vzdelanie, manažment edukačných inštitúcií, didaktiku.

Ako vyplynulo z väčšiny referátov, účastníci ECER 2009 preferujú buď kombinovaný výskum alebo prevažne kvalitatívny výskum. Z najčastejšie zmieňovaných kvalitatívnych metód pedagogického výskumu treba zmieniť najmä etnografiu, pozorovanie, interview, akčný výskum a rôzne druhy naratívnych metód (najnovšie metódu naratívneho skúmania, tzv. narrative inquiry). Rozsahovo najväčšia pozornosť bola venovaná etnografii, skúmajúcej napr. rozvoj personálnej autonómie učiteľa, emócie v učiteľských činnostiach (napr. Veľká Británia, Taliansko) a ďalších oblastiach, vhodných na tento druh výskumu.

Značná pozornosť konferencie bola venovaná spolupráci v oblasti medzinárodného výskumu počas tzv. *Roundtables*. Zvlášť aktuálna bola téma súčasného nárastu mobilít výskumníkov v Európe. Zaznela výzva skvalitniť tento trend s tým, že čím väčšia je medzinárodná mobilita výskumníka, tým vyšší vedecko-výskumný status možno u dotyčnej osoby predpokladať. Ďalšou dimenziou, ktorá má potenciál skvalitniť edukačný výskum, je nástojiť dôraznejšie na zadefinovaní si kvalitných, reálnych, hlbavejších výskumných otázok či problémov, a tým sa vyhnúť akémusi *pseudovýskumu*. Dôležité

je však tiež zabezpečiť sociálnu spravodlivosť a rovnosť prístupu k výskumu a mobilitám. Veľký záujem pedagógov zaujala tiež detailná správa o projekte EERQI medzinárodného konzorcium pre tvorbu indikátorov kvality výskumu (European Educational Research Quality Indicators), podľa ktorej by sa v budúcnosti kvalita výskumných štúdií v pedagogických vedeckých periodikách mala hodnotiť nielen prostredníctvom tradičných nástrojov, ako je citačná analýza a faktor *JIF - journal impact factor*, ale tiež nových indikátorov, vrátane štatistických metód a sémantickej analýzy, predstavujúcich nástroj hodnotenia príspevkov potenciálne vo všetkých jazykoch v EÚ.

Počas konferencie bola po dvoch rokoch intenzívnej prípravy oficiálne odštartovaná činnosť novej rozsiahlej vedeckej society s globálnym dosahom, a to Svetová edukačná výskumná asociácia (WERA - *World Education Research Association*).

K účastníkom konferencie patrila aj Doc. PaedDr. Dana Hanesová, PhD., ktorá reprezentovala Slovenskú republiku, konkrétne Pedagogickú fakultu UMB v Banskej Bystrici svojím príspevkom *Development of Research on teachers and their Professional Activities before and after the 'Fall of Iron Curtain'* v sekcii 17 Histories of Education.

Aktívna účasť PF UMB na konferencii EERA 2009 bola podporovaná Agentúrou na podporu výskumu a vývoja na základe zmluvy č. APVV-0026-07.

Summary: A report on the international conference ECER 2009 in Vienna. The main trends of educational research in Europe and other countries dealing with research problems that have been the focus of EERA (European Educational Research Association).

RECENZIE

NIEČO O INKLUZÍVNEJ PEDAGOGIKE

LECHTA, V. A KOL.: VÝCHODISKÁ A PERSPEKTÍVY INKLUZÍVNEJ PEDAGOGIKY. MARTIN : OSVETA, 2009. 127 S. ISBN 978-80-8063-303-5

Jana Balážová, Pedagogická fakulta, Trnavská univerzita, Trnava

Slovenskú odbornú literatúru v oblasti pedagogiky obohatila pilotná monografia, zameraná na inkluzívny trend v edukácii, ktorá vyšla vo vydavateľstve Osveta.

Hlavným cieľom recenzovanej publikácie je načrtnutie základných východísk a nárys uskutočniteľných krátkodobých i dlhodobých trendov inkluzívnej edukácie, ich riešenia v stredo- a juhovýchodnej Európe, prípadne možné využitie mnohoročných skúseností rakúskych a nemeckých pedagógov v tejto oblasti.

Autorom je Viktor Lechta a kolektív odborníkov zo Slovenska, Čiech, Nemecka a Rakúska, ktorí sa stretli v apríli 2008 na medzinárodnom sympóziu v Trnave, organizovanom Katedrou pedagogických štúdií Pedagogickej fakulty Trnavskej univerzity. Ich snahou bolo zamerať sa na možnosti aplikácie nového konceptu v slovenských podmienkach a to nielen v aktuálnej odborno - politicko - ekonomickej realite, ale aj z hľadiska špecifických východísk a najmä dlhodobých perspektív.

Monografia je koncipovaná do troch častí: východiská,

súčasnosť a perspektívy, obsahujúcich príspevky účastníkov sympózia.

O fenoméne inkluzívnej pedagogiky v súčasnej európskej pedagogike diskutujú teoretici i praktici, predstavitelia „starých“ i „nových“ krajín EÚ, odborníci i neodborníci, preto úvodná kapitola V. Lechta poukazuje na komponenty inkluzívnej pedagogiky, ktoré treba najprv dôkladne analyzovať a potom postupne syntetizovať - uvažovať o relevantných aktuálnych i perspektívnych riešeniach. Pertraktuje komponenty vyžadujúce najakútnejšie riešenia: konkrétne o etickom, sociologickom, profesijnom, politickom a aplikačnom komponente.

Kapitola B. Kudláčovej sa zameriava na skúmanie antropologických východísk inkluzívneho prístupu k ľuďom s postihnutím a inkluzívnej pedagogiky. Pre potreby skúmania autorka vyšpecifikovala päť historických období (tradií) v európskych dejinách, v ktorých postupne sleduje spoločensko-historické pozadie, koncepciu človeka, ideál výchovy a vzdelávania a prístup k ľuďom s postihnutím. Ide o obdobie antiky (grécka a rímska antika), židovsko-kresťanskú tradíciu (judaizmus,

kresťanský starovek a stredovek), novovek, 19. storočie a prvú polovicu 20. storočia a postmodernu.

F. Klein sa vo svojej kapitole vyjadruje k pojmom integrácia a inklúzia, zameriava sa na ambivalentné štruktúry školského vzdelávania v kontexte parlamentárneho právneho poriadku a na záver formuluje tézy pre kritickú diskusiu.

Prvú časť publikácie, s názvom *Východiská*, uzatvára L. Požár kapitolou, v ktorej sa zameriava na sociálno-psychologické problémy inkluzívnej pedagogiky, najmä na zmenu v chápaní hodnôt, ku ktorej došlo za posledných 19 rokov u nás, na proces socializácie ľudí s postihnutím a na postoje spoločnosti k ľuďom s rozličným druhom postihnutia a postoje ľudí s postihnutím k spoločnosti.

K súčasnej možnosti aplikácie inkluzívnej pedagogiky sa vyjadrili traja autori. A. Leonhardtová ponúka skúsenosti z Nemecka; konkrétne informuje o výsledkoch výskumného projektu integrácie detí a mládeže so sluchovým postihnutím v bežných zariadeniach Spolkovej republiky Bavorsko. Na niektoré vybrané aktuálne otázky a oblasti súvisiace s problémom vytvorenia podmienok úspešnej inklúzie v Českej republike sa zamerala K. Vitásková. Napokon G. Biewer predstavuje všeobecnú štruktúru rakúskeho školstva, na jej pozadí interpretuje model koexistencie špeciálnych škôl, integračných štruktúr a kladie otázku, či v rakúskom školstve existuje inkluzívna pedagogika.

Tretia časť obsahuje päť kapitol týkajúcich sa perspektív inkluzívnej pedagogiky. K. - P. Becker z Nemecka poukazuje na dôležitosť zmeny noriem, hodnôt, potrebnej na zabezpečenie nezávislosti každého jedinca od spoločenskej formácie, žijúceho podľa svojich potrieb, pretože iba samotná inkluzívna pedagogika to nezabezpečí.

Štúdia J. Jesenského prináša jeho osobný pohľad na pojmy integrácia a inklúzia. Približuje problémy dospelých postihnutých s uplatnením sa v spoločnosti. Poukazuje na integráciu osôb so zdravotným postihnutím ako na zložitý spoločensko-politický problém, vyžadujúci prehodnocovanie doterajších postupov, rozpracúvanie a obohacovanie nových kritérií a princípov spomenutej integrácie.

M. Horňáková poukazuje na dôležitosť zamerania pozornosti na jednotlivé atribúty, ako je inkluzívna didaktika, formy spolupráce, systémové opatrenia a samozrejmosť vnímania inkluzívnej pedagogiky v kontexte obsahov už existujúcich odborov zameraných na pomoc a edukáciu znevýhodnených



Zuzana Adamiková: *Prichádza noc*

jednotlivcov.

V predposlednej štúdii M. Schmidtová analyzuje kreovanie špeciálno-pedagogického poradenstva z pohľadu vývoja príslušnej legislatívy, vývoja samostatného procesu integrácie, či vývoja samotného odboru, ale aj primeranej adekvátnej starostlivosti pre deti so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami.

V závere J. Hučík ponúka jednu z ciest, ktorá môže zmenšiť vzdialenosť medzi svetom intaktných ľudí a ľudí s postihnutím. Tou cestou je tretí sektor, vyžadujúci vzájomnú kooperáciu a pomoc všetkých navzájom.

Monografia je prínosná nielen pre (špeciálno-, liečebno-) pedagogickú komunitu, ale aj pre učiteľov bežných škôl, pretože práve v nich sa inkluzívna edukácia realizuje. Publikácia je viacjazyčná: obsahuje slovenské, české i nemecké texty, zacielené na cenné, jednoznačne humanistické nasmerovanie modernej pedagogiky a tiež upozorňujúce na jej nevhodné, neprimerané, či unáhlené aplikácie, škodiace práve tým, ktorým chce najviac pomôcť: ľuďom s postihnutím (narušením, ohrozením). Jej veľkým prínosom je skutočnosť, že už aj v našej krajine sa začalo diskutovať na tému inkluzívnej edukácie.

KAFOMET - KATALÓG FORIEM A METÓD PRE PEDAGÓGOV

KAFOMET: ISCED 1 V PRAXI 1. A 2. ROČNÍKA ZŠ. VELKÉ LEVÁRE : INFRA SLOVAKIA, 2010.
KAFOMET: ISCED 2 V PRAXI 5. A 6. ROČNÍKA ZŠ. VELKÉ LEVÁRE : INFRA SLOVAKIA, 2010.

Daniela Ďurajková, Metodicko-pedagogické centrum, regionálne pracovisko Bratislava

V čase, keď majú naši učitelia stále nedostatok inšpirácií pre reformné ročníky, prišlo vydavateľstvo INFRA Slovakia so zaujímavým knižným projektom KAFOMET = **Katalógom foriem a metód**. Využilo viac ako desaťročné skúsenosti materského vydavateľstva v susedných Čechách, kde sú KAFOMET-y v MŠ i ZŠ známe a obľúbené a ponúklo najprv učiteľom 1. stupňa ZŠ publikáciu **ISCED 1 v praxi 1. a 2. ročníka ZŠ**, vzápätí pedagógom na 2. stupni ZŠ **ISCED 2 v praxi 5. a 6. ročníka ZŠ**.

Obe knihy spája rovnaký formát zakladača, rovnaké prehľadné farebné členenie (vzdelávacie oblasti - vyučovacie predmety) a štruktúra príspevkov (využitie, cieľ, učivo, pomôcky, postup, reflexia/spätná väzba, poznámky, tipy), ako aj dve heslá: *Zober a chod!* a *Učitelia učiteľom*. Prvé heslo naznačuje, že používatelia publikácií v nich nájdu materiály, ktoré im značne zjednodušia ich pedagogickú činnosť, pretože všetky inšpirácie sú písané zrozumiteľne, prakticky a obsahujú veľmi konkrétne a priamo na hodinách využiteľné námety

pre všetky vyučovacie predmety. Druhé heslo je zase ponukou publikačného priestoru pre našich tvorivých učiteľov, pretože každý štvrtý rok budú KAFOMET-y rozširované o ďalšie nové námety, ktoré zase môžu inšpirovať iných pedagógov. Kreatívni učители si tak nemusia nechávať svoje odskúšané zaujímavé námety „v šuplíkoch“, ale môžu ich za honorár publikovať práve v KAFOMET-och, podeliť sa o ne s inými učiteľmi v SR i ČR, a tak si začať zbierať aj takýmto spôsobom kredity.

Zvlášť užitočná je pre pedagóga informácia, ktorú nájde v hlavičke každého príspevku. Na prvý pohľad zistí, pre ktorý ročník a predmet je námet určený, ale aj náročnosť cieľa zadaného podľa Bloomovej taxonómie úloh (číslo od 1 - 6) a prepojenie na kľúčové kompetencie, ako ich definuje

Štátny vzdelávací program - ISCED 1 a ISCED 2. Úlohy a inšpirácie sú koncipované tak, aby rozvíjali kľúčové kompetencie žiakov i funkčnú gramotnosť. Súčasťou mnohých nápadov sú aj konkrétne pracovné listy, ktoré učiteľ môže prekopiovať a rozdať žiakom. Publikácie nezabúdajú ani na realizáciu školského vzdelávacieho programu a obsahujú aj námety na prierezové témy.

Čas ukáže, ako sa KAFOMET-y u nás uchytia, či si ich aj naši učители obľúbia rovnako ako v susedných Čechách, či presvedčia riaditeľov, aby ich do školy zabezpečili a hlavne, či naberú odvalu a pokúsia sa publikovať. Potenciál tohto projektu je veľký, len ho treba využiť.

PEDAGOGICKÁ KOMUNIKÁCIA

**DANEK, J.: PEDAGOGICKÁ KOMUNIKÁCIA. TRNAVA : FF UGM, 2009.-97 S.
ISBN 978-808105-128-9**

Tímea Zafková, Filozofická fakulta, Univerzita Cyrila a Metoda, Trnava

Aktuálnou publikáciou na knižnom trhu je v týchto dňoch vysokoškolská učebnica autora Jána Daneka, ktorá sa v rozsahu 97 strán orientuje na problematiku pedagogickej komunikácie v edukačnej praxi. Prelínajú sa v nej pohľady na opísanú problematiku z historického ale aj metodického aspektu. Autor v publikácii analyzuje všeobecné otázky komunikácie a postupne predstavuje nadväznosť sociálnej komunikácie, pedagogickej komunikácie, rétoriky, reči, aspektov verbálnej a neverbálnej komunikácie, komunikácie činom, zložiek pedagogickej komunikácie, jej pravidiel, ale aj jej foriem, metód a prostriedkov.

Pedagogická komunikácia je nesporne významných činiteľom, ktorý vplýva na efektívnosť priebehu a výsledkov školskej edukácie. Je najvýznamnejším prostriedkom v interakcii učiteľa a žiaka a z tohto dôvodu i uvedenú publikáciu považujeme za prínosnú. Ako sám autor v úvode práce uvádza „komunikačná pripravenosť je súčasťou odbornej, pedagogicko-psychologickej i osobnostnej kvalifikácie učiteľa tak, aby dokázal nielen komunikáciu žiakov a študentov motivovať, ale komunikáciu aj efektívne realizovať“ (s. 6).

Publikácia je po obsahovej stránke rozdelená na trinásť kapitol. Dopĺňa ju resumé v slovenskom i anglickom jazyku. Ide o študijný text najmä pre študentov učiteľstva.

V úvodných kapitolách autor všeobecnejšie vysvetľuje pojmy komunikácia, v rámci ktorej bližšie uvádza tri jej hlavné súčasti: sociálnu komunikáciu, pedagogickú komunikáciu a rétoriku.

Piata kapitola je zameraná na objasnenie pojmu reč, ktorá je chápaná ako prostriedok komunikácie medzi ľuďmi. V tejto súvislosti je vysvetlený i písomný prejav reči a ďalšie jej didaktické a metodicko-výchovné aspekty.

V šiestej a siedmej kapitole autor objasňuje problematiku verbálnej a neverbálnej komunikácie, uvádza stručný prehľad ich historického vývinu, ich druhy, prostriedky a súvis so školskou praxou vo vzťahu k ich uplatňovaniu učiteľom. Ďalšiu kapitolu predstavuje „Komunikácia činom“, ktorej autor pripisuje popri verbálnej a neverbálnej komunikácii významnú úlohu aj napriek tomu, že v súčasnej pedagogickej teórii ale i výskume

sa jej venuje malá pozornosť.

Kapitola „Zložky pedagogickej komunikácie“ predstavuje autorov komplexnejší pohľad na uvedenú problematiku, kde vysvetľuje podrobnejší pohľad na kognitívnu, afektívnu a regulatívnu zložku. Uvádza k nim stručne aj metodické námety na ich možné rozvíjanie.

Pozitívne oceňujeme desiatu kapitolu, v ktorej sú uvedené pravidlá pedagogickej komunikácie. Autor zvlášť špecifikuje pravidlá pre učiteľa a zvlášť pre žiaka. Rovnako pozitívne hodnotíme aj nasledujúcu kapitolu „Organizačné formy, metódy a prostriedky pedagogickej komunikácie“.

Najprínosnejšími z nášho pohľadu sa nám však javia posledné dve kapitoly publikácie z hľadiska aktuálnosti ich tematického a obsahového zamerania. Predposledná kapitola sa venuje elektronickej komunikácii z hľadiska jej prínosu a tiež súvisiacich problematických stránok tejto „modernej“ formy komunikácie a posledná kapitola sa zaoberá komunikáciou učiteľa s rodičmi a verejnosťou. Táto problematika sa nám v súčasnosti zdá ako najnáročnejšia oblasť pedagogickej komunikácie. Mala by sa jej venovať vyššia pozornosť v príprave budúcich ale i začínajúcich učiteľov.

Na tomto mieste sa žiada dodať, že autor rozpracovával problematiku, ktorá je mimoriadne komplikovaná najmä kvôli množstvu a rôznorodosti všetkých činiteľov, ktoré sa zúčastňujú v procese komunikácie v škole. Táto oblasť si vyžaduje zvýšenú pozornosť, pretože patrí k determinantom, ktoré najvýznamnejšie vplyvajú na výkon a učebné výsledky žiaka a hlavne na formovanie pozitívneho vzťahu žiaka ku škole a k učeniu, k vzájomnej interakcii a zlepšovaniu medziludských vzťahov nielen v edukačnom prostredí ale v medziludských vzťahoch vo všeobecnosti. Domnievame sa, že publikácia podnieti čitateľa k hlbšiemu skúmaniu danej problematiky v teórii i praxi. Zámer autora bol z nášho pohľadu splnený. Do rúk čitateľskej verejnosti sa dostáva publikácia spĺňajúca požiadavky na učebný text pre študentov učiteľstva, ale veríme, že po nej siahnu so záujmom nielen čitateľa z kruhov odbornej ale aj laickej verejnosti.

PREDSTAVUJEME

ZUZANA ADAMÍKOVÁ

Zuzana Adamíková sa narodila v marci v roku 1975 v Žiline, kde v súčasnosti žije a pracuje. V roku 1998 ukončila štúdium výtvarnej výchovy a nemeckého jazyka na Pedagogickej fakulte Univerzity Pavla Jozefa Šafárika v Prešove. Dva roky pôsobila na SOU služieb Žilina, rok externe v ZUŠ Rajec. Už osem rokov učí na Základnej umeleckej škole na Gaštanovej ulici v Žiline v odbore výtvarná výchova. Popri normálnom vyučovaní vedie rozšírené vyučovanie zamerané na ľudové umelecké remeslá (LUR) - textil.

V súkromnom živote sa venuje maľbe krajiny, portrétov, zvierat - najmä koní hlavne akrylom, ale rada techniky aj

kombinuje. Očarila ju maľba na hodváb, kde ju fascinujú nepredvídateľné kombinácie farieb a efektov a jemnosť a priehľadnosť podkladu. Inklinuje k expresívnemu výrazu a k vyjadreniu dojmu, pocitu, či už farebne alebo tvarom. Reality je všade okolo nás dost'.

Na Základnej umeleckej škole patrí k organizátorom metodických seminárov pre učiteľov výtvarnej výchovy v MŠ a ZŠ. Jej prioritou nie je vystavovať a zviditeľňovať sa tak vlastnou tvorbou, ale vymýšľať a realizovať s deťmi v škole veci, ktoré ich oslovia, a tak trochu odtrhnú od ich bežného uponáhľaného života.

Zuzana Adamíková: Križ



Zuzana Adamíková: Na brehu



VÝZVA

Vážené kolegyně, vážení kolegovia

vyzývame vás k publikačnej činnosti na stránkach časopisu Pedagogické rozhlady. Základnou témou tejto výzvy sú vaše skúsenosti s tvorbou školských vzdelávacích programov. V tomto prípade nám ide o predstavenie vašich pozitívnych aj negatívnych skúseností, ktoré ste získali počas tvorby, realizácie a vyhodnocovania školských vzdelávacích programov vo vašom predmete, vašej vzdelávacej oblasti, predmetovej komisii, resp. celej škole. Rozsah príspevku max. 2 strany v textovom editore MS Word (3.600 znakov vrátane medzier).

Redakcia

ZELENÉ ŠKOLY POMÁHAJÚ REDUKOVAŤ CO₂

Program **Zelená škola** rozvíja environmentálne vzdelávanie predovšetkým na lokálnej úrovni.

V decembri 2009 začal projekt, ktorý ukáže silu Zelených škôl po celom svete!

Na **Slovensku** štartuje **HSBC Eco-Schools globálny projekt**, súčasne s Brazíliou, Čínou, Írskom, Japonskom, Jordánskom, Južnou Afrikou, Maltou, Ruskom, USA a Veľkou Britániou. Od všetkých Zelených škôl v týchto krajinách sa očakáva, že vytvoria bohatú on-line databázu príkladov z praxe, ktorými môžu školy prispievať k redukcii CO₂ a predbežne sa adaptovať na klimatické zmeny.

V tomto období majú na Slovensku už takmer všetky registrované školy uskutočnený environmentálny audit v oblastiach, ktoré priamo alebo nepriamo súvisia s produkciou CO₂:

odpad, voda, energia, doprava a ovzdušie, zelené obstarávanie, zeleň a ochrana prírody.

Žiaci a študenti majú príležitosť podieľať sa na príprave akčného plánu, t.j. diskutujú o konkrétnych cieľoch a aktivitách, ktorými chcú zlepšiť environmentálne parametre svojej školy.

V rámci **Klimatickej iniciatívy** budú mať žiaci pod drobnohľadom úsporné opatrenia a aktivity týkajúce sa **redukcie CO₂** a klimatických zmien. Svoje nápady a zlepšenia môžu žiaci výtvarne spracovať vo forme plagátu a zúčastniť sa súťaže **eko-kódexov**.

V **júni** 2010 sa uskutoční národná výstava klimatických eko-kódexov a budú oznámení víťazi pre medzinárodné finále.

HSBC Eco-Schools Klimatická iniciatíva

je trojročný projekt podporujúci environmentálne vzdelávanie a dobrovoľnícku pomoc zamestnancov HSBC (Hongkong and Shanghai Banking Corporation).

Program **Zelená škola (Eco-Schools)** z dielne medzinárodnej

Nadácie pre environmentálne vzdelávanie(FEE), sa od roku 1994 rozšíril do 47 krajín sveta. Certifikačné schéma Eco-Schools je najväčší environmentálny vzdelávací program pre deti na svete, medzinárodne uznávaný Environmentálnym programom OSN (UNEP).

Medzinárodnú vlajku **Eco-Schools** získava škola za aktívnu účasť žiakov pri zavádzaní a zlepšovaní environmentálneho manažmentu školy.

Na **Slovensku** je v tomto programe aktuálne registrovaných **117 škôl**.

Národnú koordináciu programu zabezpečuje **CEEV Živica** a 4 regionálne centrá v Bratislave, Trenčíne, vo Zvolene a Košiciach.

Viac informácií nájdete na

www.zelenaskola.sk



Z obsahu:

- Štefan Porubský
Edukačné doktríny a kríza súčasnej školy ... 1
Educational Doctrine and the Crisis in Today's Schools
- Eva Sihelská, Boris Sihelský
Ako poznávať (skúmať) gramotnosť žiakov (2. časť) ... 4
How to know (test) pupils' literacy (Part 2)
- Mária Čížová
Možnosti integrácie projektu a kooperatívneho vyučovania ... 8
The Possibilities to Integrate Project Work and Cooperative Education
- Ján Žilka
**Kľúčové kompetencie žiakov
v projektovom a tradičnom vyučovaní ... 11**
Key Pupil Competencies in Project Work and Traditional Education
- Pavol Tománek
**Náboženská výchova na ZŠ v SR, ČR
a Rakúskej republike v komparatívnej relácii ... 14**
A Comparison of Religious Education in Elementary Schools in Slovakia,
the Czech Republic and Austria
- Lubomíra Dzivý Baluchová
Učiteľ ako tvorca pozitívnej edukačnej klímy triedy a školy ... 20
The Teacher as Creator of a Positive Educational Climate in the Classroom and School
- Jana Hanuliaková, Katarína Hollá
Elektronické šikanovanie a jeho vplyv na klímu triedy ... 22
Electronic Bullying and its Effect on Class Climate
- Vladimír Poliach, Miroslav Valica
Názory učiteľov na koncepciu a kurikulum etickej výchovy ... 24
Teachers' Opinions Regarding the Ethical Education Curriculum
- Dana Hanesová
**Trendy v pedagogickom výskume
Správa z vedeckej konferencie EERA 2009 ... 28**
Trends in Pedagogical Research
A Report from the academic EERA Conference 2009