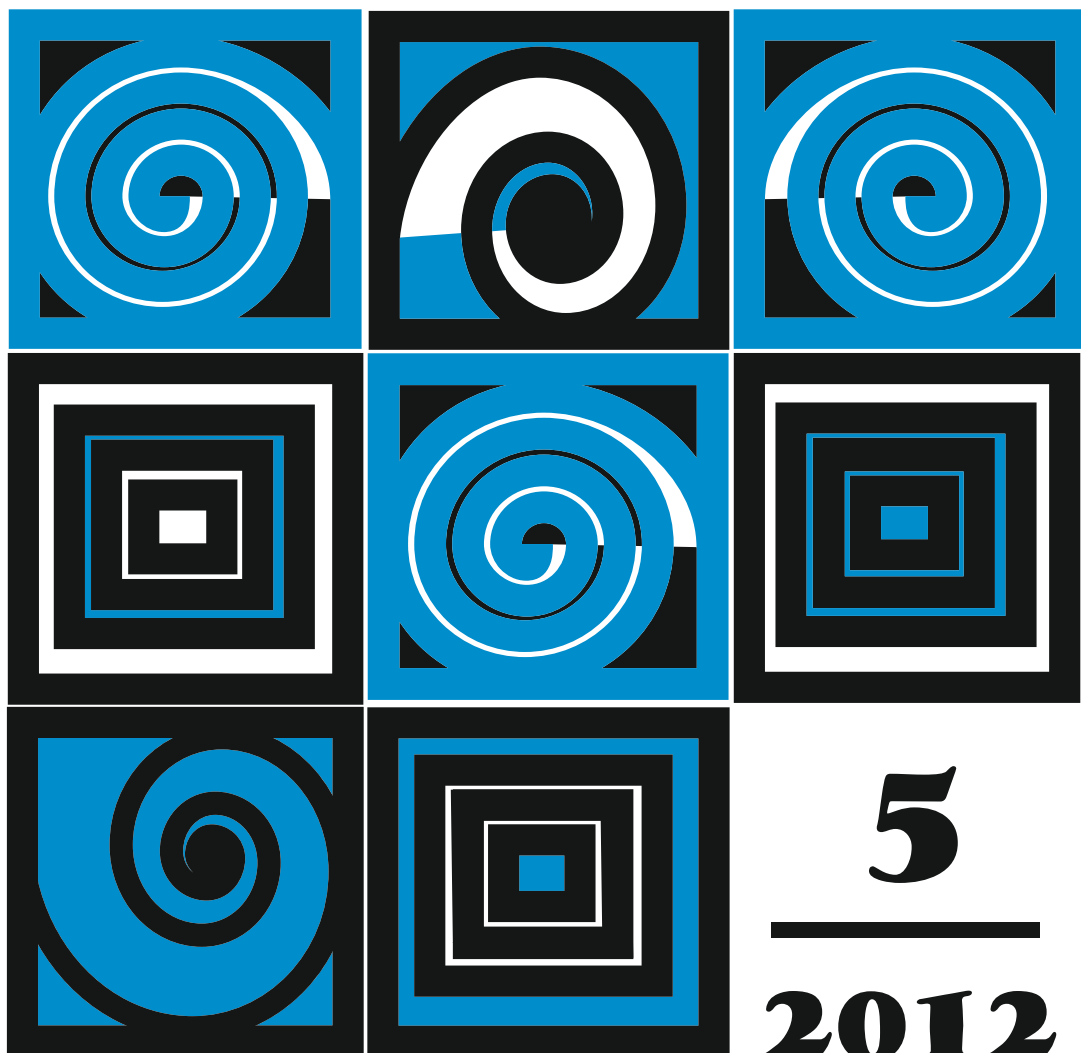


ISSN 1335 - 0404

# PEDAGOGICKÉ ROZHLÁDY



**ODBORNO-METODICKÝ ČASOPIS**

# EXEKUTÍVNE FUNGOVANIE AKO PREDPOKLAD SCHOPNOSTI UČIŤ SA

Iveta Kovalčíková, Ivan Ropovik, Pedagogická fakulta, Prešovská univerzita

**Anotácia:** *Obsahom príspevku je analýza konceptu exekutívne funkcie, ktoré sú vnímané ako mentálne procesy riadiace kognitívne funkcie. Výskumy naznačujú vzťah kvality exekutívneho fungovania a schopnosti spracovávať informácie, teda aj schopnosti učiť. Predmetom pozornosti je analýza dvoch súčastí exekutívneho fungovania: 1. pracovnej pamäte a 2. kognitívneho plánovania. V závere príspevku sú naznačené možnosti stimulácie exekutívnych funkcií, a tým aj schopnosti učiť sa v podmienkach štandardnej edukácie.*

**KLúčové slová:** *kognitívne schopnosti, kognitivizácia, exekutívne funkcie, kognitívne plánovanie, pracovná pamäť.*

## Úvod

*Kognitivizácia* je pojem prítomný v aktívnej i pasívnej slovnej zásobe pedagógov všetkých stupňov škôl. Výsledkom kognitivizácie v edukačnom procese by mali byť rozvinuté *kognitívne schopnosti*. *Kognitívne schopnosti*, jeden z najdôležitejších mechanizmov zodpovedných za naše poznávanie, sú označované ako súbor intelektuálnych schopností potrebných na efektívne využitie vedomostí pri výkone činnosti. Sú to schopnosti potrebné na 1. nadobúdanie, 2. hodnotenie a 3. adekvátnu aplikáciu vedomostí v činnosti – mentálnej i fyzickej (Meehan, 1991, In Leeber, 2006). Koncept *kognitívna schopnosť* zahŕňa množstvo kognitívnych, mentálnych úkonov – kognitívnych operácií. Ak sa aj *kognitivizácia*, resp. rozvoj kognitívnych schopností ako súčasť edukácie spomína, resp. je integrovaná do strategických zámerov školských sústav a premieta sa aj do úrovni projektovaného kurikula ako jedna z jeho priorít (pozri aj slovenské legislatívne a metodické dokumenty a dôraz na kognitivizáciu), na realizačnej úrovni ostáva v rovine proklamovaných fráz o potrebe rozvoja schopnosti myslieť a rozvíjať vyššie kognitívne procesy. Ako rozvíjať u učiteľa povedomie o kognitívnych procesoch, ako rozvíjať kognitívne procesy priamo v prostredí školskej triedy, ako *učiť žiakov učiť sa* – odpovede na tieto otázky nie sú, nazdávame sa, v dostatočnej miere súčasťou pedagogického profilu súčasného učiteľa.

Položme si otázku, dôležitú pri uvažovaní o organizácii edukačného procesu v inštitucionalizovaných podmienkach: Aké kognitívne procesy činia učenie sa možným a efektívnym? Ak chceme posúvať hranice efektívnosti procesu učenia sa, je nutné identifikovať a analyzovať elementárnejšie procesy, ktoré tvoria schopnosť učiť sa.

## Exekutívne funkcie: konceptuálne vymedzenie

Náš diskurz pokračujeme teoretickou analýzou konceptu *exekutívna funkcia*. Exekutívne funkcie (EF) ako konštrukt pochádzajú z oboru neuropsychológie. Ide o aspekt kognície, ktorý bol formulovaný ako predmet vedeckého záujmu pred nie viac ako 30 rokmi (Burgess, 2004). Exekutívne funkcie sú mentálnymi procesmi riadiacimi kognitívne funkcie<sup>1</sup>, „aktivujú a riadia“ kognitívne funkcie, nespracovávajú žiaden obsah. Z tohto vyplýva, že nikdy nepracujú osamote, operujú vždy len v spolupráci s inými kognitívnymi funkciami (Anderson, Jacobs, & Harvey, 2005). Môžeme povedať, že pracujú ako EXE súbory v počítači.

Shallice (in Walsch, 1978) stručne zhrnul 3 typy situácii, ktorých charakter aktivuje, resp. vyžaduje zapojenie exekutívnych funkcií, a to: 1. nové alebo neznáme okolnosti, pre ktoré doposiaľ neexistujú naučené kognitívne postupy, 2. ak je úloha príliš komplexná, 3. keď úloha

---

<sup>1</sup> Hoci exekutívne funkcie sú v podstate kognitívnymi procesmi, pojem kognitívne funkcie bude používaný pre označenie procesov, ktoré spracúvajú vnímané podnety (napr. indukcia, porovnanie, kategorizácia, atď.), teda spracúvajú nejaký obsah.

vyžaduje integráciu z viacerých zdrojov informácií. Proces zámerného učenia sa v rámci školskej edukácie spĺňa všetky tieto tri podmienky. Dieťa s nedostatočne rozvinutým exekutívnym fungovaním môže mať problémy vo viacerých oblastiach, menovite – neschopnosť zamerať a udržať pozornosť, impulzivnosť v konaní, neschopnosť inhibovať/potlačiť rôzne (exogénne ako aj endogénne) faktory, ktoré sú v rozpore z cieľom konania dieťaťa, neschopnosť podržať v pamäti informácie, ktoré sa zároveň spracúvajú (slabá pracovná pamäť), problémy pri monitorovaní a regulácii výkonu, neschopnosť plánovania krokov vopred, slabá organizácia a disciplína v myslení, neschopnosť generovať a implementovať stratégie, či perseveratívne správanie resp. neschopnosť učiť sa z chýb (Stuss, 1992; Temple, 1997).

Existuje viacero koncepcií vymedzenia domén/oblastí exekutívneho fungovania. Pre potreby tohto príspevku vyberáme Andersonov model exekutívneho fungovania. Anderson (2002) vymedzuje nasledujúce domény/oblasti exekutívneho fungovania, ktoré sú základom optimálneho kognitívneho výkonu žiaka:

- (1) kontrola pozornosti a jej integrálna súčasť - inhibícia,
- (2) pracovná pamäť ako primárny konštrukt kognitívnej flexibility a
- (3) (kognitívne) plánovanie.

Ak učenie sa v kontexte edukačných vied vnímame ako proces nadobúdania:

1. obsah učiva.

2. **mentálnych „nástrojov“**, ktoré tieto obsahy spracovávajú (Leeber, 2006), rozvoj exekutívnych funkcií pokladáme za dôležitú súčasť učenia sa. Exekutívne funkcie sú vlastne mentálnymi nástrojmi, ktoré sa spolupodieľajú na spracovaní obsahu vyučovacieho predmetu. Bez adekvátnej úrovne pripravenosti týchto „mentálnych nástrojov“ je akokoľvek precízne štruktúrovaný obsah vzdelávania nepostačujúcou premennou, aby mohlo nastať efektívne učenie sa.

V nasledujúcej časti venujeme pozornosť dvom doménam exekutívneho fungovania: *pracovná pamäť a kognitívne plánovanie* a ďalej naznačujeme možnosť rozvíjania exekutívnych procesov (obsiahnutých v stratégiách rozvoja schopnosti učiť sa) v podmienkach štandardnej školy.

### **Pracovná pamäť**

Pracovná pamäť je jedným z hlavných komponentov exekutívneho fungovania. Ide o systém dočasného, krátkodobého uchovania podnetov za účelom manipulácie s informáciami (Baddeley, 1996). Z pohľadu vied o edukácii by sa pracovná pamäť dala definovať ako schopnosť dieťaťa udržať informáciu „online“ (Pennington, Bennetto, McAleer, Roberts, 1996) a zachovať ju nedeformovanú, kým prebehnú mentálne operácie, ktoré túto informáciu všemožne analyzujú, reštruktúrujú, teda s ňou aktívne pracujú. Keďže pracovná pamäť je istou formou pozornosti, resp. je závislá na pozornosti, jej fungovanie teda podlieha rušivým vplyvom okolia. V prostredí plnom interferenčných podnetov, čím kontext vyučovacej hodiny nepochybne je, pracovná pamäť dieťaťa môže zlyhať oveľa častejšie ako v pokojnom a štruktúrovanom prostredí.

### **Kognitívne plánovanie**

Koncept kognitívneho plánovania je často v odbornej literatúre diskutovaný a porovnávaný s konceptom *riešenie problémov* (problem solving) a *metakognícia*. Schopnosť plánovania je hierarchicky najvyššia exekutívna funkcia, ide o „schopnosť premietnuť minulosť do budúcnosti“ (Fuster, 2008 s. 185) za účelom dosiahnuť stanovené ciele. Zlyhanie v procesoch kognitívneho plánovania možno registrovať v školských podmienkach, aj žiak koná, rieši úlohu bez akejkoľvek stratégie – štýlom pokus-omyl. Výskumné zistenia takisto dokladajú, že plánovanie a pracovná pamäť sú dva vzájomne sa dopĺňajúce aspekty temporálnej integrácie

myslenia. U jedincov so slabou pracovnou pamäťou je pozorovaná slabá schopnosť strategického myslenia a plánovania (Ingram, 1985; Dobbs, Rule, 1987).

V rámci edukačných implikácii možno konštatovať, že deti s nedostatkami v oblasti kognitívneho plánovania môžu mať problémy začať aktivitu, riešiť komplexnú situáciu, plánovať proces riešenia úlohy, majú problém dopredu spracovať mentálny plán riešenia úlohy, používajú neefektívne stratégie, cítia sa „premožené“ komplexnosťou a dĺžkou úlohy.

Pretože sme si vedomí dôležitosti rozvoja mentálnych nástrojov na osvojovanie si kurikulárnych obsahov, teda schopnosti učiť sa, rozhodli sme sa spracovať projekt APVV-0281-11 na Pedagogickej fakulte Prešovskej univerzity. Jeho cieľom je identifikovať časť spektra kognitívnych procesov a exekutívnych funkcií, ktoré sú „spoluzodpovedné“ za schopnosť učiť sa. Aj napriek tomu, že výsledky komplexného skúmania diagnostiky a rozvíjania exekutívnych funkcií a schopnosti učiť sa nie sú ešte dostupné (projekt je riešený od 1. 7. 2012), uvádzame niekoľko príkladov vzťahu medzi možnou kvalitou exekutívnych procesov a školským výkonom.

### **Rozvoj exekutívnych funkcií vo vyučovaní**

Čítanie s porozumením, vypracovanie domácich úloh, samostané štúdium, vypracovanie projektov, robenie si záznamov a poznámok, vypracovanie testov a iné činnosti spojené s vyučovacím procesom si vyžadujú simultánne integrovanie a organizáciu komplexných subprocesov myslenia. Optimálny školský výkon vo všetkých uvedených oblastiach je závislý na schopnosti žiaka plánovať svoj čas, usporiadať, vyberať a priradovať prioritu informáciám, oddeľovať hlavné myšlienky od detailov, monitorovať svoj vlasný výkon a hodnotiť vykonané činnosti a ich výsledky. Tieto kľúčové exekutívne procesy naberajú na dôležitosti s prechodom na 2. stupeň primárneho vzdelávania, keď sa vyučovací proces stáva štruktúrovanejším z hľadiska organizácie a obsahu, vyžaduje od žiaka vyššiu mieru samostatnosti. Navyše, optimálne rozvinuté exekutívne fungovanie je základom schopnosti učiť sa vo vyšších stupňoch školskej dochádzky.

Výsledky výskumov efektivity schopnosti učiť sa poukazujú na nezastupiteľné miesto rozvoja stratégií učiť sa v podmienkach štandardnej školy. Stimulačné programy overované v praxi pracujú s konceptom samostanej vyučovacej/stimulačnej jednotky v malých skupinách, pozostávajúcich zo žiakov s diagnostikovanými problémami v exekutívnom fungovaní. Učiteľ, špeciálny pedagóg, psychológ, expert v oblasti stimulácie schopnosti učiť sa administruje stratégie zamerané na optimalizáciu exekutívneho fungovania, schopnosti učiť sa; inak povedané učí žiaka používať stratégie, ktoré mu umožnia učiť sa lepšie. Stimulačné jednotky, ktoré môžu byť aj súčasťou vyučovania akéhokoľvek predmetu sú organizované tak, aby si žiak mohol uvedomiť svoje prednosti a bariéry pri učení sa, monitoroval nedostatky vo vlastnom procese učenia sa. V procese stimulačných jednotiek sa žiak učí prostredníctvom systematických postupov, ako byť úspešnejším, aké stratégie používať pri sumarizácii kognitívnych požiadaviek konkrétnej úlohy alebo inštrukcie, zapamätať si, plánovať/„krokovat“ riešenie úlohy, oddeliť podstané od nepodstaného. Výskumy dokazujú, že explicitné inštrukcie pomáhajú žiakom používať metakognitívne stratégie, ako sa učiť efektívnejšie a ľahšie.

Výskumné overované stimulačné programy na rozvoj exekutívnych funkcií a schopnosti učiť sa vykazujú tieto spoločné znaky (Mertzel, Pollica, Barzillai, 2007):

1. Efektívnym sa ukazuje byť kurikulárne prepojené učenie sa stratégií „ako sa učiť“ (napr. kognitívne plánovanie potrebné pri riešení matematických úloh sa učí v kurikulárnom rámci matematiky, písanie eseje vyžaduje učenie sa iných stratégií kognitívneho plánovania ako je to v chémii), tréning má byť prepojeným s relevantnými kurikulárnymi úlohami.

2. Stratégie „ako sa učiť“ – metakognitívne stratégie musia byť stimulované explicitne. V rámci inštrukcií musí pedagóg jasne vymedziť AKO, KEDY, KDE a PREČO je nutné použiť túto stratégiu (... „táto stratégia ti pomôže tvoriť dlhšie a rozvinutejšie, zaujímavejšie vety“...).
3. Proces učenia sa stratégií, ktorá zvýši úroveň jeho exekutívneho fungovania, musí byť štruktúrovaný a systematický. Predpokladá systematicke modelovanie situácie použitia stratégie, riadenú prax aplikácie stratégie, opakovanú spätnú väzbu na aplikáciu stratégie žiakom, zahŕňa inštrukcie, ktoré pomáhajú študentovi internalizovať stratégiu. Žiak musí mať dostatočný časový priestor, aby monitoroval úspešnosť použitia stratégie a aby dokázal verbalizovať vlastný proces aplikácie kognitívnej stratégie pri riešení úlohy. Od žiaka sa napr. vyžaduje, aby používal špecifickú stratégiu, ako napr. „grafický organizér“ alebo „lineárny náčrt myšlienok“ vždy, keď má vytvoriť súvislý text. Ak študent zistí, že použitie tejto vizuálnej pomôcky zvyšuje kvalitu jeho výkonu, predpokladá sa, že ju začne používať nezávisle aj v iných situáciách.
4. Učenie sa kognitívnym stratégiám by malo „osloviť“ motiváciu a úsilie samotného žiaka. Ak má žiak možnosť presvedčiť sa o zvýšení kvality vlastného výkonu prostredníctvom používania kognitívnych stratégií, ak je vytvorený priestor pre zmenu kvality sebapoňatia žiaka, vytvára sa predpoklad možného progresu v učení sa.

## Záver

Limity príspevku neumožňujú hlbšiu analýzu využívania stratégií na rozvoj exekutívneho fungovania v podmienkach štandardnej edukácie. Naším zámerom bolo definovať koncept exekutívne fungovanie, charakterizovať niektoré elementárne procesy exekutívneho fungovania, ktoré boli faktorovými štúdiami potvrdené ako súvisiace s procesmi učenia sa. V procese vyššie spomínaného projektu APVV bude okrem plnenia iných projektových cieľov vytváraný model, resp. sada úloh pre intervenčný program, dizajnovaný pre učiteľov primárneho vzdelávania, zameraný na postupy a stratégie rozvoja exekutívneho fungovania v podmienkach školskej triedy. Nazdávame sa, že aj napriek dôrazu na rozvoj schopnosti učiť sa v podmienkach vedomostnej spoločnosti, odovzdávanie kurikulárnych obsahov zaberá podstatnú časť edukácie. V súlade s akademickým i teóriami vzdelávania sa stotožňujeme s dôležitosťou obsahových nárokov kvalitného klasického vzdelania. Naším cieľom je zamýšľať sa, ako pomôcť učiteľovi a žiakovi, aby mohli byť obaja spokojní s výsledkami svojho edukačného úsilia. Nedostatočne rozvinuté kognitívne nástroje spracovávania kurikulárnych obsahov – *exekutívne funkcie napr. kognitívneho plánovania i kvalita rozsahu operačnej pamäte* môžu byť jednou zo zhluku príčin zníženej schopnosti učiť sa. Ak dieťa zápasí s množstvom kognitívnych nedostatkov už vo vstupnej fáze úlohy, nie je schopné pristúpiť k spracovaniu, riešeniu – elaborácii úlohy. Tento fakt spôsobuje, že ďalšia činnosť učiteľa je filtrovaná, lomí sa cez kognitívne deficity žiaka. Do istej miery je vlastne nadštandardné úsilie učiteľa pri sprostredkovaní kurikula zbytočné, nakoľko nedostatky v perceptuálnych nástrojoch, ktoré umožnia prácu s akýmkoľvek podnetmi v edukačnom prostredí sú natoľko výrazné, že nedovolia optimalizovať školský výkon žiaka.

Príspevok je výstupom riešenia projektu Agentúry na podporu výskumu a vývoja: APVV-0281-11, s názvom Exekutívne funkcie ako štrukturálny komponent schopnosti učiť sa: diagnostika a stimulácia.

## ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- ALLOWAY, T.P., ALLOWAY, R. G. (2010). Investigating the predictive roles of working memory and IQ in academic attainment. In *Journal of Experimental Child Psychology*. ISSN 0022-0965, 2010, 106, p. 20-29.
- ANDERSON, P. (2002). Assessment and development of executive function (EF) during childhood. In *Child Neuropsychology*. ISSN 0929-7049, 2002, 8(2), p. 71-82.

- ANDERSON, V., JACOBS, R., HARVEY, A. H. (2005). Prefrontal lesions and attentional skills in childhood. In *Journal of the International Neuropsychological Society*. ISSN 1355-6177, 2005, p. 817-831.
- BADDELEY, A. (1996). Exploring the central executive. In *Quarterly Journal of Experimental Psychology*. ISSN 1747-0218, 1996, 49A, p. 5-28.
- BLAIR, C., RAZZA, R. (2007) Relating effortful control, executive function, and false belief understanding to emerging math and literacy ability in kindergarten. In *Child Development*. ISSN 0009-3920, 2007, 78(2), p. 647–63.
- BORKOWSKI, J. G., BURKE, J. E. (1996). Theories, models, and measurements of executive functioning: Views from an information processing perspective. In LYON, G. R., KRASNEGOR, N. A. (eds.). *Attention, memory, and executive functioning*. Baltimore : P. H. Brookes, 1996. ISBN 1-55766-198-7. P. 235-261.
- BURGESS, P. (2004). *Assessment of Executive Function*. New York : Oxford University Press, 2004. ISBN 9780199234110
- DENCKLA, M. B. (1996). A theory and model of executive function: A neuropsychological perspective. In LYON, G. R., KRASNEGOR, N. A. (eds.). *Attention, memory, and executive function*. Baltimore : Brookes, 1996. ISBN 1-55766-198-7. P. 263–278.
- DOBBS, A. R., RULE, B. G. (1987). Prospective memory and self-reports of memory abilities in older adults. In *Canadian Journal of Psychology*. ISSN 0008-4255, 1987, 41, p. 209 – 222.
- DUCKWORTH, A.L., SELIGMAN, M. E. P. (2005) Self-discipline outdoes IQ in predicting academic performance of adolescents. In *Psychological Science*. ISSN 0956-7976, 2005, 16(12), p. 939–44.
- FUSTER, J. M. (2008). *The prefrontal cortex*. 4th ed. London : Academic Press, 2008. ISBN 978-0123736444.
- GOEL, V., GRAFMAN, J. (1995). Are the frontal lobes implicated in ‘planning’ functions? Interpreting data from the Tower of Hanoi. In *Neuropsychologia*. ISSN 0028-3932, 1995, 33, p. 623- 642.
- INGRAM, D. K. (1985). Analysis of age-related impairments in learning and memory in rodent models. In OLTON, D. S., GAMZU, E., CORKIN, S. (eds). *Memory Dysfunction s: An Integration of Animal and Human Research From Preclinical and Clinical Perspectives*. New York : The New York Academy of Sciences, 1985. ISBN 978-0897662826. P. 312 – 331.
- LEBEER, J. (Ed.) (2006). *Programy pro rozvoj myšlení dětí s odchýlkami vývoje*. Portál : Praha, 2006. ISBN 80-7367-103-4
- MERTZEL, L., POLLICA. L. S., BARZILLAI, M. (2007). Executive Function in the Classroom : Embedding Strategy Instruction into Daily Teaching Practices. In MERTZEL, L. *Executive function in Education. From Theory to Practice*. New York : The Guilford Press, 2007. ISBN 978-1-59385-428-7. P. 165 – 193.
- MIYAKE, A., FRIEDMAN, N. P., EMERSON, M. J., WITZKI, A., HOWERTER, A., WAGER, T. D. (2000). The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex „frontal lobe“ tasks : a latent variable analysis. In *Cognitive Psychology*. ISSN 0010-0285, 2000, 41, p. 49–100.
- PENNINGTON, B. F., BENNERRO, L., McALEER, O. K., ROBERTS, R. J. (1996). Executive functions and working memory : theoretical and measurement issues. In LYON, G. R., KRASNEGOR, N. A. (eds.). *Attention, Memory and Executive Function*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing, 1996. ISBN 1-55766-198-7
- STUSS, D. T. (1992). Biological and psychological developmem of executive functions. In *Brain and Cognition*. ISSN 0278-2626, 1992, 20(1), p. 8-23
- TEMPLE, C (1997). *Developmental Cognitive Neuropsychology*. London : Psychology Press, 1997. ISBN 978-0863774003
- WALSH. K. (1978). *Neuropsychology: a clinical approach*. New York: Churchill Livingstone, 1978. ISBN 9780863777059
- WARD, J., MORRIS, R. G. (2005). An introduction to planning. In MORRIS, R. G., WARD, J. (eds). *The Cognitive Psychology of Planning*. Psychology Press, 2005. ISBN 9781841693330

**Summary:** *The article handles the issue of executive functions that can be loosely labelled as mental processes which are in control of cognitive functions. Research indicates an association between the concept of executive functioning and the information processing ability, thus covering the ability to learn. Of primary concern is the analysis of two components of executive functioning, namely (1) working memory and (2) planning. In the end of the paper the options for executive functions stimulation in the standard school conditions, including the ability to learn, are outlined.*

# KTO SOM?, ALEBO O ĽUDSKEJ IDENTITE (I. ČASŤ) (FILOZOFICKY K VYBRANÝM POJMOM Z ETICKEJ VÝCHOVY)

Ján Kaliský, Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela, Banská Bystrica

*Abstrakt:* Článok uvádza filozofické východiská pri pýtaní sa na ľudskú podstatu, otázku „Kto som?“ zasadzuje do širšieho rámca filozofickej antropológie a transformuje ju na otázku „Čo je človek?“. Môže byť vhodným materiálom pre učiteľa etickej výchovy, ktorý sa so svojimi žiakmi v rôznych diskusiách neraz snaží zodpovedať otázku, prečo sa človek správa tak, ako sa správa.

*Kľúčové slová:* ľudská identita, kto som, čo je človek, poznanie seba, etická výchova

## Úvod

Cieľom článku (ktorý je, vzhľadom k svojej dĺžke, rozdelený do dvoch častí) je filozofickým skúmaním odpovedať na otázku „Čo je ľudská identita?“. Je to širšie položená otázka ako je otázka „Kto som?“ nakoľko filozofická antropológia sa pýta na človeka „ako takého“ a „v celku“ (myslí sa celok bytia). Učiteľ etickej výchovy na podobne položenú otázku naráža vo viacerých ročníkoch, či už je to v tematickom celku „objavenie vlastnej jedinečnosti a identity“ (7. ročník ZŠ), alebo téma „byť sám sebou“ (7. ročník ZŠ), alebo téma „dôstojnosť ľudskej osoby“ (1. ročník SŠ).

## Ľudská identita

Hovoriť o identite človeka z filozofického hľadiska, znamená klásť jednu z najdôležitejších filozofických otázok: Čo som? Ak odpoviem: „človek“, nasleduje otázka: **Čo je človek?** Opytovacie zámeno „čo“ je širšieho charakteru ako „kto“, ktoré už diferencuje a konkretizuje skúmaný predmet a ešte pred začatím skúmania by predikovalo odpoveď, že skúmať ideme konajúci subjekt (aktívny činiteľ, agens).

Ak je témou človek, o slovo sa hlási **antropológia**; a nie jedna, ale hneď niekoľko (biologická, kultúrna, sociálna, pedagogická, atď.). K dispozícii je mnoho špeciálnych vied o človeku (spomeňme ešte psychológiu, sociológiu, medicínu, pedagogiku apod.), ale aj **antropológia filozofická**. Práve tá chce postihnúť človeka „ako takého“ a v **celku**. Otázky o zmysle ľudského života a zmysle vesmíru sa v špeciálnych antropológiách nenachádzajú, a tak otázka „Čo je človek?“ je najkomplexnejšie skúmaná filozofickou antropológiou. Napriek tomu, že táto sa ako filozofická disciplína etablovala až v dvadsiatom storočí, odpoveď (na hoci nepoloženú otázku) je obsiahnutá už v mýtoch a sama otázka je stará, hádam, 2700 rokov. Domnievame sa teda, že hoci predkladaná otázka na začiatku vývoja ľudského druhu nebola explicitne (a už vôbec nie jednoznačne) artikulovaná, musela byť myslená a práve takýto kvalitatívny posun zabezpečil diferenciáciu vedomia človeka od ostatného predmetného sveta a zaistil človeku novú evolučnú vývojovú cestu.

Avšak skúmanie je to ťažké, najmä čo do metód, lebo človeka skúmame „v kruhu“: napríklad, ja skúmam sám seba, teda to čo mám spoznať, používam na spoznávanie. Súčasne je moje vedomie nástrojom, aj skúmaným predmetom, je subjektom aj objektom. Alebo vyjadrené iným príkladom: ako keď ceruzka kreslí samu seba, alebo oko chce pozorovať samé seba. Oko sa nenachádza v zornom poli samého seba a ak sa pozoruje v zrkadle, nevidí oko ale obraz oka. Podobne je to s ľudským vedomím; poznajú to aj lingvisti, keďže jazyk skúmame v jazyku, na lepšie uchopenie jazyka by potrebovali metajazyk a na jeho overenie meta-metajazyk.

Hoci som predpokladal, čo sa stane, zadal som heslo „človek“ v google textoch a za 0,25 sekundy som mal k dispozícii približne 13,7 mil. výsledkov. To je dosť veľa a tak som to

skúsil cez google obrázky a o 0,13 sekundy som sa mohol listovať v 7,1 mil. obrázkoch k heslu „človek“.

### **Poznaj sám seba**

Inštitucionálne sa na otázku „Čo je človek?“ začalo odpovedať už prvými starovekými filozofmi, ktorí tak reagovali na výzvu Chylóna (jedného zo siedmich mudrcov): „Poznaj sám seba!“. A keďže filozofia rada zovšeobecňuje, tak otázku „Čo/kto som?“ následne vyjadrila do všeobecnej formy „Čo/kto je človek?“. Ak by sme dnes chceli spísať zoznam všetkých odpovedí len u známych osobností, tak by bol veľmi dlhý. Odpoveďou na položenú otázku má byť definícia vo forme: „**Človek je ...**“.

Vždy keď sa nanovo pokúšam so študentmi na hodine vytvoriť takú definíciu, zakúšame jej obťažnosť a najskôr za hodinu sa dostaneme k ako-tak akceptovateľnej definícii človeka, ktorú tak-či-tak vieme zrušiť poslednou otázkou, či naša definícia naozaj zahŕňa skutočne všetkých ľudí, teda aj novorodencov, aj jednotlivcov s ťažkým mentálnym postihom, alebo ľudí v kóme. Zakúšame obmedzenia definície, ktorá, ak je správna, nesmie byť široká, ani úzka, nadbytočná, ani obrazná, záporná, urobená kruhom, ale naopak, má byť stručná, jasná, výstižná, má obsahovať najbližší nadradený rod a druhový rozdiel, má spĺňať požiadavku obsahovosti, nahraditeľnosti a podstatnosti.

Diskutujúc už s malými deťmi poznávame, že im nerobí ťažkosť odlíšiť človeka napríklad od stola alebo kameňa, stačí, ak ako druhový rozdiel uvedú život. Zložitosť začína pri odlíšení od rastliny, nakoľko aj tá je živá. Prekonajú ju, ak život rozšíria o nejakú formu mentálnej podoby a ako druhový rozdiel uvedú napríklad duševný život. Skutočné problémy pri definovaní však nastanú, ak argumentujeme príkladom, že aj pes má duševný život a musíme hľadať iné rozlišovacie znaky (antropína), ak nechceme, aby naša definícia človeka bola široká a medzi ľuďmi sme zahrnuli aj psy, mačky a iné zvieratá s nejakou formou duševného života. Podobné faux-pa sa vraj podarilo v Platónovej Akadémii, keď tam niekto definoval človeka podľa Platóna ako „**neopereného dvojnožca**“, tak Diogenes priniesol ošklbanú sliepku a zvolal „Hľa, Platónov človek!“. Chcel tým ukázať, že len kritérium vzhľadu nepostačuje a definícia je široká.

Nevystačili by sme si ani so stručnou Aristotelovou definíciou, že človek je „**zoón politikon**“, nakoľko v spoločenstve nežije len človek, ale aj mravce, včely, pakone, slony, škorce, vlky a iné zvieratá. Avšak spoločnosť človeka je významnou podmienkou na vznik samého človeka. Zachytáva to aj mongolské príslovie, že „z jedného konára oheň neurobiš, jeden človek nie je ešte človekom“. Tým je vyjadrené najmä to, že ľudské kvality sa rozvíjajú len v ľudskej spoločnosti, ide najmä o rozvoj morálky a o vzťah k iným ľuďom. Vzťah k iným ľuďom tak predstavuje kreatívnu podmienku pre zrod samého človeka. To isté môžeme vyjadriť aj slovami R. Garaudyho, človek „môže sám seba realizovať len prostredníctvom druhého a v ňom“.

Antickí Gréci pomenovali človeka *anthropos*, čo znamená „**ten, ktorý je schopný pohľadu hore**“, ten, ktorý je schopný stáť na vlastných nohách a vie dosahovať rovnováhu, vyváženosť, harmóniu, samostatnosť a slobodu. „V pojme „byť schopný pohľadu hore“ je vyjadrený vertikálny i horizontálny rozmer ľudského bytia, jeho „vnútrosvetovosť“ i transcendencia, ohraničenosť aj nekonečné možnosti rozvoja. Vertikalita človeka v jeho kozmobiologickom výzore je zjavením veľkosti a dôstojnosti človeka, jeho smerovania „hore“, zamerania na Absolútne.“ (M. Mráz)

Aj v antickej gréckej filozofii nájdeme definíciu človeka ako „**zoón logon echon**“, teda živočích, ktorý má *logos* a „logos“ by sme mohli preložiť ako slovo, rozum, duch. Latinské vyjadrenie tejto definície o niekoľko storočí neskôr bolo „**animal rationale**“ – „živočích rozumný“ (mysliaci). Z oboch definícií je zjavná dvojpólovosť človeka, vnútrosvetovosť i transcendencia. Na jednej strane je *animalita*, patriaca hmotnej prírode, vyznačujúca sa



vegetatívnym bytím, konečnosťou a nutnosťou. Druhý pól je jej prekročením, je *transcendentalitou* človeka, ktorá sa vyznačuje myslením, subjektivitou, vedomím seba, nekonečnosťou a slobodou. Je to obraz človeka, ktorý (povedané kantovsky) je „**občanom dvoch svetov**“. Človek je človekom práve preto, lebo je (na rozdiel od vyjadrenia karteziáncov) priesečníkom týchto polarít. Možno priesečníkom paradoxným, ako by sme našli u S. Kierkegaarda. Ľudská „**existencia v paradoxe**“ je spojením slobody a nutnosti, časovosti a večnosti, konečnosti a nekonečnosti. Telo človeka je predurčené k smrti, každým dňom bližšie (ako o tom písali Augustínus i Heidegger), hoci jeho sebazáchovný pud sa jej všelijako bráni.

Ak by sme chceli byť dôslední, tak by sme sa nemali uspokojiť ani s definíciou, že človek je „animal rationale“, nakoľko súčasné výskumy etológie dokazujú, že myslenie a inteligentné správanie nie je vlastné len človeku, ale napríklad aj vydre morskej, delfínovi, kosatke obrovskej, psovi, papagájovi, havranovi, veverici, pinke bledej, potkanovi a asi najviac šimpanzovi (či iným primátom). Tu otvárame samozrejme aj ďalšiu problematiku - ako chápeme inteligenciu a ako sa o nej dozvedáme. A či slony majú náboženské predstavy, ako o tom písal Michel de Montaigne v 16. storočí (alebo súčasné prírodovedné dokumentárne filmy sledujúce správanie slonov v blízkosti sloních kostrových pozostatkoch), je zatiaľ veľmi otáznou a odvážnou hypotézou.

### **Záver**

Prvá časť nášho výskumného zámeru zatiaľ ešte neposkytla uspokojivú odpoveď na otázku „*Čo je človek?*“, skôr vyjaviť, čím nie je. Avšak v skúmaní budeme pokračovať v ďalšej časti a predstavím plejádu 17 najčastejších definícií. Ako praktickú časť nášho skúmania pripájam návrh diskusného plánu, ktorý môže použiť učiteľ etickej výchovy pri odpovedaní na otázku „*Kto som?*“.

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

### **Návrh diskusného plánu: Kto som?**

1. Čo ťa robí „tebou“?
2. Bol by si stále „ty sebou“, keby si mal iných rodičov?
3. Bol by si stále „ty sebou“, keby si mal iný nos?
4. Patrí tvoje telo tebe? Je len časťou teba?
5. Ktoré časti patria k tebe: nohy, uši, ruky... Aj šaty, kresby, spomienky, pocity ...?
6. Čo znamená slovo „sebadôvera“?
7. Môže človek sebadôveru aj nemať?
8. Je rozdiel medzi sebadôverou a sebavedomím?
9. Môžeme sebavedomie aj nemať? Kedy? Sme potom ešte?
10. Aké máš kritériá pre sebahodnotenie?
11. Môžeš sa mýliť, ak uvažuješ o sebe?
12. Čo to vôbec znamená byť (stať sa) iným?
13. Prečo sa vždy porovnávame s inými?
14. Znamená cudzí a iný to isté?
15. Môžeme s niekým, kto je iný, mať niečo spoločné?
16. Ako poznáš, že niečo chceš urobiť?
17. Môžeš chcieť a nechcieť niečo súčasne? Si to stále ty vo svojej integrite alebo sa v tebe hádajú dvaja ľudia?
18. Ak človek je od narodenia vychovávaný vlkami, ostáva človekom alebo bude vlkom?
19. Ak je človek nadmerne chlpatý, patrí medzi chlpaté zvieratá? Prečo?

20. Šimpanzov genóm sa líši od ľudského len v jednom percente. Čo myslíš, aké ľudské vlastnosti asi spadajú do toho percenta?

**ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:**

KALISKÝ, J. Miesto filozofie v kurikule etickej výchovy. In *Filozofia, kultúra a spoločnosť v 21. storočí. Recenzovaný zborník vedeckých článkov*. Nitra : Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, SFZ pri SAV, 2012. ISBN 978-80-8094-967-9. S. 91-97

MRÁZ, M. *Humanistické aspekty ľudskej dôstojnosti*. Citované 30. 9. 2010. Dostupné online: [www.uski.sk/frm\\_2009/ran/2004/cl040107.htm](http://www.uski.sk/frm_2009/ran/2004/cl040107.htm)

## MRAVNÁ VÝCHOVA V SÚČASNEJ ŠKOLE

**Terézia Rohn, Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela, Banská Bystrica**

**Anotácia:** *Príspevok sa zaoberá potrebou reflektovať súčasné spoločensko-ekonomické a spoločensko-kultúrne zmeny a ukotviť mravnú výchovu ako nevyhnutnú súčasť hodnôt a cieľov kultúry a edukačnej stratégie školy a školského vzdelávacieho programu , inovácií pedagogicko-didaktických prostriedkov výučby vo vzťahu k prevencii a riešeniu hodnotových konfliktov vyplývajúcich z rozdielov hodnotovej kultúry školy a rodín, komunít v ktorých deti vyrastajú a môžu negatívne vplývať na edukačný proces a pedagogické výsledky školy.*

**Kľúčové slová:** *mravná výchova, hodnoty, hodnotová výchova, kultúra školy, edukačné stratégie, školský vzdelávacie program, edukačný proces, etická výchova*

### Úvod

Z hľadiska dynamiky spoločenských a kultúrnych zmien prostredie, v ktorom škola pôsobí, štýl života, premeny modelov rodiny a ich socioekonomická diferenciacia, masová kultúra – hlavne vplyv nových médií a zmeny komunikačnej kultúry sú faktory, ktoré intervenujú do školského prostredia, menia kultúru školy, ovplyvňujú roly a správanie aktérov a partnerov školského vzdelávania. Škola musí prehodnocovať svoje funkcie, ciele, obsahy a postupy a redefinovať ich v novom socio-kultúrnom kontexte. Aktívne hľadá v novej civilizačnej situácii cesty, ako poskytnúť žiakom hodnotovú orientáciu v globálnej a postmodernej kultúre, zachovať kultúrnu rozmanitosť, lokálne kultúrne a národné tradície ako ochranu pred trhovo determinovanou kultúrou.

### 1. Mravná výchova a zmeny školy

Uskutočniť zmenu školy v kontexte paradigmy poznatkovej a učiacej sa spoločnosti predpokladá reflexiu vyššie spomínaných sociálnych a kultúrnych zmien, ktoré sa prejavili jednak na úrovni školskej politiky smerom k humanizácii školstva a reflexiu socio-kultúrneho prostredia okolia školy pre autonómne napĺňanie jej funkcií a hodnôt, edukačnej stratégie prostredníctvom školského vzdelávacieho programu.

Škola vo svojich základných funkciách (kvalifikačnej, kognitívnej, socializačnej, personalizačnej, ochrannej) deklaruje akceptované spoločenské hodnoty. „Hodnoty vyjadrujú vzťah človeka k spoločnosti, prírode a k sebe samému. Vytvárajú základ štruktúry mravného vedomia človeka, ktorý zahŕňa objektívne spoločenské normy správania, vrátane vzťahu cieľa a prostriedku, motiváciu a hodnotovú orientáciu človeka, i schopnosť analýzy a sebahodnotenia svedomia.“ (Kalhoust, Obst, 2002, s. 130) Mravnú výchovu možno chápať ako „výchovné pôsobenie na žiaka, jeho rozum, predstavy, postoje, city, vôľu a konanie, ktoré sú v súlade so všeobecne uznávanými zásadami etiky“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2001, s. 128). Mravné hodnoty sú prítomné buď implicitne v kultúre a hodnotovej klíme školy alebo

explicitne v deklarovovaných školských dokumentoch, či už na úrovni štátneho alebo školského kurikula.

Škola je v súčasnosti vystavená demografickým a ekonomickým tlakom, pôsobí v prostredí, kde sa pretínajú sociálne a ekonomické zámery lokálnej komunity a záujmy štátu. Nie je jednoznačne ujasnená rola jednotlivých partnerov školy a nie je úplne jasné, kam až môže ísť v mravnom pôsobení rodina, štát a samotný žiak. Dosah mravnej výchovy školy je obmedzený možnosťami ktorými disponuje, dôležitosťou a statusom, ktorý jej spoločnosť prisudzuje. Pritom poklesla formálna autorita školy a autorita učiteľa v prostredí školy. Výrazný vplyv má predovšetkým rodina, skupina vrstovníkov a priateľov, osobné vzory, socio-kultúrne prostredie, médiá, intra a intergeneračný prenos hodnôt. Škola je teda len jedným z činiteľov, ktoré pôsobia buď intencionálne (cieľ, obsah, prostriedky edukácie), alebo neintencionálne v podobe skrytého kurikula (nepísané pravidlá, klíma triedy, školy).

„V teoretickej oblasti nedostáva škola mnoho nových podnetov. V oblasti axiológie je zjavný odklon od hodnotovej metafyziky. Hodnoty už prestávajú byť odvodzované od metafyzických systémov, ale zdrojom hodnôt sa stáva sám život. V praxi sa smeruje od normatívnej morálky k situačnej a utilitaristickej morálke“ (Syříšťě, I., in Walterová E., 2004, s. 183). Škola, ktorá bola dlhé roky zvyknutá pracovať podľa normatívnych hodnôt, sa ocitá v situácii, keď je sama nútená hľadať hodnoty v samotnom živote, pretože takmer nič už nie je vopred dané.

Normatívne hodnotové systémy pritom očakávajú, že škola má mravnú garanciu pomáhať v mravnom vývoji žiaka. Má poskytovať žiakom také mravné prostredie, ktoré mu umožňuje prežívať pocit bezpečného sociálneho zázemia. Krajne liberálne prístupy skôr predpokladajú, že nie je potrebné hodnoty „vkladať“ do výchovno-vzdelávacieho procesu školy, pretože hodnotový vplyv majú uskutočňovať rodiny alebo etnické skupiny. Riešenie problémových situácií v škole, súvisiacich s edukáciou žiakov, však implicitne vytvárajú tlak na to, aby si škola zvolila určitú hodnotovú koncepciu, pričom najčastejšie dochádza k prijatiu takého hodnotového rámca, pre ktorý má škola už rozvinutú alebo čiastočne aplikovanú didaktiku. Škola sa obyčajne ocitá na hodnotovom rozhraní požiadaviek edukačnej koncepcie na úrovni štátu, školy a hodnotovým prekonceptom, ktorý si deti prinášajú z rodín a ktorý deklarujú rodičia v priamom kontakte so školou. Škola sa vo svojej edukačnej stratégii musí vyrovnávať s možným hodnotovým konfliktom medzi hodnotovou kultúrou žiakov a hodnotami prítomnými v štátnom a školskom kurikule. Diferenciačným znakom rôznosti hodnotových kultúr môžu byť najmä socio-ekonomické a socio-kultúrne odlišnosti žiakov, ich rodín, komunít, v ktorých vyrastajú. Môže to byť nielen rizikový faktor pre sociálnu súdržnosť a pedagogickú efektívnosť výučby v triede, škole, ale aj zdroj možnej diskriminácie a v krajnom prípade porušovania princípov ľudských práv žiakov. Preto je potrebné venovať veľkú pozornosť vytváraniu relevantných edukačných cieľov, stratégií, školskému vzdelávaciemu programu a podmienkam pre mravnú výchovu žiakov v kontexte hodnotovej kultúry školy.

Kultúra školy je charakterizovaná hodnotami a cieľmi, pravidlami a normami, ktoré si škola deklaratívne stanovuje alebo ich uznáva ako písané i nepísané pravidlá. Zahŕňa v sebe tradície i vzťah k budúcnosti, sebapoňatie a seba projekciu, evalváciu a procesy dosahovania dohôd, spôsoby dosahovania edukačných cieľov školy. V súčasnej škole je možné viac diskutovať o problematike hodnôt so žiakmi, pretože reagujú otvorenejšie a neobávajú sa prejaviť svoj názor. Súčasne sa negatívne prejavuje nárast výchovných problémov, najmä šikanovanie a drogové závislosti, ktoré predstavujú vážne hodnotové ohrozenie škôl ako eticky orientovaných inštitúcií s prijateľnými vrstovníckymi vzťahmi. Najúčinnjšou primárnou prevenciou sociálno-patologických javov, ako súčastí mravnej výchovy školy, je prispôbiť vzdelávací systém dieťaťu, umožniť čo najväčšiu možnosť diferenciacie a individualizácie vzdelávania, orientáciu na osobnostný rozvoj každého žiaka. Z toho vyplýva nevyhnutnosť diverzifikovať vzdelávaciu ponuku podľa záujmov a schopností, typu nadania žiakov. Je

potrebné rozšíriť výchovnú funkciu školy a významne rozšíriť ponuku záujmových činností vo voľnom čase dieťaťa. V kontexte týchto zmien sa, často skôr implicitne ako explicitne, kladie dôraz na výchovu k hodnotám, najmä na školách s výraznými výchovnými problémami (Valica, 2010).

## **2. Mravná a etická výchova v škole**

Hodnotovo-mravné pôsobenie školy ako súčasť jej pedagogického pôsobenia sa môže uplatňovať najmä v procesoch personalizácie a socializácie. Pôjde o výchovné pôsobenie cestou individuálneho prístupu k žiakom a zdôrazňovaním aktuálnych hodnôt spoločnosti v rôznych sférach jej života. Zmyslom mravného pôsobenia školy zostáva vytváranie a kultivácia schopností žiakov vedieť diferencovať medzi dobrom a zlom (hodnotným a menej hodnotným) a vytvorenie priaznivých podmienok na rozvíjanie ich senzitivity na pozitívne spoločenské hodnoty a jej uplatňovanie rôznymi formami prosociálneho správania. S tým súvisí aj posilňovanie faktorov kvality života, dobrého životného pocitu a vnímanie dôsledkov vlastného správania druhými.

Výchovno-vzdelávací proces vždy podporuje úsilie smerovať k hodnotám pochopenia sveta, človeka a prírody. Predpokladá to, že žiak sa dostane do takého psychického stavu (napr. citlivosťou, alebo vnímavosťou pre hodnoty), v ktorom bude schopný prijímať alebo vykonávať aktivity, ktoré ho dovedú k vyššiemu stupňu vlastného sebazdokonaľovania a pôsobia aj vtedy, keď bude edukácia žiaka už ukončená. Výchova bude teda pokračovať v seba výchove, vzdelanie v seba vzdelávaní. Týmto procesom sa hodnoty menia na interiorizované hodnotové postoje. Tento proces je veľmi závislý na vnútorných dispozíciách každého žiaka, jeho osobnej skúsenosti, osobnej orientácii a socio-kultúrnom zázemí. Učiteľovi, ktorý uplatňuje hodnotový prístup ku žiakom, nestačí len porozumieť hodnotám, ale sa musí snažiť, aby si žiak našiel svoje individuálne preferencie a individuálnu hodnotovú hierarchiu zodpovedajúcu jeho individuálnemu založeniu a je v súlade so spoločenskými normami. Hodnotová kultúra školy, rodiny, okolia školy a masová kultúra potom tvoria určitý rámec, v ktorom žiaci svoje hodnoty hľadajú a realizujú.

Kvalita mravnej výchovy, jej explicitná a implicitná prítomnosť v hodnotovom rámci kultúry, edukačnej stratégie, školskom vzdelávacom programe, školských projektoch a vo výučbe, mimovýučbových aktivitách školy je determinujúcim faktorom na postavenie a akceptovanie aj predmetu etická výchova ako plnohodnotného výchovného predmetu, ktorého primárnym cieľom je morálna kultivácia žiakov. Je tiež podmienkou pedagogickej účinnosti výučby etickej výchovy, ktorá môže spätne stimulovať kvalitu mravnej výchovy v škole, ale môže byť aj marginalizovaná a bez výraznejšieho vplyvu na mravnú klímu školy. K marginalizácii môže prispievať škola aj neodbornou výučbou etickej výchovy, alternatívnosť s náboženskou výchovou, pretože na viacerých školách je nastavený nezmyselný mechanizmus časovej súbežnosti rozvrhu oboch predmetov vylučujúci to, čo umožňuje legislatíva – aby žiak, ak tak chce, navštevoval súčasne náboženskú aj etickú výchovu. Tým by sa posilnil synergicky vplyv oboch výchovno-mravných predmetov na mravnú výchovu na škole. Veľmi záleží na kvalite výučby etickej výchovy, využití jej edukačného potenciálu, využití možnosti reflektovať a rozvíjať potreby mravného rozvoja žiakov školy.

V súčasnosti je možné preniesť mnohé prvky etickej výchovy do výučby viacerých prierezových tém, ktoré môže škola včleniť do školského vzdelávacieho programu a tým posilniť mravnú výchovu na škole. V optimálnej polohe by predmet etická výchova zastával integrujúce výchovné postavenie, ktoré by sa premietlo do zvýznamnenia mravnej výchovy v škole tak, ako po nej volal L. Lencz (2002) a ako je uplatňovaná v modeloch škôl „výchovy k charakteru“ (T. Lincona, M. Berkowicz, in: Vacek, P., 2008 ) či prosociálnej triedy (Mlčák, Z., 2010, s. 160-165)

Pre úspešnosť takto projektovaného vývoja uplatnenia mravnej a etickej výchovy na školách to predpokladá hodnotovú orientáciu školy na humánne hodnoty a ich implementáciu do hodnôt kultúry a edukačnej stratégie školy, školského vzdelávacieho programu, edukačných projektov a procesov výučby uplatnením didaktiky a edukačných prístupov orientovaných na celostný sebarozvoj potencialít každého žiaka. V tomto smerovaní však potrebujú školy legislatívnu a ekonomickú podporu štátu, zriaďovateľov a odbornú pomoc relevantného pedagogického výskumu, inštitúcii pedagogicko-psychologického a špeciálno-pedagogického poradenstva, kontinuálneho vzdelávania učiteľov. Nevyhnutná je aj podpora školy zo strany štátnej správy, regionálnej a obecnej samosprávy, lokálnych organizácii tretieho sektora.

### **Záver**

Mravná výchova predstavuje pre súčasnú školu veľkú pedagogickú výzvu. Musí autonómne reagovať na veľkú dynamiku socio-kultúrnych zmien, vyvolávajúcich potrebu reagovať na ne pedagogicky zmysluplne, zmenami hodnôt kultúry školy, cieľov edukačnej stratégie školy a inováciami pedagogicko-didaktických prostriedkov ukotvených v školskom vzdelávacom programe, v reálnej výučbe vo všetkých vzdelávacích oblastiach a vyučovacích predmetoch, prierezových témach a mimovýučbovej činnosti školy. Môže pritom využiť edukačný potenciál a integrujúci vplyv výchovno-mravných predmetov etická výchova a náboženská výchova pre prehĺbenie mravného pôsobenia školy v kontexte socio-kultúrneho a socio-ekonomického okolia školy. V mravnej výchove škola okrem „povinnej“ podpory štátnych inštitúcii a samosprávy musí, najmä v prostredí sociálne problémových komunít nájsť strategických partnerov aj zo strany tretieho sektora.

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

### **ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:**

- KALHOUS, Z., OBST, O. 2002. *Školní didaktika*. Praha : Portál, 2002. ISBN 80-7178-253-X
- LENCZ, L. 2002. Etická výchova pre polarizovanú spoločnosť. In *Etika a etická výchova na školách*. Trnava : PdF Trnavská univerzita, 2000, ISBN 80-89074-23-5. S. 22-28
- MLČÁK, Z. Prosociální třída jako nezbytná podmínka efektivní etické výchovy. In *Zdravá škola : zborník príspevkov z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou*, 10. - 11.11.2010 Banská Bystrica. Banská Bystrica : PF UMB, 2010. ISBN 978-80-557-0111-0. S. 160-165
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. 2003. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha : Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8
- SYŘIŠTE, I. 2004. Hodnoty a etický profil školy. In WALTEROVÁ, E. et al. 2004. *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti. 1. díl*. Brno : PAIDO, 2004. ISBN 80-7315-083-2. S. 183
- VACEK, P. 2008. *Rozvoj morálního vědomí žáků*. Praha : Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-386-4
- VALICA, M. 2009. Provision of etical and educatin- one of action aiming at primary prevention of sociopathological phenomena in Slovakia. In LEWOWICKI, T. et al. 2009. *Bordenland sociopathology and education*. Cieszyn-Warszawa-Torun : Wydawnicztwo Adam Marszalek, 2009. ISBN 978-83-7611-445-3, S.274-281

## **MOŽNOSTI AKČNÉHO VÝSKUMU V INOVÁCII VÝUČBY ETICKEJ VÝCHOVY**

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

**Anotácia:** Autor prezentuje možnosti inovácie vo výučbe podmienenej permanentnou didaktickou reflexiou učiteľa formou akčného výskumu. Ide o zlepšovanie jeho pedagogickej činnosti exaktnejšou, systematickou spätnou väzbou vo vzťahu k pedagogickej teórii a vytvorení vlastnej koncepcie výučby. Pretože akčný výskum využívajú učitelia etickej

výchovy praxi málo, poukazujeme na jeho možnosti pre skvalitňovanie a inováciu výučby, rozvoj ich profesionality.

**Kľúčové slová:** reflexia a sebareflexia učiteľa, akčný výskum, inovácia výučby, etická výchova, individuálna didaktická koncepcia učiteľa

## Úvod

Rozvoj zrelej profesionality učiteľa predstavuje mnohoročný vzostupný cyklus permanentného prepájania jeho teoretických znalostí, skúsenostného učenia sa v praxi a didaktickej reflexie a ich integrácie do kontextových znalostí a tvorby individuálnej didaktickej koncepcie výučby. K integrácii dôjde len za podmienky teoretickej reflexie pedagogickej praxe učiteľa, ak učiteľ kriticky skúma a reflektuje vlastnú pedagogickú činnosť a myslenie na báze vedeckých teórií (Kosová B., 2011). Bez nej sa pedagogické rozhodovanie učiteľa stáva len intuitívnym aktom a inovácie vyučovania, ktoré môžu mať systematický, plánovitý a dlhodobý, permanentný charakter uplatňovaním akčného výskumu učiteľom vo výučbe, len náhodným procesom.

### 1. Akčný výskum - nástroj sebareflexie učiteľa a inovácie výučby

Reflexia a sebareflexia učiteľa vedú k seba porozumeniu, pretože ich cieľom je spoznať vlastné uvažovanie a interpretovať vlastné pedagogické činnosti a zámery. Je nástrojom poznávania, hodnotenia a pretvárania učiteľa vo vzťahu k edukačnému procesu a ku kurikulu. Chápeme ju ako súčasť všetkých profesionálnych činností učiteľa súvisiace s plánovaním, realizáciou a hodnotením vlastnej pedagogickej činnosti ako aj seba samého vo svojom profesionálnom rozvoji. Podieľa sa na utváraní vlastnej didaktickej koncepcie výučby i konceptu seba ako učiteľa v odbornej, osobnostnej a etickej zložke svojich kompetencií. (Kasáčová, B. 2005)

Predpokladáme, že učitelia bežne rozmyšľajú o svojom vyučovaní. Prispôbujú vyučovanie individuálnym osobitostiam svojich žiakov, ich vzdelávacím potrebám a záujmom, vytvárajú vhodné podmienky na ich učenie, priebežne monitorujú priebeh a výsledky vyučovania. Na základe nich vyvodzujú pre seba závery, reflektujú vzdelávací kontext školy a flexibilne prispôbujú svoje pedagogické prístupy novým podmienkam a požiadavkám na vzdelávanie. Ide o reflexívneho učiteľa, ktorý pri voľbe vyučovacích stratégií zohľadňuje ciele výučby a potrebu štruktúrovania učiva, učebné činnosti a úlohy, motivácie ku učeniu žiakov a vytváranie podmienok na efektívne učenie sa žiakov a spôsob interakcie a komunikácie v triede.

Podľa Š. Porubského (2007, s. 131) však bežný slovenský učiteľ:

- nemá ucelenú paradigmaticky jasnú a v praxi cielene aplikovateľnú individuálnu pedagogickú teóriu;
- vníma edukačnú realitu ako „danú“ (kurikulárnymi dokumentmi) a svoje postavenie v nej vidí len na úrovni interpretátora a nie tvorcu;
- nedokáže vnímať súvislosti medzi pedagogickou teóriou a jej možným vplyvom na zvyšovanie efektívnosti vlastného edukačného úsilia.

Učiteľ by mal do edukačných situácií vstupovať s vlastnou didaktickou koncepciou, ktorá vychádza z poznania pedagogickej teórie. Jej praktická aplikácia v školskej praxi by mala byť validizovaná akčným výskumom konkrétnych edukačných javov viažucich sa v jeho predstavách „ako by to malo fungovať“. Ak učiteľ nemá jasnú výučbovú paradigmu, uchýľuje sa len k eliminácii nepredvídateľných okolností v procese výučby. Robí to tak, že buď výučbu redukuje na transmisiu informácií, kde sa žiak stáva len ich prijímateľom, alebo rezignuje na svoju výchovnú, formatívnu funkciu a pod heslom „humanizácie“ necháva všetko na žiakoch (Porubský Š., 2007).

Akčný výskum predstavuje riadenú a systematickú reflexiu učiteľa zameranú na zlepšovanie jeho pedagogickej činnosti prostredníctvom spätnej väzby. Pedagogická reflexia potom prebieha v podmienkach reálnej výučby s cieľom zvyšovať efektivitu a skvalitňovať podmienky výučby. Akčný výskum vedie k navrhovaniu alebo objavovaniu a zdôvodňovaniu edukačných prístupov, pedagogických činností a evalvačných kritérií, ktoré učiteľ využíva vo výučbe v kontexte na očakávania vyplývajúce z edukačnej stratégie školského a štátneho kurikula. Je zameraný na zisťovanie stavu aj inovácií výučby a hodnotenia ich efektívnosti. Dobrý učiteľ, resp. učiteľský kolektív je kriticky uvažujúcim profesionálom s reflexívnou kompetenciou, ktorá mu umožňuje analyzovať svoje vlastné postupy, zdôvodňovať ich a následne ich zlepšovať (Spilková, V., Vašutová, J. a kol. 2008).

Akčný výskum vznikol ako reakcia na malý vplyv tradičného výskumu na zmenu praxe a ako prostriedok urýchlenia procesu potrebných zmien v praxi (Hendl, J., 2008). Aktívne sa na ňom podieľajú tí, ktorých sa tieto zmeny dotýkajú. Proces výskumu je procesom učenia sa a zmeny. Má emancipačný charakter, pretože rieši problémy praxe s cieľom zlepšiť ju.

Akčný výskum je zvyčajne:

- cyklický – sekvenčne sa opakujúci;
- participatívny – učelia sú partneri vo výskumnom procese;
- kvalitatívny – pracuje sa viac so slovami ako s číslami;
- reflektívny – základnou časťou každého cyklu je kritická reflexia procesov a výsledkov;
- flexibilný – pružne reaguje na vzniknuté situácie a problémy, vyvíjajúci sa;
- nové cykly predstavujú reakciu na nové poznatky a problémy v praxi a pomáhajú testovať a rozvíjať interpretácie z prechádzajúcich cyklov.

Rozdielov medzi tradičným výskumom a akčným výskumom, založenom na zapojení učiteľov, je veľa. Pre učiteľský – akčný výskum je typické to, že je integrálnou súčasťou výučby. Údaje sú často zozbierané skôr pomocou subjektívnych kvalitatívnych ako objektívnych kvantitatívnych prostriedkov a môže mať neformálny alebo formálny charakter. Výsledky sa dajú bezprostredne aplikovať a kladené otázky predstavujú reálne problémy, ktoré sú relevantné pre výučbu. Takto uskutočňovaný praktický výskum tiež buduje na doterajších skúsenostiach a realizujú ho učelia, ktorí majú priame poznatky o skúmaných subjektoch a o ich potrebách. Rozširovanie výskumných zistení sa uskutočňuje neformálne tak, že učelia si navzájom zdieľajú poznatky. Akčný pedagogický výskum znižuje zložitosť projektov výskumu a uľahčuje aplikovateľnosť jeho výsledkov, robí ich použiteľnejšími. Jeho prednosťou je aj to, že učelia ho môžu vykonávať dlhý čas, mnohí z nich učia tých istých žiakov celý rok, ba dokonca aj dlhšie. Keďže žiaci obyčajne zostávajú v tej istej škole niekoľko rokov, je možné pokračovať vo výskume aj dlhodobejšie.

## **2. Akčný výskum vo výučbe etickej výchovy**

Naša analýza o uplatňovaní akčného výskumu v pedagogickej praxi učiteľov etickej výchovy zameraná na obsah článkov o etickej výchove v Učiteľských novinách vydaných v rokoch 1990 – 2011 ukázala že:

- články učiteľov vysokých škôl sa orientovali na vyjasňovanie teoretických základov etickej výchovy s filozofických, pedagogických, psychologických pohľadov,
- články učiteľov základných a stredných škôl boli zamerané na informácie o organizačných problémoch etickej výchovy vo vzťahu k náboženskej výchove, metodické poznámky a rady vychádzajúce z vlastných skúseností učiteľov, prípadne prezentácie projektov vyučovacích hodín, reflexie ďalšieho vzdelávania učiteľov v etickej výchove,
- články s orientáciou na uplatňovanie akčného výskumu, prípadne prezentácie o realizovaných projektoch a výsledkoch akčného výskumu v etickej výchove sme nenašli.

Nedokážeme odhadnúť, ako by dopadla obsahová analýza článkov od učiteľov etickej výchovy v ďalších pedagogických časopisoch. Nechceme teda zovšeobecňovať, aj keď sa domnievame, že práve Učiteľské noviny sú najčastejšou publikačnou platformou, kde učitelia prezentujú svoje pedagogické skúsenosti. Zdá sa, že akčný výskum je málo frekventovaný nástroj reflexie a sebareflexie učiteľov etickej výchovy, ktorý by im pomohol uplatňovať inovácie vo výučbe etickej výchovy. Optimistickejšie výsledky priniesla analýza diplomových prác študentov katedry etickej a občianskej výchovy PF UMB v Banskej Bystrici, z ktorých časť prác bola zameraná na skúmanie rôznych stránok učebného procesu a verifikáciu účinnosti intervenčných programov v etickej výchove formou akčného výskumu (Hajnalová-Buvalová, L., Uhrin, P. 2011).

Domnievame sa, že ak je škola nastavená proinovatívne a mravná výchova je jej edukačnou prioritou, dokáže vytvoriť podmienky na uplatnenie akčného výskumu ako reflexívneho a inovatívneho metodologického nástroja učiteľa etickej výchovy – súčasťou jeho didaktického konceptu výučby etickej výchovy.

Cieľom akčného výskumu nie je získať všeobecne platné poznanie, ale konkrétnejšie poznatky o konkrétnom probléme vo výučbe etickej výchovy, na základe ktorého je možné tento problém riešiť. Poskytuje učiteľovi etickej výchovy nástroj, pomocou ktorého môže preniknúť „pod povrch“ toho, čo prebieha vo vzdelávacom procese, v triede, prípadne v škole. Ide mu o komplexné porozumenie a odhalenie zákonitostí vo vlastnej výučbe.

Akčný výskum vychádza z reflexie určitej (problematickej) situácie a smeruje k jej riešeniu. Predstavuje cieľavedomé, systematické a kompetentné riešenie problémov vzdelávacej praxe etickej výchovy a vychádza z predpokladu, že učiteľ vie ako uskutočniť akčný výskum.

Pri porovnávaní modelu učiteľského skúmania s tradičným modelom výskumu možno zaznamenať nasledovné rozdiely (Murphyová, C., 1994):

	<b>Model učiteľského skúmania</b>	<b>Model tradičného výskumu</b>
1.	Identifikovať problém skúmania vychádzajúci z pozorovania vlastnej výučby	Identifikovať výskumný problém vychádzajúci zo štúdia odbornej literatúry
2.	Určiť hlavný smer alebo kontúru skúmania	Stanoviť výskumný problém zložený z účelu výskumu a z hypotézy, resp. otázok
3.	Zvážiť disponibilné metódy na riešenie problému a určiť skusnú stratégiu	Stanoviť operačné definície, predpoklady a obmedzenia
4.	Realizovať inovačnú zmenu	Rozhodnúť o metodike zberu a testovania dát, o vzorke, postupoch, inštrumentoch atď.
5.	Zberať a testovať dáta z pokusných riešení	Vykonať inovačnú zmenu
6.	Načrtnúť závery analyzovaním výsledkov a ich determinantov	Analyzovať dáta
7.	Predložiť výsledky žiakom, učiteľom, nadriadeným, rodičom	Načrtnúť závery
8.		Predložiť výsledky obci výskumníkov

Pri riešení problémov učiteľ etickej výchovy v prvej fáze získava poznatky o probléme (výskum) a v druhej fáze uplatňuje riešenie problému (akcia), ku ktorému sa na základe svojho výskumu dopracoval. Podstatu akčného výskumu vystihujú dve slová: výskum a akcia (respektíve reflexia a konanie), ktoré predstavujú dve fázy v opakujúcom sa a gradujúcom cykle. Dôležité je, aby akcia neustále zlepšovala kvalitu výučby etickej výchovy. Konkrétnejšie to možno vyjadriť nasledovne: akčný výskum vždy vychádza z akcie – tá je reflektovaná – na základe reflexie je vytvorená praktická teória – z tej sú odvodené nápady pre akciu – tie sú uskutočnené opäť v akcii. Cyklus akcia a reflexia potom dokáže pedagogickú prax a činnosť učiteľov zlepšovať a inovovať (Janík, T. 2004).



To predpokladá, že učiteľ etickej výchovy dokáže vytvoriť, realizovať a vyhodnotiť prínos akčného výskumu, to znamená vytvoriť a realizovať projekt akčného výskumu. Vie:

- identifikovať problémy vo výučbe etickej výchovy, ktoré potrebuje na zvýšenie kvality výučby eliminovať a nájsť nové riešenia;
- vytvoriť si určitú predstavu skúmania riešenia didaktického problému vo výučbe, tzn. stanoviť si ciele a výskumné otázky, na ktoré hľadá relevantné odpovede;
- vybrať si vhodné metódy skúmania pre riešenie didaktického problému vo výučbe;
- uskutočniť pedagogický experiment formou akčného výskumu vo výučbe zameraný zvyčajne na inováciu obsahu, edukačných stratégií a metód, organizačných foriem vo vybraných tematických celkoch etickej výchovy;
- získané nové skúsenosti s uplatňovaním inovačných obsahov, metód, foriem výučby etickej výchovy vie analyzovať, formulovať závery pre vlastnú pedagogickú činnosť a predložiť výsledky učiteľskej obci.

V akčnom výskume v etickej výchove využívame klasické metódy a techniky pedagogického výskumu, prípadne metódy pedagogickej a psychologickkej diagnostiky. Je potrebné, aby učiteľ vedel pracovať s týmito metódami, čo sa najlepšie naučí praktickým používaním vo výučbe etickej výchovy. Voľba výskumných metód závisí od toho, aké ciele skúmania výučby etickej výchovy si učiteľ vymedzí. Podľa toho volí vhodné výskumné alebo diagnostické metódy, vychádzajúce buď z metodológie kvantitatívneho alebo kvalitatívneho výskumu, prípadne komplementárne využíva v jednotlivých fázach akčného výskumu metódy oboch vyššie uvedených výskumných prístupov.

V akčnom výskume uprednostňujeme skôr kvalitatívny pedagogický experiment (Maňák J., Švec V., 2004), pri ktorom učiteľ môže využívať celú škálu metód od pedagogického denníka, problémového rozhovoru, skupinovej diskusie, zúčastneného pozorovania až po analýzu žiackych produktov, prezentácií, či portfólia a pod. V akčnom výskume môže učiteľ v priebehu skúmania včleňovať aj ďalšie metódy, ktoré mu pomôžu naplniť ciele výskumu. Ak je to potrebné, použije aj metódy kvantitatívneho skúmania, napr. dotazník, štruktúrovaný rozhovor, didaktický test a pod. T. Janík (2004) odporúča využívať v jednotlivých fázach akčného výskumu nasledujúce metódy a techniky skúmania:

1. Metódy hľadania a vytváranie východísk akčného výskumu: pedagogický denník, brainstorming, skupinový rozhovor, rozhovor s „kritickým priateľom“ a pod.
2. Metódy získavania a zhromažďovania dát: rôzne typy pozorovania, videozáznamy, príp. audiozáznamy a ich následná transkripcia, rôzne typy interview, artefakty – žiacke práce, testy, zápisky, správy a pod.
3. Metódy analýzy dát: vytváranie kategórií a kódovanie dát, vytváranie metafor, testovanie téz, analýza dilem a pod.
4. Metódy vytvárania a overovania konania: brainstorming, myšlienkové testovanie alternatív konania a pod.
5. Spôsoby prezentácie výsledkov akčného výskumu: prípadová štúdia, správa z výskumu a pod.

Dobre uskutočňovaný akčný výskum prepája teóriu s praxou a prax s teóriou v ich vzájomnej podmienenosti. Prispieva k tomu, že prax „teoretizuje“ a teória „praktikuje“ vo vyváženej miere.

## **Záver**

Poznanie a využívanie akčného výskumu zvyšuje profesionalitu učiteľa etickej výchovy, jeho sebaúctu, pretože umožňuje spájať pedagogické skúsenosti so štúdiom odbornej literatúry a s výskumom, ktorý je zacielený na riešenie problémov v jeho výučbe. Učiteľ etickej výchovy sa stáva výskumníkom vo vlastnom vyučovaní, čo zvyšuje aj jeho profesionálny status. Vie

validnejšie zdôvodňovať, vysvetliť, modifikovať a úspešne realizovať výučbu etickej výchovy.

Úspech kurikulárnej transformácie v etickej výchove závisí aj od toho, ako dokážu učitelia na primeranej metodologickej úrovni (akčný výskum) poznávať jednotlivé aspekty konkrétnej edukačnej reality a do akej miery ich dokážu vo svojej učiteľskej praxi, v konkrétnych postojoch, v stratégiách výučby reflektovať a využiť pre inovácie vo vlastnej výučbe etickej výchovy.

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

#### **ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:**

- HENDL, J. 2008. *Kvalitatívny výskum : základní metody a aplikace*. Praha : Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2
- JANÍK, T. 2004. Akční výskum jako cesta ke skvalitňování pedagogické praxe. In MAŇÁK, J., ŠVEC, V. *Cesty pedagogického výskumu*. Brno : Paido, 2004. ISBN 80-7315-078-6. S. 51-68
- KASÁČOVÁ B. 2005. *Reflexívna výučba a reflexia v učiteľskej príprave*. Banská Bystrica : PF UMB, 2005.
- KOSOVÁ, B. 2011. Celoživotný rozvoj učiteľa. In *Pedagogické rozhľady*. ISSN 1335-0404, 2011, roč. 20, č. 4, s. 1-5.
- MAŇÁK, J., ŠVEC, V. (ed.) 2004. *Cesty pedagogického výskumu*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-078-6
- MURPHYOVÁ, C., 1994. Učiteľ ako výskumník: Nachádzanie odpovedí v triede. In *Pedagogická revue*, 1994, roč. 46, č. 9-10, s. 469-474.
- POLIACH, V., VALICA, M. 2010. Názory učiteľov na konštituovanie etickej výchovy a kontinuálne vzdelávanie učiteľov etickej výchovy. In *Pedagogické rozhľady*. ISSN 1335-0404, 2010, roč. 19, č. 3, s. 26-29.
- PORUBSKÝ, Š., 2007. *Učiteľ – diskurz – žiak*. Banská Bystrica : PF UMB, 2007. ISBN 978-80-8083-392-3
- SPIPKOVÁ, V., VAŠUTOVÁ, J. 2008. *Učiteľská profesie v menících sa požadavcích na vzdelávání*. Praha : PF KU, 2008. ISBN 978-80-7290-384-9
- HAJNALOVÁ-BUVALOVÁ, E. , UHRIN, P. 2011. Analýza záverečných prác študentov katedry etickej a občianskej výchovy PF UMB. Nепublikované, 2011.

## **INOVÁCIA KONCEPCIE TECHNICKÉHO VZDELÁVANIA V ZÁKLADNEJ ŠKOLE**

**Lubomír Žáčok** Fakulta prírodných vied Univerzita Mateja Bela Banská Bystrica

**Anotácia:** Autor príspevku poukazuje na význam technického vzdelávania na nižšom stupni sekundárneho vzdelávania. Charakterizuje nedostatky technického vzdelávania v základných školách. V závere príspevku autor navrhuje možné opatrenia na zlepšenie technického vzdelávania v súčasnom sekundárnom vzdelávaní a uvádza konkrétnu ukážku tvorby obsahového a výkonového vzdelávacieho štandardu v predmete Technika.

**Kľúčové slová:** technické vzdelávanie, technika, štátny vzdelávací program, technika, nižšie sekundárne vzdelávanie

### **1. Charakteristika a význam technického vzdelávania v základných školách**

Zavedenie vyučovania predmetov technického charakteru na primárnom a nižšom sekundárnom stupni vzdelávania umožňuje poznať určité konkrétne formy práce, no predovšetkým rozvíja technické myslenie a technickú tvorivosť u žiakov už počas povinnej školskej dochádzky. Predmet Technika v sústave vyučovacích predmetov na nižšom sekundárnom stupni má zabezpečené základné definičné podmienky samostatného vyučovacieho predmetu. Má vymedzený obsah, vyučovacie metódy, terminologický i didaktický systém. Techniku možno považovať za rozhodujúci činiteľ prípravy žiakov na život v technosfére. UNESCO Pilot Projekt (Mošna, 1990, s. 3) vytýčil úlohu zaradiť

poznatky z techniky do obsahu všeobecného vzdelania. Zoznámenie žiakov s technickými poznatkami a osvojenie základných pracovných zručností a návykov riešili jednotlivé krajiny v súlade s týmto projektom v podstate v dvoch rovinách, a to:

- Zavedením špeciálneho predmetu technického charakteru (technology).
- Zaradovaním tematických celkov technickej povahy do učebných osnov nosných predmetov prírodných vied.

Projekt zdôrazňoval a zdôrazňuje nutnosť udržiavať tempo so zmenami vo výrobe, čo vyžaduje prípravu mladej generácie dostatočne flexibilnú a adaptabilnú na rýchlo sa meniace podmienky v oblasti techniky v súčasnosti i v budúcnosti. Aj u nás sa na dosiahnutí určitej základnej úrovne technického vzdelania musí podieľať i základná škola, ktorá v systéme vyučovacích predmetov má zaradený i vyučovací predmet Technika, ktorý má svoje pevné miesto a nie je zastupiteľný žiadnym iným predmetom. V tomto predmete sa vychádza predovšetkým z princípu spojenia školy so životom. Technické vzdelávanie musí byť organickou súčasťou všeobecného vzdelávania na všetkých stupňoch škôl. Človek s tvorivým technickým myslením má väčšiu šancu uplatniť sa v súčasnej technickej a informačnej spoločnosti. Pod tvorivým technickým myslením rozumieme aktívne riešenie problémov a nachádzanie viacerých možností riešenia problémov. Tvorivé technické myslenie je divergentným procesom, ktorý smeruje od prijímania poznatkov cez ich reorganizáciu k tvorbe nového poznatku. Vedomosti z oblasti techniky, technológií je možné nadobudnúť už v ZŠ v predmete Technika. Každý mladý človek v dnešnej dobe by mal disponovať minimálnou technickou gramotnosťou. Pod technickou gramotnosťou rozumieme technické vzdelanostné minimum, ktoré by si mal v rámci všeobecného vzdelávania osvojiť každý ľudský jedinec. Súčasná škola musí mladému človeku umožniť získanie základnej technickej gramotnosti. Je potrebné si uvedomiť, že žijeme v dobe, v ktorej technika musí svoje pevné miesto posilňovať nielen v praxi, ale i v súčasnej škole. Musíme si uvedomiť, že nie každý človek je producentom technických objektov, ale je ich používateľom.

Technické vzdelávanie predstavuje významnú zložku vzdelávania takmer vo všetkých štátoch Európskej únie (EÚ) i vo vyspelých štátoch sveta. Predmety technického charakteru sú v týchto štátoch trvalo zaradené v učebných plánoch na rôznych stupňoch primárneho i sekundárneho vzdelávania. Majú rôznu časovú dotáciu vyučovacích hodín týždenne, ktorá sa pohybuje v rozmedzí 1 – 5 hodín. Obsah predmetov sa v jednotlivých štátoch líši, pričom vo všeobecnosti je obsah predmetov zameraný na nadobúdanie technickej gramotnosti v informačnej spoločnosti v oblastiach: materiály a základné technológie ich spracovania, ekológia a technika, princípy a systémy technických zariadení, práce v domácnosti, ekonomika domácnosti, práca s počítačom a pod. Jedným z hlavných cieľov vzdelávania je formovanie kľúčových kompetencií žiakov a študentov. Osvojenie si základov vedy a techniky je často citované ako kľúčová kompetencia. Chápanie a aplikovanie vedeckých pojmov podporuje rozvoj takých kompetencií, ako sú riešenia problémov, rozpoznávanie príčinných súvislostí a analýza. Tieto kompetencie by sa mali osvojiť už počas povinnej školskej dochádzky. Kľúčové kompetencie majú slúžiť na riešenie mnohých a rozmanitých problémov, na dosahovanie viacerých cieľov, majú sa uplatňovať v rôznych povolaniach a v rôznych oblastiach ľudskej činnosti. Hrmo a Turek (2003) uvádzajú škálu systémov a štruktúr kľúčových kompetencií. Medzi najdôležitejšími kompetenciami a zručnosťami, ktoré sú všeobecne požadované, nájdeme aj tieto: schopnosť pracovať v tíme, riešiť problémy, tvorivo myslieť, kriticky myslieť, ale aj požiadavky na dobré technicko-odborné znalosti, počítačovú gramotnosť, ľudské spolunažívanie, etické správanie, sebaovládanie, spoľahlivosť a ďalšie. Tieto kompetencie z pohľadu cieľov techniky nie sú v rozpore s tvorivou technickou prácou, technickým vzdelávaním, ale na týchto kompetenciách a zručnostiach je založený aj ďalší pokrok v technike. Skupina odborníkov pracujúca na základných zručnostiach navrhla

nasledujúcich osem oblastí kľúčových kompetencií v oblasti vzdelávania (Kľúčové kompetencie pre celoživotné vzdelávanie, 2007):

- Komunikácia v rodnom jazyku.
- Komunikácia v cudzích jazykoch.
- IKT.
- Numerická gramotnosť a kompetencie v matematike, **vede a technike**.
- Podnikanie.
- Interpersonálne a občianske kompetencie.
- Učenie učiť sa.
- Všeobecná kultúra.

Vstup Slovenska do európskeho spoločenstva národov prináša so sebou aj požiadavku akceptovať širšie súvislosti vzdelávania vo vzťahu k štandardom Európskej únie a to i vo vzťahu k technickému vzdelávaniu.

## **2. Realizácia a nedostatky technického vzdelávania v základných školách**

Od 1. 9. 2008 došlo k zmenám v technickom vzdelávaní v základných školách. Začína platiť nový Zákon o výchove a vzdelávaní (č. 245/2008 Z. z.). Začína platiť aj Štátny vzdelávací program (ŠVP), v ktorom je technické vzdelávanie zahrnuté do vzdelávacej oblasti „Človek a svet práce“. V novom predmete Technika sú zadefinované všeobecné a pracovné kompetencie žiakov v technickom vzdelávaní. Žiaci by mali byť schopní:

- Riešiť problémy, uplatňovať tvorivé nápady vo svojej práci.
- Preberať zodpovednosť, byť samostatným, vedieť hodnotiť a vyjadrovať vlastný názor.
- Sebapoznania a sebahodnotenia v smere vlastnej profesijnej orientácie.
- Používať bezpečné a účinné materiály, nástroje a vybavenie, dodržiavať stanovené pravidlá, plniť povinnosti a záväzky, adaptovať sa na zmenené a nové podmienky.
- Prístupovať k výsledkom pracovnej činnosti nielen z hľadiska kvality, funkčnosti, hospodárnosti a spoločenského významu, ale i z hľadiska ochrany svojho zdravia i zdravia druhých, ochrany životného prostredia i ochrany kultúrnych a spoločenských hodnôt.
- Využívať znalosti a skúsenosti získané v jednotlivých vzdelávacích oblastiach v záujme vlastného rozvoja i svojej prípravy na budúcnosť, robiť podložené rozhodnutia o ďalšom svojom vzdelávaní a profesionálnom raste.

([http://www.statpedu.sk/documents//16/vzdelavacie\\_programy/statny\\_vzdelavaciprogram/isced2\\_jun30.pdf](http://www.statpedu.sk/documents//16/vzdelavacie_programy/statny_vzdelavaciprogram/isced2_jun30.pdf)):

Predmet Technika bol najprv určený pre žiakov 7. a 8. ročníka základnej školy. Je zapracovaný do koncepcie vzdelávacej oblasti „Človek a svet práce“, ktorá vychádza z konkrétnych životných situácií, v ktorých žiaci prichádzajú do priameho kontaktu s ľudskou činnosťou a technikou v jej rozmanitých podobách a širších súvislostiach.

*Prebiehajúca školská reforma vytvára nepriaznivé podmienky na realizáciu vzdelávania v technike v základnej škole tým, že v Štátnom vzdelávacom programe došlo k zmene názvu vyučovania predmetu Technická výchova. Predmet Technická výchova bol nahradený predmetom Technika na nižšom sekundárnom stupni (ISCED 2) a to len v 7. a 8. ročníku základnej školy. Pre predmet Technika v oboch ročníkoch bola znížená týždenná časová dotácia z 1 vyučovacej hodiny na 0,5 vyučovacej hodiny. Zníženie počtu vyučovacích hodín v predmete Technika a zrušenie vyučovacieho predmetu Technická výchova v 5., 6. a 9. ročníku základnej školy hodnotíme ako krok späť, pretože hybným motorom rozvoja spoločnosti v minulosti bola aj v súčasnosti je technika a bude to tak aj v budúcnosti. Na primárnom stupni vzdelávania (ISCED 1) bol vo vzdelávacej oblasti „Človek a svet práce“ ponechaný názov predmetu „Pracovné vyučovanie“. Obsah tohto predmetu (obsahuje 5 tematických celkov) by sa mal vyučovať v rozsahu 1 hodina/týždenne v 1. – 4. ročníku.*

**Od 1. 9. 2011 platia upravené rámcové učebné plány pre základné školy a gymnáziá.** V zmysle § 9 ods. 3 zákona č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov obsahujú iba údaj o minimálnej časovej dotácii pre jednotlivé predmety za celý stupeň vzdelávania. Počet hodín pre predmet Technika vo vzdelávacej oblasti Človek a svet práce bol stanovený pre 5. – 9. ročník ZŠ v počte 1 hodina/týždenne a pre 1. – 4. ročník ZŠ v počte 1 hodina/týždenne. Takisto bolo z príloh ŠVP (štandardy predmetov) odstránené rozvrhnutie učiva jednotlivých predmetov do ročníkov. **Rozdelenie hodín a rozvrhnutie vzdelávacieho obsahu v ročníkoch je v kompetencii riaditeľa školy.**

Z toho vyplýva, že predmet Technika v rámci vzdelávacej oblasti Človek a svet práce môže byť vyučovaný tak ako doteraz aj v 7. a 8. ročníku základnej školy a tiež predmet Pracovné vyučovanie môže byť vyučovaný v 4. ročníku ZŠ. No školy sa môžu rozhodnúť aj pre inú alternatívu a zaradiť tento povinný predmet do iných ročníkov. Názov predmetu Pracovné vyučovanie na primárnom stupni vzdelávania nie celkom súvisí s obsahom učiva, ktorý je obsiahnutý v obsahovom a výkonovom štandarde. Preto by bolo vhodné zmeniť jeho názov a doplniť novými tematickými celkami, ktoré by sa vyučovali vo viacerých ročníkoch na primárnom stupni vzdelávania.

***V ďalšej časti štúdie sa zameriavame na technické vzdelávanie na nižšom sekundárnom stupni.***

Štátny vzdelávací program (ŠVP) umožňuje školám zaradiť predmet Technika aj do Školského učebného plánu. Tento predmet je možné vyučovať ako povinný alebo voliteľný predmet. Môže sa vyučovať v 5. – 9. ročníku základnej školy.

Z vlastných skúseností a aj z výsledkov prieskumu, ktorý realizoval Pavelka (2011, s. 12-20) môžeme konštatovať, že časová dotácia pre predmet Technika 0,5 hod./týždenne je nedostatočná. Ak chceme, aby žiak základnej školy získal minimálnu, respektíve základnú technickú gramotnosť, tak 0,5 hodiny/týždeň nestačí. Naďalej prevládajú neuspokojivé materiálo-technické podmienky na viacerých základných školách. Aby sa mohli žiaci vzdelávať v rámci vzdelávacej oblasti Človek a svet práce aj v psychomotorickej oblasti, tak materiálo-technické a priestorové zabezpečenie výučby predmetu Technika je veľmi dôležité. Žiaľ, ak sa tento stav čo najskôr nezmení, tak bude predmet Technika v systéme nižšieho sekundárneho vzdelávania naďalej vnímaný nielen odborníkmi, ale aj laickou verejnosťou ako nepodstatný.

**K zlepšeniu podmienok výučby Techniky na nižšom sekundárnom stupni neprispieva ani schválenie upraveného Štátneho vzdelávacieho programu (ISCED 2). Dňa 20. mája 2011 Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky schválilo tento dokument, ktorý nadobudol platnosť dňa 1. 9. 2011. Veľmi veľké rezervy vnímame v samotnom obsahu predmetu Technika, ale aj v obsahovom a výkonovom vzdelávacom štandarde v predmete Technika v základnej škole. Obsahový aj výkonový štandard nie sú spracované na požadovanej úrovni. V ŠVP nie je jasne a jednoznačne vysvetlené, na základe čoho boli vybrané do obsahu predmetu Technika tematické okruhy, akými sú „Človek a technika, Grafická komunikácia, Materiály a technológie, Elektrická energia a Technika – domácnosť – bezpečnosť“. Prečo do obsahu technického vzdelávania nebol zapracovaný návrh na riešenie problémového alebo drilového projektu a pod., prečo neboli do obsahu vzdelávania zakomponované aj iné dôležité tematické okruhy, akými sú napr. (Konštruovanie a dizajn, Digitálna technika a technológie, Prevádzka a údržba domácnosti, Svet práce a pod.).**

### **3. Návrh opatrení na zlepšenie realizácie technického vzdelávania v základných školách**

Navrhnutý a v súčasnosti realizovaný obsah technického vzdelávania na nižšom sekundárnom stupni musí byť doplnený o ďalšie tematické okruhy a témy, ktoré budú zaručovať rozvíjanie

stanovených kompetencií žiakov. Treba navrhnuť a doplniť nielen nový obsah predmetu Technika, ale veľkú pozornosť venovať aj obsahovému a výkonovému štandardu. Dôležité je vymedziť nielen základné učivo, ktoré by malo byť vyjadrené v podobe špecifických cieľov, ale aj rozširujúce učivo by malo umožňovať žiakovi nadobúdať vedomosti a zručnosti v kognitívnej a psychomotorickej oblasti vzdelávania. Konkrétne návrhy v zmene výučby predmetu Technika uvádzame v nižšie uvedenom texte.

- *Konkrétne navrhnuté a doplnené jednotky učiva zamerať na rozvoj vyšších poznávacích úrovní a myšlienkových postupov špecifický a nešpecifický transfer).*
- *Žiaci by takto mohli dosahovať požadované výkony nielen v úrovni učenia – zapamätania a porozumenia, ale aj pri riešení typických a problémových technických školských úloh.*
- *Platný a realizovaný obsah učiva v predmete Technika by sme navrhovali ponechať v 7. a 8. ročníku základnej školy.*
- *Navrhovali by sme zvýšiť časovú dotáciu v 7. a 8. ročníku na 1 hodinu týždenne. Nové navrhnuté a doplnené prvky učiva by sa mohli zakomponovať do tematických celkov v predmete Technika v 5., 6. a 9. ročníku základnej školy.*
- *V 5. a 6. ročníku navrhujeme stanoviť časovú dotáciu na 1 hodinu týždenne.*
- *V 9. ročníku navrhujeme stanoviť časovú dotáciu pre predmet Technika 2 hodiny týždenne.*

Na základe analýzy obsahu učiva v technickom vzdelávaní navrhujeme ponechať predmet Technika v rámci vzdelávacej oblasti Človek a svet práce alebo zaradiť do rámcovej učebného plánu v ŠVP nový predmet s názvom Technika a technológie. Tento predmet by bol zaradený do vzdelávacej oblasti Človek a svet práce.

Vyučovacím predmetom **Technika** alebo predmetom s názvom „**Technika a technológie**“ by sa mal povinne vyučovať v každom ročníku základnej školy, a to s časovou dotáciou minimálne **1 hodina/týždenne v 5., 6., 7. a 8. ročníku základnej školy a 2 hodiny/týždenne v 9. ročníku základnej školy.** V deviatom ročníku je potrebné vyučovať tento predmet v rozsahu 2 hodiny týždenne z dôvodu kvalitnejšej prípravy žiakov v oblasti techniky a technológií. Žiaci sa v týchto ročníkoch rozhodujú, na akom type strednej školy budú pokračovať v štúdiu, respektíve vyberajú si oblasť, v ktorej sa budú ďalej rozvíjať.

**Navrhujeme zakomponovať do obsahu učiva v predmete Technika alebo v predmete Technika a technológie nasledujúce tematické okruhy:**

- Človek a technika.
- Grafická komunikácia (Jednoduché zobrazovanie).
- Materiály a technológie (Základné vlastnosti technických materiálov).
- Grafická komunikácia (Pravouhlé premietanie).
- Materiály a technológie (Jednoduché pracovné operácie).
- Konštruovanie a dizajn (práca so stavebnicami, montáž a demontáž jednoduchých predmetov a zariadení).
- Konštruovanie a dizajn (práca so stavebnicami, montáž a demontáž zložitejších predmetov a zariadení).
- Materiály a technológie (Zložitejšie pracovné operácie).
- Technika – domácnosť – bezpečnosť (kúrenie, voda a kanalizácia).
- Elektrická energia (výroba a rozvod elektrickej energie, elektrotechnika, elektrotechnické práce).
- Konštruovanie a dizajn (počítač a internet pri konštruovaní, riešenie technických projektov).
- Prevádzka a údržba domácnosti (spotrebiče v domácnosti – prevádzka, údržba, finančné náklady, ekonomika domácnosti - výpočet spotreby elektrickej energie, vody, a pod.).

- Elektronika ( polovodiče, možnosti využitia ...).
- Digitálna technika a technológie (fotoaparát, CD a DVD technológie, mobilné telefóny, mobilné siete, operátor mobilnej siete a pod.).
- Svet práce (trh práce, možnosti zamestnania sa, podnikateľské vzdelávanie – formy podnikania a pod.).

Striktne nenavrhujeme, v ktorom ročníku by boli jednotlivé tematické okruhy zakomponované do obsahu technického vzdelávania. Samotný výber jednotlivých tematických okruhov do obsahu predmetu „Techniky“ alebo „Techniky a technológií“ v jednotlivých ročníkoch ponechávame na samotnú školu. Základné školy po vyjadrení rady školy by si povinne zaradili do rámcového učebného plánu v Školskom vzdelávacom programe (ŠkVP) technický predmet a do jeho obsahu zapracovali príslušný obsah učiva (jednotlivé tematické okruhy a témy).

V ďalšej našej štúdií navrhujeme obsahový a výkonový vzdelávací štandard pre tematický okruh *Prevádzka a údržba domácnosti (spotrebiče v domácnosti – prevádzka, údržba, ekonomika domácnosti – výpočet spotreby elektrickej energie, vody, a pod.)*. V tabuľke 1 uvádzame podrobné spracovanie obsahového a výkonového štandardu pre spomínaný tematický okruh. Obsahový štandard určuje minimálny obsah vzdelávania a výkonový štandard určuje úroveň, na ktorej má žiak ovládať minimálne učivo.

**Tabuľka 1** Obsahový a výkonový štandard pre tematický okruh *Prevádzka a údržba domácnosti (spotrebiče v domácnosti – prevádzka, údržba, ekonomika domácnosti - výpočet spotreby elektrickej energie, vody, a pod.)*.

Obsahový štandard	Výkonový štandard
<ul style="list-style-type: none"> <li>- pojem spotrebič,</li> <li>- rozdelenie spotrebičov v domácnosti,</li> <li>- mechanické spotrebiče v domácnosti (sódová a šľahačková fľaša),</li> <li>- mechanické elektrické spotrebiče v domácnosti (vysávač, sušič vlasov),</li> <li>- svetelné elektrické spotrebiče v domácnosti (žiarovka, žiarivka, výbojka),</li> <li>- chladiace elektrické spotrebiče v domácnosti (chladnička, mraznička),</li> <li>- tepelné elektrické spotrebiče v domácnosti (elektrická žehlička, elektrická rýchlvarná kanvica),</li> <li>- elektronické elektrické spotrebiče (automatická pračka, mikrovlnná rúra),</li> <li>- princíp, obsluha a jednoduchý servis najpoužívanejších spotrebičov v domácnosti.</li> <li>- výpočet spotreby elektrickej energie a vody v domácnosti,</li> <li>- výpočet spotreby pohonných hmôt pre osobný automobil.</li> <li>- návrh a riešenie projektov.</li> </ul>	<p><i>Žiak má:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- porozumieť pojmu spotrebič,</li> <li>- rozdeliť spotrebiče, vedieť vysvetliť premenu elektrickej energie na mechanickú, svetelnú, tepelnú, chladiacu energiu,</li> <li>- vedieť povedať základný princíp činnosti sódovej a šľahačkovej fľaše, vysávača, sušiča vlasov, chladničky, elektrickej žehličky, elektrickej rýchlvarnej kanvice, automatickej pračky, mikrovlnnej rúry a ďalších spotrebičov na základe záujmov žiakov a možnosti školy.</li> <li>- vedieť charakterizovať rozdiel medzi žiarovkou, žiarivkou a výbojkou,</li> <li>- vedieť vypočítať finančné náklady na spotrebu elektrickej energie a vody v domácnosti,</li> <li>- porovnať najbežnejšie pohonné hmoty a povedať ich výhody a nevýhody,</li> <li>- vedieť vypočítať spotrebu pohonných hmôt u osobného automobilu.</li> <li>- riešiť krátkodobý alebo dlhodobý problémový a drilový projekt (napr. návrh a riešenie zapojenia a používania elektrických spotrebičov v domácnosti)</li> </ul>

#### 4. Záver

V súčasnosti je treba venovať veľkú pozornosť technickému vzdelávaniu už na primárnom a nižšom sekundárnom stupni vzdelávania. Ak chceme, aby sa v budúcnosti zachovali a rozvíjali odborné technické povolania, treba sa vážne zaoberať inováciou obsahu technických predmetov v súčasnej základnej škole.

#### ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

HRMO, R., TUREK, I. 2003. *Kľúčové kompetencie I*. Bratislava : Slovenská technická univerzita, 2003. ISBN 80-227-1881-5

Štátny vzdelávací program. Dostupné na: [http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/2stzs/isced2/vzdelavacie\\_oblasti/technika\\_isced2.pdf](http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/2stzs/isced2/vzdelavacie_oblasti/technika_isced2.pdf) (2012 - 10 - 20).

*Kľúčové kompetencie pre celoživotné vzdelávanie. Európsky referenčný rámec*. 2007. Luxemburg : Úrad pre vydávanie úradných publikácií Európskych spoločenstiev, 2007.

MOŠNA, F. 1990. Problematika začlenění učiva technického charakteru do obsahu všeobecného vzdelání v dokumentech UNESCO. In *Pracovná výchova a polytechnické vzdelávanie*. Banská Bystrica : UMB, 1990. S. 3-5.

PAVELKA, J. 2011. Je technické vzdelávanie na nižšom stupni sekundárneho vzdelávania na Slovensku v kríze. In *Technické vzdelávanie ako súčasť všeobecného vzdelávania*. Banská Bystrica: FPV UMB, 2011. ISBN 978-80-557-0265-0. S. 12 -20.

Zákon o výchove a vzdelávaní (školský zákon). In *Zbierka zákonov*, 2008, čiastka 96, č. 245.

## PROFESIJNÝ ROZVOJ UČITEĽOV NA SLOVENSKU A JEHO KRITICKÉ MIESTA

Ivan Pavlov, Metodicko-pedagogické centrum Bratislava

**Abstrakt:** Príspevok popisuje súčasnú situáciu v profesijnom rozvoji učiteľov na Slovensku. Prezентuje komponenty systému podpory profesijného rozvoja (motiváciu, sústavu poskytovateľov, model financovania, vzdelávacie potreby a programy, profesijné kompetencie a štandardy, procesy učenia sa), ktoré sú potrebné na jeho optimálne fungovanie.

**Kľúčové slová:** učitelia, profesijný rozvoj, kontinuálne vzdelávanie, profesijná kariéra, profesijné kompetencie a štandardy.

### 1 Východiská súčasného stavu

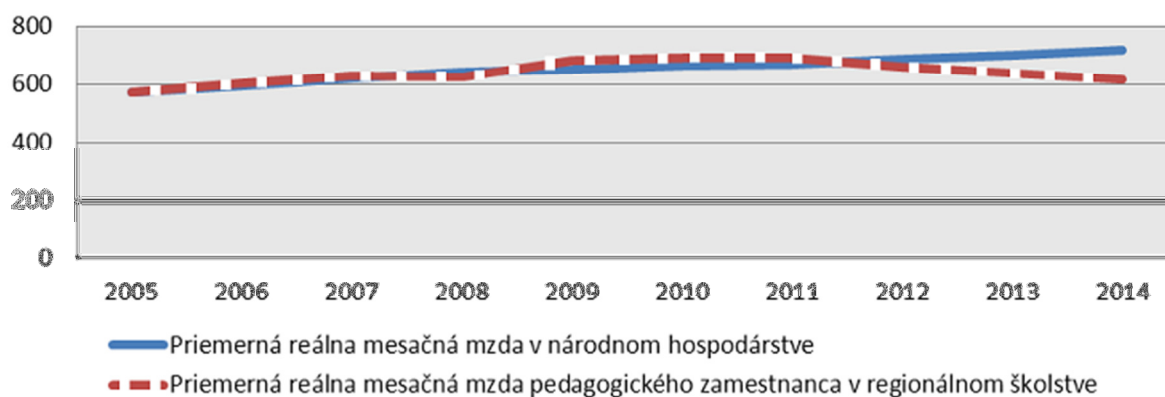
Učiteľia sú dnes, nielen na Slovensku, vystavení náročnejším požiadavkám na výkon profesie v porovnaní s obdobím, keď študovali, vstupovali do profesie. Spoločnou črtou je očakávanie vysokej miery samostatnosti, zodpovednosti, individualizácie výučby, ktoré sú spôsobené decentralizáciou a posilňovaním autonómnosti školy a práce učiteľov. Sprievodná kríza učiteľstva sa spája s otázkou ako urobiť profesiu atraktívnou, ako zabezpečiť jej profesionalizáciu (Kasáčová, B. et al., 2006). Výskumy naznačujú tri faktory umožňujúce zmenu: akademické spôsobilosti získané pregraduálnym štúdiom, profesijný rozvoj počas celoživotnej profesijnej dráhy a posilnenie kompetencie systematickej sebareflexie (Európska komisia, 2011). Schválenie zákona o pedagogických a odborných zamestnancoch (2009) predstavuje zložitú úpravu výkonu učiteľskej profesie, ktorá ovplyvní hlavný cieľ – priniesť vyššiu kvalitu do práce učiteľov a vytvoriť primerané podmienky a motiváciu na ich profesijný rozvoj. Porozumieť teórii i praxi profesijného rozvoja učiteľov vyžaduje ujasniť si terminologické východiská. Najvšeobecnejším pojmom je *profesijný rozvoj – označujúci permanentný proces, ktorý zahŕňa všetky dimenzie rozvoja osobnosti učiteľa a jeho*



*kompetencií. Súčasne vytvára osobnostné predpoklady a vnútornú motiváciu k celoživotnej spôsobilosti využívať formálne, neformálne a neinštitucionálne príležitosti na tvorivé zdokonaľovanie kvality výkonu povolania a edukácie žiakov (Pavlov, I., 2002). Cieľom systému profesijného rozvoja učiteľov je vytvorenie optimálnych podmienok na rozvoj profesijných kompetencií ako kľúčového prvku rozvoja školského systému a zvyšovania kvality pedagogickej práce. Prijatý zákon obsahuje systémové predpoklady a piliere modelu profesijného rozvoja. K pozitívam prijatého zákona patrí, že je motivačný, tzn. že rozhodnutie vzdelávať sa vo formálnom systéme závisí výhradne na učiteľoch, nie je povinné (okrem adaptačného a funkčného vzdelávania) ani sankčné. Systém vzdelávania vytvára podmienky na gradáciu profesijných kompetencií prostredníctvom kariérnych stupňov pre všetky kategórie pedagogických zamestnancov (bez diskriminácie), ale má aj svoje nedostatky. Prvé skúsenosti z realizácie zákonných ustanovení viedli na Slovensku nielen k novele zákona, ale aj k diskusi o podstate, princípoch, potrebách a organizačných aspektoch podpory profesijného rozvoja učiteľov. V ďalšej časti načrtneme kriticky niektoré okruhy tém, ktoré sú predmetom diskusií na Slovensku.*

## 2 Motivácia pre profesijný rozvoj

Na Slovensku zákon priniesol príležitosť na systémovú diferenciaciu a gradáciu v kariérnom, ale aj platovom postupe učiteľov. Už pri prijímaní zákona bol zjavný nedostatok finančných zdrojov, aby nový model predstavoval výrazný motivačný prvok pre učiteľov. Platy učiteľov sú na Slovensku dlhodobo najnižšie v EÚ i OECD a v rámci republiky sa pohybujú na hranici priemernej reálnej mesačnej mzdy v národnom hospodárstve.



**Obrázok 1** Vývoj pomeru priemernej reálnej mesačnej mzdy v NH a pedagogického zamestnanca v regionálnom školstve za roky 2005 až 2014. Zdroj: IFP a MŠVVaŠ SR prostredníctvom prepočtu spotrebiteľských cien k roku 2005 cez INEKO inflačnú kalkulačku.

Model kariérneho a kreditového postupu vyvolal enormný záujem učiteľov o vzdelávaciu ponuku (veľkoryso dotovaných projektmi ESF), pretože učitelia kompenzujú nízke platy „naháňaním kreditov“ a následne získaním *istého* kreditového príplatku a zvýšenia svojho príjmu (čo máte za sedem kreditov?!). Možnosť získať 12 % zvýšenie platu sa stala hybnou silou záujmu (aj petície proti kreditovému systému), na ktorý sústava vzdelávacích zariadení ani ponuka programov nebola včas pripravená. Školy spochybňujú osvedčenia získané v programoch kontinuálneho vzdelávania, ktoré nerozvíjajú potrebné profesijné kompetencie učiteľov, ale prinášajú im finančné benefity. Nový systém neumožnil uznať dovtedajšie preukázateľné výsledky učiteľov vo vzdelávaní v novom prostredí a diskriminoval tých, ktorí sa v minulosti profesijne rozvíjali najviac (stálo za to nevzdelávať sa!). V roku 2010 poberalo kreditový príplatok 666 učiteľov, ale v roku 2011 už bolo prostredníctvom kreditového

príplatku vyplatených 3 371 920 €. Chýba zmysluplná vzdelávacia ponuka aj pre málopočetné kategórie učiteľov, majstrov a proces akreditácie programov kontinuálneho vzdelávania je málo flexibilný a zdĺhavý. Liberalizácia trhu so vzdelávaním učiteľov je lákavá najmä pre tých, ktorí nemajú žiadnu učiteľskú skúsenosť so zmenou vo vzdelávaní, ale majú vysokú cenu. Nový priestor využili privátne vzdelávacie subjekty s drahou ponukou pochybnnej kvality. Je nemožné hovoriť o cieľavedomom prepojení potrieb rozvoja školy s potrebami a vzdelávaním učiteľov. Zvýšenie plátov z dôvodu kariérneho postupu (atestácie) alebo kreditov (kreditového príplatku) obmedzilo možnosť riaditeľov využívať motivačnú časť hodnotenia učiteľov – osobný príplatok (keďže zdrojov viac nie je). Kritika tohto kupčenia a bezúčelného naháňania sa za kreditmi je oprávnená. Systém vyžaduje optimálne nastavenie, ktoré bude podporovať aj iné podoby motivácie. Prevažujúci intencionálny model je spojený so sústavou kvalifikačných predpokladov a platových tried učiteľov, ktorí si vyberajú z ponuky možností kontinuálneho vzdelávania a po ich úspešnom ukončení (atesty, kreditný systém) získavajú vyšší kariérny, funkčný postup a zvýšenie platu. Prednosťou je flexibilita pri implementácii závažných zmien v školskom systéme, nedostatkom je centralistické riadenie a riziko uniformity foriem a metód vzdelávania potláčajúce tvorivý potenciál učiteľov. Smerovanie k autoregulačnému modelu založenému na predpoklade, že každý učiteľ má takú mieru vnútornej motivácie, že je schopný sám kompetentne rozhodovať o svojich vzdelávacích potrebách a cestách ich uspokojenia, naráža na demotivované, rezignované učiteľstvo a týka sa len menšieho počtu vysoko a trvalo motivovaných učiteľov. Významný faktor motivácie pre sebarozvoj je veková skladba slovenských učiteľov, ktorá kopíruje európske trendy.

### 3 Podpora profesijného rozvoja

Podporu systému profesijného rozvoja učiteľov na Slovensku podľa zákona vytvára **sústava poskytovateľov** (rezortné zariadenia, vysoké školy, právnické osoby oprávnené na vzdelávacie služby, cirkvi a školy). Ani po troch rokoch účinnosti zákona nemáme relevantné informácie o štruktúre, kvantite ani kvalite poskytovaných služieb. Neexistujú nástroje rezortu na spätnú väzbu o efektívnosti vynakladaných verejných zdrojov (resp. zdrojov ESF). Stretávame sa s prístupom akademickým (teoreticko-vedecká orientácia kontinuálneho vzdelávania najmä na vysokých školách), pragmaticko-metodickým (neuniverzitným, prakticko-metodické vzdelávanie na rezortných pracoviskách). Optimálny sa javí kombinovaný prístup (vedecko-výskumné a metodické funkcie), ktorý predstavuje funkčné spojenie pedeutologického výskumu a jeho transfer do pedagogickej praxe.

Pre **financovanie sústavy kontinuálneho vzdelávania** nemajú krajiny EÚ vytvorený osobitný model. Iniciatívu pri financovaní si zväčša ponecháva ústredná školská správa na priority štátnej vzdelávacej politiky prostredníctvom centrálnie riadených inštitúcií, vysokých škôl, miestnej samosprávy a podpory iniciatív v jej pôsobnosti. Štruktúru výdavkov tvoria výdavky na organizáciu a realizáciu vzdelávacích aktivít, výdavky na zabezpečenie účasti (cestovné, diéty, náhrada – suplovanie výučby, účastnícke poplatky a pod.), výdavky na uspokojenie zákonných nárokov učiteľov spojených s platovým postupom (napr. po atestácii), inou formou ocenenia kvality ich práce. Na Slovensku pretrváva netransparentnosť financovania v poskytovaní vzdelávacích služieb. Dotácie z verejných zdrojov sú smerované rezortnému poskytovateľovi Metodicko-pedagogickému centru, čiastočne cez normatív školám, ale nie ich objednávateľom – učiteľom. Tým nie je možné zistiť skutočný záujem o služby, posilňovať konkurenciu, znižovať náklady a ani zvyšovať tlak na kvalitnejšie poskytovanie služieb. Preto je nevyhnutné preniesť priame aj nepriame dotácie na zákazníkov – školy. Model financovania môže zahŕňať rôzne prístupy: prenos priamych štátnych dotácií inštitúciám, ktoré realizujú kontinuálne vzdelávanie, prenos financií na vybrané akreditované

programy stanovené ministerstvom v súlade s cieľmi štátnej vzdelávacej politiky (charakteristické pre centralistické systavy), alebo ako účelové finančné dotácie v rámci rozpočtu pre jednotlivé školy (výška vzhľadom na počet žiakov alebo učiteľov) na vzdelávacie aktivity. Rozhodnutie o voľbe poskytovateľa vzdelávacej služby je na riaditeľovi školy (charakteristické pre systavy s konkurenčno-trhovým systémom). Na vzdelávanie učiteľov môže prispievať miestna samospráva, ale aj škola, učiteľ (v tomto prípade sa uplatňuje model neredukujúci ich mzdu, ale kompenzujúci ich výdavky na vzdelávanie napríklad predĺženou dovolenkou, študijným voľnom, inými úľavami a výhodami). Diskutovanou otázkou je, ktoré druhy kontinuálneho vzdelávania majú byť spoplatňované školami (učiteľmi). Zastávame názor, že bezplatné by mali byť tie aktivity, ktoré štátna správa vyžaduje ako súčasť implementácie kurikulárnych zmien alebo pri zásadných štrukturálnych reformách školstva. Učiteľ ako verejný zamestnanec vykonávajúci verejnú službu vo verejnom záujme by mal mať prístup k týmto aktivitám bez finančného obmedzenia. Úhradu nákladov (v úplnej alebo čiastočnej výške) za kontinuálne vzdelávanie považujeme za účelnú vtedy, ak ide o súčasť prípravy učiteľa na výkon špecializovanej funkcie, rozšírenie odbornej spôsobilosti, prípadne jej zvýšenie (napr. atestáciou), čím učiteľ dosiahne aj nárokovateľné finančné zvýhodnenie (platový postup).

#### **4 Kvalita práce učiteľov a učebné výsledky žiakov**

Zmeny v systémoch profesijnej podpory učiteľov v krajinách EÚ predstavujú veľmi turbulentné prostredie, ktoré sa vyznačuje neustálymi zmenami a úsilím nájsť optimálny model, ktorý bude efektívne podporovať kvalitu práce učiteľov. Deje sa tak v presvedčení, že kvalita práce učiteľa je rozhodujúcim faktorom úspešnosti žiakov triedy, školy a celých školských sústav. Prijatím profesijného zákona nastala situácia, keď hlbšie analyzujeme jeho dopady na procesy vzdelávania a chápeme, že žiaden zákon neprinesie automaticky očakávané zlepšenie, najmä výsledkov práce učiteľov v triedach. Napriek tomu, že považujeme prínos z profesijného rozvoja učiteľov ku kvalite výsledkov školstva za samozrejmu, neexistujú o tom priame dôkazy. Zväčša súhlasíme s tým, že ak profesijný rozvoj neprináša zlepšenie učebných výsledkov žiakov, vzdelávanie učiteľov (vyčlenené zdroje) je neefektívne. Paradoxne mnohé výskumy poukazujú na to, že aj keď sú učitelia považovaní za zodpovedných za učebné výsledky svojich žiakov, má na tom svoj oveľa významnejší podiel súbor mimoškolských faktorov (J. MacBeath). Na Slovensku chýbajú štúdie, diskusia, ale aj nástroje umožňujúce tento paradox hlbšie preskúmať a vyhodnotiť.

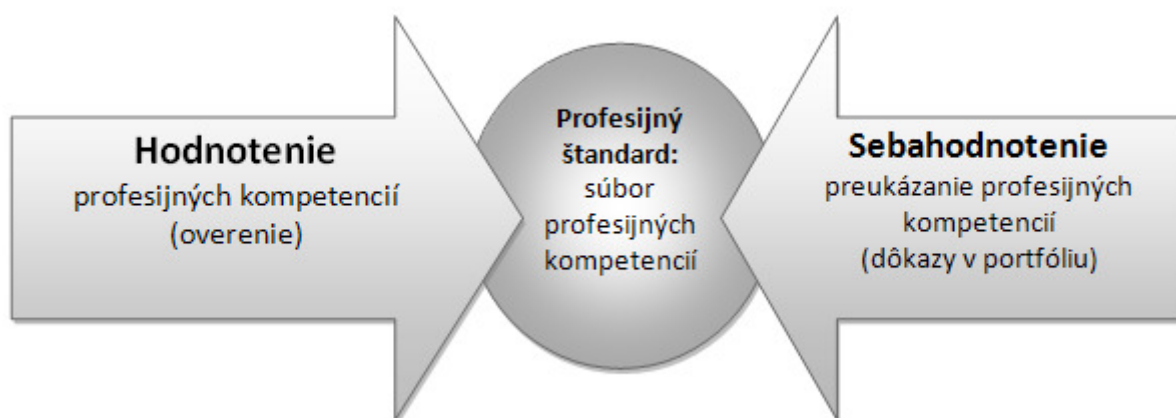
#### **5 Vzdelávacie potreby učiteľov**

Vzdelávanie môže byť efektívne za predpokladu, ak sú známe vzdelávacie potreby (školy, metodických orgánov i jednotlivcov). Najvýznamnejšie sú potreby školy, ktorej sú „podriadené“ potreby skupín a jednotlivcov realizujúcich jej zámery. Avšak škola nie je niečo „nad“ ich potrebami, pretože práve tímy a jednotlivci vytvárajú ich obsah. To znamená, že len v symbióze potrieb školy a jednotlivcov vidíme ich potenciálny rozvoj. Školy a učitelia môžu mať často veľmi odlišné predstavy o tom, ako by mal fungovať ich profesijný rozvoj, kladú si otázky: *Čo potrebujú učitelia, aby bola ich škola úspešná, aby oni boli úspešnými učiteľmi? Aké kompetencie si chcú osvojiť (čo chcú vedieť, poznať, urobiť, akými byť, aby uspokojili svoje vzdelávacie potreby)? Vedia riaditelia, učitelia identifikovať svoje vzdelávacie potreby? Ktoré zo vzdelávacích potrieb sú primárne a ktoré sekundárne (aktuálne, perspektívne, reálne)? Kto by mal určovať, ako budú uspokojené?* Vzdelávacia potreba je učiteľom vnímaná ako napätie medzi požadovanými výsledkami práce a hodnoteným reálnym výkonom. Vzdelávacie potreby nemusia byť totožné so vzdelávacími požiadavkami. To znamená, že nie vždy sa napríklad strategické potreby školy ako inštitúcie musia stotožňovať s tým, aké požiadavky považujú v danom momente učitelia za rozhodujúce vzhľadom na svoj

profesijný rozvoj. Tento rozpor sa môže vnímať ako konflikt predstáv vedenia školy a učiteľov ako realizátorov každodenných úloh v procese výchovy a vzdelávania. Vzdelávacie potreby učiteľa v kontexte potrieb školy sú výslednicou vzťahu, v akom vonkajšie/vnútorne podmienky a požiadavky vplývajú na kvalitu jeho výkonu, ktorý sa stáva predmetom hodnotenia. Rozpor medzi požiadavkami (štandardom) a hodnotením chápeme ako perspektívnu vzdelávaciu potrebu. Práve analýza vzdelávacích potrieb všetkých kategórií, podkategórií, špecializácií a pozícií v učiteľstve má byť použitá pri tvorbe profesijných štandardov a slúžiť ako východisko i kritérium pre tvorbu širokého spektra vzdelávacích programov. Možnosť tvorby programov rôznych druhov poskytovaného vzdelávania, prezenčných, dištančných i kombinovaných foriem vytvára dostatočný priestor. Celý systém musí byť veľmi flexibilný, aby dokázal pružne reagovať na vznikajúce potreby a pritom bol zárukou kvality.

## 6 Profesionálne kompetencie a profesionálne štandardy

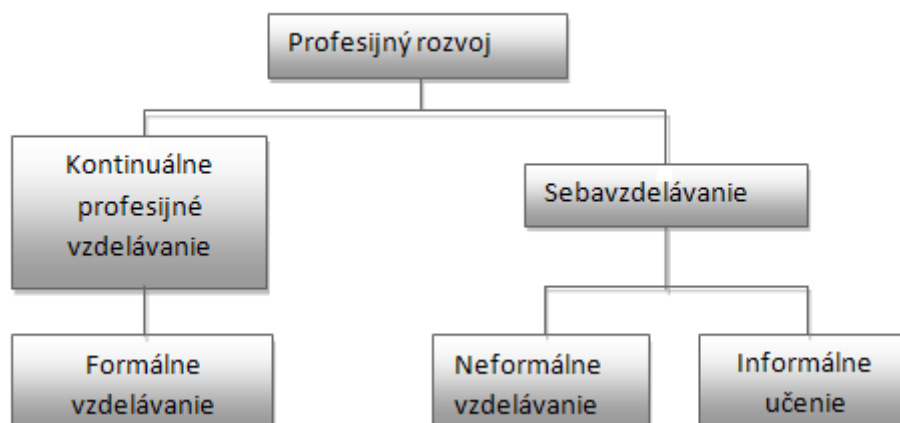
Pregraduálna príprava aj kontinuálny profesionálny rozvoj je nemožný bez prijateľného konsenzu o tom, aké sú očakávania od učiteľov a od ich práce v škole. Ide o model profesionálnych kompetencií formulovaných v podobe profesionálneho štandardu, ktorý svojou gradačnou funkciou zabezpečuje rozvoj profesionality každého učiteľa a je pilierom kariérneho systému. Gradácia profesionálnych kompetencií učiteľov nadväzujúca na systém ich prípravného vzdelávania so sebou prináša tvorbu profesionálneho štandardu, ktorý sa ako nový prvok postupne presadzuje v slovenskej pedagogickej terminológii, ale aj pedagogickej praxi. Vznik profesionálnych štandardov je vyústením práce odborníkov, ktorí vypracovali návrh modelu rozvoja profesionálnych kompetencií (Pavlov, I., 2009). Súbor profesionálnych kompetencií predstavuje aj výstupné požiadavky na adepta atestácie, ktoré by mal náležite preukázať. Práve otázku preukazovania osvojených profesionálnych kompetencií učiteľov je dnes potrebné koncepčne riešiť. V súčasnosti je model preukazovania kompetencií záverečnou prácou prekonaný. V súlade s trendmi v profesionálnom rozvoji bude nevyhnutné spracovať nové metódy dokazujúce dosiahnutie kompetencií (portfóliá obsahujúce napr. tematické plány výchovy a vzdelávania, učebné osnovy, písomné prípravy, scenáre výučby, videozáznamy, hodnotenia výučby od iných subjektov, hospitačné záznamy a pozorovacie systémy výučby, prípadové štúdie, demonštrácie kompetencií a iné). Procesy hodnotenia (overenia) osvojených (preukázaných) profesionálnych kompetencií predstavujú odborne a metodicky náročné postupy, na ktoré v súčasnosti nie sme pripravení.



Obrázok 2 Preukazovanie a hodnotenie splnenia profesionálneho štandardu

## 7 Formálne, neformálne, informálne aktivity v rozvoji profesionálnych kompetencií

Profesijný rozvoj učiteľov má v koncepte celoživotného učenia neinštitucionálnu, neformálnu dimenziu – **sebavzdelávanie** a dimenziu formálnu – **kontinuálne vzdelávanie**.



**Obrázok 3 Vzťahy v systéme celoživotného vzdelávania v učiteľskej profesii**

Profesijný rozvoj učiteľov sa uskutočňuje v mnohých vzdelávacích aktivitách, ktoré ho sprevádzajú a sú jeho výsledkom. Je príznačné, že najprv je legislatívne upravené (organizované) prostredie formálneho vzdelávania ako priestor podliehajúci pravidlám (účasti, druhov, foriem, atestácie, gradácia kariérnych stupňov, systém kreditov, štandardizácie kompetencií a pod.). Tieto postupy sú založené na pozitivistickom poňatí profesijného rozvoja cez diagnostikovanie problémov, potrieb, preskripciu zmien a následné porovnanie výkonov s normatívnymi cieľmi. Avšak tento priestor podľa názorov mnohých výskumníkov, ale najmä učiteľov nestačí pokryť ich potreby. Nemôžeme stotožňovať profesijný rozvoj (v širšom význame spontánne, dobrovoľné a neformálne aktivity) a kariérny systém, ktorý poskytuje a umožňuje formálne vyjadrenie týchto kvalít profesie na štyroch stupňoch. Dôsledkom nasýtenej „ponuky pre ponuku“ vyvolanú potrebou čerpať najmä zdroje ESF je „únava zo vzdelávania“. Výskumy uvádzajú, že len 10 % zmien v profesijnom výkone učiteľov je výsledkom formálnych vzdelávacích aktivít. Oveľa významnejší je priestor, ktorý nie je možné organizovať, predpísať, nariadiť a tento vyplýva z fenomenologickej paradigmy v profesijnom rozvoji založenej na individualizovanom, osobnostnom poňatí ako permanentná podpora učiteľom priam pri výkone ich práce (oblasť informálneho a neformálneho vzdelávania). Práve tento priestor má zásadný význam pre praktickú, skúsenostne orientovanú učebnú činnosť učiteľov. Slovensko rieši „formálny priestor“ vo vzdelávaní učiteľov, ale zanedbáva iné vážne oblasti podpory ich rozvoja. Tie pritom nie je možné z podstaty ich obsahu a procesov nadiktovať, ale je možné vytvoriť podmienky, v ktorých sa budú rozvíjať. Práve otázka, ako v rezorte nastaviť podmienky a podporu na uvoľnenie tvorivých aktivít učiteľov a ich sebarozvoj, je dnes kľúčová pre rozvoj škôl. Profesijný rozvoj je dnes zväčša orientovaný na rozvoj profesijných kompetencií – viazaných na nové ciele, obsahy, metódy, formy, prostriedky výučby, aby zodpovedali potrebám transformácie, škôl, uplatniteľnosti (zamestnateľnosti) žiakov v praxi. Vlastný profesijný rozvoj má aj funkciu profesionalizačnú v zmysle etiky profesie ako porozumenie spoločenským (politickým) požiadavkám a porozumeniu sebe, učiteľovaniu.

Kompetencie osvojované učiteľmi majú pre nich význam, ak sú prostriedkom na riešenie problémov vznikajúcich v práci – edukácii. Čím viac je učenie sa späté s prácou, tým efektívnejší je proces osobnostného a profesijného rozvoja učiteľa. Praktická skúsenosť učiteľa z vlastnej pedagogickej činnosti hrá rozhodujúcu úlohu v jeho profesijnom rozvoji a predstavuje aj dominantnú metódu prehlbovania profesijných kompetencií v kontexte života školy a školskej triedy. Zovšeobecnené poznatky a kompetencie vytrhnuté z kontextu

pedagogickej situácie nemôžu dosiahnuť tú efektívnosť ako učenie sa prostredníctvom skúseností. Učenie je potrebné budovať na princípe, že človek sa učí neustále, ale predovšetkým pri výkone vlastnej práce (school-based education – vzdelávanie založené na praxi školy), jej reflexii (individuálnej, kolegiálnej) spravidla za odbornej pomoci zvonku. Efektívny osobnostný a profesijný rozvoj nastáva, ak je učiteľ jeho aktívnym účastníkom a participuje (v tíme) na jeho projektovaní, realizácii a hodnotení. Spolupracujúci učitelia a ich potenciál sú považovaní za hlavný zdroj rozvoja školy, kam sa presúva aj ťažisko ich profesijného rozvoja – organizovaných i seba vzdelávacích aktivít. Učiteľova skúsenosť, spôsobilosť sebareflexie vlastnej osobnosti, jej hodnoty a postoje sú základnými premennými v tomto rámci. Ak má nastať komplexná zmena paradigmy profesijného rozvoja učiteľov, jej podstatou bude pochopenie procesov prebiehajúcich v individuálnej profesijnej štruktúre učiteľa ako jedinečnej osobnosti. (Pavlov, I. 2010).

#### **ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:**

- EURÓPSKA KOMISIA. 2011. *Zvyšovanie efektívnosti vzdelávania prostredníctvom profesijného rozvoja učiteľov*. Bratislava : Metodicko-pedagogické centrum, 2011. ISBN 978-80-8052-382-4
- EURÓPSKA KOMISIA. 2006. *Zabezpečenie kvality v príprave učiteľov v Európe*. Brusel : Eurydice, [cit. 2006-12-04]. Dostupné na <http://www.eurydice.org>
- KASÁČOVÁ, B. et al. 2006. *Profesijný rozvoj učiteľa*. Prešov : Metodicko-pedagogické centrum, 2006. ISBN 80-89055-69-9
- Koncepcia profesijného rozvoja učiteľov v kariérovom systéme*. 2007. Dostupné na <http://www.rokovania.sk/appl/material.nsf/0/0C16E62FCEADAE3CC12572C1002C6FAF?OpenDocument>.
- KORTHAGEN, F. et al. 2011. *Jak spojiť praxi s teorií : didaktika realistického vzdelávania učiteľů*. Brno : Paido, 2011. ISBN 978-80-7315-221-5
- MacBEATH, J. 2012. *Future of teaching profession*. University of Cambridge. LEADERSHIP for LEARNING. The Cambridge Network. ISBN 978-92-95089-93-8. Dostupné na [http://download.ei-ie.org/Docs/WebDepot/EI\\_Study\\_on\\_the\\_Future\\_of\\_Teaching\\_Profession.pdf](http://download.ei-ie.org/Docs/WebDepot/EI_Study_on_the_Future_of_Teaching_Profession.pdf).
- Oznámenie Komisie Európskych spoločností Rade a Európskemu parlamentu*. 2007. *Zlepšovanie kvality vzdelávania učiteľov*. Brusel 3.8.2007, KOM (2007) 392. Dostupné na [http://ec.europa.eu/prelex/detail\\_dossier\\_real.cfm?CL=sk&DosId=196058](http://ec.europa.eu/prelex/detail_dossier_real.cfm?CL=sk&DosId=196058).
- PAVLOV, I. 2002. *Profesijný rozvoj pedagogického zboru školy*. Prešov : Metodicko-pedagogické centrum, 2002. ISBN 80-8045-285-7
- PAVLOV, I. 2009. Profesijné štandardy majú zelenú.... In *Pedagogické rozhľady*. ISSN 1335-0404, 2009, roč. 18, č. 4., s. 20-21.
- PAVLOV, I. 2010. Môže profesijný zákon priniesť vyššiu kvalitu do práce našich učiteľov, škôl a výsledkov našich žiakov? In *Učiteľské noviny*. ISSN 0139-5769, roč. 58, č.4/5, 25.1.2010, s. 4-5.
- PÍŠOVÁ, M., DUSCHINSKÁ, K. et al. 2011. *Mentoring v učiteľství*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzita Karlova, 2011. ISBN 978-80-7290-589-8
- Zákon NR SR o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov. In *Zbierka zákonov 2009*, čiastka 113, č. 317, s. 2334 – 2361.

**Abstract:** *This article describes the current situation of the professional development of teachers in the Slovak Republic. It presents elements of the support system of the professional development (motivation, providers, methods of financing, training needs and programs, professional competencies and standards, methods and forms of studying), which are necessary for optimal functioning of the professional development of teachers.*

# PODSTATA, PREDMET A CIEĽ INKLUZÍVNEJ PEDAGOGIKY

Jana Balážová, 922 03 Šípkové 100

Bohatosť vzťahov je podmienkou života, dokonca aj vtedy, keď sú tieto vzťahy riskantné a ohrozujúce (Kratochvíl, 1995). Domnievame sa, že práve inkluzívna pedagogika môže našej spoločnosti pomôcť prežívať bohaté vzťahy – prekonať strach vstupovať aj do neštandardných, zo začiatku nie veľmi príjemných, príp. až riskantných a ohrozujúcich vzťahov – tvoriace ich hodnotný život, súčasťou ktorého je prijatie odlišnosti, akceptovanie rôznorodosti. Veď, ako píše Speck (In Horňáková, 2010), vďaka prijatiu a rešpektovaniu heterogenity máme viac príležitostí na poznávanie a objavovanie jedinečnosti iného človeka, viac možností na stretnutie sa s novými problémami, viac šancí na ich riešenia, ktoré sú zdrojom nového poznania a vzťahov.

Na základe Dohovoru OSN, a ako uvádza Lechta (2010, s. 29), inkluzívna pedagogika sa „zaoberá možnosťami optimálnej edukácie detí s postihnutím, narušením a ohrozením v podmienkach bežných škôl a školských zariadení“. Podobne aj v Českej republike, podľa Hájkovej a Strnadovej (2010, s. 12), inkluzívna pedagogika je „pedagogika presadzujúca otvorenú, individualizovanú a na individuálne schopnosti dieťaťa orientovanú podobu učebných procesov bez statických výkonných noriem a umožňujúcu zohľadňovanie špecifických vzdelávacích potrieb žiakov v heterogénnych učebných skupinách. Ako didakticko-metodické východisko presadzuje vnútornú diferenciaciu a individualizáciu vyučovania, otvorenosť vyučovania, orientáciu na obec a komunitu“. V Rakúsku Feyerer (2010) zdôrazňuje, že ľudia s „postihnutím“ nebudú vylučovaní z celkového vzdelávacieho systému. Ako píše Corbet (In Horňáková, 2006, s. 3), vo vzdelávacom systéme t.j. v bežných školách už nebude panovať koncept integrácie detí s „postihnutím“, vyjadrujúci slová „vstúp, ak sa môžeš prispôbiť“, ale koncept inklúzie, ktorý vyjadruje formulácia „vstúp, tu si cítime odlišnosti, tu môžeš byť taký, aký si ...“<sup>2</sup>.

Podstata inklúzie je problematická, pretože – ako píše Mani (2011) – spochybňuje spôsob, akým je súčasná spoločnosť štruktúrovaná (konkurenčnosť) a organizovaná (meritokracia), avšak – ako vyplýva z uvedeného – **podstatou inkluzívnej pedagogiky** je inklúzia – vzájomná akceptácia a snaha edukáciou (od počatia až po smrť – neskôr bližšie vysvetlíme) podporiť postupnú zmenu, smerujúcu k bezpodmienečnej akceptácii, k prijatiu *heterogenity*, ktorá je „základným kameňom“ inkluzívnej spoločnosti. Preto **predmetom inkluzívnej pedagogiky** je inkluzívna edukačná realita, jej procesy a konštrukty (vlastná teória, modely, plány, scenáre, prognózy, zákony, predpisy a iné teoretické výtvyry, ktoré nejakým spôsobom určujú alebo ovplyvňujú reálne inkluzívne edukačné procesy). Všeobecne by sme mohli povedať, že inkluzívna pedagogika sa zaoberá všetkým tým, čo (1) vytvára a determinuje inkluzívne edukačné prostredie, (2) procesmi, ktoré sa v tomto inkluzívnom prostredí realizujú, (3) výsledkami a efektmi tých procesov. Z toho vyplýva, že predmetom inkluzívnej pedagogiky je napríklad aplikácia inklúzie v edukácii, skúmanie podstaty a zákonitostí edukácie *heterogénnej* skupiny detí, žiakov, študentov, ale i dospelých; skúmanie toho ako pri edukácii podporiť spomínané prijatie heterogénnosti a ako úspešne edukovať heterogénnu skupinu<sup>3</sup>, a tak prispieť k budovaniu inkluzívnej spoločnosti. **Cieľom inkluzívnej**

<sup>2</sup> Podľa Rajskeho (2012) korene konceptu inklúzie siahajú do oblasti hodnotových a svetonázorových vzorcov myslenia a konania, ktorými sa implicitne definuje a identifikuje „západný“ človek.

<sup>3</sup> Napr. ako zabezpečiť vhodných edukátorov a iných odborníkov, ktorí prirodzene dokážu všetkým edukantom poskytnúť priestor na rozvoj podľa ich možností a schopností, ale aj kooperovať s ich rodinou, priateľmi a pod. bez rozdielu.



**pedagogiky** v teoretickej rovine je objasňovanie kľúčových pojmov (inkluzívna pedagogika, teória inkluzívnej pedagogiky, výskum inkluzívnej pedagogiky, inkluzívna edukácia, inkluzívne prostredie, inkluzívne edukačné procesy, subjekt a subjekt inkluzívnej edukácie, obsah inkluzívnej edukácie a iné), na základe ktorých je možné konštruovať vlastné teórie, metodológie výskumu, spracovávať/navrhovať praktickú realizáciu inklúzie v edukácii – inkluzívnej edukácie s dôrazom na transdisciplinárny prístup, súčasťou ktorého je aj transdidaktický prístup (Lechta, 2012).

Praktická realizácia inkluzívnej pedagogiky sa uskutočňuje vďaka edukácii, t.j. inkluzívnej edukácii. Ide o výchovu v širšom zmysle (výchovu i vzdelávanie), zameriavajúcu sa na všetkých ľuďoch tvoriacich súčasnú spoločnosť – nielen na deti a mládež, ale aj na počaté deti a dospelých ľudí. Jej ciele vyplývajú z podstaty inklúzie, ktorej základom sú snahy o „humanizáciu“ a „demokratizáciu“, smerujúce k zmene súčasných predstáv a štruktúr tak, aby sa diferencie medzi jednotlivcami vnímali ako norma (Klein, 2005, 2010). Čo však nie je jednoduché, rýchla cesta nie je možná. Ide o dlhodobé úsilie, vyžadujúce si trpezlivosť, postupnosť. Z toho dôvodu je prirodzené, že ani osemnásť rokov po Salamanke sa inkluzívna edukácia ešte nerealizuje vo všetkých krajinách. Oravcová (2006) píše, že tento zdĺhavý proces musí vyrásť zdola. Zahŕňa namáhavú prácu na viacerých úrovniach, napr. rodiny, školy, poradcov a úradníkov, ktorí ovplyvňujú stratégiu a rozhodovanie.

#### **ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:**

- FEYERER, E. Transformácia integrácie na inklúziu – všeobecné tendencie. In LECHTA, V. (ed.) *Transdisciplinárne aspekty inkluzívnej pedagogiky*. Trnava : EMITplus, 2010. ISBN 978-80-970623-2-3. S. 54-60
- HÁJKOVÁ, V., STRNADOVÁ, I. 2010. *Inkluzivní vzdělávání*. Praha : Grada Publishing, 2010. 216 s. ISBN 978-80-247-3070-7
- HORNÁKOVÁ, M. 2006. Inklúzia – nové slovo, alebo aj nový obsah? In *Efeta*. ISSN 1335-1397, 2006, roč. 16, č. 1. s. 2-4.
- HORNÁKOVÁ, M. 2010. Nebyť normálny je normálne. In LECHTA, V. (ed.) *Transdisciplinárne aspekty inkluzívnej pedagogiky*. Trnava : EMITplus, 2010. ISBN 978-80-970623-2-3. S. 107-112.
- KLEIN, F. 2005. Podnety k integrácii a inklúzii postihnutých ľudí. In *Efeta*. ISSN 1335-1397. 2005. roč. 15, č. 2. s. 2-3.
- KLEIN, F. 2010. Pojem normalizácia ako orientácia pre transdisciplinárnu inkluzívnu pedagogiku. In LECHTA, V. (ed.) *Transdisciplinárne aspekty inkluzívnej pedagogiky*. Trnava : EMITplus, 2010. ISBN 978-80-970623-2-3. S. 40-45.
- KRATOCHVÍL, Z. 1995. *Výchova, zřejmost, vědomí : základní pojmy a představy výchovy*. Praha : Herman & synové, 1995. 194 s. ISBN 80-238-0473-1
- LECHTA, V. 2010. Inkluzivní pedagogika – základní vymezení. In LECHTA, V. (ed.) *Základy inkluzivní pedagogiky*. Praha : Portál, 2010. ISBN 978-80-7367679-7. S. 20-41.
- LECHTA, V. 2012. Úspešnosť verus neúspešnosť inklúzie z transdidaktického aspektu. In LECHTA, V. (ed.) *Výchovné aspektu inkluzívnej edukácie a ich dimenzie*. 2012. V tlači.
- MANI, R. 2011. Rebuilding an inclusive political community after war. In AZZOPARDI, A. Special issue editorial: creating inclusive communities In *International Journal of Inclusive Education*. Vol. 15, No. 1, 18 February 2011, s. 1-4. [online]. [citované 20.04.2011]. Dostupné na internete: <[http://pdfserve.informaworld.com/165146\\_933644400.pdf](http://pdfserve.informaworld.com/165146_933644400.pdf)>.
- ORAVCOVÁ, D. 2006. Päť dní v Prahe. Slnečnica. 2006. roč. 10, č. 1. s. 9. [online]. Dostupné na : ><http://www.downovsyndrom.sk/sds/files/marec2006tlac.pdf><.



# PREDŠKOLSKÁ VÝCHOVA A VZDELÁVANIE VO ŠVÉDSKU (VÝSTUP Z ODBORNEJ ZAHRANIČNEJ STÁŽE)

Elena Jahodjarová, ZŠ s MŠ Podzávoz 2739, Čadca  
Helena Záborská, SMŠ Lienka, J. Lettricha 2, Martin

***Anotácia:** V príspevku sú prezentované informácie z odbornej stáže pre účastníkov národného projektu Vzdelávanie pedagogických zamestnancov materských škôl ako súčasť reformy vzdelávania, zamerané na získavanie konkrétnych skúseností z oblasti predškolskej výchovy a vzdelávania vo Švédsku v materskej škole s Reggio Emilia prístupom*

***Kľúčové slová:** predškolská výchova a vzdelávanie, Reggio Emilia prístup*

V dňoch 23. - 28.9.2012 sme sa zúčastnili odbornej stáže pre účastníkov národného projektu „Vzdelávanie pedagogických zamestnancov materských škôl ako súčasť reformy vzdelávania“, zameranej na získavanie konkrétnych skúseností z oblasti predškolskej výchovy a vzdelávania. Odbornej stáže sa zúčastnilo 8 pedagogických zamestnankýň na rôznych úrovniach pôsobenia v materských školách (ďalej MŠ) - riaditeľky, zástupkyne, učiteľky.

Odbornú zahraničnú stáž po organizačnej stránke zrealizovalo Metodicko-pedagogické centrum Bratislava a po odbornej stránke sa na jej príprave a realizácii podieľali prof. Pupala, a doc. Kaščák, ktorí pripravili program stáže – od teoretických odborných seminárov na Štokholmskej univerzite až po názorné a praktické príklady a prezentácie pri návštevách predškolských zariadení a Pedagogicko-dokumentačného centra v Štokholme.

V prvý deň odbornej stáže sme sa stretli s prof. Gunillou Dahlberg, ktorá je medzinárodne uznávanou odborníčkou v oblasti predškolského vzdelávania a tiež jednou z vedúcich osobností v zavádzaní Reggio Emilia prístupu do predškolského vzdelávania vo Švédsku. Vo svojej prednáške nás uviedla do kurikula škandinávskych krajín a priblížila nám základné ideí a históriu vzniku predškolského vzdelávania v školách s filozofiou Reggio Emilia. Švédske národné kurikulum je rámcovým dokumentom. Rieši hlavne koncepčné otázky práce predškolských inštitúcií a predškolského vzdelávania. Stanovuje hlavné ciele vzdelávania, úlohy, ktoré má materská škola plniť, požiadavky na prácu pedagógov. Problém vlastného vzdelávacieho obsahu nerieši, len stručne charakterizuje očakávané výstupy. Jeho základom je demokracia vo všetkých aktivitách, pričom dôraz sa kladie na hru, ako dieťaťu najprirodzenejší spôsob spoznávania okolitého sveta. Je postavený na troch základných hodnotách: na právach dieťaťa, na rovnosti pohlaví a vzdelávaní pre trvalo udržateľný rozvoj. Filozofia Reggio Emilia má svoj pôvod v okolí talianskeho mesta Reggio Emilia, kde sa pedagógovia spolu s rodičmi po skončení 2. svetovej vojny zamýšľali nad tým, akých ľudí chcú zo svojich detí vychovať. Vedúcou osobnosťou bol taliansky pedagóg Loris Malaguzzi, ktorý celý svoj život zasvätil práci s deťmi. Po trpkých skúsenostiach z vojny rozhodli sa deti vychovávať v slobodnejšej atmosfére a založiť vzdelávanie na objavovaní. Poslušnosť už nebola u detí prvoradá, pretože v kontexte povojnovej situácie sa z poslušných detí môžu stať poslušní vojaci. Snažili sa deťom porozumieť, načúvať ich potrebám a záujmom, podporovať ich myslenie, uvedomovali si dôležitosť ich vzdelávania na týchto princípoch už od skorého detstva, lebo ak rozmyšľáme o týchto princípoch v MŠ, môže to mať vplyv aj na ich ďalšiu vzdelávaciu kariéru. Často museli svoje metódy a postupy obhajovať voči politickému a ideologickému tlaku z vonku. Ale ich základné nazeranie na dieťa: „Deti sú plné nápadov. Keď ich obmedzujeme, obmedzujeme seba.“, je stále aktuálne a inšpirujúce.

Na učenie sa zamerali ako na proces so základnými črtami:

- solidarity v učení – učiteľ rešpektuje dieťa ako rovnocenného partnera, dieťa je ako bytosť zvedavé, tvorivé, túži po interakcii a komunikácii s ostatnými a je spoluvorcom vzdelávacieho procesu, učiteľ je pozorovateľom a sprievodcom deťom v objavovaní a učení,
- multimodality - pretože ako povedal Malaguzzi - deti sa vyjadrujú 100 jazykmi, ale počas vzdelávania 99 z nich stratia. Prezentácia konceptov a hypotéz sa tvorí v rozmanitých formách, pričom využitie výtvarného prejavu dieťaťa ako symbolického jazyka k vyjadreniu pochopenia sveta je neoddeliteľnou súčasťou projektovej práce,
- multikulturalizmu – schopnosť chápať hodnoty v kultúrnej rozmanitosti. Materská škola je miestom, kde sa stretávajú rôzne sociálne a kultúrne skupiny, ktoré túto schopnosť môžu posilniť a môžu prispieť k schopnosti detí chápať a vcítiť sa do hodnôt druhých,
- dokumentovanie procesu učenia sa dieťaťa a pokroku v jeho vývoji,
- podnetné prostredie ako jeden z učiteľov, ktoré samotné ponúka deťom možnosti na objavovanie všetkého, čo ich zaujíma.

Z tejto koncepcie vychádzala aj prof. Dahlberg, keď v rokoch 1993-1997 začala pracovať na vytváraní sietí MŠ Reggio Emilia. Stala sa líderkou malých skupín, ktoré sa stretávali raz za týždeň a zbierali skúsenosti z týchto MŠ, čo sa stalo základom pre tzv. Štokholmský projekt – sieť MŠ Reggio Emilia v Štokholme.

Profesorka Dahlberg označila filozofiu Reggio Emilia ako „spôsob myslenia“, ktorým sa nie naraz, ale krôčik po krôčiku každý, koho tento prístup k predškolskému vzdelávaniu nadchne, môže k nemu približovať. Reggio Emilia nie je model s presne definovanými metódami (ako Waldorf alebo Montessori), učiteľovi dáva možnosti, ako cez vlastné skúsenosti a sebareflexiu porozumieť dieťaťu a prehĺbiť jeho zvedavosť a schopnosť tvoriť teóriu o okolitom svete.

Poobedňajší program 1. dňa pokračoval návštevou materskej školy Katarina Västra, ktorá sa nachádzala na jednom zo štokholmských sídlisk. Táto materská škola je jednou zo škôl s Reggio Emilia prístupom, ktorá spolupracuje vo výskumnom projekte. Materskú školu navštevuje 75 detí, sú rozdelené na troch poschodiach do troch vekových kategórií. Na každom poschodí sa nachádzalo viacero miestností, s ktorých každá mala svoje špecifické zameranie. Pracovňa riaditeľa sa nachádzala v otvorenom priestore, kam mal prístup každý, kto do škôlky prichádza, vrátane detí, čím sa demonštruje otvorenosť vedenia voči rodičom, deťom i návštevníkom MŠ. Hodnoty, na ktorých MŠ stavia tak, ako ich odprezentoval riaditeľ MŠ, sú: subjektivita ako právo byť a meniť sa, reciprocita ako právo byť vo vzájomnom vzťahu s ostatnými, participácia ako právo ovplyvňovať druhých a zároveň byť ovplyvňovaný druhými, byť solidárny a súcitný k druhým, byť súčasťou niečoho, skúmavosť ako právo na otázky i údiv, kreativita ako právo tvoriť a modifikovať a učenie ako právo skúmať, konštruovať a vynaliezať. Prostredie MŠ je rozdelené do rôznych štúdií a ateliérov (hudobné, výtvarné, IKT), vedených odborníkmi pre dané oblasti a podporujúcich bádanie, experimentovanie a kreativitu. Prostredie, materiál a aktivity sú navrhnuté tak, aby deti mohli pracovať, tvoriť a učiť sa spoločne. Všetky materiály a pomôcky, vrátane hudobných nástrojov sú voľne deťom k dispozícii a umiestnené tak, aby deti na všetko dosiahli. Ich organizácia sa neustále mení podľa aktuálnej potreby.

Program druhého dňa pokračoval návštevou školského úradu Skarpnäck, pod ktorý spadalo 38 MŠ. Slúži ako poradenské centrum pre učiteľov štátnych MŠ. Zamestnáva 2 učiteľov z oblasti umenia, ktorí spolupracujú s učiteľmi MŠ a organizujú rôzne kurzy a workshopy a 3 učiteľky pre deti so špeciálnymi potrebami. Učiteľky alebo riaditeľky MŠ sa s nimi kontaktujú podľa vlastnej potreby. Aktuálne sú prizývaní aj externí pracovníci (tanečník, hudobník ...) Školský úrad je aj dokumentačným strediskom, kde sa sústreďuje dokumentácia z MŠ. Mali sme možnosť nahliadnuť do dokumentácie, ktorá zachytávala realizáciu jedného z celoročných projektov pre deti a dozvedieť sa, ako sa takéto projekty pripravujú a čo je ich

podstatou. Takto koncipovaný školský úrad ako metodicko-poradenské centrum významne prispieva k rozvoju profesionálnych kompetencií učiteľov predprimárneho vzdelávania, k ich vzájomnej kooperácii, umožňuje im kvalitnú teoretickú a praktickú prípravu projektov, seriózne štúdium a výmenu skúsenosti. Je strediskom pre možný výskum a tvorbu rôznych výstupov.

Popoludní sme navštívili druhú MŠ s Reggio Emilia prístupom – MŠ Sapbubblan, kde sa nám venovali dve z učiteľiek. Vo svojej prezentácii nás oboznámili s denným poriadkom MŠ, ktorý bol zväčša rovnaký, ako v našich MŠ. Pokiaľ ide o organizáciu, 5 materských škôl, vrátane tej, ktorú sme navštívili, je riadených 1 riaditeľom. Ten má k dispozícii 1 asistenta, 1 pedagogického poradcu, 2 učiteľov z oblasti umenia, s ktorými učelia konzultujú projekty a 1 inštruktora pre novoprijatých zamestnancov. Pri plánovaní svojej vzdelávacej činnosti vychádzajú z národného kurikula, ktoré rozpracujú do celoročného projektu a niekoľkých menších projektov. Tieto projekty sú hĺbkovými projektmi, podnecujúcimi deti k novým objavom, experimentom, učeniu, hrám a záverom, ktoré si môžu následne opäť overiť. Sú nasmerované na dieťa, jeho záujmy a často sa k téme vracajú, aby mohli pridať nové postrehy. Počas projektovej práce učiteľky pomáhajú deťom určiť smer ich učenia, spôsoby, akými bude skupina témy skúmať, sú deťom sprievodcami i pozorovateľmi ich objavov. Spolupracujú medzi sebou navzájom i s deťmi. Pozorne ich počúvajú, pozorujú a dokumentujú prácu dieťaťa i celej skupiny a snažia sa vyvolať a stimulovať ich myslenie. Dokumentácia v ich ponímaní je vlastne podrobné zachytávanie procesu učenia sa dieťaťa rôznymi formami – zaznamenaním toho, čo dieťa alebo skupina detí pri činnosti povedala, ako postupovali, môže to byť aj fotodokumentácia alebo videozáznam. Dokumentácia práce jednotlivých detí je vlastne portfóliom (aj keď voči tomuto pojmu sa vo Švédsku vymedzujú, pretože portfólio vo všeobecnom ponímaní je súborom prezentovaných ukážok práce – fotografií, kresieb ap. , ale oni sa pri dokumentácii práce dieťaťa nezameriavajú na konečný výsledok ale na proces, ako sa k nemu dieťa dopracovalo, často obsahuje citáty, čo dieťa povedalo, ako rozmýšľalo, ako spolupracovalo s ostatnými s pod.) Takáto dokumentácia podáva hodnotné informácie o pokroku a vývoji v učení dieťaťa rodičom, učiteľom i samotným deťom. Sebareflexia učiteľov o ich učení a vyučovaní je neoddeliteľnou súčasťou ich práce. Vystavovanie prác z projektov detí dotvára prostredie a zároveň atmosféru MŠ.

V tretí deň stáže sme dopoludnia spolu s prof. Dahlbergom navštívili veľvyslanectvo SR vo Švédsku a popoludní sme sa na Katedre výskumu detstva a mládeže na Štokholmskej univerzite zúčastnili seminára o vzdelávaní učiteľov a výskume vo Švédsku. Pri prezentácií prednášky na túto tému sme sa dozvedeli, aký je prístup pedagogických katedier k vzdelávaniu učiteľov pružný. Veľký dôraz sa kladie na absolvovanie 1,5 ročnej praxe ešte pred ukončením štúdia. Tento odbor sa tu študuje 7 semestrov a končí bakalárskym titulom. V štúdiu sa uplatňuje bádateľský prístup a kooperatívne učenie. V porovnaní s našimi pomermi ho študuje viac mužov.

Nepochybne veľkým prínosom pre nás boli metodické semináre a kolokviá, ktoré viedli prof. Pupala a doc. Kaščák. Na nich sme spoločne komentovali a diskutovali aktuálne poznatky, informácie a dojmy. Lídri tejto stáže naše komentáre usmerňovali do širších súvislostí, čo nám pomáhalo flexibilnejšie sa orientovať v jednotlivých diskutovaných problematikách. Vyjadrovali sme sa k návrhom a odporúčaniam pre edukačnú prax predprimárneho vzdelávania v SR, k návrhom na inovatívne stratégie pre ďalšie vzdelávanie pedagogických zamestnancov materských škôl a návrhom na optimalizáciu riadiacej praxe materských škôl. Analyzovali a porovnávali sme švédske prístupy so slovenským a tiež sme ich konfrontovali s našimi podmienkami.

Je mnoho aspektov, ktoré sú uplatňované aj vo Švédsku, aj u nás. Sú to moderné pedagogické prístupy, teórie a stratégie. Kým vo Švédsku sú tieto realizované v každodennej praxi, u nás sa stretávame s obmedzeniami rôzneho, najčastejšie byrokratického charakteru

a nejednotnosti pri riešení širokého spektra problémov, ktoré sa vyskytnú v každodennej realite materských škôl. Presvedčili sme sa, že v našich materských školách máme kvalitný potenciál, či už v materiálnom vybavení alebo v odborne zdatnom profesijnom zabezpečení. Chýba nám však tá myšlienka slobody, ktorú sme počas nášho pobytu vo Švédsku cítili. My o nej hovoríme, tam ju žijú každý deň. A začínajú už v materských školách. Švédsky projekt nás oslovil pozitívne. Budeme radi, ak sa nám v našom užšom či širšom okolí podarí prezentovať ho v jeho najpodstatnejších bodoch tak, aby sme zrozumiteľne obsiahli široký záber tejto stáže. Účastníčky tejto stáže majú ambície stretnúť sa a vymeniť si svoje skúsenosti o tom, ako sa nám Štokholmský projekt darilo prezentovať a s akým ohlasom bol prijatý.

Literatúra odporúčaná prof. Dahlbergom:

EDWARDS, C., GANDINI, L., FORMAN, E. G. *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Approach Advanced Reflections*, Second Edition, (1998)

BJØRNÅVOLD, J. *Making Learning Visible : Identification, Assessment and Recognition of Non-formal Learning in Europe*, (2000)

VECCHI, V. *Art and Creativity in Reggio Emilia: Exploring the Role and Potential of Ateliers in Early Childhood Education*, (2010)

DAHLBERG, G., MOSS, P., PENCE, A. R. *Beyond Quality in Early Childhood Education And Care: Languages of Evaluation*, (2007)

**Summary:** *The article presents information from professional training for the participants of the national project Education of teaching staff of kindergartens as a part of educational reform, aimed at obtaining practical experience in the field of early childhood education in Sweden in kindergarten with Reggio Emilia approach*

## V ŠĽAPAJACH OTCA DETSKEJ LITERATÚRY

**O interpretácii umeleckého textu č. 26 : transformácia detského aspektu a recepčná  
prax. Nitra : Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Filozofická fakulta, 2011, 332 s.  
ISBN 978-80-8094-925-9**

**Lucia Kozáková, Filozofická fakulta, Univerzita Komenského v Bratislave**

Počiatky zborníka *O interpretácii umeleckého textu* siahajú až do roku 1968. Odvtedy Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre obohatila umeleckú literatúru a preklad o mnohé podnetné témy a príspevky. Ten posledný je výstupom z medzinárodnej vedeckej konferencie *Transformácia detského aspektu a recepčná prax* organizovanej na počesť profesora, ktorého meno sa právom spája s označením zakladateľ teórie detskej literatúry na Slovensku - Jána Kopála.

Hoci by sa mohlo zdať, že prof. Kopál položil základy, na ktorých nik nestavia, opak je pravdou. Dôkazom je aj tento rozsiahly zborník, prehľadne rozdelený do štyroch tematických okruhov. Prvý je venovaný úvahám nad súčasným stavom kultúry pre deti a mládež na Slovensku (M. Žilková) i v Čechách (S. Urbanová).

Nasleduje druhá, najrozsiahlejšia časť s názvom „Transformácia detského aspektu v literatúre pre deti a mládež“, v ktorej sa autori príspevkov dotkli špecifík jednotlivých žánrov literatúry pre deti: kresťanská tvorba (J. Gallik), umelecko-náučné knihy (H. Lavičková), riekanky (Z.

Kováčová), „vtáčie“ rozprávky (G. Magalová), rómske postavy a motívy (B. Hlebová, R. Rusňák, Z. Stanislavová), Andersenove rozprávky (M. Čechová). Tieto analýzy sú popretkávané štúdiami o rodových stereotypoch v poézii pre deti (I. Hostová), vplyve paratextov na detského čitateľa, zmenami v španielskej detskej literatúre 20. storočia, recepcii série Harry Potter (M. Vančo) či úvahou nad stieraním hraníc medzi literatúrou pre deti a dospelých (M. Šubrtová).

V tretej časti sa Z. Belková, G. Kapusta a E. Kováčová venujú vplyvu televíznych programov a reklám na rozvoj dieťaťa. A. Mitrová sa zamýšľa nad zmenami detského aspektu v drámach a V. Moravčíková vyzdvihuje prínos mediálnej výchovy na školách.

Publikáciu uzatvárajú štúdie polemizujúce o postavení prekladovej literatúry v kontexte národnej literatúry. Po analýze prenosu vlastných mien do cieľového textu (S. Gálová) nasledujú príspevky od významných osobností v oblasti prekladu na Slovensku – E. Gromovej, A. Keníža a M. Kiššovej.

Na konferencii *Transformácia detského aspektu a recepčná prax* skutočne odznelo veľa podnetných príspevkov a aj vďaka editorke Marte Žilkovej sú v knižnej podobe dostupné širokej verejnosti. Za jedinou slabinu považujeme niektoré anglické abstrakty, ktoré mierne znižujú úroveň tejto vysoko hodnotnej publikácie. Tieto nedostatky však výrazne prevyšuje široká škála dotknutých tém, počnúc od slovenských diel pre deti, cez prekladovú literatúru, až po postavenie mladého čitateľa v dnešnej spoločnosti.

Ján Kopál sa vydal nepreskúmaným chodníkom do sveta detí a naspäť sa vrátil ako otec teórie detskej literatúry na Slovensku. Hmatateľným dôkazom jeho cenného literárneho a vedeckého odkazu je aj tento zborník, ktorého rozsiahlosť a rozmanitosť tém sú zárukou toho, že výskum tvorby pre deti a mládež neúfícha a našiel svojich pokračovateľov.

## KULTÚRA HOVORENÉHO PREJAVU

**SABOL, J. – BÓNOVÁ, I. – SOKOLOVÁ, M.: Kultúra hovoreného prejavu. Prešov : Prešovská univerzita v Prešove, Filozofická fakulta, 2006. 255 s. ISBN 80-8068-398-0**

**Ivica Hajdučeková, Filozofická fakulta, Univerzita Pavla Jozefa Šafárika, Košice**

Hovorený prejav sa v súčasnej jazykovej kultúre stáva naliehavým problémom. Nespisovnosť, nekultúrnosť jazykového prejavu máme každodenne na očiach už aj vďaka masmédiám, ktoré sú liahňou prehreškov voči normám spisovného jazyka. Negatívne nápomocná je aj printová sféra, ba ani reklamné spoty či billboardy nezaostávajú. Hovorené, dokonca aj písmom fixované deformácie sú dokladom akejsi prechodnej fázy, v ktorej, veríme, neustrnieme, veď optimisticky naladení sú aj jazykovedci. Od používateľov národného jazyka si však ono „časotrasovisko“ vyžaduje pevné (po)vedomie noriem, a to už nielen ortografických a ortoepických, ale aj ortofónických, ktorých formovanie prebieha ešte v školských laviciach.

Vieme, že v školskej praxi aj z časových dôvodov a obsahovej preťažnosti hodín slovenského jazyka sa priestor na nenásilné, ale cielené pestovanie hovoreného jazyka ťažko hľadá. Niekedy chýba vhodne predstretá inšpirácia. A práve o nej chceme hovoriť, keď do pozornosti dávame vysokoškolskú učebnicu *Kultúra hovoreného prejavu*, ktorú v roku 2006 publikoval autorský kolektív Ján Sabol – Iveta Bónová – Miloslava Sokolová. Medzitým časom overená učebnica svojou premyslenou koncepciou ponúka možnosti praktického využitia aj na nižších stupňoch vzdelávania. Úsilie autorskej trojice sa opieralo o požiadavku funkčnosti hovorenej reči, ktorá, ako pripomína J. Sabol v podkapitole *Jazyk ako hodnota*: „... ak má uspokojujúco spĺňať svoju základnú funkciu: byť dobrým a presným komunikačným

prostriedkom – musí v najvyššej miere rešpektovať vnútorné zvukové zákonitosti jazyka, jeho normu.“ (s. 12)

V kapitolách podopretých jazykovednými poznatkami z pera J. Sabola, navyše s využitím bohatého príkladového materiálu, zostaveného I. Bónovou a M. Sokolovou, možno nájsť nie jednu úlohu na precvičenie chybného javu. Jednotlivé state pracujú (aj) s didakticky priezračným definovaním základných pojmov lingvistickej terminológie so zameraním na spisovnú výslovnosť a jazykovú kultúru, zvukovú sústavu slovenčiny a ortoepickú prax.

Širšie koncipovaná druhá kapitola, venujúca sa segmentálnym a suprasegmentálnym podsystémom, ponúka úlohy a cvičenia na ustálenie napr. správneho využitia a návyku výslovnosti diftongov, slabikotvorných spoluhlások a ich alternácií, neutralizácie kvantity, ale aj výslovnosti konsonantov f – v a ch – h, zdvojených spoluhlások či znelostnej asimilácie, nevynímajúc ani modulačné návyky, podmieňujúce zrozumiteľnosť a pôsobivosť hovoreného prejavu. V metodicky pregnantne uchopených úlohách a cvičeniach s využitím úroveň špecifického, ale aj nešpecifického transferu a v jasne formulovaných pokynoch (vyslovte, analyzujte, odôvodnite, pozorujte, vyznačte, porovnajte a pod.) sa naplňujú nielen kognitívne, afektívne, ale aj psychomotorické ciele (Vyčleňuje ich a pojmovo vymedzuje napr. E. Petlák vo *Všeobecnej didaktike* (Bratislava: Iris, 2004). Ide o posun v odbornom vymedzení zaužívanej formulácie motorických cieľov, zameraných predovšetkým na pohybové zručnosti a návyky, aj na psychické aspekty vyučovania (v oblasti jazyka napr. nácvik správnej výslovnosti, modalít a pod.) výučby, a to v duchu súčasného trendu komunikatívnej koncepcie vo vyučovaní slovenského jazyka. Na aktualizáčnom potenciáli učebnice sa v nemalej miere podieľajú zvolené texty, ktoré zodpovedajú stanovenému didaktickému cieľu, ale majú na zreteli aj príjemcov. K technicky náročnejšej fonetickej transkripcii nechýba ani kľúč. Inšpiratívnym podnetom spomedzi nich sú jazykové okienka I. Bónovej, ktoré zachytávajú dodnes nezvládnuté, akoby „dedičné“, ortoepické, morfológické, lexikálne, ale aj syntaktické javy. Ponúkajú alternatívnu formu pestovania jazykovej kultúry, ktorá z našich školských rozhlasov, rovnako aj zo stránok študentských časopisov, pod tlakom rôznych okolností nebadane vymizla. Ale možno si len žiadajú inovovať formu.

Učítelia, masmediálni pracovníci, ale aj ďalší aktívni používatelia hovorenej podoby slovenského jazyka si môžu z učebnice vyberať. Námetov na kreatívne využitie je v nej dost.

## **KOMUNIKAČNÁ VÝCHOVA – INOVATÍVNE A KONCEPČNE**

### **Inšpiratívna koncepcia prípravy a realizácie výukových materiálov na podporu komunikačnej výchovy vo výučbe materinského jazyka a literatúry**

**Róbert Borbély, Fakulta humanitných vied, Univerzita Mateja Bela, Banská Bystrica**

Aktuálne prebiehajúca kurikulárna reforma školstva, na Slovensku a v Čechách, kladie do popredia novú podobu vzdelávania v spoločnosti rýchleho rozvoja technológií a neustále sa meniacich informácií. Cieľom vyučovania sa má stať nadobúdanie takých kompetencií a spôsobilostí s nadčasovým významom, ktoré umožnia žiakom riešiť špecifické požiadavky, úlohy a problémy privátneho a spoločenského charakteru. Značná pozornosť sa pritom venuje rozvíjaniu a prehľbovaniu kompetencií v oblasti komunikačnej a mediálnej výchovy. Vzdelávacia oblasť – Jazyk a komunikácia získava v systéme súčasného vzdelávania centrálnu postavu, keďže vytvára aj základ (zručnosti, postoje, kompetencie) na zvládnutie ďalších vyučovacích disciplín. Najmä materinský jazyk je významným nástrojom na poznávanie, vyjadrovanie myšlienok a vôľových postojov, pocitov a nálad, umožňuje dorozumievanie a pomáha vnímať hodnotu umeleckých diel. Významne sa preto podieľa na

premostení školskej výchovy a vzdelávania so skutočným životom a jeho realitou (nevyhnutné spojenie – teória a prax). Práve tvorivým písaním a distingvovaným rečovým prejavom na hodinách jazyka a literatúry sa žiak plánovito pripravuje na aktívnu účasť na kultúrnom a spoločenskom živote.

V súvislosti s reformnými zmenami vrcholí v tomto roku (2012) na Pedagogickej fakulte Univerzity Palackého v Olomouci zaujímavý projekt „*Príprava a realizace výukových materiálu pro podporu komunikační výchovy rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání ve výuce českého jazyka a literatury na základních školách a víceletých gymnáziích*“. Jeho cieľom je vytvoriť hodnotné penzum výukových a metodických materiálov na podporu zvýšenia čitateľskej gramotnosti, rozširovania slovnej zásoby žiakov, rozvíjania techník hovoreného prejavu, schopnosti vecnej argumentácie, ako aj uplatňovania vhodných verbálnych a neverbálnych prostriedkov. Súčasťou komplexného zámeru je aj organizácia tvorivých dielní, seminárov a konferencií s praktickými inšpiráciami pre odborníkov, učiteľov i študentov. Osvojené komunikačné či prezentačné schopnosti a zručnosti si môžu žiaci českých škôl otestovať v unikátnom výstupe projektu, ktorým je rečnícka súťaž „*Mladý Demosthenes*“. Účastníci preukazujú svoje kompetencie a dispozície vo formulovaní vlastných myšlienok, v argumentácii, vo výbere lexikálnych prostriedkov, v ovládaní suprasegmentálnych javov či neverbálnych prejavov.

Napriek všeobecne deklarovaným cieľom vzdelávacích programov a ich postupnému praktickému uplatňovaniu, chýba komunikačnej výchove i naďalej jasná dlhodobější koncepcia, širšia paleta metodicko-didaktických návodov, tvorivé výučbové modely s pracovnými listami a námetmi pre prax. Invenčný český projekt je vo svetle uvedeného veľmi produktívnym počínom hodným napodobňovania a ďalšieho rozvíjania. Jeho inšpiratívne výsledky a materiály sú pravidelne aktualizované na oficiálnych internetových stránkach: [www.komunikacnivychova.cz](http://www.komunikacnivychova.cz).

## ZBIERKA ÚLOH Z MARKETINGU PRE SŠ

**KITA, P., JURKOVIČOVÁ, L., KOVÁČOVÁ, N.: Zbierka úloh z marketingu pre stredné školy. Bratislava: EKONÓM, 2011. ISBN 978-80-225-3233-4**

Na jeseň 2011 vyšla vo vydavateľstve EKONÓM publikácia s názvom Zbierka úloh z marketingu pre stredné školy. Autori publikácie doc. Ing. Pavol Kita, PhD. vedúci autorského kolektívu, Ing. Mgr. Lujza Jurkovičová, PhD. a Ing. Natália Kováčová pôsobia na Obchodnej fakulte Ekonomickej univerzity v Bratislave.

Zbierka úloh je určená na výučbu, opakovanie a precvičenie učiva z predmetu marketing. Môže slúžiť aj ako pomôcka na prípravu začínajúceho podnikateľa, ktorý je absolventom strednej odbornej školy. Zbierka umožňuje študentom zvládnuť základy marketingového a ekonomického myslenia a pochopenie podstaty marketingových činností v podniku.

Zbierka úloh je rozdelená na dvanásť tematicky usporiadaných kapitol – Marketing, Marketingové prostredie, Nákupné správanie spotrebiteľov, Marketingové plánovanie, Marketingový informačný systém, Segmentácia trhu, Produkt, Cena, Marketingová komunikácia, Distribúcia, Marketing predajne a Osobný predaj a jeho riadenie.

Každá kapitola sa vnútorne člení na dve časti. Prvá časť je zameraná na vysvetlenie a objasnenie teoretickej stránky príslušnej problematiky marketingu, s dôrazom na základné pojmy a vzťahy. Ich zvládnuť je možné si následne precvičiť prostredníctvom mnohých úloh

na riešenie. Úlohy logicky nadväzujú na teoretický výklad k príslušnej téme. Sú systematicky usporiadané podľa náročnosti na riešenie.

Zbierka spolu obsahuje 84 úloh rôzneho zamerania – správnosť tvrdení, priradenie pojmov k charakteristikám, príklady, úlohy na riešenie, vrátane otázok a úloh na diskusiu. Autori sa zaujímavým a pútavým spôsobom zhostili spracovania jednotlivých úloh na riešenie. Aktuálne a prakticky orientované úlohy oslovia aj náročnejšieho čitateľa. Sú zostavené tak, aby mohli byť riešené na rôznych typoch stredných škôl. Vychádzajú zo skutočností, že študent potrebuje poznať nielen všeobecne platnú marketingovú terminológiu, ale aj používané postupy riešenia úloh v praxi.

Prehľadne a logicky napísaná publikácia spĺňa požiadavky kladené na modernú výučbu, v rámci ktorej študent aktívne pracuje so zbierkou a využíva vlastné poznatky a informácie, čo umožňuje vedenie interaktívneho spôsobu výučby. Zbierka úloh ilustruje študentom rôzne situácie na trhu, ktoré sa vzťahujú k podnikom rôznych veľkostí (veľké, stredné, malé podniky a mikropodniky). Niektoré náročné úlohy môžu predstavovať pre študenta výzvu a predpokladajú ďalšie vlastné pozorovanie trhu, čítanie odborných publikácií, návštevu internetových stránok podnikov, resp. iných inštitúcií.

Na overeníu správnosti riešení a ich spresneniu slúžia výsledky riešení jednotlivých úloh, ktoré môže čitateľ nájsť v prehľadnom usporiadaní v závere učebnice. K zložitejším úlohám, ktoré si vyžadujú nielen výborné vedomosti z marketingu, ale aj tvorivý prístup na hľadanie vhodných alternatív riešenia, ponúka zbierka stručný návod na ich možné riešenie.

Zbierka úloh z marketingu pre stredné školy bola spracovaná ako výstup projektu Kultúrnej a edukačnej grantovej agentúry Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky č. 012EU-4/2011. Zohľadňuje požiadavky stanovené štátnym vzdelávacím programom 64 Ekonomika a organizácia, obchod a služby II na úrovni ISCED 3C.

Na záver možno konštatovať, že teoretické i praktické časti publikácie sú spracované veľmi precízne a výstižne. Recenzovaná publikácia je cennou pomôckou na získanie, rozšírenie a prehĺbenie poznatkov z jednotlivých oblastí marketingu. Svoje uplatnenie nájde predovšetkým u učiteľov a žiakov stredných odborných škôl, ako aj u začínajúcich podnikateľov a záujemcov o prakticky orientované štúdium marketingu.

## **MLUVME O ROMECH**

**KALEJA, M. – KNEJP, J. (EDS.): MLUVME O ROMECH. OSTRAVA :  
OSTRAVSKÁ UNIVERZITA V OSTRAVE, 2009. 200 S. ISBN 978-80-7368-708-3**

LUCIA ZAJACOVÁ, FAKULTA HUMANITNÝCH A PRÍRODNÝCH VIED,  
PREŠOVSKÁ UNIVERZITA, PREŠOV

Táto monografia vznikla na základe projektu AVEN VAKERAS PAL O ROMA – MLUVME O ROMECH, ktorý bol financovaný MŠMT ČR a realizovaný na Ostravskej univerzite v Ostrave. Primárnym cieľom projektu bolo vytvoriť materiál, ktorý bude pomáhať študentom pri práci s deťmi a mládežou zo sociálne znevýhodneného prostredia. Sekundárnym cieľom bolo poukázať na spolunažívanie rómov a majority.

Monografia je koncipovaná z pätnástich príspevkov rôznych autorov. Pozitívne hodnotím výber témy a jej spracovanie v úvodnom príspevku Jána Knejsa: romológia, vývoj, postavenie a problémy „novej“ vedeckej disciplíny v Českej republike.

Exkurz do histórie rómov na území českých a slovenských krajín do roku 1945 rozpracovali editori Jan Knejp a Martin Kaleja. Ponúkajú základný prehľad dejín rómov od určenia ich pravlasti až do konca prvej polovice 20. Storočia.



Dejinami rómov pod názvom cudzozemské rómske skupiny v československu (na príklade medzivojnového ostravska) sa zaoberá rostislav černý. Bližšie popisuje život cudzozemských rómskych skupín žijúcich na území ostravska v 20. – 30. Rokoch 20. Storočia.

Príspevok niny pavelčíkovej: história rómov v českých krajoch v rokoch 1945 – 1989 nadväzuje na už spomínanú štúdiu Jána Knejsa a Martina Kaleju. Ich vzájomná spojitosť utvára ucelený obraz histórie rómov od vymedzenia ich pravlasti až po zmenu režimu v roku 1989.

V príspevku zväz cigánov-rómov – prvá rómska organizácia na území čiech, pozitívne vnímam zvolenú tému i snahu Michala Schutera poukázať na význam a vplyv danej organizácie v novodobých dejinách rómov.

V súvislosti s rómskou kultúrou sú v monografii prezentované tri príspevky. Každý z nich prináša svojský, originálny pohľad autora na vybranú tému. Jana Horváthová: rómovia a výtvarné umenie; Veronika Ševčíková: rómska hudba – ako ju je počuť, cítiť a ako sa jej dotýkať (malá sonda do typológie, estetiky a recepcie rómskej hudby) a Marek Jakoubek: rómska kultúra – jedna z výrazných determinantov chudoby a ekonomického neúspechu rómov.

Prínosná svojím teoretickým rozpracovaním je práca Lenky Budilovej: rodina, manželstvo a príbuzenstvo u rómskych/cigánskych skupín: literatúra, teoretické prístupy, kľúčové témy.

Vychádzajúc zo skúsenosti s rómskymi rodinami, prieniku do ich vnútorných vzťahov a porozumenia ich životnej filozofie pochádza príspevok Martina Kaleju: psychosociálna paradigma rómskej rodiny alebo to, čo ešte o rómskej rodine nevieme. Sociálne a multikultúrne aspekty v kontexte edukácie rómskych žiakov a edukatívne strategické postupy pri vyučovaní rómskych žiakov pochádzajú od toho istého autora a sú teoretickým rozpracovaním edukačného procesu rómskeho žiaka.

Hodnotné je i vlastné svedectvo Jany Vrbicovej (na základe dlhodobej špeciálno-pedagogickej práce) o aktuálnom stave žiakov pochádzajúcich zo sociálne znevýhodneného prostredia – rómsky žiak – žiak zo sociálne znevýhodneného prostredia na príklade konkrétnej školy.

Rómska minorita na slovensku z globálneho pohľadu od Kataríny Vankovej púta čitateľovu pozornosť predovšetkým tým, že na relatívne malej ploche ponúka všeobecný prehľad informácií a poznatkov o rómskom etniku.

Záverečné slová patria Jánovi Knejsovi v príspevku rómovia v Českej republike – migrácia v období komunizmu a vybrané aspekty spoločenského postavenia. Obsahovo nadväzuje na exkurz do histórie rómov na území českých a slovenských krajín do roku 1945.

Predkladaná publikácia ponúka všeobecný pohľad na život rómov, predovšetkým na území Čiech a Slovenska. Príznačná je pútavosť, zrozumiteľnosť, ľahkosť. Jednotlivé príspevky sú radené v logickej postupnosti. Monografia ponúka obojstranné názory na rómsku problematiku. Ide o odbornú literatúru určenú akademickým pracovníkom, ale rovnako môže byť pútavým čítaním i pre širokú verejnosť, ktorá má záujem bližšie spoznať a preniknúť o čosi hlbšie do oblasti romológie vzhľadom k vybraným témam.

## Úvod do modernej didaktiky

**BLAŠKO, Michal: Úvod do modernej didaktiky I. : systém tvorivo-humanistickej výučby. Košice: KIP TU, 2008. 217 s. ISBN 978-80-8073-973-7**

Lucia Vozárová, Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela, Banská Bystrica

Didaktika patrí v klasickom ponímaní diferenciacie pedagogických vied ako vedného systému k bazovým disciplinám. Jej poznanie by malo byť fundamentom každého pedagogického vzdelania a zároveň by mala prispievať k orientácii v dnešnom, niekedy až príliš a za každú

cenu reformne orientovanom hektickom edukačnom prostredí. Publikácia M. Blaška *Úvod do modernej didaktiky I.*, s podtitulom *Systém tvorivo-humanistickej výučby*, popri viacerých publikáciách z oblasti didaktiky (Turek, Petlák) prináša nový pohľad na problematiku usporiadania zložiek výchovno-vzdelávacieho procesu. Publikácia bola vydaná v knižnej podobe v rokoch 2008 a 2010, okrem toho je priebežne aktualizovaná na webovej stránke <http://web.tuke.sk/kip/main.php?om=1300&res=low&menu=1310>, ktorá má podľa merania mesačne do tisíc prístupov.

Východiskom publikácie sa stáva nadobudnuté vzdelanie M. Blaška v učiteľskej aprobácii odboru fyzika – chémia, doplnené vedecko-praktickou činnosťou z jeho vyučovania na vysokej škole. Okrem toho je publikácia vyjadrením aj jeho dlhoročných skúseností z praxe stredoškolského učiteľa fyziky.

Dnešné edukačné prostredie vyžaduje od učiteľa ovládanie množstva kľúčových kompetencií, ktoré mu umožňujú flexibilne participovať v školskom a mimoškolskom prostredí. Pozornosť kľúčovým kompetenciám učiteľa zdôrazňuje vo svojej didaktike i Blaško a táto sa zároveň stáva aj podnetom na jej spracovanie. Blaško stavia do popredia práve kľúčové kompetencie učiteľa so zameraním predovšetkým na riadiacu a manažérsku oblasť a tým sa zvyšuje potreba transformácie vzdelávania učiteľov v spektre prístupov ku kvalite výučby.

Blaškova didaktika je postavená na komplexe podporných oblastí, akými sú filozofia vzdelávania človeka, pedagogicko-psychologické teórie, školské zákony, normy, predpisy a poznatky a skúsenosti z výučby. Zámerom publikácie je poskytnúť vedomostný aparát z oblasti didaktiky, jednotlivých zložiek systému výučby a ich vzájomnú prepojenosť až po riadenie výučby. Primárne je určená pre študentov učiteľských študijných programov na výučbu na stredných školách, využiť ju však môžu aj učelia, metodici, či riadiaci pracovníci školstva, ktorí sa zaujímajú o problematiku očakávanej reformy súčasnej výučby na školách. Uvedený študijný text v rozsahu 217 strán je rozdelený do jedenástich kapitol, ktoré sa prehľadne členia na jednotlivé podkapitoly. Autor koncipovanú publikáciu zostavil z logicky usporiadaných krokov. Najskôr identifikoval a charakterizoval jednotlivé zložky systému výučby, ktoré sú následne súčasťou opisu jednotlivých kapitol – od cieľov cez podmienky, princípy, prostriedky, metódy a formy. Poznatky z jednotlivých kapitol sú vzájomne prepojené a vyústením Blaškovej postupnosti predstavujú poznatky o štruktúre systému a riadení výučby.

Pozitívne sa hodnotí pri koncipovaní publikácie využitie poznatkov z rôznych vedných disciplín (biológia, psychológia, pedagogika, manažment riadenia školstva a pod.), čo sa odzrkadľuje v ponuke širšieho pohľadu na problematiku výchovno-vzdelávacieho procesu. Pri štúdiu majú svoj význam prílohy pozostávajúce z prehľadnej štruktúry inštrukčných listov, ktoré predstavujú konkrétne ukážky rozpracovaného tematického celku z vyučovacieho predmetu fyzika. V úvode tematického celku je vyjadrená podstata preberaného učiva, prehľad učebných pomôcok, didaktická technika, naznačené sú kognitívne a psychomotorické ciele tematického celku. Tematický celok pozostáva zo vzorového súboru deviatich vyučovacích hodín založených na základe systému výučby s uzavretým celkom. Dopĺňa ho súbor cvičení ako aj vzorové vyučovacie hodiny zamerané na systematizáciu učiva, záverečný test a výsledky jeho riešenia. Negatívum publikácie spočíva v absencii zoznamu použitej literatúry, ktorá by výrazne napomohla študentovi k podrobnejšiemu štúdiu z danej problematiky. Je na škodu, že autor pri vymedzení didaktických metód nezachoval tradičnú a dlhodobú didaktickú terminológiu. Blaškove didaktické metódy vystupujú v publikácii *Úvod do modernej didaktiky I* ako formy výučby, a preto je potrebné zväziť rozdelenie týchto metodických foriem výučby, ktoré zbytočne uvádzajú nejasnosti a zmätok do štúdia pre študentov učiteľských študijných programov.

## PREDSTAVUJEME

### Szilárd Fecsó

Narodil sa v Rožňave v roku 1967. Na učiteľské povolanie sa pripravoval na Univerzite Konštantína Filozofa v Nitre, aprobácia: maďarský jazyk a literatúra – výtvarná výchova. V súvislosti s diplomovou prácou sa v štvrtom a piatom ročníku sústredil na intermediálnu tvorbu, ktorú študoval v ateliéri Petra Rónaia a Miroslava Nitza. Po skončení štúdia učil na Gymnáziu a ZŠ Sandora Máraiho s vyučovacím jazykom maďarským v Košiciach, kde sa výraznou mierou angažoval v oblasti výtvarnej výchovy v súvislosti so zavedením umeleckej výchovy pre všetky stupne tejto školy. Zároveň od roku 2006 pôsobil externe na alokovanom pracovisku prešovského MPC v Košiciach ako metodik pre maďarský jazyk a literatúru, v súčasnosti pracuje ako učiteľ pre kontinuálne na detašovanom pracovisku regionálneho pracoviska MPC Prešov v Košiciach.

Szilárd Fecsó je výtvarne veľmi aktívny. Zúčastnil sa na niekoľkých spoločných výstavách a sympóziách doma i v zahraničí (Taliansko, Maďarsko, Rumunsko, Srbsko), má za sebou aj niekoľko samostatných výstav (Modré stoličky – inštalácia, Nitra, 1995; Príbeh – grafická inštalácia, Bratislava, 1996; Project Deus, Pápa, Maďarsko, 2007; Smerom na Tazis, Moldava nad Bodvou, 2010; Výber z tvorby, Turna nad Bodvou, 2010; Popolové nebesá, Tornaľa, 2011; Site-specific inštalácia so Zsoltom Komjátim, Feketič, Srbsko, 2011).

Pristavme sa pri jeho výstave Smerom na Tazis, ktorá prezentuje Szilárda Fecsóa ako maliara. Maďarská kunsthistorička Zsuzsanna Veres vo svojom príspevku na vernisáži okrem iného povedala: „Vytváranie príbuznosti so secesiou pravdepodobne nie je nepríjemné ani pre umelca. Sám priznáva, že sa k nej viaže ako k baroku. A medzi tými dvoma smermi asi každý vidí príbuznosť: za demonštratívny a reprezentatívny bohatstvom foriem a farieb metafyzický obsah. Pravdepodobne sme dospeli k podstate: práce Szilárda Fecsóa sú metafyzické.“ A neskôr dodáva: „Každá jeho práca rozpráva o zanietení k maliarstvu a sakrálnemu absolútnu.“

Výtvarná činnosť Szilárda Fecsa je pestrá. Zaoberá sa grafikou, maľbou, ilustráciou, videoumením, inštaláciou, všade hľadá možnosť na experimentovanie s výtvarným i nevýtvarným materiálom, časom a priestorom. V poslednom čase ho zaujala problematika priestoru, jeho nedávne inštalácie majú charakter site-specific artu.

*Site-specific je multimediálna disciplína výtvarného umenia, ktorá má pôvod v USA, odkiaľ sa šírila do Európy. Je to špeciálny druh umenia inštalácie definovaný priestorom a jeho charakteristickou lokalizáciou, ktorá sa výraznou mierou podieľa na vizuálnej stránke diela (napr. otvorená krajina, krajinné útvary, verejné mestské priestory, konkrétne architektonické objekty, výstavné priestory sakrálneho alebo technického pôvodu a pod.). Diela považované za site-specific art sa nedajú bez ďalších zásahov a prispôbení preniesť na iné miesto. Tým sa stávajú neopakovateľné a jedinečné, na rozdiel od umenia inštalácie. Pokiaľ sú teda tie isté objekty aranžované tým istým spôsobom ale na inom mieste, vytvárajú už iné dielo. (prevzaté z <http://ekodizajn.sk>)*

Naposledy vystavoval Szilárd Fecsó spolu s ďalšími ôsmimi výtvarníkmi v Turni nad Bodvou v októbri 2012. V priestoroch turnianskeho kaštieľa, ktorý už dlhé roky chátra, boli umiestnené inštalácie rôzneho druhu – video, environment, 3D project, interaktívna a zvuková inštalácia. Základnou myšlienkou spoločnej koncepcie autorov bolo predovšetkým zobrazíť minulosť, prítomnosť a budúcnosť turnianskeho kaštieľa pomocou multimediálnych prostriedkov.

Náš autor sa na vernisáži zúčastnil s tromi inštaláciami - Všetko celé..., Obraz v ráme a Jazero.

Inštalácia maľby Všetko celé... pozostáva z piatich malieb. Na všetkých je vidieť detaily predpokladaného niekdajšieho interiéru kaštieľa - zariadenej izby. Maľby sú umiestnené v definovanom vonkajšom priestore vedľa seba, resp. za sebou. Vytvorený obraz ako celok je možné zachytiť len z určitého bodu, resp. stáva sa z neho celok z jedného bodu. Názov inštalácie, úryvok z básne Adyho Podvečerné poľné cesty (Kocsi-út az éjszakában), poukazuje na tie hodnoty, ktoré niekedy ovplyvňovali a usmerňovali vedomie spoločnosti, no z našich životov sa už vytratil. Poukazuje na osudy jednotlivca (ktorého symbolom je vnútorná izba) a na tieto zmeny - sú veľakrát strašidelné, ale majú svoje miesto a funkciu. Zároveň sú veci, ktoré sú viditeľné iba z istej perspektívy.

Video-inštalácia pod názvom Jazero - premietaný obraz v pozadí, v popredí loďky skladané z papiera (333 kusov). V záhrade kaštieľa sa nachádzalo jazero, kam sa chodili ľudia z okolia kúpať, oddychovať alebo chytať ryby. Jazero bolo v šesťdesiatych rokoch odvodnené. Premietaný obraz a loďky symbolizujú spomienky, stratenú harmóniu, po ktorej túži každý dospelý človek unavený z každodenného zhonu. Voda, ktorá sa hýbe, je pokusom o naplnenie vzniknutého prázdna, pripomenutie spomienok.

Posledná video-inštalácia má názov Obraz v ráme. Súčasťou inštalácie bola stolička obtiahnutá zlatou fóliou a plynulé premietanie fotografií na zadnú stenu vo vnútornom priestore kaštieľa. Fotky pripomínajú niekdajšie rodinné fotky: stolička, na stoličke sediaci manželka, za stoličkou hlava rodiny, vedľa neho deti. Ich úlohou je zachytiť okamih pre ďalšie generácie. Okamih zo života rodiny alebo jednotlivca. Na týchto fotkách sa objavia tí, ktorí sú nejakým spôsobom spojení s kaštieľom, alebo tu zanechali nejakú stopu. Momentky zo súčasnosti, v ktorých sa objavuje minulosť v nejakej podobe. Zlatou fóliou obtiahnutá stolička dvíha tieto momentky na metafyzickú úroveň a funguje ako spojenie medzi minulosťou a súčasnosťou.