

PEDAGOGIKA.SK

Slovenský časopis pre pedagogické vedy

Slovak Journal for Educational Sciences

Ročník 12, 2021

Volume 12, 2021

Vydavateľ / Publisher:

Slovenská pedagogická spoločnosť pri SAV / Slovak Educational Society

Gondova 2, 811 02 Bratislava (Katedra pedagogiky a andragogiky, Filozofická fakulta UK)

ISSN 1338 – 0982

PEDAGOGIKA.SK

Slovenský časopis pre pedagogické vedy / Slovak Journal for Educational Sciences

Slovenská pedagogická spoločnosť pri SAV / Slovak Educational Society

Hlavný redaktor (t. č. zastupujúca) / Editor in Chief

Zlatica Bakošová, Fakulta humanitných vied Žilinskej univerzity, Žilina

Redakčná rada / Editorial Board

Zlatica Bakošová, Fakulta humanitných vied Žilinskej univerzity, Žilina

Paulína Koršňáková, Slovenská pedagogická spoločnosť pri SAV

Eduard Lukáč, Filozofická fakulta Prešovskej univerzity, Prešov

Mária Matulčíková, Slovenská pedagogická spoločnosť pri SAV

Miriám Niklová, Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela, Banská Bystrica

Róbert Osad'án, Pedagogická fakulta Univerzity Komenského, Bratislava

Medzinárodná redakčná rada / International Editorial Board

Marija Barkauskaitė, Lithuanian University of Educational Sciences, Vilnius, Litva

Majda Cencič, University of Primorska, Koper

Lynne Chisholm, Leopold Franzens University, Innsbruck

Mary Jane Curry, University of Rochester, Rochester

Grozdana Gojkov, Belgrade University, Belgrade

Yves Lenoir, University of Sherbrooke, Quebec

Jiří Mareš, Univerzita Karlova, Hradec Králové

Milan Pol, Masarykova univerzita, Brno

Éva Szabolcs, Lorand Eotvos University, Budapest

PEDAGOGIKA.SK, ročník 12, 2021, číslo 3 / PEDAGOGIKA.SK, volume 12, 2021, no. 3

Vydáva Slovenská pedagogická spoločnosť pri SAV / Slovak Educational Society. Vede hlavný redaktor s redakčnou radou. / Leads editor-in-chief with the Editorial Board.

Časopis vychádza štvrťročne. / Journal is published quarterly.

Redaktorka: Alexandra Pavličková

Jazyková redaktorka: Jarmila Zacharová

Technický redaktor: Martin Záborský

Obsah

1. SEKCIA: UČITEĽSKÁ PRÍPRAVA.....	114
Zelina, Miron: Reformy a smerovanie školstva...	115
Matulčíková, Mária: Paralely v uplatňovaní teórií výchovy (vychovávania) a didaktických teórií a prax školského vzdelávania	122
Kurincová, Viera, Turzák, Tomáš: Širšie súvislosti angažovanosti rodičov v práci školy a príprava budúcich učiteľov	144
Medveďová, Janka: Názory J. A. Komenského na osobnosť učiteľa a ich inšpirácia v akademickej príprave budúcich učiteľov.....	156
2. SEKCIA: SOCIÁLNY PEDAGÓG V ŠKOLE.....	165
Bakošová, Zlatica: Školský sociálny pedagóg v Slovenskej republike – teoretické rozpracovanie a praktické uplatnenie	166
Zemančíková, Vladimíra: Dieťa z odlišného socio-kultúrneho prostredia v predškolskej edukácii z aspektu sociálnej pedagogiky	177
Liberčanová, Kristína, Kurtek, Lara Izabela: Profesijná dráha školských sociálnych pedagógov na Slovensku	184
3. SEKCIA: VÝCHOVA A VZDELÁVANIE DOSPELÝCH.....	206
Lukáč, Eduard, Mayer, Katarína, Lenhardtová, Martina: Niektoré výsledky výskumu výchovy a vzdelávania dospelých na Slovensku v období ČSR (1918 – 1938)	207
Matulčík, Július: Vývojové tendencie andragogiky ako vedy v kontexte celoživotného a širokoživotného vzdelávania a učenia sa dospelých	220
Pirohová, Ivana: Druhošancové vzdelávanie v ére prekarizácie práce	232
Szabová-Šírová, Lea: Vzdelávanie dospelých orientované na zmenu	243

Predhovor

Vážení čitatelia,

Slovenská pedagogická spoločnosť v minulosti aj v súčasnosti vyberala do časopisu Pedagogika príspevky autorov, ktorí boli aktívnymi členmi. Aktivita členov sa odrazila snahou vystúpiť na konferencii SPdS SAV a Katedry pedagogiky FiF UK v Bratislave v novembri 2021.

Keďže spoločenská situácia a existencia korony nielen vo svete, ale aj v Slovenskej republike priniesla sociálnu izoláciu, rozhodli sme sa všetky prihlásené príspevky uverejniť v recenzovanom zborníku.

Na konci roka 2021 sa Vám do rúk dostáva nové číslo, ktoré je výberom aktívnych členov, autorov a ich príspevkov z konferencie. Chceme ich sprostredkovať aj ostatným členom SPdS SAV, členom pedagogickej obce, učiteľom všetkých stupňov škôl, vedeckým pracovníkom a predovšetkým vysokoškolským pedagógom, ktorí šíria dobré meno pedagogiky, andragogiky, sociálnej pedagogiky a sprostredkovávajú teoretické poznanie, výskum a praktické skúsenosti. V tomto čísle Vám ponúkame výber príspevkov z oblasti učiteľstva, zo sociálnej pedagogiky a z andragogiky.

Iste mi dáte za pravdu, že aj obdobie sociálnej izolácie detí, mládeže od školy, učenie a prednášanie pedagógov online nás opäť presviedča, že poznatky pedagogiky sa stávajú našou každodennou potrebou. Rodičia sa ocitajú v záťaži zosúladiť rodičovskú a pracovnú rolu. Žiakom a študentom chýbajú kamarátske vzťahy, učenie a plnenie úloh je náročné na porozumenie a poskytovanie spätnej väzby. Nuž a my, vysokoškolskí pedagógovia sme v situácii, kedy síce prednášame online, ale miesto študentov vidíme na obrazovkách skratky ich mien a priezvisk. Spätnú väzbu od študentov získavame len minimálne, a to od tých, ktorí sú motivovaní a ochotní spolupracovať. O výskume možno hovoriť iba v sťažených podmienkach. Zariadenia a inštitúcie pre výskum vysokoškolských pedagógov – cvičné školy, zariadenia pre sociálnu oblasť a vzdelávacie zariadenia pre dospelých a seniorov pracujú na záchrane svojich klientov, a preto ich nemôžeme využiť.

Nuž a keď nám do toho všetkého decízne orgány nereagujú na požiadavku finančnej dotácie na existenciu časopisu, tak možno hovoriť o celkovom znížení záujmu robiť na jeho príprave. Chcem však veriť s novým tímom redaktorov, že situácia je len dočasná a pochopenie, že veda o výchove a vzdelávaní, ktorú tak často skloňujú všetci zainteresovaní v podobe učiteľ, vysokoškolský pedagóg či podľa zákona aj sociálny pedagóg, andragóg, či sociálny andragóg, je hodná povšimnutia.

Vážení členovia SPdS SAV, vážení kolegovia, prajem Vám v novom roku 2022 veľa zdravia, osobných a pracovných úspechov.

Bratislava december 2021

doc. PhDr. Zlatica Bakošová, CSc.

predsedníčka SPdS SAV

1. SEKCIA

UČITEĽSKÁ PRÍPRAVA

REFORMY A SMEROVANIE ŠKOLSTVA...

Reforms and Direction of Education...

Miron Zelina, VŠ DTI Dubnica nad Váhom, Slovensko

Anotácia: Významné reformné koncepcie na Slovensku za ostatných 30 rokov a ich myšlienkové odkazy. Štyri fázy reforiem: Duch školy, Konštantín, Milénium, Učiace sa Slovensko. Od tradičného školstva hľadanie ciest k modernému školstvu: čo sa deklarovalo a čo sa zmenilo. Hlavné problémové oblasti – ich diagnóza a možnosti zmien.

Kľúčové slová: reforma, výchova a vzdelávanie, riadenie školstva, učiteľ, ministri školstva

Abstract: Significant reform concepts in Slovakia over the last 30 years and their ideas. Four phases of reforms: The spirit school, Constantine, the Milenium, Learning Slovakia.. From traditional education the search for ways to modern education: what has been declared and what has changed. The main problem areas – their diagnosis and the possibility of change.

Key words: reform, education, school management, teacher, ministers of education

Uplynulo okolo 30 rokov od čias, kedy sa mohli započat' demokratické zmeny v školskom systéme Slovenskej republiky. Je čas bilancovania, či sa to, čo sa v školstve očakávalo, aj naplnilo, ako sa pokročilo či nepokročilo vo výchove a vzdelávaní.

Prvé reformné kroky – prvá fáza: Po revolúcii 12. 12. 1989 do funkcie ministra školstva nastúpil prof. Ladislav Kováč, DrSc., 6. 9. 1990 ho na pozícii ministra školstva vystriedal prof. Ján Pišút, DrSc. a po ňom ministrami školstva boli PhDr. Dušan Slobodník (1992), prof. Matúš Kučera (1993), MUDr. Roman Kováč (1993), akad. arch. Ing. Jaroslav Paška (1993 – 1994). Tieto roky by sa dali označiť pionierskymi rokmi budovania nového demokratického systému školstva na Slovensku. V týchto rokoch platil ešte starý školský zákon z roku 1984, ktorý sa masívne inovoval a menil. Už za čias ministra Kováča, a najmä prof. J. Pišúta sa začala práca na prvom reformnom dokumente, ktorý sa prezentoval pod názvom *Duch školy*. Na projekte pracovali, napr. M. Hejný, L. Ďurič, I. Turek, M. Zelina, V. Burjan, M. Krankus a iní. Ako hovorí samotný názov dokumentu, jeho cieľom bolo dať školám, školstvu nového ducha. Hlavnými cieľmi boli po novom definovať ciele výchovy a vzdelávania. Išlo najmä o odideologizovanie školstva, vytvorenie podmienok pre vznik súkromného školstva, cirkevného školstva, hľadanie nových spôsobov financovania školstva a jeho hodnotenia. Bolo to obdobie dekonštrukcie starých ideológií a štruktúr. Položili sa základy definovania rozvojových cieľov, ktoré však boli väčšinou založené na idealistických pohľadoch na možnosti ďalšieho politického a ekonomického rozvoja spoločnosti. V tejto krátkej fáze (1989 – 1994) bola vzdelávacia politika štátu, prereformné postoje učiteľov a verejná mienka v súlade.

Druhá fáza sa začína nástupom doc. Ľubomíra Haracha na post ministra (marec 1994 – december 1994). Minister Harach spolu so štátnym tajomníkom E. Komárikom zvolávajú tím ľudí, aby vypracovali Národný program výchovy a vzdelávania pod názvom *Konštantín*. Na tomto projekte pracovalo 30

odborníkov, napr. V. Rosa, S. Christenko, P. Ondrejko, M. Zelina, E. Kratochvílová, I. Turek, I. Mačura, I. Kovalčíková, S. Matúšová a ďalší. Táto etapa sa vyznačuje aj politickými tlakmi, súperením politických ideológií o budúcnosť spoločnosti, napr. europeizácia vs. zatvorenosť (nacionalizácia), sloboda, voľnosť (liberalizmus) vs. centralizácia riadenia, kontrola. V auguste roku 1994 sa znovu novelizoval školský zákon z roku 1984. Novela definovala práva národnostných menšín na vzdelávanie v ich jazyku, vytvoril sa priestor pre podnikateľské aktivity škôl a v zákone (č. 230/1994 Z. z.) sa prvýkrát zakotvuje možnosť zriaďovať súkromné a cirkevné stredné odborné učilištia, základné umelecké školy a strediská praktického vyučovania. V decembri roku 1994 sa zastávajú práce na projekte *Konštantín*. Ministerkou školstva sa stáva PhDr. Eva Slavkovská, CSc., ktorá mala záujem o vypracovanie ďalšej koncepcie školstva pod názvom *Škola roku 2000*, ale tento projekt sa nerealizoval. Eva Slavkovská bola ministerkou školstva od decembra 1994 do októbra 1998. 30. 10. 1998 sa stáva ministrom školstva doc. RNDr. Milan Ftáčnik, CSc. a je v tejto funkcii do 17. 4. 2002. Už v decembri 1997 dochádza k významnej novelizácii školského zákona z roku 1984, a to v tom, že sa povinná školská dochádzka predĺžila z 9 na 10 rokov (zákon č. 6/1998). V novembri 1998 minister školstva Milan Ftáčnik znova deklaruje potrebu reformy školstva a prijaté programové vyhlásenie vlády SR z tohto roku je bezprostredným podnetom pre vypracovanie ďalšieho projektu reformy školstva. Projekt *Konštantín* sa pozitívne hodnotil a hodnotí, lebo časť návrhov tohto projektu sa postupne realizovala v novelách zákonov, a najmä sa pozitívne hodnotí inovovaný systém riadenia škôl a školských zariadení cez školské správy. Ako ucelený program sa nedočkal realizácie.

Tretia fáza začína nástupom doc. M. Ftáčnika, CSc. za ministra školstva (30. 10. 1998 – 17. 4. 2002), ktorý zvoláva už v roku 1999 tím odborníkov, aby pripravovali nový reformný projekt. V decembri 1999 autori V. Rosa, I. Turek, M. Zelina predkladajú projekt *Milénium* na širokú verejnú diskusiu. Okrem troch hlavných autorov na projekte pracovalo 12 expertných skupín. Vedúcimi týchto skupín boli E. Pajdlhauserová, D. Jančová, I. Gallus, M. Príkopská, M. Tekelová, J. Hero, L. Szabó, P. Blahovec, E. Tomková, J. Hudec, J. Šípoš, H. Hushegyiová a ďalší. Do diskusie k projektu *Milénium* v priebehu roka prišlo viac ako tisíc pripomienok, námetov, na ktoré autori reagovali aj prostredníctvom príspevkov v Učiteľských novinách. Po niekoľkých novelách školského zákona ešte z roku 1984, konečne 19. 12. 2001 vláda SR schválila *Národný program výchovy a vzdelávania v SR na najbližších 15 – 20 rokov – projekt MILENIUM*. Bolo to ešte za účasti ministra školstva M. Ftáčnika, ale od apríla 2002 do októbra 2002 bol ministrom školstva doc. Ing. Peter Ponický, CSc. (šesť mesiacov) a po ňom doc. Martin Fronc, PhD. (október 2002 – február 2006). Za ministra M. Fronca prebehla reforma financovania školstva. Vo februári 2006 vystriedal M. Fronca v kresle ministra PhDr. László Szigeti, ale znova po šiestich mesiacoch ho vymenil na poste ministra školstva prof. Ján Mikolaj, CSc. Bol ministrom školstva od 4. 7. 2006 do 8. 7. 2010. *Národný program výchovy a vzdelávania na najbližších 15 – 20 rokov (Milénium)* sa snažil vytýčiť nový smer rozvoja vzdelávacej sústavy a v mnohom bol inšpirovaný ideálmi, ktoré reprezentovali inovatívni učitelia a moderné pedagogické smery, ako aj myšlienkami, ktoré boli prezentované v projektoch *Duch školy* a *Konštantín*. Vstup Slovenska do OECD (2000) a EÚ (2004) priniesol nové impulzy do procesov transformácie školstva na makroúrovni. V decembri 2004 Štátny pedagogický ústav zverejňuje výsledky PISA 2003, v ktorej sa ukázalo, že slovenskí žiaci nedosahujú očakávané výsledky. Štúdia rozprúdila intenzívnu verejnú diskusiu o nevyhnutnosti reformy obsahu vzdelávania. Projekt *Milénium* prezentuje novú kurikulárnu politiku smerujúcu k dvojúrovňovému a participatívnemu modelu kurikula a orientáciou na cieľové, kľúčové kompetencie, obsahové a výkonové štandardy. V roku 2005 v septembri MŠ SR prezentuje časť reformy v podobe línie: *Naučme sa učiť – učíme sa pre život*, ktorou avizuje pripravované zmeny v obsahu vzdelávania, orientované na viac slobody pre učiteľov, rodičov aj samotných žiakov. V decembri 2005 Štátny

pedagogický ústav prezentuje projekt kurikulárnej transformácie pre stredné školy. Vláda schvaľuje koncepciu vyučovania cudzích jazykov a v decembri schvaľuje *Koncepciu výchovy a vzdelávania národnostných menšín* atď., a to v intenciách návrhov, ktoré sú obsahom projektu *Milénium*. Projekt *Milénium* bol publikovaný v roku 2002 v slovenskom a anglickom jazyku (ISBN 80-89018-36-X) a bol prezentovaný aj v zahraničí. Dňa 22. 5. 2008 schválili poslanci NR SR nový školský zákon (č. 245/2008 Z. z.) na základe projektu *Milénium*. Tento zákon o výchove a vzdelávaní (školský zákon) bol koncipovaný na 15 – 20 rokov, t. j. jeho platnosť by mala pomaly končiť, ale neustálymi novelizáciami zákon platí dodnes. Začal platiť 1. 9. 2008. Vláda schválila tiež zákon, ktorým sa dopĺňa zákon č. 597/2003 o financovaní škôl a školských zariadení. Zákon o odbornom vzdelávaní a príprave bol schválený NR SR dňa 23. 4. 2009 s platnosťou od 1. 9. 2009. Vo februári 2009 vláda schválila zákon o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a následne NR SR schválila tento zákon dňa 24. 6. 2009. V priebehu času dochádza k novelám týchto zákonov, ale v podstate sa naplnili základné legislatívne východiská a podmienky reformy školstva na Slovensku.

Projekt *Milénium* bol postavený na základe dvanástich pilierov:

- 1) Byť vo svete, Európe, na pulze moderného času, vedy, výskumov, poznatkov, a pritom ostať sebou.
- 2) Zaviesť do praxe tvorivo-humanistickú výchovu. Tvorivosť ako najvyššiu úroveň poznania, vedomosti, múdrosti a humanizmus ako základ pre sociálne vzťahy, dobro, etiku.
- 3) Zmeniť obsah učiva, redukovať ho, urobiť ho funkčnejším, kontrolovateľnejším a životnejším.
- 4) Diverzifikácia ciest, spôsobov, metód a foriem vzdelávania a výchovy.
- 5) Profesionalizácia a decentralizácia riadenia.
- 6) Učiteľ – rozhodujúci činiteľ v edukácii.
- 7) Finančné zabezpečenie modernej výchovy a vzdelávania.
- 8) Podporné služby škole – inkluzívne tímy, CPPPaP, materiálno-technická podpora.
- 9) Informačné technológie – digitalizácia.
- 10) Ovládanie cudzích jazykov.
- 11) Odborné a celoživotné vzdelávanie.
- 12) Zabezpečenie transformácie školstva.

Tieto piliere modernizácie systému edukácie boli napísané v roku 2002. O rok bude tomu dvadsať rokov a každá oblasť – pilier by sa dal analyzovať, či sa naplnili očakávania vyjadrené v tomto dokumente. B. Kosová a kol., V. Burjan a iní odborníci analyzovali, prečo sa zámery nedostali do praxe škôl, prečo sa reforma vlastne podľa mnohých vôbec neuskutočnila... Prehliada sa, že napr. vznik súkromného a cirkevného, alternatívneho školstva sa stalo skutočnosťou, rovnako dôraz na výučbu cudzích jazykov, informatiky, otvorili sa cesty štúdia v zahraničí, realizuje sa dvojúrovňový model kurikula atď. Konštatuje sa, že pomaly vyprcháva iniciatíva a chuť reformovať školstvo. Priživujú sa pritom rozliční kritici všetkého a všetkých, paraprofesionáli do školstva, ktorí vôbec nepoznali a nepoznajú, čo bolo napísané v týchto reformných projektoch a čo je značným negatívom, že aj tí, ktorí chceli niečo produktívne pre školstvo urobiť, už rezignujú alebo vyhoreli. Niektorí pochybujú či sa dá reformovať, alebo či skôr netreba transformovať, či revolucionalizovať naše školstvo...

Štvrtá etapa začína tak povediac chaosom v slovenskom školstve. I keď platí školský zákon, stále sa vymýšľajú novšie koncepcie, reformy, porušuje sa zákon... (napr. tvorba segregovaných škôl). Rastie nespokojnosť v školstve a prichádza v súčasnosti do toho aj pandémie, čo podstatne mení pohľad na fungovanie škôl a na výchovu a vzdelávanie. Štvrtú etapu reforiem v školstve možno začať projektom: *Učiace sa Slovensko*. Túto koncepciu tvorili renomovaní odborníci (V. Burjan, J. Vantúch, E. Višňovský a iní), ich snahu podporovali mnohí učitelia z praxe. Koncepcia *Učiace sa Slovensko* predstavovala ucelenú, realizovateľnú koncepciu školstva. V mnohom je zdôrazňujúca a nadväzujúca na myšlienky projektov *Duch školy*, *Konštantín*, *Milénium*. Žiaľ, ako iné koncepcie, nedočkala sa realizácie. Dekonstruktívna pozitívnych myšlienok projektov začala tým, že sa rýchle menili ministri školstva, menila sa politická orientácia a jej predstavitelia, vlády nedokázali finančne zabezpečiť bezproblémový chod škôl, ani vedy a výskumu. Adresne to vyzeralo takto: V júli 2010 nastúpil za ministra školstva Ing. Eugen Jurzyca, ale bol tam len do apríla 2012. Zaviedol povinnú angličtinu do 3. ročníka ZŠ. V apríli 2012 nastúpil za ministra školstva doc. PhDr. Dušan Čaplovič, DrSc. a bol v tejto funkcii do júla 2014. Vypracoval *Správu o stave školstva* pod tlakom učiteľov, ale nič viac sa neudialo. Obidvaja zreteľne nepokračovali v navrhovaných zmenách z projektu *Milénium* a v úlohách, ktoré bolo treba realizovať. Ing. Peter Pelegríny sa stal ministrom školstva v júli 2014 ako „náhradník“ a zotrval na tomto poste do novembra 2014 (štyri mesiace). Ďalším ministrom školstva bol Juraj Draxler (november 2014 – marec 2016), bol svedkom masívnych protestov učiteľov za vyššie platy, v januári 2016 boli niektoré školy po celom Slovensku zatvorené... Po Draxlerovi nastupuje na post ministra školstva prof. Peter Plavčan (marec 2016 – august 2017), predstavuje koncepciu *Učiace sa Slovensko* a začala sa diskusia. 1. 9. 2017 sa stáva ministerkou školstva Ing. Gabriela Matečná ako „náhradníčka“, teda bola len poverená vedením ministerstva školstva a končí v tejto funkcii 13. 9. 2017, teda po trinástich dňoch. Po nej dňa 13. 9. 2017 sa stáva novou ministerkou školstva JUDr. Mgr. Martina Lubyová, PhD., ktorá tvrdila, že projekt *Učiace sa Slovensko* je nerealizovateľný a predstavuje v roku 2018 vlastnú koncepciu Národného programu. 20. 3. 2020 končí vo funkcii a nahradzuje ju Mgr. Branislav Gröhling, a stretáva sa s pandemiou... Uskutočňuje sa reforma, ktorá nie je premyslená, ale vynútená situáciou pandémie, je to prechod na domáce vzdelávanie, na vzdelávanie online, dištančné... V Programovom vyhlásení vlády I. Matoviča sa v oblasti školstva neobjavujú výrazné nové obsahy, opakujú sa niektoré požiadavky, ktoré boli už definované v predchádzajúcich reformných projektoch.

Záver

Mali sme doteraz 21 ministrov školstva, čo je 1,4 roka pre ministra, presnejšie 524 dní je životnosť jedného ministra školstva. Málokto z nasledujúcich ministrov sa snažil o kontinuálnu snahu realizovať v praxi zámery projektov výchovy a vzdelávania.

Mali sme najmenej štyri ucelené projekty reformy školstva: *Duch školy*, *Konštantín*, *Milénium* a *Učiace sa Slovensko*, ale ani jeden projekt sa dôsledne nerealizoval. Možno by bolo presné prirovnanie, že reformné projekty diagnostikovali stav, objavili „choroby“ systému, nedostatky, boľavé miesta a navrhli víziu, opatrenia. Je to, akoby sa diagnostikovalo, že niekto má zlomenú nohu, vieme, čo to je, čo s tým robiť, ale nikto nič nerobí. nanajvýš povie, že treba liečiť chrípku... alebo či v triednom výkaze škrtat nepotrebný text sprava zhora do ľavého dolného rohu alebo naopak.

Urobilo sa niekoľko významných analýz na stovkách učiteľov, odborníkov, kde bola základná otázka, prečo je to tak. Najčastejšie príčiny zlyhania edukačného systému na Slovensku podľa respondentov sú:

- Zlé riadenie školstva, od vlády, ministerstva, cez samosprávy, zriaďovateľov až po riaditeľov škôl a učiteľov. Viackoľajnosť riadenia školstva. Absencia vízie školstva. Podskupina tejto príčiny je: odborná vybavenosť, profesionalita ministrov školstva (za povšimnutie stojí pokles akademických a pedagogických hodností ministrov od roku 1989 doteraz), absencia prepojenosti, nadväznosti, kontinuity reforiem. Často sa objavuje konštatovanie, že školstvo je priorita štátu, ale v praxi sa to neprejavuje – dokumentom môžu byť platy učiteľov, vybavenie škôl a pod. Konštatuje sa diskvalifikácia výchovy v porovnaní so vzdelávaním.
- Zlé financovanie školstva – často spájané s motiváciou učiteľov, rodičov, zriaďovateľov, ale ide aj o platy, materiálne vybavenie škôl, dochádzka autobusmi do škôl, reorganizácia siete škôl a pod., vrátane vedy a výskumu. Slovensko je jediná krajina v EÚ, ktorá nemá výskumný ústav pedagogický, pritom ide o výchovu a vzdelávanie okolo 700 tisíc žiakov, 90 tisíc učiteľov, 3500 škôl a následne aj rodičov týchto detí.
- Mlčanie väčšiny (učitelia, študenti, rodičia, občania...) tiež niektorí analytici zaraďujú medzi príčiny neuspokojivého stavu školstva na Slovensku.

Identifikátor stavu zlyhania systému: Významné ukazovatele chýb systému edukácie bez nároku na zoradenie podľa závažnosti sú, napr. tieto:

- V meraniach PISA a iných sme nepokročili – naši deviataci sú podpriemerom v prírodovednej, matematickej a čitateľskej gramotnosti v porovnaní s meranými krajinami, a to už od roku 1994 opakovane!!
- Osobitne podčiarkujeme zlyhanie vo vnútornej motivácii učiť sa – či má žiak rád školu, či rád do nej chodí. Merania v tomto smere sú nepriaznivé pre naše školstvo v porovnaní s inými krajinami EÚ.
- Kurikulárna reforma sa neuskutočnila. Rozličné návrhy na redukciu učiva, návrhy na rozdelenie učiva na stupne, na možnosť redukcie učiva o 30 % , 20 % a iné sú vysoko subjektívne, nekontrolovateľné, nerealizovateľné alebo subjektívne realizovateľné. Je to jedna z príčin zlyhania myslenia a poznávania našich žiakov v medzinárodných testoch.
- Dodnes sa neuskutočnila zásadná reforma metód, spôsobov vzdelávania na základe rozvíjania všetkých poznávacích funkcií a na základe rozvíjania najmä „mäkkých“ zručností.
- Financovanie školstva je od roku 1989 doteraz na hranici 3,2 % – 3,6 % z HDP oproti 6 % priemeru štátov EÚ, podobne je to s nízkym financovaním vedy a výskumu.
- Kríza učiteľa je alarmujúca. Učitelia v celom školskom systéme sú zle platení. Vysokoškolský profesor s dlhoročnou praxou má plat okolo 800 eur za mesiac, čím ďalej je menej hlásiacich sa maturantov na pedagogické fakulty, veľa učiteľov učí nekvalifikovane, supluje odborné predmety, napr. učiteľ telesnej výchovy supluje učiteľa fyziky na 2. stupni ZŠ, učiteľ náboženstva supluje učiteľa etiky, v čase pandémie učia rodičia... Nesleduje sa zdravotný stav učiteľov, psychické zdravie, vyhovenosť, neurotizácia učiteľov, stresy v práci učiteľov a iné.
- Inklúzia – segregácia – nemáme dodnes ani legislatívne riešené problémy okolo inklúzie. Naši žiaci dvadsať rokov zlyhávajú v medzinárodných meraniach práve pre zlé výsledky znevýhodnených žiakov. Európska únia nás kritizuje za zlú inkluzívnu politiku atď. Keď skončí financovanie odborných zamestnancov v školách z peňazí EÚ, ostane 365 škôl, ktoré majú

pomáhajúcich odborníkov platených z financií EÚ bez zamestnania, pokiaľ ich platy nebude platiť štát.

- Psychické zdravie detí a mládeže, čase pandémie, ale aj obecnjšie, je silne narušené. Výskumy lokálne aj na širších vzorkách u učiteľov ukazujú, že ich závažným problémom je riešenie disciplíny, správania žiakov – nie učenie, nie iné problémy, ale správanie. To súvisí so zosúladením potrieb žiakov s potrebami školy. Sú štúdie, ktoré intenzívne poukazujú na to, že školy sa viac prispôbujú žiakom ako svojim cieľom vzdelávania a výchovy. V mene rešpektovania potrieb detí... Tento falošný humanizmus je podporovaný kváziliberálnymi teóriami výchovy a governmentom škôl a školských zariadení.
- Predčasné ukončenie povinného vzdelávania v nižších ročníkoch SR = 8 %, EÚ 6,6 %, východ SR = 14 %.
- Úplne falošným extrémom liberalizácie a slobody je výrok učiteľky žiakov základnej školy: „Teraz v čase pandémie žiaci nemusia chodiť do školy, nemôžu prepadnúť, nemusím ich známkovať, nemusia sa učiť, aj tak skončia školu, nech sa o nich potom postará štát. Ako ich mám motivovať, aby chodili do školy?“

Takto by sa dalo pokračovať skoro v každom segmente školského systému, napr. centrá voľného času, umelecké školy, alternatívne školy, spôsoby hodnotenia, špeciálne školy, poradenský systém...

Nádeje zlepšenia systému edukácie: Napriek negatívam, ktoré sú značné, sú tu zdroje a pramene pre optimizmus:

- Prvým zdrojom je viera a presvedčenie, že sa zjaví noví, múdri, vzdelaní a eticky spôsobilí ľudia, ktorí nielen diagnostikujú stav školstva, ale budú mať moc, silu energiu ho aj zmeniť – chaos stimuluje psychoenergiu harmónie... Tu je na mieste apel na vysoké školy pripravujúce učiteľov, aby prijímali najlepších študentov, aby im poskytli čo najlepšie vzdelanie, aby sa inovatívnym učiteľom nekládli poľná pod nohy, ale naopak, aby sa vyhľadávali a podporovali.
- Informačné technológie sú základom nových modelov učenia – ich implementácia do praxe nebude dlho trvať, lebo technické podmienky sú už na to značne pripravené – autoregulatívne učenie sa stane „hitom“ najbližších rokov aj na základe poučenia z pandémie – čím skôr to zachytíme, tým skôr môžeme byť na seba hrdí.
- Pandémia otvára nové výzvy: samostatné učenie žiakov, domáce vzdelávanie, participáciu rodičov na učení žiakov, zvýšenie spolupráce školy a rodičov, zmeny návykov správania, režim dňa a sebariadenie, zvyšovanie odolnosti voči záťaži, konfliktom, stresom. Pre žiakov zo znevýhodneného sociálneho prostredia by mohlo byť jedným z riešení zavedenie celodenného výchovného systému do škôl a zapojenie do edukácie čo najviac odborných zamestnancov – inkluzívnych tímov.

Takto by sa dalo pokračovať v prezentovaní návrhov, ktoré boli už vyslovené aj v uvedených reformných projektoch škôl v krátkej histórii samostatného Slovenska. Mali by sme sa poučiť z toho, kde sme urobili chyby a kde ich robíme aj teraz. Reforma školstva je veľmi zložitá záležitosť. Týka sa nielen veľkého počtu učiteľov, odborníkov, žiakov, ale aj rodičov a celej spoločnosti. Ašpiráciou reformných projektov bolo uskutočniť nie čiastkové zmeny (novely), ale uskutočniť systémové zmeny. A takéto zmeny nie sú len zložité, ale trvajú dlhší čas, preto reformu možno chápať ako proces a tento proces musí byť permanentný.

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

Medená 31
811 02 Bratislava

zelina1840@gmail.com

PARALELY V UPLATŇOVANÍ TEÓRIÍ VÝCHOVY (VYCHOVÁVANIA) A DIDAKTICKÝCH TEÓRIÍ A PRAX ŠKOLSKÉHO VZDELÁVANIA

*Parallels in the Application of the Theory of Education (upbringing) and Didactic Theories
and the Practice of School Education*

Mária Matulčíková, Slovenská pedagogická spoločnosť SAV

Anotácia: Príspevok je výsledkom štúdia otázky, aké sú paralely medzi teóriami výchovy (vychovávania) a didaktickými teóriami, najmä vo vzťahu k školskému vzdelávaniu. Čiastkovými cieľmi teoretického výskumu boli: 1/ analýza aktuálnych teórií a modelov výchovy, 2/ analýza aktuálnych didaktických teórií vyučovania, 3/ komparácia predmetných teórií podľa týchto kritérií: a/ povaha vzťahu dospelý – dieťa, učiteľ – žiak a miera autonómie, dieťaťa, žiaka vo výchove a vyučovaní, b/ zohľadnenie vývinových potrieb v procesoch výchovy a vyučovania, c/nároky na kompetencie vychovávateľov a učiteľov v rámci analyzovaných teórií a modelov výchovy a vyučovania.

Výsledky teoretických analýz slúžia ako východisko inovácií pedagogicko-psychologickej prípravy učiteľov, vzdelávajúcich podľa programov s označením ISCED 2 a ISCED 3.

Kľúčové slová: Modely výchovy (disciplíny), didaktické modely, reálna disciplína, rešpektujúca komunikácia, model novej autority H. Omera, teória M. Winterhofa, SCL, konštruktivizmus, blendelearning, flipped instruction, komparácia

Abstract: The paper aims to 1/ analyze current theories and models of discipline, 2/ analyze current educational theories and concepts of teaching and then 3/ compare their conceptual focus based on the following criteria: the position of students and teachers in these theories and the degree of determining the processes of education, taking into account the developmental needs of educators and demands on teachers' competencies.

The theoretical results can be used as stimuli for the innovation of pedagogical-psychological training of teachers education according to the programs marked ISCED 2 and ISCED 3.

Key words: Models of education (discipline), didactic models, real discipline, respectful communication, model of new authority by H. Omer, theory by M. Winerhof, SCL, constructivism, blended learning, flipped instruction, comparison

Úvod

Teórie a modely výchovy vznikali zo základov teórií filozofických, najmä antropologických, etických a psychologických. Podobne sa rozvíjali aj teórie a modely vyučovania (didaktické modely) s tým rozdielom, že ťažisko zdrojov spočívalo v kognitívnej psychológii a následne v neurovede. Aj keď sa formálne uznávala potreba prepojenia výchovy a vzdelávania (vyučovania) v pedagogickej praxi, teória

a veda reflexií vzťahov medzi týmito skupinami teórií a modelov (výchovy a vyučovania) nevenovala systematickú pozornosť.

V nasledujúcom texte sa pokúsime odpovedať na výskumnú otázku, aké sú paralely medzi teóriami výchovy (vychovávaní) a didaktickými teóriami, najmä vo vzťahu k školskému vzdelávaniu. Všeobecne sa deklaruje potreba súladu medzi výchovným a didaktickým pôsobením, zároveň však platí, že oba typy teórií a modelov sú veľmi úzko naviazané na problémy praxe, teda výchovy a vzdelávania. Vo výchove je situácia ešte špecifická, lebo sa zreteľne ukazuje závislosť výchovy (vychovávaní) v školskom veku s výchovou v rodine. Často sú teórie výchovy rozvíjané v kontexte rodiny a školy.

V našom teoretickom výskume budeme postupovať v zmysle nasledovných čiastkových cieľov:

- 1) analýza aktuálnych teórií a modelov výchovy,
- 2) analýza aktuálnych didaktických teórií vyučovania,
- 3) komparácia predmetných teórií podľa týchto kritérií: a/ povaha vzťahu dospelý – dieťa, učiteľ – žiak a miera autonómie, dieťaťa, žiaka vo výchove a vyučovaní, b/ zohľadnenie vývinových potrieb v procesoch výchovy a vyučovania, c/ nároky na kompetencie vychovávateľov a učiteľov v rámci analyzovaných teórií a modelov výchovy a vyučovania.

Výsledky teoretických analýz slúžia ako východisko inovácií pedagogicko-psychologickej prípravy učiteľov, vzdelávajúcich podľa programov s označením ISCED 2 a ISCED 3.

Výber výskumnej vzorky, konkrétnych teórií výchovy (vychovávaní) vychádzal z rozboru súčasnej odbornej, hlavne knižnej literatúry a následne z analýzy odborných portálov v anglickom a nemeckom jazyku. Vychádzali sme aj z portálov Európskej únie a kanadskej provincie Quebec. Nadviazali sme na predchádzajúce práce, predovšetkým na štúdiu publikovanú v zborníku FF UK Paedagogika 2008, a preto nebudeme v tomto príspevku analyzovať programy ako Developmental Discipline, Cooperative discipline, Responsive Classroom, The second step, Rational Approach to School-Wide discipline, Assertive Discipline. Využijeme však niektoré závery z týchto analýz, najmä spoločné znaky programov výchovy (discipline): 1/ humanistické poňatie vzťahu medzi učiteľom a žiakom, 2/ pozitívna edukácia (pedagogické pôsobenie), 3/ význam emócií a ich komunikácie, 4/ vzájomný rešpekt a práca s pravidlami, 5/ veľký význam výchovnej prevencie – práca na sociálnych vzťahoch a rozvíjanie spoločenstva.

I. Teórie výchovy (vychovávaní, angl. discipline)

Reálna disciplína, neskôr efektívna disciplína R. D. Morrisha

Model reálnej disciplíny kanadského behaviorálneho poradcu, psychológa a pedagóga analyzujeme ako prvý kvôli tomu, že má silné pedagogické korene. V podnápise jeho prvej knihy sa nachádza dôvetok – „12 kľúčov k tomu ako vychovať zodpovedné deti“ a autor použil zriedkavý pedagogický termín – vychovávanie („raising“). V prípade modelu Reálnej disciplíny (2009) môžeme hovoriť o modeli z toho dôvodu, že poznatky o výchove sú logicky usporiadané do systému, majú formulované princípy a jasne deklarovaný základ v psychologickej teórii. Model výchovy autor prepracoval aj do verzie pre učiteľov (With all Due Respect, voľne: So všetkou úctou) a napokon aj do malej praktickej príručky.

Kľúčovým dielom *Secrets of Discipline for Parents & Teachers, 12 Keys for raising responsible children* (1997), v českom preklade „12 kľúčů k důsledné výchově“ (2009) autor ponúkol nielen sústavu princípov (konkrétne sú popísané na s. 29 – 132), ale uvádza množstvo tipov na zvládanie kritických výchovných situácií. Systém výchovy je štruktúrovaný do troch stupňov a je prakticky zdôvodnený. Autor upozorňuje, že súčasné dieťa v správaní prejavuje tendenciu k nezávislosti, je sebavedomé a pripravené „bojovať“ s dospelými, je vycvičené vo vyjednávaní, avšak často s chýbajúcou sebadisciplínou. To je, napokon možné pozorovať a aj overiť v bežnej výchovnej situácii.

Schopnosť zodpovedného konania sa u detí rozvíja postupne, s pomocou dospelých a prebieha v spomínaných troch stupňoch výchovy:

- 1) **utváranie základných návykov – hygienických, spoločenských pracovných na báze príkladu, vysvetlenia a prípadnej korektívnej spätnej väzby,**
- 2) **upevnenie týchto návykov, rozvoj potrebných spôsobilostí a schopností,** ktoré potrebujú precvičovanie a láskavú, ale dôslednú supervíziu,
- 3) **manažment rozhodovania na báze zodpovednej voľby dieťaťa** (s. 22 – 25).

Prvá súčasť výchovy je východisková a najviac sa v nej uplatňuje potreba **autority vychovávateľa** a potreby dieťaťa byť pedagogicky vedené. Túto časť výchovy môže chápať aj ako **pedagogické vedenie dieťaťa** či spôsob stavania základných limitov, hraníc vo výchove.

Autor dôvodil, že prirodzená autorita vychovávateľa plynie z obrovskej zodpovednosti za dieťa (s. 68) a deti potrebujú autoritatívnosť dospelých ako nevyhnutnú podmienku učenia sa (cvičenia sa) v schopnosti byť zodpovednými a kooperatívnymi. Rešpekt však musí byť obojstranný, autorita dospelého má rešpektovať potreby a záujmy detí. Naopak, vyjednávanie, poskytovanie možnosti voľby s logickými dôsledkami deťom ponúkajú možnosť vyhrať nad dospelým. Ak dieťa dostane možnosť: *alebo prestať vyrušovať alebo ísť za dvere, vyberie si za dvere, lebo je spojené s pocitom výhry nad dospelým.* Z hľadiska dospelého takáto prehra znamená **nutnosť akceptovať alebo ignorovať** nevhodné správanie (únik typu: nebudem sa dívať na tvoj výkon, aby som nedostal infarkt). To v konečnom dôsledku znamená rezignovať na potrebu dieťaťa byť vychovávané a rezignáciu na zodpovednosť byť vychovávateľom. Autor uvádza množstvo praktických príkladov zo života, pričom zdôrazňuje, že dnešná výchova neučí deti rozlišovať, čo je dobré a čo je zlé, učí ich **vyberať si prijateľnejšie logické dôsledky**, a preto je prvá zásada konceptu výchovy formulovaná ako pravidlo a druhá v podobe varovania: *„Nikdy neposkytujte možnosť výberu, ak je potrebné obmedzenie“* (2009, s. 29). *„Ak dnes diskutujete o poslušnosti, zajtra o ňu budete prosiť“* (tamže, s. 35).

Navrhuje, aby sa výchova oprela o utváranie návykov samostatného a zodpovedného správania (nácvič, vysvetľovanie, precvičovanie) a uvádza príklad vyučovania v autoškole: *„Ak šofér urobí chybu, inštruktor ho dovedie do tej istej situácie, aby konal správne. O zákaze jazdy na červenú sa nediskutuje!“*

Formulácia výchovných požiadaviek patrí do rúk dospelého a dieťa potrebuje ubezpečenie, že výchovné požiadavky dospelý myslí vážne. Inými slovami – autoritu má vychovávateľ vyjadrovať **očným kontaktom, ak je to potrebné fyzickou blízkosťou, chytením za ruku** a vo veľmi krajnom prípade aj trestom. Výchovnú dôslednosť vo vyžadovaní plnenia stanovených pravidiel autor približuje sloganom „nulová tolerancia“ a uvádza aj príslušný komunikačný vzorec: „Nech ti ani nenapadne“ – „ísť do križovatky na červenú“ – porušovať pravidlá alebo postavené limity.

Autor upozorňuje na veľký **význam zdvorilosti, ktorá je výrazom** uznania autority dospelého dieťaťom. Autoritu dospelého posilňuje používanie slov „smiem“, „prosím si“, „ďakujem“ (s. 18), pretože mimovoľne potvrdzujú toho, kto pravidlá určil.

Zodpovednosti však učí **nácvik spôsobov správania** a neskôr sebazodpovedné rozhodovanie sa. Je veľmi dôležité, aby dieťa dostávalo láskavú a pevnú spätnú väzbu vo všetkých výchovných situáciách, v ktorých sa základné sociálne a pracovné návyky utvárajú. Tu nachádzame apel, ktorý by sme mohli nazvať – dôslednosť vo výchove. Je dôležité citovať autorov názor, že trest bude účinný iba v prípade zriedkavého použitia. Pre pedagogicky vedené dieťa je prirodzeným trestom už nesúhlas rodiča/učiteľa s konaním dieťaťa a podobné pôsobenie má pochopenie vlastnej chyby. V nadväznosti na skúsenosti svojich klientov autor upozorňuje, že trest nemá byť ukladaný v hneve, pretože hnev dospelého otvára dieťaťu cestu k pocitom, že je nespravodlivo trestaný. Takisto je dôležité neprerušiť komunikáciu s dieťaťom, ktoré je takpovediac „vo výkone trestu“, rovnako z humanistických dôvodov. S týmito metodickými poznámkami súvisí 9. pravidlo (s. 109), tu sa hovorí o výchove, ktorá ide najlepšie od srdca, nie od ruky.

Autor tiež upozorňoval na častú prax prúdu negatívnych hodnotení dieťaťa, ktoré dospelí vkladajú do rozhovorov s inými dospelými za prítomnosti dieťaťa (s. 103).

Prvý stupeň výchovy prechádza plynule do druhého stupňa, ktorý opäť znamená láskavé a pevné vedenie. Autor viackrát zdôraznil, že deťom nemožno poskytovať možnosť výberu spôsobu správania, ak na tento akt nie je pripravený. Zručnosti, ktoré sa dôsledne rozvíjajú v každodennom živote, sú nasledovné (R. Morrish 2009, s. 77):

- zdvorilosť,
- udržanie pozornosti,
- návrat k dokončeniu úlohy po prerušení činnosti,
- prevencia a riešenie konfliktov.

V súvislosti s týmto stupňom výchovy autor poukazuje na častú chybu vo výchove – chýbajúca edukačná zložka. Čo tým myslí? Deti potrebujú od dospelých – vysvetliť, precvičiť, korigovať, opakovať (s. 76 – 77). Prakticky to znamená, že ak sa dieťaťu nepodari splniť požadované limity, dodržať pravidlo, máme dieťa vrátiť, aby daný úkon vykonal správne (s. 79).

Pri rozvíjaní sociálnych zručností musíme dbať na jasné a presné inštrukcie a pomáhať deťom **premýšľaným dohľadom** (o 15 minút pôjdeš spať, priprav sa). Dieťa takto vie, že má dokončiť prácu a pozná časový priestor pre svoju činnosť. **Dohľad a dôvera** sú dve nevyhnutné podmienky, ktoré zabezpečujú rozvoj sebadisciplíny dieťaťa. K tomu sa ešte pridávajú organizačné schopnosti dospelých: zabezpečiť hladký priebeh učebných a hrových aktivít dieťaťa, pre náročné situácie, napr. dlhá cesta autom pripraviť tzv. absorbné činnosti. Organizačné schopnosti výchovnej autority súvisia s 11. pravidlom výchovy: najlepším riešením je prevencia. Pre celú výchovu v poňatí R. G. Morissha je príznačná požiadavka **priameho dohľadu** (s. 130), teda rozvážna prítomnosť dospelého, učiteľa.

Manažment správania je tretí stupeň tohto modelu výchovy a je spájaný výhradne so zodpovednou zrelosťou („zodpovedné rozhodovanie patrí do zodpovedných rúk“, s. 96). Prenechanie zodpovednosti

rozhodovania deťom je možné v tom prípade, ak dieťa dokáže dokončiť prácu, vykonať aj takú prácu, do ktorej sa mu nechce.

Zaujímavou súčasťou výchovy sú tzv. „zdieľané“ odmeny. Dieťa je odmenené tak, aby sa mohlo podeliť s iným o benefit či materiálny dar (dva obľúbené zákusky v rodine so súrodencom a pod.). Takéto odmeny vedú dieťa k prosociálnosti a obmedzujú riziko vzniku závidosti zo strany iných detí. V súvislosti s používaním logických dôsledkov a slobody voľby v rozhodovaní sa dieťaťa R. G. Morrish ešte upozorňuje na potrebu dobrých základov výchovy: najskôr musia byť deti dobre vedené a mať osvojené určité sociálne zručnosti (s. 24), až potom im patrí do rúk rozhodovanie.

Model výchovy R. D. Morrisha sa nachádza v kritickej pozícii k iným modelom výchovy, ktoré stavajú na logických dôsledkoch vo výchove, asi najzreteľnejšie k metodike výchovy podľa individuálnej psychológie A. Adlera a humanistického konceptu výchovy (komunikácie) Th. Gordona.

V otázkach uplatňovania autority dospelého ide ešte ďalej výchovný prístup, metodika výchovy Thomasa W. Phelana (2014), ktorá sa naplno opiera o prirodzenú výchovnú autoritu. Veľmi zaujímavá je metodika počítania do troch a ďalšie triky, ktoré majú dopomôcť k harmónii v rodine. Aj v tomto prípade je metodika doplnená príkladmi z praxe výchovy a obsahuje tiež reflexiu skúseností rodičov a učiteľov, ktorí absolvovali kurzy autora knihy.

Model výchovy – Nová autorita (Neue Autorität)

Haim Omer nazval svoj model výchovy „Nová autorita“ a slovom „nová“ chcel zdôrazniť, že tradičná autorita, ktorá bola založená na moci, vyhrážkach a trestoch, už nemá miesto v súčasnej výchove. Prívlastkom nový sa stavia na obranu voči liberalizujúcim tendenciám vo výchove, podľa ktorých dieťa pre úspešnú budúcnosť potrebuje rásť v slobode a v empatickom vzťahu, bez zasahovania. Aj s ohľadom na okruh škôl, ktoré model izraelského psychológa v praxi realizujú, možno zdôrazniť, že pevná, dôsledná, ale láskavá autorita je základom výchovy. Veľmi zreteľne sa to premieta do princípov výchovy, ktoré budeme následne analyzovať. Aj tu hovoríme o modeli výchovy, pretože autor vytvoril teoreticky zdôvodnený systém a spracoval tiež koncept špecializovaného učiteľského vzdelávania, ktorý realizuje Inštitút pre Novú autoritu vo Viedni. V spoluautorstve vznikli a boli vyskúšané špecifické programy výchovy pre školy s náročnou výchovnou situáciou (M. IEMME, R. TILLNER, A. EBENDIN, 2009). Model výchovy má veľmi dobré prepracované teoretické základy, vychádza zo systemickej teórie a systemického poradenstva. Z týchto dôvodov a vzhľadom na skutočnosť, že model predpokladá zapojenie celej školy a komunity, je tento model inšpiratívny pre prácu sociálnych pedagógov a sociálnu pedagogiku.

Podstatu Novej autority vyjadruje šesť (neskôr sedem) princípov.

- 1) **Vzťah dieťa – dospelý, učiteľ – žiak je skutočný**, nie formálny. To znamená, že dospelý trávi čas s dieťaťom, učiteľ so žiakom fyzicky – stará sa oňho, je si vedomý svojich povinností. Spoločné chvíle s dieťaťom prežíva vedome, nie ako kulisu k vybavovaniu mailovej pošty alebo sledovania obrazovky tabletu či televízie. Princíp je v origináli nazvaný ako Präsenz (Präsenz, **prítomnosť**) a týka sa fyzickej, emocionálnej a interakčnej stránky ľudského vzťahu. V tomto koncepte je prítomnosť a starostlivosť o druhého chápaná ako nevyhnutná kvalita vzťahu a východiskový princíp výchovy. Tento princíp znamená zároveň aj to, že je každý zúčastnený človek je v kongruencii s vlastným prežívaním (prítomné je jeho vnútorné ja). Je zrejmé, že ide

o druh pedagogických vzťahov, ktorých vytvorenie a udržanie je v dobe technológií veľmi ťažké.

- 2) Druhý princíp sa nazýva **sebakontrola** a znamená vedomie zodpovednosti a autority rodiča, aj učiteľa. Znamená necúvnuť z náročných situácií, povedať dieťaťu, že je povinnosťou dospelého starať sa o dieťa a jeho správanie, vysloviť podporu a trvať na tom, aby sa dieťa správalo tak, aby nepoškodzovalo práva iných. Haim Omer zdôrazňuje, aké je veľmi dôležité, aby rodič alebo učiteľ mal podporu okolia vo svojej role. Princíp znamená záväzok umierneného konania v emočne vyhrotených situáciách. Podpora roly novej autority je v tomto koncepte výchovy veľmi dôležitá a rovnako ako predchádzajúci princíp je limitovaná aktuálnymi podmienkami v školstve. Z novodobej teórie výchovy Haim Omer prebral humanistické výchovné postupy, ktoré súhrnne nazval ako **predchádzanie eskalácii** (konfliktov).
- 3) Tretí princíp – **zosieťovanie** znamená výchovné spojenectvo čo možno najväčšieho okruhu ľudí (inštitúcií), ktorých sa výchova detí nejakým spôsobom dotýka. Všetky zúčastnené strany sa navzájom informujú a podporujú. O potrebe tímovej spolupráce sa v pomáhajúcich profesiách vie a netreba vysvetľovať výhody synergického efektu, ktorý môže takáto spolupráca vytvoriť. Metaforicky je tento princíp vyjadrený v prísloví: „Vychováva celá dedina.“ V tomto princípe sa prejavuje teoretický základ systemického prístupu k výchove a riešeniu výchovných problémov.
- 4) **Protest a nenásilný odpor** – je žiaduca vlastnosť učiteľa a v tomto prípade sa spája s odhodlanosťou a silou postaviť sa čelom k problémom, jasne vyjadriť neakceptovateľnosť správania, ktoré poškodzuje práva iného človeka. Zároveň znamená ukotvenie vo vzájomných vzťahoch: *„My nemôžeme ďalej akceptovať tvoje násilné správanie a sme tu teraz pri tebe preto, že si pre nás dôležitý a zaujíma nás riešenie tohto problému.“* Z tohto princípu je zrejmé, že autor konceptu výchovy sa hlási k filozofickému odkazu nenásilia M. Ghándiho.
- 5) **Zmierenie a vzťah**. Tento koncept výchovy vychádza z pozitívnej **kultúry chýb**. Každý človek sa môže dopustiť chyby, mal by však dospieť k jej reflexii a k odhodlaniu tieto chyby neopakovať. Aj k napĺňaniu tohto princípu napomáha nová kvalita sociálnych vzťahov a spolupráca všetkých zainteresovaných. Vo výchove, a to zvlášť v prípadoch problémového správania (sa), je dôležité vysielat' k deťom signály prijatia a možné zmierenia (Versoehnung).
- 6) Princíp **transparentnosti** a otvorenosti sa týka predovšetkým riešenia najvážnejších výchovných problémov. H. Omer sa prihovára za to, aby sa o problémoch hovorilo, pretože len vtedy **deti môžu nadobudnúť istotu, že nezostanú s problémami osamotené**. Pre prax vyučovania je zvlášť zdôrazňované, že výchovný problém učiteľa so žiakom nie je záležitosťou iba „jeho“ učiteľa, ale celej skupiny učiteľov. V praxi škôl sa dokonca zavádza tzv. „systém-alarm“, ktorý má už na začiatku zachytiť varovné signály možných výchovných problémov. Transparentnosť je princíp, ktorý dáva žiakom istotu, že dospelí nebudú problémy obchádzať, ignorovať či popierať. Tým sa podporuje pocit bezpečia v sociálnych vzťahoch.
- 7) **Obnovená dôvera** (Wiergutmachung) je princíp, ktorý možno chápať ako alternatívu k trestom a tiež stojí na základoch pozitívnej kultúry chyby. Vzhľadom na skutočnosť, že do riešenia problémov jednotlivca je zapojené celé spoločenstvo, nie je proces obnovovania dôvery jednoduchou záležitosťou.

V modeli výchovy H. Omera sa spájajú nové pohľady na výchovu s tradíciami klasickej výchovy v silnom vedomí zodpovednosti za dieťa a ľudskej blízkosti k dieťaťu. V tomto zmysle sa model istým

spôsobom zrieka myšlienky slobody vychovávaného dieťaťa, stavia na myšlienke pedagogického vedenia na báze blízkeho ľudského vzťahu. Zároveň sa opiera o celostne sociálne poňatie výchovy a systemicky nazerá na každý problém, ktorý vo výchove vznikol a na tejto báze realizuje riešenia.

Teoretický koncept výchovy a riešenia problémov výchovy M. Winterhofa

Potrebu zmien vo výchove detí v prístupoch rodičov a učiteľov M. Winterhof zdôvodnil spoločensky. Zamýšľal sa nad otázkami, prečo sú súčasní zamestnávateľi nespokojní s mladými pracovníkmi, prečo sa sťažujú na nedostatok zodpovednosti, sebadisciplíny, často až pracovnej nespôsobilosti. Využívajúc dlhoročné skúsenosti z praxe detského psychiatra sa v prednáškach, článkoch a knihách podujal vysvetliť príčiny a okolnosti tejto znepokojujúcej situácie. Osvetlil okolnosti a príčiny rodičovskej bezradnosti, ale aj rastu žiadaných psychiatrických a psychologických vyšetrení, nárastu počtu detí s diagnózami ADHD, dyslexia... a výchovných komplikácií v škole. Teoretickým fundamentom jeho názorov a prístupov (nielen terapeutických, ale aj pedagogických) je psychoanalýza, predovšetkým dielo A. Freudovej a teória E. Ericksona.

M. Winterhof upriamil pozornosť na duševný vývin dieťaťa, opiera sa o teóriu štádiálneho vývinu E. Ericksona a upozorňuje na to, že ak dospelý neposkytuje dieťaťu potrebné stimuly, vývin sa zastavuje a dochádza k výchovným problémom. Ako lekára, psychiatra ho zaujímali aj príčiny tohto stavu. Prečo sú to práve súčasní rodičia a učitelia, ktorí nedokážu plnohodnotne podnecovať celostný rozvoj detí? Sú horšími rodičmi ako ich predkovia? Nie, do hry vstupujú nové životné podmienky, ktoré podľa tohto autora znemožňujú dospelým reagovať ako celistvé osobnosti, byť spoľahlivou oporou deťom a s pokojom riešiť výchovné situácie.

Moderný spôsob života s konkrétnymi vplyvmi technológií poznačil duševný svet dospelých a tým aj výchovu, hlavne výchovu detí v útlom veku, v rodine. Pre prax výchovy je podľa autora významné to, ako sa do domácností dostávali digitálne technológie: v 90-tych rokoch počítače (situácia v SRN), následne bol rok 2008 medzníkom v raste globálnej informovanosti prostredníctvom technológií a posledným „výchovným činiteľom“ bol podľa autora nástup smartfónov, ktoré umožnili transformáciu veľkej časti sociálneho života do virtuálneho priestoru. Tie spôsobili určitú stratu osobnostnej integrity tým, že začali zvonka určovať rozhodovanie dospelého. Pôvodný predpoklad, že sa digitalizáciou dosiahne úspora pracovného času a človek bude mať väčší priestor pre sebarealizáciu a rozvoj, sa paradoxne nenaplnil. Naopak čas, ktorý sa uvoľnil, začali ľudia tráviť v spoločnosti obrazoviek. Postupne sa menil profil sociálneho života, digitalizácia využívaná na zabezpečenie potrieb každodenného života, priniesla zoslabenie priamych sociálnych kontaktov a ochudobnenie spoločenského života. Tieto sociálne zmeny v kombinácii so sledovaním spravodajstva, silne poznačeným negativizmom, podľa autora vyvolávajú vnútorné stavy **difúzneho strachu a oslabujú vnútornú silu človeka**. Nástupom smartfónov sa duševný svet ľudí naplnil množstvom rozmanitých podnetov a následných **reflexívnych reakcií**. To malo vplyv nielen na kvalitu koncentrácie pozornosti, ale aj na duševnú vyrovnanosť. Čo je podľa autora zvlášť znepokojujúce, technológie človeka zotročujú tým spôsobom, že **určujú jeho duševné prežívanie zvonku**. Pôsobenie obrazoviek a technológií vôbec zabraňuje osobnostnej integrácii, intuitívnemu prepojeniu vedomých a mimovedomých vrstiev psychiky. Paradoxne, sa na výchovných problémoch detí v škole podieľajú rodičia, pretože nedokážu poskytovať deťom vzor vnútornej stability. Okrem toho sa dostávajú do symbiotického vzťahu s dieťaťom (oidipovský komplex), ktorý možno pozorovať vo fenoméne: čo sa stalo môjmu dieťaťu, to je priamo spôsobené aj mne. Pocit vnútorného vyprázdnenia rodičia vyplňajú žitím života svojho

dieťaťa. Rodičia žijú symbiotický vzťah s dieťaťom a reflexívne reagujú na každú jeho potrebu, a bez odstupu dospelého. Spokojnosť dieťaťa povýšili na základný pedagogický zákon. Tým sa nechceme stávať podnecovateľmi pozícií egomana a narcisa v prežívaní dieťaťa a dieťa stagnuje v socio-emočnom vývine. Všetky zúčastnené strany (rodič, dieťa, učiteľ) sa dostávajú do začarovaného kruhu: dieťa nevie konať inak, rodič reflexívne reaguje na dieťa a učiteľ sa tiež dostáva do stavu reflexívnych reakcií na obranu svojho, aj tak znehodnoteného statusu.

V prednáške autor vysvetlil mechanizmus vzniku výchovných problémov a zdôrazňoval, že väčšina detí, ktoré sú posielané do poradní, nie sú choré. Zo skúseností poradenskej praxe načrtnol postupy, na základe ktorých sa rodičia, ale aj učitelia môžu oslobodiť zo **symbiotického vzťahu a umožniť dieťaťu rozvíjať sa aj emocionálne a sociálne**.

M. Winterhof nie je ani zástancom hodnoty poslušnosti vo výchove, ani slobody (dieťa ako partner, smerujúci k sebaurčeniu), ale zdôrazňuje význam duševnej stability vychovávateľa a napĺňanie vývinových potrieb detí. Upozorňuje tiež na vzájomnú súvislosť medzi výchovou (podmienky a výsledky) a kvalitou života spoločnosti.

Rogeriánske modely výchovy a prístupy k riešeniu problémov vo výchove

Mimoriadnu odozvu, aj v podmienkach slovenskej pedagogickej teórie a školskej praxe, zanechal starší americký model výchovy, ktorý poznáme v podobe tréningového programu T. E. T. Techer effectiveness Training (v českom preklade Škola bez porazených, 2015). Aktuálna pedagogická prax ukazuje, že sa ako oveľa silnejší v našich podmienkach presadil veľmi podobný model výchovy, ktorý ponúka skupina autorov: P. Kopřiva, J. Nováčková, D. Nevolná, T. Kopřiová (2008). Samotná kniha, ktorá sa stala programom pre kurzy rodičovskej a učiteľskej výchovy, ani nehovorí o modeli výchovy, viac problematiku nového vzťahu výchovy prezentuje v rovine komunikácie. Má však spracovaný teoretický základ rešpektujúci vzťah ako humanistická alternatíva k mocenskému pedagogickému vzťahu. Z publikácie možno získať obraz o základných pedagogických kompetenciách, ktoré sú pre výchovu na báze rešpektu potrebné. Sú to dôležité súčasti utvárania rešpektujúceho vzťahu.

Spomínali sme, že tieto modely výchovy majú významnú zhodu v znakoch. Môžeme o nich uvažovať ako o súčasných modeloch humanistickej výchovy. Oba vychádzajú z analýzy a kritiky **mocenského štýlu výchovy** – „učiteľ ako krotiteľ“ (Kopřiva a ďalší). T. Gordon mocenský prístup k výchove označuje ako Metódu I. Krajne liberálny prístup označuje ako Metódu II., popisuje ju ako neprínosnú pre dieťa a často nepríjemnú pre rodiča či učiteľa. Rešpektujúca výchova v poňatí autorského tímu P. Kopřivu má u Gordona názov Metóda III. a jej základným znakom je vzájomný rešpekt.

Oba modely pracujú aj s podmienkami výchovy. Veľký význam pripisujú bezpečnému prostrediu a racionálnemu usporiadaniu školskej triedy. Ústredný význam majú v oboch prípadoch efektívna komunikácia a komunikačné zručnosti učiteľa.

Teoretické jadro modelov výchovy sú zručnosti edukátora (rodič, učiteľ), ktoré sú potrebné pri riešení aj bežných, aj závažnejších výchovných situácií a predstavujú kľúčové momenty v realizácii procesu výchovy. Najskôr ide o **poskytovanie spätnej väzby k emočnému prežívaniu**, to sa v Gordonovom modeli nazýva **aktívne počúvanie**, v českej verzii modelu výchovy sa hovorí tiež o aktívnom počúvaní a o **empatických reakciách**. Ďalšia súčasť riešenia situácií výchovy má názov „**ja správy**“. Tento

komunikačný akt môžeme považovať za spôsob presadzovania oprávnených limitov vo výchove a oba modely majú tento znak zhodne pomenovaný.

V ďalších prvkoch sa modely viac odlišujú, asi najvýznamnejšie v **miere samostatnosti výberu riešenia problémov/konfliktov**. Gordonov model stavia na kompetentnosti žiakov v postupe riešenia konfliktov – od vymedzenia problému až po zhodnotenie úspešnosti riešenia (2015, s. 231) a riešenie problému vkladá do rúk detí, žiakov. Český model akoby zostal viac v realite: výber, ktorý je deťom, žiakom poskytovaný, je **limitovaný**. Deti dostávajú potrebné informácie k rozhodovaniu, doslova sa hovorí o poskytovaní priestoru pre spoluúčasť a aktivitu detí: „Čo si o tom myslíš ty?, Čo s tým urobíme? (P. Kopřiva et al., 2008, s. 74).

Tabuľka č. 1 Porovnanie dvoch modelov humanistickej výchovy

Efektívna výchova T. Gordona	Rešpektujúca výchova (český model)
Metóda III.	Rešpektovať a byť rešpektovaný
Aktívne počúvanie	Empatická reakcia, odozva
Ja-správy	Ja-správy
Postup riešenia problému/ konfliktu delegovaný deťom a žiakom (body 1. – 6.)	Výzva – čo si myslíš., čo s tým urobíme, limitovaný výber, poskytnutie informácií o možných spôsoboch riešenia, dôsledkoch...

Rogeriánsky zamerané modely výchovy sme analyzovali iba stručne kvôli tomu, že ide o dva prístupy k výchove, ktoré sú všeobecne známe. Z toho istého dôvodu sme zvolili aj metódu porovnania amerického a českého modelu rešpektujúcej výchovy. Humanistická výchova s rogeriánskym teoretickým základom sa prejavuje v chápaní dieťaťa, ktoré je v akomkoľvek veku a zdravotnom stave hodné rešpektu a aj v používaných metódach výchovy. Oba modely ponúkajú deťom a žiakom **možnosť výberu správania**, v prípade českého modelu ide o limitovaný výber, ktorý je sprevádzaný poskytovanými informáciami (ak sú potrebné). Americký model prenecháva zodpovednosť za riešenie problémov v celom rozsahu na žiakoch (od spracovania konfliktu až po nájdenie riešenia).

II. Teórie vzdelávania a vyučovania

Aj keď máme k dispozícii komplexnú sústavu teórií vzdelávania od Y. Bertranda (1998), v súčasnej teórii školského pedagogického pôsobenia (pedagogy) sa vykryštalizovali dva základné prúdy konceptných názorov na školské vzdelávanie a dopĺňa ich prúd konektivismu, ktorý predstavuje technologické obohatenie týchto pôvodom psychologických trendov vo vzdelávaní.

- 1) didaktický konštruktivizmus a
- 2) humanistický – na žiaka/študenta zameraný prístup vo vyučovaní (Student centered learning, SCL)

Ako tretí prúd, ktorý preniká obe didaktické tendencie, môžeme uviesť **konektivizmus s digitálnym vzdelávaním a s koncepciami hybridného vyučovania – blended learning** (zmiešané, hybridné vyučovanie) vrátane novšieho konceptu obráteného vyučovania (flipped instruction).

Uvažovať by sme mohli aj o štvrtom prúde, ktorý predstavuje moderná (interdisciplinárna) **neuroveda**. Neurovedecký prúd v didaktike u nás reprezentuje model ITV/VEU S. Kovalikovej, ktorý zároveň

stavia na humanistických základoch na žiaka zameraného vyučovania, podobne ako medzinárodný model vzdelávania *Krok za krokom*, podporovaný nadáciou Škola dokorán. Spomenúť treba aj tzv. zážitkovú pedagogiku, ktorá pochádza z reformno-pedagogického modelu školy Salem a zážitkovej pedagogiky K. Hahna. V súčasnosti sa zážitková pedagogika hlási ku konštruktivistickej tradícii a v praxi naplňa humanistické princípy vyučovania.

V tejto časti štúdie sa budeme venovať analýze koncepcie vyučovania zameraného na žiaka (SCL), ktorá je základom zmiešaného (hybridného vzdelávania, angl. blended learning). **Zmiešané vzdelávanie** sa stalo aktuálne kvôli prieniku technológií do každodenného života a v neposlednom rade aj pre nové podmienky krízového, tzv. kovidového vzdelávania. Čerstvou novinkou, modifikáciou zmiešaného vyučovania je **obrátené vyučovanie** (flipped instruction, flipped classroom), inými slovami nová modalita hybridného vyučovania, ktorá na jednej strane vychádza v ústrety potrebám žiakov, na druhej strane sa vracia k myšlienke dobrého výkladu, prednášky ako základu vyučovania.

Tabuľka č. 2 Schematické znázornenie vývoja rogeriánskych teórií vyučovania

1. Student centered learning	2. Blended learning	3. Flipped learning
Na žiaka zamerané vyučovanie	Zmiešané vyučovanie	Obrátené vyučovanie

Na žiaka zamerané vyučovanie, angl. student centered learning (SCL)

Za prapôvodcu moderného konceptu SCL považujeme bez akýchkoľvek pochybností Johna Deweya (S. M. Fishman, L. Mc. Certhy, 1998). Požadoval prirodzené učenie sa vychádzajúce zo záujmov dieťaťa a zdieľanú skúsenosť považoval za jadro učenia sa a východisko rozvoja myslenia. Jeho prínos pre pedagogiku je vyjadrovaný krédom „learning by doing“, manuálne a kooperatívne činnosti boli základom konceptu vyučovania v otvorených učebných priestoroch. Školu chápal ako zárodok spoločnosti a skúsenosť získaná v sieti školských vzťahov má význam pre budúci občiansky život dospelých. Je považovaný za zakladateľa problémového vyučovania a myšlienkového iniciátora vzniku projektového vyučovania.

Samotné pomenovanie pedagogického modelu SCL vzniklo na podnet druhého z najvýznamnejších zakladateľov, ktorý spracoval predovšetkým vzťahovú (výchovnú) stránku vyučovania a bol ním humanistický psychológ C. R. Rogers.

C. R. Rogers za kľúčové považoval ľudský vzťah a **atmosféru pedagogického procesu**. V súvislosti s učiteľom vo vzdelávaní (podobne ako je to s terapeutom v terapii) formuloval tri **nevyhnutné a postačujúce podmienky** zabezpečenia zdravého vývinu žiakov:

- 1) kongruencia (autenticita),
- 2) bezpodmienečné prijatie (s nehodnotením) a
- 3) empatia (C. R. Rogers, 2014).

Tieto fenomény pokladal za súčasť profesionality pedagóga a rozpracoval ich do podoby pedagogických schopností, kompetencií.

Kongruencia znamená v prvom rade súlad cítenia s myslením a konaním (tamže, s. 29). Na označenie tohto stavu bytia sa používajú aj označenia: úprimnosť, skutočnosť, otvorenosť, autenticita. Je zrejmé,

že človek nemôže byť vo všetkých životných situáciách kongruentný, to znamená konať tak, ako cíti alebo myslí. Kongruencia jedného človeka pomáha druhému: „*Ked' sa mi podarí byť kongruentným a skutočným, často tým pomôžem druhému človeku. Ak je ten druhý očividne skutočným a kongruentným, často naopak pomôže on mne*“ (tamže s. 33). V kongruencii majú významné postavenie prežívanie a postoje, tie umožňujú stavať sa do ľudských vzťahov celou osobnosťou. Prežívanie potom poskytuje dôležité informácie aj pre myslenie a konanie. Kongruencia umožňuje, aby vzťahy medzi ľuďmi boli založené na dôvere a vzájomnom rešpekte.

Bezpodmienečná akceptácia ako schopnosť učiteľa či znak pedagogickej situácie umožňuje žiakom slobodné prežívanie, umožňuje disponovať a vyjadrovať vlastné názory. Bezpodmienečná akceptácia napomáha k rozvoju sebaakceptácie a sebaúcty. Akceptujúce porozumenie umožňuje žiakovi (klientovi) porozumieť vlastným pocitom bez hanby a sebaodsúdenia, napomáha tomu, aby mohol byť človek (žiak, študent) kongruentnejší. Bezpodmienečná akceptácia prežívania v pedagogickej praxi neznamená diktát študentov alebo rezignáciu na ciele vyučovania či zneváženie pozície učiteľa. Kongruencia uplatňovaná s bezpodmienečnou akceptáciou umožňuje učiteľovi nielen formulovať dôsledky konania žiaka na prežívanie iných alebo jeho vlastné, umožňuje tiež obracať pozornosť na ciele výučby a pravidlá správania sa, na ktorých sa spolu dohodli. Veľkou témou bezpodmienečnej akceptácie je zrieknutie sa hodnotenia. Návyk hodnotiť prejavy žiakov je v pedagogickej praxi silne zakorenený. V koncepte SCL ho nahrádza poskytovaním spätnej väzby, ktorá ako súčasť bezpodmienečnej akceptácie umožňuje utvárať skutočné vzťahy a realizovať osobnostné zmeny. Spätaná väzba je myslená ako objektívny obraz konania žiaka a jeho výsledkov.

Empatia je osobnostná vlastnosť, ktorá učiteľovi umožňuje, aby všetkými možnými zmyslami vstúpil do sveta prežívania žiaka. Je často chápaná ako reflektované cítenie druhého, zrkadlenie, chápanie odozva, verbalizácia emočného prežívania druhého človeka (P. Mikoška, 2016, s. 58). Je schopnosťou, ktorá je úzko prepojená s bezpodmienečnou akceptáciou a kongruenciou. Naplňa sa v ľudskej komunikácii a jej základným prejavom je aktívne počúvanie. Aktívne počúvanie znamená vnímanie osobnosti druhého človeka s tým, že je vylúčený akýkoľvek vlastný názor alebo hodnotenie. Empatia je výrazom vzťahu, ktorý vedie k zážitku hodnoty Ja druhého človeka a v druhom človeku podporuje rozvoj sebaúcty. Empatia neznamená rezignáciu na práva vlastné alebo práva iných. Práve empatia umožňuje poľudštenie procesov riešenia konfliktov, osobnostných aj medzinárodných. Prežívanie a empatia je mocným nástrojom akademického učenia. Podceňovaním prežívania, poznávanie bez pocitov vedie k odcudzeniu v ľudskom správaní, k negatívnym dopadom v hodnotovej orientácii jednotlivcov. C. Rogers uvádza príklady bombardovania Vietnamu a Kambodže, ktoré nariadili a vykonali ľudia s rozvinutým intelektom bez toho, aby si uvedomili emocionálny dopad vlastného konania na iných ľudí. Píše o totálnom spôsobe učenia sa, ktorý by mal odvrátiť takéto konanie v budúcnosti. Ak by sa intelektuálny pojem, napr. bombardovanie, spájal s prežívanou hrozbou zasiahnutých, vytvorili by sa morálne zábrany v konfliktoch konať takýmto spôsobom (C. R. Rogers, c. d., s. 260).

Vyučovanie je vzťah. V zmysle Rogersovej teórie osobnostne zameraného prístupu je vyučovanie chápané ako stretnutie viacerých ľudí, pri ktorom dochádza k vystúpeniu z vlastného referenčného rámca a k dešifrovaniu vlastných subjektívnych skúseností. Je to stretnutie, kde sa aktualizujú ľudské osobnosti a vzdelávací obsah je zdieľaný, nie odovzdávaný. V zmysle Rogersových tendencií a nevyhnutných podmienok slobodného rozvoja jednotlivca v spoločenstve sa do popredia dostávajú procesy prežívania a na svoje protiklady sa menia klasické znaky vyučovacieho procesu. Miesto učiteľa

sa do centra pozornosti dostáva žiak, žiaci, **disciplína sa stáva výsledkom práce na vzájomných vzťahoch** s využitím podpory vnútornej učebnej motivácie. Ak aj nie je možné odstrániť školské hodnotenie, mení sa jeho podoba, posilnená je najmä priebežná spätná väzba. Chápanie chyby, ako prirodzenej súčasti učenia je ďalším faktorom, ktorý podporuje učebnú motiváciu. Rogers svoje chápanie vyučovania vymedzil silne kriticky voči prevládajúcemu systému školského vzdelávania v USA. P. Mikoška zhŕňa, že stručne by sa jeho koncept vyučovania mohol označiť predponou „anti“ voči všetkým znakom tradičného vyučovania (P. Mikoška, 2016, s. 70).

Postupom času sa k základom humanistickej pedagogiky C. Rogersa pridávali nové vedecké poznatky a pedagogické prístupy. Upozorniť treba na koncept emocionálnej inteligencie (D. Goleman), koncept konštruktivismus a sociokonštruktivismu (L. Vygotskij) a v posledných rokoch predovšetkým aplikované poznatky modernej neurovedy (P. Ginnis, 2018, s. 14 – 35).

Podstatu na žiaka zameraného učenia v stručnej a výstižnej podobe približujú nasledovné princípy (K. Kaput, 2018, s. 1).

- 1) Žiaci a učitelia (dospelí) sú navzájom prepojení vzťahmi starostlivosti, dôvery a vysokých očakávaní.
- 2) Biologické, psychologické potreby, potrebu bezpečia nevynímajúc, sú u žiakov napĺňané.
- 3) Žiaci sú prijímaní takí, akí sú a rozvíjajú si pozitívny sebaobraz (identitu) spolu so spolupatričnosťou.
- 4) Žiaci majú slobodu výberu v nasledovaní svojich záujmov, od učiteľov dostávajú facilitačnú podporu a vedenie.
- 5) Žiaci riešia reálne situácie zo života a získavajú schopnosti, ktoré im pomôžu vo vlastnom živote.
- 6) Žiaci majú možnosť preukazovať vysoké výsledky a dostávajú primeranú podporu.
- 7) Žiaci sa učia aj mimo školy – na exkurziách, stážach, cez víkendy atď.

Ako vyučovacie stratégie pre vyučovanie v systéme SCL sa odporúčajú nasledovné metódy (<https://www.teachthought.com>): skupinová práca, jigsaw, práca v centrách aktivít, debaty, panelové a expertné diskusie, hry a súťaže, práca so sociálnymi médiami, projektové učenie, problémové učenie, objavné učenie, mentálne modely, rolové hry, simulácie, kazuistiky, laboratórne práce, demonštrácie, prezentácie, tvorba médií, skladačky. V zmysle Rogersovho chápania SCL voľba vyučovacích metód má až sekundárny význam. Obohatením vyučovania zameraného na žiaka o využitie digitálnych technológií, nadobúda vyučovanie novú kvalitu, hovorí sa o zmiešanom alebo hybridnom učení a vyučovaní (blended learning).

Konštruktivismus a sociokonštruktivismus v kontexte didaktického modelu na žiaka zameraného vzdelávania (SCL)

V podmienkach slovenskej a českej didaktiky sú konštruktivismus a socio-konštruktivismus vysoko aktuálne stratégie vyučovania, zdôvodňovaný je ich filozofický, ale najmä psychologický základ. Spája sa s konkrétnymi vyučovacími stratégiami a metódami: objavné (bádateľské) vyučovanie, projektové vyučovanie, kooperatívne (kolaboratívne) vyučovanie a s nádejou sa spája s rozvojom schopností kritického myslenia. Veľmi málo sa reflektuje vzťah didaktického konštruktivismu ku koncepcii

vyučovania zameraného na žiaka, pritom však spolu úzko súvisia. Jeden na vyučovanie nazerá preferentne z hľadiska poznávacích procesov – konštruktivizmus, socio-konštruktivizmus, druhý z aspektu významu ľudských vzťahov a komunikácie (SCL).

Podľa vysokoškolskej učebnice didaktiky konštruktivistické vyučovanie (R. Tóthová, D. Kostrub, Š. Ferková (2017, s. 170 – 180) vychádza z predpokladu, že žiak sa učí sám a učiteľ má vytvoriť podmienky pre jeho autentické konštruovanie poznania. Zároveň sa predpokladá, že žiadne poznávanie v škole nezačína z bodu nula a pre učiteľa je dôležité poznať predbežné znalosti každého dieťaťa (hovori sa o konceptoch učiva). Učiteľ je facilitátor (uľahčovateľ) tvorby poznania a rozvoja myslenia. Konštrukciu presného poznania učiteľ podporuje zadávaním vhodných problémových úloh a otázok, ktoré podporujú myslenie. „*Logické*“ („*zmysluplné*“) *myslenie žiakov je dôležitejšie, ako „správne“ odpovede. Takéto myslenie by malo byť odmenené, aj keď bolo postavené na neakceptovateľných predpokladoch*“ (tamže, s. 171). Veľmi dôležitá je radosť z učenia sa, snaha tvoriť a overovať hypotézy, rozvíjať kritické myslenie. V hodnotení žiakov „... *by učiteľ nemal hodnotiť žiakovu schopnosť reprodukovat' vedecky správne odpovede, ktoré sa žiak na vyučovaní naučil (prípadne namemoroval). Ale to, či žiak nejakým spôsobom rozvíja svoju schopnosť myslieť, vytvárať vlastné koncepty a úspešne nachádzať nejaké riešenia predkladaných... problémov*“ (tamže, s. 175). Podobne, ako v zážitkovej pedagogike, sa v konštruktivizme predpokladá **holistický vplyv prístupu na celkový rozvoj osobnosti**. V preferovaných prístupoch sa nepočíta s rozdielmi v učení sa, spôsobených vekom žiakov. To však neznamená, že by odborníci podceňovali logiku osvojovacieho procesu a potrebný čas na hlbšie pochopenie a naučenie sa. G. Hein upozorňuje, že „... *učenie sa nie je okamžité. Pre zmysluplné učenie platí, že musí obsahovať prehodnotenie nápadov, premýšľať a overovať ich, vyskúšať, hrať sa s nimi, používať ich.*“ To sa nemôže odohrať v priebehu 5 – 10 minút. Ak uvažujeme o niečom, čo sme sa naučili, zistíme, že je to produkt opakovanej expozície a myslenia (**Constructivist Learning Theory| Exploratorium**).

K repertoáru vyučovacích metód konštruktivizmu patria bádateľské metódy, projektové, riešenie problémov v skupine, diskusie, metódy autentického a situačného učenia. Didaktický konštruktivizmus je rozvinutý v didaktike matematiky, vďaka dielu M. Hejného.

Obrátené vyučovanie ako moderná súčasť na žiaka zameraného vyučovania

Na teoretickej báze rogersovského a pod vplyvom didaktického konektivizmu (rastu významu digitálnych technológií) bolo vytvorených viacero didaktických prístupov a modelov vyučovania. Z nich najnovšia a málo známa je koncepcia, ktorá obracia systém výkladu a domácich úloh naopak. Ide o **obrátené vyučovanie** (angl. flipped instruction, flipped learning, flipped classroom).

Obrátené vyučovanie je podobne ako „SCL“ definované v opozícii k tradičnému vyučovaniu v podobe odovzdávania poznatkov žiakom. Ide o veľmi rozšírenú a prepracovanú didaktickú inováciu, ktorej sú venované špecializované portály (**Home_Page - Flipped Learning Network Hub, Homepage - Flipped Learning Global Initiative: The Exchange (flglobal.org)**).

Čo je podstatou koncepcie vyučovania? Humanistický základ a integrácia digitálnych technológií je doplnená o element obratu. Ten znamená, že prvotné získavanie poznatkov (pôvodne od učiteľa) si zabezpečujú samotní žiaci. Najčastejšie prebieha alebo na báze štúdia video-prednášky, výkladu učiteľa alebo tiež samostatnou prácou s textami či inými elektronickými zdrojmi. To, čo v tradičnom vyučovaní sprostredkoval učiteľ žiakom na vyučovaní v triede, sa odohráva mimo triedy a v čase, ktorý si vyberajú

žiaci. Na túto samostatnú prácu potom nadväzujú rozmanité učebné aktivity v školskej triede. Tradičné cvičenia, spracovanie pracovných listov či kvízy a hry, domáce úlohy z tradičného vyučovania nahrádzajú intenzívne interakcie žiakov v rôznych typoch sociálnych foriem: individuálne (samostatné), vo dvojiciach, v skupinkách, spoločne, teda v hromadnej forme. V triede sa využívajú metódy práce tvárou v tvár, ako aj technologicky podporované aktivity. Tieto možnosti kombinácie vytvárajú priestor pre rozmanitú skladbu učebných metód, možnosti uplatňovania diferencovaného prístupu ku žiakom a napĺňať aj rozšírené vzdelávacie potreby žiakov. V triede s obrátenou výučbou sa používajú vyučovacie metódy, ako napr. diskusia k téme video-prednášky, pracovné listy, kvízy, kooperatívne riešenie problémov nadväzujúcich na tému prednášky a so vzťahom k reálnemu životu. Ďalej sú to práce na projektoch, rôzne druhy rozhovorov, hry a digitálne ako aj diferencované spôsoby vzájomného autentického hodnotenia a hodnotenia učiteľom. V procesoch vedenia vyučovania sa odrážajú didaktické zámery – podpora sebazodpovedného učenia, autenticity a nezávislosti. Aj v tejto súvislosti sa hovorí o facilitácii a koučovaciemu prístupu učiteľa ku žiakom.

V teoretickej rovine podstatu obráteného vyučovania vyjadrujú štyri princípy, piliere F-L-I-P: (N. Hamdan et al., 2016 [LitReview_FlippedLearning.pdf](#)), teda **flexibilné prostredie** (flexible environment), **kultúra učenia** (learning culture), **vhodný výber obsahu** (intentional content) a **profesionálny pedagóg** (professional Educator).

Flexibilné prostredie znamená možnosť utvárania učebného prostredia v závislosti od aktuálnych potrieb skupiny (triedy) a jej jednotlivcov. Učebné aktivity sú rozvrhnuté do dvoch základných prostredí: trieda a prostredie mimo nej (domácnosť, múzeum, knižnica). Flexibilita učebných foriem je daná možnosťou zoskupovania žiakov podľa počtu žiakov, ich záujmov a preferencií, vzdelávacej úrovne a miery samostatnosti práce. V prostredí školskej triedy sa prostredie modifikuje na digitálne a prostredie, v ktorom prebieha komunikácia tvárou v tvár. Premennosti organizačných foriem vyučovania zodpovedá aj vybavenie školskej triedy, napr. na precvičovanie vo dvojiciach sú potrebné tabule na stenách, flexibilné pracovné stoly (lavice) a samozrejme technologické zariadenia. Zostáva na manažérskych schopnostiach učiteľa, na akú mieru pracovného hluku si trieda zvykne a akú výšku hluku a pracovného chaosu bude akceptovať.

Kultúra učenia zahŕňa tie aspekty vzťahov medzi učiteľmi, žiakmi a rodičmi, ktoré sa týkajú prístupov, komunikácie a sociálnej klímy v triede a na vyučovaní. Aj tu je kultúra vyučovania vzťahovaná k negácii autoritatívnej výchovy. V tradičnom modeli vyučovania je učiteľ hlavným zdrojom informácií, rozhodujúcim odborníkom na obsah vyučovania. Túto pozíciu upevňujú aj tradičné vyučovacie postupy. Zvyčajne učiteľ riadi vyučovací proces tak, že sa začína prenosom informácií, teda s využitím prednášky, výkladu učiva. Ďalej nasleduje precvičovanie a opakovanie (s prípadným využitím didaktických hier), cvičením, testami, aby potom skúšanie, testy a známky potvrdili význam autority učiteľa a rešpekt známky, ktorá umožňuje ďalší vzdelávací postup. V prevrátenom vyučovaní je učebný model zámerne posunutý k prístupu **zameranému na žiakov**, kde je čas v triede určený na hlbšie skúmanie tém a vytváranie bohatších príležitostí na vzdelávanie. Učenie sa stáva pre žiaka zmysluplným. Žiaci si môžu **tempo** ich učenia (sa) prehodnotiť, pretože majú možnosť učiť sa vopred doma učivo, ktoré bude ďalej spracované v spoločných učebných aktivitách v triede. V orientácii na žiaka a na jeho učenie (sa) ustupujú riziká negatívnej motivácie (strach zo známky, vrstovnícka rivalita). V rámci rozličných sociálnych foriem, v ktorých dochádza k deleniu žiakov, vzniká aj prirodzený priestor na prácu so žiakmi so špeciálnymi vzdelávacími potrebami, dostávajú možnosť pracovať na dokonalom osvojení základného učiva. Diverzita je v tomto koncepte vyučovania chápaná ako

obohatenie. Prebratie roly facilitátora umožňuje žiakom posilniť ich rozhodovacie schopnosti a zodpovednosť za vlastné učenie sa.

Zmysluplný (zámerný) obsah vyučovania je daný zásadou umožniť žiakom konceptuálne porozumenie a získanie zručností pre praktické uplatnenie poznatkov. To v praxi znamená premýšľať o učebnej látke v súvislostiach a v ďalšom kroku aj v kontexte s organizáciou vyučovania. Vysvetľovanie a výklad (prednáška) stále zostávajú efektívnou vyučovacou metódou a treba premyslieť, ako ju zakomponovať do vyučovania (priameho a dištančného – prostredníctvom technológií), podobne sa postupuje v prípade štúdia učebných zdrojov (texty, videá, iné aplikácie). Následne treba premyslieť nadväznú učebnú aktivitu, ktorá zabezpečí dokonalé osvojenie učiva. V prevrátenom vyučovaní sa používajú metódy aktívneho učenia, ako sú diskusie, kvízy, vzájomné (žiacke) vyučovanie, kooperatívne riešenie problémov, samostatná práca, projektová práca, z novších môžeme spomenúť počítačové hry a metódu stručných textovo-kreselných poznámok (skethnote), ktorej podstatou je prevod vizuálne vnímaných informácií do textu. V súčasnosti je k dispozícii aj rozsiahlejšia metodika, návody, ako metódu používať. Spomenúť treba aj metódy priebežného a záverečného (sumatívneho) hodnotenia, ktoré sú usporiadané kultúre učenia a majú jednoznačnú funkciu – učebnú motiváciu.

Profesionálny učiteľ (pedagóg). V nadväznosti na predchádzajúce znaky je logickým záverom, že sa učiteľ musí stať oveľa flexibilnejším metodikom (výber typov učebných aktivít) z hľadiska priameho a nepriameho („technologického“) vyučovania, z hľadiska sociálnych foriem vyučovania. V nárokoch na osobnosť v zmysle výchovného pôsobenia sa v tomto koncepte výchovy uplatňuje rogeriánsky prístup ku žiakom.

Veľmi silné kompetencie potrebuje učiteľ v oblasti diagnostiky a následného poskytovania priebežnej spätnej väzby, vrátane stratégií povzbudzovania a oceňovania ako náhrady pochvaly a pokarhania. Rovnako sa učiteľ snaží do viesť žiakov k pochopeniu vlastných chýb a nefixovať závislosť žiakov na svojej osobe. S flexibilnou organizáciou vyučovania súvisia aj nároky na diferencovanú prácu so žiakmi v podobe prípravy aktivít presne v súlade so vzdelávacími potrebami detí a žiakov, ktorí sú integrovaní. Napriek tomu, že extrémne rastú nároky na schopnosti učiteľa a jeho rozhodovacie kompetencie, reálna viditeľnosť učiteľa výrazne klesá a zároveň stúpa potreba tolerancie voči pracovnému ruchu na vyučovaní.

Počas vyučovacej hodiny učiteľa neustále sledujú svojich žiakov, poskytujú im spätnú väzbu relevantnú v danom okamihu a neustále hodnotia svoju prácu. Profesionálni pedagógovia akceptujú konštruktívnu kritiku a tolerujú zmeny v organizácii či hlučnosti v triede. **Obrátená výučba vyžaduje od vyučujúceho skúsenosti s riadením triedy, s využívaním interaktívnych metód a digitálnych technológií.**

Koncepcia obráteného vyučovania vznikla ako produkt hľadania didaktických prostriedkov na zvýšenie učebnej motivácie žiakov a prehĺbenie učebných procesov. Hĺbkové učenie (sa), angl. „Deep learning“ je cieľom obráteného vyučovania, ale hĺbkové učenie už existuje ako osobitný model vyučovania. Do centra pozornosti odborníkov sa dostal v reflexiách tranzície krízového domáceho vzdelávania (kovidové vzdelávanie) na priame vyučovanie, prípadne zmiešané (hybridné). Bezpochyby je výrazom obáv zo zníženia úrovne vzdelávacích výsledkov a jeho prepracovanie je pokusom zachytiť všetky možné determinanty, ktoré na výslednú kvalitu vzdelávania vplývajú. **Hĺbkové učenie/vyučovanie** podľa Fullana a ďalších (2020, s. 18) predstavuje hybridný model, ktorý je chápaný ako kvalitatívny

posun v realizácii princípu orientácie na žiaka. Odvolávajú sa na štúdie odborníkov (s. 12) autori konštatujú, že obe formy vyučovania (prezenčné a online dištančné) môžu byť rovnako efektívne a upozorňujú na dôležité faktory tejto efektivity. Uvádzajú: aktivizujúci obsah, príležitosti pre interakciu nielen medzi učiteľmi a žiakmi, ale aj medzi žiakmi/študentmi. Uvádzajú tiež cieľnú podporu každému žiakovi. Rovnako je z ich pohľadu dôležité využitie digitálneho priestoru na podporu spolupatričnosti a spolupráce, prostredníctvom „emočných kontrol“ (tamže).

V dokumente sa uvádza, že umelá inteligencia môže ponúknuť preklad, prepis, prezentáciu, spätnú väzbu a nástroje na hodnotenie rovesníkov i sebahodnotenie. Dokument sa odvoláva na výskumné zistenia (Class, 2030, c. d. s. 16), podľa ktorých si žiaci viac prajú, aby ich učili učitelia, nie „počítače“. Vzťah učiteľ – žiak zostáva kľúčový, nech by boli technologické nástroje vzdelávania akokoľvek dokonalé. Ľudský rozmer vzdelávania sa naplňa aj v druhom dôležitom aspekte, ktorým sú vrstovnicke vzťahy. Tieto zistenia, nie sú prekvapivé. Zrejme by rovnaké výsledky priniesol výskum aj v slovenských školách. Didaktický profil koncepcie hĺbkového vyučovania/učenia približuje sústava princípov:

- prepojenie vyučovania na účel a zmysel,
- výzvy pre študentov, aby si nastavili vysoké očakávania,
- nastavenie učebných cieľov, ktoré sú zamerané nad rámec základných poznatkov,
- využitie aktivizujúcich vyučovacích stratégií a metód, (aktivizujúca pedagogika),
- utváranie a rozvíjanie ľudských vzťahov a príslušnosti,
- poskytovanie príležitostí prispieť svetu.

Spomínali sme, že obmedzenia prezenčného (priameho) vyučovania priniesli obavy o kvalitu vzdelávania a tak odborníci podrobili analýze proces prechodu na dištančné vzdelávanie a späť na prezenčné vzdelávanie. Identifikovali sústavu determinantov, ktoré by mali zabezpečiť úspešnosť prechodových procesov. Spomenieme iba tie najdôležitejšie: kontinuita učebných procesov (žakov), profesionálna podpora a poradenstvo učiteľom, pohoda (well being) učiteľov, podpora a poradenstvo žiakom, „well being“ pre žakov. Uvádzané sú aj ďalšie princípy, ktoré sa týkajú kontinuity a integrity procesov hodnotenia vzdelávacích výsledkov, zabezpečenia zdravotnej starostlivosti, revízie a úpravy vzdelávacích programov a ďalšie (Fullan a d., 2020, s. 7 – 8).

Analyzovaný koncept pre obdobie kovidovej krízy je podnetný aj pre slovenskú pedagogickú teóriu a rezortné výskumné ústavy. Určite zaujme pre nás nezvyčajná pozornosť podpore a pomoci učiteľom, ako aj starostlivosť o ich pohodu na vyučovaní (tamže). Tiež je podnetom na reflexiu tranzitných procesov od obdobia šoku z krízy zastaveného prezenčného vzdelávania cez následnú dištančnú fázu až po obnovené prezenčné vzdelávanie.

III. Porovnanie aktuálnych teórií výchovy a vyučovania (vzdelávania) a závery pre inovácie v učiteľskej príprave

V našich analýzach sme sa opierali o novšie a najnovšie teórie výchovy: reálnu/efektívnu disciplínu R. Morrisha, Novú autoritu Haima Omera, teóriu M. Winterhoffa a modely výchovy/komunikácie T. Gordona a teóriu výchovnej komunikácie psychologického tímu P. Kopřivu. Z teórií a modelov vyučovania sme do analýz zahrnuli rogeriánsku teóriu na žiaka zameraného vyučovania (SCL),

konštruktivismus a konektivismom ovplyvnenú hybridnú koncepciu obráteného vyučovania (flipped instruction). Do analýzy sme zahrnuli aj najnovší koncept hĺbkového učenia (deep learning), ktorý bol formulovaný v podmienkach tranzitných procesov od krízového domáceho (dištančného) vzdelávania k prezenčnému (školskému) vzdelávaniu.

Za kritériá porovnania sme vybrali:

- 1) chápanie pozície žiaka a povaha vzťahu učiteľa a žiaka a miera rozhodovania žiaka v procesoch výchovy a vyučovania,
- 2) miera rešpektovania vývinových potrieb žiakov,
- 3) nároky na kompetencie vychovávateľa, učiteľa.

1/ V prvom analyzovanom aspekte sa teórie výchovy výraznejšie ako teórie vyučovania prikláňajú k posilneniu autority učiteľa, samozrejme na humanistických základoch. Ide hlavne o novšie a zahraničné koncepty výchovy (R. Morrish, M. Winterhof, H. Omer). Čím intenzívnejšie sa autori zaoberali zlyhaniami výchovy, tým výraznejší bol apel na prítomnosť vychovávateľa, na jeho rozvahu a rozhodnosť a v neposlednom rade aj na dôslednosť. Problematika určovania a dodržiavania hraníc (limitov) vo výchove je integrálna súčasť nových prístupov k výchove – napokon odporúčajú ich aj ďalší odborníci, ktorých monografie sme neanalyzovali: Annete Kast-Zahr, A. Faber, E. Mazlish, R. Wildová, Jan-Uwe Rogge, H. Vloud, H. Townsend. Nami analyzované modely výchovy sa rôznia v miere prenechávania priestoru na rozhodovanie žiakov v otázkach správania sa (výchovy), predovšetkým v kritických situáciách výchovy. Teórie vyučovania výraznejšie preferujú aktívny prístup žiakov k vlastnému poznávaniu, relativizujú – obmedzujú korektívne zásahy učiteľov, pravda, najčastejšie v teoretickej rovine (učebnice všeobecnej didaktiky). Humanistický základ a rogeriánske tradície sú zreteľné v teóriách a koncepciách ako výchovy, tak aj vzdelávania. V domácej odbornej literatúre (slovenskej) zatiaľ nie sú rozšírené prvky obratu smerom k zmysluplnému posilneniu autority vychovávateľa a učiteľa, ako je to známe v modeloch výchovy, ktoré boli vytvorené ako reakcia na bezmocnosť vychovávateľov a učiteľov v zahraničí (Reálna disciplína, Neue Autorität). Podobne sa u nás nerealizuje obrátené vyučovanie, ktoré rehabilituje výklad a prednášku učiteľa ako zdroj poznania pre žiakov, pravda v novom (technologickom) kontexte.

Za nové považujeme aj poznatky o negatívnom vplyve technológií na výchovu a vzdelávanie, predovšetkým malých detí a mladších žiakov. V teórii výchovy M. Winterhofa sú technológie zodpovedné za vychovateľské zlyhania rodičov a následné problémy v škole. Vo vzťahu k vyučovaniu sú zahraničné poznatky ešte výraznejšie a doslova varujúce. Akademická pediatrická spoločnosť USA a Kráľovská pediatrická spoločnosť vo Veľkej Británii vydali odporúčania, ktoré výrazne obmedzujú a štruktúrujú čas, ktorý majú deti tráviť pred obrazovkami, podrobnejšie o tom AMERICAN ACADEMY OF PEDIATRICS 2016, THE ROYAL COLLEGE OF PAEDIATRICS (2019). V záujme zdravého vývinu detí v útlom a predškolskom veku by malo byť sledovanie obrazoviek striktné obmedzené a tieto obmedzenia majú výskumné zdôvodnenia. Je dosť pravdepodobné, že s rozširovaním neuro-psychologických výskumov detského mozgu (M. Stránský) aj edukačná veda v SR upraví procesy vyučovania predovšetkým detí v útlom veku (materské školy, 1. stupeň ZŠ).

2/ Všetky nami analyzované teórie výchovy a vzdelávania (vyučovania) vychádzajú zo základov pozitívnej edukácie a zo zodpovednosti dospelého voči osobnosti dieťaťa. Aj keď sa explicitne nehovoria

o veku, niektoré novšie teórie počítajú s tým, že určité zložky osobnosti dieťaťa treba pedagogicky rozvíjať postupne a môže byť škodlivé, ak sa deťom poskytnú možnosti rozhodovania v situáciách, kedy na to nie sú zrelé. V tomto aspekte sa celkom odlišne javí teória komunikácie/výchovy T. Gordona, ktorá vkladá dôveru v sily detí a mladistvých riešiť konfliktné situácie.

Porovnávací analýza ukázala, že v nových didaktických prístupoch je stále favorizovaný aspekt slobodného poznávania a humanistického nezasahovania do procesov učenia sa. Návrhy konštruktivistických vyučovacích hodín stavajú na princípe zážitku a manuálnych činností žiakov, a to aj s rizikom tzv. strácania času. Príklady, ktoré sú poskytované študentom a záujemcom (Zajac, L. a kol., 2015), akoby zabúdali na to, že učenie sa potrebuje aj systematizáciu a opakovanie – utvrdenie naučeného.

Z našich analýz vyplýva, že podobne ako vo vyspelom zahraničí, potrebujeme sledovať princíp kontinuity vo vzdelávaní: **prezenčné – dištančné (krízové) a opäť prezenčné**. Užitočné je dbať na potreby učiteľov a žiakov (pomoc a podpora učiteľom je v zahraničných dokumentoch nadradená pomoci žiakom). Na túto pomoc a podporu, pohodu pri práci sa v slovenských podmienkach úplne zabúda.

Z hľadiska učiteľskej prípravy je potrebné zdôrazniť, že v súvislosti s novými trendami v didaktike a s ohľadom na „krízové vzdelávanie“, ktoré sa nezaobíde bez digitálnych technológií, by študenti už počas univerzitnej pedagogickej prípravy a tiež aj učitelia v praxi mali mať možnosť oboznámiť sa s rozličnými didaktickými prístupmi v rámci kontinuálneho vzdelávania, získavať poznatky a kompetencie v oblasti zmiešaného (hybridného vzdelávania, blended learning) vzdelávania. O tom, že je potrebné zaoberať sa vlastným učebným procesom v jeho štruktúre a logike, svedčia skúsenosti R. Feuersteina a jeho tímu (2014). Pre úplnosť treba dodať, že na význam systematického učenia u nás upozornil aj E. Petlák (2009, s. 27).

Do praxe učiteľskej prípravy by sa mali vrátiť aj tradičné metodiky vyučovania jednotlivých predmetov, ale aj metodiky vyučovania v zmysle didaktického konštruktivismu a zmiešaného vyučovania. Životné podmienky detí a mladistvých sa zmenili, zmenil sa koncept detstva a dospievania. Učitelia, ba ani odborníci v pedagogike nemajú aktuálne vedecké poznanie o tom, s akými charakteristikami vstupujú deti a žiaci do procesov výchovy a vzdelávania. Psychologické poznatky o deťoch potrebuje pedagogická prax, inak nie je možné tieto významné procesy riadiť vedecky. Bez systematického psychologického poznania detí, ich životných podmienok a aspoň názorov a očakávaní vo vzťahu k výchove a vzdelávaniu bude veda iba naslepo formulovať nové návrhy reformných zmien a odporúčaní pre prax.

3/ Momentálna spoločenská situácia, ako aj nároky a očakávania rodičov doliehajú aj na školu a učiteľov. Okrem tradičných učiteľských kompetencií a konštatovanej potreby používať aktivizujúce vyučovacie metódy (M. Drošák, 2014) sa už roky zvyšujú nároky na digitálne kompetencie učiteľov a situácia je sledovaná aj v rámci Európskej únie (Ch. Redecker a Y. Punie, 2017). Temer celý rok krízového školského vzdelávania v SR priniesol celý rad pozitívnych aj negatívnych skúseností, v tomto prípade bola dištančná výučba krízová nielen kvôli celkovej zdravotnej situácii obyvateľstva, ale aj kvôli závažným problémom v hardvérovom a softvérovom zabezpečení vzdelávania. Je reálne predpokladať, že zmiešané vyučovanie (priame a elektronické) sa bude využívať aj v najbližších niekoľkých rokoch, a preto má pre teóriu a prax prípravy učiteľov regionálneho školstva význam študovať skúsenosti so

zmiešaným vyučovaním a perspektívne aj model obráteného vyučovania. Kompetencie, učiteľské spôsobilosti, ktoré sú na to potrebné, možno rozdeliť do troch skupín:

- 1) technologické,
- 2) administratívne a
- 3) pedagogické.

Počet očakávaných učiteľských kompetencií bude najmä v podmienkach zmiešaného vzdelávania (blended learning, flipped instruction) ešte znásobený o technologické kompetencie – nech už berieme akúkoľvek sústavu učiteľských kompetencií (Ch. Kyriacou, 1996) alebo sústavu kompetencií, s ktorými vo výskume pracoval tím E. Stranovskej (2018, s. 22 a nasl.).

Vyučovanie a výchova sú spolu úzko prepojené. Učitelia budú potrebovať pre výkon svojho povolania aj výcvik v základných technikách rešpektujúcej výchovy: aktívne počúvanie, empatická odozva, Jasprávy, utváranie podmienok pre zodpovednú voľbu typu správania sa dieťaťa, mladistvého. To sú základné spôsobilosti, ktoré sú potrebné bez ohľadu na to, ktorý model disciplíny (výchovy) si škola alebo učiteľ zvolí. Vzhľadom na štatistické údaje o počte detí s výchovne problémovým správaním a počty detí, ktoré sú zaradované na vyšetrenie a reedukáciu do Centier pedagogického psychologického alebo špeciálno-pedagogického poradenstva a prevencie, budú učitelia zrejme potrebovať dôkladnejšiu prípravu v práci s problémovým správaním svojich žiakov, prípadne ďalšie vzdelávanie, podobne ako sa realizuje v koncepte Novej autority. O nových prístupoch k vyučovaniu sme písali v predchádzajúcom bode a je zrejmé, že zmiešané vyučovanie bude klást' ešte vyššie nároky na metodickú pripravenosť učiteľov a príslušné kompetencie. Preto bude potrebné zintenzívniť prácu na metodikách vyučovania, už aj s ohľadom na potreby hĺbkového učenia (sa) žiakov. To, čo sa však javí ako najaktúnejšia potreba, je podpora učiteľov a starostlivosť o ich pohodu na vyučovaní.

Literatúra

AMERICAN ACADEMY OF PEDIATRICS. 2016. *Media and Young Minds*. 138 s. 2016. Itasca, Illinois.

AMERICAN ACADEMY OF PEDIATRICS. 2016. Media Use in School-Aged Children and Adolescent. Dostupné na <<https://pediatrics.aappublications.org/content/138/5/e20162592>>.

BADA, S. O., & Olusegun, S. 2015. Constructivism learning theory: A paradigm for teaching and learning. In *Journal of Research & Method in Education*, 5 (6), s. 66 – 70.

BAVISKAR 1, S. N., HARTLE, R. T., & WHITNEY, T. 2009. Essential criteria to characterize constructivist teaching: Derived from a review of the literature and applied to five constructivist-teaching method articles. In *International Journal of Science Education*, 31 (4), s. 541 – 550.

BERTRAND, Y. 1998. *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál. 1998. ISBN 80-7178-216-5I.

BRANDES, D., GINNIS, P. 1994. *A Guide to Student-centered Learning*. Cheltenham: Neilson Lid. ISBN 0 7487 1994. GINNIS, P. *Efektivní výukové nástroje pro učitele. Strategie pro zvýšení úspěšnosti každého žáka*. Praha: Univesum. ISBN 978-80-7617-582-2.

FEUERSTEIN, R. et al. 2014. Vytváření a zvyšování kognitivní modifikovatelnosti. Feuersteinův program instrumentálního obohacení. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-240-2400-6.

FISHMAN, S., M., CERTHY, Mc., L. 1998. *John Dewey and the Challenge of Classroom Practice*. Teachers College Columbia University New York & London. 141 s. ISBN 0- 88077-3726-7.

DROŠČÁK, M. 2014. Aktivizujúce vyučovacie metódy v praxi vyučovania strednej školy. Trnava: UMC. ISBN 978-80-8105-620-8.

FULLAN, M., QUINN, J., DRUMMY, M., GARDNER, M. 2020. "Education Reimagined; The Future of Learning". A collaborative position paper between New Pedagogies for Deep Learning and Microsoft Education. Dostupné na <<http://aka.ms/HybridLearningPaper>>.

GOLEMAN, G. 2011. *Emoční inteligencia*. Praha: Metafora. 315 s. ISBN 987-80-7359-334-6.

GUIDELINES on physical activity, sedentary behaviour and sleep for childre under 5 years of age. Dostupné na <<https://www.who.int/publications/i/item/9789241550536>>.

HEIN, G. 1991. Constructivist learning theory. *Institute for Inquiry*. Dostupné na <<http://www.exploratorium.edu/ifi/resources/constructivistlearning.html>>.

KAPUT, K. 2018. *Evidence for Student-Centered Learning* ERIC Number: ED581111. 28 s. ISBN: N/A. Dostupné na <<https://eric.ed.gov/?id=ED581111>>.

KIM, J. S. 2005. Download pdf. The effects of a constructivist teaching approach on student academic achievement, self-concept, and learning strategies. *Asia pacific education review*, 6 (1), 7 – 19.

MARTIN LEMME, M., TILLNER, R. EBERDING, A. 2009. *Neue Autorität in der Schule*. Dostupné na <000_000_seitenblicke_lemme.indd (erzbistum-koeln.de)>.

MATULČÍKOVÁ, M. 2008. Teória výchovy – v dimenziách teórie a praxe. In *Zborník Filozofickej fakulty UK v Bratislave. Paedagogica 20*. Bratislava: Univerzita Komenského 2008. ISBN 978-80-223-2536-3. s. 81 – 101.

MATULČÍKOVÁ, M. 2010. Štúdiá o deťoch a detstve – konceptuálne a obsahové otázky = Child and childhood study – innovation for theory, research and practice. In *Paedagogica*, roč. 22. Bratislava: Univerzita Komenského, 2010. ISBN 978-80-223-2912-5. s. 57 – 77. PD 10/10

MATULČÍKOVÁ, M. 2019. Prínos teórie vývinu, výchovy a vzdelávania Márie Montessoriovej pre rozvoj teórie a metateórie výchovy. In *Paedagogica*, roč. 31. 1. vyd. ISBN 978-80-223-4822-5. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 2019. s. 69 – 80.

MIKOŠKA, P. 2016. *Vzdělávání zaměřené na studenta*. Červený Kostelec: Pavel Mervart. ISBN 878-80-7465-249-3.

MORRISH, R. 2014. *Ronald Morrish – Real discipline. Lecture*. 214. 2014. Dostupné na <<https://youtu.be/jTzmV29jVM8>>.

MORRISH, R. 2009. *12 klíčů k důsledné výchově*. Praha: Portál. ISBN 978-80-4367-557-8.

NORTONOVÁ, J., N. 2019. *Screentime Prilepení k obrazovkám*. Nitra: Enigma. ISBN 978-80-8133-082-7.

NOORA HAMDAN, GEORGE PATRICK E. MCKNIGHT, KATHERINE MCKNIGHT, RESEARCH, CENTER FOR, PEARSON KARI M. ARFSTROM, 2013. *A Review of flipped learning*.

A New Pedagogy Is Emerging... and Online Learning Is a Key Contributing Factor | teachonline.ca
Dostupné na
<<https://www.youtube.com/watch?v=cGFJZMSEuIU&list=PL10135682177CBD2D&index=59>>.

OMER, H. Helping Parents Deal With Children's Acute Disciplinary Problems Without Escalation: The Principle of Nonviolent Resistance* 132_.pdf (.net) newauthority

OMER, H. et al. 2015. Stärke statt Macht. Das Konzept der Neuer Autorität in der Schule. Dostupné na
<[grundlagenpapier stärke statt macht \(2\).pdf](#)>. (schule-volketswil.ch)

OMER, H. 2019. Neue Autorität und Gewaltloser Widerstand Versuch einer Kurzdarstellung. Dostupné na
<<https://schulamt.neustadt.de/Media/files/Schulenrtwicklung/Haim%20Omer%20Kurzdarstellung%20Skript%202019>>.

Optimalized POGIL Process Skill Definition. 2015. [online]. [citované 2020-02-09] Dostupné na
<<https://pogil.org/uploads/attachments/cj54b5yts006cklx4hh758htf-process-skills-official-pogil-list-2015-original.pdf>>.

PETLÁK, E., VALÁBIK, D., ZAJACOVÁ, J. 2009. *Vyučovanie – mozog – žiak. Úvod do problematiky mozgovokompatibilného vyučovania*. Bratislava: Iris. ISBN 978-80-89256-43-3.

PHELAN., T.,W. 2014. *Magická výchova. „Počítam do troch“ a ďalšie účinné triky*. Brno: CPress. ISBN 978-80-264-0323-4.

POERKSEN, B. 2019. Konstruktivismus. Carl-Auer Verlag. Carl-Auer Verlag – Konstruktivismus | Definition | Lexikon des systemischen Arbeitens (carl-auer.de)

RAECK, H. 2015. Stärke sta@ Macht – Neue Autorität 2015 Artikel Stärke statt Macht- Neue Autorität 5.15 (ziemendorff.de)

REDECKER, CH. PUNIE, Y. 2017. European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu. Brussel: Euopea Union 2017. ISBN 978-92-79-73718-3.

REDECKER, CH. 2017. Evropský rámec digitálních kompetencí žáků. Praha: NÚV, MŠMT ČR. ISBN 978-92-79-73494-6. Dostupné na <[digitalni_kompetence_pedagogu_digcompedu.pdf](#)>. (rvp.cz)

ROGERS, C. R. 2014. *Způsob bytí: klíčová témata humanistické psychologie z pohledu jejího zakladatele*. Praha: Portál. 340 s. ISBN 80-2620-597-9.

SIEGLOVÁ, G. 2019. *Konec školní nudy. Didaktické metody pro 21. století*. Praha: Grada Publishing, a. s. ISBN 978-80-271-2254-7.

SIEMENS, G. 2014. Connectivism: A learning theory for the digital age.

STRÁNSKÝ, M. 2017. Ako sa učí náš mozog – ako správne učiť. Dostupné na <<https://www.youtube.com/watch?v=gVFz6iTV6FQ>>.

Student-Centered Instructional Strategies. Instructional methods. 2018 [citované 2020-02-09] Dostupné na <<https://www.teachthought.com/pedagogy/28-student-centered-instructional-strategies/>>.

TOMENGOVÁ, A. 2012. *Aktívne učenie sa žiakov – stratégie a metódy*. Bratislava: MPC. ISBN 80-8052-421-0.

TÓTHOVÁ, R. 2014. *Konstruktivistický prístup vo výučbe ako možnosť rozvoja myslenia žiakov*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum. ISBN 978-80-565-0004-0.

TÓTHOVÁ, R., KOSTRUB, D., FERKOVÁ, Š. 2017. *Žiak, učiteľ a výučba. Všeobecná didaktika pre študentov učiteľstva*. Prešov: Rokus. ISBN 978-80-8951-061-0.

THE ROYAL COLLEGE OF PAEDIATRICS AND CHILD HEALTH RCPCH. 2019. Impacts of screen time: a guide The health for clinicians and parents. Dostupné na <https://www.rcpch.ac.uk/sites/default/files/2018-12/rcpch_screen_time_guide_-_final.pdf>.

INTERHOF, M. SOS Kinderseele. *Was die emotionale und soziale Entwicklung unserer Kinder gefährdet* und was wir dagegen tun können. Muenchen: Bertelsmann. ISBN 978-3-442-74881-5.

WINTERHOF, M. 2019. 'His Majesty the Baby': Wie Erziehung narzisstisch macht. Prednáška. Marec 2019. Dostupné na <https://youtu.be/AvXSuv9DW_M> .

ZAJAC, L. a kol. 2015. Učíme (sa) v globálnych súvislostiach. Človek v ohrození. Globálne vzdelávanie. Dostupné na <[document-7eb7c07e.pdf](#)>.

doc. PhDr. Mária Matulčíková, CSc.

Katedra pedagogiky FF UK
Gondova 2
814 99 Bratislava

maria.matulcikova@uniba.sk

ŠIRŠIE SÚVISLOSTI ANGAŽOVANOSTI RODIČOV V PRÁCI ŠKOLY A PRÍPRAVA BUDÚCICH UČITEĽOV

Broader Context of Family Engagement in School and Teacher Training

Viera Kurincová, Tomáš Turzák

Anotácia: Globalizácia ako fenomén 21. storočia sa prenáša do rôznych oblastí života človeka. Výraznou mierou zasahuje do prípravy budúcich učiteľov, ako aj do ich celoživotného vzdelávania. Jej vplyvy sú evidentné i v rodinnom živote, v intrafamiliárnych vzťahoch, v existencii rôznych foriem usporiadania domácností a partnerských vzťahov, vo výchove, vzťahu rodičov k deťom a pod., ako aj v aktivitách rodiny v extrafamiliárnom priestore. Do uvedeného kontextu zapadá aj oblasť komunikácie učiteľa a rodičov a angažovanosť rodičov v prostredí školy, na čo sa v príspevku zamerali jeho autori. Príspevok prináša vybrané aspekty prípravy budúcich učiteľov na prácu s rodinou žiaka a spracovaný je prevažne na báze zahraničnej literatúry. Štúdia je súčasťou riešenia výskumnej úlohy KEGA „Téma rodiny v systéme prípravy budúcich učiteľov“ (Projekt č. 007 UKF-4/2020), ktorej sú autori riešiteľmi.

Kľúčové slová: rodina, spolupráca rodiny a školy, modely spolupráce rodiny a školy, príprava budúcich učiteľov, kompetencie učiteľov, výskumný projekt

Abstract: Globalization as a phenomenon of the 21st century influences various areas of human life. It also affects the training of future teachers and the process of their lifelong learning. The globalization has also an impact on family life and relationships generally, on various forms of family organization, partnerships, parents' relationship with children and family activities. One of the issues is represented by the family and school cooperation and family/parent involvement in the school environment. This literature review represents mostly foreign publications and deals with the topic of training of future teachers aimed at the work with the pupil's family. The study is a part of the KEGA research project "Family as a Topic in the System of the Future Teachers Preparation" (Project No. 007 UKF-4/2020).

Key words: Family, family-school cooperation, models of family-school cooperation, teacher training, teacher competences, research project

Úvod

Niet pochýb o tom, že vzdelanie človeka predstavuje bránu k jeho úspechu a uplatneniu sa vo svete. Globalizácia súčasného sveta a éra, ktorá je často spojená s tézou o budovaní „vedomostnej spoločnosti“, resp. „spoločnosti založenej na vedomostiach“, neustále kladie vysoké nároky na edukáciu žiakov na všetkých stupňoch vzdelávania. Existuje spoločný konsenzus odborníkov v tom, že nie všetci žiaci majú v domácom prostredí vytvorené adekvátne podmienky na optimálne rozvíjanie ich vzdelávacích predpokladov. Výsledky mnohých medzinárodných výskumov potvrdzujú, že miera zapojenia a angažovanosti rodičov do vzdelávania sa svojich detí v školskom i domácom prostredí sa významne prenáša do akademických (ale nielen tých) úspechov detí.

Spolupráca rodiny a školy je v pedagogickom teréne „staronová“ téma, determinovaná je spoločensko-historickými faktormi, najmä životom súčasnej rodiny, podobou školy a pripravenosťou učiteľov túto oblasť kontaktov s rodičmi žiakov iniciovať a riadiť. Témou spolupráce rodiny a školy sa ako vysokoškolskí učitelia zaoberáme už dlhšie, pričom náš záujem o túto oblasť pedagogiky má korene v jednom z našich výskumov začínajúcich učiteľov a jeho záverov, keď sa ukázalo, že stresujúce situácie nastupujúcich učiteľov sú práve v komunikácii a spolupráci s rodičmi žiakov. Túto oblasť prípravy na učiteľskú profesiu považovali za slabšiu. Korešpondovalo to i s viacerými zahraničnými výskumami o začínajúcich učiteľoch („novice teachers“), resp. o tzv. šokoch z reality („transition, resp. reality shocks“). Napríklad i podľa novších zistení V. Caspera sa ukázalo, že nedostatočná príprava budúcich učiteľov na prácu s rodinou môže vyústiť do obáv začínajúcich učiteľov, do pocitov, že sú v tejto oblasti nekompetentní, že rodičia sú im cudzí, že v kontakte s nimi robia niečo nesprávne, boja sa, že rodičia budú agresívni, neschopní počúvať ich, obávajú sa problémov pri komunikácii s rodičmi z rôznych kultúrnych prostredí (s iným materinským jazykom ako je oficiálny štátny jazyk), majú strach z riešenia rozdielnych názorov učiteľa a rodičov, z celkovej komunikácie s nimi, z nedostatku času na kontakt s rodičmi či z nepoznania spôsobov ako oznamovať negatívne informácie rodičom o učebných výsledkoch a správaní sa ich dieťaťa (bližšie in Buchanan, K. S., Buchanan T. D., 2019, s. 5).

Praktickým vyústením nášho výskumu do prípravy učiteľov na našom pracovisku bolo zavedenie vyučovacieho predmetu, ktorý sa týkal rodinného života a spolupráce učiteľa s rodičmi (približne pred 20 rokmi). Nadobudli sme presvedčenie, že téma rodiny je pedagogickým imperatívom v učiteľských programoch štúdia, bez ohľadu na to, v obsahu ktorej vedeckej oblasti – študijnej disciplíny – je ukotvená (v zahraničí sa, napr. téma vyučuje v rámci „vedy o rodine“, vo „familistike“ a pod.).

Postupne sa ukázalo, že téma je síce v pedagogickej teórii a praxi verbálne proklamovaná ako významná, avšak bez systematického výskumu, ktorý by si vyžadovala. Pod vplyvom aktuálnej situácie sme sa v posledných rokoch orientovali na možnosť riešiť problematiku v rámci výskumnej schémy KEGA, kde sme v roku 2020 získali grant na výskumnú úlohu s názvom „Téma rodiny v systéme prípravy budúcich učiteľov“. V príspevku predstavujeme vybrané výsledky literárneho štúdia k téme, a to so zameraním predovšetkým na literatúru zahraničnú, ktorá je u nás v predmetnej problematike menej citovaná.

Teoretické východiská zapojenia, angažovanosti a záväzku rodičov v edukácii svojich detí v domácom a v školskom prostredí

Diverzita rodín súčasných žiakov

Počas života človeka do jeho výchovy a vzdelávania vstupujú predovšetkým dve najvýznamnejšie výchovné inštitúcie a ich reprezentanti – rodina ako primárne výchovné a socializačné prostredie a rodičia ako realizátori výchovy. Škola predstavuje ďalšiu inštitúciu, ktorá je vo vzťahu k výchovnému poslaniu rodiny považovaná za sekundárnu inštitúciu výchovy. Tento fakt však neznižuje jej edukačné poslanie, ale vyjadruje predovšetkým to, že obyčajne nadväzuje na základy, ktoré vo výchove položila rodina žiaka. Dejiny pedagogického myslenia a praxe dokumentujú rôzne podoby vzťahov medzi týmito činiteľmi a dokazujú, že ich charakter bol vždy determinovaný spoločensko-kultúrnym kontextom, v ktorom obe inštitúcie a ich protagonisti existovali, plnili svoje funkcie a poslanie. V centre ich privátneho a spoločenského záujmu bolo/bol dieťa/žiak, jeho edukačný progres a príprava na život v dospelosti. Rodina ako intímna, privátna, ľudská skupina plní svoje funkcie vo vzťahu k jednotlivým

členom rodiny, ale i k celej spoločnosti. Miera naplňania funkcií je determinovaná viacerými faktormi, ktoré vstupujú do rodinného života (napr. štruktúra rodiny, vzťahy v rodine, ekonomický štandard rodiny, zamestnanosť rodičov, ich vzdelanie, hodnotový systém, pedagogizácia rodinného prostredia a pod.) (bližšie Kurincová, V. in Porubská, G., Seidler, P., Kurincová, V., 2001).

V uvedenom kontexte možno aplikovať idey ekosystémovej teórie rodiny J. Bronfenbrennera, podľa ktorej vnútorný systém rodiny, jej mikrosystém, je ovplyvňovaný ďalšími súčasťami ekosystému – mezo, makro a exosystémom, resp. chronosystémom (Berns, R. M., 2010). Zmeny, ktoré prináša globálny svet sa transformujú i do lokálneho prostredia života rodín. Celkový život rodiny sa v priebehu rokov mení, vykazuje vysokú dynamiku. Objavujú sa fenomény, s ktorými rodičia doteraz nemali skúsenosti, pred rodičmi sa vynárajú výchovné situácie, na ktoré nedokážu vždy adekvátne reagovať. B. M. Nowak (2012, s. 6) konštatuje, že samotní rodičia sa vo výchove často cítia byť bezradní a nepripravení naplňať rodinné roly, ktoré sa od nich očakávajú. Ako uvádzame v texte našej žiadosti o pridelenie grantu predmetnej KEGA úlohy, z fenoménov, ktoré zasahujú do života rodín a majú svoje dopady na výchovu v rodine, patria, napr. okolnosti súvisiace s pracovným procesom rodičov: „na jednej strane vysoké percento nezamestnanosti rodičov a s ním spojená zlá ekonomická úroveň rodiny a chudoba alebo snaha o jej prekonanie pracovnou migráciou jedného alebo oboch rodičov (s opätovnými dôsledkami pre výchovnú rolu rodiča, resp. starého rodiča, napr. v rodinách transnárodných), na druhej strane u zamestnaných permanentné pracovné stresy rodičov v dvoj kariérových manželstvách, workoholizmus a infoholizmus. Iné, novšie fenomény, ktoré sa prenášajú do plnenia výchovnej roly rodičov, sú spojené s transformáciou postindustriálnej rodiny a akceleráciou liberalizmu, napr. v oblasti morálnych hodnôt, sexuálnej, reprodukčnej a partnerskej. Tradičný a partnerský model rodiny sa mení, vzrastá počet nových modelov rodín a domácností (tzv. alternatívnych), založených, napr. na kohabitačných vzťahoch, rodín rekonštruovaných (doplnených), rodín s nejasnou štruktúrou (patchwork family), rodín hybridných (Living Apart Together, spolužitie, ale na oddelených miestach), respektíve i tzv. „LGBT“ (lesbických, gay, bisexuálnych a transvesti) rodín, ktoré sú v našom spoločenskom kontexte zatiaľ menej skúmané (porovnaj Nowak, B. M., 2012, s. 6, Ballard, S. M., Taylor, A. C. eds., 2012). Do úvahy treba brať i rôznorodosť ďalších incidentálnych (situačných) stresov, ktorým rodiny vo svojom životnom cykle čelia a ktoré musia riešiť (napr. narodenie dieťaťa so zdravotným postihnutím a jeho školská dochádzka, riešenie patologických závislostí žiaka, odhalenie šikanovania žiaka v škole, patologické správanie rodiča, výchova v rodine s rodičom vo väzbe a pod.) (bližšie Kurincová, V., 2019).

Stále častejšie sa objavuje pojem „diverzita rodiny/rodinného prostredia“ (Family diversity). Túto bližšie objasňujú, napr. autori Van Eeden – Moorefield, B. – Shih, K. (2007) a uvádzajú široký rozsah charakteristík a dimenzií, v ktorých sa rodiny a rodičia líšia. Ide teda o rôzne podoby rodinného života, ktorý možno posudzovať z aspektu demografického, z hľadiska celkovej štruktúry rodiny, jej príslušnosti k istej rase, etniku, vo vzťahu k socio-kultúrnemu statusu a pod. Variabilita sa však týka aj rôznorodosti rodinných procesov, napr. komunikácie v rodine či rodičovského správania sa k deťom. V tomto smere sú podnetné výsledky iniciatívy orientovanej na pomoc deťom z netradičného rodinného prostredia a ich učiteľom. Riešitelia (S. Cohen, K. Crawford, S. Giullari, M. Michailidou, A. Mouriki, S. Spyrou, F. Taylor, J. Walker) medzinárodného projektu „Integrating Children’s Perspective in Policy-Making to Combat the Poverty and Social Exclusion by Single Parent Families: A Transnational Comparative Approach“ (the Second Transnational Exchange Programme financovaný Európskou úniou, č. VP/2004/004) sa medzi iným zamerali i na preskúmanie diverzity rodiny vo vybraných krajinách

Európskej únie so zámerom vypracovať a poskytnúť vhodný teoreticko-metodický materiál pre učiteľov („Family Diversity. A Guide for Teachers“, Nicosia – Cyprus, 2007).

Cenným prínosom v nami sledovanej problematike je pokus o aplikáciu ekosystémovej teórie rodiny U. Bronfenbrennera do oblasti kooperácie rodiny a školy, kde autori Weiss, H. B., Kreider, H., Lopez M. E., Chatman-Nelson, C. pripravili pre profesionálov, včítane učiteľov, publikáciu, v ktorej teoretické pohľady na jednotlivé súčasti rodinného ekosystému dopĺňajú prípadovými štúdiami z praxe a metodickými odporúčaniami pre učiteľov (2010, *Preparing Educators to Engage Families*). Autori konštatujú, že dnešní učitelia čelia stále rozširujúcej sa diverzite študentskej populácie a ich rodín. Záleží však od učiteľov, ako poznajú tieto špecifiká jednotlivých rodín a ako sú schopní angažovať rodičov, zaviazat' ich spolupodieľať sa na vzdelávaní svojich detí (2010, s. 20). Na strane druhej, podmienky, v ktorých rodina žije a charakteristiky rodičov sú limitujúcimi faktormi úrovne ich zapájania sa do spolupráce so školou či už priamo v školskom, alebo domácom, rodinnom, prostredí. Známe sú viaceré úrovne takejto aktivity rodičov, ako ich napr. analyzovala J. Epstein (napĺňanie rodičovstva – porozumenie potrebám dieťaťa, kreovanie podnetného prostredia domova, komunikovanie so školou, dobrovoľníctvo rodiča v škole, pomoc rodiča dieťaťu s učením sa v domácom prostredí, účasť rodičov v rozhodovacích procesoch školy či spolupráca rodičov s inštitúciami v lokálnom prostredí).

Ako konštatuje H. B. Weiss et al. všetky rodiny môžu nejakým spôsobom podporovať učenie sa svojich detí, hoci aj jednoduchou otázkou „Čo ste sa dnes učili v škole?“, čím prejavia záujem o svoje dieťa a jeho vzťah k učeniu. Rodina vo vzťahu ku škole a k vzdelávacím výsledkom svojho dieťaťa môže, napr.:

- vytvárať stabilnú dennú rutinu a režim dieťaťa na prípravu na vyučovanie, pravidelnosť v stravovaní, v čítaní si dieťaťa, optimálny spánkový režim,
- monitorovať a usmerňovať mimoškolské aktivity dieťaťa,
- stanoviť jasné, veku primerané očakávania od dieťaťa o jeho školských výsledkoch a v správaní sa,
- motivovať k celoživotnému vzdelávaniu dieťaťa podporovaním jeho záujmov, talentu a preukazovaním záujmu o edukačné aktivity (2010, s. 22).

Je prirodzené, že nie všetky rodiny sa angažujú vo vzdelávaní sa svojich detí rovnako, ako to vyplýva aj z rôznorodosti súčasných rodín, o čom sme už vyššie písali. Je na učiteľoch, ako dokážu rodine pomôcť a aké možnosti na ich angažovanosť a zapojenie sa do učebnej činnosti detí im poskytnú.

Rôznorodosť pojmov a modelov zapojenia rodičov do vzdelávania svojich detí

Odborná pedagogická literatúra v riešenej problematike používa rôznu terminológiu, pojmy na objasnenie rôznych podôb a úrovní komunikácie školy a rodiny, učiteľa a rodiča. V domácej literatúre sa najčastejšie stretáme s pojmami ako „spolupráca rodiny a školy“, „komunikácia učiteľ – rodič“, „kontakt rodiny a školy“ a pod. Analogicky je to i v oblasti prípravy učiteľov, najčastejšie je uvádzaná ako „príprava učiteľov na spoluprácu s rodinou žiaka“ (pozri, napr. Rozinajová, E., Potočárová, M., Beňo, M., Kurincová, V., Turzák, T., Zelená, H., Frýdková, E., Tamášová, V., K. Šed'ová, J. Majerčíková, Z. Bakošová, N. Krajčová, v Českej republike O. Matoušek, R. Čapek, Z. Helus a ďalší).

Štúdium zahraničných zdrojov upriamilo našu pozornosť na viaceré pojmy, ktoré s témou súvisia a na ich rôzne vymedzenia. Oblasť rôznych podôb komunikácie učiteľa s rodičmi je vysvetľovaná ako „family-school cooperation“ (spolupráca rodiny a školy), „family-school partnership“ (partnerstvo rodiny a školy), „family/parental involvement in school“ (zapojenie rodiny/rodičov do práce školy), „family/parental engagement“ (rodinný/rodičovský záväzok, spolupodiel, zaangažovanosť) a i. V posledných rokoch sa v odborných textoch častejšie objavuje spojenie „parental involvement“, ktoré sa využíva na vymedzenie participácie rodičov v procese edukácie a získavaní skúseností ich detí. Zahŕňa to zapojenie (zainteresovanosť) rodičov (ale i starých rodičov alebo iných dospelých, ktorí v rodine dieťa vychovávajú) v domácich učebných aktivitách dieťaťa (tzv. „home-based parental involvement“, napr. asistencia deťom pri čítaní, dohliadanie na dieťa pri vypracovávaní domácich úloh a i.), ale aj zapojenie sa rodičov do aktivít v priestore školy (tzv. „school-based parental involvement“, napr. účasť na rodičovských workshopoch, na stretnutiach rodičov a učiteľov a pod.). Na základe výsledkov viacerých zahraničných výskumov sa potvrdilo, že zapojenie rodičov do spomenutých aktivít prináša benefity pre deti (zlepšenie študijných výsledkov, postojov ku škole a školskej dochádzke, zlepšenie správania sa, ale aj mentálneho zdravia detí), pre učiteľov (zlepšenie ich vzťahov s rodičmi, posilnenie morálky učiteľov, zlepšenie školskej klímy a i.) a nakoniec pre samotných rodičov (zvýšenie rodičovskej zodpovednosti a spokojnosti v rodičovstve, zvýšenie záujmu o vlastné vzdelávanie sa a pod.). Škoda však, ako konštatuje G. Hornby, že je viditeľná priepasť medzi rétorikou v tejto téme a praxou, ktorá reálne v školách funguje (tá viac favorizuje aktivity, ktoré skôr prospievajú učiteľom ako rodičom) (Hornby, G., 2011, s. 1 – 2).

Ďalší, v posledných rokoch využívaný pojem „family engagement“ v širšom zmysle vyjadruje partnerstvo medzi rodinami, školami a komunitami, zvyšovanie rodičovského povedomia o benefitoch pre žiakov, ak sa rodičia spolupodieľajú na edukácii svojich detí a podporovanie rodičov v získavaní zručností v týchto aktivitách. Pojem sa využíva na vyjadrenie presvedčení, postojov a aktivít rodín na podporu učenia sa dieťaťa či už v domácom alebo v školskom prostredí, alebo i v najbližšej komunite. Angažovanosť rodičov má mnohé dimenzie, zahŕňa rodičovské aspirácie a očakávania, rodičovské správanie a vzťahy so školou. Nevzťahuje sa len na rodičov, ale ide o zdieľanie spoločnej zodpovednosti rodiny, školy a komunity (knižníc, mimoškolských a komunitných centier a pod.) v prospech dieťaťa. Táto angažovanosť rodiča prináša pozitívne výsledky vtedy, ak nie je limitovaná vekom dieťaťa, ale ak ju rodičia a učelia vnímajú ako dlhodobú, a to počnúc narodením dieťaťa, končiac jeho dospelosťou (Weiss, H. B. et al., 2010, s. 19 – 25). Ako konštatujú Emerson, L., Fear, J., Fox, S. a Sanders, E. (2012) tento termín je však predmetom mnohých diskusií výskumníkov a predstaviteľov školskej politiky, termín sa často používa aj vo význame „parental involvement“ alebo „parental participation“. V odbornej literatúre existuje v tomto smere pojmová nejasnosť a definície sú nekonzistentné (pripomíname, že problémom je najšť aj presný slovenský ekvivalent). Dôležitý rozdiel je ale medzi zapojením sa (involving) rodičov do školských aktivít a angažovaním, spolupodielom, záväzkom (engagement) sa rodičov v učení sa detí, čo má predovšetkým najväčší pozitívny vplyv na akademické výsledky detí (napr. lepšie známky, zapojenie sa do náročnejších výukových programov, menej prepádajúcich žiakov alebo i lepšia školská dochádzka detí, zlepšenie sociálnych zručností, správania sa, adaptácie na školu, zlepšenie osobnostných kompetencií, viera vo význam vzdelávania a pod.).

Odborná literatúra, predovšetkým zahraničnej proveniencie, identifikuje i rôzne teórie, ktoré v predmetnej oblasti existujú, teórie, ktoré sa usilujú o zachytenie podstaty kontaktov medzi rodinou a školou. Ako príklad uvádzame prehľad teoretických pohľadov podľa Y. Alghaza (2016), ktorý vidí možnosti využívania teórie plánovaného správania (I. Ajzen: Theory of Planned Behavior), teóriu

identity (The Identity Theory), teóriu otcovskej investície (The Paternal Investment Theory), ekologickú teóriu (Ecological Theory), teóriu rol (The Role Theory) a teóriu sociálnej výmeny (The Social Exchange Theory) a iné do spolupráce a kontaktov rodiny a školy, i keď, ako autor konštatuje, ich aplikačné dimenzie sú limitované (2013, s. 570 – 572).

V tomto zmysle sa ako funkčný prístup ukazuje pohľad americkej autorky J. L. Epsteinovej (2009, s. 9 – 30), ktorá vychádza z teórie prekrývania (prepájania) oblastí vplyvu (The Theory of „Overlapping Spheres of Influence“). Autorka poukazuje na význam spoločnej zainteresovanosť rodiny, školy a komunity v komplexnej starostlivosti o dobro dieťaťa, s tým, že každý zo zapojených subjektov má svoje špecifické úlohy. V partnerstve rodiny a školy možno vidieť záujem o budovanie škôl, ktoré sa budú viac podobáť rodine (tzv. „family-like schools“). V podmienkach takejto školy každé dieťa cíti svoju vlastnú hodnotu a vytvára sa priestor pre rôzne aktivity všetkých rodín. Na druhej strane rodina ako partner školy sa snaží o vytvorenie domáceho prostredia tak, aby podporovalo záujem a ciele školy (tzv. „school-like families“) a rodičia svoje dieťa vnímajú aj v jeho sociálnej role žiaka. Koncept je zasadený do okolitej komunity, ktorá podporuje rodinu i školu („family-like settings“, „community-minded families“).

Mnohé roky v tejto oblasti pracuje G. Hornby, ktorý sa zaoberá teóriou, výskumom a reálnou školskou praxou vzťahu rodiny a školy. Autor identifikuje viaceré modely komunikácie profesionálov (najmä psychologov, učiteľov či riaditeľov škôl) a rodičov. Postupne ich hierarchizuje od tých, ktoré sa snažia čo najviac minimalizovať vplyvy rodiny v škole po tie, ktoré naopak vysoko vyzdvihujú angažovanosť rodiny. Popisuje:

- protektívny model („Protective Model“, ktorého zámerom je vyhnúť sa konfliktom tým, že sa oddeľujú funkcie profesionálov od funkcií rodičov. Zapájanie rodičov do práce školy tento model považuje za narúšajúce prácu učiteľov a znižujúce efektivitu vzdelávania. V modeli funguje idea, že učiteľova úloha je vzdelávať deti v škole, úloha rodiča je zabezpečiť, aby dieťa prišlo do školy načas a so všetkými pomôckami),
- expertný model („Expert Model“, profesionáli vnímajú seba ako jedinečných expertov na všetky oblasti vývoja dieťaťa a jeho edukácie, kým pohľady rodičov majú nižšiu hodnotu. Rodičia majú len prijímať informáciu o deťoch od profesionálov, čo ich vedie k submisivite voči nim. Profesionáli prichádzajú o cenné informácie, ktoré im rodičia môžu poskytnúť, prehliadajú ich, nevidia, aké rôzne problémy rodičia môžu riešiť),
- transmisívny model („Transmission Model“, tento model je využívaný profesionálmi, ktorí sa považujú za hlavný zdroj poznania dieťaťa, ale ktorí zároveň uznávajú benefity, ktoré môžu mať, keď vnímajú rodičov ako ďalší zdroj informácií. Veria, že niektoré z ich skúseností môžu prenášať na rodičov, aby rodičia v domácom prostredí mohli aplikovať žiaduce edukačné intervencie, napr. i u nás známe techniky spolučítania či iné. Prirodzene, očakáva sa, že profesionáli budú mať zručnosti v usmerňovaní rodičov, že budú poznať techniky efektívneho partnerstva a nebudú preťažovať rodičov požiadavkami domácich intervencií, napr. v prípade detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami),
- kurikulum-obohacujúci model („Curriculum-enrichment Model“, už z pomenovania je evidentné, že v tomto modeli je záujem o obohacovanie školského kurikula na báze špecifických znalostí a skúseností rodičov žiakov, čo môže prospieť všetkým zainteresovaným subjektom. Tieto aktivity sú novum, napr. v multikultúrnej výchove, kde rodičia z rôznorodého

prostredia môžu rozšíriť existujúce kurikulum o nové informácie o histórii, hodnotách, pohľadoch na sociálne skupiny, ktoré rodičia reprezentujú. Je to zároveň cesta, kde sa rodičia a učitelia učia jeden od druhého),

- konzumentský model („Consumer Model“, v modeli sú rodičia vnímaní ako konzumenti edukačného servisu. Učitelia pôsobia ako konzultanti, poskytujú možnosti na rôzne aktivity pre rodičov a je na rodičovi, ktorú možnosť z ponuky si vyberá. Rozhodovanie o zapájani sa do aktivít samotným rodičom podporuje ich rodičovské kompetencie a rodičia sa cítia menej závislí od profesionálov.),
- partnerský model („Partnership Model“, ukazuje sa byť najvhodnejším modelom. V ňom sú za expertov považovaní rovnako profesionáli – experti v oblasti edukácie, ako aj rodičia ako experti v poznaní svojich detí. V kontakte teda spolupracujú ako partneri, vymieňajú si skúsenosti a dokážu spoločne optimálne zabezpečovať výchovu dieťaťa)
- a model rodičovského zapojenia („Model for Parent Involvement“, ktorému G. Horny venuje najväčšiu pozornosť. Navrhol ho na základe kombinovania niektorých prvkov modelov, ktoré vypracovali autori ako, napr. Bastiani, Epstein, Kroth, Wolfendale a Kroth. Model pozostáva z dvoch obrátených pyramíd, kde jej jedna strana predstavuje potreby rodičov a druhá rodičovské možnosti a pozitíva. Vizuálne sú potom zobrazené rozdielne úrovne potrieb a možnosti rodičov. Každý komponent má ďalej vymenované a popísané vedomosti a zručnosti, ktoré učiteľ potrebuje, aby vedel zapojiť rodiča do edukácie (bližšie in Hornby, G., 2011, s. 27 – 37).

Za zmienku stojí i vypracovanie modelu faktorov, ktoré pôsobia ako bariéry pri zapájaní rodičov do vzájomnej spolupráce (s. 12). Tu G. Hornby identifikoval štyri skupiny faktorov:

- 1) rodičovské a rodinné faktory (napr. presvedčenie rodiča o význame zapájania sa do vzdelávania dieťaťa, aktuálny kontext rodinného života, spoločenská trieda, pohlavie a etnikum rodiča a pod.),
- 2) faktory na strane dieťaťa (napr. jeho vek, učebné výsledky, problémy, špeciálne edukačné potreby, nadanie a talent, výchovné problémy a iné),
- 3) faktory vo vzťahu učiteľ – rodič (napr. školské a individuálne ciele a záujmy rodiča a učiteľa, postoje k spolupráci, úroveň jazyka v komunikácii a pod.),
- 4) spoločenské faktory (politické historické a demografické faktory, ako aj ekonomické podmienky (bližšie in Hornby, G., 2011, s. 11 – 26).

Evidentné je, že takto realizované zapájanie rodičov do vzdelávania svojich detí a do školskej politiky ako uplatňovanie ich individuálnych a kolektívnych práv vyžaduje pripravenosť na tieto aktivity na strane učiteľov, ale aj samotných rodičov. Ide o ich špecifické vedomosti, zručnosti a postoje.

Vzhľadom na zameranie nášho projektu nás ďalej zaujíma to, ako je v pedagogike riešená téma prípravy učiteľov na spoluprácu s rodinou žiaka.

Reflexia významu spolupráce rodiny a školy v príprave budúcich učiteľov

Ďalšiu dimenziu analyzovanej problematiky predstavujú teda kompetencie a roly učiteľa, ktoré sú späté s jeho pedagogickou činnosťou v škole i mimo nej, a to vo vzťahu k rodine žiaka. Viacerí autori pri skúmaní kompetencií učiteľov uvádzajú i tie, ktoré učiteľ potrebuje v oblasti spolupráce s rodičmi žiakov, napr. B. Kasáčová, B. Kosová, M. Potočárová, V. Kurincová, T. Turzák, E. Frýdková, J. Majerčíková, E. Mendelová, v Čechách, napr. O. Šimoník, B. Blížkovský, S. Střelec, H. Lukášová-Kantorková, V. Spilková, J. Vašutová, V. Švec, J. Průcha, R. Čapek a iní. V ich klasifikáciách sa najčastejšie uvádza kompetencia diagnostická, poradensko-konzultačná, intervenčná, komunikačná, interaktívna či organizačná. Z novších pohľadov sa ako pedagogicky funkčný ukazuje model kompetencií kreovaný autorkami B. Kasáčovou a B. Kosovou (2006), kde úroveň kompetencií, ktoré považuje za dôležité u učiteľov rozvíjať, sú analyzované v dimenzii žiak (diagnostika žiaka, identifikácia sociokultúrneho kontextu rozvoja žiaka) a následne v dimenzii edukačného procesu ako schopnosti učiteľa v oblasti prevencie a nápravy sociálno-patologických prejavov v správaní žiakov (tie sú často dôsledkom vplyvu jeho rodinnej atmosféry a pedagogických schopností rodiča). Na základe rozsiahleho výskumu zameraného na profesiogram učiteľa sa ukázalo, že uvedené činnosti v školskej a mimoškolskej práci učiteľa tvoria jeho významnú zložku (Kasáčová, B. – Tabačková, P., 2010).

Z viacerých zahraničných zdrojov, s ktorými sme sa pri riešení našej výskumnej úlohy oboznámili, nás v kontexte prípravy budúcich učiteľov na spoluprácu s rodinou žiaka inšpirovali výsledky ATEPIE (Advancing Teacher Professionalism for Inclusive, Quality and Relevant Education) projektu, ktorý sa riešil na medzinárodnej úrovni. Autori vychádzali z konštruktivistického prístupu k vzdelávaniu žiaka a z myšlienky, že hlavnou úlohou učiteľa je vytvoriť možnosti a podmienky pre optimálne vzdelávanie a vývoj každého žiaka. V zmysle uvedeného autori vypracovali šesť domén a indikátorov kompetencií učiteľov (každá oblasť je vymedzená istými profesijnými vedomosťami, zručnosťami a hodnotami a im zodpovedajúcich indikátorov). Ide o oblasti ako: „Žiak a učenie sa“, „Vyučovanie a hodnotenie“, „Učebné prostredie“, „Profesijný rozvoj a zodpovednosť“, „Kooperácia školy, rodiny a komunity“ a napokon „Rozvoj školy a zdokonaľovanie výchovno-vzdelávacieho systému“.

Spolupráca rodiny a školy, ich partnerstvo a uznanie rodiča ako prvého učiteľa dieťaťa a jeho učiteľom je jedným z predpokladov priaznivého vývoja žiaka. V predmetnej oblasti by mal mať učiteľ vedomosti a porozumieť tomu, čo experti zo školského a mimoškolského hovoria o prostriedkoch zabezpečujúcich dobro dieťaťa, mali by vidieť význam a vplyv zaangažovanosti rodičov do života školy, mali by vedieť ako podporovať a zabezpečiť trvalé partnerstvo rodiny a školy, mali by poznať možnosti a zdroje, ktoré má blízka lokalita/komunita na podporu rodín a detí. Indikátormi profesijných zručností sú, napr. schopnosti kooperácie a účasti na tímovej práci v diferencovaných kultúrnych kontextoch, učiteľ by mal dokázať efektívne komunikovať a rešpektovať iných učiteľov – kolegov, rodičov, expertov a ďalšie oficiálne authority a využívať rozmanité stratégie, ktoré prispievajú k efektívnemu partnerstvu zúčastnených subjektov. Čo sa týka hodnotovej dimenzie, učiteľ má byť otvorený a pripravený (ochotný) spolupracovať, má posilňovať vzťahy s účastníkmi spolupráce na základe empatie, vzájomného rešpektu a tolerancie k rôznym názorom, má podporovať vzájomnú dôveru voči žiakom, kolegom a rodičom a napokon byť pripravený podporovať práva a záujmy každého dieťaťa v škole a komunite (voľne podľa Rangelov Jusović, R., Vizek Vidović, V., Grahovac, M., 2013, s. 24 – 35).

Ide o vedomosti a zručnosti, pri ktorých nie sú pochybnosti o ich význame pre efektívnu výchovno-vzdelávaciu prácu. Potvrdzujú to mnohé štúdie, s ktorými sme sa v tejto súvislosti oboznámili. Na druhej strane sa však naráža na problém či príslušné štátne/národné dokumenty, resp. pedagogická

dokumentácia vysokých škôl pripravujúcich budúcich učiteľov s dostatočnou pozornosťou, vymedzuje štandardy a kompetencie na ich rolu kooperátora s rodinou žiaka. Ukazuje sa, že uvedené je skôr v rovine proklamatívnej ako realizačnej. Na základe analýz študijných programov pedagogických a filozofických fakúlt na Slovensku E. Frýdková dospela ku konštatovaniu, že na Slovensku je tendencia venovať pozornosť najmä teoretickej stránke riešenej problematiky, že je to skôr okrajová záležitosť prípravy učiteľov zahrnutá, napr. vo všeobecnej pedagogike, teórii výchovy, pedeutológii, rodinnej výchove a pod. Absentuje praktická príprava študentov, priestor na aplikovanie teoretických poznatkov do konkrétnej práce s rodičmi. Odkazuje na českého autora S. Střelca, ktorý za žiaduce zručnosti učiteľa v tomto smere považuje zručnosť nadväzovať kontakt s rodičmi, zručnosť vhodne informovať rodičov o edukačných výsledkoch ich detí, zručnosť riadiť diskusie s rodičmi, presviedčať ich o vlastnom záujme o dobro každého žiaka a pod. (Frýdková, E., 2009). Porovnávajúc tieto zistenia so zahraničnou literatúrou vidíme, že ide o všeobecný problém prípravy budúcich učiteľov. M. Mandarakas na základe výsledkov medzinárodných výskumov upozorňuje tiež na fakt, že v tejto oblasti je príprava učiteľov slabá. Je len malou obsahovou súčasťou niektorých vyučovacích predmetov v mnohopredmetových študijných programoch učiteľstva. Autorka rovnako upozorňuje na nedostatok relevantných výskumných aktivít v tejto oblasti (2014, s. 22).

Edukačná kontinuita a prepojenosť medzi rodičmi žiakov a učiteľmi je teda právom považovaná za pedagogický imperatív dnešnej doby. Schopnosť vzájomnej kooperácie spolupráce je na jednej strane prejavom vysokej profesionality a kompetentnosti učiteľov, na druhej strane odráža osobnostnú zrelosť rodiča, jeho pedagogickú kultúru. Na základe zahraničných zdrojov sa žiada ešte dodať, že niektoré krajiny okrem posilnenia kooperačnej a intervenčnej funkcie školy/učiteľa vo vzťahu k rodinám žiakov („Family Centred Schools“, „Family Firendly Schools“, „Family-Suportive Community Schools“), realizujú certifikované programy pre odborníkov na pomoc rodine ako „Family Life Educator“ (edukátor pre rodinný život), vhodné ako špecializačné štúdium po ukončení bakalárskeho pedagogického programu (iniciatíva NCFR, National Council on Family Relations, USA a Kanada). (Ballard, S. M., Taylor A. C., 2012). Význam spolupráce je dokumentovaný aj skutočnosťou, že existuje európska výskumná sieť o rodičoch vo výchove (European Research Network About Parents in Education, ERNAPE), ktorá organizuje pravidelné medzinárodné konferencie k tejto problematike. Platformu na výmenu poznatkov a skúseností predstavuje International Journal about Parents in Education (ISSN 1973-3518).

Záver

V súčasnosti (v kontexte aktuálnych podmienok akreditácie) prebieha na vysokých školách na Slovensku proces tvorby nových študijných programov. Opis študijného odboru učiteľstvo a pedagogické vedy, ktorý je východiskovým dokumentom v bakalárskom stupni štúdia, konkrétne nevymedzuje požiadavku pripraviť absolventa na prácu s rodinou žiaka, ale je tu zdôraznené porozumenie celej pedagogickej realite, činiteľom a determinantom edukácie žiaka, psychologickým a sociálnym aspektom vývinu žiaka, poznanie špecifik rôznych sociálnych skupín a diverzity žiackej populácie. Požiadavky na magisterský stupeň štúdia sú konkrétnejšie a okrem relevantných vedomostí sa očakáva, že absolvent bude pripravený tak, že dokáže efektívne komunikovať a kooperovať s externým prostredím, teda ja rodičmi žiakov. V praxi má preukázať spôsobilosť formulovať adekvátne diagnostické, pedagogické a odborné závery, odporúčania a usmernenia a má efektívne kooperovať nielen s rodičmi, ale aj širším sociálnym prostredím a ďalšími odborníkmi (napr. v prípade žiaka so špeciálnymi výchovnovzdelávacími potrebami).

Pre vysoké školy pripravujúce budúcich učiteľov ide teda o náročnú prácu. Je tu teda výzva premietnuť do nových študijných programov všetko to, na čo poukazuje pedagogická teória a čo žiada pedagogická prax. V tomto duchu sa bude v nasledujúcich rokoch niesť aj naša koncepcná, pedagogická a výskumná práca.

Literatúra

ALGHAZO, Y. 2016. The Theory of Planned Behavior and Parental Involvement: A theoretical Framework for Narrowing the Achievement Gaps. In *International Journal of Science and Research*, vol. 5, no. 4., p. 570 – 572.

BALLARD, S. M. – TAYLOR, A. C. (ed.) 2011. *Family life education with diverse populations*. Sage Publications, 2011.

BAKOŠOVÁ, Z. 2005. *Sociálna pedagogika*. Bratislava: SPN. ISBN 80-1000485-5.

BAKOŠOVÁ, Z. 2008. *Sociálna pedagogika ako životná pomoc*. 3. vyd. Bratislava: Public Promotion. 251 s. ISBN 978-80-96944-0-3.

BERNS, R. M. 2010. *Child, family, school, community: Socialization and support* (ed.). USA: Cengage Learning.

BEŇO, M – ŠIMČÁKOVÁ, Ľ – HERICH, J. 2006. *Rodičia o súčasnej škole*. Bratislava: Ústav informácií a prognóz školstva v Bratislave. 314 s. ISBN 80-7098-441- 4313.

BUCHANAN, K. S. – BUCHANAN, T. D. 2019. Preparing Teacher Candidates to Collaborate with Families and Communities: Standards, Research, and Practice. In *Northwest Journal of Teacher Education*, 2019, vol. 14. no. 1, p. 1 – 19.

COHEN, S. – CRAWFORD, K. – GIULLARI, S. et al. 2007. *Family Diversity: A Guide for Teachers*. Nicosia – Cyprus: Theopress, Ltd. ISBN 978-9963-9050-3-4.

ČAPEK, R. 2013. *Učitel a rodič*. Praha: Grada Publishing a.s.

DUNCAN, S. F. – GODDARD, W.H. 2017. *Family Life Education: principles and practices for effective outreach*. Thousand Oaks: SAGE Publication. ISBN 978-1-4833-8457-3.

EPSTEIN, J. L. et al. 2009. *School, Family, and Community Partnerships*. California, Corwin Press a SAGE Company. ISBN 978-1-4129-5902-5.

EMERSON, L. et al. 2012. *Parental engagement in learning and schooling: Lessons from research*. A report by the Australian Research Alliance for Children and Youth (ARACY) for the Family–School and Community Partnerships Bureau: Canberra.

FRÝDKOVÁ, E. 2010. *Rodičia ako edukační partneri školy*. Trnava: UCM v Trnave. ISBN 978-80-815-200-2.

FRÝDKOVÁ, E. – TURZÁK, T. 2008. Pripravenosť budúcich učiteľov na kooperáciu s rodinou žiaka, 2008. In SEIDLER, P. – KURINCOVÁ, V. – KOMORA, J. *Cesty k inklúzii - východiská inkluzívnej pedagogiky a ich implementácia v pedagogickej praxi v kontexte novodobých trendov edukácie: (Výskumná úloha VEGA č. 1/3632/06)*. Nitra: UKF. ISBN 978-80-8094-446-9. s. 323 – 346.

FRÝDKOVÁ, E. 2009. *Rodičia ako edukační partneri školy a príprava učiteľov na kooperáciu s rodinou žiaka*. Dizertačná práca vypracovaná pod vedením prof. PhDr. V. Kurincovej, CSc. Nitra: PF UKF.

HORNBY, G. 2011. *Parental involvement in childhood education: Building effective school-family partnerships*. Springer Science & Business Media.

HELUS, Z. 2007. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1168-3.

JUSOVIĆ RANGELOV, R. – VIZEK-VIDOVIC, V. – GRAHOVAC, M. Framework of Teacher Competences- ATEPIE Approach, In VIZEK-VIDOVIC, V. – VELKOVSKI, Z.

(eds.). 2013. *Teaching Profession for the 21st Century*. Belehrad: UNESCO, Centre for Education Policy, s. 24 – 35. ISBN 978-86-87753-09-9.

KASÁČOVÁ, B. – KOSOVÁ, B. a kol. 2006. *Profesijný rozvoj učiteľa*. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum v Prešove. ISBN 80-8045-431-0.

KASÁČOVÁ, B. – TABAČKOVÁ, P. 2010. *Profesia a profesiografia učiteľa v primárnom vzdelávaní*. Banská Bystrica: UMB. ISBN 70-80-557-0096-0.

KURINCOVÁ, V. 2019. PF UKF v Nitre, Dražovská cesta 4, Nitra: žiadosť KEGA 007UKF-4/2020: *Téma rodiny v systéme prípravy budúcich učiteľov*.

KURINCOVÁ, V. 2001. Kooperácia rodiny a školy. In PORUBSKÁ, G. – SEIDLER, P. – KURINCOVÁ, V. 2001. *Diferenciácia, integrácia, kooperácia v edukačnom prostredí*. Nitra: UKF. ISBN 80-8050-415-6, s. 169 – 237.

KURINCOVÁ, V. – SLEZÁKOVÁ, T. 2009. *Žiak na začiatku školskej dochádzky. Edukačná podpora učiteľov a rodičov*. Nitra: PF UKF v Nitre.

MANDARAKAS, M. 2014. Teachers and Parent-School Engagement: International perspectives on teacher's preparation for and views about working with parents. In *Global Studies of Childhood*, vol. 4., no.1. p. 21 – 27.

MATOUŠEK, O. 1999. *Rodina jako instituce a vztahová síť*. SLON, Sociologické nakladatelství.

MATOUŠEK, O. – PAZLAROVÁ, H. 2010. *Hodnocení ohroženého dítěte a rodiny*. Praha: Portál.

NOWAK, B. M. 2012. *Rodzina w kryzysie: studium resocjalizacyjne*. Wydawnictwo Naukowe PWN.

ONDREJKOVIČ, P. – MAJERČIKOVÁ, J. 2006. Changes in society and changes in family-Continuity and change. A contribution to the discussion about the character of family in Slovakia. In *Sociológia (Sociology)*, 2006, vol. 38, no. 1., p. 5 – 30.

Opis študijného odboru učiteľstvo a pedagogické vedy, [online]. [citované 2020-08-12]. Dostupné na <www.portálvs.sk>.

POL, M. – RABUŠICOVÁ, M. 1997. Rozvoj vzťahů školy a rodiny: několik zahraničních inspirací. In *Sborník prací filozofické fakulty brněnské univerzity*. Brno: Brněnská univerzita. ISSN 80-210-1753-8. s. 5 – 34.

POTOČÁROVÁ, M. 2008. *Pedagogika rodiny*. Bratislava: Vydavateľstvo UK. 216 s. ISBN 978-80-223-2458-8.

PRŮCHA, J. 2002. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál. ISBN 80-7178 621-7.

RABUŠICOVÁ, M. – ŠEĐOVÁ, K. a kol. 2004. *Škola a (versus) rodina*. Brno: Masarykova Univerzita v Brně. 176 s. ISBN 80-210-3598-6.

ROZINAJOVÁ, H. 1998. *Pedagogika pre rodičov*. Bratislava: Osveta. 272 s.

SEIDLER P. – KURINCOVÁ V. 2005. *Inakosti v edukačnom prostredí*. Nitra: PF UKF v Nitre. ISBN 80-8050-839-9.

SHERIDAN, M. S. – MOORMAN KIM, E. 2015. (eds). *Processes and Pathways of Family School Partnerships Across Development. Switzerland*. Springer. ISBN 978-3-319-16930-9.

ŠVEC, V. 2005. *Pedagogické znalosti učitele: teorie a praxe*. Praha: ASPI. ISBN 80-7357-072-6.

VIKTOROVÁ, I. – ŠTECH, S. 2001. Rodičovské pohledy na školu a vztah dětí k ní. In KOLLÁRIKOVÁ, Z. – PUPALA, B. (eds.) *Předškolská a elementární pedagogika*. Praha: Portál, 2001. 455 s. ISBN 80-7178-585-7.

TAMÁŠOVÁ, V. 2007. *Teória a prax rodinnej edukácie*. Bratislava: Axima. ISBN 978-80-969178-3.

VAN EEDEN-MOOREFIELD, B. – SHIH, K. 2007. *Family diversity*. The Blackwell Encyclopedia of Sociology.

WEISS, H. B., et al. 2010. *Preparing educators to engage families: Case studies using an ecological systems framework*. Sage Publications, Inc. ISBN 978-1-4129-7437-0.

WESTERGARAD, E. 2013. Teacher Competencies and Parental Cooperation. In *International Journal about Parents in Education*, vol. 7, no. 2, s. 91 – 99.

Poznámka: Príspevok je súčasťou riešenia výskumnej úlohy KEGA č. 007UKF-4/2020 „Téma rodiny v systéme prípravy budúcich učiteľov“.

prof. PhDr. Viera Kurincová, CSc.
PaedDr. Tomáš Turzák, PhD.

Katedra pedagogiky PF UKF
Dražovská cesta 4
949 01 Nitra
Slovenská republika

vkurincova@ukf.sk
tturzak@ukf.sk

NÁZORY J. A. KOMENSKÉHO NA OSOBNOSŤ UČITEĽA A ICH INŠPIRÁCIA V AKADEMICKÉJ PRÍPRAVE BUDÚCICH UČITEĽOV

J. A. Komenský's views on the Teacher's Personality and Their Inspiration in the Academic Training of Future Teachers

Janka Medved'ová

Anotácia: Pri príležitosti 350. výročia od smrti J. A. Komenského by sme chceli v nasledujúcom príspevku poukázať na odkaz, význam a inšpirácie humanistických a demokratických myšlienok Komenského v príprave budúcich učiteľov. Hoci tvoril v 17. storočí a ľudstvo prešlo veľký kus cesty, aj v 21. storočí vyvolávajú jeho humanistické diela obrovský záujem. V centre pozornosti dnešnej edukácie sú sociálne projekty, reformy vzdelávania a vízie celoživotného vzdelávania, ktorých cieľom je zlepšiť spoločnosť. Výchova a vzdelanie sú neodmysliteľným prostriedkom na takúto zmenu, preto je potrebné motivovať nielen študentov učiteľstva k hlbšiemu záujmu o jeho osobnosť, filozofiu výchovy, paradigma výchovy a vzdelania. No pre začínajúceho učiteľa je dôležitá požiadavka funkčnosti teórie v jej praktickej realizácii a nemá počas štúdia čas na hlbšie komeniologické analýzy všetkých jeho diel. Možno sa javí Komenského paradigma výchovy v dnešnej postmodernej dobe utopická, no aj pedagogika globalizovanej spoločnosti sa môže inšpirovať Komenského pedagogickým optimizmom a uskutočniť návrat k prameňom, aby sme začínajúcich učiteľov presvedčili o ich profesionálnom statuse a význame ich profesie v náprave vecí ľudských v Komenského poňatí a osobnostný rozvoj človeka v spoločnosti, jeho spoločenské vzťahy a vzťah k svetu ako celku, jeho zmysluplné a aktívne angažovanie sa v modernom poňatí.

Kľúčové slová: J. A. Komenský, kultivácia osobnosti, pansofia, osobnosť učiteľa, príprava učiteľa

Abstract: On the occasion of the 350th anniversary of the death of J. A. Comenius, we would like to point out in the following study the legacy, significance and inspiration of Comenius' humanistic ideas in the preparation of future teachers. Even in the 21st century, his humanistic works arouse great interest. The focus of today's education is on social projects, educational reforms and visions for lifelong learning, which aim is to improve society. Education is an essential means of such a change, so it is necessary to motivate not only students of the study program of teaching and pedagogical sciences to take a deeper interest in his personality, the philosophy of education, the paradigm of education. However, for the beginning teacher is important the requirement of the functionality of the theory in its practical implementation and he does not have time during the study for deeper commeniological analyzes of all Comenius works. The Comenius paradigm of education in today's postmodern times may seem utopian, but the pedagogy of a globalized society may also be inspired by Comenius' pedagogical optimism.

Key words: J. A. Comenius, pansophia, personality of the teacher, teacher development

„Akú väčšiu alebo lepšiu službu môžeme preukázať štátu, ako keď učíme a vzdelávame žiakov.“

Veľká didaktika, Predslov, Pozdrav čitateľom

Dielo J. A. Komenského je nadčasové a v akejkol'vek dobe vyjadruje podstatu spoločenských a duchovných potrieb človeka. Jeho pansofia predstavuje projekt kultivovaného riešenia spoločenských problémov, tvorivej práce, občianskej angažovanosti a hľadanie zmyslu osobného i spoločenského života – vybrať zo všetkého (**pan**) to, čo je podstatné pre múdry (**sofia**) život a spoluvytvárať tak celok. Komenský pokladal výchovu a vzdelanie za jednu z ciest pri zmene spoločnosti a videl v nej dôležitú všenápravnú úlohu. Jeho teória univerzálneho vzdelania je súčasťou jeho veľkolepého projektu nápravy sveta a celoživotnej kultivácie človeka a vyjadruje nádej, že práve pansofické školy, pansofické knihy a pansofickí učitelia privedú ľudské spoločenstvo k panharmónii. Hoci sa dnešný obsah toho, čo je dôležité a podstatné pre život líši od toho, čo za podstatné považoval Komenský v 17. storočí, aj dnes musíme vnímať systém cieľov, metód a obsahu vzdelávania v tesnom vzťahu so systémom spoločenského vývoja, celku sveta, vývoja človeka v tomto svete a jeho rýchle adaptovanie sa na zmeny v kontexte celoživotného vzdelávania.

Ján Amos Komenský – významný filozof, spisovateľ, filológ, teológ, polyhistor a pedagóg – učiteľ národov. On sám sa označil predovšetkým za teológa a jeho úsilie vo všetkých vymenovaných oblastiach smerovalo od skvalitnenia výchovy a vzdelávania k univerzálnej náprave vecí ľudských – vedy, politiky, náboženstva, teda všenápravy celého ľudstva. Ľudský život má byť o hľadaní najvyššieho dobra (*summum bonum*). Vo svojich úvahách pripustil, že to je náročná úloha, ale určite nie nedosiahnuteľná. Ako uvádza K. Rýdl (2019, s. 85) Komenský sa narodil do zložitého obdobia náboženskej netolerance a chaotického, nefungujúceho systému, no jeho osobné a spoločenské tragédie ho priviedli k zamysleniu sa nad najzložitejšími myšlienkami ľudskej existencie a pomohli mu sformulovať jeho životné krédo: usilovať o harmóniu, zjednotenie, mravné uvedomenie sa a ľudské porozumenie. Myšlienka, že výchova je prostriedkom skutočnej nápravy zo všetkých ľudských činností, je tá, ktorá nie je márna. Patril k neúnavným bojovníkom za svetový mier, porozumenie a spoluprácu medzi národmi. Pokúsil sa o reformu vo viacerých európskych krajinách a jeho dielo je natoľko nadčasové, že aj v súčasnosti je výnimočným a inšpiratívnym dielom v oblasti výchovy a vzdelania. Jeho tvorba ho viedla predovšetkým k humanizácii školy, k skvalitneniu pedagogickej práce, k motivácii žiakov a snahe uľahčiť a spríjemniť im učenie. Výchovno-vzdelávací proces nazval umením. Vzdelanie chápal ako bránu k poznaniu, prostriedok na celkové zdokonalenie človeka. Tvrdil, že zlo, nedostatky a chyby vyplývajú z nevedomosti. Práve výchove a vzdelaniu pripisoval najväčšiu dôležitosť pri odstraňovaní nevedomosti. Vytvoril pedagogický systém, pri ktorom spracoval kľúčovú otázku vzťahu človeka a sveta a tento vzťah založil na myšlienkach *pansofie* – univerzálnej múdrosti.

Vo svojich prácach vyjadril významné postavenie, funkciu, úlohy a dôležité črty osobnosti učiteľa a vychovávateľa. Rozvoj a kultivácia osobnosti každého žiaka je podľa Komenského podmienená činnosťou a príkladom učiteľa. K učiteľom sa Komenský obracal v mnohých spisoch, napr. Najnovšia metóda jazykov (*Methodus linguarum novissima*), Škola pansofická (*Schola pansophica*), Predpisy pre dobre organizovanú školu (*Leges scholae bene orinatae*), Fortius znovu živý, alebo ako vyhnúť lenivosť zo škôl (*Fortius redivivus*), všetkých troch Didaktikách (Českej, Veľkej, Analytickej), Vševýchove (*Pampedia*), O význame vzdelania a kultúre duševných schopností (*De cultura ingeniorum*). O význame čítania a voľbe správnych kníh na štúdium, ktorými možno dopĺňať školské vyučovanie a knihách ako celoživotných prostriedkoch vzdelávania, aby sme sa stávali žiakmi skutočnej múdrosti, načrtnut v spise Ako dômyselne používať knihy, hlavný nástroj vzdelávania (*De...libris*). Ocenil nielen

význam kníh, ale predložil aj konkrétne metodické odporúčania práce s knihou na vyučovaní, ale aj v čase mimo vyučovania. Odhaľuje tajomstvo, ako možno dosiahnuť veľké, všestranné vzdelanie využívaním múdrostí skrytých v knihách a v knižniciach. Oceňoval veľký význam školských knižníc a knihy, učebnice a encyklopédie nazýval prozaicky ako fikle svetla, ktoré osvetľujú svet na ceste k múdrosti.

Komenský nebol prvý, ktorý sa vyjadroval k učiteľskej profesii a osobnosti učiteľa. Vo svojich názoroch čerpal aj z antickej, aj kresťanskej tradície, ktoré najvýznamnejšie determinovali vývoj európskej kultúry. Inšpiroval ho Platón svojimi Dialógmi, v ktorých vystupuje postava Sokrata – veľkého vychovávateľa, ktorý sa formou dialógu snaží svojich poslucháčov priviesť k poznaniu pravdy, prečo sú v živote dôležité múdrosť a poznatky. Aj Komenský využíval dialóg, aby poukázal na význam princípu názornosti. Dialogická metóda je stále aktuálna v dnešnom edukačnom procese a umožňuje dynamizovať osvojovanie si poznatkov. Komenský podobne ako Platón za základné ľudské cnosti pokladal múdrosť, umiernenosť, spravodlivosť a statočnosť, ktoré vo svojich prácach doplnil o ďalšie, ktoré v jeho dobe boli vo vývoji spoločnosti dôležité. Vo Veľkej Didaktike, Pampedii, Pansofii aj v Informatóriu školy materskej hovorí o pravdivosti, ktorú obsahovala tak múdrosť, prezieravosť aj spravodlivosť. Umiernenosť mala zase obsahovať sebaovládanie, trpezlivosť, zdržanlivosť, zdvorilosť a statočnosť v sebe niesla sebaopremáhanie, vernosť a lásku, vytrvalosť a pracovitosť. Komenský tak ako Aristoteles videl ideál krásy, dobra, charakteru, etiky a politiky v pravom vzdelaní. O kynickom filozofovi Diogenesovi napísal školskú divadelnú hru (*Diogenes Cynicus redivivus*) a podobne ako on, aj Komenský kritizoval formalizmus – prázdne rozprávanie bez hlbšieho významu a zdôrazňoval pravdu, dobro a jednoduchosť. Komenský vo svojich dielach často citoval a odvolával sa na rímskych filozofov, ako boli Seneca a Quintilianus. Mnohé z didaktických zásad, ktoré Quintilianus predniesol v práci O výchove rečníka (*Institutio oratoria*), sa stali piliermi Komenského výchovno-vzdelávacej koncepcie. V spise sv. Augustína O učiteľovi (*De magistro*) našiel inšpiráciu pre jeho triádu myslenia, jazyka a činnosti (praxe). Ako uvádza Čapková (1992, s. 20) z Augustínovho dialógu vyplýva, že len slová nemôžu byť poučné, až v úzkej spojitosti s vecnou skutočnosťou, rozumom a ľudským pochopením sú účinné. Aj Komenský sa v kritike formalizmu prihovára učiteľskej profesii a kritizuje prázdne slová a bezobsažnosť bez príkladu a názornosti. Premýšľal o vzťahu vecí a slov, išlo mu o zjednotenie priameho poznávania vecí, slov a ich praktické využívanie, ktoré definoval v didaktickej zásade prepojenia teórie s praxou. V období humanizmu a renesancie sa nielen v školskej oblasti hlásal k návratu antického ideálu výchovy a aj Komenský často citoval vo svojich najznámejších pedagogických spisoch aj predstaviteľov humanistickej výchovy, ktorí v učiteľskej praxi odmietali slepé memorovanie, formalizmus a absenciu reálnych poznatkov. Celková úroveň škôl bola v tom období nízka, a preto bolo potrebné zmeniť obsah školského vzdelávania, zefektívniť vyučovanie a prepojiť poznatky a zručnosti získané v škole s vývojom vedy, techniky a umenia. Komenský svojím dielom reflektoval na túto potrebu a hľadal spôsob ako vzdelávanie uľahčiť, urýchliť a adekvátne potrebám doby prehĺbiť. Jeho pansofia – všemúdrosť sa stala cestou múdrosti a mala ukázať, čo je v živote podstatné a ako si utvoriť k svetu ako celku správny vzťah, ako zdokonaľovať ľudskú prirodzenosť v rozumovom poznávaní, vo vnímaní, v cítení, v chcení a konaní, ako to robiť všestranne a zároveň dôkladne.

Komenský v zmysle jeho pansofického poňatia všetci – všetko – skrze všetko (*omnes – omnia - omnino*) považoval učiteľov a vychovávateľov za významný činiteľ vo vybudovaní lepšej spoločnosti. *Omnia* – všetko mal byť výber z toho, čo je pre ľudský život a povolanie podstatné. Čo je v obsahu dnešného vzdelávania podstatné? Sú to poznatky, zručnosti, schopnosti, v akej miere a rozsahu zastúpené pre

zmysluplný a aktívny život po škole? Moderná pedagogika za posledné tri desaťročia prešla transformáciou od tradičnej výchovy k humanistickej, osobnostne orientovanej výchove založenej na personalistickej a konštruktivistickej pedagogickej koncepcii (Spilková – Hejlová, 2010). Neustále sa diskutuje o potrebe reformy a revízie obsahu vzdelávania, v ktorom sa ešte stále kladie dôraz na transmisívne si osvojovanie vedomostí a memorovanie. No aj Komenský vo svojich spisoch definoval ciele školy, aby sa premyslene vybral vyučovací obsah a metódy, aby žiaci neboli preťažovaní množstvom učiva a aby zvolené metódy rešpektovali prirodzený vývoj osobnosti, aby učenie spôsobovalo radosť a aby učitelia hľadali spôsoby ako učenie uľahčiť... „... *hľadať a nachádzať spôsob, podľa ktorého by učitelia menej učili, ale žiaci sa viac naučili...*“ (Veľká didaktika, Predslov, 1954). Neustále pripomínal náročnosť učiteľského povolania. Učiteľova práca a pôsobenie spoluutvára a formuje žiaka, pomáha uchovávať hodnoty minulej kultúry, ale má byť pripravený utvárať aj budúcnosť. Zaoberal sa aj sociálnou prestížou učiteľskej profesie, pretože učiteľovu prácu považoval za rozhodujúcu pre ďalšie smerovanie a úroveň celej spoločnosti. Veľký význam pripisoval škole pri všeobecnej náprave vecí ľudských a školu videl ako malé spoločenstvo založené na zákonoch a poriadku a náprava akéhokoľvek spoločenstva/kolektívu závisí od nápravy každého jedného člena individuálne.

Komenský zdôraznil, že učiteľstvo je poslanie, a nie každý sa na takúto prácu hodí – „*byť didaktikom je zvláštny Boží dar.*“ Aj v dnešnej dobe by sme súhlasili s jeho tvrdením, že tí ktorí spĺňajú predpoklady, „... *musia byť s radosťou prijímaní, prosbami a platom lákani, podporovaní, povzbudzovaní a ak chcú v tejto snahe vytrvať, chránení pred príkormi. Vynikajúci učitelia sa majú odmeňovať a tak povzbudzovať do ďalšej práce v škole aj v spoločnosti*“ (Predpisy pre dobre organizovanú školu, 1991).

Vo Veľkej didaktike, vytýčil pre učiteľov konkrétne ciele, obsah a metódy vzdelávania, aby sa zo školy stala dielňa ľudskosti a didaktiku – teóriu výchovy a vzdelávania nazval umením ako vyučovať (Veľká didaktika, 1954). Prial si, aby škola bola miestom čulosti, príjemných a užitočných prác, hier a priateľského súťaženia.

Komenského chápanie učiteľa vychádzalo z jeho názoru na človeka, jeho postavenie a úlohu vo svete. Nevnímal človeka ako Boží obraz – obraz dokonalého pravzoru len pod vplyvom jeho kazateľskej profesie, ale ako všeobecnú požiadavku, že len človek má to právo a možnosť sa stále zdokonaľovať (tamže). Človek bol v jeho poňatí slobodná a aktívna bytosť, musí sa naučiť ako slobodne a správne pochopiť veci a narábať s nimi, byť aktívny v živote tým správnym spôsobom. Vychovávateľov nazval „služobníkmi prirodzenosti“, aby bez násilia, ale podporovaním prirodzených vlôh viedli žiakov k tvorivosti, rozvíjaniu poznatkov, schopností, zručností a záujmov a tak nachádzali správnu cestu a zmysel života. Človek podľa Komenského disponuje rozumom, rečou a prácou, t. j. uvedomelou činnosťou, na ktorej sa zúčastňujú aj morálka, cit, vôľa a duchovný život a určil tri kľúčové faktory osobnostného rastu – rozum, reč, uvedomelý čin (*ratio, oratio, operatio*), ktoré vo Všeobecnej porade o náprave vecí ľudských doplnil o trojicu vedieť, chcieť a môcť konať (*scire, velle, posse*) (Vševýchova, 1992, s. 29 – 30).

Komenský definoval požiadavky na dobrého učiteľa vo Vševýchove (1992, s. 116 – 142), v siedmej časti s názvom Všeučiteľstvo (*Pandidascalia*) a zhrnul ich do troch hlavných zásad:

- 1) aby každý učiteľ bol taký, akým má spraviť iných,
- 2) aby poznal spôsoby, ako urobiť takými iných,

3) aby bol horlivý vo svojom diele,

teda aby bol schopný a aby vedel a chcel vychovať vševvedcov (pansofov). Aj v dnešnej akademickej príprave budúcich učiteľov sa snažíme študentom nielen odovzdať teoretické penzum a definície pedagogických teórií, ale aj moderné poňatie didaktických prístupov, ktoré kreovali rôzne pedagogické koncepcie a pedagogické myslenie za ostatných 350 rokov od pôsobenia Komenského. Aj Komenský si želal, aby „*vzdelávatelia boli najvyberanejší, zbožní, počestní, príčinní, pracovití a múdri... Majú byť horliví a nehanbiť sa svoj úrad, aby neboli znechutení a neklesali pod ťarchou práce...*“ Mala ich charakterizovať cnosť, prezieravosť, múdrosť a rozumnosť, aby žiakom dobre rozumeli a rozvíjali ich prirodzené sklony a nadanie. Aby však učitelia a vychovávatelia vedeli vychovať takýchto ľudí, musia poznať všetky povinnosti a ciele svojho povolania, všetky prostriedky, ktoré k tomu vedú a všetku rozmanitosť metód, aby zostúpili k žiakom a pomáhali ich chápať všetkými možnými spôsobmi. Učiteľ nemôže učiť toľko, koľko by sám chcel, ale len toľko, koľko môže žiak pochopiť, pretože „*dušou*“ vyučovania je prispôbenie výučby žiakovmu nadaniu. Komenský si prijal, aby učitelia cibrili žiacky úsudok a cvičili pamäť. Kládol dôraz na pozorovanie, porovnávanie, hodnotenie a vyjadrovanie. Silu pamäti videl v silnom vtlačení vnemu a radil rozvíjať zmyslové vnímanie, ale súhlasil aj s Erazmom Rotterdamským v tom, že pamäť sa zakladá aj na dokonalom pochopení a základom pochopenia a úsudku je „*poriadok vecí*“ (tamže). Z pohľadu žiaka malo ísť o nezaneprázdnenú myseľ, pokoj a veľký záujem, vlastný názor, zotrvanie pri veci, návrat ku nej a aktívnu účasť, to všetko podľa neho rozhoduje o sile vnemu a efektívite zapamätania si. Najlepšie učiteľské vzdelávanie chcel postaviť na zásadách univerzálneho pansofického utvárania človeka, aby najmenších žiakov vyučovali najlepší a najvzdelanejší učitelia.

Komenský analógiou s prírodou a prírodných javov dospel k základným zásadám prirodzenej výchovy a učiteľovu prácu prirovnal k záhradníkovi, ktorý sa starostlivo stará o obrábanie svojej záhradky, ale zároveň ju videl ako prácu na umeleckom diele alebo rozumné staviteľstvo. Učiteľova práca nekončí za múrmi školy, ale ovplyvňuje celý ďalší život. Prirodzená výchova v jeho poňatí harmonizuje s procesom rastu a vývoja po celý ľudský život. Jednoducho „*... ak budú učitelia zaobchádzať so žiakmi láskavo, ľahko sa vkradnú do ich srdca, takže sa budú občas radšej zdržiavať v škole ako doma... Veci samy vábia mládež, ak sa prednášajú podľa chápavosti veku a jasne, najmä ak sa k nim niekedy primiešajú žarty alebo aspoň niečo menej vážne, ale vždy príjemné, lebo to znamená spájať príjemné s užitočným... Metóda, ak má vzbudiť chuť do učenia, musí byť po prvé prirodzená, lebo všetko, čo je prirodzené, postupuje samo od seba, po druhé, aby už sama metóda privábila myseľ, treba ju nejako rozumne osladovať, to jest, aby sa vyučovacie predmety, nech sú akokoľvek vážne, prednášali priateľsky a príjemne, totiž formou rozhovoru...*“ (Veľká didaktika, 1961, s. 218 – 221).

Komenského učebnice sa vyznačovali novosťou v spracovaní obsahu, ktorý bol štruktúrovaný tak, aby si ho žiaci čo najprirodzenejšie osvojili, poznatky roztriedil podľa presného poriadku, v ktorý on sám veril. Žiaci mali spoznávať konkrétne veci, základy, príčiny a ciele všetkého najdôležitejšieho, čo je, čo sa deje a prečo sa to deje. Nemali mať pred očami len pomyselnú „kopu dreva“, ale dômyselnú stavbu. Mali pochopiť vnútorné súvislosti a štúdium sa malo sústrediť na zmysel života, sveta a ľudskej činnosti. Ľudskosť bola v Komenského poňatí jeden z najvýznamnejších výchovno-vzdelávacích cieľov, proces, v ktorom sa stávame lepšími a uvedomelejšími ľuďmi.

Odporúčal učiteľom, aby žiakom správne a zrozumiteľne vysvetľovali vzťah celku a časti, vzťah medzi všeobecným vzdelávaním a špecializovanými odbormi. Mali dbať na to, aby sa rozlíšilo základné učivo od rozširujúceho učiva v každom odbore a aby žiakov učili chápať vzťahy medzi týmito odbormi,

v širšom zmysle medzi poznaním a mravnou, citovou, sociálnou výchovou, medzi materiálnou a duchovnou činnosťou, medzi vzdelávaním a vývinom človeka od útleho detstva cez dospelosť až po starobu. Na dosiahnutie celostnosti vo vyučovaní Komenský odporúčal pansofickú metódu, ktorá spočívala v premyslenej kombinácii viacerých prístupov a usilovala o prirodzené, nenásilné, no komplexné pôsobenie. Základom pansofickej metódy bola kombinácia analýzy, syntézy a synkrízy – rozboru, zloženia do celku a porovnávania. Komplexnosťou sledoval cieľ, aby žiaci pochopili zmysel života a sveta a smerovanie k celkovej harmónii a jednote. Ako uvádza Čapková (1992, s. 70 – 71), Komenský ukázal, ako majú učitelia kombinovať prístupy k vyučovacej látke a k žiakom. Nabádal učiteľov, aby venovali pozornosť mysleniu a jazykovému prejavu svojmu aj žiakov. Vzťahom vnímania a rozumovej abstrakcii a vyjadrovania, aby správne volili slová pre rozličné a podobné veci, pre pomenovanie a vecné vzťahy a súvislosti. Apeloval na ústny prejav učiteľov, ktorých vyzýval, aby nezabúdali, že vychovávajú, aby dokázali jasne a zrozumiteľne vyjadriť mnohotvárnú skutočnosť. Predpokladá to úzky vzťah ku skutočnosti a k mysleniu o danej veci, výber podstatného a vedľajšieho a ich názorné, prehľadné usporiadanie. Usudzoval, že krása reči je podmienená tým, aby ten, kto o niečom hovorí (hlasová modulácia, rytmus, tempo, gestikulácia), bol si istý obsahom. Má sa teda pripravovať nielen na to, aby mal čo hovoriť, aby zvládol vecnú stránku, ale aby aj účinok jeho slov bol estetický – harmónia múdrosti a krásy v jazykovom prejave podnecujú k aktivite a činom (tamže).

Pri učiteľovom výklade majú žiaci pozorne sledovať príklady a pýtať sa na to, čomu neporozumeli. Pracovná aktivita má byť rovnomerne rozdelená na učiteľa a žiaka. Učiteľ vyučovanie riadi a usmerňuje, nie však autoritatívne. On sám sa na vyučovanie musí dôkladne pripraviť, premyslieť si postup a zvoliť vhodné metódy. „*Učiteľovi sa nič nesmie javiť takým ľahkým, aby sa to nesnažil urobiť vždy iným a iným spôsobom ešte ľahším*“ (Didaktická rozprava, §155 In Čapková, 1992, s. 78). Komenský vyslovil požiadavku, že žiaci majú napodobňovať osvojené učivo rukou či jazykom tak dlho, kým to správne nepochopia a aj v napodobňovaní majú byť vedení k samostatnosti. Ak aj urobia chybu, sami ju majú objaviť a opraviť a až keď to nedokážu sami, má zasiahnuť učiteľ, aby vysvetlil príčinu omylu a spôsob, ako chybu čo najrýchlejšie odstrániť. Od napodobňovania jednoduchšieho obsahu môžu žiaci prejsť („keď zosilnie ruka, rozum a jazyk“) k tvoreniu vecí samostatne. Následne učiteľ kladie otázky a žiaci majú dospieť k tomu, aby vysvetlili, ako došli k záverom. Tým si zopakujú preberanú látku a lepšie si ju zapamätajú a naučia sa sústredene a systematicky pracovať. Je potrebné, aby učiteľ žiakov za správne odpovede chválil, v otázkach žiakov striedal a pýtal sa aj triedy ako celku. Súťaživosť medzi žiakmi považoval za podnetnú, lebo si tým cibrili vnímanie a podnecujú k ďalším otázkam a rozmyšľaniu o súvislostiach. Žiaci sa majú učiť veci a javy správne pomenúvať, aby získali istotu, že ich poznanie sa prehľbuje. Neoddeliteľnou súčasťou vyučovania malo byť opakovanie a skúšanie či už priamo na vyučovacej hodine, alebo opakovanie a skúšanie väčších celkov učiva o deň, týždeň, mesiac, polrok, rok. Žiaci sa mali medzi sebou skúšať navzájom a učiteľ mal opakovanie len usmerňovať. Komenský videl význam školského vyučovania v prehľbovaní samostatného myslenia, ktoré dnes nazývame kritickým myslením. Dôležitá bola aj činnosť, pri ktorej si žiak mal uvedomiť, že nie je len pre neho samotného, ale aby ďalej mohol šíriť poznanie a vzdelávať tak druhých. Škola mala byť skutočnou prípravou na život, rovnako ako celý svet a celý život boli v Komenského poňatí školou.

Komenský je predstaviteľom humanistickej orientovanej pedagogiky, ktorá bola proti akémukoľvek násiliu v škole „... *činnosť taká posvätná, ako je vzdelávanie, nemá sa sprevádzať hnevom, údermi, mrzutosťou, krutým výrazom a trpkými slovami*“, ale vážil si poriadok a disciplínu. Disciplíne pripisoval veľký význam a vo Veľkej didaktike jej venoval celú XXVI. kapitolu. Žiak si mal vážiť učiteľa pre jeho vzdelanosť a cítiť jeho neustálu pozornosť. Mal v učiteľovi vidieť príklad hodný nasledovania a učiteľ

nesmie poľaviť z pozornosti, aby žiak nezblúdil. Podľa Komenského žiaci v priateľskom súťažení spoznajú význam disciplíny, podobne aj skúšanie, opakovanie a opravovanie chýb vedú k disciplinovanosti.

Komenský si aktivitu človeka cenil najviac zo všetkého ľudského konania. Poňatie človeka ako otvorenej duše, ktorá ku svojmu životu potrebuje stále nové poznávanie sveta aj seba samého, človeka, ktorý je schopný klásť otázky svojmu okoliu a zo získaných odpovedí si rozširovať vlastné poznanie, s rešpektom k ostatným ľuďom a predmetom v jeho bezprostrednej blízkosti (Rýdl, 2019, s. 78). Celý život sa učíme zvládnuť životné okolnosti podľa svojich síl, možností a okolností čo najlepšie.

Vyslovil požiadavku aktivity a vlastnej činnosti detí vo výchove, žiakovi patrí práca, učiteľovi vedenie (Komenský, 1991, s. 40). Chcel, aby prestala byť škola strašiakom a mučiarňou, ale premenila sa na školu radosti, aby motivovala a cibila pozornosť žiakov, aby sa stala škola hrou (*schola ludus*). Škola ako dielňa ľudskosti (*officina humana*), v ktorej, „... by ľudia boli vzdelávaní v ozajstných ľuďoch a kresťanov, musí umožniť nadobudnúť múdru myseľ, výrečný jazyk, schopnosť pracovať, uhladenosť mravov“ (Komenský, 1991, s. 270). Stanovuje a analyzuje ciele školy..., „... byť múdрым, tak jednat' a hovoriť, to je zmyslom, soľou múdrosti – je korením, potrebným pre celý ľudský život, bez neho by všetko v živote bolo nechutné, páchnuce a ľahko by podľahlo skaze.“ Vystríha pred povrchnosťou a formalizmom vo vzdelávaní a hovorí, že „... učiť len hovoriť a neučiť pritom byť múdрым, učiť jazykom bez poznávania vecí, neznamena zdokonaľovať ľudskú prirodzenosť, ale ju len nalíčiť“ (tamže, s. 270).

Komenský bol propagátorom tvorivej školy. Školy podľa Komenského majú byť presiaknuté duchom tvorivosti, majú byť školami tvorivého myslenia a tvorivej práce v každej zložke svojej činnosti. Žiaci by v školách mali nadobudnúť pravú múdrosť a vzdelanie, osvojiť si pravé hodnoty, stávať sa mravnými, schopnými rozvoja a zdokonaľovania sa počas celého života (Komenský, 1992, s. 23). Tvorivosť zefektívňuje proces vzdelávania a osvojovania si poznatkov. Rozvíjať vo väčšej miere tvorivosť a aktivitu žiakov, znamená preniesť motiváciu na úroveň prirodzenej túžby po poznaní, naučiť žiakov samostatne pracovať, orientovať sa v množstve informačných a komunikačných zdrojov, logicky vyvodzovať príčiny, podstatu a dôsledky, vzájomné súvislosti procesu a javov. Veľmi dôležitou súčasťou optimálneho vyučovania je intenzívnejšie využívanie medzipredmetových vzťahov, snaha učiteľov zvyšovať záujem o obsah vyučovacieho predmetu, naučiť žiakov hľadať rôzne tvorivé inšpirácie, vnútorné prežívanie a podvedomie. Tvorivé myslenie ako hľadanie rôznych možností daného problému, originalita riešenia, schopnosť chápania väzieb medzi faktami vzájomne vzdialenými, vytváranie nových metód, postupov, pokusov. Snaha naučiť žiakov tvorivosti ako životnému štýlu.

„Moja metóda smeruje k tomu, aby sa školská robota zmenila v hru a potešenie“ (Komenský, 1956, s. 173).

Komenský premyslene chápaným vzťahom človeka a sveta v školách života a v živote ako škole poukázal na celistvosť univerzálnej kultúry. Základným prvkom jeho výchovy je rozvíjanie tvorivosti každého človeka v prospech celku.

Tvorivá bytosť je súčasne bytosť slobodná a mala by ju charakterizovať čistota životných cieľov a snáh. Sloboda znamená odvahu rozhodovať, ale aj nie byť zodpovednosť za svoje rozhodnutia a činy. Slobodná a zodpovedná bytosť dokáže obhajovať svoje názory, myšlienky, idey a nikdy ich nezrádza. Byť človekom, znamená byť komplexnou a integrálnou bytosťou, ktorá dokáže rozvíjať a harmonizovať

svoje telo i ducha, intelekt, rozum, srdce i svedomie. Človek sa má riadiť ideami humanizmu a demokracie.

Súčasná škola neustále hľadá a vyznáva humanistické koncepcie a demokratické idey, je potrebné aktivizovať ducha múdrosti, poukázať na skutočnú hodnotu vzdelania, naučiť žiakov a študentov správne pochopiť ich vlastnú úlohu vo svete, s hľadaním jeho významu, s hľadaním pravdy, lásky a krásy (Hanesová, 2019).

Výchova a vzdelávanie je umenie. Školy a učitelia by mali rozvíjať nielen kognitívnu, ale aj emocionálnu stránku osobnosti žiakov, zušľachtovať charakter, pozitívne rozvíjať osobnostné vlastnosti ako sú, napr. statočnosť a národná hrdosť, vytvárať komplexný postoj k životu a svetu.

V edukačnom procese je dôležité používať kladné emocionálne prejavy, ako je radosť z poznania, motivovať ďalšiu učebnú činnosť žiakov a viesť ich k vnútornej slobode a utváraniu sociálnych vzťahov. Úsilie učiteľov a vychovávateľov by malo smerovať k vytváraniu optimálnych vonkajších podmienok pre žiakov, ktoré by harmonicky utvárali ich osobnosť a aktivizovali by ich. Zdravý a tvorivý duch, neustále hľadanie a experimentovanie, objavovanie nového, túžba po poznaní, láska ku knihám, múdrosti a pravde sú základné atribúty správneho prístupu učiteľa, ktoré sú prítomné v Komenského myšlienkach i v dnešnej aktuálnej dobe.

Podmienkou úspešného plnenia výchovno-vzdelávacích cieľov je celková kultúrna úroveň učiteľa, estetická a etická kultúra jeho prejavov, jeho správania, jeho činov, postupov a jazykového prejavu (Brezinka, 1990, č. 4, s. 289 – 315). Komenského požiadavky na učiteľov sú v mnohom podobné. Učitelia majú byť ľudia najvyberanejší, zbožní, čestní, vážni, pracovití a múdri. Okrem širokého vzdelania požadoval od učiteľov aj širokú metodickú pripravenosť, lásku k dieťaťu, k výchovnej a vzdelávacej práci. Je preto potrebné do edukačného procesu zahrnúť systematicky riadenú tvorivú činnosť, rozvíjať myslenie žiakov, pestovať schopnosť samostatne získavať poznatky a informácie, selektovať informácie na základe ich kvality, rozvíjať u žiakov spôsoby činnosti, aby všestranné vzdelávanie uspokojovalo mladého človeka, rozvíjalo jeho záujmy a talent, umožňovalo mu sebarealizáciu, naučilo ho kritickému mysleniu v dnešnej dobe informačnej explózie a mediálneho vplyvu.

Záver

Univerzálnosť Komenského diela a ťažisko jeho myšlienok sa dotýka predovšetkým formovania predstavy o významnom vplyve výchovy na vývoj spoločnosti. Viacero z jeho výchovných zásad platí dodnes, ba čo viac sú v modernej pedagogike čoraz viac zdôrazňované, jeho práce sú presiaknuté humanizmom a stávajú sa aj pre dnešnú pedagogickú teóriu a prax aktuálne. Jeho dielo svojou mnohostrannosťou a nadčasovosťou ponúka nové podnety a myšlienky aj v súčasnosti. Podstata učiteľovej činnosti a veľkosť jeho učiteľskej osobnosti nespočíva v autoritatívnom a logickom zdôvodňovaní vedeckých teórií a etických noriem, ale dnes viac ako kedykoľvek predtým v zainteresovanom vzťahu učiteľa k žiakovi, v riešení ľudských zásad a mravných kríz, v tolerancii názorov, v príklade, ktorý je hoden nasledovania, v obhajobe humanistických a demokratických životných ideálov. Komenský prisudzoval vo svojej paradigme výchovy významné miesto aj umeniu a kráse. Umeniu a kráse venoval pozornosť v mnohých svojich dielach. Prostredníctvom umenia sa mali žiaci stať spolutvorcami edukačného procesu. V dnešnej škole si opätovne kladieme otázky o nevyhnutnosti umenia a krásy, o potrebe výchovy umením. Je to prostriedok pri formovaní potreby

a schopnosti tvorivo myslieť, konať, hovoriť. Vo Vševýchove rozvíjal teóriu celoživotného vzdelávania, celoživotnej univerzálnej kultúry a kultivácie ľudskej osobnosti a seba výchove a seba vzdelávaniu. Požiadavka univerzálnej pansofickej kultúry bola uvedomelá tvorivá činnosť taká, ktorá smeruje k zúšľachteniu ľudského vnútra a k tomu je potrebné vychovať dobrých učiteľov, ktorí budú učiť ďalšie generácie, ale neustále zdokonaľovať aj samých seba. „Dobrym učiteľom je ten, kto sa usiluje byť tým, za čo ho pokladajú, t. j. učiteľom, nie maskou učiteľa. Teda nebude sa vyhýbať učiteľskej práci, ale bude ju vyhľadávať a nebude konať prácu len naoko[...] Naši učitelia nesmú byť podobní stĺpom pri cestách, ktoré len ukazujú smer, ale samy [sic] nejdú...“ (Predpisy pre dobre organizovanú školu, 1991).

Literatúra

BREZINKA, W. 1990. Učitelia a morálka ich povolania. In *Pedagogická revue*, roč. 42, č. 4, s. 289 – 315.

ČAPKOVÁ, D. 1992. *Učiteľ učiteľov. J. A. Komenský a učiteľská profesia*. Bratislava: SPN, 1992. 198 s.

HÁBL, J. 2015. „Zčásti jinotajně, zčásti zjevně“. Alegorie jako didaktický nástroj v Komenského Labyrintu. In *Komenský*. Odborný časopis pro učitele základní školy, roč. 140, č. 1, s. 17 – 21.

HÁBL, J. a kol. 2019. *Utopismus, nebo realismus Komenského projektu nápravy věcí lidských?* Pavel Mervart: Univerzita Hradec Králové. ISBN 978-80-7465-402-5.

HANESOVÁ, D. 2019. „Aby žádný člověk neupadl v nečlověka.“ Komenského volanie po náprave z pohľadu súčasného pedagóga. In *Utopismus, nebo realismus Komenského projektu nápravy věcí lidských?* Pavel Mervart: Univerzita Hradec Králové. s.101 – 121.

KOMENSKÝ, J. A. 1992. *Pampedia*. Bratislava: Obzor. 272 s. ISBN 80-215-0216-9.

KOMENSKÝ, J. A. 1956. Škola hrou. In *Vybrané spisy J. A. Komenského IV*. Bratislava: SPN. s. 177 – 316.

KOMENSKÝ, J. A. 1991. *Velká didaktika*. Bratislava: SPN.

KOMENSKÝ, J. A. 1991. *Predpisy pre dobre organizovanú školu*. Bratislava: SPN. 167 s.

RÝDL, K. 2019. Jen vzdělaný člověk promění svět v duchu humanizace. In *Utopismus, nebo realismus Komenského projektu nápravy věcí lidských?* Hradec Králové. s. 69 – 81.

SPILKOVÁ, V. – HEJLOVÁ, H. 2010. *Příprava učitelů pro primární a preprimární vzdělávání v Česku a na Slovensku. Vývoj po roce 1989 a perspektivy*. Praha: PedF UK.

Mgr. Janka Medved'ová, PhD.

Katedra pedagogiky a andragogiky
Filozofická fakulta Univerzity Komenského

janka.medvedova@uniba.sk

2. SEKCIA

SOCIÁLNY PEDAGÓG V ŠKOLE

ŠKOLSKÝ SOCIÁLNY PEDAGÓG V SLOVENSKEJ REPUBLIKE – TEORETICKÉ ROZPRACOVANIE A PRAKTICKÉ UPLATNENIE

School Social Pedagogue in the Slovak Republic – Teoretical Elaboration and Practical Application

Zlatica Bakošová, SR

Anotácia: Príspevok pozostáva z dvoch častí. Prvá časť je orientovaná na teoretické východiská sociálnej pedagogiky, stav rozpracovanosti sociálno-pedagogickej teórie v pojmoch sociálny pedagóg a školský sociálny pedagóg, v oblasti cieľových skupín sociálneho pedagóga a kompetencií školského sociálneho pedagóga. Druhá časť sa zameriava na zavádzanie profesie sociálneho pedagóga do škôl, na systém v činnostiach, ktoré vykonáva v súlade so svojimi kompetenciami. Súčasťou tejto časti je zmienka o zásahu iných odborníkov do tvorby štandardov sociálneho pedagóga v škole, čo by malo podnietiť diskusiu pre odborníkov sociálnej pedagogiky a decízne orgány.

Kľúčové slová: sociálny pedagóg, kompetencie, školský sociálny pedagóg, cieľové skupiny, činnosti školského sociálneho pedagóga

Abstract: There are two parts of the article. First part focuses on theory of social pedagogy, status of progress of social pedagogy theory in terms of social pedagogue and school social pedagogue and the status of progress of pedagogical theory in the competency field. The second part is mainly about gradual implementation of social pedagogue profession to schools and to main activities that social pedagogue performs in guidance with his competencies. Article also refers to mixture of various fields of management that interfere with standard creation at schools. Towards the end we would like to discuss various open questions for experts and decisive organizations.

Key words: Social pedagogy, competence, school social pedagogy, target groups, activities school social pedagogy

I. Teoretické východiská vednej disciplíny sociálna pedagogika

Sociálna pedagogika sa postupne etablovala od 90. rokov 20. storočia do súčasnosti ako vedná disciplína pochádzajúca z vedného odboru PEDAGOGIKA. Jej teoretické východiská sú odvodené od nemeckej (Nohl, Baumarová), poľskej sociálnej pedagogiky (Radlinská, Wroczynski) a nadväzujú tiež na teoretické východiská pedagógov a sociológov českej a slovenskej teoretickej, praktickej a empirickej školy (Bláha, Přadka, Čečetka, Baláž). Kým nemeckí autori zdôrazňovali pomoc prostredníctvom výchovy, poľskí autori zase zvyrazňovali vplyv sociálneho prostredia na človeka, kompenzáciou a profylaxiou. Českí a slovenskí autori preukazovali vplyv sociálneho prostredia na človeka a jeho výchovu, nielen podmienenosť osobnosti biologickými a psychologickými vplyvmi.

Posledné roky vplývajú na rozvoj sociálnej pedagogiky v SR aj preklady škandinávskej sociálnej pedagogiky, najmä švédskej (Eriksson, Makström, 2009) a dánskej sociálnej pedagogiky (Jensen,

Hansen, 2008). Stav poznania sociálnej pedagogiky v škandinávskych krajinách je orientovaný na zabezpečenie stability, poriadku, normalizácie a tiež na výchovu. Výchova má zabezpečiť, aby sa deti a mládež (aj ostatné cieľové skupiny) naučili zvládnuť výzvy, ktoré sú spôsobené následkom sociálnej dezintegrácie. Táto myšlienka “naučiť deti a mládež zvládnuť výzvy spôsobené sociálnou dezintegráciou” osobitne platí pre našu spoločnosť v období pandémie pretrvávajúcej od marca 2020, keď relatívne stabilný a fungujúci systém neočakávane (?) zasiahol koronavírus SARS-CoV-2 a náš svet sa zmenil (Pitoňáková, 2020).

Ak sa chceme v nasledujúcom texte venovať školskému sociálnemu pedagógovi, dovoľme si obrátiť pozornosť k teoretickému rozpracovaniu sociálneho pedagóga, k jeho kompetenciám, k obsahu činností, k pracovným metódam. Tiež k tomu, s kým v škole najviac spolupracuje okrem učiteľov, kde sú hranice jeho kompetencií s inými odborníkmi, či existujú vypracované štandardy jeho práce v školách a k ďalším otázkam, ktoré z toho vyplývajú.

1.1 Teoretické rozpracovanie pojmov – sociálny pedagóg, školský sociálny pedagóg

Odbornú charakteristiku, kto je sociálny pedagóg, teoretické rozpracovanie jeho kompetencií boli v Slovenskej republike prvý raz rozpracované v roku 2004 v Bratislave, na FiF UK na konferencii Sociálny pedagóg. Zborník z konferencie vyšiel vo vydavateľstve UK v roku 2006. Sociálny pedagóg bol charakterizovaný (Bakošová, 2004, 2006) ako absolvent odboru sociálna pedagogika, pedagogika so špecializáciou sociálna pedagogika. Je to odborník, ktorého všeobecné kompetencie spočívajú v pomoci deťom, mládeži a dospelým, v situáciách narovnania deficitu socializácie a hľadania možnosti zlepšenia kvality života detí, mládeže a rodín prostredníctvom výchovy, vzdelávania, prevencie, intervencie a poradenstva.

Teoretické rozpracovanie kompetencií sociálneho pedagóga sme ponúkli na diskusiu pred vedeckú obec teoretikov sociálnej pedagogiky (Bakošová, 2006). Postupne na nami vytvorené kompetencie nadväzovali ďalší autori: Emmerová, 2007, Niklová, Kamarášová, 2007, Határ, 2010, Zemančíková.

Z uvedených monografií, štúdií, vedecko-výskumných statí možno konštatovať, že v ďalšom smerovaní o kompetenciách sociálneho pedagóga sa ujali kompetencie z roku 2004. In Bakošová (2006), a to: **kompetencia výchovy a vzdelávania, kompetencia prevencie, poradenstva, prevýchovy, intervencie a manažmentu**. K uvedeným kompetenciám pridal Határ (2010) **diagnostickú, prognostickú, profylaktickú, terapeutickú, kooperačnú, komunikačnú, integračno-kompenzačnú, facilitátorskú, sociálno-pedagogicko-výcvikovú a vedecko-výskumnú**. Toto autorovo rozšírenie kompetencií sociálneho pedagóga súviselo so zákonmi MŠ, a to č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní a so zákonom č. 448/2008 Z. z. o sociálnych službách a tiež so zákonom č. 317/2009 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch z roku 2019.

V ďalších monografiách autorov Emmerová (2006) sa spomína činnosť sociálneho pedagóga v základných a stredných školách. U rovnakej autorky Emmerová, (2007) sme sa stretli s rolou sociálneho pedagóga v škole pri riešení sociálno-patologických javov či pri zdôraznení potreby profesionalizovať rolu sociálneho pedagóga v škole (Emmerová, 2008).

Bakošová (2009) v zborníku FiF UK prináša teoreticko-empirické reflexie sociálneho pedagóga v škole. V ďalších prácach Bakošová (2011, 2013, 2016, 2017) a na konferenciách Socialia (2016, 2017, 2018) uvádza sociálneho pedagóga ako odborníka pri zlepšovaní kvality života detí a mládeže, pri činnosti s

cieľovými skupinami, pri poradenstve a prevencii, pri výchove obetí násilia k rezilientnému správaniu sa či pri pomoci riešiť sociálne narušené správanie žiakov.

Pozornosť sociálnemu pedagógovi v škole venujú aj autorky Bizová, Neslušanová (2010), ktoré zvyrazňujú najmä intervenciu sociálneho pedagóga v škole.

Prvý raz v podmienkach Slovenskej republiky sa pojem „školský sociálny pedagóg“ objavil v dizertačnej práci V. Zemančíkovej (2010), ktorá skúmala sociálneho pedagóga v nemeckých školách a toto pomenovanie preniesla do nášho školského prostredia ako výstižnejšie.

Na jej pomenovanie nadviazali autorky Emmerová, Hroncová (2013), ktoré usporiadali konferenciu na tému sociálneho pedagóga v škole, kde následne uvádzajú mnohí absolventi PF UMB Banská Bystrica, odboru sociálna pedagogika svoje praktické skúsenosti. Patria k nim Niklová, (2009), ktorá sa zamerala na prevenciu drogových závislostí v škole. Ďalej Kamarášová (2013), ktorá ponúka program prevencie šikanovania, Kropáčová (2013), ktorá sa orientuje na poradenstvo.

Ako vidieť, z vedeckej pedagogickej obce je dosť podnetov pre rolu sociálneho pedagóga v škole a k jeho kompetenciám alebo sa uplatňuje pomenovanie školský sociálny pedagóg.

1.2 Cieľové skupiny sociálnej pedagogiky

Pre činnosť školského sociálneho pedagóga je dôležité vedieť a poznať, s ktorými cieľovými skupinami má sociálny pedagóg pracovať. Ako sme uviedli v roku 2004, 2006, sociálny pedagóg pracuje *so žiakmi, učiteľmi a rodičmi*. Do roku 2020 sa ukázal celý rad cieľových skupín.

Hroncová, Emmerová (2013) uvádzajú, že v prevencii sociálno-patologických javov sú dôležité cieľové skupiny: žiaci základných a študenti stredných škôl, jednotlivci, skupiny, rodičia.

Bakošová (2016) na konferencii Socialia (2015) sa odvoláva na to, že sociálny pedagóg v škole môže pracovať *so zdravou*, aj *s ohrozenou populáciou* detí a mládeže.

K zdravej populácii zaradila deti a mládež mimoriadne nadaných a talentovaných, deti a mládež s nerozvinutými sociálnymi schopnosťami, deti a mládež, ktorí sú silne ovplyvnení médiami a sociálnymi sieťami.

K ohrozenej skupine detí a mládeže zaradila deti a mládež, ktorí stratili biologických rodičov alebo sa o nich biologickí rodičia nestarajú, deti a mládež, ktorí žijú iba s jedným rodičom (smrť toho druhého, rozvodí či rozhodnutie matky ostať slobodnou matkou). Ďalej sem patria deti a mládež, ktorí pochádzajú zo sociálne a kultúrne nepodnetného prostredia, deti a mládež, ktorí sú zanedbávaní, zneužívaní a týraní jedným z rodičov. Skupina detí s výchovne problémovým správaním, deti a žiaci, ktorí vynechávajú školskú dochádzku. Deti a mládež, ktorí sa stali obeťami násilia v škole. Deti a mládež, ktorí v škole porušujú školský poriadok. Deti a mládež, ktorí sa dopúšťajú krádeží. Deti a mládež, ktorí požívajú v škole alkohol, drogy. Deti a mládež so zdravotnými problémami.

Cieľové skupiny sú podľa Emmerovej (2013) aj deti a mládež s rizikovým správaním, ktorí používajú moderné technológie a v dôsledku nich sa správajú rizikovo, ktorí v správaní prejavujú extrémizmus, ktorí využívajú rizikové športy, ktorí prejavujú nevhodné správanie v doprave.

Po objasnení teoretických východísk uvádzame praktickú časť, ktorej obsahom bude náčrt činností školského sociálneho pedagóga vo vzťahu k cieľovým skupinám, činnostiam a vyplývajúcim z jeho kompetencií v škole, jeho spoluprácu s inými odborníkmi.

II. Praktická činnosť školského sociálneho pedagóga

Praktické zavedenie profesie sociálneho pedagóga/školského sociálneho pedagóga do základných i stredných škôl umožnili zákony, ktoré sme uviedli v teoretickej časti: zákon č. 245/2008, zákon č. 317/2009, zákon č. 138/2019.

Praktické činnosti uvádzame na základe charakteristiky uvedených činností vybraných sociálnych pedagógov, ktorí prezentujú na webových stránkach škôl svoje poslanie a aktivity. Ide o školy: ZŠ Bratislava, Za kasárňami, Súkromná stredná odborná škola – Ružinov, ZŠ s materskou školou Liptovský Mikuláš, ZŠ Brusno, ZŠ Kežmarok a iné.

Na základe charakteristík sme urobili systém, aby sme sprehľadnili cieľové skupiny a následne aj aktivity, ktoré vychádzajú z kompetencií sociálneho pedagóga.

Súčasťou našej analýzy budú aj skúsenosti autorky s praxou študentov FiF UK Bratislava, odboru pedagogika na odbornej praxi s dôrazom na činnosť sociálneho pedagóga v CPPSaP Bratislava, Vajnorská 98, Súkromné poradenské centrum Kory v Bratislave.

Poslednou metódou zberu údajov boli rozhovory so sociálnymi pedagogičkami zo stredoslovenského kraja, ktoré hovorili o profesii, o problémoch v školách pri poznávaní činnosti sociálneho pedagóga učiteľmi a inými odborníkmi. Potvrdzuje to aj štúdia Zemančíkovej z roku 2010.

Schéma č. 1 prezentuje, s ktorými cieľovými skupinami pracuje školský sociálny pedagóg.

ŠKOLSKÝ SOCIÁLNY PEDAGÓG	
Zdravá populácia detí	Ohrozená skupina detí a mládeže
• deti nadané a talentované • deti s nerozvinutými sociálnymi kompetenciami • deti zo sociálne znevýhodneného prostredia: rómske deti, • deti z chudobného a málo podnet. prostr. • deti bez biologických rodičov: deti pochádzajúci z detských domovov, • adoptované deti, • deti v pestúnskej rodine, • deti žijúce v profesionálnej rodine	• deti zo sociálne znevýhodneného rodinného prostredia • deti týrané, zneužívané a zanedbávané • deti a mládež, ktorí majú narušené správanie, porušujú • normy • deti ohrozené rovesníckou skupinou – násilie v škole, • deti ohrozené médiami a sociálnymi sieťami • deti ohrozené sociálno patologickými návykmi – alkohol, drogy

Schéma č. 1 Školský sociálny pedagóg (Bakošová, Z., 2021: Cieľové skupiny školského sociálneho pedagóga)

Cieľové skupiny podľa schémy č. 1 tvorí ZDRAVÁ a OHROZENÁ populácia detí a mládeže.

Vo vzťahu **k zdravej populácii** by mal školský sociálny pedagóg venovať pozornosť kvalite ich života, životnému štýlu. Osobitnú pozornosť by mal venovať **deťom mimoriadne nadaným a talentovaným**, a to pozornosť v monitorovaní ich emocionálno-afektívnej stránky. Aby deti, ktoré majú nerovnomerný vývin a prudko sa rozvíjajúcu racionálnu stránku, vedeli vyjadriť emócie, zvládať ich a primerane reagovať v emocionálne náročnej situácii.

Úlohou školského sociálneho pedagóga je zabezpečiť deťom **pomoc prostredníctvom výchovy**.

Deti s nerozvinutými sociálnymi kompetenciami. Ide o deti, ktoré nemajú ani genetické predpoklady, ani podnetnú rodinu v tom, ktorá by u nich utvárala zrozumiteľnú komunikáciu, kooperáciu so spolužiakmi. Tieto deti nenavštevujú ani voľnočasové aktivity, ktoré by im umožnili rozvoj kamarátskych vzťahov a tak aj sociálne kompetencie ako schopnosť komunikovať, kooperovať, reagovať.

Deti zo sociálne znevýhodneného rodinného prostredia. Dnes už nepatrí celá rómska rodina a **rómske deti** k najzaostalejšej skupine. Vďaka uvedomelosti, vzdelaniu, ale aj vďaka zamestnanosti mnohých rómskych rodičov je životná úroveň u týchto rodín vyššia. Ich deti navštevujú školu, záujmové aktivity. No existujú aj Rómovia žijúci v osadách, ktorých prostredie je málo podnetné a neumožňuje ich deťom zodpovedajúci rozvoj. Úlohou školského sociálneho pedagóga je okrem iného monitorovať ich talent, predpoklady, zručnosti. Cez ich silné stránky je možné poznať ich a socializovať, vzdelávať a vychovávať v škole. Podobne to platí aj pre **deti z chudobného, málo podnetného prostredia**. Školský sociálny pedagóg má možnosť kompenzovať ich nízku mieru podnetnosti v rodine knihami, pomôckami, hračkami od detí, ktoré majú presýtené podnety v rodine. Dobrovoľné zbierky môžu byť súčasťou ich spoločných aktivít a učenia sa robiť dobro iným.

Osobitnú skupinu **detí bez biologických rodičov** tvoria deti v adopcii, pestúnstve a v profesionálnej rodine. Deti môžu prejavovať frustráciu z neprítomnosti biologických rodičov, v správaní sa môžu javiť ako príliš utiahnuté alebo predvádzajúce sa. V dôsledku nedostatku citových a interakčných vzťahov založených na partnerstve a akceptácii sa môžu utiekať k nežiaducim aktivitám – porušovať normy, školský poriadok a pod.

Ohrozená skupina detí

Deti znevýhodnené rozvodom rodičov, smrťou jedného rodiča alebo rozhodnutím matky stať sa slobodnou matkou. Školský sociálny pedagóg monitoruje deti s uvedeným problémom v škole. Zisťuje a veľmi diskrétno narába s informáciami, či ide v rodine dieťať a o začiatočnú alebo o dlhotrvajúcu fázu. Dbá o ich pohodu/nepohodu, jej vplyv na výkon a učenie sa. Spolupracuje s učiteľmi, vysvetľuje citlivosť detí na domácu situáciu a spolu hľadajú účinné programy a aktivity, ktoré by pomohli deťom k ich stabilite osobnosti.

Deti zanedbávané, zneužívané a týrané v škole majú náročné postavenie. Správajú sa odlišne – utiahnuto, placho, plačlivo. Alebo naopak – agresívne, útočne. Ich dôvera voči autoritám je naštrbená vlastnými rodičmi. Hľadať a kompenzovať bolesť a rany, ktoré zažili v rodine, je veľmi smutné. Školský sociálny pedagóg hľadá aktivity, ktoré by deti rozveselili, dodali im stratenú sebadôveru.

Deti a mládež, ktoré majú narušené správanie sa a porušujú normy. Sociálny pedagóg monitoruje ich správanie, začleňuje ich do programu na pochopenie, noriem, zákonov v spoločnosti, v rodine, škole,

v rozličných inštitúciách. Často ide opäť o skupinu detí a mládeže, ktoré nedostávajú dobrý príklad pravidiel, noriem v rodine, a preto vytvárajú konflikty spojené s porušením školského poriadku. Objektívny môže byť rozhovor o dôsledkoch správania sa: pokuta, verejné pokarhanie, zhoršená známka alebo umiestnenie do nápravno-výchovných zariadení a väzenia. Účinná však môže byť dôvera v zmenu správania.

Deti ohrozené násilím v škole. Násilie v škole môže mať skrytú podobu. Býva odrazom nevhodnej atmosféry školy, odrazom vzťahom medzi vedením školy a učiteľmi. Preto je vhodné okrem individuálnej situácie, objektívne posúdiť aj tieto okolnosti. Osobitnú pozornosť by mali venovať školskí psychológovia aktérom násilia. Obete násilia, s ktorými pracuje sociálny pedagóg, je potrebné monitorovať, zistiť dôvody, prečo sa stali obeťou a učiť ich rezilientnému správaniu sa. Obete boli spočiatku deti s odlišným výzorom, správaním. V súčasnosti sa obeťami násilia stávajú aj iné deti. Tým ako stúpa agresivita v médiách, v spoločnosti, odráža sa tento vplyv aj na deťoch v škole. Rezilientné správanie možno zabezpečiť modelovými situáciami, v ktorých si zahrá dieťa rolu agresora a obete. Obeť sa učí hovoriť „nie“, stačilo, nemám z Teba strach.

Deti ohrozené médiami a sociálnymi sieťami. „Budovanie modernej informačnej spoločnosti je spojené s materiálno-technologickým zázemím, ako aj schopnosťami a zručnosťami jednotlivcov či komúní pracovať s informačnými zdrojmi a informáciami.“ (Pitoňáková, 2016) Počítače, tablety, smartfóny, FB, instagram a ďalšie sú moderné technológie, ktoré majú svoje pozitíva. Ponúkajú informácie, zaujímavosti, pohotovú komunikáciu, spojenie sa so svetom, zábavu, hry. Ich obsahové súčasti sú však z hľadiska výchovy ohrozujúce psychiku detí a mládeže: násilie, ponúkajú imaginárny svet postavy, interakcie, a preto sú negatívne. Pre mnohých rodičov je to, že ich dieťa je pripojené na PC, pohodlné, že sa mu nemusia venovať. Mnohí rodičia sa trápia, svoje deti orientujú na iný druh záujmu. No žiaľ, sú aj takí, ktorí si nevedia poradiť s deťmi. Preto sú veľmi dôležité pravidlá o tom, koľko času a akým obsahom sa môžu deti venovať na PC. Pravidlá by mali rodičia a deti vytvárať spoločne. Platí tu osobitné pravidlo „menej zakazovať, viac diskutovať“.

Deti ohrozené sociálno-patologickými javmi (alkohol, drogy). Za ohrozenú skupinu detí a mládeže považujeme deti, ktoré dostávajú príklad v rodine. Rodičia alebo jeden z nich často pravidelne požívajú alkohol. O týchto zvyklostiach sa samozrejme škola, učitelia, iní zamestnanci ťažko môžu dozvedieť. Až keď sa objaví skupina žiakov na výletoch, exkurziách, mimoškolských činnostiach mladý človek, ktorý sa správa vo vzťahu k alkoholu veľmi obratne, učitelia, sociálny pedagóg zistia, že okrem toho, že si mladí ľudia chcú potvrdzovať svoju „dospelosť“, zistia, že je za tým často silný príklad v rodine. Je vhodné diskutovať s odborníkom na tému škodlivosť a dôsledky požívania alkoholu. Vhodný je film a diskusia o ňom na tému dôsledkov požívania alkoholu, resp. podobne ide o kontakt mladých ľudí s drogou. Túžba vyskúšať, zažiť niečo iné, je spojená aj s odvahou mladého človeka. Niekedy odvaha a bezhraničné skúšanie vedú k závislosti. Tu je potrebné, aby bol sociálny pedagóg na strednej škole tým, kto sprostredkuje mladému začiatočníkovi ambulantného odborníka, prípadne odborníka zo zariadenia na liečbu závislostí.

ČINNOSTI ŠKOLSKÉHO SOCIÁLNEHO PEDAGÓGA PODĽA KOMPETENCIÍ

Hry a aktivity	Poradenstvo	Prevýchovné činnosti	Preventívne aktivity a preventívne programy
•Hry zamerané na rozvoj sebaznania, komunikácie, riešenie pedagogických situácií, učenia sa kooperácie	•Pre žiakov, rodičov a učiteľov o pedagogických situáciách •Porušenie školského poriadku, porušenie disciplíny, krádeže, násilie a iné	•Utváranie návykov spoločenského správania, etikety, •Utváranie hygienických návykov, •Utváranie názorov, hodnôt,	•Zdravá škola, •Zdravý životný štýl, •Správaj sa normálne, •Prečo povedať droge nie, •Ako povedať droge nie

Schéma č. 2 Činnosti školského sociálneho pedagóga podľa kompetencií (Bakošová, Z. 2021)

Činnosti školského sociálneho pedagóga podľa kompetencií

Hry a aktivity. Už J. A. Komenský v 17. storočí upozorňoval na to, že škola má byť hrou. Aj hrou a prostredníctvom hry sa učíme. Najmä aktivity, ktoré môže ponúknuť žiakom školský sociálny pedagóg, môžu pomôcť žiakovi v sebaznávani (Poznaj sám seba). Hry zamerané na komunikáciu – rétorické cvičenia, hranie rolí v pedagogických situáciách, to všetko môže pomôcť deťom spoznať a zlepšiť komunikačné schopnosti.

Poradenstvo poskytuje školský sociálny pedagóg žiakom, učiteľom, rodičom a ich zákonným zástupcom. Žiaci, deti sa ocitnú rôznych životných situáciách. Deti sa nevedia otvoriť dospelým, preto vhodným prostriedkom na to môže byť anonymná schránka, do ktorej môžu vpisovať situácie a udalosti, ktoré ich trápia. Školský sociálny pedagóg sám alebo za pomoci iných odborníkov môže hľadať metódy, využiť svoje kompetencie, čo urobiť pre pomoc.

Prevýchovné činnosti sú aktivity, metódy a kompetencie, ktoré školský sociálny pedagóg využíva v skupine, ktorá mnohé stráda: názory, hodnoty, spoločenské správanie, etiketu či hygienické návyky. Názory nemá dieťa, mladý človek, ktorý nedostal šancu v živote na ich utváranie. Hodnoty – môže ísť aj o deti z materiálne dobre zabezpečených rodín. Tieto deti nevnímajú hodnotu života, zdravia, rodiny, priateľstva, vzdelania, viery za dôležité. Dôležitejšie pre nich je „mať“. Preto uvedenú skupinu treba vzdelávať a zároveň u nich utvárať nové návyky v myslení a konaní. Prevýchova je náročnejšia ako výchova.

Preventívne aktivity a preventívne programy

Školský sociálny pedagóg by mal pracovať ako tvorivý kreatívny odborník, ktorý využije ponuku rozličných programov a upevní v nich výchovný zámer. Prevenciou sa snaží predchádzať vzniku nežiaducich javov. Zdravá škola – ponúkať deťom možnosť výberu zdravého životného štýlu, kvality života, ktorá obohacuje plnohodnotnú osobnosť.

Na elimináciu nevhodného správania bol PZ SR utvorený program „Správaj sa normálne“. Okrem vhodného cieľa je možné modifikovať tento projekt na „vhodné a nevhodné správanie“. Ide o to, aby mali deti a mladí ľudia možnosť voľby, aby sa naučili zodpovednosti a znášania dôsledkov za zvolené správanie. Prevenciu možno zamerať na to, čoho je v škole, v spoločnosti, v regióne nežiaduce, napr. program „Prečo povedať droge nie“, „Ako povedať droge nie“ či ďalšie iné majú eliminovať nežiaduce javy a znížiť záujem, či sympatiu detí k nim.

Ide o námety pre prevenciu. V poslednom období ich pribudlo veľké množstvo. Uvádzajú ich autori, napr. Bendl, 2003, Čech, 2011, Bielešová, 2012, Rosová, 2018 a ďalší.

Záver

Kto riadi činnosť školských sociálnych pedagógov v škole? V záverečnej časti príspevku chceme pripomenúť, že od skončenia magisterského štúdia si sociálni pedagógovia hľadajú svoje miesto v škole či v iných inštitúciách. Vysokoškolské štúdium im poskytlo teoretické, historické poznatky, empirické a praktické skúsenosti. Ako majú v školách postupovať, kto ich bude organizačne, obsahovo a metodicky riadiť, to sú otázky otvorené. **Organizačne** spadajú pod vedenie školy, **obsahovo** vychádzajú z monografií svojich vysokoškolských pedagógov zo sociálnej pedagogiky.

Na pomoc môže slúžiť aj organizácia Slovenská pedagogická spoločnosť pri SAV a v nej **Sekcia sociálnej pedagogiky**, ktorá združuje vysokoškolských a stredoškolských pedagógov, ktorí prednášajú sociálnu pedagogiku. Sekcia vytvorila množstvo diskusných stretnutí, workshopov, monografiu Teórie sociálnej pedagogiky, Terminologický výkladový slovník zo sociálnej pedagogiky, stredoškolskú učebnicu a pracuje na ďalších projektoch.

Metodické riadenie sociálnych pedagógov však ostáva na nich samotných a na ich tvorivosti. Táto štúdia má slúžiť sociálnym pedagógom v praxi. Tiež inštitúciám, ktoré sa snažia „vníknúť do riadenia“ školských sociálnych pedagógov v praxi, napr. odborníci psychológie z VÚDPaP iniciujú činnosť školských sociálnych pedagógov. Nepoznáme úmysel týchto odborníkov, ale pýtame sa, či by bolo možné, aby odborník sociálnej pedagogiky riadil činnosť psychológov? Resp., právnik riadil ekonómov? Nepoznanie vedie aj k takým činom. My sa od nej dištancujeme a prosíme, aby táto iniciatíva bola ponechaná tvorcom a realizátorom obsahu sociálnej pedagogiky. Každá vysoká škola má svoje štúdium sociálnej pedagogiky, svojich absolventov. Preto je na mieste, ak spolu komunikujú a za podpory a pomoci hľadajú uplatnenie, kooperáciu, spoluprácu s inými odborníkmi v prospech detí a mládeže. Veríme, že decízne orgány si túto odbornú nepresnosť nechajú vysvetliť a vnesú do nej poriadok.

Literatúra

BAKOŠOVÁ, Z. 2005. *Sociálny pedagóg a jeho kompetencie*. In *Pedagogická revue*, roč. 57, č.1, s. 12 – 21. ISSN 1335-1982.

BAKOŠOVÁ, Z. 2006. *Sociálny pedagóg a jeho kompetencie*. In *Zborník referátov z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou*. Bratislava: Univerzita Komenského. s. 23 – 30. ISBN 80-223-2205-9.

BAKOŠOVÁ, Z. 2008. *Sociálna pedagogika ako životná pomoc*. Bratislava: Univerzita Komenského, Vydavateľstvo: Public Promotion. 3. rozšírené a aktualizované vydanie. s. 191 – 202. ISBN 978-80-969944-0-3.

BAKOŠOVÁ, Z. 2009. Sociálny pedagóg v škole – teoreticko-empirické reflexie. In *Výzvy znalostnej a učiacej sa society pre edukologickú koncepciu a implementáciu inovačných zmien v slovenskom školstve III*. Edit. BAĎURÍKOVÁ, Z. Zborník príspevkov z tretieho roku riešenia výskumného projektu VEGA 1/3645/06, s. 46 – 58. ISBN 978-80-223-2694-0.

BAKOŠOVÁ, Z. a kol. 2011. *Teórie sociálnej pedagogiky. Edukačné, sociálne a komunikačné aspekty*. Bratislava: SPdS SAV. 182 s.

BAKOŠOVÁ, Z. 2013 Cieľové skupiny sociálnej pedagogiky. In *Perspektivy sociální pedagogiky*. Edit: HOFEREKOVÁ, S., KALIBOVÁ, P., PELCÁK, S. 2013. Sborník příspěvku z mezinárodní konference konané v Hradci Králové ve dnech 4. – 5. října 2013. Hradec Králové: Gaudeámus. 2014.

BAKOŠOVÁ, Z. 2016. Sociálny pedagóg v škole a jeho činnosti s cieľovými skupinami. In *Socialia 2015*. Edit. JUNOVÁ, I., SLANINOVÁ, G. Možnosti uplatnění sociálního pedagoga/ sociální pedagogiky v současné společnosti. Hradec Králové: Gaudeámus. 2016, s. 18 – 24. ISBN 978 8074 356 551.

BAKOŠOVÁ, Z. 2019. Výchova obetí násilia k rezilientnému správaniu sa. In *Socialia 2018*. Socjopedagogiczne wyzwania w epoce dynamicznych zmian. Kompetencje społeczne w procesie redukcji deficytów i rozwiązywania problemów jednostki oraz wspólnoty. Dąbrowa Górnicza: Wydawnictwo Naukowe Akademii WSB. s. 11 – 18.

BAKOŠOVÁ, Z. 2019. *Učítelia a pedagogickí zamestnanci škôl – možnosti kooperácie pri výchovne problémovom správaní sa žiakov základných škôl*. Bratislava: Univerzita Komenského, s. 5 – 22. ISBN 978-80-223-4822-5.

ERIKSSON, L, MAKSTROM, A., M. 2009. Soczial Pedagogy in a Swedish context. In KORBECK, N., ROSENDAL JENSEN, S. (eds). *The diversity of social pedagogy in Europe*. Bremen: Europäischer Hochschulverlag, s. 46 – 63.

EMMEROVÁ, I. 2008. Spoločenská potreba profesionálneho uplatnenia sociálneho pedagóga v školskom prostredí. In *Socialia 2007. Prevencia sociálno patologických javov u detí, mládeže a dospelých*. Banská Bystrica: UMB, s. 146 – 150. ISBN 978-80-8083-595-8.

EMMEROVÁ, I. 2009. Sociálny pedagóg na základnej a strednej škole. In *Vychovávateľ*, roč. 57, č. 5, s. 2 – 6.

EMMEROVÁ, I. 2013. Šikanovanie a agresivita ako závažný výchovný problém, jeho prevencia a riešenie v školskom prostredí. Edit: HRONCOVÁ, EMMEROVÁ, KROPÁČOVÁ a kol. 2013. In *Preventívna sociálno-výchovná činnosť v škole. Metodická príručka pre sociálnych pedagógov a koordinátorov prevencie*. Banská Bystrica: UMB, Belianum, s.178 – 198. ISBN 978-80-557-0596-5.

HRONCOVÁ, J., EMMEROVÁ, I., KRAUS, B. a kol. 2007. *Dejiny sociálnej pedagogiky. Vybrané problémy*. Banská Bystrica: UMB.

HATÁR, C. 2007. *Agresivita detí očami sociálneho pedagóga*. Nitra: UKF. 99 s. ISBN 978-80-8094-103-1.

HATÁR, C. 2010. *Sociálny pedagóg v systéme sociálno-edukačného poradenstva, prevencie a profylaxie*. Nitra: PF UKF. 106 s. ISBN 978-80-8084-664-7.

KAMARÁŠOVÁ, L. 2009. *Profesijné kompetencie sociálneho pedagóga v prevencii sociálno-patologických javov*. Banská Bystrica: UMB. 177 s. ISBN 978-80-8083-826-3.

KRAUS, B. 2016. Sociální pedagog jako profese? In *Socialia 2015, Možnosti ulatnění sociálního pedagoga/ sociální pedagogiky v současné společnosti*. Hradec Králové: Gaudeamus, s. 6 – 11. ISBN 9788074 356551.

NIKLOVÁ, M., KAMARÁŠOVÁ, L. 2007. *Sociálny pedagóg a prevencia sociálnopatologických javov*. Banská Bystrica: UMB. 162 s. ISBN 978-80-8083-468-5.

PITOŇÁKOVÁ, S. 2016. *Tematika kultúrneho dedičstva v mediálnom prostredí*. In: *Mediamatika a kultúrne dedičstvo : revue o nových médiách a kultúrnom dedičstve*. Žilina: KMKD FHV ŽU v Žiline. Roč. 3, č. 1, 14 s. (online). ISSN 1339-777X.

PITOŇÁKOVÁ, S. 2020. *Slovenské médiá v čase koronakrízy [electronic] = Slovak media in the time of coronacrisis : pandemics in the media and the media in pandemics : pandémie v médiách a médiá v pandémiách*. 2020. In: *Dot.comm [electronic] : časopis pre teóriu, výskum a prax mediálnej a marketingovej komunikácie = journal for the theory, research and practice of media and marketing communication*. Roč. 8, č. 2, s. 56-67. (online). ISSN 1339-5181.

ZEMANČÍKOVÁ, V. 2012. Sociálny pedagóg ako odborný zamestnanec školy v reflexii učiteľov základných a stredných škôl. In HRONCOVÁ, J., EMMEROVÁ, I. a kol. *Sociálny pedagóg v škole*. Banská Bystrica. 165 s.

Zákon č. 245/2008.

Zákon č. 317/ 2009 o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov.

Zákon č. 138/ 2019.

www. Základná škola Bratislava, Za kasárňami

www. Súkromná stredná odborná škola Bratislava, Ružinov

www. Základná škola Brusno

www. Materská škola so základnou školou Liptovský Mikuláš

www. Základná škola Kežmarok

www. CPPP a P, Revúca

www. Centrum PPSaP Bratislava, Vajnorská

www. CPPSP Kory Bratislava, Kramáre

doc. PhDr. Zlatica Bakošová, CSc.

Katedra pedagogických štúdií FHV ŽU
Univerzitná 8215/1
010 26 Žilina

zlatica.bakosova@fhv.uniza.sk

DIEŤA Z ODLIŠNÉHO SOCIO-KULTÚRNEHO PROSTREDIA V PREDŠKOLSKEJ EDUKÁCII Z ASPEKTU SOCIÁLNEJ PEDAGOGIKY

*Child from different social-cultural background in preschool education from the social
pedagogy aspect*

Vladimíra Zemančíková

Anotácia: Príspevok sa zaoberá problematikou vzdelanostného pokroku detí pochádzajúcich z odlišného socio-kultúrneho prostredia, z prostredia, ktoré im neposkytuje taký typ podnetov pre rozvoj ich osobnosti, aby primerane napĺňali výkonové očakávania školy v porovnaní s deťmi majority. Bližšie sa venujeme otázkam školskej pripravenosti, vstupných nerovností v období počiatočného školovania dieťaťa vyrastajúceho v odlišných socio-kultúrnych podmienkach a možnostiam sociálno-pedagogickej intervencie už v období predškolského veku dieťaťa.

Kľúčové slová: sociálno-kultúrne prostredie, dieťa, školská pripravenosť

Abstract: The article deals with issues of educational progress of children from different social-cultural environment that does not provide them with type of development stimulus of their personality needed to meet the relevant performance expectations of school compared with children of the majority. We discuss in detail the issues of school readiness, entry disproportions in the period of initial training of child growing in different social-cultural conditions, and possibilities of social-pedagogical interventions already in the period of pre-school age of child.

Key words: social-cultural background, child, school readiness

Úvod

Kto je dieťaťom odlišného socio-kultúrneho prostredia, ktoré je predmetom tohto príspevku? Domáca legislatívna dokumentácia používa pojem dieťa zo sociálne znevýhodneného prostredia, ktorým podľa školského zákona (245/2008) rozumieme dieťa či žiaka z prostredia, ktoré vzhľadom na sociálne, rodinné, ekonomické a kultúrne podmienky nedostatočne podnecuje rozvoj jeho mentálnych, vôľových, emocionálnych vlastností, nepodporuje jeho socializáciu a neposkytuje mu dostatok primeraných podnetov pre rozvoj jeho osobnosti. Bakošová (2005, s. 43) za sociálne znevýhodnené prostredie v širšom slova zmysle považuje také sociálne prostredie, v ktorom absentujú základné psychologické, pedagogické, materiálne, kultúrne i demografické faktory, ktoré prispievajú k integrite osobnosti. Zaraďuje sem prostredie, v ktorom sa nachádzajú faktory ako negramotnosť, nízka životná úroveň, nízky stupeň vzdelania, nezamestnanosť, chudoba, alkoholizmus, zdravotné postihnutie, spolužitie viacerých generácií v malom priestore, násilie, nezájum o deti, nízka miera starostlivosti o deti. Kovalčíková a Džuka (2014, s. 20) však navrhujú legislatívne vymedzený a v odbornej diskusii uplatňovaný pojem sociálne znevýhodnené prostredie rozlišovať od pojmu sociálne znevýhodňujúce

prostredie. Pričom vysvetľujú, že v prípade sociálne znevýhodneného prostredia je dôraz kladený na to, že toto prostredie je dôsledkom určitých príčin. V prípade sociálne znevýhodňujúceho prostredia je dôraz kladený na inú stránku veci – že toto prostredie (bez prihliadania na príčiny, ktoré ho spôsobili), môže mať za následok znevýhodnenie tých, ktorí v ňom žijú. Inými slovami, vplyv znevýhodňujúceho prostredia môže (nemusí) spôsobiť znevýhodnenie jednotlivcov, ktorí sa v takomto prostredí socializujú.

K ďalším v odbornej literatúre zaužívaným pojmom patria tiež nasledovné pomenovania: dieťa z menej privilegovanej či nižšej socioekonomickej vrstvy, dieťa z málopodnetného prostredia, nedostatočne stimulujúceho prostredia, z deficitného rodinného prostredia, dieťa so socio-kultúrnym hendikepom atď. Nedá sa v týchto adjektívach necítiť isté negatívne konotácie, pričom otázkou je, či dieťa z „uvedeného“ prostredia má skutočne menej podnetov alebo ide len o odlišnosť podnetov, ktoré nie sú v majoritnej spoločnosti dostatočne zhodnocované. A z pohľadu koho možno toto prostredie označovať ako hendikepujúce, znevýhodňujúce... Vhodnejšou alternatívou k vyššie uvedeným pojmom vo vzťahu k podnetovosti prostredia môže byť uplatnenie adjektív ako odlišné, iné... Príkladom uvedeného je česká legislatíva, ktorá už nepoužíva pojem žiak zo sociálne znevýhodneného prostredia, ale nahradila ho kategóriou žiak z odlišného kultúrneho prostredia a s inými životnými podmienkami.

V ďalšom texte budeme používať prevažne pojmy dieťa/žiak odlišného socio-kultúrneho prostredia, pričom pri prevzatí myšlienok iných autorov ponechávame terminológiu daného autora.

Vzdelanostný pokrok detí odlišného socio-kultúrneho prostredia v reflexii sociálnej pedagogiky

Vzdelanostný pokrok detí vyrastajúcich v odlišných socio-kultúrnych podmienkach, v prostredí, ktoré im neposkytuje taký typ podnetov pre rozvoj ich osobnosti, aby primerane naplňali výkonové očakávania školy v porovnaní s deťmi majority, je predmetom záujmu sociálno-pedagogickej teórie i praxe. Úlohou sociálnej pedagogiky v rovine teórie, ale i praxe je okrem iného odpovedať na problém vstupných nerovností žiakov odlišného socio-kultúrneho prostredia a prehlbujúcich sa vzdelanostných rozdielov počas ich ďalšej školskej kariéry.

V tomto príspevku nás budú zaujímať praktické otázky sociálnej pedagogiky v predloženej problematike, a to konkrétne úloha a miesto sociálnych pedagógov v tíme pedagogických a odborných zamestnancov inkluzívnej materskej školy. Užšie sa na tomto mieste zameriavame práve na obdobie predškolského veku, pretože si uvedomujeme naliehavosť a efektívnosť poskytnutých intervencií a podpory v čo najskoršom veku dieťaťa, a to s odvolaním sa na slová Neumana a Dickinsona (2003, 2006 in Zápotočná, Petrová, 2010, s. 8), ktorí uvádzajú, že podľa výsledkov opakujúcich sa výskumov kritickou fázou, v ktorej deti „odvedú najväčší a rozhodujúci kus kognitívnej práce“ na vývine gramotnosti, je vek od narodenia do šiestich rokov a že kvalita vzdelávania a intervencie do tohto vývinu je „životne dôležitá“. a pre ich školskú úspešnosť zohráva kľúčový význam.

Viacere štúdie (Farkašová, E. 2007, Hennelová, K. 2007, Dočkal, V., Kopčanová, D. Farkašová, E., 2007) opakovane poukazujú na to, že deti, ktoré nemali pred začiatkom školy vo svojom prostredí dostatok spoločensko-kultúrnych stimulov, resp. *neabsolvovali predškolskú prípravu*, mávajú neskôr problémy so zvládnutím požiadaviek školy (podľa Kopčanovej, 2002, s. 73). Situácia na Slovensku je vzhľadom na nízky podiel účasti detí zvlášť z vyčlenených marginalizovaných rómskych komunít na

predprimárnom vzdelávaní kritická. Úlohou sociálnej pedagogiky je reagovať aj na tieto spoločenské javy, ktorých následkom je prehlbovanie nerovností medzi členmi spoločnosti a následne znižovanie ich šancí na lepšiu kvalitnejší život.

Ak dieťa predškolského veku pochádza z prostredia, ktoré mu neposkytuje potrebný typ podnetov vzhľadom na neskoršie požiadavky školy a súčasne nedostalo príležitosť absolvovať predprimárne vzdelávanie, rozdiely v školskej pripravenosti sú potom natoľko markantné, že je veľmi ťažké ich už v priebehu ďalšieho vzdelávania dobehnúť. Školská kariéra týchto detí je zväčša odsúdená na neúspech. Intervencie by mali začať čo najskôr, ideálne v ranom veku dieťaťa. Dnes sa veľa hovorí o včasnej intervencii smerom k deťom s postihnutím a túto myšlienku prakticky na Slovensku uchopili do rúk členovia združenia Cesta von so svojim projektom Omama. Ich terénny psychosociálny stimulačný program, v ktorom učia matky v ich prirodzenom prostredí, ako všestranne rozvíjať svoje deti od najútlejšieho veku, je viac než inšpirujúci. Niektoré v praxi realizované kompenzačné stratégie neprichádzajú však vzhľadom na vek dieťaťa dostatočne včas. „Náplasťou na rany“ v otázke kompenzácie vstupných nerovností žiakov z odlišného socio-kultúrneho prostredia sa u nás stali tzv. nulté ročníky. Vo vzťahu k nim si požičiame slová Vančíkovej (2018), ktorá sa domnieva, že nulté ročníky prichádzajú príliš neskoro, pričom uvádza: „Roky podporovaná sieť nultých ročníkov vytvára ilúziu, že riešenie existuje, v dôsledku čoho dochádza k odklonu pozornosti od kľúčovej otázky, ktorou je tvorba kvalitných programov ranej starostlivosti a predškolského vzdelávania. Je najvyšší čas obrátiť pozornosť správnym smerom a investovať energiu, ako i finančné prostriedky práve do systematického skvalitňovania a rozširovania týchto programov, ako aj zlepšovania ich dostupnosti pre tie najzraniteľnejšie skupiny detí.“ I keď vnímame potrebu venovať pozornosť deťom odlišného socio-kultúrneho prostredia už v ranom veku, teraz sa budeme zaoberať deťmi predškolského veku z pohľadu možností sociálnej pedagogiky.

V minulosti sme už na inom mieste písali o ťažkostiach a brzdiacich faktoroch reálneho pôsobenia sociálnych pedagógov v slovenskom školstve. Vďaka národnému projektu PRINED, ktorý sa zamerával práve na vzdelávanie detí a žiakov z odlišného socio-kultúrneho prostredia, sa do základných škôl ale i materských škôl dostávajú odborní zamestnanci, a to špeciálni, liečební a *sociálni pedagógovia*, logopédi a psychologovia (a v kategórii pedagogických zamestnancov i pedagogickí asistenti). Pozvoľna, ale predsa sa postupne dostáva čoraz väčšmi profesia sociálneho pedagóga do slovenských škôl. Podľa výskumu Hroncovej, Emmerovej a kol., ktorý bol realizovaný v roku 2014/2015 sa činnosti školských sociálnych pedagógov základných škôl ($n = 64$) významne zacieľujú práve na skupiny žiakov odlišného socio-kultúrneho prostredia – slovami autoriek výskumu, najväčšiu pozornosť venujú žiakom zo sociálne znevýhodneného prostredia, čo uviedlo 56 sociálnych pedagógov, ďalej žiakom z málopodnetného prostredia ($n = 44$), na treťom mieste sú predmetom sociálno-pedagogickej intervencie žiaci z marginalizovaných skupín obyvateľstva ($n = 34$) a poslednú skupinu tvorili žiaci s poruchami správania ($n = 25$).

Optimizmus smerom k pôsobeniu sociálnych pedagógov v sieti škôl na Slovensku prinášajú výsledky vyššie spomínaného národného projektu (PRINED), a to vzhľadom na hodnotenie učiteľov zúčastnených na tomto programe. Učitelia ohodnotili prítomnosť odborných zamestnancov v materských a základných školách pozitívne – sú si vedomí konkrétnych prínosov ich práce pre deti, rodičov, ich samých aj pre školu. Za veľmi krátky čas pôsobenia v školách sa odborným zamestnancom podarilo získať učiteľov pre spoluprácu a získať si ich rešpekt. Aj v oblasti práce s rodičmi žiakov zaznamenali určitý pokrok, pričom učitelia oceňujú ich úlohu práve v tejto oblasti. Celkovo projekt

PRINED bol hodnotený participantmi pozitívne. Najviac z nich považuje za najdôležitejšie úspechy: pokrok detí a žiakov, skvalitnenie a rozšírenie služieb školy, zlepšenie klímy školy a zlepšenie spolupráce s rodinami žiakov.

Vybrané dôvody pre pôsobenie sociálnych pedagógov v materských školách

Pozícia sociálneho pedagóga je v zariadeniach predprimárneho vzdelávania na Slovensku skôr ojedinelá. Domnievame sa, že súčasný spoločenský vývoj vytvára podmienky na to, aby svoje uplatnenie v materských školách našli i sociálni pedagógovia. Pomenujeme niektoré z dôvodov, ktoré považujeme za argumenty pre pôsobenie sociálnych pedagógov v predškolských zariadeniach:

- *Nárast podielu detí žijúcich v podmienkach chudoby, ktorým hrozí sociálna exklúzia, ich vylúčenie zo sociálnej a kultúrnej účasti a tým znemožnenie ich vzostupnej sociálnej mobility. Uvedený trend vyplýva zo sociálno-demografických zmien na Slovensku. V 90. rokoch 20. storočia sa na Slovensku uskutočnili zásadné zmeny v politickej, ekonomickej a sociálnej rovine. Začalo sa utvárať nové sociálne rozvrstvenie spoločnosti, ktorého sprievodnými znakmi boli zväčšujúce sa rozdiely v príjmoch, majetku, životných podmienkach a životnej úrovni jednotlivcov i celých kategórií obyvateľstva. Znamenalo to zvyšujúce sa nerovnosti, ktoré sprevádzala zostupná mobilita veľkej časti slovenskej populácie, pričom negatívne dopady uvedeného sa veľmi citlivo odrážajú na najzraniteľnejšej časti tejto populácie, ktorou sú deti* (file:///C:/Users/Vladka/Downloads/3_4_etapy_web.pdf). Na uvedený argument priamo nadväzuje ďalší:
- *Prehlbovaním sociálnych rozdielov sa stávajú zjavnejšími ťažkosti a oslabenia u detí predškolského veku odlišného socio-kultúrneho prostredia, a to napr. v súvislosti s ich nástupom do školy. Zvlášť deti z marginalizovaných komunít s koncentrovanou chudobou v čase zápisu do škôl sú odporúčané na testovanie školskej spôsobilosti. A predovšetkým tie z detí, ktoré neabsolvovali predprimárne vzdelávanie, odchádzajú z vyšetrenia s odporúčením zaškolenia v nultom ročníku, prípadne odkladu povinnej školskej dochádzky o jeden rok, a to z dôvodu, že úroveň ich pregramotnostných schopností je výrazne nižšia, než aká sa očakáva a požaduje pri vstupe dieťaťa do školy. Sociálny pedagóg je súčasťou inkluzívneho tímu pedagogických a odborných zamestnancov v materskej škole, ktorý môže prispievať k akcelerácii vývinu detí z odlišného socio-kultúrneho prostredia a týmto participovať pri znižovaní vstupných nerovností žiakov odlišného sociálneho pôvodu. V praxi môže metodicky postupovať, napr. podľa „Manuálu k stimulačnému programu pre deti predškolského veku pochádzajúce zo sociálne znevýhodneného prostredia (2018), ktoré vydalo MPC v Prešove v rámci už vyššieho spomínaného národného projektu PRINED. Tiež môže sociálny pedagóg po absolvovaní príslušných kurzov pracovať s deťmi formou Tréningu fonematického uvedomovania podľa El'konina (ktorý je okrem iného určený i deťom z inojazyčného prostredia, deťom zo znevýhodňujúceho prostredia, deťom s odloženou povinnou školskou dochádzkou), pre túto skupinu detí sa osvedčil i Tréning inštrumentálneho obohacovania podľa R. Feuersteina (v prípade predškolských detí sada Basic) atď.*
- *Potreba terénnej sociálno-výchovnej práce s rodinou dieťaťa – efekt podpory rozvoja osobnosti dieťaťa spočíva v synergickom pôsobení školského a rodinného prostredia. Nadväzovanie spolupráce, komunikácia s rodinou, terénna sociálno-výchovná práca s rodinou dieťaťa z vylúčenej komunity ponúka široký priestor pre pôsobenie sociálnych pedagógov. Prečo je*

potrebné zefektívniť prácu s rodinou? Existujú rôzne bariéry, ktoré znemožňujú účasť detí z vylúčených lokalít na predškolskom vzdelávaní, k nim patria i tzv. vnútorné bariéry, ktoré súvisia s postojom rodičov vylúčených komunít k predškolskému vzdelávaniu. Podľa výskumu Kolaříkovej (2018, s. 79), ktorá realizovala rozhovory s rodičmi detí predškolského veku z prostredia sociálnej exklúzie, tak napr. vyplynulo, že rómski rodičia sa obávajú o svoje dieťa, nechcú ho zbytočne vystavovať nepohode a neistote, obávajú sa straty šťastného a spokojného predškolského dieťaťa, ktoré v súvislosti s nástupom do MŠ vnímajú (súvisí to predovšetkým s adaptačným obdobím dieťaťa). Potrebu spolupráce s rodičmi detí z vylúčených lokalít identifikoval tiež výskum skupiny autorov Rigovej, Kováčovej a Šedoviča (2020, s. 14), podľa ktorých je nevyhnutné zvýšenie povedomia rodičov v oblasti predprimárneho vzdelávania, pretože uvedené môže viesť k ich zapájaniu sa do diania materskej školy a k vyššej miere spolupráce. Pričom sociálny pedagóg by mohol pracovať aj s rodičmi majority v zmysle odbúravania predsudkov, podpory spolupráce medzi rodinami naprieč komunitami. Ako uvádza Šuhajdová (2011), zo skúsenosti z programu nadácie Open Society Fund Praha „Začít spolu“ vyplýva, že spolupráca školy s rómskou rodinou je významným „katalyzátorom“ úspešnosti rómskych detí v škole. V rámci projektu bola zriadená funkcia tzv. rodinného koordinátora, ktorý pôsobí v škole a zabezpečuje komunikáciu medzi školou a rodinou, pričom autorka poukazuje na to, že funkciu tohto rodinného koordinátora môže zabezpečovať práve sociálny pedagóg. My dodávame, že uvedené sa môže rovnako dobre uplatniť aj v zariadeniach predprimárneho vzdelávania. K uvedenému bodu zdôrazňujeme, že *sociálny pedagóg je v rámci svojej pregraduálnej prípravy vzdelávaný i v oblasti sociálno-výchovnej práce s rodinou.*

- *Povinná dochádzka v materských školách pre päťročné deti* – potreba zvýšiť mieru zaškolenosti detí, predovšetkým rómskych detí, v predprimárnom vzdelávaní, viedla vládu SR k legislatívnym krokom, ktorými sa od roku 2021 zavádza povinná dochádzka v materských školách pre všetky päťročné deti. Novelou sa rušia tzv. nulté ročníky a zavádza sa možnosť opakovať ročník v materskej škole. S uvedenými zmenami vzniknú pre samosprávy viaceré úlohy. Z výskumných zistení Rigovej, Kováčovej a Šedoviča (2020, s. 5) vyplynuli rôzne prekážky v účasti rómskych detí na predprimárnom vzdelávaní. Jedným zo zásadných zistení je *nedostatok podporného pedagogického a odborného personálu*. Ako uvádzajú autori výskumu – je dôležité, aby deti z etnických skupín, najmä tie mladšie, ktoré majú problém v porozumení a s komunikáciou v slovenskom jazyku, dostávali vo vzdelávaní podporu, aby mohli efektívnejšie napredovať. Napriek tomu je v materských školách nedostatok podporných pedagogických a odborných zamestnancov. Deti z odlišného socio-kultúrneho prostredia, potrebujú individuálny prístup, doslova pravidelnú individuálnu prácu, ktorej cieľom je stimulovať vývin predovšetkým tých oblastí, ktoré boli v rámci pedagogickej diagnostiky (depistáže) identifikované vzhľadom na vekovú normu ako oslabené. Okrem potreby pedagogických asistentov, svoje miesto spomedzi odborných zamestnancov by dokázal kvalifikovane a odborne zastat sociálny pedagóg.
- Bariérou, ktorú autori vyššieho spomínaného výskumu tiež identifikovali, bola *slabá pripravenosť pedagogického personálu na prácu s rómskymi deťmi*, pričom uvedené je prekážkou pre ich začleňovanie do vzdelávania a kolektívu. Pedagogickí zamestnanci si svoju nedostatočnú pripravenosť na prácu s deťmi z vylúčených komunít uvedomujú. I vzhľadom na uvedené je ďalším argumentom pre pôsobenie absolventov sociálnej pedagogiky v materských školách, že v priebehu ich *pregraduálneho vzdelávania sú pripravovaní i na prácu s deťmi odlišného socio-kultúrneho prostredia.*

Záver

V súčasnej situácii na Slovensku, kedy očakávame zavedenie povinnej účasti všetkých detí na predprimárnom vzdelávaní, je nevyhnutné zamerať sa nielen na zvyšovanie kapacít predškolských zariadení, ale súčasne posilniť personálne zabezpečenie materských škôl o pedagogických a odborných zamestnancov, ktorí sú svojou kvalifikáciou odborne spôsobilí pre prácu s deťmi z odlišného socio-kultúrneho prostredia. Materské školy môžu mať rozhodujúcu úlohu v oblasti prevencie sociálnych rizík. Na jednej strane podporujú zamestnanosť rodičov (najmä matiek) a na druhej zvyšujú životné šance deťom z marginalizovaných sociálnych skupín. Uvedené však závisí i od toho, ako sa vláda i samospráva s nastolenými výzvami vysporiadajú.

Literatúra

BAKOŠOVÁ, Z. 2005. *Sociálna pedagogika ako životná pomoc*. Bratislava: Univerzita Komenského. 219 s. ISBN 80-89236-00-6.

HRONCOVÁ, J. 2017. Sociálny pedagóg v škole v teoretickej reflexii a jeho problémy v praxi. In *Edukácia. Vedecko-odborný časopis*. Košice: UPJŠ v Košiciach. roč. 2, č.1, s. 80 – 88. ISSN 1339-8725.

KOPČANOVÁ, D. 2002. Vstup detí zo sociálne znevýhodneného prostredia do školy: zdroje a výzvy. Prešov: MPC. s. 73 – 80. [online]. [citované 2020-11-20]. Dostupné na <<https://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Vendel1/subor/11.pdf>>.

KOVALČÍKOVÁ, I. – DŽUKA, J. 2014. Konceptualizácia pojmu sociálne znevýhodňujúce prostredie. In *Pedagogika.sk*. [online]. č. 1/2014. [citované 2020-11-20]. ISSN 1338-0982. Dostupné na <http://www.casopispedagogika.sk/rocnik-5/cislo-1/studia_kovalcikova.pdf>.

Kol. autorov. 2015. *Zhodnotenie dopadu demografického a sociálneho vývoja na mestské prostredie v SR*. Bratislava. 2015. [online]. [citované 2020-11-20]. Dostupné na <file:///C:/Users/Vladka/Downloads/3_4_etapy_web.pdf>.

ŠUHAJDOVÁ, I. 2011. Sociálny pedagóg a rómska rodina. In *PROHUMAN*. [online]. [citované 2020-11-20]. Dostupné na <<https://www.prohuman.sk/pedagogika/socialny-pedagog-a-romska-rodina>>. ISSN 1338-1415.

ŠILONOVÁ, V. – KLEIN, V. 2019. *Metodická príručka inkluzívneho predprimárneho vzdelávania* (pracovná verzia). Bratislava: Ministerstvo vnútra SR – Úrad splnomocnenca vlády SR pre rómske otázky. [online]. [citované 2020-11-20]. Dostupné na <https://www.minv.sk/swift_data/source/romovia/np_docs/np_prim/pre_pre_materske_skoly/Metodicka_prirucka_inkluzivneho_vzdelavania_NP%20PRIM%20_2018.pdf>.

ŠILONOVÁ, V. – KLEIN, V. – ŠIKOVÁ, P. – VAŇOVÁ, M. 2018. *Manuál k depistáži pre deti predškolského veku pochádzajúce zo sociálne znevýhodneného prostredia*. Prešov: MPC v Prešove. 109 s. ISBN 978-80-565-1434-4.

VANČÍKOVÁ, K. 2018. *Deti zo sociálne znevýhodneného prostredia a nulté ročníky*. [online]. [citované 2020-11-20]. Dostupné na <<https://analyza.todarozum.sk/docs/3482470011yla/>>.

ZÁPOTOČNÁ, O. – PETROVÁ, Z. 2010. *Jazyková gramotnosť v predškolskom veku Teoretické východiská a námety k analýze a tvorbe kurikula jazykového vzdelávania detí*. Trnava: Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave. MŠ1. 91 s. ISBN 978-80-8082-404-4.

Mgr. Vladimíra Zemančíková, PhD.

Katedra pedagogiky a sociálnej pedagogiky
UK v Bratislave

zemancikova@fedu.uniba.sk

PROFESIJNÁ DRÁHA ŠKOLSKÝCH SOCIÁLNYCH PEDAGÓGOV NA SLOVENSKU

Professional Career of School Social Pedagogues in Slovakia

Kristína Liberčanová, Lara Izabela Kurtek, SR

Anotácia: Napriek legislatívnej legitimitě, ktorá umožnila začleniť profesiu školského sociálneho pedagóga do kategórie odborných zamestnancov v slovenských školách, jeho uplatnenie možno považovať stále za pomerne zriedkavý jav. No predsa sa to len niekoľkým absolventom študijného programu sociálna pedagogika podarilo. Cieľom príspevku je snaha priblížiť vývoj profesijnej dráhy školských sociálnych pedagógov v domácich podmienkach. Východisko skúmania tvoria analýzy doteraz publikovaných vedeckých štúdií, príspevkov, výskumných zistení o povolání školského sociálneho pedagóga na Slovensku a uplatnenia výskumnej metódy oral history u absolventov študijného programu sociálna pedagogika a výchovateľstvo na Pedagogickej fakulte Trnavskej univerzity, ktorí pôsobia ako sociálni pedagógovia v školách. Na základe narácií týchto absolventov, tzv. „živých knižníc“, mapuje ako sa ich profesijné dráhy na počiatku vyvíjali, ako vnímali mieru prijatia tejto profesie v školách, ich postavenie v expertných tímoch, ktoré kompetencie a procesné komponenty preferujú a aké sú ich predikcie budúceho vývoja profesie. Publikované dáta z oblasti teórie či výskumu trianguluje s osobnými výpoveďami protagonistov profesie pôsobiacich vo vybraných školských prostrediach. Autorky príspevku sa v príspevku pokúsia zo získaných dát na základe metodológie konštantnej komparácie identifikovať významné kvalitatívne ukazovatele vo vývoji profesijnej dráhy školských sociálnych pedagógov.

Kľúčové slová: profesijná dráha, sociálni pedagógovia, školské prostredie, oral history, živé knižnice

Abstract: Despite the legislative legitimacy, which made it possible to include the profession of school social pedagogue in the category of professional staff in Slovak schools, its use can still be considered a relatively rare phenomenon. Nevertheless, a few graduates of the social pedagogy study program succeeded in it. The aim of the paper is to approach the career development of school social educators in domestic conditions. The starting point of the research is the analysis of already published scientific studies, contributions, research findings on the profession of school social pedagogue in Slovakia and the application of the oral history research method with graduates of the Social Pedagogy and Educational Education Program at the Faculty of Education of Trnava University. Based on the narrations of these graduates, the so-called "Living libraries", maps how their careers initially developed, how they perceived the rate of acceptance of this profession in schools, their position in expert teams, which competencies and process components they prefer, and what are their predictions for future career development. The published data from the field of theory or research triangulates with the personal statements of the protagonists of the profession working in selected school environments. The authors of the paper will try to identify important qualitative indicators in the development of the career of school social teachers from the obtained data on the basis of the methodology of constant comparison.

Key word: career, social pedagogues, school environment, oral history, living libraries

Profesijná dráha označuje osobnostný a profesionálny vývoj jednotlivca pri výkone povolania, ktorý je obvykle rozdelený do niekoľkých fáz (Pavlov, Krystoň, 2020). Kvalita výkonu povolania závisí od aktuálnych podmienok v spoločnosti (sociálnych, politických, ekonomických a kultúrnych), ale aj od osobnostných predpokladov jednotlivca. Profesijnú dráhu sociálneho pedagóga možno analyzovať na základe modelu, ktorý pre učiteľskú profesiu zadal J. Průcha v roku 1997. Prvou fázou profesijnej dráhy (učiteľov) je podľa Průchu **voľba profesie (motivácia a štúdium)**. Aj v našom výskume sme sa pri prvej dimenzii zamerali práve na toto obdobie života u absolventov sociálnej pedagogiky Trnavskej univerzity v Trnave. Ďalšou fázou je **profesijný štart (vstup do povolania)**, t. j. obdobie po ukončení štúdia po úspešný vstup do pracovného pomeru. Sociálny pedagóg v škole sa podľa § 51 zákona č. 318/2019 o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch v tejto fáze označuje termínom *začínajúci odborný zamestnanec*. Treťou fázou je **profesijná adaptácia (prvé roky v povolaní)**, čo pre sociálneho pedagóga v škole znamená obdobie pred prvou atestáciou. Štvrtou fázou je **profesijný vzostup (kariéra)**. Poslednou fázou profesijnej dráhy je profesijná stabilizácia, ktorá podľa Průchu nastáva po 5. rokoch pôsobenia jednotlivca v povolaní. V tomto období zároveň môže prísť k zmene povolania, k tzv. **profesijnej migrácii**. Negatívnym javom, ktorý sa u profesionála môže objaviť, je syndróm vyhorenia, čo autor nazýva **profesijným vyhasínaním** alebo **vyhorením**. Ďalším javom, ktorý sa v poslednej fáze profesijnej dráhy môže objaviť, je **profesijný konzervativizmus**. Autor vysvetľuje túto fázou ako obdobie pred dôchodkom, kedy sa profesionál sústreďuje na iné hodnoty než profesionálny rast (napr. na dobrý kolektív, optimálny pracovný čas či na zvýšenie zárobku). V tomto období existuje riziko vzniku negatívnych javov, ako sú stereotypy vo výkone povolania, nepružné postoje či rezignácia.

Pavlov (2007 in Pavlov 2013) vytvoril model profesijného vývoja, rozvoja a kariéry učiteľa, ktorý tiež možno aplikovať na profesiu sociálneho pedagóga. Podľa Pavlova sa profesijná (celoživotná) dráha začína **pregraduálnym vzdelávaním**. Horizontálne na pomyslenej dráhe možno sledovať obdobie od vstupu do povolania po výstup z povolania. Vertikálne možno sledovať profesijné stupne, a to **adaptáciu, stabilizáciu a expertnosť**. Autor zdôrazňuje, že tento model predstavuje komplexné poňatie profesijnej dráhy, avšak nevyjadruje explicitne určité prvky, ako sú individuálne a unikátne životné a profesijné osudy (učiteľov). Aj keď pri vstupe do povolania a počas celej profesijnej dráhy majú profesionáli rovnaké profesijné kompetencie, to ako ich budú rozvíjať a nakoľko ich budú uplatňovať, je rozdielne.

Školský sociálny pedagóg je odborník, ktorý v škole pracuje so žiakmi a s ich sociálnym prostredím, pričom má za cieľ vytvoriť a podporovať optimálne podmienky pre realizáciu výchovno-vzdelávacieho procesu. Zemančíková (2012) uviedla 3 dôvody, prečo je sociálny pedagóg v školách potrebný:

- 1) kvôli potrebe eliminovať sociálno-patologické javy a nežiaduce správanie žiakov,
- 2) kvôli potrebe vytvárania a podpory rovnosti vzdelávacích príležitostí,
- 3) kvôli podpore zdravého psychického, emocionálneho a sociálneho rozvoja žiakov.

Ako ďalej uvádza autorka o uplatnení školských sociálnych pedagógov v zahraničí, práve Nemecko je príkladom toho, ako bola postupne zdôvodnená potreba sociálneho pedagóga v školskom prostredí. V 60. rokoch v spoločnosti vznikla požiadavka na vytvorenie rovnakých príležitostí vo vzdelávaní pre všetkých. V období od 80. do 90. rokov pociťovala nemecká spoločnosť nárast sociálno-patologických javov a začala viac dbať na riešenie problémov v správaní žiakov. História školského sociálneho pedagóga v Nemecku je pomerne mladá. Jeho úlohou je podporovať žiakov pri ich vzdelávaní a premostovať ťažkosti v ich sociálnom prostredí. Dôležitou súčasťou jeho činnosti je podpora skupinovej

práce (Kessl, 2013). V Dánsku sociálni pedagógovia pracujú v špeciálnych školách, napr. v tzv. Chrysalis Schools, najväčšej špeciálnej škole v Dánsku. Sociálni pedagógovia tam pracujú spoločne s učiteľmi. Snažia sa o pedagogický prístup, ktorý vychádza z individuálnych potrieb každého žiaka. Škola tiež úzko spolupracuje s rodinami svojich žiakov, a to poskytovaním poradenstva. Škola sa snaží o to, aby zručnosti, ktoré si žiaci osvojili v škole, boli uznávané a podporované ich rodičmi (Firing, Ch., Sørensen, M., 2019). V Chorvátsku v 80. rokoch 20. storočia prišlo k zmene v nazeraní na poruchy správania. Spoločnosť začala vnímať potrebu prevencie nežiaducich sociálno-patologických javov. Sociálni pedagógovia našli svoje miesto v školskom prostredí ako odborníci na prevenciu a kariérové poradenstvo (Žižak, 1997). Sociálni pedagógovia v chorvátskych školách pracujú ako odborní zamestnanci. Pracujú so žiakmi, u ktorých existuje riziko vzniku porúch správania a so žiakmi, u ktorých poruchy správania nastali (Bouillet a kol., 2018).

Ak sa zaoberáme profesijnou dráhou sociálneho pedagóga v podmienkach slovenského školstva, je dôležité povedať, že jeho pôsobenie v školskom prostredí je pomerne krátke. **Sociálni pedagógovia sa do škôl oficiálne dostali v roku 2008**, kedy platnosť nadobudol zákon č. 245/2008 o výchove a vzdelávaní (školský zákon). Týmto zákonom bol sociálny pedagóg zaradený medzi ďalšie zložky systému výchovného poradenstva a prevencie. Podľa zákona č. 317/2009 Z. z. o pedagogických a odborných zamestnancov bol sociálny pedagóg **odborným zamestnancom**, rovnako ako psychológ, školský psychológ, školský logopéd, špeciálny pedagóg, školský špeciálny pedagóg, terénny špeciálny pedagóg a liečebný pedagóg. Schválením nového zákona č. 138/2019 o pedagogických a odborných zamestnancoch bol sociálny pedagóg taktiež zaradený do kategórie odborných zamestnancov, avšak pri popise pracovnej činnosti je sociálny pedagóg premiestnený do tzv. „ďalších kategórií odborných zamestnancov“ spolu s logopedom, školským logopedom a liečebným pedagógom. Podľa Hroncovej (2019) to predstavuje značné obmedzenie okruhu pôsobnosti sociálneho pedagóga. Pozitívne však je, že profesia sociálneho pedagóga má svoj **profesijný štandard**, ktorý je zadefinovaný v pokyne ministra č. 39/2017, ktorým sa vydávajú profesijné štandardy pre jednotlivé kategórie a podkategórie pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov škôl a školských zariadení (príloha č. 19).

Podľa článku 3 § 27 zákona č. 138/2019 je sociálny pedagóg *odborným zamestnancom školy, ktorý vykonáva preventívne činnosti, poskytuje poradenstvo a realizuje intervenciu u detí a žiakov (predovšetkým u detí a žiakov s rizikovým správaním, ohrozených sociálno-patologickými javmi a zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia), poskytuje poradenstvo pedagogickým a odborným zamestnancom školy, ako aj zákonným zástupcom a vykonáva sociálno-pedagogickú diagnostiku prostredia a vzťahov, osvetovú činnosť a ďalšie úlohy v sociálno-výchovnej oblasti*. Sociálny pedagóg podľa školského zákona vykonáva v škole v rámci sociálnej činnosti tieto úlohy: *sledovanie a hodnotenie správania detí metódami, technikami a postupmi zodpovedajúcimi súčasným poznatkom sociálnej pedagogiky a stavu praxe, sociálne poradenstvo, socioterapiu, používanie diagnostických metód sociálnej pedagogiky*.

Aj keď legislatívny rámec na výkon povolania sociálneho pedagóga bol daný už v roku 2008, tento odborník stále **ťažko nachádzal priestor v podmienkach slovenských škôl**. Je to spôsobené najmä tým, že školy častokrát nie sú schopné vyhradiť **finančné prostriedky** na daného odborníka. Zároveň je však dôležité povedať, že ak by škola chcela financovať odborného zamestnanca, musí mať **povedomie o jeho existencii**. Zdá sa, že skutočnosť, že sa sociálny pedagóg dostal do zákonov, ktoré vymedzujú činnosť školy, by mala postačiť. Realita je však iná. Môžeme sa domnievať či je to spôsobené nedostatočnou osvetou o potrebe a prínose sociálneho pedagóga v škole, alebo možno tým,

že školy vnímajú, že ich potreba na zabezpečenie sociálno-výchovnej činnosti je uspokojená (napr. koordinátorom prevencie, ktorý je zároveň učiteľom). Cieľom tohto príspevku je prostredníctvom narácií metódou oral history priblížiť realitu sociálnych pedagógov, ktorým sa podarilo zamestnať v školskom prostredí. Tieto živé knihy predstavujú absolventi študijného programu sociálnej pedagogiky a výchovateľstva na Pedagogickej fakulte Trnavskej univerzity v Trnave. Prostredníctvom konštantnej komparácie sme hľadali spoločné znaky ich profesijnej dráhy v piatich dimenziách, ktoré sa nám na základe ich rozpomätávania postupne vynárali. Na základe toho sme vytvorili kategórie vyjadrujúce vzájomný vzťah konkrétnych prvkov ich profesijnej dráhy.

Výskumný zámer v oblasti vývoja profesijnej dráhy sociálnych pedagógov v školskom prostredí

Cieľom výskumu bolo skúmať reflexie sociálnych pedagógov na vývoj svojej profesijnej dráhy prostredníctvom rozpomätávania sa (oral history). Prostredníctvom metodologického postupu konštantnej komparácie získať originálne poznatky (teóriu) o vývoji profesijnej dráhy absolventov vybranej univerzity na pozícii školského sociálneho pedagóga.

Účastníkmi výskumu boli absolventi študijného programu sociálna pedagogika a výchovateľstvo (ďalej SPaV), ktorí poskytujú sociálno-pedagogické služby v školskom prostredí. Udelili súhlas so zverejnením svojho profesijného profilu pre potreby tejto štúdie. Jedná sa o nasledujúcich účastníkov, absolventov magisterského stupňa SPaV:



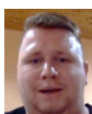
Mgr. Alena Kmet'ová (ďalej AK),
ktorá pôsobí od roku 2011 ako sociálna pedagogička v Centre pedagogicko-psychologického poradenstva v Bratislave.



Mgr. Petra Zichová (ďalej PZ),
ktorá pracuje ako školská sociálna pedagogička od roku 2012 na ZŠ v Trenčíne.



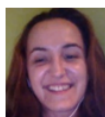
Mgr. Hainalka Lanczová (ďalej HL),
ktorá poskytuje sociálno-pedagogické služby od roku 2014 na ZŠ v Seredi.



Mgr. Jozef Púček (ďalej JP),
ktorý aktuálne pracuje ako školský sociálny pedagóg na ZŠ v Hlohovci, predtým od roku 2018 – 2020 pracoval na ZŠ Trnave.



Mgr. Samuel Tiripa (ďalej ST),
ktorý vykonáva profesiu školského sociálneho pedagóga na ZŠ v Bratislave od roku 2018.



Mgr. Dominika Žiaková (ďalej DŽ)
čerstvá absolventka, aktuálne pracuje na pozícii asistenta učiteľa, pripravuje sa na profesiu školského sociálneho pedagóga na ZŠ v Trnave.

Obrázok č. 1 Živé knižnice – sociálni pedagógovia v školskom prostredí

S uvedenými aktérmi sociálno-pedagogických služieb sme uskutočnili online stretnutia, počas ktorých sme získavali ich narácie prostredníctvom, ktorých sa rozpomätávali na spomienky na počiatky až po súčasné poskytovanie sociálno-pedagogických služieb. Prvú a poslednú účastníčku sme oslovili pre

komplexnejšie preniknutie do problematiky vývoja profesijnej dráhy absolventov sociálnej pedagogiky na vybranej univerzite. Prvá účastníčka patrí medzi najstaršie absolventky SPaV, v tomto období bolo uplatnenie sociálneho pedagóga (ďalej SPG) v škole pomerne raritou. Poskytuje služby v centre pedagogicko-psychologického poradenstva (ďalej CPPaP) i školským sociálnym pedagógom (ďalej ŠSPG). Posledná oslovená účastníčka je čerstvou absolventkou a pre nedostatok praxe z pohľadu zamestnávateľa sa zatiaľ na pozíciu sociálneho pedagóga pripravuje pomocou adaptačnej prípravy na pozícii asistenta učiteľa.

Výpovede absolventov SPaV sme sa vopred nepokúšali štruktúrovať, ale z narácií sa nám postupne vynárali dáta, ktoré sme triedili podľa konceptu 5 dimenzií. Tie sme vytvorili na základe teórií o vývoji profesijných dráh, pre náš výskum predstavovali dôležité oblasti z hľadiska dejinnej línie. Transkripty približne hodinových výpovedí pedagógov sme následne klasifikovali do nasledujúcich dimenzií:

1. dimenzia – štúdium, príprava a počiatky výkonu profesie (Ako to bolo na začiatku?),
2. dimenzia – obsahové a procesné komponenty výkonu profesie (Čo ako poskytovali?),
3. dimenzia – transdisciplinárny prístup a sieťovanie (S kým spolupracovali?),
4. dimenzia – aktuálna situácia (Ako pracujú dnes počas pandémie?),
5. dimenzia – predikcia vývoja profesie (vízie a predpoklady absolventov ŠSPG v praxi).

V jednotlivých dimenziách sa nám vynárali originálne reflexie účastníkov výskumu, ktoré z hľadiska možností rozsahu príspevku uvidíme formou záverečných zistení (teórie), tie sme získali metódou konštantnej komparácie, teda hľadaním typických výpovedí, ich analýzou a syntézou v danej dimenzii a definovaním spoločných znakov. Napriek tomu, že sa jedná o záverečný sumár, pre lepšie ilustrovanie skúmaných častí dimenzií uvádzame i niektoré obsiahlejšie, ale typické výpovede školských sociálnych pedagógov, z ktorých v detekovanom fragmente na pozadí plasticky vytvárajú novovznikajúcu teóriu.

Záverečné zistenia o vývoji profesijnej dráhy školských sociálnych pedagógov

Zo získaných narácií možno konštatovať, že v skúmaných dimenziách sme získali nasledujúce poznatky:

Dimenzia 1 – výber profesie, príprava na výkon povolania, počiatky profesijnej dráhy

Medzi hlavné **motívy voľby štúdia** sociálnej pedagogiky sa oslovení sociálni pedagógovia rozhodovali buď na základe prirodzeného inklinovania k pedagogickej činnosti s deťmi „*Vždy som chcela pracovať s deťmi, túžila som po tom...*“ (HL), na základe dovtedajšej dobrovoľníckej činnosti. „*Predtým ako som začala štúdium sociálnej pedagogiky, som pracovala ako dobrovoľníčka v Úsmeve ako dar, kde som bola začlenená do jednej výchovnej skupiny v detskom mestečku Zlatovce*“ (AK). „*... pracoval som v občianskom združení s mládežou, a tak mi to prišlo tak nejako prirodzené venovať sa mladým ľuďom, že vybrať sa touto dráhou*“ (JP). Pre niektorých predstavovala voľba štúdia až ďalšiu alternatívu, buď po neúspešnom absolvovaní na iných prijímacích skúškach. „*Štúdium SPaV na UK, resp. potom na TU som si vybral až neskôr, po neúspešnom pokuse na odbore učiteľstva a histórie na Filozofickej fakulte UK*“ (ST), alebo po neúspešnom štúdiu predchádzajúceho študijného odboru. „*Pôvodne som študovala jednodoborovú psychológiu...*“ (PZ), „*... predtým v Nitre som študovala učiteľstvo, tam to nevyšlo*“ (DŽ).

V tejto dimenzii sme zároveň zisťovali i reflexie oslovených **na priebeh a prínos štúdia v študijnom programe SPaV**. Absolventi sa vyjadrovali k tomu, čo bolo pre nich počas štúdia významné. Niektorí považovali za potrebné vyjadriť sa i k **prístupu zo strany vyučujúcich** v priebehu štúdia „... ako keby oni voči nám vzdávali nejakú úctu, tým, že sa k nám správali veľmi partnersky“ (AK), ktorí **vyučujúci praktici** boli pre nich z hľadiska súčasnej profesie významní „... mňa vždy oslovovali prednášajúci, ktorí mali akoby nejaké skúsenosti aj z praxe, že vedeli prepojiť tú teóriu aj s praxou...“ (AK). Vyjadrovali sa aj ku skladbe a dôležitosti zaradenia a možnosti využitia študijných jednotiek „... počas štúdia sa menilo v podstate veľa predmetov, bolo i naozaj trošku veľa!...“, využívanie poznatkov jednotlivých vedných disciplín oceňujú niekedy **až po dlhšej dobe** pri výkone profesie, „... nechápala som, že čo je to projektový manažment, načo sa to učíme, ale potom o 7 rokov v praxi, som objavila, aha, asi to je ono!“ (PZ). „... ale keď to takto s odstupom času vnímam, malo to všetko svoj zmysel, ... aj história tej pedagogiky, lebo aj tá naša perspektíva sa odstupom času rozširuje“ (JP). **Výber výučbových predmetov** je značne diferencovaný a odvíja sa od jedinečnosti každého respondenta z hľadiska služieb, ktoré vo výkone profesie preferuje vzhľadom na klientelu, s ktorou pracuje. „... najviac mi pomáhajú v podstate tie výchovné predmety, čo sme mali, na ktoré sme museli robiť prípravy, lebo teraz ich musím robiť znova. Ale tiež psychológia veľmi, lebo pri týchto ‚deckách‘ je to potrebné, ... pomáhajú mi metódy sociálnej pedagogiky, pretože tým, že pracujem s rómskymi deťmi, musím vedieť ako na ne. To, čo som predtým neznášala – sedenie v kruhu, ... teraz som ja tá, čo dávam deti do kruhu“ (DŽ). Oceňujú i poznatky a skúsenosti z **príbuzných vedných disciplín** počas štúdia, často supľujú profesie tých, ktoré na pracovisku absentujú. „Pre mňa alfou a omegou boli všetky psychológie. Aj keď nie som doštudovaná psychologička, mne sa to v praxi výrazne prelína. ... dôležitá je inkluzívna a špeciálna pedagogika, lebo ak sa absolventi dostanú na školu, kde nebude špeciálny pedagóg, budú ho musieť de facto nahrádzať. Ja som tému bakalárky aj diplomovej práce robila u profesora Lechtu, takže keď som prišla do praxe, mohla som z toho čerpať a pomáhala som výchovnej poradkyni. Čo mi veľmi pomohlo, boli len také tie drobnosti z arteterapie či dramatoterapie, bolo toho pre mňa ako externého študenta málo, ale veľa som z toho čerpala v praxi a potom používala s deťmi“ (PZ). Všetci oslovení za veľmi podstatnú súčasť prípravy pre výkon profesie ŠSPG považovali predmety orientované na získanie praktických zručností a skúseností. Jednou z takých foriem, na ktoré sa rozpamätali, bolo **pozývanie expertov z praxe priamo** do vyučovacieho procesu. „Spomínam si teraz ešte, že bolo pre nás inšpiratívne, že keď do školy prišli aj sociálne pedagogičky, ‚vybavovali‘ ich pre nás cez nejaký predmet, jedna bola z Nových Zámok a z Trenčína. A mohli sme sa ich pýtať, ... to bolo stretnúť sa so živými sociálnymi pedagógmi. A vtedy tá jedna robila aj vychovávateľku, aj sociálnu pedagogičku. Možnože aj to ma tak inšpirovalo, že funguje to aj inde, tak skúsím to aj ja“ (HL).

Ale oceňovali i praktickú prípravu priamo v spolupracujúcich **zariadeniach pre výkon praxe**. „Mňa veľmi oslovila na tomto štúdiu tá časť štúdia, kedy sme začali absolvovať praxe, to bolo pre mňa veľmi významné, v tom že sme mali zariadené určité zariadenia, ktoré sme mali absolvovať“ (AK). „Nám pomohla tá prax, keď sme boli, napr. na úrade práce alebo v OZ STORM, tak to nám pomohlo aj pre ďalšiu spoluprácu, aj preto, že vieme, čo všetko tieto zariadenia dnes zabezpečujú“ (HL). Úroveň poskytnutej **praxe** bola vnímaná absolventmi počas štúdia pozitívne, na veľmi dobrej úrovni, výhrady mali k časovému rozsahu „... ale splnilo to moje očakávania, že sa dbalo na prax, mali sme proste semestrálny projekt na reálnu prax zo školy, nebolo jej až tak veľa, ale kto chcel, tak si tú prax našiel a mohol chodiť, ... tá podpora tam bola a mne sa na tom dalo stavať osobne“ (JP). a s neochotou a nedôverou s prijímaním študijného odboru expertmi v zariadeniach „Čo mne troška robil problém, je to že, sme veľaokrát oslovovali zariadenie a troška sme sa potýkali s tým, že či nás príjmu na tú prax alebo nie, ... keď nás vyhodili dverami, našli sme si cestu cez okno, keď sme chceli, tak sme sa tam

dostali“ (AK). Zároveň pre vyučujúcich praxe reflektujú, že počas štúdia je potrebné riešiť ešte viaceré výzvy, aby dokázali pripraviť študentov na nástrahy a prekážky v reálnom výkone profesie. „... tak teraz vidím, že v reálnom živote sa teda dejú omnoho horšie veci, než sme v škole riešili...“ (DŽ). „Toto sme často aj počas štúdia riešili, že sa môžeme stretnúť s tým, že si nás budú zamieňať za asistentov“ (ST). Od absolventov sa po ukončení štúdia podľa nich očakáva veľká miera samostatnosti a flexibility. „Bolo to všetko super na tej VŠ, ale aj tak to musia študenti sami všetko zvládnuť, lebo nie sú nejaké príručky. Možno teraz je to už ľahšie ako predtým, keď som ja začínala. Ale treba aj tak podľa seba vedieť ako, ... nielen ako je niekde písané“ (HL).

V naráciách sa vyjadrovali k tomu, **ako sa dostali k práci sociálneho pedagóga**. Samotné legislatívne ukotvenie profesie malo pomerne pomalý vplyv a slabý dopad na uplatňovanie sa sociálnych pedagógov v školskom prostredí. Jednalo sa najmä o rezervovaný prístup zo strany riaditeľov škôl a zamestnávateľov a z neistoty na strane absolventov. „... dva roky mi to trvalo, kým som našla odvahu a išla za naším pánom riaditeľom v júni, že či by ma od septembra nezamestnal aj ako sociálnu pedagogičku. Ja som mu poslala aj všetky podklady, že čo to znamená, aké sú úlohy sociálneho pedagóga. On povedal, že dobrý nápad to je, ale určite nie na 100 %-ný úväzok. Myslela som si to, ale keď doobeda by som robila ako sociálna pedagogička – pár hodín a poobede ako vychovávateľka. Takže vlastne 3 – 4 roky som robila tak“ (HL). „Už počas štúdia nás mierne strašili, že k pozícii sociálneho pedagóga v škole sa nie je jednoduché dostať či už kvôli tomu, že si školy nemôžu dovoliť zaplatiť tohto odborníka alebo preto, že ani nevedia, že existuje, alebo si nevedia predstaviť jeho konkrétne využitie“ (ST).

Sociálni pedagógovia dostávajú príležitosť **až po reálnom preverení ich funkcie** v praxi. „A keď sa nám menilo vedenie, to bolo minulý rok, tak som prišla za novou pani riaditeľkou, že by som chcela robiť na 100 %-ný úväzok, tak povedala, že áno, že môže byť“ (HL). Dostať miesto v škole v počiatočných legislatívneho ukotvenia profesie sociálneho pedagóga v rezorte školstva, bolo z narácií sociálnych pedagógov zjavné, že to považovali za veľký profesijný úspech. „Bola som akože totálne šťastná, že mám proste prácu a že som v inštitúcii, keď preto študujem! ... že to ja pracujem s deťmi, ktoré sa na mňa obracajú v tých najťažších chvíľach“ (PZ). Na základe výpovedí sa nám potvrdzuje, že u väčšiny absolventov zohrala významnú úlohu schopnosť nevzdávať sa vlastnej predstavy, **nenechať sa odradiť, veriť**, že raz budú skutočne pracovať ako sociálni pedagógovia a dôležitý bol aj ich **aktívny prístup pri hľadaní miesta**. „Ale aj tak som to skúsil. ... popravde nejako som sa neviazal na to, že či zrovna nejaká škola hľadá tohto odborníka alebo nie, jednoducho som to vyskúšal“ (ST). Na počiatku kariéry sa stretávali a stále stretávajú od zamestnávateľov s rôznymi **nedoceneniami a nedôverou**, či zvládnu vykonávať pozíciu odborného zamestnanca. „Ja som už mala ísť pracovať ako sociálny pedagóg, nakoniec mi ponúkli prácu vychovávateľ/asistent na polovicu, no a nakoniec mi v októbri pre situáciu vzali toho vychovávateľa a som teda na stopercentný úväzok ako asistent. Vzala som to len preto, že mi pani riaditeľka povedala, že keď teraz naberiem rok prax, tak že na rok by so mnou rátala ako so sociálnym pedagógom. ... teda momentálne si nás prehadzujú na pozície, ktoré potrebujú. A snád sa mi to opláti a o rok to bude. ... Ale práca je dobrá, v podstate robím s deťmi, s ktorými ste ma učili robiť“ (DŽ). Taktiež nejednoznačný výklad legislatívy a existencia protistojných vyhlások spôsobuje, že dochádza k rôznorodým výkladom zamestnávateľov **pri prijímaní absolventov** sociálnej pedagogiky, napr. do centier pre deti a rodiny či špeciálno-výchovných zariadení. „Práveže vôbec ma to do školy neťahalo... Mňa vždy viacej zaujímalo byť v tom prostredí pri problémových deťoch, zaujímali ma 'redukáčky', väznice a tak. A ja by som v tom sanatóriu pracoval aj ďalej, ale hľadal som niečo z hľadiska ekonomiky a logistiky bližšie k bydlisku. Tak som sa dostal do školy do Trnavy, teraz do

Hlohovca. Ja by som rád robil v reedukačnom centre, aj by som sa tam cítil využiteľnejší, ale mňa ten zákon postavil tak, že mne sa tam robiť nedá. No legislatíva je taká, že špeciálno-výchovné zariadenia určujú, že každý kto v nich chce pracovať, musí mať aj špeciálnu pedagogiku. Ale teda, že sociálny pedagóg nie je uplatniteľný v reedukačnom centre“ (JP). Pri nástupe do zamestnania, počas tzv. adaptačného obdobia, sa stretávali sociálni pedagógovia s **viacerými prekážkami**. Jednu z nich predstavovala funkcia **tzv. uvádzajúcich expertov** z praxe, ale i ich **absencia**, keďže sa jednalo zvyčajne o prvých sociálnych pedagógoch v školách. „... *naozaj mi chýbali informácie, ktoré by si potrebovala na ten štart. Nejak som v tom plávala a ... asi po polroku si pamätám, že som išla na prvú pracovnú poradu. Vtedy som sa zoznámila s ostatnými kolegami v Trenčíne a skamarátila som sa s jednou kolegyňou, pani Rečičárovou a ona mi naozaj veľmi pomohla, bola mi vtedy neoficiálne uvádzajúcou*“ (PZ). Taktiež samotní pedagogickí zamestnanci **nepoznali túto profesiu** ani kompetencie, ktoré sa k nej viazali. „*Smutné na tom bolo také, že nerozlišovali medzi sociálnym pracovníkom a sociálnym pedagógom. Ja som sa im to snažil vysvetliť tak, že ani ja slovenčinára nevolám matematikárom. Oni si na to fakt zvykli rýchlo. Najprv som si ja musel zvyknúť, kde som a potom oni na to, že tam majú sociálneho pedagóga. To netrvalo veľmi dlho, lebo to bola škola, kde boli deti problémové, mal som tu tú svoju cieľovú skupinu. Ale ja som bol dosť flexibilný. Oni dosť nerozlišovali medzi asistentom a sociálnym pedagógom. Mne by to ani tak nevadilo, ale myslím, že tú osvetu treba robiť, že máte tu aj sociálneho pedagóga...! Asi nešlo len o kozmetický názov, ale asi išlo aj o možnosť uplatňovať určité kompetencie*“ (JP).

Išlo o **osvetovú činnosť v školách, hľadanie si svojej pozície**, čo pretrváva v niektorých lokalitách Slovenska dodnes. „*Dovolím si povedať, že to bolo asi absolútne nedostatočné. ... čo sa týka nejakého metodického usmernenia, to bolo veľmi slabé až žiadne. Ja som nemal žiadnu supervíziu, aj keď som ju nenápadne žiadal. Bol to podľa mňa aj komunikačný šum, zo začiatku keď som hovoril o svojej profesii, možno som ju nedostatočne predstavil, aj keď teraz odstupom času si to nemyslím a domnievam sa, že som poskytol všetky informácie, ktoré som mohol. Čo sa týka mojej profesie, vedeli, že čo tam chcem robiť, akú prácu chcem naplňovať v škole, ale aj tak si ma pomaly, možno aj trochu skryto „dopracovali“ tam, kde ma potrebovali, čo vlastne bolo usmerňovať iba jedného žiaka, ktorého brali ako „problémového“*“ (ST). Tým, že ide o profesiu, ktorú **doteraz saturevali iní odborníci**, resp. sa oblastiam výchovateľnosti, vývoja socializácie detí, prevencie, kompenzácie znevýhodnenia, inklúzie stále nevenuje v školách požadovaná pozornosť. Profesia býva považovaná za zbytočný luxus, resp. samotní sociálni pedagógovia musia dokazovať pedagogickým i odborným zamestnancom, že sú ich **rovnocennými partnermi**, a to i v iných školských zariadeniach, napr. poradenských. „*Ja som začínala v našom zariadení úplne prvá ako sociálny pedagóg, až po mne prišli ďalší. ... pred desiatimi rokmi musel viac lakte naširoko dávať, aby ukázal, že je tu a že to nie je človek, ktorý bude robiť len pomocné práce, upratovať hračky, písať zápisnice, že je to odborník. Mali sme všetky kompetencie tak, ako vyštudovaní sociálni pracovníci alebo iné profesie a mne na tom veľmi záležalo, aby bol rovnocenný ako je, napr. psychológ na oddelení. ... a vďaka mojim kolegom na oddelení a možno, že sčasti aj mojej iniciatívy, si dovoľm tvrdiť, že dnes som tak vnímaná a som na to hrdá, že to tak je*“ (AK). Začínajúci zamestnanci **musia dokazovať svoje kvality**, predpoklady, niektorí dostanú šancu, **až keď sa v praxi osvedčia**. „... *momentálne si ma lustrujú, koľko toho zvládnem podľa mňa ... tým, že je teraz krízová situácia, tak ja som síce asistent učiteľa, ale momentálne učim, lebo učitelia vypadávajú. ... Takže ja som momentálne dievča pre všetko. ... I keď som v kontakte s rodičmi, ale ja nemám právo takéto veci riešiť, lebo nemám na to kompetencie, ... potom už budem ja ten človek, ktorý bude musieť ísť a riešiť, takže toto je taká predpríprava*“ (DŽ). Pre začínajúcich absolventov môže byť **samotný nástup do zamestnania** veľmi náročný. „*Hlavne, nech uchádzači slepo neveria, že nastúpia hneď na túto pozíciu,*

lebo ja som odmietla dve zamestnania a skončila som, ako som skončila. Nech potom nie sú sklamaní. ... Ak aj pôjdu na takúto školu, teda kde je kolónia a tam treba chodiť či už ako asistent, alebo sociálny pedagóg, nie je to pre slabšie žalúdky. ... lebo my sme začínali 3 asistentky a 2 asistentky odišli hneď po návšteve kolónie, ešte ani nezačal školský rok!“ (DŽ). Prví školskí sociálni pedagógovia pociťovali najväčší hendikep pri nástupe do zamestnania v **chýbajúcich štandardoch**, ako procesných, „*Pamätám si, že keď som písala prvé vyjadrenie na ‚sociálku‘, tak som bola z toho takom v strese, že som to písala asi tri hodiny a ďalšiu hodinu som si to čítala, ten jeden A4 papier*“ (PZ), tak obsahových, „*Keď som začínala, cez leto som na internete hľadala plán práce, tak ako som mala ako vychovávateľka. Ale nikde som to nenašla. Potom som našla spolužiačku Petru Zichovú a ona mi vravela, že oni žiaden plán práce v Trenčíne nemajú. No ale riaditeľ to odo mňa vyžadoval. Tak som to nejako napísala. ... to je ťažké, ani špeciálny pedagóg nemá plán práce na celý rok, proste čo príde, tak to riešime. Aj teraz mám na stránke školy plán práce. Používam ten istý, niečo tam zmením samozrejme, ale vyžadujú to stále odo mňa*“ (HL), rovnako pri zabezpečení primeranej adaptačnej prípravy, „*Škola mala špeciálneho pedagóga a psychológa a vlastne spomedzi nich bola vybraná špeciálna pedagogička ako moja uvádzajúca zamestnankyňa. Toto rozhodnutie bolo čisto na riaditeľke, až potom som zistil, že som mohol určitým spôsobom do toho zasiahnuť. Ja sa priznám, že som vlastne až tak dobre netušil, že mám možnosť poprosiť, aby to odborné vedenie robil sociálny pedagóg. Ale keďže škola mala interného špeciálneho pedagóga, pre nich toto bola ľahšia cesta, čo aj chápem*“ (ST), ale i na definovanie a výkon špecifických odborných kompetencií a zabezpečení adekvátnych podmienok pre výkon profesie. „*Tie začiatky boli ťažké. ... nemala som vlastný kabinet, mala som spoločnú kanceláriu s vychovávateľkami, vtedy nás bolo 7, tuším. Takže občas sa stalo, že keď prišla kurátorka z úradu práce alebo aj polícia, tak som musela požiadať kolegyne, aby opustili miestnosť, aby sme tam mohli byť sami. Až potom tuším 3 roky dozadu, vtedy som robila zároveň aj vychovávateľku, prišla asistentka, tak vtedy sa to zrazu dalo. Konečne sa dalo, že budeme mať vlastnú miestnosť!*“ (HL). Na začiatku svojej profesijnej dráhy vnímali ako veľmi **podporné** a **potrebné**, aby im počas adaptačného obdobia bola venovaná profesionálna supervízna podpora. Tá býva zabezpečená tam, kde sú na to možnosti z hľadiska dostupnosti experta priamo na pracovisku, napr. v CPPPaP. „*... počas toho adaptačného obdobia, ktoré trvalo rok a končilo záverečnými skúškami pred našou komisiou, som bola postupne začlenená do činnosti nášho oddelenia prevencie, ale bolo to pod dohľadom, mala som jedného tútora, ktorý ako keby ma viedol, ale popritom som pracovala s ostatnými kolegami, ... keď som cítila bezpečnú pôdu pod nohami, tak som aj ja mohla ponúknuť samostatné činnosti, ale opäť pod nejakým ako keby kvázi supervízorom, ktorý mi dával spätnú väzbu. ... takže tu som cítila veľkú podporu, to sa nedá ani odpísať, či už i samotné prípravy, ktoré som musela robiť sama doma, človeku dali zabráť, ale stále som to mala s kým konzultovať. ... v mojom prípade to bola psychologička, ktorá pracovala roky na oddelení prevencie, čiže mala bohaté skúsenosti so všetkými aktivitami, ...počnúc so skupinovú prácou, preventívnymi aktivitami, prácou s klientom, výchovným, sociálnym poradenstvom, nízkoprahovým klubom, ... brala som ju ako kompetentnú osobu, ktorá ma môže určite viesť*“ (AK). Za ideálny scenár adaptácie považujú, keď na pracovisku majú možnosť konktatovať sa s predchádzajúcim sociálnym pedagógom, resp. aby nejaký čas pôsobili v škole súbežne. „*Jožko bol môj prvý kontakt so školou, ja som sa „chytla jeho nohy“ v septembri, kým neodišiel v októbri*“ (DŽ). Čiastočne potrebu tútoringu saturovali kurzy a semináre, ktorých sa iniciatívni pedagógovia zúčastňovali. „*... keď som začínala, poskytovala Pedagogická fakulta v Banskej Bystrici také adaptačné vzdelávanie pre sociálnych pedagógov. Tam som bola asi 5 – 6-krát, rozprávali sa s nami aj polícia, aj preventisti, aj CPPPaP, bolo to také zaujímavé. Ale nakoniec to dopadlo tak, že to nebolo adaptačné, ale nejaké iné a moje vedenie muselo hľadať, kto mi bude robiť toho uvádzajúceho. Nakoniec mi bola tútorkou naša špeciálna pedagogička, ale tá mi moc nepomohla, lebo ona sama to nevedela. Jedine tak, že hľadať cez internet,*

vtedy ešte neboli ani štandardy pre sociálnych pedagógov“ (HL). Dôležitá je i príprava a nastavenie študentov na výkon povolania počas vysokoškolského štúdia, ktorá môže výrazne prispieť k úspešnej adaptácii pre výkon povolania. „Akože ja som od začiatku vnímala, že tento odbor má byť zameraný na tieto deti. Školský sociálny pedagóg zameraný na tieto deti, ale samozrejme ... ja by som študentom dala šokovú terapiu, že áno, poďte a celý deň sledujte tieto deti. V takejto škole chce robiť strašne málo ľudí a potom aj tí, ktorí hľadajú prácu a náhodou sem prídu, tak ujdú po dvoch dňoch, lebo na to nie sú pripravení, ale hold, kto chce robiť sociálneho pedagóga, mal byť na to pripravený! ... Ja som na to bola pripravená, že budem s týmito deťmi pracovať. Ja voči nim nemám odpor, ako vidíš na niektorých učiteľoch, mne nevadí, keď malé rómske ‚decko‘ príde a objíme ma. ... Ja neviem, nebála som sa toho. Aj do kolónie som išla úplne v pohode, všetci sa báli, aj moja mamina. Je to aj iný pohľad na svet, taký zážitok, že nech je akokoľvek zle, môže byť aj horšie. Takže neviem z tohto pohľadu som nemala problém. Možno preto, že som sama seba nedesila hneď na začiatku“ (DŽ).

Dimenzia 2 – výkon povolania, procesné komponenty, profesijné kompetencie

Samotný výkon profesie ŠSPG je možné sledovať i na základe služieb, ktoré štandardne na svojej pozícii cieľovým skupinám poskytujú. Na počiatku profesijnej dráhy viacerí z nich uvádzajú, že musia **obhajovať svoju pozíciu v škole** či význam realizovaných aktivít. *„Najskôr som si musel vybudovať dôveru u vedenia a kolegov, že chápem, čo robím a to prebehlo až po mesiaci, lebo nedostali túto informáciu od vedenia a až potom sa mi otvorili určité možnosti aj k práci s kolektívom. ... Škola ani nechcela, aby som to robil, lebo podobné robí školský psychológ, a prečo niečo robiť dvakrát. O spolupráci sa tam nedalo baviť, hlavne zo začiatku ma nebral, bolo to skôr o konkurencii. Až potom sa to zmenilo ... a teraz aj spolupracujeme“ (ST).* Na počiatku si zvyčajne **vytvárali vzájomné vzťahy** s učiteľmi, deťmi, zákonnými zástupcami. *„Tá prechádzajúca kolegyňa mi nenechala žiadne ďalšie informácie, ... hneď na druhý deň v škole ma dali zastupovať do najhoršej triedy, kde mali dvaja chalani štvorky zo správania a musela som si poradiť. Takže vtedy som využila všetky tie zaujímavé vtipné hry, začala som si s nimi budovať nejaký vzťah a toto trvalo skoro rok, kým som zistila, že čo sú to za deti, aké majú vzťahy, akí sú učitelia, ako fungujú takto nejakým spôsobom. Ona to robila trochu inak, ja som to úplne trochu inak. Ona mala také decká, ktoré chodili aj na peer aktivity a ja som vlastne potom s tou skupinou stretávala... V podstate nebolo to, že s nimi idem niečo štruktúrované robiť, ale bolo to len o vytváraní vzťahov, ... boli to fantastické deti, ktoré neskôr robili so mnou rôzne dobrovoľné aktivity. Neskôr som zistila, že je super urobiť nejakú prednášku, ... začala som robiť nejaké preventívne aktivity, ... keď som získala kontakty, tak som si skúšala prizývať nejakých odborníkov, niektorí sa mi veľmi osvedčili, niektorí naopak už vôbec nie, ... potom začali bývať výchovné koncerty, to sme vždy konzultovali s Maťou, že či je to vhodné, lebo rástli ako huby po daždi, niektoré bohužiaľ, boli napojené na všelijaké skupiny, bolo to aj nebezpečné, ale ja si hocijakých ľudí do školy nepustím. Čiže to sme riešili prvé obdobie. Čo sa týkalo nejakého systému, to bolo keď som sa vyškolila v preventívnom programe Druhý krok, to som mohla všetko robiť sama, ... keď pred tromi rokmi chvalabohu, začal u nás fungovať inkluzívny tím, tak som túto vec dala našej psychologičke“ (PZ).*

Zavádzanie potrebných činností do chodu školy sa občas stretávalo s nedocenením, vyžadovalo to dlhšie **obdobie adaptácie**. *„Keď som naplánovala nejaké aktivity pre viac tried, a to sa prekrývalo aj s niektorými predmetmi ako matematika alebo slovenský jazyk, to sa už nepáčilo niektorým vyučujúcim, len to sa inak nedalo. Tak mi bolo povedané, že to mám robiť poobede. Sa im to nepáčilo“ (HL).* Museli **hľadať spôsoby**, ako vykonávať odbornú činnosť a prispôbiť sa potrebám všetkých cieľových skupín. *„Dalo by sa to cez triednické hodiny, ale teraz nie sú, už sa zrušili. Máme teraz aj psychologičku,*

... *tak sme to robili cez výchovy*“ (HL). **Výber aktivít** je veľmi rôznorodý, závisí od aktuálnych potrieb aktérov sociálno-pedagogických procesov a kompetencií, ktoré odborníkovi z hľadiska miesta pôsobenia prináležia. Iné sú ich možnosti v CPPPaP „... *po skončení adaptačného čiže po roku, to bolo už ako keby som bola totálna súčasť oddelenia. ... bola to práca s klientom, práca so skupinou, so skupinovú dynamikou, dodnes viem s kolegyňou skupinu pre deti s poruchami pozornosti, s deťmi, ktoré majú problémy v škole, so zaškolením a podobnými problémami. ... vedíme ju na báze muzikoterapeutických prvkov takým hravým spôsobom. Okrem toho som mala vyčlenené preventívne besedy, ... moja parketa sú primárne poruchy potravy, programy poskytujem študentom 8. a 9. ročníka základných škôl a stredným školám, okrem toho s kolegyňou vedíme program duševné zdravie na strednej škole, toto všetko som robila už po prvom roku*“ (AK). V základných školách sa jedná najmä o realizáciu **poradenských rozhovorov, realizáciu preventívnych programov a kompenzačné a inkluzívne služby**. „*Ak máme problém s nejakým jedincom, mojou úlohou je ho izolovať od kolektívu a zobrať ho z hodiny preč, teda ja som niekto, kto môže reálne vziať toho žiaka z hodiny preč. ... Minimálne nasleduje nejaký rozhovor, ... zisťoval som nejaké jeho záľuby, nadviazali vzťah, zisťoval som, čo ho baví, čo nerád robí, ... následne tam bola nejaká komunikácia s rodičmi, že máme tu dlhodobý problém s vaším synom, dcérou, robí toto a toto. A podľa mňa najväčšou pákou aktuálne je spolupráca so sociálkou*“ (JP). Odborný zamestnanec môže svojím zásahom **odbremeniť učiteľa**, dokáže pracovať špecifickým prístupom, zároveň klient **zostáva v prirodzenom prostredí** a nie je vytrhnutý zo skupiny rovesníkov. „*Napr. bol taký prípad s problémovými žiakmi, že ich nechcel triedny učiteľ so sebou zobrať na výchovný koncert, tak som navrhol, že ja s nimi pôjdem cez mesto a zoberiem ich na výchovný koncert. Za celý čas nebol problém, neboli síce s tou triedou, za celý čas si nezapálili, teda keď videli, že na to nereagujem, tak dali pokoj, na výchovnom koncerte nerobili zle, možno aj učitelia videli, že to ide, že iný prístup je nápomocný. Lebo to tu fungovalo tak, že ak budete zlí, nepôjdete nikam, že žiadne benefity, ani na výlet alebo nepôjdeme tam a tam, tak sme to trochu skúsili urobiť inak, tak toto sa tak trochu podarilo*“ (JP). Poskytujú i činnosti, ktorými **saturujú činnosť iných odborníkov**, napr. asistentov učiteľa, ale vďaka ich odbornej kvalifikácii, okrem toho dokážu **diagnostikovať, napr. narušenie či ohrozenie v sociálnej oblasti** ako ďalšiu pridanú hodnotu. „*Jeden z tých žiakov bol zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia, okrem toho pokiaľ ide o dokumentáciu, nemal diagnostikovanú žiadnu poruchu ani narušenie. Ten druhý žiak mal diagnostikovaný Aspergerov syndróm a vyskytovali sa problémy v správaní, ktoré obmedzovali vyučovanie. Aj keď som bojoval s tým označovaním, že asistent, tak aj tak som to bral ako príležitosť. ... Ale vychádzalo to aj z toho, že dobre, chci aby som pracoval s tým žiakom, tak sa na to sústredím a skúsím predviesť, čo ako sociálny pedagóg môžem ponúknuť a od toho sa to nejako odrazím a potom ukážem, že mám oveľa väčší potenciál.*“ Počas výkonu povolania si uvedomujú, **čo do ich kompetencií spadá a čo nie**. „*To, že som tam vôbec bol zamestnaný ako sociálny pedagóg, že som si vydobyl, aby mi to bolo uvedené v pracovnej zmluve a že tam mám uvedenú pracovnú naplň SP, som musel niekoľkokrát prízvukovať, ale stalo sa tak a bola to veľká vec*“ (ST).

Počas výkonu profesie využívajú osvedčené **formy a metódy práce**, ako napr. rôzne štandardizované formy preventívnych programov. „*Keď som začínala, tak som mala len tých 8 hodín, nestíhala som, lebo to nie je len tak, že prídem raz, ale systematicky v jednej triede je to niekedy aj 26 hodín. Keď som začínala, tak som hľadala na internete od Eriky Kiškašovej Cesta pozitívnej zmeny a to bolo pre štvrtákov, ... každú hodinu sme sa venovali inej téme, komunikácii, pocitom, aj šikanovanie tam bolo, samozrejme závislosti. Z každého rožku trochu, tým som začínala. ... keď bolo treba tak, som išla aj na druhý stupeň. A ešte som robila Zippyho u tých prváčikov. ... ale vidím, že to poobede nemá taký účinok ako doobeda. Teraz to robím cez telesnú alebo teraz, keď sa nepláva cez výchovy*“ (HL). Hľadajú **efektívne techniky**, ako zapojiť všetky cieľové skupiny, napr. s využitím peer fenoménu. „*Konkrétne*

v tej Trnave sa ešte darilo, na to som dosť ako hrdý, zapojiť problémových žiakov. ... to boli chalani, ktorí pili, fajčili, trochu to akože zjednodušíme, a ja som ich oslovil, že či by sa mohli ukázať v lepšom svetle, či by sa mohli do prípravy preventívnej aktivity, ... že poďme sa baviť o prevencii voči drogám, ... každý z nich už mal nejaké skúsenosti, ale ja som im jasne vysvetlil, že ich nejdeme propagovať, ale ideme urobiť prevenciu, teda ideme tomu zamedziť. ... no a oni sa naozaj pripravili, ja som im pomohol len s powerpointovou prezentáciou. Pripravili si vlastný text, nebol nejaký dlhý, ale bol efektívny! Dokázali to a mali zo seba dobrý pocit. Možno z dlhodobého hľadiska to nebol nejako mega efektívny projekt. Ale pre nich samých určite“ (JP). Výber procesných komponentov neustále prispôsobujú potrebám cieľovým skupín. Poradenské zariadenia sledujú trendy v poskytovaných službách, **inovujú ich** a môžu byť inšpiráciou aj pre ŠSPG. „... najväčšie bremeno bola práca s problémovými triedami, tým že máme veľa základných a stredných škôl v Ružinove, tak sme to vlastne kapacitne nevedeli obhospodarovat'. ... tých problémov je veľmi veľa a väčšinou s jednou triedou treba pracovať aspoň 3 stretnutia a medzitým mesiac pauza, toto sme nevedeli našimi ľudskými našimi personálne zvládnuť, tak sme si vytvorili v rámci Bratislavy program tzv. tréningy pre triednych učiteľov, bude to vzdelávanie, ... vlastne budeme trénovať triednych učiteľov, aby si vedeli sami tú triedu ošetriť, to znamená bezpečnú atmosféru, pracovať s emóciami a pracovať s hnevom a empatiou, všetky tie témy si prierezovo prejdeme, plus sme pripravili kompletný manuál na každú tú tému, aby ten triedny učiteľ kvázi mal všetko, prejde si výcvikom u nás, dostane balík aktivít a dokonca v tom vzdelávaní je, že je povinný si vytvoriť štyri – päť triednických hodín a my vlastne budeme takí supervízori, ... a budeme chodiť možno iba na krízovú intervenciu“ (AK). Niektorí zavádzajú postupy, ktoré sa predtým **využívali len v malej miere alebo sa dokonca od nich upúšťalo**, no vo výkone profesie ŠSPG sa ukázali ako veľmi opodstatnené. „V Trnave som chcel dostať rodičov, ktorí sa nezaujímal o deti, aby prišli do školy. ... ja som im vlastne inú možnosť neponúkol, keď sa školy začali zatvárať. ... škola bola veľmi nadšená, že má asistentov a tí chodia do rodín. Teraz je to moderné a je to fajn, ale podľa mňa táto myšlienka bola na inú vec, aby sme ich naučili a priniesli to, čo potrebujú. ... ale ja som ich potreboval dostať do školy, aby sa stretli s triednymi učiteľmi, zaplatiť čo treba, podpísať nejaké veci, ... zistili vlastne, čo sa deje v škole. Rodičia mi síce dovolili pracovať s dieťaťom individuálne, ale ja som potreboval založiť agendu a zistiť, aký je rozdiel medzi interpretáciou dieťaťa a interpretáciou rodiča“ (JP).

Pri výkone profesie využívajú najčastejšie **poradenskú kompetenciu**, lebo je vhodná pre všetky cieľové skupiny. Ako zákonných zástupcov, „... rodič je strašne vďačný za pozornosť. ... ja nie som viazaný rozvrhom. Oni často potrebujú len ventilovať ten hnev. Ja keď zavolám rodičovi a poviem, že dlhodobo máme nejaký problém s vaším dieťaťom, sú ochotní prísť. Kdežto učiteľ napíše poznámku do Edupage, a to nie je také osobné, ... sú to i poradenské kompetencie alebo ako mediátor. Áno, stalo sa mi, že dieťa nechcelo komunikovať s učiteľom, ale bolo to potrebné vykomunikovať“ (JP), tak i pre učiteľov „Kolegovia sa ma začali pýtať na situácie, ktoré zažívajú a hlavne, čo sa týka problematiky sociálno-patologických javov, problémov v správaní či konfliktov v kolektíve, lebo videli, že sa v tom vyznám“ (ST) i pre samotných žiakov. „... väčšina tých dievčiek v devine je už zrelá sa baviť aj o sexualite“ (PZ). Vo svojej práci využívajú **viacero svojich kompetencií**, ako napr. edukačnú, preventívnu, „... teraz je najpotrebnejšia asi tá kompetencia edukačná pri tých sociálne znevýhodnených. Ale aj tá preventívna, lebo ja na tom prvom stupni stále pokračujem s tými prvákmi Zippyho a u tretiakov to Jablčko. Potom u tých štvrtákov by som chcela tú Cestu, ale to teraz nestíham, máme veľa tried“ (HL), manažérsku kompetenciu „... zhruba po polroku prišli za mnou, či by som nevykúšal rolu vedúceho žiackeho parlamentu...“ (ST), či kompetenciu terapeutickú „teraz mám vlastne polročné vzdelávanie v VÚDPAPe, ... mňa vybrali na terapeutické techniky, ... veľa robím s terapeutickými kartami, mám ich už asi šesť druhov, ... prepájam ich s inými technikami“ (PZ), resp. ako asistenti čakajúci na pozíciu

sociálneho pedagóga si dovedty, ak je to potrebné, vedia **flexibilne osvojiť i tieto nové kompetencie** „... ráno meriam teplotu a potom beriem deti do triedy prvákov, mám tam 3 deti. Dvoch autistov a jedného takého slabšieho, tí už ani moju pomoc nepotrebujú. V tejto triede je aj jedno rómske dievča, nevie, čo je ceruzka, čo je pero, nevie to držať, nevie písať, nespája. Tým pádom používam mnemotechnické pomôcky a musím vyrábať pre ňu kompenzačné kartičky“ (DŽ). Napriek tomu, že **definovanie špecifických štandardov** je stále v procese tvorby, sociálni pedagógovia ich v samotnej praxi uplatňujú od počiatku výkonu svojej profesie, inovujú a flexibilne dopĺňajú. Niektorí pri ich tvorbe a inovovaní participujú „... písala som preto nejaké kazuistiky a odborné postupy, ... páči sa mi, že ako to chcú konceptuálne zastrešiť, to čo mne chýbalo, ... nejaká predloha, že takto nejako by to malo vyzeráť“ (PZ), iní ich pripomienkujú „... dostali sme pred nedávnom od nášho zamestnávateľa možnosť ich pripomienkovať“ (AK), niektorí sú dostatočne informovaní, obávajú sa, čo nové prinesú. „Ja som im tam aj volal do toho VÚDPAPU, ... chcel som zistiť, čo tie štandardy sú a teda pýtal som sa, že čo to nakoniec bude pre mňa znamenať, lebo veď tu sa už aj teraz pracuje!“ (JP).

Dimenzia 3 – sieťovanie, príležitosti pre ďalšie vzdelávanie, súčasť transdisciplinárneho tímu

Už na počiatku výkonu povolania mali potrebu **vyhľadávať ostatných** sociálnych pedagógov pre vzájomné zdieľanie si informácií a skúseností z vlastnej praxe. Často to neboli ich spolužiaci „... nemala som vôbec žiadne informácie, že by sa ešte niekto bol v tom čase zamestnal ako sociálny pedagóg, okrem toho jedného OZ-tka tej priateľky, ... všetci ostatní ako viac-menej zostávali na svojich pôvodných miestach.“ Jednali sa skôr o školských sociálnych pedagógov **z rôznych škôl a častí Slovenska**. „... boli to sociálni pedagógovia, ktorí pracovali v školách, ale bolo to v Považskej Bystrici, napr. čiže neboli to ľudia, s ktorými by som prichádzala priamo v poradni do styku, ale som si ich vyhľadala kvázi cez niekoho ďalšieho“ (AK). Tento trend pretrváva dodnes, ak sa sami aktéri **aktívne začínajú sieťovať**, resp. sa im pre to naskytne **vhodná príležitosť**. „Nepoznal som žiadneho školského sociálneho pedagóga, keď som nastupoval do školy. V podstate jedine ŠSPG z Trenčína, ktorá nám raz v škole prišla na prednášku. Vedel som ale, že neďaleko našej školy je v CPPPaP sociálna pedagogička na oddelení prevencie. Zároveň som si zistil, kto je v našej škole koordinátor prevencie a ona mi povedala, že majú pravidelné stretnutia v CPPPaP a že tam riešia preventívne otázky v škole. Tak vtedy som prvýkrát prišiel do styku so sociálnou pedagogičkou, čo som sa hneď snažil využiť z hľadiska toho, že som u mňa vnímal nedostatočný uvádzací proces, videl som tam dieru. Rozprával som sa o žiakovi, ktorého som mal na starosti a v podstate to bolo moje prvé sieťovanie“ (ST).

Rovnako významný prvok v sieťovaní zohrávali **pracovné alebo metodické porady** organizované okresným alebo krajským školským orgánom, akými boli krajská alebo okresná poradňa, metodicko-pedagogické centrum, dnes i VÚDPAP. „Poradne v Bratislavskom kraji sa stretávajú v rôznych intervaloch, vždy sa zvolí nejaká téma, máme k nej odborný vstup, aktivity a potom si zdieľame spoločne podobné námety, vždy je to konštruktívne a významné stretnutie“ (AK) alebo na mestskom úrade, ak je **zamestnávateľom obec** „... pamätám, že som išla na prvú pracovnú poradu, keďže v Trenčíne naozaj pre tých pedagógov sú. Na mestskom úrade sa stretávame, keďže je to náš chlebobdarca, ... a tam som sa vtedy zoznámila s ostatnými kolegami“ (PZ). Niektorí sociálni pedagógovia pracujú **v rámci projektov** zastrešovaných metodicko-pedagogickými centrami (ďalej MPC), čo sa spája s viacerými nevýhodami. „Chcem byť na pozícii sociálneho pedagóga, ale radšej by som bola, keby to bolo cez mesto ako cez projekt. ... lebo všetci v projekte musia byť stále v škole do pol štvrtrej, nemajú právo na prácu doma a takisto odmeny v žiadnom prípade! A je to len na určité obdobie, teda mi nedajú hypotéku“ (DŽ). Ďalšou príležitosťou pre nadobúdanie kontaktov sú i rôzne **formy ďalšieho**

vzdelávania, na rozdiel od poradenských sociálnych pedagógov, u ŠSPG sú tie možnosti stále dosť oklieštené z viacerých dôvodov, napr. finančných „*Medzi prvými bol asi ten Druhý krok. Mať ma vždy stiahla, že pod' na túto prednášku, môže to byť zaujímavé. ... na výcvik som nemohla, aj som o tom uvažovala, ale v tom období som si to nemohla naozaj dovoliť, pracovala som štyri roky na polovičný úväzok, potom mi dávali učiť etiky, aby sa mi to ako tak vykompenzovalo, ale dnes, keď je človek sám, tak nemá šancu nejako vyžiť, ... čiže vtedy som hľadala realistické možnosti, vtedy som nemala na to podmienky, čiže od socioterapie som upustila. ... dnes majú pre mňa význam, napr. tie kurzy na terapeutické karty, krásne sa s nimi dá pracovať, ... zaujímajú ma nové stratégie zvládania – reziliencia, ... otváram im, kde sú tie ich zdroje na zvládanie, to je teraz podľa mňa alfa a omega, ... v tomto období sa mnohé deti s tým boria a nikdy som si nemyslela, že niektoré deti až tak! Samozrejme, že mi s tým pomáha aj psychológ“ (PZ) alebo i tímových či prekážkach na pracovisku. „Bohužiaľ, pri prvom nejakom náznaku, že sa chcem rozvíjať, som bol stopnutý. Ja som to vnímal tak, že to, že som dokončil školu, neznamena, že sa ďalej nemusím vzdelávať a rozvíjať, práve na toto som sa tešil, lebo som vedel, že možno na začiatku budem tápať, lebo som bol hodený do vody. Vedel som, že sa musím vzdelávať, musím vyhľadávať ponuky, napr. z MPC alebo iných organizácií, nejakých kurzov pre sociálnych pedagógov. Ale už pri náznaku toho, že by som to chcel, čo som spomenul hlavne svojim kolegom, reakcia bola, že teraz si prišiel, ešte si ani nezačal pracovať a už chceš ísť na kurzy? Čo ma nepríjemne zaskočilo ... a aj teraz s odstupom času sa pýtam, že či oni vôbec potrebovali sociálneho pedagóga?“ (ST). Niektorí využívajú možnosti ďalšieho vzdelávania vo vlastnej réžii, najmä počas pandémie. „... mal som záujem vlastne sa aj dozvedieť, jednoducho som si pozrel aj nejaké webináre, aká je ponuka. MPC má slabé webináre pre sociálnych pedagógov, o ničom, ... IUVENTA niečo robila, ale oni to dávajú strašne neskoro, v čase ktorý mi úplne nesadol, ... bol som na webinári teraz si nespomeniem, to bolo vlastne od toho VUDPAPU, tam bola konečne aj sociálno-pedagogická prax. Nie som taký, že neviem, tak poďme hrabat' do prázdneho vrečka, ja keď neviem, tak opýtam sa, nechám sa zaškoliť, čo by sme mohli urobiť“ (JP). Iní stagnujú, lebo zatiaľ nemôžu funkciu sociálneho pedagóga vykonávať. „... o chvíľu budem výšku musieť odchodiť ešte raz, lebo mi vypadávajú základné znalosti, tie čo som sa naučila úspešne zabúdam, ... teraz, keď som sa nastavila na asistenciu ... sa v podstate bojím, že ma to skôr zabrzdí, ako by ma to malo posunúť ďalej“ (DŽ). Pri snahe zabezpečiť služby čo najkvalitnejšie **spolupracujú s viacerými ďalšími odborníkmi**. Je to najmä z dôvodu nedostatku času „*Ale väčšinou doobeda mi to nechceli dovoliť a poobede už som bola v družine. Tak som vybavila preventistku, ktorá pracuje na mestskej polícii, ona tiež chodila na 2. stupeň“ (HL), pre lepšiu profesionálnu prípravu a kompetencie iných odborníkov. „Ale aj so štátnou políciou som spolupracovala, ona zase vedela lepšie trestnoprávnu zodpovednosť. Potom aj z Bratislavy, neviem si spomenúť, ako sa volajú, prišli robiť prevenciu na rasizmus, extrémizmus. Potom ešte OZ Storm, oni sídli tam blízko nás, robili programy, workshopy pre deviatakov: obchodovanie s ľuďmi. Potom aj v decembri zvykli, keď bol Svetový deň HIV/AIDS“ (HL). „... potom sú, napr. odborníci, ktorých som objavila vďaka Martine, ... odporučila mi Slovenské národné stredisko pre ľudské práva v Bratislave a tí robia fantastické také troj-štvorhodinové prednášky, kde to vysvetlia, tak, že normálne, „sánka dole šéfe“, som nechápala, ... na tej prednáške počúvam a nechápem, ako to krásne vedia aj historicky zaobaliť, že s týmito sa snažím každý rok dohodnúť a nájsť si na to čas“ (PZ). Bez spolupráce s viacerými odborníkmi by nebola ich **intervencia komplexná**. „... alfa-omega sú ďalší ľudia, napr. pedopsychiater, aj keď tá situácia je strašná, máme na výber až jedného, ktorý je tu pre 7000 detí. ... verím, že radšej dať nejakú medikamentóznú liečbu, naozaj pri niektorých ťažkých prípadoch, ... deti, ktoré boli týrané alebo neviem CAN syndrómy a podobne, tak dokázal na veľmi dlho dieťa udržať u nás na ZŠ“ (PZ). V práci ŠSPG je potrebné dobre poznať **možnosti sietovania v regióne**. „... využil som všetky páky, ktoré boli potrebné pre riešenie toho ktorého problému. ÚPSVaR, kurátorku, policajný zbor, to skôr bolo od nich, keď potrebovali**

správu na žiaka, keď mali nejakú trestnú činnosť. Potom aj psychologov zo Senca, aj tam som siahol, keď som potreboval poradiť a potom to bolo CPPPaP. Spolupracoval som s výchovnou poradkyňou, s tou spolupracujem, dokonca jej trieda je taká akčná, takže je doma, ale zase je to o tom, že výchovný poradca dáva len svoj podpis, je to učiteľ, takže moc toho nestiha. Potom špeciálny pedagóg, tá je teraz síce na materskej...“ (JP) **a na ktoré situácie má kompetencie** a dostatočné skúsenosti. „*Toto má u nás na starosti koordinátor prevencie. A to je tiež otázka, či som nemal na začiatku komunikovať, že ja môžem byť koordinátorom prevencie, možno som na to mohol upozorniť. Ale s koordinátorom prevencie sme sa rozprávali, že by som aspoň mohol prispieť, takže som sa podieľal na tvorbe plánu, spolupracujem aj naďalej, ale čo sa týka realizácie, to robí predovšetkým školský psychológ*“ (ST). Niekedy spolupráca **nebola možná alebo na potrebnej úrovni**. „*Ale väčšinou viem, že CPPPaP to u nás nie je s nimi bohvieako kvalitná spolupráca, lebo nám posielajú diagnózy alebo teda to, čo napíšu o deckách, ako keby sa iba menilo meno a dátum, že je to jedno ako druhé, ... treba tomu dať čas, teba čakať a je to je úplne jedno, že dieťa sa úplne stráca v triede*“ (DŽ). Prípadne **predstavy o spolupráci** sa rôznia „*... my máme hneď susedov detský domov v Zlatovciach, bývalé Detské mestočko, tým pádom máme v škole samozrejme aj deti, čiže tam tiež musím veľmi intenzívne pracovať s komplet celým tým ich odborným tímom a vychovávateľmi. ... aj keď už nemám takú romantickú predstavu, ako keď som nastúpila, že ved' však tých máme sto metrov, však to pôjde ako po masle. ... je to proste typický domov, nemajú to ľahké, a nie vždy tam pracujú ľudia, ktorí by mali s deťmi pracovať, ale skôr takí, ktorí sú ochotní pracovať za takých podmienok s tak náročnými teraz deckami, ... berú všetko čo má ruky, nohy a potom sa to spätne vracia negatívne. Ale zase nemôžem povedať, že tam kopec super vychovávateľov i odborných zamestnancov, ktorí sa snažia*“ (PZ). Siet'ovanie a tvorba **transdisciplinárnych tímov** je veľmi individuálna, závisí vždy od každého člena tímu a jeho **pripravenosti na spoluprácu**. „*Osobne si myslím, že je to vo veľkej miere o osobnosti toho človeka, no tak ako to je v povolani doručovateľky, predavačky, úradníčky, aj pani upratovačky, že sa stretne s človekom na pravom mieste, ... a na druhej strane je pre mňa veľký rozdiel komunikovať a spolupracovať so sociálnym pedagógom človekom, napríklad s tým sociálnym pedagógom, ktorý to vzdelanie má, ja tam cítim veľký rozdiel, že on má tie kompetencie, že vieme, o čom na oboch stranách hovoríme, je to pre nás samozrejme uľahčenie v tej chvíli, keď sa môžeme rozprávať a riešiť to s niekým, kto má v tejto brandži vyštudované*“ (AK). V školách sa postupne vďaka zavádzaniu projektov transformujú z tzv. inkluzívnych tímov na aktuálne **expertné tímy**, ktorých súčasťou sa cítia byť i sociálni pedagógovia a jednou z dôležitých kompetencií ŠSPG je tímová spolupráca. „*... v škole máme špeciálneho pedagóga, školského psychológa a mňa ako sociálneho pedagóga, po novom máme aj pedagogických asistentov vďaka projektu. Naše deti chodia aj do CPPPaP a na špeciálno-pedagogickú diagnostiku a k nim domov chodia sociálne pracovníčky v rámci projektu Deinštitucionalizácia. Zapojený je aj mestský úrad, resp. oddelenie sociálnej kurately a tiež sociálnoprávna ochrana detí*“ (ST). Sociálni pedagógovia dokonca pripravujú a žiadajú o zriadenie takéhoto tímu prostredníctvom **tvorby projektových žiadostí**. „*Ja som si inkluzívny tím oddrela, naozaj oddrela, písaním projektu, nepísala som ho sama, pomáhal mi projektový manažér, kamarát a keby ho nebolo, tak by nám ten projekt nebol schválený. ... písala som ten projekt 3 mesiace, ... hodiny a hodiny, čiže ja som si tých ľudí, ktorých tam mám, akože oddrela, odtrpela, ale vidím v tom neuveriteľný zmysel, pretože neviem si to bez nich proste predstaviť*“ (PZ).

Dimenzia 4 – aktuálny stav a výkon profesie, pandemická situácia a možnosti ŠSPG

V súčasnosti sa sociálni pedagógovia **dostávajú do povedomia odbornej i laickej verejnosti**. Je to najmä vďaka tomu, že vykonávajú čoraz viac činností, pri ktorých prichádzajú do kontaktu s rodičmi, pomáhajú učiteľom, stávajú sa súčasťou expertných tímov. A to nielen tí, ktorí poskytujú služby

v poradenských zariadeniach, „... maličkým žiakom na prvom stupni zabezpečujem primárnu prevenciu nebezpečenstva v online priestore, ... poskytujem sociálne a výchovné poradenstvo, ... ktoré získavame v škole, spôsobom že pracujeme v škole s triedami tzv. práce s problémovými triedami, tých problémov v triedach je proste celá škála. Škola nás oslovuje, s akým problémom sa pasuje dotyčná trieda, do tejto triedy vstupujeme my a pracujeme so skupinovú dynamikou. ... z tej triedy potom vyberáme deti, ktoré majú nejaký problém, kvázi, že proste niečím sa odlišujú a tie si potom berieme do toho individuálneho poradenstva a samozrejme po predchádzajúcom písomnom súhlase s rodičmi, zákonnými zástupcami. Okrem toho v popoludňajších hodinách máme klub pre deti zvonka, do tohto klubu prichádzajú deti, ktoré sme my navštívili v rámci práce s triedou. ... práca v klube je rozmanitá, máme hrnčiarsku dielňu, kapelu, proste široká paleta, ... má prvky nízkoprahovosti. Okrem toho ako sociálny pedagóg som prizývaná do výchovných komisií, dávame odporúčania, chodím ako prizvaný hosť, ako podpora na rodičovské združenia, ... počas ktorých podporujeme triedneho učiteľa a vlastne hodnotíme, ako s tou triedou pracuje, čo potrebujeme od rodičov, sme taký článok medzi školou a medzi rodičmi. To mi tak zbežne napadá, čo všetko bežne sociálny pedagóg u nás vykonáva“ (AK), ale podobne v súčasnosti postupujú i **školskí sociálni pedagógovia**, „... keď idem, napr. robiť pravidlá v triede, tak sa opýtam pani učiteľky, teda najskôr pozorujem a potom sa idem ešte opýtať, že či sme to trafili. ... ešte v októbri sme započali takú vec, že som dostal nejaké tipy od učiteľov a rodičov, začal som si viac všímať tak 15 – 20 detí a uplatňovať k nim viac individuálny prístup. Chceli sa rozprávať, chceli prísť na to, ako sa to dá zmeniť, pýtali sa ma na učiteľov, akí sú, prečo sú takí, ako sa to dá zmeniť, aby dokázali nevyrušovať“ (JP), flexibilne sa museli prispôsobiť **pandemickej situácii**, kedy služby poskytovali len dištančným spôsobom. „... a to sme potom pretransformovali aj do toho online priestoru. Lebo aj na online hodine majú s učiteľmi konflikty, dovoľujú si, neodovzdajú zadanie, úlohu... Urobil som si Zoom, ... ani sa ich nepýtam, kedy môžeš a musíme sa spojiť, ale zistím si kedy majú hodiny a podľa toho im poviem, kedy sa stretneme“ (JP). V situácii, kedy sa nedalo realizovať služby dištančne, **hľadali iné spôsoby**. „Ja som chodila 2 až 3-krát za týždeň do roboty a učiteľia mi posielali materiály pre deti, ktoré nemali internet, ani počítač a ja som im ich nosila. Prvýkrát som bola aj v rodine, roznášala som úlohy s kurátorkou aj políciou. A potom sme sa dohodli, že oni to prinesú a ja im dám nové. Máme tam i schránku, mohli to nechať aj tam a vziať si nové. Ja teraz nemôžem doučovať tak, lebo deti sa nemôžu miešať, tak teraz ich učím postupne. Oni sú teraz druháci, v každej triede sú dvaja. ... je ich okolo desať. Oni chodia za mnou do toho kabinetu, ja ich postupne doučujem a všetko nakoniec vydezinfikujem“ (HL). Niektoré aktivity však nevedeli v tejto situácii zabezpečiť. „... veľké workshopy, čo sme robili s tou policajtkou, sme teraz už nerobili, lebo teraz sa to nedalo“ (HL). Služby, ktoré dovtedy poskytovali, chceli udržať už **počas prvej fázy lockdownu** a poskytovali ich naďalej, v takej podobe, aká bola v tej situácii možná. „... keď sme zostali dva a pol mesiaca doma a keďže veci boli rozbehnuté a do polovice marca sme normálne fungovali, deti chodili na sedenia k nám aj ku psychologičke. Ja som sa toho nechcela vzdať, lebo naozaj sme mali aj deti, kde už bolo sebapoškodzovanie. A naozaj som si nevedela predstaviť, aby zostali bez nejakej dostupnej podpory doma, samozrejme, všetko so súhlasom rodiča, ... sme fungovali v online priestore či cez telefón, cez Messenger, cez Teams. Dokonca som sa snažila robiť aj preventívne programy, deti sa pripájali na konkrétnu hodinu, ... samozrejme, že to bolo dobrovoľné, niekedy ich bolo 10, ... dokonca sme si strihli aj tri hodiny sexuálnej výchovy, teraz naposledy sme dali DOVE-ko a potom aj individuálne stretnutia, aj s deťmi, s ktorými som v škole dovtedy nepracovala, ... chceli sa so mnou trebárs rozprávať o tom, čo ich trápi. Naša pani riaditeľka je akčná, všetky technológie naozaj fičali“ (PZ). **Podpora pre poskytovanie sociálno-pedagogickej činnosti** je v každej škole rôzna. „... v škole máme veľa interaktívnych tabúl a hneď ako bol lockdown, sme mali spustený Teams“ (PZ). „... vlastne celý október som sa dopracovával a pani riaditeľka bola tej myšlienke naklonená, že budeme mať kabinet sociálnej

pedagogiky. Nie je veľký, ale nie je to žiadna špajza, takže je to také akurát, že dá sa tam byť aj so skupinou detí, aj s jednotlivom a dokonca mi to chce vybaviť. ... chceme tam dať fitloptu, relaxačné miesto..., máme záujem, miesto je, už len deti treba!“ (JP). „... podporu cítim, aj po zmene vlády a ako nastúpil nový minister, tak aj tam. Myslím si, že sa snažia pomôcť, poskytujú veľa dobrých informácií, ktoré pomáhajú hlavne teraz, keď sa musíme (my zamestnanci) nové veci učiť naozaj rýchlo. Ministerstvo poskytlo aj portál Učíme na diaľku a s tými materiálmi sa dá veľmi pekne pracovať. Ako škola fungujeme na Webex-e. Materiály čerpám aj od organizácií, ktoré teraz robia webináre, napr. Iuventa má veľmi zaujímavé webináre, ale aj veľa iných organizácií a riešia témy, ktorými sa zoberajú odborní zamestnanci škôl práve v tomto období. Aj so školskou psychologičkou sme zhodnotili, že výskyt sociálno-patologických javov bude vyšší a bude aj viac problémov s duševným zdravím, čo sme pocítili hneď po incidente vo Vrútkach. Problémom je, že niektoré témy nemôžete riešiť v online prostredí, nakoľko je to riskantné a musia sa komunikovať citlivo, a to je v online ťažko“ (ST). Školskí sociálni pedagógovia **poskytujú potrebné služby** počas pandemickej situácie, hľadajú **nové efektívne spôsoby**, napr. podporné skupiny pre rodičov. „... idem takým inštinktívnym spôsobom, že potrebujeme podporiť rodičov, ktorí majú teraz dosť, zisťujú, čo sa v škole deje, ponúknuť im priestor a pýtať sa ich: „Aký máte na to, čo sa tu deje názor?“ ... teda, že sa v škole vytvorí pracovná skupina aj pre rodičov“ (JP) alebo **inkluzívny prístup u detí so špecifickými potrebami** v oblasti sociálneho znevýhodnenia. „... keď som nastúpil do práce, jeden žiak bol v 5. triede, bol integrovaný, ale jedine čo mal diagnostikované bola dysortografia. Z dostupných dokumentov (ktorých bolo dosť) som vedel, do čoho idem. Vedel som, že mal občas na hodinách výbuchy, vedel som to od učiteľov, ktorí sa sťažovali a od vedenia, v podstate bol onálepkovaný. Mal som výhodu, že poznám sociálno-patologické javy a poznám, čo môže urobiť dieťaťu, keď mu nedáte šancu, ale pracujete s predsudkami. Cítil som, že tam existuje narušená komunikačná schopnosť a bol veľmi ostýchavý, aj keď sme si po čase našli k sebe cestu. No a po čase som zistil, že v tom chlapcovi je neskutočný potenciál! Zistil som, že bol označený za výkonovo slabšieho a ja som tu mal pred sebou možno aj nadpriemerne inteligentného žiaka, minimálne sa v inteligencii vyrovnal rovesníkom. Tým nejakým svojím monitoringom som zistil, že ho brzdila práve jeho sociálna situácia, aspekty prechádzajúce z jeho rodiny do školského prostredia. Teraz po roku, je to skvelý pokrok. Celé to malo veľmi dobrú odozvu od učiteľov a vedenia. V rodine je to stále zlé, stará sa oňho senior, ale snažia sa. Počas 1. vlny sa tento žiak učil z domu, našťastie, mal tablet a fungovalo to dobre. Snažil som sa rozdeliť mu deň na bloky, teraz sa učim, teraz oddychujem. Teraz počas druhej vlny chodí do školy, ja som s ním. Škola poskytuje kompletné materiálne vybavenie a pripojenie na internet a je to dobré, lebo má režim. Samozrejme, nie je tu možná socializácia s rovesníkmi, a to neskôr bude potrebné kompenzovať, keďže tam už na začiatku boli výrazné rezervy“ (ST).

Dimenzia 5 – vízie ŠSPG do budúcnosti, odporúčania pre prípravu budúcich absolventov

Krátkodobé vízie sociálnych pedagógov sa odvíjajú od súčasnej pandemickej situácie. Na základe analýz súčasnej situácie v školách pôjde predovšetkým o pomoc **v oblasti vzdelávania**. „... keď ma poslali prvýkrát k druhákovi a začala som diktovať poznámky a zrazu som zistila, hups, ved' oni nevedia písať! Teraz sú prázdniny, oni sú doma a vôbec nič zase nebudú vedieť, to je vidieť už aj po víkendech, tam keď rodič nespokojne pracuje, tak učiteľka sa môže aj roztrhať... chceli by sme so sociálnou pedagogičkou spraviť niečo také, že decká ktoré sú z kolónie a nemôžu si dovoliť družinu a rodičia s nimi nepíšu úlohy, ani sa s nimi neučia, urobiť pre ne poobedný klub“ (DŽ). „**Určite, čo sa týka aj vedomostí, budeme sa im musieť viacej venovať**“ (HL). Z hľadiska aktuálnych **sociálno-pedagogických vízií** stojí pred sociálnymi pedagógmi veľa výziev. „... **osobne si myslím, že veľa detí trpí, že nemôžu chodiť do školy, že nie sú socializované. V poradni robíme aj čítanie na FB stránke, pre verejnosť robíme**

online poradenstvo a podľa toho, s čím sa na nás tieto deti obracajú a tínedžeri, tak ja usudzujem, že my po uvoľnení opatrení sa do školy budeme určite vracat' a budeme robiť intervencie, možno aj krízové, lebo tento pobyt detí doma určite zanechá aj negatívne stopy na deťoch“ (AK). Sociálni pedagógovia očakávajú, že budú ich služby využívané po návrate detí do škôl intenzívnejšie. „Určite bude potrebné prinavrátiť deti do kolektívu a pomôcť im adaptovať sa, respektíve vykompenzovať celý ten čas, ktorý strávili doma. Už medzi prvou a druhou vlnou sa objavovali problémy s duševným zdravím na prvom, ale aj na druhom stupni. A už aj takí mladí ľudia zažívajú stres, či majú aj znaky depresie alebo výraznejšej úzkosti. Takže to bude veľmi dôležité zachytiť po návrate do školy“ (ST). Sú si vedomí toho, že ich **profesia je potrebná**, že nie je o tom pochyb. „Už teraz to vidíme, že je to potrebné mať v škole niekoho takého, lebo učitelia na také vzťahové veci nemajú čas, že riešiť to v triede, a hlavne deti, keď teraz sú doma a nemajú kontakt so spolužiakmi, tak keď prídu do školy, bude to také divoké. A niektorí to nevládajú alebo to horšie znášajú, určite budeme nápomocní“ (HL). V tejto situácii sa očakáva zvýšená potreba a určité zviditeľnenie profesie ŠSPG, zvládnu ju efektívnejšie tie školy, ktoré na to myslia a majú **pripravený odborný tím, ktorého je súčasťou**. „Paradoxne si myslím, že to všetko čo korona so sebou priniesla, tie zlé veci, čo sa týka sociálno-patologických javov, že to otvorí dvere sociálnym pedagógom a iným odborným zamestnancom. ... aj keď odborník, nikdy prácu neurobí sám tak dobre, ako keď pracuje v tíme. A ja som si aj preto vybral túto školu, lebo má aj špeciálneho pedagóga, aj psychológa. A ešte aj sociálny pedagóg – to je luxus. ... bude veľmi dôležitá poradenská kompetencia a SPG bude mať dôležitú úlohu pri socializácii a adaptácii“ (ST). Z hľadiska dlhodobých vízií majú sociálni pedagógovia tiež svoje predstavy, chcú zavádzať **nové spôsoby a formy práce**. „No mňa vždy lákala možnosť aj tu v poradni sa snažiť pracovať nielen s dieťaťom, ale aj s tou rodinou, ... lebo my sa môžeme starať o klienta, o dieťa v tomto prípade, ak nebudeme pracovať s rodinou, bude sa vracat' do toho istého prostredia a naša snaha bude márna alebo minimálna. Rada by som sa sústredila na prácu s rodičmi, tam vidím ďalšie smerovanie“ (AK). Za zvlášť dôležitú považujú absolventi sociálnej pedagogiky a v tomto prípade aj vychovávateľstva **pedagogické pôsobenie vo voľnom čase detí** „... toto som si aj vyskúšal a realizoval som so žiakmi skôr voľnočasové aktivity a malo to zmysel, lebo sa trieda zišla a aspoň na chvíľu si pripomenuli, že sú kolektív, lebo mali organizovaný čas a spolu niečo zažili v zaujímavej forme“ (ST). „... ja sa orientujem teraz len na prvý stupeň, takže ja už viem, koho čo baví a ako to rád robí a chcela by som ukazovať deťom, na čo majú, ja už ich poznám, ... napísať na to aj projekt a získať pre nich, napr. pomôcky, športové oblečenie“ (DŽ). Svoje **nezastupiteľné miesto** nachádzajú ŠSPG najmä v oblasti **prevencie sociálno-patologických javov** a tú plánujú v budúcnosti v školách zlepšovať. „Určite táto doba priniesla a otvorila veľa tém, na ktoré je odborníkom práve sociálny pedagóg a sebecky poviem, že ani nikto iný nie je tak dobre vyškolený, napr. na otázky, ktoré sa týkajú prevencie, hlavne primárnej a sekundárnej“ (ST). „Je tu dosť slabo rozvinutá prevencia. U nás je v strede jedna nástenka na prevenciu a tá je stará už 10 rokov. Číže tie preventívne programy, ... určite treba niečo robiť, keď k nám prídeš do druhého pavilónu, kde sú štvrtáci, nájdeš na stole cigarety, ... minule sme riešili, že fajčili na WC marihuanu a čo sa týka sexu, to ani nehovorím, to som už spomínala“ (DŽ). Ale svoje miesto vidia aj **vo výchove detí**, k základom etikety a prosociálnemu správaniu. „Nemajú ani poňatia ako správne stolovať, ako sa pozdraviť, nevedia ako oslovovať učiteľov, nemajú také, to vieš, čo ťa naučia rodičia, ... treba začať už s mladšími“ (DŽ). Očakávajú i to, že budú stále saturovať profesie, ktoré v školách nemá kto zabezpečiť. „... pomoc tým rodinám vybavovať hmotnú núdzu alebo aj sociálne znevýhodnenie, ... pomáhame im i tak, že zavoláme psychológa, nech príde do školy a dopíše im tú vetičku a škola dostane na neho peniaze a ja im potom dokúpim tie pomôcky“ (HL). Čoraz nástojčivejšie sa však sociálni pedagógovia dožadujú, aby sa stávali **pevnou súčasťou škôl**, nielen ako členovia dočasných projektových tímov. „... projekt je taký pilotný a škola sa nemusí báť, ale verím tomu, že praktickejšie bude, keď to urobí mesto. ... jasné, že mesto si

urobí len to, čo je nutné z hľadiska legislatívy, zamestnajú tak len špeciálnych pedagógov, lebo majú určitý počet detí pre integráciu“ (JP). „... je krásne, že tie projekty sú, ... ale bola by som strašne rada, keby proste boli, ako sú učiteľia v školách, internými zamestnancami a nemusela som o nejaké tri – štyri roky riešiť to, že panebože, zase sa budem triasť, že či tí ľudia u mňa zostanú, ... že ak si ma tu mesto aj nechá, ostatní ľudia to vôbec nemajú isté! ... mám z toho nášho ministra dobrý pocit a naozaj vidím, že by chcel klásť dôraz na inklúziu a odbornosť, pretože sa to už v dnešnej dobe v školách bez tých ľudí proste nepohne, nepohne! ... pretože ten servis detí dnes už potrebujú“ (PZ). Do budúcnosti vnímajú seba ako **profesionála**, bez ktorého by intervencia v sociálno-výchovných problémoch nebola zabezpečená na odbornej úrovni. „... tým že sa teraz už veľa vzdelávam, tak zisťujem, že som veľa vecí robila extra zle, ... možno som to robila len tak intuitívne, ale teraz vidím, že tam bolo veľa chýb, ale tí učiteľia, sú inak nastavení, ak nejaké dieťa stále vyrušuje alebo má nejaký problém, alebo je agresívne, nerozumejú tomu, že ja to nevyriešim za jeden deň alebo za jedno sedenie, že ten problém je niekde úplne inde a je možno hlbší. ... keby tu tí sociálni pedagógovia alebo všeobecne odborní zamestnanci neboli, ... tak tie problémy by sa riešili len nejako po povrchu, ale nešli by do hĺbky, konečný výsledok nebol taký dobrý“ (PZ).

Osobitne dôležitý je **tútoring v príprave budúcich absolventov**, na ktorom sa už dnes viacerí z nich v spolupráci s fakultou **ochotne a nezištne dlhodobo** podieľajú. „*Ked' som chodila na tie prvé konferencie do Banskej Bystrice k profesorky Hroncovej, tak nás tam bolo ja neviem, ... sme narátali, že nás je 60 na Slovensku, teraz je to číslo omnoho väčšie. ... chcem byť optimistom, aj keď komunikujem s inými školami alebo pomáham iným školám, čo pre mňa je prirodzené, že keď sa mi ozvalo za tých 8 rokov, ja neviem 100 ľudí a chceli pomôcť, ja som každému z nich pomohla, každého študenta, nikoho som neodmietla, ... aj teraz tak budem robiť neoficiálne uvádzajúcu jednu sociálnu pedagogičku z Nitrianskeho Pravna, lebo začínajú inkluzívny tím*“ (PZ). Zapájanie expertov z praxe predstavuje významný prvok **vo vysokoškolskej príprave** študentov sociálnej pedagogiky (bližšie Liberčanová, 2020). Situáciu komplikuje **nesprávne nastavenie financovania** ministerstva školstva, ktoré nie je orientované pre týchto odborných zamestnancov škôl, dotácie na VŠ poskytuje len pre študentov učiteľských aprobácií. Prax preto vykonávajú všetci oslovení experti zdarma (z vďaka a úcty k fakulte, na ktorej nadobudli vzdelanie) alebo ich fakulta hradí z vlastných zdrojov (napr. poplatkov študentov externého štúdia). Samotní experti z praxe sú ochotní participovať na praktickej príprave študentov VŠ, i tu však **chýbajú potrebné kritériá a usmernenia pre výkon mentoringu**. „*Ak by som bola oslovená pre tútoring začínajúceho sociálneho pedagóga, ... a splňala by som kritériá, tak určite by som bola ochotná, ... tak ako keď k nám v minulosti chodili budúci sociálni pedagógovia na prax a keď som sa snažila im niečo odovzdať, lebo to má veľký význam*“ (AK). Oni sami ako mentori vidia a vedia posúdiť na základe svojich doterajších skúseností, čo by malo byť v ich **praktickej príprave dôležité**, na čo zamerať pozornosť. „... *napr. sám si vytvoriť nejaký preventívny program, teória je potrebná, nikdy som netvrdila, že nie, vyberieš si človeka z toho vždy, čo potrebuje, ale toto si proste musí človek nejakým spôsobom ohmatať, každý časom zistí, že čo mu vyhovuje, čo mu nevyhovuje. ... viacej praxe*“ (AK). „*VÚDPAP v januári vydá publikáciu Sociálny pedagóg v škole. Aj to im pomôže. Ale treba aj tak podľa seba, ... aj tie preventívne programy, čo pasuje na tú triedu, teda neísť len podľa toho, ale aj podľa seba, treba skúšať!*“ (HL). Ako **pozvaní hostia** vo svojich prednáškach odporúčajú, že „... *treba ísť von, medzi deti. My toto hovoríme študentom stále, ale určite sa treba ísť ukázať, treba robiť osvetu! ... pokiaľ sa nejaká sociálna pedagogička, absolventka, nepostaví a nezavolá do nejakej školy, tak sa tam nezamestná. ... zistia tak, že sme funkční a dokážeme robiť flexibilne*“ (JP). **Začínajúci pedagógovia** zvažujú, čo mohli počas štúdia urobiť inak. „*Keby som sa vrátil naspäť do školy, tak určite by som si to vyskúšal ešte v škole, myslím rolu sociálneho pedagóga, pokúsil by som si nájsť čo najpodobnejšiu prax.*“

*Cítim, že mi veľa chýba takých tých skúseností, ktoré sa prepájajú s praxou, že sa veľakrát dostanem do takej vnútornej neistoty, ešte by som potreboval nejakého supervízora alebo nejakú osobu, ktorá ma konštruktívne skritizuje, ale mi aj povie, aké sú moje možnosti. ... veľa toho vložiť do svojej profesijnej cesty, aby som naozaj vedel reagovať tak, ako má reagovať SPG. A určite by som im odporučil, aby si vytvorili kontakty počas štúdia, aby potom mali s kým zdieľať skúsenosti a každodennú realitu, ale aj materiály. Veľa ľudí potrebuje hneď po ukončení štúdia s niekým zdieľať skúsenosti, a to veľakrát nie je možné a potom sa dostávame do zbytočných frustrácií“ (ST). „... hlavne posielat' študentov i do takýchto škôl, teda v podstate, aby tí študenti videli, že tvoj odbor je zameraný na takéto deti. ... už sú po Trnave všade sociálni pedagógovia v školách, teda naštelovať ich už do tých škôl, nech cez deň chodia v jeho päťkách“ (DŽ). Všetci svorne uvádzajú, že sú ochotní pripojiť sa na online prednášku alebo prísť ako pozvaní experti z praxe **prednášať na univerzitu** pre študentov SPaV. „... **nemám problém sa pripojiť alebo ako minule prísť prednášať**“ (JP). „Nemám s tým problém pripojiť sa, keď sa chce, spôsob aj čas sa vždy nájde“ (DŽ). Absolventi študijného programu s odstupom času hodnotia svoju **doterajšiu dráhu z rôznych aspektov**, ktoré sú pre nich najvýznamnejšie „**Zrovna ste ma oslovili v čase, keď teraz v januári bude tých desať rokov, čo tu pracujem, ... je to teda významné pre mňa. ... za každý deň ďakujem, že som ho mohla stráviť s tými deťmi, ak som tým deťom niečo dala, som rada, ale tie deti mi veľa dali! ... od detí som sa veľmi veľa naučila, a čo som sa naučila, je pokora a nehanbiť si priznať svoje chyby, to mi veľakrát pomohlo, vždy som si hovorila, že keď som len jednému pomohla, aj tak to stálo za to a to ma v tej práci drží, ... lebo keby som chcela prihliadať na iné aspekty, ktorými možno operujú zamestnanci v iných oblastiach, napr. IT-čkari, by to nebolo také, prečo som tam, ale mňa tá práca skutočne baví a snád' to ešte budem môcť pár rokov robiť a odovzdať ešte nejaké ďalšie skúsenosti tým ďalším ľuďom**“ (AK).*

Záver

Skúmali sme vývoj profesijnej dráhy absolventov sociálnej pedagogiky. Na základe ich výpovedí sme sa pokúsili priblížiť kvalitatívne znaky z hľadiska dimenzií, prostredníctvom ktorých sme komparáciami zachytili začiatky, priebeh, aktuálny stav i vízie profesie sociálnych pedagógov v školskom prostredí. Uvedené zistenia môžu slúžiť ako sumarizácia počiatočného vývoja povolania a zároveň ako východisko pre tvorbu nových koncepcií, štandardov vo výkone profesie či zefektívnenie vysokoškolskej prípravy budúcich absolventov.

Literatúra

BERNITZKE, F. – BARTH, H-D. 2016. *Therorie trifft Praxis*. 2. Auflage. Berlin: Europa Lehrmittel. 203 s. ISBN 978-3-8085-6762-3.

BOUILLET, D. – BIČANIĆ, J. – IVANČAN, A. – NOVOSEL GUSZAK, D. – ROVIS BRANDIĆ, A. – SITAR, M. 2018. *Socijalnopedagoški mozaik – Razvoj modela potpore učenima s problemima u ponašanju*. Zagreb: Školska knjiga, d. d. 179 s. ISBN 978-953-0-51742-4.

FIRING, CH., SØRENSEN, M. 2019. Social Pedagogy as a Perspective in Denmark. In *Social pedagogy as a meaningful perspective for education and social care*. United Kingdom: ThemPra Social Pedagogy. ISBN 978-1-9161315-1-4.

HRONCOVÁ, J. 2019. Aktuálne problémy školských sociálnych pedagógov. In *Manažment školy v praxi*. Odborný mesačník pre školy a školské zariadenia, roč. 2019. Vyd. 1/2019. ISSN 1336-9849. [citované 2021-01-11].

KESSL, F. 2013. *Soziale Arbeit in der Transformation des Sozialen. Eine Ortsbestimmung*. Wiesbaden: Springer VS. ISBN 978-3-531-19170-6.

KASÁČOVÁ, B. 2006. Reflexie študentov učiteľstva z pohľadu kvalitatívneho výskumu. In *Pedagogika*, roč. LVI, 2006. ISSN 2336-2189. [citované 2021-01-11] Dostupné na <<https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=1526&lang=cs>>.

LUKÁČOVÁ, S. 2017. Vybrané aspekty kvalitatívneho výskumu s využitím zakotvenej teórie. In *Prístupy a prostriedky poznávania v sociálnovednom výskume*. Zborník príspevkov zo VII. doktorandskej konferencie konanej 24. novembra 2016 v Prešove. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, 2017. s. 7 – 13. ISBN 978-80-555-1809-1. [citované 2021-01-20]. Dostupné na <<http://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Balogova12>>.

LIBERČANOVÁ, K. 2020. Osobitosti praktickej prípravy študentov vo vysokoškolskej edukácii počas zavedenia karanténnych opatrení. Príležitosti a limity využitia dištančnej formy service learnigu In *Pedagogica Actualis 12: Aktuálne trendy pedagogickej praxe v pregraduálnej príprave*. Trnava: Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave, s. 96 – 115.

LIBERČANOVÁ, K. 2020. *Komponenty sociálnopedagogického procesu a ich aplikácia v spoločenskej praxi*. Trnava: Pedagogická fakulta. 288 s. ISBN 978-80-568-0384-4

LIBERČANOVÁ, K. 2020. Sociálnopedagogické komponenty v procese orientovania sa človeka v spoločnosti. In SIROTOVÁ, M. – MICHVOCÍKOVÁ, V. (edit.) *Pedagogica Aktualis XI. Spoločnosť a výchova*. Trnava: Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave, s. 279 – 288.

PAVLOV, I. – KRYSTOŇ, M. 2020. *Podpora profesijného rozvoja pedagogického zboru školy: Vysokoškolská učebnica*. Banská Bystrica: Belianum. Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici. 148 s. ISBN 978-80-557-1668-8.

PRŮCHA, J. 1997. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál. 495 s. ISBN 80-7178-170-3.

ZEMANČÍKOVÁ, V. 2012. *Uplatnenie profesie sociálneho pedagóga v školskom prostredí. Teoretické východiská a požiadavky praxe*: Dizertačná práca. Bratislava: Filozofická fakulta Univerzity Komenského. 200 s.

ŽIŽAK, A. 1997. Elementi profesionalne kompetentnosti socijalnih pedagoga. In *Kriminologija i socijalna integracija*. Vol. 5 (1997) Br (1-2):1-10. [citované 2021-01-11]. Dostupné na <<https://hrcak.srce.hr/94172>>.

Pokyn ministra č. 39/2017, ktorým sa vydávajú profesijné štandardy pre jednotlivé kategórie a podkategórie pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov škôl a školských zariadení.

Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní, v znení neskorších predpisov.

Zákon č. 317/2009 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch.

Zákon č. 138/2019 o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov.

Štúdia je súčasťou riešenia projektu KEGA MŠVVaŠ SR č. 017TTU-4/2020 Implementácia sociálnoprávných a socioterapeutických postupov do obsahu vysokoškolského vzdelávania v študijnom programe sociálna pedagogika a výchovateľstvo.

Kristína Liberčanová, PhD.

Mgr. Lara Izabela Kurtek

Trnavská univerzita v Trnave

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogických štúdií

Priemyselná 4

918 43 Trnava

Tel.:+421 33 5939 555

kristina.libercanova@truni.sk

izabela.lara.kurtek@tvu.sk

3. SEKCIA

VÝCHOVA A VZDELÁVANIE DOSPELÝCH

NIEKTORÉ VÝSLEDKY VÝSKUMU VÝCHOVY A VZDELÁVANIA DOSPELÝCH NA SLOVENSKU V OBDOBÍ ČSR (1918 – 1938)

Some Results of Research on Adult Education in Slovakia in the Period of the Czechoslovak Republic (1918 – 1938)

Eduard Lukáč, Katarína Mayer, Martina Lenhardtová, SR

Anotácia: V roku 2019 bol na Katedre andragogiky FHPV PU v Prešove ukončený výskumný projekt VEGA 1/0303/17 s názvom „Výchova a vzdelávanie dospelých na Slovensku v podmienkach existencie ČSR (1918 – 1938)“. Symbolicky to bolo práve v roku, kedy sme si mali možnosť pripomenúť 100. výročie prijatia prvých osvetových legislatívnych opatrení vzťahujúcich sa k vzdelávaniu dospelých v medzivojnovnej ČSR. V príspevku sa jednotliví autori, ktorí boli aj riešiteľmi uvedeného projektu, zamerali na prezentovanie vybraných výsledkov dokumentujúcich legislatívne opatrenia, inštitucionálne, organizačné a personálne zabezpečenie smerujúce k vytváraniu novodobej podoby edukácie dospelých na Slovensku v danom období.

Kľúčové slová: dejiny výchovy a vzdelávania dospelých, Osvetový zväz pre Slovensko, Náš ľud – ľudovýchovný vestník pre Slovensko, Extenzia Univerzity Komenského, vzdelávanie žien, Karel Kálal, Alojz Zbaviteľ, Štefan Krčméry

Abstract: In 2019, the research project VEGA 1/0303/17 called „Adult education in Slovakia in the conditions of existence of the Czechoslovak Republic (1918 – 1938)“ was finished at the Department of Andragogy of the Faculty of Humanities and Social Sciences at the University of Prešov in Prešov. It was symbolic, because in that year we could remember the 100th anniversary of the acceptance of the first edifying legislative precautions concerning the adult education in the interwar Czechoslovak Republic. The individual authors, who were also the solvers of the above mentioned project, concentrated in this paper on the presentation of the chosen results documenting the legislative precautions, institutional, organizational and personal ensurance leading to the creation of the modern form of adult education in Slovakia in the given period.

Key words: history of adult education, Edifying organization for Slovakia, Náš ľud – folk-educating bulletin for Slovakia, Extension of the Comenius University, education of women, Karel Kálal, Alojz Zbaviteľ, Štefan Krčméry

Úvod

Vznikom Československej republiky sa jej obyvatelia stali príslušníkmi nového štátneho útvaru, získali nové možnosti v oblasti práv a povinností občanov a v danom kontexte zohrávala významnú úlohu oblasť osvetového pôsobenia na dospelých. Pre spoločné riadenie edukačných aktivít boli zriadené centrálné štátne orgány – Ministerstvo školstva a národnej osvety v Prahe (MŠaNO) a neskôr i jeho pobočka v Bratislave – Referát MŠaNO, ktoré mali samostatné osvetové, resp. ľudovýchovné odbory (oddelenia). Pre tento účel boli prijímané osvetové zákony a nariadenia a tak sa popri dovtedy

existujúcich osvetových snahách, ktorých základom bola dobrovoľná spolupráca jednotlivcov, spolkov a združení, začala sa rozvíjať aj štátom riadená ľudovýchovná a osvetová činnosť a politika prostredníctvom centrálnych inštitúcií, riadiacich štruktúr, jednotlivých foriem osvetového pôsobenia zameraných na cieľové skupiny dospelých.

K niektorým výsledkom výskumu

Na základe nášho štúdia vyplýva, že najdôležitejšou osvetovou inštitúciou na Slovensku v danom období sa stal Osvetový zväz pre Slovensko, za ktorého dátum zriadenia môžeme považovať deň 15. november 1919, kedy sa konalo ustanovujúce valné zhromaždenie, ktoré zvolilo prvý riadny výbor Zväzu¹. Prvým predsedom výboru sa stal Karel Jelínek, ktorý pôsobil v Bratislave od roku 1919 ako školský inšpektor, od roku 1922 ako zemský školský inšpektor na Slovensku a od roku 1930 bol na Referáte Ministerstva školstva a národnej osvetu v Bratislave prednostom odboru s názvom Umenie, osveta a knižnice².

Už za rok svojej činnosti vykazoval Osvetový zväz pre Slovensko 50 prednášok, 2 veľké oslavy historických dní, zájazd k hrobu Milana Rastislava Štefánika na Bradlo, 4 vychádzky, 4 divadelné predstavenia, koncert, akadémiu, panychídu, 4 detské besiedky a mal spoluúčasť pri usporiadaní akcie „Slovenský máj“ (Zbaviteľ, 1928, s. 141). Osvetový zväz pre Slovensko vykonával zároveň i funkciu Okresného osvetového zboru pre mesto Bratislava a Bratislavský okres, postupne nadväzoval kontakty s inými okresnými osvetovými zbormi a miestnymi osvetovými komisiami.

Tabuľka č. 1 Vybrané príklady aktivít Osvetového zväzu pre Slovensko (Zbaviteľ, 1928, s. 141 – 143)

Aktivita/Počet	1920	1921	1922	1923	1924	1925	1926
Prednášky ³	50	20	15	19	64	55	54
Oslavy historických dní	2	4		6	6	3	4
Vychádzky	4						
Divadelné predstavenia	4	5			2	8	
Koncerty	1	5	6	6	22	13	12
Akadémie	1	1			4		
Detské besiedky	4	2					10
Panychídy	1				2		
Bábkové predstavenia	-	17					
Výstavy kníh		2		1	1	1	1
Filmové predstavenia						9	5

¹ Väčšina autorov podľa nás mylne uvádza ako deň založenia Osvetového zväzu pre Slovensko dátum 15. september 1919, ako napr. PASIAR, Š. – PAŠKA, P., 1969, s. 106; ZBAVITEĽ, A., 1928, s. 140; GALLO, J. – ŠKODA, K., 1986, s. 214. a i. Dňa 15. septembra 1919 sa konala iba prípravná schôdza, na ktorej bol zvolený prípravný výbor, ktorý mal za úlohu vypracovať jeho stanovy.

² Okrem populárno-náučných prác napísal i osem dielov čítanky pre ľudové školy s názvom „U nás“ (1930 – 1933) a je autorom práce „Podrobná učebná osnova pre slovenské školy“ (1930). V roku 1935 odišiel do dôchodku a presťahoval sa do Prahy.

³ Vyjadrený je sumárny počet prednášok, t. j. všeobecno-vzdelávacie, odborné, samostatné, v rámci osvetových škôl, pre iné inštitúcie v Bratislave a mimo nej.

K ďalším aktivitám týchto rokov môžeme priradiť, napr. zriadenie verejnej čítárne v Bratislave a knižnice Osvetového zväzu pre Slovensko (1921), účasť na prednáškach univerzitných extenzií, spolupráca pri ustanovení miestnych osvetových komisií a okresných osvetových zborov, usporadúvanie kurzov pre osvetových pracovníkov, osvetové školy s prednáškami, jeho pracovníci sa zúčastňovali na podujatiach iných organizácií.

Významnou aktivitou, ktorou Osvetový zväz ovplyvňoval vývoj osvetovej činnosti na Slovensku, bolo zvolávanie zjazdov osvetových pracovníkov Slovenska a Podkarpatskej Rusi, zameraných najmä na funkcionárov okresných osvetových zborov a miestnych osvetových komisií. Tieto zjazdy ponúkali osvetovým pracovníkom vypočúť si aktuálne teoretické východiská pre šírenie osvetovej činnosti, ako i praktické skúsenosti osvetových pracovníkov. Na záver rokovania zjazdov boli prijímané rezolúcie, ktoré mapovali aktuálny stav v oblasti ľudovýchovy a signalizovali kompetentným orgánom, najmä ministerstvu školstva a národnej osvety, nedostatky a problémy, ktoré bránili v efektívnej činnosti pracovníkom okresných osvetových zborov a miestnych osvetových komisií.

Už v júni 1931 sa pri Osvetovom zväze ustanovil odbor priateľov slovenskej literatúry pre mládež a v roku 1932 bol založený odbor pre školskú a mimoškolskú zrkovú výchovu, ktorý propagoval princíp názornosti v ľudovýchovnej a osvetovej činnosti. Ku koncu svojej existencie v rámci Osvetového zväzu pre Slovensko pôsobili nasledovné odbory, na čele ktorých boli metodici: lútkový, filmový a diapozitívny, mimoškolskej výchovy mládeže, prednáškový, pre školský rozhlas, priateľov literatúry pre mládež, rádiový, rekreačný, umelecký, školskej a ľudovej zrkovej výchovy (Kraus, 1936, s. 72). Zväz spolupracoval s vyše 81 okresnými osvetovými zbormi a miestnymi osvetovými komisiami, ako i s významnými osobnosťami spoločenského a kultúrneho života.

Významným počínom v histórii osvetového pôsobenia na Slovensku bolo kreovanie a publikovanie časopisu „Náš ľud – ľudovýchovný vestník pre Slovensko“, ktorý vychádzal pod gesciou Osvetového zväzu pre Slovensko v rokoch 1927/1928 až 1937/1938. Periodikum počas desaťročnej existencie každoročne vydávalo 10 čísiel s mesačným nákladom 2200 až 3000 výtlačkov.

Primárnym cieľom časopisu bolo dôkladne mapovať a publikovať nielen všetky významné aktivity ľudovýchovnej a osvetovej činnosti, ale aj vnímanie, podnety a návrhy popredných osobností za účelom skvalitnenia ľudovýchovnej činnosti. „Náš ľud“ uverejňoval teoretické články, metodické príručky o ľudovýchovnej činnosti, informoval o zjazdoch ľudovýchovných pracovníkov a z nich vyplývajúcich rezolúcií, zaoberal sa knižničnými kurzami, prednáškami, pravidlami ľudovýchovy. Obsahoval pravidelné rubriky ako knižnice, praktické pokyny, obežníky školského referátu a referátu MŠaNO, historické kalendáre, redakčné a iné správy o ľudovýchovnej vzdelanosti, upozorňoval na všetky časové povinnosti OOS, MOS a MOK⁴. Prezentoval návrhy programov význačnejších besiedok a akadémií, posudky nových ľudovýchovných publikácií, redakčné a iné správy o činnosti jednotlivých OOS a MOK. Ďalej sa fokusoval na rôzne ľudovýchovné kurzy zacielené na osvojenie si najzákladnejších

⁴ OOS, MOS, MOK – OOS (Okresný osvetový sbor), MOS (Mestský osvetový sbor) a MOK (Miestna osvetová komisia) sú výkonné orgány ľudovýchovnej práce. Ich úlohy a činnosť sú určené jednak § I zák. č. 67/1919 a jednak k nemu určenými inštrukciami MŠaNO – pre Česko, zo dňa 22. IV. 1919, č. 13.878 a pre Slovensko, zo dňa 14. VII. 1920, č. 28.480/3554. Ich ideová zameranosť je vymedzená výnosom MŠaNO z 19.XII. 1919, čís. 61.977 (Jelínek 1936, s. 18 – 19). Podrobnejšie pojednáva o MOK výnos MŠaNO zo dňa 26. VI. 1926, čís. 287 – V. (Zbaviteľ 1932, s. 58).

poznatkov z praktického života. V neposlednej rade uvádzal rôzne aktivity ľudovýchovnej činnosti a ich význam, organizovanie rôznych slávností, filmových a divadelných predstavení, akadémií, koncertov, výstav a iných dôležitých výchovno-vzdelávacích podujatí.

Cieľom časopisu bolo vychovávať a vzdelávať slovenský ľud, poskytovať mu rady, skúsenosti, podnety a úvahy smerujúce najmä k prebudeniu jeho povedomia, zorientovaniu ho pri praktických činnostiach vo všetkých oblastiach každodenného života a formovaniu osobnosti slovenského človeka po každej stránke. Na základe obsahu jednotlivých ročníkov časopisu možno analyzovať vývin a rozvoj ľudovýchovného pôsobenia na Slovensku.

V oblasti edukácie dospelých zohrala významnú pozíciu Extenzia Univerzity Komenského (EUK), pri ktorej kreovaní hrali významnú úlohu skúsenosti z Veľkej Británie⁵, vzor Viedenskej univerzity, no najmä činnosti extenzií pri univerzitných ustanovizniach v Prahe a v Brne. Praktickým podnetom boli aj prednášky Extenzie pražských vysokých škôl usporiadaných 4. – 16. júna 1921 v Bratislave pre učiteľov meštianskych a obecných škôl, čo boli fakticky prvé kurzy z odborov filozofickej fakulty konané v Bratislave. V prednáškach tohto charakteru následne pokračovali i samotní pedagógovia UK v Bratislave a väčšinou boli prezentované v univerzitnej aule.

Zlomovým momentom pre založenie EUK bol príchod prof. M. Weingarta na Filozofickú fakultu Univerzity Komenského v Bratislave v roku 1921, ktorý využíval svoje skúsenosti s osvetovou prácou a s predchádzajúcim pôsobením sekretára Výboru pro pořádání lidových přednášek českých vysokých škôl pražských. Ako sám spomínal: „Od počátků university Komenského bylo jasné, že důležitou součástí její činnosti musí být také činnost extenzní: neomezovati učitelskou a výchovnou činnost profesorů a docentů jenom na interní přednášky a cvičení pro vlastní posluchačstvo, nýbrž doplniti tuto první povinnost také kulturní, výchovnou prací mezi širšími vrstvami inteligence na Slovensku“ (Meško, 2014, s. 48).

M. Weingart následne vytvoril návrh na zriadenie bratislavskej extenzie, ktorý vo februári 1922 podal na všetky fakulty univerzity a v ňom uviedol 3 hlavné body pre jej založenie:

- 1) „Extensní činnost nemůže sa zahájití ihned; ustavení extense, schválení stanov a zahajovací práce si vyžadují určitého stadia přípravného.
- 2) Kdyby se založením bratislavské extense bylo otáleno, mohlo by se státi, že vhodnou přednáškovou půdu na Slovensku a v přilehlých krajích by pro sebe získala některá jiná přednášková organisace.
- 3) Ačkoli se dosud o zřízení bratislavské extense nejednalo, bylo v rozpočtu Ministerstva š. a n. o. na rok 1922 na ní pamatováno“ (Weingart, 1925, s. 212 – 213).

Schválenie návrhu prebehlo na všetkých fakultách bez problémov a následne bol zvolený prípravný výbor, ktorý okrem iného schválil Weingartom vypracované Stanovy EUK, одобrené i ostatnými akademickými orgánmi a nakoniec i samotným ministerstvom. V jej prvých paragrafoch uvádza:

⁵ Priekopníkom zapojenia univerzít do vzdelávania dospelých bol James Stuart (1843 – 1913), ktorý po praktických skúsenostiach získaných z prednášok pre dospelých v r. 1867 – 1868, rozpracoval a v praxi prvýkrát realizoval ideu univerzitnej extenzie, novej formy vzdelávania dospelých, v r. 1873 na Univerzite v Cambridge s názvom University extension.

§ 1

„Extense University Komenského je lidovýchovná instituce university Komenského v Bratislavě, která pečuje o lidové přednášky, nezahrnuté v úředních seznamech universitních čtení, za tím účelem, aby se povzneslo vědecké vzdělání těch širších vrstev, jimž akademická studia přístupná nejsou.

§ 2

Předmětem lidových přednášek extensních, konaných buď v souvislých řadách (kursech nebo cyklech) nebo i jednotlivě, jsou všechny obory vědní, pokud se hodí k lidovým výkladům. Zvláštní pozornost se věnuje duševním potřebám doby, národa a státu československého. Vyloučeny jsou přednášky k účelům stranicko-agitačním“ (Věstník, 1923, s. 436).

Po schválení stanov začala bratislavská extenzia svoju činnosť pod vedením 1. marca 1923 a na jej čele bol Výbor pre usporadúvanie ľudových prednášok Univerzity Komenského. ktorého prvým predsedom výboru sa stal prof. M. Weingart a prvými členmi výboru boli profesori B. Tomsa a V. Vážný (za právnickú fakultu), M. Netoušek a B. Polák (za lekársku fakultu) a D. Orel a M. Weingart (za filozofickú fakultu) a rektor J. Hanuš. Prednášková činnosť EUK sa začala v marci 1923 prof. S. Kostlivým na tému „O prvních pomoci“.

Tabuľka č. 2 Počet prednášok EUK od jej založenia do konca roka 1923/1924

Mesto	Počet	Mesto	Počet	Mesto	Počet
Bratislava	167	Nitra	10	Trenčín	3
Žilina	2	T. Sv. Martin	3	Kremnica	4
Zvolen	2	B. Bystrica	2	Námestovo	1
Sereď	1	Košice	2	Prešov	2
Sp. N. Ves	3	Bardejov	2	Levoča	4
Kežmarok	3	Poprad	2	Viedeň	6

(Weingart, 1925, s. 220)

Činnosť bratislavskej extenzie mala podobu jednotlivých prednášok a pravidelných kurzov, pričom každý kurz pozostával zo šiestich prednášok. Extenzia pôsobila nielen v Bratislave, ale jej prednášky si mali možnosť vypočuť i dospelí v iných mestách a obciach Slovenska. „Stalo sa zvykom, že profesori na svojich extensných cestách se neomezujú na prednášku, nýbrž kromě přednášky také navazují přátelské rozhovory a debaty o aktuálních otázkách s představiteli místní inteligence. Tyto rozhovory a porady mívají někdy ještě větší význam nežli přednáška sama“ (Weingart, 1925, s. 215).

Prednášky sa konali v divadelných sálach, resp. v kinosálach alebo v dvoranách župných domov, v radničných priestoroch, ako aj v na stredných školách a patronát nad ich organizáciou zvyčajne preberali miestne kultúrne inštitúcie, prevažne miestne odbory Matice slovenskej. V niektorých mestách sa dokonca vytvorila tradícia pravidelných prednášok v zimnom období, ktoré mali aj svoje ustálené obecnstvo. Osobitným pôsobiskom bratislavskej extenzie sa stala Viedeň, kde pomocnú ruku pri organizovaní prednášok podal Akademický spolok vo Viedni. Išlo ročne o 4 – 5 prednášok, ktoré sa konali v sále Slovanskej besedy.

Okrem prednáškovej činnosti začala bratislavská extenzia ako prvá zo všetkých extenzií v ČSR, t. j. v Prahe, v Brne, v Bratislave, orientovať svoju pozornosť aj na publikačnú činnosť. Podnet k tejto aktivite podal profesor R. Horna a pod jeho vedením začala v roku 1924 vychádzať edícia s názvom „Sbírka přednášek a rozprav Extense university Komenského“, vydávaná nákladom firmy Academia v Bratislave. Edícia mala za cieľ „prinášať studie a knihy o aktuálních problémech našeho státu, národa československého a všeho Slovanstva, ve zpracování přístupném širším kruhům vzdělaného čtenářstva“ (Zpráva odstupujícího rektora, 1927, s. 13).

Vzájomná obsahová i organizačná koordinácia troch univerzitných extenzií – v Prahe, Brne a v Bratislave, viedla nakoniec k ich splynutiu a dňa 1. júna 1926 vytvorili spoločnú inštitúciu s názvom Extenzia československých vysokých škôl v Československej republike. Stanovy Extenzie, ktoré boli schválené Ministerstvom školstva a národnej osvety 16. júna 1926, č. j. 51.063/24-IV, určili hlavnú úlohu: „Poskytovať všetkým vrstvám obyvateľstva príležitosť získavať vzdelanie a prehĺbovať ho na vedeckom základe, aby bolo docielené duševné a mravné povznesenie československého ľudu. Túto úlohu plní Extenzia tým, že poskytuje širokým vrstvám:

- 1) všeobecné vzdelanie,
- 2) odborné vzdelanie,
- 3) kritické vzdelanie,

ktoré má viesť poslucháčov k schopnosti samostatne a kriticky myslieť. Zvláštny dôraz kladie Extenzia na to, aby bola v najtesnejšom styku so súčasnými duchovnými prúdmi doby, snažiac sa vo svojej činnosti vychádzať v ústrety všetkým potrebám osobného, národného a štátneho života“ (Horna, Opravil a Paulová, 1928, s. 32). Podujatia extenzií boli verejne prístupné, za malý režijný poplatok, zúčastniť sa ich mohol každý bez zvláštneho dokladu o predchádzajúcom vzdelaní.

Na základe dohody začala vychádzať nová edícia s názvom „Extense československých vysokých škôl v republike Československé. Sbírka přednášek a rozprav. Vydávaná s podporou Ministerstva školství a národní osvěty“. Edícia sa členila na 3 rady:

Řada I. Extense pražských vysokých škol.

Řada II. Extense vysokých škol brněnských.

Řada III. Extense University Komenského v Bratislavě.

Tabuľka č. 3 Publikácie EUK v edícii „Extense čsl. vysokých škôl v republike Československé“

Autor	Rok	Názov	Počet s.	Č. zv.
Kolář, A.	1929	Vztah evropské kultury k antice	272 s.	1.
Kopal, J.	1930	Romain Rolland	97 s.	2.
Kuklová-Štúrová, B.	1931	Nakažlivé choroby	60 s.	3.
Eisner, J.	1932	Děvín u Bratislavy	13 s.	4.
Kopal, J.	1934	O válečnéme románě francouzském	66 s.	5.
Křivý, M.	1934	Desať kapitol o chorobách nervových a duševných pre každého	96 s.	6.

Knappek, Ľ. - Eisner, J. – Ondrouch, V.	1935	Několik přednášek z dějin Slovenska I.	97 s.	7.
Kolář, A.	1936	Demokracie antická a moderní	119 s.	8.
Kopal, J.	1937	George Sandová a Božena Němcová	26 s.	9.
Buben, V.	1938	Studie o moderní franštině	114 s.	10.

(zdroj: vlastné spracovanie)

Aj keď bola hlavnou náplňou spoločnej Extenzie prednášková činnosť, resp. vydávanie prednášok a štúdií, jej členovia zabezpečovali i kurzy pre učiteľov, odborné semináre, pripravovali výstavy, organizovali vychádzky.

Krízové roky viedli k obmedzeniu finančných prostriedkov pre činnosť, extenzií, k zredukovaní možnosti publikovania a Výbor EUK bol nútený odmietat' žiadosti rôznych ľudovýchovných združení o vykonávanie osvetových prednášok. EUK pokračovala vo svojej činnosti aj v po zániku medzivojnovy Československa. „Extenzia Univerzity Komenského v Bratislave počas buržoáznej Československa potvrdila, že jej založenie bolo dobre premysleným činom, ktorý viedol ku kultúrnemu a sociálnemu povzneseniu Slovenska“ (Mátej, 1976, s. 351).

Ministerstvo školstva a národnej osvety v Prahe výnosom č. 112.234, zo dňa 10. októbra 1924 reflektovalo stále silnejšiu potrebu vyššej a prenikavejšej vzdelanosti žien a odporučilo osvetovým zborom a miestnym osvetovým komisiám sústavné usporadúvanie vzdelávacích kurzov, tzv. náukobehov pre široký okruh žien. Kurzy sa realizovali v teoretickej ako i praktickej rovine, po formálnej stránke boli s rôznou dĺžkou a intenzitou trvania. Ich učebné osnovy a obsah boli determinované rozdielnosťou vzdelanostnej úrovne žien v jednotlivých regiónoch. Najvýznamnejšími inštitúciami primárne venujúcimi sa vzdelávaniu žien prostredníctvom šírenia osvetovej činnosti boli: Osvetový zväz pre Slovensko, Živena, Ústav M. R. Štefánika, Vyššia škola ľudová SUS a Slovenská ovocinárska spoločnosť.

Na základe výnosu MŠaNO sa začali realizovať kurzy podporované Osvetovým zväzom pre Slovensko v Bratislave, zamerané na prebudenie záujmu o verejný, občiansky a hospodársky život, o sebazvdelávanie a domáce hospodárstvo vo vzťahu k verejným záujmom. Pilotný kurz bol programovo rozsiahly, a preto bolo prijaté uznesenie, aby bol rozdelený do viacerých kurzov. Súčasne bolo navrhnuté, aby bol testovaný vzdelávací program prispôbený pre vidiek a malé mestečká. Po jeho evalvácii bolo odporúčané jeho prehodnotenie a prípadná korekcia. Bazálnu úroveň pilotného kurzu tvoril najmenší kurz, ktorý pozostával z 24 hodín, každá hodina bola rozdelená na prednášku a rozpravu (Vzdelávajúce kurzy pre ženy).

Pod záštitou Osvetového zväzu pre Slovensko sa uskutočnil i v Trnave 29. novembra 1928 osemhodinový ľudovýchovný kurz, tzv. náukobeh, s názvom „O výchove slovenskej ženy“, ktorý bol určený pre 82 učiteliek školského inšpektorátu, 24 kandidátok IV. ročníka učiteľského ústavu a 22 chovaniiek rodinnej školy z Trnavy. Kurz sa zameriaval na možnosti a význam ľudovýchovnej práce slovenských učiteliek na vidieku získaním záujmu vidieckych dievčat a žien o vzdelanie, a to prostredníctvom čajových besiedok (Činnosť OOS na Slovensku roku 1930).

Vyplývajú z výnosu MŠaNO a za podpory jeho referátu bolo snahou Spolku slovenských žien Živena, v súčinnosti s Okresnými osvetovými zbormi, zakladanie odborných škôl pre ženské povolania po

celom Slovensku, ktorých do roku 1927 bolo len 8, v roku 1927 sa jej pričinením založilo ďalších 12 škôl ako verejné, mestské odborné školy pre ženské povolania. Súčasne Živena sa podieľala na organizovaní vzdelávacích kurzov pre ženy a dievčatá v rôznych mestách na Slovensku, ktorých organizačný štatút a učebné osnovy schválilo MŠaNO výnosom č. j. 155.555-III/26 zo dňa 10. novembra 1927, opätovne v apríli 1928. Kurzy sa realizovali v zimnom období, s rôznou intenzitou a trvaním (2 – 6 týždňov), čo reflektovalo miestne pomery (Šimková, 1930). Učebná osnova bola zameraná na náuku o výžive a potravinách, hospodárne varenie s praktickými ukážkami, domáce práce, vychovávateľstvo, zamestnávanie detí, samovzdelávanie a zdravotvedu.

Poslucháčkami boli ženy a dievčatá od 15-tich rokov, počet účastníčok v jednom kurze bol 20 a viedli ich učiteľky Ústavu M. R. Štefánika v odbore gazdinskom a sociálno-zdravotnej školy. V tomto smere bola Živena veľmi aktívna – do apríla roku 1929 sa zrealizovali kurzy v 47 obciach s vyše 1200 účastníčkami (Činnosť Okresných osvetových sborov v roku 1928).

Veľmi aktívnu a intenzívnu osvetovú činnosť v oblasti vzdelávania žien vyvíjal Ústav M. R. Štefánika v Turčianskom Sv. Martine. V rámci ústavu bola škola pre výchovu učiteliek rodinných škôl, sociálnych pracovníčok a organizované boli i ľudové kurzy pre ženy. Kurzy boli súčasťou škôl Ústavu M. R. Štefánika, ako ľudové kurzy krajinskej odbornej školy pre ženské povolania, typu dvojročnej školy pre sociálno-zdravotnú „pečlivosť“⁶. Náklady na kurzy spočiatku pokrývalo kuratórium krajinských škôl Ústavu Štefánikovo, neskôr od roku 1930 boli dotované subvenciou z krajinského rozpočtu (Rôzne správy).

Ľudové kurzy, ktorých účastníčkami boli ženy a dievčatá vo veku od 15-tich rokov, sa intenzívne začali organizovať v zimnom období roku 1927/1928 a do roku 1934/1935 sa ich zrealizovalo 1232 s celkovým počtom účastníčok 20553 (Hroboňová, 1935).

Hlavným cieľom týchto kurzov bolo získanie potrebných vedomostí a schopností, a to z vedenia jednoduchej domácnosti alebo pre službu v nej so zameraním sa na rôzne praktické zručnosti; potravinárskej náuky; zvýšenia produktivity pestovania zeleniny, ovocia a iných druhov užitočných plodín; zdravotvedy; hygieny; starostlivosti o dieťa s dôrazom na opateru nemluvniat; zlepšenia výživy; nevynímajúc predmety ako slovenčina, vlastiveda a občianska náuka (Ľudové kurzy pre ženy v šk. r. 1935/1936).

V rámci vzdelávania žien na vidieku vyššia škola ľudová SUS usporiadala pre sedliacke dievčatá niekoľko vzdelávacích náukobehov, ako napr. kurz slobodného učenia sedliackeho (rok 1932). Prednosť pri prijímaní mali členky miestnych jednôt slovenského roľníckeho dorastu a dcéry sezónnych poľnohospodárskych robotníkov, pričom tento náukobeh sa javil ako najvhodnejší doplnok hospodárskych a rodinných odborných škôl (VI. náukobeh pre dievčatá).

V roku 1935 sa v Eberharte pri Bratislave riadneho XIX. náukobehu zúčastnilo 35 dievčat zo Slovenska, ktoré mali spĺňať nasledovné podmienky: vek 16 – 25 rokov; školské vzdelanie vyššie ako z ľudovej školy; členstvo v dorastovom hnutí najmenej dva roky; bezúhonnosť a zaplatenie predpísaných poplatkov (XIX. riadny náukobeh vyššej školy ľudovej Slobodného učenia sedliackeho). V Eberharte

⁶ Pečlivosť – archaický výraz, ktorý znamená starostlivosť.

sa opätovne organizoval riadny kurz vyššej školy ľudovej SUS pre vidiek aj v roku 1938. Prijatých bolo 32 poslucháčok, z toho 4 z každej župnej jednotky slovenského roľníckeho dorastu, 2 z Juhoslávie, Poľska a Podkarpatskej Rusi a 1 z Čiech a Moravy. Kritériom prijatia bol vek najmenej 18 a najviac 26 rokov; členstvo a funkcia v MJSRD⁷ aspoň 2 roky a odporúčanie ŽJSRD⁸; roľnícky pôvod; bezúhonnosť; členstvo v Slobodnom učení sedliackom (príspevok 12 Kč); vzdelanie vyššie ako ľudová škola (absolventi odborných hospodárskych škôl mali prednosť); zaplatenie internátnych poplatkov.

Kurzy vyššej školy ľudovej SUS sa zameriavali na rôzne oblasti ako všeobecná výchova, mravouka, zdravotníctvo, divadelníctvo, rečníctvo, poľnohospodárstvo, národohospodárstvo a sociológia, s dôrazom na politicko-výchovné pôsobenie (XXII. riadny kurz vyššej školy ľudovej SUS pre vonkov).

Slovenská ovocinárska spoločnosť zriadila pre ženy a dievčatá v rôznych mestách na Slovensku množstvo kurzov spracovania a konzervovania ovocia a zeleniny. Usporiadávali sa prevažne počas letného obdobia, boli zamerané na získavanie praktických zručností, teoretických poznatkov bolo minimum. Prvý takýto kurz sa realizoval v Trenčíne, tak na Považí, neskôr pre veľkú popularitu aj na východnom Slovensku. V roku 1935 bolo v rôznych mestách Slovenska usporiadaných od 10. júla do 6. septembra 13 kurzov, pričom vyučovací jazyk (slovenský, maďarský, nemecký) bol prispôbený jazyku v danej oblasti. V roku 1935 zrealizovala spoločnosť výlučne pre roľnícke ženy a dievčatá špeciálny roľnícky kurz. Ďalšie kurzy roľníckeho zamerania usporiadávali aj iné inštitúcie, ako Zemedelská rada pre Slovensko vo Zvolene (5 kurzov), Štátna zemedelská škola v Eberharte (2 kurzy).

Z dôvodu neobyčajne veľkého záujmu o kurzy sa rozhodla Slovenská ovocinárska spoločnosť spolu so Štátnym výskumným ústavom ovocinársko-záhradníckym v Bratislave naprojektovať 6 až 12 denný špeciálny kurz pre učiteľky, ktoré by boli ochotné prevziať vedenie 2 až 3 denných kurzov vo svojej oblasti. V priebehu kurzov sa ženám a dievčatám odporúčala odborná literatúra, knihy a časopisy potrebné k zlepšeniu domácnosti a skvalitneniu výživy a hygieny (Kurzy spracovania a konzervovania ovocia na Slovensku).

V projekte sme sa ďalej zamerali na významné osobnosti, ktoré prispeli k rozvoju vzdelávania dospelých a osvetovej činnosti na Slovensku v medzivojnovom období. Pozornosť sme venovali Karlovi Kálalovi, Alojzovi Zbaviteľovi a Štefanovi Krčmérymu, vďaka ktorým sa začala do slovenskej osvety vnášať sústavnosť, rozpracovali sa formy a metodika práce s dospelými.

Karel Kálal sa významne podieľal na rozvíjaní a upevňovaní česko-slovenských vzťahov. Propagoval česko-slovenskú vzájomnosť ako nevyhnutnú záchranu pred maďarizáciou a germanizáciou. Bol jedným z popredných predstaviteľov Československej jednoty (Bakoš, 1996, s. 47) a luhačovických porád, iniciátor I. zjazdu priateľov Slovákov (Pavlík, 1984, s. 382).

V medzivojnovom období sa vo svojej tvorbe venoval najmä dejinám Slovenska. K jeho slovakofilským spisom sa radia náučné knihy „Slovenská vlastivěda“ a „Přehled slovenských dejín“. K hlbšiemu štúdiu Slovenska slúži kniha „Na krásném Slovensku“.

⁷ MJSRD – Miestna jednotka slovenského roľníckeho dorastu.

⁸ ŽJSRD – Župná jednotka slovenského roľníckeho dorastu.

Bol učiteľom a organizátorom ďalších českých vzdelancov, zanietých pre Slovákov, ktorí prichádzali na Slovensko, ako napr. Alojz Zbaviteľ.

Alojz Zbaviteľ prišiel z Čiech na Slovensko v čase, keď po poštátnení a odnárodnení škôl chýbali slovenskí učitelia. Je autorom viacerých príručiek pre osvetových pracovníkov, ktoré zohrávali kľúčovú rolu pri rozvoji osvety na Slovensku: „Ľudovýchovou k zaisteniu slobody“ (1928), „Uvedenie do rečníctva“ (1930), „Ľudová výchova na vidieku“ (1932), „Týždeň Štefánikových osláv – metodická príručka pre učiteľov národných škôl a poriadateľov Štefánikových osláv“ (1933), „Rečnícke prejavy k rôznym príležitostiam“ (1934), „Příspěvek k lidové výchově“ (1939).

Alojz Zbaviteľ patrí k priekopníkom ľudovýchovy na Slovensku. Zaslúžil sa o prehlbenie československej vzájomnosti. Svoju pedagogickú činnosť spájal s kultúrnou, výchovnou a osvetovou prácou. Bol učiteľom a školským inšpektorom, kronikárom, múzejníkom, archivárom, tvorcom teoretických základov ľudovýchovy, zakladateľom sokolskej jednoty, zakladateľom miestnych osvetových komisií, organizátorom kurzov a zjazdov ľudovýchovných pracovníkov, rečníkom v košickom rozhlase, riaditeľom prvej celoštátnej mesačnej internátnej ľudovýchovnej školy a i.

Vznik Československej republiky znamenal výzvu pre národné a kultúrne napredovanie Slovákov. Medzi významných slovenských ľudovýchovných pracovníkov patril Štefan Krčméry, ktorý svojou aktívnou organizátorsko-kultúrnou činnosťou významnou mierou ovplyvnil nielen pôsobnosť Matice slovenskej, ale celej slovenskej kultúry. Písal články, prednášal na konferenciách osvetových a knižničných pracovníkov, organizoval divadelníctvo a pod. (Bakoš, 1996, s. 169).

Názorovo sa exponoval v časoch, keď už nešlo o existenciu či neexistenciu národa, ale o jeho dôstojné bytie v štátoprávnom zväzku s českým národom (Tatár, 2015, s. 71). Bol jedným z ústredných predstaviteľov Matice slovenskej, ktorí zápasili o presadenie sa slovenskej národno-kultúrnej identity Matice slovenskej voči tlaku česko-slovenského štátu a jeho predstaviteľov, ktorí sa Maticu slovenskú už hneď po jej obnovení v roku 1919 usilovali zaradiť do rámca štátnej koncepcie jednotného československého národa a jednotnej československej kultúry (Vašš, 2013, s. 104). Štefan Krčméry vychádzal z národno-emancipačnej funkcie Matice slovenskej ako zo základu jej činnosti a usiloval sa rozvíjať slovenskú reč a kultúru ako základné atribúty slovenského národa.

Bol spoluautorom návrhu stanov Matice slovenskej z roku 1919, ako tajomník Matice slovenskej ju riadil, viedol, usmerňoval aj vykonával takmer celú jej rôznorodú činnosť (Eliáš, 1974, s. 118), aj keď nemožno podceňovať Škultétyho prácu v správcovskej funkcii (Holéniová, 1973, s. 44).

Matica slovenská mala byť v jeho predstavách ústrednou slovenskou inštitúciou, a to rovnako vo vede i v osvete. Jej ústredné postavenie nemalo byť odvodené len z tradície, ale najmä z jej podielu na kultúrnom a vedeckom dianí (Holéniová, 1973, s. 46). Podľa Krčméryho mala byť Matica všennárodným osvetovým spolkom s programom zasahujúcim až do obcí (Eliáš, 1974, s. 120).

Záver

Rôznorodá a bohatá činnosť Osvetového zväzu pre Slovensko podstatne prispela k tomu, že osvetová činnosť sa po prvýkrát v našich podmienkach začala realizovať systematicky, sústavne, so stabilným a vzdelaným personálnym zabezpečením, na postupne rozpracovávanej teoretickej báze. Jeho ideové východiská boli ovplyvňované myšlienkami hlasistov (V. Šrobár, P. Blaho, D. Makovický, A. Škarvan)

a prezidenta T. G. Masaryka, začo bol v predchádzajúcom období kritizovaný ako nástroj buržoáznej propagandy s idealistickou koncepciou. Neoceniteľným prínosom časopisu „Náš ľud“ v čase vzniku prvej Československej republiky a jej jednotlivých inštitúcií umožňujúcich na Slovensku rozvoj vzdelávania, osvetovej činnosti a aktivizáciu občianskeho povedomia bolo, že popisoval a reflektoval problematiku vzdelávania žien na Slovensku, prostredníctvom šírenia ľudovýchovnej činnosti u pospolitého ľudu. Po vzniku prvej ČSR zohrali sociálne stimuly významnú úlohu pri rozvoji vzdelanosti a emancipácii žien a dievčat na Slovensku. Položili sa základy systematickejšieho vzdelávania širokých mas prostredníctvom náukobehov, čo vyplývalo z naliehavej potreby zvýšenia ich spoločenského, hospodárskeho, národného a sociálneho povedomia.

Extenzii Univerzity Komenského, v porovnaní s ostatnými extenziami (Praha a Brno), patrí prvenstvo vo vydávaní prednášok a štúdií vo vlastnej edícii a úspešne sa zapojila i do práce spoločnej Extenzie československých vysokých škôl v Československej republike. Jej plodnú činnosť poznamenali krízové roky s nedostatkom financií, čo malo za následok postupné obmedzovanie prednáškovej a publikačnej činnosti a pri živote sa udržali len rozhlasové prednášky a výnimočné vystúpenia pred verejnosťou. EUK pokračovala vo svojej činnosti aj po zániku medzivojnovéj ČSR a zanikla po roku 1948, keď došlo k zjednoteniu a reorganizovaniu inštitúcií pôsobiach v oblasti edukácie dospelých.

Vzdelanci, ktorí sa dobrovoľne venovali osvetovej práci, sa usilovali o zvýšenie všeobecnej kultúrnej úrovne obyvateľstva, bojovali proti predsudkom, poverám, rôznym spoločenským neduhom, alkoholizmu a nestriedmemu životu, učili vidiecky ľud novému spôsobu života, starostlivosti o zdravie a hygienu, novým metódam v poľnohospodárstve a pod., usilovali sa z nečítajúcej masy vidieckeho obyvateľstva urobiť čitateľov a prebudiť v nich záujem a lásku ku tlačnému slovu. Uvedení poprední ľudovýchovní pracovníci videli v ľudovýchovnom pôsobení pokračovanie v oslobodzovaní národa, oslobodzovanie rozumové i mravné.

Literatúra

BAKOŠ, S. 1996. *Antológia dejín slovenskej osvety III*. Bratislava: Národné osvetové centrum. ISBN 80-7121-102-8.

Činnosť Okresných osvetových sborov v roku 1928. *Náš ľud – ľudovýchovný vestník pre Slovensko*, 1929, roč. I., č. 9 – 10, s. 127 – 128.

Činnosť OOS na Slovensku roku 1930. *Náš ľud – ľudovýchovný vestník pre Slovensko*, 1931, roč. III., č. 9, s. 135.

ELIÁŠ, M. 1974. Krčméry a Matica slovenská. In VALENTOVIČ, Š. eds. *Biografické štúdie 5*. Martin: Matica slovenská, Biografický ústav, s. 118 – 123.

GALLO, J. – ŠKODA, K. 1986. *Dejiny pedagogiky dospelých*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.

HOLÉNIOVÁ, T. 1973. Náčrt života Štefana Krčméryho. In Š. VALENTOVIČ, eds. *Biografické štúdie 4*. Martin: Matica slovenská, Biografický ústav, s. 38 – 53.

HORNA, R. – OPRAVIL, J. – PAULOVÁ, M. 1928. *Extense československých vysokých škôl v Republice Československé v třicetiletí 1898 – 1928*. Praha: Grafia.

HROBOŇOVÁ, E. 1935. Žena v ľudovej výchove. *Náš ľud – ľudovýchovný vestník pre Slovensko*, roč. VIII., č. 3, s. 42.

KRAUS, F. 1936. Knihovníctvo a ľudovýchovné snahy na Slovensku. In ŽITAVSKÝ, A. S. ed. *Pamätník slovenského školstva za účinkovania prezidenta T. G. Masaryka. I. diel.* Bratislava: Vydavateľstvo Pamätníka slovenského školstva.

Kurzy spracovania a konzervovania ovocia na Slovensku. *Náš ľud – ľudovýchovný vestník pre Slovensko*, 1935, roč. VIII., č. 2, s. 30 – 31.

Ľudové kurzy pre ženy v školskom roku 1935/1936. Správa krajských škôl Ústavu M. R. Štefánika *Náš ľud – ľudovýchovný vestník pre Slovensko*, 1936, roč. IX. (Príloha), s. 1 – 17.

MÁTEJ, J. 1976. V. Školstvo, výchova a pedagogika v buržoáznej Československej republike (1918 – 1939). 2. Slovensko. s. 351. In MÁTEJ, J. a kol. *Dejiny českej a slovenskej pedagogiky*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, s. 343 – 370.

MEŠKO, D. 2014. *Vivat academia. 95 rokov Univerzity Komenského*. Bratislava: Univerzita Komenského. ISBN 978-80-223-3692-5.

OROSOVÁ, M. 2016. Osveta, súčasť výchovno-vzdelávacích prostriedkov na Slovensku. In KÁZMEROVÁ, Ľ. a kol. *Premeny osvety a vybraných školských výchovno-vzdelávacích prostriedkov na Slovensku (1918 – 1939)*. Bratislava: Veda, vydavateľstvo SAV, s. 11 – 26. ISBN 978-80-224-1536-1.

PAVLÍK, O. ed. 1984. *Pedagogická encyklopédia Slovenska. I. A – O*. Bratislava: Veda.

Rôzne správy. *Náš ľud – ľudovýchovný vestník pre Slovensko*, 1932, roč. V., č. 1, s. 13.

ŠIMKOVÁ, O. 1930. Organizácia praktických kurzov pre ženy. *Náš ľud – ľudovýchovný vestník pre Slovensko*, roč. II., č. 10, s. 193 – 198.

TATÁR, J. 2015. *Umelecký profil Štefana Krčméryho*. Banská Bystrica: Belianum. ISBN 978-80-557-0949-9.

TOKÁROVÁ, A. 2007. *Vzdelanie žien na Slovensku. Spoločenské bariéry a stimuly v historickom priereze*. 2. vyd. Prešov: Akcent print. ISBN 978-80-969419-9-5.

VAŠŠ, M. 2013. Zápas o národno-kultúrnu identitu Matice slovenskej v rokoch 1919 – 1938. In SEDLÁK, I. eds. *Matica slovenská v národných dejinách. Zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie Matica slovenská v národných dejinách, 26. – 27. 2. 2013*. Martin: Matica slovenská, s. 104 – 125. ISBN 978-80-8128-086-3.

Věstník Ministerstva školství a národní osvěty, roč. V, 15. července 1923, sešit 7, s. 436 – 437.

Vzdelávajúce kurzy pre ženy. *Náš ľud – ľudovýchovný vestník pre Slovensko*, 1929, roč. I., č. 4, s. 44 – 45.

WIENGART, M. 1925. Extense University Komenského. In *Ročenka University Komenského za první pětiletí 1919 – 1924*. Praha: Nákladem Akademického senátu University Komenského s podporou MŠaNO, s. 211 – 221.

ZBAVITEL, A. 1928. *Ľudovou výchovou k zaisteniu slobody*. Praha: Štátne nakladateľstvo, 1928.

Zpráva odstupujícího rektora prof. Ph. Dra. Miloše Weingarta o universitě Komenského za rok 1925 – 1926, podaná při instalaci rektora prof. JUDra Otakara Sommera dne 25. listopadu 1926. In *Ročenka university Komenského za studijní rok 1926 – 1927*. V Bratislavě: Nákladem Akademického senátu University Komenského s podporou Ministerstva školství a nár. osvěty, 1927, s. 5 – 26.

ŽBIRKOVÁ, V. 2002. Miesto dejín školstva a pedagogiky v štúdiu sociálnej práce. In STRIEŽENEC, Š. ed. *Súčasný stav sociálnej práce na Slovensku*. Bratislava: PdF UK. ISBN 80-223-1419-6.

VI. náukobeh pre dievčatá. Kurz slobodného učenia sedliackeho. *Náš ľud - ľudovýchovný vestník pre Slovensko*, 1932, roč. V., č. 1, s. 15 – 16.

XIX. riadny náukobeh vyššej školy ľudovej Slobodného učenia sedliackeho. *Náš ľud – ľudovýchovný vestník pre Slovensko*, 1935, roč. VIII., č.1, s. 16.

XXII. riadny kurz vyššej školy ľudovej SUS pre vonkov. *Náš ľud – ľudovýchovný vestník pre Slovensko*, 1938, roč. X., s. 44.

doc. PhDr. Eduard Lukáč, PhD.

Katedra pedagogiky, Ústav pedagogiky, andragogiky a psychológie
Fakulta humanitných a prírodných vied, Prešovská univerzita v Prešove

eduard.lukac@unipo.sk

PhDr. Katarína Mayer, PhD.

Katedra andragogiky, Ústav pedagogiky, andragogiky a psychológie
Fakulta humanitných a prírodných vied, Prešovská univerzita v Prešove

katarina.mayer@unipo.sk

PhDr. Martina Lenhardtová, PhD.

Katedra andragogiky, Ústav pedagogiky, andragogiky a psychológie
Fakulta humanitných a prírodných vied, Prešovská univerzita v Prešove

martina.lenhardtova@unipo.sk

VÝVOJOVÉ TENDENCIE ANDRAGOGIKY AKO VEDY V KONTEXTE CELOŽIVOTNÉHO A ŠIROKOŽIVOTNÉHO VZDELÁVANIA A UČENIA SA DOSPELÝCH

Developmental Tendencies of Andragogy as a Science in the Context of Lifelong and Broad-Life Education and Adult Learning

Július Matulčík, SR

Anotácia: Od konštituovania andragogiky na Slovensku ako samostatnej vednej disciplíny v rámci edukačných vied uplynulo 30 rokov. Slovenská koncepcia andragogiky sa utvárala na teoretickom základe koncepcií andragogiky jej najvýznamnejších svetových predstaviteľov, so zohľadnením špecifik teoretického rozpracovania výchovy a vzdelávania dospelých na Slovensku. Súčasná andragogika odráža najnovšie tendencie teoretického vývoja, ktoré reflektujú zmeny v praxi edukácie dospelých, najmä presúvanie ťažiska zo vzdelávania dospelých cez ďalšie vzdelávanie dospelých až k celoživotnému vzdelávaniu a celoživotnému učeniu sa dospelých. Dospelý človek sa učí kombináciou rozličných spôsobov učenia sa, stierajú sa rozdiely medzi učením sa a širokoživotným učením sa.

Kľúčové slová: andragogika, heutagogika, celoživotné vzdelávanie, celoživotné učenie sa, širokoživotné učenie sa

Abstract: It has been 30 years since the constitution of andragogy in Slovakia as an independent scientific discipline within the educational sciences. The Slovak concept of andragogy was formed on the theoretical basis of the concepts of andragogy of its most important world representatives, taking into account the specifics of the theoretical elaboration of adult education in Slovakia. Current andragogy reflects the latest trends in theoretical development, which reflect changes in the practice of adult education, in particular shifting the focus from adult education through further adult education to lifelong education and lifelong learning of adults. The adult learns through a combination of different ways of learning, blurring the differences between learning and lifelife learning.

Key words: Andragogy, heutagogy, adult education, lifelong education, lifelong learning, lifewide learning

Úvod

I keď korene vzniku andragogiky siahajú až do 19. storočia, keď ju prvýkrát popri pedagogike charakterizoval v rámci interpretácie Platónovho učenia o výchove Alexander Kapp, jej skutočná úloha sa začala naplňovať až v súvislosti s intenzívnejším realizovaním idey celoživotného vzdelávania a učenia sa koncom 20. a začiatkom 21. storočia.

Na Slovensku uplynulo od prijatia a konštituovania andragogiky ako samostatnej vednej disciplíny v rámci vied o výchove 30 rokov. Slovenská koncepcia andragogiky vychádzala z podobných teoretických základov ako koncepcie najvýznamnejších svetových predstaviteľov andragogiky.

Ako každá veda aj andragogika sa stále vyvíja. Tento vývoj možno charakterizovať ako dynamický, prinášajúci množstvo rozličných názorových prístupov a diskusií. Vo všeobecnosti možno konštatovať, že súčasná andragogika odráža najnovšie tendencie teoretického vývoja, ktoré reflektujú zmeny v praxi edukácie dospelých, zmeny vyplývajúce z ponímania celoživotného vzdelávania a učenia sa vo vzťahu k edukácii dospelých.

1. Etapy vývoja andragogiky

Andragogika ako veda sa konštituovala na základe dlhodobého vývoja výchovy a vzdelávania. Jej základy sa nesporne kládli v rámci pedagogiky, ale ako to uvádza aj významný predstaviteľ poľskej andragogiky L. Turos (1993), andragogika sa opiera a opiera aj o zdroje poznania z iných spoločenských a humanitných vied.

Historický vývoj andragogiky možno rozdeliť do niekoľkých etáp.

1. fáza integrálnej jednoty teórie edukácie dospelých s pedagogikou a sociológiou.
2. fáza deskriptívno-deduktívnej teórie edukácie dospelých.
3. fáza konštituovania andragogiky – vznik prvých teoretických koncepcií andragogiky.
4. fáza andragogiky ako autonómnej vedy o edukácii dospelých.
5. fáza andragogiky ako vedy o celoživotnej a širokoživotnej edukácii dospelých.

Prvé tri fázy teoretického rozvíjania andragogiky výstižne popísal Borivoj Samolovčev (1963), zakladateľ a popredný predstaviteľ juhoslovanskej (srbskej) andragogiky, pričom prvú a druhú fázu možno charakterizovať aj ako predandragogické etapy vývoja teórie výchovy a vzdelávania dospelých.

Prvá fáza predstavuje najdlhšie obdobie. Charakterizovaná je jednotou andragogickej a pedagogickej praxe i vedy. Jej začiatok možno datovať do obdobia antického Grécka. Andragogické myšlienky boli súčasťou filozofických a pedagogických názorov Sokrata, Platóna, Aristotela, neskôr renesančných utopistov Th. Morusa, T. Campanellu, francúzskych osvietenecov F. Voltairea a J. J. Rousseaua, materialistov C. Helvétia a D. Diderota, ruských revolučných demokratov V. G. Belinského, N. G. Černyševského a K. D. Ušinského ako i mnohých ďalších. Táto vývojová fáza andragogiky trvala až do 19. storočia, do nástupu priemyselnej a technickej revolúcie.

Druhá fáza, fáza deskripcie a dedukcie začína v druhej polovici 19. storočia a končí v tridsiatych rokoch 20. storočia. Pre toto obdobie je typický opis a spracovanie jednotlivých prejavov praxe edukácie dospelých s cieľom zachovať a využiť ich ako dokumenty doby. Okrem toho sa objavujú aj pokusy o vymedzenie andragogických princípov (andragogických), princípov vzdelávania a výchovy dospelých, ktoré sa stali základom pre budúcu andragogickú teóriu. Cenné boli pokusy stanovenia zásad (andragogických) ich odvodením z pedagogiky a zo sociológie, tak ako to možno vidieť u predchodcov a tvorcov novovekého systému výchovy a vzdelávania dospelých N. F. S. Grundtviga, Ch. Kolda či L. Schrödera.

Tretia fáza – fáza konštituovania a osamostatnenia andragogiky. Podľa B. Samolovčeva (1963) sa táto fáza datuje do rokov 1918 – 1939 a predovšetkým do obdobia po druhej svetovej vojne. V tomto čase sa objavujú teoretické práce zamerané na ľudovýchovnú činnosť, ktorých cieľom bolo objasniť andragogické problémy z pohľadu sociologického, psychologického, andragogicko-filozofického a didakticko-metodického. Viditeľné sú tiež **snahy o systematické a komplexné spracovanie andragogickej problematiky**. Spolu s rozvíjaním pedagogiky sa objavila aj **potreba terminologického odlišenia pedagogiky a andragogiky**. Najčastejšie používané pojmy na označenie vedy o výchove a vzdelávaní dospelých, ktoré sa vyskytujú aj v zahraničí, sú *adultná pedagogika*, *pedagogika dospelých*, *andragogika a teória vzdelávania dospelých*. Tieto pojmy sa v mnohých krajinách používajú aj v súčasnosti, často aj v synonymnom význame.

Štvrtá fáza je charakteristická vznikom osobitých koncepcií andragogiky, ktorých autormi sú zakladatelia – významní predstavitelia andragogiky v Európe a v USA. Na prvé koncepcie andragogiky, ktoré vypracovali Heinrich Hanselmann v roku 1951 a Franz Pöggeler v roku 1956, nadväzovali, resp. boli inšpiráciou pre vytvorenie ďalších koncepcií andragogiky v Poľsku, v štátoch bývalej Juhoslávie, Holandsku, USA, Česku, Slovensku, ale i vo Švajčiarsku, ZSSR (Rusku, Ukrajine), Venezuele, Kórei a i.

Napriek rozdielom majú tieto koncepcie andragogiky veľa spoločných znakov:

- Potreba a snaha **systematického a komplexného spracovania andragogickej problematiky**.
- Jasné **vymedzenie predmetu skúmania** – vzdelávanie a výchova (edukácia) dospelých.
- Potreba **andragogickej terminológie** – terminologické odlišenie pedagogiky a andragogiky.
- Vymedzenie **vzťahu k pedagogike a iným humanitným a spoločenským vedám**.
- **Charakteristika objektu andragogického pôsobenia** – dospelého človeka. **Špecifiká jeho vzdelávania a učenia sa**.

Piata, súčasná fáza andragogiky je charakterizovaná **ďalším rozvíjaním andragogiky ako vedy**.

Jost Reischmann v súvislosti s dynamikou vývoja teórie a praxe edukácie dospelých upriamil v tejto súvislosti pozornosť na tri indikátory vývoja teórie edukácie dospelých (1996, s. 14 – 16):

- **Akademická inštitucionalizácia** (možnosť výskumu v oblasti edukácie dospelých na vysokých školách a príprava vysokoškolsky vzdelaných pracovníkov pre andragogické pôsobenie v praxi).
- **Existencia literatúry** (nárast množstva vedeckých poznatkov obsiahnutých v publikáciách, príručkách, lexikónoch, výskumných správach, ktoré dokumentujú, že sa počas niekoľkých desaťročí podarilo vytvoriť nový súbor vedeckých poznatkov z oblasti edukácie dospelých).
- **Medzinárodný vývoj, medzinárodná spolupráca** v oblasti teórie a praxe edukácie dospelých, zmeny v požiadavkách na kompetencie profesionálnych pracovníkov pôsobiacich v rozličných oblastiach andragogickej praxe potvrdzujú, že zavedenie pojmu andragogika je pohľadom do budúcnosti, požiadavkou na vedeckosť odboru. Andragogika ako veda vytvára nevyhnutný odstup od vyhodnotenia záujmov skupín, inštitúcií a osôb. Odstraňuje problém rozličného označenia oblastí praxe.

Andragogika sa dynamicky rozvíja vďaka výsledkom a získaných poznatkov z mnohých vedeckých výskumov na celom svete, vďaka stále intenzívnejšej medzinárodnej spolupráci. Citlivo reaguje na meniacu sa situáciu v praxi edukácie dospelých, reaguje na nové požiadavky na kompetencie profesionálnych pracovníkov pôsobiacich v rozličných oblastiach andragogickej praxe. **Súčasná chápanie andragogiky veľmi úzko súvisí s presúvaním ťažiska od celoživotného vzdelávania k celoživotnému a širokoživotnému učeniu sa dospelých.**

2. Andragogika ako veda o celoživotnom a širokoživotnom vzdelávaní a učení sa dospelých

Edukácia dospelých bola dlho chápaná ako relatívne samostatná oblasť vzdelávania orientovaná na dospelých, ktorej hlavnou úlohou bolo plniť náhradnú, kompenzačnú funkciu ako prostriedku odstraňovania vzdelanostného deficitu. V tomto zmysle má vzdelávanie dospelých aj v súčasnosti charakter druhošancového vzdelávania, resp. poskytovania 2. vzdelávacej cesty. Až neskôr, v 60. a 70. rokoch 20. storočia sa začal klásť dôraz na prepojenie a nadviazanie vzdelávania dospelých na predchádzajúce vzdelávanie, čo sa prejavilo akcentovaním významu ďalšieho vzdelávania dospelých.

Vzdelávanie dospelých a ďalšie vzdelávanie ako súčasť celoživotného vzdelávania

Medzníkom v chápaní vzdelávania dospelých ako integrovanej súčasti celého systému vzdelávania bol rok 1970, ktorý Valné zhromaždenie OSN vyhlásilo za *Rok celoživotného vzdelávania*. Tretia svetová konferencia UNESCO o vzdelávaní dospelých, ktorá sa konala v roku 1972 v Tokiu, odporučila, aby sa vzdelávanie dospelých chápalo ako nevyhnutná súčasť celoživotného vzdelávania, aby sa prijala potrebná legislatíva podporujúca vzdelávanie dospelých a aby vzdelávanie dospelých malo adekvátne akademické postavenie, t. z., aby sa rozvíjalo ako vedný a študijný odbor na univerzitách (1973).

V súčasnosti sa o celoživotnom vzdelávaní veľmi často píše a diskutuje najmä v súvislosti so zdôrazňovaním potreby neustáleho vzdelávania a učenia sa. Od dospelých ľudí sa očakáva, že sa budú učiť a vzdelávať, rozvíjať svoj potenciál a kreativitu, aby nezaostávali osobnostne, sociálne a profesijne. Nové a často zvyšujúce sa požiadavky najmä na profesijné kompetencie sa odrážajú aj v zameraní štátnej edukačnej politiky, ktorá reaguje na tieto trendy prijímaním strategických dokumentov a príslušnej legislatívy. Že ide o globálny jav svedčí aj Maastrichtská zmluva z roku 1993, ktorá predpokladá, že celá oblasť vzdelávania by sa mala stať predmetom spoločnej politiky. Odvtedy sú otázky vzdelávania v členských štátoch únie vždy európskymi témami. Aj keď sa o nich nerozhoduje na európskej úrovni, sú koordinované na základe odporúčaní Európskej únie. Ako príklad možno uviesť bolonskú reformu vysokoškolského štúdia v rámci celej Európskej únie.

V polovici 90. rokov došlo v edukačnej politike Európskej únie k zmene paradigmy vzdelávania. Viac ako vzdelávanie v inštitúciách sa začalo zdôrazňovať učenie sa. S tým, že sú to učitelia, ktorí na základe svojich činností, potrieb a záujmov určujú, čo sa budú učiť. Táto zmena paradigmy sa prejavila aj v politických a vzdelávacích programoch, projektoch a iniciatívach.

Dôvody, prečo muselo prísť k zmene paradigmy vzdelávania dospelých, výstižne uviedli E. Nuissl a E. Przybylska (2014, s. 2):

- 1) Je stále jasnejšie, že množstvo toho, čo sa dospelí musia naučiť, nemôžu poskytnúť inštitúcie.

- 2) Empiricky bolo dokázané, že najväčšie množstvo toho, čo sa dospelí naučili, získali informálnym učením sa, t. j. mimo organizovanej ponuky (v amerických štúdiách sa hovorí až o 80 %).
- 3) Stále zreteľnejšie sa ukazuje, že verejný sektor nie je schopný zabezpečiť pre dospelých kompletný vzdelávací program.
- 4) Nové informačné technológie nadobudli už také formy, že poznatky sú dostupné a môžu sa získavať čoraz viac a čoraz ľahšie prostredníctvom virtuálnych priestorov (internet a pod.).

Zmena paradigmy vzdelávania dospelých v konečnom dôsledku znamená, že za vzdelávanie a učenie sa dospelých už nie sú zodpovedné vzdelávacie inštitúcie, verejný sektor a ani štát. Zodpovednosť prechádza na samotných dospelých, ktorí sa menia z objektu vzdelávania na učiaci sa subjekt. Učenie sa možno charakterizovať ako sebariadené učenie. Učiaci sa si vytvárajú svoj relatívne autonómny svet, učia sa len to, čo si aktívne osvoja a čo dokážu zmysluplne prepojiť s predchádzajúcimi vedomosťami.

Celoživotné a širokoživotné učenie sa dospelých

Už v 70. rokoch 20. storočia sa popri pojme celoživotné vzdelávanie používal aj pojem celoživotné učenie sa, často ako synonymum. Súvisí to s viacerými terminologickými problémami, s ktorými sa môžeme stretnúť nielen v bežnej praxi, ale často aj vo verejných dokumentoch, tlači, ba aj v odbornej literatúre. Príčinou môže byť neurčitosť pojmu „celoživotné“ vzdelávanie a učenie sa. V plnom význame tohto pojmu by malo ísť o vzdelávanie a učenie sa od narodenia až po smrť. V reálnej skutočnosti sa tento pojem chápe často ako synonymum k pojmu ďalšie vzdelávanie, ktoré pokrýva väčšiu časť života človeka – dospelosť. Často sa tiež redukuje len na oblasť ekonomicky aktívneho života dospelých, ich profesijnému pôsobeniu. Takto chápané celoživotné vzdelávanie a učenie sa, takmer výlučne zamerané na profesijné ciele, na uplatnenie sa na trhu práce, na zamestnateľnosť, do istej miery obmedzuje vzdelávacie aktivity ľudí a podriaďuje neformálne vzdelávanie a informálne učenie sa len profesijným zámerom. Pritom pôvodným zmyslom celoživotného vzdelávania a učenia sa bolo, a v mnohých koncepciách je aj dnes, zameranie sa na všestranný rozvoj ľudí.

Základný rozdiel medzi celoživotným vzdelávaním a celoživotným učením sa dospelých je presunutie ťažiska od prevažne inštitucionalizovaného vzdelávania niekým, k učeniu sa sebou samým. V tomto zmysle bolo celoživotné učenie sa charakterizované aj na *1. svetovej konferencii o celoživotnom učení*, ktorá sa konala v Ríme v roku 1994. Na tejto konferencii bola prijatá aj definícia celoživotného učenia sa, v ktorej sa zdôrazňoval aspekt stimulovania a povzbudzovania pri učení sa počas celého života a využitie takto získaných vedomostí, zručností a hodnôt vo všetkých úlohách, situáciách a podmienkach (Trávník, 1995).

Tendencia prechodu od celoživotného vzdelávania k celoživotnému učeniu sa vyvrcholila v roku 1996, ktorý bol vyhlásený za *Európsky rok celoživotného učenia sa*. Aj na základe jeho výsledkov prijala Európska komisia v roku 2000 významný strategický dokument *Memorandum o celoživotnom vzdelávaní* (Memorandum of lifelong learning), v ktorom je obsiahnutá aj integrácia vzdelávania a učenia sa dospelých do celoživotného vzdelávania a učenia sa. Celoživotné učenie sa zahŕňa, podľa Memoranda, široké spektrum formálneho, neformálneho a informálneho vzdelávania a učenia sa. Prvýkrát sa tu charakterizuje aj širokoživotné učenie sa ako učenie sa, ktoré prerastá do všetkých oblastí života, v ktoromkoľvek štádiu života (2001, s. 15). Okrem pojmu širokoživotného učenia sa, ako určitého protikladu proti zúžene profesijne chápanému celoživotnému učeniu sa, objavuje sa v odbornej

literatúre aj pojem „hlbokozivotné“ (život prehľbujúce) učenie sa, týkajúce sa emocionality a duševna (Nuissl, Przybylska, 2014).

Širokoživotné vzdelávanie a širokoživotné učenie sa dospelých sa v súčasnosti stáva najdôležitejšou oblasťou skúmania andragogiky ako vedy o edukácii dospelých. O ich rastúcom význame a dôležitosti svedčí aj chápanie andragogiky v interpretácii popredného nemeckého predstaviteľa andragogiky Josta Reischmanna, ktorý definuje **andragogiku ako vedu o celoživotnom a širokoživotnom vzdelávaní a učení sa dospelých** (2013, s. 60). Širokoživotné vzdelávanie znamená, že ľudia sa vyvíjajú, formujú a vzdelávajú nielen v časovej perspektíve, ale že sú neustále, permanentne vystavovaní množstvu učebných stimulov a výziev k učenia sa tu a teraz – v celej šírke svojho života. A to komplexne, nielen intelektuálne, ale aj emocionálne, morálne a fyzicky.

Širokoživotné učenie sa je v andragogike zastrešujúcim pojmom. Je odpoveďou na základnú otázku: Ako sa ľudia dostávajú k tomu, čo vedia, môžu a sú? Odpoveď na túto otázku vedie k identifikácii a popisu rôznych druhov a spôsobov učenia, učebných situácií a predstáv o učení sa. Do širokoživotného učenia sa zahŕňa **intencionálne učenie sa** v rámci vzdelávania a sebvzdelávania dospelých ako i **neintencionálne učenie sa** (Reischmann 2008, s. 8).

Intencionálne učenie sa dospelých je **súčasťou inštitucionálneho vzdelávania** ako i **autodidaktického, sebariadeného vzdelávania**.

U dospelých nadobúda stále väčší význam **neintencionálne učenie sa**, ktoré **má permanentný charakter** a prostredníctvom ktorého si dospelí ľudia osvojujú viac poznatkov ako intencionálnym učením sa.

Pri charakterizovaní neintencionálneho učenia sa dospelých používa J. Reischmann pojem „**učenie sa en passant**“ (2008, 2013, 2017). „En passant“ (z fr.) znamená mimochodom, popri niečom, ide teda o učenie sa popri iných činnostiach prebiehajúcich v živote človeka, nie je zámerným učením sa, ako je to pri výučbe, vo vzdelávaní v inštitúciách.

V rámci učenia sa en passant možno podľa J. Reischmanna (2008, 2017) rozlíšiť tri typy učenia sa:

- *Čiastočne intencionálne učenie sa.* K učeniu sa dochádza súbežne s inými plánovanými a zamýšľanými činnosťami ako sú, napr. kultúrne, spoločenské alebo záujmové (hobby) aktivity. Primárnou motiváciou nie je získavanie vedomostí, ale zábava, relax či zvedavosť. Paralelne s týmito činnosťami sa objavujú nové informácie a môžu sa získavať nové vedomosti, pričom v týchto situáciách nie je vopred jasné či sa niečo naučí, alebo čo sa naučí. Viditeľná je hlavná aktivita, vzdelávací segment zostáva skrytý. Učebný cieľ nie je vopred daný. Človek si až dodatočne uvedomí, čo sa naučil a pri akej príležitosti.
- *Neintencionálne učenie sa – učenie sa v udalosti.* V živote každého človeka sa vyskytnú situácie, ktoré sú neplánované, neočakávané (kritické životné udalosti), ktoré nás nútia pochybovať o našich starých skúsenostiach a nútia nás rozvíjať nové perspektívy, naučiť sa niečo nové či to chceme, alebo nechceme. Takéto udalosti môžu mať šokový alebo aj zábavný charakter a ich spracovanie môže trvať niekoľko okamihov alebo aj niekoľko rokov. Riešenie situácie zostáva v živej pamäti.
- *Neintencionálne učenie – mozaikové učenie sa* na základe skrytých neidentifikovateľných prvkov – mozaikových kameňov. Množstvo z toho, čo človek dokáže, nevie identifikovať, kde

a akým spôsobom sa to naučil. Objavuje vedomosti, zručnosti, schopnosti, o ktorých predtým netušil. Môže ísť o zložité javy (rodičovstvo, prevzatie zodpovednosti v novej situácii) alebo jednoduché zručnosti (manuálne). Ani učiaci sa a ani vonkajší pozorovateľ nevedia identifikovať situácie, v ktorých k tomuto učeniu sa došlo. Vnímanie správania sa a konania iných v rozličných situáciách, získavanie informácií z médií, z rozhovorov, výmena skúseností, vytvárajú pestrú náhodnú zmes prvkov, ktoré sa za určitých okolností usporiadajú do uceleného tvaru.

Z uvedeného vyplýva, že dospelý človek sa v rámci širokoživotného učenia sa učí kombináciou rozličných spôsobov učenia sa. Rozdiely medzi nim sa stierajú, pretože v reálnom živote sa dospelý človek učí v interakcii medzi prácou, voľným časom a rodinou, zábavou, tlakom a nevyhnutnosťou. Učí sa v rozličných životných situáciách, na základe rôznych podnetov ako i kombináciou rozličných učebných zdrojov.

Mnoho výsledkov učenia sa nevzniká ako produkt jedného spôsobu učenia sa, ale kombináciou viacerých. „Poskladaním“ rôznych učebných zdrojov, kombináciou zámeru a náhody, vlastného zamerania, možností a potrieb si jednotlivec vo svojej konkrétnej životnej situácii vytvára vlastnú kompozíciu. Takéto učenie sa označuje J. Reischmann (2008, s. 8) ako „**kompozičné učenie sa**“.

Širokoživotné učenie sa dospelých prináša pre andragogiku tak z hľadiska vývoja teórie ako i z hľadiska praxe množstvo nových výziev. Jednou z nich môže byť idea „slobodného učenia sa“, označovaná aj ako heutagogika.

3. Andragogika a heutagogika

Pojem **heutagogika** (z gréckeho seba-) vytvorili austrálski výskumní pracovníci z oblasti vzdelávania **Stewart Hase a Chris Kenyon** (Southern Cross University, Lismore, Austrália). **Heutagogiku ako vedu, ktorá skúma sebaregulované učenie sa** (self-determined learning) ako komplexný, celoživotný a sebariadený proces charakterizovali v roku 2000 v štúdiu s príznačným názvom *Od andragogiky k heutagogike* (From Andragogy to Heutagogy⁹). Konceptu heutagogiky vypracovali ako aktuálnu odpoveď na zložité štruktúry súčasnosti, ktoré si vyžadujú flexibilitu a celoživotné učenie sa, pretože tradičné metódy vzdelávania na ne nemôžu adekvátne reagovať. Uplatnenie heutagogického prístupu zohráva čoraz dôležitejšiu úlohu z hľadiska zamerania sa na aktívneho, sebalreflektujúceho, sebauvedomujúceho sa a sebariadiaceho učiaceho sa.

Koncepcia heutagogiky stavia na humanistickej teórii a prístupoch k učeniu sa opísaných v 50. rokoch 20. storočia. Heutagogika aplikuje holistický prístup k rozvoju schopností učiacich sa. Učenie sa je aktívnym a proaktívnym procesom, pričom hlavným aktérom je samotný učiaci sa, ktorý si na základe svojich skúseností sám určuje ciele, spôsoby a hodnotenie výsledkov učenia sa. Heutagogika má zodpovedať potrebám učiacich sa v 21. storočí, najmä pokiaľ ide o rozvoj ich individuálnych schopností.

Heutagogika je často vnímaná ako pokračovanie andragogiky, „predĺžená ruka andragogiky“ (Barton, 2013). Ako však uvádzajú Hase a Kenyon (2000), heutagogika nie je rozšírením andragogiky,

⁹ Podobný príznačný podtitul nájdeme v názve publikácie zakladateľa americkej andragogiky M. Knowlesa z r. 1980: *The moderne Practice of Adult Education. From Pedagogy to Andragogy*.

predstavuje samostatnú koncepciu, do ktorej je zahrnutá aj andragogika. Heutagogika sa na rozdiel od andragogiky, ktorá sa orientuje najmä na využitie najlepších metód vzdelávania dospelých, zameriava na učenie sa spôsobom učenia sa. Ich využitie je slobodné, preto sa heutagogika často charakterizuje aj ako slobodné učenie sa (Barton, 2013).

Koncepcia heutagogiky obsahuje okrem andragogiky viacero ďalších prvkov, o ktoré sa opiera a ktoré ju charakterizujú (Walcherberger, 2010). Ide predovšetkým o teoretické východiská týkajúce sa učenia sa v interpretácii Fritza Heidera (1984), Carla Rogersa ((1988), chápania systematického učenia sa podľa Freda E. Emeryho a Erica Trista (1965), organizačného učenia sa a konceptu dvojitého – dvojslučkového učenia sa (double-loop learning) a organizačného učenia sa podľa Chrisa Argyrisa a Donalda A. Schöna (2002, 2008).

Kľúčovým prvkom heutagogiky je koncepcia dvojitej slučky učenia sa (double-loop learning) a sebareflexia (Hase, Kenyon, 2000 podľa Argyris, Schön, 1996). K učeniu sa pomocou dvojitej slučky dochádza, keď učitelia sa „spochybňujú a testujú svoje osobné hodnoty a predpoklady, ktoré sú ústredné pre zlepšenie učenia sa, ako sa učiť“ (Hase, 2009, s. 45 – 46 podľa Argyris, Schön 1978).

Učenie sa pomocou dvojitej slučky je opakom učenia sa s jednou slučkou (single-loop learning), ktorého podstatou je opakovaný pokus o riešenie rovnakého problému bez akýchkoľvek variácií metód a bez spochybňovania cieľa. Učenie sa pomocou dvojitej slučky sa využíva vtedy, keď je potrebné zmeniť mentálny model, od ktorého závisí rozhodnutie. Na rozdiel od jednej slučky obsahuje tento model posun v chápaní od jednoduchého a statického k širšiemu a dynamickejšiemu. Učenie sa pomocou dvojitej slučky vyžaduje zmenu samotného cieľa. Dvojité učenie nie je v skutočnosti len o zmene cieľa, ale zahŕňa spochybnenie predpokladov o tomto ciele, spôsobom objavovania a vynájdenia nových alternatív, cieľov a vnímania, ako aj spôsobom riešenia problémov. Učenie sa pomocou dvojitého učenia sa líši od učenia sa v jednej slučke, ktoré zahŕňa zmenu metód a zvýšenie efektívnosti s cieľom dosiahnuť stanovené ciele (t. j. „robiť veci správne“). Učenie sa v dvojitej slučke sa týka zmeny samotných cieľov (t. j. „robenia správnych vecí“) (Cartwright 2002, s. 68).

Prístupy k učeniu sa sú hlavnou témou heutagogiky, o čom svedčia aj ďalšie jej prvky: učenie sa riadené učiacim sa, akčné učenie sa, koncept schopnosti (prechod od kompetencie k schopnosti) vo vzťahu ku vzdelávaniu a učeniu sa a učenie sa na pracovisku.

Z andragogiky čerpá heutagogika myšlienky, ktoré sa týkajú učenia sa dospelých, tak ako ich uvádza vo svojich prácach Malcolm Knowles (1988).

Podobne ako v andragogike, v heutagogike vzdelávateľ – facilitátor uľahčuje proces učenia sa tým, že poskytuje vedenie a zdroje informácií, ktoré môžu byť v súčasnej dobe, aj vďaka sociálnym médiám a internetu, veľmi bohaté a rôznorodé.

V andragogike vytvára kurikulum, otázky, diskusie a hodnotenie vzdelávateľ podľa potrieb učiaceho sa. Volí tiež formy a metódy vzdelávania a hodnotenia. V heutagogike si učebnú aktivitu stanovuje sám učiaci sa, sám si vytvorí vlastnú štruktúru učenia sa od kurikula až po hodnotenie. Rozdiel a vzťah medzi andragogikou a heutagogikou vystihla L. M. Blaschke (2012, s. 6) v tabuľke č. 1.

Tabuľka č. 1 Heutagogika ako kontinuum andragogiky

Andragogika (Sebariadenie)	▶	Heutagogika (Sebaregulovanie)
Učenie sa jednou slučkou	▶	Učenie sa dvojitou slučkou
Rozvoj kompetencií	▶	Rozvoj schopností
Lineárna konštrukcia a koncepcia učenia sa	▶	Nelineárna konštrukcia a koncepcia učenia sa
Riadi vzdelávateľ – učiaci sa	▶	Riadi učiaci sa
Získanie učiacich sa pre učenie sa (obsah)	▶	Získanie učiacich sa pre pochopenie ako sa učiť

Z rozlišujúcich znakov medzi andragogikou a heutatogikou je zrejmé, že **v heutagogike je dôležité nielen to, čo sa učiaci sa naučia, ale aj to prečo a akým spôsobom sa to naučia**. Ide teda o objavovanie vlastných možností na základe vlastnej motivácie a pozitívneho prístupu k vzdelávaniu a učeniu sa. Princípom heutagogického učenia sa je „vedieť učiť sa“ (McAuliffe, Hargreaves, Winter, Chadwick, 2009, s. 14). Heutagogika popisuje sebaregulované učenie sa ako holistický, celoživotný proces. Učenie sa je zamerané na učiaceho sa, ktorý najlepšie pozná svoje vzdelávacie potreby (pozri Hase, Kenyon, 2007). To, čo sa naučí, môže použiť rozličným spôsobom, môže to preniesť alebo použiť v neznámych situáciách.

V heutagogike poskytuje učebný materiál vzdelávateľ, ale o tom ako bude vyzerat' proces učenia sa, rozhodujú učiaci sa. Metódy učenia sa spočívajú v akčnom učení sa a v akčnom výskume, ktoré uľahčujú celoživotné učenie sa (Hase, Kenyon, 2000).

McAuliffe, Hargreaves, Winter a Chadwick (2008) navrhli nasledujúce **princípy heutagogiky**:

- Rozhodujúcou zručnosťou je vedieť, ako sa učiť.
- Vzdelávatelia sa zameriavajú skôr na proces učenia ako na obsah.
- Učenie ide nad rámec konkrétnej disciplíny.
- K učeniu sa dochádza prostredníctvom sebvýberu a sebariadených počinov.

Pedagogika a andragogika sa zvyčajne prezentujú ako kontinuum, v ktorom sa andragogické postupy zvyčajne používajú až v dospelom veku učiacich sa. Niektorí učiaci sa dospievajú oveľa rýchlejšie a môžu sa cítiť obmedzovaní pedagogickými postupmi. Na druhej strane aj dospelí učiaci sa nie sú dostatočne pripravení na andragogické postupy a stále potrebujú pedagogické metódy (Halupa, 2015). Heutagogický prístup, ktorého hlavným cieľom je naučiť sa učiť, možno uplatniť nielen v andragogike – vzdelávaní a učení sa dospelých, ale aj v pedagogike, vo vzdelávaní a učení sa detí, ak sa človek počas svojho života vzdeláva a učí kontinuálne, ak sú preto vytvorené zodpovedajúce podmienky a ak sú vzdelávatelia – učitelia ochotní prekonať tendenciu vracať sa k časom overenej pedagogickej praxi, a naopak chcú hľadať nové spôsoby, ako uľahčiť a zefektívniť učenie sa.

Záver

Pre našu súčasnosť sú typické zložité a dynamické zmeny, ktoré významne determinujú náš život. Celoživotné vzdelávanie a učenie sa je nevyhnutným predpokladom pre to, aby sa človek dokázal prispôbiť týmto zmenám, aby dokázal úspešne riešiť svoje životné situácie vo všetkých oblastiach a vo všetkých etapách svojho života. Andragogika ako veda reaguje na dynamický vývoj, na zmenu

paradigmy od vzdelávaní dospelých k celoživotnému a širokoživotnému učení sa dospelých. Musí sa zaoberať a skúmať mnohoraké situácie v učení sa dospelých a rozvíjať teórie, ktoré poskytujú hlbší vhľad do výziev procesov zmien v živote dospelých. Ako akademická disciplína sa musí v tomto zmysle zamerať aj na prípravu profesionálnych andragógov, aby mali také kompetencie, ktoré zodpovedajú súčasným požiadavkám. Andragógovia sú dnes viac ako vzdelávatelia, lektori. Ich pracovné uplatnenie a pracovná perspektíva je oveľa širšia. Ako zdôrazňuje J. Reischmann (2017, s. 49), identitu andragógov nedefinujú konkrétne inštitúcie ani jediná funkcia; je definovaná komplexným pochopením a uskutočňovaním „podpory zmeny“.

Za vzdelanostný rozvoj dospelého človeka v súčasnosti už nezodpovedajú vzdelávacie inštitúcie, ani štát, ani verejný sektor, ale samotný jedinec. Dochádza k obratu od vzdelávania niekým, k sebariadenému a sebaregulovanému (heutagogickému) učení sa. Každý učiaci sa si buduje svoj svet pomerne autonómne. Na základe aj svojich predchádzajúcich poznatkov a skúseností sa aktívne učí a naučí predovšetkým to, čo potrebuje, to čo sa chce naučiť a volí si aj svoj individuálny spôsob, ako sa to naučí s využitím stále sa rozširujúcej škály učebných zdrojov.

Literatúra

ARGYRIS, C. 2002. Double-Loop Learning, Teaching, and Research. In *Academy of Management. Learning & Education*, roč. 1, č. 2, s. 206 – 219. Dostupné na <http://actiondesign.com/assets/pdf/double-loop_learning.doc>. [citované 20-03-2010].

ARGYRIS, C., SCHÖN, D. A. 2008. *Die lernende Organisation. Grundlagen, Methode, Praxis*. Stuttgart: Klett-Cotta. 313 s. ISBN-10 : 3608918906.

BARTON, M. *Proč a kde sa vzala andragogika*. Dostupné na <<https://www.hrnews.cz/lidske-zdroje/rozvoj-id-2698897/proc-a-kde-se-vzala-heutagogika-id-1793001>>.

BLASCHKE, L., M. *Heutagogy and Lifelong Learning: A Review of Heutagogical Practice and Self-Determined Learning*. Dostupné na <https://www.researchgate.net/publication/241891015_Heutagogy_and_Lifelong_Learning_A_Review_of_Heutagogical_Practice_and_Self-Determined_Learning>.

CARTWRIGHT, Sh. 2002. Double-Loop Learning: A Concept and Process for Leadership Educators. In *Journal of Leadership Education*, Vol. 1, Issue 1 – Summer 2002. Dostupné na <https://journalofleadershiped.org/jole_articles/double-loop-learning-a-concept-and-process-for-leadership-educators/>.

EMERY F. E., TRIST E. L. (1965). *The Causal Texture of Organizational Environments*. Dostupné na <http://media.wiley.com/product_data/excerpt/64/04702605/0470260564.pdf>. [citované 24-08-2010].

HALUPA, C. M. 2015. *Pedagogy, Andragogy and Heutagogy*. A. T. Still University Kirksville, US, LeTourneau University Longview, US. Dostupné na <https://www.researchgate.net/publication/297767648_Pedagogy_Andragogy_and_Heutagogy>.

- HASE, S. 2000. *Capability and coping in the new millennium: a critical challenge for education*. Lismore, Southern Cross University. Dostupné na <http://epubs.scu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1151&context=gcm_pubs>.
- HASE, S. 2009. Heutagogy and e-learning in the workplace: Some challenges and opportunities. In *Journal of Applied Research in Workplace E-learning*, roč. 1, č.1, s. 43 – 52.
- HASE, S., KENYON, Ch. 2007. *From Andragogy to Heutagogy*. Dostupné na <<http://www2.cddc.vt.edu/mirrors/ultibase/dec00/hase1.pdf>>.
- HASE, S., KENYON, C. 2007. Heutagogy: A child of Complexity Theory. In *An International Journal of Complexity and Education*, roč. 4, 2007, č. 1, s. 111 – 118. Dostupné na <http://www.cser.ualberta.ca/COMPLICITY4/documents/Complicity_41k_HaseKenyon.pdf>. [citované 09-03-2010].
- HEIDER, F. *Das Leben eines Psychologen. Eine Autobiographie*. Bern: Verlag Hans Huber, 175 s. ISBN 9783456813806.
- KNOWLES, M. S. 1988. *The Modern Practice of Adult Education: From Pedagogy to Andragogy*. New York: Cambridge Book Co. 400 s. ISBN-10 0842822135.
- McAULIFFE, M., HARGREAVES, D., WINTER, A., CHADWICK, G. 2009. Does pedagogy still rule? In *Australian Journal of Engineering Education*, roč. 15, č. 1, s. 13 – 17. Dostupné na <[http://www.engineersmedia.com.au/journals/aaee/pdf/AJEE_15_1_McAuliffe %20F2.pdf](http://www.engineersmedia.com.au/journals/aaee/pdf/AJEE_15_1_McAuliffe%20F2.pdf)>.
- Memorandum o celoživotnom vzdelávaní*. Bratislava: MŠ SR v spolupráci s Európskou komisiou, Direktoriátom pre vzdelávanie a kultúru, 2001.
- NUISSEL, E., PRZYBYLSKA, E. „*Lebenslanges Lernen*“ – *Geschichte eines bildungspolitischen Konzepts*. Dostupné na <<http://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/zukunft-bildung/197495/lebenslanges-lernen>>.
- REISCHMANN, J. 1996. Andragogik – Wissenschaft von der Bildung Erwachsener. Alter Name für eine neue Sache. In *Beiheft zum Report. Derichs- Kunstmann, K., Faulstich, P., Tippelt, R. (Hg.): Qualifizierung des Personals in der Erwachsenenbildung*. Frankfurt: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, s. 14 – 20. Dostupné na <<http://www.unibamberg.de/fileadmin/andragogik/08/andragogik/jr/1996-Report-Andragogik-C&P.pdf>>.
- REISCHMANN, J. 2013. Andragógovia ako vzdelávatelia / lektori, organizátori, moderátori / konzultanti a výskumníci. Skúsenosti z katedry andragogiky. In MATULČÍK, J. (ed.) *ACTA ANDRAGOGICA 3. Zborník Filozofickej fakulty Univerzity Komenského*. Bratislava. 2013. 322 s. ISBN 978-80-223-3369-6.
- REISCHMANN, J. 2008. Das Konzept des lebensbreiten Lernens – Von „Lernen en passant“ zu „kompositionellem Lernen“ und „lebensbreiter Bildung“. In *Paritätisches Bildungswerk LV NRW e. V. u. a.: Lernen im Vorbeigehen, für jeden, jederzeit, überall! Ein Leitfaden zum informellen Lernen (Projekt EASY, www.projecteasy.eu)*, s. 22 – 34.

REISCHMANN, J. 2017. Lifewide Learning – Challenges for Andragogy. In *Journal of Adult Learning, Knowledge and Innovation (Budapest)*, č. 1, s. 43 – 50.

REISCHMANN, J. 2004. Vom „Lernen en passant“ zum „kompositionellen Lernen“. Untersuchung entgrenzter Lernformen. In *Grundlagen der Weiterbildung – Zeitschrift*, roč.15, č. 2, s. 92 – 95.

ROGERS, C. R. 1988. *Lernen in Freiheit. Zur inneren Reform von Schule und Universität*. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag GmbH. 368 s. ISBN-10 3596423074.

SAMOLOVČEV, B. 1963. *Obrazovanje odraslih u prošlosti i danas*. Zagreb: Znanje. 291 s.

TUROS, L. 1993. *Andragogika ogólna*. Siedlce: WSRP. 280 s.

TRÁVNIK, I. 1995. Celoživotné vzdelávanie – koncepcia prežitia pre 21. storočie. In *Informačný bulletin AIVD v SR*, č. 10, s. 12 – 21.

Tretia medzinárodná konferencia UNESCO o vzdelávaní dospelých. Bratislava: Ústav školských informácií, 1973. 150 s.

WALCHERBERGER, L. 2010. *Von der Pädagogik zur Heutagogik. Etikettierung oder Innovation?* Wien: Universität Wien. 54 s.

doc. PhDr. Július Matulčík, CSc.

Katedra pedagogiky a andragogiky FF UK
Gondova 2
Bratislava

julius.matulcik@uniba.sk

DRUHOŠANCOVÉ VZDELÁVANIE V ÉRE PREKARIZÁCIE PRÁCE

Secondary Education in the Era of Precarization of Labor

Ivana Pirohová, SR

Anotácia: Postindustriálne štádium vývoja modernej ekonomiky charakterizuje prechod od modelu štandardizovaného plného zamestnania k systému neúplného a dočasného zamestnania. Pre značnú časť ľudí tento vývoj sveta práce a zamestnania znamená zneistenie vo všetkých oblastiach života. Dospelí so základným vzdelaním sú permanentne ohrození nezamestnanosťou, pretože stredné vzdelanie je minimálnou požiadavkou pre vstup do flexibilného a neistého sveta práce a zamestnania. Príspevok analyzuje možnosti a inštitucionálne bariéry účasti dospelých so základným vzdelaním, zamestnaných, nezamestnaných a vo výkone trestu odňatia slobody v druhošancovom vzdelávaní v podmienkach Slovenskej republiky.

Kľúčové slová: prekarizácia práce, prekariát, dlhodobo nezamestnaní, dospelí so základným vzdelaním, druhošancové vzdelávanie, možnosti vzdelávania, inštitucionálne bariéry vzdelávania

Abstract: Postindustrial stadium of modern economy development characterize transition from model of standard full time employment to system of partial and temporary employment. For a lot of people this development of world of work and employment means a lot of insecurity in every part of their lives. Adults with basic education are permanently threatened with unemployment, because high school education is minimal requirement to enter this flexible and unstable world of work and employment. This paper analysed possibilities and institutional barriers of participation of adults with basic education, employed, unemployed and in imprisonment, in second chance education in conditions of Slovak republic.

Key words: precarization of work, the precariat, long-term unemployed, adults with basic education, second chance education, educational possibilities, institutional barriers of education

Termín *prekarizácia* znamená proces zneisťovania, straty istôt a „vo vzťahu k práci sa začína stále častejšie používať na vyjadrenie zmien postavenia práce a zamestnania v postindustriálnom štádiu vývoja modernej ekonomiky“ (Sopóci a kol., 2019, s. 107). Francúzsky sociológ Bourdieu (1997) poukázal na to, že prekariát je všade, kde môžeme pozorovať neisté a krátkodobé zamestnania, ktoré sú čoraz bežnejšie, takže samotný život je neistý, nepokojný a ťažko sa plánuje, je jedným slovom neistý. Prekarizácia práce znamená nestabilitu pracovného miesta, príjmu a pracovných možností.

Standing (2009, 2011) na základe analýzy zmien v oblasti práce a zamestnania sformuloval, respektíve preformuloval triednu štruktúru spoločnosti, ktorá je podľa neho usporiadaná do siedmich hierarchicky usporiadaných tried, a to 1) elita, 2) salariát, 3) profíci, 4) robotnícke kvalifikované kádre, 5) prekariát, 6) dlhodobo nezamestnaní (underclass), 7) marginalizované skupiny na okraji spoločnosti.

Podľa Standinga (2011, s. 7) je možné prekariát definovať ako špeciálnu socio-ekonomickú skupinu či vznikajúcu novú sociálnu triedu. Prekariát by sa dal všeobecnejšie opísať ako sociálna trieda ľudí

žijúcich bez istoty zamestnania a predvídateľnosti života, ktorá môže mať vplyv na ich duševné zdravie (Jenkins et al., 2017, s. 163).

Novovznikajúcu triedu *prekariát* dáva Standing (2009, 2011) do kontrastu s triedou *salariát*. Salariát reprezentujú kvalifikovaní zamestnanci veľkých korporácií, štátnych inštitúcií a veľkých byrokratických organizácií. Je to skupina so stabilným pracovným miestom, vysokým príjmom, štátom garantovaným sociálnym zabezpečením. Prekariát je stelesnením oslabenia zamestnaneckého statusu, neistoty zamestnania a jeho perspektív, vrátane príjmového a sociálneho zabezpečenia pracovníka. Túto socio-ekonomickú skupinu charakterizuje strata istoty stabilného zamestnania, dlhodobých a plnohodnotných pracovných kontaktov, stabilného príjmu, ochrany pri práci, sociálneho zabezpečenia, kariérneho rastu, pocitu zmysluplnosti práce, stability spôsobu života (Standing, 2009, 2011).

Standing (2011), na základe analýzy globálnych zmien v oblasti práce, považuje za triedy budúcnosti sociálne triedy *profici* a *prekariát*. Sociálnu triedu *profici* tvoria jednotlivci s vysokou úrovňou vedomostí a zručností, ktoré sú žiadané na trhu práce, napr. odborníci – experti z IT technológií, marketingu, médií či pracujúci v oblasti kreatívneho priemyslu. Pracujú na objednávku a samostatne. Objednávky na prácu nie sú isté, ale príjmy, na rozdiel od príjmov prekariátu, sú vyššie, približujú sa príjmom sociálnej triedy *salariát*.

Expertí – odborníci *profici* a zamestnanci pracujúci na dobu určitú či drobní živnostníci, teda *prekariát*, zdieľajú spoločnú stratu istoty práce, ale markantný rozdiel v príjmoch v prospech sociálnej triedy *profici* tkvie v rozdielnej, na trhu práce žiadanej úrovni a druhu vedomostí a zručností či komplexných transverzálnych kompetencií.

Procesy, ktoré môžu hypoteticky ovplyvňovať prekarizáciu práce na Slovensku, sumarizujú Sopóci a kol. (2019). Sú nasledovné:

- 1) Reálne a potenciálne riziko vytlačania pracovnej sily automatizáciou, robotizáciou a informatizáciou výrobných a pracovných procesov. Slovensko podľa *Správy OECD* (2019) je z 35-tich členských krajín OECD najviac ohrozené automatizáciou.
- 2) Vytlačanie pomocných a podporných prác do subdodávateľských firiem.
- 3) Rast sektoru služieb (najmä obslužných a obchodných, s nízkou úrovňou kvalifikovanosti pracovnej sily).
- 4) Rast projektového riadenia (najmä v organizáciách tretieho sektora).
- 5) Premena pracovno-právnych foriem zamestnávania, nárast vynúteného statusu pracovníka ako samostatne zárobkovo činnnej osoby.
- 6) Rast pololegálnej práce (kombinácia pracovnej zmluvy s garanciou minimálnej mzdy s doplatkom načierno).
- 7) Sprostredkovateľské formy zamestnávania cez pracovné agentúry (Sopóci a kol., 2019, s. 118 – 121).

Prekarizácia práce a dospelí so základným vzdelaním

Dospelí bez vzdelania (ISCED 020, 030, 100), s nízkym stupňom vzdelania (ISCED 242, 244) a ich rodiny sú ohrozené chudobou v dôsledku občasného alebo trvalého vylúčenia z trhu práce. Uvedené skupiny dospelých netvoria homogénnu skupinu. Dospelí bez ukončeného základného vzdelania (nižšie stredné vzdelanie) spravidla bývajú neuplatniteľní na trhu práce. Časť dospelých s neukončeným základným vzdelaním je z marginalizovaných skupín, ktoré žijú na okraji spoločnosti, často v separovaných a segregovaných komunitách (Standing, 2009, 2011), na Slovensku, napr. v rómskych komunitách.

Tabuľka č. 1 Evidovaní nezamestnaní na Slovensku v období december 2013 – december 2020

Stav k mesiacu december	Celkový počet	Z toho s neukončeným základným vzdelaním		Z toho s ukončeným základným vzdelaním	
		Počet	Podiel	Počet	Podiel
2020	227 341	11 658	5,1 %	53 170	23,4 %
2019	165 455	9 972	6,0 %	42 771	25,9 %
2018	169 802	10 687	6,3 %	45 286	26,7 %
2017	195 583	11 955	6,1 %	52 428	26,8 %
2016	276 131	14 597	5,3 %	69 014	25,0 %
2015	334 379	17 138	5,1 %	80 997	24,2 %
2014	373 754	18 209	4,9 %	88 880	23,8 %
2013	398 876	18 530	4,6 %	93 766	23,5 %

Zdroj: *Nezamestnanosť – mesačné štatistiky*. Úrad práce, sociálnych vecí a rodiny.

Tvrdenie, že stredné vzdelanie je minimálnou požiadavkou pre uplatnenie sa jednotlivca na trhu práce (*Dospelí vo formálnom vzdelávaní* 2011), dokladujú údaje o evidovanej nezamestnanosti uchádzačov o zamestnanie s ukončeným základným vzdelaním, ktorá neklesala ani v rokoch hospodárskeho rozvoja (viď. tabuľka č. 1).

Časť dospelých s ukončeným základným vzdelaním je zamestnaná, vykonáva pomocné a nekvalifikované práce. Môžeme teda túto časť dospelých s ukončeným základným vzdelaním zaradiť do novej sociálnej triedy prekariát. V rámci hierarchie triedy prekariát však zostáva skupina dospelých s ukončeným základným vzdelaním spodnú priečku štruktúry, je najviac ohrozená procesmi, ktoré ovplyvňujú prekarizáciu práce, s možným účinkom v podobe pádu, často nezvratného, do sociálnej triedy underclass.

Prekarizácia práce prináša tvrdý konkurenčný boj o pracovné miesta, pretože prekariátu chýba viera a presvedčenie v sociálnu hodnotu svojej práce, absentujú silné pracovné väzby a organizačná platforma spolupráce a solidarity v tradičných zamestnaniach. To oslabuje etický rozmer práce, dôveru, kooperatívnosť a solidaritu (Standing, 2011, s. 19 – 23). Môžeme predpokladať, že dospelí pracujúci s ukončeným základným vzdelaním budú vytláčani z trhu práce nielen z dôvodu nedostatočnej úrovne vedomostí a zručností, žiaducich transverzálnych kompetencií, ale i v rámci boja o pracovné miesta spolupracovníkmi s vyšším vzdelaním a kvalifikáciou, ktorí sa budú cítiť ohrození lacnou pracovnou silou. Možnosť v dospelom veku získať stredné vzdelanie je jedným z predpokladov uplatnenia na trhu práce, hoci občasného a na dobu určitú.

Možnosti druhošancového vzdelávania pre dospelých so základným vzdelaním

Druhošancové vzdelávanie definujeme ako „príležitosť pre dospelých získať v pokračovacom, kontinuálnom cykle vzdelávania taký druh a stupeň vzdelania, ktoré sa normálne nadobúda v detstve alebo v mladosti počas počiatočného, iniciálneho cyklu vzdelávania...“ (Švec, 2008, s. 225). Druhošancové vzdelávanie je súčasťou formálneho vzdelávania, ktoré prebieha v sieti výchovno-vzdelávacích inštitúcií (základných, stredných a vysokých škôl).

Legislatívnym východiskom zvyšovania stupňa vzdelania je školská legislatíva, pretože na Slovensku nie je možné získať vzdelanie a vyšší stupeň vzdelania mimo školského systému. Zároveň to znamená, že priebeh a organizácia druhošancového vzdelávania dospelých so základným vzdelaním plne vychádza z podmienok upravených školskou legislatívou, hoci cieľové skupiny takéhoto druhu vzdelávania majú iné sociálne a psychologické charakteristiky ako deti a mládež.

V systéme stredných škôl SR je legislatívne ukotvená možnosť druhošancového vzdelávania v *zákone č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon)*. Termín druhošancové vzdelávanie sa však v texte uvedeného zákona nevyskytuje. Možnosť študovať v základných a stredných školách v dospelom veku je garantovaná princípmi výchovy a vzdelávania ako c) rovnoprávnosť prístupu k výchove a vzdelávaniu so zohľadnením výchovno-vzdelávacích potrieb jednotlivca a jeho spoluzodpovednosti za svoje vzdelávanie a f) celoživotného vzdelávania (§ 3 *Princípy výchovy a vzdelávania*, 245/2008 Z. z.). V rámci celoživotného vzdelávania je v príslušnom zákone ukotvená možnosť pre dospelých zvýšiť si stupeň vzdelania na stredných školách v externej forme štúdia, ktorá sa uskutočňuje ako večerná, diaľková a dištančná (§ 54 *Formy organizácie výchovy a vzdelávania*, 245/2008 Z. z.). Večerné vzdelávanie je organizované pravidelne niekoľkokrát v týždni v rozsahu 10 až 15 hodín týždenne (bod 8 § 54), diaľkové vzdelávanie je organizované spravidla raz týždenne v rozsahu 6 až 7 konzultačných hodín (bod 9 § 54) a dištančné vzdelávanie je definované ako diaľkové vzdelávanie prostredníctvom korešpondencie, telekomunikačných médií a iných prostriedkov, pri ktorých spravidla nedochádza k priamym kontaktom medzi učiteľom a učiacim sa (bod 10 § 54).

Dospelí môžu v systéme stredných škôl študovať aj podľa individuálneho študijného plánu (§ 26, *zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon)*), avšak len v dennej forme štúdia (§ 54 bod 4).

Dokončenie základnej alebo strednej školy, ale len v poslednom ročníku, môže realizovať Ústredie práce, sociálnych vecí a rodiny cez národné alebo pilotné projekty vzdelávania a prípravy pre trh práce (§ 54, *zákon č. 5/2004 Z. z. o službách zamestnanosti*) v spolupráci s konkrétnou školou. Cieľovou skupinou môžu byť len dlhodobo nezamestnaní uchádzači o zamestnanie (evidovaní ako nezamestnaní minimálne 12 mesiacov). V tomto prípade je možné štúdium len v externej forme štúdia, pri dennej forme štúdia sa stáva dospelý žiakom dennej formy štúdia (100 % normatívu na žiaka) a prestáva byť uchádzačom o zamestnanie.

Systém druhošancového vzdelávania v ústavoch pre výkon trestu odňatia slobody (ďalej len ÚVTOS) považujeme z pohľadu jeho legislatívneho ukotvenia a praktickej realizácie za najlepšie prepracovaný. Legislatívne je toto vzdelávanie rámcované *zákonom č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon)* a *zákonom č. 475/2005 Z. z. o výkone trestu odňatia slobody*.

V *zákone č. 475/2005 Z. z. o výkone trestu odňatia slobody* je vzdelávanie odsúdených zakotvené § 32 bod 1 až 3. Musí byť organizované tak, aby bolo možné odsúdeným po absolvovaní vzdelávania vydať

oficiálne doklady o ukončení štúdia akreditovanou inštitúciou. Druhošancové vzdelávanie je v tomto zákone vymedzené nepriamo, keď v ňom čítame, že „Odsúdenému, u ktorého sú na to predpoklady, sa umožní, aby získal základné vzdelanie, stredné odborné vzdelanie, úplné stredné vzdelanie alebo sa zúčastnil iných foriem vzdelávania, ktoré mu umožnia získať alebo zvyšovať si pracovnú kvalifikáciu“ (§ 32 bod 2). Podrobnejšie je vzdelávanie odsúdených rozpracované vo *vyhláske Ministerstva spravodlivosti Slovenskej republiky č. 368/2008*, v ktorej sa používa aj pojem edukácia, kde nachádzame aj druhy vzdelávania, ktorých sa odsúdení počas výkonu trestu môžu zúčastniť:

- dokončenie základnej školy,
- absolvovanie rekvalifikačného kurzu, kurzu na zvýšenie alebo rozšírenie kvalifikácie,
- zaučenie alebo vyučenie vo vybraných učebných odboroch,
- štúdium na strednej škole.

Školský zákon umožňuje základným a stredným školám participovať na takomto vzdelávaní. ÚVTOS na zabezpečenie vzdelávania zriaďuje učebne, detašované triedy alebo aj triedy pre praktické vyučovanie. Elokované pracovisko (detašovaná trieda) je „trvalo zriadený uzatvorený priestor, v ktorom sa uskutočňuje pravidelná výchovno-vzdelávacia činnosť a riadi sa školským vzdelávacím programom školy, ktorej je súčasťou“ (*zákon č. 596/2003 Z. z. o štátnej správe v školstve a školskej samospráve*, § 19 ods.7). Ústav poskytuje priestory a v kompetencii školy je materiálne a didaktické vybavenie tried a dielní (Lukáčová, 2019, s. 197 – 198).

Prehľad o počte stredných škôl ponúkajúcich druhošancové vzdelávanie (od ISCED 2C, 3A, 3C) a o ponúkaných študijných odboroch je možné získať zo štatistík *Centra vedecko-technických informácií SR*. V štatistických prehľadoch je samostatne vedená externá forma štúdia na stredných školách. V školskom roku 2018/2019 absolvovalo externú formu stredoškolského štúdia, a teda dosiahlo úplné stredné odborné, stredné odborné alebo nižšie stredné odborné vzdelanie 1376 študentov. Najviac ich absolvovalo stredné vzdelanie, a to v počte 962 a najmenej absolvovalo vzdelávanie so zvlášť upravenými individuálnymi učebnými plánmi. Zaujímavosťou je, že najvyšší podiel žien sa objavil v skupine absolventov F-kových odborov, kde ženy tvorili až 83,3 %. V spomínaných druhoch vzdelávania v externej forme študovalo k 15. 9. 2019 3652 študentov (Štatistická ročenka – stredné odborné školy, 2019). Z tohto počtu tvorili dospelí bez vzdelania, resp. s najvyšším ukončeným základným vzdelaním 66,2 % (2418 osôb). Išlo o dospelých vo veku 18 a viac rokov študujúcich v externej forme, ktorí navštevovali stredoškolské štúdium na dosiahnutie stredného vzdelania (1PX, 2VX) podľa *Národnej klasifikácie vzdelania* (2018). Stredné vzdelanie podľa tejto klasifikácie zahŕňa:

a) 1PX nižšie stredné odborné vzdelanie

- OU (zaškolenie, zaučenie)
- praktická škola

b) 2VX nižšie stredné odborné vzdelanie (F)

- 2-ročné vzdelávacie programy na SOŠ

c) 2VX nižšie stredné odborné vzdelanie s výučným listom (G)

d) 2VX stredné odborné vzdelanie bez maturity s výučným listom (H)

e) 2VX stredné odborné vzdelanie bez maturity a výučného listu (I)

V najmenej rozvinutých regiónoch študovalo k 15. 9. 2019 celkovo 678 osôb vo veku 18+ v externej forme štúdia v odboroch 1PX a 2VX, čo tvorilo 28 % z celkového počtu týchto študujúcich na celom Slovensku. Až budú známe štatistické dáta o úrovni vzdelania z cenzu 2021, bude možné dotvoriť si celkový obraz o tom, aká časť dospelých so základným vzdelaním si zvyšuje vzdelanie v stredných školách.

Získavanie úplného stredného odborného vzdelania, stredného odborného vzdelania alebo nižšieho stredného odborného vzdelania je na Slovensku realizované v sieti stredných odborných škôl, ktoré zároveň môžu záujemcom poskytnúť aj dokončenie základnej školy. Proces vzdelávania podlieha plne vo všetkých ohľadoch školskej legislatíve, ale v prípade dospelých, ktorí aspirujú na vyššie vzdelanie, zohrávajú dôležité úlohy aj ďalšie faktory, ktoré školskú prax presahujú (nezamestnanosť, rodinné faktory, zladžovanie pracovných a študijných povinností, individuálne učebné kompetencie a ďalšie) (Pirohová, Lukáč, Lukáčová, 2020, s. 26 – 27).

Inštitucionálne bariéry participácie dospelých na druhošancovom vzdelávaní

Inštitucionálne bariéry sú tie „praktiky a postupy, ktoré vylučujú alebo odrádzajú pracujúcich dospelých od účasti na vzdelávacích aktivitách“ (Cross, 1981, s. 98). Vo vzťahu k pracujúcim dospelým s ukončeným základným vzdelaním sú to nasledovné inštitucionálne bariéry participácie na druhošancovom vzdelávaní (Pirohová, Lukáč, Lukáčová, 2020, s. 99):

- nedostatočná propagácia a informovanosť,
- financovanie,
- vzdelávacie programy bez uplatnenia v praxi.

Nedostatočná propagácia a informovanosť

Nedostatok informácií o vzdelávaní je jednou z inštitucionálnych bariér vzdelávania dospelých. Konkrétne ide o to, či na úrovni štátu, regiónu, lokality, škôl je dostatok informácií o možnosti študovať v druhošancovom vzdelávaní a či spôsob informovania zodpovedá úrovni základných zručností dospelých so základným vzdelaním.

Informovanosť verejnosti i dospelých je posilňovaná propagačnými kampaniami na zvyšovanie povedomia v oblasti druhošancového vzdelávania. Kvantita a kvalita kampaní vypovedá o tom, aký význam sa prisudzuje na úrovni štátu, regiónov a lokalít druhošancovému vzdelaniu v školskom systéme. Motivuje dospelých k účasti na druhošancovom vzdelávaní a k vyhľadávaniu informácií o možnostiach vzdelávania. Stimuluje školy podávať informácie o druhošancovom vzdelávaní tak, aby boli adresné a zrozumiteľné. Podľa *Správy OECD* (2019) nebola na Slovensku zaznamenaná ani jedna kampaň na zvyšovanie povedomia verejnosti v oblasti vzdelávania dospelých, či už ide o zvyšovanie povedomia všeobecne sa týkajúce vzdelávania dospelých, špecifických vzdelávacích programov pre dospelých, špecifických cieľových skupín vzdelávania dospelých, základných zručností, dopytu po žiadaných zručnostiach a firemného vzdelávania.

Tento fakt je alarmujúci, ak vychádzame zo zistenia sociologického výskumu uvedeného v *Stratégii o celoživotnom vzdelávaní – aktualizácia 2011*, že dospelí respondenti výskumu v priemere radili

vzdelanie v rebríčku hodnôt z dvadsiatich na šiestnásťte miesto. Je alarmujúci i z hľadiska charakteristiky vteleného kapitálu manuálne pracujúcich občas a na dobu určitú. Tých, ktorí/é myslia a žijú tu a teraz a riešia problémy, ako si udržať zamestnanie, ako zarobiť na živobytie, ako prežiť. Zvýšiť si stupeň vzdelania, úroveň základných zručností, nemusia pociťovať ako potrebu a ani si uvedomovať význam celoživotného vzdelávania v permanentne meniacej sa spoločnosti.

Väčšina informácií o možnostiach druhošancového vzdelávania je uložených v online priestore. Schopnosť vyhľadávať informácie súvisí s digitálnou kompetenciou dospelých, v prípade rodín s nízkym príjmom, rodín chudobných alebo na hranici chudoby, aj s vlastníctvom PC, notebooku a pripojením na internet. Zároveň vlastníctvo PC, notebooku, laptopu či smartfónu a pripojenie na internet nemusí garantovať schopnosť dospelého vyhľadávať informácie i o možnostiach druhošancového vzdelávania.

Na skutočnosť, že prístup k informáciám sa zhoršuje s pribúdajúcim vekom a znižujúcim sa stupňom vzdelania u dospelých, upozornila Kešelová (2013) na základe dostupných údajov z prieskumu AES (Adult Education Survey, 2011). Z posledných dostupných štatistických dát o prístupe k informáciám vyplýva, že v roku 2016 vyhľadávalo v posledných 12 mesiacoch informácie o možnosti vzdelávať sa 21,1 % oslovených dospelých Slovákov. Z nich viac ako 40 % bolo vysokoškolsky vzdelaných, pri ľuďoch s ukončenou alebo neukončenou základnou školou údaje za rok 2016 chýbajú (posledný údaj je z roku 2011 s hodnotou 6,4 %) (Adult Education Survey, 2016).

Školy uvádzajú medzi dôvodmi, prečo neponúkajú kurzy dokončenia základného vzdelania aj nízky záujem o vzdelávanie zo strany dospelých. Ten môže byť okrem iného spôsobený aj nízkou mierou informovanosti o možnostiach vzdelávania (Hall et al., 2019).

Vo svojich odporúčaní k zefektívneniu druhošancového vzdelávania uvádzajú Rigová, Kováčová a Dráľová (2018) aj dôležitosť medzisektorovej spolupráce, ktorá by mala okrem iného viesť k zvýšeniu informovanosti o možnostiach vzdelávania ako jednej z hlavných podmienok zapojenia vyššieho počtu ľudí s nízkym alebo žiadnym stupňom vzdelania do druhošancového vzdelávania. Okrem toho identifikujú aj problém s nedostatočným oboznamovaním ľudí s chýbajúcim vzdelaním rôznymi aktérmi, ktorí s nimi prichádzajú do kontaktu (napr. zamestnanci úradov práce, občania sociálni pracovníci). Najčastejšie sú dospelí v priamom kontakte s pedagogickými a odbornými zamestnancami škôl, kde sa vzdelávajú ich deti. Ak by to bolo v záujme školy, tak najefektívnejšou cestou získať informáciu o možnosti zvýšiť si stupeň vzdelania, je priamo od učiteľov/učiteľiek (Pirohová, Lukáč, Lukáčová, 2020, s. 102 – 103).

Financovanie

Na Slovensku poberajú školy normatív na žiaka, ktorý sa nevzdeláva v dennej forme štúdia tak, že „normatív na žiaka vo večernej forme štúdia je 40 % normatívu na žiaka vzdelávajúceho sa v dennej forme štúdia. Normatív na ostatných žiakov je 10 % normatívu na žiaka vzdelávajúceho sa v dennej forme štúdia” (Nariadenie vlády č. 630/2008 § 4 (4)).

Zaujímavé je, že normatív na vzdelávaného odsúdeného v ústave pre výkon trestu odňatia slobody je v dennej forme až 300 % normatívu na žiaka v tom istom študijnom programe v dennej forme štúdia (Nariadenie vlády SR č. 630/2008 Z. z. § 4 ods. 4).

Z hľadiska výšky normatívu na žiaka nie je pre stredné školy finančne lukratívne poskytovanie vzdelávania v externej forme, ale určite finančne lukratívne je pre školy vzdelávanie odsúdených vo výkone trestu.

Napriek tomu, že úrady práce „disponujú“ najväčšou cieľovou skupinou ľudí bez alebo s nízkou úrovňou vzdelania, podľa zákona č. 5/2004 Z. z. o službách zamestnanosti, sa za prípravu na trh práce nepovažuje získanie stupňa vzdelania s výnimkou dokončenia posledného ročníka základnej alebo strednej školy uchádzačom o zamestnanie, na účely získania dokladu o jeho ukončení (§ 44 ods. 3). Táto možnosť ukončiť základné vzdelanie a získať stredné vzdelanie je vytvorená len pre dlhodobo nezamestnaných (minimálne 12 mesiacov).

V tomto kontexte sú dospelí s ukončeným základným vzdelaním, ktorí pracujú a majú záujem získať stredné vzdelanie, v porovnaní s evidovanými dlhodobo nezamestnanými a odsúdenými vo výkone trestu s tým istým stupňom vzdelania, znevýhodnení. Na rozdiel od evidovaných dlhodobo nezamestnaných a odsúdených vo výkone trestu musia hradiť školné. Vzhľadom na nízky príjem si často nemôžu dovoliť vzdelávať sa v strednej škole v dospelom veku.

Dospelí s ukončeným základným vzdelaním, ktorí pracujú či sú nezamestnaní len krátky čas a aktívne si hľadajú prácu, majú oveľa menšiu šancu získať stredné vzdelanie ako dlhodobo nezamestnaní a odsúdení vo výkone trestu (Pirohová, Lukáč, Lukáčová, 2020, s. 104 – 105).

Vzdelávacie programy bez uplatnenia v praxi

Bartnett a Spoehr (2008) zdôrazňujú potrebu prepojenia vzdelávacích programov pre nízko kvalifikovaných dospelých s ich vzdelávacími potrebami a záujmami aj potrebu flexibility vo vzdelávaní, ktorá je kľúčom k relevantnosti vzdelávania pre dospelých.

V školskom roku 2019/2020 realizovalo podľa údajov Centra vedecko-technických informácií SR (ďalej len CVTI SR) stredoškolské vzdelávanie 438 stredných odborných škôl (spolu štátne, súkromné, cirkevné). Sieť stredných škôl je považovaná za dostatočne hustú a zabezpečujúcu vo väčšine prípadov optimálnu dostupnosť stredoškolského vzdelávania. Niekedy je však diskutabilný obsah ponúkaných školských vzdelávacích programov na stredných odborných školách a uplatniteľnosť ich absolventov na trhu práce.

Diskutabilné je zameranie i uplatnenie absolventov niektorých F-kových vzdelávacích programov. F-kový školský program „praktická žena“ sa zameriava na zásady zdravého životného štýlu a výživy, vzťah k spoločnosti i k rodine. Zameraním na ženy podporuje rodové stereotypy v rodine a je diskriminačný voči ženám i mužom. Voči ženám v tom, že redukuje postavenie ženy na prácu v domácnosti a voči mužom v tom, že ich vylučuje už svojím názvom a zameraním zo štúdia tohto programu. Ciele a obsah vzdelávania skôr zodpovedajú neformálnemu vzdelávaniu. Iné vzdelávacie a školské programy ako „výroba konfekcie“, „krajčír – dámske odevy“ sú ponúkané v regiónoch, kde lokálny trh práce krajčírky zamestnať, nedokáže. Pirohová, Lukáč, Lukáčová (2019) v kvalitatívnom výskume druhošancového vzdelávania žien v trojročnom školskom vzdelávacom programe krajčír identifikovali ako jeden z dominantných motívov účasti na druhošancovom vzdelávaní, motív *získať prácu*. Môžeme predpokladať, že pokiaľ nie sú uspokojené vzdelávacie potreby dospelých, tak vzdelávanie môže pre nich stratiť zmysel, i keď si hodnotu vzdelania počas vzdelávania možno začali uvedomovať (Pirohová, Lukáč, Lukáčová, 2020, s. 106 – 107).

Záver

Možnosť zvýšiť si stupeň vzdelania v dospelom veku je na Slovensku legislatívne ukotvená. Avšak, paradoxne dospelí z nízko príjmových skupín sú predovšetkým zo systému vzdelávania vylučovaní, pokiaľ sú zamestnaní, pretože ako zamestnaní väčšinou o možnostiach druhošancového vzdelávania nevedia, a ak vedia a majú záujem sa vzdelávať, tak nemajú financie na školné a ostatné náklady spojené so vzdelávaním. Systém formálneho vzdelávania SR je značne uzatvorený dospelým s nízkym stupňom vzdelania a nízkymi príjmami i podľa *Správy OECD* (2019). Tým vznikajú predpoklady pre zvyšovanie počtu dlhodobo nezamestnaných, ktorí nebudú uplatniteľní na trhu práce a nebudú schopní konkurovať dospelým s vyšším vzdelaním pracujúcich na takých pracovných pozíciách, na ktoré skôr stačilo základné vzdelanie.

Príspevok je výstupom Projektu APVV-18-0018 *Vyučovanie v školách druhej šance z perspektívy učiteľa a dospelého učiaceho sa*.

Literatúra

Adult education survey [online]. Luxembourg: Eurostat, 2016 [citované 2020-11-09]. Dostupné na <<https://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/submitViewTableAction>>.

BARTNETT, K and SPOEHR, J. 2008. *Complex not simple: The vocational education and training pathway from welfare to work* [online]. Adelaide: NCVER [citované 2020-10-26]. Dostupné na <https://www.ncver.edu.au/__data/assets/file/0024/4875/nr06010s.pdf>.

BOURDIEU, P. 1997. 'The Forms of Capital'. In A. H. Halsey, H. Lauder, P. Brown, A. S. Wells (eds.). *Education: Culture, Economy and Society*, 1st ed, Oxford: Oxford University Press, pp. 46 – 58. ISBN 978-0198781875.

CROSS, KP 1981. *Adults as Learners*, 1st ed, Jossey – Bass, San Francisco.

Dospelí vo formálnom vzdelávaní. Politika a prax v Európe 2011 [online]. Brussels: Eurydice [citované 2020-10-09]. Dostupné na <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/128SK.pdf>.

HALL, R. et al. 2019. *Analýza zistení o stave školstva na Slovensku: To dá rozum* [online]. Bratislava: MESA 10 [citované 2020-04-17]. Dostupné na <<https://analyza.todarozum.sk>>.

JENKINS, K. A., CHARTERIS J, BANNISTER-TYRRELL, M. and JONES, M. 2017. Emotions and casual teachers: Implications of the precariat for initial teacher education. In *Australian Journal of Teacher Education*. Vol. 42, no. 12, pp. 162 – 179.

JÖNSSON, D. 2012. *The contained*. *Eurozine*. Dostupné na <<https://www.eurozine.com/the-contained/>>.

KEŠELOVÁ, D. 2013. *Celoživotné vzdelávanie a aktívne opatrenia na trhu práce v kontexte systému flexiistoty: možnosti posilnenia ich vzájomných väzieb*. Bratislava: Inštitút pre výskum práce a rodiny.

LUKÁČOVÁ, S. 2017. Teoretické a praktické vyučovanie dospelých odsúdených z pohľadu ich učiteľov. In MAYER, K. (ed.). *Teória a prax edukácie dospelých. Andragogické vedecké štúdie* [online]. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, s. 196 – 209. [citované 2020-10-16]. ISBN 978 -80-555-2218-0. Dostupné na <<http://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Mayer2>>.

Nariadenie vlády SR č. 630/2008, ktorým sa ustanovujú podrobnosti rozpisu finančných prostriedkov zo štátneho rozpočtu pre školy a školské zariadenia [online]. [citované 2020-10-16]. Dostupné na <<https://www.zakonypreludi.sk/zz/2008-630>>.

Národná klasifikácia vzdelania [online]. Bratislava: MŠVVaŠ SR. 2018. 28 s. [citované 2020-10-03]. Dostupné na <<https://www.minedu.sk/data/files/3772.pdf>>.

Nezamestnanosť – mesačné štatistiky. [online]. Bratislava: Ústredie práce, sociálnych vecí a rodiny. [citované 2020-11-30]. Dostupné na <https://www.upsvr.gov.sk/statistiky/nezamestnanost-mesacne-statistiky.html?page_id=1254>.

OECD. 2019a. *Getting Skills right: Future Ready Adult Learning Systems* [online]. [citované 2020-11-03]. Dostupné na <https://www.oecd-ilibrary.org/education/getting-skills-right-future-ready-adult-learning-systems_9789264311756-en>.

PIROHOVÁ, I. – LUKÁČ, M. – LUKÁČOVÁ, S. 2019. *Vzdelávanie dospelých Rómov z marginalizovaných rómskych komunit*. 1 vyd, Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej university. ISBN 978-80-555-2318-7.

PIROHOVÁ, I. – LUKÁČ, E. – LUKÁČOVÁ, S. 2020. *Druhošancové vzdelávanie v kontexte politik celoživotného vzdelávania a regionálneho rozvoja*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove. ISBN 978-80-555-2609-6. Dostupné na <www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Pirohova2>.

RIGOVÁ, E. – KOVÁČOVÁ, L. – DRÁČOVÁ, A. 2018. *Opatrenia na zefektívnenie fungovania verejnej správy* [online]. Bratislava: SGI [citované 2020-11-30]. Dostupné na <https://www.governance.sk/wp-content/uploads/2015/04/Opatrenia-na-zefektivnenie-verejnej-spravy_finál.docx> .

SOPÓCI, J. a kol. 2019. *Sociálna stratifikácia a mobilita na Slovensku*. Bratislava: STIMUL, FF UK v Bratislave. ISBN 978-80-8127-243-1. Dostupné na <www.researchgate.net/profile/Roman_Dzambazovic/publication/335639232_Socialna_stratifikacia_a_mobilita_na_Slovensku/links/5d717158299bf1cb808abd7a/Socialna-stratifikacia-a-mobilita-na-Slovensku.pdf>.

STANDING, G. 2009. *Work after Globalization*. London: Edward Elgar. ISBN 978-18-48441-64-4.

STANDING, G. 2011. *The Precariat: The New Dangerous Class*. London: Bloomsbury Academic. ISBN 978-18-49664-56-1.

Stratégia celoživotného vzdelávania – aktualizácia 2011. [online]. Bratislava: MŠVVaŠ SR [citované 2020-09-28]. Dostupné na <<https://www.minedu.sk/data/files/1899.pdf>>.

Štatistická ročenka – stredné odborné školy. [online]. Bratislava: CVTI SR. 2019 [citované 2020-05-20]. Dostupné na <https://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedecka-kniznica/informacie-o-skolstve/statistiky/statisticka-rocenka-publikacia/statisticka-rocenka-stredne-odborne-skoly.html?page_id=9597>.

ŠVEC, Š. 2008. *Anglicko-slovenský lexikón pedagogiky a andragogiky*. Bratislava: Iris. ISBN 978-80-89256-21-1.

Vyhláška Ministerstva spravodlivosti Slovenskej republiky č. 368/2008, ktorou sa vydáva Poriadok výkonu trestu odňatia slobody.

Zákon č. 5/2004 Z. z. o službách zamestnanosti.

Zákon č. 596/2003 Z. z. o štátnej správe v školstve a školskej samospráve.

Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon).

Zákon č. 475/2005 Z. z. o výkone trestu odňatia slobody.

doc. PhDr. Ivana Pirohová, PhD.

Prešovská univerzita v Prešove
Fakulta humanitných a prírodných vied
Ústav pedagogiky, andragogiky a psychológie
Ul. 17. novembra č. 1
080 01 Prešov
Slovensko

ivana.pirohova@unipo.sk

VZDELÁVANIE DOSPELÝCH ORIENTOvané NA ZMENU

Change Oriented Adult Education

Lea Szabová-Šírová

Anotácia: Štúdia objasňuje vzdelávanie dospelých orientované na zmenu (angl. change oriented adult education) ako perspektívnu funkciu vzdelávania dospelých v súčasnosti. Vstupuje do diskusie o teoretických východiskách tohto konceptu a uvádza príklady vzdelávania dospelých orientovaného na zmeny.

Kľúčové slová: funkcia spoločenských zmien vzdelávania dospelých, vzdelávanie dospelých orientované na zmenu, FutureLabAE

Abstract: The study clarifies change oriented adult education as a promising function of adult education today. It enters into a discussion of the theoretical basis of this concept and gives examples of change-oriented adult education.

Key words: the function of social changes in adult education, change oriented adult education, FutureLabAE

1. Úvodné poznámky ku konceptu vzdelávania dospelých orientovaného na zmenu

Teoretické východiská diskutovaného konceptu vzdelávania dospelých orientovaného na zmenu nachádzame v rámci **sociológie výchovy a vzdelávania dospelých**. Predmet skúmania tejto andragogickej subdisciplíny tvorí aj **makrosociálny pohľad na výchovu a vzdelávanie dospelých**, na spoločenskú funkciu výchovy a vzdelávania dospelých. Samozrejme nedá sa oddeliť od mikrosociálneho pohľadu, ktorý skúma prínosy vzdelávania pre jednotlivca ako člena spoločnosti.

M. Beneš (2000, s. 41) konštatuje, že v 60-tych rokoch minulého storočia vzrástol význam výchovy a vzdelávania natoľko, že bolo nutné vyjasniť aj jeho spoločenskú funkciu. Tou sa zaoberala predovšetkým sociológia (sociológia výchovy a vzdelávania). Najvplyvnejším sociologickým smerom, ktorý objasňuje vzťah medzi výchovou a vzdelávaním a spoločnosťou, je funkcionalizmus (Malinowský, Parsons, Merton). Vychádza z názoru, že ak má spoločnosť efektívne fungovať, musí plniť svoje základné funkcie. Spoločnosť má na ich plnenie svoje subsystemy, jedným z nich je inštitucionalizovaná výchova a vzdelávanie.

M. Beneš (2010, s. 42 – 43) ďalej uvádza, že dnes môžeme v sociologickej literatúre nájsť tri či štyri základné funkcie výchovy a vzdelávania v spoločnosti. Ide o sprostredkovanie poznania, pridelenie sociálneho statusu, sociálnu kontrolu a funkciu spoločenských zmien. Nás zaujíma **funkcia spoločenských zmien**. Stanoviť podiel vzdelávania na spoločenských zmenách je problematické. Nie je jasné, v ktorých prípadoch vzdelávanie zmeny iniciuje, kedy ich sprevádza (uľahčuje, stabilizuje) alebo len nasleduje. Slovom M. Kopeckého (2010, s. 108), od podoby spoločnosti sa odvíja podoba

vzdelávania a daný vzťah platí zrejme i naopak, zmeny v spoločnosti sa prejavujú vo sfére vzdelávania a obrátene. Najproblematickejšie sa javí práve určiť, kedy je **vzdelávanie iniciátorom zmien**. Príkladom, kedy môžeme považovať vzdelávanie za iniciátora zmien, je názor organizácie UNESCO na význam vzdelávania v rozvojových krajinách. Aj v rozvinutých krajinách sa stretávame s predstavou o aktívnej roli vzdelávania dospelých pri vzniku sociálnych zmien. M. Beneš objasňuje dve premisy, z ktorých sa väčšinou vychádza:

- Vzdelávanie dospelých je pre reprodukciu, stabilizáciu alebo transformáciu spoločnosti dôležitejšie než vzdelávanie detí a mládeže, pretože reprodukcia či transformácia je dielom dospelšej populácie.
- Vzdelávanie dospelých zvyšuje schopnosť vidieť svet novým spôsobom a aktívne ho meniť. Vzdelávanie dospelých umožňuje participáciu všetkých na rozvoji spoločnosti. Vzdelávanie dospelých je iniciátor a zároveň reflexná inštancia spoločenských zmien.

2. Rozdiel medzi bežným na adaptáciu zameraným vzdelávaním dospelých a vzdelávaním dospelých orientovaným na zmeny

V modeli sociologických paradigiem od Burrella a Morgana (1979, podľa Manninen, Jetsu, Sgier, 2000, s. 11, s. 12) je viditeľná dichotómia vo vnímaní vzťahu medzi spoločnosťou a vzdelávaním dospelých. Tieto dve dimenzie pomenovali ako transformačná orientácia (transformation orientations, radikálna zmena) a rovnovážna orientácia (equilibrium orientations, status quo).

Vzdelávanie dospelých zamerané na zmeny sa líši od bežného poskytovania vzdelávania a politik vzdelávania dospelých. V politických dokumentoch politický diskurz a spoločné myslenie zvyčajne považuje vzdelávanie dospelých a odbornú prípravu dospelých za skôr mechanické nástroje, ktoré pomáhajú spoločnosti, organizáciám a jednotlivcom **prispôbiť sa** zmenám spôsobeným vonkajšími silami a príčinami. Pomáhajú dospelým, organizáciám a spoločnosti prispôbiť sa zmenám, ktoré už prebehli a udržiavať status quo. Na vzdelávanie sa pozerá ako na niečo, čo môže byť použité na vybavenie jednotlivcov potrebnými schopnosťami prežitia (v súčasnosti ako používať počítače a byť zamestnateľní). Vzdelávanie dospelých sa používa ako reaktívne riešenie problémov spôsobených digitalizáciou, populizmom, globalizáciou, udržateľnosťou atď. (Manninen, Jetsu, Sgier, 2000, s. 6 – 7).

Tento druh uvažovania o vzdelávaní dospelých je založený na myšlienke, že prirodzené sily spôsobujú zmeny v spoločnosti a občania nemajú slovo ani možnosť diskutovať, plánovať a aktívne sa podieľať na uskutočňovaní týchto zmien. Jednotlivci sa preto môžu len prispôbiť a vyžaduje sa od nich neustále vzdelávanie za účelom, aby sa naučili zručnosti a kompetencie potrebné pre udržanie svojej zamestnateľnosti. Nie je prekvapením, že celoživotné vzdelávanie bolo definované ako synonymum pre „celoživotné zarábanie“ a „celoživotnú zamestnateľnosť“ autormi Longworth a Davies (1996, s. 64, podľa Manninen, Jetsu, Sgier, 2000, s. 6).

Preto sa ukazuje, že bežné vzdelávanie má v spoločnosti funkcionalistickú a selektívnu úlohu: poskytuje potrebné zručnosti a vedomosti ďalším generáciám a vyberá jednotlivcov na konkrétne úlohy a pozície v spoločnosti. Táto koncepcia nezohľadňuje potenciálnu **transformačnú, na zmenu orientovanú úlohu vzdelávania** (Manninen, Jetsu, Sgier, 2000, s. 7).

Existuje však veľa teórií učenia sa dospelých, ktoré napádajú tradičnú a spoločnú úlohu vzdelávania dospelých ako **reaktívnej a konzervatívnej činnosti**, namiesto toho vnímajú vzdelávanie dospelých

skôr ako činnosť zameranú na zmenu, ktorá by mohla – a mala by –pomôcť jednotlivcom, komunitám a organizáciám dosiahnuť hlbšie pochopenie spoločenských problémov, ako je sociálna nerovnosť, deštruktívne spôsoby myslenia, správania a konania a základné príčiny problémov, ktoré je potrebné vyriešiť skôr, ako dôjde k ich skutočnému rozvinutiu (Manninen, Jetsu, Sgier, 2000, s. 7).

Procesy učenia orientované na zmeny sú náročnejšie, pretože to vyžaduje spochybňovanie vlastných postojov, hodnôt a spôsobov správania (Manninen, Jetsu, Sgier, 2000, s. 7). V tejto súvislosti uvádzajú príklady bežného adaptívneho vzdelávania dospelých. Väčšina bežných kurzov vzdelávania a rozvojových programov pre dospelých je adaptívna a následne nedokáže vyriešiť skutočné základné problémy, napr.:

- základné jazykové školenie a kurzy občianskeho vzdelávania pre prisťahovalcov, ako sa správať v novej kultúre, nestačia na podporu obojsmernej integrácie;
- tradičné kurzy hľadania zamestnania (ako napísať životopis atď.) pre nezamestnaných vytvárajú hlavne konkurenciu medzi jednotlivcami, ale kurzy zamerané viac na zmenu, pomáhajú uchádzačom o zamestnanie lepšie si uvedomiť svoje vlastné hodnoty, aspirácie, spôsoby myslenia a správanie by mohlo efektívnejšie presmerovať činnosti pri hľadaní zamestnania;
- je celkom ľahké pokúsiť sa vyriešiť problémy, ktoré sa vyskytujú v nemocnici zaškolením sestier, ako lepšie zvládať jednotlivé úlohy, ale je oveľa náročnejšie použiť na zmenu zameraný expanzívny model učenia, ísť hlbšie do systému činnosti nemocnice a analyzovať, aké druhy porúch na úrovni systému spôsobujú tieto problémy (Manninen, Jetsu, Sgier, 2000, s. 8).

Vzdelávanie dospelých zamerané na zmeny je preto časovo náročnejším prístupom, ktorý je potrebné vyberať a využívať vedome. Hlavné vzdelávanie dospelých je preto iba v niekoľkých prípadoch zamerané na zmeny. Kirchaesser (2019) tvrdí, že iniciatívy v oblasti vzdelávania dospelých zamerané na zmeny sa vyvíjajú a existujú mimo oficiálny vzdelávací systém („obnova z okraja“) a často ich organizujú samotní jednotlivci („učebné priestory sami“). Táto marginalita je jedným z vysvetlení, prečo sú metódy a postupy vzdelávania dospelých zameraného na zmeny menej známe a používané.

3. História koncepcie vzdelávania orientovaného na zmeny

Koncepcia vzdelávania dospelých, ktoré môže a malo by umožňovať zmeny na úrovni jednotlivca, komunity alebo spoločnosti, nie je nová. V histórii je veľa príkladov, keď sa vzdelávanie dospelých využíva na radikálnu transformáciu spoločnosti. Napríklad od polovice 19. storočia robotnícke hnutia v mnohých európskych krajinách využívali vzdelávanie dospelých na podporu väčšej rovnosti a práv pracovníkov v spoločnosti (Federighi 1999, 6, podľa Manninen, Jetsu, Sgier, 2020, s. 7). Podľa J. Manninena bolo hnutie za občianske práva v USA v 60. rokoch 20. storočia dobrým príkladom radikálneho prístupu. Vzdelávanie dospelých sa však dá využiť aj na mierový rozvoj komunit, organizácií a celej spoločnosti v lepších, spravodlivejších a rovnocennejších. V tejto oblasti sú aktívne sociálne hnutia, mimovládne organizácie a poskytovatelia neformálneho vzdelávania dospelých.

A môžeme sa pozrieť aj ďalej do histórie, kde nachádzame mnoho teórií učenia dospelých, ktoré hodnotia vzdelávanie dospelých ako transformačnú činnosť zameranú na zmeny. Medzi teórie učenia zameraného na zmeny zaraďujú Manninen, Jetsu, Sgier (2000, s. 16) teórie radikálneho vzdelávania dospelých, zameraného na zmenu spoločnosti a mocenských štruktúr E. Lindemana (1926), P. Freireho (1972), teórie učenia o organizačných zmenách – zamerané na zefektívnenie organizácií a komunit

Argyris & Schön (1978) a Engeström (1994), teórie učenia zamerané na zmeny jednotlivcov, na zmeny postojov, svetonázoru Mezirow (1996) a Sterling (2011).

Napríklad Eduard Lindeman (1926) považoval vzdelávanie dospelých za nástroj, ktorý by mal zmeniť spoločnosť. Zdôraznil význam všeobecného vzdelávania dospelých (nad odborným vzdelávaním) pre osobný a sociálny rozvoj, napríklad tým, že píše „vzdelávanie dospelých sa začína tam, kde odborné vzdelávanie končí“ (Lindeman 1926, s. 7, podľa Manninen, Jetsu, Sgier, 2000, s. 15). Navrhoval tiež, aby vzdelávanie dospelých povznieslo myslenie od fázy „chleba a maslo“ (Lindeman 1926, s. 99, podľa Manninen, Jetsu, Sgier, 2000, s. 15) s cieľom podporiť osobný rozvoj a pomôcť vytvoriť zmysel v individuálnych životoch. Využil vzdelávanie dospelých na zmenu životov ľudí žijúcich v slumoch. Myles Horton priniesol v roku 1932 do USA dánsku myšlienku ľudové stredné školy so zámerom učiť občianske zručnosti čierne menšiny (Olds 2005, podľa Manninen, Jetsu, Sgier, 2020, s. 7).

Neskôr podobné myšlienky vyjadrili, napríklad Paulo Freire (1972) a jeho „pedagogika utláčaných“ (Kopecký, 2018). O teórii a praxi vzdelávania dospelých P. Freireho (1921 – 1997) píše vo svojej jedinečnej štúdii M. Kopecký (2018, s. 309 – 316). U Freireho sa pozoruhodným spôsobom stretáva vzdelávacia aktivita v zmysle rozvoja postupov ako efektívne vzdelávať doposiaľ nevzdelaných (často do konca negramotných) dospelých. Svoju teóriu rozvinul predovšetkým vo svojom najznámejšom filozoficky ladenom diele *Pedagogika utláčaných* (1968, anglicky 1970), na ktoré o štvrtstoročie nadväzuje knihou *Pedagogika nádeje*.

P. Freire pôsobil na začiatku svojej dráhy v rodnej Brazílii, kde sa od druhej polovice 40. rokov venoval vzdelávaniu sociálne znevýhodnených skupín obyvateľstva, najčastejšie chudobných poľnohospodárov. Pohyboval sa v spoločnosti obrovských sociálnych rozdielov. Svoju prácu chápal vždy ako politickú činnosť, podľa ktorej iba vzdelaný človek môže byť slobodný. Iba vzdelaný sa dokáže vymaniť z útľaku a svojím konaním meniť svet okolo seba. Naopak, človek nevzdelaný je závislý na mocnejších. Nedokáže formulovať svoje pocity a svoje stanoviská, neváži si sám seba a neodvažuje sa vystupovať proti útľaku. Preto P. Freire hovorí o tzv. kultúre ticha. Mocní nemajú z pochopiteľných dôvodov záujem meniť túto situáciu, a tak je oslobodenie úlohou samotných utlačovaných. Len na nich je, aby prekonali svoje (u)mlčanie. P. Freireho je možné právom označiť za idealistu, ktorý svoj život zasvätil myšlienke sociálnej spravodlivosti dosiahnuteľnej cestou vzdelávania. Jeho rozvíjajúce sa vzdelávacie hnutie vytváralo minimálne nepriamo podmienky pre rozvoj hnutia sociálneho. Aj z tohoto dôvodu bol v Brazílii politicky prenasledovaný. Viac ako päťnásť rokov strávil v emigrácii. Ku koncu života sa už v demokratizovaných podmienkach stal koordinátorom vzdelávacích aktivít (zameraných hlavne na oblasť rozvoja gramotnosti) v Sao Paulu. Freireho myšlienky mali celosvetový ohlas. Nájdeme ich hlavne tam, kde vzdelávanie dospelých často existuje na komunitnej úrovni v spojitosti s rôznymi podobami sociálnej práce.

4. Výskumný projekt FutureLabAE so zameraním na vzdelávanie orientované na zmenu

Odpoveď na otázku či je vzdelávanie dospelých orientované na zmeny, hľadal vo výskume J. Manninen (podľa Westö, 2019), profesor vzdelávania dospelých na univerzite vo východnom Fínsku. Zámerom výskumu je inšpirovať andragógov k proaktívnejšej úlohe pri riešení výziev modernej doby. Potreba zmeny môže vychádzať, napríklad zo zažitých alebo pozorovaných nerovností a sociálnych problémov, ako sú nedemokratické systémy, chudoba, rodová a ekonomická nerovnosť, sociálna stratifikácia, deštruktívne spôsoby správania a myslenia, nenávistné prejavy, nedostatok zručností v oblasti mediálnej

gramotnosti atď. Vnímaná potreba zmeny môže byť založená aj na politických cieľoch (ktoré nie sú nevyhnutne „dobré“ alebo akceptované všetkými ľuďmi). Potreba zmeny môže existovať a môže prebiehať na rôznych úrovniach: individuálna (postoje, hodnoty, vnímanie, spôsoby konania a myslenia atď.), komunity (štruktúry, rovnosť, demokratické systémy atď.), organizácie (štruktúry, spolupráca, možnosti účasti atď.) alebo v spoločnosti (demokracia, rovnaké práva, začlenenie, sociálna súdržnosť atď.). To znamená, že potreba zmeny sa uskutočňuje za účelom zmeny spoločenstiev, organizácií alebo sveta na iné a dúfajme lepšie miesto (Manninen, Jetsu, Sgier, 2000, s. 6).

Projekt FutureLabAE bol začatý s cieľom vyvinúť zdroje pre učenie zamerané na zmeny a inovatívnejšie učenie. Projekt podporuje myšlienku, že vzdelávanie dospelých by malo formovať budúce trendy a rozvíjať vzdelávacie opatrenia na podporu jednotlivcov a spoločností pri zvládaní výziev, nielen im čeliť. Projekt sa zameriava na dve hlavné výzvy našej spoločnosti: súčasný stav demokracie, v ktorom sa čoraz viac občanov začína prikláňať k xenofóbnym a populistickým myšlienkam a rýchlá digitálna transformácia, ktorá ponecháva časť populácie neschopnú držať krok so zmenami (Westö, 2019).

J. Manninen s podporou projektového konzorcia vytvoril aj teoretické pozadie vzdelávania dospelých orientovaného na zmeny ako inšpiráciu pre školiteľov aj tvorcov politík (Westö, 2019). Vzdelávanie dospelých zamerané na zmeny, zahŕňa **prístup, filozofiu a súbor metód výučby a učenia**, ktoré sa snažia dosiahnuť individuálnu a/alebo sociálnu zmenu. Učiaci sa môžu tiež prejsť od individuálnej transformácie ku kolektívnemu posilneniu založenému na kritickom vedomí, nových spôsoboch myslenia a aktívnej účasti (Manninen, Jetsu, Sgier, 2000, s. 5).

Tím výskumníkov v rámci medzinárodného projektu FutureLabAE (2018 – 2021, is supported by the Erasmus+ programme)¹⁰ analyzoval 87 prípadov vzdelávania dospelých. J. Manninen vychádzal z predpokladu, že väčšina kurzov vzdelávania dospelých a vzdelávania všeobecne nespochybňuje status quo, ale snaží sa udržať súčasné štruktúry a spoločnosť nažive: „Väčšina vzdelávania sa zameriava na to, aby ľuďom poskytli zručnosti, ktoré im pomôžu prežiť a prispôbiť sa v súčasnej spoločnosti, komunite alebo organizácii. Je to pochopiteľné, pretože spoločnosť alebo vedúci predstavitelia organizácií pravdepodobne nebudú financovať vzdelávanie zamerané na radikálnu zmenu súčasného stavu.“

¹⁰ Partnerské konzorcium projektu je zložené z 9 partnerov z 8 krajín. Koordinátorom projektu je *Národný inštitút pre odbornú prípravu a výskum celoživotného vzdelávania* vo Francúzsku (Institut National de Formation et de Recherche sur l'Education Permanente, INFREP France). Partnermi projektu sú: *Európska asociácia vzdelávania dospelých* v Belgicku (European Association for the Education of Adults, EAEA, Belgium), *Národná organizácia učenia dospelých* v Írsku (National Adult Learning Organisation, AONTAS, Ireland), *Asociácia inštitúcií vzdelávania dospelých* v Slovenskej republike na Slovensku (AIVD, Slovakia), *Spoločnosť ľudového vzdelávania* vo Fínsku (Kansanvalistusseura, KVS, Finland), *Univerzita východného Fínska* (Itä-Suomen yliopisto, UEF, Finland), Amar Terra Verde, LDA. (EPATV) – Portugal, Viedenská ľudová vysoká škola (Die Wiener Volkshochschulen GMBH, VHS, Austria), Švajčiarska federácia pre vzdelávanie dospelých (Swiss Federation for Adult Learning, SVEB, Switzerland).

Podľa J. Manninena (podľa Westö, 2019) je vzdelávanie dospelých, ktoré sa nezameriava na zmeny, oveľa jednoduchšie organizovateľné a je to akési predvolené nastavenie v povedomí väčšiny andragógov, najmä v povedomí tvorcov politik. Vzdelávanie dospelých zamerané na zmeny musí byť vedome plánované a rozvíjané, pretože je náročnejšie a vyžaduje rozdielne učebné metódy. J. Manninen zdôrazňuje, že musí existovať demokratická diskusia o cieľoch, potrebách a hodnotách vzdelávania, o tom aký druh zmeny sa považuje za cieľ a ktorého cieľ je.

Z výsledkov analýzy týchto prípadov vzdelávania dospelých zameraného na zmeny 64 prípadov zodpovedalo kritériám vzdelávania dospelých zameraného na zmeny. Mnoho organizácií teda už pracuje s učebnými metódami, nástrojmi a projektmi zameranými na zmenu. Obsahovo 35 bolo zameraných na demokraciu, 11 na digitalizáciu a 18 kombinovalo ciele demokracie a digitalizácie. Výsledky ukazujú, že tieto prípady celkom dobre riešia súčasné spoločenské výzvy (napr. migrácia, rovnosť, aktívne občianstvo) a využívajú niektoré metódy učenia zamerané na zmeny (najmä dialogické metódy) (Manninen, Jetsu, Sgier, 2020, s. 2).

Projekt organizuje workshopy zamerané na digitalizáciu (vo Fínsku, december 2019) a demokraciu (v Írsku, december 2020) a dva online kurzy zamerané na metódy učenia zamerané na zmeny týkajúce sa dvoch vyššie uvedených tém. V rámci projektu sa takisto vypracujú usmernenia pre andragógov, ako prijať prístup orientovaný na zmeny pri podpore ľudí s nízkymi digitálnymi a občianskymi kompetenciami (Westö, 2019).

Záver

Stanoviť podiel vzdelávania na spoločenských zmenách je problematické. Najproblematickejšie sa javí práve určiť, kedy je vzdelávanie iniciátorom zmien. Vzdelávanie orientované na zmeny predstavujeme ako perspektívnu funkciu vzdelávania dospelých, ktoré zohráva významnú úlohu v prospech realizácie spoločenských zmien.

Bežné vzdelávanie pomáha spoločnosti, organizáciám a jednotlivcom prispôbiť sa zmenám spôsobeným vonkajšími silami a príčinami. Pomáha dospelým, organizáciám a spoločnosti prispôbiť sa zmenám, ktoré už prebehli a udržiavať status quo. Na vzdelávanie sa pozerá ako na niečo, čo môže byť použité na vybavenie jednotlivcov potrebnými schopnosťami prežitia (v súčasnosti ako používať počítače a byť zamestnateľní). Preto sa ukazuje, že bežné vzdelávanie má v spoločnosti funkcionalistickú a selektívnu úlohu: poskytuje potrebné zručnosti a vedomosti ďalším generáciám a vyberá jednotlivcov na konkrétne úlohy a pozície v spoločnosti. Existuje však veľa teórií učenia sa dospelých, ktoré vnímajú vzdelávanie dospelých skôr ako činnosť zameranú na zmenu, ktorá by mohla a mala by pomôcť jednotlivcom, komunitám a organizáciám dosiahnuť hlbšie pochopenie spoločenských problémov, ako je sociálna nerovnosť, deštruktívne spôsoby myslenia, správania a konania a základné príčiny problémov, ktoré je potrebné vyriešiť skôr, ako dôjde k ich skutočnému rozvinutiu.

J. Manninen, profesor vzdelávania dospelých na univerzite vo východnom Fínsku, skúmal vzdelávanie zamerané na zmeny spolu s tímom výskumníkov v rámci projektu FutureLabAE. Zámerom výskumu je inšpirovať andragógov (školiteľov aj tvorcov politik) k proaktívnejšej úlohe pri riešení výziev modernej doby. Projekt FutureLabAE bol začatý s cieľom vyvinúť zdroje pre učenie zamerané na zmeny a inovatívnejšie učenie. Projekt podporuje myšlienku, že vzdelávanie dospelých by malo formovať

budúce trendy a rozvíjať vzdelávacie opatrenia na podporu jednotlivcov a spoločností pri zvládaní výziev, nielen im čeliť. Projekt sa zameriava na dve hlavné výzvy našej spoločnosti: súčasný stav demokracie, v ktorom sa čoraz viac občanov začína prikláňať k xenofóbnym, populistickým myšlienkam a rýchla digitálna transformácia, ktorá ponecháva časť populácie neschopnú držať krok so zmenami.

Literatúra

BENEŠ, M. 2010. *Andragogika*. Praha: Grada Publishing, a. s. 135 s. ISBN 978-80-247-2580-2.

BURRELL, G., MORGAN, G. 1979. *Sociological paradigms and organizational analysis*. London: Heineman Educational Books.

FEDERIGHI, P. (eds.). 1999. *Glossary of adult learning in Europe*. Hamburg: UNESCO Institute for Education & European Association for the Education of Adults. 126 p. ISBN 92 820 1103-8. Dostupné na <<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED458363.pdf>>.

FREIRE, P. 1972. *Pedagogy of the Oppressed*. Harmondsworth: Pen guin.

FutureLabAE. Dostupné na <<https://eaea.org/project/future-lab/?pid=13234>>.

KIRCHGAESSER, A. 2019. Renewal from the margins – change-oriented adult education in do-it-yourself learning spaces. Paper presented in ESREA Triennial conference, September 19 – 22, 2019, Belgrade, Serbia.

KOPECKÝ, M. 2018. Slovo a svět ve vzdělávání dospělých podle Paula Freireho. In *Acta Andragogica* 7. MATULČÍK, J. (eds.) Zborník Filozofickej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave. Bratislava: STIMUL, Poradenské a vydavateľské centrum FIF UK, s. 309 – 316. ISBN 978-80-8127-274-5.

KOPECKÝ, M. 2010. *Sociologie vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova v Praze. 124 s. ISBN 978-80-904426-6-5.

LINDEMAN, E. 1926. *The Meaning of Adult Education*. New York: New Republic.

LONGWORTH, N., DAVIES, W. K. 1996. *Lifelong Learning: New Vision, New Implications, New Roles for People, Organizations, Nations and Communities in the 21st Century*. London: Kogan Page Limited, 1996. 179 p. ISBN 0-7494-1972-5.

MANNINEN, J., JETSU, A., SGIER, I. 2000. *Change-oriented adult education in the fields of democracy and digitalization*. 66 s. Dostupné na <http://lllplatform.eu/lll/wp-content/uploads/2020/01/FutureLabAE_analysis_report_final.pdf>.

OLDS, L. 2005. *The North American alliance for popular and adult education and the movement of movements*. Convergence, XXXVIII(2).

WESTÖ, J. 2019. *Change-oriented adult education – How do we go from reacting to changes to shaping the future*. Dostupné na <<https://epale.ec.europa.eu/en/blog/muutosorientoitunut-aikuiskoulutus-miten-siirrya-muutoksiin-reagoimisesta-tulevaisuuden>>.

PhDr. Lea Szabová-Šírová, PhD.

Katedra pedagogiky a andragogiky
Filozofická fakulta Univerzity Komenského
Gondova 2
814 99 Bratislava

lea.sirova@uniba.sk