



PEDAGOGICKÁ
NEVUE

R

2016
ročník 63

Pedagogická revue, č. 1-2, ročník 63.

Dátum vydania: december 2016.

Vydáva Štátny pedagogický ústav, Pluhová 8, Bratislava.

IČO: 30807506.

Vychádza štyrikrát do roka.

Registrované na MK, EV 5400/16

Hlavný redaktor: doc. PhDr. Ľudovít Hajduk, PhD.,

Zástupca hlavného redaktora: RNDr. Mária Nogová, PhD.

Vedecká rada: doc. PhDr. Ľudovít Hajduk, prof. PhDr. Eva Gajdošová, PhD., prof. PhDr. Miron Zelina, DrSc. Dr.h.c., prof. PhDr. Erich Petlák, CSc., doc. PhDr. Marta Valihorová, CSc., RNDr. Mária Nogová, PhD.

Redakčná rada: PaedDr. Renáta Somorová, PaedDr. Jozef Kuzma, PhD., RNDr. Mária Siváková, PhD., Mgr. Karolína Pešková, Ph.D., Mgr. František Tůma, Ph.D., PhDr. Mária Macková, PhD.

Jazyková úprava: PaedDr. Mária Onušková

Redakčná úprava: Mgr. Terézia Peciarová

Grafická úprava: Ondrej Pokoraczky

ISSN: 1335-1982

Obsah

Príhovor	3
1 ÚVAHA NAD PREMENOU ŠKOLY <i>Erich Petlák</i>	5
2 Ľudské kvality pre budúcnosť <i>Miron Zelina</i>	13
3 Politika zdravia v EÚ a v SR v kontexte podpory duševného zdravia žiakov prostredníctvom služieb školských psychológov <i>Eva Gajdošová</i>	25
4 Vzdelávanie v 21. storočí založené na kompetenciách <i>Mária Ganajová, Ivana Sotáková, Mária Siváková</i>	43
5 Odraz genderových stereotypů ve výuce angličtiny na druhém stupni ZŠ: Výsledky kvantitatívnych analýz <i>Marie Doskočilová</i>	71
6 Ktoré vyučovacie predmety sú medzi žiakmi obľúbené? <i>Monika Reiterová</i>	92
RECENZIE	106
SPRÁVY	123

Príhovor

Časopis Pedagogická revue vychádzal od roku 1948 ako „časopis pre pôvodné teoretické, empirické, prakticko-aplikačné a iné články, ktoré prispievajú k rozvoju pedagogiky a podporných vied o výchove“. Na začiatku mal názov Jednotná škola, v roku 1990 bol premenovaný na Pedagogickú revue a vychádzal do roku 2010. V roku 2016 Štátny pedagogický ústav obnovil jeho vydávanie so zámerom publikovať ho štyrikrát do roka, pričom v roku 2016 vyjde jedno číslo. Poslaním Pedagogickej revue je nadviazať na jej dlhoročnú tradíciu a prepájať pedagogickú teóriu so školskou praxou. Časopis bude prezentovať výsledky výskumov z oblasti pedagogických a psychologických vied, ako aj ich implementáciu do školskej praxe, má ambíciu výraznejšie skĺbiť pedagogicko-výskumnú činnosť s jej aplikačnou rovinou a školskou praxou.

Pedagogická revue je odbornno-metodologický časopis, ktorý je určený učiteľom základných, stredných a vysokých škôl. Zameriava sa na všeobecné témy pedagogiky, na problémy pedagogickej teórie a jej implementácie do praxe, školského vzdelávania, vzdelávania učiteľov, pedagogického a psychologicko-pedagogického výskumu, vzdelávacej politiky a manažmentu škôl. Cieľom časopisu je podporovať rozvoj pedagogického myslenia a zvyšovať kvalitu vzdelávania. Jeho obsah budú tvoriť rôzne typy príspevkov, od teoretických, prehľadových, projektovo-metodologických, výskumno-empirických cez odborné príspevky až po dobré skúsenosti pedagogických a odborných zamestnancov z praxe vrátane diskusných príspevkov a recenzií a rôznych zaujímavých správ, informácií, oznamov a pozvánok na významné pedagogické podujatia.

Z tematického hľadiska sa časopis Pedagogická revue bude orientovať na výchovu a vzdelávanie v širších sociokultúrnych a historických kontextoch, na ciele, obsah, procesy a podmienky výchovy a vzdelávania z pedagogického a pedagogicko-psychologického aspektu. Takisto v ňom bude rezonovať vzdelávanie pedagogických a odborných zamestnancov, ich profesijný rozvoj. Zameriavať sa bude aj na teoretickú a výskumnú reflexiu premien slovenského školstva, na systematické mapovanie vývoja

oblastí pedagogiky a pedagogickej psychológie, ako aj na školský manažment z pohľadu teoretických východísk i reflexie pedagogického riadenia. Neobíde ani problematiku vzdelávacej politiky z hľadiska koncepcných východísk a vyargumentovaných odborných stanovísk k realizovaným rezortným úlohám a veľmi rád by na svojich stránkach prezentoval príklady dobrých skúseností z praxe pedagogických a odborných zamestnancov, ich akčný výskum, overené projekty a odporúčania.

Pevne veríme, že *Pedagogická revue* nadviaže na desaťročiami overené skúsenosti a opäť zaujme významné miesto v našej odbornej a školskej verejnosti a prispeje k rozvoju slovenskej pedagogiky. Naším autorom prajeme veľa tvorivých nápadov, radosť z ich uskutočňovania a čitateľom chuť diskutovať a obracať sa na náš redakčný tím so svojimi postrehmi a skúsenosťami.

Bratislava 30. septembra 2016

doc. PhDr. Ludovít Hajduk, PhD., hlavný redaktor Pedagogickej revue

1 ÚVAHA NAD PREMENOU ŠKOLY

ERICH PETLÁK

Katedra pedagogiky a psychológie
Katolícka univerzita, Ružomberok

Abstrakt: *Príspevok je reakciou na súčasné dianie v našom školstve. Sme svedkami mnohých diskusií o tom, či je naše školstvo dobré alebo zlé, čo je potrebné v ňom zmeniť a pod. Pravdou je, že viaceré oblasti nášho školstva nereflektujú požiadavky súčasnosti a ani budúcnosti. Autor však zdôrazňuje, že to nie je špecifikum Slovenska, pretože takmer vo všetkých štátoch sveta sú výrazné tendencie inovovať a meniť školstvo tak, aby bola mládež lepšie pripravená na reálny život. Je to dôsledok globalizácie a s ňou spojených zmien, ktoré výrazne zasahujú prakticky do všetkých oblastí života a zrýchľujú mnohé procesy. Globalizácia a rozvoj vedy a techniky nemôžu obísť ani školstvo, ba práve naopak, nútia ho prehodnocovať a inovovať doterajšie procesy edukácie.*

Príspevok sa zameraný na tie aspekty, ktoré treba mať na zreteli pri premenách školstva. Autor vychádza z myšlienok a názorov popredného kanadského sociológa a propagátora edukačných zmien M. Fullana. Rešpektovanie alebo výrazné docenenie myšlienok, ktoré vyjadril M. Fullan a ktoré v príspevku opisuje autor, by mohlo výrazne prispieť ku kvalite zmien v našom školstve, pred ktorými stojíme.

Kľúčové slová: *školstvo, reforma, inovácia, globalizácia, proces zmien v školstve, učitelia, riaditelia, Milénium.*

Abstract: *Paper is a reaction to current events in our education system. We see a lot of discussions about whether our education system is good or bad or what needs to be changed etc. The truth is that many areas of our*

education system don't reflect the requirements of present and future. However, the author emphasizes that this is not a specific feature of Slovakia, because in all countries of the world are strong tendencies to innovate and change the educational system in order to better prepare young people for real life. This is a consequence of globalization and its associated changes that have a significant role in all areas of life and speed up many processes. Globalization and the development of science and technology force the school system to reconsider and to upgrade existing processes of education. The paper deals with important aspects which need to be kept in mind when changes in the school system. Author of the paper draws from the ideas and opinions Canada's leading sociologist and promoter of educational change M. Fullan. Respect for the ideas expressed by M. Fullan in practice, which the author describes in this paper could contribute significantly to the quality changes in our education system we are facing.

V ostatných rokoch žije naša spoločnosť otázkami školstva. Nemáme tu na mysli len finančnú stránku, ale skôr, ba predovšetkým, zmeny školstva zamerané na samotnú edukáciu a zmenu školy. Aby sme predišli prípadným kritickým pohľadom, že podceňujeme alebo zaznávame finančné aspekty školstva, považujeme za potrebné uviesť, že tie patria do inej oblasti, menej však do tej, na ktorú je zameraný tento príspevok.

Príspevok sme spracovali do tohto prvého, obnoveného čísla Pedagogickej revue nie náhodne, ale predovšetkým preto, lebo naša spoločnosť skutočne žije v súčasnosti problematikou školstva. Denne sa skloňuje štrajk učiteľov, denne sa volá po tom, aby naše školstvo lepšie pripravovalo mládež na život, ale aj ďalšie štúdium a pod. Ak sa zamyslíme nad pertraktovanými aspektmi, dospejeme k záveru, že zmena školstva nie je a nemôže byť len záležitosťou ministerstva. Zdá sa, že nad načrtnutými a v príspevku podrobnejšie opísanými aspektmi zmien by sme mali rozmýšľať komplexnejšie a systémovejšie.

Hneď v úvode poznamenávame, že úsilie o zmenu školy a školstva, ktorou v súčasnosti žijeme, nie je len problémom či aktualitou Slovenska.

Snaha o zmenu školy a školstva je celosvetový problém. Je to reakcia, resp. dôsledok globálnych procesov vo svete, ktoré, samozrejme, pôsobia aj na školstvo. Nepovažujeme za potrebné zdôrazňovať, že už dávnejšie sa potvrdilo, že úroveň pozornosti, ktorá je venovaná školstvu, sa odráža a prejavuje, hoci nie priamo a hneď, v rozvoji a napredovaní alebo aj stagnácii toho-ktorého štátu. Vedome tu nepíšeme o tom, že globalizácia, rozvoj vedy a techniky, spoločensko-politické zmeny v štáte majú vplyv aj na školstvo. V tejto súvislosti pripomenieme tzv. ázijské tigry, teda krajiny často spomínané, ktoré o. i. položili dôraz na reformovanie školstva a v rámci neho na rozvíjanie jednotlivých gramotností učiacich sa.

Ale nie o tom chceme písať. V našom príspevku nám ide skôr o akési zamyslenie sa nad tým, čomu by sme mali v našich podmienkach venovať pozornosť a ako sa uberať v procese inovácie alebo zmien v školstve. Nezaobráame sa terminológiou, či ide o inováciu, modernizáciu, prestavbu, reformu a pod. V literatúre sú definované tieto aj ďalšie príbuzné pojmy, pričom sa hľadá a opisuje, čo majú spoločné, čo rozdielne, čo odlišuje jeden pojem od druhého a pod. Z hľadiska zamerania príspevku za podstatnú považujeme skutočnosť, že aj naše školstvo prechádza istými zmenami (z povahy príspevku ich tiež nehodnotíme), o ktorých je potrebné hovoriť, zamýšľať sa nad nimi a čo je azda najpodstatnejšie, získať pre ne učiteľov.

Ak sa hlbšie a dôslednejšie zamyslíme nad spomenutými procesmi, dospejeme k záveru, že zmeny v školstve sú potrebné. Ide však o to, či učitelia, a vôbec spoločnosť, vnímajú nevyhnutnosť školských zmien komplexnejšie, ako aj o to, či sú vnútorne pripravení na akceptáciu zmien, či im rozumejú a pod. Ak vychádzame z procesov, resp. prejavov, ktoré u nás pozorujeme v ostatných mesiacoch, ba aj rokoch, konštatujeme, že týmto „prestavbovým“, „reformným“, „modernizačným“... procesom sa musíme venovať naozaj dôslednejšie. Uvedenými slovami vonkoncom nemyslíme kritiku učiteľov, ale predovšetkým zdôraznenie, aby sme robili viac pre to, aby učitelia lepšie rozumeli uvedeným procesom, na základe čoho ich budú lepšie chápať a aj akceptovať ako nevyhnutnú zmenu školstva, ale aj spoločnosti. V tejto súvislosti by sme kritiku mohli

smerovať azda do našich pedagogických radov, pretože s výnimkou niektorých autorov sa daným otázkam venujeme menej, menej rozpracúvame (napr. podiel učiteľov na zmenách školstva), menej motivujeme učiteľov, ale aj menej informujeme verejnosť o potrebe, o možnostiach, o vplyvoch zmien v školstve. Z autorov, ktorí sa danej problematike venujú a akcentujú v nej načrtnuté oblasti, spomenieme najmä O. Kaščáka, B. Kosovú, Š. Porubského, B. Pupalu, M. Zelinu. V tejto súvislosti pripomenieme názor D. Ekiert-Oldroyd (2006, str. 9): *„Vedomosti o zmenách, o stratégiách a paradigmách, ich uvádzanie do života je pre učiteľov potrebné nielen preto, aby im lepšie rozumeli a vďaka tomu prežívali menší stres, ale tiež preto, aby ich iniciovali vo vlastnej práci, prispôbovali to, čo si zasluhuje prispôbovanie, a zbavovali sa toho, čo je zbytočné a nepodstatné. Vedomosti o zmenách umožňujú zmenšovať odpor a umožňujú širšie vnímanie zásad vzdelávacej politiky.“* V tejto súvislosti autorka rozlišuje medzi „zmenami v škole“, ktoré sa týkajú predovšetkým edukačných zmien, a medzi „zmenou školy“, čo je oveľa zložitejšie, komplexnejšie a v skutočnosti je to reforma.

Naše školstvo je v súčasnosti v procese zmien a pripravujú sa ďalšie zmeny. V tejto súvislosti považujeme za vhodné predstaviť názory M. Fullana, kanadského pedagóga a sociológa, ktorý uvádza osem požiadaviek, ktoré treba mať na zreteli pri zmenách paradigmy školy, aby bola úspešná:

1. Zmeny nie je možné dosiahnuť násilím (mocou). Na zmeny pôsobia viaceré činitele a je ťažké predvídať, predpokladať, ktoré z nich majú rozhodujúci význam. Aj preto je istým problémom preberanie skúseností z iných štátov. V tejto súvislosti pripomenieme Fínsko, u nás dosť často dávané za vzor, a v ostatnom období sa spomína aj Poľsko. Samozrejme, inšpirácie a vzor sú významné a aj potrebné, avšak je nutné vnímať a posudzovať ich komplexnejšie, napr. vo vzťahu k spoločnosti, k politike v tom-ktorom štáte, k jeho histórii, v istom systémovom prístupe, vo vzťahu k príprave učiteľov a k ich ďalšiemu vzdelávaniu a podobne. Len na okraj poznamenávame, že o školstve vo Fínsku sme

v ostatných rokoch počuli temer denne v rámci diskusií o tom, aké by mohlo byť aj naše školstvo. Ale nepočuli sme, že tamojšie ministerstvo školstva viedol 24 rokov ten istý minister. Dá sa to vyjadriť aj tak, že tamojšie ministerstvo malo zrejme koncepcne vypracovaný plán zmien, ktorý sa rokmi naplňal. Podľa M. Fullana môžeme v školstve meniť čokoľvek – systém, obsah učiva a pod. – ale v konečnom dôsledku efekt a výsledok zmien vždy závisia od ľudí. Tých však nemôžeme prinútiť k zmene ich myslenia podľa nášho želania alebo predstáv, nemôžeme im ani nanútiť motiváciu k práci, ale to, čo môžeme, je vytvárať vhodné podmienky vedúce k zmene ich postojov k plánovaným školským zmenám.

2. Zmena je proces a neprebíha podľa hotových a pripravených schém. Ani túto myšlienku akiste nie je potrebné podrobnejšie analyzovať. Fullan pripomína, že v procese zmien treba rátať aj s viacerými neúspechmi, rizikami a náhodami. Zastávame názor, že aj túto skutočnosť by sme mali častejšie pripomínať a zdôrazňovať, aby sme neočakávali len pozitíva alebo to, že príslušná zmena sa prejaví len a len kladne v predpokladaných výsledkoch. Treba mať na zreteli, že cesta vedúca k cieľu môže byť niekedy dosť kľukatá.

3. Problémy sú nevyhnutné a treba si ich „oblúbiť“. Tento bod súvisí s predchádzajúcim bodom. V procese zmien sú nutné aj problémy, pretože proces zmien nemôže byť priamočiary. Ak sa problémy nevykytnú a procesy prebiehajú bez nich, môže to znamenať, že zmena alebo zmeny sú len zdanlivé. Preto Fullan uvádza, že oblúbenosti, problémy nás upozorňujú na možné nedostatky. Nazdávame sa, že uvedená myšlienka nepotrebuje komentár, azda len zdôraznenie potreby tvorivosti a istej trpezlivosti v rámci procesu zmien.

4. Ak sú plány a zámery zmien realizované príliš rigorózne, môže to mať vplyv na ich eventuálnu modifikáciu. Vo vzťahu k tomuto bodu nám napadá myšlienka o našom štátnom vzdelávacom prog-

rame a školských vzdelávacích programoch. Ukázalo sa, že istá direktivita vo vzťahu k školským vzdelávacím programom nepriniesla želané výsledky. Tie sa začali prejavovať až neskôr, keď sa táto oblasť liberalizovala.

5. Individuálne a kolektívne činnosti majú rovnaký význam v procese uskutočňovaných zmien. Autor upozorňuje na to, že niekedy hrozí nebezpečenstvo kolektívneho, skupinového akceptovania všetkého, čo vymyslel kolektív, skupina. Práca učiteľa je však vysoko individuálna, pracuje sám, sám si volí vyučovacie metódy, málokto pozná jeho prácu a pod. Teda učiteľ ako osobnosť môže mať rôzne názory, skúsenosti, postoje, ktoré môžu byť mimoriadne cenné a podnetné a vyrovnajú sa kolektívnym názorom. Inak povedané, stoja pred nami úlohy, ako čerpať aj z individuálnych názorov učiteľov.

6. Centralizácia a decentralizácia nemôžu fungovať oddelene. Ak vychádzame z našich skúseností, môžeme povedať, že v danej oblasti sa nejavia zásadnejšie problémy alebo úskalia a v podstate môžeme hovoriť o proporcionalite týchto dvoch aspektov. Treba však ustrážiť, aby centralizácia neprekročila nutnú mieru, pretože jej nadbytok vedie k istému odporu ľudí, brzdí ich iniciatívu a pod. Na druhej strane však treba povedať, že aj nadbytočná autonómia môže viesť k istej anarchii a chaosu. Potrebná a nevyhnutná je vyváženosť oboch realít.

7. Ak sa má škola zmeniť, nemôže sa uzatvárať sama do seba, ale musí čerpať zo spoločnosti, z prostredia a musí mať na zreteli mnohé aspekty, požiadavky a smerovanie spoločnosti. Aj toto je oblasť, ktorej musíme venovať väčšiu pozornosť. Len na ilustráciu uvedieme, ako sa skončil program Milénium, ktorý podľa nášho názoru akcentoval aj tieto aspekty. Časť odbornej verejnosti ho vnímala ako program projektujúci vízie a zámery školstva na najbližšie dve desaťročia, časť v ňom videla predovšetkým len nespĺniteľné ciele a pod. Nejde tu o hodnotenie Milénia, ale o to, že v procese zmien je potrebné dať priestor viacerým prí-

stupom, čo vyplýva aj z vyššie uvedeného. V procese zmien by sa podľa Fullana (2006) mala prejavovať istá morálna zodpovednosť všetkých, ktorí sú zainteresovaní na zmenách, a to od ministerstva, riaditeľov škôl až po samotného učiteľa.

8. Tento posledný bod je azda najvýstižnejší, pretože akcentuje realitu, ktorú si málokedy uvedomujeme a doceňujeme. Je to prízvukovanie, že **ani najlepší odborníci, experti, ani ľudia na rôznych úrovniach riadenia nie sú schopní garantovať úspech zmien**. Skutočné zmeny možno očakávať len vtedy, ak sa do nich „vložia“ a budú sa za ne angažovať samotní učitelia, keď budú ochotne a so záujmom uskutočňovať zmeny, keď sa stotožnia s potrebami zmien a keď budú presvedčení o tom, že prinesú skutočne žiaduce zmeny v edukácii. (Spracované podľa D. Ekiert-Oldroyd 2006; M. Fullan 2006; komentár autor)

V príspevku sme upriamili pozornosť predovšetkým na tie aspekty zmien, ktoré nám, podľa nášho názoru, v rámci diskusií o zmene školstva akoby unikali, akoby sme na ne zabúdali, neraz sa však sústreďujeme na iné aspekty alebo sa do popredia dostávajú iné prístupy. Ak sa opätovne vrátíme k niektorým myšlienkam príspevku, musíme uznať, že mnohým načrtnutým aspektom by sme mali venovať naozaj väčšiu a neformálnu pozornosť.

LITERATÚRA

EKIERT-OLDROYD, D., 2006. Zmiany edukacyjne w oświacie. Od paradygmatu zmiany do zmiany paradygmatu. In: *Chowanna*. Katowice: WUS, roč. 62, č. 26, 2006. ISSN 0137-706X.

FULLAN, M., 2006. *Odpowiedzialne i skuteczne kierowanie szkołą*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN SA. ISBN 83-01-14564-1.

KAŠČÁK, O. a K. ŽOLDOŠOVÁ, 2007. *Návrhy na reformu počiatočného vzdelávania*. Bratislava: Renesans. ISBN 978-80-696777-6-5.

KOSOVÁ, B. a Š. PORUBSKÝ, 2011. *Transformačné premeny slovenského školstva po roku 1989*. Banská Bystrica: PF UMB. ISBN 80-967890-5-8.

PUPALA, B. a O. KAŠČÁK, eds. (2011). *Školy v prúde reforiem*. Bratislava: Renesans. ISBN 80-89402-44-1.

ZELINA, M. – jeden z autorov projektu Milénium a autor viacerých publikácií, napr. *Teórie výchovy alebo Hľadanie dobra*. Bratislava: SPN. ISBN 978-80-1001-884-0.

Prof. PhDr. Erich Petlák, PhD.

Pedagogická fakulta

Katolícka univerzita v Ružomberku

Hrabovská cesta 1

034 01 Ružomberok

2 Ľudské kvality pre budúcnosť

MIRON ZELINA

Dubnický technologický inštitút
Dubnica nad Váhom

Abstrakt: Príspevok sa zaoberá prehľadom názorov autorít na budovanie kompetencií človeka pre budúcnosť. Excerptuje pohľady H. Gardnera, M. Seligmána, M. Csikszentmihályiho, P. Zimbarda, D. Kahnemana, R. Atkinsona a svetového ekonomického fóra v Davose na to, ktoré oblasti kompetencií osobnosti budú rozhodujúce pre prosperitu človeka a spoločnosti v budúcnosti.

Kľúčové slová: potenciality, osobnosť, škola a vzdelávanie, metaanalýza, budúcnosť.

Abstract: Purpose of the article is to describe important competition personality for the future. The Article analyzing opinions authors: H. Gardner, M. Seligman, M. Csikszentmihalyi, P. Zimbardo, D. Kahneman, and R. Atkinson. In the conclusion is metaanalysis important conceptions of the personality and applications in the education.

Key words: potentiality, personality, school, education, metaanalysis, future.

Projektovanie systému vzdelávania, školstva sa má odvíjať od definovania, vymedzenia cieľov, vízie edukácie, ktorá bude potrebná o 20 rokov. Od tejto vízie sa odvodzuje obsah, potom metódy, prostriedky, podmienky. O budúcnosti vieme prinajmenšom to, že budú problémy, vieme, že

do nášho života a života našich detí rapídne zasiahne globalizácia, informatizácia, komputerizácia, vieme, že budú potrebné cudzie jazyky a že treba pripraviť deti na štýl života necentrovanej na malú lokalitu, štát. Vieme aj to, že bude pokračovať automatizácia a pre človeka ostane skôr realizácia v službách, pomoci, tvorbe nových technológií a tvorivosti. Projektovanie vízie školstva budúcnosti by malo byť súčasťou každej reformy alebo znovutvorby školského systému, čo je v súčasnosti problém vysoko aktuálny aj na Slovensku.

Z hľadiska psychoedukácie (psychológie a pedagogiky) sa vynára otázka: *Ktoré stránky osobnosti, oblasti treba rozvíjať pre budúcnosť? Aké poznatky má mať človek budúcnosti, aké vlastnosti, zručnosti, kompetencie budú potrebné? Ako usporiadať edukačný systém, aby optimálne pripravil človeka pre budúcnosť?*

Pokúsili sme sa spracovať prehľad názorov renomovaných svetových autorít o tom, ktoré oblasti osobnosti treba rozvíjať, aby človek budúcnosti nebol len výkonný, ale aj šťastný. Rozvinul sa trend pozitívnej psychológie, ktorý za základnú axiómu považuje sústredenie sa na rozvíjanie pozitívnych možností, potencialít človeka. Oproti patogenéze postaviť salutogézu. Pozitívna psychológia sa snaží vedecky rozpracovať tie stránky osobnosti, ktoré by človeku priniesli viac duševného zdravia, viac radosť, šťastia, pohody. Prehľad teórií, prístupov k pozitívnej psychológii, k obsahu pozitívnej psychológie urobila A. Slezáčková v knihe *Průvodce pozitivní psychologií* (Grada, 2012). Nevyhnutnou cestou k tomu, aby bol človek šťastný, aby bol odolný voči negatívnym vplyvom, aby bol rezilientný a činorodý, tvorivý, je škola – výchovno-vzdelávací (edukačný) systém, ktorý podporuje a rozvíja pozitívne stránky žiaka, študenta. Logicky sa preto pozitívna psychológia aplikuje aj v systéme pozitívnej pedagogiky. Pomocou metaanalýzy konceptov ľudských kvalít pre budúcnosť sa dá dedukovať, ktoré oblasti osobnosti majú byť najviac rozvíjané, akým smerom sa má vymedziť vízia edukácie a školstva.

Vybrali sme sedem významných autorov, tímov, ktorí sa zamýšľajú nad tým, ktoré ľudské, osobnostné kvality, kompetencie bude potrebovať človek v budúcnosti. Istotne by sa dali vybrať aj iní autori, ale v mnohých

prípadoch sa projektovanie vlastností človeka opakuje. Do úvahy sme zobrali len autorov po roku 2000, i keď je dôležité poznamenať, že boli vypracované mnohé modely človeka budúcnosti najmä humanistickými psychológmi už v minulom storočí (C. Rogers, A. Maslow, V. Frankl, E. Fromm, A. Adler a iní). Hnutie pozitívnej psychológie a pedagogiky je akoby nadstavbou nad humanistickou orientáciou psychológie a pedagogiky z minulého storočia.

■ **Howard Gardner**, známy z teórie siedmich druhov inteligencie (*Multiple intelligence*), vydal v roku 2008 knihu *5Minds for the Future* (Boston, Massachusetts: Harvard Business Press, 2008), v ktorej píše o piatich koncepciách, potencialitách človeka pre budúcnosť. Sú to:

1. Disciplinovaná myseľ – sebariadenie, sebakontrola, koncentrácia, výber a dekódovanie informácií.
2. Syntetizujúca myseľ – informácie dávať do celkov, do súvislostí, ich význam pre život človeka.
3. Tvorivá myseľ – rozvíjať tvorivosť, vyhľadávať tvorivých ľudí, tvoriť prokreatívne prostredie.
4. Rešpektujúca myseľ – sociálna, interpersonálna inteligencia.
5. Etická myseľ – morálka, etika, hodnoty.

Na Slovensku vyšla v tejto oblasti hodnotná práca E. Komárika a kol.: *Charakter – príspevok k morálnej gramotnosti* (UKF Nitra, 2014), ktorá prináša 31 lekcii – cvičení na rozvoj morálnej gramotnosti žiakov.

■ **Martin Seligman**, zakladateľ pozitívnej psychológie (1999), prešiel od teórie naučenej bezmocnosti (1975) k zmysluplnosti bytia, k teórii duševnej pohody. V knihe *Vzskvétání* (Jan and Melvil, 2014) analyzuje päť základných oblastí duševnej pohody. Zhrnul ich do akronymu PERMA. Sú to:

1. Pozitívne emócie (Positive emotions).
2. Zaujatie činnosťou (Engagement).
3. Pozitívne vzťahy (Relationship).
4. Zmysluplnosť (Meaningfulness).
5. Úspešný výkon (Accomplishment).

Uvádza výskum duševnej pohody (prosperovania – flourishing) z roku 2009, v ktorom bolo 2 000 dospelých respondentov každej z 23 krajín. Slovensko skončilo na 20. mieste, za nami boli už len Bulharsko, Portugalsko a Rusko, na prvých miestach boli Dánsko, Švajčiarsko, Fínsko a Nórsko. V Dánsku prežíva duševnú pohodu 33 % obyvateľov, v Anglicku 18 % a na Slovensku 7 % (s. 40-42). Rozpracoval aj magisterský program aplikovanej pozitívnej psychológie (MAPP – magister aplikovanej pozitívnej psychológie) – ide o diaľkové štúdium – 9 predĺžených víkendov za rok a záverečný test.

■ **Philip Zimbardo** napísal knihu *Luciferov efekt – jak se z dobrých lidí stávají lidé zlí* (Praha: Academia, 2014), v ktorej sa zaoberá ľudským zlom. Známy je jeho Stanfordský väzenský experiment, ale v závere svojej knihy uvádza desať taktík, ako odolať nežiaducim vplyvom prostredia, médií a väčšina z nich je na podporu budovania psychickej pohody a odolnosti (s. 528 a nasledujúce). Osobitne je zaujímavá záverečná časť príkladov a zovšeobecnení, v ktorej hovorí o taxonómii osobného a sociálneho hrdinstva (s. 543), o tom, aby človek neobetoval osobné a občianske slobody za ilúziu bezpečia, a analyzuje, ako môžeme vzdorovať nespravodlivým systémom. Vytvoril triarchický model vzniku zla, ktorý sa skladá z osobnosti, situácie a systému. Najmä vplyv spoločenského, kultúrneho systému je v jeho teórii zvýraznený a určitým spôsobom nový. To implikuje aj stratégie prevencie zla a stratégie budovania odolnosti osobnosti.

■ **Daniel Kahneman**, psychológ, nositeľ Nobelovej ceny za ekonomiku (2002), v knihe *Myšlení rychle a pomalé* (Jan and Melvil Publishing, 2011) v hovoroch o ľudskom šťastí na s. 424 píše: „*Cieľom politiky by malo byť zníženie ľudského utrpenia. Musíme sa usilovať o zníženie U-indexu v spoločnosti. Pritom prioritou by malo byť riešenie extrémnej chudoby a depresí. U-index vyjadruje percento času, ktorý jednotlivec trávi v nepríjemnom stave, emocionálnom diskomforte.*“

Napríklad jednotlivec, ktorý zo 16 hodín strávil 4 hodiny, kedy nespál, v nepríjemných situáciách, by mal index 5 %. Nálada človeka sa sledovala aj podľa druhu činnosti, ktorá prináša alebo neprináša radosť. Tak

napr. tisíc žien z mesta na stredozápade USA uvádzalo tieto U-indexy – 29 % ranná cesta do práce; 27 % v práci; 24 % v starostlivosti o deti; 18 % pre domáce práce, 12 % pre spoločenské záležitosti a 5 % pre sex. Americké ženy trávajú asi 19 % času v nepríjemných situáciách, Francúzsky 16 % a Dánky 14 %. Zisťuje sa to metódou DRM – Day Reconstruction Method podobne, ako to robil M. Csikszentmihályi. Najjednoduchším spôsobom, ako zvýšiť osobné šťastie, je kontrolovať využitie svojho času. To sa bezprostredne dotýka teórie a praxe autoregulácie. Seligman tvrdí, že Kahneman sa vyhýba tomu, aby bol označovaný za pozitívneho psychológa, ale ním je, napriek jeho tvrdeniam. Kahneman dostal Nobelovu cenu najmä za výskum rozhodovacích procesov podnikateľov, hovorí o entropii ega a o neschopnosti rozlíšiť pomalé od rýchleho myslenia. Rýchle myslenie je intuitívnejšie, emocionálnejšie, zatiaľ čo pomalé myslenie je rozvážnejšie, logickejšie. „Chladné“ a „horúce“ stratégie myslenia, rozhodovania sú podmienené procesmi v mozgu, ale dôležité je poznanie, že sa dajú výchovou, seba výchovou (autoreguláciou) ovplyvniť a meniť.

■ **Mihaly Csikszentmihályi** napísal knihu *Flow – psychológia optimálneho prežívania* (Citadella, 2015), ktorá vyšla aj v českom preklade pod názvom *O štěstí a smyslu života* (Nakl. Lidové noviny, 1996). New York Times pri recenzii tejto knihy uviedli, že ide o „objasnenie cesty k šťastiu“.

Jeho základná myšlienka spočíva v tom, že je potrebné identifikovať silné stránky osobnosti a naučiť jednotlivcov tieto stránky využívať. O tom, či sa jednotlivec dostane do stavu „flow“ (alebo do stavu kontroly, relaxácie, nudy, apatie, úzkosti alebo radosti), rozhoduje presný pomer medzi schopnosťami jednotlivca a úrovňou výziev. Flow podľa Csikszentmihályiho zodpovedá optimálnej kombinácii vysokých schopností a vysokých výziev (*Finding Flow in Everyday Life*, New York: Basic Books, 1997). Vysoký význam pripisuje tvorivosti a výzvy tvorivosti sú pre každého človeka, v každej činnosti, v každej chvíli, každý deň. Kontrola a riadenie svojho prúdu vedomia (flow), myslenia, prežívania, cítenia sa je základom na rekognoskáciu svojich potencialít a na prijatie výziev,

úloh. Autor ukazuje, ako je možné mať pozitívny stav (flow) pod kontrolou, neponechávať ho len na náhodu, ako je možné zlepšiť kvalitu svojho života usmerňovaním informácií, ktoré vstupujú do nášho vedomia. Píše (s. 162): „*Normálny stav mysle je chaos. Vyhnúť sa chaosu vo vedomí vedie cez návyky, ktorými jednotlivec kontroluje duševné procesy...*“ Pre pedagogiku je tu prezentované významné poznanie, že výkon žiaka je kombináciou seba-percepcie zdatnosti (efficacy) žiaka a výzvami, t.j. úlohami, ktoré žiakom dáva učiteľ na vyučovaní.

■ **Svetové ekonomické fórum (WEF)** v Davose v roku 2015 definovalo šesť najdôležitejších oblastí človeka, ktoré budú potrebné pre budúcnosť (rok 2020). Uvádzajú sa tieto oblasti:

1. Schopnosť komplexne riešiť problémy.
2. Kritické myslenie.
3. Tvorivé riešenie problémov.
4. Ľudský manažment.
5. Koordinácia s ostatnými.
6. Emocionálna inteligencia.

Prieskum bol realizovaný u strategických manažérov TOP 371 firiem sveta pracujúcich v deviatich odvetviach v 15 vyspelých krajinách.

■ **R. Atkinson a kol.**, editorka jednej z najznámejších učebníc Psychológie (*Psychologie*, Harcourt, inc., 13. vydanie, Praha: Portál, s. r. o., 2002), sa venuje otázke normality osobnosti (u nás pred rokmi podobnú knihu napísala E. Syřišťová). Salutogenéza je vlastne boj o normalitu osobnosti ako protiváha k patogenéze, je to viera, že človek ako biopsychosociálna bytosť sa môže vyvíjať pozitívnym smerom. Je to hľadanie superdispozícií jednotlivca, hľadanie faktorov posilňujúcich fyzické, psychické, sociálne zdravie človeka. R. Atkinson (s. 526) uvádza 5 znakov normality osobnosti:

1. *Primerané vnímanie reality* – ľudia, ktorí primerane vnímajú skutočnosť, nechápu nesprávne, čo ostatní hovoria a robia, nepreceňujú svoje schopnosti a nepúšťajú sa do niečoho, čo nemôžu dokázať, alebo nepodceňujú svoje schopnosti a nevyhýbajú sa náročným úlohám. Sú realistickí pri interpretácii toho, čo sa deje okolo nich a vo svete. Primerané vníma-

nie reality je podmienené vzdelaním, múdrosťou. Opakom múdrosti nie je len hlúposť, ale aj predsudky, bludy, halucinácie. Rozvíjanie hodnotiaceho, kritického myslenia vedie k zlepšeniu primeraného vnímania a posudzovania reality.

Vplyv tejto superdispozície človeka na edukačný systém môžeme vidieť v týchto oblastiach: a) vytvorenie nového obsahu vzdelávania; b) dôraz na rozvíjanie syntetického myslenia – súvislosti; c) rozvíjanie kritického myslenia (Z. Koláriková, I. Turek a iní); d) dôraz na výučbu cudzích jazykov – globalizácia, poznanie kultúr, čo má vplyv na postoje a názory vo vzťahu ku xenofóbii a iným oblastiam reality.

2. *Schopnosť ovládať svoje správanie* – normálni jednotlivci sú presvedčení o svojej schopnosti ovládať svoje správanie. Príležitostne sa môžu správať impulzívne, ale ak je to nutné, sú schopní ovládať svoje agresívne a sexuálne pudy. Môžu porušiť sociálne normy, ale ich rozhodnutie takto konať je skôr dobrovoľné a nie výsledkom neovládateľných impulzov. Autoregulácia zahŕňa nielen kontrolu seba samého, ale aj motiváciu a stanovovanie si cieľov života. Opakom je akrázia, nedostatok vôle, psychickej energie a motivácie k rastu osobnosti. Autoregulácia sa dá uskutočniť pomocou šiestich krokov: 1. kontrola pozornosti a pozornosťou; 2. dekódovacia kontrola; 3. emočná kontrola; 4. motivačná kontrola – ciele a regulácia k cieľom; 5. kognitívna kontrola; 6. environmentálna kontrola. Hľadať pravdu, ale mať jasno v hodnotách. Významnou, prelomovou prácou v oblasti autoregulácie je *Handbook of Self-regulation* od autorov M. Boekaerts, M. Zeidner a P. R. Pintrich (San Diego: Academia Press, 2000), ktorá nastoľuje novú paradigmu skúmania človeka a najmä jeho zlepšenia, sebarealizácie. M. Laliková (dizertačná práca *Problémy v správaní stredoškólkov*, Prešovská univerzita, Fakulta humanitných a prírodných vied, 2016) urobila výskum na vzorke 1 274 stredoškólkov v kysuckom regióne a na tvrdenie „v mnohých situáciách sa neovládam“ odpovedalo často 14,6 % žiakov a veľmi často 7,6 % žiakov, teda spolu sa neovláda okolo 22 % žiakov. U spolužiakov odhadovali neovládanie správania až na 33 %.

Aplikácia na edukačný systém v kontexte tejto superdispozície, ktorú treba rozvíjať, je významná a mnohostranná. Predstavuje skôr inštrumentálnu funkciu ako funkciu obsahovú. Konkrétne to v praxi edukácie môže znamenať: a) zavedenie a posilňovanie autoregulatívneho učenia (problémom autoregulatívneho učenia sa zaoberajú odborníci na Univerzite Tomaša Baťu v Zlíne – Zlínska škola, M. Kuruc z Pedagogickej fakulty UK a iní); b) zvýšenie kognitívnej náročnosti učenia prostredníctvom kvalitnejšej regulácie procesu, čo sa týka najmä *metód* edukácie; c) zlepšenie disciplíny v škole, čo zahŕňa vypracovanie nových školských poriadkov, jednotu riadenia školstva, decentralizáciu; d) dôraz na prevenciu negatívnych javov správania atď.

3. *Sebaúcta a akceptácia* – je to oblasť, ktorá sa týka výstavby JA, Self. Dobré prispôbení ľudia majú primerané sebavedomie a cítia sa prijímaní ľuďmi okolo seba. V prítomnosti druhých ľudí sa cítia dobre a sú schopní spontánne sa správať v rozličných spoločenských situáciách. Nepovažujú za povinnosť podrobovať sa za všetkých okolností názorom skupiny. Chýbanie identity JA sa prejavuje pocitmi menejcennosti, odcudzenia, neprijatia ostatnými, depersonalizáciou, depresiami, odcudzenosťou, samotou, vzniká pocit bezvýznamnosti, naučenej bezmocnosti, čo môže viesť k agresii alebo samovražde. Človek má pocit nekontrolovateľnosti toho, čo sa deje okolo neho, v jeho prostredí, a z toho vzniká postoj, že už nemá nádej „hopelessness“, a tak vzniká syndróm beznádeje. Bezmocnosť súvisí s horším duševným zdravím, najmä depresiou. Ľudia „s bojovým duchom“ majú lepšie vyhliadky na zlepšenie zdravia...

V školskom systéme to znamená: a) uplatnenie personalizovanej výchovy, výchovy zameranej na žiaka (PCE model C. Rogersa), pričom každý žiak nie je len žiak, ale aj osobnosť, ktorej sa verí, že môže byť dokonalejšia; b) zahŕňa to stratégie inkluzívnej edukácie, pomoci znevýhodneným žiakom, deťom; c) dôraz na mentálne zdravie učiteľov, žiakov; d) zvýraznenie etiky a rozvoja sebareflexie, budovania JA a zmyslu života; e) úzko sa to dotýka motivačnej výchovy, interiorizácie hodnôt, axiológie, váženia si vzdelania.

4. *Schopnosť vytvárať citové vzťahy* – normálni ľudia sú schopní vytvárať s ostatnými ľuďmi blízke a uspokojivé vzťahy. Sú vnímaví k pocitom iných. Duševne narušení ľudia sú často zameraní hlavne na ochranu vlastnej bezpečnosti, svojho JA, takže sa z nich stávajú egoisti, výrazní egocentri. Sú ponorení do vlastných pocitov a vnútorných zápasov, hľadajú lásku, ale nie sú schopní ju opäťovať. Niekedy majú strach z blízkosti, pretože ich minulé vzťahy boli deštruktívne. Namiesto citu sa „lajkuje“, namiesto podávania rúk sa podávajú trestné oznámenia, zintenzívňujú sa emocionálne podnety, aby sa vyvolala nejaká odozva, rozširujú sa adrenalínové športy, brutálne kváziumenie.

V školstve to znamená rozvíjať: a) emocionálnu zrelosť, inteligenciu, empatiu, kongruenciu, akceptáciu, posilňovať prepojenia amygdaly na frontálne oblasti mozgu, minimalizovať alexithymiu – oploštenosť citov, apatiu, bezcitnosť; b) dajú sa použiť programy D. Golemana, A. Ellisa RAT a iné; c) implementovať do praxe výchovy funkčné zážitkové učenie; d) vytvárať produktívne vzťahy medzi učiteľmi a žiakmi, školou a rodinou. Iba 64,4 % našich žiakov potvrdilo súhlas s výrokom „v škole sa cítim šťastný“, pričom priemer v krajinách OECD je 80 %. Slovensko je na konci rebríčka. Správa OECD z roku 2014 uvádza, že medzi rokmi 2003 a 2012 sa prístup žiakov k škole na Slovensku dramaticky zhoršil. Za posledných 10 rokov u nás narástol až o alarmujúcich 10 % počet žiakov presvedčených o tom, že škola je len stratou času. Horšie dopadlo len Tunisko. Ústav informácií a prognóz školstva v roku 2010 urobil na vzorke 1 263 žiakov základných škôl a na vzorke 1 297 žiakov stredných škôl prieskum, ktorým sa zistilo, že až 39,4 % žiakov základných škôl (druhý stupeň) chodí do školy nerado alebo veľmi nerado. V stredných školách negatívny postoj k škole uviedlo 41 % žiakov, 20 % sa v škole necíti dobre, nechť do učenia má 30 % žiakov základných škôl a 36 % žiakov stredných škôl.

5. *Činorodosť* – dobre prispôbení ľudia sú schopní uplatniť svoje schopnosti v činorodej aktivite. Majú radi život a nepotrebujú sa nútiť do plnenia požiadaviek bežného života. Chronický nedostatok energie a nadmerná unaviteľnosť sú častými symptómami psychickej tenzie,

ktorá pochádza z nevyriešených problémov. Tvorivosť je vrcholom činnosti. Naše výskumy ukazujú, že klesá tvorivosť našich žiakov v škole. Nuda a vyhorenosť sú príznakmi nečinnosti, porúch činnosti. Kumulatívna frustrácia snov a túžob, metapotrieb, ale aj bazálnych potrieb vedie k entropii energie, ego sa vyčerpáva, osobe sa nechce rozmýšľať, nech rozmýšľajú iní, dochádza ku kognitívnej lenivosti a k vyčerpaniu. Na Slovensku pribúda detí s vývinovými poruchami učenia. Podľa štatistických údajov bolo v roku 2000 evidovaných viac ako 4 300 žiakov základných škôl s týmito problémami. V roku 2015 ich bolo už takmer 12 300. L. Kaliská zopakovala výskumy tvorivosti z rokov 1979, 1985 v roku 2013 u žiakov piateho až ôsmeho ročníka základnej školy, a to tými istými metódami, ako boli urobené v predchádzajúcich rokoch. Zistila signifikantné zníženie tvorivosti až o 20 %. Vo výskumoch urobených pomocou mikrovyučovacích analýz M. Zelinom, M. Portíkom, L. Albertym a inými sa zistilo, že učitelia na základných aj stredných školách dávajú len zhruba 4 % úloh, ktoré umožňujú kriticky a tvorivo myslieť – analýzy boli robené zo stoviek nahrávok vyučovacích hodín. Problémom je, že mnohí učitelia nevedia, čo je to tvorivosť a akými spôsobmi, metódami ju rozvíjať. V našom výskume učiteľov stredných škôl sme napríklad zistili, že s tvrdením „tvorivosť je len u nadpriemerne schopných ľudí“ súhlasilo až 61 % zo 67 skúmaných učiteľov. Skoro všetci učitelia tejto vzorky o sebe vyhlasovali, že sú tvoriví, ale 20 % z nich nesúhlasilo s tým, že aj dieťa môže byť tvorivé.

Aplikácia v školstve: a) zaviesť do školstva dominantné rozvíjanie tvorivosti všetkého druhu a v každej činnosti, v učebných predmetoch, témach, u každého žiaka a učiteľa; b) vytvoriť podmienky na aktivity pre žiakov aj mimo školy, kluby, krúžky, šport, umenie; b) podporovať vznik alternatívnych škôl; c) realizovať programy proti vyhoreniu, nude; d) vytvoriť v školách prokreatívne prostredie, tvorivú klímu, motiváciu na splnenie edukačných cieľov atď.

Je až prekvapujúce, ako sa uvedení autori zhodli na oblastiach ľudskej psychiky, ktoré treba rozvíjať, budovať pre budúcnosť. Nejde pritom len

o psychológov a pedagógov, ale aj o podnikateľ'ov, ktorí akcentujú tvorivosť, autoreguláciu, citové vzťahy, medzil'udské vzťahy.

Metaanalýza návrhov uvedených autorov ukazuje, že podporili niektoré oblasti, ktoré zvýrazňovali aj psychológovia humanistického smeru (emocionalita, tvorivosť), ale objavujú sa tu aj nové oblasti, najmä autoregulácia, motivácia, zmyslupnosť. Ak syntetizujeme prehľad, zistíme, že:

Autoregulácia je zvýraznená u H. Gardnera – disciplinovaná myseľ, u M. Seligmana zaujatie činnosťou a zmyslupnosť, u P. Zimbarda je to najmä problém odolnosti voči tlakom situácie a systému, u Kahnemana hospodárenie s časom (time management) a ovládanie „horúcich“ stratégií myslenia a rozhodovania, u M. Csikszentmihályiho je to kontrola prúdu vedomia, u Atkinsonovej je to schopnosť ovládať svoje správanie. *Kognitívnu dimenziu* človeka budúcnosti zvýraznili H. Gardner, M. Seligman, D. Kahneman, R. Atkinson a Svetové ekonomické fórum (WEF), najmä kritické myslenie.

Tvorivosť našla podporu u Gardnera, Kahnemana, Csikszentmihályiho, WEF a u Atkinsonovej.

Medzil'udské vzťahy zdôrazňuje Gardner v jeho rešpektujúcej myšli, WEF vo vyjadrení koordinácie s ostatnými, P. Zimbardo vo vytváraní koalícií.

Emocionálne dispozície – propaguje M. Seligman, D. Kahneman, M. Csikszentmihályi, WEF (emocionálna inteligencia) a Atkinson – schopnosť vytvárať citové vzťahy.

Etický aspekt človeka budúcnosti spomína H. Gardner (etická myseľ) a P. Zimbardo.

Ojedinele sa v tejto metaanalýze objavila oblasť ľudského manažmentu, ktorý je v zozname potencialít človeka pre budúcnosť od expertov Svetového ekonomického fóra, ako aj oblasť výstavby JA – sebaúcty, ktorú zvýraznila R. Atkinson. Na základe tejto minimetaanalýzy by sme mohli vytvoriť akronym RESTART vyjadrujúci základné smery salutogenézy, pozitívnej psychológie a pedagogiky, psychoedukácie. Jednotlivé písmená znamenajú:

R – reálne vnímanie skutočnosti (Atkinson), táto oblasť zahŕňa kognitívnu, vzdelanostnú, výkonovú stránku človeka budúcnosti, ako o tom hovorí aj Gardner či Seligman.

E – zrelá emocionalita (Atkinson, Seligman, Kahneman, Csikszentmihályi, WEF).

S – sebaúcta, výstavba integrovaného JA (Atkinson).

T – tvorivosť (Gardner, Csikszentmihályi, Kahneman, WEF, Atkinson).

A – autoregulácia (podporu našla u všetkých analyzovaných autorov).

R – reziliencia – odolnosť voči zlu, manipulácia osobnosti (Gardner – etická myseľ, Zimbardo).

T – tvorba medzil'udských vzťahov (Gardner, WEF, Zimbardo).

Praktickou i teoretickou otázkou je, ako uvedené ľudské kvality potrebné pre budúcnosť dostať do praxe výchovy a vzdelávania v školách, rodine, spoločnosti. Proklamatívne to boli a sú akceptovateľné oblasti, problémom však je aplikácia v každodennej edukačnej praxi. Dá sa len očakávať, že odborníci rozpracujú edukačný systém tak, aby uvedené oblasti človeka budúcnosti boli zvýraznené.

Dr. h. c. prof. PhDr. Miron Zelina, DrSc.

Dubnický technologický inštitút

Sládkovičova 533/20

018 41 Dubnica nad Váhom

3 Politika zdravia v EÚ a v SR v kontexte podpory duševného zdravia žiakov prostredníctvom služieb školských psychologov

EVA GAJDOŠOVÁ

Fakulta psychológie

Paneurópska vysoká škola, Bratislava

Abstrakt: *Mentálne zdravie detí a mladých ľudí je prioritou politiky zdravia v EÚ aj na Slovensku. Mimoriadny význam sa prikladá podpore a posilňovaniu mentálneho zdravia prostredníctvom prevencie a preventívnych programov. Prevencia smeruje do individuálnej, rodinnej, komunitnej a spoločenskej oblasti a zameriava sa predovšetkým na posilňovanie protektívnych faktorov, napr. rezilienciu a redukovanie rizikových faktorov. Školský psychológ je ten profesionál, ktorý vystupuje ako iniciátor a podporovateľ duševného zdravia v školách, a to najmä implementáciou pozitívnej psychológie do výchovno-vzdelávacieho procesu, do medziludských vzťahov v žiackych aj učiteľských kolektívoch, do manažmentu školy, do rozvíjania silných stránok a potencialít žiakov a učiteľov, do preventívnej, diagnostickej a intervenčnej činnosti.*

Kľúčové slová: *mentálne zdravie, prevencia, preventívne programy, školský psychológ.*

Abstract: *Mental health of pupils and youth is a great priority of health politics in EU and also in Slovakia. Extraordinary importance is laid upon mental health support and strengthening by means of prevention and*

preventive programmes. Prevention is directed at individual, family, community and society level and it asks for strengthening of protective factors, e.g. resilience and for reduction of risk factors. School psychologist seems to be an expert who is an initiator and supporter of mental health at schools, using application of positive psychology into education, interpersonal relations among pupils and teachers, and into prevention, assessment and intervention activities.

Key words: *mental health, prevention, preventive programmes, school psychologist*

POLITIKA ZDRAVIA V EURÓPSKEJ ÚNII A V SLOVENSKEJ REPUBLIKE

V roku 2001 zverejnila Svetová zdravotnícka organizácia (WHO) správu, v ktorej podčiarkla, že duševné zdravie ľudí, ktoré sa doteraz dlhodobo zanedbávalo, je pre celkový well-being/pohodu jednotlivcov, spoločností aj krajín rozhodujúce. V roku 2005 až 52 členských štátov WHO – Európsky región podporilo Akčný plán pre mentálne zdravie, čím deklarovalo podporu pozitívnemu duševnému zdraviu, prevencii duševných chorôb, odstráneniu stigmy duševne chorých, zabezpečeniu prístupu k psychologickým službám a budovaniu partnerstiev medzi sektormi.

V tomto príspevku sa zdravie chápe ako celkový fyzický, sociálny a psychický stav jednotlivca, ktorý je predpokladom na dosiahnutie optimálnej miery plnohodnotného života. Optimálny zdravotný stav určitého jedinca je podmienený súborom podmienok, ktoré mu umožňujú fungovať tak, aby boli splnené jeho realistické a biologické možnosti.

Európska komisia následne vypracovala materiál Green Paper určený na podnietenie diskusie o možnom európskom prístupe k mentálnemu zdraviu svojich občanov. V materiáli s titulom *Zlepšenie mentálneho zdravia populácie: K stratégii mentálneho zdravia pre Európsku úniu* (2005) je prezentovaná súčasná situácia v oblasti mentálneho zdravia v štátoch EÚ, poukazuje sa v ňom na potrebu jednotnej stratégie

v zlepšovaní mentálneho zdravia, hľadajú a navrhujú sa riešenia a napokon sa upozorňuje na významnú úlohu prevencie mentálneho zdravia.

Výsledkom diskusie o podpore mentálneho zdravia občanov v EÚ sa stal dokument Európsky pakt pre mentálne zdravie a wellbeing, ktorý začal platiť od roku 2008. Zdôrazňuje sa v ňom, že európske inštitúcie, členské štáty a rôzne zúčastnené strany sa zaväzujú k akciám v nasledujúcich oblastiach:

1. Duševné zdravie mládeže a vzdelávanie.
2. Prevencia depresí a samovrážd.
3. Duševné zdravie starších ľudí.
4. Boj proti stigmatizácii a sociálnemu vylúčeniu.
5. Duševné zdravie na pracoviskách.

V starostlivosti o duševné zdravie, ktorá sa doteraz zameriavala prevažne na klinické aspekty duševného zdravia a spoliehala sa predovšetkým na dlhodobé hospitalizácie, nastáva výrazná zmena a dôraz sa začína klásť na prístup zameraný na človeka. V starostlivosti a podpore mentálneho zdravia sa do popredia začínajú dostávať sociálno-psychologické služby, ktorých cieľom je pomáhať ľuďom prekonávať náročné životné situácie. Okrem toho, v závislosti od krajiny, sa posudzuje, či je človek duševne zdravý. Ide o poskytovanie služieb ľuďom s problémami s duševným zdravím. Nevyhnutné je tiež investovať do propagácie pozitívneho mentálneho zdravia, napríklad na pracoviskách či v školách.

V ďalšom dokumente *Mentálne zdravie a wellbeing v Európe* (2012) sa nachádzajú aj informácie o situácii v oblasti mentálneho zdravia občanov Európy, z ktorého čerpáme. Dokument upozorňuje na fakt, že viac ako 27 % dospelých Európanov (83 miliónov) má v posledných rokoch najmenej jeden druh duševného ochorenia. V Európe patria medzi najčastejšie ochorenia úzkostné poruchy a depresia. Predpokladá sa, že už v roku 2020 sa stane depresia najčastejším psychickým ochorením ľudí v EÚ. Za pozornosť stojí aj skutočnosť, že každý rok zomiera v Európe 58 000 ľudí spáchaním samovraždy. Je to dokonca viac úmrtí ako pri dopravných nehodách. Medzi rizikové oblasti v mentálnom zdraví detí a mládeže najčastejšie patria šikanovanie a stres v škole. Šikanovanie po-

tvrdila tretina dievčat a chlapcov v krajinách EÚ, a to buď v prípade, že boli obeťami šikanovania, alebo boli jej agresormi. Z krajín EÚ dominujú Litva, Rakúsko, Portugalsko, Lotyšsko, najnižšie percento detí zapojených do šikanovania je vo Švédsku, Grécku a na Malte. Mladí ľudia tiež uvádzali stres v škole ako faktor spôsobujúci ich zlé mentálne zdravie. Percento žiakov uvádzajúcich stres varuje v jednotlivých krajinách, vysoké percento ich je v Litve, na Malte, najnižšie percento v Holandsku, Belgicku a v Nemecku.

V spomínanom dokumente sa kladie eminentný dôraz práve na podporu a posilňovanie mentálneho zdravia prostredníctvom prevencie a preventívnych programov. Prevencia sa orientuje na individuálnu, rodinnú, komunitnú a spoločenskú oblasť a podčiarkuje sa, že treba posilňovať predovšetkým protektívne faktory (napr. rezilienciu) a redukovat' zvlášť rizikové faktory.

Práve pracoviská a školy, v ktorých ľudia trávajú väčšinu svojho času, sú pre tieto aktivity kľúčové, a preto sa zdôrazňuje fakt, že práve podpora mentálneho zdravia u detí a adolescentov je dôležitá investícia do budúcnosti. Holistický školský prístup môže zvýšiť ich sociálne kompetencie, zlepšiť ich rezilienciu a redukovat' depresívne symptómy, úzkosť a šikanovanie. Sú to významné indikátory psychického zdravia a zdravého rozvoja osobnosti detí a mládeže.

Dokument obsahuje aj efektívne školské aktivity na zlepšovanie mentálneho zdravia u detí, napr. rozvíjanie sociálno-emocionálnych kompetencií detí a adolescentov, prevenciu proti šikanovaniu, redukovanie stresu, psychologickú podporu rizikovým deťom, tréningy odborných pracovníkov v prevencii a preventívnych aktivitách, rozpoznávanie depresie a jej redukovanie.

V roku 2010 sa v rámci EÚ vytvorila pracovná skupina pre duševné zdravie a wellbeing zložená z reprezentantov ôsmich európskych krajín. Pracovná skupina začala úzko spolupracovať s Európskou komisiou v kontexte dokumentu Európskeho paktu za duševné zdravie a wellbeing a orientovať svoje ciele a úlohy na podporu duševného zdravia so zreteľom na novú stratégiu zdravia 2020. Stratégia Európa 2020 je desaťroč-

ná stratégia Európskej únie v oblasti zamestnanosti a rastu s cieľom vytvoriť podmienky na inteligentný, udržateľný a inkluzívny rast. EÚ sa dohodla na piatich hlavných cieľoch, ktoré chce dosiahnuť do konca roka 2020. Týkajú sa zamestnanosti, výskumu a vývoja, klímy/energetiky, vzdelávania, sociálneho začlenenia a znižovania chudoby. V stratégii Európa 2020 sa tiež upozorňuje na služby orientované na človeka („person centered service“) zabezpečované sociálnymi pracovníkmi, psychológmi, psychiatrami, lekármi, pedagógmi s dôrazom na aktívnu participáciu užívateľov týchto služieb.

Cieľom podpory mentálneho zdravia mladej generácie v krajinách Európskej únie je monitorovať zdravie mladých ľudí v sociálnom kontexte a prehĺbiť porozumenie mechanizmom ovplyvňujúcim rozdiely a zmeny v zdraví a rizikovom správaní. Tieto poznatky sú dôležité pre tvorbu efektívnych programov podpory zdravia, vzdelávacích programov v oblasti zdravia, sledovanie ich účinnosti, a to nielen na národnej, ale i na medzinárodnej úrovni.

Celkove možno konštatovať, že výskumy v oblasti zdravia v uplynulých rokoch stále viac poukazujú na narastajúce množstvo zdravotných ťažkostí najmä u mladých ľudí, ktoré udávajú rovnako chlapci, ako aj dievčatá v období adolescencie (Haugland et al. 2001). Subjektívne zdravotné ťažkosti zahŕňajú nielen somatické prejavy, akými sú bolesti hlavy alebo bolesti chrbta, ale aj psychologické symptómy, akými sú nervozita alebo podráždenosť. Subjektívne hodnotené zdravotné ťažkosti sa používajú na opis širokej oblasti siahajúcej od príležitostných zdravotných ťažkostí až po prejavy klinických zdravotných ťažkostí, ktoré môžu zhoršovať každodenné fungovanie (Haugland et al. 2001). Prežívanie týchto psychosomatických ťažkostí je spojené s negatívnym prežívaním školy, šikanovaním, rovesníckymi vzťahmi (Torsheim et Wold 2001; Ravens-Sieberer et al. 2004), zlým školským prospechom (Krilov et al. 1998) a zvýšeným užívaním liekov (Hansen et al. 2003).

Štúdie o životnej spokojnosti preukázali, že počas adolescencie je životná spokojnosť silne ovplyvňovaná životnou skúsenosťou a vzťahmi, obzvlášť v kontexte rodinného prostredia (Edwards et Lopez 2006; Gohm

et al. 1998). Životná spokojnosť je úzko spojená so zdravím, užívaním návykových látok (Zullig et al. 2001) a účasťou na fyzickej aktivite (Thome et Espelage 2004). Pozitívna školská skúsenosť a jej prežívanie je spojená s vyššou celkovou životnou spokojnosťou, pričom negatívna školská skúsenosť zasa naopak s nižšou životnou spokojnosťou (Ravens-Sieberer et al. 2004).

Problémy v oblasti duševného zdravia vytvárajú bremeno, ktoré zasahuje nielen toho, kto nimi trpí, ale aj jeho sociálne prostredie a spoločnosť ako takú. Napriek tomu je možné sledovať nárast psychologických problémov u detí a adolescentov (Collishaw et al. 2004).

Z aktuálnych vedeckých výskumov vyplýva, že ani žiaci základných a stredných škôl a vysokoškolskí študenti nie sú výnimkou z hľadiska výskytu psychických ochorení. Zistilo sa, že napr. vysokoškolskí študenti podliehajú vyššej miere depresie ako zvyšok populácie. Depresia je bežná u študentov vysokých škôl bez rozdielu pohlavia a častejšie sa vyskytuje u jedincov nezadaných ako u tých, ktorí sú v manželskom alebo partnerskom vzťahu (Sarokhani et al. 2013). Dôkazy svedčiacie o pravdivosti tohto tvrdenia by sme mohli nájsť v 24 štúdiách, ktoré sledovali výskyt depresívnych symptómov medzi vysokoškolskými študentmi a zaznamenali o 31 % vyššiu mieru výskytu depresivity ako u bežnej populácie (Ibrahim et al. 2013, In: Furlong 2016). Identifikovať duševné problémy a úroveň psychickej pohody je preto nevyhnutné pre skoré odhalenie u mladých ľudí, ktorí sú vystavení možnému riziku psychologických problémov v dospelosti, a vytvárať tak základ pre akúkoľvek formu nevyhnutnej prevencie (Erhart et al. 2009).

Posledným významným európskym dokumentom týkajúcim sa zdravia občanov je Zdravie 2020. Ide o dokument Regionálneho výboru WHO pre Európu, ktorý bol schválený v septembri 2012. Medzi prioritné oblasti Zdravia 2020 patrí:

1. investovanie do zdravia počas celého životného cyklu, posilnenie zodpovednosti občanov za zdravie,
2. riešenie najväčších zdravotných výziev – prenosné a neprenosné ochorenia,

3. posilňovanie zdravotných systémov, kapacít verejného zdravotníctva a pripravenosti a schopnosti reagovať na núdzové situácie,
4. vyvážanie zdravých komunít a podporného prostredia pre zdravie ľudí (vrátane podporného prostredia v školách a školských zariadeniach).

V dokumente sa zdôrazňuje, že v centre pozornosti podpory zdravia je v súčasnosti 900 miliónov obyvateľov z 53 krajín Európy. Z tohto dokumentu vyplýva tiež naliehavá úloha skúmať sociálne determinanty zdravia a rozdiely v oblasti zdravia medzi krajinami. Kompletná správa bola vydaná už v septembri 2013 a potvrdila veľkú úroveň nerovností v zdraví medzi jednotlivými krajinami európskeho regiónu. Rozdiely medzi krajinami spočívajú najmä v rozdielnych sociálnych a ekonomických podmienkach, napr. duševné ochorenia sú výrazne sociálne determinované a sú odrazom stresu a nepriaznivých podmienok v živote obyvateľov. Dokument zároveň zdôrazňuje nutnosť implementácie návrhov v kontexte každej krajiny prostredníctvom vytvárania multidisciplinárnych tímov odborníkov.

V súvislosti so skvalitňovaním dobrého duševného zdravia žiakov a učiteľov ide v školách okrem iného aj o vytváranie podporných tímov, v ktorých budú pracovať a vzájomne spolupracovať v multidisciplinárnych tímoch pedagogickí a odborní pracovníci, najmä školskí a poradenský psychológovia, špeciálni pedagógovia, logopédi, sociálni pracovníci, psychiatri, ktorí budú v úzkej kooperácii využívať efektívne preventívne, diagnostické a intervenčné aktivity na zabezpečenie mentálneho zdravia detí a mládeže na vysokej úrovni.

Na spomínané dokumenty zareagovala aj Sieť európskych psychológov pracujúcich v edukačnom systéme – NEPES (Network of European psychologists in the Educational System) a v r. 2009 psychológovia – zástupcovia jednotlivých krajín EÚ vypracovali materiál *Psychológovia podporujú mentálne zdravie u mladých ľudí a v edukácii*. Píšu v ňom o podpore mentálneho zdravia mladých ľudí a podpore mentálneho zdravia v procese edukácie a zdôrazňujú, že je to jedna z prioritných profesijných úloh školských psychológov, čím sa stávajú priamymi partner-

mi pre podporu Paktu mentálneho zdravia. Práve NEPES pomáha šíriť informáciu o európskych stratégiách v oblasti mentálneho zdravia mladých ľudí a v edukačnom procese medzi svojich členov z rôznych štátov EÚ.

NEPES v materiáli podčiarkuje, že zlepšovanie a skvalitňovanie mentálneho zdravia detí a mladých ľudí si vyžaduje:

- koherentnú školskú politiku týkajúcu sa zdravotnej edukácie,
- posilnenie úloh školských psychológov – psychológov v edukačnom systéme zlepšením ich podmienok, organizácie a vzdelávania,
- spoluprácu školských psychológov s inými odborníkmi v procese kreovania nástrojov a postupov na zlepšovanie mentálneho zdravia mladých,
- dôraz na prevenciu a preventívne programy v školách (Kant-Schaps 2012, s. 9-14).

V tomto materiáli ďalej uvádza, že psychológov v inštitucionálnom systéme vzdelávania možno prirovnať k všeobecným lekárom v systéme zdravotníctva. Ich hlavnou úlohou je vykonávať základnú prevenciu a podporu koordinácie. Vzhľadom na globálny prístup je školský psychológ jediným odborníkom vo sfére vzdelávania, ktorý môže koordinovať podporu mentálneho zdravia detí, mládeže aj dospelých v rámci troch sektorov, a to školstva, zdravotníctva a sociálnych vecí.

Školský psychológ je profesia, ktorá prispieva k šetreniu dlhodobých nákladov na spoločnosť tým, že zlepšuje vzdelávacie schopnosti a duševné zdravie občanov. Podkladová štúdia pre Európsky pakt za duševné zdravie a pohodu definuje rolu školského psychológa pri podpore duševného zdravia nasledovne:

Školskí psychológovia:

- pomáhajú efektívne redukovať vplyv problémov duševného zdravia na život žiakov a pomáhajú zvyšovať ich pohodu,
- zlepšujú školský výkon žiakov a ich vzdelávací prechod (nástup do školy, prechod zo základnej na strednú školu, z povinnej škol-

skej dochádzky na odbornú prípravu na povolanie/vyššie vzdelávanie),

- zastávajú kľúčovú pozíciu pri včasnom identifikovaní príznakov a problémov s duševným zdravím a bariér v školskom výkone a podnikajú ďalšie opatrenia,
- podporujú vývoj, implementáciu a evaluáciu podpory duševného zdravia a politik celoživotného vzdelávania v školách.
- Investícia do školskej psychológie aj počas obdobia finančnej krízy je:
 - rentabilná prevencia na zlepšenie zdrojov v minimálne troch sektoroch (sektor vzdelávania, sociálny sektor a sektor zdravotníctva), ktorá ušetrí dôležité dlhodobé náklady na spoločnosť, ktorým je možné sa vyhnúť,
 - investícia v prítomnosti, ktorá v budúcnosti prinesie pozitívny vývoj mladých ľudí,
 - investovanie do sociálnej a ekonomickej stability v Európe počas nadchádzajúcich dekád.

Napríklad štúdia LSE zaoberajúca sa nákladmi na prevenciu duševných porúch, ktorú vypracoval Martin Knapp, ukázala, že investícia do programov rozvoja sociálnych a emocionálnych kompetencií realizovaných v školách nielen zlepšuje zdravotný stav a školský výkon žiakov, ale tieto programy tiež umožňujú národným ekonomikám dosiahnuť veľmi vysokú mieru návratnosti. Autor v štúdii konštatuje, že jedna investovaná libra do prevencie porúch správania u detí vo veku 10 rokov v rámci učebných programov rozvoja sociálnych a emocionálnych zručností sa po minimálne 6 rokoch spoločnosti vráti vo výške 34 libier. Najväčší zisk pritom zaznamenáva systém sociálnej spravodlivosti z dôvodu zníženia počtu kriminálnych prípadov. Na základe uvedených výsledkov môžeme skonštatovať, že realizácia preventívnych programov rozvoja sociálno-emocionálnych zručností, vyvinutých a implementovaných školskými psychológmi, prispieva k sociálnej stabilite a prosperite spoločnosti. (Kant-Schaps 2012)

Aj na Slovensku bol vypracovaný strategický rámec v oblasti zdravia na roky 2014 – 2030, ktorý určuje smerovanie štátnej politiky zdravia v strednodobom a dlhodobom horizonte. Jeho cieľom je nasmerovať záujmy a snahy všetkých zložiek spoločnosti na zdravie ako kľúčový faktor rozvoja slovenskej spoločnosti a vytvoriť prostredie, v ktorom budú mať občania zaručené podmienky na podporu a ochranu svojho zdravia, právo na zdravotnú starostlivosť a na dostupnosť a rovnosť v jej poskytovaní.

Základné hodnoty, z ktorých vychádza štátna politika zdravia na Slovensku, sú tieto:

- Zdravie je základné ľudské právo.
- Zdravie je kľúčom k spoločenskému rozvoju.
- Plný rozvoj zdravia je možný len v zdravie podporujúcom prostredí.

Základnou stratégiou rozvoja zdravia v zmysle definovaných cieľov je podpora a posilňovanie zdravia u zdravých občanov, ochrana zdravia u občanov ohrozených biologickými, chemickými či fyzikálnymi faktormi prostredia a navrátenie zdravia u občanov s oslabeným či poškodeným zdravím. Základným postupom pri dosahovaní cieľov je komplexný, holistický, systémový bio-psycho-sociálny prístup a zameranie na ovplyvňovanie správneho (zdravého) životného štýlu a zvýraznenie kľúčovej úlohy preventívne orientovanej primárnej zdravotnej starostlivosti.

Strategické direktívy na zlepšenie zdravia a vývoja detí a dorastu vychádzajúce z aplikácie Európskej stratégie na skvalitnenie zdravia občanov EÚ sa nachádzajú už aj v dokumente Národný program starostlivosti o deti a dorast v Slovenskej republike na roky 2008 – 2015. Pre podporu duševného zdravia detí a mladých ľudí boli dôležité najmä dve posledné priority – dorastový vek a psychosociálny rozvoj.

V Národnom programe starostlivosti o deti a dorast na roky 2008 – 2015 sa okrem iného podčiarklo, že v základných a stredných školách je evidovaný nárast verbálnej a fyzickej agresie, šikanovania, násilia, vandalizmu, užívania omamných a psychotropných látok, záškoláctva, týrania

a zneužívania, suicidálnych pokusov, tehotenstva mladistvých či delikvencie a kriminality. Problémy sa objavujú aj v oblasti sociálnych vzťahov v triedach, komunikácie so spolužiakmi alebo aj s učiteľmi, akceptácie a tolerancie odlišností u spolužiakov, adekvátneho riešenia konfliktov, zvládania záťaže a stresu, ale aj správneho samoštúdia, výberu vhodného štýlu učenia, profesijného rozhodovania a voľby vysokej školy a študijného odboru. Ide o problémy, ktoré sa týkajú duševného zdravia detí a dospelých a kvality ich života v školskom prostredí, ktoré úzko súvisia s ich úspešnosťou v štúdiu, školskou práceschopnosťou a výkonnosťou. Zdravý psychosociálny rozvoj a duševné zdravie detí a dorastu nie je teda iba záležitosťou marginalizovaných skupín, ale zdravú sociálnu klímu vytvára majoritná komunita bez ohľadu na sociálny status. Je najvyšší čas vytvárať synergické riešenia s celostným pohľadom na zdravie. V rámci zdravotnej starostlivosti je problematika duševného zdravia riešená primárne na úrovni psychiatrickej starostlivosti bez toho, aby sme sa zameriavali na prevenciu, ktorá je účinnejšia a nepomerne lacnejšia.

Práve Národný program starostlivosti o deti a dorast zdôrazňuje, že problémy môže v rámci psychologických služieb školám kompetentne a vysoko odborne riešiť školský psychológ ako aj zamestnanec školy alebo školského zariadenia. Medzi jeho efektívne služby patria tieto činnosti:

- Ovplyvňovať zdravý duševný vývoj detí a dorastu.
- Realizovať preventívne programy ako účinné prostriedky podpory mentálneho zdravia detí a dorastu.
- Implementovať zásady mentálnej hygieny a zdravia do učebných osnov pre žiakov základných a stredných škôl zmenou v organizácii vyučovania, znížením počtu žiakov v triedach a prepracovaním osnov tak, aby sa znížila intenzita preťažovania žiakov.
- Vytvárať deťom a dorastu adekvátne výchovné, vzdelávacie, sociálne a materiálne podmienky v rámci psychologických služieb a prednostne sa zamerať na zdravý osobnostný rozvoj žiakov a ich psychické zdravie.

- Realizovať v základných a stredných školách profesionálnu orientáciu pri voľbe povolania žiakov a ich optimálny kariérový rozvoj a rast prostredníctvom odbornej práce školských psychológov na základe osobných predpokladov a schopností žiakov a ponúk a požiadaviek trhu práce.
- Venovať systematickú psychologickú starostlivosť nadaným a talentovaným žiakom, žiakom s poruchami učenia a správania sa a žiakom integrovaným na základe telesného alebo mentálneho postihnutia vytvorením vhodných edukačných podmienok.
- Smerovať psychologické služby školského psychológa aj k učiteľom. Osobitne sa zamerať na ich psychické zdravie, osobnostný rozvoj, riešenie medziludských vzťahov, riešenie interpersonálnych konfliktov, predchádzanie psychickej záťaži, stresu a syndrómu vyhorenia. Venovať pozornosť aj ich profesijnému rastu v oblasti psychológie, edukácie a optimalizácie výchovno-vzdelávacieho procesu (výber obsahu učiva, vhodných didaktických foriem, metód a prostriedkov a zabezpečovanie psychohygieny vyučovacieho procesu).
- Realizovať konzultačno-poradenské služby pre rodičov žiakov zamerané na zlepšenie ich štýlov výchovného pôsobenia a starostlivosti o deti s poruchami učenia a správania sa a zabezpečiť kvalitnú kooperáciu školy a rodiny.
- Nové úlohy školského psychológa, ktoré vychádzajú zo štátnej politiky zdravia najmä v súvislosti so starostlivosťou o zdravie detí a mládeže, smerujú predovšetkým k podpore a rozvíjaniu mentálneho zdravia v školách a čiastočne modifikujú koncepciu práce školského psychológa vypracovanú v 90. rokoch 20. storočia.

PODPORA DUŠEVNÉHO ZDRAVIA ŽIAKOV PROSTREDNÍCTVOM SLUŽIEB ŠKOLSKÝCH PSYCHOLÓGOV

V intenciách európskej stratégie v oblasti podpory a rozvíjania mentálneho zdravia detí a mladých ľudí a rešpektovaní jej nových požiadaviek na prácu profesionálov v školách je potrebné urýchlene inovovať a modifikovať aj koncepciu práce školského psychológa a jeho psychologické služby v škole. Výhodou odborníka – školského psychológa je, že pracuje priamo v škole, je tam denne prítomný, dobre pozná školu, jej systém aj podsystémy, pozná učiteľov, žiakov, triedy, dokonca aj rodičov mnohých žiakov, pozná výchovno-vzdelávací systém, systém práce manažmentu, pozná školu zvnútra, takže sa môže oveľa výraznejšie podieľať na vytváraní podporujúceho pozitívneho školského prostredia pre jedincov aj tímy a na humanizácii školskej atmosféry a edukačného procesu.

Úlohy pre profesiu školského psychológa na najbližšie roky formulujeme preto nasledovne:

- Školský psychológ dostáva v novom miléniu kardinálnu a zároveň presne formulovanú úlohu pre svoju profesijnú prácu – venovať maximálnu pozornosť duševnému zdraviu žiakov, učiteľov a ďalších odborníkov fungujúcich v školách a zapojených do edukačného procesu. Školský psychológ sa takto stáva pracovníkom zaoberajúcim sa mentálnym zdravím ľudí v škole.
- Školský psychológ musí byť pripravený riešiť mentálne zdravie v štyroch základných rovinách – individuálnej, školskej, rodinnej a spoločenskej. Teda musí dokázať pracovať s ohrozeným jednotlivcom – žiakom či učiteľom, triedami, ročníkmi či učiteľským zborom, ale aj s užšou a širšou rodinou dieťaťa alebo komunitou, v ktorej sa žiak pohybuje. Pravdaže sám to nedokáže.
- Je preto nevyhnutné budovať v každej škole multidisciplinárne tímy odborníkov, aby mohol školský psychológ úzko spolupracovať s pedagógmi, špeciálnym pedagógom, logopédom, asistentom učiteľa, sociálnym pedagógom a ďalšími odborníkmi pôso-

biacimi síce mimo školy, ale spolupracujúcimi so školami aj z iných rezortov (napr. zdravotníckeho – psychiatrom, lekárom, sociálnym pracovníkom) na vytváraní bezpečného, podporujúceho, podnecujúceho pozitívneho školského prostredia a školy so staronovým heslom „zdravá a pozitívna škola“.

- Zdravá a pozitívna škola výrazne posúva aktivity školského psychológa aj k oveľa výraznejšej humanizácii výchovno-vzdelávacieho procesu a optimalizácii výchovy a vzdelávania napr. aj väčším dôrazom na psychohygienu v škole, na prípravu rozvrhu hodín v intenciách edukačnej psychológie a psychológie zdravia, vstupom školského psychológa do procesu prípravy školských vzdelávacích programov a výberu obsahu vzdelávania, spolupodieľaním sa na výbere vyučovacích a výchovných metód učiteľov či rodičov vzhľadom na potreby už novej generácie žiakov, ako aj detí so špeciálnymi potrebami, na diferenciaciu a individualizáciu edukácie, na postupnú inkluzívnu edukáciu a i.
- V práci školského psychológa vyžaduje tento nový trend smerujúci jeho aktivity k zlepšovaniu mentálneho zdravia v škole uprednostniť primárnu prevenciu a klásť dôraz na prípravu a realizáciu krátkodobých, stredne dlhých, ale aj dlhodobých preventívnych programov zameraných napr. na sociálnu komunikáciu, efektívne riešenie konfliktov, rozvíjanie asertivity, empatie, zvládanie krízovej intervencie a krízového manažmentu, ale aj na skupinové a hromadné poradenstvo a konzultačno-poradenskú prácu pre rodičov a učiteľov a iných odborných pracovníkov školy.
- V súvislosti s kvalitou života jedincov sa do popredia dostáva kvalitné kariérové poradenstvo určené žiakom a študentom v rámci prvej a druhej smerovej voľby povolania, zamerané na efektívnu diagnostiku a odhalenie ich pozitívnych osobnostných kvalít, profesijných záujmov, všeobecných aj špecifických intelektových schopností, osobnostných vlastností, výkonovej motivácie, dlhodobých aspirácií a pod.

- S kvalitou života úzko súvisí aj intenzívnejšia psychologická práca mladých ľudí na dobré partnerstvo, manželstvo a rodičovstvo, ktorá v našich školách stagnuje, na zvládanie prípadných problémov v pároch pozitívnymi prostriedkami, do ktorej sa školský psychológ môže tiež zapojiť.
- Pozitívna tímová spolupráca vyžaduje aj kvalitné sociálno-emocionálne kompetencie participantov, preto aktivity školského psychológa vedú aj k tréningu učiteľov a iných pedagogických a odborných pracovníkov v oblasti sociálno-emocionálnych zručností, porozumenia svojmu prežívaniu a správaniu, ale aj správaniu svojich kolegov, žiakov aj ich rodičov, najmä k empatii a kongruencii, k používaniu adekvátnych spôsobov správania a reagovania vyplývajúcich z pozitívnych trendov, k riešeniu kríz a krízovej intervencie v školách.
- Dôraz na silné stránky jedincov a skupín či komúnít, v ktorých sa mladí ľudia pohybujú, predpokladá oveľa intenzívnejšiu psychologickú prácu a zameranie psychologických služieb na ich rodiny, rodičov aj širšie rodinné prostredie, čo vyžaduje každodennú spoluprácu s rodičmi pri výchove detí, pri zmene ich správania, výsledkov učenia či voľbe profesie.
- Pohoda, šťastie, wellbeing v škole a v triedach počíta aj s kladným dôrazom na jav tolerancie k psychickým, fyzickým, kultúrnym, sociálnym, národnostným, etnickým, náboženským odlišnostiam, jav multikulturality a multikulturálneho spolužitia v školách, čo je aktuálny novodobý jav v Európe aj v Slovenskej republike, a vhodnými formami pripravuje školu a pracovníkov školy, ale aj rodičov žiakov na príchod detí emigrantov, azylantov, utečencov do našich škôl, na ich kvalitnú adjustáciu, s tým spojené prekonávanie predsudkov, stereotypov u našich žiakov, rodičov a učiteľov.
- S toleranciou veľmi úzko súvisí zavádzanie inklúzie a inkluzívneho vzdelávania do škôl, čo je závažná požiadavka ministerstva školstva, ktorá prináša veľa problémov psychologickej povahy

(napr. postoje učiteľov k hendikepovaným deťom v bežných školách, postoje rodičov a detí, zmena tlaku na učebný výkon meraný známkami, na diferenciáciu a individualizáciu výučby, na prítomnosť asistentov učiteľa v triedach).

- V rámci svojej pôsobnosti školský psychológ predkladá návrhy a podnety na skvalitňovanie a zefektívňovanie školy ako systému a na účasť na projektovaní a realizácii podsystémov. Ide napr. o podsystém:
 - a) osobnostného rozvoja žiakov,
 - b) profesionálnej orientácie a voľby povolania žiakov,
 - c) starostlivosti o nadaných a talentovaných žiakov,
 - d) partnerského a manželského poradenstva a výchovy k rodičovstvu,
 - e) profesijného rastu a osobnostného rozvoja učiteľov,
 - f) personálneho a sociálneho riadenia a organizačného rozvoja.

Školský psychológ je teda ten profesionál, ktorý vystupuje ako iniciátor a podporovateľ duševného zdravia v školách najmä implementáciou pozitívnej psychológie do výchovno-vzdelávacieho procesu v škole, do medziľudských vzťahov v žiackych aj učiteľských kolektívoch, do manažmentu školy, do rozvíjania pozitívnych a silných stránok žiakov, učiteľov, do preventívnej, diagnostickej a intervenčnej činnosti. Práve svojimi každodennými aktivitami zameranými na zdravý osobnostný rozvoj žiakov môže prispieť k vysokej úrovni mentálneho zdravia v školách.

LITERATÚRA

European Pact for Mental Health and Wellbeing [online]. Dostupné z: http://ec.europa.eu/health/ph_determinants/life_style/mental/docs/pact_en.pdf

GAJDOŠOVÁ, E., G. HERÉNYIOVÁ a M. VALIHOROVÁ, 2010. *Školská psychológia*. Bratislava: Stimul.

GAJDOŠOVÁ, E., 2015. *Školská psychológia a školský psychológ v 21. storočí*. Žilina: Eurokódex. Health 2020: The European policy for health and well-being. Dostupné z:

<http://www.euro.who.int/en/topics/health-policy/health-2020-the-european-policy-for-health-and-well-being/abo>

JIMERSON, S. R., T. OAKLAND a P. FARRELL, 2007. *The Handbook of International School Psychology*. California, USA – London, UK: Sage Publications Thousand Oaks.

KANT-SCHAPS, M., 2012. School psychologists in times of economic challenges in Europe. In: E. GAJDOŠOVÁ (ed.) *Školský psychológ pre 21. storočie*. Bratislava: Polymédia, s. 9-14.

Mental Health and Well-Being in Europe. 2012. Brusel: European Social Network.

MERRELL, K. W., R. A. ERVIN a G. G. OEACOCK, 2011. *School Psychology for the 21st Century*. Foundation and Practices.

O'SULLIVAN, C., G. THORNICROFT, R. LAYTE, C. BURFEIND, D. MCDAID, H. J. SALIZE, N. DAUMERIE a A. CARIA, 2010. *Background document for the Thematic Conference on Promoting Social Inclusion and Combating Stigma for Better Mental Health and Wellbeing*. Luxembourg: European Communities.

PLUSKOTA, A., 2014. *The application of positive psychology in the practice of education* [online]. Dostupné z:

<http://www.springerplus.com/content/3/1/147>

SOBOCKI, P., B. JÖNSSON, J. ANGST a C. REHNBERG, 2006. Cost of Depression in Europe. In: *The Journal of Mental Health Policy and Economics*. 9, pp. 87-98.

ZELINA, M., 2014. Pozitívna psychológia v škole. In: *Učiteľské noviny*. Roč. LXI, č. 57/2014, s. 4-5.

Prof. PhDr. Eva Gajdošová, PhD.

Fakulta psychológie

Paneurópska vysoká škola

Tomášikova 20

821 02 Bratislava

4 Vzdelávanie v 21. storočí založené na kompetenciách

IVANA SOTÁKOVÁ,

Prírodovedecká fakulta, Univerzita P. J. Šafárika, Košice

MÁRIA GANAJOVÁ,

Prírodovedecká fakulta, Univerzita P. J. Šafárika, Košice

MÁRIA SIVÁKOVÁ

Štátny pedagogický ústav, Bratislava

Abstrakt: Článok informuje o požiadavkách rozvoja zručností vo vzdelávaní v 21. storočí, o dôvodoch na ich rozvoj, čo súvisí s požiadavkami na pracovnú silu pre trh práce. Vychádza z vymedzenia základných pojmov, ako sú kompetencie, zručnosti, spôsobilosti a prechádza k „vzdelávaniu založenému na kompetenciách“. Porovnáva rámce kompetencií 21. storočia, ktoré boli vymedzené buď organizáciami podporujúcimi rozvoj a hodnotenie zručností pre 21. storočie – napr. Partnership for 21st Century Learning (P21), enGauge 21st Century Skills, project Assessment and Teaching of 21st Century Skills (ATCS), ktoré vznikli z iniciatívy národných inštitúcií, ako napr. National Assessment of Educational Progress (NAEP, publikované IES – Institute of Education Sciences, USA), alebo z odporúčaní medzinárodných organizácií podporujúcich rozvoj vzdelávania, ekonomického rastu a technológií, ako sú European Union (EU), Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD), United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) and National Educational Technology Standards (NETS, publikované ISTE – International So-

ciety for Technology in Education). V závere načrtáva možnosti implementácie zručností 21. storočia do vzdelávania.

Kľúčové slová: *zručnosti, kompetencie, vzdelávanie.*

Abstract: *The article deals with the requirements for the development of the 21st century skills. The need for 21st century skills seems to be essential for the labor market. Firstly the terms competences, skills, abilities are determined and the terms are connected with competency education.*

The literature review was conducted on the available information about 21st century skills across five theoretical frameworks, namely: Partnership for 21st Century Learning (P21), enGauge 21st Century Skills, Assessment and Teaching of 21st Century Skills (ATCS), National Educational Technology Standards (NETS/ISTE), and the National Assessment of Educational Progress (NAEP). This review was complemented with an additional search for international studies and recommendations from the European Union (EU), Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD), United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). Finally the article points out the different possibilities of the implementation of 21st century skills into the education.

Key words: *competences, skills, education.*

ÚVOD

Ľudská spoločnosť sa za posledných päťdesiat rokov zmenila viac ako kedykoľvek predtým. Zmenil sa náš životný štýl, zmenil sa trh práce a zmenili sa aj požiadavky zamestnávateľov na mladých absolventov škôl – ich nových zamestnancov. Podľa Tureka (2010) a Kalaša (2013) v priebehu 10 rokov zastaráva približne 80 % technológií, ktoré sa dnes používajú, ale v priebehu týchto 10 rokov pracuje ešte stále 80 % pra-

covníkov, ktorí získali svoju odbornú prípravu pred 10 až 40 rokmi. Celoživotné povolania prakticky vymierajú.

Prostredníctvom informačných a komunikačných technológií sa naša spoločnosť zmenila z priemyselnej spoločnosti na informačnú a vedomostnú spoločnosť (Voogt 2008). Zatiaľ čo v priemyselnej spoločnosti bolo hlavným cieľom vzdelávania prispieť k rozvoju faktických a procedurálnych poznatkov (súvisiacich s ovládaním algoritmov, techník, metód a postupov), v informačnej a vedomostnej spoločnosti sa kladie dôraz na rozvoj konceptuálnych a metakognitívnych poznatkov (Anderson 2008). Táto zmena má byť zohľadnená aj vo vzdelávacích systémoch. Ak sa človek chce produktívne vyrovnáť s prudkými zmenami vo vede, v technike, v ekonomike a charaktere práce, musí sa učiť celý život (Blaško 2013).

1. Požiadavka rozvoja zručností vo vzdelávaní

Počas posledných desaťročí sa ekonomika založená na priemyselnej výrobe zmenila na ekonomiku služieb charakterizovanú zisťovaním informácií a ich efektívnym využívaním. Začiatkom osemdesiatych rokov minulého storočia začal na trhu práce klesať podiel manuálnych činností, pretože výrobné nízkokvalifikované činnosti v sektore služieb boli automatizované, poklesla potreba rutinných kognitívnych a remeselných zručností (vykonávanie úloh a riešenie rutinných problémov použitím jednoduchých pravidiel a nástrojov), kým na druhej strane narástol dopyt po zručnostiach v oblasti spracovania informácií (Levy & Murnane 2004).

Všetko sa digitalizuje a automatizuje, preto požiadavky zamestnávateľov už nesmerujú k reprodukčným činnostiam. Je tu teda zásadná požiadavka na nerutinné činnosti.

Pracovníci v 21. storočí musia preto disponovať zručnosťami na spracovávanie informácií vrátane čitateľskej gramotnosti, matematickej gramotnosti a zručnosťou riešiť problémy. Okrem toho musia mať tiež „*generické*“ zručnosti, ako sú napr. interpersonálna komunikácia, samostatnosť a schopnosť učiť sa. Toto všetko je potrebné na to, aby sa jednotlivci

vec úspešne zaradil do rýchlo sa meniaceho pracovného trhu (OECD 2013).

Zručnosti sú potrebné na rozvoj ekonomiky v každej krajine súčasného sveta. Podľa Schleichera (2015), zástupcu riaditeľa pre vzdelávanie OECD a špeciálneho poradcu OECD pre vzdelávaciu politiku, sú zručnosti a peniaze čím ďalej, tým viac prepojené. Nerovnosť príjmov vzniká v dôsledku nerovnosti zručností, ale tam sa to nekončí. Zručnosti nemajú vplyv iba na zamestnanosť a peniaze, ale aj na dôveru ľudí v každej spoločnosti. Ľudia sa vlastne prezentujú v spoločnosti ako „aktéri“, ktorí sa môžu o zmeny pričiniť. Avšak ľudia, ktorí nemajú potrebné zručnosti, sa môžu cítiť ako obeť spoločnosti, ako odmietnutí spoločnosťou, ako ľudia, s ktorými si spoločnosť môže robiť, čo chce, ako tými, ktorí nemajú žiaden vplyv. Možno preto povedať, že zručnosti poháňajú vývoj našej spoločnosti.

Na hlbší význam závislosti ekonomického rastu krajín od zručností populácie poukazujú aj Hanushek a Woemann, ekonómovia OECD. Podľa Hanusheka a Woemanna (2008) hlavnú úlohu pri ekonomickom raste krajín zohrávajú najmä zručnosti súvisiace s myslením a učením sa, ako sú kritické myslenie a riešenie problémov. Pre hospodársky rast krajín sú oveľa dôležitejšie ako školská dochádzka, ktorej je venovaná až príliš veľká pozornosť, a naopak, malá pozornosť je zameraná na kvalitu škôl a zručnosti, ktoré sa tam rozvíjajú.

Meradlom úrovne rozvoja kognitívnych zručností sú pritom výsledky medzinárodných porovnávajúcich meraní ako PISA, TIMMS, PIRLS a pod. Hanushek a Woemann (2015) uvádzajú, že *„krajiny, ktoré dosahujú v PISA dobré výsledky, majú vyššiu rast HDP“*.

Zručnosťami pre 21. storočie by mala disponovať väčšina populácie, preto by sa im mala vo vzdelávacom systéme venovať pozornosť (National Research Council 2010; Bybee 2010). Je nevyhnutná premena zastaraného systému vzdelávania pre potreby globálnej spoločnosti a 21. storočia (Partnership for 21. Century Skills, 2008). Je však súčasný vzdelávací systém na to pripravený?

Významné zmeny sprevádzajúce 21. storočie možno označiť za tzv. *megatrendy spoločenského vývoja* (Hrmo & Turek 2003b), ktoré vysokou mierou ovplyvňujú aj charakter vzdelávania.

2. Charakteristika vzdelávania v 20. a 21. storočí

Dnes v 21. storočí potrebujú absolventi škôl celkom iné zručnosti ako predtým. Keď porovnáme 20. a 21. storočie a minulosť, musíme si uvedomiť, že v minulosti žiaci chodili do škôl, tam sa niečo naučili a to stačilo. To bolo do 20. storočia postačujúce. Škola mala navonok jasné úlohy a povinnosti pre výchovno-vzdelávací proces. Bolo to jediné miesto, kde boli učebnice, výučbové materiály, kde sa učilo. Dnes je škola iba jedným z miest, kde sa žiaci učia.

Už na konci 20. storočia sa preto mnoho vyspelých európskych a mimoeurópskych krajín zamýšľalo nad otázkou potreby zmeniť vzdelávacie systémy, pretože tradičná škola nepripravovala žiakov v dostatočnej miere pre život v modernej spoločnosti. Tieto a ďalšie dôvody viedli k reforme školského vzdelávania (Bělecký et al. 2007; European Commission 2007; Čtrnáctová et al. 2007) a postupne sa začali pretvárať ciele vzdelávania. Od vzdelávania, ktoré bolo založené viac na encyklopedickosti či jednoduchom memorovaní poznatkov, k vzdelávaniu pre život a prácu, t. j. „*education for life and work*“ (Pellegrino & Hilton 2012; Blaško 2013). Na takúto cestu vzdelávania pre život a vznik novej, užitočnejšej školy poukázal pred mnohými rokmi aj grécky filozof, spisovateľ, učiteľ cisára *Lucius Annaeus Seneca* svojím výrokom: „*Non scholae, sed vitae discimus*“ – „*Nie pre školu, ale pre život sa učíme*“.

Cieľom účinného vzdelávania sa tak stalo nadobudnutie takých vedomostí a zručností, ktoré jednotlivci budú môcť uplatniť v každodennom, spoločenskom i budúcom profesijnom živote.

Avšak viac vzdelania nám nemusí zaručiť to, že dostaneme lepšiu prácu alebo že povedieme lepší život. To je tvrdá lekcia, ktorú na začiatku pracovného života okúsi veľa absolventov škôl.

Tabuľka 1 prezentuje porovnanie požiadaviek na vzdelávanie v 20. a 21. storočí.

Tabuľka 1 Porovnanie požiadaviek na vzdelávanie v 20. a 21. storočí

Požiadavky 20. storočia	Požiadavky 21. storočia
učebné osnovy	obsahové a výkonové štandardy
poznatky, vedomosti	zručnosti a spôsobilosti
obsah vzdelávania	proces vzdelávania
základné zručnosti	zručnosti pre život
fakty a princípy	otázky a problémy
teória	prax
vyhradený čas	podľa požiadaviek žiaka
riadenie učiteľom	aktívny žiak
priama výučba	interaktívna výmena poznatkov
univerzálnosť	potreby žiaka
konkurencia	spolupráca
trieda	globálna komunita
text	digitálne nástroje
sumatívne hodnotenie	formatívne hodnotenie
učenie pre školu	učenie pre život

3. Vymedzenie základných pojmov: zručnosti, spôsobilosti, kompetencie

Pojmy „kompetencia“ a „zručnosť“ sa často zamieňajú alebo sa považujú za synonymá, aj keď to nie je celkom správne.

Zručnosti

O jednoznačné vymedzenie významu pojmu „zručnosť“ sa snažil celý rad autorov. Hoci patrí k často používaným pojmom v odbornej didaktickej a pedagogicko-psychologickej literatúre, obsahové vymedzenie pojmu „zručnosť“ však nie je jednotné a v priebehu času sa menilo. Kubiátko, Čížková a Vaculová (2011) poukazujú na terminologickú nejasnosť pojmu „zručnosť“.

Prvé štúdie o „zručnosti“ boli publikované v 50. rokoch 20. storočia. Výraznejší záujem sa prejavil na konci 20. storočia (Leveson 2000; Řezníčková et al. 2013).

V staršej literatúre je „zručnosť“ definovaná ako „nie úplne dosiahnuté návyky“ (Singule 1961) alebo ako „získaná pohotovosť – spôsobilosť žiaka vedome a úspešne riešiť – vykonávať určité úlohy – činnosť v meniacich sa podmienkach“ (Pardel 1963).

Existuje viacero ďalších definícií pojmu „zručnosť“, z ktorých uvádzame napríklad tieto:

- „Učením získaná dispozícia (pohotovosť) k metodicky správne-
mu, presnému, rýchlemu a úspornému vykonávaniu určitých
činností“ (Skalková 1999).
- „Štruktúra, ktorá zahŕňa cieľ činností, voľbu prostriedkov, pos-
tup činností a kontrolu výsledkov“ (Veverková 2002). Zruč-
nosť teda zahrňuje aj vedomosti a operácie s nimi.
- „Špecializovaná schopnosť vykonávať určitú konkrétnu činnosť,
riešiť určitý konkrétny problém (napr. čítať, robiť si poznám-
ky)“ (Hrmo & Turek 2003a). Z tohto vyplýva, že schopnosť
učiť sa je súhrn viacerých zručností. Zručnosť intelektuálnej
povahy sa zvykne označovať ako *spôsobilosť*.
- „Súbor konkrétnych naučených alebo vrozených operácií
a postupov“ (Winterton et al. 2005; Kalaš et al. 2013). Mno-
hé zručnosti môžeme získať alebo rozvinúť učením sa
a tréningom.

Generické zručnosti

Generické, resp. všeobecné zručnosti (v angl. generic skills) sú vyššou (pod) kategóriou prenositeľných zručností a zahŕňajú generické, tzv. *mäkké zručnosti* (v angl. generic soft skills) a generické, tzv. *tvrdé zručnosti* (v angl. generic hard skills). Tieto zručnosti sú prenosné medzi mnohými (väčšinou) sektormi a povolaniami v rámci ekonomiky – t. j. nezávislé od kontextu. Sú dôležité pri širšej uplatniteľnosti ľudí na trhu práce. Pre konkrétne zamestnania sú však dôležité *tvrdé zručnosti*

(v angl. hard skills), ako sú technické alebo administratívne zručnosti súvisiace so sektorom, v ktorom organizácia pôsobí, alebo priamo súvisiace s povoláním. Možno hovoriť o odborných, profesijných, resp. profesionálnych zručnostiach. Tzv. *mäkké zručnosti* (v angl. soft skills) sú na druhej strane zručnosti potrebné aj v bežnom živote (nielen v rámci sveta práce), ktoré sú ťažšie merateľné a pozorovateľné. Často sú označované aj ako personálne a interpersonálne zručnosti. Mäkké zručnosti sú prenosnejšie ako tvrdé zručnosti, i keď existujú aj už vyššie spomínané generické (prenositel'né) tvrdé zručnosti (European Commission 2011).

Kompetencie

Pojem „kompetencia“ pochádza z lat. slova *competentia*, čo v preklade znamená právomoc, spôsobilosť vykonávať určitú činnosť (Kožuchová et al. 2011). Tento pojem sa používa v odbornom i v bežnom jazyku a jeho význam nie je jednoznačný.

Ako synonymá sa zvyknú používať pojmy schopnosť, zručnosť, spôsobilosť, efektívnosť, kapacita, požadovaná kvalita atď. (Hrmo & Turek 2003a).

Pri definovaní a charakterizovaní významu pojmu „kompetencia“ nachádzame v literatúre rôzne charakteristiky (Kožuchová et al. 2011).

V odbornej literatúre sa pojem „kompetencia“ (angl. *competency*) používa ako všeobecné označenie pre súbor viacerých zručností, postojov a poznatkov (Winterton et al. 2005).

Obsah pojmu „kompetencia“ výstižne vyjadruje behaviorálna definícia: „Kompetencia je správanie, ktoré charakterizuje vynikajúci výkon v niektorej oblasti činnosti. Neobsahuje explicitne vedomosti, ale zahŕňa v sebe aplikáciu príslušných vedomostí, ktoré sú predpokladom na dosiahnutie vynikajúceho výkonu“ (Schoonover Associates 2001).

Kompetenciu teda môžeme chápať ako prienik troch množín: vedomosti, zručnosti, motívy a postoje, ktoré sú vhodné na riešenie budúcich úloh (Hrmo & Turek 2003a).

Pojem „kompetencia“ sa zvykne vzťahovať na jedincov, sociálne skupiny či inštitúcie. Za kompetentného človeka v určitej oblasti sa považuje člo-

vek, ktorý disponuje motiváciou, vedomosťami a zručnosťami, robí kvalitne to, čo sa od neho v príslušnej oblasti vyžaduje (Hrmo & Turek 2003a).

Kľúčové kompetencie

Pojem „*kľúčové kompetencie*“ prvýkrát zaviedol v roku 1974 D. Mertens v súvislosti s podnikovým vzdelávaním (Kalaš et al. 2013). Vhodné sú na riešenie celého radu väčšinou nepredvídateľných problémov, ktoré umožnia jedincovi úspešne sa vyrovnat' s rýchlymi zmenami v práci, osobnom i spoločenskom živote (Hrmo & Turek 2003a).

Aby boli kompetencie kľúčové, musia byť pre jednotlivca i celú spoločnosť nevyhnutné a prospešné (Blaško 2010). Nevyjadrujú trvalý stav, ale menia svoju kvalitu počas celého života jedinca (Blaško 2013).

4. Vzdelávanie založené na kompetenciách

„*Vzdelávanie založené na kompetenciách*“ prináša alternatívu k tradičnému vzdelávaniu, ktorá umožňuje posun od tradičných predpokladov, ako musia školy vyzerat', ako musia učitelia učiť a ako sa musia žiaci učiť. Tieto predpoklady často obmedzujú vzdelávanie na školské budovy, zvonenie, kredity a výučbové materiály, ktoré už nie sú postačujúce na to, aby žiakov úspešne pripravili na ďalšie štúdium, kariéru a život v stále dynamickejšej globálnej ekonomike.

„*Vzdelávanie založené na kompetenciách*“ znamená prechod od množstva času stráveného učením, v prospech učenia, ktoré umožňuje žiakom postupovať k zvládnutiu obsahu bez ohľadu na čas, miesto alebo tempo učenia (Patrick & Sturgis 2013; Worthen & Pace 2014).

„*Vzdelávanie založené na kompetenciách*“ ako nový rámec vzdelávania bol vytvorený z kľúčových koncepcií a skúseností získaných z rôznych reforiem v oblasti vzdelávania (prístupov k vzdelávaniu) uskutočnených v priebehu posledných 50 rokov, napr. *Bloomovho vzdelávacieho prístupu* (nazvaného Bloomova taxonómia), prístupu tzv. „*Essential Schools*“, *vzdelávania založeného na štandardoch* a pod. Všetky tieto prístupy vedúce

k vzdelávaniu založenému na kompetenciách stavajú žiaka do centra vysoko personalizovaného učenia (Bailey et al. 2013).

Dnešné používanie pojmu „vzdelávanie založené na kompetenciách“ (alebo učenie založené na kompetenciách) v USA vychádza z činnosti, ktorú začala politika v New Hampshire s cieľom nahradiť kredity získané za určité obdobie štúdia kreditmi získanými za kompetencie, a z úsilia platformy CompetencyWorks, ktorú zriadila Medzinárodná asociácia online vzdelávania (iNACOL) a partneri.

V marci 2011 iNACOL a Council of Chief State Officers (Rada vrchných štátnych školských úradníkov) usporiadala stretnutie 100 odborníkov na vzdelávanie a politických činiteľov, ktorí podporili prístup k výučbe a učeniu založenému na kompetenciách. Účastníci tohto vrcholného stretnutia navrhli päť charakteristických prvkov koncepcie „vzdelávania založeného na kompetenciách“:

- Žiaci postupujú ďalej až potom, keď preukážu zvládnutie určitého učiva.
- Kompetencie majú zahŕňať explicitné, merateľné a prenositeľné ciele učenia, ktoré rozvíjajú zručnosti žiakov.
- Hodnotenie má byť zmysluplné a pre žiakov by malo byť pozitívnou skúsenosťou.
- Žiakom má byť poskytovaná správne načasovaná, individuálna podpora podľa ich vzdelávacích potrieb.
- Výsledky učenia majú klásať dôraz na kompetencie, ktoré zahŕňajú používanie a vytváranie poznatkov spolu s rozvojom dôležitých zručností a dispozícií (Patrick & Sturgis 2014).

Z uvedeného vyplýva, že pri vzdelávaní založenom na kompetenciách stojí v centre pozornosti žiak, a ak chceme z neho mať schopného žiaka, musí jasne poznať ciele svojho učenia, preukázať zvládnutie úloh podľa podmienok, ktoré si sám určí, a vo chvíli, keď bude na to pripravený. Hodnotenie nemá byť len mechanizmom na postup k ďalšiemu vzdelávaniu. Pri vzdelávaní založenom na kompetenciách nie je hodnotenie iba „kontrolou kvality“, ale tvorí súčasť širšieho procesu – postupov sústre-

dených na žiaka, ktoré žiakovi i učiteľovi môžu poskytnúť návod, ako ďalej vo vzdelávaní postupovať.

5. Kompetencie pre 21. storočie – prehľad rámcov

Na základe literárnej rešerše Voogt a Roblin (2010) spracovali prehľad rámcov kompetencií 21. storočia, ktoré boli vymedzené buď organizáciami podporujúcimi rozvoj a hodnotenie zručností pre 21. storočie (napr. *Partnership for 21st Century Learning (P21)*, *enGauge 21st Century Skills*, *project Assessment and Teaching of 21st Century Skills (ATCS)*), ktoré vznikli z iniciatívy národných inštitúcií, ako napr. *National Assessment of Educational Progress* (NAEP, publikované IES – Institute of Education Sciences, USA), alebo z odporúčaní medzinárodných organizácií podporujúcich rozvoj vzdelávania, ekonomického rastu a technológií, ako sú *European Union (EU)*, *Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD)*, *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO)* and *National Educational Technology Standards (NETS)*, publikované ISTE – International Society for Technology in Education).

Partnership for 21st Century Learning (P21) – *Partnerstvo pre učenie 21. storočia* (predtým Partnerstvo pre zručnosti 21. storočia) je štátna organizácia, ktorá vznikla v roku 2001 s podporou vlády USA a niekoľkých organizácií zo súkromného sektora (napr. Apple Computer, Cisco Systems, Dell Computer Corporation, Microsoft Corporation, National Education Association atď.). Poslaním P21 je slúžiť ako „katalyzátor“ pre učenie 21. storočia pri vytváraní spolupráce medzi školami, obchodnými, spoločenskými a vládnyimi predstaviteľmi, aby všetci žiaci získali poznatky a zručnosti, ktoré potrebujú pre svet, ktorý sa neustále mení a v ktorom neustále prebieha učenie

(<http://www.p21.org/about-us/our-mission>).

enGauge 21st Century Skills – vyvinutý firmou The Metiri Group (so sídlom v Los Angeles, Kalifornia) a asociáciami The North Central Regional Educational Laboratory (NCREL) a The North Central Regional Technology in Education Consortium (NCRTEC) na podporu integrácie tech-

nológií do vzdelávania. Rámec *enGauge 21st Century Skills* bol navrhnutý pre systémové použitie technológií v školách s cieľom posilniť zručnosti žiakov, učiteľov a administrátorov pre 21. storočie v digitálnom veku (http://www.cwasd.k12.wi.us/highschl/newsfile1062_1.pdf).

Project Assessment and Teaching of 21st Century Skills (ATCS) – vznikol ako súčasť medzinárodného projektu podporovaného technologickými firmami Cisco, Intel a Microsoft. Cieľom tohto projektu bolo urýchliť globálne reformy v oblasti vzdelávania prostredníctvom mobilizácie medzinárodnej vzdelávacej, politickej a obchodnej komunity a pomôcť zmeniť výučbu, učenie a hodnotenie zručností 21. storočia (<http://www.atc21s.org/>).

National Educational Technology Standards (NETS) – *Národné vzdelávacie technologické štandardy* boli publikované v USA v roku 2007 medzinárodnou spoločnosťou pre digitálne technológie vo vzdelávaní ISTE (International Society for Technology in Education). Štandardy stanovili ciele, čo by mali žiaci, učitelia a administrátori poznať a byť schopní robiť s technológiami (<http://www.iste.org/standards/standards>).

National Assessment of Educational Progress (NAEP) – projekt *Národné hodnotenie výsledkov vzdelávania* je riadený ministerstvom školstva USA od roku 1969. Cieľom projektu je merať výsledky vzdelávania žiakov v rôznych predmetoch a rozvíjať spôsoby, ako zlepšiť vzdelávanie v USA (<http://nces.ed.gov/nationsreportcard/about/>)

European Union (EU) – *Európska únia* je hospodárskou a politickou úniou 28 európskych krajín. Hlavným cieľom Európskej únie je Európa s výrazným hospodárskym rastom, konkurencieschopnou ekonomikou a zlepšujúcou sa kvalitou životného prostredia (<https://europa.eu/european-union/>).

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) – *Organizácia pre hospodársku spoluprácu a rozvoj* (vznikla v roku 1961) je medzivládna organizácia zastrešujúca 34 ekonomicky najrozvinutejších krajín sveta. Predstavuje jedinečné diskusné fórum poskytujúce členským štátom priestor na odborné diskusie týkajúce sa udržateľného hospodárskeho rastu, zvyšovania životnej úrovne obyvateľov, zamest-

nanosti a životného prostredia. Pravidelne vypracováva a publikuje odborné štúdie a ekonomické štatistiky členských krajín

(<http://www.oecd.org/>).

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) – *Organizácia Spojených národov pre vzdelávanie, vedu a kultúru* (vznikla v roku 1965) je medzinárodná organizácia, ktorej hlavnou úlohou je rozvíjať medzinárodnú spoluprácu a porozumenie v oblasti výchovy a vzdelávania, spoločenských a prírodných vied, životného prostredia, kultúry, informácií, komunikácie, informatiky a tiež presadzovať úctu k ľudským právam a právnemu poriadku, a tým prispievať k upevňovaniu mieru vo svete (<http://en.unesco.org/>).

Tabuľka 2 poskytuje prehľad jednotlivých rámcov kompetencií 21. storočia. Ako z nej vyplýva, ponímanie kompetencií vo všetkých rámcoch sa do určitej miery zhoduje, no sú tu aj rozdiely. Každý rámec má iné zameranie a oblasti zastrešujúce kompetencie. Spoločné požiadavky na kompetencie skoro vo všetkých rámcoch sú *komunikácia, spolupráca a IKT gramotnosť*. Zručnosti pre učenie sa, ako sú *kreativita, kritické myslenie a riešenie problémov*, sa radia medzi najdôležitejšie zručnosti 21. storočia. Požiadavky na kompetencie týkajúce sa *jadra poznatkov* sú obsiahnuté iba v P21 a ATCS v súvislosti s odporúčaním Európskej komisie.

Rámce ATCS a NAEP sú viac zamerané na hodnotenie zručností 21. storočia a rámce NETS, enGauge a UNESCO na digitálnu gramotnosť a využívanie technológií.

Tabuľka 2 Prehľad jednotlivých rámcov kompetencií 21. storočia

P21	enGauge	ATCS	NETS/ISTE	EÚ	OECD
Zručnosti pre učenie a inovácie Kritické myslenie a riešenie problémov; Kreativita a inovácie; Komunikácia a spolupráca.	Tvorivé myslenie Adaptabilita, riadenie a samostatnosť; Zvedavosť, tvorivosť a podstupovanie rizika; Kritické myslenie a zdôvodňovanie.	Spôsoby myslenia Kreativita a inovácie; Kritické myslenie, riešenie problémov a rozhodovanie; Schopnosť vedieť sa učiť, metakognícia.	Kreativita a inovácie Kreativné myslenie, rozvoj poznatkov, rozvíjanie inovatívnych produktov a stratégií využívaním technológií.	Naučiť sa učiť'	Interakcia v heterogénnych skupinách Schopnosť nadväzovať kvalitné vzťahy s inými; Schopnosť kooperovať; Schopnosť zvládnuť a riešiť konflikty.
	Efektívna komunikácia Práca v tíme, spolupráca a interpersonálne zručnosti; Osobná, sociálna a občianska zodpovednosť; Interaktívna komunikácia.	Spôsoby práce Komunikácia, spolupráca (tímová práca).	Kritické myslenie, riešenie problémov a vytváranie rozhodnutí	Komunikácia v materinskom jazyku Komunikácia v cudzích jazykoch	
		Komunikácia a spolupráca Žiaci používajú digitálne médiá na komunikáciu a spoluprácu (na podporu individuálneho učenia sa i skupinovej spolupráce).			

<p>Informačné, mediálne a technologické zručnosti Informačná gramotnosť; Mediálna gramotnosť; Technologická gramotnosť.</p>	<p>Digitálna gramotnosť Základná, vedecká, ekonomická a technologická gramotnosť; Vizuálna a informačná gramotnosť; Medzikultúrna a globálna gramotnosť.</p>	<p>Pracovné nástroje Informačná gramotnosť; IKT gramotnosť.</p>	<p>Technologické operácie a koncepty Porozumenie technologickým konceptom, systémom a operáciám.</p> <p>Informácie a ich vyhľadávanie Získavanie, hodnotenie a využívanie informácií.</p>	<p>Digitálne kompetencie</p>	<p>Interaktívne používanie nástrojov Schopnosť používať jazyk, symboly a text interaktívne; Schopnosť používať vedomosti a informácie interaktívne; Schopnosť používať technológie interaktívne.</p>
<p>Zručnosti pre život a kariéru Flexibilita, adaptabilita a leadership; Iniciatíva a samostatnosť; Sociálne a medzikultúrne zručnosti; Produktivita a zodpovednosť; Vodcovstvo a spoľahlivosť.</p>	<p>Vysoká produktivita Schopnosť stanovenia priorít, plánovanie a riadenie; Efektívne využívanie dostupných nástrojov; Schopnosť vytvoriť relevantné, vysoko kvalitné produkty.</p>	<p>Spôsob života Občianstvo – lokálne i globálne; Život a kariéra; Osobná a sociálna zodpovednosť (vrátane kultúrneho povedomia).</p>	<p>Digitálna príslušnosť Porozumenie ľudským, kultúrnym a spoločenským problémom súvisiacim s využitím technológií, uplatňovanie právnych a etických princípov.</p>	<p>Kultúrne povedomie a vyjadrovanie. Spoločenské a občianske kompetencie. Iniciatívnosť a podnikavosť.</p>	<p>Autonómne konanie Schopnosť fungovať v rámci komunity; Formovať a riadiť životné plány a osobné projekty; Schopnosť hájiť a presadzovať práva, záujmy, limity a potreby.</p>
<p>Jadro poznatkov predmetov Anglický jazyk, slovom a písmom; Cudzie jazyky; Umenie; Matematika;</p>		<p>Predmety jadra Materinský jazyk; Matematika; Prírodné vedy; História; Umenie a Občianstvo.</p>		<p>Kompetencie v matematike a základné kompetencie v oblasti prírodných vied a techniky.</p>	

Ekonomika; Prírodné vedy; Geografia; História; Občianska ná- uka.					
Interdiscipli- nárne témy 21. storočia Globálne po- vedomie; Finančná, eko- nomická, obchodná a podnikateľ- ská gramotnosť; Občianska gramotnosť; Zdravie a životné pro- stredie.					

Na objasnenie podobností a rozdielov medzi jednotlivými rámcami (tab. 2) poskytuje tabuľka 3 prehľad zručností uvedených vo všetkých rámcoch a zručností, ktoré sú pokladané za dôležité iba v niektorých rámcoch.

Tabuľka 3 Rovnaké a rozdielne zručnosti jednotlivých rámcov

Zručnosti uvedené vo všetkých rámcoch	Zručnosti uvedené vo väčšine rámcov (P21, enGauge, ATCS, NETS/ISTE)	Zručnosti uvedené v niektorých rámcoch	Zručnosti uvedené iba v jednom rámci
Spolupráca Komunikácia IKT gramotnosť Sociálne a/alebo kultúrne zručnosti Občianstvo	Tvorivosť Kritické myslenie Riešenie problémov Rozvoj inovatívnych produktov/Produktivita (s výnimkou ATCS).	Naučiť sa učiť (ATCS, EÚ) Samostatnosť (P21, enGauge, OECD) Plánovanie (enGauge, OECD) Flexibilita a prispôsobivosť (P21, enGauge). Predmety jadra poznatkov: Matematika, Komunikácia v materinskom jazyku, Prírodné vedy (P21, EÚ, ATCS) História a umenie (P21 a ATCS).	Podstupovanie rizika (enGauge) Schopnosť zvládnuť a riešiť konflikty (OECD) Interdisciplinárne témy 21. storočia (P21). Predmety jadra poznatkov: Ekonomika, Geografia, Občianska náuka (P21).

Väčšina rámcov sa na oblasť vzdelávania zameriava všeobecne, bez bližšieho opisu významu jednotlivých zručností pri rôznych úrovniach vzdelávania (primárne, sekundárne a terciárne vzdelávanie) alebo vzhľadom na vzdelávacie prostredie (formálne alebo neformálne vzdelávanie).

Tabuľka 4 poskytuje dôvody na požiadavku zručností 21. storočia vo vybraných rámcoch.

Tabuľka 4 Dôvody na požiadavku rozvoja zručností 21. storočia vo vybraných rámcoch

P21	enGauge	ATCS	EÚ	OECD
<p>Ekonomické, technologické, informačné, demografické a politické sily sú transformované spôsobom, akým ľudia žijú a pracujú.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Školy musia premostiť to, ako žiaci žijú a ako sa učia. - Všetci žiaci musia mať rovnaký prístup k novým technológiám, bez ohľadu na ich ekonomické zázemie. - Vedecké poznatky z pedagogických výskumov musia byť začlenené do vyučovania a učenia. 	<p>V dôsledku rýchlych zmien, obrovského množstva informácií a vplyvom technológií na život všeobecne, žiaci potrebujú aplikovať existujúce zručnosti rovnako ako rozvíjať nové zručnosti, aby sa dokázali vyrovnávať meniacej sa spoločnosti.</p> <p>Toto vyrovnávanie bude vyžadovať vysokú úroveň technologických znalostí, ktoré zabezpečia širší, hlbší zmysel a zvýšenie inováčných spôsobov využívania technológií vo všetkých segmentoch populácie.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Postupy kognitívnych vied poukazujú na to, že učenie sa výrazne zlepšuje vtedy, keď sú žiaci zapojení do učenia prostredníctvom autentických, reálnych skúseností. 	<p>Rozvoj pokrokovej ekonomiky.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Informačné a komunikačné technológie sú transformované povahou práce a významom sociálnych vzťahov. - Vytváranie decentralizovaných rozhodnutí, zdieľanie informácií, tímová práca a inovácie majú kľúčový význam v dnešnej spoločnosti. 	<p>Potreba ekonomickej konkurencie – schopnosti: internacionalizácia/globalizácia; rýchle tempo zmien a kontinuálne zavádzanie nových technológií.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Potreba udržať aktuálne pracovné miesta, ktoré si vyžadujú špecifické zručnosti, ale tiež všeobecné kompetencie, ktoré umožnia jednotlivcom prispôsobiť sa zmenám. 	<p>Kompetencie musia byť vhodné pre trh práce, kde:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Technológie sa rýchlo a nepretržite menia, čo si vyžaduje naučiť sa tomu prispôbovať. - Spoločnosti sú rozmanitejšie a viac rozčlenené. - Globalizácia je vytváranie nových foriem vzájomnej závislosti. Kľúčové kompetencie musia: - Prispieť k hodnotným výsledkom pre spoločnosť a jednotlivcov; - Pomôcť jednotlivcom splniť dôležité požiadavky v rôznych súvislostiach; - Sú dôležité nielen pre odborníkov, ale pre všetkých jedincov.

Kľúčové kompetencie vo vzdelávaní

Všetky vyspelé štáty sveta sa snažia v jedincoch objaviť a rozvíjať súbor takých kompetencií, ktoré by boli využiteľné vo väčšine povolání, ktoré by pomáhali zastávať rozličné pracovné pozície a funkcie, ktoré by boli vyhovujúce pre riešenie mnohých rozmanitých problémov a ktoré by umožnili jedincovi úspešne sa vyrovnáť s modernizáciou spoločnosti (Hrmo & Turek 2003a).

Európska rada na zasadnutí v Lisabone v marci roku 2000 dospela k záveru, že je potrebné vytvoriť európsky rámec, ktorý by definoval „*nové základné zručnosti*“ (Čtrnáctová et al. 2007; Čtrnáctová & Čížková 2010). Následne bolo vydané *Odporúčanie Európskeho parlamentu a Rady Európy o kľúčových kompetenciách pre celoživotné vzdelávanie* a bol stanovený Európsky referenčný rámec týchto kompetencií, podľa ktorého sú kompetencie definované ako „*kombinácia vedomostí, zručností a postojov zodpovedajúca určitému kontextu*“. „*Kľúčové kompetencie sú tie, ktoré jednotlivci potrebujú k svojmu osobnému rozvoju a naplneniu, aktívnemu občianstvu, sociálnemu začleneniu a pre úspešné zamestnanie*“ (Čtrnáctová et al. 2013).

Získavanie, rozvíjanie a osvojovanie si kľúčových kompetencií priamo úzko súvisí so zvyšovaním efektivity vyučovania (Suchožová 2014).

Európsky parlament a Rada Európy odporučili členským štátom EÚ, aby na školách všetkých typov a aj v rámci celoživotného vzdelávania rozvíjali tie kľúčové kompetencie, ktoré potrebujú všetci jednotlivci na osobné uspokojenie a rozvoj, aktívne občianstvo, spoločenské začlenenie a zamestnanosť (EUR-Lex):

Komunikácia v materinskom jazyku – je schopnosť vyjadrovať a tlmočiť koncepty, myšlienky, pocity, fakty a názory ústnou a písomnou formou (počúvanie, hovorenie, čítanie a písanie) a z jazykového hľadiska interaktívne reagovať primeraným a kreatívnym spôsobom v rôznych spoločenských a kultúrnych súvislostiach, vo vzdelávaní a odbornej príprave, v práci, doma a vo voľnom čase.

Komunikácia v cudzích jazykoch – v rozsiahlej miere zahŕňa hlavné rozmery komunikácie v materinskom jazyku a vyžaduje si vedomosti

o slovnej zásobe a používanej gramatike. Základné zručnosti na komunikáciu v cudzích jazykoch pozostávajú zo schopnosti porozumieť hovorenému slovu, iniciovať, udržiavať a ukončiť konverzáciu a čítať a porozumieť textom, ako aj tvoriť texty, ktoré zodpovedajú potrebám jednotlivca.

Matematická kompetencia a základné kompetencie v oblasti vedy a techniky – ide o schopnosť rozvíjať a používať matematické myslenie na riešenie rôznych problémov v každodenných situáciách. Matematická kompetencia zahŕňa na rôznych stupňoch schopnosť a ochotu používať matematické modely myslenia (logické a priestorové myslenie) a prezentácie (vzorce, modely, diagramy, grafy, tabuľky), schopnosť používať a zaobchádzať s technickými nástrojmi a prístrojmi, ako aj vedecskými údajmi na dosiahnutie cieľa, prijatie rozhodnutia alebo vyvodenia záveru na základe dôkazu.

Digitálna kompetencia – zahŕňa sebaisté a kritické používanie technológií informačnej spoločnosti na pracovné účely, vo voľnom čase a na komunikáciu. Je založená na základných zručnostiach v IKT: používanie počítača na získavanie, posudzovanie, ukladanie, tvorbu, prezentáciu a výmenu informácií a na komunikáciu a na účasť v spolupracujúcich sieťach prostredníctvom internetu.

Naučiť sa učiť sa – je schopnosť pokračovať a zotrvať v učení sa, organizovať vlastné učenie pomocou efektívneho manažmentu, času a informácií, a to individuálne alebo v skupinách. Táto kompetencia zahŕňa uvedomenie si procesu učenia sa a potrieb jednotlivca, určenie dostupných príležitostí a schopnosť prekonať prekážky s cieľom úspešne sa vzdelávať. Táto kompetencia znamená tiež získavať, spracúvať a prispôbovať nové vedomosti a zručnosti, ako aj hľadať a využívať poradenstvo.

Spoločenské a občianske kompetencie – zahŕňajú individuálne, medziľudské a medzikultúrne kompetencie a pokrývajú všetky formy správania, ktoré jednotlivec využíva na efektívnu a konštruktívnu účasť na spoločenskom a pracovnom živote, a to najmä v čoraz rozmanitejších spoločnostiach a v potrebných prípadoch na riešenie konfliktov. Občianska kompetencia umožní jednotlivcom zúčastňovať sa v plnej miere na občianskom živote založenom na znalosti spoločenských a politických kon-

ceptov a štruktúr a prijatí záväzku aktívnej a demokratickej účasti. Spoločenská kompetencia je prepojená s osobným a spoločenským blahom, ktoré si vyžaduje porozumenie spôsobu, akým i jednotlivci môžu zabezpečiť optimálne fyzické a psychické zdravie vrátane zdroja pre jednotlivca, jeho rodinu, jeho najbližšie spoločenské prostredie a vedomosti o tom, ako k tomu môže prispieť zdravý životný štýl.

Iniciatívnosť a podnikavosť – sa vzťahuje na schopnosť jednotlivca zmeniť myšlienky na skutky. Zahŕňa kreativitu, inovácie a prijímanie rizika, ako aj schopnosť plánovať a riadiť projekty so zámerom dosiahnuť cieľ. Toto podporuje jednotlivcov nielen v ich každodennom živote doma a v spoločnosti, ale aj na pracovisku, aby si boli vedomí kontextu svojej práce a aby mohli využiť príležitosti. Dôležitá je schopnosť posudzovať a identifikovať silné a slabé stránky jednotlivca a hodnotiť a prijímať prípadné riziká.

Kultúrne povedomie a vyjadrovanie – uvedomovanie si dôležitosti kreatívneho vyjadrovania myšlienok, skúseností a emócií prostredníctvom rôznych médií vrátane hudby, scénických umení, literatúry a výtvarných umení. Patria sem základné vedomosti o významných kultúrnych dielach vrátane súčasnej ľudovej architektúry. Je nesmierne dôležité chápať kultúrnu a jazykovú rozmanitosť v Európe a v iných oblastiach sveta, potrebu chrániť ju a chápať význam estetických faktorov v každodennom živote (Turek 2010).

Pracovná skupina EÚ pre kľúčové kompetencie zdôrazňuje, že uvedené kompetencie majú byť rozvíjané počas povinnej školskej dochádzky a majú tvoriť základ pre celoživotné vzdelávanie a učenie sa. Štáty OECD sa zhodujú v názore na dôležitosť a naliehavú potrebu kľúčových kompetencií, avšak pri návrhu kľúčových kompetencií nedochádza k jednoznačným dohodám.

Belz a Siegrist (2001) uvádzajú, že jedinec je po osvojení kľúčových kompetencií nielen schopný špecificky a flexibilne uplatňovať to, čo sa naučil, ale navyše je schopný:

- meniť podľa svojich potrieb to, čo sa naučil,

- integrovať do tohto systému nové alternatívy správania,
- vyberať z viacerých alternatív tak, aby sa správal vhodne,
- novonadobudnuté schopnosti spájať so svojimi ďalšími schopnosťami,
- rozširovať repertoár svojho správania vytvorením vlastnej synergie, teda dospievať k ďalším alternatívam správania spájaním aktuálnych schopností s novonadobudnutými schopnosťami.

V základnom strategickom dokumente vlády SR v oblasti výchovy a vzdelávania: *MILÉNIUM Národný program výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike na najbližších 15 až 20 rokov* (MŠ SR 2002) patrí medzi hlavné ciele výchovno-vzdelávacieho procesu rozvíjanie kľúčových kompetencií. Kompetencie sa vymedzujú ako „*spôsobilosť človeka preukázať získané vedomosti, zručnosti, schopnosti v praktickej činnosti. Majú nadpredmetový charakter a ich realizácia je zameraná skôr na metódy vyučovania ako na obsah učiva.*“

Avšak rozvoj kľúčových kompetencií u žiakov sa nemá uskutočňovať len na pôde školy, ale získané kľúčové kompetencie majú žiaci vedieť používať a uplatňovať predovšetkým za horizontom školského prostredia, a to v každodenných situáciách a rôznych oblastiach pracovnej činnosti.

Osvojovanie a prehľbovanie kľúčových kompetencií je celoživotný proces, ktorý si vyžaduje nielen osobné úsilie jedinca, ale aj priaznivé sociálne a ekologické prostredie (Hrmo & Turek 2003a).

6. Implementácia zručností 21. storočia do vzdelávania

Ako sú zručnosti 21. storočia začleňované do vzdelávania? Keď sa hovorí o implementácii zručností 21. storočia do vzdelávania, stretávame sa s tromi rôznymi prístupmi:

- a) sú pridané do už existujúcich školských vzdelávacích programov ako nové/voliteľné predmety alebo ako nový „obsah“ v rámci tradičných vyučovacích predmetov;

- b) sú integrované ako interdisciplinárne kompetencie, ktoré posilňujú predmety školských vzdelávacích programov a kladú dôraz na širšie získavanie kľúčových kompetencií;
- c) sú súčasťou nového vzdelávacieho programu, v ktorom je transformovaná tradičná štruktúra vyučovacích predmetov a školy sú považované za vzdelávacie organizácie.

Interdisciplinárne témy by mali umožniť prepojenie poznatkov získaných v základných školských predmetoch s tým, čo sa deje v spoločnosti, a zároveň prispievať k nadobúdaniu generických zručností 21. storočia. Tieto témy by sa mali považovať za dynamické a neustále sa meniace, pretože musia odrážať aktuálne spoločenské otázky.

Žiaci sa majú aktívnejšie zapájať do vlastného procesu učenia prostredníctvom rôznych stratégií výučby. S tým súvisí aj zmena povinností, ktoré obvykle žiaci a učitelia plnia pri učení. Žiaci sa majú učiť vlastným tempom, pracovať v skupinách so zameraním na riešenie problémov a zapájať sa aj do procesu hodnotenia. Splnenie týchto požiadaviek podporuje proces celoživotného vzdelávania a rozvoj kompetencie „naučiť sa učiť“.

Podľa rámcov P21 a Európskej únie získavanie zručností 21. storočia môžu najlepšie podporiť špecifické pedagogické postupy, ako je napríklad problémové vyučovanie, kooperatívne učenie, skúsenostné učenie a formatívne hodnotenie. Okrem nich aj inovatívne prístupy k výučbe a komplexné využitie technológií s cieľom zlepšiť učenie žiakov a podporiť osvojovanie zručností 21. storočia.

LITERATÚRA

ANDERSON, R., 2008. Implications of the information and knowledge society for education. In: BAILEY, J. et al., 2013. *The Shift From Cohorts to Competency, Digital Learning Now* [online]. [cit. 2016-07-10]. Dostupné z:

<http://digitalllearningnow.com/site/uploads/2013/01/CB-Paper-Final.pdf>

- BAYEROVÁ, A., 2015. *Dovednosti žáků v chemii v období kurikulární reformy: dizertačná práce*. Praha: Univerzita Karlova, Přírodovědecká fakulta.
- BELZ, H. a M. SIEGRIST, 2001. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: Východiská, metody, cvičení a hry*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-479-6.
- BĚLECKÝ, Z. et al., 2007. *Klíčové kompetence v základním vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze. ISBN 978-80-87000-07-6.
- BLAŠKO, M., 2010. *Úvod do modernej didaktiky I. (Systém tvorivo-humanistickej výučby)* [online]. [cit. 2016-07-20]. Dostupné z: <http://web.tuke.sk/kip/main.php?om=1300&res=low&menu=1310>
- BLAŠKO, M., 2013. *Kvalita v systéme modernej výučby* [online]. [cit. 2016-07-20]. Dostupné z: <http://web.tuke.sk/kip/download/vuc07.pdf>
- BRISTOW, S. F. a S. PATRICK, 2014. *An International Study in Competency Education: Postcards from Abroad*. A CompetencyWorks Issue Brief, International Association for K-12 Online Learning (iNACOL). [online]. [cit. 2016-08-20]. Dostupné z: <http://www.competencyworks.org/wp-content/uploads/2014/10/CW-An-International-Study-in-Competency-Education-Postcards-from-Abroad-October-2014.pdf>
- BYBEE, R. A., 2010. New challenge for science education leaders: Developing 21st century workforce skills. In: J. RHOTON (ed.). *Science education leadership: Best practices for a new century*. Arlington, VA: NSTA Press, pp 33-49.
- Competency Q&A* [online]. [cit. 2016-08-04]. Schoonover Associates, 2001. Dostupné z: <http://www.schoonover.com/resource/Center/Q-A.htm>
- ČTRNÁCTOVÁ, H. et al., 2013. Výuka chémie: Úroveň vybraných chemických dovedností žáků základních škol a gymnázií. In: *Chemické listy*. 107 (11), s. 897-905.
- ČTRNÁCTOVÁ, H. a V. ČÍŽKOVÁ, V., 2010. Inovace obsahu a metod výuky chemie u nás. In: *Chemické rozhľady*. 11 (5), s. 139-146.
- ČTRNÁCTOVÁ, H. et al., 2007. *Přírodovědné předměty v kontextu kurikulárních dokumentů a jejich hodnocení*. Praha: Univerzita Karlova, Přírodovědecká fakulta. ISBN 978-80-86561-74-5.

enGauge 21st Century [online]. [cit. 2016-07-04]. Dostupné z:

http://www.cwasd.k12.wi.us/highschl/newsfile1062_1.pdf

EUR-Lex. *Kľúčové kompetencie pre celoživotné vzdelávanie* – Európsky referenčný rámec [online]. [cit. 2016-07-04]. Dostupné z:

http://eurlex.europa.eu/legalcontent/SK/TXT/?uri=uriserv:OJ.L_.2006.3.94.01.0010.01.SLK

European Commission, 2007. *Science Education Now: A renewed Pedagogy for the Future of Europe* [online]. [cit. 2016-06-10]. Dostupné z:

http://ec.europa.eu/research/science-society/document_library/pdf_06/report-rocand-on-science-education_en.pdf

European Commission, 2011. *Transferability of Skills across Economic Sectors: Role and Importance for Employment at European Level*. Luxembourg: European Union. ISBN 978-92-79-20946-8.

European Union (EU) [online]. [cit. 2016-07-04]. Dostupné z:

<https://europa.eu/european-union/>

HANUSHEK, E. A. a L. WOESSMANN, 2008. The Role of Cognitive Skills in Economic Development. In: *Journal of Economic Literature*. 46(3), pp. 607-668.

HANUSHEK, E. A. a L. WOESSMANN, 2015. *The Knowledge Capital of Nations*. Cambridge, MA: MIT Press.

HRMO, R. a I. TUREK, 2003a. *Návrh systému kľúčových kompetencií* [online]. [cit. 2015-01-01]. Dostupné z:

https://www.mtf.stuba.sk/docs/internetovy_casopis/2003/2/hrmo2.pdf

HRMO, R. a I. TUREK, 2003b. *Kľúčové kompetencie I*. Bratislava: STU. ISBN 80-227-1881-5.

KALAŠ, I. et al., 2013. *Premeny školy v digitálnom veku*. Bratislava: SPN – Mladé letá. ISBN 978-80-10-02409-4.

KOŽUCHOVÁ, M. et al., 2011. *Elektronická učebnica didaktiky technickej výchovy* [online]. [cit. 2016-07-30]. Dostupné z:

http://utv.ki.ku.sk/33_3.1-Pojem-kompetencia-%E2%80%93-vymedzenie-pojmu

KUBIATKO, M., I. VACULOVÁ a V. ČÍŽKOVÁ, 2011. Vymezení klíčových konceptů pro zkoumání osvojených dovedností v biologii. In: *Kam směřuje současný pedagogický výzkum?* Sborník příspěvků XVIII. celostátní konference ČAPV. Liberec: Technická univerzita v Liberci. s. 1-7. ISBN 978-80-7372-722-2.

LEVESON, L., 2000. *Disparities in perceptions of generic skills: academics and employers. Industry and Higher Education.* 14(3), pp. 157-164. ISSN 0950-4222.

LEVY, F. a R. J. MURNANE, 2004. *The new division of labor. How computers are changing the way we work.* Princeton University Press and the Russell Sage Foundation.

MILÉNIUM: *Národný program výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike na najbližších 15 až 20 rokov.* Bratislava: IRIS, 2002. ISBN 80-89018-36-X.

National Assessment of Educational Progress (NAEP) [online]. [cit. 2016-07-26]. Dostupné z: <http://nces.ed.gov/nationsreportcard/about/>

National Educational Technology Standards (NETS) [online]. [cit. 2016-07-20]. Dostupné z: <http://www.iste.org/standards/standards>

National Research Council (NRC), 2010. *Exploring the intersection of science education and 21st century skills: A workshop summary.* Margaret Hilton, Rapporteur; National Research Council. Washington, DC: National Academies Press.

OECD Skills Outlook 2013: First Results from the Survey of Adult Skills [online]. [cit. 2016-07-25]. OECD. Dostupné z:

<http://dx.doi.org/10.1787/9789264204256-en>

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) [online]. [cit. 2016-07-25]. Dostupné z: <http://www.oecd.org/>

PARDEL, T., 1963. *Pedagogická psychologie.* Praha: SPN.

PATRICK, S. a C. STURGIS, 2013. *Necessary for Success: Building Mastery of World-Class Skills: A State Policymakers Guide to Competency Education* [online]. A CompetencyWorks Issue Brief, International Association for K-12 Online Learning (iNACOL). [cit. 2016-07-28].

Dostupné z:

- http://www.competencyworks.org/wp-content/uploads/2013/02/inacol_cw_issuebrief_building_mastery_final.pdf
Partnership for 21st Century Learning (P21) [online]. [cit. 2016-07-20]. Dostupné z: <http://www.p21.org/about-us/our-mission>
- PELLEGRINO, J. W. a M. L. HILTON, 2012. *Education for life and work: developing transferable knowledge and skills in the 21st century* [online]. [cit. 2016-07-10]. Washington, D. C.: The National Academies Press. Dostupné z: http://www.nap.edu/openbook.php?record_id=13398&page=R1
- Project Assessment and Teaching of 21st Century Skills (ATCS)* [online]. [cit. 2016-07-25]. Dostupné z: <http://www.atc21s.org/>
- ŘEZNIČKOVÁ, D. et al., 2013. *Dovednosti žáků ve výuce biologie, geografie a chemie*. Praha: Nakladatelství P3K. ISBN 978-80-87343-24-1.
- SINGULE, F., 1961. K problému pojmu dovednosti a návyku v teorii vyučování. In: *Pedagogika*. 11(3), s. 263-279. ISSN 0031-3815.
- SKALKOVÁ, J., 1999. *Obecná didaktika*. Praha: ISV. ISBN 80-85866-33-1.
- SUCHOŽOVÁ, E., 2014. *Rozvíjanie a hodnotenie kľúčových kompetencií v edukačnom procese*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum. ISBN 978-80-8052-857-7.
- ŠVEC, V., 1998. *Klíčové dovednosti ve vyučování a výcviku*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-1937-9.
- TUREK, I., 1998. *Zvyšovanie efektívnosti vyučovania*. 2. dopln. vydanie. Bratislava: Metodické centrum. ISBN 80-88796-89-X.
- TUREK, I., 2010. *Didaktika*. Bratislava: Iura editions. ISBN 978-80-8078-322-8.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO)* [online]. [cit. 2016-07-25]. Dostupné z: <http://en.unesco.org/>
- VEVERKOVÁ, H., 2002. Učivo. In: KALHOUS, Z. et al. *Školní didaktika*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-253-X.
- VOOGT, J., 2008. IT and curriculum processes: Dilemmas and challenges. In: J. VOOGT – G. KNEZEK, eds. *International handbook of information technology in primary and secondary education*. New York: Springer, pp. 117-132.

VOOGT, J. a N. P. ROBLIN, 2010. *21st Century Skills*. Discussion Paper. Twente: University of Twente.

VOOGT, J. a N. P. ROBLIN, 2012. A Comparative Analysis of International Frameworks for 21st Century Competences: Implications for National Curriculum Policies. In: *Journal of Curriculum Studies*. 44 (3), pp. 299-32.

WINTERTON, J. et al., 2005. *Typology of knowledge, skills and competences: clarification of the concept and prototype* [online]. Centre for European Research on Employment and Human Resources, Group ESC, Toulouse. [cit. 2016-08-04]. Dostupné z:

file:///C:/Users/user/Downloads/3048_en.pdf

WORTHEN, M. a L. PACE, 2014. *A K-12 Federal Policy Framework for Competency Education: Building Capacity for Systems Change* [online]. A CompetencyWorks Issue Brief, International Association for K-12 On-line Learning (iNACOL). [cit. 2016-08-10]. Dostupné z:

[http://www.competencyworks.org/wpcontent/uploads/2014/01/Competency-](http://www.competencyworks.org/wpcontent/uploads/2014/01/Competency-Works_A_K12_Federal_Policy_Framework_for_Competency_Education_February_2014.pdf)

[Works_A_K12_Federal_Policy_Framework_for_Competency_Education_February_2014.pdf](http://www.competencyworks.org/wpcontent/uploads/2014/01/Competency-Works_A_K12_Federal_Policy_Framework_for_Competency_Education_February_2014.pdf)

Doc. RNDr. Mária Ganajová, CSc.

*Univerzita P. J. Šafárika v Košiciach, Prírodovedecká fakulta
Moyzesova 11, 040 01 Košice*

RNDr. Ivana Sotáková

*Univerzita P. J. Šafárika v Košiciach, Prírodovedecká fakulta
Moyzesova 11, 040 01 Košice*

RNDr. Mária Siváková, PhD.

*Štátny pedagogický ústav
Pluhová č. 8, 830 00 Bratislava*

5 Odraz genderových stereotypů ve výuce angličtiny na druhém stupni ZŠ: Výsledky kvantitativních analýz¹

MARIE DOSKOČILOVÁ

Katedra pedagogiky, Pedagogická fakulta
Masarykova univerzita, Brno

Abstrakt: *V předkládaném příspěvku se zaměřujeme na problematiku reprodukce genderových stereotypů ve výuce anglického jazyka na druhém stupni ZŠ. Práce vychází ze vzorku projektu základního výzkumu IVŠV Videostudie anglického jazyka a předkládá výsledky kvantitativních analýz, jejichž cílem bylo zjistit, zda v námi vybraných sledovaných aspektech výuky angličtiny dochází k nerovnému přístupu ze strany učitele k chlapcům či dívkám a tím reprodukci genderových stereotypů. Pro účely tohoto šetření byly vytvořeny kategoriální systémy, z nichž každý je zaměřen na jednu z oblastí reprodukce genderových stereotypů: míru pozornosti učitele věnovanou chlapcům a dívkám, vyvolávání chlapců a dívek (včetně typů otázek a jejich pořadí) a kázeňské pokyny učitele. Výsledky ukazují, že v našem výzkumném vzorku jsou ve všech třech sledovaných oblastech zvýhodňováni ve výuce anglického jazyka chlapci. V tomto příspěvku jsou představeny podrobné výsledky kvantitativních analýz a naznačeno, jak se k genderovým nerovnostem ve vzdělávání postavit.*

Klíčová slova: *gender, genderová citlivost, genderová (ne)rovnost, genderový stereotyp, kategoriální systém, kázeňské pokyny, kvantitativní*

¹ Příspěvek vznikl v rámci projektu Školní vzdělávání: Výzkum učebních podmínek, výukových metod, didaktických prostředků a kurikula (MUNI/A/0985/2015).

analýza dat, pozornost, videostudie, výuka anglického jazyka, vyvolávání žáků.

Abstract: *This paper presents the issue of reproduction of gender stereotypes in lessons of English as a foreign language at the lower-secondary level. The study is conducted on the sample of the IVŠV Videostudy of English Language basic research. In terms of research outcomes, it aims to determine whether there is gender insensitive approach towards boys or girls detectable in the areas of teaching as specified and observed in our research. Three systems of categories were developed in order to categorise the data, each of which focuses on one area of reproduction of gender stereotypes: the extent of attention paid to girls or boys by the teacher, calling out boys and girls (including the types and order of questions asked), as well as teachers' disciplinary instructions. The findings of quantitative analyses show that in all three aspects of teaching English as a foreign language, boys were given significantly preferential treatment. In this paper, the outcomes of the quantitative analyses are presented in detail, furthermore, recommendations are outlined in terms of tackling gender inequality in education.*

Key words: *attention, calling out boys and girls, disciplinary instructions, gender, gender (in)equality, gender sensitivity, gender stereotype, quantitative data analysis, system of categories, teaching of English as a foreign language, videostudy.*

ÚVOD

Ve školství v České republice je formálně deklarována a zaručena rovnost pohlaví. V roce 2013 byl MŠMT vydán dokument [Stav genderové rovnosti v resortu MŠMT a Návrh střednědobého strategického plánu v oblasti genderové rovnosti](#), který shrnuje dosavadní výsledky plnění předem stanovených cílů (2013a, 2013b) a specifikuje konkrétní postoj a cíle vzdělávací politiky v oblasti genderové rovnosti ve vzdělávání. Zde je popsána existence genderových stereotypů a definován negativní vliv

dopadu jejich reprodukce ve výchově a vzdělávání na chlapce a dívky (MŠMT 2013b, s. 6-7). Z pohledu výzkumného zájmu naší dizertační práce, jejímž je tato studie výstupem, poskytuje ideální výchovně-vzdělávací instituce genderově citlivou výchovu a vzdělávání. Pro potřeby výzkumu byly identifikovány stěžejní genderové stereotypy v oblasti výuky a následně poskytnut vhléd do reálného prostředí vyučovacích hodin angličtiny jako cizího jazyka prostřednictvím videostudie.

1 TEORETICKÁ VÝCHODISKA VÝZKUMU

Od šedesátých let dvacátého století se ve výzkumech v oblasti sociálních věd prosazuje pojem gender na úkor biologického pohlaví. Genderem rozumíme kulturně a historicky proměnlivé charakteristiky a modely přiřazované mužskému nebo ženskému biologickému pohlaví. Na rozdíl od biologického pohlaví prochází průběžnými změnami, někteří autoři jej explicitně popisují jako proces, činnost či vystupování – *performance* (Alloway 1995, s. 14; Butler 1990, s. 25). Ačkoli je gender sociálním konstruktem, často se lze setkat s připisováním fixních, zobecňujících atributů vzhledu, chování a povahy muže či ženy, tedy s genderovými stereotypy. Genderovým stereotypem rozumíme ustálené představy o úloze a povaze dívek a chlapců (Lindstrom & Tracy 2003), které vycházejí z víry v předem dané biologické determinanty navzdory faktu, že výzkumy se v této oblasti dosud neshodují na existenci rozdílů v tzv. vrozených predispozicích chlapců či dívek k určitým předmětům nebo zaměřením (Linner, Davis-Kean & Eccles 2002; Halpern 2004; Ardilla et al. 2011). Hlavními nositeli genderových stereotypů jsou rodiče, média a škola (Fitzpatrick & McPherson 2010; Bem 1981), která může tímto následně ovlivňovat další směřování žáka. Pokud má škola maximalizovat potenciál jedince a zároveň zaručit určitou minimální dosaženou úroveň vzdělání pro všechny, lze považovat reprodukci jakýchkoli schematizujících prekonceptů za negativní jev.

Genderově necitlivá výuka tyto vžitě představy o chlapcích a dívkách může kopírovat. Například zatímco u chlapců je ve škole stereotypně

podporováno směřování k cílům činnostním, od dívek se očekává splnění cílů výkonnostních. Díky tomu jsou například chlapcům při ústním zkoušení zadávány složitější otázky, ale je jim zároveň poskytnuto dostatek času a podpory, aby problém vyřešili. Naproti tomu dívkám tento čas věnován není, a pokud neodpoví na otázku vzápětí, předpokládá se, že se látku nenaučily a jsou hodnoceny negativně. U chlapců je podporována aktivita, u dívek pasivita. Sekundárně je u chlapců budováno vyšší sebevědomí a víra ve vlastní schopnosti („Dokázal jsem to, protože jsem dobrý.“), zatímco dívky jsou odkazovány na hodnocení jiné osoby („Dokázala jsem to, protože to učitelka řkala.“) (Hájková & Strnadová 2010, s. 53-54; Smetáčková 2006, s. 33-34).

Nízké sebevědomí a vědomí genderově-stereotypní příslušnosti potom znevýhodňuje dívky (případně chlapce) v jejich další školní práci, výkonech i aspiracích k dalšímu vzdělávání. Za přelom v kvantitativním výzkumu genderových stereotypů ve výuce lze považovat implementaci konceptu hrozby stereotypu – *stereotype threat* (Steele & Aronson 1995; Smith & White 2001), podle nějž již okamžik uvědomění si negativního stereotypu spojeného s vlastní osobou u dívek (chlapců) zapříčiňuje významné zhoršení výsledků ve sledovaném testu.

Většina dosavadních šetření zabývajících se genderovými stereotypy ve výuce se zaměřovala na výuku především fyziky, matematiky a chemie (Sunderland 2000; Cadinu et al. 2005; Nosek et al. 2009; Good, Woodzicka & Wingfield 2010) či na výuková média, především učebnice, animace a audiovizuální média (Sunderland 2000; Fitzpatrick & McPherson 2010). Na základě dostupné literatury a dosavadních zjištění byly pro náš výzkum identifikovány oblasti genderových nerovností ve výuce reflektující genderové stereotypy.

2 METODOLOGIE VÝZKUMU

Výzkum si kladl za cíl zjistit, zda v námi vybraných sledovaných aspektech výuky angličtiny dochází k nerovnému přístupu ze strany učitele k chlapcům či dívkám a tím reprodukci genderových stereotypů. Byly formulovány hlavní výzkumné otázky: *V jakých aspektech dochází ve výuce anglického jazyka k nerovnému přístupu učitele k žákům na základě pohlaví? Odrážejí tyto oblasti nerovného přístupu genderové stereotypy? Jak se ve sledovaných oblastech liší učitelé mezi sebou?* Tyto otázky byly dále konkretizovány pro tři aspekty výuky: míra pozornosti učitele věnovaná chlapcům a dívkám, vyvolávání chlapců a dívek ve výuce (četnost, pořadí vyvolání a typy kladených otázek) a disciplína (pochvaly a napomenutí v reakci na výkon a chování žáků).

Výzkumný design byl realizován v několika fázích. Přípravná fáze, která zahrnovala výběr vzorku, proběhla ještě před vznikem projektu naší dizertační práce. Výběr vzorku a první část realizační fáze, tj. sběr dat, byly provedeny týmem Institutu výzkumu školního vzdělávání. Další kroky v rámci realizační fáze zahrnovaly:

- (1) vytvoření databáze transkriptů videonahrávek 79 vyučovacích hodin anglického jazyka,
- (2) vytvoření kategoriálních systémů a jejich ověření,
- (3) nakódování vzorku 73 hodin výuky anglického jazyka (po vyřazení záznamů šesti hodin pro náš výzkum podle kategoriálních systémů nevhodných),
- (4) vytvoření datových matic a provedení kvantitativních analýz dat v programech Statistica a Excel,
- (5) vyhodnocení výsledků kvantitativních analýz doplněných o poznatky vycházející z kvalitativních analýz vybraných dat.

Pro účely našeho výzkumu byl využit vzorek IVŠV (dříve CPV) videostudie anglického jazyka. Byl proveden náhodný výběr na úrovni škol v krajích Olomouckém, Jihomoravském a Zlínském. Náhodný výběr na úrovni učitelů nebyl možný (více viz Najvar et al. 2008, 2011, s. 94-99). Vzorek hodin pro účel této práce byl snížen na konečných 73, jelikož v šesti ho-

dinách probíhala výuka pro chlapce a dívky odděleně. Výuka byla zaznamenávána standardizovaným postupem na videozáznam pomocí dvou kamer. Získané videozáznamy byly následně zpracovávány v programu Videograph (Rimmele 2002), v němž byly týmově transkribovány jejich obsahy. Jednotliví vyučující byli označeni kódy – písmeny A až Y, v našem vzorku se jednalo o 2 učitele a 22 učitelek.

Oblasti genderových nerovností byly rozděleny a rozpracovány do podoby kategoriálních systémů (viz tabulka 1), v nichž jednotlivé kategorie byly přesně operacionalizovány v manuálu pro kódovatele.

Tabulka 1 Kategorie obsahové analýzy

Kategorie	Typ kódování	Pozorované jevy		
Míra pozornosti učitele	time-sampling časové kódování	pozornost věnovaná chlapcům		
		pozornost věnovaná dívkám		
		pozornost věnovaná chlapcům i dívkám		
Vyvolávání	event-sampling kódování jevů	vyvolávání chlapců	1. pokus	mechanická o.
				komplexní o.
		oprava		mechanická o.
				komplexní o.
		vyvolávání dívek	1. pokus	mechanická o.
				komplexní o.
oprava		mechanická o.		
		komplexní o.		
Kázeňské pokyny učitele	event-sampling kódování jevů	disciplinace chlapců	pochvala	
			napomenutí	
		disciplinace dívek	pochvala	
			napomenutí	

U všech tří kategoriálních systémů bylo nutné provést ex post standardizaci dat prostřednictvím vážení výsledků týkajících se chlapců a dívek. V jednotlivých třídách totiž většinou nebyl shodný počet chlapců a dívek.

Proto samotný součet kódovaných jevů či časových úseků v absolutních četnostech by byl zavádějící a mohl vést ke zkreslující interpretaci z hlediska genderové korektnosti. Naším cílem bylo standardizovat a fi-xovat data tak, aby bylo možné sledovat výhradně proměny v gender zastoupení a jejich zákonitosti, aniž by výsledky byly zkresleny reálným počtem chlapců a dívek ve skupinách.

K vážení jsme nepřistupovali u zbytkových kategorií, poměrného vážení jsme využívali pouze v případě dichotomických kategorií zaměřených na pohlaví žáků. Důvodem vážení je zajištění standardizace těchto dat a splnění podmínky *ceteris paribus*².

Vážení probíhalo v závislosti na charakteru dat dvěma způsoby. Vzhledem k naplněnosti všech kategorií u kategoriálních systémů *míra pozornosti* a *vyvolávání* bylo možné vážení provést z hlediska poměru součtu chlapců a součtu dívek v jednotlivých hodinách.

Pro kategoriální systém *kázeňské pokyny* bylo vhodné zvolit odlišný postup, jelikož v celých 38 vyučovacích hodinách nedošlo k výskytu pozorovaných jevů. Z tohoto důvodu jsme zvolili jiný přístup vážení výsledků, kde jsme počet vyvolání vztáhli na jednotku, jíž byl jeden žák.

Vzhledem k charakteru dat sebraných náhodně na úrovni škol bylo vedle pouhé deskripce pozorovaných jevů možno stanovit míru statistické významnosti zjištěných jevů. Rozložení dat splnilo podmínku parametrického rozložení na hladině významnosti $p = 0,2$ v rámci jednotlivých kategoriálních systémů, tedy byly využity analýzy parametrické statistiky (ANOVA, Studentův dvouvýběrový t-test). Pro podrobnější analýzu závislosti na pohlaví učitele bylo využito jednofaktorové analýzy rozptylu (ANOVA) a následného post-hoc testu (LSD). U kategoriálních systémů *míra pozornosti* a *vyvolávání* byly analýzy provedeny nejprve na úrovni jednotlivých vyučovacích hodin, následně byly výsledky agregovány na úroveň jednotlivých učitelů včetně určení statistické významnosti rozdílů mezi nimi.

² Z lat. „jsou-li ostatní stejné“. Pro vyloučení vlivů všech ostatních proměnných je standardizací dat vyloučen vliv jiných proměnných – v našem případě vliv rozdílného počtu chlapců a dívek ve třídách (Borg & Gall 1989).

3 VÝSLEDKY ANALÝZ

3.1 Míra pozornosti učitele věnované žákům

Pozornost byla operacionalizována jako veškerá interakce, verbální i ne-verbální, probíhající mezi učitelem a žáky. Byla měřena v desetisekundových intervalech, které byly přiřazovány podle kódovacího manuálu k vždy pouze jedné z šesti disjunktních kategorií (MP 0: žádná, MP 1: pozornost učitele není věnovaná chlapcům ani dívkám, MP 2: pozornost učitele věnovaná chlapcům, MP 3: pozornost učitele věnovaná dívkám, MP 4: pozornost učitele věnovaná dívkám i chlapcům a MP 9: nelze určit).

Chlapcům je pozornosti ve většině hodin věnováno více než dívkám. Ve vzorku bylo šest učitelů (D, E, F, J, K, W), kteří se konsistentně ve všech svých zaznamenaných hodinách věnovali více chlapcům (v rozmezí 55 – 90 %), a dva učitelé (I, N) věnující více pozornosti dívkám (v rozmezí 53 – 93 %). U zbývajících šestnácti učitelů se situace buďto lišila v jednotlivých hodinách, nebo vzorek obsahuje pouze jednu jejich zaznamenanou hodinu. Rozdíly mezi mírou pozornosti učitelů věnovanou chlapcům a dívkám v jednotlivých vyučovacích hodinách jsou statisticky významné na hladině významnosti $p = 0,01$.

V následné analýze jsme zjišťovali, zda existují statisticky významné rozdíly v míře pozornosti věnované chlapcům a dívkám na úrovni jednotlivých učitelů. Nejprve jsme agregovali vyučovací hodiny jednotlivých učitelů tak, abychom získali průměrné hodnoty míry pozornosti na úrovni učitele (viz tabulka 3).

Tabulka 3 Výsledek Studentova *t*-testu: statisticky významné rozdíly v míře pozornosti věnované žákům na úrovni jednotlivých učitelů

učitel	Průměr Chlapci	Průměr Dívky	Hodno- ta t	p	Poč. plat. Chlapci	Poč. plat. Dívky	SD Chlapci	SD Dívky
B	1,33	0,79	2,86	0,03	4	4	0,32	0,20
D	1,37	0,75	4,55	0,00	4	4	0,25	0,12
E	1,89	0,57	3,65	0,01	4	4	0,71	0,16
F	1,47	0,73	3,11	0,02	4	4	0,44	0,21
J	1,56	0,64	7,78	0,02	2	2	0,16	0,06
K	1,22	0,82	8,81	0,01	2	2	0,06	0,04
S	0,76	1,40	-2,75	0,03	4	4	0,21	0,41
W	1,65	0,63	5,74	0,00	4	4	0,32	0,14

Výsledné hodnoty *t*-testu ukázaly, že u učitelů B, D, E, F, J, K, S a W existuje signifikantní rozdíl v míře pozornosti, kterou věnují chlapcům a dívkám. Pouze učitelka S věnuje pozornost signifikantně více dívkám, zatímco učitel E a učitelé B, D, F, J, K a W chlapcům ($p < 0,05$).

Poslední otázka, kterou jsme si položili v souvislosti s mírou pozornosti učitele, je, zda je míra pozornosti učitele věnovaná chlapcům a dívkám závislá na pohlaví vyučujícího. Analýza rozptylu ukázala statisticky významný rozdíl mezi kategoriemi ($p < 0,05$, $F = 6,43$). Následný post-hoc test ukázal, že učitelky i učitelé věnují signifikantně více pozornosti chlapcům s tím, že ještě o poznání více je míra pozornosti věnována chlapcům ze strany učitelů – mužů než ze strany učitelek. Z hlediska dívek není rozdíl, zda je učí muž nebo žena, v obou případech je jim věnováno signifikantně méně pozornosti.

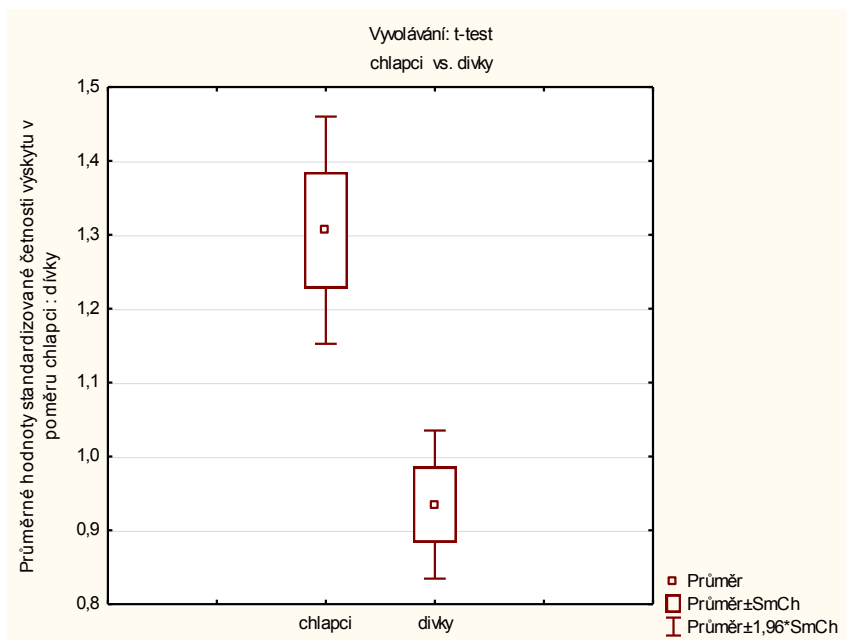
Tabulka 5.3 Výsledné hodnoty post-hoc testu

	dívky/ učitelka (0,90)	dívky/ učitel (1,22)	chlapci/ učitelka (1,34)	chlapci/ učitel (1,42)
dívky/ učitelka				
dívky/ učitel	0,21			
chlapci/ učitelka	0,00	0,66		
chlapci/ učitel	0,05	0,58	0,75	

3.2 Vyvolávání žáků učitelem

Vzhledem k mnohovrstevnatosti námi vytvořeného kategoriálního systému jsme se mohli zaměřit nejen na to, kdo je vyvolán, ale také na typy kladených otázek a jejich pořadí. Cílem analýz bylo zjistit, zda jsou ve výuce angličtiny v našem výzkumném souboru reprodukovány stereotypní představy o chlapcích jako dominantních, aktivních činitelích a dívkách jako pasivních účastnicích výuky (počet vyvolávání), o chlapcích, kteří „myslí logicky“ a jsou schopni kognitivních procesů vyššího řádu, a dívkách, které jsou zaměřeny spíše na cíle výkonnostní, jsou poslušné, pečující a otevřené (Hájková & Strnadová 2010; Smetáčková 2006; Kimmel 2000).

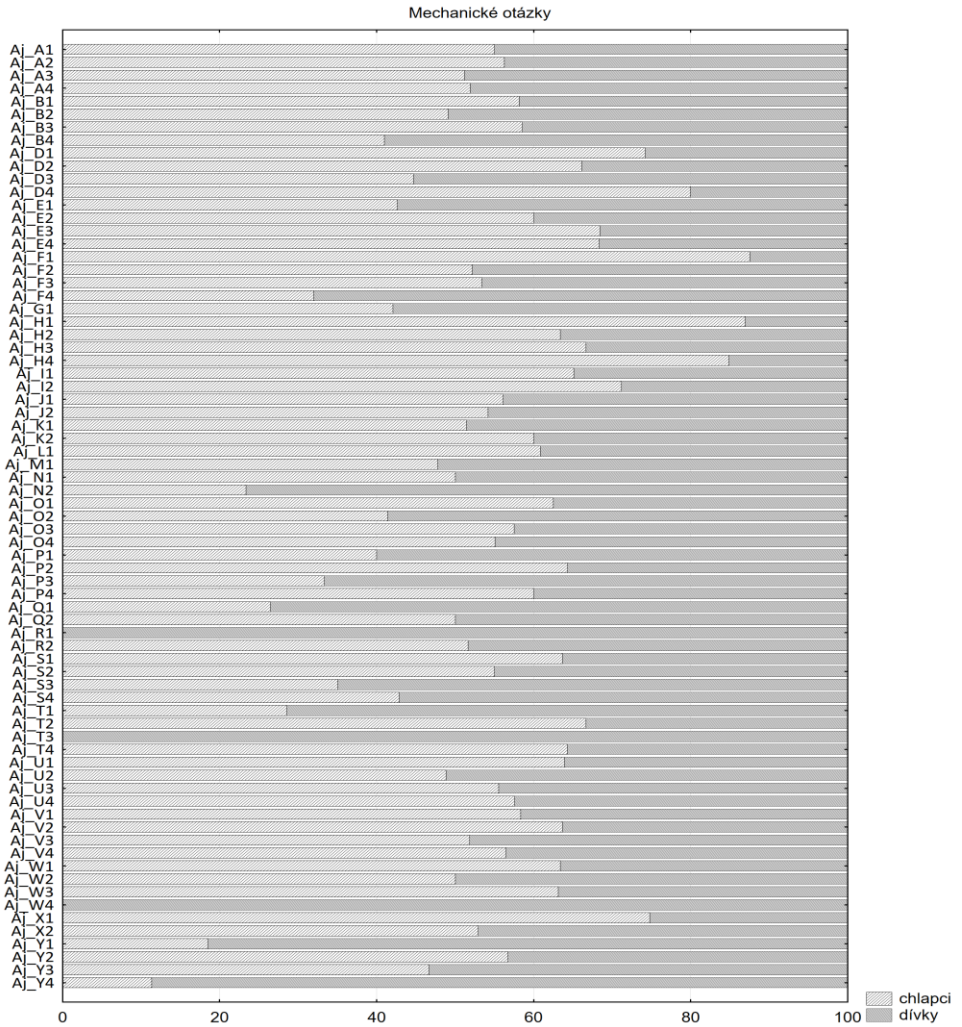
Ve 46 hodinách z celkového počtu 73 vyučovacích hodin byli více vyvoláváni chlapci. Následná analýza ukázala, že výsledné hodnoty jsou statisticky významné na hladině významnosti $p = 0,01$ ($t = 3,97$, $p = 0,00$). Hraniční hodnoty četností se stejně jako u kategoriálního systému *míra pozornosti učitele* na úrovni hodin velmi liší. Zatímco poměr vyvolávání chlapců a dívek ve vyučovací hodině Aj_F1 byl 95 : 5 ve prospěch chlapců, v hodině Aj_N2 11 : 89 ve prospěch dívek. Z grafu (obrázek 4) je také patrné, že průměrné hodnoty vyvolání dívek jsou semknutější, zatímco



V rámci jednotlivých subkategorí jsme se zaměřili na typy otázek kladené učitelem ve výuce chlapcům a dívkám. K tomuto účelu byly operationalizovány tři subkategorie: otázky mechanické (vyžadující kognitivní procesy nižšího řádu), komplexní (vyžadující kognitivní procesy vyššího řádu) a ostatní (tzn. netýkající se výuky).

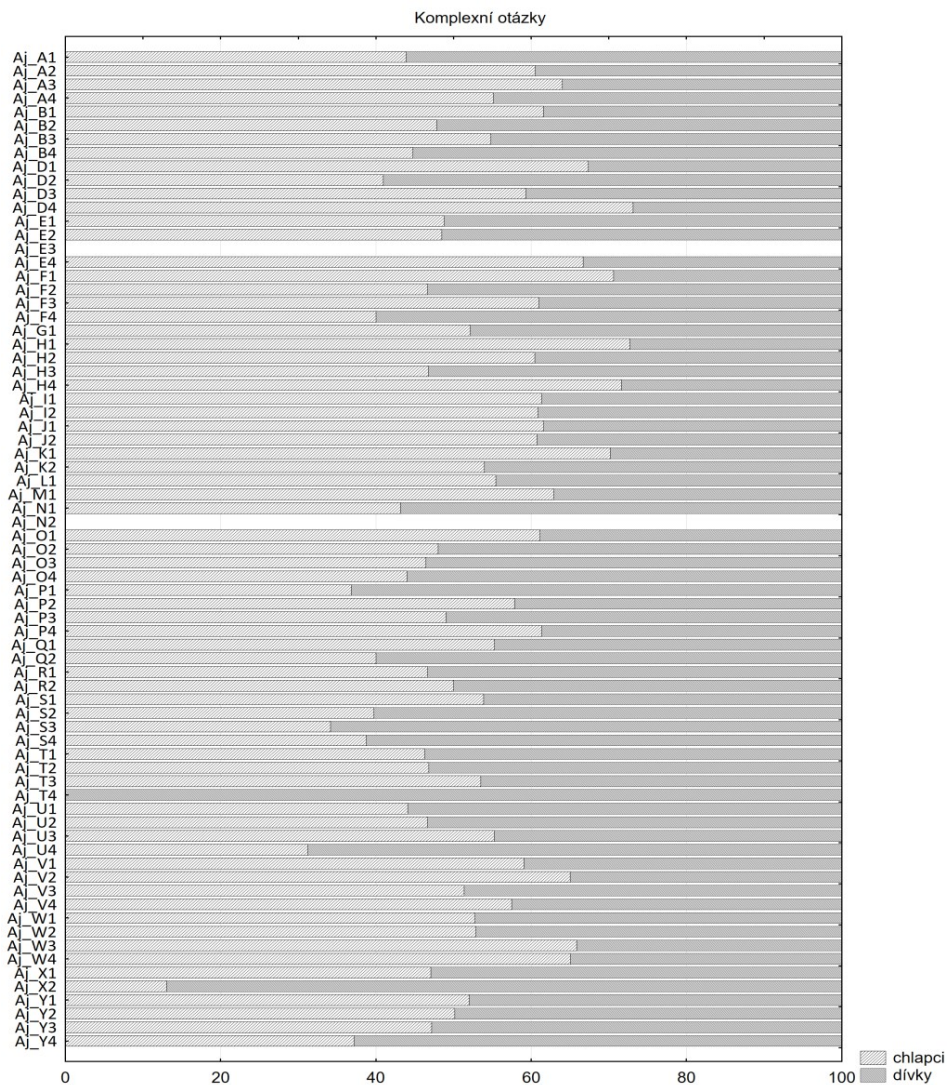
Jak je patrné z obrázku 2, mezi jednotlivými vyučovacími hodinami jsou z hlediska mechanických otázek kladených žákům značné rozdíly. V souladu se stereotypním vnímáním dívek jako žákyň zaměřených na výkonnostní spíše než činnostní cíle shledáváme, že ve třech vyučovacích hodinách (Aj_R1, Aj_T3 a Aj_W4) byly mechanické otázky kladeny pouze dívkám. Naopak v žádné vyučovací hodině nebyl tento typ otázek kladen pouze chlapcům. Nicméně následná analýza neukázala statisticky významný rozdíl v četnosti vyvolávání chlapců a dívek k odpovědím na mechanické otázky na úrovni vyučovacích hodin ($p = 0,1$, $t = 1,62$).

Obrázek 2 Poměr vyvolávání chlapců a dívek k odpovědím na mechanické otázky v jednotlivých vyučovacích hodinách



Z hlediska poměru vyvolávání chlapců a dívek k odpovědím na komplexní otázky zjišťujeme sice rozdíly na úrovni jednotlivých vyučovacích hodin, ale tyto rozdíly nevykazují tak velký rozptyl jako u otázek mechanických. Za zajímavé lze považovat fakt, že ve dvou vyučovacích hodinách učitelů – mužů (Aj_E3, Aj_N2) nebyly komplexní otázky vyžadující kognitivní procesy vyššího řádu kladeny vůbec. U učitelek – žen takový případ v celém vzorku nenastal. Analýzou nebyl doložen statisticky významný rozdíl mezi četností vyvolání učitelem k odpovědi na komplexní otázky na úrovni vyučovací hodiny ($p = 0,11$, $t = 1,59$).

Obrázek 3 Poměr vyvolávání chlapců a dívek k odpovědím na komplexní otázku v jednotlivých vyučovacích hodinách



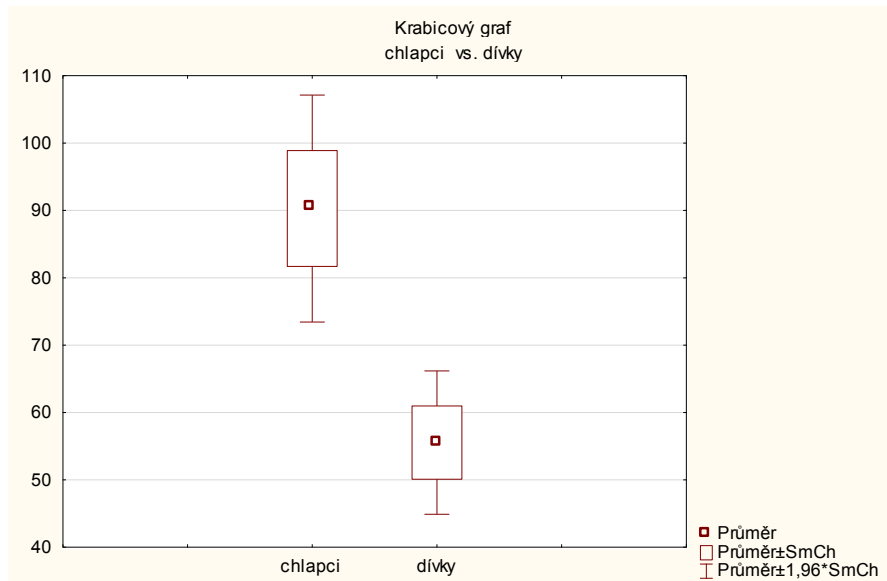
Jediná subkategorie, která vykazovala statisticky významný rozdíl ($p < 0,01$, $t = 4,18$) u poměru vyvolávání chlapců a dívek na úrovni vyučovacích hodin, byla subkategorie ostatních otázek, tzn. vyvolávání k odpovědím na otázky netýkající se učiva, jedná se ale pouze o kategorii zbytkovou.

V druhé linii jsme zjišťovali, zda existují rozdíly mezi otázkami, které jsou kladeny žákům jako první pokus odpovědi a otázkami, k odpovědi na něž jsou žáci vyvoláváni pouze jako oprava žáka, který před nimi na stejnou otázku neodpověděl nebo odpověděl nesprávně či neúplně. Zajímalo nás, zda existují rozdíly z hlediska genderu, respektive zda dívky jsou vyvolávány na opravu odpovědí ostatních, zatímco chlapci mají přednost při prvním pokusu. V rámci tohoto kategoriálního systému se ale žádné rozdíly neukázaly. Z celkového součtu 7 238 otázek bylo 7 001 položeno jako vyvolání k prvnímu pokusu o odpověď, 227 vyvolání jako druhý pokus, kdy se ale nelišil gender odpovídajících, takže chlapec opravoval chlapce, dívka dívku a celá třída celou třídu a pouze v deseti případech se gender lišil. Vzhledem k poměru celkové četnosti sledovaného jevu (vyvolávání) na jedné straně a četností jednotlivých subkategorií se tato linie uvažování ukázala jako slepá.

3.3 Kázeňské pokyny učitele

V rámci tohoto kategoriálního systému odpovídáme na výzkumnou otázku: *Jak často a jakým způsobem jsou chlapci a dívky chváleni a napomínáni v reakci na svůj výkon a chování?* Ukázalo se, že chlapcům je směřováno signifikantně více kázeňských pokynů než dívkám ($p < 0,01$).

Obrázek 4 Četnost kázeňských pokynů směřovaných chlapcům a dívkám ve výuce angličtiny



Při zohlednění reálného počtu chlapců a dívek ve třídách byli v 37 hodinách častěji chváleni chlapci, zatímco v 36 hodinách byly častěji chváleny dívky. Co se týká napomínání, v 54 hodinách byli více napomínáni chlapci, pouze v 19 hodinách dívky. Jak je patrné z obrázku 7, v celkovém součtu byli chlapci signifikantně více napomínáni i chváleni než dívky ($p < 0,01$, $t = 3,42$), nicméně výsledky následných analýz ukazují, že při pohledu na oddělené kategorie byli chlapci pouze napomínáni signifikantně více než dívky ($p < 0,05$, $t = 4,75$).

U *kázeňských pokynů učitele* jsme provedli srovnání poměrů pochval a napomenutí v jednotlivých vyučovacích hodinách v rámci zástupců vždy pouze jednoho genderu. U chlapců existuje rozdíl, na úrovni vyučovacích hodin jsou více napomínáni než chváleni, tento rozdíl ale není signifi-

kantní ($p = 0,78$, $F(1, 14) = 0,07$). Naopak u dívek je signifikantní rozdíl v poměru pochval a napomenutí ve prospěch pochval ($p < 0,01$, $F(1, 14) = 17,45$).

V následné analýze jsme zjišťovali, zda existuje rozdíl v pochvalách a napomenutích žáků učitelem v závislosti na pohlaví učitele. Výsledky ukázaly signifikantní rozdíly na několika rovinách (viz tabulka 3). Dívky jsou signifikantně více chváleny učitelkami než učiteli ($p < 0,01$), zatímco chlapci jsou více chváleni učiteli než učitelkami ($p < 0,05$). V porovnání ale dívky učitelkami jsou chváleny více než chlapci učiteli ($p < 0,01$). Dívky jsou zároveň signifikantně více učiteli – muži napomínány než chváleny ($p < 0,05$), zatímco chlapci jsou více napomínáni učitelkami než dívky ($p < 0,01$).

Tabulka 3 Post-hoc test: rozdíly v pochvalách a napomínání chlapců a dívek v závislosti na pohlaví učitele

LSD test, Pravděpodobnosti pro post-hoc testy Chyba: meziskup. $PC = ,67578$, $sv = 284,00$								
Prom1	ch_p_ž (0,88)	ch_p_m (1,70)	d_p_ž (0,75)	d_p_m (1,30)	ch_n_ž (0,96)	ch_n_m (1,32)	d_n_ž (0,36)	d_n_m (0,72)
ch_p_ž								
ch_p_m	0,02							
d_p_ž	0,37	0,01						
d_p_m	0,23	0,40	0,12					
ch_n_ž	0,55	0,04	0,14	0,34				
ch_n_m	0,21	0,42	0,11	0,97	0,31			
d_n_ž	0,00	0,00	0,01	0,01	0,00	0,01		
d_n_m	0,64	0,04	0,92	0,22	0,48	0,21	0,31	

Pozn. Vysvětlivky zkratk: *ch* = chlapci, *d* = dívky, *p* = pochvaly, *n* = napomenutí, *m* = učitelem – mužem, *ž* = učitelkou – ženou, hodnoty v tabulce jsou hodnoty *p*.

Vzhledem k nízkému počtu výskytu sledovaných jevů a nejednoznačným, respektive hraničním hodnotám v testech normality rozložení dat musíme být nicméně zdrženliví v generalizaci výsledků.

3.4 Souhrn a diskuse

Na rozdíl od zjištění Yepézové (1994), která se také zabývala výukou angličtiny jako cizího jazyka z hlediska genderové citlivosti a genderových stereotypů, byla v našem výzkumném vzorku prokázána vysoká míra genderového zatížení. Za podstatné považujeme, že ve všech sledovaných kategoriích byli zvýhodňováni chlapci. Výsledky dosavadních výzkumů konsistentně naznačují zvýhodňování chlapců v přírodovědných předmětech, pro které jsou stereotypně vnímáni jako nadanější (viz kap. 1). Přesto ve výuce cizího jazyka, k němuž jsou dle stereotypního chápání více nadány dívky, nejsou tyto ve výuce angličtiny protěžovány. Z tohoto důvodu lze usuzovat na konsistentní zvýhodňování chlapců napříč předměty.

ZÁVĚR

Z hlediska psychologicko-pedagogického pokládáme za závažná některá zjištění plynoucí ze získaných výsledků. Z hlediska sociálního konstruktivismu je učitel nejen prostředníkem v získávání znalostí, dovedností a (sociálních) návyků. Realitu pouze nepopisuje, nýbrž je zároveň jejím aktivním tvůrcem. Dosavadní výzkumy opakovaně upozorňují na existenci hrozby stereotypu, na nutnost genderově citlivé výuky tak, aby škola byla bezpečným útočištěm a místem, které napomáhá maximálnímu rozvíjení potenciálu každého jedince – tedy nejen žáků a žaček, kteří spadají do předem stereotypně vymezených kategorií chlapců a dívek. Konečniců binární kategorie ve smyslu genderu je pouze umělým konceptuálním rámcem, který sice (jako každá jiná schematizace) pomáhá rychlé orientaci ve složitém světě sociálních vztahů, na druhé straně ale, není-li s ním pracováno vědomě a uvědoměle, nese v sobě skrytou hrozbu gen-

derových mikronerovností, které mají potenciál negativně ovlivnit postoje, (sebe)hodnocení, aspirace a výkony žáků.

Nazíráno skrze prizma genderu ve výuce vidíme jako velikou výzvu pro české školství pro 21. století obecně právě nejen aktivní výzkum v oblasti genderu v České republice, ale také přijetí výsledků již desítky let ve světě i u nás probíhajících výzkumů v oblasti genderových stereotypů, genderové (ne)rovnosti a aspektu genderu ve vzdělávání, jejich inkorporování do znalostní základny pedagogických věd a vědomé aplikování těchto poznatků v samotné výuce. Poststrukturalistický přesah jednotlivých didaktických rozhodnutí na úrovni vyučovací hodiny není nikdy kulturně, politicky ani hodnotově zcela neutrální. Učitel nemusí po každé jednat správně nebo nesprávně, domníváme se však, že by vždy měl jednat uvědoměle. V tomto smyslu vidíme veliký potenciál pedagogických fakult jako nositelek a zprostředkovatelek těchto poznatků.

LITERATURA

ALLOWAY, N., 1995. *Foundation stones: the construction of gender in early childhood*. Carlton, Victoria: Curriculum Corporation.

ARDILLA, A. et al., 2011. Gender Differences in Cognitive Development [online]. *Developmental Psychology* 47(4), 984-990. Dostupné z:

http://supp.apa.org/psycarticles/supplemental/a0023819/Ardila_et_al_Gender_differences.doc

BEM, S., 1981. Gender Schema Theory: A Cognitive Account of Sex Typing. In: *Psychological Review*. 88(4), 354-364.

BORG, W. R. a M. D. Gall, 1989. *Educational research: An introduction*. New York: Longman.

BUTLER, J., 1990. *Gender trouble: feminism and the subversion of identity*. New York: Routledge.

CADINU, M., A. MAASS, A. ROSABIANCA a J. KIESNER, 2005. Why do women underperform under stereotype threat? Evidence for the role of negative thinking. In: *Psychological Science: A Journal of the American Psychological Society*. 16(7), 572-578. Dostupné z:

https://www.researchgate.net/publication/7735396_Why_do_women_underperform_under_stereotype_threat_Evidence_for_the_role_of_negative_thinking

Education for all: Gender equality in basic education. Paris: UNESCO, 2002.

FITZPATRICK, M. J. a B. J. MCPHERSON, 2010. Coloring within the lines: Gender stereotypes in contemporary coloring books. In: *Sex Roles*. 62, 127-137.

GOOD, J. J., J. A. WOODZICKA a L. C. WINGFIELD, 2010. The effects of gender stereotypic and counter-stereotypic textbook images on science performance. In: *The Journal of Social Psychology*. 150(2), 132-147.

HÁJKOVÁ, V. a I. STRNADOVÁ, 2010. *Inkluzivní vzdělávání: Teorie a praxe*. Praha: Grada Publishing.

HALPERN, D. F., 2004. A cognitive-process taxonomy for sex differences in cognitive abilities. In: *Current Directions in Psychological Science*. 13(4), 135-139. Dostupné z:

http://supp.apa.org/psycarticles/supplemental/a0023819/Ardila_et_al_Gender_differences.doc

KIMMEL, M., 2000. *The gendered society*. New York: Oxford University Press.

LINDSTROM, H. L. a D. M. TRACY, 2003. Implementing gender teaching in a rural high school science classroom. In: *The Rural Educator*. 25(2). Dostupné z:

http://findarticles.com/p/articles/mi_qa4126/is_200301/ai_n9316838/pg_10

LINVER, M. R., P. DAVIS-KEAN a J. E. ECCLES, 2002 (duben). *Influences of gender on academic achievement*. Presented at the Biennial meetings of the Society for Research on Adolescence, New Orleans, LA. Dostupné z: <http://www.rcgd.isr.umich.edu/garp/articles/linver02.pdf>

NOSEK, B. A., F. L. SMYTH, N. SRIRAM, N. M. LINDNER, T. DEVOS, A. AYALA a A. G. GREENWALD, 2009. National differences in gender-science stereotypes predict national sex differences in science and math

achievement. In: C. M. STEELE (ed.). *Proceedings Of The National Academy Of Sciences Of The USA* [online]. 106(4), 10593-10597. Dostupné z:

<http://www.pnas.org/content/106/26/10593>

RIMMELE, R., 2002. *Videograph. Multimedia-Player zur Kodierung von Videos*. Kiel: IPN.

SMITH, J. L. a P. H. WHITE, 2001. Development of the domain identification measure: A tool for investigating stereotype threat effects. In: *Educational and psychological measurement*. 61, 1040-1057.

Dostupné z: <http://epm.sagepub.com/cgi/content/refs/61/6/1040>

Priority a postupy MŠMT při prosazování rovných příležitostí pro ženy a muže na rok 2009 [online]. Praha: MŠMT, 2008. Dostupné z:

http://www.msmt.cz/uploads/soubory/metodika/HF_Priority09_text.pdf

Priority a postupy MŠMT při prosazování rovných příležitostí pro ženy a muže na rok 2013 [online]. Praha: MŠMT, 2013. Dostupné z:

<http://www.msmt.cz/ministerstvo/rovne-prilezitosti>

[Stav genderové rovnosti v resortu MŠMT a Návrh střednědobého strategického plánu v oblasti genderové rovnosti](http://www.msmt.cz/ministerstvo/rovne-prilezitosti) [online]. Praha: MŠMT, 2013. Dostupné z:

<http://www.msmt.cz/ministerstvo/rovne-prilezitosti>

STEELE, C. M. a J. ARONSON, 2006. Stereotype threat and intellectual test performance of african-americans. In: *Journal of Personality and Social Psychology* [online]. 69(5), 797-811. Dostupné z:

<http://psycnet.apa.org/index.cfm?fa=buy.optionToBuy&id=1996-12938-001>

SUNDERLAND, J., 2000. New understandings of gender and language classroom research: Texts, teacher talk and student talk. In: *Language Teaching Research*. 4(149), 149-173. Dostupné z:

<http://ltr.sagepub.com/cgi/content/abstract/4/2/149>

YEPEZ, M., 1994. An observation of gender-specific teacher behavior in the esl classroom. In: *Sex Roles*. 30(1/2), 121-133.

*Mgr. Marie Doskočilová, Pedagogická fakulta
Masarykova univerzita, Poříčí 31, 603 00 Brno*

6 Ktoré vyučovacie predmety sú medzi žiakmi obľúbené?

MONIKA REITEROVÁ

Štátny pedagogický ústav

Bratislava

Abstrakt: *V článku prezentujeme rôzne uhly pohľadu na obľúbenosť vyučovacích predmetov. Každý vyučovací predmet má vo výchovno-vzdelávacom procese svoje miesto. Plní svoju funkciu, ak žiakom sprostredkúva zodpovedajúce informácie, ktoré im umožňujú plnohodnotný a spokojný osobný život, ako aj úspešnosť v profesionálnej sfére. Postoj žiaka k danému predmetu sa premieta aj do jeho učebných výsledkov. Cieľom realizovaného výskumu bolo ukázať, ako žiaci vnímajú jednotlivé vyučovacie predmety a ktoré predmety môžu zapracovať na zvýšení svojej atraktivity.*

Kľúčové slová: *žiak, vyučovací predmet, obľúbenosť.*

Abstract: *The article presents different angles on popularity of educational subjects. Every educational subject has a special place in the educational process. It fulfils a certain function if it facilitates relevant information to pupils enabling them to lead a full-valued and satisfied personal life and success in the professional field. The educational results of pupils are also affected by the pupils' attitude towards certain subjects. The aim of the research was to show how pupils perceive different educational subjects and how the subjects can enhance their attractiveness.*

Key words: *pupil, educational subject, popularity.*

ÚVOD

Do centra pozornosti všeobecnej aj odborovej didaktiky sa doposiaľ dostávali otázky typu „Čo vyučovať?“, „Čo sa majú žiaci naučiť?“, „Čo vybrať z daného vedného odboru pre jeho didaktický systém?“. Ak majú tieto otázky prevahu pri tvorbe školského kurikula, hovoríme o akademických teóriách vzdelávania (Bertrand 1998). Ak sa pri tvorbe vzdelávacích programov obmedzíme na otázku transformácie poznatkového obsahu odboru do vyučovacieho predmetu, tak to neprináša potrebnú efektivitu školskej výučby. Preto sa zmena tohto akademického vnímania vzdelávania javí ako nutná. Je potrebné akceptovať a akcentovať aj ďalšie piliere úspešného vzdelávania, ktorými sú učitelia (žiaci) a prostredie, v ktorom vyučovanie prebieha. V súvislosti s tým sa na osobnostnú stránku vyučovania viažu otázky typu „Čo sa chcú žiaci učiť?“, „Aké sú ich záujmy a skúsenosti?“ a pod. Takéto otázky nie sú formulované len na uspokojenie ich prirodzenej detskej zvedavosti. Vedú k odpovediam, ktoré by sa mali stať zvláštnym kľúčom pri analýze vzťahu žiakov k súčasnej výučbe, k porozumeniu ich veľmi často nízkej motivácie k učeniu.

Mali by sme sa naozaj viac zaoberať tým, čo sa v priebehu školskej dochádzky stalo s vrodenuou chuťou malých detí učiť sa nové veci, s ich vytrvalým skúmaním sveta, ktorý ich obklopuje. Na častú otázku „Prečo?“ v tom čase nestačíme odpovedať. Ako to, že u mnohých z nich sa táto motivácia stráca už v priebehu prvého ročníka základnej školy? Čo robíme zle? Prečo mnohí žiaci postupom času neprospievajú?

John Holt (2003) píše: „Neprospievajú preto, lebo sa boja, nudia a sú zmätené. Najviac zo všetkého sa boja toho, že neuspeli, že sklamú alebo nepotešia tých starostlivých dospelých okolo seba, ktorých nekonečné nádeje a očakávania visia nad ich hlavami ako mrak. Nudia sa preto, lebo to, čo im prikazujeme a o čom hovoríme, že majú v škole robiť, je pre nich nepodstatné, nezaujímavé, a pretože to kladie veľmi obmedzené a úzke požiadavky na široké spektrum ich inteligencie, schopností a talentu. Zmätení sú preto, lebo väčšina z vodopádu slov, ktorý na nich

v škole dopadá, má len malý alebo vôbec žiadny zmysel. Často je v zrejmom rozpore s inými vecami, ktoré im boli povedané, a len veľmi zriedka má nejaký vzťah k tomu, čo skutočne poznajú, k hrubému modelu skutočnosti, ktorý si nosia vo svojich hlavách.“

Každý vyučovací predmet má vo výchovno-vzdelávacom procese svoje miesto. Plní svoju funkciu, ak žiakom sprostredkúva zodpovedajúce informácie, ktoré im umožňujú plnohodnotný a spokojný osobný život, ako aj úspešnosť v profesionálnej sfére. Aby mohol vyučovací predmet takúto funkciu plniť, žiaci ho musia vnímať ako prítiažlivý (mal by byť obľúbený), nie príliš obťažný, ale ani jednoduchý a mali by si uvedomovať jeho význam.

Obľúbenosť vyučovacieho predmetu vyjadruje vzťah žiakov k tomuto predmetu. Vníname ju ako emocionálny zážitok z daného predmetu a v danom predmete. Je predpokladom, ale aj výsledkom motivácie učebnej činnosti (Meyer, Turner 2006). Náklonnosť či nechť žiakov k určitým hodinám spočíva v charaktere samotného predmetu, ale rovnako v nadaní a schopnostiach konkrétneho človeka a jeho študijných alebo profesijných plánoch do budúcnosti. Ďalším veľmi dôležitým faktorom je spôsob sprístupňovania poznatkov a/alebo spôsob realizácie predmetu osobou, ktorá sa snaží žiakov do daného odboru zasvätiť, teda učiteľom.

VÝSKUMNÁ VZORKA A VÝSKUMNÝ NÁSTROJ

Uvedené výsledky sú súčasťou rozsiahlejšieho pedagogického výskumu, ktorý realizoval Štátny pedagogický ústav v Bratislave.

Do výskumu bolo zapojených 40 základných škôl a 9 gymnázií, ktoré majú aj osemročnú formu štúdia. Školy boli vyberané náhodne, pričom sa prihliadalo na pomerné zastúpenie škôl v rámci krajov. Zahrnuté boli štátne, cirkevné a súkromné školy, ako aj školy s vyučovacím jazykom národnostnej menšiny. Celkovo sa vo výskume zúčastnilo 6 717 žiakov 5. – 9. ročníka základnej školy (ďalej ZŠ) a 1. – 4. ročníka gymnázia s osemročným štúdiom (ďalej GOŠ).

Ako výskumný nástroj sme použili dotazník pre žiakov. V tomto článku sa venujeme analýze len jednej otázky – obľúbenosti vyučovacích predmetov. Žiaci mali napísať v poradí tri najobľúbenejšie vyučovacie predmety (na prvom, druhom a treťom mieste). Boli upozornení, aby neuvádzali prestávky, voľné, zastupované, prípadne triednické hodiny.

ČIASTKOVÉ VÝSLEDKY VÝSKUMU

Ako prvé uvádzame súhrnné výsledky obľúbenosti vyučovacích predmetov za celú sledovanú vzorku. Tabuľka 1 v prvých troch stĺpcoch uvádza poradie jednotlivých vyučovacích predmetov na základe frekvencie na prvom, druhom a treťom mieste. Štvrtý stĺpec reprezentuje poradie vyučovacieho predmetu na základe všetkých „hlasov“. Napríklad dejepis si ako najobľúbenejší vyučovacích predmet zvolilo toľko žiakov, že sa umiestnil na 5. mieste, ako druhý najobľúbenejší predmet skončil až na 9. mieste, ale ako tretí najobľúbenejší predmet bodoval na 7. mieste. V konečnom súčte obsadil 8. priečku.

Telesná a športová výchova je u žiakov suverénne najobľúbenejším vyučovacím predmetom (tabuľka 1). Uviedla ju viac ako polovica opýtaných (55,16 %). Prekvapujúcim zistením je, že na druhom mieste skončila matematika, ktorú zvolila takmer tretina žiakov (32,00 %). Na treťom mieste sa umiestnil anglický jazyk, ktorý má v obľube štvrtina žiakov (25,43 %).

Zo skupiny prírodovedných predmetov sa najlepšie umiestnila biológia, ktorú obľubuje 22,20 % žiakov. Geografia (19,41 %) je najobľúbenejšia v rámci spoločenskovedných predmetov. Z výchovných predmetov s výnimkou telesnej a športovej výchovy najviac hlasov získala výtvarná výchova (16,35 %).

Vyššiu obľúbenosť sme očakávali pri vyučovacích predmetoch slovenský jazyk a literatúra, fyzika, etická výchova/náboženská výchova. Na rebríčku obľúbenosti je alarmujúce postavenie občianskej náuky (3,44 %), ktorá skončila na 16. mieste.

Tabuľka 1 Oblúbenosť vyučovacích predmetov podľa poradia udávaného žiakmi

poradie	1. miesto	2. miesto	3. miesto	spolu po predmetoch	Upravené*
1.	TSV ³	TSV	TSV	TSV 55,16 %	TSV 55,16 %
2.	MAT	MAT	ANJ	MAT 32,00 %	MAT 32,00 %
3.	ANJ	ANJ	MAT	ANJ 25,43 %	ANJ 25,43 %
4.	BIO	INF	BIO	BIO 22,20 %	BIO 22,20 %
5.	DEJ	GEO	GEO	GEO 19,41 %	GEO 19,41 %
6.	GEO	BIO	INF	INF 19,22 %	INF 19,22 %
7.	INF	VYV	DEJ	VYV 16,35 %	VYV 16,35 %
8.	SJL	SJL	VYV	DEJ 15,96 %	DEJ 15,96 %
9.	VYV	DEJ	SJL	SJL 15,54 %	SJL 15,54 %
10.	CHE	CHE	CHE	CHE 10,27 %	CHE 10,27 %

³ Použité skratky: TSV – telesná a športová výchova, MAT – matematika, ANJ – anglický jazyk, BIO – biológia, GEO – geografia, INF – informatika, VYV – výtvarná výchova, DEJ – dejepis, SJL – slovenský jazyk a literatúra, CHE – chémia, FYZ – fyzika, THD – technika, HUV – hudobná výchova, ETV – etická výchova, NAV – náboženská výchova, OBN – občianska náuka, VUM – výchova umením, NEJ – nemecký jazyk, RUJ – ruský jazyk, ŠPJ – španielsky jazyk, FRJ – francúzsky jazyk, MJL – maďarský jazyk a literatúra, SJSL – slovenský jazyk a slovenská literatúra

11.	NEJ	FYZ	THD	FYZ 8,83 %	Druhý cu- dží jazyk
12.	FYZ	THD	FYZ	THD 7,18 %	FYZ 8,83 %
13.	Žiadny	HUV	NEJ	NEJ 6,40 %	THD 7,18 %
14.	THD	NEJ	HUV	HUV 5,72 %	HUV 5,72 %
15.	HUV	NAV	NAV	NAV 3,66 %	ETV/NAV 5,57 %
16.	MJL	OBN	OBN	OBN 3,44 %	OBN 3,44 %
17.	VUM	RUJ	VUM	VUM 2,99 %	VUM 2,99 %
18.	RUJ	VUM	RUJ	RUJ 2,96 %	Žiadny 1,35 %
19.	NAV	MJL	MJL	MJL 2,87 %	Voliteľný predmet
20.	ETV	ETV	ETV	ETV 1,91 %	
21.	OBN	SJSL	Voliteľný predmet	Žiadny 1,35 %	
22.	SJSL	Voliteľný pred- met	SJSL	SJSL 0,63 %	
23.	Voliteľný pred- met	FRJ	ŠPJ	Voliteľný predmet	
24.	ŠPJ	ŠPJ	FRJ	ŠPJ 0,10 %	
25.	FRJ			FRJ 0,04 %	

**V stĺpci „Upravené“ sú zahrnuté vyučovacie predmety, ktoré sú ako alternatíva, do skupín, t. j. skupinu druhý cudzí jazyk tvoria nemecký, ruský, španielsky a francúzsky jazyk, etická a náboženská výchova, sa uvádzajú ako jeden predmet. Do poradia nezahŕňame ani predmety špecifické pre školy s vyučovacím jazykom maďarským (maďarský jazyk a literatúra a slovenský jazyk a slovenská literatúra).*

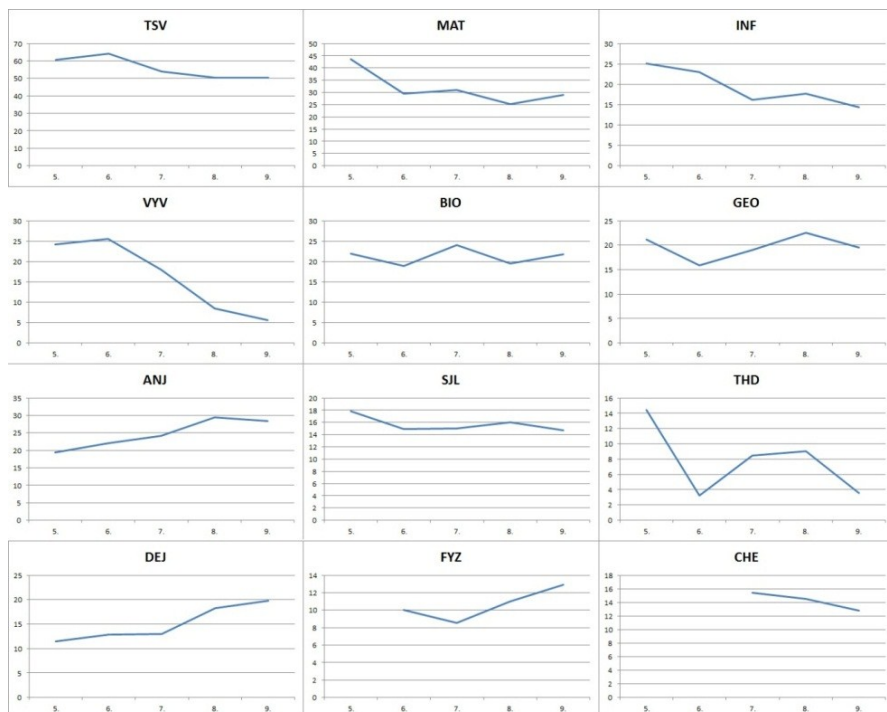
Oblúbenosť vyučovacích predmetov u chlapcov a dievčat sa líši (tabuľka 2). U chlapcov prevládajú vyučovacie predmety prírodovedného charakteru, ktoré vyžadujú logické a algoritmické myslenie – matematika, informatika a fyzika. Dievčatá uprednostňujú skôr spoločenskovedné predmety.

Najväčší rozdiel zaznamenala telesná a športová výchova, a to v prospech chlapcov (až dve tretiny chlapcov ju uvádzajú ako oblúbený vyučovací predmet). Veľký rozdiel, ale v prospech dievčat, sme zistili pri vyučovacích predmetoch slovenský jazyk a literatúra, výtvarná výchova a biológia. Do prvej desiatky sa u chlapcov dostala aj fyzika, u dievčat to bola chémia.

Tabuľka 2 Oblúbenosť vyučovacích predmetov podľa pohlavia

poradie	chlapci		dievčatá	
	predmet	%	predmet	%
1.	TSV	65,25	TSV	44,98
2.	MAT	35,42	ANJ	29,45
3.	INF	26,85	MAT	28,52
4.	ANJ	21,51	BIO	27,43
5.	GEO	21,09	VYV	22,21
6.	BIO	17,08	SJL	21,42
7.	DEJ	15,81	GEO	17,70
8.	FYZ	11,64	DEJ	16,11
9.	VYV	10,58	CHE	11,81
10.	SJL	9,75	INF	11,45

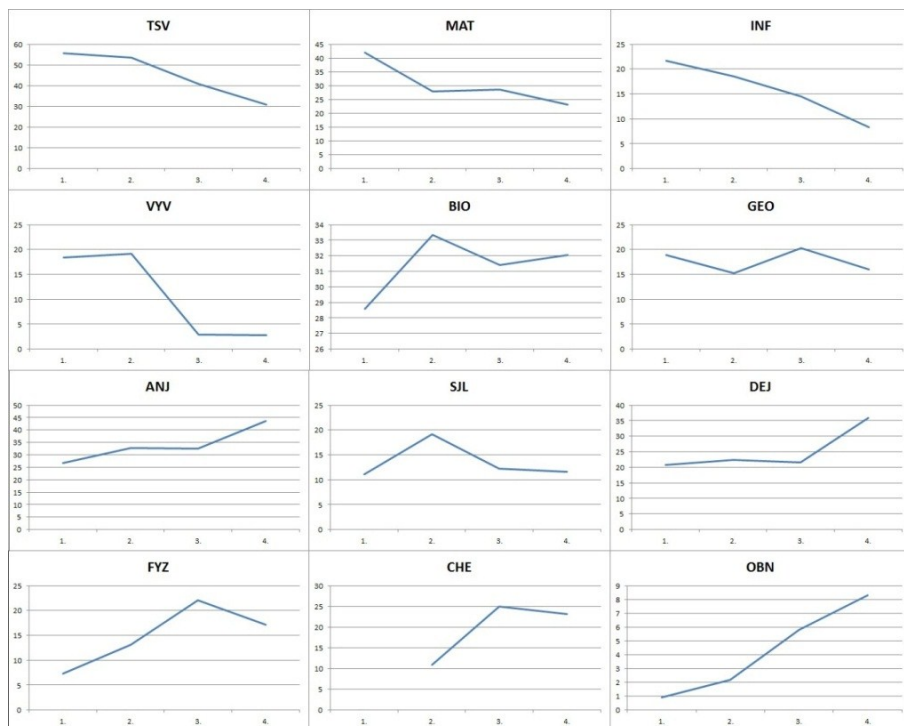
Vo väčšine vyučovacích predmetov na základnej škole sme zaznamenali so stúpajúcim ročníkom pokles oblúbenosti (obrázok 1). Najväčší rozptyl má výtvarná výchova, pričom musíme brať do úvahy, že vo vyšších ročníkoch sa vyučuje výchova umením (čo sme pri tomto hodnotení nebrali do úvahy). Preto môžeme konštatovať, že najväčší prepad sme zistili v matematike (zo 43,58 % v piatom ročníku na 25,18 % v ôsmom ročníku) napriek tomu, že sa s výnimkou 8. ročníka drží na druhom mieste v oblúbenosti. V 8. ročníku klesla na tretie miesto. Výraznejší pokles v oblúbenosti zaznamenala aj telesná a športová výchova, informatika a technika. Medzi vyučovacie predmety, ktoré si udržujú približne rovnaké hodnoty oblúbenosti (rozptyl je relatívne malý), patrí slovenský jazyk a literatúra, biológia, geografia, fyzika s rastúcou tendenciou a chémia s klesajúcou tendenciou. Anglický jazyk a dejepis patria k vyučovacím predmetom, ktorých oblúbenosť s vekom rastie.

Obrázok 1 Oblúbenosť vyučovacích predmetov podľa ročníkov (ZŠ)

Poradie v jednotlivých ročníkoch gymnázia s osemročným štúdiom je v porovnaní so základnou školou variabilnejšie (tabuľka 3).

Výrazný trvalý pokles záujmu sme zaznamenali v predmetoch telesná a športová výchova, matematika a informatika (obrázok 2). Relatívne vyrovnaný záujem sledujeme pri biológii, geografii a slovenskom jazyku a literatúre. Najväčší rozptyl so stúpajúcou tendenciou má anglický jazyk a dejepis, s výnimkou 4. ročníka aj fyzika a chémia. Práve chémia vykazuje v porovnaní so základnou školou opačnú tendenciu (rastúcu). Do prvej desiatky oblúbenosti (hoci len vo štvrtom ročníku) sa na gymnáziu dostáva aj občianska náuka.

Obrázok 2 Oblíbenosť vyučovacích predmetov podľa ročníkov (GOŠ)



Tabuľka 3 Oblúbenosť vyučovacích predmetov podľa ročníkov

poradie	5.	6.	1.*	7.	2.	8.	3.	9.	4.
1.	TSV 60,72 %	TSV 64,19 %	TSV 55,76 %	TSV 53,93 %	TSV 53,55 %	TSV 50,36 %	TSV 40,70 %	TSV 50,60 %	ANJ 43,65 %
2.	MAT 43,58 %	MAT 29,45 %	MAT 41,94 %	MAT 30,94 %	BIO 33,33 %	ANJ 29,51 %	ANJ 32,56 %	MAT 28,87 %	DEJ 35,91 %
3.	INF 25,16 %	VYV 25,53 %	BIO 28,57 %	ANJ 24,21 %	ANJ 32,79 %	MAT 25,18 %	BIO 31,40 %	ANJ 28,32 %	BIO 32,04 %
4.	VYV 24,16 %	INF 23,00 %	ANJ 26,73 %	BIO 24,04 %	MAT 27,87 %	GEO 22,56 %	MAT 28,48 %	BIO 21,81 %	TSV 30,94 %
5.	BIO 21,94 %	ANJ 22,02 %	INF 21,66 %	GEO 18,97 %	DEJ 22,40 %	BIO 19,49 %	CHE 25,00 %	DEJ 19,80 %	MAT/CHE 23,20 %
6.	GEO 21,22 %	BIO 18,84 %	DEJ 20,74 %	VYV 18,01 %	SJL 19,13 %	DEJ 18,23 %	FYZ 22,09 %	GEO 19,52 %	MAT/CHE 23,20 %
7.	ANJ 19,50 %	GEO 15,91 %	GEO 18,89 %	INF 16,17 %	VYV 19,13 %	INF 17,69 %	DEJ 21,51 %	SJL 14,76 %	FYZ 17,13 %
8.	SJL 17,85 %	SJL 14,93 %	VYV 18,43 %	CHE 15,47 %	INF 18,58 %	SJL 16,06 %	GEO 20,35 %	INF 14,30 %	GEO 16,02 %
9.	THD 14,41 %	DEJ 12,89 %	SJL 11,06 %	SJL 15,03 %	GEO 15,30 %	CHE 14,53 %	INF 14,53 %	FYZ 12,92 %	SJL 11,60 %
10.	DEJ 11,47 %	FYZ 10,03 %	NAV 9,68 %	DEJ 12,94 %	FYZ 13,11 %	FYZ 11,01 %	SJL 12,21 %	CHE 12,83 %	OBN 8,29 %

*Podfarbené stĺpce reprezentujú údaje získané v 1. – 4. ročníku gymnázia s osemročným štúdiom.

Pri porovnávaní postojov žiakov, ktorí majú vyučovací jazyk slovenský a ktorí majú vyučovací jazyk maďarský, nie sú významné rozdiely (tabuľka 4). U žiakov s vyučovacím jazykom slovenským majú väčšiu obľubu telesná a športová výchova, matematika, biológia a informatika. U žiakov s vyučovacím jazykom maďarským patria medzi najobľúbenejšie predmety anglický jazyk, dejepis a geografia. Alarmujúci je fakt, že až tretina žiakov s vyučovacím jazykom maďarským nemá obľúbený vyučo-

vací predmet. Tento výsledok nemohol byť ovplyvnený neporozumením jazyka, pretože žiakom v školách s vyučovacím jazykom maďarským boli predložené dotazníky v maďarskom jazyku. Slovenský jazyk a literatúru môžeme porovnávať z dvoch uhlov pohľadu – ako vyučovací predmet a ako zástupcu jazyka. Pri porovnávaní vyučovacieho predmetu (SJL a MJL) sú na tom jednoznačne horšie školy s vyučovacím jazykom slovenským (až 9,94 % rozdiel). Pri porovnávaní jazyka ako takého (SJL a SJSJL) je rozdiel menší, ale v prospech škôl s vyučovacím jazykom maďarským.

Tabuľka 4 *Oblíbenosť vyučovacích predmetov podľa vyučovacieho jazyka*

poradie	Škola s VJS		Škola s VJM	
	predmet	%	predmet	%
1.	TSV	55,68	TSV	51,06
2.	MAT	32,38	žiadny	33,69
3.	ANJ	25,16	MAT	29,05
4.	BIO	22,40	ANJ	27,59
5.	INF	19,42	MJL	25,60
6.	GEO	19,37	BIO	20,56
7.	VYV	16,23	SJSJL	20,03
8.	DEJ	15,80	GEO	19,76
9.	SJL	15,66	INF	17,64
10.	CHE	10,95	DEJ	17,24

ZÁVER

Najnovšie správy štúdie OECD PISA z roku 2015 ukazujú opäť výrazný pokles dosiahnutých výsledkov slovenských žiakov v prírodovednej, čitateľskej aj matematickej gramotnosti. Táto medzinárodná štúdia sa zameriava práve na aplikáciu získaných vedomostí a zručností v bežnom živote. Tendencia zhoršujúcich sa výsledkov slovenských žiakov v tomto meraní nás núti zamyslieť sa nad zmenou v prístupe k vyučovaniu. Aj výsledky v našom výskume poukazujú na neatraktívnosť školského prostredia a diania, čo sa odráža v postojoch žiakov k jednotlivým vyučovacím predmetom.

Pre každého žiaka je v závislosti od jeho schopností, záujmov, rodinného prostredia a trendu triedy postoj k vyučovacím predmetom iný. Môžeme však povedať, že vo všetkých prípadoch má vplyv na obľúbenosť predmetov aj učiteľ. Je to jeho spôsob výučby, motivácie žiakov a spôsob hodnotenia, ktoré sú pre vzťah k vyučovaciemu predmetu významné. Svoju úlohu však zohráva aj frustrácia potrieb. Ak sa žiak v škole necíti dobre a chýba mu motivácia, objavuje sa nuda alebo strach. Obranným mechanizmom môže byť až agresivita. Súvisí to nielen so spôsobom výučby, ale významne i so žiakovou osobnosťou.

Realizovaný výskum smeruje k zamysleniu sa, ako dosiahnuť vyššiu atraktivitu vyučovacích predmetov, ako priviesť žiakov k tomu, aby pociťovali potrebu vzdelávať sa, pracovať na svojom osobnom raste. *„Pretože nemôžeme vedieť, aké znalosti budú potrebné v budúcnosti, je nemysliteľné pokúšať sa ich vyučovať v predstihu. Namiesto toho by sme sa mali snažiť vychovať ľudí, ktorí sa budú do tej miery radi učiť a budú sa učiť tak dobre, že budú schopní sa naučiť čokoľvek, čo sa bude potrebné naučiť.“* (Holt 2003).

Oprávnene si kladieme otázky: Poskytuje dnešná škola dostatočné množstvo podnetov a informácií, aby svojich žiakov zaujala? Chodia žiaci do školy radi? Má osobnosť učiteľa a jeho obľúbenosť u žiakov podstatný vplyv na obľúbenosť daného predmetu? Hľadanie odpovedí na ne môže byť predmetom ďalších výskumov.

LITERATÚRA

BERTRAND, Y., 1998. *Soudobé teorie ve vzdělávání*. Praha: Portál. ISBN 807178-216-5.

HOLT, J., 2003. *Proč děti neprospívají*. Volary: Nakladatelství Stehlík. ISBN 80-80-902707-6-X.

HRABAL, V. a I. PAVELKOVÁ, 2010. *Jaký jsem učitel*, Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-755-8.

MEYER, D. K. a J. C. TURNER, 2006. Re-conceptualising Emotion and Motivation to Learn in Classroom Contexts. In: *Educational Psychology Review*, 18 (4), 2006, s. 377-390. ISSN 1573-336X.

PISA 2015. Prvé výsledky výskumu 15-ročných žiakov z pohľadu Slovenska. [online]. Bratislava: NÚCEM, 2016. [cit. 08.12.2016]. Dostupné z:

[http://special.nucem.sk/special/Prve vysledky Slovenska v studii OEC D PISA 2015.pdf](http://special.nucem.sk/special/Prve_vysledky_Slovenska_v_studii_OECD_PISA_2015.pdf)

PaedDr. Monika Reiterová
Štátny pedagogický ústav
Pluhová 8
830 00 Bratislava

RECENZE

MARKEE, N. (ED.). (2015). *THE HANDBOOK OF CLASSROOM DISCOURSE AND INTERACTION*. CHICHESTER: JOHN WILEY & SONS.

FRANTIŠEK TŮMA

Masarykova univerzita, Brno

Děni ve školních třídách se jeví jako zajímavé z mnoha různých úhlů pohledu. Pokud se na chvíli omezím na videozáznam proběhlé vyučovací hodiny, bude jej samotný vyučující sledovat například proto, aby se podíval, co dělali žáci za jeho zády, když psal na tabuli. Oborového didaktika bude místo toho zajímat například průběh hodiny, činnost učitele, probírané učivo a jeho osvojení žáky. Sociolinguvistu mohou zaujmout různé variety jazyka užívané učitelem a žáky v komunikaci, zatímco sociolog se možná zaměří na zapojení žáků z různých menšin do frontální a skupinové výuky a jejich interakci s vrstevníky a učitelem. Je tedy nesporné, že existuje celá řada pohledů na interakci ve třídě, které úzce souvisejí s příslušnými východisky těch, kdo interakci (nejen) ze záznamu pozorují. Zaměřím-li se na pozorování vedené výzkumnou ambicí, dá se o východiscích uvažovat jako o různých teoriích a metodologiích.

Čeští i slovenští výzkumníci a zájemci o výzkum z oblasti interakce ve třídě se v této souvislosti pravděpodobně setkali s následujícím paradoxem. Ačkoliv existuje nespočet česky či slovensky psaných empirických studií – recentní přehledové studie lze nalézt například u Mareše (2016) nebo Tůmy (2014) – nemá čtenář k dispozici souhrnné česky nebo slovensky psané pojednání o teoriích, metodologiích a specifikách výzkumu interakce ve třídě, nalézt lze spíše ojedinělé texty o uplatnění konkrétní metody. Jako výjimky lze uvést speciální číslo *Pedagogické orientace* 3/2016 (metodologie v pedagogickém výzkumu) a práci Gavory (2005). Obecněji lze související teoretická a metodologická pojednání nalézt

v publikacích o (socio)lingvistickém a sociologickém výzkumu (např. Auer 2014; Homišinová 2011; Ondrejovič 2008), v publikacích věnovaných teorii komunikace (např. Vaňko 1999) nebo psycholingvistice (např. Janoušek 2015; Slančová 2008).

V zahraničním výzkumu interakce ve třídě se na několika místech podařilo akumulovat empirické texty společně s reflexí jejich teoretických a metodologických východisek, a to především na úrovni speciálních čísel odborných časopisů (např. *Applied Linguistics* 23/3, *Modern Language Journal* 88/4). Lze nalézt rovněž teoreticko-metodologické texty o výzkumu interakce ve formě vysokoškolských učebnic (např. Richards, Ross & Seedhouse 2011; Young 2008) a nespočet příruček (handbooků) k souvisejícím disciplínám. Pokud je mi známo, nepodařilo se dosud shromáždit různé teoretické a metodologické texty o výzkumu interakce ve třídě do jednoho přehledného svazku, v tomto ohledu považuji *The handbook of classroom discourse and interaction* editovaný N. Markeem za unikátní a jedinečný počín, ve kterém čtenář najde odpovědi na teoretické a metodologické otázky vedené snahou o hlubší pochopení procesů ve třídě. Kromě toho se kniha explicitně dotýká podobnosti a rozdílů mezi jednotlivými výzkumnými tradicemi, čímž výrazně přispívá k interdisciplinárnímu dialogu.

Do recenzované knihy přispělo 46 autorů, jejichž 30 kapitol editor rozdělil do devíti částí, z nichž kromě úvodní a závěrečné části každá obsahuje stručné shrnutí od editora. Kniha je opatřena rejstříkem a v příloze obsahuje transkripční konvence konverzační analýzy. S ohledem na rozsah se zde nebudu podrobně věnovat každé kapitole, nýbrž představím jednotlivé části knihy jako celky.

V první (úvodní) části Markee pojednává především o různých výzkumných tradicích interakce ve třídě a také o styčných tématech v různých tradicích. Poněkud překvapivě může působit opodstatnění vzniku monografie a ukotvení začátku úvodní kapitoly ve výzkumu výuky cizích jazyků, nicméně zaměření knihy je širší. V některých částech a kapitolách nejsou vazby na cizí jazyky téměř vůbec akcentovány (např. třetí část o pedagogické tradici), zatímco jiné části a kapitoly se více zaměřují na speci-

fika osvojování jazyka. Druhá část knihy je značně nadoborová a přehledová. Jednotlivé kapitoly se věnují kvalitativním a kvantitativním přístupům k výzkumu interakce a hodnocení interakce. Zbývající části (3 – 8) se věnují jednotlivým výzkumným tradicím.

Třetí část se zabývá pedagogickou tradicí výzkumu interakce a lze ji považovat za metodologicky nejpestřejší, jak dokládá přehledová kapitola o různých přístupech ke zkoumání interakce ve třídě s ohledem na roli skupinových činností (kap. 8). Dále jsou zde kapitoly pojednávající o použití smíšené metodologie, kritických přístupů k diskursu a konverzační analýze.

Ve čtvrté části je pozornost věnována kognitivně interakcionistické tradici, která obecně předpokládá, že k učení dochází aktivací univerzálních procesů a zákonitostí, kterými je žák vybaven. I když jsou tyto procesy činné při interakci, předpokládá se, že k učení dochází na úrovni jednotlivců. V této tradici (zvláště v teoriích osvojování cizího jazyka) bývá oddělováno učení od interakce – žák se nejdříve učí, až pak samostatně interaguje. Jednotlivé kapitoly (např. o vstupu a výstupu při osvojování cizího jazyka, o interakci žák – žák a o korektivní zpětné vazbě) podrobněji rozpracovávají teoretická a metodologická východiska takového výzkumu.

Následuje pátá část o výzkumu v tradici sociokulturní teorie, která staví na myšlenkách Vygotského a na sovětské psychologii. Žák společně s učitelem nebo se zkušenějším druhým vykonává určitou činnost, během které postupně dochází k učení tak, že žák nejdříve vykonává činnost v interakci s druhým, během které si postupně internalizuje jednotlivé kroky nebo obsahy, až pomoc druhého není nutná. To, co je internalizováno ze sociální roviny na rovinu individuální, leží v tzv. zóně nejbližšího rozvoje. Učení má tedy sociální charakter a na rozdíl od kognitivistického pojetí není oddělitelné od interakce. Tato pátá část se věnuje zmíněným aspektům (např. interakce v zóně nejbližšího rozvoje, internalizace, interakce experta s novicem).

Šestá část se věnuje tradici jazykové socializace. Tato tradice je v principu podobná tradici sociokulturní, avšak staví na etnografii komuni-

kace. Výzkumník (etnograf) v této tradici sleduje, jak se děti (a novicové obecně) ve skupinách učí diskurzivním praktikám (tj. jazykové prostředky a specifické způsoby jednání) dané komunity. Pozornost je věnována například problematice jazyka migrantů nebo identity studentů učících se cizí jazyk.

Část sedmá je vymezena konverzační analýze. Tato výzkumná tradice vychází z etnometodologie, která předpokládá, že ve společnosti existuje jistý interakční pořádek. Cílem analýzy je tento pořádek odhalit, přičemž konverzační analýza vychází primárně z nahrávky, k jejíž analýze dochází podrobným transkribováním. Výzkumná zjištění z této tradice se dotýkají například toho, jak v interakci učitele a žáků dochází ke střídání replik nebo k opravám (těmto jevům je pozornost věnována hlavně v kapitole 9 v rámci tradice pedagogického výzkumu). Sedmá část se zabývá aktuálními tématy, jako jsou například použití konverzační analýzy k dokumentování změn (tj. učení) v čase nebo vztah konverzační analýzy a teorií osvojování cizího jazyka.

V osmé části je prostor pro tradici kritických teorií. Kritické teorie obecně problematizují moc a dominanci, takže výzkumnými tématy bývají sociální nerovnosti, útlak a odpor vůči moci. Neomarxistickým a poststrukturalistickým teoriím je vyhrazena také kapitola 7 (v rámci tradice pedagogického výzkumu), v osmé části se čtenář může seznámit s výzkumem souvisejícím například s problematikou výzkumu mnohojazyčných tříd nebo moci a rezistence při výuce cizího jazyka.

Závěrečná část polemizuje nad dalším vývojem výzkumu interakce ve třídě a shrnuje aktuální témata a problémy, které se objevily v jednotlivých částech i napříč nimi.

Zejména v úvodní části čtenář získá přehled o spletnosti výzkumu interakce ve třídě, další části pokrývají hlavní výzkumné tradice a poskytují čtenáři vhled do aktuálního dění v zahraničním výzkumu interakce ve třídě. Celkově považuji *The handbook of classroom discourse and interaction* za vynikající dílo, které badatelům v oblasti interakce ve třídě jednoznačně doporučuji.

LITERATURA

AUER, P., 2014. *Jazyková interakce*. (J. Nekvapil, P. Kaderka, M. Nekula, V. Dovalil, I. Vasiljev & M. Sloboda, Překl.). Praha: Nakladatelství Lidové noviny.

GAVORA, P., 2005. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido.

HOMIŠINOVÁ, M., 2011. Teoretické východiská a stav skúmania jazykovo-komunikačného správania etnických menšín. In: M.

HOMIŠINOVÁ, D. SLANČOVÁ, J. VÝROST a S. ONDREJOVIČ, eds. *Výskum hovorenej slovenčiny slovenskej mládeže v Maďarsku a na Slovensku*.

Košice: Spoločenskovedný ústav SAV, s. 5-28.

JANOUŠEK, J., 2015. *Psychologické základy verbálnej komunikace*. Praha: Grada.

Mareš, J., 2016. Zkoumání procesů a struktur ve výukové komunikaci: historie a současnost. In: *Pedagogika*. 66(3), 250-289.

ONDREJOVIČ, S., 2008. *Jazyk, veda o jazyku, societa. Sociolingvistické etudy*. Bratislava: Veda.

RICHARDS, K., S. ROSS a P. SEEDHOUSE, 2011. *Research methods for applied language studies: An advanced resource book for students*.

London: Routledge.

SLANČOVÁ, D. (ed.), 2008. *Štúdie o detskej reči*. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity.

TŮMA, F., 2014. Dialogismus a výzkum interakce ve třídě: přehledová studie (1990 – 2012). In: *Pedagogika*. 64(2), 177-199.

VAŇKO, J., 1999. *Komunikácia a jazyk*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre.

YOUNG, R., 2008. *Language and interaction: An advanced resource book*. London: Routledge.

Mgr. František Tůma, Ph.D.

Pedagogická fakulta

Masarykova univerzita

Poříčí 31, 603 00 Brno

RECENZIA

E. PETLÁK – A. BARANOVSKÁ: „STRES V PRÁCI UČITEĽA A SYNDRÓM VYHORENIA.“ WOLTERS KLUWER, ISBN 978-80-8168-450-0, 129 s

GABRIELA SIVÁKOVÁ

Katolícka univerzita, Ružomberok

Človek sa vyvíja a formuje v bežnom, každodennom živote, v jeho činnostiach a styku s druhými ľuďmi. V tomto obyčajnom živote sa však vyskytujú situácie zvlášť vyhrotené. Ich význam pre vývin a formovanie osobnosti je veľký. V praxi je známe, že v boji s prírodou a obťažnými spoločenskými podmienkami sa môže človek utužiť, somaticky i psychicky „zoceliť“, môžu sa u neho formovať priaznivé vôľové, charakterové vlastnosti a pod. Niekedy sa človek v takýchto situáciách zrúti, vzniká u neho psychosomatické ochorenie alebo neuróza, prípadne sa deformujú jeho psychické vlastnosti. Doba sa nám zdá uponáhľanejšia, životné tempo stále rýchlejšie, stres alebo záťaž sa stáva súčasťou života nás všetkých. Ľudský organizmus na stres reaguje rôzne. Charakteristickým znakom, prejavom stresu, ako aj jeho vplyvom na človeka sa autori venujú v 1. kapitole *Stres – charakteristické znaky a prejavy*. Všeobecne rozlišujú tri hlavné štádiá adaptácie na stres, ktorá sa deje v organizme pri reakcii voči akémukoľvek stresoru: poplachovú reakciu, štádium rezistencie a štádium vyčerpania. Poplachová reakcia je prvou odpoveďou na pôsobenie stresora. V organizme dochádza k zložitým biochemickým zmenám. Pôsobiaci stresory, či už telesnej, alebo psychickej povahy, vytvárajú typ príznakov (napr. bolesť hlavy, horúčku, únavu). Štádium rezistencie je druhou fázou všeobecného adaptačného syndrómu, keď je človek vystavený stresoru trvalejšie. Fyziologické procesy, ktoré boli počas poplachových reakcií narušené, sa snažia obnovovať normálne funkcie. Štádium vyčerpania nastáva, ak pôsobenie stresora trvá príliš dlho.

Organizmus dôjde do bodu, keď už nie je schopný odporovať. Mnohé z fyziologických dysfunkcií, ktoré sa objavili počas poplachových reakcií, sa objavujú znovu. Ak stresor pokračuje vo svojom pôsobení aj po tejto fáze, môže dochádzať k vzniku rôznych ochorení.

Osobnosť učiteľa je jedným zo základných problémov pedagogických teórií, pretože od ich morálnych, odborných aj pedagogických kvalít závisí priebeh a výsledok celého výchovno-vzdelávacieho procesu. Zaujímavá je preto aj 2. kapitola *Typológia osobnosti a stres*. Učiteľstvo je náročná vzťahová profesia, ktorá si vyžaduje tak odborné a psychodidaktické zručnosti a kompetencie, ako aj emocionálnu a psychickú stabilitu. Učiteľské povolanie je zodpovedné a náročné, pretože pedagógovi sú zverené veľmi cenné hodnoty, deti, a teda ich i naša budúcnosť. Učiteľ tak zákonite musí spĺňať profesionálne predpoklady. Osobnosť učiteľa má na vyučovaciu a výchovnú prácu rozhodujúci vplyv. Predpokladom kladného vplyvu na žiakov je autorita učiteľa a pôsobivosť jeho osobnosti. Autorita je pritom značne závislá od jeho spoločenskej a odbornej povesti, od jeho charakterových a morálnych vlastností a riadiacich schopností. Učiteľ imponuje žiakom predovšetkým kladným a spravodlivým postojom k nim, a až potom svojimi znalosťami a pracovnými schopnosťami, pokojom a objektivnosťou. Povolanie učiteľa súvisí s profesiami vedec-kých pracovníkov, predpokladá príslušné vedomosti, zručnosti v odbore, ale tiež schopnosti, záujmy a niektoré rysy osobnosti. Na druhej strane povolanie učiteľa súvisí s profesiami, v ktorých je podstatný kontakt s ľuďmi. To predpokladá opäť špecifickú motiváciu, špecifické schopnosti a zručnosti v styku s ľuďmi, v ich poznaní, pôsobení na nich, organizovaní a riadení ich činností. Z uvedeného je zrejmé, akú dôležitosť pre prácu učiteľa má adekvátny profil osobnosti, ktorý zahŕňa požadované rysy jeho osobnosti.

Zvláštnu pozornosť si zasluhuje aj 3. kapitola *Stresujúce činitele v práci učiteľa*. Povolanie učiteľa je často spojené so vznikom konfliktných, frustrujúcich až stresových situácií. Učiteľ je väčšinu pracovnej doby v styku s mnohými žiakmi. Je povinný ich sledovať a kontrolovať, odpovedať na ich otázky, požiadavky, reagovať na ich reakcie, regulovať ich, riešiť ich,

riešiť nespočetné množstvo čiastkových úloh, konfliktov a problémov, prechádzať rýchlo od jedného k druhému, a pritom nestrácať zo zreteľa hlavné, podstatné úlohy. Je neustále sledovaný a kontrolovaný, najmä žiakmi v škole, mimo školy najviac rodičovskou verejnosťou. Táto veľká miera podnetov vyvoláva napätie, môže viesť k podráždenosti a narušeniu psychickej rovnováhy. Učiteľ, ako každý iný človek, prežíva náročné životné situácie aj vo svojom osobnom živote. To, ako sa s nimi dokáže vyrovnáť, sa prejavuje na jeho nálade a môže to ovplyvniť jeho kontakt so žiakmi a aj celú výchovno-vzdelávaciu činnosť. Štruktúra psychických vlastností vytvára osobnosť učiteľa a determinuje jeho výchovné pôsobenie. Povolanie učiteľa má svoje špecifické záťaže a stresy. Každá záťaž má však svoje dôsledky, ktoré sa premietajú do osobnosti, do úrovne zvládania profesionálnych povinností a do miery pracovnej spokojnosti. Pri interpretácii profesionálnej záťaže musíme brať do úvahy predovšetkým charakter a požiadavky. Z tohto hľadiska musíme jednoznačne povedať, že v učiteľskej profesii nachádzame také záťaže, ktoré sú nebezpečné pre udržanie fyzického a psychického zdravia učiteľa a u určitých jedincov môžu výrazne narúšať ich úspešnosť alebo ju priamo znemožňovať, čo by u učiteľa mohlo znamenať poškodzovanie detí. Tieto záťaže nie sú samozrejmosťou v práci učiteľa, ale súčasne nie sú ničím mimoriadnym, s čím by sme sa v jeho práci nemohli stretnúť a čo by každý učiteľ nemohol očakávať. Podobne nie každý učiteľ je fyzicky a psychicky taký predisponovaný, že by tieto záťaže nezvládal, ale súčasne vieme, že v našom školstve sú učelia, ktorí tieto špecifické záťaže zvládať nedokážu.

Na túto problematiku nadväzujú autori vo 4. kapitole, ktorá má názov *Syndróm vyhorenia v práci učiteľa*. Práca učiteľa je opisovaná ako jedna z najviac stresujúcich v skupine, ktorá zahŕňa prácu s ľuďmi, s čím je spojený aj fenomén vyhorenia. Jeho následkom je často narušenie fyzického a psychického zdravia jedinca, zhoršené sociálne väzby v pracovnom aj súkromnom živote a znížený pracovný výkon s nepriaznivým vplyvom na samotných žiakov. Syndróm vyhorenia je hrozba, kvôli ktorej veľa mladých nádejných učiteľov opúšťa profesiu na začiatku svojho

pracovného života alebo starší učitelia odchádzajú do predčasného dôchodku. Samozrejme, nie každý učiteľ, ktorý je dlhodobo vystavovaný pracovnému stresu, je automaticky predurčený na vyhorenie. Podstatnú úlohu zohrávajú mnohé faktory, najmä to, ako sa učiteľ s náročnými pracovnými situáciami dokáže vyrovnáť. Podstata syndrómu vyhorenia spočíva v strate motivácie k pracovnému výkonu, spôsobenej prežitkom bezmocnosti a doprevádzanej pocitmi citovej vyprahnutosti, ktoré sú spojené so skepsou, sklamaním, rezignáciou, podráždenosťou, stratou sociálnych kontaktov, nechúťou zmeniť stav vecí, trvalou psychickou a fyzickou únavou.

Všetko, čo súvisí so syndrómom vyhorenia, ale aj čo o danej oblasti hovorí skúmanie, je prezentované v 5. kapitole *Zdroje, činitele a miera vyhorenia u učiteľov základných a stredných škôl*. Táto kapitola sleduje hlavné zdroje vyhorenia a ich vývoj. Zaoberá sa okolnosťami, ktoré môžu vzniknúť v dôsledku syndrómu. Okolnosťami, ktoré môžu rozvoj vyhorenia uľahčovať alebo naopak obmedzovať. Rovnako informujú o možnostiach prevencie a stratégiách prekonávania stresu a syndrómu vyhorenia. Napriek tomu, že táto téma je rozsiahla, autori sa zamerali na učiteľov základných aj stredných škôl.

Na základe viacerých výskumov a teórií o pôsobení stresu a jeho vplyvu na výkon a osobnosť človeka sa začalo skúmať, ako tieto vplyvy redukovat', ako sa voči nim úspešne chrániť. Všeobecne akékoľvek zvládanie, vyrovnanie sa s niečím sa označuje slovom coping. V posledných rokoch sa objavujú mnohé definície a teoretické prístupy k pochopeniu copingových stratégií. V 6. kapitole *Copingové stratégie využívané pri zvládaní stresu a syndrómu vyhorenia*, ktorá predstavuje logické vyústenie problematiky, sú predstavené copingové stratégie a ich súvislosti so syndrómom vyhorenia v rámci učiteľskej profesie. Niektoré fázy syndrómu vyhorenia môžu byť na človeku výrazne viditeľné, iné môžu byť len naznačené a nevýrazné. Niekedy si človek neuvedomuje, že je prepracovaný, inokedy sa necíti dobre a nevie prečo. Príčinu hľadá väčšinou inde. Omnoho účinnejšie a samozrejme aj jednoduchšie je burnout syndrómu predchádzať, ako sa ho snažiť liečiť. Existuje množstvo prístupov, metód

a stratégií, ktoré môžu byť učiteľovi nápomocné, ak sa ich naučí využívať. Copingové stratégie, ktorým sa autori v publikácii venujú, sa učiteľom snažia pomáhať a znižovať úroveň nežiaducej záťaže.

Stres v práci učiteľa a syndróm vyhorenia je v pedagogike a hlavne v praktickom živote spoločnosti téma veľmi vážna a aktuálna, zvlášť preto, že tento problém predstavuje pre spoločnosť tretieho tisícročia závažnú hrozbu. Pedagogická profesia kladie značné nároky na osobnosť jedinca, ktorá zároveň zohráva dôležitú úlohu pri zvládaní záťaže. Táto skutočnosť by mala byť zohľadnená už pri výbere adeptov na učiteľskú profesiu, ktorí by mali disponovať osobnostnými charakteristikami vedúcimi k efektívnejšiemu zvládaniu záťaže. Publikácia Ericha Petláka a Andrey Baranovskej je nepochybne aktuálna a prínosná, a to v niekoľkých smeroch. Jednak teoreticky, tým, že autori priblížili problematiku stresu, zvládania záťaže, náplň pedagogickej činnosti, pričom analyzovali osobnosť učiteľa z hľadiska vplyvania stresu, jeho zdroje a následky. Zaujímavá je však aj prakticky, a to tým, že autori poskytli učiteľovi možnosti a spôsoby, ako sa naučiť zvládať stres, a tak predchádzať vzniku syndrómu vyhorenia. Obsah je spracovaný s vedomím zložitosti témy a mnohostranných interdisciplinárnych súvislostí problematiky. V publikácii sú uvedené mnohé cenné myšlienky, ktoré svedčia nielen o teoretických poznatkoch, ale aj o odborných skúsenostiach autorov. Prajem autorom, aby po publikácii siahali aj študenti – budúci učelia, pomôže im profesijne sa pripravovať na náročnú, ale mimoriadne zaujímavú a krásnu prácu. Veľmi podnetná je aj pre učiteľov v praxi, pretože v nej nájdú odpovede na mnohé otázky súvisiace s ich každodennou prácou, odpovede na to, ako predchádzať alebo sa zbavovať stresu.

*PaedDr. Gabriela Siváková
Pedagogická fakulta
Katolícka univerzita v Ružomberku
Hrabovská cesta 1
034 01 Ružomberok*

RECENZIA

HUĽOVÁ, Z., LUSCOŇOVÁ, Ľ. 2014. POZNÁVANIE SLOVENSKA V RANEJ EDUKÁCII – I. ČASŤ METODICKÁ PRÍRUČKA PRE UČITEĽA. 1. VYDANIE. BANSKÁ BYSTRICA: PEDAGOGICKÁ FAKULTA UNIVERZITY MATEJA BELA. 153 S. ISBN 978-80-557-0650-4.

TATIANA HOMOĽOVÁ

Pedagogická fakulta UMB, Banská Bystrica

Slovensko je rozprávkovo krásna krajina. Krásna príroda, čarovné historické pamiatky, srdeční ľudia, jedinečný folklór či slovenská gastronómia robia zo Slovenska skutočný skvost. Krajina malá rozlohou, ale s veľkým bohatstvom. Dôvodov, prečo byť hrdý na svoju krajinu, je mnoho a každý obyvateľ tej-ktorej krajiny má tie svoje. Krajinu si však môžeme vážiť, ak ju skutočne poznáme. Práve o tom je publikácia Zlatice Huľovej a Ľubomíry Luscoňovej *Poznávanie Slovenska v ranej edukácii – I. časť*. Je to metodická príručka pre učiteľa a jej názov napovedá čitateľovi, čo môže od jej obsahu očakávať. Zaoberá sa veľmi aktuálnou a potrebnou problematikou. Transformácia odborných, umeleckých a vedeckých reálií vo vyučovacom procese v oblasti predprimárnej a primárnej edukácie patrí medzi najťažšie a najzložitejšie didaktické výzvy.

Publikácia je určená pedagogickým zamestnancom materských a základných škôl, ale aj učiteľom a deťom Slovákov žijúcich mimo Slovenska. Treba oceniť, že predložená publikácia ponúka teoretické poznatky z vybraných reálií Slovenska a zároveň je metodickým sprievodcom k úlohám spracovaným v pracovnom zošite pre deti ranej edukácie, ktorý je druhou časťou a zároveň neoddeliteľnou súčasťou publikácie *Poznávanie Slovenska v ranej edukácii*. Kniha obsahuje desať kapitol s vhodne zvoleným tematickým zameraním. Prvá až deviata kapitola ponúka informácie z prírodovedno-technickej a spoločenskovednej oblasti,

ktoré vyplývajú z obsahových štandardov predprimárneho a primárneho vzdelávania. V nich sa učitelia a sprostredkovane aj žiaci môžu dozvedieť informácie a získať poznatky o hradoch a zámkoch, jaskyniach, o doprave a hlavných mostoch na Slovensku, o energetických zdrojoch, rastlinstve a živočíšstve, o stromoch či poznatky o najznámejšej a charakteristickej modranskej keramike, o modrotlačí a v neposlednom rade poznatky o známych osobnostiach Slovenska. Desiata kapitola obsahuje metodické pokyny na vypracovávaní úloh, ktoré sú pre deti spracované veľmi zaujímavou formou v pracovných listoch v druhej časti. Táto publikácia ponúka informácie o Slovensku atraktívne, zaujímavé a hravou formou pre deti a žiakov. Autorky si zároveň uvedomujú, že obsah publikácie je otvorený s možnosťou modifikácie, ako aj to, že žiaci môžu s obsahom a vypracovávaním úloh pracovať aj samostatne.

Publikácia môže byť inšpiratívna pre učiteľov materských a základných škôl, ale aj študentov odboru predškolskej a elementárnej pedagogiky na Slovensku, no najmä pre tých, ktorí žijú za hranicami rodnej vlasti. Oceňujeme, že obsah publikácie je spracovaný s cieľom podporiť národnú slovenskú identitu u detí v ranom veku a zachovávanie dedičstva svojich predkov.

*PaedDr. Tatiana Homol'ová
Pedagogická fakulta
Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici
Ružová 13
974 11 Banská Bystrica*

RECENZIA

HUĽOVÁ, Z., LUSCOŇOVÁ, Ľ. 2014. POZNÁVANIE SLOVENSKA V RANEJ EDUKÁCII – II. ČASŤ PRACOVNÝ ZOŠIT PRE ŽIAKOV. 1. VYDANIE. BANSKÁ BYSTRICA: PEDAGOGICKÁ FAKULTA UNIVERZITY MATEJA BELA. 188 S. ISBN 978-80-557-0649-8.

TATIANA HOMOĽOVÁ

Pedagogická fakulta UMB, Banská Bystrica

V úvode by sme mali spomenúť, že tieto autorky nám už ponúkli jednu výnimočnú publikáciu. Na ňu nadväzuje ďalšia, ktorá nesie totožný názov *Poznávanie Slovenska v ranej edukácii – II. časť pracovný zošit pre žiakov*, ktorá je logickým pokračovaním textov *Poznávanie Slovenska v ranej edukácii – I. časť metodická príručka pre učiteľa*. K dispozícii máme dve vynikajúce plnohodnotné publikácie. Slovensko je nádherná krajina, ktorá ponúka množstvo krásnych miest a historických pamiatok, ktoré by nemali ujsť pozornosti žiadneho malého či veľkého Slováka. Je to krásna krajina ležiaca v srdci Európy.

Autorky rozdelili študijné texty na pracovné listy, motivačné otázky a slovnú banku. Teoretické informácie z prvej publikácie sú premietnuté do pracovných listov. Prostredníctvom úloh v pracovných listoch s autokorekciou majú deti možnosť poznávať architektúru, históriu, kultúru, prírodu a mnoho zaujímavostí z vybraných reálií Slovenska. Pracovné listy sú rozdelené do tematických celkov, ktoré sú totožné s obsahom metodického príručky pre učiteľa. Vďaka pracovným listom upevníme u detí národnú hrdosť. Je nutné vedieť, že prácu s pracovnými listami treba vždy prispôbiť konkrétnej vekovej skupine detí, s vhodnou a dobre premyslenou organizáciou pri samotnom zadávaní úloh. Takisto je dôležité deti dostatočne motivovať a podnecovať k riešeniu úloh. Pracovné listy sú rozdelené podľa vekových kategórií, označené symbolom

podľa toho, ako je možné s nimi pracovať. Pri plnení úloh sa celostne rozvíja osobnosť dieťaťa, čiže sa rozvíja jeho kognitívna, perceptuálno-motorická a sociálno-emocionálna stránka. Každý pracovný list dáva dieťaťu priestor na sebahodnotenie, posúdenie a hodnotenie správnosti vyriešených úloh najmä prostredníctvom autokorektívnych kariet. V tomto zmysle považujeme počin autoriek za veľmi pozitívny. Knihu odporúčame každému učiteľovi pre predprimárne a primárne vzdelávanie na obohatenie jeho edukačnej reality, ako aj študentom pedagogických fakúlt.

Zámerom autoriek je uľahčenie a obohatenie edukačnej práce s deťmi, ktorá im približuje malú časť našej krásnej krajiny a dedičstva našich predkov.

*PaedDr. Tatiana Homol'ová
Pedagogická fakulta
Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici
Ružová 13
974 11 Banská Bystrica*

RECENZIA

**M. VALIHOVÁ, J. PILKOVÁ:
EMOCIONÁLNY A SOCIÁLNY ROZVOJ OSOBNOSTI.
(1. ČASŤ – PSYCHOLOGICKÉ ASPEKTY VÝCHOVY.)
ŽILINA, IPV INŠTITÚT PRIEMYSELNEJ VÝCHOVY 2016,
235 S.**

LUCIA PAŠKOVÁ

Pedagogická fakulta UMB v Banskej Bystrici

Slovenské autorky pôsobiace na Pedagogickej fakulte UMB v Banskej Bystrici sa dlhodobo orientujú na oblasť pedagogickej psychológie, psychológie výchovy a zvlášť školskej psychológie.

Moderná škola významnou mierou ovplyvňuje psychické funkcie rovnako ako emocionálny, či sociálny vývin žiaka a preto by mala byť jedným z najbezpečnejších miest pre sociálnu interakciu. Prostredníctvom sociálnej interakcie je v edukačnom prostredí realizovaný zložitý proces výchovy, ktorého náročnosť a komplexnosť spočívajú nie len v existencii protikladov medzi cieľmi výchovy a výchovnou realitou, medzi snahou školy a rodinným prostredím, ale i v dynamike fungovania a rozvoja osobnosti žiakov rôznych vývinových etáp. Aby bolo možné tieto rozpory prekonať a vyťažiť všetko pozitívne, čo ponúkajú je nevyhnutné poznať a zosúladiť všetky podnety a faktory aktuálne ovplyvňujúce efektívnosť výchovného pôsobenia.

Publikácia je určená hlavne vysokoškolským študentom učiteľstva, iných pomáhajúcich profesií, ale aj predstaviteľom profesií, ktorí majú vo svojej praxi možnosť ovplyvniť iných jedincov. Je doplnená množstvom schematických znázornení pričom odhaľuje význam a podstatu psychického vývinu v podmienkach súčasnej školy s akcentom na osobnostno - sociálny rozvoj jedinca prostredníctvom výchovného pôsobenia.

Ako už označenie napovedá ide o prvú časť učebného textu s cieľom poukázať na základné otázky výchovného procesu, charakterizovať zá-

kladné metódy výchovného pôsobenia a nastoliť otázku výchovne - problémového správania s možnosťami ich riešenia.

V prvej kapitole autorky analyzujú vplyv výchovného pôsobenia na emocionálno-sociálny rozvoj jedinca z aspektu jednotlivých stupňov vzdelávania. V predprimárnom vzdelávaní je dôraz kladený na oboznamovanie dieťaťa so širším sociálnym prostredím s využitím jeho spontánnosti a zvedavosti. Identita jedinca je budovaná pomocou základných sociálnych zručností, osvojovania si základných pravidiel slušného správania, elementárnej sebareflexie. Prosociálna výchova sa na tomto stupni podieľa na utváraní reálneho sebaobrazu dieťaťa. V primárnom vzdelávaní do procesu osobnostno-sociálneho rozvoja pristupuje vzdelávanie a dochádza k formovaniu žiakových postojov, hodnôt, ale i sociálnej klímy školy. V sekundárnom vzdelávaní sa otvára priestor pre podporu individuality, sebavedomia a schopnosti prevziať zodpovednosť za seba, svoje konanie a jeho následky. V druhej kapitole sa autorky sústredili na charakteristiku Psychológie výchovy ako vednej disciplíny. Uvádzajú znaky jej predmetu, umiestenie v systéme psychologických vied s charakteristikou jej základných výskumných metód. Tretia kapitola sumarizuje ucelené a veľmi dobre vysvetlené výchovné metódy: klarifikáciu, persuáziu, sugesciu, exemplifikáciu a excercitáciu, so zaradením zásad uplatňovania hodnotiacich metód – odmeny a trestu. Štvrtá kapitola predstavuje holistický prienik humanizácie do osobnostno-sociálneho rozvoja žiaka. Svojím obsahom je zameraná na objasnenie podstaty psychologických konštruktov ako prosociálnosť, empatia, emocionálna inteligencia. Nájdeme tu množstvo definícií, prístupov, či konkrétnych metód rozvoja uvedených konštruktov. Záverečná piata kapitola je orientovaná na výchovne problémové – rizikové správanie. Stretávame sa tu s rôznymi klasifikáciami rizikového správania – typologickou, etickou i komplexnou. Zvlášť podrobne sú následne analyzované tieto vybrané formy: delikvencia a kriminalita, krádeže, klamstvá, záškoláctvo, agresivita a šikanovanie. Samozrejme vždy s ohľadom na ontogenetické špecifiká subjektu. Učebný text tvorí adekvátne východisko pre pochopenie ľudskej motivácie, či pre ovplyvňovanie aktuálneho psychického stavu človeka v smere

pozitívneho osobnostného rozvoja v podmienkach škôl i mimoškolských zariadení. Nevyčerpáva problematiku psychologických aspektov výchovy v plnom rozsahu, čo si uvedomujú aj samotné autorky. Napriek tomu ponúka okrem teoretických poznatkov z oblasti Psychológie výchovy aj viacero podnetov k zamysleniu, ako je možné proces humanizácie skvalitniť a využiť pre zvýšenie efektivity výchovného pôsobenia.

PaedDr. Lucia Pašková, PhD.

Katedra psychológie

Pedagogická fakulta

Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici

Ružová 13

974 11 Banská Bystrica

SPRÁVA

ĎURIČOVE DNI 2016 KONFERENCIA ASOCIÁCIE ŠKOLSKEJ PSYCHOLÓGIE

MARTA VALIHOROVÁ

Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici

LENKA SOKOLOVÁ

Pedagogická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave

Na pôde Pedagogickej fakulty Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre sa konala konferencia Asociácie školskej psychológie pod názvom Ďuričove dni 2016: *Psychológ v systéme školy*.

Toto významné podujatie organizovala Asociácia školskej psychológie v spolupráci a Katedrou pedagogickej a školskej psychológie PF UKF v Nitre. Cieľom tohto vedeckého podujatia, ktoré má viac ako 20-ročnú tradíciu, je vytvárať priestor na odborné stretnutie a výmenu skúseností výskumníkov a výskumníčok aj školských psychológov a psychologičiek z praxe. Zúčastniť sa ho však mohli aj učitelia, študenti, výchovní poradcovia a všetci tí, ktorí sympatizujú so školskou psychológiou ako vedou a ktorí podporujú školských psychológov v praxi.

Blok plenárnych prednášok otvorila prof. PhDr. Eva Gajdošová, CSc., príspevkom, ktorý bol venovaný súčasným výzvam pre školskú psychológiu, napr. v kontexte podpory duševného zdravia a pozitívnej psychológie. Aj ďalšie plenárne vystúpenia slovenských a českých odborníkov a odborníčok v oblasti školskej psychológie prof. PhDr. Ol'gy Orosovej, CSc., prof. PhDr. Jiřího Mareša, CSc., doc. PhDr. Bohumíry Lazarovej, Ph.D., a PhDr. Michala Čerešníka, PhD., zdôraznili, že školská psychológia musí reagovať na viaceré aktuálne potreby edukačnej aj spoločenskej praxe. V rámci štyroch tematických sekcií a troch workshopov odznelo viac ako 40 príspevkov zameraných na diagnostickú, preventívnu aj intervenčnú činnosť školského psychológa. Z plenárnych vystúpení aj

z rokovania sekcií vyplynuli závery pre prax aj prípravu školských psychológov a psychologičiek:

1. V edukačnej praxi aj v činnosti školských psychológov a psychologičiek je potrebné naplňať európsku a slovenskú stratégiu zdravia do roku 2020, ktorá by sa mala odraziť aj v príprave učiteľov a psychológov.
2. Publikované výskumné zistenia, ako aj problémy, ktoré sa v edukačnej praxi vyskytujú, jednoznačne naznačili potrebu zvyšovať počty školských psychológov a psychologičiek na základných aj stredných školách. Uvedenú skutočnosť podporili i výsledky hodnotenia projektu PRINED.
3. Neustále rezonuje aj potreba skvalitňovať spoluprácu školských psychológov a psychologičiek s pedagogickými zamestnancami školy, osobitne s vedením školy, s rodičmi, ako aj s ďalšími odbornými zamestnancami školy, resp. odbornými pracoviskami (CPPPaP a pod.).
4. Rokovania aj odborné diskusie naznačili významnú potrebu ďalšieho vzdelávania školských psychológov a psychologičiek a vytvorenia koncepcie systému ďalšieho vzdelávania v spolupráci s Asociáciou školskej psychológie a akademickými pracoviskami.
5. Výzvou pre školských psychológov a psychologičky, ale aj pre učiteľov/učiteľky a rodičov je angažovať sa v školskej politike, diskutovať na rôznej úrovni, publikovať, a tým vysielat' signály smerom k Ministerstvu školstva, vedy, výskumu a športu SR aj k ďalším inštitúciám o potrebe školských psychológov/psychologičiek v školách.
6. Primárna prevencia výskytu sociálno-patologických javov v školách by sa mala realizovať zodpovednejšie a systematickejšie, aby prinášala dlhodobý efekt.
7. Zamerať sa musíme aj na kvalitu a kompetencie v oblasti diagnostickej činnosti školských psychológov a psychologičiek.

8. Viac pozornosti treba v školách venovať aj práci s deťmi po rozvode ich rodičov, s ohľadom na trend rozvodovosti a rozpadu partnerstiev rodičov sa ukazuje aj potreba vypracovať v tejto oblasti pre školských psychológov a psychologičky metodický materiál.

Súčasťou programu konferencie bol aj 12. zjazd Asociácie školskej psychológie, na ktorom bol zvolený nový výkonný výbor v zložení: prof. PhDr. Eva Gajdošová, CSc., doc. PhDr. Marta Valihorová, CSc., doc. PaedDr. Lada Kaliská, PhD., doc. PhDr. Barbora Gajdošová, PhD., Mgr. Janka Pilková, PhD., PhDr. Gabriela Herényiová, CSc., a PhDr. Viktor Gatial, PhD. Za predsedníčku Asociácie školskej psychológie bola zvolená doc. PhDr. Marta Valihorová, CSc., z Katedry psychológie PF UMB v Banskej Bystrici. Mimoriadnymi členmi výboru sú aj kolegovia a kolegyně z Českej republiky (prof. PhDr. Jiří Mareš, CSc., prof. PhDr. Stanislav Štech, CSc., doc. PhDr. Bohumíra Lazarová, Ph.D., PhDr. et Mgr. Jan Mareš, Ph.D., a i.).

Organizátorom konferencie aj účastníkom a účastníckam patrí vďaka za podnetné a dobre zorganizované podujatie. Zaujemcov a záujemkyne o témy školskej psychológie pozýva Asociácia školskej psychológie na ďalší ročník konferencie, ktorý sa pod názvom „**Novinky v pedagogické a školní psychologii**“ bude konať **8. a 9. 11. 2017** na pôde Masarykovej univerzity v Brne.

Doc. PhDr. Marta Valihorová, CSc.

Pedagogická fakulta

Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici

Ružová 13, 974 11 Banská Bystrica

Mgr. Lenka Sokolová, PhD.

Pedagogická fakulta

Univerzita Komenského v Bratislave

Račianska 59, 813 34 Bratislava

SPRÁVA

**KONFERENCIA SÚČASNOŠŤ A PERSPEKTÍVY EDUKÁCIE
KATEDRA PEDAGOGIKY A PSYCHOLÓGIE,
PEDAGOGICKÁ FAKULTA,
KATOLÍCKA UNIVERZITA, RUŽOMBEROK**

ERICH PETLÁK

Katolícka univerzita, Ružomberok

Akiste nie je potrebné osobitne pripomínať, že v ostatných mesiacoch u nás rezonujú otázky edukácie našej mládeže, a to od materskej školy vrátane vysokých škôl. Cieľom nielen diskusií, ale predovšetkým tvorivého prístupu zainteresovaných, a teda aj riadiacich orgánov školstva, je skvalitniť systém školstva a vôbec edukáciu tak, aby bola v súlade s požiadavkami, ktoré na ňu kladie súčasnosť, no najmä budúcnosť.

Príspevkom do uvedeného diania bola aj konferencia pod názvom Súčasnosť a perspektívy edukácie, ktorú zorganizovala Katedra pedagogiky a psychológie na Pedagogickej fakulte Katolíckej univerzity v Ružomberku v októbri 2016.

Už zo samotného názvu je zrejmé zameranie konferencie, na ktorej sa zúčastnili zástupcovia z viacerých učiteľských fakúlt – Nitra, Banská Bystrica, Prešov, Trnava, Žilina, ale aj zo zahraničia Dabrowa Gornicza – Poľsko. Cieľom konferencie bol istý retrospektívny pohľad na nedávne reformné roky nášho školstva, no najmä upriamenie pozornosti na najbližšie roky, pre ktoré sú plánované zásadnejšie zmeny v našej edukácii. Konferencia v podstate nadviazala na vydaný dokument MŠVVaŠ SR Návrh cieľov Národného programu rozvoja výchovy a vzdelávania – UČIACI SA SLOVENSKO.

Účastníci konferencie sa zaoberali viacerými otázkami s cieľom upriamiť pozornosť na skutočne aktuálne aspekty edukácie so snahou pomôcť

praxi. Z viacerých vystúpení uvedieme naozaj len niektoré, z ktorých je zrejmé nielen zameranie, ale aj úsilie o nápravu jestvujúceho stavu.

Dr. h. c. prof. PhDr. B. Kosová, CSc., a doc. PaedDr. Š. Porubský vo svojich vystúpeniach analyzovali reformu školstva, ktorá sa u nás uskutočnila v roku 2008, no predovšetkým to, prečo nebola celkom úspešná a v čom sa urobili chyby. Uviedli tie aspekty, ktoré treba „ustrážiť“, ak chceme, aby sme v reforme školstva dosiahli úspech. O. i. akcentovali napr. potrebu prípravy a získanie učiteľov pre reformné procesy. Na výskumných zisteniach dokumentovali, aký význam má „vtiahnutie“ učiteľov do procesov zmien.

Vystúpenie Dr. h. c. prof. PhDr. M. Zelinu, DrSc., vyvolalo u prítomných veľký záujem, pretože bolo zamerané na mnohé aspekty edukácie mládeže z hľadiska kognitívnych, emocionálnych a vôbec kompetencií osobnosti pre budúcnosť. Mnohé v súčasnosti artikulované požiadavky na osobnosť aplikoval na edukačný proces. Napr. pozitívne emócie, zaujatie činnosťou, pozitívne vzťahy, zmysluplnosť, úspešný výkon, to všetko sú požiadavky, ktoré si síce uvedomujeme, ale menej sa im venujeme v reálnej edukačnej praxi. Z ďalších aspektov, ktoré zdôrazňuje literatúra, uviedol schopnosť komplexne riešiť problémy, kriticky myslieť, tvorivo riešiť problémy, koordinovať s ostatnými atď. Tieto a viaceré ďalšie požiadavky na človeka 21. storočia by sme mali premietnuť do súčasnej edukácie.

Prof. PhDr. M. Kožuchová, CSc., a doc. PaedDr. M. Sirotová, PhD., sa vo svojich príspevkoch venovali príprave študentov – budúcich učiteľov na pedagogicko-didaktickú činnosť. M. Sirotová opísala viaceré modely a vymedzila „efektívne učebné prostredie“. Prof. M. Portík opísal podiel Pedagogickej fakulty PU v Prešove na príprave budúcich učiteľov prostredníctvom inovácie výučby všeobecnej didaktiky. M. Kožuchová opísala pozitíva, ale aj niektoré problémové stránky vo vzdelávaní učiteľov 1. stupňa ZŠ, a to na základe skúmania ich uplatnenia v praxi. Výskumné zistenia, napr. riešenie výchovných problémov, kvalita komunikácie s rodičmi a pod., sú podnetom na ďalšie optimalizovanie vzdelávania.

Prof. PhDr. E. Petlák, CSc., svoje vystúpenia na konferencii zameral jednak na myšlienky kanadského manažéra, ktorý opísal viac postupov, ktoré vedú k pozitívnym zmenám v školstve, jednak akcentoval dôslednejšie prepojenie teórie s praxou vo vzdelávaní budúcich učiteľov. Konštatoval, že v súčasnosti je isté predimenzovanie obsahu vzdelávania budúcich učiteľov, neraz na úkor kvalitnej pedagogickej praxe, ale aj to, že niektoré bakalárske a aj diplomové práce nie vždy korešpondujú s profilom absolventa.

To je skutočne len výber vystúpení niektorých účastníkov konferencie. Rad ďalších príspevkov bol zameraný napr. na rozvoj psychodidaktických kompetencií učiteľa – prof. PhDr. G. Petrová, CSc., a doc. PaedDr. J. Duchovičová, PhD., na problematiku etiky žiakov v edukačnom procese – prof. Ing. J. Bajtoš, CSc. et PhD., na špecifiká prechodu žiakov z jedného stupňa vzdelávania na vyšší stupeň – doc. PaedDr. T. Slezáková, PhD., a pod.

Čo ukázala konferencia, resp. aké sú jej závery? Pre jej organizátorov bolo a je potešujúce, že zameranie konferencie vyvolalo záujem na učiteľských fakultách. Oveľa viac je potešiteľná skutočnosť, že na rokovaní odzneli vysoko kvalitné a fundované príspevky, čo svedčí o tom, že našim pedagógom na učiteľských fakultách skutočne záleží na tom, aby edukácia v našich školách dosahovala vysokú úroveň, aby naozaj zodpovedala požiadavkám 21. storočia, a to nielen metódami a formami práce, ale aj premyslenejšou prípravou budúcich učiteľov. V súvislosti s tým boli akcentované aj požiadavky, aby pri zámeroch a projektovaní školstva pre budúcnosť bola väčšia pozornosť venovaná aj učiteľom na základných a stredných školách, ktorí, ako sme už naznačili, nemajú byť len pasívnymi vykonávateľmi zmien, ale musia sa na nich podieľať, musia byť do nich „vtiahnutí“ – to je predpoklad úspešnosti každej reformy školstva. Okrem uvedeného bola zdôraznená potreba, aby sa v reálnom edukačnom procese dôslednejšie využívali inovatívne metódy a formy. V literatúre je ich opísaných skutočne veľa, ale chýba im frontálnejší prienik do edukačnej reality.

Pre tých, ktorých uvedená informácia zaujala, dodávame, že z konferencie bude vydaná monografia obsahujúca všetky príspevky, ktoré na nej odzneli.

Prof. PhDr. Erich Petlák, CSc.
Pedagogická fakulta
Katolícka univerzita v Ružomberku
Hrabovská 1
034 01 Ružomberok

Pokyny pre autorov

Príspevky zasielajte v slovenskom alebo českom jazyku na adresu redakcie: pedagogickarevue@statpedu.sk

Formát príspevku – doc. Rozsah príspevkov – štúdie (do 15 normostrán), články (do 10 normostrán), články do rubriky Diskusia (5 normostrán), recenzie (3 – 5 normostrán), články do rubriky Informácie (2 – 3 normostrany). Normostrana obsahuje 1 800 znakov vrátane medzier. Príspevky zasielajte do redakcie v elektronickej podobe: editor Word, veľkosť písma 12, typ písma Times New Roman, riadkovanie 1,5, zarovnanie k ľavému okraju.

Spolu s príspevkom uveďte meno a priezvisko autora, vedecké a akademické hodnosti, celý názov a adresu pracoviska, e-mailovú adresu.

Príspevok musí obsahovať abstrakt a kľúčové slová v slovenskom, resp. českom jazyku, ako aj v anglickom jazyku.