

PEDAGOGICKÁ REVUE

R

4

2017
ročník 64

Obsah

	Príhovor <i>Ludovít Hajduk, riaditeľ ŠPÚ</i>	3
1.	SMEROVANIE K LEPŠEJ EDUKÁCII V NAŠICH ŠKOLÁCH DIRECTION FOR BETTER EDUCATION IN OUR SCHOOLS <i>Erich Petlák</i>	6
2.	APLIKÁCIA POZITÍVNEJ PSYCHOLÓGIE V ŠKOLE APPLICATION OF POSITIVE PSYCHOLOGY AT SCHOOL <i>Eva Gajdošová</i>	21
3.	JE NUTNÁ ZMENA UMELECKEJ PEDAGOGIKY? EDUCATION OF ARTISTS SHOULD CHANGE? <i>Erich Mistrík</i>	34
4.	PREKONCEPTY ŠTUDENTOV UČITEĽSTVA PRED VSTU- POM DO KURZU VŠEOBECNEJ DIDAKTIKY ZISŤOVANÉ Q-METODOLÓGIU PRECONCEPTS OF TEACHING STUDENTS BEFORE ENTE- RING THE COURSE OF GENERALDIDACTICS SURVEYED WITH Q-METHODOLOGY <i>Renáta Tóthová, Dušan Kostrub</i>	51
5.	ŠTÁTNY PEDAGOGICKÝ ÚSTAV MÁ 70 ROKOV <i>Marek Bubeník</i>	70
6.	Z HISTÓRIE ŠTÁTNEHO PEDAGOGICKÉHO ÚSTAVU <i>Ludovít Hajduk</i>	77

Príhovor

Vážení čitatelia časopisu Pedagogická revue,

v roku 2017 Štátny pedagogický ústav oslávil 70 rokov od svojho vzniku. Tak ako po iné roky, aj v tomto roku sme organizovali veľa seminárov, akcií, výskumných úloh ako aj vzdelávacích podujatí. V roku 2017 boli vždy s nádychom spomínania na 70 rokov činnosti v ŠPÚ. Chceli sme si s odbornou a pedagogickou verejnosťou pripomenúť vznik Štátneho pedagogického ústavu, a preto sme zorganizovali 14. júna 2017 medzinárodnú vedeckú konferenciu s názvom **Štátny pedagogický ústav – súčasnosť a perspektívy**. Konferencia sa konala pod záštitou predsedu Národnej rady Slovenskej republiky Andreja Danka. Cieľom konferencie pri tejto príležitosti bolo vzájomné stretnutie ľudí, ktorí významnou mierou spolupracujú so Štátnym pedagogickým ústavom, ocenenie ich práce a spoločné zamyslenie sa nad témami, ktoré sú dôležité pre ďalšie smerovanie školstva. Konferencia bola zameraná na sledovanie nových trendov v oblasti vzdelávania, tvorby pedagogických dokumentov a usmerňovania škôl v ich práci.

Štátny pedagogický ústav spolupracuje s viacerými inštitúciami a vždy sa snaží do svojej práce zakomponovať najnovšie výsledky vedy a výskumu a tie aplikovať do školských programov. Na konferencii boli témy zamerané na históriu a súčasnosť Štátneho pedagogického ústavu, smerovanie k dobrej edukácii v našich školách, možnosti aplikácie pozitívnej psychológie v škole, perspektívy výchovného poradenstva, ako aj pohľad na dnešnú generáciu žiakov a celoživotné vzdelávanie učiteľov.

Súčasťou práce ŠPÚ je aj spolupráca s učiteľmi, rozvíjanie ich tvorivosti a zručnosti pri vzdelávaní žiakov, a preto sme pri príležitosti 70. výročia vyhlásili pre učiteľov súťaž s názvom Zážitkové učenie alebo ako vzdelávať generáciu Y, Z a alfa. Tešíme sa z toho, že sme dostali veľa príspevkov a odborná porota vybrala 3 víťazné.

Naše poďakovanie patrí všetkým učiteľom, ktorí sa tejto súťaže zúčastnili. Na konferencii sa za Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR zúčastnil štátny tajomník Peter Krajňák, ktorý ocenil prácu ŠPÚ a uviedol, že ŠPÚ bude pre Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR vždy vlajkovou loďou.

Na konferencii s úvodným príspevkom s názvom **70. výročie založenia ŠPÚ: kontexty histórie a súčasnosť** vystúpil riaditeľ Štátneho pedagogického ústavu **doc. PhDr. Ľudovít Hajduk, PhD.** Na jeho myšlienky nadväzovali aj ďalšie príspevky. Prof. PhDr. Eva Gajdošová, PhD. sa venovala veľmi dôležitej téme pozitívnej psychológie a jej aplikácie v škole a ako súvisí s duševným zdravím. RNDr. Mária Nogová, PhD. vo svojom príspevku **Generácia Z** poukázala na charakteristiku dnešnej generácie žiakov v škole.

Štátny pedagogický ústav spolupracuje aj so zahraničnými partnermi a o spolupráci s rakúskymi školami informoval Dr. Thomas Stilgbrunner. PhDr. Marie Černíková, Ph.D. porovnávala vyučovanie CLIL v Českej republike a v Slovenskej republike.

V predvečer konferencie sa uskutočnil na Bratislavskom hrade slávnostný koncert spolu s odovzdávaním cien víťazom súťaže Klúče od kráľovstva Márie Terézie, ktorú organizovala Základná škola Matky Alexie v Bratislave pod záštitou Štátneho pedagogického ústavu.

70. výročie ŠPÚ si chceme pripomenúť aj príspevkami v tomto časopise. Vybrali sme tie, ktoré charakterizujú aj smerovanie ŠPÚ k vyššej kvalite škôl vo vzdelávaní.

V úvodnom príspevku sa **prof. PhDr. Erich Petlák, PhD.** zamýšľa nad smerovaním k lepšej edukácii v našich školách. Autor v príspevku zdôrazňuje, že do našich škôl je potrebné vniesť tvorivého ducha. Neformálnu pozornosť je potrebné venovať aj emocionálnym stránkam edukácie, v neposlednom rade sa zamerať na rozvoj osobnosti každého žiaka.

Prof. PhDr. Eva Gajdošová, PhD. v príspevku **Aplikácia pozitívnej psychológie v škole** vyzýva k aplikácii pozitívnej psychológie v dnešných školách a v konkrétnej práci pedagogických a odborných pracovníkov škôl. V kontexte koncepcie duševného zdravia tiež upozorňuje na úlohy, ktoré školu v najbližšom období čakajú, najmä v smere dobrého duševného zdravia žiakov a učiteľov.

Príspevok **prof. PhDr. Ericha Mistríka, CSc.** má jednoznačný názov: **Je nutná zmena umeleckej pedagogiky?** Text poukazuje na základné rámce, v ktorých je možné reflektovať moderný proces výchovy umelcov. Zdôvodňuje, že zmeny v súčasnom umení menia aj ciele a metódy prípravy umelcov, ktoré sa pravdepodobne otvoria všeobecným procesom estetizácie.

Prekoncepty študentov učiteľstva pred vstupom do kurzu všeobecnej didaktiky zisťované Q-metodológiou je názov príspevku, v ktorom autori **doc. PaedDr. Dušan Kostrub, PhD. a PaedDr. Renáta Tóthová, PhD.** prinášajú interpretáciu prekonceptov študentov o výučbe. Prostredníctvom Q-triedení študentov učiteľstva systematicky tri roky po sebe skúmali vstupné prekoncepty študentov pred vstupom do didaktického kurzu a výstupné koncepty týchto študentov po absolvovaní kurzu, týkajúce sa ich individuálnej koncepcie vyučovania (IKV) s dôrazom na ich interpretovanie role učiteľa, žiakov a ich vzájomnej interakcie vo výučbe. Primárne sa pritom zameriavali na prítomnosť transmisívneho verzus konštruktivistického diskurzu v prekonceptoch verzus výstupných konceptoch študentov.

V závere tohto čísla je venovaná pozornosť histórii Štátneho pedagogického ústavu, jeho zámerom, cieľom a výsledkom počas vzniku až do súčasnosti.

doc. PhDr. Ľudovít Hajduk, PhD.

hlavný redaktor

1 SMEROVANIE K LEPŠEJ EDUKÁCII V NAŠICH ŠKOLÁCH

Direction for better education in our schools

ERICH PETLÁK

Katedra pedagogiky
Katolícka univerzita
Ružomberok

Abstrakt: *V ostatných rokoch sa školstvo dostalo do pozornosti nielen odborníkov, ale v podstate celej našej spoločnosti. Pred dvoma – tromi desiatkami rokov bolo školstvo v podstate bez vážnejších problémov. Žiaľ, dostalo sa do stavu, keď v podstate všetci voláme po jeho náprave, po tom, aby skutočne reflektovalo požiadavky súčasného poznania a sveta.*

Požiadavky na inováciu edukácie sú rokmi zdôrazňované a požadované, ale aj napriek tomu sa mnohých tradícií, didaktických a aj výchovných, nevieme dôsledne zbaviť a frontálnejšie využívať progresívnejšie prístupy k edukácii.

Autor v príspevku zdôrazňuje, že do našich škôl je potrebné vnieť tvorivého ducha, neformálnu pozornosť je treba venovať aj emocionálnym stránkam edukácie, v neposlednom rade sa zamerať na rozvoj osobnosti každého žiaka.

Kľúčové slová: *školstvo, spoločnosť, tvorivý duch v školách, emocionalita vyučovania*

Abstract: *Last years, education came into the attention not only of the experts, but basically of the entire society. Two to three decades ago, education was essentially without any serious problems, but unfortuna-*

tely, it got into a situation when its correction is required that truly reflects the requirements of today's knowledge and the world.

The demands for innovation in education have been highlighted and demanded for years, but we are still not able to get rid of many traditions, as well as didactic and educational ones and to use more progressive approaches in education.

The author emphasizes the need of creative spirit in our schools, informal attention to the emotional aspects of education and to the development of the personality of each pupil.

Key words: *education, society, creative spirit in our schools, emotional aspects of education.*

Na úvod nášho príspevku sa nám žiada uviesť, že aj ten, kto sa profesijne nezaobera školstvom a vôbec edukáciou, v ostatných mesiacoch, ba azda aj rokoch, zaregistroval, že školstvo sa dostalo do pozornosti nielen odborníkov, ale v podstate celej našej spoločnosti. Zrejme nie je potrebné a ani si v tomto príspevku nekladíme za cieľ opisovať a analyzovať príčiny, ktoré spôsobili, že sa naše školstvo, pred dvoma desiatkami rokov bez vážnejších problémov, dostalo do stavu, keď všetci voláme po jeho náprave, po tom, aby skutočne reflektovalo požiadavky súčasného poznania a sveta.

Hoci nám naše podvedomie akosi našepkáva pokritizovať aspoň niektoré oblasti školstva za ostatné roky, sme toho názoru, že sa nepatrí, aby sme sa v príspevku, písanom k 70. výročiu Štátneho pedagogického ústavu, uberali týmto smerom. Napokon o školstve, a to aj v súvislosti s dokumentom „Učiace sa Slovensko“, sme svedkami toľkých a takých kritik, že si myslíme, že kritika a aj námety už priniesli skoro všetko, čo by mohlo priniesť zásadnú nápravu edukácie v našich podmienkach. Staré ľudové príslovie hovorí: „Každá minca má dve strany“. Vzťahujúc toto príslovie na naše školstvo, môžeme povedať, že jednou stranou sú myšlienky, námety, nápady, komparácia nášho školstva so zahraničným a pod., druhou stranou je realizácia mnohých progresívnych myšlienok

v konkrétnej edukačnej realite našich škôl. A tu sa chtiac–nechtiac dostávame k tomu, čomu sa v podstate chceme vyhnúť. Ak povieme, že v našej edukácii máme dosť problémov, privodíme si kritiku, ktorá nás bude obviňovať z toho, že vidíme alebo chceme vidieť len problémy, ktoré sú spôsobené možno riadením školstva. Ak napíšeme, že v našich školách máme množstvo problémov a edukácia nedosahuje takú úroveň, aká by bola žiaduca, alebo že v edukácii sa neuplatňujú novšie edukačné prístupy, privodíme si kritiku stoviek učiteľ'ov, ktorí budú hovoriť o tom, ako pracujú s plným nasadením. Presviedčali nás o tom aj štrajkami. Ak by sme sa aj pustili do, nazveme to „hodnotiaceho postoja“, vždy narazíme na súhlasiacich a odporcov. Samozrejme, tento postoj vnímame predovšetkým ako kriticko-hodnotiaci, ktorý môže mať v nejednom prípade prínos pre posudzovanie edukačných výsledkov škôl. Avšak v súlade s uvedeným si zrejme každý uvedomuje a stotožňuje sa s tým, že v našej edukácii nie je všetko optimálne, veď hodnotiace procesy našich žiakov, napr. PISA, dokladujú, že výsledky nie sú také, aké by mohli byť, resp. mali by byť. Súčasne s týmto však jedným dychom dodávame, že zrejme by to s naším školstvom a edukáciou nemuselo byť také zlé, ako niekedy hovoríme. Príkladom nech sú nám školy a žiaci, ktorí v rôznych medzinárodných súťažiach prezentujú svoje vedomosti a dokazujú svoje schopnosti. Opätovne si pomôžeme prísloviem: „Jedna lastovička leto nerobí“. Lenže týchto pár „lastovičiek“ nás presviedča o tom, že naši učitelia, naši žiaci sú schopní, vedia sa presadiť. V tejto súvislosti sa priznáme k tomu, že nie ľahko a bez povšimnutia vnímame konštatovania o tom, že naši žiaci, najmä stredoškólači, sú v učení „slabí“, ich vedomosti nie sú na žiaducej úrovni a pod. Vzápätí však počúvame o tom, že mnohí odchádzajú na zahraničné vysoké školy. Nuž, zamýšľame sa nad realitou a kladieme si otázky o tom, či sú naši žiaci naozaj takí „slabí“ a ak sú, či potom aj školy v zahraničí nenapĺňajú svoje kvóty „slabými“ žiakmi zo Slovenska a pod. To je však úvaha a myšlienky presahujúce zámer nášho príspevku. Len pre úplnosť dodáme, že pred dvoma či troma rokmi sme iniciovali zámer usporiadania celoštátnej konferencie, ktorá by s kritickou náročnosťou zhodnotila a prehodnotila v čom a prečo sú zahraničné školy prí-

ťažlivé pre našich žiakov – študentov. Žiaľ, doposiaľ nám chýbajú takéto porovnania a tak len opakujeme, že „tam je to iné, tam je to lepšie“ a pod., ale nemáme žiadne relevantné porovnávacie a analyzujúce štúdie. Sme presvedčení, že takéto zásadné zhodnotenie sa musí skôr či neskôr realizovať (samozrejme, čím skôr, tým lepšie), aby sme vedeli, čo láka našich študentov do zahraničia. Zrejme to nebude len samotná edukácia, ale napr. aj jej dôsledné prepojenie s výskumnými možnosťami, ktoré u nás už dve desaťky rokov viac-menej stagnujú. Nie raz sme písali, napr. o KEGA a VEGA ako o málo prínosných pre školstvo. Žiaľ, náprava sa ne deje a ak máme čosi exaktne zhodnotiť, naprojektovať, prognózovať, inovovať a pod., konštatujeme „bude to treba riešiť“, „bude treba vytvoriť kolektív na preskúmanie, zhodnotenie...“ a pod. Pritom KEGA a VEGA riešia desaťky, ba stovky úloh. MŠVVaŠ SR už veľa rokov v podstate len schvaľuje úlohy podľa námetov katedier a fakúlt. Chybou a nedostatkom je, že nezadáva úlohy, problémy, projekty, ktoré majú význam nielen pre fakultu, ale význam celospoločenský pre skvalitňovanie edukačných procesov a procesov v školstve vôbec.

Naozaj nie je ľahké a jednoduché načrtnúť a už vonkoncom nie „naprojektovať“ smerovanie školstva do budúcnosti. To ani nie je cieľom tohto príspevku, ide nám predovšetkým o pripomenutie toho, o čom si myslíme, že si zasluhuje pozornosť, že môže prispieť k zlepšovaniu edukácie. Tak či onak v tejto súvislosti nemôžeme nespomenúť „Učiace sa Slovensko“, aj keď ho v ostatných mesiacoch „prekryla“ iná problematika. Školstvo v podstate doteraz, necelý rok, žilo uvedeným dokumentom, ktorý sa zameral len na skvalitňovania procesuálnej stránky edukácie. „Učiace sa Slovensko“ nie je programom zásadných zmien, ale skôr istou reflexiou našej súčasnej edukácie s akcentom na tvorivejšie prístupy k nej a apelom na jej ďalšie skvalitňovanie. Bez hodnotiaceho aspektu konštatujeme, že myšlienky sú volaním po tom, aby sme razantnejšie opustili tradičné metódy edukácie a dôslednejšie uplatňovali skutočne tvorivé prístupy zodpovedajúce pedagogickému a didaktickému poznaniu súčasnosti. Skôr ako dokument by sme ho označili za výber myšlienok pedagogiky a psychológie. V tejto súvislosti naozaj nejde len o to, či ide o,

takpovediac, nové úlohy alebo požiadavky, pretože vzdelávanie sa musí permanentne inovovať. Požiadavky na inováciu edukácie sú rokmi zdôrazňované a požadované, ale aj napriek tomu sa mnohých tradícií, didaktických a aj výchovných, nevieme dôsledne zbaviť a frontálnejšie využívať progresívnejšie prístupy k edukácii. Súčasná pedagogická tvorba prináša nové a nové publikácie o modernizácii edukácie, o možnostiach, ale aj potrebách efektívnejšej výchovnej práce. Žiaľ, prenos do reálnej praxe nie je priamo úmerný tejto realite. Aj keď to neznie priaznivo a príjemne, ešte stále sme v našich školách hojne v zajatí tradícií namiesto progresu. Ak by sme mali z hľadiska súčasných pohľadov na edukáciu vyjadriť, čo v nej chýba, potom povieme, že sú to aspekty, od ktorých sa odvíja všetka efektívnosť edukácie. Ide najmä o to, aby v edukácii bola viac docenená emocionalita, aby sa edukácia orientovala na rozvíjanie samostatnosti žiakov, na rozvíjanie kreatívneho myslenia, schopnosti spolupráce so spolužiakmi, rozvíjanie autodidaktických schopností žiakov a efektívnu výchovnú prácu učiteľov. Tieto a mnohé ďalšie aspekty sú denne pri rôznych hodnotiacich pohľadoch stále a stále akcentované, avšak akosi pomalšie sa premietajú do edukačnej praxe škôl.

Zaujímavé a aj mimoriadne podnetné myšlienky, aj pre nás, napísal poľský pedagóg P. Remža, ktorý píše: „Veľkým problémom pre rozvoj systému vzdelávania môžu byť samotní učitelia. Pozorne sledujú procesy zmien, formálne splnia požadované úlohy, ktoré sa žiadajú. V skutočnosti sú však mimo zmeny, nevidia potrebu zmien, ktoré by mali urobiť u seba. Vo svojej pedagogickej činnosti neurobia také zmeny, ktorými by zlepšili kvalitu svojej práce so žiakom“ (Remža 2011, s. 174). Aj keď tieto slová vyslovil poľský pedagóg, v mnohom platia aj pre nás. Avšak nie o tom chceme písať. Akiste nie je potrebné zdôrazňovať, že riadiace školské orgány majú záujem o to, aby sa v školách vyučovalo efektívne, tvorivo, aby sa žiaci učili so záujmom a pod. Lenže to sa nedá prikázať, ba ani nariadiť. Problém procesuálnej stránky edukácie a jej inovácie spočíva predovšetkým na školách, na každom učiteľovi. Možnosti zlepšovania práce si musia riešiť samotné školy a musia hľadať optimalizujúce prístupy. Nepochybujeme o tom, že to nie je ľahké a jednoduché. Aj keď ne-

chceme zovšeobecňovať, ale na základe vlastných skúseností z rozhovorov s učiteľmi (atestačné skúšky učiteľov, konzultácie s učiteľmi, rozhovory s učiteľmi študujúcimi doplnkové pedagogické štúdium a pod.) konštatujeme, že v mnohých prípadoch školská, resp. didaktická realita nevyznieva optimisticky. Nie ojedinele sme zaznamenali, že prípravy na vyučovanie nie sú najsilnejšou, ba ani nie samozrejmovou stránkou, predmetové komisie pracujú viac-menej „príležitostne“, keď treba niečo riešiť, vypracovať a pod., poznanie novších publikácií o edukácii, o nových metódach a formách práce je skôr vzácnosťou ako samozrejmosťou. To je len stručný náčrt neduhov, ktoré nás kvária a ktoré svedčia o tom, že inovácie sa presadzujú len pomaly. Samozrejme, písanie o týchto prístupoch je vždy späté s tým, že sa ozvú a s uvedeným konštatovaním nesúhlasia tí učitelia, ktorí svoju prácu inovujú, presadzujú dôsledne a aj humánne interakčné vzťahy k žiakom a pod. Bezpochyby, v našich školách máme veľa takýchto učiteľov. Nám však ide o to, aby sme našimi podnetmi v príspevkoch oslovovali práve tých, ktorí akosi menej siahajú po inovatívnych prístupoch, ktorým azda chýba aj odhodlanie začať pracovať po novom a pod.

Nedá nám, aby sme v tejto súvislosti neuviedli myšlienky M. Zelinu, ktorý uvádza myšlienky M. Seligmana z knihy „Vzkvétání“ a ktoré mimoriadne významne akcentujú, v čom môže spočívať úspech, a to nielen v školách. Uvádza akronym 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 (prospievania – flourishing) z roku 2009, v ktorom bolo oslovených 2000 dospelých respondentov z 23 krajín. Slovensko skončilo na 20. mieste, za nami boli už len Bulharsko, Portugalsko a Rusko. Na prvých miestach bolo Dánsko, Švajčiarsko, Fínsko a Nórsko. V Dánsku prežíva duševnú pohodu 33 % obyvateľov, v Anglicku 18 % a na Slovensku 7 % (s. 40-42). (Zelina 2016, s. 15)

Ak uvedené prístupy aplikujeme na to, čo sme uviedli pred týmito myšlienkami (akronym) a dáme ich do súvislosti s edukáciou, potom sa môžeme pýtať, napr. či v našich školách dávame dostatočný priestor pozitívnym emóciám, či prevláda vyučovanie, ktoré preferuje činnosti žiakov, či sú v školách a triedach skutočne pozitívne vzťahy, či majú žiaci vzťah k osvojovanému učivu a či ho vnímajú ako niečo, čo je pre nich zmysluplné a či si vždy všímame a doceňujeme úspech žiaka ako mimoriadne podnetný motivačný stimul. Nedá nám, aby sme v tejto súvislosti neuviedli ešte jeden údaj z uvedeného príspevku M. Zelinu. Výskumom bolo zistené, že len 64,4 % žiakov sa v škole cíti šťastných (priemer krajín OECD je 80 %), až 39,4 % žiakov (druhý stupeň ZŠ) a v stredných školách je to až 41 % žiakov. Uvedené zistenia (ide len o výber údajov) nie sú veľmi povzbudzujúce a majú značnú výpovednú hodnotu, ktorá do značnej miery reflektuje prácu v našich základných a stredných školách. Uvedením si „slabších miest“ edukácie, môžeme veľmi zásadne zmeniť smerovanie edukácie. Pravda, nejde len o uvedomovanie si v kruhoch odborníkov zaoberajúcich sa edukáciou, ale o každodenné uvedomovanie si v konkrétnej práci škôl a učiteľov, v každodennom hľadaní optimálnych prístupov k edukácii, k prebúdzaniu záujmu žiakov o poznávanie nového a pod.

Didaktická, psychologická a aj metodická literatúra je mimoriadne bohatá na opis skutočne tvorivého vyučovania. Otázkou však ostáva, či sa ono bohatstvo myšlienok, nápadov a námetov prejavuje v didaktickej práci učiteľov. Tu sa opäť dostávame k tomu, čo sme už naznačili, že sú školy a učitelia, ktorí „tvorivosťou žijú“, ale sú aj učitelia, ktorí ešte stále uplatňujú herbartovský model edukácie, ktorý spočíva na postupnosti: vysvetliť učivo, upevniť ho opakovaním, diagnostikovať, čo sa žiaci naučili. V minulosti, ba aj pred pár rokmi, bol takýto model edukácie ešte ako – tak prijateľný. Avšak v súčasnosti, keď chceme, aby v edukačnom procese bol aktívny a tvorivý žiak, tento model už patrí do „didaktickej histórie“. Musíme hľadať možnosti, ako evokovať záujem žiaka, ako využiť doterajšie poznatky a vedomosti žiaka, ako mu vytvoriť priestor na to, aby bol aktívny, aby sa neučil z donútenia, ale z vlastnej vnútornej moti-

vácie. Záleží na tom, ako uvedenú oblasť budeme vnímať. V podstate môžeme povedať, že nejde o nijaký novodobý objav v pedagogike alebo v didaktike, pretože dobrí učitelia aj v minulosti takto k vyučovaniu pristupovali a riadili edukáciu. Z iného hľadiska však konštatujeme, že zrejme takéto riadenie nepatrí k samozrejmostiam práce mnohých učiteľov. Vychádzame pritom najmä z výsledkov PISA, ktoré hovoria o tom, zjednodušene povedané, že „žiaci sú vedomosťami sýtení“, ale bez ich vlastného pričinenia, bez tvorivej samostatnosti, bez uplatňovania spätnej väzby pri učení sa a pod. Na tomto mieste je vhodné pripomenúť jednu zo zásad francúzskeho pedagóga C. Freineta - „Bystrá hlava a šikovné ruky sú lepšie ako vedomosťami preplnený mozog“ – práve to by potrebovali naši žiaci pri testoch PISA.

Vyššie uvedené námety sa dajú zhrnúť do jednej myšlienky, resp. požiadavky - je potrebné dôsledne sa zbaviť herbartovského modelu edukácie, ktorý, či si to pripustíme alebo nie, je ešte stále prevládajúcim modelom v mnohých školách a v práci mnohých učiteľov. Pri besedách so študentmi a učiteľmi dostávame otázku: prečo ešte šarapať v našich školách? Odpoveď je jednoduchá - na vyučovaciu hodinu sa učiteľ nemusí náročne pripravovať, pretože *on vysvetľuje, on so žiakmi preopakuje učivo, nemusí tvoriť, napr. skupiny žiakov, ktoré by niečo skúmali, radili sa, porovnávali, nemusí pripravovať rôzne problémové úlohy atď.* Herbartovský model v porovnaní s inými modelmi alebo koncepciami je až veľmi jednoduchý. Opätovne pripomenieme, že v minulosti postačoval, pretože neboli také požiadavky na vzdelanie, neboli také možnosti získavania poznatkov, ba aj vedomostí ako v súčasnosti, napr. rôzne informačné médiá umožňujú také možnosti samovzdelávania, o ktorých sme, a to ešte v nedávnej minulosti, nemali ani predstavu, ale ani prechod žiaka – študenta zo školy do života nekládol na neho také požiadavky ako súčasnosť – byť tvorivý, byť samostatný, vedieť sa zmocňovať nového, ďalej sa vzdelávať a pod. To sú priam samozrejme požiadavky súčasnosti. Pravda, otázne je, či a do akej miery si uvedené požiadavky uvedomujeme a ako edukáciou na ne pripravujeme mladých ľudí.

Opakom herbartovského modelu, alebo modelu transmisívneho (prenos poznatkov) je, napr. konštruktivistický a humanistický prístup k edukácii. Pre konštruktivizmus je príznačné, že kladie dôraz na aktivitu žiakov. V tomto vyučovaní sa zásadne mení úloha učiteľa. Namiesto „odovzdávania“ vedomostí sa stáva organizátorom edukačných situácií a organizátorom poznávacích aktivít žiakov, pričom sa využívajú všetky doterajšie vedomosti žiakov, ale aj ich miskoncepce. Mierne odbočíme a zmienime sa o pojme „odovzdávanie“. Tento pojem je v bežnej terminológii študentov, ale aj u učiteľov hojne zaužívaný, často ho čítame aj v atestačných prácach učiteľov. Zrejme súvisí s tým, čo sme vyššie opísali, že učiteľ v tradičnom vyučovaní akoby naozaj „žiakom len odovzdával“ vedomosti. Je to tradičný pohľad a tradičné chápanie edukácie. Avšak jednoduché uvedomenie si, že „vedomosti nemožno odovzdať“ – to nie je predmet, to je niečo „nehmotné“, prídeme k záveru, že vedomosti môžeme u žiakov dosahovať a vytvárať nielen vysvetľovaním, ale aj tým, že žiaci budú porovnávať, riešiť problémy, vzájomne spolupracovať atď. Uvedomovanie si toho, že vedomosti u žiakov dosahujeme rôznymi metódami a činnosťami, sprostredkujeme im proces poznávania a pod., mimoriadne významne skvalitňujeme edukačný proces.

V zmysle naznačeného by bolo možné opisovať a odporúčať mnohé a mnohé aspekty, ktoré vedú k efektívnejšej edukácii. Okrem už vyššie načrtnutých spomenieme, napr. rozvíjanie samostatnosti a tvorivosti žiakov. Namiesto dlhších a opisných faktov poznamenáme, že, žiaľ, rozvoj tvorivosti a samostatnosti v mnohých našich školách nepatrí k samozrejmosťiam. Veľmi výstižne to pripomenul aj prof. J. Pišút, bývalý minister školstva, ktorý keď zastupoval v jednej škole učiteľku a so žiakmi na hodine fyziky začal pracovať – učiť ich – pokusmi, hľadaním súvislostí, bádateľným prístupom v úsilí zaujať žiakov, upútať ich a pod., jedna žiačka ho upozornila, že „ich pani učiteľka učí lepšie, vysvetlí, nadiktuje do zošita, čo sa musia naučiť, na ďalšej hodine vyskúša a ohodnotí na jednotku“ (Synek 2017, s. 5). Je len samozrejme, že uvedeňný príklad nechceme zovšeobecňovať a ani vydávať za „modelový“

v práci škôl. Na druhej strane však poznamenáme, že takýto prístup na mnohých vyučovacích hodinách a v mnohých školách nie je výnimkou.

V súvislosti s edukáciou ako samozrejmosť opisujeme rôzne kompetencie žiakov a aj to, ako ich u žiakov dosahovať. Sme toho názoru, že pre efektívnosť edukácie bude vhodné, ak budeme častejšie pripomínať aj kompetencie učiteľov. Lenže nie formálne „učiteľ musí“, „učiteľ by mal“, ale ako činnosti učiteľa prejavujúce sa v jeho každodennej edukácii. Krásne myšlienky o tomto napísali R. Góralaska a J. M. Michalak (2012) vo svojej publikácii. Stoja za pripomenutie, predovšetkým vo vzťahu k zámerom nášho príspevku. Hovoria o týchto kompetenciách:

Empatia - schopnosť sympatizovať a nadviazať primeraný kontakt so žiakmi, pozorne ich počúvať a byť k žiakom citlivý, empatia je základom diagnostiky a pedagogickej podpory.

Entuziazmus - nadšenie - nadšenie sa prejavuje prevažne v „jazyku tela“ - hlasový výraz, výrazy tváre, gestá, postoje tela, to všetko je pre žiakov veľmi motivujúce. Prináša študentovi zaujímavý obsah, ľahšie sa zapája do úloh, ktoré vykonáva a na základe toho dosahuje aj lepšie výsledky vzdelávania.

Schopnosť odpustiť - je to schopnosť zbaviť sa negatívnych emócií, ktoré vznikli v konfliktných situáciách. Schopnosť odpúšťať je pochopenie príčin negatívnych **emócií** a schopnosť opätovne zapájať sa do pozitívneho vzťahu a spolupráce so žiakmi.

Optimizmus - je to radosť, veselosť, viera v pozitívny vplyv činností učiteľa. Je to tiež **viera** v schopnosti študentov a ich úspech. Optimistický učiteľ kladie študentov na vysokú priečku a snaží sa dosiahnuť cieľ napriek prekážkam a ťažkostiam.

Vedúca úloha učiteľa - v tomto zmysle sa chápe ako "duchovná" autorita učiteľa. Je to vedomie autority, ktorú má pedagóg, ale zároveň si uvedomuje možnosti a dôsledky svojho pôsobenia na žiakov a v tomto duchu k ním pristupuje.

Budovanie interpersonálnych vzťahov- základom tohto je sebavedomie, lebo len učiteľ, ktorý rozumie vlastným emóciám, je schopný vytvá-

rať pozitívne vzťahy so žiakmi, má rešpekt, dôveru, empatiu a česť voči druhým.

Sebavedomie - táto schopnosť súvisí s nezávislosťou a zvládaním ťažkostí a zlyhania. Učiteľ s vysokým sebavedomím a sebahodnotami je schopný ovládať svoje vlastné správanie. Robí správne rozhodnutia, dokáže riešiť problémy a poznáva svoje vlastné chyby.

Sociálna spravodlivosť - je predpoklad toho, že učiteľ má správny prístup k žiakom a študentom, zaobchádza s nimi s rešpektom. V jeho práci nie je stereotyp, je tolerantný a dôveruje žiakom.

Dôvera - vytvára atmosféru dôvery a rešpektu v kontaktoch so žiakmi a študentmi. Venuje čas žiakom, počúva ich, podporuje otvorenosť a angažovanosť, uznáva a rozvíja tvorivý potenciál.

Poznanie žiackej a študentskej kultúry - tento atribút pozostáva z poznatkov o žiakoch a študentoch, ako aj o prostredí, v ktorom žijú. Zahŕňa poznanie vývoja detí a mladých ľudí. Je to tiež schopnosť prijať rozdiely medzi svetom žiakov a študentov a svetom učiteľa. Učiteľ s týmito vlastnosťami pomáha žiakom "vstupovať" do dospelého života. (Voľne spracované z publikácie R. Górala a J. M. Michalak 2012)

Význam, zmysel a dopad opísaných kompetencií sme do príspevku nevybrali náhodne, veď nie náhodou sa začína čoraz častejšie hovoriť o tom, ako sa žiaci v škole cítia a čo im v nej chýba. Zastávame názor, že prílišná sústredenosť na scientizmus v edukácii potláča emocionalitu v práci učiteľov. Je to oblasť, ku ktorej sa musíme vrátiť pre jej význam, pre celkovú spokojnosť žiakov v školách a pre jej mimoriadne významnú motivačnú funkciu.

Smerovanie edukácie však neznamená len sústred'ovanie pozornosti na didaktickú stránku, ale aj na stránku výchovnú. Dianie okolo nás, prejavy a postoje mladých ľudí k životu, spoločnosti, ale aj k sebe samým, k žiaducim hodnotám a pod. nás presvedčajú o tom, že škola bude musieť výraznejšiu pozornosť venovať takým aspektom, ktoré kedysi boli samozrejmé, ale pod vplyvom globalizácie a pod., sa zo života mladých ľudí pomaly vytrácajú.

Ak by sme tieto myšlienky nastolili v diskusii s učiteľmi, bezpochyby by každý vymenoval množstvo úloh a cieľov výchovných zámerov školy. Problém však nespočíva vo vymenovaní výchovných úloh školy, ale predovšetkým v tom, či výchovné úlohy vychádzajú z požiadaviek súčasnej doby. A. Vališová (2016, s. 35 – 40) správne pripomína, že spoločenské zmeny otvárajú mnohé otázky práve vo výchovnej práci školy. Zdôrazňuje, že postavenie človeka v súčasnom svete je veľmi zložitú, neprehľadnú, veľmi labilnú, sociálna regulácia je značne uvoľnená a pod. Je len samozrejmé, že vplyvom uvedeného, ale aj viacerých ďalších aspektov je výchova oveľa zložitejšia, a tak sme podľa autorky svedkami, napr. straty identity, osamotenía, problematického využívania voľného času, narastajúceho konzumného prístupu k životu, mentálnej bezohľadnosti, nízkeho sebaovládania, netolerancie, emočnej lability atď.

Čomu by sa teda mala venovať, resp. na čo by sa mala zameriavať, výchovná práca školy? Autorka vymedzuje tieto oblasti:

1. sebaovládanie – návrat k pojmu „sila vôle“,
2. od úmyslu k činom,
3. seba výchova ako cesta k plnej ľudskosti.

Nepovažujeme za potrebné opisovať a analyzovať uvedené oblasti. Len v krátkosti pripomenieme:

Sebaovládanie – jedinec so silnou vôľou sa vyznačuje húževnatosťou, cieľavedomosťou, samostatnosťou, iniciatívnosťou, zásadovosťou a pod., jedincovi so slabou vôľou tieto vlastnosti chýbajú. Zrejme nie je potrebné vysvetľovať, čo z uvedených vlastností vyplýva pre výchovu, ale aj to, prečo treba venovať pozornosť výchove k sebaovládaniu. Práve tieto aspekty súvisia s devalvačným správaním sa jedincov v škole, ale aj v živote vôbec.

Od úmyslu k činom – namiesto dlhšieho opisu uvedieme, že uvedená oblasť sa prejavuje, resp. má dopad na prístup k povinnostiam, prístup k iným ľuďom, k hodnotám, k sebe samému. A. Vališová (2016, s. 39) uvádza slová F. M. Dostojevského: „Nikto nie je taký dobrý, aby nemohol byť zlý, ani tak zlý, aby nemohol byť dobrý.“ Podľa nášho názoru je

v tejto „filozofickej vete“ ruského spisovateľa obsiahnutá jednak zložitost', ale aj dosah výchovy.

Sebavýchova – aj tu namiesto zložitých opisov poznamenáme, že sebavýchova predpokladá „poznanie seba samého“ a svoje postavenie v sociálnej skupine. Otázky by mohli znieť, či učíme, resp. vedíme žiakov k tomu, aby „poznali seba samých“, aby rozumeli sebe, aby si vedeli rozkázať a pod. Tieto aspekty mimoriadne úzko súvisia s výskumnou úlohou zameranou na devalvačné prejavy žiakov voči učiteľom alebo voči edukácii vôbec.

Škola je miestom, kde sa - ako v zrkadle - odhaľujú všetky problémy, ktorým čelí mladá generácia. Týchto ťažkosti a problémov je veľa, pretože v súčasnej dobe existuje vážna kríza detí a mládeže, ba vôbec spoločnosti, na čo sme upozornili v úvode článku slovami O. Specka. Táto kríza je do značnej miery odrazom krízy dospelých - rodičov, pedagógov, psychológov, politikov, tvorcov kultúry, osoby zodpovedné za prostriedky sociálnej komunikácie. Z tohto dôvodu v podstate všetky krajiny reformujú svoje školstvo, aby bolo účinnejšie a malo výraznejší vplyv na mladú generáciu, preto sa inovujú štátne a školské vzdelávacie programy. Napriek úsiliu sa však zdá, že škola nedosahuje žiaduce výsledky v oblasti výchovy, ale ani v oblasti vzdelávania, na čo poukazujú výsledky PISA. V školách sa prejavuje agresivita, násilie medzi žiakmi, ale aj násilie voči učiteľom. Žiaľ, nie je prekvapujúce a ani výnimočné, že aj samotní učitelia neraz situáciu v školách označujú priam za krízovú. Bolo by chybou nevenovať sa týmto otázkam, neriešiť ich a nehľadať možnosti nápravy. Učitelia sa neraz cítia bezmocní z nežiaduceho, ba až patologického správania sa žiakov. Samozrejme, okrem uvedeného (spoločenské zmeny) sú aj ďalšie vplyvy a príčiny, ktoré sa podpisujú pod tieto neduhy.

V predmetnom príspevku sme sa zamerali na niektoré vybrané aspekty, ktoré si z hľadiska ďalšieho smerovania edukácie zasluhujú pozornosť. Nepovažujeme za potrebné pripomínať, že oblastí, ktoré si zasluhujú pozornosť je nepomerne viac. Napokon, aj 4 000 pripomienok, ktoré boli vznesené k „Učiacemu sa Slovensku“, svedčia o tom, že v školstve je po-

trebné pracovať oveľa efektívnejšie, ako sme zvyknutí. Zamerali sme sa na niektoré vybrané oblasti, ktorým je podľa nášho názoru potrebné venovať naozaj neformálnu pozornosť. Do našich škôl je potrebné vnieŤ tvorivého ducha. Pozornosť je treba venovať aj emocionálnym stránkam edukácie, v neposlednom rade sa zamerať na rozvoj osobnosti každého žiaka. Nestačí hovoriť si a presviedčať sa, akí sme v edukácii výborní. Je rad oblastí v našich školách, o ktorých hovoria medzinárodné porovnávania, hovoria o nich rodičia, ba hovoria o nich aj samotní žiaci, ktoré je možné, ba priam potrebné zlepšovať. Je v našich silách a možnostiach nasmerovať školstvo tak, aby sme neduhy, o ktorých vieme, čo najskôr odstránili. Aj keď si uvedomujeme, že po mnohých zmenách, ktoré neboli vždy na prospech edukácie, je to „beh na dlhé trate“.

LITERATÚRA

- GÓRALSKA, R, a J. M. MICHALAK. 2012. *Kompetencje emocjonalne nauczyciela*. Warszawa: Wolters Kluwer. ISBN 978-83-264-4091-5.
- REMŹA, P. 2011. Efektywność procesu kształcenia a technologia informacyjna. In Karpińska, A., Wróblewska, W. 2011. *Kierunki rozwoju dydaktyki w dialogu i perspektywie*. Warszawa : Difin SA, ISBN 978-83-7641-483-6.
- SYNEK, B. 2017. *Reformy školstva už roky len predstierame*. In SME, 4. septembra 2017.
- VALIŠOVÁ, A. 2016. *Sebaovládání v kontextu životní spokojenosti mladého člověka*. In Kol. autorov: *Výchova, vzdělávání a výzvy nové doby*. Brno : Paido, ISBN 978-80-7315-258-1.
- ZELINA, M. 2016. *Ľudské kvality pre budúcnosť*. In *Pedagogická revue*, č. 1-2, 2016)

prof. PhDr. Erich Petlák, CSc.
Katedra pedagogiky
Katolícka univerzita
Hrabovská 1
034 01 Ružomberok

2 APLIKÁCIA POZITÍVNEJ PSYCHOLÓGIE V ŠKOLE

Application of positive psychology at school

EVA GAJDOŠOVÁ

Fakulta psychológie

Paneurópska vysoká škola v Bratislave

Abstrakt: Príspevok vyzýva na aplikáciu pozitívnej psychológie v dnešných školách a v konkrétnej práci pedagogických a odborných pracovníkov škôl. V kontexte koncepcie duševného zdravia upozorňuje tiež na úlohy, ktoré školu v najbližšom období čakajú, najmä v smere dobrého duševného zdravia žiakov a učiteľov.

Abstract: The article calls for the positive psychology application at current schools and in the concrete work of teachers and other school experts. It also emphasises the school tasks in the direction of good mental health of students and teachers in context with mental health conception.

Kľúčové slová: aplikovaná pozitívna psychológia, pozitívna škola, duševné zdravia.

Key words: applied positive psychology, positive school, mental health.

ÚVOD

Na začiatku 21. storočia sa pozitívna psychológia stáva významným prúdom psychológie po celom svete. Prispel k tomu eminentný záujem psychológov o štúdium kvality života, osobnej pohody, reziliencie, zmyslu života. Pozitívna psychológia kladie dôraz na individuálne zdroje zdravia človeka, na podporu jeho silných stránok a na rozvíjanie jeho potencialít smerujúcich k dobrej kvalite života v rodine, v škole, v práci, v manželstve, v partnerstve či v komunite. A je to práve pozitívna psychológia, ktorá skúma také javy ako well-being, spokojnosť, šťastie, pohodu, nadšenie, lásku, priateľstvo, radosť, optimizmus, humor, odolnosť, altruizmus, empatiu, odpúšťanie, spiritualitu a zmysel života. Začiatkom roku 2000 vyšlo v časopise *American Psychologist* monotematické číslo venované predstaveniu pozitívnej psychológie ako nového smeru (Seligman, Csikszentmihalyi, 2000). Podľa slov jedného z hlavných predstaviteľov pozitívnej psychológie M. Seligmana (2003) reaguje toto hnutie na donedávna prevládajúce zameranie empirickej aj teoretickej psychológie na štúdium problémových oblastí života, rizikových faktorov, negatívnych javov, porúch, v ktorom boli priaznivé aspekty života a pozitívne stránky osobnosti výrazne prehliadané. Snaží sa predovšetkým o doplnenie celkového obrazu psychiky jednotlivca a spoločnosti aj o tieto opomínané kladné témy. Podľa predstaviteľov pozitívnej psychológie M. Seligmana a M. Csikszentmihalyiho (2000) je primárnym cieľom hnutia rozvíjanie „najlepších kvalít života“ a v centre záujmu je výskum a podpora pozitívnych potenciálov a tendencií osobnosti človeka. Po dlhej dobe kladú psychológovia do centra psychologického skúmania aj tému silných stránok charakteru a mravných charakteristík človeka (Peterson, Seligman, 2004; Linley, 2010).

Pozitívna psychológia sa venuje témam najmä z oblasti:

- ❖ **emocionálnej a kognitívnej** (význam pozitívnych emócií, múdrosť, túžba po poznaní, tvorivosť, schopnosť kladenia cieľov, životná zaangažovanosť),

- ❖ **špeciálnych spôsobov zvládania náročných životných situácií** (otázka zmyslu života, spiritualita, pokora),
- ❖ **sociálnej psychológie** – súcit, odpustenie a zmierenie, empatia a altruizmus (Snyder, Lopez, 2007).

V krajinách Európy má pozitívna psychológia silnú pozíciu, a to najmä v Španielsku, v Taliansku, vo Švajčiarsku, v Nemecku, v Holandsku, v Chorvátsku, kde sa pozitívna psychológia dokonca vyučuje na katedrách psychológie a kde sa robí výskum pozitívnych tém. Napríklad dlhodobé výskumné zameranie na štúdium rôznych aspektov a súvislostí optimálneho prežívania (flow) na univerzite v Miláne (Delle Fave, Bassi, 2009), alebo medzinárodný výskum cností realizovaný na univerzite v holandskom Groningene (Van Oudenhoven, 2010).

Zároveň treba spomenúť aj nám blízku Českú republiku. V Brne v roku 2010 vybudovali Centrum pozitívnej psychológie na čele s riaditeľkou Alenou Slezáčkovou a v apríli 2010 založili Sekciu pozitívnej psychológie pri Českomoravskej psychologickej spoločnosti. Centrum organizuje prednášky, tréningy, workshopy a odborné semináre s účasťou našich a zahraničných lektorov.

V roku 2015 vzniklo pri Psychologickom ústave Filozofickej fakulty Masarykovej univerzity v Brne Akademické centrum pozitívnej psychológie, ktorého hlavnou náplňou je rozvíjať vedecko-výskumnú činnosť, podporovať medzinárodnú výskumnú spoluprácu a publikovať získané poznatky nielen v odborných časopisoch a na medzinárodných konferenciách, ale tiež oboznamovať s výsledkami výskumov verejnosť. Aj na Slovensku vidieť úsilie rozvíjať pozitívnu psychológiu, a to jednak na viacerých vysokých školách a katedrách psychológie, ale aj na pracoviskách Slovenskej akadémie vied, Slovenskej psychologickej komory, Slovenskej psychologickej spoločnosti, ale aj v spoločenskej praxi. Na Paneurópskej vysokej škole v Bratislave (ďalej PEVŠ) sa založilo Centrum pozitívnej psychológie CEPOP, na čele stojí Rada centra s členmi Zelina, Gajdošová, Kunová, Szobiová, ktorá zároveň funguje ako jeho riaditeľka. Poslaním Centra pozitívnej psychológie CEPOP ako prvej inštitúcie tohto druhu na Slovensku je podporovať vzdelávaciu a vedecko-výskumnú činnosť v oblasti pozitívnej psychológie, rozširovať

a aplikovať poznatky pozitívnej psychológie do rôznych oblastí života človeka (škola, práca, rodina, manželstvo, komunita). Výučba pozitívnej psychológie beží aj v rámci učebného plánu magisterského štúdia psychológie na Fakulte psychológie PEVŠ.

Pluskotová (2014) píše: „Stúpajúca depresia medzi mladými ľuďmi na celom svete a ich nízka úroveň životnej spokojnosti smeruje k „epidémii depresie“. Pre pozitívnych psychológov je to silný argument na implementáciu pozitívnej psychológie do škôl a do procesu edukácie. Práve škola sa môže stať miestom, ktoré umožní mladým ľuďom dosiahnuť značný rozvoj a nárast ich personálnych zdrojov a duševnej pohody. Škola je perfektným miestom pre implementáciu pozitívnych iniciatív (prevencie a pozitívnej intervencie) na zabezpečenie duševnej pohody, keďže väčšina mladých ľudí školu navštevuje a trávi v nej väčšinu svojho času. Neznamená to však v škole poprieť existenciu deficitov, ťažkostí, porúch a problémov a tiež neposkytnúť pomoc žiakovi k návratu k normalite (chápanej ako absencia disturbances), ale všetko smerovať na optimálne fungovanie školy, žiakov, učiteľov a na hľadanie zdrojov pre ich rozvoj ako v rámci individua, tak aj v rámci spoločnosti, ktorá ho obklopuje, následne tieto zdroje rozvíjať, a tým redukovať potrebu používania tradičných psychologických a sociálnych intervencií (Pluskota, 2014, s. 2). Teda pozitívny model aplikovaný aj v školskom prostredí nesúťažá s tradičným klinickým modelom, ale ho vhodne dopĺňa. Tento nový trend v škole stojí na troch základných pilieroch (Seligman et al, 2005):

- ❖ 1. pilier: využívanie pozitívnych sociálnych inštitúcií (demokracia, silná rodina a školská edukácia podporujúca pozitívny rozvoj osobnosti).
- ❖ 2. pilier: využívanie pozitívnych osobnostných charakteristík, schopností, nadania a talentu žiakov.
- ❖ 3. pilier: využívanie pozitívnych emócií (žiakov, učiteľov, odborníkov v škole, rodičov).

Vstup pozitívnej psychológie do školy iniciuje veľkú zmenu v edukácii, **ide o reorientáciu** od riešenia negatívnych javov v školách smerom

k rozvíjaniu najlepších kvalít školy ako inštitúcie a ľudí v nej (Seligman, 2005).

Aplikácia pozitívnej psychológie v škole vyžaduje, aby sa práca vedenia školy a pedagogických a odborných zamestnancov viac orientovala na podporu duševného zdravia žiakov a učiteľov v školskom prostredí v procese edukácie. Tým sa udomáňuje v škole nová koncepcia – koncepcia duševného zdravia. Koncepcia duševného zdravia na rozdiel od terapeutickkej a behaviorálnej koncepcie nevychádza z určitej psychologickkej školy či teórie. Jej zástancovia a tiež tí, čo ju v školách aplikujú, sú školskí a poradenskí psychológovia, sociálni pracovníci, psychiatri.

Koncepcia duševného zdravia je eklektickou orientáciou a využíva rôznorodý arzenál techník. Kľúčovým pojmom koncepcie duševného zdravia je **prevencia**. Jej základnou intervenčnou stratégiou je **konzultácia** s učiteľmi, alebo s rodičmi žiakov. Konzultácia má ten cieľ, aby sa učitelia naučili lepšie chápať a porozumieť psychológii žiaka a upozorniť ich na to, ako a do akej miery sociálne prostredie ovplyvňuje psychický vývin žiaka, jeho rozvoj osobnosti a psychické zdravie.

Aj v koncepcii duševného zdravia, tak ako aj v terapeutickkej koncepcii, sa zdôrazňujú emócie a intrapsychické mechanizmy. Tým, že koncepcia duševného zdravia kladie do popredia prevenciu a nie starostlivosť o problémových žiakov, nez dôrazňuje poruchu či chorobu, ale usiluje sa nájsť čo najlepšiu charakteristiku duševne zdravého jedinca.

Na rozdiel od behaviorálnej koncepcie, koncepcia duševného zdravia a jej aplikácia v školách nemá presne stanovené štandardy a technológie na menenie prostredia. Je veľmi flexibilná a používa rôzne druhy metód a techník pre splnenie svojich cieľov.

Aktívnym participantom aplikácie koncepcie duševného zdravia je predovšetkým školský psychológ, ktorý na škole pôsobí v roli konzultanta. Rola konzultanta pre učiteľov, ale aj rodičov žiakov sa stáva základným elementom v intervenčných postupoch tejto koncepcie. Rola konzultanta sa nechápe ako obdobná rola v terapeutickej koncepcii, v ktorej psychológ poskytoval informácie z psychologického vyšetrenia žiakov učiteľom, ale ako rola spolupracovníka, partnera pri riešení

otázok okolo pozitívnej školy a pozitívnej edukácie. Postupy riešenia situácií sa hľadajú pri vzájomných stretnutiach a rozhodovaniach učiteľov spolu so školským psychológom a po vzájomnej dohode. Školský psychológ navrhuje predovšetkým také stratégie riešenia, ktoré by mohol učiteľ uskutočniť priamo v triede v skupine žiakov. Teda v úzadí tu zostala terapia a konzultácia s jednotlivými žiakmi zo strany školského psychológa. Rola konzultanta vyžaduje byť dobrým poslucháčom, poskytovať konzultujúcemu podporu a rady pri riešení vzniknutých problémov a pracovať často v teréne v triedach a nie vo svojom izolovanom pracovisku.

Zdá sa nám, že postupné uplatnenie koncepcie duševného/mentálneho zdravia v školách je prvým rozhodujúcim krokom smerujúcim k permanentnému procesu pozitívizácie našich škôl, a to najmä svojím dôrazom na zdravú osobnosť a nie na diagnózu choroby a na vytvorenie zdravej študijnej atmosféry na školách a pozitívnej sociálnej dynamiky, dobrých medziľudských vzťahov a priaznivej sociálnej klímy v triedach a v učiteľskom zbore. Základným cieľom je zmeniť individuálne postoje žiakov, ich prejavy správania, naučiť ich lepšie poznať samých seba, svoj vlastný obraz o sebe a zmeniť svoje správanie vo vzťahu k iným osobám okolo seba. Pôjde viac o poskytovanie si vzájomnej dôvery a podpory, ocenenia postojov, schopností a názorov iných, o pomoc iným, o podporu a rozvíjanie solidarity, altruizmu, filantropie a i. Pozitívnu školu smerujúcu k podpore duševného zdravia žiakov a učiteľov je vhodné postaviť na piatich základných princípoch (Gajdošová, 2015):

- * princíp kooperácie,
- * princíp komunikácie,
- * princíp kompetencie,
- * princíp kreativity,
- * princíp kariéry.

Princíp kooperácie - uplatňovaný v pozitívnej škole zdôrazňuje veľmi dobrú, kvalitnú vzájomnú spoluprácu všetkých partnerov - účastníkov výchovno-vzdelávacieho procesu - pri zabezpečovaní edukácie silných stránok žiakov a vytváranie multidisciplinárnych tímov na každej škole.

Každá škola, ktorá pracuje v intenciách pozitívnej psychológie, potrebuje kooperáciu učiteľ'ov, asistentov učiteľ'ov, špeciálnych a sociálnych pedagógov, školských a poradenských psychológov a ďalších odborníkov.

Princíp komunikácie - kým v tradičnej škole sa neformálna komunikácia častejšie uskutočňuje iba medzi ľuďmi na tom istom sociálnom statu, v pozitívnej škole je komunikácia otvorená rôznymi smermi, a to v smere k vedeniu školy i v smere k žiakom a k ich rodičom. Ide o otvorené vyjadrovanie pozitívnych i negatívnych emócií, pocitov, názorov a hodnotení ako od učiteľ'ov, tak aj od žiakov. V pozitívnej škole sa uskutočňuje priama komunikácia medzi učiteľmi a žiakmi, s otvoreným vyjadrovaním emócií a pocitov, otvorenosť a konfrontácia pri predkladaní návrhov, pripomienok, myšlienok a spolupráca pri riešení problémových situácií. Vzťahy medzi učiteľmi navzájom, ale aj medzi učiteľmi a žiakmi či učiteľmi a rodičmi sú založené na vzájomnej spolupráci a partnerstve.

Pre pozitívnu školu je charakteristická atmosféra dôvery, priateľstva, otvorenosti, konfrontácie, neformálnosti a blízkosti. Pozitívna škola toleruje rôznorodosť a podporuje heterogenitu nápadov, návrhov, riešení a rôznorodosť pedagogických aplikácií, robenie vecí po novom, aj radikálnym spôsobom, chyby sa tu berú ako súčasť experimentu a aj z týchto skúseností sa učiteľ učí. A vedenie školy robí rozhodnutia týkajúce sa školy a výchovno-vzdelávacieho procesu až potom, ako prediskutuje možné návrhy riešení so všetkými účastníkmi, teda nielen všetkými učiteľmi, ale aj žiakmi.

Princíp kompetencií - zdôrazňuje skutočnosť, že v edukácii sa kladie dôraz nielen na kognitívny rozvoj žiakov a osvojenie si požadovaných vedomostí, zručností a návykov, teda na ich odbornú kompetenciu, ale aj na sociálny a emocionálny vývin, sociálne a emocionálne kompetencie, tak potrebné pre správne fungovanie medzi ľuďmi.

Je všeobecne známe, že najmä sociálne zručnosti sú v školskom prostredí mimoriadne dôležité, pretože sa spolupodieľajú na celkovom dobrom fungovaní žiakov v škole, na ich schopnosti pracovať tímovo a samo-

statne riešiť problémy, otvorene vyjadrovať svoje pocity a názory, mať pozitívny postoj k sebe samému a ľuďom okolo seba, klásť otázky a argumentovať a sekundárne majú odraz aj na ich školskej výkonnosti a školskej úspešnosti.

Skúsenosti potvrdzujú, že žiaci, ktorí disponujú nízkou úrovňou sociálnej kompetencie a sociálnych zručností, majú v škole častejšie problémy v správaní s negatívnym odrazom na ich postoj ku škole, k učeniu, k učiteľom a následne aj problémy v učení.

V rámci sociálno-emocionálneho rozvoja je potrebné oveľa viac sa sústrediť na doteraz opomínané kompetencie, ako napr. altruizmus, filantropia, tímová kooperácia, sebadôvera, dôvera v iných, zvládanie záťaže, riešenie konfliktov a kríz, zodpovednosť, solidarita, spiritualita.

Princíp kreativity - je princíp, ktorý kladie dôraz na rozvíjanie tvorivosti a tvorivého myslenia žiakov. Vyžaduje identifikáciu ich individuálnych schopností, nadania, talentu, ktoré je nevyhnutné v edukácii ďalej systematicky rozvíjať. Pozitívna psychológia umiestňuje tvorivosť medzi najvyššie kompetencie, ktoré sa dajú uplatniť v edukačnom procese, rovnako ako pri seba výchove, sebarozvoji (Zelina, 2014). Pozitívna škola predpokladá, že každé dieťa je v niečom nadané a talentované a že práve nájdením a rozvíjaním týchto špecifických schopností sa podarí zvýšiť jeho sebavedomie, sebadôveru, nájsť si miesto v triednom kolektíve, uspieť, smerovať k budúcej profesii a i.

Princíp kariéry - znamená poskytovať systematickú a kvalifikovanú pomoc pri rozhodovaní a voľbe povolania žiakov v súlade s ich osobnostnými predpokladmi ako aj požiadavkami trhu práce.

Adekvátna voľba školy, študijného alebo učebného odboru a profesie je ďalšou oblasťou, ktorá si vyžaduje intenzívnu spoluprácu a vzájomnú koordináciu činnosti triednych učiteľov, výchovného poradcu a školského psychológa spolu so žiakmi a ich rodičmi. Všetkých týchto zainteresovaných na rozhodovaní a správnej voľbe povolania mladých ľudí spája spoločný cieľ, a to optimálne zladit' záujmy a preferencie žiakov a ich osobné predpoklady pre zvolené povolanie s aktuálnymi

požiadavkami trhu práce a spoločenskej praxe, ponukou profesií tak, aby profitoval ako sám človek, tak aj spoločnosť.

Pri zmene školy na pozitívnu školu a pri zlepšovaní jej kvality sa predpokladá postupne prejsť z kvantitatívnych kritérií posudzovania kvality školy, ktoré sú aj v súčasnosti stále v popredí záujmu školských orgánov, inštitúcií aj manažmentu väčšiny škôl (školská úspešnosť, prospech, známky, súťaže, olympiády, využívanie interaktívnych tabúl) na kritériá kvalitatívne a oveľa výraznejšie a systematickejšie pracovať na sociálnej psychológii školy, teda na zlepšovaní sociálnej klímy a sociálnej atmosféry v škole, na medzil'udských vzťahoch v škole, v rámci nich na vzťahoch manažmentu školy s podriadenými, na vzťahoch v učiteľskom zbore, na vzájomných vzťahoch a kontaktoch pedagogických a odborných zamestnancov školy, vzťahoch učiteľov s rodičmi žiakov a prirodzene na sociálnych vzťahoch v rámci tried, ročníkov a skupín a aj tým prispievať k lepšej spokojnosti žiakov a pracovníkov školy, ich väčšej pohode v škole, školskému well-being.

Pozitívna psychológia v škole vyžaduje budovať na školách multidisciplinárne tímy odborníkov (zložené z učiteľov, školských psychológov, špeciálnych pedagógov, logopédov, asistentov učiteľa a ďalších odborníkov stojacimi mimo školu, ale spolupracujúcich so školou z iných rezortov (napr. zo zdravotníckeho alebo sociálneho rezortu – psychiatrom, lekárom, sociálnym pracovníkom) na vytváraní bezpečného, podporujúceho, podnecujúceho pozitívneho školského prostredia a školy so staronovým heslom „zdravá a pozitívna škola“.

Pozitívna tímová spolupráca ďalej vyžaduje kvalitné sociálne kompetencie participantov. Je preto potrebné aj naďalej realizovať tréningy 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, tiež k empatii a kongruencii, k používaniu adekvátnych spôsobov správania a reagovania vyplývajúcich z pozitívnych trendov.

Nový trend v škole vyžaduje ešte intenzívnejšie uprednostniť primárnu prevenciu a klásť dôraz na prípravu a realizáciu krátkodobých, stredne

dlhých, ale aj dlhodobých preventívnych programov (zameraných, napr. na rozvíjanie asertivity, empatie, prosociálnosti, na efektívne riešenie konfliktov v triedach, zvládanie stresu a kríz a spomínanú toleranciu) a vyčleniť im v rozvrhu čas na ich realizáciu.

Pozitívna škola a s ňou spätá pohoda, šťastie, well-being v škole a v triedach počíta tiež s položením dôrazu na jav tolerancie k psychickým, fyzickým, kultúrnym, sociálnym, národnostným, etnickým, náboženským odlišnostiam v školách, čo je aktuálnym novodobým javom v Európe aj v Slovenskej republike a vhodnými formami pripraviť žiakov a pracovníkov školy, ale aj rodičov žiakov na príchod detí z iných kultúr do našich škôl, na ich kvalitnú adjustáciu, s tým spojené prekonávanie predsudkov, stereotypov u našich žiakov, rodičov a učiteľov.

Aplikácia pozitívnej psychológie v škole znamená tiež venovať pozornosť hľadaniu iných efektívnejších stratégií na riešenie novodobých sociálno-patologických javov (kyberšikana, nelátkové závislosti, intolerancia, rasizmus, šikanovanie učiteľov, apatia a strata zmyslu života žiakov) častejšou debatou s deťmi o týchto problémoch, priblížením autentických príbehov, filmami, divadelnými predstaveniami orientovaných na mladých, odbornými rozhovormi s expertmi z rôznych oblastí života, debatou s ľuďmi, ktorí si takýmito patologickými aktivitami prešli.

Pozitívna psychológia aplikovaná v škole kladie dôraz na identifikáciu silných stránok jedinca (žiaka aj učiteľa), jeho pozitívnych schopností, osobnostných vlastností, zručností, nadania a talentu, napr. aj prostredníctvom krátkodobých tréningov sociálno-emocionálnych zručností, pozitívnych copingových stratégií, zvládania záťaží, ale aj prostredníctvom debát, workshopov na vybrané naliehavé témy súčasnosti, a i.

Nová stratégia pozitívnej psychológie v škole upriamuje pozornosť aj na kvalitu života, životnú spokojnosť, sebaaktualizáciu a seberealizáciu jedincov v súčasnosti, ale aj v ich budúcnosti, a tým sa do popredia dostáva kvalitné kariérové poradenstvo určené žiakom a študentom pri prvej a druhej smerovej voľbe povolania - v spolupráci s výchovným

poradcom, školským psychológom, najmä pre správny výber profesie, efektívnu diagnostiku a odhalenie pozitívnych osobnostných kvalít, profesijných záujmov, všeobecných aj špecifických intelektových schopností, osobnostných vlastností, výkonovej motivácie, aspirácií žiakov a i. S kvalitou života a s duševným zdravím úzko súvisí aj intenzívnejšia psychologická príprava mladých ľudí na dobré partnerstvo, manželstvo a rodičovstvo, ktorá v našich školách stagnuje, na zvládanie prípadných problémov v pároch pozitívnymi prostriedkami, do ktorej sa môže tiež multidisciplinárny tím odborníkov zapojiť. Dôraz na silné stránky jedincov a skupín či komunit, v ktorých sa mladí ľudia pohybujú, predpokladá tiež oveľa intenzívnejšiu psychologickú prácu a zameranie psychologických služieb na ich rodiny, rodičov, aj na širšie rodinné prostredie, čo vyžaduje každodennú spoluprácu s rodičmi pri výchove detí, pri zmene ich správania, výsledkov učenia či voľbe profesie.

Pozitívna psychológia vstupuje aj do procesu inklúzie a inkluzívneho vzdelávania v školách, ktorá prináša do školy a do procesu edukácie veľa problémov psychologickéj povahy (napr. postoje učiteľov k hendikepovaným deťom v bežných školách, postoje rodičov a detí, zmena tlaku na učebný výkon meraný známkami, na diferenciaciu a individualizáciu výučby, na prítomnosť asistentov učiteľa v triedach a i.). V pozitívnej inkluzívnej škole nie je žiak s hendikepom len jednoducho prítomný v triede a sedí tam, ale je zakomponovaný do aktivít a činností triedy, akceptovaný svojimi spolužiakmi a učiteľmi, dostáva pochvaly, zažíva úspech, dostáva spätnú väzbu, v čom je aj on dobrý, kde má aj on svoje silné stránky osobnosti, rozvíja si pozitívny obraz o sebe, svoju sebaistotu a sebadôveru. Takejto škole sa darí zakomponovať všetkých žiakov do jedného triedneho tímu, kde sa vzájomne berú, akceptujú, tolerujú a kde deti so špeciálnymi potrebami nie sú outsidermi, či nebudaj šikanované ostatnými.

ZÁVER

Postupná aplikácia pozitívnej psychológie v školách je prvým a rozhodujúcim krokom smerujúcim k permanentnému procesu pozitivizácie našich škôl, a to najmä svojim dôrazom na zdravú osobnosť a nie na diagnózu choroby, a tiež na vytvorenie zdravej študijnej atmosféry v školách a pozitívnej sociálnej dynamiky, dobrých medziľudských vzťahov a priaznivej sociálnej klímy v triedach a v učiteľskom zbore.

Základným cieľom je naučiť žiakov lepšie poznať seba samých, utvárať si správny obraz o sebe, pozitívne meniť svoje správanie vo vzťahu k iným osobám okolo seba. Ide tiež viac o poskytovanie si vzájomnej dôvery a podpory, o ocenenie schopností a názorov iných, o pomoc iným, o podporu a rozvíjanie solidarity, altruizmu, filantropie, a i.

Aplikáciou pozitívnej psychológie v škole dochádza k zmene pohľadu na dieťa – do popredia sa dostávajú silné stránky dieťaťa a ich ďalší rozvoj, nie to, čo nevie, v čom je slabé, čo sa mu nedarí, ale to, v čom je dobré, čo mu ide, kde má perspektívy rozvoja.

LITERATÚRA

GAJDOŠOVÁ, E. 2015. *Školská psychológia a školský psychológ v 21.storočí*. 1.vyd. Žilina: Eurokódex. ISBN9788081550560.

KŘIVOHLAVÝ, J. 2004. *Pozitivní psychologie*. Praha: Portál.

MAREŠ, J. 2001. *Pozitivní psychologie: důvod k zamyšlení i výzva*. Československá psychologie, 45, 2, s.97-117.

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

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

SLEZÁČKOVÁ, A. 2010. *Pozitivní psychologie – věda nejen o štěstí*. E-Psychologie (online) (Elektronický časopis ČMPS), roč. 4, č. 3, s. 55 - 70. Dostupné z: <http://e-psycholog.eu/pdf/slezackova.pdf>

SELIGMAN, M.E. P., STEEN, T., PARK, N. a C. PETERSON. 2005. *Positive Psychology Progress: Empirical Validation of Interventions*. Am Psychol, 60 (5), 420-421.

SELIGMAN, M. E. P., RANDAL, M. E., GILLHAM, J., REIVICH, K. a M. LINKINS. 2009. *Positive education: positive psychology and classroom interventions*. Oxford Review of Education, 35,3,293-311.

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

Prof. PhDr. Eva Gajdošová, PhD.

Ústav školskej a pracovnej psychológie

Fakulta psychológie

Paneurópska vysoká škola v Bratislave

Tomášikova 20

82102 Bratislava

3 JE NUTNÁ ZMENA UMELECKEJ PEDAGOGIKY? Education of artists should change?

ERICH MISTRÍK

Pedagogická fakulta

Univerzita Komenského v Bratislave

Abstrakt: Literatúra o umeleckej pedagogike je stále v zárodočnom štádiu a obmedzuje sa na interpretáciu konkrétnych postupov pri výchove umelcov. Text poukazuje na základné rámce, v ktorých je možné reflektovať moderný proces výchovy umelcov. Zdôvodňuje, že zmeny v súčasnom umení menia aj ciele a metódy prípravy umelcov, ktoré sa pravdepodobne otvoria všeobecným procesom estetizácie.

Kľúčové slová: výchova umelcov, umelecké akadémie, umelecká tvorba, estetizácia, každodennosť.

Abstract: Theorizing on education of artists has still been limited to interpretations of specific processes used in the education. The paper shows basic directions in which future education of artists could have been considered. Continual changes in current art provoke changes in goals and methods of education of artists. The education will probably not limit itself to works of art production only but it will open up to broad and common processes of aestheticization.

Key words: education of artists, art academy, creative process, aestheticization, everyday life.

CHARAKTER UMELECKÝCH AKADEMÍÍ

Výchova umelcov prebieha v Európe viac storočí na špecializovaných inštitúciách bežne nazývaných umelecké akadémie. Dnes jestvuje v Európe i na Slovensku prevažne model výtvarných, hudobných, divadelných a filmových akadémii s rôznymi odnožami – fotografická a podobne. Je to však moderný model, v histórii výchovy umelcov nefungoval vždy.

Termín akadémia znamenal pôvodne spoločenstvá alebo inštitúcie povolane pestovať filozofiu, vedy, umenie i vkus svojich členov (napríklad Platónska Akadémia bol priestor olivového hája, v ktorom Platón vyučoval, v renesancii to bol akýkoľvek filozofický alebo literárny krúžok). V stredoveku a ranom novoveku sa príprava umelcov obmedzovala na prípravu v rámci remeselníckych cechov – v podstate išlo o kombináciu „intenzívneho technického tréningu“ a „imitácie majstra jeho asistentom“ (Efland, 1990, s. 23). Nepoužívali ani termín akadémia, ani v cechoch nerozmýšľali vo vzdelávacích kategóriách. Prípravu na umelecké remeslo chápali ako odovzdávanie skúseností ďalším generáciám.

Od 16. - 17. storočia sa termín akadémia začal viazať na učilištia sekundárneho a post-sekundárneho typu vychovávajúce umelcov. Prvou inštitúciou, ktorú možno považovať za učilište zamerané na výchovu umelcov, bola Accademia e compagna delle arti del disegno vo Florencii (vznikla v roku 1563). Fungovala viac-menej na cechovom princípe a na vzťahu majster-učeň, aj keď sa snažila o širšie vzdelávanie svojich učňov, napr. v anatómii.

Skutočnou umeleckou akadémiou v modernom ponímaní bola až Académie royal de peinture et de sculpture, ktorá vznikla v Paríži v roku 1648 a stala sa modelom pre budovanie podobných škôl v celej Európe. Chcela sa odlíšiť od remeselníckych cechov a zdôrazňovala intelektuálny aspekt tvorby a vyučovali na nej umelci. Na škole sa pracovalo systémom škíc, ktoré boli pre študentov záväzné pri vytváraní výsledného diela. Študenti dostali široko založené inštrukcie v kresbe, maľbe, sochárstve, architektúre, grafike i dizajne, ako aj v niečom, čo by sme dnes nazvali dejinami umenia, ale vtedy išlo o detailné štúdium diel starých majstrov.

Ďalším prelomom bol vznik Royal Academy v Londýne (roku 1768), ktorá sa stala základom pre šírenie neoklasicistického umeleckého vkusu. Výchova umelcov sa plne podriaďovala snahe o šírenie určitého umeleckého ideálu.

Dnešné západné výtvarné akadémie síce uprednostňujú technické zručnosti, dôkladnú znalosť materiálu a umeleckých technológií, ale obsahujú aj systematickú výučbu dejín umenia (hlavne konkrétneho umeleckého druhu), neraz aj širšie humanitné vzdelávanie (filozofiu, dejiny kultúry, estetiku a pod.).

Výučba hudby má dlhšiu tradíciu. Prvý náznak systematickej výučby hudobných umelcov (v tomto prípade spevákov) možno nájsť v Schole cantorum, ktorú v Ríme založil pápež Gregor Veľký (6. storočie). Pokračovala síce v dovtedajšej tradícii chrámových zborov, ale snažila sa o systematickú prípravu tak, aby sa zároveň šíril jeden spevácky a hudobný štýl (tzv. gregoriánsky chorál).

Stredoveké hudobné učilišťa sa zameriavali na chrámovú hudbu. V spise *Admonitio generalis* (pripísaný Karolovi Veľkému) sa píše: „Mala by existovať škola pre chlapcov, ktorí vedia čítať [Treba učiť – EM] žalmy, notáciu, spevy, aritmetiku a gramatiku vo všetkých kláštoroch a biskupstvách“ (Music education, 2008, s. 28). Skutočnou hudobnou akadémiou bolo až Conservatorio di Santa Maria di Lorento v Neapole (roku 1537). Bola to sekulárna škola, zamerala sa na rozvoj nereligioznej, svetskej hudby. Neskoršia Académie royal de musique založená v roku 1699 v Paríži sa tiež orientovala na prípravu hudobníkov pre svetскую hudbu. Nemala však vzdelávacie ciele, bola viac umeleckou inštitúciou (operou), ktorá iba pripravovala umelcov pre vlastné produkcie.

Literárne akadémie sú novovekým produktom, v podstate existujú len v poslednom storočí v ruskej vysokoškolskej tradícii. Niečím podobným sú kurzy tvorivého písania v anglosaskej tradícii, tie však považujú prípravu umelcov za vedľajší efekt svojich kurzov.

Prvé výtvarné a hudobné učilišťa mali jasné ciele, a to podporovať a šíriť určitý vkus a štýl. Študenti (čo boli pôvodne učni u majstrov maliarov, kovotepcov, sochárov, u vedúcich chóru) si mali osvojovať štýl a technic-

ké zručnosti svojho majstra, preto vo výtvarných remeslách často pracovali aj priamo na dielach majstra. Nešlo o skutočné umelecké akadémie, ale tieto inštitúcie zabezpečovali odovzdávanie skúseností v rámci remeselného cechu.

Princíp nasledovania majstra a určitého štýlu sa udržal dost' dlho a do dôsledkov ho doviedli parížska Académie royal de peinture et de sculpture i londýnska Royal Academy, ktoré oficiálne sankcionovali ortodoxiu umeleckého a estetického vkusu.¹ Svoje ciele dosahovali kopírovaním starých majstrov alebo presným kopírovaním prírody. Reakciou bolo okrem iného aj zrušenie parížskej akadémie (roku 1793) a jej obnovenie pod menom Académie des beaux-arts (roku 1816).

Centrom odporu proti klasickým a klasicistickým akadémiám sa stal romantizmus so svojou predstavou, že človek sa umelcom (géniom) narodí a žiadne školenie nemôže jeho talent d'alej rozvinúť ani pokaziť. Génius sa podľa týchto predstáv prejaví vždy, bez ohľadu na vonkajšie vplyvy, pričom sa prejaví len spôsobom sebe vlastným, aký sa nemôže od nikoho naučiť. Vytvára nové pravidlá, ktoré môžeme spätne v jeho diele nájsť, ale pri tvorbe ho nemôžu žiadne pravidlá zväzovať. Podľa I. Kanta génius tvorí pravidlá rovnako prirodzene, ako si ich vytvára príroda.

System umeleckého školstva dostal v romantizme vážnu trhlinu, ktorú ešte viac rozširovala umelecká tvorba druhej polovice 19. storočia rozbiehajúca existujúcu tradíciu.

Dnešné umelecké akadémie v Európe i na Slovensku fungujú ako kompromis medzi pôvodným remeselníckym združením a romantickým individualizmom. Nie sú presvedčené o existencii jedného veľkého štýlu, ku ktorému by mali umelcov viesť, prevláda v nich veľká liberálnosť vkusu.² Ortodoxné, oficiálne sankcionované metódy výchovy sa zamenili

¹ Tu sú korene hanlivého významu slova akademizmus.

² Len v bývalých komunistických krajinách istý čas jednoznačne preferovali jediný štýl – socialistický realizmus.

³ Snahy o korekcie extrémnych výkonov stále viac ustupujú, pretože vývin umenia a pôstýdnlkostarostičkykardklajénáčtréistiečposjapromóžňfupgesarbukli jediný štýl – socialistický realizmus.

za viac-menej intuitívne, ktoré rešpektujú zvláštnosti študentovho talentu. Školy predpokladajú, že na akadémii prichádza talentovaná osobnosť s určitými vrodenými vlohami, alebo so všeobecnými tvorivými schopnosťami, ktoré u nej rozvinulo rodinné prostredie spolu s nižšími škola-
mi. Umelecká škola potom z neho vychováva špecialistu pre niektoré umenie. Je schopná už len korigovať extrémne prípady umeleckého vi-
denia u svojich žiakov.³ Súčasne sa škola cíti povolaná vštepiť budúcemu
umelcovi určitú technickú, remeselnú úroveň tak, aby ovládol klasické i
najnovšie umelecké techniky. Často poskytuje svojim študentom aj
orientáciu v doterajšom umeleckom vývoji.

Taká podoba umeleckých akadémií je špecifikom euroatlantického kul-
túrneho okruhu. V iných kultúrach sa podobný systém výchovy nerozvi-
nul a bol tam prinesený z Európy. Systém moderných umeleckých aka-
demií nefungoval ani v tradičných a v ľudových kultúrach Európy.

V nich sa umelecké zručnosti odovzdávali ústne a živelne z generácie na
generáciu. Funguje to tam, kde kultúra vzniká kolektívne, kde nejestvuje
tak výrazne individualizovaná umelecká tvorba ako v Európe. V týchto
kultúrach sa umelecké povolania väčšinou dedia a prechádzajú z otca na
syna⁴. Umelecká výchova je organizovaná viac-menej súkromne (až ro-
dinne). Nejestvuje preto pochopiteľne ani učebný plán a učiteľ-majster
sa nezamýšľa ani nad metódami svojej výučby, ani nad problémami vše-
obecného vzdelania.

Skutočnosť, že v takomto systéme je to výchova v rámci jednej rodiny
alebo v rámci úzkeho okruhu známych, spôsobuje, že medzi žiakom a
majstrom vzniká intímny vzťah, v ktorom žiak silno dôveruje svojmu

³ *Snahy o korekcie extrémnych výkonov stále viac ustupujú, pretože vývin umenia posledného storočia ukázal, že extrémne postupy môžu fungovať ako podnetné umelecké experimenty.*

⁴ *Pretože ide o kultúry fungujúce na tradičnej mužsko-ženskej del'be práce, ide spravidla o otca a syna. Ako uvádza H. Hickman „žena ako hudobníčka z povolania (zväčša ako hráčka) sa spomína až od roku 1600“ (Hickmann 1961, cit. podľa Krbaťa, 2008, s. 30).*

majstrovi. Hlavný úspech majstra je založený na sile jeho osobnosti. Vedie svojho žiaka k dokonalosti a sám je stredobodom tohto procesu.

CIELE UMELECKEJ PEDAGOGIKY A REALITA UMENIA

Postupy umeleckej výchovy vychádzajú z predstavy, že študent (žiak, učeň) má určité predpoklady stať sa umelcom a že je vychovateľný.

Problémom je fakt, že ktorý zo študentov sa stane umelcom, zistíme až vtedy, keď sa umelcom stane – teda až po absolvovaní umeleckej akadémie. Umelecký talent je len potenciou vytvárať v budúcnosti určité umelecké diela. Umelecké akadémie predpokladajú, že študenta treba vychovávať k určitému umeleckému druhu. „Neexistuje žiaden talent osebe, ale vždy len na niečo, pre niečo“ (Symes, 1983, s. 85). Talent jestvuje teda len ako nerealizovaná možnosť a nemožno ju poznávať len z nej samej. Aby sme zistili, či je niekto niečoho schopný, musí to niečo vykonať - bez činu je schopnosť len predpokladom. Až skutočný čin potvrdí schopnosť k činu („Ab esse ad posse valet illatio.“ Götz, 1981, s. 299). Talentovanosť jedinca pre umeleckú tvorbu spoznáme teda definitívne až spätne, keď schopnosť už prechádza do umeleckej činnosti.

Tento rozpor vo výchove umelca nemôžu umelecké akadémie prekonať, preto sa ich programy musia tvoriť na základe predpokladaného vývinu študentov (žiakov, učňov).

V histórii výchovy umelcov si rôzne inštitúcie kládli tri hlavné ciele: nájsť človeka, ktorý má (určité) predpoklady pre prácu v danom umeleckom druhu (pre spev, pre zlatníctvo, pre tesanie do kameňa a dreva a pod.) a rozvíjať ich; rozvíjať u tohto človeka pochopenie a rešpekt k jestvujúcemu umeleckému štýlu (slohu); v moderných akadémiách sa pripojil tretí cieľ – podnecovať u človeka imagináciu, aby bol schopný produkovať originálne umelecké obrazy (sebavyjadrenie).

Tieto predstavy mali ďalekosiahle dôsledky pre prípravu umelcov, pre ciele, pre štruktúru aj pre postupy vo výchove umelcov.

Ciele umeleckej pedagogiky vyplývali z dobového názoru na podobu a funkcie umenia. Táto predstava sa v euroatlantickom okruhu vyvíjala od predstavy o umení ako remesle, cez predstavu o napĺňaní umeleckého ideálu až po predstavu o individuálnom sebavyjadrení.

Ak sa umenie považovalo za viac-menej remeselnú prácu, bolo potrebné, aby učeň nasledoval svojho majstra a kopíroval jeho tvorivé postupy (systém umeleckých cechov až do raného novoveku). Ako uvádza W. van Damme, „umelci“ v tradičných spoločnostiach nezískavali žiadne špeciálne „umelecké“ školenie, len tréning v praktických zručnostiach nevyhnutných pre tvorbu. Popritom sa „žiadna pozornosť nevenovala formulovaniu estetických princípov“ (Van Damme, 1996, s. 189). Slovo umelci sme dali do úvodzoviek preto, lebo v paleolitických spoločnostiach a v spoločnostiach pred vznikom civilizácie to neboli umelci v našom chápaní, ale skôr „rituálni funkcionári, ktorí využívali zmenené stavy mysle“ (Lewis-Williams, 2007, s. 251). Rovnako aj v európskych tradičných spoločnostiach sa väčšinou zo spoločnosti nevyčleňovali, nechápali sa ako osobnosti so špeciálnym poslaním.

Ak sa za umeleckú tvorbu považovalo nasledovanie, resp. dosahovanie estetického ideálu doby, bolo potrebné, aby učeň nasledoval vládnuce normy (umelecké akadémie od renesancie po neoklasicizmus). „Umelec sa mal opierať o slovník foriem a bola to skôr znalosť tohto slovníka ako znalosť vecí, ktoré odlišovala zručného umelca od neumelca“ (Gombrich, 1977, s. 247).

Pretože tento „slovník foriem“ sa väčšinou obmedzoval na jeden umelecký druh, príprava umelcov sa stále viac orientovala práve naň. Dokonca sa pod záštitou UNESCO v roku 1992 skonštatovalo, že na umeleckých akadémiách sme boli svedkami stále užšej špecializácie, čo už škodí zdravému vývoju umeleckého talentu (European symposium..., 1992, s. 231). Umelecká pedagogika sa len ťažko mohla rozvíjať ako celok, didaktické postupy úvahy sa príliš úzko viazali na určité umelecké vyjadrovanie prostriedky a technológie.

Keď sa zasa v Európe začalo umenie považovať za originálne sebavyjadrenie umelcových predstáv, stalo sa potrebným, aby škola podporovala

jeho umeleckú individualitu (umelecké akadémie a ateliéry od romanizmu podnes). Umelec sa začal považovať za génia a v poslednom storočí sa oveľa častejšie opakujú mýty o objavení umelca. Akoby sa umelci „zjavovali“ a ich objavenie bolo náhlym „odkrytím talentu“ (Kris-Kurz, 2008, s. 40). Zriedka sa v tejto mytológii objavuje motív sústredenej a dlhodobej práce na vlastných zručnostiach umelca.

Napriek umelcovej „genialite“ sa umelecké akadémie orientujú prevažne na európsku umeleckú tradíciu, takže tieto školy sa „príliš často stávajú priestorom pre študentov s podobným demografickým pozadím, s podobnými perspektívami, skúsenosťami, triednymi hodnotami. V dôsledku toho potom spoločne produkujú podobné umelecké diela založené na eurocentrickej umeleckej tradícii“ (Gaskins, 2017, bez stránkovania).

Doterajšie predstavy o umení, o umelcovi a o umeleckej pedagogike boli kanonickými predstavami – vychádzali z predstavy o umeleckom kánone, ktorý vládol v danej dobe (remeslo, štýl, sebvýjadrenie). Tento kánon však podľa T. Smitha dosiahol svoje hranice – bol konzervatívny, eurocentrický a v jeho pozadí bola moc kultúrnych inštitúcií (Smith, 2009, s. 253). Súčasné umenie (= cca od záveru 20. storočia) funguje na iných princípoch.

Rozpadla sa predstava o izolovanom umeleckom diele ako ciele umeleckej tvorby „vi-à-vis pórovitým formám umeleckej praxe, ktorá sa rozširuje do sveta sociálnych a politických vzťahov“ (Defining contemporary art, 2011, s. 463). Umelecké dielo už neexistuje ako „forma imaginárnej reality, ale v skutočnosti ako spôsob života a model ľudskej aktivity v rámci existujúcej skutočnosti“ (Bourriaud, 2009, s. 11). „Typickou formou súčasného umenia je inštalácia, udalosť s účasťou divákov a interakcie človeka s technológiami“ (Smith, 2009, s. 195). Umenie sa presúva do ulíc a do virtuálnej reality. Pri rozvoji inteligentných telefónov s kvalitnou fotografickou technikou, pri rozvoji Instagramu, SnapChatu, Pinterestu, pri „vynáleze“ Google Poetics, pri zlacňovaní technológií na umeleckú produkciu alebo postprodukciiu sa každý stáva potenciálnym umelcom.

Uvažovanie o zmenách v umení ešte posilňujú výsledky evolučnej biológie, evolučnej estetiky a neurovedy, ktoré potvrdzujú, že samostatne a izolovane existujúci artefakt, ktorý má v spoločnosti fungovať ako umelecké dielo, je krátkodobou historickou epizódou – také umenie sa vyvinulo len v európskej kultúre na záver stredoveku.

Výskumy E. Dissanayake, G. G. Starr, D. Lewis-Williamsa a ďalších ukazujú, že umenie sprevádzalo ľudské spoločnosti od začiatku vývinu druhu homo sapiens, že symbolická aktivita je nevyhnutnou súčasťou evolúcie. Prebiehajú diskusie, či je umenie vedľajším produktom evolúcie (S. Pinker), či je nástrojom sexuálnej selekcie (G. Miller), či je slepou uličkou evolúcie (S. J. Gould), či je technológiou mysle (A. D. Patel), či je kognitívnu hrou s informačnými vzorcami (B. Boyd) a pod. Pri všetkých vysvetleniach je však isté, že umelecké aktivity a ich výsledky sa objavovali ako prvé výhonky kultúry v hlbokom praveku a sprevádzali všetky ľudské spoločnosti (s protoestetickým, kvázisymbolickým správaním u homo neanderthalensis a dokonca u vyšších primátov).

Homo sapiens je „homo aestheticus“ (E. Dissanayake, 1995). Človek bol esteticky činný vždy a všade. Izolovaná umelecká tvorba je len jedným z výhonkov estetizačnej aktivity, pretože sa mení naša predstava o zmysle a postavení umenia v spoločnosti, stojíme dnes pravdepodobne pred prelomom v umeleckej pedagogike.

ZMENA UMELECKEJ PEDAGOGIKY?

Ak nemožno oddeliť umeleckú tvorbu od iných estetických situácií v živote, tak nemožno ani umelecké schopnosti vyčleniť ako unikátne schopnosti génia, nemožno oddeliť schopnosti pre umeleckú tvorbu od schopností estetizovať priestor, ľudské telo, životné situácie.

Na tomto základe sa možno postupne stratí striktné oddelenie neumeleckej estetickej výchovy a špecializovanej umeleckej výchovy.

Bolo by veľmi odvážne tvrdiť, že sa vo vysoko špecializovanej deľbe práce, aká funguje v súčasnom svete, stratí umelecká tvorba ako samostatná

činnosť, teda že spoločnosť prestane podporovať špecializovanú umeleckú výchovu v špecializovaných inštitúciách. Skôr však možno predpokladať prienik metód umeleckej a estetickej výchovy.

Metódy umeleckej výchovy sa napriek zmene cieľov v histórii zásadne nemenili. Pri analýze sylabov súčasných umeleckých akadémií zistíme, že obsahujú relatívne podrobné opisy technologických postupov a materiálov, ktoré si majú budúci umelci osvojiť. Cieľom je – v zmysle snahy o originálne sebvýjadrenie – aby bol študent na záver štúdia schopný materializovať svoje umelecké predstavy a pocity. To nie je možné bez dokonalého zvládnutia umeleckých prostriedkov a techník, takže dôležitým cieľom umeleckých akadémií je sprístupniť študentom maximálnu možnú šírku umeleckých prostriedkov a prehľbovať schopnosti (i zručnosti) pre prácu s nimi. Zámer takto vychovávať a viesť talentovaných študentov je na umeleckých akadémiách výrazne preferovaný, dokonca v niektorých prípadoch, akoby sa umelecká výchova redukovala len na ovládnutie základných umeleckých zručností.

V sylaboch sa často objavujú tvrdenia o osvojení si určitého štýlu študentom, resp. o budovaní svojho vlastného štýlu, o osvojení si kultúrnej tradície a pod. Je to v podstate rozšírenie zručností a schopností pracovať s technológiami, pretože sa tu predpisuje schopnosť pracovať „na úrovni doby“.

Popri dosť presných opisoch materiálov a technológií, ktoré majú budúci umelci zvládnuť, obsahujú študijné plány umeleckých akadémií v euroatlantickom okruhu všeobecnejšie tvrdenia o zvládnutí kultúrnej histórie a dejín umenia.

Premena umeleckého talentu na umelca je takým individuálnym procesom, že nie je jednoduché vyčleniť fázy tohto procesu. Jeden z veľmi zriedkavých pokusov urobil Burnett M. Hobgood vo svojej staršej štúdii (Hobgood, 1987). Podľa B. M. Hobgooda príprava umelca prebieha v štyroch štádiách:

Prvá fáza vývoja umeleckého talentu na umeleckej akadémii – imitačná – uvádza študenta do problematiky umeleckých materiálov a techník.

Študent získava o nich základný prehľad, rozvíja si základné zručnosti pre prácu s nimi.

V druhej fáze – v uvedomovacej – vedie majster svojho študenta k tomu, aby si začal uvedomovať doterajšiu tendenciu k imitácii. Začína sa tvorba základných umeleckých obrazov v danom materiáli a danou technikou. Študent si začína uvedomovať svoje možnosti.

Tretia fáza, ktorú B. M. Hobgood nazýva produktívnou, sa zameriava na rozvoj umeleckej sebareflexie študenta. Talentovaný študent si v tejto fáze uvedomuje svoje hodnotové hierarchie a uvedomuje si vlastné umelecké aspirácie.

Poslednou fázou premeny talentu na umelca je tvorivá fáza, v ktorej sa talent stáva definitívne zodpovedný sám za seba, pozná svoje možnosti i obmedzenia a viac-menej presne vie, čo chce svojím umením dosiahnuť. Je schopný transformovať do materiálu svoje predstavy a zámery, vytvára originálne umelecké obrazy.

Táto schéma ukazuje výchovu umelca k takému procesu umeleckej tvorby, aký sa vyvinul v euroatlantickom kultúrnom okruhu – od zvládnutia techniky, cez prvé pokusy až po samostatnú tvorbu uzavretého umeleckého artefaktu. Originálneho, svojbytného, v kultúre relatívne izolovaného artefaktu.

Podľa spomenutých výskumov evolučnej estetiky sú však podobné, do seba uzavreté tvorivé procesy len hraničným prípadom estetizačných aktivít. Vzniká v nich zázračný svet, ktorý je izolovaný od každodenného života – aj od všeobecných estetizačných schopností človeka.

Ak umelecké akadémie pripravujú umelcov na tvorbu podobných izolovaných artefaktov, de facto ich vylučujú z hlavného prúdu estetizácie, ktorá sprevádza ľudskú kultúru od začiatkov, nútiť tvoriť tak, ako konštatoval W. Welsch – z ničoho, ako kresťanský boh (Welsch, 2013, s. 17-19). Taký prístup protirečí súčasnej umeleckej tvorbe. Súčasný „umelec sa snaží intervenovať v kontexte, meniť to, čo je poruke, alebo produkovať náhodné a prchavé veci“ (Welsch, 2013, s. 25 - 26). Tvorivá aktivita umelca sa stáva súčasťou životného prostredia, každodenného života jeho okolia – dodajme, že sa stáva súčasťou všeobecného procesu estetizá-

cie životného prostredia a života človeka. Existuje preto súčasná umelecká tvorba aj vo forme tagov a graffiti na stenách, vo forme reklamných spotov, vo forme fotografií na Instagrame, vo forme grafického dizajnu, vo forme rituálov nových náboženských a magických praktík, vo forme populárnych komiksov a pod. Jej hranice sa rozširujú do celého životného prostredia človeka. Rozpadajú sa hranice hermeticky uzavretej sféry izolovaných a originálnych artefaktov, ktoré by vytvoril izolovaný umelecký génius.

Umelecká pedagogika, teda príprava umelcov v euroatlantickom umeleckom školstve – príprava na tvorbu izolovaných umeleckých artefaktov – sa dostala do slepej uličky. Je elitárska, lebo vychováva umelcov pre umelecky vzdelaných recipientov, čím prehľbuje sociálnu diferenciaciu, takže je aj nedemokratická. Cesta von zrejme vedie k prieniku cieľov a metód všeobecnej neumelekej estetickej výchovy s cieľmi a metódami umeleckých akadémií.

Hlavným cieľom neumelekej výchovy, je rozvoj schopností a zručností pre estetickú aktivitu, pre estetické formovanie sveta a každodenného prostredia – pre symbolizáciu, pre spredmetňovanie svojich predstáv, pre sebareflexiu človeka vo svojich výtvoroch.

Všeobecná estetická výchova sa na rozdiel od výchovy umelcov menej orientuje na tvorbu originálneho artefaktu. Dôležitejšie je pre ňu, aby človek-tvorca s pomocou estetických postupov reflektoval svet okolo seba a seba samého, preto proces reflexie (= proces estetizácie) ju zaujíma viac ako konečný výsledok.

Ak by sa umelecká pedagogika poučila z týchto postupov, mohla by budúcich umelcov pripravovať viac na to, aby svoje tvorivé procesy začlenili do každodenného života ako jeho súčasť, aby sa nesnažili vytvárať artefakty uzavreté do viac-menej izolovaného sveta umenia. Ak sa výchova umelcov zameria na prácu v každodennom svete, bude rešpektovať aj súčasné trendy v umení (ktoré už niekoľko desaťročí cieľavedome vychádzajú z uzavretého sveta elitného, „vysokého“ umenia), priblíži sa aj bežnej estetizácii, ktorá je súčasťou života každého človeka.

Z tohto predpokladu môžeme odvodiť dôsledky pre metódy prípravy umelcov na umeleckých akadémiách.

Znalosť dejín umenia je naďalej nevyhnutná, ale tieto dejiny sa musia začleniť do širšie chápaných dejín kultúrnych výkonov (vrátane, napr. obliekania, náboženských rituálov, spôsobov stravovania a pod.).

Rozvoj zručností pre umeleckú tvorbu nemôže zostať v ateliéroch. Ateliéry sú naďalej vhodné na experimentovanie s technológiami, ale samotná tvorba by sa mala odohrávať mimo nich, v živom priestore každodenného života. Nevyhnutné je vyviesť budúcich umelcov z priestorov akadémie do ruchu každodennosti – napr. maliarov do sveta dizajnu; sochárov do sveta ulíc, budov, parkov a turistických suvenírov; počítačových grafikov do sveta ikoniek, piktogramov a reklamy; budúcich básnikov do sveta sloganov, reklamy; budúcich architektov do sveta zariadení kuchýň; budúcich režisérov do sveta dedinských zábav; budúcich hercov do sveta rétoriky, do sveta prezentácií vo firmách alebo v školách... a pod.

Nie je to len „ekologický imperatív“ S. Gablikovej (1993), ktorá žiadala angažovanosť umenia k ekologickému správaniu človeka. Je to presun dôrazu v príprave umelcov z tvorby originálnych artefaktov na formovanie každodenného života.

Takýto presun môže priniesť ešte jeden dôležitý efekt, ktorý uvádzajú Wilson a Zamberlan (2017, s. 112 - 113). Do úzadia ustupuje individuálny umelec a do popredia sa dostáva kolektívna tvorba – komunikácia, spolupráca, interdisciplinárne interakcie a procesy. Tvorba sa z izolovaného laboratória (ateliéru) presúva do prevádzky bežného života. Ako tvorca už nefunguje individuálny génus, ale kolektívna inteligencia, nespolupracujú tu len umelci, ale aj laici i profesionáli z iných oblastí. Modelujú sa tak bežné životné situácie.

Na tom základe sa môžu upraviť aj metódy a formy umeleckej výchovy. Učebný plán nemôže byť postavený predmetovo podľa jednotlivých umeleckých materiálov, ani podľa tematiky umeleckej tvorby, ani podľa jednotlivých zložiek umeleckej tvorby, pretože by viedol k rozvoju jednotlivých študentových zručností. Komplexný rozvoj umeleckých schop-

ností študentov nastane vtedy, ak je učebný plán postavený nepredmetovo, tak, aby sa prepájali rôzne tvorivé skúsenosti študentov. Vhodné sú projektovo orientované učebné celky, čiže riešenie tvorivých problémov každodenného života – napr. ako zariadiť byt, čo je komplexná úloha, ktorá sa síce musí podriaďovať estetickým kritériám, ale musí vnímať život ľudí v tomto priestore, ich životné túžby, preferencie ich vkusu, ich medzil'udské vzťahy a pod.

Pri realizácii takto postavených učebných plánov je vhodné začať štúdium jednoduchými problémovými situáciami, ktoré sa týkajú len materiálu (v histórii umeleckých akadémií sa o niečo podstatné pokúsila škola Bauhaus v prvej polovici 20. storočia svojím „predkurzom“), pokračovať v druhej fáze umeleckej výchovy selekciou a prípravou množstva modelových tvorivých situácií (tak fungujú, napr. školy tvorivého písania v USA, alebo škola Filozofie pre deti M. Lippmana) a vo vyšších ročníkoch selekciou reálnych tvorivých situácií vychádzajúcich z reálneho života (takou je napríklad príprava študentskej inscenácie v školskom divadle hrajúcom pre verejnosť alebo inštalácia priestoru v obchodnom dome).

Ako všeobecné odporúčania pre pedagogický proces sa často vyčleňujú didaktické zásady. Ak by sme pomenovali podobné všeobecné odporúčania pre umeleckú pedagogiku (pre prípravu umelcov) v tej podobe, akú sme práve naznačili, boli by to tieto:

Obmedziť majstrovskú výchovu, čiže sústredenia študenta okolo aktivít jedného umelca-majstra. Ak by sa mala príprava umelcov meniť, tak majstrovská výchova by sa mala rezervovať len pre počiatočné štádiá výchovy. Vo vyšších štádiách by už mohla koncentrácia na majstra brzdiť vystupovanie „von“ z akadémie, z ateliéru.

Je pochopiteľné, že každá umelecká výchova musí prebiehať ako praktický proces, plný experimentovania a reálnej práce s technológiami. Pri zmene umeleckej pedagogiky by sa však toto experimentovania malo prepojiť s každodennou praxou a nezostať len v laboratóriu (= v ateliéri). Skutočná činnosť, praktická stránka prípravy umelcov sa rozvinie až vstupom do reálneho života ešte počas štúdia na škole.

Keďže zmena umeleckej pedagogiky smeruje k prekročeniu obmedzeného priestoru umeleckého druhu, možno ďalšie odporúčanie formulovať ako prepojenie výchovy k zvládnutiu určitých technológií (= umelecký druh) s výchovou k zvládaniu širších oblastí kultúrnej tvorby. Je to jednota špeciálnej výučby orientovanej na umelecký druh so všeobecnokultúrnym zameraním štúdia.

To všetko reprezentuje maximálnu otvorenosť umelecko-pedagogického procesu - obsahovú otvorenosť k osvojovaniu si čo najväčšej novej šírky a hĺbky ľudskej kultúry i ľudských skúseností; námetovú otvorenosť, čiže prístupnosť k čo najväčšej novej šírke motívov, námetov, tém, žánrov a pod.; organizačnú otvorenosť – práca v ateliéri sa nedá presne ohraničiť určitým počtom hodín, ani určitou presne vymedzenou formou vyučovania (napríklad ako seminár alebo diskusia); inštitucionálnu otvorenosť, čiže prepojenie práce akadémie s inou inštitúciou fungujúcou v kultúre (napr. s nábytkárskou firmou, s médiom, s reklamnou firmou a pod.).

Posledným všeobecným odporúčaním je maximálna konkrétnosť umeleckej pedagogiky. Ide o to, aby sa študenti neučili len ateliérovým nácvikom práce s vyjadrovacími prostriedkami a technikami, ale aby boli poverovaní konkrétnymi úlohami mimo ateliéru. Iba tak získajú schopnosť koncipovať svoje umelecké zámery vo väzbe na reálny život, len tak vykročia z izolovaného sveta umenia do sveta každodennej estetizácie.

LITERATÚRA

BOURRIAUD, N. 2009. *Relational Aesthetics*. b.m. : Le presse du réel. ISBN 978-2-44066-6-60

Defining Contemporary Art. Londýn : Phaidon, 2011. ISBN 978-0-7148-6209-5

DISSANAYAKE, E. 1995. *Homo Aestheticus. Where Art Comes From and Why*. Washington : University of Washington. ISBN 978-0-295-97479-8

EFLAND, A. D.1990. *A History of Art Education. Intellectual and Social Currents in Teaching the Visual Arts*. New York : Columbia university. ISBN 0-807702977-9

European Symposium on the Status of the Artist. A. Irjala (ed.) Helsinki : Finnish National Commission for UNESCO, 1992. ISBN 951-47-6954-6

GABLIK, S.1993. *The Reenchantment of Art*. New York : Thames and Hudson. ISBN 0-500-27689-7

GASKINS, G. 2017. We Are in the Midst of a Crisis of Higher Education in Art, and Now's the Perfect Time to Reform It. (Online, 10. 9. 2017) Dostupné na: <https://www.artsy.net/article/artsy-editorial-higher-education-in-art-is-in-crisis-now-s-the-time-to-reform-it3>. 2. 2016

GOMBRICH, E. H. 1977. *Art and Illusion. A study in the Psychology of Pictorial Representation*. Londýn : Phaidon press. ISBN 0-7148-1756-2

GÖTZ, I. L. 1981. On Defining Creativity. In: *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*. Roč. 29, č. 3, s. 297-301

HOBGOOD, B. M. 1987. The Mission of the Theatre Teacher. In: *The Journal of Aesthetic Education*. Roč. 21, č. 1, s. 57-73

KRBAŤA, P. 2008. *Psychológia hudby nielen pre hudobníkov. Od hľadania vzťahu k hudbe k umeleckému majstrovstvu*. Varín : Anna Buchtová. ISBN 978-80-969808-6-4

KRIS, E. – KURZ, O. 2008. *Legenda o umělci. Historický pokus*. Praha : VŠUMPRUM. ISBN 978.80-87164-06-8

LEWIS-WILLIAMS, D.2007. *Mysl v jeskyni*. Praha : Academia. ISBN 978-0-200-1518-1

Music Education. Source Readings from Ancient Greece to Today. M. L. Mark (ed.) New York : Routledge, 2008. ISBN 0-415-95779-6

MISTRÍK, E. 2016. *Estetická výchova ako nástroj sebareflexie*. Bratislava : Univerzita Komenského. ISBN 978-80-223-4207-0

STARR, G. G. 2015. *Feling Beauty. The Neuroscience of Aesthetic Experience*. Boston : MIT Press. ISBN 978-02625-2744.6

SYMES, C. 1983. Creativity: A Divergent Point of View. In: *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*. Roč. 31, č. 2.

VAN DAMME, W. 1996. *Beauty in Context. Towards Anthropological Approach to Aesthetics*. Leiden : E. J. Brill. ISBN 90-04-10608-1

WELSCH, W. 2013. At Point Zero of Creation. In: *Diversities in Aesthetics: Selected Papers of The 18th International Congress Aesthetics*. YeLang (ed.). Peking. ISBN 978-7-5161-2940-1, s. 17-26

WILSON, E. W., ZAMBERLAN, L. 2017. Design Pedagogy for an Unknown Future: A View from an Expanding Field of Design Scholarship and Professional Practice. In: *The International Journal of Art & Design Education*. Roč. 36, č. 1, s. 106-117 (Online, 8. 9. 2017) DOI: 10.1111/jade.12076

Prof. PhDr. Erich Mistrík, CSc.

Pedagogická fakulta Univerzity Komenského

Katedra etickej a občianskej výchovy

Račianska 59

813 34 Bratislava

4 PREKONCEPTY ŠTUDENTOV UČITEĽSTVA PRED VSTUPOM DO KURZU VŠEOBECNEJ DIDAKTIKY ZISŤOVANÉ Q-METODOLÓGIU

Preconcepts of teaching students before
entering the course of general didactics
surveyed with Q-methodology

RENÁTA TÓTHOVÁ

DUŠAN KOSTRUB

Pedagogická fakulta

Univerzita Komenského

Bratislava

Abstrakt: Vo vedeckom príspevku prinášame interpretáciu prekonceptov študentov učiteľstva a učiteľstva pedagogiky pred vstupom do kurzu všeobecnej didaktiky skúmanú Q-metodológiou. Považujeme za nevyhnutné poznať prekoncepty študentov o výučbe, aby sme s nimi v rámci výučby vysokoškolskej všeobecnej didaktiky mohli pracovať. Prostredníctvom Q-triedení študentov učiteľstva sme systematicky tri roky po sebe skúmali vstupné prekoncepty študentov pred vstupom do didaktického kurzu a výstupné koncepty týchto študentov po absolvovaní kurzu týkajúce sa ich individuálnej koncepcie vyučovania (IKV) s dôrazom na ich interpretovanie role učiteľa, žiakov a ich vzájomnej interakcie vo výučbe. Primárne sa pritom zameriavame na prítomnosť transmisívneho verus konštruktivistického diskurzu v prekonceptoch verus výstupných konceptoch študentov.

Kľúčové slová: Q-metodológia, Q-triedenie, faktorová analýza, faktory, všeobecná didaktika, vysokoškolskí študenti, študenti učiteľstva, študenti učiteľstva pedagogiky, prekoncepty, individuálna koncepcia výučby (IKV),

interakcia medzi učiteľom a žiakom vo výučbe, transmisívny model výučby, konštruktivistická paradigma výučby.

Abstract: *In the scientific contribution we bring interpretation of the preconceptions of student teachers and student teachers of pedagogy before entering the course of general didactics investigated by Q-methodology. We consider that is essential to know the students preconceptions about teaching, because then we are able to work with them in the context of university teaching of general didactics. Through Q-sorting of teaching students, we systematically investigate for three years the "input" preconceptions of students before entering the didactic course and "output" concepts of these students after completing the course related to their individual concepts of teaching (IKV) with emphasis on interpreting the role of teacher and pupil and their interaction in teaching process. We primary focus on the presence of transmissive versus constructivist discourse in students preconceptions versus output concepts of students.*

Key words: *Q-methodology, Q-sorting, the factor analysis, factors, general didactics, university students, teaching students, student teachers of pedagogy, preconceptions, individual concept of teaching (IKV), the interaction between teachers and students in teaching, transmissive model of teaching, constructivist paradigm of teaching.*

VÝSKUM PREKONCEPTOV O VÝUČBE U ŠTUDENTOV UČITELSTVA PRE NIŽŠIE A VYŠŠIE SEKUNDÁRNE VZDELÁVANIE

Kontext výskumného problému

Študenti učiteľských odborov (v jednotlivých nosných kurzoch) sú súčasťou pedagogického diskurzu, ktorého vplyv má byť preukázateľný ako v skupinovej, tak i v individuálnej mentálnej aktivite, v ktorej (ako

jeden z výsledkov) má byť explicitne poňatá individuálna koncepcia vyučovania s konkretizovanou teóriou učenia a učenia sa (autori vedeckého príspevku vo svojej výučbe všeobecnej didaktiky rozvíjajú sociokonštruktivistický pedagogický diskurz). Vysokoškolský pedagóg rozvíjajúci vo svojej výučbe všeobecnej didaktiky sociokonštruktivistickú paradigmu výučby, by mal na začiatku semestra zisťovať, akú IKV majú jeho študenti vstupujúci do kurzu didaktiky. Iba na základe identifikácie vstupných IKV svojich študentov môže na ne vo svojej výučbe nadväzovať a viesť výučbu ním preferovaným (v našom prípade) sociokonštruktivistickým smerom. Na konci kurzu je, samozrejme, nevyhnutné znovu výskumne zistiť výstupnú IKV študentov. Na základe porovnania prekonceptov a výstupných konceptov výučby u sledovaných študentov môže vysokoškolský pedagóg zisťovať vývoj študentských IKV prostredníctvom vplyvu absolvovaného kurzu všeobecnej didaktiky.

HLAVNÝ CIEĽ VÝSKUMU A VÝSKUMNÁ OTÁZKA

Cieľ nášho výskumu:

Identifikovať preferenciu didaktických modelov výučby, resp. individuálnu koncepciu výučby (IKV) u študentov učiteľských odborov vstupujúcich do vysokoškolského pedagogického diskurzu (do výučby kurzu všeobecnej didaktiky).

Výskumná otázka:

- Akým pedagogickým poznaním a myslením (akou IKV) disponujú študenti pred vstupom do kurzu všeobecnej didaktiky?

Metodológia skúmania

Pre naše skúmanie sme sa rozhodli využiť kvalitatívnu metodológiu. Rozhodnutie pre tento typ výskumu vzišlo z uvedomenia si, že „*cieľom kvalitatívneho výskumu je porozumieť človeku, predovšetkým chápať jeho vlastné hľadiská – ako on vidí veci a posudzuje konanie*“ (Gavora, P. 1999,

s. 32). „Kvalitatívne skúmanie znamená konzistentné, úplné priblíženie sa subjektívnym a intersubjektívnym realitám ako legitímnym objektom vedeckého poznania“ (Kostrub, D. 2016, s. 25).

Výskumná metóda a výskumný nástroj

Vo výskume sme IKV študentov učiteľstva pred vstupom do kurzu všeobecnej didaktiky zisťovali dvoma **výskumnými metódami: Q-metodológiou** a prostredníctvom tzv. fókusovej skupiny/resp. fókusového interview. V tejto štúdií prinášame čiastkové výsledky skúmania iba prostredníctvom Q-metodológie, preto sa primárne sústredíme na ňu.

Q-metodológiu navrhol a jej parametre nadizajnoval William Stephenson v 30. rokoch 20. storočia, teda „v období pozitivistického boomu, keď aj v psychológii – v snahe vyrovnat' sa prírodným vedám – dominovalo úsilie o dosiahnutie maximálne možnej kvantifikácie a merateľnosti psychických vlastností a schopností“ (Bianchi, G. et al., 2004, kap. 3.1). V 90. rokoch 20. storočia začala byť Q-metodológia znovu využívanou výskumnou metódou, aj keď sa paradoxne objavila s príchodom tzv. kritickej psychológie, ktorá sa zakladala na konštruktivistickej epistemologickej paradigme a opierala sa prevažne o kvalitatívnu metodológiu. Q-metodológia podľa slov Staintonovej Rogersovej (1991) a Staintona Rogersa (1995) (in Bianchi, G. et al., 2004, kap. 3.1) „priamo smeruje k potrebám kritických sociálnych disciplín a kritickej psychológie zvlášť, je to vlastne reakcia na klasickú (pozitivistickú – pozn. autorov) psychometriku a tradičnú empirickú psychológiu a je užitočná najmä pre tých, ktorí sa zaoberajú diskurzom a textom.“

V literatúre sa okrem pojmu Q-metodológia objavujú aj pojmy **Q-technika** a **Q-triedenie**. Stephenson rozlišuje medzi Q-metodológiou a Q-technikou, niektorí autori však tieto pojmy používajú viac-menej alternatívne. Rozdiel medzi Q-metodológiou a Q-technikou Bianchi (ibid.) vysvetľuje nasledovne: „Q-metodológia je metodologický princíp, ktorý vznikol ako reakcia na tradičnú R metodológiu, v ktorej je vedecký záujem

zameraný na hľadanie súvislostí, korelácií medzi rôznymi premennými (napr. IQ, pamäť, psychomotorické zručnosti, anatomické danosti, laterali- ta, atď.) v snahe zistiť, ktoré z nich spolu súvisia, t. j. ako možno, napr. na základe poznania jednej psychickej vlastnosti predpovedať mieru inej vlastnosti. Q prístup je "otočený o 90 stupňov", t. j. zaujíma sa o súvislosti, korelácie medzi jednotlivými respondentmi v snahe zistiť, ktoré osoby majú podobnú konšteláciu jednotlivých psychických vlastností, podobné postoje, presvedčenia alebo relatívne blízke diskurzívne konštrukcie a pod.; to nám umožňuje zisťovať, ktoré konštelácie premenných sú reálne a zmysluplné a pre aké osoby sú typické (pokial' o respondentoch máme aj ďalšie informácie). Q-metodológia teda umožňuje odpovedať na výskumné otázky iného typu ako R metodológia a má preto veľmi špecifické použitie.

Lukšík (2013, s. 5 - 6) sumarizuje, že Q-metodológiu nemožno „považovať za klasický merací nástroj, akými sú dotazníky, v ktorých sa pýtame na jednotlivé názory a postoje respondentov. Účastníci výskumu v Q-štúdiách zostavujú celkové mapy svojich názorov a postojov, a to zvyčajne z materiálu – zo slov, symbolov a pod., ktorý používajú vo svojej vzájomnej komunikácii. Na základe hodnotenia mnohých výrokov vyjadrujú svoju subjektivitu, ktorá sa potom, pomocou matematicko-štatistických postupov porovnáva z vyjadreniami subjektivity ostatných účastníkov výskumu.“

Q-technika je „súbor procedúr používaných ako nástroje k podpore Q-metodológie“ (Kerlinger, F. N., 1972). Bianchi (ibid.) Q-techniku charakterizuje ako konkrétny postup na realizáciu Q-metodologického prístupu a rámcovo ju vymedzuje nasledujúcimi troma bodmi:

1. Na rozdiel od tradičného testového prístupu, kedy sa skupine osôb predloží sada testov a korelujú sa dáta takto získané, v Q prístupe sa, naopak, určitej sade výrokov „predloží“ skupina osôb a následne sa korelujú a dávajú do faktorov osoby (resp. ich konštrukcie výrokov).
2. Na rozdiel od sekvenčného (postupného) posudzovania jednotlivých položiek, je Q-triedenie výrokov holistická alebo gestalt

procedúra, v ktorej sú navzájom medzi sebou závislé všetky položky.

3. Na rozdiel od výsledného produktu dotazníka, ktorý predstavuje ‘sumu jeho častí’ je výsledné Q-triedenie viac ako ‘suma jeho častí’, je vlastne niečím iným – kreatívnou konfiguráciou vytvorenou konkrétnym participantom.

Q-technika sa používa v psychologických, sociologických aj pedagogických výskumoch. Je vhodná na skúmanie spôsobov myslenia ľudí ohľadom akýchkoľvek javov, na skúmanie ich osobných konštrukcií a preferencií. Jej výsledkom je získanie rôznorodých vzorcov uvažovania o nejakom jave, ktoré odrážajú kultúrne a osobné porozumenie tohto javu (samozrejme, najmä v intenciách použitých položiek – výrokov sformulovaných výskumníkom).

JEDNOTLIVÉ KROKY PRI PRÍPRAVE A REALIZÁCIÍ Q-TECHNIKY

1. Vymedzenie problematiky (sociokonštruktivistický verzus transmisívny prístup k výučbe).
2. Tvorba Q-výrokov.
3. Výber výrokov do Q-sady výrokov.
4. Výber Q-distribúcie (počet stĺpcov a počet výrokov v jednotlivých stĺpcoch).
5. Realizácia **Q-triedenia** participantmi skúmania.
6. Analýza a interpretácia získaných údajov.

Subjekty výskumu

Subjektmi výskumu boli študenti I. (bakalárskeho) stupňa vysokoškolského vzdelávania v odbore učiteľstvo v kombinácii (učiteľstvo akademických a umelecko-výchovných predmetov) a učiteľstvo pedagogiky v kombinácii na PdF UK v Bratislave. Išlo o 47 študentov (skupina „DID-

TOTQ1“ v ZS 2011/12) a o 16 študentov (skupina „VDLS14ZA“ v LS 2013/14). Obe skupiny študentov predstavovali tzv. zámerný výber.

REALIZÁCIA SKÚMANIA A ANALYTICKÉ SPRACOVANIE VÝSKUMNÉHO MATERIÁLU

Realizácia skúmania – študenti (participanti skúmania) zostavovali vlastné Q-triedenia na začiatku kurzu všeobecnej didaktiky. Zostavovanie Q-triedení študenti realizovali priamo v rámci vysokoškolskej výučby v trvaní cca 1 hodiny.

Analytické spracovanie výskumného materiálu (*Q-triedení v tvare Gaussovej krivky*)

Získaný výskumný materiál sme podrobili štatistickej Q-analýze (faktorová analýza) prostredníctvom softvéru PQMETHOD (Schmolck, P. – dostupné on-line na webstránke: <http://www.lrz.de/~schmolck/qmethod/>) – získané kľúčové faktory sýtia participanti podobne zmýšľajúci (každý kľúčový faktor poukazuje na špecifický pohľad na danú problematiku). **Výsledky Q-analýzy:** 4 faktory – skupina DIDTOTQ1 a 3 faktory – skupina VDLS14ZA.

Interpretácia výsledkov výskumu prostredníctvom faktorovej analýzy Q-triedení v zimnom semestri (ZS) 2011/12 a v letnom semestri (LS) 2013/14:

Vyabstrahované faktory prostredníctvom faktorovej analýzy výskumnej vzorky DIDTOTQ1 (ZS 2011/12) a VDLS14ZA (LS 2013/14):

VÝSLEDKY FAKTOROVEJ ANALÝZY (sýtenie jednotlivých faktorov študentmi)	
DIDTOTQ1: 47 študentov – 4 faktory (ešte neabsolvovali didaktické kurzy)	VDLS14ZA: 16 študentov – 3 faktory (ešte neabsolvovali didaktické kurzy)
<ul style="list-style-type: none"> F1 = 7 študentov sýtia – transmisívny s preferenciou role učiteľa ako autority F2 = 4 študenti sýtia – výrazne kon- 	<ul style="list-style-type: none"> F1 (prvý faktor) = 5 študentov sýtia – výrazne konštruktivistický F4 (druhý faktor) = 2 študenti sýtia

<p>štruktivistický</p> <ul style="list-style-type: none"> • F3 = 3 študenti sýtia – ambivalentný s príklonom ku konštruktivistickej výučbe • F4 = 2 študenti sýtia – ambivalentný s výrazným príklonom k transmisívnej výučbe (pozri hrubo vyznačené výroky) 	<p>– ambivalentný s príklonom ku transmisívnej výučbe a akcentom na aktívnu komunikačnú stránku výučby</p> <ul style="list-style-type: none"> • F5 (tretí faktor) = 3 študenti sýtia – ambivalentný s príklonom ku konštruktivisticky vedenej výučbe
---	--

Tabuľka 1: Vyabstrahované faktory prostredníctvom faktorovej analýzy výskumnej vzorky DIDTOTQ1 (ZS 2011/12) a VDLS14ZA (LS 2013/14 – poznámka: uvádzame iba 3 faktory F1, F4 a F5, pretože faktory F2 a F3 boli v štatisticky vyhodnocovanej vzorke sýtení inými študentami, než našou vzorkou).

Ako je z tabuľky 1 zrejmé, medzi faktormi v oboch porovnávaných vzorkách študentov sa vyskytol jeden výrazne (možno povedať až ideálne) konštruktivistický faktor, ktorý je dôkazom toho, že medzi študentmi učiteľstva sú aj takí, ktorí uvažujú o vyučovaní konštruktivisticky (a sociokonštruktivisticky) a veria zmysluplnosti tejto paradigmy vo výučbe už pred vstupom do vysokoškolského pedagogického diskurzu (konkrétne pred vstupom do didaktických kurzov, ktoré začínajú predmetom všeobecná didaktika). Keď sa pozrieme na počet študentov, ktorí v oboch vzorkách sýtia **výrazne konštruktivistický faktor**, môžeme vysloviť nasledovné **závery**:

- 1) **Pre skupinu DIDTOTQ1** - u študentov pred absolvovaním vysokoškolského didaktického diskurzu sú (ako **ich prekoncepty o výučbe**) zjavné **4 rozličné pohľady na výučbu a jej koncipovanie**, pričom výrazne konštruktivistický je z nich práve jeden pohľad sýtený 4 študentami, čo je výrazne menej ako 12 študentov (7+3+2), ktorí sýtia ostatné faktory orientované viac transmisívne ako konštruktivisticky (s akcentom na rôzne javy či elementy výučby).
- 2) **Pre skupinu VSLS14ZA** - u študentov učiteľstva pedagogiky v kombinácii pred absolvovaním vysokoškolského didaktického diskurzu sú (ako **ich prekoncepty o výučbe**) zjavné **3 rozličné**

pohľady na výučbu a jej koncipovanie, pričom výrazne konštruktivistický je z nich práve jeden pohľad sýtený 5 študentmi, čo je – na rozdiel od vzorky DIDTOTQ1 – rovnaký počet ako 5 študentov (2+3), ktorí sýtia ostatné 2 faktory orientované transmisívne aj konštruktivisticky (s akcentom na rôzne javy či elementy výučby).

Tu si môžeme položiť otázku, čo nám takýto výsledok môže naznačovať? Prípadne, **je možné vidieť v takomto výsledku pretrvávajúci príklon k transmisívne vedenej výučbe v praxi základných a stredných škôl** (ktorá je jedným z možných závažných determinantov prekonceptov študentov o výučbe)? V rámci našej odpovede konštatujeme, že výrazne nižšie sýtenie konštruktivistickej paradigmy (najmä v prvej vzorke – u študentov učiteľstva rôznych predmetov, nie učiteľstva pedagogiky) verzus transmisívnej paradigmy vo výučbe v prekonceptoch (prekonceptoch) študentov učiteľstva môže naznačovať, napr. 3 skutočnosti:

- a) Väčšina študentov učiteľstva v rámci absolvovanej výučby na základnej a strednej škole zrejme nezažila (alebo nezažívala) konštruktivisticky (a sociokonštruktivisticky) koncipovanú výučbu, preto vo svojich prekonceptoch preferuje transmisívny model výučby (teda taký, ktorý zažila).
- b) Študenti niekedy zažívali konštruktivisticky (a sociokonštruktivisticky) koncipovanú výučbu na základnej a/alebo strednej škole, ale z hľadiska časového trvania jej bolo tak málo, že žiakov neoslovila do takej miery ako transmisívny model výučby.
- c) Študenti učiteľstva predmetu pedagogika (pre stredné školy) v kombinácii s iným predmetom sú vo svojich prekonceptoch viac naklonení uplatňovaniu sociokonštruktivistickej paradigmy vo výučbe, čo môže súvisieť práve s voľbou predmetu pedagogika (pre týchto študentov môže byť významnejší spôsob vedenia výučby ako pre študentov učiteľstva iných predmetov, ako je pedagogika).

Prvé dva vyššie uvedené predpoklady naznačujú možnosť reálnej existencie faktu, že **vo výučbe** na základných a stredných školách je vo veľ-

kej miere stále **využívaný najmä transmisívny model výučby**, čo môžeme v súčasnosti považovať za „**krízu didaktiky v pedagogickej praxi**“, ktorá aj v posledných rokoch neustále hľadá možnosti, ako konštruktivisticky orientovanú výučbu vo výučbe uplatňovať – Slovensko aj na štátnej úrovni v súčasnosti podporuje (socio)konštruktivistickú orientáciu výučby na základných školách, najmä cez koncipovanie vzdelávacích štandardov pre niektoré predmety v rámci ŠVP (štátnych vzdelávacích programov) – napr. vzdelávací štandard pre prírodovedné predmety (biológia, fyzika, chémia), z nich najmä pre fyziku (2014, dostupné na <http://www.statpedu.sk>), čiastočne aj vzdelávací štandard pre dejepis a pod. Kapitoly s názvami Aktívne poznávanie v prírodovednom vzdelávaní a Podporované riadené skúmanie nájdeme aj v Metodickej príručke zavádzania inovovaných štátnych vzdelávacích programov pre vzdelávaciu oblasť Človek a príroda v základnej škole (2015, on-line, pracovná verzia).

Ak aj študenti, ktorých vstupnú IKV sme skúmali, niekedy zažívali výučbu orientovanú (socio)konštruktivisticky, dôvodom ich možnej momentálnej preferencie transmisívnej výučby môže byť, napr. fakt, že (socio)konštruktivisticky orientovaná výučba bola uplatnená na veľmi malom počte vyučovacích jednotiek, preto jej dlhodobější vplyv na rozvoj vlastného poznania študenti výrazne nevidovali, a teda jej neprikladajú takú dôležitosť ako transmisívnemu modelu výučby.

Oveľa vyrovnanjšie rozdelenie prekonceptov medzi konštruktivistické a transmisívne ukazujú výsledky Q-faktorovej analýzy pre druhú vzorku študentov (učiteľstva pedagogiky v kombinácii, LS 2013/14) – je možné si ich väčší príklon ku konštruktivisticky vedenej výučbe vysvetliť najmä tvrdením, že títo študenti sa viac zameriavajú na didaktické uchopenie role učiteľa a žiaka vo výučbe, keďže si vybrali ako jeden predmet zo svojej aprobácie práve pedagogiku. Táto domnienka sa nám však potvrdila iba čiastočne – v rámci skúmania prekonceptov týchto študentov druhou – doplnkovou metódou – metódou fókusových skupín (focus group), ktoré spoluautorka príspevku taktiež (ako Q-triedenie) realizovala na prvej výučbovej jednotke predmetu všeobecná didaktika v LS

2013/14. Výsledkom obsahovej analýzy prepisu fókusového interview (Tóthová 2014, s. 233 - 234) sú nasledujúce základné kategórie a ich atribúty, ktoré študenti považovali za najdôležitejšie vo vlastných koncepcích seba ako učiteľa prezentované v tabuľke 2:

Základné KATEGÓRIE:	Atribúty kategórií:
Kategória A: Vzťah učiteľ - žiak	U - humanista
	U - ambivalentný (humanista verzus behaviorista)
	U - behaviorista
Kategória B: Metodika výučby	Zrozumiteľnosť
	Názornosť
	Interaktivita
	Zisťovanie prekonceptov žiakov
	U - konštruktivista
	Presný časový harmonogram výučby pravidelne sa opakujúci
Kategória C: Zámer učiteľa vo výučbe	U - pragmatik
	U - humanista

Tabuľka 2: Identifikované kategórie a ich atribúty konceptu "ja ako učiteľ" v LS 2013/14 pred vstupom študentov učiteľstva pedagogiky v kombinácii do kurzu všeobecnej didaktiky (Tóthová 2014, s. 233 - 234).

Z uvedenej tabuľky vyplýva, že preferencia konštruktivistickej výučby sa prejavila iba v dvoch atribútoch kategórie B (metodika výučby), a to v atribúte štvrtom („zisťovanie prekonceptov žiakov“) a v piatom („U-konštruktivista“), ktorý jediný predstavoval ucelený a výrazne konštruktivistický pohľad na vlastnú efektívnu výučbu. Prezentovala ho iba jedna študentka, ktorá to zdôvodňovala absolvovaním takejto výučby (dlhodobej) na základnej a strednej škole.

Na základe výsledkov skúmania prekonceptov študentov v LS 2013/14 Q-metodológiou aj metódou fókusového interview môžeme konštatovať,

že napriek väčšej preferencii konštruktivistických výrokov o výučbe v skupine študentov učiteľstva pedagogiky (VDLS14ZA; LS 2013/14) ich osobné prekoncepty konceptu „ja ako učiteľ“ sú skôr ambivalentné so striedavým príklonom ku konštruktivizmu aj transmisivite vo výučbe, ako plnohodnotnými – buď výrazne konštruktivistickými, alebo transmisívnymi konceptami.

Interpretácia faktorov F1, F2 a F4 získaných faktorovou analýzou Q-triedení vo výskumnej vzorke DIDTOTQ1 (orientovaná na identifikovanie prekonceptí študentov učiteľstva o výučbe)

Faktor 1:

Výstižný názov faktora 1: Transmisívny pohľad na výučbu s preferenciou role učiteľa ako autority

Opis faktora 1: Faktor 1 je zaujímavé začať analyzovať prostredníctvom jeho diferencujúcich výrokov (Distinguishing Statements for Factor 1). Diferencujúci výrok je taký výrok, ktorého hodnotová pozícia je v danom faktore výrazne odlišná – minimálne o 2-3 hodnotové polia – od pozície tohto výroku vo všetkých ostatných faktoroch). Pre faktor 1 je silne **diferencujúcim výrokom** výrok č. 43 Učiteľ na vyučovaní predstavuje autoritu, ktorý je na najsilnejšej súhlasiacej pozícii +5, pričom v ostatných faktoroch zaujíma nesúhlasné (záporné) pozície. Silný nesúhlas (na pozícii -4) vykazuje faktor 1 voči výroku č. 37 Skúmanie, výklad a aplikácia učiva sú záležitosťou žiakov, pričom učiteľ ich len vedie, čo nás pri interpretácii faktora uisťuje v názore, že študenti sýtiaci faktor 1 nazerajú na výučbu transmisívne. Za zmienku stoja ešte štyri diferencujúce výroky (č. 53, 49, 44, 45), ktoré faktor 1 preferuje na silne súhlasných pozíciách, pričom vo všetkých ostatných faktoroch sú považované za nedôležité (na neutrálnych pozíciách). Znenie diferencujúcich výrokov a pozície vo faktoroch 1, 2, 3 a 4 sú nasledovné:

- učiteľ na vyučovaní predstavuje autoritu (č. 43 na pozíciách +5, -2, -3, -2);

- vzbudenie pozornosti žiaka je na 1. mieste (č. 53 na pozíciách +5, +1, +1, -3);
- v roli učiteľa je dôležitý rešpekt medzi učiteľom a žiakom (č. 49 na pozíciách +5, +1, +1, -1);
- učiteľ na vyučovaní priebežne sleduje, ako žiaci učivo chápu (č. 44 na pozíciách +4, +1, +1, -2);
- učiteľ oceňuje, ak je žiak usilovný a zdravo sebavedomý (č. 45 na pozíciách +3, 0, 0, -1);
- skúmanie, výklad a aplikácia učiva sú záležitosťou žiakov, pričom učiteľ ich len vedie (č. 37 na pozíciách -4, -1, -1, 0).

Faktor 1 môžeme podľa celkového rozloženia výrokov charakterizovať ako **transmisívny názor s preferovaním role učiteľa na pozícii authority a rešpektu**, ale zároveň aj na pozícii partnerskej (dokáže sa vcítiť do role žiaka) **s oceňovaním usilovného a zdravo sebavedomého žiaka a zisťovania východiskových poznatkov žiakov**. Faktor okrajovo podporuje skupinovú činnosť žiakov a na pozíciu +3 sa dostal aj výrok č. 2 Ak žiaci môžu nový poznatok nadobudnúť vlastnou činnosťou, je dobré, ak im to učiteľ umožní. Aj keď aj na pozícii nesúhlasu sa vyskytol, napr. výrok č. 61 Žiaci sú závislí na učiteľovom vysvetľovaní učiva, vlastnou činnosťou sa len veľmi ťažko môžu dopracovať k dôležitým (prírodovedným) poznatkom (na pozícii -4) naznačujúci skôr konštruktivistický náhľad na vyučovanie, hneď ho neguje výrok č. 37 Skúmanie, výklad a aplikácia učiva sú záležitosťou žiakov, pričom učiteľ ich len vedie (na silne nesúhlasnej pozícii -4). K týmto pozíciám sa pridáva aj fakt, že takmer všetky konštruktivisticky silné výroky sú umiestnené na viac-menej neutrálnych pozíciách +2 až -2. Celkovo sa tak faktor 1 javí ako transmisívny pohľad na výučbu.

Faktor 2:

Výstižný názov faktora 2: Výrazné preferovanie súladu kognitívneho a sociálneho konštruktivismu.

Opis faktora 2: Ako jediný zo všetkých štyroch faktorov predstavuje **výrazne konštruktivistický postoj študentov k výučbe** a jej hlavným

komponentom **s vyrovnaným preferovaním sociálneho aj kognitívneho konštruktivismu**. Silné preferovanie sociálnokonštruktivistického pohľadu na výučbu predstavujú výroky: cieľom vo vyučovaní je odbúrať strach z rozprávania a dosiahnuť obojstrannú komunikáciu (výroky č. 6 a 5 na pozícii +5). Silné preferovanie kognitívkonštruktivistického pohľadu reprezentuje výrok č. 11 Žiak nie je pasívny prijímateľ informácií, ale aktívny subjekt, využívajúci svoje praktické skúmanie na rozvoj myslenia, manipulačnej a komunikačnej schopnosti (tiež na pozícii +5). Silne súhlasné pozície (+4 a +3) zaujali ďalšie štyri sociálnokonštruktivistické výroky v znení:

- v triede sa podporuje vzájomná pomoc (č. 50 na +4),
- dôležitý nie je prospech žiaka, ale jeho aktívnosť a spolupráca (č. 13 na +4),
- na hodinách treba akceptovať a podporovať žiakov pri vyhľadávaní problémov a kladení otázok (č. 17 na +3),
- najlepšie sa učí, ak o veciach diskutujeme alebo ich niekomu vysvetlíme, keď uvádzame príklady a dôkazy alebo si navzájom kladieme otázky (č. 63 na +3).

Silne súhlasné pozície (+4 a +3) rovnako zaujali aj tri kognitívno-konštruktivistické výroky:

- osobná skúsenosť ovplyvňuje žiakov oveľa viac ako samotné slovo (č. 3 na +4),
- ak žiaci môžu nový poznatok nadobudnúť vlastnou činnosťou, je dobré, ak im to učiteľ umožní (č. 2 na +4),
- a najlepším zdrojom poznatkov je pre žiaka jeho vlastná činnosť (č. 26 na +3).

V neposlednom rade silne súhlasné pozície zaujali ešte 2 výroky spájajúce v sebe kognitívno-konštruktivistický aj sociálnokonštruktivistický pohľad na výučbu:

- pre žiakov je prospešné, ak sami nájdu dôkazy a spolužiakom argumentujú, prečo daný poznatok platí tak a nie inak (č. 34 na +3),

- na vyučovaní by mal byť vytvorený priestor pre samostatný výskum, ale aj pre skupinovú bádateľskú činnosť vedenú učiteľom, priestor pre nerušené premýšľanie aj aktívnu diskusiu (č. 18 na +3).

Výroky reprezentujúce vo faktore 2 záporné pozície sú v protiklade ku konštruktivistickým výrokom, predstavujú viac-menej transmisívne nazeranie na výučbu.

Z rozloženia výrokov na záporných pozíciách vyplýva názor reprezentujúci faktor 2, že frontálna výučba neposkytuje všetkým žiakom rovnakú možnosť dobre si nadobudnúť vysvetľované učivo, že učiteľ alebo výklad učiva nie je pre žiakov základným zdrojom poznatkov, že výklad učiva nie je najpodstatnejšou časťou vyučovacej hodiny a žiaci nie sú od neho závislí. Faktor 2 reprezentuje aj presvedčenie, že je dôležité, či a akú má žiak vlastnú predstavu o preberanom učive.

Výrazne **diferencujúcimi výrokmí** pre faktor 2 sú najmä dva sociálno-konštruktivistické výroky na kladných pozíciách +5 a +4 (v ostatných faktoroch neutrálna až záporná pozícia) a jeden transmisívny výrok na silne zápornej pozícii -4 (v ostatných faktoroch na neutrálnych pozíciách) – ich znenie a pozície vo faktoroch 1, 2, 3 a 4 sú nasledovné:

- č. 6 - Cieľom vo vyučovaní je odbúrať strach z rozprávania (-1, +5, 0, -3).
- č. 13 - Dôležitý nie je vynikajúci prospech žiaka, ale jeho aktívnosť a spolupráca (0, +4, +1, -1).
- č. 40 - Učiteľ je pre žiaka základným zdrojom poznatkov (0, -4, 0, -1).

Faktor 4:

Výstižný názov faktora 4: Ambivalentný s výrazným príklonom k transmisívnej výučbe.

Opis faktora 4:

Pod výrazne ambivalentnú charakteristiku faktora 4 sa podpísali súhlasné kladné a zároveň súhlasne záporné protirečivé pozície viacerých konštruktivistických verzus transmisívnych výrokov: č. 24 Učiteľ sa na vyučovaní cíti najlepšie pri výklade učiva (na pozícii -4) a zároveň výrok č. 57 Žiaci sa naučia viac, ak robia prácu sami, ako keď pozorujú učiteľa

(na pozícii -4) a výrok č. 55 Žiaci budujú svoje poznatky a zručnosti rozhovorom, vysvetľovaním a pýtaním sa v skupinovej atmosfére triedy (na pozícii -3). Na silne záporných pozíciách sa ešte nachádzajú aj výroky č. 7 Cieľom vo vyučovaní je viesť žiaka k sebedovetnému správaniu a vystupovaniu (na pozícii -5) a č. 6 Cieľom vo vyučovaní je odbúrať strach z rozprávania (na pozícii -3), ktoré sú charakteristické pre socio-koštruktivistickú paradigmu výučby. Na silne kladných pozíciách sú výroky – č. 3 Osobná skúsenosť ovplyvňuje žiakov oveľa viac ako samotné slovo (na pozícii +5) a č. 34 Pre žiakov je prospešné, ak sami nájdu dôkazy a spolužiakom argumentujú, prečo daný poznatok platí tak a nie inak (na pozícii +4), ktorým ale na kladnej pozícii +3 kontrujú výroky silne transmisívne – č. 36 Ak žiak vysloví nepravú myšlienku, učiteľ by ho mal bezprostredne opraviť (aby sa nesprávne poznatky neuvrdzovali) a povedať žiakom správnu odpoveď, č. 32 Požiadavka na žiaka je slušné správanie; a tiež silne transmisívne výroky na pozícii +2, a to č. 52 Výklad učiteľa je najpodstatnejšou časťou vyučovacej hodiny a č. 12 Žiaci sa učia tým, že si prečítaný alebo vypočítaný poznatok zapamätajú. Vzájomné pozície vyššie uvedených výrokov sú dôvodom, prečo faktor 4 charakterizujeme ako ambivalentný s príklonom k transmisívnej výučbe.

Faktory **F4** a tiež **F3** (ktorý tu z dôvodu nedostatku miesta neprezentujeme) pre vzorku **DIDTOTQ1**, ako aj faktory **F4** (druhý faktor) a **F5** (tretí faktor) pre vzorku **VDLS14ZA** sú dôkazom, že **prekoncepty istej skupiny študentov pred vstupom do vysokoškolského pedagogického (didaktického) diskurzu sú nekonzistentné** a je nanajvýš potrebné ich ovplyvňovať v rámci didaktických kurzov.

ZÁVERY ZO ZREALIZOVANÉHO SKÚMANIA

Na základe výsledkov skúmania môžeme konštatovať, že extrahované faktory a ich sýtenia poukazujú na to, akým pedagogickým poznaním a myslením disponujú študenti pred vstupom do vysokoškolského pedagogického diskurzu (do výučby kurzu všeobecnej didaktiky). U študentov, ktorí doposiaľ neprešli didaktickým vysokoškolským diskurzom,

sa v značnej miere prejavilo **transmisívne chápanie pedagogického konceptu**, čo môžeme považovať za jednu z odpovedí na našu výskumnú otázku. Pozitívne však môžeme vnímať aj fakt, že jeden z faktorov pre každú skúmanú skupinu je výrazne **konštruktivistický**, čo môže znamenať, že v slovenských základných a/alebo stredných školách sa už objavuje aj (socio)konštruktivistický pedagogický diskurz, ktorý niektorí naši študenti zrejme zažívali. Aj takýto výsledok nášho výskumu prekonceptov vysokoškolských študentov učiteľstva pred vstupom do vysokoškolského pedagogického diskurzu nás čiastočne potešil, lebo naznačuje, že (socio)konštruktivistická paradigma pohľadu na výučbu je uplatniteľná a v istej (zrejme stále malej) miere v slovenskom základnom a/alebo strednom školstve aj uplatňovaná.

Na záver možno iba konštatovať, že je na nás, (socio)konštruktivisticky orientovaných vysokoškolských didaktikoch, aby sme prostredníctvom vplyvu (socio)konštruktivistického pedagogického diskurzu, ktorý študentom vo vysokoškolských didaktických kurzoch ponúkame, rozšírili rady základoškolských a stredoškolských učiteľ'ov, ktorí nielen budú presvedčení o zmysluplnosti uplatňovania (socio)konštruktivistickej paradigmy v nimi vedenej výučbe, ale ju aj dokážu plnohodnotne a zmysluplne vo výučbe realizovať.

LITERATÚRA

BIANCHI, G., POPPER, M., LUKŠÍK, I. et al. 2004. *Q-metodológia – alternatívny spôsob skúmania sexuálneho zdravia* [online]. Kabinet výskumu sociálnej a biologickej komunikácie Slovenskej akadémie vied. Dostupné na internete: http://kvsbk.sav.sk/QMETHOD/html/3_1.htm. ISBN 80-900981-6-9.

Fyzika (vzdelávací štandard) 2014. [online]. Bratislava: ŠPÚ. [cit. 2017-09-08]. Dostupné na internete: http://www.statpedu.sk/files/articles/-dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/fyzika_nsv_2014-12-03.pdf

GAVORA, P. 1999. *Úvod do metodológie pedagogického výskumu*. Bratislava : UK, 1999. 236 s. ISBN 80-223-1342-4.

CHRÁSKA, M. 1994. Individuální koncepce vyučovací hodiny a její zkoumání pomocí Q-metodologie. In MAŇÁK, J. et al. *Kapitoly z metodologie pedagogiky*. Brno : Masarykova univerzita, 1994.

KERLINGER, F. N. 1972. *Základy výzkumu chování*. 1. vyd. Praha : Academia. 21-033-72.

KOSTRUB, D. 2008. *Diet'a/žiak/študent – učivo – učiteľ, didaktický alebo bermudský trojuholník?* 1. vyd. Prešov : Rokus. ISBN 978-80-89055-87-6.

KOSTRUB, D. 2016. *Základy kvalitatívnej metodológie: keď interpretované významy znamenajú viac ako vysoké čísla*. 1. vyd. Bratislava: Univerzita Komenského. 162 s. ISBN 978-80-223-4166-0.

LUKŠÍK, I. 2013. *Q-metodológia: Faktorové zobrazenie ľudskej subjektivity* [online]. Trnava: Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity. [cit. 2017-09-01]. Dostupné na file:///C:/Users/Renata%20T%C3%B3thov%C3%A1/Downloads/luksik-q-metodologia-2013.pdf

Metodická príručka zavádzania inovovaných štátnych vzdelávacích programov pre vzdelávaciu oblasť človek a príroda v základnej škole. 2015. [online]. Bratislava: ŠPÚ. [cit. 2017-09-08]. Dostupné na internete: http://www.statpedu.sk/images/sk/svp/zavadzanie-isvp-ms-zs-gym/zakladna-sola/metodiky/clovek-priroda_zs_final.pdf

- MIOVSKÝ, M. 2006. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha : Grada. 332 s. ISBN 80-247-1362-4.
- SCHMOLCK, P. 2012. *The QMethod Page*. [online]. Dostupné na <http://www.lrz.de/~schmolck/qmethod/>.
- STAINTON ROGERS, R. 1995. Q Methodology. In: J. A. Smith, R. Harré, L. Van Langenhove (Eds.) : *Rethinking Methods in Psychology*. London, Sage. s.178–192.
- STAINTON ROGERS, W. 1991. Explaining Health and Illness. In *An Exploration of Diversity*. London, Harvester Wheatsheaf, 1991.
- TÓTHOVÁ, R. 2014. Koncept „já ako učiteľ“ v prekonceptech studentů učitelství pedagogiky (v kombinaci). In *Sapere Aude 2014. Pedagogika, psychologie a dnešní společnost*. Recenzovaný sborník příspěvků vědecké konference s mezinárodní účastí. Hradec Králové : MAGNANIMITAS. s. 230-239. ISBN 978-80-87952-03-0

PaedDr. Tóthová Renáta, PhD.
Ústav pedagogických vied a štúdií
Centrum pedagogického výskumu
Pedagogická fakulta UK v Bratislave
Račianska 59, 813 34 Bratislava

Doc. PaedDr. Dušan Kostrub, PhD.
Ústav pedagogických vied a štúdií
Katedra pedagogiky a sociálnej pedagogiky
Pedagogická fakulta UK v Bratislave
Račianska 59, 813 34 Bratislava

5 ŠTÁTNY PEDAGOGICKÝ ÚSTAV MÁ 70 ROKOV

MAREK BUBENÍK

Štátny pedagogický ústav

Bratislava

Štátny pedagogický ústav (ŠPÚ) si v roku 2017 pripomenul svoje 70. výročie existencie ako organizácia, majúca na zreteli kvalitu školstva, a to rovnako za bývalého Československa a totalitného vládneho systému, ako aj teraz v samostatnej demokratickej Slovenskej republike. Táto priamo riadená organizácia Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu SR patrí medzi najdôležitejšie inštitúcie venujúce sa vzdelávaniu, keďže nesie zodpovednosť za to, čo a ako sa vyučuje na školách. Počas desaťročí sa zaoberala množstvom úloh vyplývajúcich z jej zamerania na podporu čo najefektívnejšieho rozvoja inteligencie, vzdelanosti národa. Po celý čas plnili zamestnanci ústavu svoje povinnosti zodpovedne, v snahe byť nevyhnutnou odbornou, metodickou i výskumnou podporou pre všetky druhy škôl na Slovensku, ktoré spadali a spadajú pod jeho prioritné zameranie, čím sú myslené predovšetkým základné a stredné školy, ku ktorým sa pričlenili neskôr aj základné umelecké školy. Aby mohli byť všetky požiadavky kladené na ŠPÚ splnené, bola nevyhnutná spolupráca s rezortnými a mimorezortnými inštitúciami, čiže so záujmovými organizáciami a združeniami pôsobiacimi v oblasti výchovy a vzdelávania. To isté platí aj o spolupráci so zahraničnými organizáciami. ŠPÚ nadväzuje s partnermi dlhodobé kontakty kooperuje na projektoch a rozličných aktivitách, ktoré majú perspektívu posúvať kvalitu nášho školstva vpred. Vôľa odovzdávať si poznatky a skúsenosti sa stala predpokladom toho, že či už išlo o tvorbu a úpravu pedagogickej dokumentácie, všeobecné úlohy alebo výskumnú činnosť, vždy sa ústav snažil maximalizovať svoje úsilie, aby boli zadania načas plnené a aby za poctivou prácou boli vidieť reálne pozitívne výsledky. Vďaka tomu ŠPÚ

naďalej plní záväzky vyplývajúce z jeho zamerania na zabezpečenie odborno-metodickej podpory škôl a školských zariadení, ako aj vzdelávacej činnosti pedagogických pracovníkov. Zároveň je odhodlaný v nastúpenom trende pokračovať, ba čo viac, rozvíjať ho, aby naše ťažko skúšané školstvo nadobudlo čo najskôr stabilný charakter a mohlo sa tak približovať k tomu, čo je vo vyspelých krajinách štandardom, teda finančne zabezpečenému, odbornému, humánnemu a rovnomerne nastavenému vzdelávaniu pre všetkých bez rozdielov.

Keď už boli spomenuté niektoré úlohy, ktorými sa ŠPÚ najčastejšie zaoberá, neuškodí si zrekapitulovať ich kompletný zoznam. Princiipiálne ostávajú všeobecné úlohy, ktorými sa ŠPÚ dlhodobo zaoberá, s niektorými z nich už od svojho vzniku v roku 1947, dlhodobo viacmenej nezmenené a tvoria základnú koncepciu fungovania ústavu. Komplexne ide o riešenie otázok v oblasti kurikulárnych zmien, aplikovaného pedagogického výskumu, odborného a metodického poradenstva, experimentálneho overovania, pilotných vzdelávacích projektov, reforiem a zmien v obsahu výchovy a vzdelávania, garancie Štátneho vzdelávacieho programu, rezortného výskumu, edičnej a publikačnej činnosti, odborno-metodickeho riadenia škôl najmä pri tvorbe školských vzdelávacích programov, prípravy pedagogickej dokumentácie pre školy a školské zariadenia v oblasti všeobecného vzdelávania a ďalšieho vzdelávania pedagogických zamestnancov.

Vychádzajúc z plánov hlavných úloh ŠPÚ za posledné roky možno s istotou uviesť, že podstatný čas bol venovaný diskusiám predmetových komisií na pôde ŠPÚ a tvorbe Štátnych vzdelávacích programov (ďalej už len ŠVP) pre základné i stredné školy (ISCED 2, ISCED 3). Prihliadalo sa na čo najracionálnejšie pridelenie hodinových dotácií pre jednotlivé predmety tak, aby bol systém vyvážený a ubralo sa z neefektívnych nárokov na memorovanie učebného textu žiakmi. Naopak, novou cestou k vzdelaniu sa stalo prepojenie teórie s praxou. Súčasnosť však ukazuje, že stále máme v tomto smere na čom pracovať. Obsahové a výkonové štandardy vzdelávacích programov prešli od prvotných návrhov niekoľkými úpravami, až sme sa v nedávnej minulosti napokon

dopracovali k inovovanému ŠVP (iŠVP), ktorý je dnes východiskovým dokumentom pre školy na Slovensku. Nejde v ňom o zahltenie žiakov informáciami, ale o rozvoj ich myslenia cez kreativitu a hľadanie súvislostí – prechod od obsahu k výkonu. Takisto sa na základe štandardov a potreby ostať v kontakte s moderným svetom v posledných rokoch stále viac zavádzajú do vyučovania informačné a komunikačné technológie (IKT), schopné zaujať a motivovať žiakov originalitou a všestranným využitím v takmer všetkých predmetoch. Štátne a školské vzdelávacie programy tieto podnety reflektujú aj sami na sebe a tiež samotné ŠPÚ podporuje tvorbu nových interaktívnych pomôcok vo vyučovaní, napr. v podobe nových programov, aplikácií, atď., uľahčujúcich žiakom i učiteľom ich prácu. V tomto smere bude zaiste prínosom prehľadnejšie upravená webová stránka ústavu a metodický portál pre učiteľov, ktorý by sa mal stať jej súčasťou. Vďaka nemu získajú pedagógovia prístup k didakticko-metodickým materiálom, priamo využiteľným v edukačnej praxi. Uvedomujeme si totiž, že korektná práca s informáciami je čoraz náročnejšou výzvou pre naše školstvo. Inak povedané, informačná a čitateľská gramotnosť sa ukazujú byť alfou a omegou pre správne zorientovanie sa vo svete, zahltenom často protichodnými vyjadreniami. Treba žiakov naučiť vnímať kontexty, robiť si vlastný úsudok, vyjadriť a racionálne podložiť svoj názor a neprepadať ideológiám prezentujúcich násilné, na oko jednoduché riešenia komplikovaných otázok dneška. Nie sú to iba frázy. Hrozí nám kríza demokracie a nástup samozvaných vodcov a ako vieme, nestalo by sa to v histórii po prvýkrát. Je preto nevyhnutné brániť sa a podporovať prejavy ľudskosti, rozvíjať hodnoty humanity, trvať na dodržiavaní ľudských práv a nezaspať v úsilí udržať sociálny zmier v rodine, v kolektíve priateľov, v spoločnosti i v škole. Všetky zložky štátu sa na tom musia podieľať a ŠPÚ dáva najavo, že sa problematiky nebojí, diskutuje o nej a rieši ju na národnej i medzinárodnej úrovni. Popri tom všetkom však nie sme naivní, netrpite predstavou o dokonalosti. Sme schopní sebareflexie. Chápeme, že pri zavádzaní zmien sa treba pýtať na názor zainteresovaných aktérov vyučovacieho procesu. Kontrola

správnosti prijatých rozhodnutí, ich uplatňovanie v praxi a zisťovanie nedostatkov vo vyučovacom procese sa preto uskutočňuje prostredníctvom zasielania dotazníkov a ich následného vyhodnotenia. Monitoringu úspešnosti tvorby a realizácie podliehal i samotný ŠVP. Znamená to, že ŠPÚ stojí o spätnú väzbu a o záväzných dokumentoch rokuje s kvalifikovanými odborníkmi z oblasti základného, stredného i vysokého školstva.

Za 70 rokov svojho pôsobenia ŠPÚ venoval pozornosť rozsiahlej databáze najrozličnejších problémov, ktorých opis by vystačil na samostatnú publikáciu, no netreba rozoberať všetko do detailov. Skôr sa sústreďme na novšie aktivity, ktoré rezonujú slovenským školstvom v posledných rokoch. Od roku 2010 sa v ŠPÚ do popredia dostala problematika globálneho vzdelávania z hľadiska kompetencií a tém, takže bolo nutné preskúmať stav ŠVP z tohto pohľadu a zapracovať do neho vytýčené ciele globálneho vzdelávania. Okrem toho sa činili tiež odborníci na špeciálnu pedagogiku. Začalo sa s inovačným vzdelávaním terénnych špeciálnych pedagógov a tvorili sa podporné materiály pre žiakov s komunikačnými problémami a mentálnym, zrakovým a sluchovým postihnutím, pričom hlavnou snahou bolo uľahčiť integráciu týchto žiakov v kolektíve intaktných detí. Smerovalo to k zefektívneniu špeciálnopedagogického poradenského procesu a skvalitneniu vzdelávania žiakov so zdravotným znevýhodnením. Nevyhnutná bola aktualizácia a postupné rozšírenie učebných a študijných odborov, aby mali skupiny týchto žiakov lepšie vyhliadky na uplatnenie na trhu práce. Rovnako dôsledne sa postupuje aj v prípade vzdelávania žiakov národnostných menšín, predovšetkým Rómov a Maďarov, kde sa ponecháva priestor pre využívanie jazyka menšiny a aj učebnice pomaly začínajú odzrkadľovať históriu, národnostno-sociálne potreby a tradície minoritných skupín. Riešilo sa to prostredníctvom projektu Zoznámte sa – národnostné menšiny v SR, ktorého výsledkom by v dohľadnej dobe mal byť doplnkový učebný materiál s identickým názvom, mapujúci pre žiakov základných škôl históriu, pôsobenie na Slovensku, zvyky, kultúru a tradície všetkých uznaných národnostných menšín v našej krajine, čo má

viest' k vzájomnému pochopeniu a tolerancii. Multikultúrna tematika ožila. Chceme, aby menšiny vedeli čo najviac o nás a my zasa chceme vedieť čo najviac o nich, aby sme sa mohli rešpektovať. Celkovo ide v tejto problematike aj o vytvorenie motivácie u žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia, ktorým rozličné faktory zabraňujú dosiahnuť najlepšie možné vzdelanie. V nadväznosti na projekty pre menšiny a tvorbu i schvaľovanie nových učebníc sa nezabúda ani na prípravu metodík pre učiteľov, aby vedeli, ako k týmto žiakom pristupovať a čo a ako ich učiť. Keď je treba, ústav neváha organizovať konferencie k daným témam. V súvislosti s učebnicami je potrebné ešte pripomenúť, že sa na ne viaže viacero úloh. Uskutočnil sa, napr. komparatívny výskum učebníc krajín V4, tvorila sa databáza recenzentov, monitorovalo sa využívanie a vhodnosť učebníc na školách z pohľadu učiteľov, aktualizoval sa stav učebníc, vytvoril sa archív a organizačne sa zabezpečovali konkurzy na nové učebnice. Súčasťou týchto aktivít je tiež rozsiahla publikačná činnosť zamestnancov ŠPÚ. Posuňme sa však ďalej. Veľkým počinom po roku 2000 bola realizácia druhej etapy Národného plánu výchovy k ľudským právam (2005 - 2014), ktorý vychádza z požiadaviek OSN. V rámci uvedeného plánu sa realizovala kvalitatívna analýza vybraných nových učebníc a vypracovanie cieľov a obsahu multikultúrnej výchovy ako prierezovej témy. Celkovo boli za posledné roky vytvorené materiály pre výučbu mnohých prierezových tém, upozorňujúcich na medzipredmetové vzťahy a dôležité témy spoločenského, mediálneho, environmentálneho či bezpečnostného zamerania. Niektoré z týchto tém nadobudli v školských vzdelávacích programoch podobu samostatných predmetov s vlastnými osnovami. Témy ako životné prostredie, zdravý životný štýl, finančná gramotnosť alebo rizikové správanie v školskom prostredí sa stali aktuálnymi. Veľká pozornosť sa zamerala aj na rozvoj metodológie. Spomeniem, napr. metódu CLIL zameranú na zdokonaľovanie sa v cudzích jazykoch prirodzenou formou v rámci všeobecno-vzdelávacích predmetov základných škôl, ktorých obsahy boli pri využití metódy sprostredkované v cudzom jazyku. Všeobecne platí, že metodika výučby

je často diskutovanou tematikou a ŠPÚ sa snaží o rozvíjanie aktivizujúcich metód výučby, reagujúcich na momentálne potreby žiakov, s cieľom zatraktívnenia vyučovacieho procesu. Je nutné, aby si tento postoj osvojili aj učitelia, pre ktorých ústav tieto materiály pripravuje.

V nadväznosti na spomenutú potrebu výchovy k ľudským právam v súčasnosti spracovávajú zamestnanci ŠPÚ požiadavky Rady Európy smerované k ešte intenzívnejšiemu rozvoju vzdelávania k ľudským právam a európskemu občianstvu. Konajú sa konferencie s uvedenou tematikou, na ktorých nechýbajú zástupcovia Slovenska. Snahou je zosúladiť vzdelávanie v krajinách EÚ, aby bolo možné spoločne tvoriť hrádzu proti všetkým formám extrémizmu, násilia, diskriminácie, intolerancie, šikany a pod. Naš ústav to reflektuje prostredníctvom prevzatia agendy ľudských práv od septembra tohto roku, čím vyslala signál, že má záujem o to, ako sa tieto veci riešia a premietajú do vzdelávacieho systému. Naším zámerom je teda orientovať sa na zodpovedné, efektívne plnenie úloh, spojených s potrebou potláčania rastúcich prejavov neznášanlivosti v spoločnosti, školské prostredie nevynímajúc. Ďalej sa zapracovávajú tiež nariadenia súvisiace s akútnou potrebou správneho interpretovania a potláčania negatívnych prvkov v myslení mládeže spätých s globalizáciou. Témy ako obchodovanie s ľuďmi, klimatické zmeny či migračná kríza musia byť zahrnuté vo výchovno-vzdelávacom procese, keďže tvoria akoby jeden celok, ktorý je prostredníctvom ŠPÚ posúvaný pedagogickým zamestnancom cez odborné informácie, metodické i praktické námety a tiež podnetné inšpirácie a zdroje. Tieto postoje nie sú náhodné. Vyplyvajú z Programového vyhlásenia vlády SR. Z celoštátneho hľadiska možno badať dlhotrvajúcu snahu, bohužiaľ, nie vždy úspešnú, reformovať školstvo na Slovensku, pričom nie je priestor na poľavenie v tomto úsilí. ŠPÚ si uvedomuje svoju zodpovednosť voči spoločnosti pri riešení citlivých tém v školskom prostredí, preto sa stále väčšou mierou angažuje v budovaní moderného, slušného, plne demokratického a obsahovo i štruktúrne kvalitného školstva na Slovensku. Dôkazom toho sú, napr. jednotlivými predmetovými komisiami pôsobiacimi pri ŠPÚ,

prediskutované a upravené cieľové požiadavky pre maturantov takým spôsobom, aby lepšie reflektovali aktuálne spoločenské problémy, boli plne v súlade s inovovaným ŠVP, zbavili sa nadbytočných obsahových či výkonových štandardov a naopak, poskytli učiteľom i žiakom dostatočnú slobodu pri formulovaní a plnení maturitných zadaní, na základe uplatnenia princípu využitia všetkých kognitívnych rovín. A pri tejto snahe to nekončí. Podstatné je, aby samotní žiaci boli motivovaní a rozumne vedení. Žiak v novej podobe školského systému už nemá byť tichým, nezaujatým poslucháčom a prepisovačom výkladu, ale aktívne mysliacou jedinečnou osobnosťou schopnou formulovať, argumentovať a prezentovať svoje myšlienky, korektne a nenásilne identifikovať spoločensko-politické udalosti a kooperovať pri plnení cieľov so spolužiakmi i vyučujúcimi, s cieľom dosiahnutia želaných študijných výsledkov už nie prostredníctvom nátlaku a diktatúry známok, ale cez uvedomenie si potreby vzdelania pre budúcnosť. Nastal čas na progres, čo, samozrejme, predpokladá, že staré prežitie prvky vzdelávania budú musieť ustúpiť do úzadia. Nejde pri tom len o potrebu väčšej integrácie či boj proti intolerancii, ale o celkové zabezpečenie priblíženia slovenského školstva štandardu krajín Európskej únie, ktorý napriek 13-ročnému pôsobeniu Slovenska v tomto spoločenstve nebol dosiahnutý. V tom musia byť nápomocné všetky priamo riadené organizácie MŠVVaŠ SR a vo všeobecnosti všetci uvedomelí občania tohto štátu. Jeho predstavitelia musia prevziať plnú mieru zodpovednosti za to, aké budúce generácie vychováme. Pokiaľ ide o ŠPÚ, ten je pripravený plne spolupracovať a podieľať sa na kreovaní vzdelanej a morálne silnej mládeže, pretože len tá môže priniesť Slovensku úspešnú budúcnosť.

*PhDr. Marek Bubeník
Štátny pedagogický ústav
Pluhová 8
831 03 Bratislava*

6 Z HISTÓRIE ŠTÁTNEHO PEDAGOGICKÉHO ÚSTAVU

(s využitím materiálu, ktorý bol publikovaný
v pamätnici ŠPÚ k 60. výročiu vzniku ŠPÚ, autor prof.
PhDr. Jozef Pšenák, CSc.)

LUDOVÍT HAJDUK

Štátny pedagogický ústav
Bratislava

Štátny pedagogický ústav v roku 2017 oslávil 70 rokov. Je dobre, keď sa zastavíme a pozrieme dozadu, aby sme sa vedeli správne pohnúť dopredu. V tomto príspevku sa len stručne dotkneme niektorých údajov, ktoré charakterizovali činnosť Štátneho pedagogického ústavu. Počas svojej existencie prešiel viacerými zmenami, hoci vízia inštitúcie sa nemení. Je to inštitúcia, ktorá má na zreteli zvyšovanie kvality vzdelávania a svojimi aktivitami pomáha pedagógom pripravovať materiály, ktoré odrážajú nové trendy v pedagogike. Úplne prvým predchodcom Štátneho pedagogického ústavu bol Pedagogický seminár zriadený na Filozofickej fakulte Univerzity Komenského v Bratislave (FFUK). Zabezpečoval pedagogickú a psychologickú prípravu študentov, ktorí sa pripravovali na pedagogické pôsobenie v stredných školách. Zo začiatku na ňom pôsobili českí profesori Otakar Chlup (1923 – 1928), Josef Hendrich (1928 - 1938), Ján Uher (1938 - 1939). V septembri 1939 sa stal prof. Juraj Čečetka riaditeľom Pedagogického seminára na FFUK. V tom období neexistovalo samostatné inštitucionálne pracovisko, ktoré by sa zaoberalo pedagogickou teóriou, teoretickými otázkami výchovy a vyučovania, obsahom vzdelávania, učebnými metódami a všetkými problematikami, ktoré súvisia s realizáciou výchovno-vzdelávacej práce v škole. V roku 1945 bol zriadený Výskumný ústav J. A. Komenského v Prahe a jeho po-

bočka v Brne s názvom Zemský výskumný ústav pedagogický. Aj na Slovensku sa pripravovalo už v roku 1945 založenie prvého inštitucionálneho vedecko-výskumného pracoviska, ale do Slovenskej národnej rady (SNR) prišiel návrh nariadenia až začiatkom roku 1947. SNR schválila nariadenie 25.2.1947 a podľa neho hlavnou úlohou ústavu bolo realizovať vedecký výskum v odbore pedagogika a podávať návrhy Povereníctvu školstva a osvetu na aplikáciu získaných vedeckých poznatkov vo výchovno-vzdelávacej praxi. Štátny pedagogický ústav začal svoju činnosť 1. apríla 1947. Na jeho otvorení sa zúčastnil Ladislav Novomeský, v tom období povereník školstva a osvetu. V príhovore hodnotil jeho otvorenie takto: „...je to veľký sviatok slovenskej pedagogiky, je to veľký sviatok nášho učiteľstva!... Pedagogická veda, jej pestovanie, zveľaďovanie a praktické zužitkovanie jej zistení nemôže byť súkromnou záležitosťou usilovných amatérov ani náhodilou vecou, ale musí byť nevyhnutne súčasťou školského výchovného a aj vyučovacieho organizmu. A tak dúfame i chceme, aby tento náš nový ústav, ktorý dnes s radosťou otvárame, takouto súčasťou rozložitej mašinérie pedagogickej práce u nás bol“ (1947/1948, s. 371). Zárodkom ústavu bolo oddelenie na Povereníctve školstva a osvetu (PŠO) s členmi Selecký, Gaňo, Pivovarník. Gustáv Pavlovič bol poverený vedením prípravných prác. Ústav si mal, podľa prvého riaditeľa, zaistiť úspešné spojenie školy so životom - pedagogickou praxou i pedagogickou teóriou, ktorá sa mala rozvíjať na novozaložených pedagogických fakultách, ktoré začali vznikať v roku 1946. O založenie ústavu sa dominantne zaslúžil dr. Gustáv Pavlovič so spolupracovníkmi reformného oddelenia Povereníctva školstva a osvetu. Pripravili organizačný štatút ústavu, systemizáciu služobných miest, rozpočet a organizačný štatút okresných pedagogických zborov. Personálny stav tvorili traja profesori, 20 učiteľov, 1 knihovník, 3 administratívni pracovníci a 1 zriaďenec. Ústav plánoval 33 vedeckých pracovníkov a pomocný personál. V oblasti vedeckého výskumu si ústav vytýčil najmä tieto úlohy:

- Skúmať výchovu zo stránky filozofickej a vývinu pedagogiky.

- Skúmať výchovné podmienky a vzdelávaciu činnosť a to z hľadiska veku, schopnosti ako aj z hľadiska zdravotných, sociálnych a psychických rozdielov žiakov.
- Skúmať a navrhovať účelnú školskú organizáciu alebo jej zlepšenie, pripraviť metódy a spôsob výberu žiactva na školách všetkých druhov a stupňov.
- Skúmať ciele a úlohy výchovnej a vzdelávacej činnosti.
- Skúmať všeobecné problémy vychovávateľskej a učiteľskej praxe.
- Skúmať, overovať a navrhovať metódy a prostriedky výchovy a vyučovania, pripravovať metódy a pomôcky k objektívnemu zisťovaniu výsledkov školskej práce.
- Sledovať, skúmať a posudzovať pedagogické spisy, učebnice, doplnkové čítanie, učebné pomôcky, literatúru pre mládež a iné výchovné a vyučovacie prostriedky.
- Výskumom prispievať k tomu, aby sa školské objekty účelne stavali a zariaďovali.
- Plánovite sa starať o potrebné učebnice, učebné pomôcky a ich zdokonaľovanie.
- Na základe vlastného zisťovania a aj v spolupráci so Štátnym štatistickým ústavom zisťovať a spracovávať výsledky v školstve so zreteľom na plánovanie školskej siete a potreby učiteľského dorastu.
- Plánovať, sledovať a hodnotiť didaktickú i pedagogickú prácu na vzorových pokusných školách a so súhlasom povereníctva školstva konať na školách výskumy.
- Spolupracovať s učiteľstvom všetkých škôl a stupňov ako aj s inými odborníkmi.
- Účinkovať ako poradca pri riešení problémov, vyskytujúcich sa v školskej praxi, udržiavať styk s úradmi, výskumnými ústavmi, vedeckými ústavmi a korporáciami, ktoré pracujú alebo majú záujem na zlepšení výchovných, zdravotných a sociálnych pomerov mládeže.

- Spolupracovať s Výskumným ústavom J. A. Komenského v Prahe a jeho pobočkou v Brne, pestovať styk s príbuznými inštitúciami v zahraničí, predovšetkým v slovanských štátoch.
- Podávať návrhy Poverenictvu školstva, vied a umení na účelné využitie získaných vedeckých poznatkov vo výchovateľskej a vyučovacej praxi a navrhovať vypísanie súťaží na učebnice, učebné pomôcky, či iné odborné spisby.
- Uverejňovať výsledky svojej činnosti, usporadúvať zjazdy slovenských a českých spolupracovníkov, spolupracovať na problémoch ďalšieho vzdelávania učiteľstva a starať sa o vydávanie pedagogických spisov, časopisov a časopisov pre mládež.
- Budovať Ústrednú pedagogickú knižnicu na Slovensku a požičiavať z nej záujemcom odborné diela, zhromažďovať materiály, potrebné dáta, týkajúce sa vyučovania.
- Usporadúvať školské výstavy.

Uvedené úlohy sú nadčasové a mohli by byť úlohami aj súčasného štátneho pedagogického ústavu.

Prvá budova ŠPÚ bola na Zochovej ulici č. 11/b. Tu bol ústav umiestnený na 2. poschodí, prízemie a 1. pochodie dostala novozriadená Pedagogická fakulta Slovenskej univerzity.

ŠPÚ sa v začiatkoch svojej existencie organizačne členil na 5 odborov:

1. odbor pre praktickú pedagogiku,
2. odbor pre teoretickú pedagogiku,
3. odbor výchovy a umenia,
4. odbor pre výchovu defektnej mládeže,
5. administratívno-správny odbor (podľa kroniky ŠPÚ).

Jednotlivé odbory sa členili ďalej na oddelenia a tie na referáty. Prednosťou 1. odboru bol dr. G. Pavlovič, 2. odboru dr. K. Goláň, 3. odboru dr. A. Selecký, 4. odboru dr. K. Goláň, 5. odboru V. Gaňo.

Činnosť ŠPÚ mala zahrnúť celé okresné pedagogické územie Slovenska a mala zachytiť všetky zbory pracovníkov na všetkých stupňoch škôl, vedecké inštitúcie zaoberajúce sa otázkami pedagogiky a jej pomocnými vedami. Ústav vypracoval návrh štatútu pre okresné pedagogické zbory,

ktoré sa mali zriadiť v sídle každého okresného školského inšpektorátu. Ako prvý bol založený okresný pedagogický zbor v Prešove (30.6.1947). Na jeho čele bol prof. F. Karšay. Pomocou tohto zboru ústav organizoval pedagogickú prácu i v ostatných okresoch východného Slovenska. Významnú úlohu zohral časopis Jednotná škola, ktorý začal vychádzať už v roku 1945. Založil ho a redigoval Gustáv Pavlovič s redakčným kruhom. Prispievateľmi boli aj pracovníci ŠPÚ. V prvých ročníkoch Jednotnej školy vychádzali ako príloha Správy Štátneho pedagogického ústavu, v ktorých okresné pedagogické zbory dostávali základné smernice pre svoju činnosť. Časopis bol zameraný na školskú teóriu a prax. Vychádzal raz mesačne na 48 stranách, tlačili ho v Štátnom nakladateľstve a vychádzal v náklade 6 000 kusov.

ŠPÚ sa od svojich začiatkov zúčastnil na realizácii najdôležitejších otázok spoločnosti – vypracovanie návrhu osnov školského zákona č. 95/1948 o základnej úprave jednotného školstva. Tento zákon bol schvaľovaný pod politickým tlakom udalostí vo februári 1948. Slovenské školstvo a slovenská pedagogika po skončení druhej svetovej vojny sa vyvíjali v kontexte politických zmien v obnovenej Československej republike. Po februári 1948 sa Komunistická strana stala vládnuou mocou a prevzala všetku moc v štáte. Určovala školskú a kultúrnu politiku, ktorá bola aj oficiálnou kultúrnou politikou. Dochádzalo k prepojeniu kultúry a politiky, a tak sa stala kultúrou politickou a ideologickou. Táto doktrína určovala aj obsah ŠPÚ až do novembra 1989. Po schválení zákona č. 95/1948 ŠPÚ na jeho realizácii úzko spolupracoval s Výskumným ústavom pedagogickým J. A. Komenského v Prahe.

Na ŠPÚ v Bratislave vypracovali k predmetnému zákonu výchovné programy materskej školy a učebné osnovy pre školy 1. a 2. stupňa. V ďalšom období sa ústav zamerl na vypracovanie učebných osnov pre gymnázia a odborné školy.

Ústav organizoval široko koncipovanú učebnicovú tvorbu. V tomto smere tiež úzko spolupracoval s VÚP v Prahe. Bolo potrebné zrevidovať staré učebnice, vytvoriť nové učebnice, čo bolo vzhľadom na vtedajšie personálne obsadenie ústavu veľmi náročné. Pracovníci ŠPÚ nielen posudzo-

vali nové učebnice, ale ich aj redigovali. Významným pracoviskom od jeho založenia bolo psychologické pracovisko, ktoré sa stalo najvýznamnejším vedecko-výskumným pracoviskom pedagogickej psychológie na Slovensku. Od roku 1951 tu pracovali M. Jurčo, O. Blaškovič a J. Štefanovič v oddelení pedagogickej psychológie - defektológie. Riešili kľúčové problémy pedagogickej psychológie a zamerali sa na aktuálne potreby výchovno-vzdelávacieho procesu. Oddelenie pomáhalo skvalitniť výučbu psychológie na pedagogických školách. Vedecko-výskumná činnosť skupiny bola zameraná prevažne na otázky diagnostiky a rozvoja rozumových schopností a záujmov žiakov, psychologické a pedagogické problémy identifikácie a školskej výchovy nadaných žakov, psychológiu tvorivosti, školskú zrelosť a motiváciu žiakov.

ŠPÚ riadil a usmerňoval vydávanie detskej literatúry a od roku 1952 začal venovať pozornosť detskej organizácii a mládežníckym organizáciám.

V ŠPÚ sa pristúpilo hneď od začiatku jeho existencie k budovaniu Ústrednej pedagogickej knižnice. Mala sa v nej sústrediť všetka dôležitá pedagogická literatúra a pedagogická spisba. Z iniciatívy ŠPÚ boli založené aj Učiteľské noviny. Ústav vydával edíciu Knižnica pedagogického ústavu, Knižnica okresného pedagogického zboru, Knižnica pedagogických aktualít ŠPÚ. V tom čase bola propagovaná ruská pedagogika.

ŠPÚ od svojho založenia zameriaval svoju pozornosť aj na vzdelávanie učiteľov. Podieľal sa na riešení otázok reformy štúdia na filozofickej, prírodovedeckej a pedagogickej fakulte, zavádzaní nových foriem denného a diaľkového štúdia. Obdobie rokov 1945 - 1953 je v ŠPÚ charakteristické organizačnými zmenami, školská správa premiestňovala pracovníkov ústavu na iné miesta, resp. ich poverovala dôležitými funkciami. Dr. G. Pavlovič síce riadil ústav, ale súčasne pracoval aj na povereníctve školstva – na úseku budovania vysokých škôl. Novozriadená Vysoká škola pedagogická a Vyššia pedagogická škola prijali najskúsenejších pracovníkov ŠPÚ, ktorí mali predpoklad pre vedeckú prácu. V roku 1953 odišiel z ústavu aj jeho zakladateľ dr. G. Pavlovič. Novým riaditeľom ústavu sa stal jeho zástupca dr. A. Selecký. V 50-tych rokoch sa ŠPÚ podieľal na relati-

zácií školského zákona č. 31/1953. Pred ŠPÚ bola postavená úloha vypracovať novú štruktúru všeobecného vzdelania zahŕňajúca aj polytechnickú výchovu žiakov. Zmeny v obsahu všeobecnovzdelávacej školy si vyžiadali aj významné zmeny v pracovnom zameraní ústavu a metodike jeho práce. ŠPÚ sledoval realizáciu nového modelu Jedenásťročnej strednej školy (JŠŠ) všeobecnovzdelávacej a polytechnickej v konkrétnych podmienkach výchovno-vzdelávacej práce na vybraných školách. Pracovníci ústavu v spolupráci s vedením a učiteľským zborom druhej JŠŠ v Trnave sledovali a vyhodnotili z pedagogicko-didactickej a psychologickkej stránky pokus so zavádzaním a uplatňovaním polytechnickej prípravy žiakov. Tempo reforiem a zápas kvantity s kvalitou tvoril ďalšiu úlohu vo vývoji slovenského školstva. Československo má po roku 1948 európsky rekord v počte reforiem školstva a v počte ministrov školstva. Žiaľ, toto konštatovanie platí aj pre vývoj slovenského školstva po novembri 1989. Táto situácia sa zákonite premietla aj do zamerania vedecko-výskumnej práce ŠPÚ. Vedenie ŠPÚ od augusta 1954 bolo zverené dr. M. Jurčovi. Poprednou úlohou bolo dobudovanie ústavu. Postupne sa vytvorili v ústave tri vedecko-výskumné skupiny: pedagogická, psychológie a metodiky učebných predmetov a literatúry pre mládež. Neskôr sa skupina metodík učebných predmetov rozčlenila na skupinu metodiky spoločenskovedných predmetov, prírodovedných predmetov a inojazyčných škôl. V druhej polovici 50-tych rokov ústav zameriaval vedecko-výskumnú činnosť, aj pod tlakom prijatých uznesení ÚV KSČ, na výskum obsahu učebných plánov, učebných osnov a učebníc všeobecnovzdelávacej školy. Ústav pripravil pre jednotlivé učebné predmety metodické state a dodatky k metodickým statiam pre učiteľov. Sústavnú pozornosť učiteľom slovenského jazyka a literatúry venoval metodický časopis Slovenský jazyk a literatúra v škole. V roku 1956 došlo k zmene názvu Štátneho pedagogického ústavu na Výskumný ústav pedagogický. V roku 1956 vzniklo oddelenie učebných pomôcok a školského filmu v rámci skupiny prírodných vied a matematiky. Ústav začal vydávať cyklostilovaný štvrťročník Učebné pomôcky v škole. ŠPÚ spolupracoval pri tvorbe, posudzovaní a schvaľovaní školských filmov a diafilmov. Osobitne sa

pracovníci ústavu zameriavali na využitie školského filmu pri polytechnickom vyučovaní. V hodnotení ústavu v predchádzajúcom režime sa objavilo zaostávanie na úseku riešenia všeobecných otázok socialistickej teórie výchovy. Príčinou bolo nedostatočné personálne zastúpenie (O. Pavlík, J. Čihák, D. Sukuba, J. Kotoč, R. Pravdík). Všetky publikované monografické práce, štúdie a články sú publikované protagonistami marxistickej teórie výchovy.

Pozitívne treba hodnotiť v tomto prvom období existencie prácu na úseku predškolskej výchovy. Predmetom bádania boli najmä prostriedky v predškolskej výchove, tvorivé a didaktické hry. Pracovníci v oblasti predškolskej výchovy spolupracovali aj pri spracúvaní obsahu výchovno-vzdelávacej práce v materských školách a pri spracovaní osnov výchovnej práce. Systematickú a účinnú pomoc učiteľkám materských škôl prinášal časopis *Materská škola*. Úsek defektológie pod vedením dr. Gaňu riešil také otázky, ako boli napríklad zásady výberu žiakov do špeciálnych škôl, výskum sluchu u žiakov bratislavských škôl, výskum učebných osnov v špeciálnych školách. Pri oddelení sa zriadila defektologická poradňa, ktorá účinne pomáhala spájať teóriu s praxou.

V roku 1954 sa vytvorila skupina literatúry pre mládež. Mala v náplni svojej vedecko-výskumnej činnosti skúmanie čitateľských záujmov detí a mládeže, skúmanie a zovšeobecňovanie tvorivých metód práce s knihou a využívanie literatúry, najmä vo výchovnom úsilí školy. Pracovníci skupiny za účasti externých spolupracovníkov pripravili pomocnú knihu pre učiteľov, pre študentov, literatúru pre mládež, prispievali štúdiami a článkami do časopisu *Zlatý máj*.

Nové zameranie činnosti aj po formálnej stránke sa odrazilo po jeho premenovaní na Výskumný ústav pedagogický. Prof. E. Stračár za medzník v štýle práce ústavu a zvyšovaní úrovne vedecko-výskumnej, publikačnej a popularizačnej činnosti pokladal rok 1958, keď sa Výskumný ústav pedagogický spojil s Ústavom pre ďalšie vzdelávanie učiteľov a školských pracovníkov. Ústav sa začal orientovať na rozpracovanie pedagogicko-didaktických a psychologických problémov, vyplývajúcich najmä z uznesenia ÚV KSČ, realizoval ho zákon z 15. decembra 1960,

č. 186 zb. o sústave výchovy a vzdelávania (školský zákon). Pracovníci ústavu realizovali úlohy spojené s prechodom na základnú deväťročnú školu (ZDŠ) a tvorili základnú pedagogickú dokumentáciu pre materské školy, ZDŠ a stredné školy. Kádrovým dobudovaním ústavu sa vytvorili vhodné podmienky na aktívnu účasť pracovníkov ústavu pri príprave a realizácii prestavby školského systému v roku 1960.

Na začiatku 60-tych rokov sa začala v ústave venovať pozornosť stredným odborným školám a školám pripravujúcim mládež na robotnícke povolania. V roku 1961 začala v ústave pracovať skupina odborných škôl a odborných učilíšť, ale aj skupina pre ďalšie vzdelávanie pracovníkov v poľnohospodárstve a lesníctve. Modernizácia odborných škôl, najmä ich obsahu vzdelávania, podnietila vytvoriť vo VÚP samostatnú skupinu poľnohospodárskych škôl, skupinu priemyselných a ekonomických škôl (1967). Požiadavky skvalitnenia prípravy mládeže na robotnícke povolania si vyžiadali konštituovanie samostatnej skupiny odborných škôl, učilíšť a škôl učňovských.

VÚP plnil úlohy v oblasti základného výskumu, a to v súlade s úlohami a smernicami. Celá vedecko-výskumná činnosť VÚP bola zameraná na riešenie týchto rámcových okruhov:

1. Systém ideovo-politickej a mravnej výchovy.
2. Výchovno-vzdelávacia sústava v ČSSR v etape výstavby komunizmu.
3. Psychologické podmienky zvyšovania efektívnosti vyučovania.
4. Cieľ, obsah, metódy vyučovania na jednotlivých typoch škôl.
5. Sústava predškolskej výchovy.
6. Výchova mládeže a vzdelávanie na školách s vyučovacím jazykom maďarským a ukrajinským.
7. Vplyv nových pedagogických požiadaviek na dispozíciu a zriadenie škôl.
8. Vedecko-popularizačná činnosť.

Vlastná vedecko-výskumná činnosť sa rozvíjala iba postupne. Jej priamymi výsledkami boli priebežné a záverečné vedecko-výskumné správy, ktoré prešli recenzným a oponentským pokračovaním. Z realizovaných

výskumov autori vydali monografické práce, ich vydavateľom bolo Slovenské pedagogické nakladateľstvo.

Pozitívne treba hodnotiť, že sa podarilo vybudovať základňu experimentálneho výskumu, čo bolo prvým predpokladom skvalitnenia vedecko-výskumnej činnosti ústavu. Vyprofilovali sa vedeckí a odborní pracovníci ústavu a ústav sa zapájal do rezortného výskumu. VÚP venoval v tomto období pozornosť aj vybudovaniu materiálno-technickej základne vedecko-výskumnej činnosti – budovanie experimentálnych škôl ústavu – Stredná všeobecnovzdelávacia škola (SVŠ) na Metodovej ulici v Bratislave, ZDŠ Prievoz a ZDŠ na Thälmannovej ulici v Bratislave.

Ústav po celé obdobie 60-tych rokov niesol zodpovednosť za vypracovanie učebných osnov na Slovensku, tým určoval obsah a smerovanie výchovno-vzdelávacej činnosti. Aktívne sa zúčastňoval na riešení základnej otázky, čo učiť. Práve vypracovanie celého radu učebných osnov neponechávalo dostatok priestoru na riešenie ďalšej zásadnej otázky – ako obsah, zahrnutý do učebných osnov, s optimálnym pedagogicko-didaktickým efektom realizovať.

Vedeckí pracovníci VÚP, didaktici odborných predmetov, mali zásadný význam pri rozvoji tejto vedeckej disciplíny aj ako vysokoškolskí učitelia na fakultách pripravujúcich učiteľov. Tie niesli primeranú zodpovednosť za úroveň tejto prípravy.

Skvalitnenie tejto skladby pracovníkov ústavu sa prejavilo aj v tom smere, že v roku 1965 prezídium ČSAV schválilo Výskumný ústav pedagogický v Bratislave ako školiace pracovisko pre odbory pedagogika a pedagogická psychológia a teória vyučovania slovenského jazyka. Ústav mal priznané právo zriaďovať komisiu pre obhajobu dizeračných prác v odbore pedagogika.

V roku 1965 sa rozčlenila skupina pedagogiky - didaktiky. Vtedy sa utvorila nová skupina teórie výchovy. Integračné zretele viedli k vytvoreniu ucelenej skupiny teórie vyučovania, a to v záujme zjednotenia pracovného zamerania, a to na úlohy na Úseku teórie vyučovania na ZDŠ, teórie vyučovania spoločenskovedných a prírodovedných predmetov na SVŠ. VÚP v Bratislave veľmi úzko spolupracoval s VÚP v Prahe.

Vzťahy medzi nimi boli založené na základe rozdelenia základnej problematiky a úloh. Pražský VÚP sa prevažne orientoval na problémy základnej školy a VÚP v Bratislave na problémy stredných škôl. VÚP v Bratislave mal dobre rozvinutú spoluprácu s Pedagogickým ústavom J. A. Komenského v Prahe pri plnení úloh Štátneho plánu vedeckého výskumu. Úzka spolupráca bola aj s Pedagogickým ústavom na FF UK (založený v roku 1966). Riaditeľmi ústavu v rokoch 1958 až 1966 boli prof. PhDr. Ján Kotoč, CSc., v roku 1966 až 1981 prof. PhDr. Emil Starčár, DrSc., v rokoch 1981 - 1987 doc. PhDr. J. Koutun, CSc, v rokoch 1987 - 1988 doc. Dr. M. Beňo, CSc., 1988 -1990 PhDr. L. Bálint, CSc. Ucelený projekt pedagogického poznávania rozpracovaný v reformnom období sa nerealizoval. Návrat k politike spreď januára 1968 sa uskutočnil v ČSFR veľmi rýchlo. Politické previerky sa realizovali aj vo VÚP v Bratislave. Poučenie z krízového vývoja v strane a spoločnosti po XIII. zjazde KSČ sa stalo magnou chartou normalizácie. Dňa 3. júla 1973 bol na plenárnom zasadnutí ÚV KSČ prijatý dokument Vývoj a súčasný stav, perspektívy a ďalší rozvoj československého školstva. Schválený dokument orientoval ústav na projektovanie nových vedeckovýskumných úloh, ktoré mali byť prínosom v teórii a metodológii tvorby a obsahu vzdelávania v socialistickej škole. To bola aj nosná téma vedeckovýskumnej činnosti ústavu. Výsledkom boli štúdie ako „Funkcia učebného predmetu v systéme komunistickej výchovy“, „Výber a štrukturalizácia obsahu vzdelania v učebných predmetoch“, „Modelovanie obsahu vzdelania“, ktoré pomohli pri tvorbe základnej pedagogickej dokumentácie. Rozvinul sa výskum v oblasti uplatňovania kombinovaného štýlu slovno-názorného a programovaného vyučovania, realizovali sa aj úlohy v oblasti predškolskej výchovy a mimoškolskej činnosti (realizovanie výchovného systému PO SZM, zavádzane celodenného výchovného systému). Skupina teórie výchovy spresňovala v 70-tych rokoch program komunistickej výchovy žiakov ZŠ, rozpracúvala otázky rozvíjania komunistickej výchovy v učebných predmetoch. VÚP v Bratislave pripravil v tomto období koncepčné štúdie k zásadným zmenám v oblasti Ďalšieho rozvoja školskej sústavy, k zmenám obsahovej štruktúry gymnázia,

stredných poľnohospodárskych technických škôl, vybraných odborov štvorročnej prípravy učňov s úplným stredoškolským vzdelaním. Vedecko-výskumná činnosť ústavu bola v 70-tych rokoch limitovaná aktuálnymi úlohami oficiálnej štátnej školskej politiky spätéj so školskou politikou komunistickej strany. Pracovníci Výskumného pedagogického ústavu v Bratislave sa priamo podieľali na tvorbe návrhu Ďalšieho rozvoja československého výchovno-vzdelávacieho systému. VÚP sa zapojil do riešenia realizácie tohto návrhu. Ako vedúce riešiteľské pracovisko ústav zodpovedal v celoštátnom rozsahu za plnenie hlavnej úlohy rezortného plánu výskumu koncepcia výchovy a vzdelávania na gymnáziu. Spolupráca s výskumnými skupinami v Prahe, ktoré vypracovali pre národné ministerstvá školstva návrhy koncepcie a učebných osnov pre gymnázium. Ako spoluriešiteľ sa podieľal na riešení problematiky inovácie obsahu vzdelávania v základnej škole a stredných odborných učilištiach a učňovských školách, resp. stredných odborných školách. Z poverenia MŠ SSR prevzal ústav úlohu koordinátora rezortného plánu výskumu. Z riešených úloh ústavu v období pred novembrom 1989 pracovníci skupiny teórie výchovy boli zapojení do Štátneho plánu základného výskumu, kde pracovali na úlohe výchovy k marxisticko-leninskému svetonázoru a jej mieste v systéme komunistickej výchovy (R. Pravdík, M. Beňo). VÚP i napriek politickej doktríne vládnej komunistickej strany, popri poplatných monografických prácach, štúdiách a článkoch, publikoval množstvo prínosných štúdií v časopisoch *Pedagogika* alebo *Jednotná škola*. Systematicky spolupracoval s VÚP Praha a VUOŠ Praha, ako aj s vedeckými pedagogickými pracoviskami v socialistických krajinách. Ústav úspešne zvládol úlohu pri organizovaní medzinárodného seminára k „Obsahovej štruktúre a metódam vyučovania matematiky“. Realizované výskumy, ktoré prevádzalo oddelenie psychológie, pokryli celý školský systém a prispeli k rozvoju nielen pedagogickej psychológie, ale aj teórie a metodológie všeobecnej psychológie. Toto pracovisko bolo aj školiacim vedeckým pracoviskom. Skupina od roku 1972 riešila rezortné výskumné projekty:

1. Psychologické otázky výchovného pôsobenia.

2. Podiel školskej psychológie a psychologickej výchovnej starostlivosti na rozvíjaní žiakovej osobnosti a zefektívnenie pedagogickej starostlivosti školy.

3. Procesy motivácie a regulácie v rozvoji osobnosti žiaka.

Hlavným koordinátorom bol J. Hvozdk. Čiastkové úlohy koordinovali M. Jurčo, L. Klindová a M. Jurčová. M. Jurčová fungovanie skupiny psychológie vo VÚP v Bratislave rozdelila na tri obdobia:

1. Vznik ŠPÚ v roku 1947. Pracovali tu 3 psychológovia, M. Jurčo, O. Blaškovič a J. Štefanovič. V roku 1959 sa vytvorila pod vedením psychológov a defektológov výchovná poradňa na pomoc deťom s poruchami učenia a správania.
2. Obdobie vzniku samostatnej skupiny psychológie v roku 1968.
3. Obdobie vzniku skupiny pedagogických a psychologických výskumov v terajšom ŠPÚ v roku 1992 (1999, s. 164).

Zakladateľskou osobnosťou skupiny psychológie bol M. Jurčo. Po politickom odvolaní v rokoch normalizácie od roku 1970 do roku 1988 skupinu viedla L. Klindová. Významná osobnosť ontogenetickej psychológie predškolského veku.

Tematické zameranie psychologických výskumov bolo nasledovné:

Psychologické otázky programovaného vyučovania - M. Milan v 60-tych rokoch zaviedol pokusné programované vyučovanie v slovenskom jazyku, ruskom jazyku a chémii. Bol spolutvorcom programov, zúčastnil sa na ich overovaní a utváral program na overovanie výsledkov. Zaslúžil sa o rozvoj teórie i praxe programovaného vyučovania na Slovensku. J. Štefanovič rozpracoval algoritmizáciu postupov pri vyučovaní pravopisu.

Orientácia žiaka na povolanie, poradenstvo pre voľbu povolania - O. Blaškovič riešil problematiku vývinu profesionálnych záujmov u žiakov. Riadil prácu výchovných poradcov v školách a pripravil materiály na zvyšovanie informovanosti žiakov, učiteľov a rodičov o voľbe povolania.

Záujmy žiaka - M. Jurčo rozpracoval teóriu poznávacích študijných záujmov žiakov stredných všeobecnovzdelávacích škôl v 60. – 70. rokoch, najmä problém stálosti záujmov, vzťah medzi teoretickými a praktickými záujmami, charakteristiku záujmov žiakov jednotlivých stredných od-

borných škôl, rozdiely medzi chlapcami a dievčatami, teoretické a metodologcké problémy zisťovania záujmov žiakov.

Problém diferenciacie žiakov v ZDŠ - M. Jurčo, O. Blaškovič uskutočnili výskum rečových schopností a pripravili diagnostické pomôcky na zisťovanie predpokladov úspešného štúdia v školách s rozšíreným vyučovaním cudzích jazykov.

Vývinové a individuálne zvláštnosti rozumových procesov - táto tematika tvorila centrálnu problematiku výskumu skupiny psychológov počas troch desaťročí. M. Jurčo objasnil vývinové zákonitosti tvorenia pojmov u žiakov vo veku 6 - 17 rokov, možnosti rozvíjania rozumových schopností, individuálnych rozdielov v rozumových schopnostiach. Výsledky publikoval v dvoch monografiách, a to Poznanie a jeho osobitosti u dieťaťa (1960) a Utváranie poznávacích procesov u dieťaťa (1964).

Rozumové schopnosti v predškolskom veku - Klindová preskúmala vývinové osobitosti pojmotvornej činnosti vo veku 3 - 8 rokov, jednotlivé štádia vývinu, relatívnu obťažnosť osvojovovania pojmov, rozdiely medzi chlapcami a dievčatami. Výsledkom jej zistení je monografia Od kategórie k pojmu (1971). V 80-tych rokoch predmetom jej výskumu boli psychologické podmienky rozvíjania rozumových schopností v predškolskom veku.

Tvorivosť, tvorivé schopnosti, rozvoj tvorivého potenciálu - táto tematika predstavovala novú, u nás takmer neriešenú problematiku. M. Jurčová (Popperová) koncom 60-tych rokov prispela k objasneniu úlohy intelektuálnych tvorivých procesov a podmienok ich diagnostikovania testami tvorivého divergentného myslenia. Prispela k objasneniu vzťahu medzi úrovňou tvorivých schopností a inteligenciou. Druhým centrálnym okruhom jej výskumu v 70. – 80. rokoch boli možnosti ovplyvňovania a rozvíjania tvorivého myslenia výchovou v školskom vyučovaní.

Psychológiu rozumových schopností vzhľadom an stredoškolskú mládež rozpracovala D. Kusá.

Spôsobilosť detí pre školu – školská zrelosť. Tejto téme sa venoval K. Kolárik. Zaoberal sa možnosťami a prostriedkami jej zisťovania. Vytvoril metodiku na zisťovanie školskej zrelosti.

Motivácia bola v 80-tych rokoch ťažiskovou problematikou skupiny. Výskumne sa overovali možnosti cieľavedome riadiť rozvoj poznávacích funkcií u žiakov prostredníctvom rozličných motivačných činiteľov (aktivity, záujem, postoje, aspiračná úroveň, tvorivosť). Riešiteľmi boli M. Jurčo, M. Jurčová, M. Veselský, A. Okruhlicová, E. Marušincová, K. Kolárik a Ľ. Klindová.

Hodnotenie a klasifikácia žiakov - M. Jurčo analyzoval funkcie a predmet školského hodnotenia žiakov, metódy hodnotenia vedomostí, spôsoby vymedzenia hodnotenia, pôsobenie hodnotenia, prežívanie a výkonnosť žiakov.

Objektívne miery hodnotenia vedomostí žiakov - didaktické testy. M. Jurčo, O. Blaškovič, M. Jurčová (od konca 60-tych rokov po koniec 80-tych rokov) vypracovali zásady konkretizácie, štandardizácie, validizácie a postupu hodnotenia výsledkov žiakov v didaktických úlohách. Didaktickými testami zo štyroch predmetov boli v roku 1968 preskúšaní všetci žiaci 9. ročníka ZDŠ.

Psychologické problémy záujmov, vedomostí a postojov v oblasti svetonázoru stredoškolskej mládeže - problematiku skúmali M. Jurčo, E. Marušincová, D. Kusá, A. Okruhlicová.

Psychologické aspekty preťažovania žiakov učebnou činnosťou - skúmali M. Jurčová, M. Jurčo a D. Kusá v predmetoch zemepis, dejepis, fyzika. Realizoval sa výskum obťažnosti učebníc v porovnaní so zložitou jazyka 2. stupňa ZŠ (spracované podľa štúdie Jurčovej 1999, s. 163 - 169)

Novela zákona 29/1984 *O sústave základných a stredných škôl* zo dňa 1.9.1990 uzákonila povinnú školskú dochádzku na 9 rokov, ktorá mala zabezpečiť získanie základného vzdelania na základnej škole. Neskôr bola zavedená 8-ročná povinná dochádzka, ale od roku 1998 je znovu-obnovená 9-ročná povinná dochádzka na základných školách. Touto novelou sa narušil systém jednotnej školy a začala sa uplatňovať diferenciacia podľa schopností žiakov. Novela upravila postavenie SOU a stredísk praktického vyučovania a ich finančné a materiálne zabezpečenie. Upravila sa dĺžka štúdia na niektorých stredných školách, umožnila zria-

d'ovanie neštátnych škôl, školy môžu zakladať súkromné osoby alebo cirkvi.

Po prevrate v novembri 1989 sa v ČSSR vytvoril demokratický systém. Bol zrušený článok ústavy z r. 1960 o vedúcej úlohe komunistickej strany v štáte a spoločnosti. Transformácia ekonomiky sa bezprostredne dotýkala aj školstva. Potreba transformácie školstva sa ukázala hneď po novembri 1989. Školský systém bývalej ČSSR bol podrobený tvrdej a ostrej kritike. Model jednotnej štátnej školy prestal byť skutočnosťou. Vývoj politickej scény po roku 1989, vznik Slovenskej republiky (1. január 1993), rýchle striedanie vládnych garnitúr, voľby, časté striedanie ministrov školstva v podstate neumožňovali koncepčnú prácu na projektoch transformácie školstva. Aj pre slovenské školstvo a pedagogiku sa vytvorili nové možnosti.

Po nastolení demokratického režimu došlo vo VÚP k personálnym zmenám, k jeho odpolitizovaniu a odideologizovaniu. Zmenila sa nielen jeho štruktúra, ale zásadne celé zameranie vedecko-výskumnej činnosti. Kľúčovou úlohou bola transformácia školskej sústavy v Slovenskej republike od predškolskej výchovy po vysoké školy. Transformačné opatrenia pomáhali demokratizácii, humanizácii a modernizácii vzdelávania. V roku 1990 Ministerstvo školstva, mládeže a telesnej výchovy SR predložilo projekt *Duch školy*, námet expertnej skupiny, na diskusiu o budúcej slovenskej škole. Výskumný ústav pedagogický vypracoval štúdiu *Návrh zmien vzdelávacej sústavy Slovenskej republiky* (1991).

V roku 1992 skupina odborníkov z poverenia Ministerstva školstva, mládeže a telesnej výchovy SR vypracovala štúdiu *Premeny školstva na Slovensku do roku 2000*, v roku 1994 tiež z poverenia Ministerstva školstva bol vypracovaný *Národný program výchovy a vzdelávania na roky 1995 – 2015* známy ako projekt Konštantín.

O rok neskôr (1995) MŠ SR menovalo expertnú skupinu, ktorá vypracovala ďalší projekt postupu transformácie slovenskej školy. Jeho súčasťou bol aj návrh na obsahovú a štrukturálnu zmenu základnej školy, v ktorej sa mala realizovať desaťročná povinná školská dochádzka.

V roku 2002 bol vypracovaný Národný program výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike na najbližších 15 - 20 rokov – Milénium.

Na všetkých týchto projektoch sa podieľali a podieľajú pracovníci dnes už opäť Štátneho pedagogického ústavu. K prvej zmene v obsahu došlo v druhom polroku školského roka 1989/1990. Zmenili sa predovšetkým ciele a nevyhovujúci obsah spoločenskovedných predmetov. Navrhované zmeny posudzovali novovznikajúce poradné zbory na riešenie otázok obsahu učebných predmetov (zriad'ovali sa pri bývalom VÚP). Redukovali a inovovali sa učebné osnovy na základných školách a gymnáziách, časovou dotáciou sa posilnilo jazykové vyučovanie a súbor voliteľných a nepovinných predmetov. Do učebných plánov sa doplnil predmet etická výchova, alternujúci s náboženskou výchovou. Prijali sa legislatívne opatrenia a vypracovali sa vzdelávacie programy na zlepšenie jazykovej pripravenosti žiakov menšinových škôl. Boli vypracované výchovné programy zamerané na všetranný rozvoj rómskych detí. Vypracovala sa nová koncepcia a učebné osnovy dejepisu a občianskej výchovy, podľa ktorých sa tvorili nové učebnice. Bola vypracovaná aj nová koncepcia vyučovania slovenského jazyka a literatúry a nové učebné osnovy boli vydané aj pre špeciálne a základné umelecké školy. Experimentálne bol overený projekt Svetovej zdravotníckej organizácie a Rady Európy pod názvom Školy podporujúce zdravie. Zakladali sa alternatívne školy, ktorých obsah a metódy vychádzajú zo špecifických pedagogických teórií, ako napr. R. Steinera, M. Montessoriovej. Experimentálne sa overovala teória konštruktivizmu, na ktorej je založený, napr. Program NYIK a projekt integrovaného vyučovania prírodovedných predmetov FAST na ZŠ a osemročných gymnáziách. Pokusne sa overovali modely gymnázií, v ktorých sa umožňuje individualizácia učebných plánov a väčšia voľiteľnosť učebných predmetov, aby sa posilnila špecifickosť prípravy na vysokoškolské štúdium.

Štátny pedagogický ústav vznikol zlúčením Výskumného ústavu pedagogického a Ústredného metodického centra 1. januára 1994 ako priamo riadená organizácia MŠ SR. Ako riaditelia, resp. poverení riadením ústavu po r. 1989, boli Ľ. Bálint, J. Herber, J. Smida, S. Matúšová, J. Bernátho-

vá, A. Bernátková, V. Repáš, A. Butašová, L. Pajtinka, J. Hauser, K. Kalašová, V. Kratochvíl. V súčasnosti Štátny pedagogický ústav vedie doc. PhDr. Ľudovít Hajduk, PhD.

Ministerstvo školstva zriadilo ŠPÚ v zmysle zákona SNR č. 542/1990 Zb. 6 v znení neskorších predpisov, na základe paragrafu 6 ods. 2 písmená c), na plnenie úloh v oblasti rezortného výskumu, odborného-metodického usmerňovania škôl a školských zariadení, na vzdelávaciu činnosť pedagogických zamestnancov. Rozhodnutím ministerky školstva sa od 1. apríla 1996 od ŠPÚ odčlenila problematika odborného školstva. ŠPÚ odvtedy zabezpečuje len úlohy v oblasti všeobecného vzdelania.

Už v roku 1996 Štátny pedagogický ústav predstavil koncepciu vzdelávacích štandardov ako nástroja regulácie vzdelávania na výstupe. Postupne pod vedením PhDr. Ľudovíta Bálinta, CSc. koncepcia vzdelávacích štandardov nadobúdala presnejšie zadefinovania a v súčasnosti je už celý proces vzdelávania regulovaný na výstupe. V tomto období ŠPÚ prinášal do vzdelávania nové prvky, ktoré sú v súčasnosti už samozrejmosťou. Filozofia vzdelávacích štandardov ako regulácie vzdelávania na výstupe bola jedna z výrazných zmien, ktoré sa stali súčasťou nového procesu vzdelávania. Dôležité pre vzdelávací štandard je, aby bol jasne sformulovaný výstup a zdôvodnené zaradenie obsahu vzdelávania. Je to štruktúrovaný opis spôsobilostí. Vzdelávanie je vtedy úspešné, ak vieme, k akým cieľom podľa požiadaviek majú žiaci dospieť, preto sa kladie dôraz na formulovanie požiadaviek na výstup z témy, z ročníka alebo celého stupňa podľa charakteru predmetu a na základe cieľov, ku ktorým má vzdelávanie viesť. **Vzdelávací štandard** sa skladá z dvoch častí - obsahový štandard a výkonový štandard. Obsahová časť vzdelávacieho štandardu určuje minimálny obsah vzdelávania. Jeho hlavným cieľom je zjednocovať, koordinovať, resp. zabezpečovať kompatibilitu minimálneho obsahu vzdelávania na všetkých školách. Obsahovú časť tvorí učivo, ktoré je všetkými žiakmi osvojiteľné. Učivo je formulované v štyroch kategóriách: **faktuálne poznatky** – základný prvok poznania, ktorý žiaci musia vedieť, aby boli oboznámení s určitou disciplínou poznania, alebo aby v nej mohli riešiť vedné problémy, **konceptuálne poznatky** – vzá-

jomné vzťahy medzi poznatkami, **procedurálne poznatky** – ako niečo urobiť, metódy skúmania, **metakognitívne poznatky** – kognície vo všeobecnosti.

Výkonová časť je formulácia výkonov, ktorá určuje, na akej úrovni má žiak dané minimálne učivo ovládať a čo má vykonať. Výkonový štandard je formulovaný v podobe operacionalizovaných cieľov, to znamená, je uvádzaný aktívnymi slovesami, ktoré zároveň vyjadrujú úroveň osvojenia. Jednotlivé úrovne výstupov sú zamerané na kompetencie – to znamená kombináciu vedomostí, zručností a schopností. Jednotlivé úrovne sledujú rozvíjanie poznávacích schopností spoznať alebo znovu si vybaviť informácie z dlhodobej pamäte, porozumieť a konštruovať pojmy, aplikovať, analyzovať, vyhodnocovať a schopnosť tvoriť. Je požiadavkou na výstup zo stupňa vzdelania a zároveň požiadavkou na vstup pri ďalšom stupni vzdelania. Opisuje produkt výučby, nie proces.

V 90-tych rokoch 20. storočia sa ústav začal výraznejšie profilovať ako vedecko-výskumné pracovisko. Zamestnanci ŠPÚ boli zaradení ako výkumno-vývojoví zamestnanci, čím sa dostali na úroveň vysokoškolských pedagogických zamestnancov. Popri základných činnostiach, ktorými boli inovácie a tvorba pedagogickej dokumentácie, ktorú tvorili učebné plány, učebné osnovy, vzdelávacie štandardy a cieľové požiadavky na maturitnú skúšku, sa pracovisko začalo venovať viacerým novým odborným témam - meranie výsledkov vzdelávania a medzinárodné komparácie vzdelávacích výsledkov, problematika detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, koncepcia vzdelávania Rómov – problematika prípravných ročníkov a rómskych asistentov, rómčina ako podporný jazyk pri výučbe v prvom ročníku ZŠ, príprava novej koncepcie maturitnej skúšky.

Od roku 1999 sa výrazne zvýšila účasť ŠPÚ v medzinárodných komparatívnych štúdiách. ŠPÚ nielen pripravilo a zrealizovalo merania, ale podieľalo sa aj na analyzovaní výsledkov a uvádzaní návrhov na zlepšenie vyučovania. Medzinárodné merania boli TIMSS, PISA, PIRLS. Neskôr tieto medzinárodné merania prešli na novovytvorený Národný ústav certifikovaných meraní (NÚCEM), ktorý sa odčlenil od Štátneho pedagogického

ústavu. NÚCEM vznikol 1. septembra 2008 ako súčasť zmien vo vzdelávacom systéme, ktoré zaviedol nový školský zákon na Slovensku.

Od roku 2001 Štátny pedagogický ústav riešil úlohu Učebnicová politika, v rámci ktorej analyzoval dovtedajší systém vydávania učebníc a navrhol nový systém posudzovania učebníc na základe hodnotiacich kritérií, ktoré sa doteraz využívajú pri hodnotení učebníc. Pri tejto úlohe spolupracoval so zahraničnými odborníkmi.

Hlavné úlohy ústavu a jeho koncepcia z roku 1999 boli: tvorba koncepcií výchovy a vzdelávania, inovácia, tvorba a overovanie základných pedagogických dokumentov, overovanie a zovšeobecňovanie praktického uplatňovania modelov alternatívneho vzdelávania a školských experimentov, inovácia a systematizácia pedagogicko-psychologických a odbornovo-metodických poznatkov a zručností učiteľov, rozvoj teoretickej reflexie v pedagogike, rozvoj teoretickej reflexie v pedagogickej práci - aplikácia výskumu, rozvoj tvorivého zdokonaľovania pedagogickej činnosti, spätné rozvíjanie pedagogickej teórie a celého výchovného systému, pedagogická tvorivosť, transfer aktuálnych poznatkov a informácií využiteľných v pedagogickej praxi, príprava na výkon funkcií a činností, pre ktoré pedagogický pracovník nebol pripravovaný v pregraduálnej príprave, ale škola a pedagogické pôsobenie ich vyžaduje.

V roku 2008 sa uskutočnila reforma vzdelávania. Štátny pedagogický ústav rozpracoval systém dvojúrovňového modelu vzdelávania, ktorý sa skladá zo Štátneho vzdelávacieho programu a Školského vzdelávacieho programu. Inováciou v smerovaní vzdelávania bola aj myšlienka vzdelávania žiakov na kompetenčnom základe. V Štátnom vzdelávacom programe sa prvýkrát začalo vzdelávanie orientovať na kľúčové kompetencie, teda nielen na vedomosti a zručnosti, ale aj na schopnosť dané vedomosti a zručnosti využiť v kontextovým úlohách. Štátny vzdelávací program je záväzný dokument, ktorý stanovuje všeobecné ciele vzdelávania a kľúčové kompetencie, ku ktorým má vzdelávanie smerovať. Ciele vzdelávania sú postavené tak, aby sa zabezpečil vyvážený rozvoj osobnosti žiakov. Štátny vzdelávací program vymedzuje aj rámcový obsah vzdelávania. Je východiskom pre tvorbu školského vzdelávacieho prog-

ramu, v ktorom sa zohľadňujú aj špecifické podmienky a potreby regiónu. Myšlienka dvojúrovňového modelu vzdelávania bola novou myšlienkou, ktorá vyžadovala od škôl kreativitu, flexibilitu, autonómnosť a zodpovednosť. Bola to veľká zmena, ktorá aj napriek problémom prežila a ak budeme chcieť, aby vzdelávanie našich žiakov bolo kvalitnejšie, bude potrebné venovať sa procesu riadenia zmien a mať ich podložené objektívnymi kvalitatívnymi a kvantitatívnymi výskumami.

Po obzretí sa dozadu na 70 rokov existencie Štátneho pedagogického ústavu si môžeme zaželať, aby sa výskumný duch znova vrátil do tejto inštitúcie vo väčšej miere a ŠPÚ patrilo k popredným výskumným pedagogickým pracoviskám na Slovensku. A pri 80. výročí sa znova obzrieme na celé obdobie.

LITERATÚRA

Archív Štátneho pedagogického ústavu.

BÁLINT, L. Súčasný stav a perspektíva regulácie matematického vzdelávania pedagogickými prostriedkami <http://math.ku.sk/data/konferenciasub/pdf2000/1cast.pdf>gle.sk

BÁLINT, L., KRPČIAR, J. a V. LAPITKOVÁ. 1996. Súčasný stav a problémy transformácie druhého stupňa základnej školy. In: *Pedagogická revue*, roč. 48, č. 5-6, s. 200-208

BERNÁTKOVÁ, A. 1999. Súčasná koncepcia činností ŠPÚv Bratislave. In: *Slovenská pedagogika*, roč. 2, č. 1/2, s. 37-41

Desať rokov Výskumného ústavu pedagogického. In: *Jednotná škola*, roč. 12, 1957, č. 4 s. 385-402

HRONEC, J. 1947/48. Pozdrav univ. prof. dr. Juraja Hronca, dekana Pedagogickej fakulty. In: *Jednotná škola*, roč. 3, č. 9, s. 384-385.

JURČOVÁ, M. 1999. Skupina psychológie vo Výskumnom ústave pedagogickom v rokoch 1947 -1992, jej vklad do rozvoja pedagogickej psychológie a školskej praxe. In: *Pedagogická revue*, roč. 51, č. 2, s. 163-169.

KOUTUN, J. 1987. 40 rokov pôsobenia Výskumného ústavu pedagogického v Bratislave a rozvoj pedagogických vied. In: *Jednotná škola*, roč. 39, č. 8, s. 695-711.

Kronika Štátneho pedagogického ústavu.

LAPITKOVÁ, V. a M. LAPITKA. 1997. Transformácia základného a stredného školstva na Slovensku a jej problémy. In: *Pedagogická revue*, roč. 49, č. 7-8, s. 301-309.

NOVOMESKÝ, L. 1947/48. Prívet Ladislava Novomeského, povereníka školstva a osvety. In: *Jednotná škola*, roč. 3, č. 9, s. 371 - 372.

PAVLOVIČ, G. 1947/48. Programový prejav Dr. Gustáva Pavloviča, riaditeľa ŠPÚ. In: *Jednotná škola*, roč. 3, č. 9 s. 573 - 578.

PŠENÁK, J. 2007. Úloha Štátneho pedagogického ústavu vo zvyšovaní úrovne pedagogického myslenia. In: *Pamätnica pri príležitosti 60. výročia založenia Štátneho pedagogického ústavu*. s. 10 - 27.

STRAČÁR, E. 1967. K 20. výročiu založenia a činnosti Výskumného ústavu pedagogického. In: *Jednotná škola*, roč. 19, č. 10, s. 931 - 939.

STRAČÁR, E. 1978. K 30. výročiu založenia a činnosti Výskumného ústavu pedagogického. In: *Jednotná škola*, roč. 30, č. 1, s. 1 - 23.

Doc. PhDr. Ľudovít Hajduk, PhD.

Štátny pedagogický ústav

Pluhová 8

83100 Bratislava

7 FOTOGALÉRIA



Doc. PhDr. Ľudovít Hajduk, riaditeľ ŠPÚ



Zamestnanci ŠPÚ počas medzinárodnej vedeckej konferencie



Prof. PhDr. Eva Gajdošová, PhD. prezentuje príspevok na konferencii



Riaditelj ŠPÚ oceňuje zaposnancov ŠPÚ