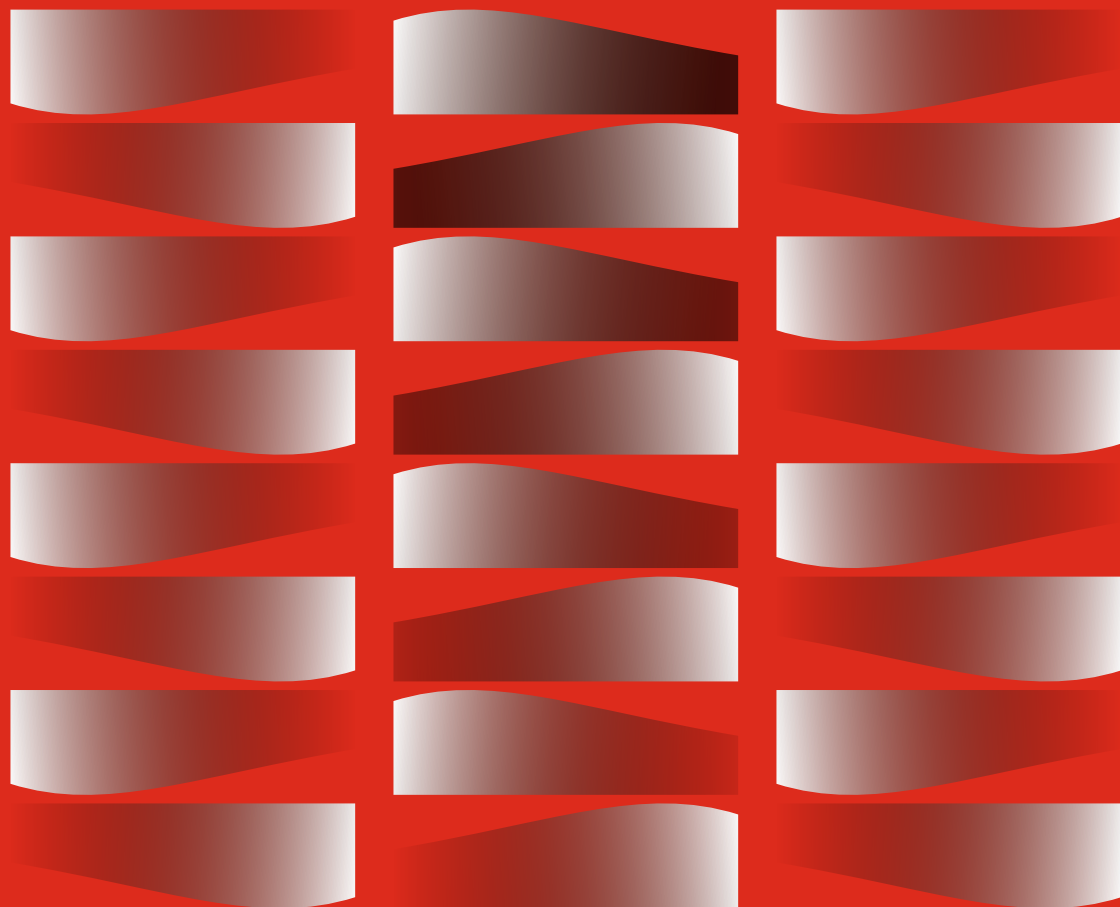


**STUDIA SCIENTIFICA**  
**FACULTATIS PAEDAGOGICAE**  
UNIVERSITAS CATHOLICA RUŽOMBEROK



**/3/ 2020**  
ročník XIX.

**KATOLÍCKA UNIVERZITA V RUŽOMBERKU**



**STUDIA SCIENTIFICA  
FACULTATIS PAEDAGOGICAE  
UNIVERSITAS CATHOLICA RUŽOMBEROK**



**Ružomberok 2020**

***STUDIA SCIENTIFICA FACULTATIS PAEDAGOGICAE  
UNIVERSITAS CATHOLICA RUŽOMBEROK***

**Vedecký recenzovaný časopis**

**Číslo 3, jún 2020, ročník 19.**

Vychádza 5-krát do roka.

**Šéfredaktor:**

doc. PaedDr. **Tomáš Jablonský**, PhD. – Catholic University in Ružomberok (Slovakia)

**Medzinárodná redakčná rada:**

prof. PaedDr. **Pavel Doulík**, PhD. – J. E. Purkyně University in Ústí nad Labem (Czech Republic)

prof. PhDr. **Ingrid Emmerová**, PhD. – Catholic University in Ružomberok (Slovakia)

doc. PaedDr. PhDr. **Miroslav Gejdoš**, PhD. – Catholic University in Ružomberok (Slovakia)

doc. PhDr. **Ladislav Horňák**, PhD. – The University of Prešov (Slovakia)

prof. PhDr. **Jolana Hroncová**, CSc. – Matej Bel University in Banská Bystrica (Slovakia)

prof. PaedDr. **Anna Hudecová**, PhD. – Catholic University in Ružomberok (Slovakia)

prof. dr hab. **Stanislaw Juszczak**, PhD. – Catholic University in Ružomberok (Slovakia)

doc. PaedDr. **Barbora Kováčová**, PhD. – Catholic University in Ružomberok (Slovakia)

doc. PhDr. **Vladimír Klein**, PhD. – Catholic University in Ružomberok (Slovakia)

prof. PaedDr. **Milan Ligoš**, CSc. – Catholic University in Ružomberok (Slovakia)

dr hab. **Piotr Mazur** – Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa in Chelmie (Poland)

prof. **Pradeep Kumar Misra**, PhD. – Chaudhary Charan Singh University (India)

prof. **Bart McGettrick** – Liverpool Hope University (United Kingdom)

prof. dr hab. **Marian Nowak** – Catholic University of Lublin (Poland)

prof. PhDr. **Erich Petlák**, CSc. – Catholic University in Ružomberok (Slovakia)

prof. PhDr. **Mária PISOŇOVÁ**, PhD. – Constantine the Philosopher University in Nitra (Slovakia)

prof. PhDr. **Mária Potočárová**, PhD. – Comenius University in Bratislava (Slovakia)

prof. dr. **Gabriella Puztai** – University of Debrecen (Hungary)

prof. PhDr. **Karel Rýdl**, CSc. – University of Pardubice (Czech Republic)

doc. PhDr. **Albín Škoviera**, PhD. – University of Pardubice (Czech Republic)

prof. **Juan Carlos Torre Puente** – Universidad Pontificia Comillas Madrid (Spain)

prof. PaedDr. **Milan Valenta**, PhD. – Palacký University Olomouc (Czech Republic)

prof. PhDr. **Míron Zelina**, DrSc. – DTI University in Dubnica nad Váhom (Slovakia)

Za jazykovú a štylistickú úroveň príspevkov zodpovedajú ich autori.

**Výkonný redaktor:**

PaedDr. Ján Gera, PhD.

**Obálka:**

doc. akad. mal. Pavol Rusko, ArtD.

**EV 4416/11**

Katolícka univerzita v Ružomberku

© VERBUM – vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku

Hrabovská cesta 5512/1A, 034 01 Ružomberok

IČO: 37-801-279

ISSN 1336-2232

# Obsah

<b>Predhovor</b>	
Ján Gera.....	5
<b>Motivace frekventantů celoživotního vzdělávání pro výkon učitelské profese</b>	
Kamil Janiš ml., Kamil Janiš st.....	7
<b>Oblasť environmentálnej výchovy u detí školského veku</b>	
Mária Šoltésová, Lucia Dimunová.....	18
<b>Míra významnosti pastorace mládeže v postupující sekularizaci české společnosti</b>	
René Strouhal.....	23
<b>Príčiny školského podvádzania</b>	
Gabriela Gabrhelová, Dáša Porubčanová.....	34
<b>Etický model rozhodování se jako profesní nástroj</b>	
Lukáš Stárek.....	42
<b>Tri piliere kvalitatívnej transformácie výučby materinského jazyka I. (Rámcové východiská)</b>	
Milan Ligoš.....	58
<b>Fröbelova teória hry a jej relevancia pre súčasné vzdelávanie detí mladšieho školského veku</b>	
Miroslav Gejdoš, Ivana Prachárová.....	73
<b>Inštitucionálna príprava a vzdelávanie učiteliek v Košiciach do roku 1938</b>	
Miroslava Gallová.....	83
<b>Zmeny a reformy slovinského vzdelávacieho systému od roku 1991 po súčasnosť</b>	
Alexandra Punčová.....	102
<b>Kooperatívne učenie ako prostriedok naplňovania filozofie inkluzívnej edukácie</b>	
Zdenka Zastková.....	108
<b>Recenzie.....</b>	<b>114</b>

## Contents

### Preface

Ján Gera..... 6

### Motivation of Lifelong Learning Trainees for the Teaching Profession

Kamil Janiš ml., Kamil Janiš st..... 7

### The Area of Environmental Education of Children of School Age

Mária Šoltésová, Lucia Dimunová..... 18

### The Importance of Youth Pastoral Work in the Progressive Secularization of Czech Society

René Strouhal..... 23

### Causes of School Cheating

Gabriela Gabrhelová, Dáša Porubčanová..... 34

### Ethical Model for Decision Making as a Professional Tool

Lukáš Stárek..... 42

### Three Pillars of Qualitative Transformation of Teaching of Mother Tongue I. (Framework Starting Points)

Milan Ligoš..... 58

### Froebel's Theory of Play and its Relevance for the Teaching of Children of Younger School Age

Miroslav Gejdoš, Ivana Prachárová..... 73

### Institutional Training and Education of Women Teachers in Košice by 1938

Miroslava Gallová..... 83

### Changes and Reforms of the Slovenian Education System from 1991 to the Present

Alexandra Punčová..... 102

### Cooperative Learning as a Means of Achieving the Philosophy of Inclusive Education

Zdenka Zastková..... 108

**Critiques..... 114**

## **Predhovor**

Tretie tohtoročné číslo vedeckého časopisu „*Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae Universitas Catholica Ružomberok*“ ponúka pestrú paletu štúdií na relevantné pedagogické témy.

Kamil Janiš ml. a Kamil Janiš st. sa zaoberajú motiváciou frekventantov celoživotného vzdelávania pre výkon učiteľskej profesie. Mária Šoltésová a Lucia Dimunová približujú výsledky prieskumu, ktorý realizovali v rámci environmentálnej výchovy u žiakov druhého stupňa základnej školy. René Strouhal sa venuje miere významnosti pastorácie mládeže v postupujúcej sekularizácii českej spoločnosti. O príčinách školského podvádzania píše Gabriela Gabrhelová a Dáša Porubčanová. Lukáš Stárek pojednáva o dôležitosti etických aspektov v práci pracovníkov v sociálnych službách s ohľadom na využiteľnosť Etického modelu rozhodovania sa. Milan Ligoš približuje rámcové východiská kvalitatívnej transformácie výučby materinského jazyka v európskom vzdelávacom priestore. Miroslav Gejdoš a Ivana Prachárová prezentujú analýzu teórie hry proponovanú významným nemeckým klasickým pedagógom Friedrichom Fröbelom a dokumentujú jej prínos pre súčasné primárne vzdelávanie. Miroslava Gallová predstavuje vzdelávanie dievčat a žien a ich prípravu na povolanie učiteľky na viacerých učiteľských ústavoch v Košiciach do roku 1938. Alexandra Punčová sa sústreďuje na zmeny a reformy slovinského vzdelávacieho systému za posledných 30 rokov, respektíve od osamostatnenia krajiny po súčasnosť. Zdenka Zastková spája inkluzívnu edukáciu s kooperatívnym učením.

PaedDr. Ján Gera, PhD.

## **Preface**

The third issue of the scientific journal “*Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae Universitas Catholica Ružomberok*” of this year brings a varied palette of studies on relevant pedagogical topics.

Kamil Janiš Jr. and Kamil Janiš Sr. deal with motivation of lifelong learning attendants for the teaching profession. Mária Šoltésová and Lucia Dimunová introduce the results of the research they implemented within environmental education of secondary school pupils. René Strouhal deals with the importance of pastoral care of youth in the time of advancing secularization of the Czech society. The causes of school cheating are discussed by Gabriela Gabrhelová and Dáša Porubčanová. Lukáš Stárek writes about the importance of ethical aspects in the work of social services workers with regard to usability of the Ethical model for decision making. Milan Ligoš describes the framework starting points of the qualitative transformation of teaching the mother tongue in European educational background. Miroslav Gejdoš and Ivana Prachárová present the analyses of the game theory proposed by the distinguished classical German pedagogue Friedrich Fröbel and they document its contribution to the current primary education. Miroslava Gallová introduces education of girls and women and their training for teaching profession at several teaching institutions in Košice since 1938. Alexandra Punčová focuses on the changes and reforms of Slovenian educational system in the last 30 years, or in other words – since country independence up to present day. Zdenka Zastková conjoins inclusive education with cooperative learning.

PaedDr. Ján Gera, PhD.

## Motivace frekventantů celoživotního vzdělávání pro výkon učitelské profese

### Motivation of Lifelong Learning Trainees for the Teaching Profession

Kamil Janiš ml., Kamil Janiš st.

#### Abstract

The lack of teachers is one of the factors that threatens the functioning of education. The paper deals with the presentation of data obtained from the trainees of the lifelong learning course, which will enable them to meet the qualification requirements for the teaching profession. The aim of our paper is to describe and discuss the data that describes the motives of respondents leading to the subject.

**Keywords:** Teacher. Qualification. Study. Motivation.

#### Úvod

Česká republika se v současné době potýká a v blízké budoucnosti stále potýkat bude, a to mnohem závažněji, s nedostatkem učitelů obecně a učitelů s konkrétními předmětovými aprobacemi. Chybějící počet učitelů se pohybuje v řádech jednotek tisíc. Významným faktorem, který umožňuje velmi negativní predikci daného stavu je relativně vysoký věkový průměr učitelů, kdy více než polovina učitelů je starších 45 let (*Statistická ročenka MŠMT* [online]; *Hlavní výstupy z Mimořádného šetření ke stavu zajištění výuky učitelů v MŠ, ZŠ, SŠ a VOŠ* [online]).

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen „MŠMT“) se tuto situaci snaží změnit tím, že uvolňuje nebo uvolníme podmínky pro uznání kvalifikace pro učitele, posiluje výuku na pedagogických fakultách jistými bonifikacemi (navýšením rozpočtu), zvyšováním platu učitelů. Tyto všechny podmínky jsou tedy některými považovány jako motivační pro to, aby vstoupili do školského systému.

V našem příspěvku jsme se zaměřili na zjišťování důvodů, které vedli vybranou skupinu jedinců k tomu, aby si doplnili pedagogické vzdělání a splnili tak kvalifikační podmínky dané zákonem. Domníváme se, že důvody, které k takovému kroku jedince vedou se následně projevují v praxi a v jeho kvalitě výuky. Cílem našeho příspěvku je popsat a diskutovat zjištěná data popisující motivy respondentů vedoucí k výkonu učitelské profese.

## **Metodologie výzkumu a její limity**

Výzkumný vzorek byl tvořen frekventanty kurzu celoživotního vzdělávání, jehož úspěšné dokončení vede ke splnění zákonných kvalifikačních předpokladů pro výkon učitelské profese na střední škole. Celkem se výzkumu zúčastnilo 268 respondentů, z nichž 254 bylo žen a 14 mužů. Z tohoto genderového nepoměru (který sice odpovídá rozložení ve školách základních) nebyly odpovědi porovnávány mezi jednotlivými pohlavími, ale na základě věkových skupin. Všichni respondenti měli magisterské vysokoškolské (neučitelské) vzdělávání, popř. jej dokončovali společně s daným kurzem celoživotního vzdělávání (dále jen ČŽV).

V dotazníku bylo využito škály Likertova typu. Respondenti odpovídali na 5 stupňové škále (6. možnost byla „neuvažoval/a jsem o tom“), zda je dané tvrzení motivovalo k tomu, aby se stali učitelem/učitelkami.

K vyhodnocení a interpretaci dat bylo využito tzv. znaménkové schéma. V tabulkách č. 3 až 14 je v jednotlivých polích tabulky vždy nejvýše uvedena pozorovaná četnost, v závorce pod ní výsledek z-skóre a pod výsledkem z-skóre jsou uvedena znaménka z něj vyplývající. Tabulky č. 1 a 2 jsou interpretační pro vypočtené hodnoty z-skóre.

Z konstrukce jednotlivých otázek a jejich znění vyplývá, že jsme nevyužili celkovou „širší“ různorodých motivů, které mohou vést jednotlivce k tomu, aby se stal učitelem. Záměrně jsme vynechali otázky, které směřují na smysluplnost učitelské profese, jejího významu ve společnosti, touhu člověka pozitivně působit na mladé lidi apod. Důvodem nebylo, že bychom takové „motivy“ nepovažovali za významné, v některých případech naopak“, ale chtěli jsme se zaměřit na „motivy“ nižší. Tato skutečnost vyplynulo z aktuální situace v České republice (viz výše), kdy je učitelů všeobecně nedostatek, zvyšuje se jejich věkový průměr (srov. Skopalová, Janiš ml., 2017) a snahou ústředních orgánů (MŠMT) je přilákat do škol (všech stupňů) právě jedince, kteří nevystudovali učitelské studijní programy a v současné době tedy nesplňují zákonné podmínky pro výkon dané profese. Předpokládáme tedy, že motivace těchto jedinců z počátku vychází či vycházela z nižších pohnutek.

Dalším limitem je skutečnost, že volbu povolání mohou ovlivnit i faktory, které jsme v rámci našich proměnných nezachytili. Dále pak jsou naše výsledky limitovány celkovou četností respondentů, kterou rozhodně nelze považovat za nízkou, ale u více tabulek a ve více polích tabulky je četnost příliš nízká na to, abychom mohli, sice platný, výsledek významněji generalizovat.

## **Analýza výsledky**

Jednotlivé výsledky je vždy nutné posuzovat a hodnotit v kontextu charakteristiky cílové skupiny.

**Tab. č. 1: Hodnota z-skóre s přiřazením znaménka**

ZNAMÉNKO	INTERVAL
0	$-1,96 < z < 1,96$
+	$1,96 \leq z < 2,58$
++	$2,58 \leq z < 3,30$
+++	$3,30 \leq z$
-	$-2,58 < z \leq -1,96$
--	$-3,30 < z \leq -2,58$
---	$-3,30 \geq z$

(Chráška, 2007, s. 75)

**Tab. č. 2: Interpretace znaménkového schématu**

ZNAMÉNKO	INTERPRETACE
0	Mezi pozorovanou a očekávanou četností není statisticky významný rozdíl.
+	Pozorovaná četnost je významně větší než četnost očekávaná na hladině významnosti 0,05.
++	Pozorovaná četnost je významně větší než četnost očekávaná na hladině významnosti 0,01.
+++	Pozorovaná četnost je významně větší než četnost očekávaná na hladině významnosti 0,001.
-	Pozorovaná četnost je významně menší než četnost očekávaná na hladině významnosti 0,05.
--	Pozorovaná četnost je významně menší než četnost očekávaná na hladině významnosti 0,01.
---	Pozorovaná četnost je významně menší než četnost očekávaná na hladině významnosti 0,001.

(Chráška, 2007, s. 76)

**Tab. č. 3: Chtěl/a jsem být vždy učitelem/učitelkou**

věk	Rozhodně ano	Spíše ano	Tak napůl	Spíše ne	Rozhodně ne	Neuvažoval/a jsem o tom	CELKEM
do 24	0 (-1,781) 0	1 (-1,808) 0	14 (5,092) +++	4 (-0,345) 0	2 (-1,321) 0	2 (-0,397) 0	<b>23</b>
25-30	9 (1,061) 0	13 (0,770) 0	15 (1,063) 0	12 (-0,033) 0	11 (-0,156) 0	0 (-3,122) --	<b>60</b>
31-45	11 (-0,862) 0	25 (1,090) 0	17 (-2,079) -	22 (-0,545) 0	23 (0,171) 0	17 (1,480) 0	<b>118</b>
46-65	10 (1,119) 0	10 (-0,821) 0	8 (-1,934) 0	16 (0,879) 0	12 (-0,270) 0	11 (1,566) 0	<b>67</b>
<b>CELKEM</b>	<b>30</b>	<b>49</b>	<b>54</b>	<b>54</b>	<b>51</b>	<b>30</b>	<b>268</b>

S vědomím, že nikdo z dotazovaných nemá vystudovaný studijní program učitelství, tak není překvapující, že v tab. č. 3 převažuje jakási nerozhodnost a odpovědi, které signalizují, že dotazovaní nechtěli být vždy učiteli a učitelkami. Zajímavé jsou rozdíly v jednotlivých věkových skupinách, kdy skupiny mladší jsou spíše nerozhodnější. Signifikantní je to zejména u nejmladší věkové skupiny.

**Tab. č. 4: Bylo to velké přání mých rodičů**

věk	Rozhodně ano	Spíše ano	Tak napůl	Spíše ne	Rozhodně ne	Neuvažoval jsem o tom	CELKEM
do 24	0 (-0,935) 0	1 (-0,907) 0	3 (0,495) 0	7 (0,968) 0	9 (-0,346) 0	3 (0,171) 0	<b>23</b>
25-30	4 (1,615) 0	7 (0,584) 0	7 (0,465) 0	18 (1,606) 0	17 (-2,526) -	7 (-0,074) 0	<b>60</b>
31-45	3 (-0,658) 0	10 (-0,602) 0	11 (-0,363) 0	23 (-1,009) 0	54 (0,947) 0	17 (1,104) 0	<b>118</b>
46-65	2 (-0,196) 0	8 (0,715) 0	6 (-0,352) 0	12 (-1,015) 0	34 (1,569) 0	5 (-1,305) 0	<b>67</b>
<b>CELKEM</b>	<b>9</b>	<b>26</b>	<b>27</b>	<b>60</b>	<b>114</b>	<b>32</b>	<b>268</b>

Vliv rodičů na budoucí povolání dětí je nepopíratelný, a to vliv přímý i nepřímý. Není výjimkou, že v rodinách existuje i určitá učitelská tradice. Z výsledků z-skóre je zřejmé, že v celé tabulce (až na jednu výjimku) neexistují žádné statisticky významné rozdíly v rámci jednotlivých skupin. Z celkových četností ve sloupcích vyplývá, že rodina, resp. ze strany rodičů nebylo žádné velké přání, aby se respondenti stali také učiteli. Opět tuto skutečnost lze přisoudit tomu, že mají vystudované jiné obory a dále nebylo zjišťováno, jakou profesi vykonávají jejich rodiče.

**Tab. č. 5: Studovat učitelství mi připadalo jednoduché**

věk	Rozhodně ano	Spíše ano	Tak napůl	Spíše ne	Rozhodně ne	Neuvažoval jsem o tom	CELKEM
do 24	0 (-1,221) 0	3 (-0,410) 0	4 (0,775) 0	7 (1,701) 0	5 (-1,038) 0	4 (0,030) 0	<b>23</b>
25-30	5 (1,047) 0	16 (2,545) +	9 (0,719) 0	12 (0,569) 0	14 (-1,518) 0	4 (-2,448) -	<b>60</b>
31-45	10 (1,818) 0	14 (-1,654) 0	15 (0,176) 0	17 (-1,195) 0	28 (-2,383) -	34 (4,486) +++	<b>118</b>
46-65	0 (-2,301) 0	10 (-0,288) 0	5 (-1,395) 0	11 (-0,278) 0	37 (4,866) +++	4 (-2,806) --	<b>67</b>
<b>CELKEM</b>	<b>15</b>	<b>43</b>	<b>33</b>	<b>47</b>	<b>84</b>	<b>46</b>	<b>268</b>

U této otázky jejichž výsledky jsou uvedeny v tab. č. 5 musíme uznat, že mohla vzbuzovat tzv. sociální žádoucnost odpovědi. Učitelstvím je v dané otázce myšlen předmětný kurz ČŽV. Za zajímavá považujeme u vybrané tabulky dat ve dvou polích, a to že nestarší věková skupina rozhodně nepovažuje studium za jednoduché. To lze vysvětlit nejen tím, že získávané informace a celkový průběh studia považuje za obtížný, ale i tím, že jakékoliv studium považuje za obtížné, a to na základě proměny kognitivních funkcí, i když docílila je celoživotní. Druhým zajímavým výsledkem je, že významná část druhé nejstarší věkové skupiny nad daným nepřemýšlela.

Konstatujeme, že je pozitivní, že respondenti spíše nepovažují studium za jednoduché. V opačném případě by to vedlo k devalvaci samotné učitelské profese. Uvedené konstatování je nutné konfrontovat s první větou našeho komentáře k dané tabulce.

**Tab. č. 6: Být učitelem/učitelkou mi připadalo jednoduché**

věk	Rozhodně ano	Spíše ano	Tak napůl	Spíše ne	Rozhodně ne	Neuvažoval jsem o tom	CELKEM
do 24	0 (-1,221) 0	3 (0,294) 0	3 (0,566) 0	6 (1,013) 0	7 (-0,018) 0	4 (-0,842) 0	<b>23</b>
25-30	5 (1,047) 0	9 (1,061) 0	5 (-0,406) 0	18 (2,665) ++	18 (-0,114) 0	5 (-3,325) ---	<b>60</b>
31-45	8 (0,747) 0	11 (-0,862) 0	13 (0,645) 0	15 (-2,093) -	38 (0,506) 0	33 (1,125) 0	<b>118</b>
46-65	2 (-1,074) 0	7 (-0,224) 0	5 (-0,715) 0	10 (-0,821) 0	19 (-0,459) 0	24 (2,456) +	<b>67</b>
<b>CELKEM</b>	<b>15</b>	<b>30</b>	<b>26</b>	<b>49</b>	<b>82</b>	<b>66</b>	<b>268</b>

Výsledky v tab. č. 6 do jisté míry kopírují výsledky v tabulce předchozí. Otázka však neměla a nemá plnit funkci zjišťování tzv. lži-skóre. Byla zařazena z důvodu, že „představu“ o náročnosti studia si zpravidla každý nedokáže představit, popř. má danou „představu“ zprostředkovanou. Avšak s rolí učitele, jeho chováním, přístupem se setká (až na naprosté výjimky způsobené nějakým zdravotním postižením) každý z nás. V průběhu školní docházky se setkáváme s různými typy učitelů.

Z celkových výsledků je potěšující, že většině nepřipadá být učitelem jako jednoduché. Tento závěr však musíme opět konfrontovat s posledně uvedeným odstavcem u tab. č. 5.

**Tab. č. 7: Tak trochu z „nouze cnost“ (naskytla se šance)**

věk	Rozhodně ano	Spíše ano	Tak napůl	Spíše ne	Rozhodně ne	Neuvažoval jsem o tom	CELKEM
do 24	0 (-0,988) <b>0</b>	5 (1,364) <b>0</b>	5 (0,959) <b>0</b>	4 (2,013) <b>+</b>	7 (-2,228) <b>-</b>	2 (-0,046) <b>0</b>	<b>23</b>
25-30	0 (-1,731) <b>0</b>	6 (-0,710) <b>0</b>	10 (0,430) <b>0</b>	7 (1,568) <b>0</b>	36 (1,301) <b>0</b>	1 (-2,244) <b>-</b>	<b>60</b>
31-45	9 (2,985) <b>++</b>	10 (-1,838) <b>0</b>	11 (-2,283) <b>-</b>	6 (-1,134) <b>0</b>	65 (0,719) <b>0</b>	17 (2,772) <b>++</b>	<b>118</b>
46-65	1 (-1,116) <b>0</b>	13 (1,907) <b>0</b>	14 (1,584) <b>0</b>	2 (-1,512) <b>0</b>	33 (-0,636) <b>0</b>	4 (-0,988) <b>0</b>	<b>67</b>
<b>CELKEM</b>	<b>10</b>	<b>34</b>	<b>40</b>	<b>19</b>	<b>141</b>	<b>24</b>	<b>268</b>

U učitelské profese je při výkonu profese relativně poznat nezáměr o práci a její vykonávání jen z nutnosti obživy. Kraus (2014) mj. uvádí negativní typy pedagogů a zmiňuje typ tzv. lhostejného, který vykonává svou profesi jen z důvodu, že nějakou práci mít musí.

Z tab. č. 7 vyplývá, že sice většina učitelů svou práci vykonává nikoliv z nouze cnosti, ale z jiného důvodu, ale významná část naopak. Statisticky významné rozdíly v jednotlivých polích jsou u četností, kde se setkáváme spíše s rozdílem v řádu jednotek. Zajímavá je zejména kategorie nejmladších učitelů, jejichž četnosti jsou relativně pravidelně rozloženy. To nelze považovat za pozitivní signál do jejich budoucího pedagogického působení.

**Tab. č. 8: O učitele je všude zájem**

věk	Rozhodně ano	Spíše ano	Tak napůl	Spíše ne	Rozhodně ne	Neuvažoval jsem o tom	CELKEM
do 24	2 (-1,922) 0	8 (0,289) 0	5 (0,151) 0	3 (1,625) 0	2 (0,089) 0	3 (0,883) 0	<b>23</b>
25-30	11 (-1,422) 0	22 (0,862) 0	21 (3,152) ++	3 (-0,228) 0	3 (-1,028) 0	0 (-2,629) --	<b>60</b>
31-45	39 (2,562) +	29 (-2,337) -	22 (-0,675) 0	7 (0,212) 0	13 (1,485) 0	8 (-0,756) 0	<b>118</b>
46-65	16 (-0,324) 0	27 (1,662) 0	7 (-2,358) -	2 (-1,074) 0	4 (-0,771) 0	11 (2,827) ++	<b>67</b>
<b>CELKEM</b>	<b>68</b>	<b>86</b>	<b>55</b>	<b>15</b>	<b>22</b>	<b>22</b>	<b>268</b>

Otázka u tab. č. 8 byla do jisté míry podobná otázce předešlé, ale přesto z jejího znění cítíme, že takový motiv je pozitivnější, než výše uvedená z nouze cnost. Není, zde však dominance v kategoričké odpovědi *rozhodně ano* nebo *rozhodně ne*. V jednotlivých polích tabulky byly zaznamenány statisticky významné rozdíly mezi pozorovanou a očekávanou četností. Z výsledků si můžeme klást otázku, proč je druhá nejmladší kategorie „nerozhodná“. Jednoznačnou odpověď jsme nenalezli.

**Tab. č. 9: Učitelé mají velkou prestiž ve společnosti**

věk	Rozhodně ano	Spíše ano	Tak napůl	Spíše ne	Rozhodně ne	Neuvažoval jsem o tom	CELKEM
do 24	1 (-0,706) 0	4 (0,521) 0	6 (-0,333) 0	6 (-0,046) 0	5 (0,296) 0	1 (0,402) 0	<b>23</b>
25-30	5 (0,040) 0	13 (2,004) +	15 (-0,794) 0	20 (1,363) 0	6 (-2,091) -	1 (-0,681) 0	<b>60</b>
31-45	8 (-0,756) 0	9 (-2,601) --	34 (-0,093) 0	33 (0,485) 0	28 (1,588) 0	6 (1,792) 0	<b>118</b>
46-65	8 (1,285) 0	11 (0,716) 0	23 (1,087) 0	12 (-1,838) 0	13 (0) 0	0 (-1,658) 0	<b>67</b>
<b>CELKEM</b>	<b>22</b>	<b>37</b>	<b>78</b>	<b>71</b>	<b>52</b>	<b>8</b>	<b>268</b>

Každý z nás chce vykonávat ve svém životě zaměstnání, které je společností uznávané. Domníváme se, že toto by mělo být i jedním z určujících motivů pro to, když se někdo rozhodně stát se učitelem. Z tab. č. 9 vyplývá, že sami respondenti se nedomnívají, že by učitelská profese byla vnímána jako prestižní. Statisticky významné rozdíly se opět v této tabulce objevují v polích, kde jsou rozdíly mezi pozorovanou a očekávanou četností v rámci jednotek.

**Tab. č. 10: Učitelům se neustále zvyšují platy**

věk	Rozhodně ano	Spíše ano	Tak napůl	Spíše ne	Rozhodně ne	Neuvažoval jsem o tom	CELKEM
do 24	2 (-1,166) 0	4 (-0,683) 0	6 (0,039) 0	7 (1,517) 0	2 (-0,046) 0	2 (0,577) 0	23
25-30	9 (-0,587) 0	15 (0,389) 0	16 (0,185) 0	12 (0,303) 0	4 (-0,705) 0	4 (0,258) 0	60
31-45	25 (1,393) 0	30 (0,788) 0	30 (-0,107) 0	16 (-1,900) 0	10 (-0,244) 0	7 (-0,023) 0	118
46-65	11 (-1,762) 0	13 (-0,836) 0	17 (-0,081) 0	15 (0,905) 0	8 (0,988) 0	3 (-0,595) 0	67
<b>CELKEM</b>	<b>47</b>	<b>62</b>	<b>69</b>	<b>50</b>	<b>24</b>	<b>16</b>	<b>268</b>

Výběr profese je přirozeně ovlivněn i určitými benefity, které přináší. Jedním z nich je určitá jistota v růstu platu, která je dána nejenom dle platných tabulek založených na započítaných letech, ale i tím, že platy jsou pravidelně zvyšovány. Z tab. č. 10 vyplývá, že tato skutečnost je pro respondenty motivační či alespoň částečně. V tabulce nebyly zaznamenány žádné statisticky významné rozdíly.

**Tab. č. 11: Poměrně krátká denní pracovní doba**

věk	Rozhodně ano	Spíše ano	Tak napůl	Spíše ne	Rozhodně ne	Neuvažoval jsem o tom	CELKEM
do 24	4 (-0,803) 0	5 (-0,659) 0	6 (0,445) 0	5 (1,439) 0	2 (-0,397) 0	1 (0,715) 0	23
25-30	14 (-0,189) 0	13 (-1,169) 0	18 (1,606) 0	10 (1,165) 0	4 (-1,263) 0	1 (-0,340) 0	60
31-45	37 (2,406) +	38 (1,491) 0	21 (-1,599) 0	8 (-2,445) -	11 (-0,862) 0	3 (0,298) 0	118
46-65	10 (-2,057) -	18 (-0,158) 0	15 (0) 0	10 (0,751) 0	13 (2,461) +	1 (-0,477) 0	67
<b>CELKEM</b>	<b>65</b>	<b>74</b>	<b>60</b>	<b>33</b>	<b>30</b>	<b>6</b>	<b>268</b>

Dalším benefitem, který spíše vnímán laickou veřejností, je relativně krátká denní pracovní doba. Tato představa však může být zkreslující a nereflektující přípravu učitelů, tvorbu didaktických materiálů a dalších pomůcek (tedy nepřímou pedagogickou činnost), které pravidelně aktualizují. Záleží tedy na přístupu pedagoga. Z tab. č. 11 plyne, že se jedná o motiv, který více než polovina dotazovaných považovala za významný pro volnu jejich profese. Zajímavá skutečnost je ta, že těch, kteří nad daným neuvažovali je nejméně (společně s tab. č. 12).

**Tab. č. 12: Dva měsíce prázdnin a samé volno**

věk	Rozhodně ano	Spíše ano	Tak napůl	Spíše ne	Rozhodně ne	Neuvažoval jsem o tom	CELKEM
do 24	5 (-1,001) 0	4 (-0,763) 0	7 (0,723) 0	4 (1,061) 0	2 (0,089) 0	1 (0,920) 0	<b>23</b>
25-30	16 (-0,818) 0	14 (-0,113) 0	16 (0,495) 0	4 (-1,176) 0	9 (2,175) +	1 (-0,129) 0	<b>60</b>
31-45	44 (1,984) +	32 (1,103) 0	28 (-0,177) 0	12 (-0,304) 0	0 (-4,342) ---	2 (0,183) 0	<b>118</b>
46-65	18 (-0,839) 0	14 (-0,662) 0	14 (-0,741) 0	9 (0,795) 0	11 (2,827) ++	1 (-0,261) 0	<b>67</b>
<b>CELKEM</b>	<b>83</b>	<b>64</b>	<b>65</b>	<b>29</b>	<b>22</b>	<b>5</b>	<b>268</b>

V tab. č. 12 jsou uvedeny výsledky odpovědí na otázku, který laická veřejnost vnímá jako ten největší benefit učitelské profese, a který je často prezentován v kontextu požadavků učitelů. Na zvýšení platů. Ve smyslu: „*Co by ještě chtěli, vždyť mají furt prázdniny.*“ Z výsledků vidíme, že opět převažují možnosti odpovědí, ze kterých lze určit, že daná skutečnost je významným faktorem. U věkové skupiny 31 až 45 let se jedná o dominantní faktor, což potvrzuje nulová četnost a výsledek z-skóre u možnosti *rozhodně ne*.

**Tab. č. 13: Konečně mne bude někdo poslouchat**

věk	Rozhodně ano	Spíše ano	Tak napůl	Spíše ne	Rozhodně ne	Neuvažoval jsem o tom	CELKEM
do 24	0 (-0,435) 0	3 (1,763) 0	3 (-0,363) 0	6 (0,957) 0	6 (-2,665) --	5 (2,863) ++	<b>23</b>
25-30	0 (-0,762) 0	3 (-0,088) 0	6 (-1,372) 0	16 (1,808) 0	33 (0,421) 0	2 (-1,287) 0	<b>60</b>
31-45	2 (1,600) 0	5 (-0,644) 0	15 (-1,182) 0	24 (0,627) 0	67 (1,212) 0	4 (-2,093) -	<b>118</b>
46-65	0 (-0,820) 0	3 (-0,317) 0	17 (2,522) +	4 (-3,078) --	35 (-0,071) 0	8 (1,786) 0	<b>67</b>
<b>CELKEM</b>	<b>2</b>	<b>14</b>	<b>42</b>	<b>50</b>	<b>141</b>	<b>19</b>	<b>268</b>

Danou otázku v tab. č. 13 jsme nezařadili z důvodu, že bychom chtěli respondenty nějak pobavit, ale z vlastní praxe víme, že existuje určitá část učitelů, kteří svou profesi vykonávají z důvodu, že mají publikum (žáky), kteří je poslouchají. Tímto si však kompenzují určitý nedostatek ve svém občanském životě. Potěšující je, že většina dotazovaných tuto skutečnost nevnímala jako motiv. Ale zanedbatelná není ani skupina nerozhodných respondentů. Statisticky významné rozdíly jsou opět v polích, kde se jedná o rozdíly v řádech jednotek.

Tab. č. 14: Přesvědčil mne můj učitel/ka

věk	Rozhodně ano	Spíše ano	Tak napůl	Spíše ne	Rozhodně ne	Neuvažoval jsem o tom	CELKEM
do 24	0 (-1,038) 0	2 (1,161) 0	2 (-0,109) 0	5 (2,595) ++	12 (-1,383) 0	2 (-0,109) 0	23
25-30	5 (1,874) 0	2 (-0,342) 0	12 (3,226) ++	4 (-0,383) 0	35 (-1,287) 0	2 (-1,812) 0	60
31-45	6 (0,717) 0	7 (1,338) 0	7 (-1,696) 0	7 (-1,029) 0	76 (-0,272) 0	15 (1,689) 0	118
46-65	0 (-1,955) 0	0 (-1,955) 0	4 (-1,091) 0	5 (-0,131) 0	52 (2,445) +	6 (-0,121) 0	67
CELKEM	11	11	25	21	175	25	268

Na úplný závěr našeho dotazníku jsme zařadili otázku, která přinesla nejjednoznačnější odpověď a vyjádření respondentů. Uvedené výsledky v tab. č. 14. je nutné interpretovat v kontextu charakteristik cílové skupiny. Z dat vyplývá, že čím starší věková skupina, tím jsou méně ovlivněny svým učitelem. Vzhledem k tomu, že ani jeden dotazovaný nemá vystudovaný magisterský učitelství obor, je zjevné, že se původně jeho myšlenky na budoucí profesi ubíraly jiným směrem. Mladší respondenti tak mají více v paměti svého učitele.

## Závěr

Z výsledků vyplývá, že jedněmi z nejsilnějších motivů pro výkon učitelské profese jsou jisté benefity, které přináší. Mezi jednotlivými věkovými skupinami a ani uvnitř nich nebyly zaznamenány přílišné a časté statisticky významné rozdíly.

V našem výzkumu jsme se nezaměřili na celé spektrum různých motivů, ale jak jsme již předznamenali v první části příspěvku, tak na motivy nižší úrovně. Z námi zjištěných dat pro praxi plyne následující:

- Zvyšovat prestiž učitelství profese tak, aby možnost ji vykonávat byla sama o sobě motivující. Tuto skutečnost lze zajistit efektivnější komunikací mezi rodinou a školou. Zaváděním inovativních metod a prvků učení aj. Nesmíme zapomínat, že učitele hodnotí rodiče.
- Prezentovat široké veřejnosti skutečnou náplň učitelství profese tak, aby byla vnímána každá její součást tedy nejen přímá, ale i nepřímá pedagogická činnost. K tomuto lze opět využít široké spektrum komunikačních kanálů (sociální sítě, webové stránky apod.).
- Na základě četnosti zastoupení věkových skupin, tak motivovat mladé lidi k tomu, aby se vydali na učitelství kariéru, a to systémem podpory začínajících učitelů, uvádějícími učiteli, metodickou podporou v praxi apod.

Z několik výše uvedených bodů vyplývá, že se do jisté míry jedná o marketing a o činnosti, které je relativně jednoduché naplňovat, alespoň to tak lze vnímat. Z výzkumu Janiše ml. a Skopalové (2017) mj. vyplývá, že jedny z nejčastějších problematických situací ve škole jsou problémy s rodiči žáků nikoliv se žáky samotnými. Je tedy důležité neustále hledat cesty, jak naplňovat námi uvedený bod první, i když chápeme, že se mnohdy jedná o Sisyfovskou práci.

## **Bibliografie**

- Hlavní výstupy z Mimořádného šetření ke stavu zajištění výuky učiteli v MŠ, ZŠ, SŠ a VOŠ.* [online][cit. 20. 3. 2020]. Dostupné z:  
<<http://www.msmt.cz/file/50371/>>
- CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu.* Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.
- KRAUS, Blahoslav. *Základy sociální pedagogiky.* Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0643-9.
- SKOPALOVÁ, Jitka a JANIŠ, Kamil. *Profesní připravenost učitelů základních škol v oblasti řešení rizikového chování a možnosti jeho prevence v Moravskoslezském kraji. I, Pedagogické aspekty.* Opava: Slezská univerzita v Opavě, Fakulta veřejných politik, 2017. ISBN 978-80-7510-235-5.
- Statistická ročenka MŠMT.* [online][cit. 21. 3. 2020]. Dostupné z:  
<<http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp>>

### **Mgr. Kamil Janiš, Ph.D.**

Katedra tělesné výchovy a sportu  
Univerzita Hradec Králové, Pedagogická fakulta  
U Pivovarské Flošny 296/3, Hradec Králové, Česká republika  
[kamil.janis@gmail.com](mailto:kamil.janis@gmail.com)

### **Doc. PhDr. et PaedDr. Kamil Janiš, CSc.**

Ústav pedagogických a psychologických věd  
Slezská univerzita v Opavě, Fakulta veřejných politik v Opavě  
Bezručovo nám. 14, 746 01 Opava, Česká republika  
[doc.kamil.janis@fvp.slu.cz](mailto:doc.kamil.janis@fvp.slu.cz)

## **Oblasť environmentálnej výchovy u detí školského veku**

### **The Area of Environmental Education of Children of School Age**

Mária Šoltésová, Lucia Dimunová

#### **Abstract**

The aim of the paper is to present the results of the research we have carried out within the environmental education of pupils of the second stage of primary school. We focused on information in the field of waste sorting, electrosmog and the use of information and communication equipment. The findings of the survey show that pupils are kept up-to-date on topics related to environmental education.

**Keywords:** Enviromenal education. Electrosmog. Gender. Waste separation.

#### **Úvod**

Problematika environmentálnej výchovy v súvislosti s čoraz väčším vplyvom človeka na jeho životné prostredie predstavuje jednu z najaktuálnejších tém súčasnosti. Jej význam podčiarkuje aj fakt, že environmentálna výchova je prierezovou témou v rámci štátneho vzdelávacieho programu (Fryková, 2012). O životnom prostredí môžeme rozprávať ako o komplexnom mnoho-zložkovom systéme, ktorý je vytvorený a určený fyzikálnym, chemickým, biologickým a sociálnym prostredím, v ktorom človek žije a realizuje kultúrne, sociálne, materiálne a biologické potreby (Urminská, 2010). V životnom prostredí sa stretávame s veľkým množstvom fyzikálnych faktorov, ktoré môžu pozitívne no v konečnom dôsledku aj negatívne ovplyvňovať kvalitu života. Environmentálna výchova na druhom stupni základných škôl je prierezová téma, ktorá sa prelína najmä s biológiou, chémiou a geografiou. Na formovaní environmentálneho povedomia žiakov sa podieľajú aj spoločensko-vedné predmety, najmä občianska a etická výchova, slovenský jazyk a literatúra. Cieľom environmentálnej výchovy je prispieť k rozvoju osobnosti žiaka tak, aby v oblasti vedomostí, zručností a schopností nadobudol schopnosť chápať, analyzovať a hodnotiť vzťahy medzi človekom a jeho životným prostredím. Tieto zručnosti získa na základe poznania zákonov, ktorými sa riadi život na Zemi, pochopením súvislosti medzi vývojom ľudskej populácie a vzťahom k prostrediu. Taktiež chápaním súvislosti medzi globálnymi a lokálnymi problémami a najmä vlastnej zodpovednosti vo vzťahu k prostrediu (MŽP SR, 2015). Cieľom

environmentálnej výchovy je aj komplexný prístup k environmentálnym problémom s prihliadnutím na Listinu základných práv a slobôd, v ktorej sa okrem iného píše, že každý človek má právo na priaznivé životné prostredie, má právo na včasné a úplné informácie o stave životného prostredia a prírodných zdrojov, pričom nikto nesmie pri výkone svojich práv ohrozovať ani poškodzovať životné prostredie, prírodné zdroje, druhové bohatstvo prírody a kultúrne pamiatky nad mieru ustanovenú zákonom. Tieto základné etické a morálne princípy je potrebné systematicky rozvíjať aj u žiakov na základnej škole.

Rezortná koncepcia environmentálnej výchovy, vzdelávania a osvetu do roku 2025 (MŽP SR) upriamuje pozornosť na tri piliere určené na zvyšovanie environmentálneho povedomia: environmentálnu výchovu, environmentálne vzdelávanie a osvetu. V rámci stanovených priorít sa zameriava na environmentálne rizikové faktory v jednotlivých odvetviach. Eliminácia environmentálnych rizikových faktorov je jednou z nosných tém environmentálnej výchovy u žiakov základných škôl. V duchu tejto myšlienky sme sa rozhodli realizovať prieskum. Jeho **hlavným cieľom** bolo zistiť, aké majú deti školského veku informácie o možných environmentálnych rizikových faktoroch. Zamerali sme sa na informácie z oblasti triedenia odpadu, elektrosmogu a využívania informačno-komunikačných zariadení (mobilov, počítačov, smartfónov).

## Metodika

Súbor tvorili deti navštevujúce druhý stupeň základnej školy. Celkovo sa do prieskumu zapojilo 146 žiakov – 69 (47 %) chlapcov a 77 (53 %) dievčat vo veku 12-15 rokov. Metódou zberu údajov bol dotazník vlastnej konštrukcie. Zber dát sa realizoval v januári a februári 2020 v košickom kraji. Na spracovanie údajov sme využili deskriptívnu a induktívnu štatistiku (Pearsonov chí-kvadrát test na hladine významnosti  $\alpha = 0.05$ ).

## Výsledky

Triedením odpadov šetríme primárne zdroje surovín a vytvárame predpoklad pre zabezpečenie procesu recyklácie odpadov. V oblasti triedenia odpadu sme sa zamerali na informovanosť o *správnej separácii* plastov, skla a papiera do farebne označených kontajnerov. Z počtu 146 opýtaných žiakov priradilo správne plastový odpad k farbe kontajneru  $n = 113$  (77,4 %) detí, sklo  $n = 100$  (68,5 %) detí a papier  $n = 116$  (79,5 %) detí. V tabuľke č. 1 sú uvedené odpovede na základe pohlavia. Zisťovali sme aj, či existuje štatisticky významný rozdiel medzi informovanosťou a pohlavím. Chí-kvadrát testom neboli zistené signifikantné rozdiely.

**Tabuľka č. 1:** Informovanosť žiakov o separácii odpadov (n = 146)

Separácia materiálu	chlapci		dievčatá		$\chi^2$	p
	správna odpoveď n (%)	nesprávna odpoveď n (%)	správna odpoveď n (%)	nesprávna odpoveď n (%)		
plast	51 (73,9)	18 (26,1)	62 (80,5)	15 (19,5)	0,429	0,225
sklo	44 (63,8)	25 (36,2)	56 (72,7)	21 (27,3)	0,286	0,162
papier	54 (78,3)	15 (21,7)	62 (80,5)	15 (19,5)	0,838	0,447

$\chi^2$  - Chí-kvadrát test (p < 0.05)

Elektrosmog alebo „znečistenie elektrinou“ predstavuje elektromagnetické vlnenie, ktoré je umelo vyrobené človekom. Možno ho merať a vyhodnocovať prostredníctvom špeciálnych meracích zariadení. Zvýšená hladina elektrosmogu má dopad na naše zdravie. Informovanosť detí o význame slova *elektrosmog* sme zisťovali v ďalšej otázke. Medzi elektromagnetické vlnenie, ktoré sa stáva súčasťou každodenného života u detí školského veku môžeme zaradiť okrem iného aj tablety, notebooky, mobilné telefóny a počítače. Pojem elektrosmog je pre viaceré deti neznámy, o čom svedčí odpoveď „neviem“ od 49 (33,6 %) žiakov. Správnu odpoveď, že sa jedná o znečisťovanie prostredia elektrinou uviedlo len 78 (53,3 %) žiakov.

Fenoménom súčasne doby je využívanie technológií vo zvýšenom množstve najmä u detí. Ďalšou otázkou sme zisťovali *koľko času denne venujú žiaci práci s telefónom a počítačom*. Podrobné údaje sú uvedené v tabuľke č. 2. Údaje poukazujú, že na počítači trávajú viac času chlapci ako dievčatá. Zaujímavým zistením bolo, že pri používaní mobilného telefónu to bolo naopak. Pri mobilnom telefóne, a to viac ako 60 minút, trávajú viac času dievčatá n = 45 (58,4 %) ako chlapci n = 35 (50,7 %). Sledovali sme aj významnú závislosť medzi pohlaviami. Zistili sme významný rozdiel v dĺžke trávenia času s počítačom, a to v neprospech chlapcov (p < 0,05). V dĺžke používania mobilu počas dňa sme významné interpohlavné rozdiely nezistili (p > 0,05).

**Tabuľka č. 2:** Čas žiakov strávený na počítači a telefóne počas dňa (n = 146)

Čas denne/ počítač	0 minút n (%)	> 30 min n (%)	30-60 min n (%)	> 60 min n (%)	neviem n (%)	$\chi^2$	p	
Chlapci	11 (15,9)	10 (14,5)	19 (27,5)	23 (33,3)	6 (8,8)			20,748
Dievčatá	30 (38,9)	21 (27,3)	14 (18,2)	8 (10,4)	4 (5,2)			
Spolu	41 (28,1)	31 (21,2)	33 (22,6)	31 (21,2)	10 (6,9)			
Čas denne/ mobil							2,662	,616
Chlapci	3 (4,3)	9 (13)	19 (27,5)	35 (50,7)	3 (4,3)			
Dievčatá	1 (1,3)	6 (7,8)	21 (27,3)	45 (58,4)	4 (5,2)			
Spolu	4 (2,7)	15 (10,3)	40 (27,4)	80 (54,8)	7 (4,8)			

$\chi^2$  - Chí-kvadrát test (p < 0.05)

Problematike mobilných telefónov sme sa venovali hlbšie, nakoľko sú známe negatívne účinky najmä na psychické zdravie. Naším záujmom bolo zistiť, či žiaci *používajú telefón, aby som sa cítili lepšie*, keď im je nanič. Podľa nášho prieskumu až 64 (43,8 %) žiakov sa nevie vyjadriť, či využíva telefón na zlepšenie psychického stavu, čo považujeme za vysoké číslo. V rámci rodových rozdielov sme zistili signifikantný rozdiel v neprospech chlapcov, vypočítaná hodnota  $\chi^2 = 10,784$ ;  $p = 0,013$  ( $p < 0,05$ ). Naše výsledky sa odlišujú od výsledkov štúdie HBSC (2019) realizovanej na Slovensku, kde chlapci a dievčatá uvádzali v rovnakej miere, že používajú svoj telefón, aby sa cítili lepšie, keď im je na nič. Tento rozdiel je možné vysvetliť lokálnym rozdielom ale súčasne aj naznačuje, že je potrebnú tento fenomén naďalej sledovať. Na základe výsledkov považujeme využívanie mobilných telefónov za rizikový faktor, ktorému je potrebné venovať pozornosť.

## Záver

Enviromentálna výchova vedie žiakov ku komplexnému pochopeniu vzájomného vzťahu človeka k životnému prostrediu. Dôležitosť environmentálnej výchovy na základných školách je bezpochybné opodstatnená. Naš prieskum poukazuje na nie veľmi dostatočnú informovanosť u detí v problematike triedenia odpadu. Znepokojujúcim je aj čas, ktorý trávia deti na mobile a počítači. Výsledky ďalej poukazujú, že je veľmi dôležité žiakom intenzívnejšie priblížiť problematiku elektrosmogu a poukázať na jeho dôsledky. Máme zato, že environmentálna výchova vytvára tento priestor a prijatie informácií deťmi môže pozitívne ovplyvniť aj rodičov.

## Bibliografia

- HBSC. Sociálne determinanty zdravia školákov. vyd. Úrad verejného zdravotníctva SR, 2019. 203 s. ISBN 978-80-7159-242-6.
- FRYKOVÁ, E. Environmentálna výchova v edukačnom procese. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum, 2012. 64 s. ISBN 978-80-8052-441-8.
- MŽP SR – Ministerstvo životného prostredia Slovenskej republiky a jeho rezortné organizácie. Rezortná koncepcia environmentálnej výchovy, vzdelávania a osvetu do roku 2025. vyd. MŽP SR, 2015. 35 s.
- URMINSKÁ, J. 2010. Potenciálny vplyv vybraného geochemického prostredia na zdravotný stav detskej populácie v oblasti žiarskej kotliny. 1. vyd. Nitra: Slovenská poľnohospodárska univerzita Nitra. 69 s. ISBN 978-80-552-0399-7.

**Ing. Bc. Mária Šoltésová**

Vysoká škola zdravotníctva a sociálnej práce sv. Alžbety  
Detašované pracovisko bl. Sáry Salkaháziovej Rožňava  
Kósu Schoppera 22, 048 01 Rožňava  
*soltesova.marika19@mail.com*

**Doc. PhDr. Lucia Dimunová, PhD.**

Ústav ošetrovateľstva  
Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach, Lekárska fakulta  
Tr. SNP č. 1, 040 22 Košice  
*lucia.dimunova@upjs.sk*

## Míra významnosti pastorače mládeže v postupující sekularizaci české společnosti

### The Importance of Youth Pastoral Work in the Progressive Secularization of Czech Society

René Strouhal

#### Abstract

The younger generations are classified as a hope for the future in many fields. In the pastoral work of the Church, the formation of young Christians is borne by its relevance. Both the solid statistical data of sociologists of religion and our research have contributed to the discussion of such an accent by the authority of the Church. Shifting the experience of faith from quantity to inner quality and an adequate offer of pastoral activities for young people are becoming new starting points.

**Keywords:** Youth. Pastoral care. Privatization of faith. Secularization. Specialized surveys.

#### Antropologické konsekvence a otázky relevantnosti pastorače mládeže

Každá nová mladá generace je nadějí pro budoucnost<sup>1</sup> nejen z hlediska biologického či z hlediska kulturní antropologie nebo evoluční psychologie, ale i z pozic etických a spirituálních, vede se i nezřídka manipuluje k různým budoucím hodnotám a je akcentována její edukace a vůbec formace.

Z antropologického hlediska subkultury mládeže percipujeme jako velké skupiny mladých (dospívajících) lidí, kteří mají společného něco (problém, zájem, zvyk), co je odlišuje od členů ostatních sociálních skupin, vztahují ke specifickým způsobům chování, vykazují silný sklon k určitým hodnotovým preferencím, akceptování či zavrhování určitých norem a životních stylů.<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Srov. BENEDIKT XVI. *Spe salvi*, článek 25.

<sup>2</sup> Srov. THORNTON, S., s. 1 – 7.

Konkrétněji je charakterizuje styl jako hudba, tanec, oblečení, úprava těla apod., čemuž členové subkultur přiřkládají specifický význam a který současně tímto vyhraněním determinuje hranice vůči jiným subkulturám a uskupením vně subkultury<sup>3</sup>. Jejich styl je vyjádřen následujícími prvky:

- 1) image – vzhled, tj. oblečení, účes, různé doplňky, tetování;
- 2) vystupování – tvořené výrazem tváře, stylem chůze a postojem těla;
- 3) argot – speciální slovní zásoba a způsob, jakým je pronášena.<sup>4</sup>

V rámci specifické péče o věřící, která se nazývá pojmem pastorače<sup>5</sup>, je na formaci mládeže rovněž kladen velký důraz, a to dokonce autoritou církve.

Je však otázkou, zda je vůbec relevantní. Všeobecně a v jisté nezávislosti na aktivitě církve ji lze hodnotit z pozice sociologie náboženství na základě pevných statistických dat kvantitativního výzkumu vyjadřující zájem mládeže o spiritualitu:

- Extrémně malá identifikace české populace a zejména české mládeže s církvemi vyvolává zdání, jako by se otázka spirituality české mládeže vůbec netýkala. Tento dojem je ještě umocněn společenským povědomím, v němž člověk, který se veřejně zajímá o duchovní život, vybočuje z většinově žitých norem.
- Pochybnost o relevanci tématu spirituality je v současném českém prostředí způsobena zejména trojím zjednodušením, které je v naší společnosti velmi rozšířené:
  - 1) nereflektované automatické ztotožnění spirituality s křesťanstvím,
  - 2) ztotožnění víry v Boha s příslušností k některé církvi, zejména k církvi katolické,
  - 3) ztotožnění obsahu křesťanské víry se zjednodušenou formulací některých dogmat.
- Podle výzkumu spirituality mládeže:
  - 33% se deklarovalo jako ateisté (nevěří v žádného Boha),

---

<sup>3</sup> Srov. KOLÁŘOVÁ, M., *Hudební subkultury mládeže v současné ČR – postsubkulturální či postsocialistické?*, s. 233.

<sup>4</sup> Srov. BRAKE, M., *Comparative Youth Culture*, s. 224.

<sup>5</sup> V *iEncyklopedii.cz* se uvádí, že slovo pastýř pochází z latinského slova pastor. V *Bibli* se tak obrazně nazývají králové a představení, přičemž nejvyšším pastýřem je Bůh a Ježíš je dobrý pastýř, jenž dává život za své stádo. Rozšířením pak byl tento výraz vztahen na biskupy jako představené křesťanských společenství. Srov. <http://www.iencyklopedie.cz/pastyr/>. V Teologickém slovníku Karla Rahnera se dočteme, že pastýř a stádo jsou v Izraeli a v Novém zákoně běžné a důležité obrazy, jež popisují vztah Boha k jeho lidu jako osobní, starostlivý a záchranný. Dnes je tento obraz těžko použitelný, protože výrazem „stádo“ bývá označována tupá, shora řízená masa. V katolické církvi se pod pojmem pastorače rozumí péče a doprovázení lidí ve víře a v prožívání celého života. Srov. RAHNER, K., *Teologický slovník*, s. 236.

- 29% se zařadilo do skupiny „je nerozhodný, agnostik, neví, zda je Bůh, nepatří k žádné náboženské skupině“,
  - 26% se označilo jako věřící (8% jako praktikující, 18% jako nepraktikující).
- Náboženství tedy představuje kladnou hodnotu minimálně pro ¼ mladé populace v ČR, téměř každý třetí nemá v této otázce jasno a zbytek se k této otázce staví buď lhostejně nebo odmítavě. Jednoznačné je pouze to, že většina mládeže se k žádné církvi přímo nehlásí.
  - Důležitým jevem je takzvaná sekulární religiozita, tedy hledání transcendentního rozměru v běžném životě:
  - K duchovním skutečnostem evidovaným ve výzkumné populaci mládeže se řadí hledání přátelství, lásky a sounáležitosti.<sup>6</sup>

Církev proklamuje, že je důležité věnovat se mládeži ze všech sociálních oblastí, to znamená středoškolákům, vysokoškolákům, učňům, pracujícím i nezaměstnaným. Je důležité, aby kněží a další zodpovědní za pastoraaci mládeže měli čas na osobní setkání s mladými lidmi. Její pastoraace mládeže má být záležitostí celé církve a jejím úkolem je pomáhat mladému člověku klást si otázky a napomáhat mu nacházet na ně správné odpovědi.<sup>7</sup>

Církev má být pro mladé lidi domovem, kde se mladý člověk cítí přijat i přes svou odlišnost a často i kritičnost a kde cítí být mezi svými.<sup>8</sup> S tím kolerují její snahy o budování interní sociální struktury: mladí potřebují zázemí, ve kterém se budou cítit pochopeni a přijati, a kde se ve svých postojích budou navzájem povzbuzovat.<sup>9</sup> Nabízí zázemí a zároveň hájí formační axiom, že sami mladí lidé musí být zapojeni jako aktivní činitelé života církve.<sup>10</sup>

## Afirmace Plenárního sněmu

Čeští a moravští biskupové 5. července 1997 na Velehradě vyhlásili *Plenární sněm katolické církve v České republice*<sup>11</sup>. Dle jeho reflexe se situace mládeže v české společnosti rapidně změnila, a to zejména v oblasti demografické, sociální, kulturní a náboženské. Znamé sociální tendence,

---

<sup>6</sup> Srov. EUROPEAN COMMISSION. *Eurobarometer public opinion in the European union*, s. 101 – 255.

<sup>7</sup> Srov. SEKCE PRO MLÁDEŽ ČESKÉ BISKUPSKÉ KONFERENCE, *Pastorační plán sekce pro mládež ČBK*, s. 14 – 15.

<sup>8</sup> Srov. tamtéž, s. 16.

<sup>9</sup> Srov. *Závěry 17. konference o mládeži Sekce pro mládež České biskupské konference*, dostupné z: <https://cbk.blob.core.windows.net/cms/CirkevOld/015696.pdf>

<sup>10</sup> Srov. JAN PAVEL II., *Christifideles laici*, článek 46.

<sup>11</sup> Sněm se chronologicky členil na několik fází a vytvořil osm sněmovních komisí, které po dva roky zpracovávaly stanovená témata ze života a poslání křesťanů v církvi v naší zemi i ve světě a byly v trvalém kontaktu mezi sebou i s vedením sněmu.

jakými jsou nárůst násilných trestných činů páchaných dětmi a dospívajícími, jsou pro církve velkou pastorační výzvou. Jen malá část mladých lidí je oslovena pastoračními aktivitami církve. Tvoří ji:

- 1) mladí lidé v církvi plně socializovaní a k ní loajální,
- 2) ti, kdo své místo v církvi teprve začínají nacházet,
- 3) i ti, kdo využívají služeb církve bez ohledu na vlastní náboženské přesvědčení.

Z povahy svého věku mladí křesťané mají mnohdy spoustu výhrad vůči praxi nebo nauce církve. Tuto kritičnost, ačkoli je někdy podána provokativní formou, nelze pouze odmítat, je jí potřeba rovněž chápat jako příležitost k dialogu a k zamýšlení se nad naší pastorační praxí. To klade nároky na schopnost kněží, jáhnů i dalších pastoračních pracovníků partnersky doprovázet a moudře poradit, lidsky a pravdivě přiblížit evangelium. Církve tak s otevřeností může nabídnout domov, aniž by uspíšila proces konverze. Proto mají být mladí lidé akceptováni ve farních společenstvích s porozuměním, podporováni ve svých dobrých snahách, k jejichž realizaci nejsou dost silní, a přitom konfrontováni s jednoznačnými postoji v oblasti víry i morálky, které nejsou podávány moralizujícím nebo odsuzujícím způsobem.

### **Faktor náboženských specifík České republiky**

Relaci mezi náboženstvím a společností ozřejmuje již Durkheim ve své teorii, podle níž je náboženství klíčovým faktorem pro pochopení základních sociologických otázek: jak se vytváří a udržuje integrita společnosti nebo jaký je vztah jedince k ní („náboženství je jednotný systém víry a praktik vztahujících se k posvátným věcem“).<sup>12</sup>

Náboženské chování je efektivní zjišťovat nejen skrze návštěvnost bohoslužeb<sup>13</sup>, kladením otázek o víře v Boha, ale i dotazováním se např. na člověka převyšující skutečnosti či informace o religiozitě z celorepublikového sčítání lidu, domů a bytů.<sup>14</sup> A konečně využít je možné také data z příležitostných či opakovaných sociologických průzkumů státních či soukromých institucí (Institut pro výzkum veřejného mínění IVVM, Středisko empirických výzkumů STEM, aj.).

---

<sup>12</sup> Srov. VÁCLAVÍK, D., *Náboženství a moderní česká společnost*, s. 10 – 11.

<sup>13</sup> Ve všech dosavadních výzkumech návštěvnosti bohoslužeb v různých evropských zemích je v zásadě zachováno následující pořadí zemí: země s vysokou účastí (Irsko, Polsko, Portugalsko, Slovensko) a na opačném konci země s nízkou účastí. Srov. VÁVRA M., *Jak zjišťovat návštěvnost bohoslužeb? Problémy s měřením náboženského fenoménu*.

<sup>14</sup> Náboženské vyznání bylo v rámci SLDB zjišťováno od vzniku Československa/České republiky v letech 1921, 1930, 1950, 1991, 2001 a 2011. Údaje o náboženském vyznání obyvatel ze SLDB jsou využívány zejména pro formulování dlouhodobé koncepce uspořádání vztahu mezi státem a církvemi a náboženskými společnostmi i pro vyhodnocování náboženské svobody v ČR. Využívají je také jednotlivé církve a náboženské společnosti nevládní organizace, sociologická a vědecká pracoviště apod.

Religiozita může být studována na pozadí obecných společenských hodnotových orientací (např. význam duchovních stránek života v hodnotovém žebříčku jedinců). Dalším možným výzkumem je zjišťování místa náboženství v osobním životě jednotlivců.<sup>15</sup>

Religiozita měřená otázkou na víru v Boha vykazovala v počátku druhého tisíciletí vcelku stabilní výsledky (zhruba jedna třetina populace ČR je věřící, 50 % je ateistů a jedna pětina nemá v této otázce jasno). K víře v Boha se hlásí téměř polovina osob starších 60 let, v ostatních věkových skupinách se podíl věřících pohybuje mezi jednou pětinou a jednou čtvrtinou věřících.<sup>16</sup>

Naše společnost je tvořena zhruba půl na půl bezvěrci a religiózními lidmi (pevnou víru v Boha a silné náboženské přesvědčení však deklaruje pouze necelá pětina z nich). Do náboženského života se řadí i mnoho dalších činností kultovního i mimokultovního charakteru (modlení, svěcení náboženských svátků, vyznávání náboženských symbolů, přednášková, výchovná i propagandistická činnost – účast na náboženské výchově, diskuse o náboženství, studium náboženské literatury aj.). Součástí náboženského chování je rovněž znalost a vyznávání náboženské etiky a hodnot.

Důležitou součástí náboženského přesvědčení a vztahu k náboženství představuje vědomí o konečnosti lidského života, a to i v případě necírkevních forem.<sup>17</sup> Vědomí vlastní smrtelnosti má vliv na náboženské i nenáboženské postoje většiny lidí, obojí se odráží v jejich konkrétním „zacházení se smrtí“, pohřebních obřadech (či jejich absenci). Postoje české společnosti jsou v tomto ohledu světovým unikátem. V našem národě je výskyt církevních pohřbů i kremací velmi nízký.<sup>18</sup>

Při interpretaci výsledků výzkumů religiozity se musí postupovat obezřetně, neboť individuální víru člověka je nesnadné jednoznačně převést do formalizovaného jazyka empirických výzkumů, není možné vždy postihnout rozdílná osobní pojetí víry a pro zjišťování religiozity má velký význam

---

<sup>15</sup> Generační přenos vztahu k náboženství (přenos rodinnou tradicí) je dle výzkumů STEM velmi silný. Podle některých výzkumů až 75 % nábožensky založených lidí pochází z rodin, kde náboženství bylo důležitou součástí hodnotové orientace. Srov. HABERLOVÁ, V., *Problémy empirického zkoumání religiozity v české společnosti*, [2011: online].

<sup>16</sup> Srov. HABERLOVÁ, V., *Problémy empirického zkoumání religiozity v české společnosti*, [2011: online].

<sup>17</sup> Někteří autoři se domnívají, že právě smrt je jednou z hlavních příčin vzniku náboženství, resp. jednou z jeho hlavních funkcí je právě „vyrovnávání se smrtí“. Např. dle britského sociálního antropologa Bronislawa Malinowského je smrt nejdůležitějším pramenem náboženství. Americký sociolog náboženství Thomas O’Dea vymezil mezi svými šesti základními funkcemi náboženství také „útěchu a podporu při akceptaci smrti a příslib posmrtné existence“. Srov. NEŠPOROVÁ, O., *Existenciální dimenze současné církevní zbožnosti*, s. 39-40.

<sup>18</sup> V ČR je podíl kremací (tedy pohřbů žehem v krematoriích) na všech uskutečněných pohřbech 75,9 % (rok 2000), což je zdaleka nejvyšší podíl v Evropě. Srov. NEŠPOR, Z., VÁCLAVÍK, D., *Příručka sociologie náboženství*, s. 180.

odlišení víry v „osobního“ Boha od pojetí boha jako universální síly, která řídí a organizuje svět.<sup>19</sup>

Mají-li lidé odpovědět na otázku, ke kterému vyznání se hlásí, jejich odpověď na výzkumnou otázku může být motivována celou řadou subjektivních faktorů a ateistická sebedeclarace ještě nemusí znamenat odmítání transcendentna (např. může jít o demonstrativní odpor vůči církvím). Počet lidí, kteří se nepovažují za členy církví, ale v „něco“ věří, daleko převyšuje počet oficiálních věřících i ateistů u nás (v některých případech může jít o polovinu až dvě třetiny české populace).<sup>20</sup> Můžeme se v ní setkat s jistou formou religiozity zejména prostřednictvím alternativní, detradicionalizované a privátní podoby náboženství.<sup>21</sup>

Sociologové náboženství se domnívají, že historický vývoj národa s velkou pravděpodobností vytvořil skrytý potenciál k jeho výrazné sekularizaci, která se významně projevila až v období státního ateismu v letech 1948-1989.<sup>22</sup>

V evropských zemích včetně té české přetrvává navzdory jejich sekularizovanému charakteru vcelku vysoká víra v nadpřirozeno či alespoň podmínky pro ni, ale jedná se spíše o kvazináboženské představy, názory nebo činnosti, které stojí mimo oficiální církevní věrouku, proto je označujeme generálně termínem alternativní religiozita.<sup>23</sup>

Většina výzkumů religiozity v ČR byla dosud zaměřena na její menší, tj. institucionalizovaný segment (příslušnost k církvi, návštěvnost bohoslužeb aj.). Analýzou religiozity v českém národě v celé jejich šíři (tedy i mimocírkevních) se v ČR (kromě několika výzkumů z 90. let 20. stol.) v prvním desetiletí tohoto tisíciletí zabýval zejména výzkum *Detradicionalizace a individualizace náboženství v České republice* (DÍN 2006), jehož výsledky, doplněné o informace z obdobných výzkumů, např. *Mezinárodní program*

---

<sup>19</sup> Např. z výzkumu STEM, prováděného tímto způsobem, vyšel podíl nevěřících v naší společnosti na zhruba jednu pětinu populace a 43 % lidí uvedlo víru v nějakou duchovní či životní sílu.

<sup>20</sup> Údaje o „klasické“ (oficiální, institucionalizované) religiozitě tedy stále méně a méně odrážejí náboženskou situaci současné moderní společnosti.

<sup>21</sup> Individualizovaná a detradicionalizovaná religiozita v ČR je často omezena na úzké rodinné či přátelské kruhy, na nejrůznější spirituální společenství nebo na „náboženský konzum“ jednotlivců (ten se projevuje např. velkým zájmem o duchovní a terapeutickou literaturu, různé formy spirituálního rozvoje osobnosti či magické nebo okultní praktiky a horoskopy). Z tohoto pohledu je česká společnost daleko méně nenáboženská, než se naprvní pohled jeví či než sama sebe nazírá (spirituální zájmy přitom často ovlivňují i sociální jednání, spotřebu i celou řadu dalších oblastí lidského života a jednání).

<sup>22</sup> Jak je patrné z údajů SLDB z let 1921, 1930 a 1950, byl v této době stabilní počet věřících (92,82 %, 92,19 % a 93,90 %) a (z dnešního pohledu) relativně nízký podíl lidí bez vyznání (7,16 %, 7,8 % a 5,84 %). SLDB z roku 1991 však již generuje pouze 43,9 % věřících a 39,9 % lidí bez vyznání a SLDB z roku 2001 dokonce pouze 32,2 % věřících a 59 % lidí bez vyznání. Srov. LUŽNÝ, D., NAVRÁTILOVÁ, J., *Náboženství a sekularizace v České republice* [2011: online].

<sup>23</sup> Současná hnutí tohoto typu navazují na v Evropě bohatou historickou tradici alternativní religiozity (od gnosticizmu, přes hermetismus, neoplatonismus až k okultismu).

sociálního výzkumu (ISSP – *International Social Survey Program*, 1992-2005) či *Evropská studie hodnot* (EVS – *European Value Survey*, 1999), nabízí konkrétnější obraz o alternativních formách religiozity v ČR. V roce 2007 se také opakoval výzkum *Religiozita v reformovaných zemích východo(stře-do)evropských* z roku 1997 (AUFBR 2007). Ze závěrů těchto šetření vyplývá, že ačkoliv Češi neprojevují velký zájem o tradiční církevní religiozitu, je mezi nimi značně rozšířena víra v nadpřirozené jevy. Výzkumy potvrdily, že trendy na poli religiozity z 90. let 20. století, které potvrdil také census z roku 2001 a 2011 (SLDB), v české společnosti pokračují a současně je pokračujícím jevem intenzita odcírkvenění. Česká společnost více než za sekulární by se dala označit za necírkevní.<sup>24</sup>

### Zpětná vazba výzkumného šetření

K optimálnímu monitorování a analyzování co nejpravdivější míry a formy religiozity v České republice není možné pracovat jen na základě SLDB, sociologických výzkumů či údajů jednotlivých náboženských sdružení a církví, ale je nutné využít také specializované průzkumy, jež poskytují dle závěrů sociologů náboženství nejbohatší materiál ke studiu současného stavu religiozity.

Tvrzení o relevantnosti zaměření se na pastorační péči o mládež jsme se snažili konfirmovat alespoň nějakým výzkumným šetřením. Byly stanoveny výzkumné metody s ohledem na zmíněnou intenci předmětu zkoumání a formulování cílů, kterých mělo být dosaženo. Náš výzkum je charakterizován užitím techniky dotazníku a následným použitím matematicko-statistické procedury.

Bylo užito dotazníkového šetření, komparační metody a Likertovy škály, přičemž u posledně uvedené metody škálování (vytváření škál) bylo významné, že pomocí této metody lze zachytit určité náboženské kvalitativní jevy v kvantitativní podobě a dobře informuje o míře stupně souhlasu či.

Jako zkoumaná populace byli vybráni respondenti, kteří praktikují křesťanskou víru, a to z řad laiků a duchovních z různých druhů farností: tradičních většinových (většina obyvatel obce se cítí být součástí farnosti), menšinových (kostel je plný, farnost živá, ale zasahuje to jen menšinu obyvatel obce) a vymírajících nebo již prakticky neexistujících (nemůžeme reálně očekávat její vnitřní regeneraci).

Výběr byl zamýšlen a realizován lokálně ze všech regionů naší vlasti, věkově od nejmladších s plnoletostí po seniory, muži i ženy. Celkem se do výzkumu zapojilo 72 respondentů.

---

<sup>24</sup> K alternativní religiozitě inklinují na základě zjištěných údajů lidé mladší a také ti, kteří dříve dle vlastního tvrzení sice navštěvovali bohoslužby, ale ne příliš často. Srov. HAMPLOVÁ, D., *Čemu Češi věří: dimenze soudobé české religiozity*, s. 709-711.

**Tabulka 1: Respondenti dle pohlaví v procentech**

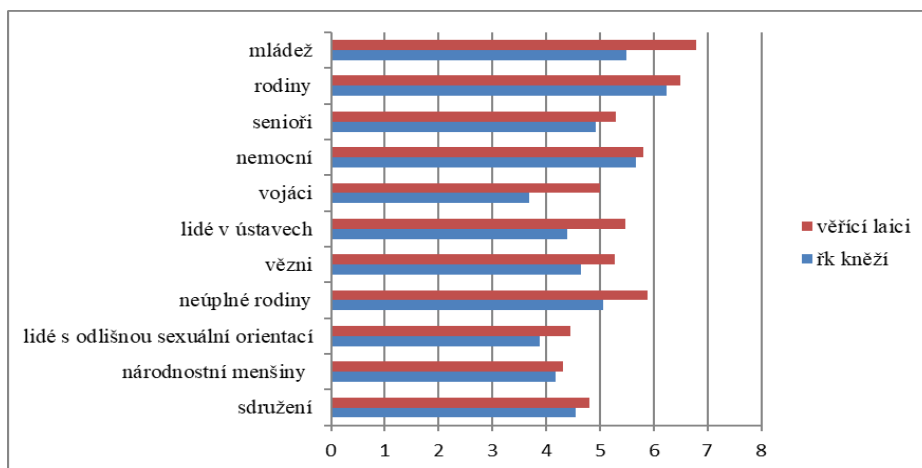
	Muži	Ženy
Věřící laici	50	50
Kněží	100	-
Celkem	69	31

**Tabulka 2: Respondenti dle vzdělání v procentech**

	Základní	Vyučen/a	Maturita	Vysokoškolské
Věřící laici	-	-	18	82
Kněží	-	-	-	100
Celkem	0	0	11	89

**Tabulka 3: Respondenti dle typu farnosti v procentech**

	Farnost tradiční	Farnost menšinová	Farnost vymírající
Věřící laici	18	82	-
Kněží	3,6	78,6	17,8
Celkem	12,5	80,6	6,9

**Graf 1: Akcentace oblastí evangelizace a pastorační péče**

Na sedmi stupňové škále významnosti pastorační péče o mládež u věřících laiků zaujímá první místo s hodnotou 6,8 Likertovy stupnice, u kněží se nachází na třetím místě s hodnotou 5,5 Likertovy škály po pastorační péči o rodiny a pastorační péči o nemocných.

Její vysoké hodnocení v míře významnosti svědčí o relevantnosti akcentace shora uvedeného typu pastorační péče církve a rovněž z pozice kněží, kteří jsou primárními činiteli komplexní pastorační péče, lze vnímat nutnost jejího zakotvení v širším prostoru rodiny jako základní buňky církve a společnosti.

## Zralá reflexe víry jako východiska

Fokusujeme – li směrem k pastorační mládeži, lze konstatovat, že v České republice je celkově zaznamenán pokles zájmu o náboženské skupiny. Nejvíce je tomu u skupiny v rozmezí 15 – 18 let, jež se výrazně posunuje k prioritám konzumní společnosti, a to jak svou hodnotovou stupnicí, tak způsobem života. Na oblast náboženství se v současné době nejvíce orientují mladí lidé ve věku kolem 20 let. Jako iniciující faktor zde může být potřeba hledání smyslu života a bytí i osobní existencionální krize. I zde byl však diagnostikován posun zájmu k vnitřní a neorganizované spiritualitě. Tím se rovněž otevírá nový a netradiční prostor pro oslovení mladých lidí z hlediska duchovního rozměru člověka.<sup>25</sup>

Za tohoto předpokladu by pastorační mládež měla pokračovat nikoliv množstvím akcí, ale především jejich zkvalitněním a hledáním nových přístupů ve stávajících aktivitách.<sup>26</sup> Může dokonce recipročně pomáhat vytvářet v církvi prostor k vědoměji prožívané spiritualitě, která ze své podstaty nabídne odpovědi hledajícím, aby i pastorační ostatních skupin byla více expanzivní a otevřená.<sup>27</sup> Vždyť formovaný mladý věřící v dnešním světě veřejné diskuze a při používání moderních forem sdělovacích prostředků přispívá k utváření veřejného mínění ve společnosti i církvi a osvojuje si schopnost rozeznávat různé podoby manipulací a propagandy a formovat si svá stanoviska a hodnotové soudy.

Pastorační možnosti formace mladých jsou pak různé: duchovní programy a bohoslužby, život v modlitebních skupinách, systematické programy rozhovorů nad Biblií a o víře, duchovní poradenství a doprovázení pro české i zahraniční studenty, duchovní cvičení a obnovy, pomoc při duchovním rozlišování, přípravy k přijetí svátostí, kulturní, hudební a umělecké tvůrčí aktivity, poutě a sportovní činnosti, vzdělávací a diskusní pořady a přednášky.<sup>28</sup>

Plodem a stěžejním měřítkem kvality pastorační mládeže se takto stává předávání konkrétní odpovědnosti za živé slavení liturgie, solidní vzdělávání ve víře, misijní nasazení, moudrost v rozlišování povolání, diakonický rozměr i schopnost spolupodílet se na fungování nutného zázemí farností a podobně. I proto je akcentace formace mládeže v pastoračním úsilí církve a nejen v jejím konání relevantní.

---

<sup>25</sup> Srov. SAK, P., *Proměny české mládeže*, s. 131 – 145.

<sup>26</sup> Česká biskupská konference schválila pod číslem ČBK 45 - XVII – 5 - c „Pastorační plán Sekce pro mládež ČBK“: [https://cbk.blob.core.windows.net/cms/ContentItems/297\\_00297/21-pastoracni-plan.pdf](https://cbk.blob.core.windows.net/cms/ContentItems/297_00297/21-pastoracni-plan.pdf)

<sup>27</sup> Srov. FRANTIŠEK, *Evangelii gaudium*, článek 31.

<sup>28</sup> Srov. ČESKÁ BISKUPSKÁ KONFERENCE, *Koncepce vysokoškolské pastorační mládeže v České republice*, článek 13.

## Bibliografie

- BENEDIKT XVI. *Spe salvi, O křesťanské naději*. Encyklika. Přeložil Prokop Brož. 1. vyd. Praha: Paulínky, 2008. 63 s. ISBN 978-80-86949-41-3.
- BRAKE, Mike. *Comparative Youth Culture*. 1. vyd. Londýn: Routledge, 1990. 238 s. ISBN 13-978-0415051088.
- ČESKÁ BISKUPSKÁ KONFERENCE. *Koncepce vysokoškolské pastorace v České republice*. Praha: ČBK, 2017. Pro vnitřní potřebu. ISBN neuvedeno.
- FRANTIŠEK. *Evangelii gaudium*. Apoštolská exhortace o hlásání evangelia v současném světě. Přeložil Milan Glaser. 1. vyd. Praha: Paulínky, 2014. 83 s. ISBN 978-80-7450-118-0.
- EUROPEAN COMMISSION. *Eurobarometer public opinion in the European union*. 1. vyd. Brusel: Directorate-General Press and Communication, 2002. ISBN neuvedeno.
- HABERLOVÁ, Věra. *Problémy empirického zkoumání religiozity v české společnosti*. In: <<http://www.stem.cz/clanek/406>> [2011: online]
- HAMPLOVÁ, Dana. *Čemu Češi věří: dimenze soudobé české religiozity*. In: *Sociologický časopis*, 4/2008: 703-723.
- iEncyklopedie.cz [online]. Praha: 2007 [cit. 2012-03-31]. Dostupné z: <http://www.iencyklopedie.cz/pastyr/>.
- JAN PAVEL II., *Christifideles laici*. O povolání a poslání laiků v církvi a ve světě. Posynodní list. Překladatel neuveden. 1. vyd. Praha: Zvon, 1990. 69 s. ISBN 80-7113-162-8.
- KOLÁŘOVÁ, Marta. *Hudební subkultury mládeže v současné ČR – postsubkulturní či postsocialistické?* In DANIEL, Ondřej, KAVKA, Tomáš, MACHEK, Jakub. *Populární kultura v českém prostoru*, s. 323 – 248. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2013. 328 s. ISBN 978-80-246-2192-0.
- LUŽNÝ, Dušan, NAVRÁTILOVÁ, Jolana. *Náboženství a sekularizace v České republice*. In: <<http://snem.cirkev.cz/download/Luzny.htm>> [online]
- NEŠPOR, Zdeněk. *Ústřední vývojové trendy současné české religiozity*. In: *Jaká víra? Současná česká religiozita/spiritualita z pohledu kvalitativní sociologie náboženství*. Sociologické studie 5/2004. Praha: 21-37.
- NEŠPOROVÁ, Olga. *Existenciální dimenze současné církevní zbožnosti*. In: *Jaká víra? Současná česká religiozita/spiritualita z pohledu kvalitativní sociologie náboženství*. Sociologické studie 5/2004. Praha: 38-55.
- NEŠPOR, Zdeněk, VÁCLAVÍK, David. *Příručka sociologie náboženství*. 1. vyd. Praha: SLON, 2008. 449 s. ISBN 978-80-86429-92-2.
- SAK, Petr. *Proměny české mládeže*. 1. vyd. Praha: Petrklíč, 2000. 300 s. ISBN 80-7229-042-8.

- SEKCE PRO MLÁDEŽ ČBK., Pastorační plán sekce pro mládež ČBK [online]. Praha: 2002 [cit. 2012-03-31], s. 14-15. Dostupné z: [https://cbk.blob.core.windows.net/cms/ContentItems/297\\_00297/21-pastoracni-plan.pdf](https://cbk.blob.core.windows.net/cms/ContentItems/297_00297/21-pastoracni-plan.pdf).
- THORNTON, Sarah. *General Introduction*. In GELDER, Ken, THORNTON, Sarah. *The subcultures reader*, s. 1–7. 1. vyd. London: Routledge, 1997. 599 s. ISBN 0415127270.
- VÁCLAVÍK, David. *Náboženství a moderní česká společnost*. 1. vyd. Praha: Grada, 2010. 243 s. ISBN 978-80-247-2468-3.
- VÁVRA, Martin. *Jak zjišťovat návštěvnost bohoslužeb? Problémy s měřením náboženského fenoménu*. In *Naše společnost* 7/1, s. 32 – 39. Praha: Centrum pro výzkum veřejného mínění, Sociologický ústav AV ČR, 2009. ISSN 1214-438X.

**PhDr. Mgr. René Strouhal**  
Římskokatolická farnost Moutnice  
Moutnice 248, 664 55 Moutnice  
*padre.rene@email.cz*

## Príčiny školského podvádzania

### Causes of School Cheating

Gabriela Gabrhelová, Dáša Porubčanová

#### Abstract

The article analyzes the theoretical basis of the issue of school cheating. It clarifies the phenomenon of school cheating in connection with scientific knowledge and results of renowned experts on an international scale with an emphasis on ethical-moral, socio-psychological and pedagogical-didactic aspects in the educational conditions of secondary schools. The contribution was processed within the solution of the grant project KEGA no. 001DTI-4/2018 Cheating in the schools as a problematic aspect of evaluating the results of the educational process in secondary schools.

**Keywords:** Cheating. Education. School. Teacher. Teen-student.

#### Úvod

Pri analýze domácich i zahraničných zdrojov vo vzťahu k skúmaniu príčin, (dôvodov, motívov) školského podvádzania žiakov, nachádzame viaceré spolupôsobiacie aspekty negatívnych tendencií správania žiakov. Vrbová, Stuchlíková, (2012) uvádzajú, že podvádzanie sa stalo všade prítomným problémom školského vzdelávania na všetkých jeho úrovniach. Na vedeckej úrovni sa danej problematike venujú mnohí slovenskí i zahraniční odborníci (Cizek, 2003; Panáková, 2011; Davis, Drinan, Gallant, 2009; Bajtoš, Honzиковá, 2019) a ďalší.

Pri vymedzení pojmu školské podvádzanie sa stretávame s viacerými nejasnosťami. Presne pojem charakterizovať je problematické. Podľa odborníkov, podvádzanie v škole identifikujú tri znaky. Je to porušovanie stanovených školských pravidiel, prinášanie výhody voči ostatným spolužiakom a zníženie spoľahlivosti a presnosti pedagogického hodnotenia (Cizek, 2003; Mareš, 2005, s. 312).

Detekcia príčin školského podvádzania je v odbornej literatúre a výskumoch najčastejšie charakterizovaná v dvoch rovinách. Prvá rovina sa prepája s osobnostnými predispozíciami žiakov. Druhú rovinu tvoria situačné a kontextuálne faktory, ako prediktory podvádzania. V týchto súvislostiach budeme analyzovať príčiny školského podvádzania.

## Osobnostné predispozície žiaka ako príčina školského podvádzania

Axiologickým prístupom k problému podvádzania sa zaoberal Kolberg (1976). Skúmal väzby medzi podvádzaním a autonómnym morálnym rozhodovaním, ktoré sa, v súvislosti s rozvojom abstraktného myslenia, formuje až po jedenastom roku života. Veková skupina pätnásťročných sa potom nachádza, podľa autora, niekde medzi druhým a tretím štádiom morálneho usudzovania. Heidbrink, (1997) uvádza, že je to na rozhraní medzi predkonvenčným a konvenčným stupňom. Druhé štádium je prepojené s účelovým myslením (konám tak, aby sa mi vrátilo, čo som poskytol), nazývané aj, ako orientácia na odmenu. Tretie štádium, zhoda s ostatnými – je skôr výpočtom určitých cností, orientácia na normy jednej alebo niekoľkých referenčných skupín. Správne je to, čo za správne považujú ostatní. Štúdie o vplyve rovesníkov na početnosť podvádzania pritom preukázali silnú pozitívnu koreláciu medzi pozorovaným podvádzaním u spolužiakov a vlastným podvádzaním (McCabe, Treviño, 1993). Výskum nie je ale možné obmedzovať len na väzbu medzi podvádzaním a morálnym vývinom žiakov, aj keď ide nesporne o dôležitú implikáciu nečestného správania.

Říčan, (2010) opisuje výskum detskej poctivosti, ktorý v roku 1928 uskutočnili Hartshon a May. Deti boli v laboratórnych podmienkach podrobené niekoľkým skúškam, kde im bolo nenápadne umožnené podvádzat'. Všetko bolo dôsledne sledované, avšak deti o tom nevedeli. Výskum nepotvrdil pôvodné očakávania, ktoré mali potvrdiť existenciu poctivosti, ako všeobecnej vlastnosti. Bola tu len malá pravdepodobnosť odhadu, či dieťa, ktoré podvádzalo v jednej situácii, bude podvádzat' aj v situácii inej. Z toho vychádza, že existujú ľudia poctiví a nečestní, ale nedá sa presne odpovedať, či je správanie viac ovplyvnené osobnosťou, alebo danou situáciou Lind, (2009).

Vývinové rozdiely medzi žiakmi sú dôsledkom ich rozdielnych kognitívnych schopností a odlišných sociálnych štruktúr, s ktorými žiaci v edukačnom kontexte interagujú. Pozornosť analýzy príčin školského podvádzania primárne zacieliťujeme na obdobie adolescencie.

Psychologický prístup odhaľovania príčin, objasňuje nazeranie na štruktúru osobnosti. Stredoškôla, adolescent bio-psycho-sociálne vyzrieva. Dochádza k výraznému vývinu intelektu. Vytvárajú sa optimálne podmienky pre efektívne učenie sa, rozvíja sa preferovaný učebný štýl. Význam nadobúda sociálne učenie všetkých stupňov. Rôzne výskumy zamerané na osobnostné rysy adolescentov potvrdzujú, že dnešná mladá generácia sa podstatne odlišuje od svojich predchodcov. Osobnostné charakteristiky súčasnej mládeže podľa Slavíka (2012) definujú: otvorenosť, kritickosť, prílišné seba-vedomie, asertívnosť, dobrá znalosť cudzích jazykov, zručnosť v práci s informačno-komunikačnými technológiami, sloboda, nesamostatnosť a zodpovednosť. Veľký význam v období dospievania má vzťah k spolužiakom, vrstovníkom. Silný vzťah k jedincom i k skupinám, veľká potreba kontaktu s vrstovníkmi, snaha neodlišovať sa, byť v skupine obľúbený a uznávaný, je ústredným motívom dospievania stredoškolskej mládeže. Pri vzdelávaní mládeže sa venuje špeciálna

pozornosť psychickým predpokladom, predovšetkým schopnostiam a nadaniu pre určitú činnosť.

Z hľadiska budúceho smerovania edukácie sa v pedagogike čoraz viac pozornosť upriamuje na budovanie kompetencií žiaka pre život. Nezanedbateľné sú tiež emočné determinanty a socializačné aspekty, ktoré prispievajú k pochopeniu často kladených otázok. Čo, alebo čomu, a ako sa má stredoškolač učiť, aby získal uvedené kompetencie?

Príčiny podvádzania z hľadiska osobnostných faktorov, sú podľa Zelinu (2018) spájané so schopnosťou sociálnej a psychickej regulácie.

Človeka a jeho pôsobenie v sociálnej skupine, v spoločnosti ovplyvňuje široká škála parametrov ľudského života, životných podmienok (Balogová, 2018). Sociálna regulácia osobnosti je utváraná sociálnymi normami, zákonmi, zvyklosťami, kultúrou, formovaná je výchovou, spoločensko-kultúrnym systémom a médiami.

Psychická regulácia je spojená s vedomím, svedomím vedomosťami a inteligenciou, schopnosťami, citmi, hodnotami a skúsenosťami.

Školské podvádzanie môže mať súvis so sociálnym učením. Výskumný tím Millera (2007) prezentoval významné výsledky skúmania príčin správania osobnosti, s označením ako „*vnímaná osobná účinnosť*“, alebo tiež vedomie vlastnej účinnosti. Z pohľadu autorov ide o presvedčenie jedinca o jeho schopnosti realizovať aktivity k dosiahnutiu požadovaných výsledkov v škole. Žiaci so schopnosťou sebariadenia viac veria svojim schopnostiam dosiahnuť ciele. Vo väčšej miere dokážu čeliť nárokom na učenie a preverovanie ich vedomostí v škole. Z výskumu tiež vzišli zistenia, že žiaci, ktorí pochybovali o zvládnutí zadanej úlohy, pravdepodobnejšie zvolili podvádzanie (Miller et al., 2007).

Tieto závery potvrdil aj výskumný tím Murdocka, Haleho a Webera (2001). V ich výskumnej štúdii sa rovnako potvrdilo, že príčinou vyššej pravdepodobnosti podvádzania bola nižšia osobná účinnosť. Autori vyslovili názor, že príčinou nižšej osobnej účinnosti, je strach z neúspechu. Ten pravdepodobnosť podvádzania zvyšuje. Strach z neúspechu je zároveň viazaný na úroveň sebavedomia žiaka a tá sa odvíja od výchovných vplyvov v rodine. Z uvedeného vyplýva, že pri hľadaní príčin školského podvádzania ide o multifaktoriálny jav.

### **Vplyvy rodiny ako príčina podvádzania žiaka v škole**

Primárnym prostredím, ktoré zásadným spôsobom ovplyvňuje rozvoj psychiky a hodnotovú orientáciu dieťaťa je rodina. Poskytuje základné skúsenosti, ktoré dieťaťu sprostredkujú pohľad na svet určitým spôsobom. Významne sa podieľa na rozvoji pocitov sebaistoty a sebadôvery, na ktorých závisí ďalšie uplatnenie dieťaťa v živote. Potreba pozitívneho prijatia je silným prvkom formovania charakteru jedinca a výrazne ovplyvňuje interpretáciu

správania rodičov. Má dosah na ďalšie konanie jedinca v budúcnosti (Pasternáková, Krásna, 2015). Okrem biologických dispozícií, úroveň kognitívnych schopností, ktoré sú geneticky už v organizme žiaka definované, na rozvoj jeho poznávacích schopností a ich výkon v škole vplyva postoj rodičov k škole, k vzdelaniu k hodnotám všeobecne.

Rodinné prostredie formuje kompetencie a uvažovanie dieťaťa v jeho smerovaní pre budúcnosť.

Význam určitých kompetencií rodiča zdôrazňujú viacerými spôsobmi:

- verbálnou proklamáciou,
- svojim vlastným správaním,
- hodnotením dieťaťa,
- odmenami a trestami, ktorými si formuje svoj morálny charakter a buduje si sebavedomie (Vágnerová, 2001).

Práve rodičia môžu byť príčinou, prečo ich dieťa volí stratégie podvádzania pred stratégiami efektívneho učenia. Voľba k podvádzaniu má dve podoby:

1. Únik žiaka pred záťažovou situáciou a stresom, z reakcii rodičov na nedostatočné výsledky v škole: Vplyv prísnej výchovy, trestanie rodičov za zlý prospech, vzbudí u dieťaťa už v období mladšieho školského veku, potrebu hľadať možnosti, ako tejto situácii predísť. Nakoľko dosahovanie dobrých výsledkov si vyžaduje viac času k plneniu úloh a osvojovaniu si nového učiva, dieťa – žiak sa snaží si vypomôcť inou než legálnou cestou. Štýl výchovy ovplyvňuje rozhodovacie procesy mladého človeka, ich vplyvom si vytvára svoj morálny kódex. Rodičia predstavujú významný prvok formovania osobnosti žiaka aj v uvedenej oblasti.

2. Následok nenaplnených očakávaní rodičov, učiteľov na výkon žiaka: Slavík, (1999) zistil, že u školopovinných jedincov vzniká úzkostný strach z toho, aby neurobili chybu, ktorá by viedla k výčitkám učiteľov, prípadne k smútku rodičov. Nejde o podvádzanie z dôvodu postihu ale z dôvodu obáv nenaplnenia očakávaní. Aby žiak predišiel nenaplneniu očakávaní, volí stratégiu podvádzania. S uvedeným javom sa prepája následne schopnosť (ne) zvládať záťažové situácie v živote, čo vedie u adolescentov k častému zlyhaniu, nezaujímam o život, plány a ciele do budúcnosti (Barnová, Tamášová, Krásna, 2019).

Súčasný nelichotivý postoj spoločnosti ku škole, k profesii učiteľa je jednou z ďalších príčin podvádzania. Kritickosť adolescentov ku škole a učiteľom je následok vývinových zmien jedincov, a zároveň jej podmienenosť prepája so sociálnymi vplyvmi. Kritika a nerešpektovanie pravidiel v škole často svedčí o nedostatočnej identifikácii so školou. Vzťah ku škole, s ktorou sa jedinec nestotožňuje, môže mať charakter povrchnej akceptácie, úplnej ľahostajnosti alebo dokonca odporu (Vágnerová, 2005). Ďalej autorka vo svojom výskume zistila, že existujú zásadné rozdiely medzi žiakmi odborného vzdelávania (3-ročných učebných odborov) a žiakmi študijných odborov (4-roč. odborných

škôl a žiakov gymnázií). Postavenie žiakov („učňov“) bolo výsledkami z výskumu spojené s nižšou sociálnou prestížou. Žiaci učebných odborov, preto zväčša bývajú menej konformní, odmietajú alebo ignorujú autoritatívne pôsobenia školy a veľmi často nie sú so svojou profesijnou rolou identifikovaní. Naproti tomu žiaci 4-ročných študijných odborov bývajú so svojím postavením identifikovaní vo väčšej miere, a preto tiež bývajú sociálne konformnejší. K tejto konformite žiakov môže prispievať jednak tlak zo strany rodiny a vedomie, že strata roly stredoškolača, by viedla k zníženiu ich spoločenského statusu a bolo by ohrozené ich budúce postavenie. V súvislosti so vzťahom ku škole, Vágnerová (2005) výsledkami skúmania potvrdila, že motivácia stredoškolačkov (prevažne žiakov učebných odborov) je veľmi nízka. Výnimkou sú iba žiaci, ktorí majú v úmysle pokračovať v štúdiu na vysokej škole. Ostatní žiaci po príchode na strednú školu motiváciu strácajú. Vedia, že na výkon zvolenej profesie im postačí školu absolvovať a na výsledkoch im až tak nezáleží. Väčšine žiakov stačí udržať si iba taký prospech, aby boli sami s výsledkami spokojní a nevyvolávali konfliktné situácie s rodičmi a učiteľmi.

Vývinové hľadisko, je spojené s hľadiskom motivačným a výučbovým. Stredoškolač podvádza buď preto, že nevie, ako sa efektívne učiť, alebo preto, že nechce do učenia investovať čas. Žiaci, ktorí si plánujú svoj čas na učenie, menej často volia podvádžanie ako tí, ktorí si nechávajú učenie na poslednú chvíľu (Miller et al., 2007). Adolescenti formujú svoju identitu, nachádzajú v zložitom období, už nie sú deťmi, ale tiež stále nie sú dospelými. Sú medzi nimi veľké individuálne aj typologické rozdiely.

### **Školské podvádžanie ako pedagogicko-didaktický aspekt**

Z kontextuálnej roviny, predstavuje školské podvádžanie nežiaduci zásah do vyučovacieho procesu, pričom skresľuje reálnu úroveň nadobudnutých vedomostí, zručností a kompetencií žiakov. Žiaci, ktorí si uvedomujú, že môžu dosiahnuť dobrý prospech aj použitím nedovolených metód, strácajú motiváciu osvojiť si učivo. Jednou z príčin, prečo žiaci podvádžajú je negatívne vnímanie alebo uberanie významnosti jednotlivým predmetom. Inak sa pripravujú na predmet, ktorý považujú za dôležitý z hľadiska ďalšieho vzdelávania, alebo neskoršieho uplatnenia, a inak sa pripravujú na nedôležitý učebný predmet. Predmety, ktoré považujú za menej dôležité odsúvajú. Existuje predpoklad, že žiaci sa v prípade predmetov s menšou náročnosťou, uchýlia k podvádžaniu.

Žiaci, ktorí sa učia pre známky, nie kvôli vedomostiam, pociťujú silnejšiu motiváciu podvádzať, najmä ak nie sú schopní učivo si osvojiť. Niekedy aj náročnosť učiva a obsah učiva rôznych predmetov môže byť spúšťačom podvádžania v škole. Zo spomenutých motívov, rôznych zahraničných výskumov, ktoré identifikovali príčiny školského podvádžania, existuje jeden zásadný. Je ním dôvod byť čo najlepšie klasifikovaný (Cizka, 2003).

Výchovná funkcia hodnotenia v škole nielenže neprispieva k nadobudnutiu správnych hodnôt žiaka, naopak dáva mu dôvod myslieť si, že podvádzanie je regulárny spôsob ako sa dopracovať k cieľu. Žiaci často hľadajú cesty najmenšieho odporu, snažia sa dosiahnuť maximum pri minimálnom množstve času a úsilia. Preto nevnímajú školské podvádzanie ako problém, ale skôr ako odôvodnenú stratégiu pre zisk lepších známok.

Uvedená príčina je často spojená s benevolentným prístupom zo strany učiteľa. Jeho nevšímavosť, či jednoduchosť podvádzat' je pre žiakov tichým súhlasom k podvádzaniu.

## **Záver**

Mladá generácia nepripisuje vážnosť školskému podvádzaniu. Ignoruje autorské práva rôznych prác vedome, či nevedome. Nie len stredoškolská mládež si myslí, že všetko, čo je na internete patrí všetkým, pričom si neuvedomujú, že kradnú, podvádzajú, klamú. Sme svedkami nárastu neférového dosahovania výsledkov v škole, pokles spoločenského vnímania hodnoty vzdelania, a tiež pokles kvality vyučovania.

Z uvedeného kontextu riešenej problematiky si dovoľujeme tvrdiť, že školské podvádzanie nie je len záležitosťou a pochybením žiaka. Vnímame ho, ako súhrn mnohých činiteľov. Viaceré nami realizované pilotné či priebežné skúmania v rámci projektu odhalili korelácie medzi problémovými aspektami edukácie a školským podvádzaním. K významným problémovým aspektom zaraďujeme klímu školy, klímu triedy a nerešpektovanie pravidiel v škole (Hanuliaková, Porubčanová, 2018), spôsob výučby a vnímanie procesu hodnotenia žiakom (Bajtoš, Honzíkova, 2019; Bajtoš, Hanuliaková, 2019), významnosť predmetov vo vzdelávaní (Gabrhelová, Hasajová, 2019; Hasajová, 2019), ale i nuda v škole je jednou z príčin kedy žiaci podvádzajú, len tak pre zábavu, našepkávajú, opisujú a skúšajú či si ich konanie učiteľ všimne.

Potreba byť uznávaným, byť „niekto“ devalvuje potrebu byť múdrom a dobrým človekom. Chceme veriť, že v zaniatených učiteľoch je stále veľa pozitívnych stimulov, viesť žiaka k rozvoju potencialít pre život. Odporúčame v edukácii žiakov na všetkých stupňoch vzdelávania viac pozornosti smerovať k rozvíjaniu ľudských kvalít, tvorivému, prirodzenému a spontánnemu učeniu. V príprave učiteľov dôraz klásť na morálny status a v prípade hodnotenia využívať formatívne hodnotenie a rešpektovať osobnosť žiaka.

## **Bibliografia**

BAJTOŠ, J., HANULIAKOVÁ, J. 2019. Zisťovanie názorov žiakov na školské podvádzanie. In: Súčasnosť a perspektívy edukácie III. národný program rozvoja výchovy a vzdelávania 1. vyd. Ružomberok: Katolícka univerzita v Ružomberku. VERBUM 2019. s. 32-38.

- BAJTOŠ, J., HONZÍKOVÁ, J. 2019. Školské podvádžanie z pohľadu učiteľov – pilotné výskumné šetrenie. In: *Arnica: acta rerum naturalium didactica = časopis pro rozvoj přírodovědného vzdělávání*. 2019, 9 (2) s. 51-58.
- BALOGOVIÁ, B. 2018. Sociálne kontexty hodnôt. 1. vyd. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove. Filozofická fakulta, 2018. 82 s. Opera Socialia; 6/2018.
- CIZEK, G. J. 2003. Detecting and preventing classroom cheating: Promoting integrity in schools. Thousand Oaks, CA: Corwin, 2003. 168 s.
- DAVIS, S. F., DRINAN, P. F., GALLANT, T. B. 2009. Cheating in school: what we know and what we can do. Malden: Wiley-Blackwell. 256 s.
- GABRHELOVÁ, G., HASAJOVÁ, L. 2019. Interakčné a komunikačné stratégie riadenia vyučovacieho procesu v súvislosti s podvádžaním. In: *Didaktická konferencie. 13. mezinárodní vědecká konferencie: Sborník příspěvků 1. vyd.* Brno: Masarykova univerzita, 2019. s. 45-50 [online].
- HANULIAKOVÁ, J., PORUBČANOVÁ, D. 2018. Školské podvádžanie a porušovanie pravidiel In: *Jazykovedné, literárnovedné a didaktické kolokvium*. Bratislava: Z-F LINGUA, 2018, s. 133-139.
- HASAJOVÁ, L. 2019. Školské podvádžanie v matematike ako problémový aspekt hodnotenia kurikulárnej transformácie. In: *Súčasnosť a perspektívy edukácie III. Národný program rozvoja výchovy a vzdelávania*. 1. vyd. Ružomberok: Katolícka univerzita v Ružomberku. VERBUM 2019. s. 107-113.
- HEIDBRINK, H. 1997. Psychológie morálneho vývoje. Praha, Portál, 1997. 175 s.
- KOLÁŘ, Z., VALIŠOVÁ, A. 2009. Analýza vyučování. Vyd. 1. Praha: Grada, 2009. 230 s.
- MAREŠ, J. 2005. Tradiční a netradiční podvádění ve škole. In: *Pedagogika* 55 (2), s. 310-334.
- MILLER, A.D., et al. 2007. Who are all these cheaters? Characteristics of academically dishonest students. In: *Anderman, E.M.; Murdock, T.B. Psychology of academic cheating*. London: Academic, 2007. s. 9-32.
- MCCABE, D. L., TREVIÑO, L. K. 1993. Academic dishonesty: Honor code and other contextual influences. *Journal of Higher Education*, 1993, 64 (5), s. 522-538.
- MURDOCK, T. B.,HALE, N. M.,WEBER, J. M. 2001. Predictors of Cheating among Early Adolescents: Academic and Social Motivations. *Contemporary Educational Psychology*, 2001, 26, s. 96-115.
- KOHLBERG, L. 1976. Moral stages and moralisation. In: *Lickona, T. Moral development and behavior*. New York, Holt-Rinehart, Saunders, Wilson, 1976.
- LIND, G. 2009. Moral ist lehrbar. München: Oldenbourg Schulbuchverlag, 2009.

- PANÁKOVÁ, M. 2011. Fenomén podvádění ve školách. Faktory ovlivňující podvádění studentů na středních školách v Pardubickém kraji [online], 2011.
- PASTERNÁKOVÁ, L., KRÁSNA, S. 2015. Psychológia výchovy. 1. vyd. Brno: Tribun EU, 2015. 89 s.
- ŘÍČAN, P. 2010. Psychologie osobnosti: obor v pohybu. Vyd. 6. Praha: Grada, 2010. 208 s.
- SLAVÍK, J. 1999. Hodnocení v současné škole: východiska nové a metody pro praxi. Vyd. 1. Praha: Portál, 1999. 192 s.
- VÁGNEROVÁ, M. 2001. Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy. Karlova univerzita v Praze, Karolinum: Praha, 2001. s. 304.
- VRBOVÁ, J., STUHLÍKOVÁ, I. 2012. Školní podvádění starších žáků – pilotní studie. Pedagogika 62 (3): 317–331.
- ZELINA, M. 2018. Psychoedukácia. Aplikovaná pedagogická psychológia. VŠ DTI. Dubnica nad Váhom, 2018. 271 s.

*Príspevok bol spracovaný v rámci riešenia grantového projektu KEGA č. 001DTI-4/2018 Školské podvádžanie ako problémový aspekt hodnotenia výsledkov výchovno-vzdelávacieho procesu na stredných školách.*

**Doc. PaedDr. PhDr. Gabriela Gabrhelová, PhD.**

Katedra didaktiky odborných predmetov  
Vysoká škola DTI  
Sládkovičova 533/20, 018 41 Dubnica nad Váhom  
[gabhelova@dti.sk](mailto:gabhelova@dti.sk)

**PaedDr. Dáša Porubčanová, PhD.**

Katedra školskej didaktiky  
Vysoká škola DTI  
Sládkovičova 533/20, 018 41 Dubnica nad Váhom  
[porubcanova@dti.sk](mailto:porubcanova@dti.sk)

## **Etický model rozhodování se jako profesní nástroj**

### **Ethical Model for Decision Making as a Professional Tool**

Lukáš Stárek

#### **Abstract**

This article discusses the importance of ethical aspects in the work of social services/personal assistants with regard to the applicability of the Ethical model for decision making.

Main purpose of the text is research of the influence of social service workers, especially personal assistants with ethical code. How is ethical code useable while dealing with ethical dilemmas in relation to the performance of this profession. Further we search for familiarity with Ethical model for decision making between those assistants.

In their almost daily routine, personal assistants are facing particular ethical questions. Their realization, searching for answers and wondering about the questions in general requires necessary care and time. It leads to the importance and influence of the Ethics that might be possibly flouted.

Reflection of ethical aspects may contribute to improvement of provided social services, more precisely to professionalism of the profession or strengthening professional competencies.

**Keywords:** Ethical dilemma. Ethical model for decision making. Ethical code. Personal assistance.

#### **Vymezení a vhlad do problematiky**

Co je a co není etické pro pracovníka v sociálních službách je v několika případech možné osvětlit i v rámci společenského úkolu sociální práce. Společenský úkol sociální práce vytváří rámec poskytující smysl profesního jednání. Tím je dáno pochopení sociální práce a zároveň i to, co po ní uživatelé sociálních služeb a jiní mohou vyžadovat. Pracovník dosahuje toho, že se lidé ve vzájemném působení se svým okolím lépe rozvíjejí, podle vlastní přirozenosti, potřeb a názorů. Ilustrací vztahu mezi etikou a úkolem sociální práce se může týkat důvěrností a utajení informací, které pracovník v sociálních službách získává od uživatelů.

Sociální práce sama sebe chápe jako profesi poskytování pomoci, ke které patří vztah založený na důvěře. Proto není náhoda, že v profesním kodexu zaujímá důležité místo důvěrnost a utajení. Aby bylo možno morálně

přijatelně působit, je potřebné rozlišovat následující aspekty, které jsou určující pro zmapování etiky a její přijatelnost:

- hodnoty, normy, morálka;
- rozhodnutí se – řešení problému;
- profesní etika;
- osobnost a postoje.

(Haterd van de et. al, 2000)

### ***Etický kodex jako nástroj pro výkon pracovníků v sociálních službách***

Správný a kvalitní výkon profese v sociálních službách, to je zásada, která vymezuje prostor ve vztahu uživatele služby a pracovníka v sociálních službách. Zásady vycházejí z etického kodexu dané organizace, primárně však z Etického kodexu sociálního pracovníka České republiky, pramenící z Všeobecné deklarace lidských práv, z Listiny základních práv a svobod České republiky, ze zákona č. 108/2006 Sb., o sociálních službách a navazuje na zásady etiky sociální práce definované Mezinárodní federací sociální práce.

Etický kodex je jedním z prvků charakteru dané profese a určuje tak profesní hodnoty a normy. Kodexem se udává směr chování pracovníka a kladou se tak nároky na jeho chování a jednání. Kodex určuje prostor i způsob jednání, které zároveň ukotvuje a usměrňuje.

„Etický kodex vyjadřuje poslání profese, zabezpečuje vedení a inspiraci členům, vytváří a udržuje profesní identitu, zdůrazňuje status profese, slouží jako měřítko pro hodnocení aktuální praxe, chrání klienty před zneužitím úřední moci a zanedbáním péče, poskytuje souhrnná poučení v oblasti etických dilemat a chrání profesi před vnějším usměrňováním.“ (Nečasová, 2010, s. 93)

Etika není jen kodex, dispozice a záměr, ale jsou to lidé, které můžeme oslovit prostřednictvím jejich činnosti nebo nečinnosti. Nejenom pracovníci v sociálních službách jsou zatíženi morálním úkolem péče, za který nesou odpovědnost. Toto zdůrazňování odpovědnosti probíhá nejen v rámci toho, co organizace nebo instituce po pracovníkovi požaduje, ale i ve vztahu k hodnotám a normám, které lidé dodržují. Tak má také každý představu o tom, co je dobré, správné a proto hodné následování.

Kodex nemívá závaznost právního charakteru, ovšem některé organizace mohou mít možnost výkon profese konkrétního pracovníka nebo instituce komentovat a ovlivnit. Smyslem kodexu je ochrana uživatele služby a pracovníka v sociálních službách tím, že se určí hranice. Důsledné osvojení si profesního étosu a hodnot má svůj praktický význam i pro osobu pracovníka v sociálních službách, jelikož napomůže k občasnému zamýšlení se nad tím, jak člověk sám pohlíží na hodnoty, bez kterých se daná profese neobejde.

Kodex je platný pro dané členy profesní skupiny. Je důležité, aby profesní skupina učinila své profesní hodnoty a normy transparentními a vysvětlila je. K tomu slouží kodex. Kodex tím určuje směr profesního

jednání. Aby pracovník mohl v praxi řešit nejen etická dilemata, měl by tedy znát svůj vlastní kodex a umět jej aplikovat.

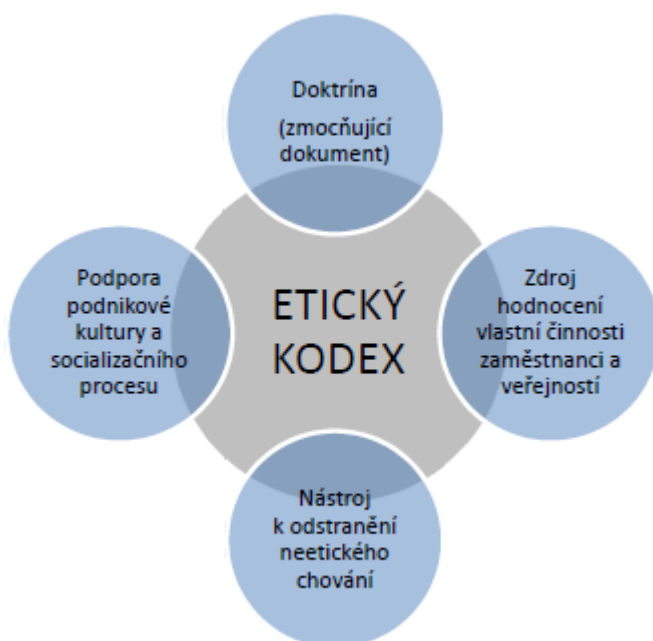
Uživatelé služeb i společnost by si měli nárokovat, aby pracovníci jednali profesionálně.

Hodnoty a normy, které jsou obsaženy v kodexu, jsou proměnné a závisí na socio-kulturním postavení dané společnosti.

Vytvoření kodexu je cílevědomý proces, jehož hlavním obecným cílem je předcházení nebo minimalizování projevů neetického chování. Hlavní důvody, proč dochází k podporování etických kodexů jsou následující (Levy, 1992):

- kodex zabezpečuje vedení a inspiraci svým členům a stává se průvodcem etické praxe;
- kodex podporuje profesní chování a chrání uživatele služby před nekvalitní péčí;
- kodex pracuje s hodnotovými kritérii dané profese v návaznosti na společenský rámec;
- kodex podporuje a utváří identitu profese.

Etický kodex má čtyři důležité obecné funkce, které znázorňuje následující obrázek.



Zdroj: Rolný, 1998, s. 30.

### ***Etické problémy – etická dilemata***

Člověk se někdy dostává do situace, a to nejen v profesním životě, kdy stojí před volbou mezi dvěma řešeními. Některé problémy nás nutí, abychom zvážili situaci a rozhodli se, hovoříme o tzv. dilematech. U těchto dilemat je často zapojeno více osob (skupin). Základem je vědomí vlastních hodnot, norem a zájmů, na kterých je založeno etické jednání. V rámci výzkumného šetření je etické jednání vnímáno jako jednání, které je v souladu s Etickým kodexem Společnosti sociálních pracovníků České republiky (2006).

„Řecké slovo *problema* označuje diskutabilní, složité situace, které vyžadují řešení. Etické problémy mají alespoň jedno správné řešení nebo jednu možnost správného řešení. Rozhodování v některých situacích může být těžké, složité nebo problematické, ale pokud existuje správné řešení, nemůžeme hovořit o dilematu. Naproti tomu řecký výraz *dilema* označuje dvojaký argument (dvo – dvě) v konfliktních složitých situacích. Všeobecně potom dilematem rozumíme výběr mezi dvěma nebo více nechtěnými možnostmi.“ (Mátel et al., 2010, s. 110)

Každodenní praxe se zabývá etickými otázkami, kdy dilemata často nabývají formy konfliktů, otázek loajality nebo učinění volby. V rámci zacházení s těmito dilematy je důležité sledovat jak společenský úkol sociální práce, tak způsob vztahu mezi pracovníkem v sociálních službách a uživatelem služby.

Diskuse, která se vede o etických problémech či dilematech (Banks, Janoušková, Nedělníková, Úlehla) je pro pracovníky v sociálních službách důležitá, a to zejména v oblasti orientace v nejednoznačných kauzách. Na jejich rozhodnutí jsou uživatelé služby závislí. Pro některé pracovníky řešení etických dilemat může být jen otázkou dodržování pevně stanovených pravidel. Jiní pracovníci mohou situaci vnímat jako etický problém – pracovník ví, jak by měl rozhodnout, ale je to pro něj složité.

Etický kodex Společnosti sociálních pracovníků České republiky (2006) se mimo jiné zaměřuje na takzvané etické problémové okruhy, které nastiňují specifika sociální práce v různých oblastech. Jedná se o práci s jednotlivcem, rodinou, skupinou či organizací, kde působí jak sociální pracovník, tak pracovník v sociálních službách.

Etické problémové okruhy nastiňují problematiku, s níž se pracovník může setkat, a nabádá ho k využití všech zákonných možností, které má. Především k využití informací a metod práce, které může využívat v rámci profese. Jedná se o víceméně ucelený postup při řešení etických problémů, kde je zřejmé, že důležité jsou konzultace s odborníky a kolegy.

Základní etické problémové okruhy, které vycházejí z Etického kodexu sociálních pracovníků České republiky (2006), jsme upravili a specifikovali přímo na pracovníky v sociálních službách. Konkrétně jde o tyto základní okruhy:

- V jakých případech by měl pracovník vstoupit či zasáhnout do života občana, potencionálního uživatele služby.

- Správné vyhodnocení míry pomoci, která by vedla uživatele služby k lepší kvalitě života či změně jeho postojů. Míra pomoci je každodenní otázkou.
- Kdy nastane správný čas pro ukončení/přerušeni služby.

*Další problémové okruhy:*

- střet zájmu uživatele služby a pracovníka;
- konflikt mezi uživatelem služby a dalším spoluobčanem;
- konflikt mezi institucí, organizací a uživatelem služby;
- střet zájmu uživatele služby a majoritní společnosti;
- konflikt mezi zaměstnavatelem a osobním asistentem.

Pracovník v sociálních službách nabízí pomoc a kontrolu zároveň. V návaznosti na tyto dvě funkce sociální práce si má pracovník vyjasnit etické důsledky své role vůči uživatelům sociálních služeb. (Etický kodex Společnosti sociálních pracovníků České republiky, 2006)

„Etické problémy mohou vznikat v situacích, když pracovník má přijmout rozhodnutí, se kterým není osobně ztotožněný. Nemůže uživateli služby poskytnout pomoc, službu z důvodu nesplnění stanovených kritérií státem anebo organizací poskytujících sociální pomoc. Pokud ani jedno z možných způsobů řešení nelze označit za „dobré“, výběr je rozporuplný a konečné rozhodnutí má být „menším zlem“ anebo „menším utrpením“. Riziko se zvyšuje tím, že rozhodnutí může být vnímané i jako (negativní) precedens. Jakékoliv rozhodnutí může přinést kromě nežádoucích důsledků i pocity viny, lítost a výčitky svědomí, se kterými se ten, kdo dělá rozhodnutí, musí vyrovnat.“ (Janigová, 2008, s. 48)

Oblastí v sociální práci, kde mohou vznikat etická dilemata, střety zájmů, je nespočet. Můžeme sem zařadit konflikty mezi zaměstnanci organizace, ale také konflikty mezi samotnými uživateli služby. Dále pak střet osobnostních hodnot s hodnotami organizace. Nemalý vliv na problematiku etiky rozhodování mají hodnoty a zájmy skupin obyvatelstva v rámci komunity nebo společnosti.

Etické problémy a dilemata mohou být následkem konfliktních situací v práci pracovníků v sociálních službách. Podle podnětů z praxe autorky Banks (2010), uvádíme časté příčiny těchto problémů:

- nedostatek zkušeností a znalostí pracovníka, který se může projevit v řešení náročnějších situací;
- nejasné informace o roli osobního asistenta;
- nedůvěryhodnost ve vztahu mezi kolegy;
- přehlížení komplexnosti celé situace, kdy je pracovník zaměřen pouze na jednotlivosti.

Nejspornější oblastí etiky u pomáhajících profesí je podle Banks (2010) konflikt mezi etickými hodnotami a principy.

### **Postupy při řešení etických problémů**

Etický kodex Společnosti sociálních pracovníků České republiky (2006) nabádá, jak řešit etické problémy. Jedná se o tato doporučení:

- Hlavním právem pracovníka je diskuse, nejen se svými kolegy, ale i s uživateli, kterých se problém týká.
- Závažné etické problémy jsou řešeny v rámci Společnosti sociálních pracovníků České republiky.
- Společnost sociálních pracovníků České republiky může kodex přizpůsobit pro oblast terénní sociální práce, kde jsou etické problémy komplikované i závažné.

**Etický model rozhodování se** se skládá z několika otázek. Jejich zodpovězení by nakonec mělo vytvořit eticky odpovědné rozhodnutí. Pomocí tohoto modelu se pracovníci v sociálních službách naučí pracovat s etickými dilematy a kromě toho mohou zpětně hodnotit svá rozhodnutí. Pak lze hovořit o péči-sluzbě, která je smysluplně poskytována.

V praxi se stává, že jsou etické otázky opomíjeny. Pracovníci bývají stále častěji vyzýváni k tomu, aby se k nim stavěli věcně a efektivně. Hovoří se o vzrůstajícím "taylorismu péče" = běžící pás v zemi blaha. To by znamenalo rychlejší dosahování výsledků, méně rozhovorů a na výkon péče průměrně méně minut. Standardizace a práce s protokoly mají zvýšit účinnost práce a mnoho záležitostí je pečlivě zapisováno pomocí vyvinutých systémů. (Haterd van de et al., 2000)

Ani pomocí *Etického modelu rozhodování se* není reálné vytvoření určitého vzorce, plného údajů, které nás zavedou k jednoznačnému řešení. Jestliže vycházíme z principu, že etika je proces, nikoliv řešení samo o sobě, stávají se východiskem otázky, které se snaží identifikovat podstatu daného etického problému. Samostatným bodem etického rozhodování je logická analýza problému v návaznosti na řešení celé situace.

*Etický model rozhodování se* je spíše nástrojem, který nám usnadní řešení dilemat bez přímého návodu ke konkrétnímu rozhodnutí.

Je potřebné si uvědomit, že potenciální uživatel služby se obrací na instituci za jistým účelem, potřebou pomoci či podpory, a přichází tedy s problémem nebo břemenem. Nestací pouze potenciálního uživatele služby vyslechnout a nechat vypovídat. Pracovník se vyjadřuje k tomu, o čem potenciální uživatel služby hovoří.

Při každé činnosti, kterou osobní asistent provádí, se bude zabývat (ne)vědomou otázkou:

„Je to možné, nebo ne?“

Dalším autorem, který se kromě Haterd van de (2000) snaží o zdůraznění systematického přístupu v procesu řešení dilematických situací, je Reamer (2006).

Navrhl systematický postup pomoci pracovníkům, kteří se dostanou do dilematické či eticky problematické situace, ve které je potřebné se rozhodnout.

Tento přístup je tvořen sedmi následujícími body:

- 1) identifikace etického problému, dilematu vyskytujícího se v konfliktu, včetně hodnot a povinností sociální práce;
- 2) identifikace jednotlivců, skupin nebo organizací, kterých se bude etické rozhodnutí pravděpodobně týkat;
- 3) zamyšlení se nad potencionálními přínosy a riziky konání pro všechny zúčastněné; zároveň můžeme určit více variant řešení;
- 4) důkladné prozkoumání výhod a nevýhod každé z variant řešení s ohledem na:
  - etický kodex a platnou legislativu,
  - etické teorie, principy a směry,
  - praktické teorie a principy sociální práce,
  - osobní hodnoty včetně kultury, náboženství a etických hodnot;
- 5) konzultace s kolegy a příslušnými odborníky;
- 6) zajištění dokumentace k celému procesu rozhodování;
- 7) monitorování, zhodnocování a dokumentace rozhodnutí.

Z výše uvedených modelů tedy plyne, že jedním z úkolů profesionála je umět řešit a rozhodnout se v situacích, které můžeme vyhodnotit jako problematické či eticky dilematické. *Etický model rozhodování se* (viz kapitola níže) nebo *Systematický postup řešení etických dilemat* není zaručeným návodem ke správnému výsledku rozhodnutí, ale spíše by nám měl pomoci a tím ulehčit práci, jež s sebou přináší nemálo náročných situací. Podíl má také osobnost pracovníka, jeho zkušenosti a vědomosti. Zkušenější pracovníci by měli předávat své poznatky nově začínajícím a pokusit se eliminovat chyby, kterých se tyto nezkušení pracovníci mohou dopustit na uživatelských službách.

Význam etické otázky pak narůstá společně s profesionalizací. Etické přístupy jsou součástí etických principů a hodnot celé společnosti a každý odborník stojí před volbou a měl by nést za tuto volbu odpovědnost.

### ***Etický model rozhodování se – Rob Sentse***

Model je sestaven ze čtyř základních pilířů, které mají napomoci při řešení nejen etických dilemat. Prvním bodem je vytyčení samotných faktů a stanovení osob, které na nich mají zájem. Navazujícím, druhým bodem, je popsání regulace chování a následků s tím spojených. První dvě otázky uvedeného modelu jsou určeny zejména k tomu, aby mohla být situace nebo dilema co nejobjektivněji popsáno. Následující body (to jest III. a IV.) jsou spojené, a jelikož mají za úkol vybrat správné řešení a následně vést

k rozhodnutí, vybízejí osobního asistenta, aby chování kvalifikoval za použití několika kritérií.

### *I. Jaká jsou fakta a kdo jsou ti, kteří na nich mají zájem? (cui bono)*

Je důležité, aby osobní asistent inventarizoval veškerá relevantní fakta týkající se problémové situace, která má být vyřešena. Snaha o co nejobjektivnější popis situace-dilematu a využití pro to výstižných vět a slov. Nesmí dojít k převládání emocí, jelikož by umožnily přijetí jen určité představy nebo pohledu člověka. Je důležité si všimnout lidí (skupin) nebo institucí, které jsou účastné a mají zájem na dané problémové situaci. V případě, že se nám podaří splnit tato požadovaná kritéria, můžeme přistoupit k dalšímu kroku.

### *II. Jaké jsou možné regulace chování a jaké jsou jejich následky?*

Pohled pracovníka má být realistický, ale zároveň kreativní. Využívat vědomého přístupu k uživateli služby a vytvořit si tak co nejvíce úhlů pohledu na jeho chování a vyhodnocování následků, kdyby dané chování bylo vykonáno. Přitom se vžívat do argumentů, úvah a zájmů lidí, kteří jsou účastni problému. Přemýšlet navíc o tom, jaké by to mohlo mít dopady na lidi nebo na organizaci. Nakonec bude nutné zjistit, do jaké míry osobní asistent může splnit původní otázku služby osobní asistence.

### *III. Vyzkoušení různých možností řešení a jejich následky*

Vyzkoušení různých možností řešení a jejich následky na základě těchto otázek:

- Je to legální?
- Jsou zváženy všechny zájmy?
- Je to možné uskutečnit?

Každé řešení a jeho následky je nutné posoudit v rámci morální správnosti, zodpovězení výše zmíněných otázek. Tyto otázky zde více rozvedeme:

#### *Je to legální?*

Zde je nutné posoudit legalitu různých možností řešení a jejich následků. Jsou volbou určitého řešení ohroženy stávající zákony nebo pravidla platná buď v rámci společnosti, nebo vlastní organizace? Hranice, v rámci kterých bude možné rozhodnutí odůvodnit, udávají tak referenční rámec či kontrolní bod. Překročení těchto hranic je v rámci platné kultury společnosti a organizace dovoleno pouze imaginárně. Tento referenční rámec je hlavně vytvářen zákony či zákonodárstvím.

### *Jsou zváženy veškeré zájmy?*

Jsou-li zváženy veškeré zájmy, použijeme následujících pomocných otázek:

- Je rozhodnutí mezi osobními zájmy a zájmy organizace ospravedlnitelné?
- Je to ospravedlnitelné pro všechny zúčastněné, jak z krátkodobého, tak z dlouhodobého hlediska?
- Jsou volbou určitého řešení rovnoměrně rozděleny pozitivní a negativní následky mezi různými zainteresovanými stranami?

### *Je možné uskutečnění?*

U této otázky osobní asistent posuzuje každou formu péče podle svých osobních hodnot a norem. Posouzení může proběhnout na základě následujících otázek:

- Byl bych hrdý na zvolené řešení?
- Jak bych se cítil, kdyby moje rodina byla informovaná o této volbě?
- Kdybych byl nejdůležitějším účastníkem (nikoliv osobním asistentem), jak bych se pak cítil, kdyby bylo zvoleno toto řešení?

### *IV. Možnost rozhodnutí se*

Pokud je zvoleno řešení, mělo by být přijato. Člověk si klade různé druhy otázek v návaznosti na informace, prohlášení nebo pomoc. Jedna z těchto otázek by se měla týkat smyslu a významu existence, jedná se tedy o existenční otázky. Zde stojí centrálně vztah mezi JÁ a TY ve vztahu ke zvážení dobra a zla.

(Sentse, 2010)

## **Výzkum**

V rámci **výzkumného cíle** jsme zjišťovali využitelnosti Etického modelu rozhodování se v každodenní praxi pracovníků v sociálních službách, konkrétně osobních asistentů, jenž jsou konfrontováni s konkrétními etickými otázkami. Jejich uvědomění si, hledání odpovědí na tyto otázky a přemýšlení o nich, však vyžaduje potřebnou péči a čas. V rámci výzkumu jsme se též zaměřili na obeznámenost s etickým kodexem, který by měl určovat směr profesního jednání. Aby pracovník mohl v praxi řešit nejen etická dilemata, měl by tedy znát svůj vlastní kodex a umět jej aplikovat.

Součástí výzkumu byla realizace **pracovního setkání – workshopu**, kde byl pracovníkům osobní asistence představen Etický model rozhodování se, včetně detailního praktického postupu, jak jej využít v rámci své každodenní práce, včetně konkrétních situací/okamžiků s kterými se mohou setkat při výkonu svého povolání. Setkání trvalo cca 180 minut, za účasti všech respondentů, kteří byli zapojeni do výzkumu. Od realizace workshopu

a prvního rozhovoru uplynula doba 4 měsíců. Důvodem byla možnost aplikovatelnosti získaných poznatků do praxe, s možností využití odborné konzultace.

### ***Příprava a průběh rozhovoru***

Jako pomocný scénář pro vedení rozhovorů jsme využili připravenou strukturu vztahující se k tématu, jež pramenila z obecných tematických okruhů. Témata rozhovorů vycházela ze zaměření celého výzkumu.

Jak využívají osobní asistenti mohou pracovat s Etickým modelem rozhodování se? Jak uplatňují etický kodex při řešení etických dilemat? Na některé okolnosti (konkrétní postupy, etická dilemata, popis krizové nebo náročné situace při výkonu povolání) jsme se více vybavili dalšími, podrobnějšími otázkami.

Uvědomovali jsme si riziko, skryté v tom, že rozhovor s pevně danou a připravenou strukturou otázek by mohl být poněkud zkreslující. Tudíž byly použity okružové otázky, které jsme dále modifikovali dle průběhu rozhovoru s jednotlivými respondenty. Pro některé respondenty bylo však potřebné dotazy přizpůsobit, tak aby jim osobní asistenti byli schopni porozumět a orientovat se v tématu a jeho závažnosti.

**Celkem proběhlo pět polostrukturovaných rozhovorů**, respondenti vyslovili souhlas s provedením rozhovoru a s následným využitím pro interpretaci získaných údajů. Nikdo z oslovených osobních asistentů neodmítl prosbu o rozhovor pro výzkumné účely.

Pro zaznamenávání celého interview jsme využili diktafon. Každý z respondentů byl obeznámen s využitím této techniky a nikdo proti tomu nic nenamítal. V případě, že by některý z respondentů nesouhlasil s využitím diktafonu, byla připravena varianta zaznamenávání odpovědí respondentů písemně během rozhovoru. Interview probíhalo v prostorách kanceláře, kterou pracovníci znají. Byla jim nabídnuta možnost provedení interview v kavárně či na místě, kde by se oni sami cítili příjemně. Nikdo z dotazovaných takové nabídky nevyužil. Setkání vždy probíhala bez přítomnosti třetích osob, kterých se to netýkalo. Vytvoření otevřených kontaktů bylo zprvu u všech respondentů navozeno obecnými otázkami k tématu, clem bylo získání důvěry. Vytvoření přátelské atmosféry, být taktí a projevit přiměřený zájem o výpovědi respondenta pomohlo k dosažení uvolněného rozhovoru. V průběhu rozhovoru jsme dbali na to, aby nebyla použita slova, kterým by respondent nerozuměl. Otázky byly formulovány neutrálně tak, aby nedošlo k naznačování očekávané odpovědi. Měli jsme snahu klást stručné otázky, pokud možno v holých větách. Byla volena strategická metoda, kdy otázky začínaly u obecnějších problémů/okruhů témat a následně se zaměřovaly na zcela konkrétní témata. Úkolem tazatele bylo, aby při všech interview byly kladeny otázky standardizovaně, se stejným akcentem. Nebyla opomenuta analýza reakcí respondentů,

jejich chování a také neverbálního vyjadřování během rozhovoru – pohyby těla, gesta, pohyby obličeje, mimika, úsměv, smích, pohledy očí. Všech pět rozhovorů proběhlo bez žádné nenadálé či trapné situace, která by mohla narušit důvěru mezi respondentem a tazatelem. Všech pět vybraných osobních asistentů projevilo maximální vstřícnost, ale také zájem o téma. Průměrná časová dotace každého rozhovoru trvala cca 45 minut.

**Charakteristika respondentů,** cílová skupina respondentů nebyla nikterak omezena pohlavím, věkem, barvou pleti, náboženským vyznáním, dosaženým vzděláním nebo délkou působení v pracovní pozici osobní asistent – pracovník v sociálních službách.

Abychom mohli zodpovědět výzkumné otázky, získali jsme informace od určité skupiny lidí. Jedná se o pracovníky, kteří jsou zařazeni do pracovní pozice “pracovník v sociálních službách – osobní asistent“ a vykonávají tak terénní službu osobní asistence.

Výzkumný vzorek je tedy tvořen pracovníky ze služeb osobní asistence, a to dvou neziskových organizací, které primárně nabízejí služby osobní asistence. Organizace jsou rozdílné. Především v tom, že jedna z nich nabízí služby nejen v Praze, ale také v dalších krajích České republiky. Posláním této organizace je snaha o maximální možné zapojení svých uživatelů do jejich přirozené sociální sítě a společnosti. Druhá organizace je jiná, pokud jde o působnost. Své služby nabízí v Praze a občas také ve Středočeském kraji a má omezenou kapacitu na 40 uživatelů služby. Posláním této organizace je podpořit sociální začlenění dětí se zdravotním postižením.

Tabulka 1: Přehled osobních asistentů, s nimiž byl proveden rozhovor

Respondent	Pohlaví	Věk	Dosažené vzdělání	Je splněna zákonná povinnost o kvalifikaci	Kolik let se věnuje respondent přímé práci s uživateli soc. služeb
R č. 1	žena	48	SOU	ano	6
R č. 2	žena	23	VOŠ	ne	1
R č. 3	muž	52	VŠ	ano	5
R č. 4	muž	24	SŠ	ne	1
R č. 5	žena	38	SŠ	ano	7

## Výzkumné zjištění

Etický model rozhodování byl prezentován jako další z možných nástrojů, v součinnosti s etickým kodexem, tak aby bylo patrné, že záměrem není tvrzení, že by osobní asistenti vykonávali svou práci dobře nebo špatně. Primárním cílem je využitelnost nástroje, který může upozornit a podpořit vazbu mezi etikou a každodenní činností pracovníků. Primárně z workshopu, který se zaměřoval na prezentaci Etického modelu rozhodování se, je patrné, že pracovníci přijímají nové informace s aktivním zapojením. Jejich zpracování a aplikovatelnost v praxi je pak náročnější.

Celkem 4 respondenti, za zmiňovaný časový úsek – tj. nejméně 4 měsíců, se snažili v praxi uplatnit Etický model rozhodování se. Stěžejší oblastí, která byla pro všechny respondenty, kteří využili Modelu, náročná a ne vždy naplněna, podstata nabídky „všech“ možných variant řešení. Primární situace, kdy pracovníci využili Modelu, byly ve vztahu pracovník a klient. Další problémovou oblastí byla podstata možnosti rozhodnou se, a to ze strany uživatele služby. Tendence pracovníků byla založena na komunikaci s uživatelem služby, na společné diskusi, ale tendence k rozhodnutí či finálnímu výsledku přicházela ze strany pracovníka.

Z rozhovorů vyplynula skutečnost, že obeznámení s etickým kodexem dané organizace proběhlo, ale bylo spíše na formální bázi. Respondentka R1 poukazuje na skutečnost, že prioritou pro pracovníka je vždy pracovní smlouva. Přílohám, které jsou přikládány ke smlouvě, kde je právě etický kodex dané organizace, dále pak cíle a poslání organizace atd., není věnována taková míra pozornosti, jaká by měla být. Z rozhovoru s respondentkou R1 vyplývá, že teoretická a praktická znalost etického kodexu je minimální. Tato skutečnost je způsobena především přístupem zaměstnavatelů v otázkách seznámení nově nastoupeného osobního asistenta se samotnou smlouvou a etickým kodexem a dalšími dokumenty, které jsou „pouze“ přílohou. Rozhovor s respondentkou R1 poukázal na skutečnost, jak jsou křehké hranice mezi uživatelem služby a osobním asistentem, které mohou být narušeny jakoukoliv „maličkostí“, která se pak následně stává etickým dilematem. Dilematem nejen pro osobního asistenta, ale i pro uživatele služby. Důležitost znalosti a praktického využití kodexu se tedy jeví jako potřebná, aby bylo možné některým etickým dilematům předcházet. Morální rozpor se může objevovat v každodenních činnostech a situacích, které tvoří pracovní náplň osobního asistenta. Prvek výskytu morálního rozporu je patrný, ale osobní nastavení aktérů – osobních asistentů již tak zřetelný není.

Z rozhovoru bylo zjištěno, že převážná část respondentů (4 osobní asistenti) přistupují k oblasti předávání informací o uživateli služby vůči někomu dalšímu zodpovědně. Můžeme se jen domnívat, jaké faktory tuto skutečnost tvoří, zda jde o osobní nastavení asistenta, který si na základě vlastní zkušenosti uvědomuje důležitost a citlivost získaných údajů, nebo o znalost práv uživatele služby a osobního asistenta, kdy citlivost s osobními

údaji je prioritou. Roli má zajisté i etický kodex a jeho znalost. Z rozhovorů vyplynula skutečnost, že citlivost ve vztahu k osobním údajům není pro pracovníka pouhým prázdným pojmem. Z rozhovorů, především s respondentkou číslo 1, bylo patrné pozastavení se u smýšlení výkonu práce a etického jednání. V praxi se setkáváme se situacemi, které nazýváme nebo je řadíme do etických dilemat. Je patrné, že respondenti mají povědomí o existenci etického kodexu. Problematickou oblastí zůstává efektivní použitelnost etického kodexu a jeho propojení na každodenní výkon povolání.

Analýzy rozhovorů poukazují, že osobní asistenti jsou žádáni o služby, které nejsou vymezeny ve smlouvě s uživatelem služby. Hlavním faktorem je měnící se zdravotní stav uživatelů služby. Služby – úkony, které uživatel služby požaduje, jsou různé a někdy mohou být pro osobního asistenta překvapující. Tato skutečnost se následně může projevit i vznikem etického dilematu: ač osobní asistent zná náplň své práce, na druhé straně je uživatel služby, který se obrací s prosbou o pomoc. Z rozhovoru s respondentem R3 je patrné, že osobní asistence je někdy úzce propojena se vznikem přátelství s uživatelem služby. Vymezení se v rámci neadekvátních požadavků je v takto nastavených vztazích složitější. Otázkou může být, zda právě přátelské vztahy mezi osobními asistenty a uživateli služby mohou minimalizovat etická dilemata.

Etické jednání je potřebné vnímat nejen ze strany pracovníků, ale také ze strany uživatelů služby. Přibývá více situací, kdy se uživatelé služby nechovají adekvátně a jejich ataky směřují právě na osobní asistenty. Osobní asistent je člověk, který by v rámci své profesionality měl zvládat takto náročné situace, ač se jedná o okamžiky psychicky náročné.

Z rozhovorů je patrné, že se u uživatelů služby setkáváme s činnostmi, které jim škodí. Okolnosti, které to způsobují, jsou různé – ať už se jedná o alkohol, nedodržování pitného režimu nebo nezdravé stravování. Osobní asistenti by měli být připraveni na takové situace/okamžiky a vědět, jak postupovat. Nejen vedoucí pracovník, ale právě i etický kodex je jednou z možných variant, jak se nad věcí zamyslet a začít hledat řešení a správný postup. Pestrost etických dilemat v každodenní praxi osobních asistentů se potvrdila. Znalost a podstata etického kodexu není úplně nulová, ale zvolení řešení nebo postoje k dané situaci s vazbou na etický kodex se zde nepotvrdila. Jedná se o subjektivní pohled pracovníků, kteří jsou v přímém kontaktu s uživatelem. Nutno podotknout, že uživatelé sociálních služeb mají plné právo rozhodovat o svém životě a nesou zodpovědnost za tato rozhodnutí.

Jednou z hlavních myšlenek, která vychází z Etického kodexu Společnosti sociálních pracovníků České republiky (2006), je vzájemná podpora a možnost pomoci, kterou můžeme očekávat od kolegů. Prvotním krokem jsou právě kladné vztahy na pracovišti, kterým napomáháme především tím, že respektujeme znalosti a zkušenosti nejen svých kolegů, ale i ostatních odborníků. Respondenti, s kterými byl proveden rozhovor, potvrzují, že sdílení informací je pro kvalitní péči o uživatele služby nezbytné a v tomto

ohledu nezáleží na délce praxe a ani na úrovni vzdělání. Z uvedených informací lze vyvodit, že osobní asistenti užívají pro přenos informací nejvíce telefon nebo e-mail. Tato skutečnost je dána rychlostí přenosu informací v návaznosti na nutnost rychlého reagování v rámci služby osobní asistence. Respondenti v oblasti přenosu informací nepoukázali na možnost etických dilemat. Přínosem je však skutečnost, že dochází k setkáním mimo pracovní dobu, což může pozitivně ovlivňovat vztahy na pracovišti a vypovídá to i o atmosféře v organizaci a také o kultuře organizace. Organizace, které nabízejí služby osobní asistence, jsou tvořeny týmem spolupracovníků, a to klade velký důraz na spolupráci. Jedním z úskalí, která by měla týmová spolupráce překonat, je právě špatná komunikace a nesdílení informací nebo jejich špatný přenos. Proto je nezbytné, aby zaměstnanci uměli komunikovat a sdílet informace nejen s uživateli služby, ale také vzájemně mezi sebou.

Při rozhovorech byla většina (4 respondenti) ve vnímání společenského uznání na stupních lehce nadprůměrného společenského uznání; vyšší společenského uznání a vysoké společenského uznání. Respondent R3 výstižně popsal, jak uznání vnímá nejen on sám, ale i jeho okolí. Důležitým prvkem je, jak je povolání osobního asistenta prezentováno a jak jej prezentuje především samotný pracovník vůči okolí.

## Závěrem

V každém povolání se prolíná osobnost jedince a jeho postoj k morálním hodnotám a k morálce. Z toho plyne, že morální povinností osobního asistenta je zůstat stále se učícím profesionálem, účastnit se vzdělávání a školení v uznaných školicích střediscích, sledovat odbornou literaturu, konzultovat s kolegy, učit se z minulých případů, sdílet znalosti a pracovat na schopnosti tvoření morálního úsudku. Přemýšlení a diskutování o etických otázkách v osobní asistenci, nepřichází samo o sobě. Kromě času je především nezbytná vstřícnost, empatie, ale také jistá míra disciplíny.

Ač nechceme hodnotit etický kodex organizace či Etický model rozhodování se, tak je patrná pozitivní reakce ze strany pracovníků. Otázkou dále zůstává jejich odborné vedení, a zjišťování reflexe na okolnosti v kterých chtěli či se snažili uplatňovat dva stěžejní nástroje, kterým byl věnován výše uvedený text. Problematickou oblastí zůstává tedy efektivní použitelnost etického kodexu a Etického modelu rozhodování se ve vztahu k propojení na každodenní výkon povolání dané profese. Morální orientace osobních asistentů – pracovníků v sociálních službách je v klíčové pozici v oblasti vzniku a následného zpracování etického dilematu. Poukážeme na potřebnost hlubší orientace v samotné profesi za stálého podporování zájmu o vztah k uživateli služby i k organizaci.

Zjištění plynoucí pro praxi jsou patrná v samotném základu profesionality sociální pedagogiky či sociální práce. Jestliže podporujeme myšlenku profesionalizace, tak je nedílnou součástí tohoto procesu etika a profesní

etika. Výzkum poukazuje na realistické využívání zejména etických kodexů. Otázka se tedy vztahuje k formě, nastavení a obsahu těchto dokumentů, které jsou v současné době nedílnou součástí profese, ale jsou velice povrchně pojaty. Plynoucím doporučením je tedy zohledňovat profesní profil daných pracovníků, kdy nejsou jen sociálními pracovníky, sociálními pedagogy či pracovníky v sociálních službách, ale stávají se z nich odborníci na danou oblast s ohledem na zaměření pomoci a podpory určité cílové skupiny (děti, senioři, osoby s postižením atd.) či určité oblasti (sociální práce ve zdravotnictví, školství atd.). Je tedy nutná modifikace a specifikace oblasti etiky s ohledem na profesní zaměření pracovníka či specializace na cílovou skupinu. Následně pak může daný pracovník lépe identifikovat možná úskalí nejen ve vztahu k práci jako takové, ale i k sobě samotnému.

Etika profesního života by měla korespondovat s etikou celkového života. Je nezbytné vážít si osobní kvality a morálního stanoviska každého spolupracovníka. Kromě kodifikovaných pravidel a etických zásad, které je nutno dodržovat, je pro profesi sociální práce důležité a nepostradatelné, aby pracovník měl vysokou úroveň mravních a osobních hodnot. Etika je nedílnou součástí osobní asistence.

## **Bibliografie**

- BANKS, S., 2010. Interprofessional ethics: A developing field? Notes from the Ethics & Social Welfare Conference, Sheffield, UK, May 2010. *Ethics and Social Welfare*, 4(3), 280-94.
- HATERD van de, J. et al., 2000. *Beroepsprofiel van helpenden en verzorgenden*. Utrecht: Elsevier Gezondheidszorg/LCVV. ISBN 90-352-2332-2.
- JANIGOVÁ, E., 2008. *O manažmente v sociálnej práci*. Ružomberok: Pedagogická fakulta, Katolícka univerzita v Ružomberku, s. 48. ISBN 978-80-84-301-4.
- JANOUSKOVÁ, K., NEDELNÍKOVÁ, D., 2008. *Profesní dovednosti terénních pracovníků*. Ostrava: Grafico. ISBN 978-80-7368-503-4.
- LEVY, S. Ch., 1992. *Social Work Ethics on the Line*. London: The Hawort Press. ISBN 1-56024-283-3.
- MÁTEL, A. et al. 2010. *Aplikovaná etika v sociální práci*. Brno: Institut mezioborových studií Brno, s. 110. ISBN 978-80-87182-13-0.
- NEČASOVÁ, M., 2010. Profesionalismus a etické kodexy v sociální práci. In: FISCHER, O., MILFAIT, R. et al. *Etika pro sociální práci*. Praha, JABOK, s. 93. ISBN 978-80-904137-7-1.
- POLUTTA, A., RETKOWSKI, A., 2020. *Soziale Arbeit als Beruf – Profession und Ethik*. Stuttgart, Barbara Budrich, UTB. ISBN 978-3-8252-4577-1.
- REAMER, G. F., 2013. *Social Work Values and Ethics*. New York: Columbia University Press. ISBN 978-0-231-53534-2.

- ROLNÝ, I., 1998. *Etika v podnikové strategii*. Boskovice: Albert, s. 30, 74. ISBN 80-7261-122-4.
- SENTSE, R.. *Levensbeschouwing & Ethiek*. Eindhoven. [cit. 12. 02. 2019]. Dostupné z: <http://pt.slideshare.net/RobSentseBc/ethisch-besluitvormingsmodel>
- SPOLEČNOST SOCIÁLNÍCH PRACOVNÍKŮ ČR. *Etický kodex Společnosti sociálních pracovníků ČR* [online]. [cit. 20. 04. 2019]. Dostupné z: [http://socialnipracovnici.cz/public/upload/image/eticky\\_kodex\\_ssprc.pdf](http://socialnipracovnici.cz/public/upload/image/eticky_kodex_ssprc.pdf)
- STÁREK, L., 2015. *Etika v práci osobních asistentů*. Praha. Disertační práce, Pedagogická fakulta, obor studia: Speciální pedagogika. ID práce 100098.
- ÚLEHLA, I., 2005. *Umění pomáhat: učebnice metod sociální praxe*. Praha: Sociologické nakladatelství. ISBN 978-80-86429-36-6.
- Zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 14. 03. 2018. ISSN 1211-1244. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2006-108>

**Mgr. Lukáš Stárek, Ph.D., MBA**  
Katedra speciální pedagogiky  
Univerzita Jana Amose Komenského Praha  
Roháčova 1148/63, 130 00 Praha 3  
[starek.lukas@ujak.cz](mailto:starek.lukas@ujak.cz)

## **Tri piliere kvalitatívnej transformácie výučby materinského jazyka I. (Rámcové východiská)**

### **Three Pillars of Qualitative Transformation of Teaching of Mother Tongue I. (Framework Starting Points)**

Milan Ligoš

#### **Abstract**

The article explains the framework starting points of the qualitative transformation of teaching of the mother tongue in European educational background. Based on the opening of wider context of the dynamics of socio-cultural conditions, the author points to the area of new challenges and dimensions of teaching of the mother tongue on the level of general starting points in the intentions of integrated profiling of graduates for the 21<sup>st</sup> century. He moves from general to specific, targeted teaching of the mother tongue, acknowledging the creation of curricular documents as well as highlighting the progressive tendencies of the most successful school system in the world. General principles and target attributes of the European education policy lead to specification of the expected competences of school graduates, which are specifically reflected in the area of the educational programme for teaching of the mother tongue.

**Keywords:** Education. Teaching. Mother tongue. Competence. Curriculum. Project of the teaching subject.

#### **Úvod**

Aktuálnosť kvalitatívnej transformácie vyučovania materinského jazyka v stredoeurópskom geopolitickom priestore po r. 1989 vidím v kontexte historických spoločensko-kultúrnych zmien v integrácii postsocialistických krajín do vyspelého európskeho sveta. V syntetickej podobe som sa týmto otázkam venoval v štúdií *Współczesność i przyszłość nauczania języka ojczystego w środkowoeuropejskiej przestrzeni kształcenia* (z uwzględnieniem języka słowackiego, czeskiego, niemieckiego i polskiego), ktorá aktuálne (2020) vyšla v Poľsku<sup>1</sup>. Z nej vyberám niektoré relevantné myšlienky do úvodu predkladaného príspevku. Ako už naznačuje jeho názov, ťažiskovo potom priblížim

---

<sup>1</sup> Odkazy na zdroje vo východiskách k predkladanému príspevku sa nachádzajú v tejto štúdií.

tri základné piliere alebo nosníky kvalitatívnej zmeny výučby materinského jazyka z pozície súčasnosti s roztvorením problematiky do budúcnosti.

V uvedenej štúdií som sa zaoberal najmä pohľadom na istú kompatibilitu školstva stredo európskych postsocialistických krajín so vzdelávacím priestorom Európy i vyspelým školstvom sveta s konkretizáciou a aktualizáciou na výučbu materinského (vyučovacieho) jazyka v kontinuu súčasnosti a budúcnosti. Na najvšeobecnejšej úrovni je súčasná európska vzdelávacia koncepcia postavená na štyroch strategických cieľových pilieroch, a to: učiť sa žiť, učiť, konať a spolupracovať. Z nich sa odvíjajú cieľové zámery druhej úrovne v podobe 8 nosných kompetencií, ktoré Európsky parlament a Rada Európy (2006/962/ES) stanovili ako rozhodujúce a strategické pre vzdelávanie občanov Európy v 21. storočí. Ide o tieto ťažiskové kompetencie: komunikácia v materinskom jazyku (ďalej aj MJ) a komunikácia v cudzích jazykoch, matematická a prírodovedná kompetencia, kompetencia v oblasti informačno-komunikačných technológií, kultúrna kompetencia, kompetencia učiť sa ako sa učiť, kompetencia riešiť problémy, osobnostná, sociálna a občianska kompetencia. Tieto kompetencie tvoria podložie pre stanovenie cieľov tretej úrovne, a to jednak v oblasti kľúčových nadpredmetových kompetencií a jednak základných osobnostných kompetencií. Pre výučbu materinských jazykov nadpredmetové kľúčové kompetencie sú orientované primárne na oblasť získavania kognitívnej, komunikačnej, personálnej, sociálnej a kultúrnej kompetencie. So zreteľom na osobnostné dimenzie je pre vzdelávanie nosný tvorivo-humanistický model, ktorý zohľadňuje rozvíjanie hlavných sfér osobnosti žiaka kognitívneho a nonkognitívneho charakteru, ktoré sa vzťahujú na: kognitívnu, emocionálnu, motivačnú, sociálnu, axiologickú, kreatívnu a spirituálno-duchovnú dimenziu. Tento model poznáme pod akronymom KEMSAKS (pozri bližšie Zelina, 2011; Ligoš, 2003; Ligoš et al. 2011). Na báze týchto cieľových úrovní sa potom odvíjajú v národných vzdelávacích programoch základné vzdelávacie oblasti a kurikulá jednotlivých vzdelávacích odborov a učebných predmetov. V rámci kurikul sú stanovené špecifické predmetové kompetencie v postupnej konkretizácii k čiastkovým predmetovým kompetenciám až po jednotlivé deskriptory, t. j. elementárne jednotky cieľovo-obsahového zamerania učebného predmetu ako náplň alebo konkrétne učivo. Tento strategický postup vidím ako presýpacie hodiny či spojené nádoby, keď v projektovaní učebného predmetu pracujeme s otázkou „presýpania“, t. j. postupného zužovania a konkretizácie zámerov vzdelávacej politiky ku elementárnym jednotkám vzdelávania (témam, deskriptorom, cieľom, obsahu, metódam a pod.), realizáciou ktorých máme v každodennej a neopakovateľnej pedagogickej praxi mať na zreteli reverzibilný postup „presýpania“, t. j. dosahovanie čoraz širších cieľov vzdelávania cez jednotlivé stupne zámerov až po štyri základné méty, resp. strategické piliere moderného európskeho vzdelávania.

Vo výučbe jazykov bol EK najskôr v r. 1996 prijatý Spoločný európsky referenčný rámec pre jazyky (SERR) a následne aj Európsky indikátor jazykových kompetencií, podľa ktorého si štáty na národnej úrovni

rozpracovali istý štandard ovládania cudzích jazykov na šiestich referenčných úrovniach. V praxi sa potvrdili špecifiká osvojovania si materinského jazyka v kontexte socio-kultúrnej komunikácie, preto v EÚ do popredia vystúpil zámer pripraviť aj SERR pre vyučovanie materinských jazykov. V tejto súvislosti sa v rokoch 2005-2006 konali reprezentatívne konferencie v Štrasburgu a Krakove k vypracovaniu štandardizácie úrovni ovládania MJ, avšak tento projekt zatiaľ zostal v rámci EÚ nedokončený.<sup>2</sup> V r. 2016 vyšla v anglickej mutácii publikácia *Teaching of National Languages in the V4 Countries* (Vyučovanie národných jazykov v krajinách Vyšehradskej štvorky), v ktorej sa celkove potvrdila istá podobnosť v spoločenskom vývoji i v teórii a praxi vyučovania materinského jazyka. V týchto postsocialistických štátoch strednej Európy je príznačný príklon ku integrovanej koncepcii jazykovo-komunikačnej a literárnej komunikácie so zážitkovým, konštruktivistickým a holistickým prístupom k rozvíjaniu osobnosti žiaka. Avšak analyzujúc silné a slabé stránky národných edukačných systémov autori publikácie zhodne konštatujú istú diskrepanciu medzi požiadavkami didaktickej teórie a deklaroványmi zámermi v pedagogických dokumentoch a reálnou štátnou vzdelávacou politikou s markantným negatívnym dopadom na školskú prax. Je to v zhode s mojimi skúsenosťami a zisteniami, podľa ktorých na viacerých miestach publikačných výstupov konštatujem túto tendenciu vo vyučovaní slovenčiny výrazne od Februára 1948 v Československu. Išlo o známy rozpor medzi deklaroványmi cieľmi, často i propagandisticky predkladanými zámermi ústredných orgánov v programových vyhláseniach, zákonoch a i. dokumentov na jednej strane a koncepciou i obsahovou náplňou spracovania východiskových podkladov, najmä však v kolízii s reálnou praxou na strane druhej.

Podľa cit. príspevku (Ligoš, 2020) súčasnú koncepciu vyučovania slovenčiny charakterizujeme ako vyústenie progresívnych historických tendencií v kontexte nových výziev moderného európskeho vzdelávania, ktoré v genéze postupne smerovali k vyvažovaniu jazykovo-systémovej (aj slohovo-systémovej, literárno-systémovej) a kognitívno-komunikačnej (aj kultúrno-literárnej) výchovy, a to v integrácii smerom ku holistickému poňatiu v intenciách rozvíjania istých kompetencií a schopností žiaka. V tomto zmysle súčasnú koncepciu vyučovania slovenčiny chápeme predovšetkým ako integračnú komunikačno-kognitívnu a zážitkovú (pozri najmä Liptáková et al., 2015, s. 12; Ligoš, 2019, s. 170). V podstate to znamená, že vychádzajúc z najnovších poznatkov lingvo-didaktiky a pedagogicko-psychologickej i odborovo-didaktickej vednej oblasti modernú koncepciu vyučovania materinského jazyka vidíme na podloží ťažiskových všeobecnodidaktických a lingvisticko-literárnovedných princípov, vrátane princípov rečovo-komunikačnej ontogenézy žiaka, smerujúce od

---

<sup>2</sup> Na Slovensku bol dokončený projekt KEGA (č. 3/2245/04) Štandardizácia úrovni ovládania slovenského jazyka s výstupom v r. 2008, ktorý koordinovala FF UCM v Trnave so zodpovednou riešiteľkou E. Nemcovou.

kognitívneho (konceptuálneho) kurikula cez transformáciu ku didaktickému projektu učebného predmetu (didaktickému systému, modelu) a na tejto báze sa približujeme k projektovaniu edukačnej praxe či jej realizácii, t. j. ku realizovanému a dosiahnutému kurikulu (porov. Liptáková et al., 2015, s. 33 – 35). Hlavný problém pri aplikácii uvedenej koncepcie v praxi vyvstáva v tom, že v centrálnych pedagogických dokumentoch v intenciaciach jej postupnej konkretizácie, t. j. na úrovni Štátneho vzdelávacieho programu (ŠVP) a vzdelávacích štandardov na vyučovanie slovenského jazyka a literatúry (VŠ na SJL) ich spracovanie „sklzáva“ do podoby tradičného teoreticko-akademického programu, v ktorom reálne do popredia vystupuje systém, štruktúra, pojmy, faktúálne, prípadne i konceptuálne znalosti a absentuje kontext v reláciách s očakávaným zvládnutím jazykovo-komunikačných kompetencií, s rozvíjaním vyšších kognitívnych funkcií, kritického myslenia, riešenia komunikačných situácií a pod. s metou profilácie integrálnej osobnosti žiaka.

Do východísk a úvodu zaradím ešte niekoľko vybraných myšlienok z medzinárodných meraní najlepších škôl vo svete z ostatného obdobia (pozri podrobnejšie Ligoš, 2020, 3. časť). Metriky v medzinárodných kontextoch a komparáciách sa výraznejšie dostávali do popredia v 2. polovici minulého storočia najmä v rámci UNESCO a OCED, ktoré boli zamerané primárne na meranie dosahovania funkčnej gramotnosti s preferovaním čitateľskej gramotnosti a vôbec čitateľskej kultúrnej gramotnosti žiakov primárneho a nižšieho sekundárneho vzdelávania, u 15-ročných sa testovanie orientovalo i na matematickú a prírodovednú gramotnosť, pričom postupne pribúdajú i parametre sociálno-kultúrnej kompetencie, tímovej práce či kritického myslenia a hodnotenia (testovanie PIRLS, TIMSS, PISA a i.). Inou oblasťou je metrika Programu medzinárodného hodnotenia kompetencie dospelých (PIAAC) OECD. V ostatnom období sú aktuálne i otázky zvládnutia cudzích jazykov (podľa SERR EÚ jazykový pas, jazykové portfólio, v USA štandardizované testy ACT zamerané na predpoklady v oblasti angličtiny, matematiky, čítania a prírodných vied, nehovoriac o problematike merania rankingov VŠ) alebo úrovne telesnej kultúry a zdatnosti. Do tohto okruhu by sme mohli zaradiť i tradičné talentové a iné predpoklady uchádzačov o štúdium, resp. o isté funkčné miesta a pracovné pozície, ale to je už oblasť mimo záujmu tohto príspevku. Vráťme sa teda k rezortu školstva.

Slovensko s ostatnými stredo európskymi postsocialistickými krajinami sa po r. 2000 na úrovni regionálneho školstva zapája v etablovanej metrike PISA v rámci OCED a relevantnú výpovednú hodnotu má i zostavovanie rebríčka najvyspelejšieho školstva vo svete, napr. známe výstupy Top 40 krajín s najlepšimi školami, zverejnené na portáloch britskej vysielacej stanice BBC. Pri tomto probléme sa bližšie pristavím nižšie v prvom tematickom okruhu tohto textu. Na úvod tu len spomeniem, že podľa posledného merania v r. 2018 (pozri zverejnené výsledky PISA, 9.12.2019, dostupné online na: [https://www.nucem.sk/dl/4628/Priloha\\_vysledky\\_kra-jin\\_PISA\\_2018.pdf](https://www.nucem.sk/dl/4628/Priloha_vysledky_kra-jin_PISA_2018.pdf)) SR sa zo 79 krajín v čitateľskej gramotnosti umiestnila pod priemerným výkonom

(skóre 458), v tejto kategórii aj Maďarsko (skóre 476), s priemerným výkonom ČR, avšak v prvej desiatke bolo Poľsko (na 10. mieste so skóre 512 za takými krajinami, ako B-S-J-Z (Čína), Singapur, Makao (Čína), Honkong, Kanada, Fínsko, Írsko a Južná Kórea. Pod priemernými výsledkami sa Slovensko umiestnilo i v prírodovednej gramotnosti, pričom v matematickej kompetencii malo lepšie výsledky o jednu kategóriu (na priemernej úrovni), pričom ČR si udržala v matematickej i prírodovednej oblasti nadpriemerné výsledky a Poľsku patrilo 10. miesto nielen v čitateľskej, ale aj matematickej gramotnosti, 11. miesto obsadilo v oblasti prírodovedných kompetencií. Podľa merania PISA v r. 2018 je ešte relevantný prinajmenšom údaj, že rizikóvu skupinu tvorí 31,4 % našich žiakov. Ide najmä o žiakov, ktorí navštevujú nematuritné odbory stredných škôl a základné školy. S uvedenými výsledkami evidentne koreluje takisto spomenutý rebríček či ranking najvyspejšieho školstva sveta (v ostatných rokoch najmä obľúbený Top 40 krajín). V tomto kontexte je prinajmenšom zaujímavý a inšpiratívny príklad školstva Poľska po r. 1989. Totiž, kým do r. 2006 v medzinárodných meraniach výrazne zaostávalo i za krajinami ako ČR, Maďarsko a Slovensko, testovania PISA v r. 2014 alebo 2018 preukázali, že poľské školstvo sa zaradilo ako 4. najlepšie v Európe a 10. na svete. Podľa výsledkov v komparácii 40 vybraných krajín „vyšiel ako najlepší systém na svete v Južnej Kórei, za ktorou nasledujú Japonsko, Singapur a Honkong. Až za nimi sa umiestnil viacročný líder Fínsko a po ňom na 6. mieste, ako druhý najlepší systém vzdelávania v Európe VB. 10. miesto opäť patrilo Poľsku, za ním na 11. pozícii Dánsku, 11. Nemecku, 13. Rusku a 14. boli USA. Medzi najlepšími sa ocitlo aj Česko (20. miesto) a Maďarsko (22. miesto). Slovensko skončilo na 27. pozícii. Okrem Fínska a VB sa teda do prvej desiatky dostali aj Poliaci, ktorí predbehli krajiny ako Nemecko, Rakúsko, Dánsko a USA (pozri Ligoš, 2020). I keď k nadužívaniu metrik môžeme zaujať kritický postoj (pozri nižšie, ad 1), ako vidieť z uvedených výsledkov, hodno sa zamyslieť, na čom je založený dlhodobjší úspech školstva niektorých krajín, resp. pre náš stredoeurópsky vzdelávacie priestor postsocialistických štátov je určite relevantná otázka, prečo sa stalo Poľsko po r. 2010 takým svetovým lídrom v školstve.

Opierajúc sa o moju najnovšiu monografiu (Ligoš, 2019) a štúdiu (Ligoš, 2020) v predkladaných dvoch štúdiách ťažiskovo načrtnem tri základné piliere kvalitatívnej transformácie slovenského regionálneho školstva s ilustratívnou konkretizáciou vyučovania materinského jazyka, osobitne slovenčiny so zreteľom na isté výchľadý do budúcnosti.

## **1. pilier. Rámcové kontexty vyučovania vyučovacieho (materinského) jazyka**

Do rámcových kontextov zaradím spoločensko-politické, ekonomické a kultúrno-vzdelávacie prostredie širšieho, t. j. v našom prípade najmä európskeho, slovenského i lokálneho charakteru. Patrí tu problematika vzdelávacej

politiky, jazykovej kultúry a komunikácie na rôznej úrovni, ktorá vytvára podložie pre konkrétnu realizáciu výchovno-vzdelávacieho pôsobenia v učebnom predmete MJL (SJL) prostredníctvom každodennej náplne učiteľa slovenčiny. Ako som naznačil vyššie v úvode, pre jazykovo-komunikačné vzdelávanie máme v súčasnosti vytvorené základné piliere a rámcové cieľové atribúty profilácie občana EÚ s očakávanými kľúčovými kompetenciami pre 21. storočie. Kým pre cudzie jazyky ciele a náplň sú jasne vymedzené východiskovým dokumentom SERR, vo vyučovacích, resp. materinských jazykoch bude treba dopracovať analogický strategický materiál v podobe Spoločného európskeho referenčného rámca pre vyučovanie (osvojovanie si) materinských jazykov (SERR/MJ). Určité kroky v tomto smere boli už vykonané (pozri vyššie v úvode), avšak užitočné by bolo vypracovať isté stupne ovládania a používania materinských jazykov v podobe rámcových štandardov, čo je špecifické pre rodné, resp. materinské jazyky v úzkom prepojení na komunikačnú a kultúrnu kompetenciu človeka v reláciách s komplexným integrovaným rozvojom jeho osobnosti. V prvej etape by postačilo okrem istých štandardizácií úrovni ovládania MJ uvažovať o dosiahnutí portfólia (podobne ako v CJ). V tomto zmysle by išlo o iné východiskové úrovne, súvisiace s prirodzeným osvojením si MJ a komunikácie, na čo by sa vzťahovali aj ďalšie úrovne až po štandardizácie z hľadiska vykonávania rôznych spoločenských a pracovných pozícií, napr. špecifikácie pri povolani učiteľa, herca, politika, lekára, kňaza, obchodníka, manažéra a pod., na čo by sa vzťahovali isté predpoklady, požiadavky a očakávania pri zvládnutí štandardných rečovo-komunikačných situácií z hľadiska dynamiky života.

V kontexte vzdelávacích rámcov vyučovania slovenčiny problém vidím v spoločensko-politickej klíme a v reálnom nastavení vzdelávania v SR. Dlhodobo som totiž svedkom síce moderných, progresívnych a kultúrno-humanistických zámerov v programových dokumentoch centrálnych štátnych orgánov, t. j. výkonnej moci i parlamentnej demokracie, avšak na báze vlastnej empirie sa presviedčam o tom, že zväčša ide iba o deklarácie alebo propagáciu nových cieľov v rozpore so skutočnosťou v každodennej praxi. Dá sa povedať, že vzdelávanie (aj celoživotné) sa má stať relevantnou, resp. ťažiskovou záležitosťou celej spoločnosti. Vzájomné prepojenie sa potom participačným subsidiárnym efektom prejaví na priaznivej spoločenskej klíme a v dôstojnom živote pre všetkých občanov. V tomto zmysle vystupuje do popredia problém absencie kľúčových legislatívnych a pedagogických dokumentov po r. 1989, ktoré by kontinuálne a strategicky nasmerovali slovenské školstvo dopredu v kompatibilite s vyspelými krajinami sveta, resp. i v našom stredoeurópskom vzdelávacom priestore. Tu totiž zaostávame aj za štátmi V4. Ako som vyššie naznačil, v súlade s novým školským zákonom č. 245/2008 Z.z. a posledným Národným programom výchovy a vzdelávania na r. 2018 – 2027 (dostupné na: <https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2008/245/>, <https://www.minedu.sk/data/att/13285.pdf>) doteraz platné dokumenty centrálného charakteru, najmä ŠVP a VŠ predmetov, konkrétne pre SJL všetkých stupňov regionálneho

vzdelávania sú neadekvátne, ťažkopádne, neprehľadne a neinštruktívne koncipované a bude treba ich nanovo prepracovať v konfrontácii s dokumentmi vyspelých krajín (pozri nižšie, ad 2). Problém začína už tým, že v ŠVP pre jednotlivé stupne vzdelávania príliš zložito, široko a komplikovane vymedzuje základný cieľ výchovy a vzdelávania. Takto sú všeobecné ciele a profil absolventa predložené na približne jednej strane textu (pozri napr. ŠVP ISCED 2, dostupné na: [http://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/svp\\_nsv\\_6\\_2\\_2015.pdf](http://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/svp_nsv_6_2_2015.pdf), s. 4 – 5). Na porovnanie v krajine top školstva Singapur hlavný cieľ majú jednoducho a výstižne stanovený takto: Spoločnosť chce, aby absolvent školy bol angažovaný občan, dobrý pracovník a sebavedomá osoba, ktorá sa vie učiť. Vo všetkých najúspešnejších vzdelávacích programoch sveta sa v podstate najčastejšie prezentuje požiadavka sebavedomia a sebaobrazu, sebariadenia, tvorivosti, angažovanosti a informovanosti (porov. Feřtek, 2015, s. 32). Ako vidieť, tieto cieľové atribúty sa približujú k základným pilierom vzdelávacieho priestoru Európy (pozri vyššie v úvode).

Okrem rámcových spoločensko-kultúrnych kontextov a celkovej klímy v krajine sa mi ponúka otázka, v čom spočíva tendenčný alebo dlhodobý úspech niektorých vzdelávacích systémov vo svete. V porovnaní so Slovenskom je totiž profit príznačný i pre také blízke krajiny ako Poľsko alebo ČR, príkladné však môžu byť i Fínsko, Nemecko alebo Dánsko a Estónsko (pozri Ligoš, 2020, s. 103 – 105). V Poľsku pre kvalitatívnu zmenu určite výpovedne hovoria ambiciózne radikálne reformy po roku 1989, z ktorých sa ako najvýraznejšie vnímajú reformy v rokoch 1999 a 2007.<sup>3</sup> Podobne ako v našej tradícii od čias 1. štátneho školského zákona Ratio educationis (1777, 1806) z obdobia vládnutia Márie Terézie (pozri podrobnejšie Ligoš, 2019, 1. kap.) o 6-ročnej základnej škole a najúspešnejšie vzdelávacie systémy sveta (najmä východoázijské krajiny, ale i Poľsko a i.) sa vyznačujú prevažujúcim modelom štruktúry regionálnych škôl 6-3-3/4, t. j. po 6-ročnej základnej škole nasleduje prechodný jednotný 3-ročný typ nižšej školy, ktorý zvyčajne končí záverečnou skúškou s funkciou istej potenciálnej diferenciacie v ďalšom štúdiu. V Nemecku (alebo v Rakúsku) majú tradične 4-ročnú základnú školu, po ktorej už podľa dosiahnutých výsledkov žiaci môžu pokračovať na 3-4 typoch nižšieho sekundárneho vzdelávania v otvorenom zmysle, t. j. ide o skoršiu vzdelávaciu diferenciaciu, pričom je tu špecificky rozvinutý duálny systém vzdelávania v podmienkach stavovských organizácií a firiem v úzkej previazanosti s dôstojným statusom remeselníka v krajine.

---

<sup>3</sup> Treba však poznamenať, že aktuálne podľa ustanovenia Zákona o vzdelávaní z r. 2016 a tzv. deklaratívneho uznesenia vlády sa od septembra 2019 končí v Poľsku reformný model štruktúry národného školstva. V podstate sa spiatočnícky vracia do centralistických kontúr pred rok 1989 a jeho ďalší vývoj je otázný a neistý.

Porovnávajúc najvyspelejšie školy sveta sa ako zaujímavý ukázal fakt o tom, že na výsledkoch relevantným spôsobom naparticipujú také premenné ako je dĺžka povinnej školskej dochádzky či rozsah denného/ročného pobytu žiaka v škole (známe najmä vo východoázijských krajinách), takisto frekvencia testovania, zdroje financovania alebo oblasť jednotného vs. diverzifikovaného kurikula. V súvislosti s metrikami a testovaním sa potvrdzuje Colemanova správa z r. 1966, dobovo objednaná administratívnou prezidenta USA Johnsona v rámci projektu „Rovné vzdelávacie príležitosti“, v ktorej konštatoval, že „výstupy škôl závisia na vstupech: výkony študentov korelujú tesne so sociálnymi, ekonomickými a vzdelávacími výsledkami ich rodičov“ (Muller, 2020, s. 88). Tieto závery v zhode s mojou empiriou i vlastným bádáním jednoznačne v ostatnom období potvrdzujú viaceré medzinárodné merania (pozri vyššie). Podľa správy PISA z r. 2019 sa dokonca ukazuje, že zo všetkých porovnávaných krajín má rodinný pôvod (a rodinné zázemie) na výsledky žiakov najväčší vplyv na Slovensku, na čo sa ešte príznačne vzťahuje zistenie, že žiaci z najchudobnejších slovenských rodín majú v značnej miere horšie výsledky ako ich relatívne podobne chudobní vrstovníci v zahraničí. Prakticky to znamená záver, že rozdiely vo výsledkoch vzdelávania nemožno celkom „ve skutočnosti lepším vzdelávaním odstrániť – a že dôvody presahujú rámec škôl“ (ibid., s. 88). V tejto súvislosti je už inou otázkou problematika chápania pojmu „meranie“ a ďalších oblastí, ako testovanie, evalvácia a diagnostikovanie v komplexnom zmysle (pozri ďalej, ad 2). Okrem spomenutého sociálno-ekonomického a kultúrneho zázemia rodiny žiaka v danom prostredí medzi najzávažnejšími faktormi úspešnosti školských výstupov sa ukázali tieto: „zainteresovanosť (záležitosť) celej spoločnosti, kvalitní učitelia a ich spoločenský status, štruktúra vzdelávacieho systému, progresívna koncepcia a adekvátne pedagogické dokumenty (v ostatných rokoch sa presadzuje viacúrovňové kurikulum, prinajmenšom určené štátom a školou, povinné a nepovinné a pod.), kvalita výchovy a výučby, komplexný a holistický prístup k žiakovi“ (Ligoš, 2020, s. 105). V ďalšej časti upriamim pozornosť na dva z týchto rozhodujúcich determinantoch ako o pilieroch kvalitatívnej transformácie výchovno-vzdelávacieho procesu v MJ.

## **2. pilier. Projekt učebného predmetu (kurikulum) a problematika modelovania, plánovania, riadenia, realizácie a diagnostikovania výchovno-vzdelávacieho procesu.<sup>4</sup>**

S rámcovým kontextom je v prieniku prepojená problematika projektu učebného predmetu a realizácie procesu ako komplexnej tvorivej ľudskej činnosti v intenciách holistického rozvíjania integrovanej osobnosti žiaka.

---

<sup>4</sup> Dokončenie 2. piliera a 3. pilier priblížim v ďalšej štúdií s predpokladom publikovania v periodiku *Studia scientifica facultatis pedagogicae* r. 2021.

Do projektu zaradujem všetky podklady, resp. dokumenty kurikula v podobe koncepcie, modelovania, plánovania, riadenia a prípravy na konkrétnu realizáciu výchovno-vzdelávacieho procesu. V našich výskumoch som tomuto fenoménu prisúdil status základného objektívneho a relatívne statického motivačného činiteľa (porov. v prácach Ligoš, 1999, 2003, Ligoš et al., 2011 a i.). Projekt učebného predmetu vnímam na horizontálnej i vertikálnej úrovni, a to jednak na centrálnej v rámci štátu a jednak na lokálnej (školskej) úrovni i úrovni učiteľa slovenčiny, na druhej strane v istom hierarchickom rozvrstvení od najširších rámcov až po konkrétnu prípravu na vyučovanie učiteľa aj jeho realizáciu, vrátane diagnostikovania, hodnotenia, sebareflexie a modelovania ďalšej činnosti. Aspoň stručne priblížim jednotlivé polohy tohto faktora.

Na úrovni širších kontextov by sa projekt mal koncipovať v rámci zámerov medzinárodného spoločenstva, čo pre nás znamená, ako som vyššie poukázal, na báze vzdelávacej politiky EÚ a SR. Na úrovni štátu ide o národný program výchovy a vzdelávania (najnovší z r. 2018) a ŠVP (inovovaný v r. 2015), vrátane vzdelávacích štandardov učebných predmetov a ostatných centrálnych pedagogických dokumentov, ku ktorým patria najmä rámcový učebný plán, metodické pokyny na hodnotenie a klasifikáciu, štandardné testy, ako nepovinné aj učebnice, metodické príručky, cvičebnice, pracovné zošity a pod. V kontexte školy projekt učebného predmetu je koncipovaný na podloží školského vzdelávacieho programu (ŠkVP), tematických výchovno-vzdelávacích plánov učiteľa a jeho prípravy na vyučovania, pričom do tohto okruhu implicitne a prierezovo patrí i odborná pedagogicko-didaktická kompetencia učiteľa, materiálno-technická vybavenosť školy, zariadenie, učebné pomôcky, výchovno-vzdelávacia sila pedagogického kolektívu i socio-kultúrne prostredie školy, jej riadenie a osobitne rodinné zázemie žiakov. Ako sa uvedené rozmery prejavujú vo vertikálnych priezoroch?

Na prvom mieste kurikulum, resp. projekt učebného predmetu musí zohľadňovať východiská, piliere a princípy vzdelávania medzinárodného vzdelávacieho priestoru v intenciách očakávanej profilácie občana daného spoločenstva v istom zoskupení (EÚ). Na tieto širšie kontexty nadväzuje kurikulum prinajmenšom v trojstupňovom rozlíšení, a to najskôr konceptuálne kurikulum, ktoré predstavuje kognitívny model učebného predmetu v podobe odborného podložia z hľadiska didaktickej komunikácie (pozri podrobnejšie Liptáková et al., 2015, s. 33 – 35, Ligoš, 2014, 2015, 2016). V zhode s Liptákovou (op. cit., s. 35) uvádzam, že pre teóriu a prax vyučovania materinského jazyka sú pri koncipovaní konceptuálneho kurikula relevantné jednak princípy z hľadiska jazykovedno-literárnovednej oblasti (princípy súvisiace so stavbou, vývinom a fungovaním jazyka, s recepciou, analýzou a interpretáciou literárneho textu a s procesom rečovej ontogenézy žiakov) a pedagogicko-psychologickej oblasti (zo všeobecnodidaktických princípov najmä princípy korelujúce s vytváraním optimálnych podmienok vyučovania a zohľadňujúce reálne učebné možnosti žiakov). Z konceptuálneho kurikula sa odvíja didaktický systém v podobe ďalšej konkretizácie projektu učebného

predmetu. Na tejto úrovni na základe špecifických princípov vyučovania MJL (pozri Svobodová 2000, Ligoš, 2005, 2009a, 2009b, 2009c, Obert, 1992, 2003, Liptáková et al., 2015 a i.) sú stanovené ciele, obsah, organizácia a riadenie, proces a hodnotenie v učebnom predmete. V podstate ide o rámcové centrálné kurikulum pre SJL, t. j. o ŠVP, VŠ, učebné plány, vstupné a výstupné štandardné testy, metodické pokyny na klasifikáciu, v ktorých sa implicitne a prierezovo majú uplatniť špecifické princípy koncepcie učebného predmetu. Tretiu úroveň kurikula predstavuje edukačný systém, „t. j. konkretizácia projektovaných kurikulárnych vstupov a výstupov a plánovaného procesu vyučovania v školských dokumentoch, v učebných materiáloch a vo vyučovacej praxi“ (Liptáková et al., 2015, s. 33). Ide teda o modelovanie, plánovanie, realizáciu a završenie výchovno-vzdelávacieho procesu v škole s hodnoteným, dosiahnutým výstupom. Ako vidieť, táto úroveň zahŕňa zložitú komplexnú a reálnu oblasť výchovno-vzdelávacieho pôsobenia učiteľa slovenčiny v konkrétnej praxi, v rámci ktorej sa ukáže jeho erudícia, pripravenosť, kompetencia a špecifická participácia na integrovanej profilácii absolventa školy. A v tejto súvislosti môžu vyvstávať do popredia viaceré problémy, na ktoré výberovo ďalej poukážem z hľadiska zámeru tohto príspevku.

Jeden z hlavných problémov vidím v spracovaní konceptuálneho a didaktického kurikula na centrálnej úrovni. Na tento problém som v ostatnom období poukázal v niektorých publikačných výstupoch (pozri Ligoš, 2015, 2016) na báze komparácie vzdelávacích programov v blízkom zahraničí. Dôležité je, aby ŠVP a VŠ boli pre riadenie učebného predmetu v škole rámcové, stručné, prehľadné, zrozumiteľné a inštruktívne na jednej strane, na strane druhej, aby zahŕňali nielen ciele a obsah (pričom je vhodné spájať cieľovo-obsahovú kategóriu v podobe vzdelávacieho štandardu), ale i proces, riadenie a najmä diagnostikovanie. Na úrovni cieľovo-obsahového zamerania je nevyhnutné prejsť od teoreticko-akademického chápania ku kompetenčno-pojmovému, resp. vhodnejšie ku kompetenčno-zážitkovému prístupu vzdelávacieho štandardu, v ktorom teoretické poznatky (pojmy, fakty, princípy, štruktúry a pod.) majú status odborného podložia (opory) pre získavanie očakávaných kompetencií žiaka v učebnom predmete. V tejto súvislosti sa mi žiada zdôrazniť, že do učiva, resp. učebného obsahu nepatria iba vedomosti alebo zručnosti, ale i metódy, postupy, stratégie, procesy, návyky, hodnoty, postoje, záujmy, schopnosti a požadované kompetencie. V novom poňatí sú východiskovou didaktickou kategóriou ciele ako zámery alebo výstupy, z ktorých sa odvíja obsah učebného predmetu, lebo ciele sú o niečom, t. j. organicky ukazujú i na učebný obsah (učivo), ktorý sa nemôže tradične orientovať iba na vedomosti a zručnosti, ale i na vyššie úrovne rozvoja osobnosti žiaka. Preto v nových pedagogických dokumentoch sa uvádzajú nielen faktúálne a konceptuálne znalosti, ale i procesuálne a metakognitívne s dimenziami prinajmenšom 6 úrovni kognitívneho procesu: zapamätať si, rozumieť, aplikovať, analyzovať, hodnotiť a tvoriť (pozri Liptáková, 2012, s. 24 a i.). Podľa mojich analýz a zistení ŠVP a VŠ na vyučovanie SJL treba

nanovo spracovať z hľadiska koncepcie, formátu, štruktúry, takisto aj rozsahu, zrozumiteľnosti a inštruktívnosti pre tvorbu učebných textov a edukačné kurikulum. Napr. v týchto platných dokumentoch úplne absentuje oblasť modelových úloh, konkretizácie cieľových zámerov smerom ku čiastkovým cieľom v podobe deskriptorov, nehovoriac už o procese, hodnotení a diagnostikovaní.

Pristávám sa pri závažnej a v teórii, ale najmä v praxi podceňovanej, značne redukovanej oblasti diagnostikovania. Totiž je rozdiel medzi hodnotením, klasifikáciou, evalváciou, metrikami a diagnostikovaním. Rozdiel treba vidieť i medzi diagnostikovaním a diagnostikou. Podľa P. Gavoru (Kožuchová et al., 2011, s. 10, 11, 12): „Pedagogická diagnostika je vedná disciplína zaoberajúca sa teóriou diagnostického procesu... Od diagnostiky musíme odlišovať pedagogickú evalváciu (resp. jej činnosť – pedagogické evalvovanie)... Diagnostikovanie (diagnostická činnosť) na rozdiel od diagnostiky... je zisťovanie, analyzovanie a hodnotenie úrovne rozvoja žiaka (žiacov, triedy) ako objektu a subjektu výchovného a vzdelávacieho pôsobenia“. V zhode s mojim názorom tento autor uvádza (op. cit., s. 12 – 19), že súčasné koncepcie diagnostikovania smerujú ku získaniu komplexnejšej a konzistentnejšej diagnózy žiaka, učiteľa, školy, kontextu či rodinného prostredia, pričom vyzdvihuje skutočnosť medzinárodného merania (metrik), ako PIRLS, PISA alebo TIMSS, ktoré predstavujú skôr evalváciu ako diagnostikovanie. V tejto relácii je dôležité, že diagnostikovanie sa vzťahuje na permanentný proces pôsobenia učiteľa, t. j. ako princíp a neoddeliteľnú, organickú súčasť výchovno-vzdelávacieho procesu, a to od vstupného diagnostikovania cez priebežné (formatívne) až po výstupné, záverečné alebo sumatívne diagnostikovanie žiakov. Takisto nejde iba o diagnostikovanie ale i o sebadiagnostikovanie (učiteľa, žiaka, žiacov) a tiež o diagnostikovanie rodinného prostredia. Treba brať do úvahy, že učiteľ nemôže plánovať, organizovať, riadiť výchovno-vzdelávací proces, ak by nepoznával žiaka a nediagnostikoval ho a celý proces svojho pôsobenia, pričom hodnotenie je istou výstupnou zložkou tejto činnosti. A následne i vstupnou kategóriou. V uvedenej súvislosti si načím položiť otázku, čo by učiteľ mal diagnostikovať v intenciách posilňovania komplexnosti. Podľa cit. Gavoru (op. cit., s. 14) ide širokú škálu vlastností, prejavov a sfér žiaka, a to: kognitívnu oblasť (pozornosť, pamäť, vedomosti, zručnosti a schopnosti), tvorivosť, afektívne vlastnosti (postoje, motívy, hodnoty, záujmy), osobnostné vlastnosti (sebapoňatie a sebaocenenie), behaviorálne vlastnosti (správanie, usilovnosť, vytrvalosť, svedomitosť), klímu triedy (sociálne vzťahy v triede), takisto psychosomatickú kondíciu žiaka (zdravotný stav, práceschopnosť či únavu). Na tomto mieste vyzdvihujem, že tejto problematike zo všeobecnodidaktického hľadiska sa P. Gavora venoval podrobne v monografii *Akí sú moji žiaci? Pedagogická diagnostika žiaka* (1999).

Prirodzene, na podloží týchto rámcov sa nám ďalej otvára oblasť špecifik diagnostikovania v jazykovo-komunikačnom, slohovo-komunikačnom a literárno-komunikačnom vzdelávaní v materinskom jazyku. Ako vieme,

tradične sa tu hodnotia najmä kognitívne rozmery, a to primárne zamerané na vedomosti a zručnosti, čiastočne i na ústny a písomný prejav (orientovaný skôr na produkt ako na proces), analyticko-interpretáciu, tiež intuitívne klímu triedy, tvorivosť, motiváciu, postoje alebo hodnoty a pod. Dôležité je podčiarknuť, že táto problematika je značne podcenená a málo prebádaná. Táto oblasť bude určite aj jednou z výziev a vízií kvalitatívnej transformácie jednak pedagogicko-didaktickej teórie, jednak, a to v dlhodobom horizonte, v reálnej výchovno-vzdelávacej praxi. Prikláňam sa k názoru, že treba zohľadniť špecifiká pri novom kompetentnom prístupe diagnostikovania žiakov vo vyučovaní slovenčiny ako materinského jazyka. V tejto relácii odporúčam prijať aspoň v rámcovom zmysle akceptácie špecifik diagnostikovania, ako ich predstavila Z. Hirschnerová v cit. publikácii Kožuchovej et al. (2011, s. 26 – 51). Totiž zohľadňuje novú kognitívno-komunikačnú zážitkovú koncepciu vyučovania slovenčiny v intenciách integrovaného rozvoja osobnosti žiaka (pozri Ligoš v štúdiu, 2021).

## Záver

V príspevku som rámcovo načrtnol všeobecné východiská kvalitatívnej transformácie vyučovania materinského jazyka v širšom kontexte európskeho vzdelávacieho priestoru. V rozsiahlejšej úvodnej časti som predstavil hlavné tendencie vývoja školstva vo vybraných krajinách strednej Európy so zreteľom na parametre najlepších škôl vo svete v ostatnom období jednak z pozície postavenia tohto rezortu v spoločnosti a jednak na podloží medzinárodných meraní zisťovania výsledkov výchovno-vzdelávacieho procesu. Na tomto základe štúdiu ponúka pohľad do dvoch pilierov kvalitatívnej transformácie vyučovania materinského jazyka v postupnej konkretizácii a hierarchii od rámcových cieľových zámerov moderného európskeho vzdelávania pre 21. storočie v postupnej konkretizácii cez kognitívne a osobnostné dimenzie až po kľúčové a základné predmetové kompetencie vyučovania materinského jazyka. V 2. pilieri otváram problematiku projektu a riadenia výchovno-vzdelávacieho procesu vo výučbe materinského jazyka na všeobecnej úrovni v komplexnom zmysle.

## Bibliografia

- FEŘTEK, T. 2015. *Co je nového ve vzdělávání*. Praha: Nová beseda, 2015. ISBN 978-80-906089-2-4.
- GAVORA, P. 1999. *Ákí sú moji žiaci? Pedagogická diagnostika žiaka*. Bratislava: Práca, 1999. ISBN 80-7094-335-1.
- GAVORA, P. 2011. Základné otázky pedagogickej diagnostiky v aplikácii na primárne vzdelávanie. In: KOŽUCHOVÁ, M. et al. 2011. *Pedagogická diagnostika v primárnom vzdelávaní*. Bratislava: SPN, 2011, s. 9 – 25. ISBN 978-80-10-02053-9.

- HIRSCHNEROVÁ, Z. 2011. Diagnostikovanie žiaka v jazykovom vzdelávaní. In: KOŽUCHOVÁ, M. et al. *Pedagogická diagnostika v primárnom vzdelávaní*. Bratislava: SPN, 2011, s. 26 – 51. ISBN 978-80-10-02053-9.
- KOŽUCHOVÁ, M. et al. 2011. *Pedagogická diagnostika v primárnom vzdelávaní*. Bratislava: SPN, 2011. ISBN 978-80-10-02053-9.
- LIPTÁKOVÁ, Ľ. et al. 2015. *Integrovaná didaktika slovenského jazyka a literatúry pre primárne vzdelávanie*. Prešov: Pedagogická fakulta PU, 2015. ISBN 978-80-555-1252-5.
- LIGOŠ, M. 1999. *Možnosti rozvíjania vnútorných dynamických síl osobnosti žiaka vo vyučovaní slovenského jazyka*. Ružomberok: KPF sv. Ondreja ŽU, 1999. ISBN 80-7100-579-7.
- LIGOŠ, M. 2003. *Motivačné a duchovné rozmery vyučovania slovenského jazyka*. Ružomberok: FF KU, 2003. ISBN 80-89039-16-2.
- LIGOŠ, M. 2005. Princípy v teórii a praxi vyučovania slovenského jazyka. In: *Slovo o slove*. Zborník Katedry komunikačnej a literárnej výchovy PdF PU. Ed. Ľ. Sičáková – Ľ. Liptáková. Prešov: PU, 2005. Roč. 11, s. 84 – 90. ISBN 80-8068-362-X.
- LIGOŠ, M. 2009a. *Základy jazykového a literárneho vzdelávania I*. Ružomberok: FF KU, 2009a. ISBN 978-80-8084-429-5.
- LIGOŠ, M. 2009b. *Základy jazykového a literárneho vzdelávania II*. Ružomberok: FF KU, 2009b. ISBN 978-80-8084-430-1.
- LIGOŠ, M. et al. 2011. *Rozvíjanie motivácie u žiakov vo vyučovaní slovenčiny*. Ružomberok: Verbum KU, 2011. ISBN 978-80-8084-785-2.
- LIGOŠ, M. 2014. K transformácii učiva zo slovenčiny v kontexte nových odborovo-didaktických a slovakistických podnetov. In *Jazyk a literatúra* [online]. 1, 2014, č. 4, s. 31 – 52. Dostupné na: [http://www.statpedu.sk/files/articles/nove\\_dokumenty/jazyk-a-literatura/cislo4.pdf](http://www.statpedu.sk/files/articles/nove_dokumenty/jazyk-a-literatura/cislo4.pdf).
- LIGOŠ, M. 2015. K transformácii učiva zo slovenčiny v kontexte nových odborovo-didaktických a slovakistických podnetov. In *Jazyk a literatúra*. [online]. 2, 2015, č. 1, s. 3 – 23. Dostupné na: [http://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/jazyk-a-literatura/1\\_cislo\\_2015.pdf](http://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/jazyk-a-literatura/1_cislo_2015.pdf).
- LIGOŠ, M. 2016 a. Nad inovovaným štátnym vzdelávacím programom zo slovenského jazyka a literatúry pre sekundárne vzdelávanie. In *Slovenčinár*. [online]. 3, 2016, č. 1, s. 73 – 83. Dostupné na: [http://sausba.sk/pdf\\_casopis/web/casopisy/sloveninar7\\_casopisSAUS.pdf](http://sausba.sk/pdf_casopis/web/casopisy/sloveninar7_casopisSAUS.pdf).
- LIGOŠ, M. 2016b. Vyučovanie slovenčiny ako materinského jazyka v kontexte nových výzev a perspektív (Z teórie a praxe vyučovania slovenského jazyka a literatúry). In *Jazyk a literatúra*. [online]. 3, 2016, č. 3 – 4, s. 2 – 33. Dostupné na: <http://www.statpedu.sk/files/sk/publikacna-cinnost/jazyk-literatura-casopis/jazyk-literatura/jal-3>.
- LIGOŠ, M. 2017. Ešte k novým výzvam a perspektívam vyučovania slovenčiny ako materinského jazyka (K návrhu štátneho a školského kurikula zo slovenského jazyka a literatúry). In *Jazyk a literatúra*. [online]. 4, 2017, č. 1 – 2, s. 2 – 36. Dostupné na: [http://www.statpedu.sk/files/sk/aktuality/1-2-jal-2017\\_doplnenie.pdf](http://www.statpedu.sk/files/sk/aktuality/1-2-jal-2017_doplnenie.pdf).

- LIGOŠ, M. 2018. Old new dimensions of teaching mother tongue and literature (in the context of new challenges and perspectives). In *LI Educational Studies in Language and Literature*. [online]. L1Research Archives Online, 2018, pp. 1-15, Dostupné na: <https://l1.publication-archive.com/publication/2/1749>.
- LIGOŠ, M. 2019. *Vyučovanie slovenčiny ako materinského jazyka v minulosti, prítomnosti a budúcnosti*. Bratislava : Veda SAV, 2019. ISBN 978-80-224-1770-9.
- LIGOŠ, M. 2020. Súčasnosť a budúcnosť vyučovania materinského jazyka v stredoeurópskom vzdelávacom priestore (so zreteľom na slovenčinu, češtinu, nemčinu a poľštinu). Współczesność i przyszłość nauczania języka ojczystego w środkowoeuropejskiej przestrzeni kształcenia (z uwzględnieniem języka słowackiego, czeskiego, niemieckiego i polskiego). In: *Beskydské dědictví*. Svazek č. VI. Ed. L. Hampl. Łodygowice: Beskidzki Instytut Nauk o Człowieku, 2020, s. 93 – 114. ISBN 978-83-62092-76-5.
- MULLER, J. Z. 2020. *Tyranie metrik*. Praha : Academia, 2020. ISBN 978-80-200-3074-0.
- Národný program výchovy a vzdelávania na r. 2018 – 2027. Národný program rozvoja výchovy a vzdelávania. Kvalitné a dostupné vzdelanie pre Slovensko*. [online]. Bratislava: MŠVVaŠ SR, 2018. Dostupné na: <https://www.minedu.sk/data/att/13285.pdf> [cit. 2019-10-06].
- OBERT, Viliam – SULÍK, Ivan. 1992. *Nové pohľady na vyučovanie slovenskej literatúry v súčasnej škole*. Bratislava : ÚÚVU, 1992.
- OBERT, Viliam. 2003. *Rozvíjanie literárnej kultúry žiakov*. Bratislava : Poľana, 2003.
- PIENIAŽEK, M. – ŠTĚPÁNEK, S. (Eds.) 2016. *Teaching of National Languages in the V 4 Countries*. Praha: PdF UK, 2016. ISBN 978-80-7290-913-1.
- SVOBODOVÁ, J. 2000. Jazyková špecifika školské komunikácie a výuka materštiny. Spisy Ostravské univerzity, 2000, 133. Ostrava: OU, 2000. ISBN 80-7042-175-4.
- Štátny vzdelávací program*. [online]. Bratislava, MŠVVaŠ, SR, 2008, 2011, 2015. [online]. Dostupné na: <http://www.minedu.sk/8387-sk/statne-vzdelavacie-programy/>; <http://www.statpedu.sk/sk/svp/inovovany-statny-vzdelavaci-program/>.
- Štátny vzdelávací program ŠVP ISCED 2*, dostupné na: [http://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/svp\\_nsv\\_6\\_2\\_2015.pdf](http://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/svp_nsv_6_2_2015.pdf).
- Vzdelávací štandard zo slovenského jazyka a literatúry – nižšie sekundárne vzdelávanie*. [online]. Dostupné na: [http://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/sjl\\_nsv\\_2014.pdf](http://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/sjl_nsv_2014.pdf).

*Vzdelávací štandard Slovenský jazyk a literatúra – gymnázium so štvorročným a päťročným vzdelávacím programom.* [online]. Dostupné na: [http://www.statpedu.sk/sk/svp/inovovany-statny-vzdelavaci-program/inovovany-svp-gymnazia-so-stvorrocny-patrocnym-vzdelavacim-programom/jazyk-komunikacia/slovensky\\_jazyk\\_a\\_literatura\\_g\\_4\\_5\\_r\\_novy.pdf](http://www.statpedu.sk/sk/svp/inovovany-statny-vzdelavaci-program/inovovany-svp-gymnazia-so-stvorrocny-patrocnym-vzdelavacim-programom/jazyk-komunikacia/slovensky_jazyk_a_literatura_g_4_5_r_novy.pdf).

*PISA 2018 na Slovensku. Čitateľská, matematická a prírodovedná gramotnosť.* [online]. Dostupné na: [https://www.nucem.sk/dl/4628/Priloha\\_vysledky\\_krajin\\_PISA\\_2018.pdf](https://www.nucem.sk/dl/4628/Priloha_vysledky_krajin_PISA_2018.pdf).

*Zákon o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov.* [online]. Dostupné na: [https://www.vedatechnika.sk/SK/VedaATechnikaVSR/Legislatva/245\\_2008\\_skolsky\\_zakon.pdf](https://www.vedatechnika.sk/SK/VedaATechnikaVSR/Legislatva/245_2008_skolsky_zakon.pdf).

ZELINA, M.2011. *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa*. 3. doplnené vydanie. Bratislava: Iris, 2011. ISBN 978-80-89256-60-0.

**Prof. PaedDr. Milan Ligoš, CSc.**

Katedra slovenského jazyka a literatúry

Katolícka univerzita v Ružomberku, Filozofická fakulta

Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok

*milan.ligos@ku.sk*

## Fröbelova teória hry a jej relevancia pre súčasné vzdelávanie detí mladšieho školského veku

### Froebel's Theory of Play and its Relevance for the Teaching of Children of Younger School Age

Miroslav Gejdoš, Ivana Prachárová

#### Abstract

The study presents an analysis of the theory of play promoted by famous German classical teacher Friedrich Froebel and documents its contribution to contemporary primary education. It deals with the description of the quintessence of Froebel's theory of education of children of younger school age and interprets current, inspirational ideas, their impulsiveness and relevance for the development of cognition of children. It points to an analogy between the pedagogical writings Education of Man, representing the methodology of education of children and constructivist theory of learning and education, opposing transmissive, mechanical, memory learning. It provides primary education teachers with a perspective on how to plan a learning process to meet the needs of each child by using a game of stimulating self-expression and subsequent learning, empowering the world and finding a place in it.

**Keywords:** Primary Education. Friedrich Froebel. Theory of the play. Play as a method.

#### Úvod

Avantgardné, dnešný svet sprevádzajúce inovácie zapríčinené rýchlym rozvojom vedy a techniky zasahujú aj do oblasti školstva. Paralelne s prosperitou sa prakticky neustále hľadajú aj nové spôsoby výučby, ktoré by mali dôkladne zabezpečiť kvalitný rozvoj poznávacích procesov detí mladšieho školského veku. Moderný spôsob výučby vyžaduje aj od dnešných učiteľov primárneho vzdelávania, aby rozvíjali komplexne žiakovu osobnosť, jeho osobnostné, kognitívne, psychomotorické i afektívne črty najmä takými vyučovacími stratégiami či metódami, ktoré sú prínosné primárne pre žiakov a podporujú trvácnosť vedomostí. Samotná relevantnosť tohto stupňa vzdelávania spočíva v jeho zameraní na objavovanie základov každej vednej oblasti, kreujúce konštitutívne poznatky ako platformu pre nadväzujúce vzdelávanie i budúci život v spoločnosti.

V pedagogickej literatúre sa však stretávame s konštatovaniami, že dnešná edukačná prax veľmi sporo akceptuje progresívne formy vzdelávania. V tejto kontinuite tak vyzdvihujeme dejiny školstva a pedagogiky, ktoré sú a stále budú podnetne inšpiratívnym odkazom i cestou vedúcou k pochopeniu východísk účinnej výchovy a vzdelávania. Témou štúdie nie je len retrospektívny návrat do minulosti, kedy prekvitala Fröbelova pedagogická činnosť, ale poskytuje vo vzťahu k jeho fundamentálnym zásadám vzdelávania výhľadovú perspektívu. Zatiaľ čo je nemecký klasický pedagóg celosvetovo známy ako autor koncepcie predškolskej výchovy, jeho gnómická teória vzdelávania detí mladšieho školského veku prostredníctvom hry je veľmi málo inšpiratívna pre jej aplikáciu pre súčasné primárne vzdelávanie.

Témou štúdie je tak polemizovať tradičnému vzdelávaniu obnovením výzvy hry ako účinného strategického prostriedku edukácie, ktorý je zrkadlom budúceho života detí i jedinečným prostriedkom intelektuálneho, sociálneho, emocionálneho a fyzického rozvoja sebadisciplíny i sociálneho správania<sup>1</sup>. Východiskovým a primárnym prameňom pre spracovanie štúdie bolo pre nás Fröbelove dielo „*O výchove človeka*“, ktoré ako spomína Cipro<sup>2</sup> si dodnes zachováva nemalú pedagogickú hodnotu pre svoj rešpekt k prirodzenej aktivite dieťaťa a cenné psychologické rady vzhádzajúce zo starostlivého pozorovania dieťaťa. Ako lapidárne konštatuje Quick<sup>3</sup> „*všetky najlepšie smery novodobého myslenia v pedagogike ako vede vrcholila v tom, čo povedal a urobil Fröbel*“, preto i zámerom štúdie je vyzdvihnúť atemporálnu platnosť Fröbelovho pedagogického odkazu zachovaného v podobe hry pre inovačné vyučovacie stratégie orientované na hodnotné rozvíjanie poznávania detí mladšieho školského veku a poskytnúť tak súčasným učiteľom možný východiskový bod pre modifikáciu prvkov v prístupe k vzdelávaniu.

### **Formulácia cieľa štúdie, charakteristika metód a teoretické východiská**

Korporatívne s vyššie ilustrovanou intenciou sme si determinovali hlavný cieľ štúdie, ktorým je „*analyzovať a zhodnotiť prínos myšlienok Friedricha Fröbela pre primárne vzdelávanie*“. Vychádzajúc z hlavného zamerania štúdie sme indikovali aj čiastkové ciele:

- Interpretovať Fröbelove idey o hre v kontexte primárneho vzdelávania.
- Zdôvodniť relevantnosť jeho pedagogickej teórie hry pre súčasnosť.

Eminentnou metódou v našej historicko-vedeckej štúdii bola metóda priama, prostredníctvom ktorej sme získavali fakty z pôvodného prameňa.

---

<sup>1</sup> FRÖBEL, F.: *Education of Man*. New York : A. Lovell & Company, 1885. p. 30 – 31.

<sup>2</sup> CIPRO, M.: *Průvodce dějinami výchovy*. Praha : Panorama, 1984. s. 297.

<sup>3</sup> QUICK, R. H.: *Vychovatelští reformátoři*. Praha : Ján Laichter na Král. Vinohradech, 1897. s. 315.

K získavaniu i spracovaniu údajov sme ďalej využili literárno-historickú metódu a opierali sa aj o ďalšie. Explikáciu starších javov pomocou nových nám umožnilo využitie progresívnej metódy, v neposlednom rade didakticko-metodická metóda nám umožnila transformovať Fröbelove pedagogické náhľady pre súčasné vzdelávanie. K spracovaniu údajov, dôkladnej interpretácii a zverejneniu výsledkov z bádania sme využili kvalitatívnu metódu, metódu analýzy.

Pri spracovaní štúdie nám teoretické východiská poskytl literárne zdroje publikované u nás i v zahraničí. Primárnym prameňom pre nás bolo Fröbelove dielo *O výchove človeka*. Sekundárne zdroje súvisiace s Fröbelovými pedagogicko-filozofickými náhľadmi i teóriou hry pre nás boli diela od autorov E. Opravilová, V. Štverák, O. Chlup, M. Cipro, J. L. Hughes, S. S. Ravi, E. Provenzo, P. Bowlby. Záverom podotýkame, že získané informácie boli korektne rozobrané, podrobne a kriticky analyzované k interpretácii a vyvodu záverov.

### **Pedagogicko-filozofické náhľady Friedricha Fröbela**

Friedrich Fröbel založil v roku 1817 svoj prvý ústav pre výchovu a vzdelávanie detí v meste Keilhau, v ktorom zúročil vo svojej vlastnej pedagogickej praxi imanentné skúsenosti z detstva, pozorovania prírody či okolitého sveta, poznatky i vedomosti zo štúdií, výchovnej činnosti i pobytu v Pestalozziho ústave v Yverdone. Prečo to spomíname je skutočnosť, že svoju filozoficko-pedagogickú prezentáciu prístupu a metód uplatňovaných vo Všeobecnom nemeckom výchovnom ústave stelesnil do diela s titulom *O výchove človeka*. V období klasicko-idealistickej epochy v Nemecku zastával Fröbel významnú úlohu práve tým, že vydal svoj hlavný spis, v ktorom predstavuje svoje myšlienky o výchove vychádzajúce z jeho idealistického názoru a komplexného prístupu, kedy z Boha, ako podstaty všetkého stvoreného odôvodňuje kvintesenciu výchovy, sprevádzajúcu dieťa cez štádiá vývinu k cieľu, t.j. zhode ako u J. A. Komenského k životu v Bohu. Vzťah Fröbela ku Komenskému vyjadrujú predovšetkým ich jednotné názory na ponímanie človeka, dôležitosť strategickej výchovy i nutnosť rodinnej výchovy. Na rozdiel od neho sa však Fröbel zamýšľal nad tým, ako v praxi poskytnúť rodine možnosť i vzdelávacie prostriedky pre výchovu na podklade názornosti a sústavy detských hier a disparátne sa zameril na reformu celého vzdelávania ľudskej bytosti<sup>4</sup>.

Neodmysliteľnou pre zaujatie miesta človeka v spoločnosti a svete je v kongruencii s Komenského „*autopraxiou*“ i u neho „*samočinnosť*“ dieťaťa

---

<sup>4</sup> OPRAVILOVÁ, E. – ŠTVERÁK, V.: *Friedrich Fröbel. O výchově člověka*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, n. p., 1982. s. 26

využívajúce hru, ktorá je jedinou zárukou dosiahnutia svojho sebaurčenia. Zdôraznenie imanentnej aktivity dieťaťa či považovanie hry za najdôležitejší výchovný i vzdelávací princíp Chlup<sup>5</sup> osobitne vyzdvihuje a vyslovuje sa, že práve vo Fröbelovej koncepcii je plne rozvinutý Komenského princíp poznávania – ratio – oratio – operatio, v novom poradí operatio – ratio – oratio. V metodike školy vychádza tak od činnosti a každé poznanie vzhádza z činnosti, v aktivite, t. j. hre, z ktorej sa buduje predstava a názor a na obe plynule nadväzuje rozvoj myslenia a reči. A práve z tejto premisy sa odvíjajú následné segmenty predkladanej štúdie, ktoré ďalej podrobne explikujeme.

### **Hra a teória hry v ponímaní Fröbela**

*O výchove človeka* ako reprezentujúce dielo filozofickej prezentácie princípov a metód uplatňovaných vo Fröbelovom ústave zachytáva, že v edukačnej praxi sa metodicky orientoval na rozvoj síl dieťaťa mladšieho školského veku v troch rovinách: sily, vnímania, myslenia. Z didaktického hľadiska práve hrou a činnostným zameraním vzdelávania prechádzal vo vyučovaní kontinuálne od jednoduchého k zložitému, od známeho k neznámemu, v neposlednom rade od názoru k pojmu. Svojím prístupom k podstate hry sa v spise vyslovoval ako o najčistejšej tvorbe človeka a súčasne ako o prostriedku spodobňujúcom celý budúci život<sup>6</sup>.

Ako je ďalej známe z odbornej literatúry, hra sprevádza a je súčasťou ontogenézy človeka, resp. zo života sa nevytráca, ale modifikuje svoj charakter. Túto jedinečnú a zároveň špecifickú vlastnosť hry spozoroval Fröbel a preto hlavnou funkciu hry detí mladšieho školského veku prestáva byť exetriorizácia – vyjadrenie vnútra von, ale prechádza sa k účelu interiorizácie, t. j. hra v tomto období napomáha deťom zmocňovať sa sveta. Ako sa ďalej expertízne vyjadruje Hughes<sup>7</sup>, Fröbel zasvätil svoj život práci a štúdiu dieťaťa, pričom kládol dôraz na jeho vlastné sily, poskytol mu priestor a pomáhal v seba vzdelávaní a jeho prirodzených schopnostiam a možnostiam boli prispôsobené všetky vzdelávacie metódy. Radikálne sa snažil zmeniť rolu a postavenie učiteľa a na vlastné, dieťaťom konštruované poznávanie v zmysluplnej hre. Práve na činnostné hľadisko kládol dôraz viac, ako ktorýkoľvek iný významný pedagóg v dejinách pedagogiky a školstva.

Hra, predovšetkým ako edukačný činiteľ a najvyšší stupeň rozvoja a poznávania dieťaťa mladšieho školského veku okrem rozvoja myslenia

---

<sup>5</sup> CHLUP, O.: *Mateřská škola. Sborník přednášek o škole mateřské. Svazek 2.* Praha : Nákladem Svazu učitelek škol mateřských, 1928. s. 29.

<sup>6</sup> FRÖBEL, F.: *Education of Man.* New York : A. Lovell & Company, 1885. p. 30 – 38.

<sup>7</sup> HUGHES, J. L.: *Froebel's Educational Laws for all Teachers.* New York : D. Appleton and Company, 1897. p. 1 – 7.

spája dieťa so širším svetom a ako nám sám Fröbel<sup>8</sup> podčiarkuje, dieťa hrou a v hre zisťuje, čo môže urobiť, odhaľuje svoje možnosti, schopnosti, resp. dôkladne poznáva seba samé. Príťažlivou a starostlivo vyberanou zacielenou hrou, ktorá je prispôbená záujmom detí sa naučia ovládať svoje telo, ako dosahovať vlastné ciele, používať jazyk, učiť sa žiť v sociálnej skupine, spoznávať svet, objavovať, rozvíjať svoje vedomosti, schopnosti a zručnosti z každej vednej oblasti.

Fröbelom konštruovaná didaktická metóda vyučovania je založená na 4 kľúčových princípoch – zásadách, ktoré Ravi<sup>9</sup> charakterizuje nasledovne:

- *zásada samostatnej činnosti* reprezentujúca tie aktivity, ktoré dieťa mladšieho školského veku vykonáva v kongruencii so svojimi vlastnými potrebami, záujmom bez násilného vnútenia;
- *zásada učenia sa hrou* vychádza z veľkého detského interusu o hru a aktivity, pričom ako zásada je založená z presvedčenia, že stanovené výchovno-vzdelávacie ciele sa majú naplňať formou hry a v hre;
- *zásada spoločensva* poukazuje na dobré spoločenské prostredie, kolektív, ktorý podporujú skupinové hry pre rozvoj empatie, solidarity, tolerance a priateľstva;
- v neposlednom rade *zásada a princíp slobody* požaduje ponechať úplnú slobodu vo vyjadrovaní, precítení, stvárnení hier vo vzdelávacom procese, resp. požaduje zosúladiť spontánnosť s kontrolou.

Fröbel zastával kritický postoj k odovzdávaniu hotových poznatkov, veril a požadoval od učiteľov, že budú deti viesť k tomu, aby sa stali schopnými, nezávislými mysliteľmi, t. j. mysliace a inteligentné bytosti<sup>10</sup>. Jednou z mnohých pozoruhodných Fröbelových ďalších zmienok fuzionovaných s prínosom k pedagogickej teórii vo vzťahu k hre je i to, že vzdelávanie by malo vzchádzať z aktuálneho individuálneho stavu poznania za rešpektovania štádií psychického vývinu<sup>11</sup>. Jedine a výlučne s plnou vážnosťou i akceptáciou plynulosti psychického vývinu a prebiehajúcich zmien v období mladšieho školského veku je vytvorený predpoklad celostne dokončeného každého nasledujúceho vývinového obdobia<sup>12</sup>.

---

<sup>8</sup> FRÖBEL, F.: *Education of Man*. New York : A. Lovell & Company, 1885. p. 34.

<sup>9</sup> RAVI, S. S.: *Philosophical and Sociological Bases of Education*. Delhi : PHI Learning Pvt. Ltd., 2015. p. 186.

<sup>10</sup> FRÖBEL, F.: *Education of Man*. New York : A. Lovell & Company, 1885. p. 67.

<sup>11</sup> LILLEY, I.: *Friedrich Froebel: A Selection from His Writings Cambridge Texts and Studies in the History of Education*. Cambridge : Cambridge University Press, 1967. p. 59.

<sup>12</sup> OPRAVILOVÁ, E. – ŠTVERÁK, V.: *Friedrich Fröbel. O výchově člověka*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, n. p., 1982. s. 28.

## **Prínos Fröbelových myšlienok pre primárne vzdelávanie**

Fröbelova teória hry, ako fundamentálneho edukačného komponentu vzdelávania detí a žiakov primárneho vzdelávania, vkomponovaná do starostlivo sformulovaných vývinových štádií ontogenézy človeka, tzv. životných fáz bezpodmienečne ovplyvnila rozvoj moderného pedagogického i psychologického myslenia. V kontinuite proponovaného Fröbelovho systému vzdelávania zabezpečujúcim plynulé nadobúdanie vedomostí, zručností i schopností Provenzo<sup>13</sup> zdokumentoval ich usúvzťažnosť s tým, čo neskôr vo svojej teórii častí kognitívneho konštruktivismu vyslovil prominentný psychológ J. Piaget. Priam tak ako Fröbelova teória i jeho sa zaoberá vekom dieťaťa a štádiami rozvoja s deskripciou zmien v psychike dieťaťa i súhlasne študuje teóriu rozvoja poznávania schopností dieťaťa. Vzhľadom na to, že poznávacia sústava detí mladšieho školského veku je podľa jeho teórie viazaná na skutočné, hmatateľné i poznateľné skúsenosti, podmienené procesom konkrétnych operácií, súhlasne postuluje, aby učenie bolo u žiakov aktívne, konštruovali si svoje vedomosti a poznanie v agilnej činnosti, pretvárajúc doterajšie vedomosti na nové poznatky, schémy a modely asimilačne, t. j. prijatím rozšírením starej alebo akomodačne, modifikáciou starej<sup>14</sup>. Piaget zopakoval Fröbelov pohľad v tom, keď lapidárne napísal, že hra je prvoradou asimiláciou pred akomodáciou<sup>15</sup>.

Predstaviteľ teórie sociálneho konštruktivismu L. S. Vygotsky tiež veril, že hra bola a je dôležitým procesom i komponentom vzdelávania. Tvrdil, že hra je eminentný faktor pre rozvoj osobnosti dieťaťa, pretože najväčšie úspechy zažíva a dosahuje výlučne len pri hraní sa hier, ktoré sa v nasledujúci deň premenia vo vedomosť. Vedomosť alebo súbor vedomostí tak reprezentoval Kilpatrickom<sup>16</sup> delimitovaný, aktívny výsledok multilaterálnych činností realizovaných v podnetnom prostredí, vyberaných učiteľom po dôkladnom, systematickom pozorovaní detí v ich samostatných činnostiach v zmysle vlastného bádania a učenia sa hrou. Táto minuciózne ilustrovaná Fröbelova idea výchovy a vzdelávania detí mladšieho školského veku si zachováva svoju aktuálnosť do dnes a okrem J. Piageta i L. S. Vygotského ovplyvnila i iné osobnosti vrátane B. Blooma, J. Deweya, M. Montessori a i., ktorí vo svojej teórii vychádzajú z predpokladu, že dieťa nie je len pasívnym prijímateľom

---

<sup>13</sup> PROVENZO, E.: Friedrich Froebel's Gifts. Connecting the Spiritual and Aesthetic o the Real World of Play and Learning. In *American Journal of play*. 2009. p. 93.

<sup>14</sup> TUREK, I.: *Inovácie v didaktike : Príspevok k realizácii projektu Milénium vo vyučovacom procese na stredných a základných školách*. 2. vyd. Bratislava : Metodicko-pedagogické centrum, 2005. s. 201 – 202.

<sup>15</sup> PIAGET, J. In JOHNSON, J. E. – EBERLE, S. G. – HENRICKS, T. S. – KUSCHNER, D.: *The Handbook of the Study of Play* 2. Lanham : Rowman & Littlefield, 2015. p. 290.

<sup>16</sup> KILPATRIC, W. H. In BOWLBY, P.: *A Case Study of froebel Education in Ppractice*. 2016, p. 9.

informácií a objektom vzdelávania, ale naopak aktívny subjekt, ktorý si svoje poznanie konštruje sám, vlastnou snahou, bádáním, skúsenosťou v priaznivom prostredí pod starostlivým vedením učiteľa v spoločne kreujúcej a priaznivej atmosfére v triede.

Singularitou cieľavedomých, relevantných hier vychádzajúcich z okruhu záujmov žiakov, všetečnosťou vŕahovaní do výchovno-vzdelávacieho systému sa stávajú priamym centrom diania a zažívajú v hre nové, nepoznané, v neposlednom rade vidia v učení význam a má pre nich osobný rozmer. Preniká do každej čiastočky ich bytia. „*Silné a hodnoverné zážitky z vlastnej hry či činnosti, precítenie toho, čo učiteľ chce, aby si dieťa osvojilo, preskúmanie a ohmatanie všetkými zmyslami*“ sa podľa Cejpekovej<sup>17</sup> a iných autorov zaoberajúcich sa zmieňovanou problematikou pokladá za apodiktickú cestu skutočného a efektívneho učenia. Ako sa zmieňuje Petty<sup>18</sup>, žiaci sú radi, ak môžu tvoriť, konať činnosť, komunikovať, hľadať spôsoby riešenia, hrou spoznávať a objavovať vedomosť. K problematike aktivity žiakov sa konzekventne vyjadruje Petlák<sup>19</sup>, ktorý náležite zdôrazňuje, aby každá činnosť žiaka v kongruencii s cieľom vyučovania a obsahom vzdelávania prispievala k rozvoju trvácnosti, tvorivosti, samostatnosti a v zásade, aby nebol aktívny učiteľ, ale umožní priamu zainteresovanosť žiakovi.

Rezultujúc zo zistení z historického bádania záverom poznamenávame štyri fundamentálne princípy prístupu Fröbela k vzdelávaniu detí mladšieho školského veku, ktorých gnómickosť a aktuálnosť na základe vyššie prezentovaného je nespochybniteľná a mali by byť integrálnym komponentom primárneho vzdelávania a mal by ich mať na zreteli každý učiteľ:

- Hra pre svoju didaktickú tvárnosť i funkčnosť vedie k učeniu a nemala by sa z výchovno-vzdelávacieho procesu vytrácať.
- Dieťa mladšieho školského veku je schopné učiť sa len to, na čo je vývinom pripravené.
- Učiteľ by mal sprevádzať žiakove poznávanie a kategorickým pozorovaním jeho progresu, schopností i možností prispôbovať metódy vyučovania.
- Proces učenia, poznávania, objavovania nového by mal prebiehať výlučne v podnetnom prostredí a v priaznivej atmosfére.

---

<sup>17</sup> CEJPEKOVÁ, J.: *Pedagogika predškolského veku*. Banská Bystrica : Pedagogická fakulta UMB, 2001, p. 43.

<sup>18</sup> PETTY, G.: *Moderní vyučování*. Praha : Portál, s. r. o., 1996, s. 196.

<sup>19</sup> PETLÁK, E.: *Inovácie v edukačnom procese*. Dubnica nad Váhom : Dubnický technologický inštitút, 2012, s. 71 – 78.

## Záver

Vo Fröbelovej filozoficko-pedagogickej teórii nachádzame dodnes veľa hodnotného, čo nepatrí len minulosti, ale s určitosťou i súčasnosti či budúcnosti. Bol to práve Fröbel, kto zmenil spôsob uvažovania o hre a povýšil ju na fundamentálny prostriedok vzdelávania detí mladšieho školského veku, rešpektujúc ich schopnosti, možnosti, vek i interes. Jeho pedagogický odkaz v podobe diela reprezentujúceho kontinuitu pedagogickej teórie a vývinovej psychológie je trvale inšpiratívnym spisom pre učiteľov primárneho vzdelávania, ktorí chcú rozvíjať komplexne žiakovu osobnosť vyučovacími stratégiami či metódami, ktoré sú prínosné primárne pre žiakov a podporujú trvácnosť vedomostí.

V štúdiu sme našu pozornosť zameriavali na možnosti zlepšenia a skvalitnenia primárneho vzdelávania jednou z možných Fröbelom determinovaných progresívnych metód, ktorých platformou sú inherentné skúsenosti pre konštrukciu vlastnej vedomostnej základne. Hlavným cieľom štúdie bolo analyzovať a zhodnotiť prínos myšlienok Friedricha Fröbela pre primárne vzdelávanie. Súhrne konštatujeme, že nami stanovený cieľ sme v plnej miere dosiahli. Eminentný zámer sa naplnil podrobnou deskripciou kvintesencie Fröbelovej teórie vzdelávania. Interpretovali sme Fröbelove idey o hre nielen v intenciách histórie, ale i v kontexte súčasného primárneho vzdelávania a zdôvodnili jej relevantnosť pre rozvíjanie poznávania detí mladšieho školského veku. Implementáciou hry do výchovno-vzdelávacieho procesu s cieľavedomým pôsobením na priaznivý, primeraný, individuálny rozvoj osobnosti žiaka sa doceňuje rešpekt k prirodzenej aktivite dieťaťa a jej vkomponovaním odmení učiteľa hneď dvakrát. Raz v podobe žiackeho záujmu o hru, prejavom radosti, agilnosti i všetečnosti o dozvedanie sa nového a druhý krát v podobe súboru trvalo osvojených vedomostí, zručností, schopností.

## Bibliografia

- BOWLBY, P.: *A Case Study of froebel Education in Practice*. [online]. Montreal : Concordia University, 2016. 90 p. [cit. 2020.03.31.] Dostupné na internete: <[https://spectrum.library.concordia.ca/981703/14/Bowlby\\_MAed\\_F2016.pdf](https://spectrum.library.concordia.ca/981703/14/Bowlby_MAed_F2016.pdf)>.
- CEJPEKOVÁ, J.: *Pedagogika predškolského veku*. Banská Bystrica : Pedagogická fakulta UMB, 2001. 102 s. ISBN 80-8055-491-9.
- CIPRO, M.: *Průvodce dějinami výchovy*. Praha : Panorama, 1984. 579 s. ISBN 11-088-84.
- FRÖEBEL, F.: *The Education of Man*. [online]. New York : A. Lovell & Company, 1885. 273 p. [cit. 2020.03.28.] Dostupné na internete: <<https://archive.org/details/educationofman00froe/page/n285>>.

- HUGHES, J. L.: *Froebel's Educational Laws for all Teachers*. [online]. New York : D. Appleton and Company, 1897. 296 p. [cit. 2020.03.28.] Dostupné na internete: <<https://www.questia.com/read/85862625/froebel-s-educational-laws-for-all-teachers>>.
- CHLUP, O.: *Mateřská škola. Sborník přednášek o škole mateřské. Svazek 2*. Praha : Nákladem Svazu učitelů škol mateřských, 1928. 381 s.
- JOHNSON, J. E. – EBERLE, S. G. – HENRICKS, T. S. – KUSCHNER, D.: *The Handbook of the Study of Play 2*. [online]. Lanham : Rowman & Littlefield, 2015. 600 p. [cit. 2020.03.31.] Dostupné na internete: <[https://books.google.sk/books?id=vAWTBgAAQBAJ&pg=PA287&lp\\_g=PA287&dq=gutek+froebel&source=bl&ots=P461XR1Lnv&sig=ACfU3U0Afr055g3QG\\_nGQnLBTb7Vt0N5h=sk&sa=X&ved=2ahUKEwjHl\\_j58foAhXPyaQKHwgkCWUQ6AEwAHoECAsQLA#v=onepage&q=assimilation&f=false](https://books.google.sk/books?id=vAWTBgAAQBAJ&pg=PA287&lp_g=PA287&dq=gutek+froebel&source=bl&ots=P461XR1Lnv&sig=ACfU3U0Afr055g3QG_nGQnLBTb7Vt0N5h=sk&sa=X&ved=2ahUKEwjHl_j58foAhXPyaQKHwgkCWUQ6AEwAHoECAsQLA#v=onepage&q=assimilation&f=false)>. ISBN 978-1475-580-796-7.
- LILLEY, I.: *Friedrich Froebel: A Selection from His Writings Cambridge Texts and Studies in the History of Education*. Cambridge : Cambridge University Press, 1967. 188 p.
- OPRAVILOVÁ, E. – ŠTVERÁK, V.: *Friedrich Fröbel. O výchově člověka*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, n. p., 1982. 178 s. ISBN 14-354-82.
- PETLÁK, E.: *Inovácie v edukačnom procese*. Dubnica nad Váhom : Dubnický technologický inštitút, 2012. 158 s. ISBN 978-80-89400-39-3.
- PETTY, G.: *Moderní vyučování*. Praha : Portál, s. r. o., 1996. 380 s. ISBN 80-7478-681-0.
- PROVENZO, E.: Friedrich Froebel's Gifts. Connecting the Spiritual and Aesthetic of the Real World of Play and Learning. In *American Journal of play*. [online]. 2009. vol. 2, no. 1, p. 85-99. [cit. 2020.03.31.] Dostupné na internete: <<https://www.journalofplay.org/sites/www.journalofplay.org/files/pdf-articles/2-1-article-friedrich-froebels-gifts.pdf>>. ISSN 1938-0402.
- QUICK, R. H.: *Vychovávateľští reformátoři*. Praha : Ján Laichter na Král. Vinohradech, 1897. 415 s.
- RAVI, S. S.: *Philosophical and Sociological Bases of Education*. [online]. Delhi : PHI Learning Pvt. Ltd., 2015. 488 p. [cit. 2020.03.31.] Dostupné na internete: <[https://books.google.sk/books?id=PjgJCgAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=sk&source=gbs\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](https://books.google.sk/books?id=PjgJCgAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=sk&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false)>. ISBN 978-81-203-5113-4.
- TUREK, I.: *Inovácie v didaktike : Príspevok k realizácii projektu Milénium vo vyučovacom procese na stredných a základných školách*. 2. vyd. Bratislava : Metodicko-pedagogické centrum, 2005. 358 s. ISBN 80-8052-230-8.

**Doc. PaedDr. PhDr. Miroslav Gejdoš, PhD.**

Katedra pedagogiky a špeciálnej pedagogiky  
Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta  
Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok  
*miroslav.gejdos@ku.sk*

**Mgr. Ivana Prachárová**

Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky (interná doktorandka)  
Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta  
Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok  
*ivuska.pracharova@gmail.com*

## Inštitucionálna príprava a vzdelávanie učiteliek v Košiciach do roku 1938

### Institutional Training and Education of Women Teachers in Košice by 1938

Miroslava Gallová

#### Abstract

The article deals with the education of girls at normal schools in Košice by 1938. The first part discusses the education and training of women teachers of national (elementary) and burgher's (civic) schools. Until 1919, there were two Roman Catholic normal schools (boys' and girls') in Košice. In the 1920s there was a state normal school in Košice where girls and boys were educated together. Since the school year 1937/38, a Roman Catholic normal school of Ursulines was re-opened in the city to educate girls. In the second part, the study is devoted to the education and training of kindergarten teachers and female handicrafts teachers at Košice vocational normal schools established in the 1930s, which were administered by the Dominican Order. The study points to legislation that governed the functioning of individual types of normal schools and the study of girls there. It brings information on the conditions of admission of pupils and, it also provides an overview of the structure of pupils from a gender, national and religious perspective for some schools. It also deals with the subjects of mentioned schools.

**Keywords:** Girls. Education. Teachers. Normal schools. Košice. Interwar period.

#### Úvod

Učiteľské ústavy predstavovali v druhej polovici 19. storočia pre dievčatá jednu z mála možností získania vyššieho vzdelania.<sup>1</sup> Absolvovanie štúdia a nadobudnutie kvalifikácie na výkon povolania učiteľky im zároveň umožnilo zabezpečiť si vhodné živobytie a uplatniť sa aj mimo domácej sféry.<sup>2</sup> Učiteľské ústavy boli obľúbeným typom škôl pre dievčatá nielen

---

<sup>1</sup> V zmysle dnešného stredoškolského vzdelania.

<sup>2</sup> Domáca sféra bola v minulosti tradične určená ženám, keďže ich prvoradou úlohou bolo byť dobrou manželkou, matkou a gazdinou.

v období dualizmu, ale aj v nasledujúcich rokoch. Cieľom predloženej práce je predstaviť vzdelávanie dievčat a žien a ich prípravu na povolanie učiteľky na viacerých učiteľských ústavoch v Košiciach s dôrazom na medzivojnové obdobie.<sup>3</sup> Dôvodom výberu tejto témy je najmä jej doterajšie nedostatočné spracovanie v slovenskej historiografii.<sup>4</sup>

## Učiteľské ústavy

Zákonným článkom č. 38/1868,<sup>5</sup> ktorý upravoval ľudové školstvo v Uhorsku, boli medzi ľudové školy zaradené aj učiteľské ústavy (tzv. preparandie), ktoré mali byť zakladané osobitne pre dievčatá a osobitne pre chlapcov.<sup>6</sup> Podmienkou prijatia chlapcov bolo dovŕšenie minimálne 15. roku veku a absolvovanie prijímacej skúšky z učiva v rozsahu štyroch tried gymnázia. U dievčat bola veková hranica 14 rokov a znížené boli i nároky na rozsah učiva, ktoré mali ovládať – učivo vyššej národnej školy. Rozdiely boli aj pri záverečných skúškach absolventov a absolventiek prípraviek. Žiaci museli po skúškach z jednotlivých predmetov absolvovať skúšku z učiva vyššej národnej i občianskej školy a metodiky vyučovania. Dievčatá mali vykonať skúšku len z tých predmetov, ktoré sa vyučovali v prípravke. Po ukončení štúdia v učiteľskom ústave mohli dievčatá vyučovať v dievčenských triedach na vyšších národných (ľudových) a občianskych (meštianskych) školách.<sup>7</sup>

---

<sup>3</sup> Košice ako administratívne, hospodárske, kultúrne a vzdelanostné centrum východného Slovenska disponovali vhodnými podmienkami a predpokladmi na vznik viacerých typov škôl vrátane učiteľských ústavov.

<sup>4</sup> Vzdelávaním dievčat na ženskom učiteľskom ústave v Košiciach do roku 1918 sa zaoberala Mária Mihóková v rámci spracovania bibliografie článkov k téme stredného školstva v Košiciach v období 1848 – 1918. MIHÓKOVÁ, Mária (ed.). *Stredné školstvo v Košiciach v rokoch 1848 – 1918. Tematická bibliografia I.* Košice : Štátna vedecká knižnica, 1981. 411s. MIHÓKOVÁ, Mária (ed.). *Stredné školstvo v Košiciach v rokoch 1848 – 1918. Tematická bibliografia II.* Košice : Štátna vedecká knižnica, 1981. 439 s. Koedukačnému učiteľskému ústavu, ktorý v Košiciach existoval v 20. rokoch 20. storočia, sa venovala Alžbeta Bojková. Autorka vo svojej práci prináša informácie o vzniku daného ústavu, jeho fungovaní a s tým súvisiacimi problémami. Neposkytuje však pohľad na zloženie žiactva či profesorského zboru z rodového (genderového) hľadiska, ani porovnanie výučby na mužských a koedukačných učiteľských ústavoch na jednej strane a ženských učiteľských ústavoch na strane druhej. BOJKOVÁ, Alžbeta. *Primárne problémy transformácie slovenských stredných a odborných škôl v Košiciach v medzivojnovom období.* Košice : UPJŠ v Košiciach, 2018. 205 s.

<sup>5</sup> 1868. évi XXXVIII. törvénycikk a népiskolai közoktatás tárgyában [online].

<sup>6</sup> Podľa zákona existovali 4 typy škôl: elementárne (ľudové), vyššie národné (vyššie ľudové), občianske (meštianske) a učiteľské prípravne (učiteľské ústavy). Vyučovanie dievčat a chlapcov na vyšších národných a občianskych školách muselo prebiehať oddelene, teda v samostatných triedach. BILČÍK, Jozef. Vývoj školstva na Slovensku do roku 1960 a spracovávanie písomností škôl. In *Slovenská archivistika*, 1973, roč. 8, č. 1, s. 31-33.

<sup>7</sup> BILČÍK, J. *Vývoj školstva na Slovensku...*, s. 34.

V druhej polovici 19. storočia pôsobili v Košiciach dva učiteľské ústavy. V roku 1856 bol do Košíc presťahovaný rímskokatolícky učiteľský ústav z Miškovca, avšak riadne štúdium bolo na tejto škole až do jej zániku v roku 1919 prístupné len chlapcom. Dievčatá a ženy tam napriek tomu mohli skladať súkromné skúšky a nadobudnúť tak učiteľský diplom.<sup>8</sup> Druhý rímskokatolícky učiteľský ústav, ktorý v Košiciach založili uršulínky, bol dievčenský.<sup>9</sup> Vyučovať sa na ňom začalo od roku 1860 v maďarskom a nemeckom jazyku. Ústav mal spočiatku dva ročníky. Medzi predmety, v ktorých sa žiaci vzdelávali, patrili: zemepis, dejepis, prírodopis, matematika, fyzika, náboženstvo, maďarský jazyk a literatúra, pedagogika, spev, krasopis a ručné práce. Keďže podľa § 109 zákona č. 38/1868 bolo nariadené predĺženie štúdia na učiteľských ústavoch na tri roky, musel sa tomuto predpisu prispôbiť aj košický učiteľský ústav uršulínok.<sup>10</sup> Štúdium sa tu predĺžilo na tri roky v roku 1870.<sup>11</sup> Od školského roku 1884/85 bol ústav postupne pretváraný na 4-ročný podľa ďalšieho nariadenia o rozšírení štúdia z roku 1881.<sup>12</sup> Vo všetkých 4 ročníkoch súčasne však vyučovanie prebiehalo až od školského roka 1903/04. V tomto období mal ústav ročne okolo 40 – 45 absolventiek.<sup>13</sup> Napriek tomu, že ústav bol v správe Rádu sv. Uršule, štúdium bolo umožnené aj dievčatám iného ako rímskokatolíckeho vierovyznania. Značnú časť budúcich učiteliek tvorili dcéry zo židovských rodín. V rokoch 1860 – 1896 bolo v ústave zapísaných dokopy 711 riadnych žiakov, z ktorých 521 bolo rímskokatolíckeho, 127 židovského a necelých 10 % dievčat bolo iného vierovyznania. Počas prvých 36 rokov existencie ústavu absolvovalo štúdium úspešne 574 riadnych žiakov a 64 externých.<sup>14</sup>

Ženské učiteľské ústavy sa stali obľúbeným typom školy pre dievčatá a ich počet, ako aj počet žiakov postupne narastal v rámci celého Uhorska. Počet mužských učiteľských ústavov na prelome 19. a 20. storočia klesal. V roku 1913 dokonca počet študentiek na učiteľských ústavoch (4718) presiahol počet študentov (4503).<sup>15</sup> Podobná situácia bola aj v meste Košice, kde počet absolventiek učiteľského ústavu tiež začal postupne prevyšovať počet absolventov. Na mužskom učiteľskom ústave bolo v školskom roku 1910/11

---

<sup>8</sup> MIHÓKOVÁ, M. *Stredné školstvo...*, s. 143, 161.

<sup>9</sup> *II. výročná zpráva rádového čl. dievč. reálneho gymnázia sv. Uršule v Košiciach a I. výročná zpráva rádového čl. ženského učit. ústavu uršulínok v Košiciach za školský rok 1937 – 38.* Košice : Nákladom ústavu, 1938, s. 31.

<sup>10</sup> MIHÓKOVÁ, M. *Stredné školstvo...*, s. 167.

<sup>11</sup> *Felvidéki Tanügy*, 15. október, 1881, č. 1-2, s. 44-45.

<sup>12</sup> Počas prvých 24 rokov existencie ústavu ho z 340 prihlásených dievčat absolvovalo 320, z ktorých sa 65 zamestnalo na pozícii učiteľky a 150 – 160 absolventiek sa uplatnilo vo funkcii vychovávateľky. MIHÓKOVÁ, M. *Stredné školstvo...*, s. 169-170.

<sup>13</sup> *II. výročná zpráva rádového čl. dievč. reálneho gymnázia sv. Uršule v Košiciach a I. výročná zpráva rádového čl. ženského učit. ústavu uršulínok v Košiciach za školský rok 1937 – 38...*, s. 31.

<sup>14</sup> MIHÓKOVÁ, M. *Stredné školstvo...*, s. 174.

<sup>15</sup> PUKÁNSZKY, B. *Bevezetés a nőnevelés történetébe.*

zapísaných 74 žiakov. Na ženskom učiteľskom ústave študovalo v Košiciach v tom istom školskom roku 127 riadnych žiačok a 5 privatistiek.<sup>16</sup>

Ako už bolo vyššie uvedené, učiteľské ústavy, ktoré okrem štátu zakladali aj cirkvi, a to predovšetkým rímskokatolícka, boli pôvodne zaradené do systému základného školstva. Strednými školami boli do roku 1918 len gymnáziá. Zákon č. 293/1919 Sb. z. a n. zo dňa 27. mája 1919 zaradil učiteľské ústavy vrátane odborných učiteľských ústavov medzi stredné školy.<sup>17</sup> Na území Slovenska (aj Podkarpatskej Rusi) boli učiteľské ústavy zakladané podľa zákonného článku č. 38/1868 a zákona č. 293/1919 Sb. z. a n. Organizačný štatút bol vydaný dňa 18. decembra 1900 pod číslom 45.781.<sup>18</sup> V rámci ČSR existovalo niekoľko mužských alebo ženských učiteľských ústavov, ale viac bolo koedukačných, ktoré boli vytvorené na základe výnosu č. 17.714 zo dňa 6. júna 1919: „*Aby se vyhovělo přáním s mnoha stran projeveným, povoluje se pro ta města, kde jest pouze jeden ústav učitel'ský, spoluvýchova (koedukace) druhého pohlaví až do jedné třetiny maximálního počtu chovanců.*“<sup>19</sup> Výnosom č. 40.025 zo dňa 12. apríla 1929 bolo navyše povolené prijať do prvého ročníka 20 chlapcov a 20 dievčat. Dovtedy mohli dievčatá tvoriť maximálne 1/3 zo 40 prijatých žiakov. Celkovo však v 30. rokoch 20. storočia prevažoval na učiteľských ústavoch počet dievčat nad počtom chlapcov.<sup>20</sup>

### **Československý štátny učiteľský ústav v Košiciach**

Obidva vyššie uvedené košické cirkevné učiteľské ústavy, na ktorých prebiehalo vyučovanie v maďarčine, boli v roku 1919 zrušené bez toho, aby sa uvažovalo o založení nového slovenského učiteľského ústavu. Vzhľadom k tomu, že v neďalekom Prešove existovali v tom čase tri učiteľské ústavy, prevládal názor, že Košice učiteľský ústav nepotrebujú. Kvôli potrebe prítiahnutia študentov zo vzdialenejších oblastí východného Slovenska k učiteľskému povolaniu, šírenia osvety a posilnenia národného povedomia došlo predsa len k založeniu Československého štátneho učiteľského ústavu v Košiciach v roku 1921. V školskom roku 1921/22 bol otvorený prvý ročník. Ústav bol dobudovaný až v školskom roku 1924/25, kedy boli otvorené všetky štyri ročníky. Kvôli neustálym problémom s umiestnením ústavu a neustálemu sťahovaniu jeho tried, ako aj nedostatku učebných pomôcok, čo ovplyvňovalo kvalitu výučby i rozvoj samotného ústavu, bolo v roku 1927 rozhodnuté o jeho zrušení, resp. zlúčení so Štátnym československým koedukačným učiteľským ústavom

---

<sup>16</sup> *Magyar statisztikai évkönyv 1911* [online]. Budapest : Magyar Királyi Központi Statisztikai Hivatal, 1912, s. 370-371.

<sup>17</sup> *Zákon č. 293/1919 Sb. z. a n. ze dne 27. května 1919 o změně platnosti ustanovení o středních školách na Slovensku* [online].

<sup>18</sup> PLACHT, O. – HAVELKA, F. *Průručka školské...*, s. 567.

<sup>19</sup> Citované podľa PLACHT, O. – HAVELKA, F. *Průručka školské...*, s. 816.

<sup>20</sup> PLACHT, O. – HAVELKA, F. *Průručka školské...*, s. 816.

v Prešove.<sup>21</sup> Od školského roku 1927/28 už neboli prijímaní žiaci do prvého ročníka.<sup>22</sup> V školskom roku 1929/30 bol posledný štvrtý ročník učiteľského ústavu pričlenený ako pobočka k Československej štátnej vyššej reálke v Košiciach.<sup>23</sup>

Podmienkami na prijatie do ústavu bola okrem telesnej vyspelosti a mravnej zachovalosti aj adekvátna príprava, čiže predchádzajúce dosiahnuté vzdelanie, ktoré malo zahŕňať napríklad i hudobné vzdelanie. Zaujímavosťou o štúdium museli absolvovať prijímaciu skúšku, pričom museli spĺňať i vekovú hranicu, ktorá bola stanovená na minimálne 15 rokov veku života. K žiadosti o prijatie mali dievčatá a chlapci pripojiť krstný, resp. rodný list, posledné získané vysvedčenie, lekárske potvrdenie o telesnej spôsobilosti, ukážky z krasopisu a výkresy, ktoré museli byť overené školou, ktorú uchádzač naposledy navštevoval. Od dievčat sa vyžadovali tiež ženské ručné práce. V prípade, ak zúčastnenci ukončili predchádzajúce štúdium už skôr, mali predložiť i vysvedčenie o mravnosti, ktoré im mal vystaviť obecny úrad. Písomná a ústna prijímacia skúška sa skladala z vyučovacieho jazyka a matematiky. Okrem toho sa preverovala i telesná zdatnosť a hudobný sluch zúčastnencov o štúdium. Učiteľský ústav bol počas svojej existencie koedukačný. Každoročne mohlo byť prijatých 40 žiakov do jedného ročníka, pričom dievčatá mali tvoriť najviac 1/3 z celkového počtu žiactva.<sup>24</sup> S tým súvisí aj prevaha v počte chlapcov nad počtom dievčat študujúcich na učiteľskom ústave, čo zobrazuje nasledujúca tabuľka.

**Tabuľka č. 1:** Počet riadnych žiakov a žiačok Československého štátneho učiteľského ústavu v Košiciach<sup>25</sup>

Školský rok	1921/22	1922/23	1923/24	1924/25	1925/26	1926/27	1927/28	1928/29	1929/30
Žiaci	13	45	55	80	83	84	59	36	19
Žiačky	10	23	34	40	36	40	30	23	14

<sup>21</sup> Viac o organizácii ústavu a problémoch s tým spojených BOJKOVÁ, Alžbeta. *Primárne problémy...*, s. 168-174.

<sup>22</sup> *Výročná zpráva českoslov. št. učit. ústavu v Košiciach za roky 1921/22 – 1927/28*. Košice, 1928, s. 10-12, 25.

<sup>23</sup> *Čsl. štátna reálka v Košiciach a pobočka býv. št. učiteľského ústavu v Košiciach. XI. (za uč. pobočku: V.). Výročná zpráva za školský rok 1929-30*. Košice : Nákladom vlastným, 1930, s. 10.

<sup>24</sup> *Výročná zpráva českoslov. št. učit. ústavu v Košiciach za roky 1921/22 – 1922/23*. Košice, 1923, s. 21-22.

<sup>25</sup> *Čsl. štátna reálka v Košiciach a pobočka býv. št. učiteľského ústavu v Košiciach. XI. (za uč. pobočku: V.). výročná zpráva za školský rok 1929-30...*, s. 19. *Čsl. št. učiteľský ústav v Košiciach. Štvrtá výročná zpráva za školský rok 1928-29*. Košice, 1929, s. 13. *Výročná zpráva českoslov. št. učit. ústavu v Košiciach za roky 1921/22 – 1922/23...*, s. 6, 18. *Výročná zpráva českoslov. št. učit. ústavu v Košiciach za roky 1921/22 – 1927/28...*, s. 18, 34.

Pre porovnanie uvádzame, že na začiatku 20. storočia, kedy v Košiciach pôsobili dva učiteľské ústavy – ženský a mužský, prevažoval počet dievčat nad počtom chlapcov. Napr. v školskom roku 1913/14, teda pred prvou svetovou vojnou, mal mužský učiteľský ústav 70 žiakov a na ženskom učiteľskom ústave študovalo v tom čase 164 žiačok.<sup>26</sup>

Spomedzi žiačok navštevovali učiteľský ústav najmä košické dievčatá. Tie tvorili viac ako polovicu žiačok (52,18 %) učiteľského ústavu v školskom roku 1922/23. U žiakov však košickí chlapci predstavovali len 13,3 %. Dievčatá sa hlásili k slovenskej (82,61 %) alebo českej národnosti (17,39 %). U chlapcov bol podobný stav. K slovenskej národnosti sa prihlásilo 75,56 % chlapcov, k českej 22,22 %.<sup>27</sup> Neprítomnosť žiakov a žiačok ďalších národností na učiteľskom ústave súvisela s poprevratovým budovaním slovenského školstva a s tým spojenou potrebou vychovať a vzdelat' dostatok slovenských učiteľov a učiteliek, ktorých bolo v povojnových rokoch veľmi málo. Vzhľadom k tomu, že po vzniku Československa prichádzali nielen do Košíc, ale aj na ostatné územie Slovenska českí učitelia ale i úradníci a odborníci z rôznych sfér, ktorí zapĺňali prázdne pracovné miesta, je samozrejmé, že na košických školách, vrátane učiteľského ústavu, študovali ich rodinní príslušníci. Náboženské zloženie žiactva ústavu bolo pestrejšie. Najviac bolo zastúpené rímskokatolícke vierovyznanie, ku ktorému sa hlásilo 86,96 % dievčat a 77,78 % chlapcov. V prípade dievčat nasledovalo gréckokatolícke, evanjelické a. v. a česko-bratské, ktoré mali zhodné zastúpenie po 4,35 %. U chlapcov nasledovalo za rímskokatolíckym vierovyznaním evanjelické a. v. (11,11 %) a gréckokatolícke (4,44 %). K československému, helvétskemu a židovskému vierovyznaniu sa prihlásil len jeden žiak.

---

<sup>26</sup> ASZTALOS, József. Kassa közoktatási és közművelődési intézményei. In *Statistikai Szemle* [online], 1939, roč. 17, č. 5, s. 587.

<sup>27</sup> K židovskej národnosti sa prihlásil len jeden žiak.

**Tabuľka č. 2:** Štatistické ukazovatele žiakov a žiačok v školskom roku 1922/23 (1. a 2. ročník)<sup>28</sup>

<b>Rodisko</b>	<b>Chlapci</b>		<b>Dievčatá</b>		<b>Spolu</b>	
	<b>Počet</b>	<b>%</b>	<b>Počet</b>	<b>%</b>	<b>Počet</b>	<b>%</b>
Košice	5	11,11	2	8,70	7	10,29
Slovensko okrem Košíc	30	66,67	13	56,52	43	63,24
Ostatné časti ČSR	9	20,00	3	13,04	12	17,65
Zahraničie	1	2,22	5	21,74	6	8,82
<b>Spolu</b>	<b>45</b>	<b>100</b>	<b>23</b>	<b>100</b>	<b>68</b>	<b>100</b>
<b>Bydlisko</b>						
Košice (u rodičov)	6	13,33	12	52,18	18	26,47
Košice (u zodpoved. dozorcov)	11	24,44	3	13,04	14	20,59
V internáte	25	55,56	8	34,78	33	48,53
Dochádzajú	3	6,67	-	-	3	4,41
<b>Národnosť</b>						
Slovenská	34	75,56	19	82,61	53	77,94
Česká	10	22,22	4	17,39	14	20,59
Židovská	1	2,22	-	-	1	1,47
<b>Náboženstvo</b>						
Rímskokatolícke	35	77,78	20	86,96	55	80,88
Gréckokatolícke	2	4,44	1	4,35	3	4,41
Československé	1	2,22	-	-	1	1,47
Evanjelické a. v.	5	11,11	1	4,35	6	8,82
Evanjelické českobratské	-	-	1	4,35	1	1,47
Evanjelické helv. v.	1	2,22	-	-	1	1,47
Židovské	1	2,22	-	-	1	1,47

Na základe výnosu č. 38.985 z 29. augusta 1919 a výnosu č. 21.788 z 27. júla 1922 sa mali žiaci a žiačky učiteľských ústavov vzdelávať v nasledujúcich predmetoch: náboženstvo, pedagogika a prax, vyučovací jazyk, nemecký jazyk, zemepis, dejepis a vlastiveda, matematika, prírodopis, fyzika a chémia, poľné hospodárstvo, krasopis, kreslenie, spev a všeobecná náuka o hudbe, hra na husliach, hra na klavíri, hra na organe, ženské ručné práce, telocvik, výchovné ručné práce (nepovinné). Rozdiely vo vyučovacích predmetoch na mužských a koedukačných učiteľských ústavoch na jednej

<sup>28</sup> *Výročná zpráva českoslov. št. učit. ústavu v Košiciach za roky 1921/22 - 1922/23..., s. 18-19.*

strane a ženských učiteľských ústavoch na strane druhej boli minimálne. Mužské a koedukačné ústavy mali v poslednom štvrtom ročníku o jednu hodinu vyučovacieho jazyka viac a o jednu hodinu kreslenia menej ako to bolo na ženských ústavoch. V treťom ročníku sa vyučovalo poľné hospodárstvo, pričom na ženských ústavoch takýto predmet dievčatá neabsolvovali. Pokým predmet hra na husliach bol povinný pre všetky typy učiteľských ústavov, hra na klavíri a hra na organe boli predmety, ktoré sa mali vyučovať len na mužských a koedukačných učiteľských ústavoch a pre dievčatá študujúce na koedukačných ústavoch bolo ich absolvovanie nepovinné. Na ženských učiteľských ústavoch mohol byť predmet hra na klavíri zavedený ako nepovinný. Žiačky ženských učiteľských ústavov absolvovali počas prvých troch rokov štúdia predmet ženskej ručnej práce. Žiačky a žiaci koedukačných alebo mužských učiteľských ústavov mohli v posledných dvoch ročníkoch absolvovať nepovinný predmet výchovnej ručnej práce.<sup>29</sup>

Výučba vyššie uvedených predmetov prebiehala i na Československom štátnom učiteľskom ústave v Košiciach. Hoci išlo o koedukačný ústav, pre ktorý neboli predpísané ženské ručné práce, ale len nepovinný predmet výchovnej ručnej práce (v dobovej terminológii vo výročných správach „rukodelné práce“), vyučovali sa tam oba spomínané predmety.<sup>30</sup> Okrem toho absolvovali žiaci a žiačky i predmet zdravotná a metodika elementárnej triedy. Na danom ústave vyučovali v prevažnej miere profesori – muži. Ženy sa tam uplatnili len ako výpomocné profesorky pri vyučovaní predmetu ženskej ručnej práce a telocvik pre dievčatá. Výnimkou bol školský rok 1927/28, kedy jedna z výpomocných profesoriek dočasne prevzala počas zastupovania profesora výučbu predmetov spev, hra na husliach, hra na klavíri a hra na organe.<sup>31</sup>

### **Rádový československý ženský učiteľský ústav sv. Uršule v Košiciach**

V roku 1937 bol po 18-ročnej prestávke znovuotvorený Rádový československý ženský učiteľský ústav sv. Uršule v Košiciach.<sup>32</sup> Rád sv. Uršule v Košiciach uvádzal ako hlavný dôvod jeho otvorenia nedostatok československých a profesorských síl.<sup>33</sup> Keďže išlo o rádový ženský učiteľský ústav, jeho žiačkami sa mohli stať len dievčatá, pričom pri ich prijímaní platili

---

<sup>29</sup> PLACHT, O. – HAVELKA, F. *Príručka školské...*, s. 617.

<sup>30</sup> Na niektorých koedukačných učiteľských ústavoch bol predmet ženskej ručnej práce považovaný za povinný. PLACHT, O. – HAVELKA, F. *Príručka školské...*, s. 592.

<sup>31</sup> *Výročná zpráva českoslov. št. učit. ústavu v Košiciach za roky 1921/22 – 1927/28...*, s. 24-25.

<sup>32</sup> *II. výročná zpráva rádového čl. dievč. reálneho gymnázia sv. Uršule v Košiciach a I. výročná zpráva rádového čl. ženského učit. ústavu uršuliniek v Košiciach za školský rok 1937 – 38...*, s. 31.

<sup>33</sup> Arcibiskupský archív v Košiciach (ďalej AACass), fond (ďalej f.) Košické biskupstvo (ďalej KB), oddelenie (ďalej odd.) Košický biskupský ordinariát 1883 – 1946 (ďalej KBO), číslo spisu (ďalej č. sp.) 2447, 1936.

predpisy, ktoré boli ustanovené pre štátne ženské učiteľské ústavy. Rovnako aj učebná osnova bola taká istá, ako v prípade štátnych učiteľských ústavov.<sup>34</sup>

Prvý školský rok 1937/38 absolvovalo 38 žiakov. Z Košíc pochádzalo 9 dievčat a z územia Slovenska (mimo Košíc) zvyšných 29, z ktorých bolo 28 ubytovaných v internáte rádu sv. Uršule a jedna v súkromnom byte. Všetky žiačky uviedli za svoju materinskú reč „československú“, ktorá označovala slovenský aj český jazyk. Vzhľadom k tomu, že všetky žiačky pochádzali z územia Slovenska, môžeme predpokladať, že išlo len o slovenský jazyk. Z hľadiska vierovyznania bolo najviac zastúpené rímskokatolícke náboženstvo, ku ktorému sa hlásilo 35 dievčat a okrem neho i gréckokatolícke náboženstvo, ku ktorému sa hlásilo 3 dievčatá. Uvedené údaje zobrazuje nasledujúca tabuľka.

**Tabuľka č. 3:** Štatistické ukazovatele žiakov v školskom roku 1937/38<sup>35</sup>

Školský rok	Počet žiakov	Rodisko				Materinská reč			Náboženstvo	
		Košice	Slovensko (okrem Košíc)	Zvyšok ČSR	Zahranície	Československá	Nemecká	Maďarská	Rímskokatolícke	Gréckokatolícke
1937/38	38	9	29	-	-	38	-	-	35	3

Profesorský zbor ženského učiteľského ústavu uršulínok tvorili okrem správkyni ďalšie 4 profesorky (vyučovali slovenský jazyk, nemecký jazyk, dejepis, zemepis, prírodopis, spev, hru na husliach, telocvik a ženské ručné práce) a 6 profesori (vyučovali náboženstvo, chémiu, fyziku, kreslenie, krasopis a matematiku).<sup>36</sup> Predmety, ktoré absolvovali žiačky prvého ročníka, zodpovedali predpisom týkajúcim sa štátnych učiteľských ústavov. Žiačky si svoje vzdelanie doplnili i absolvovaním 10-hodinového kurzu výchovnej rytmiky. Okrem toho sa 15 žiakov zúčastnilo ošetrovateľského kurzu, ktorý od 19. marca do 18. júna 1938 organizoval Československý Červený kríž v Košiciach.<sup>37</sup> Obnovený Rádový československý ženský učiteľský ústav sv. Uršule v Košiciach však

<sup>34</sup> AACass, f. KB, odd. KBO, č. sp. 1354, 1937.

<sup>35</sup> II. výročná zpráva rádového čl. dievč. reálneho gymnázia sv. Uršule v Košiciach a I. výročná zpráva rádového čl. ženského učit. ústavu uršulíniek v Košiciach za školský rok 1937 – 38..., s. 37-38.

<sup>36</sup> II. výročná zpráva rádového čl. dievč. reálneho gymnázia sv. Uršule v Košiciach a I. výročná zpráva rádového čl. ženského učit. ústavu uršulíniek v Košiciach za školský rok 1937 – 38..., s. 33.

<sup>37</sup> II. výročná zpráva rádového čl. dievč. reálneho gymnázia sv. Uršule v Košiciach a I. výročná zpráva rádového čl. ženského učit. ústavu uršulíniek v Košiciach za školský rok 1937 – 38..., s. 36.

fungoval v tomto meste len jeden školský rok. V novembri nasledujúceho školského roka, teda po viedenskej arbitráži, bol ústav presťahovaný do Bratislavy.<sup>38</sup>

### **Odborné učiteľské ústavy**

Okrem učiteľských ústavov existovali i „odborné učiteľské ústavy“. Toto pomenovanie nebolo úradne stanovené, ale používalo sa z organizačných dôvodov v praxi Ministerstva školstva a národnej osvety v Prahe (ďalej MŠaNO). Označovalo zariadenia, ktoré slúžili na vzdelávanie učiteliek domácich náuk a učiteliek materských škôl. Štúdium na odborných učiteľských ústavoch trvalo dva roky, pričom sa každý rok otváral len jeden z dvoch ročníkov tak, ako to určoval organizačný štatút MŠaNO č. 29 387 zo dňa 14. novembra 1919.<sup>39</sup> Podľa neho mali ústavy domácich náuk poskytnúť dievčatám vzdelanie, ktoré potrebovali pri vedení domácnosti, výchove v rodine a usposobovalo ich vyučovať domáce náuky, teda ženské ručné práce. Ústavy pre vzdelávanie učiteliek materských škôl umožňovali absolventkám zamestnať sa v materských školách alebo detských opatrovniach ako vychovávateľky. Obidva druhy inštitúcií mali byť zakladané pri štátnych učiteľských ústavoch. Iní zriaďovatelia ich mohli udržiavať i samostatne, čo využívali najmä cirkvi. Do roku 1918 na území Slovenska odborné učiteľské ústavy neexistovali.<sup>40</sup>

### **Učiteľské ústavy pre vzdelanie pestúnok (opatrovateliek)**

Okrem dvoch vyššie spomenutých rímskokatolíckych učiteľských ústavov bola v roku 1918 v Košiciach založená i škola pre vzdelávanie učiteliek materských škôl (opatrovní), ktorá patrila pod správu dominikánok. Predmety, v ktorých sa mali dievčatá počas štvorročného štúdia vzdelávať, boli náboženstvo a morálka, vyučovanie o duševnom a telesnom živote, pedagogika a didaktika na ľudových školách, štruktúra uhorského ľudového školstva, história pedagogiky, pedagogická prax, maďarský jazyk a literatúra, nemecký jazyk, druhý domáci jazyk (voliteľný), história, poznatky o uhorskej ústave, zemepis, matematika, prírodopis, chémia, fyzika, zdravotveda, hospodárstvo (domácnosť),

---

<sup>38</sup> *Esti újság*, 1938, 10. november, roč. 3, č. 256, s. 9. *Slovák*, 1938, 6. november, roč. 20, č. 253, Nový učiteľský ústav v Bratislave, s. 7.

<sup>39</sup> Predtým boli ústavy pre vzdelávanie učiteliek materských škôl zriaďované na základe nariadenia uhorského Ministerstva kultu a výučby č. 3632, ktoré bolo prijaté 3. júla 1914 a neskôr zase na základe organizačného štatútu č. 167 279/36-II prijatého 15. marca 1937. PLACHT, O. – HAVELKA, F. *Príručka školské...*, s. 572.

<sup>40</sup> Jozef Bilčík uvádza, že prvý odborný učiteľský ústav vznikol v Prešove v roku 1922. Avšak už v roku 1918 bola v Košiciach založená škola pre vzdelávanie učiteliek opatrovní. BILČÍK, J. *Vývoj školstva na Slovensku (III)...*, s. 154.

spev, hudba, kreslenie, krasopis, ručná práca, gymnastika a hry.<sup>41</sup> Škola fungovala pravdepodobne len jeden školský rok (1918/19). V štatistike žiactva v jednotlivých školských zariadeniach dominikánok v Košiciach za prvý polrok školského roka 1919/20 sa ústav pre vzdelanie pestúnok už nespomína.<sup>42</sup>

Pre územie Slovenska platil ohľadom ústavov pre vzdelanie opatrovateliek až do roku 1919 zákonný článok č. 15/1891.<sup>43</sup> Zákomom č. 293/1919 Sb. z. a n. boli tieto predpisy nahradené predpismi, ktoré dovedy platili v ostatných častiach ČSR.<sup>44</sup> Ústavy pre vzdelanie pestúnok (opatrovateliek) sa teda aj na Slovensku mali od roku 1919 riadiť organizačným štatútom č. 3.632 zo dňa 3. júla 1914. Založené mohli byť buď pri učiteľskom ústave alebo samostatne. Ich úlohou bolo poskytnúť žiačkam vzdelanie, ktoré: „[...] je nutné pro zdárnou práci v mateřských školách (opatrovně), zvláště pochopení pro dětskou povahu, přesné obeznámení s cíli, prostředky a rázem výchovy v mateřských školách (opatrovnách), zručnost a jistotu v provádění všech povinností pěstounky (opatrovatelky).“<sup>45</sup>

Uchádzačky o štúdium na tomto type ústavu museli mať minimálne 16 rokov, byť mravne bezúhonné a telesne spôsobilé na zastávanie postu vychovávateľky, byť zručné v ženských ručných prácach (mali predložiť vlastné ručné práce), mať hudobný sluch a dobrý spevácky hlas a mať predchádzajúce vzdelanie, ktoré bolo podmienkou aj pre prijatie do učiteľských ústavov (overovalo sa prijímacou skúškou). Počas dvojročného štúdia boli žiačky vzdelávané v nasledujúcich predmetoch: náboženstvo, vychovávateľstvo, náuka o materskej škole (opatrovní), praktické cvičenie v materskej škole (opatrovní), vyučovací jazyk, vecné vyučovanie (prírodopis a občianska náuka), kreslenie a modelovanie, výtvarné ručné práce, ženské ručné práce, spev a telocvik. Medzi nepovinné predmety patrili cudzí jazyk, hra na husliach a hra na klavíri. Po úspešnom ukončení štúdia získali absolventky vysvedčenie spôsobilosti na výkon povolania pestúanky (opatrovatelky). Absolventky 4-ročného učiteľského ústavu po najmenej trojmesačnom hospítovaní v materskej škole a dodatočnej skúške mohli túto spôsobilosť získať vo forme dodatku k vysvedčeniu.<sup>46</sup>

### **Československý rádový ústav pre vzdelanie učiteliek materských škôl Kongregácie sestier dominikánok v Košiciach**

V roku 1929 zaslala Kongregácia sestier dominikánok v Košiciach žiadosť MŠaNO o povolenie na zriadenie ústavu pre vzdelanie učiteliek detských opatrovní v Košiciach. Do začiatku roka 1934 však ostala táto žiadosť

---

<sup>41</sup> AACass, f. KB, odd. KBO, č. sp. 3264, 1930.

<sup>42</sup> AACass, f. KB, odd. KBO, č. sp. 328, 1920.

<sup>43</sup> 1891. évi XV. törvénycikk a kisdédóvásról [online].

<sup>44</sup> PLACHT, O. – HAVELKA, F. *Příručka školské...*, s. 581.

<sup>45</sup> PLACHT, O. – HAVELKA, F. *Příručka školské...*, s. 574.

<sup>46</sup> PLACHT, O. – HAVELKA, F. *Příručka školské...*, s. 574.

nevybavená.<sup>47</sup> Československý rádový ústav pre vzdelanie učiteliek materských škôl Kongregácie sestier dominikánok v Košiciach bol založený až v školskom roku 1934/35.<sup>48</sup> Ústav bol dvojročný, pričom prvý ročník sa otváral každý druhý rok, takže v školskom roku 1935/36 prebiehala výučba v druhom ročníku a v školskom roku 1936/37 bol otvorený znova prvý ročník. Okrem predmetu náboženstvo, ktorý bol vyučovaný priorom dominikánskeho kláštora, vyučovali všetky ostatné predmety sestry dominikánky.<sup>49</sup>

Praktický výcvik žiačok prebiehal trikrát týždenne v materskej škole ústavu. Na praxi sa dievčatá striedali a každé z nich ju počas školského roka absolvovalo minimálne šesťkrát. Okrem povinných predmetov sa dievčatá súkromne vzdelávali v cudzích jazykoch (francúzskom a ruskom), v hre na klavíri alebo v speve. Ich školské vzdelanie bolo dopĺňané účasťou na premietaní filmov, exkurziách či výstavách. Žiačky sa zapájali tiež do mimoškolských aktivít. V decembri 1935 poskytlí svoje ručné a výtvarné práce v prospech vianočného trhu, ktorý v meste usporiadali dobročinné organizácie na pomoc chudobným.<sup>50</sup> Charitatívnou činnosťou sa zaoberali aj v decembri 1937, kedy v predvianočnom období darovali chudobným deťom bielizeň a šaty, ktoré vlastnoručne ušili.<sup>51</sup> V máji a júni 1936 sa 26 žiačok ústavu zúčastnilo samaritánskeho kurzu v rozsahu 30 hodín, ktorý usporiadal Československý Červený kríž. Po vykonaní skúšky získali diplom o spôsobilosti na výkon funkcie samaritánky.<sup>52</sup> Podobný kurz absolvovali žiačky aj v máji a júni 1938, kedy sa zúčastnili prednášok o anatómii, hygiene a prvej pomoci ako aj praktického výcviku prvej pomoci. Kurz bol ukončený vykonaním verejnej skúšky.<sup>53</sup>

---

<sup>47</sup> V roku 1932 bol takýto ústav založený v Ružomberku. AACass, f. KB, odd. KBO, č. sp. 2256, 1934.

<sup>48</sup> *I. výročná zpráva rádového čsl. dievčen. reálneho gymnázia kongr. sestier dominikánok v Košiciach za školský rok 1936-37*. Košice : Nákladom ústavu, 1937, s. 4.

<sup>49</sup> *Hlavná výročná zpráva čsl. rádového ústavu pre vzdelávanie učiteliek materských škôl v Košiciach. Školský rok 1935 – 1936*. Košice, 1936, b. s.

<sup>50</sup> *Hlavná výročná zpráva čsl. rádového ústavu pre vzdelávanie učiteliek materských škôl v Košiciach. Školský rok 1935 – 1936...*, b. s.

<sup>51</sup> *Výročná zpráva čsl. rádového ústavu pre vzdelanie učiteliek domácich náuk a čsl. rádového ústavu pre vzdelanie učiteliek materských škôl. Školský rok 1937 – 1938*. Košice, 1938, s. 12.

<sup>52</sup> *Hlavná výročná zpráva čsl. rádového ústavu pre vzdelávanie učiteliek materských škôl v Košiciach. Školský rok 1935 – 1936...*, b. s.

<sup>53</sup> *Výročná zpráva čsl. rádového ústavu pre vzdelanie učiteliek domácich náuk a čsl. rádového ústavu pre vzdelanie učiteliek materských škôl. Školský rok 1937 – 1938...*, s. 11.

## Učiteľské ústavy pre vzdelanie učiteliek domácich náuk (ženských ručných prác)

Výnosom MŠaNO č. 29.387 zo dňa 14. novembra 1919 bol vydaný organizačný štatút ústavov pre vzdelania učiteliek domácich náuk.<sup>54</sup> Dvojročné ústavy pre vzdelanie učiteliek domácich náuk sa mali zakladať pri štátnych učiteľských ústavoch. Podľa organizačného štatútu bolo ich úlohou poskytnúť žiačkam také vzdelanie: „[...] aby dovedly vésti dívky ku pochopení úkolu ženy v domácnosti a vychovávatí je k vytrvalé a uvědomělé práci pro sebe, rodinu a své bližní.“<sup>55</sup> Počas dvojročného štúdia sa dievčatá vzdelávali v týchto predmetoch: pedagogika s praktickými cvičeniami, vyučovací jazyk, počty, občianska náuka a výchova, organizácia sociálnej starostlivosti, náuka o tkaninách, telesná výchova, zdravotníctvo, spev a hudobná výchova, kreslenie, ženské ručné práce a výtvarné ručné práce, náuka o vedení domácnosti s praktickými cvičeniami vo varení. V jednom ročníku mohlo byť najviac 30 žiačok, od školského roku 1933/34 len 25, pričom neplatili žiadne školné. Medzi podmienky, ktoré museli splniť záujemkyne o štúdium, patrilo dosiahnutie minimálne 17. roku veku, ďalej mravná bezúhonnosť, telesné a duševné zdravie a absolvovanie meštianskej školy alebo nižšej strednej školy a dvoch ročníkov priemyselnej školy. Prednosť mali absolventky gazdinskej školy. Okrem toho museli uchádzačky vykonať prijímaciu skúšku, ktorá sa skladala z matematiky, vyučovacieho jazyka a základných techník ženských ručných prác (pletenia a háčkovania). Žiačky, ktoré úspešne absolvovali celé štúdium, získali na konci druhého ročníka vysvedčenie učiteľskej spôsobilosti vyučovať ženské ručné práce (domáce náuky) na obecných (ľudových) školách.<sup>56</sup> Po absolvovaní minimálne dvojročnej praxe na obecnej škole sa mohli učiteľky prihlásiť na skúšku, po vykonaní ktorej mohli vyučovať domáce náuky (ženské ručné práce) na meštianskej škole.<sup>57</sup>

## Československý rádový ústav pre vzdelanie učiteliek domácich náuk Kongregácie sestier dominikánok v Košiciach

Na základe výnosu MŠaNO č. 86.468/37-II/2 zo dňa 13. júla 1937 bol na začiatku školského roka 1937/38 otvorený Československý rádový ústav pre vzdelanie učiteliek domácich náuk Kongregácie sestier dominikánok v Košiciach. Okrem vyššie uvedených predmetov mali žiačky košického ústavu v rámci vyučovania i náboženstvo. Každý týždeň absolvovali jednu hospitáciu

---

<sup>54</sup> PLACHT, O. – HAVELKA, F. *Příručka školské...*, s. 572.

<sup>55</sup> PLACHT, O. – HAVELKA, F. *Příručka školské...*, s. 573.

<sup>56</sup> MÁTEJ, J. et al. *Dejiny české a slovenské pedagogiky*. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1976. 501 s. 347.

<sup>57</sup> PLACHT, O. – HAVELKA, F. *Příručka školské...*, s. 574.

na cvičnej ľudovej škole, za ktorou nasledovala porada s dôkladným rozborom vzorového vyučovania. V poslednom štvrtroku školského roka im k hospitáciám pribudla prax na danej ľudovej škole. Rovnako, ako to bolo v prípade ústavu pre vzdelávanie učiteliek materských škôl, aj na ústave pre vzdelávanie učiteliek ženských ručných prác vyučovali okrem náboženstva všetky ostatné predmety sestry dominikánky.<sup>58</sup>

Výročné správy košických odborných učiteľských ústavov neobsahujú štatistické údaje o žiakoch, ktoré na nich študovali. Nezachovali sa ani úradné knihy alebo spisový materiál z činnosti týchto ústav, preto nie je možné zistiť náboženské, národnostné alebo sociálne zloženie žiactva.

Zakladanie odborných učiteľských ústavov na území Slovenska prebiehalo pomaly. V školskom roku 1937/38 existovali na Slovensku len štyri ústavy, ktoré vzdelávali učiteľky domácich náuk (v Košiciach, Levoči, Nových Zámkoch a Prešove) a dva ústavy, ktoré pripravovali učiteľky materských škôl (v Košiciach a Ružomberku).<sup>59</sup> V dôsledku udalostí z novembra 1938 obidva odborné učiteľské ústavy v Košiciach zanikli.

## Záver

V Košiciach bolo od 60. rokov 19. storočia až do roku 1938 založených niekoľko škôl, ktoré poskytovali dievčatám vzdelanie a prípravu na povolanie učiteľky. Do roku 1919 pôsobili v Košiciach dva rímskokatolícke učiteľské ústavy – osobitne pre dievčatá a osobitne pre chlapcov. Po vzniku Česko-slovenskej republiky tieto ústavy zanikli a v roku 1921 bol založený štátny učiteľský ústav (zanikol koncom 20. rokov). Ten bol síce koedukačný, ale počet prijatých dievčat nemal presiahnuť 1/3 z celkového počtu prijatých žiakov. Uršulínkam sa podarilo v roku 1937 obnoviť ich ženský učiteľský ústav, na ktorom začalo znova prebiehať vzdelávanie učiteliek (avšak len do novembra 1938). V 30. rokoch vznikli v Košiciach dva odborné učiteľské ústavy, ktoré slúžili na vzdelávanie učiteliek materských škôl a učiteliek ženských ručných prác. Ústavy fungovali pod správou dominikánok. Prvú školu na vzdelávanie učiteliek detských opatrovní (materských škôl) založili dominikánky v Košiciach ešte v roku 1918, fungovala však len počas jedného školského roka.

---

<sup>58</sup> *Výročná zpráva čsl. rádového ústavu pre vzdelanie učiteliek domácich náuk a čsl. rádového ústavu pre vzdelanie učiteliek materských škôl. Školský rok 1937 – 1938...*, s. 1-2, 14.

<sup>59</sup> BILČÍK, J. *Vývoj školstva na Slovensku (III)*..., s. 154-155.

## Bibliografia

### Archívne pramene

Arcibiskupský archív v Košiciach, Fond Košické biskupstvo, oddelenie  
Košický biskupský ordinariát 1883 – 1946.

### Výročné správy

- I. výročná správa rádového čsl. dievčen. reálneho gymnázia kongr. sestier dominikánok v Košiciach za školský rok 1936-37.* Košice : Nákladom ústavu, 1937. 15 s.
- II. výročná správa rádového čsl. dievč. reálneho gymnázia sv. Uršule v Košiciach a I. výročná správa rádového čsl. ženského učit. ústavu uršuliniek v Košiciach za školský rok 1937 – 38.* Košice : Nákladom ústavu, 1938. 40 s.
- Čsl. štátna reálka v Košiciach a pobočka býv. št. učiteľského ústavu v Košiciach. XI. (za uč. pobočku: V.). výročná správa za školský rok 1929-30.* Košice : Nákladom vlastným, 1930. 30 s.
- Čsl. št. učiteľský ústav v Košiciach. Štvrtá výročná správa za školský rok 1928-29.* Košice, 1929. 17 s.
- Hlavná výročná správa čsl. rádového ústavu pre vzdelávanie učiteliek materských škôl v Košiciach. Školský rok 1935 – 1936.* Košice, 1936. B. s.
- Výročná správa českoslov. št. učit. ústavu v Košiciach za roky 1921/22 – 1922/23.* Košice, 1923. 22 s.
- Výročná správa českoslov. št. učit. ústavu v Košiciach za roky 1921/22 – 1927/28.* Košice, 1928. 38 s.
- Výročná správa čsl. rádového ústavu pre vzdelanie učiteliek domácich náuk a čsl. rádového ústavu pre vzdelanie učiteliek materských škôl. Školský rok 1937 – 1938.* Košice, 1938. 14 s.

### Dobová periodická tlač

Felvidéki Tanügy, 1881.  
Esti újság, 1938.  
Slovák, 1938.

### Právne normy

- 1868. évi XXXVIII. törvénycikk a népiskolai közoktatás tárgyában* [online]. [cit. 2. 11. 2019]. Dostupné na internete: <<https://net.jogtar.hu/getpdf?docid=86800038.TV&targetdate=&printTitle=1868.+%C3%A9vi+XX+XVIII.+t%C3%B6rv%C3%A9nycikk&referer=1000ev>>
- 1891. évi XV. törvénycikk a kisdedóvásról* [online]. [cit. 19.3.2020]. Dostupné na internete: <<https://net.jogtar.hu/getpdf?docid=89100015.TV&targetdate=&printTitle=1891.+%C3%A9vi+XV.+t%C3%B6rv%C3%A9nycikk&referer=1000ev>>

*Zákon č. 293/1919 Sb. z. a n. ze dne 27. května 1919 o změně platnosti ustanovení o středních školách na Slovensku* [online]. [cit. 5.3.2020].  
Dostupné na internete: <<http://ftp.aspi.cz/opispdf/1919/061-1919.pdf>>

## Literatúra

- ASZTALOS, József. Kassa közoktatási és közművelődési intézmenyei. In *Statisztikai Szemle* [online], 1939, roč. 17, č. 5, s. 585-595.  
[cit. 28. 10. 2019]. Dostupné na internete:  
<[https://www.ksh.hu/statszemle\\_archivum#year=1939/issue=05.>](https://www.ksh.hu/statszemle_archivum#year=1939/issue=05.>)
- BILČÍK, Jozef. Vývoj školstva na Slovensku do roku 1960 a spracovávanie písomností škôl. In *Slovenská archivistika*, 1973, roč. 8, č. 1, s. 26-58.
- BILČÍK, Jozef. Vývoj školstva na Slovensku do roku 1960 a spracovávanie písomností škôl (III). In *Slovenská archivistika*, 1974, roč. 9, č. 1, s. 115-156.
- BOJKOVÁ, Alžbeta. *Primárne problémy transformácie slovenských stredných a odborných škôl v Košiciach v medzivojnovom období*. Košice : UPJŠ v Košiciach, 2018. 205 s.
- Magyar statisztikai évkönyv 1911* [online]. Budapest : Magyar Királyi Központi Statisztikai Hivatal, 1912. 550 s. [cit. 28. 10. 2019]. Dostupné na internete:  
<[http://konyvtar.ksh.hu/inc/kb\\_statisztika/Manda/MSE2/MSE2\\_1911.pdf](http://konyvtar.ksh.hu/inc/kb_statisztika/Manda/MSE2/MSE2_1911.pdf)>
- MÁTEJ, Jozef et al. *Dejiny českej a slovenskej pedagogiky*. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1976. 501 s.
- MIHÓKOVÁ, Mária (ed.). *Stredné školstvo v Košiciach v rokoch 1848 – 1918. Tematická bibliografia I*. Košice : Štátna vedecká knižnica, 1981. 411 s.
- MIHÓKOVÁ, Mária (ed.). *Stredné školstvo v Košiciach v rokoch 1848 – 1918. Tematická bibliografia II*. Košice : Štátna vedecká knižnica, 1981. 439 s.
- PLACHT, Otto – HAVELKA, František (eds.). *Příručka školské a osvětové správy*. Praha : Státní nakladatelství v Prahe, 1934. 1930 s.
- PUKÁNSZKY, Béla. *Bevezetés a nőnevelés történetébe* [online]. [cit. 29. 10. 2019]. Dostupné na internete:  
<<http://www.jgypk.hu/mentorhalo/tananyag/noneveles/index.html>>

## Prílohy

**Tabuľka č. 4:** Učebný rozvrh pre učiteľské ústavy na Slovensku<sup>60</sup>

Vyučovaci predmet	Počet vyučovacích hodín v jednotlivých ročníkoch									
	Mužský alebo koedukačný ústav					Ženský ústav				
	I.	II.	III.	IV.	Spolu	I.	II.	III.	IV.	Spolu
Náboženstvo	2	2	2	2	8	2	2	2	2	8
Pedagogika a prax	-	3	5	9	17	-	3	5	9	17
Vyučovaci jazyk	7	7	5	6	25	7	7	5	5	24
Nemecký jazyk	2	2	2	2	8	2	2	2	2	8
Zemepis	2	2	2	2	8	2	2	2	2	8
Dejepis a vlastiveda	3	3	2	2	10	3	3	2	2	10
Matematika	4	3	3	2	12	4	3	3	2	12
Prírodopis	2	2	2	1	7	2	2	2	1	7
Fyzika a chémia	2	2	2	2	8	2	2	2	2	8
Poľné hospodárstvo	-	-	1	-	1	-	-	-	-	-
Krasopis	1	-	-	-	1	1	-	-	-	1
Kreslenie	2	2	2	1	7	2	2	2	2	8
Spev a všeobecná náuka o hudbe	2	2	2	2	8	2	2	2	2	8
Hra na husliach	2	2	1	1	6	2	2	1	1	6
Hra na klavíri	2	2	-	-	4	-	-	-	-	-
Hra na organe	-	-	2	1	3	-	-	-	-	-
Ženské ručné práce	-	-	-	-	-	2	2	2	-	6
Telocvik	2	2	2	2	8	2	2	2	2	8
Výchovné ručné práce (nepovinné)	-	-	2	2	4	-	-	-	-	-
<b>Spolu</b>	<b>35</b>	<b>36</b>	<b>37</b>	<b>37</b>	<b>145</b>	<b>35</b>	<b>36</b>	<b>34</b>	<b>34</b>	<b>139</b>

<sup>60</sup> PLACHT, O. – HAVELKA, F. (eds.). *Príručka školské...*, s. 617.

**Tabuľka č. 5:** Prehľad vyučovacích predmetov a počtu hodín na učiteľských ústavoch pre vzdelanie opatrovateliek (učiteliek materských škôl)<sup>61</sup>

Predmet	Počet hodín	
	1. ročník	2. ročník
<b>Povinné predmety:</b>		
Náboženstvo	1	1
Vychovávateľstvo	2	2
Náuka o materskej škole (opatrovni)	1	1
Praktické cvičenie v materskej škole (opatrovni)	6	6
Vyučovací jazyk	3	23
Vecné vyučovanie	2	2
Kreslenie a modelovanie	2	2
Výtvarné ručné práce	2	2
Ženské ručné práce	2	2
Spev	2	2
Telocvik	2	2
<b>Spolu</b>	<b>25</b>	<b>25</b>
<b>Nepovinné predmety:</b>		
Cudzí jazyk	3	3
Hra na husliach	2	2
Hra na klavíri	2	2
<b>Spolu</b>	<b>32</b>	<b>32</b>

**Tabuľka č. 6:** Prehľad vyučovacích predmetov a počtu hodín na učiteľských ústavoch pre vzdelanie učiteliek domácich náuk<sup>62</sup>

Predmet	Počet hodín	
	1. ročník	2. ročník
Pedagogika s hospitáciami a praktickými cvičeniami	3	4
Vyučovací jazyk	2	2
Počty	2	2
Občianska náuka a výchova	2	-
Zdravotníctvo	2	-
Sociálna starostlivosť	-	2
Náuka o tkaninách	2	-
Telesná výchova	2	2
Spev a hudobná výchova	1	1
Kreslenie	5	4
Výtvarné práce	-	1
Ženské ručné práce	7	10
Náuka o vedení domácnosti a praktické cvičenia	2	-
Varenie	4	6
<b>Spolu</b>	<b>34</b>	<b>34</b>

<sup>61</sup> PLACHT, O. – HAVELKA, F. (eds.). *Príručka školské...*, s. 574.<sup>62</sup> PLACHT, O. – HAVELKA, F. (eds.). *Príručka školské...*, s. 573.

**Mgr. Miroslava Gallová**

Katedra histórie (interná doktorandka)  
Univerzita Mateja Bela, Filozofická fakulta  
Tajovského 40, 974 01 Banská Bystrica

Spoločenskovedný ústav (interná doktorandka)  
Centrum spoločenských a psychologických vied SAV  
Karpatská 5, 040 01 Košice  
*gallova@saske.sk*

## **Zmeny a reformy slovinského vzdelávacieho systému od roku 1991 po súčasnosť**

### **Changes and Reforms of the Slovenian Education System from 1991 to the Present**

Alexandra Punčová

#### **Abstract**

The Republic of Slovenia is currently gaining public attention due to the excellent results of its students in international testing. The paper focuses on the changes and reforms of the Slovenian education system over the last 30 years, respectively from its independence to the present.

**Keywords:** Slovenia. Education system. Reforms.

#### **Úvod**

Slovinská republika si momentálne získava pozornosť verejnosti vďaka výborným výsledkom jej žiakov v medzinárodných testovaniach. Väčšinu času svojej existencie bolo Slovinsko len slovinsky hovoriacou skupinou tvoriacou súčasť väčšieho celku. Slovinské vzdelávanie sa až do osamostatnenia (25. júna 1991) rozvíjalo v rámci iných – väčších vzdelávacích systémov: tvorilo súčasť rakúskej monarchie, vďaka vplyvu ktorej v roku 1918 predstavovalo jeden z najlepších a najmodernejších vzdelávacích systémov vtedajšej Juhoslávie. Príspevok sa sústreďuje na zmeny a reformy slovinského vzdelávacieho systému za posledných 30 rokov, resp. od osamostatnenia krajiny po súčasnosť.

#### **Deväťdesiate roky 20. storočia**

Deväťdesiate roky boli pre viaceré európske krajiny obdobím veľkých zmien a obrátok v ich histórii. V roku 1990 prvý slovinský minister školstva, kresťanský demokrat Peter Vencelj, zdôraznil, že napriek požiadavkám na radikálne zmeny vo vzdelávacom systéme, by sa tento proces nemal uskutočňovať unáhlene. Obhajoval postupnú zmenu založenú na odborných znalostiach, ktorá by priblížila slovinský vzdelávací systém k systémom rozvinutých krajín západu. Rok 1991 bol prelomom vo vývoji súčasného vzdelávacieho systému. Po získaní nezávislosti a demokratizácii Slovenskej republiky nastali v krajine zásadné štrukturálne zmeny vo všetkých oblastiach spoločnosti (Plut-Pregelj, 2001). Vo svojom úsilí o vytvorenie kvalitného

školského systému, ktorý by maximálnemu počtu občanov umožnil nielen uplatniť svoje práva na vzdelanie, ale aj získať požadované zamestnanie, Slovinsko zaviedlo nové právne predpisy na reguláciu celého vzdelávacieho systému od predškolskej výchovy až po vysokoškolské vzdelávanie (1993-1996). Od roku 1993 je predškolské vzdelávanie neoddeliteľnou súčasťou vzdelávacieho systému a patrí do právomoci ministerstva školstva, vedy a športu. V roku 1995 minister školstva prijal príslušné usmernenia a bola uverejnená biela kniha „Vzdelávanie v Slovinskej republike.“ Nové vzdelávacie zákony schválené v roku 1996 na základe Bielej knihy sú založené na zásadách demokracie, slobody výberu, autonómie, profesionality, kvality, excelentnosti, blízkosti k občanom, rovnakých príležitostí pre všetkých, ako aj práva na vzdelanie pre všetkých, bezplatné základné vzdelávanie, právo rodičov na zvolenie formy vzdelávania svojich detí, povinnosť štátu sponzorovať súkromné školy a poskytovať im rovnaký právny rámec. Teoretickým základom vzdelávacieho systému musia byť ľudské práva a štát dodržiavajúci právne predpisy. Všeobecnými cieľmi vzdelávania sú: poskytovanie rovnakých vzdelávacích príležitostí pre optimálny rozvoj všetkých jednotlivcov; podpora vzájomnej tolerancie; rozvoj životných zručností demokratickej spoločnosti v rámci celoživotného vzdelávania; podpora rovnakých príležitostí pre obe pohlavia; rešpektovanie a spolupráca s tými, ktorí sú odlišní; dodržiavanie práv detí a ľudských práv. Právo na výber medzi verejnými a súkromnými školami alebo vzdelávaním v domácom prostredí je súčasťou práv a povinností žiakov, ktoré sú zdôraznené aj v Zákone o základných školách (1996), ktorý usmerňuje základné vzdelávanie, definuje ciele základného vzdelávania a zahŕňa: medzinárodnú porovnateľnosť výkonnostných štandardov; získavanie vedomostí pre ďalšie vzdelávanie; spoznávanie cudzích kultúr; učenie cudzích jazykov; výučbu všeobecných kultúrnych hodnôt a civilizácie vyplývajúcej z európskej tradície; vzdelávanie zamerané na podporu vzájomnej tolerancie, rešpektovania odlišností, spolupráce s ostatnými, dodržiavania ľudských práv a základných slobôd; a následne rozvoj schopnosti žiť v demokratickej spoločnosti. Spolu so Zákonom o organizácii a financovaní vzdelávania upravuje Zákon o základných školách základné zásady riadenia a organizácie a rozdeľuje zodpovednosť a autonómiu medzi štát, obce a školy. Zákon o gymnáziu uvádza, že jednou zo základných úloh gymnázií je poskytovať medzinárodne porovnateľnú úroveň vedomostí, ktorá je potrebná na pokračovanie vo vyššom vzdelávaní. Toto obdobie možno považovať za začiatok slovinskej politiky suverénneho vzdelávania (Štremfel, Lajh, 2012; Mlakar, 2015; UNESCO, 2012). Jedným z najdôležitejších cieľov reformného obdobia 1996-2001 bolo dosiahnutie porovnateľnosti a väčšej kompatibility odborného vzdelávania, prípravy a kvalifikácií s ostatnými európskymi systémami. Zákon o odbornom a technickom vzdelávaní poskytuje základ pre systematickú podporu medzinárodnej činnosti v odbornom vzdelávaní, pretože definuje internacionalizáciu ako základné kritérium riadenia kvality a úspešne konkurenčných systémov vzdelávania a odbornej prípravy (Štremfel, Lajh, 2012).

## **Prvá dekáda 21. storočia**

Po systémových zmenách nasledovali podstatné zmeny v kurikule (1999/2000), ktoré pripravila Kurikulárna komisia pre predškolské inštitúcie. Na prelome tisícročí sa na všetkých základných školách v Slovinsku začala vyučovať počítačová gramotnosť. Bol vyvinutý tzv. Koncept celoživotného učenia a vzdelávania – to sa prejavilo v jeho väčšej systematickej propagácii, zavádzaní systémov kontinuálneho vzdelávania, podpore rozvoja efektívneho prenosu vedomostí a dôrazu na interdisciplinaritu vedomostí. Tento proces sa začal väčším dôrazom na vzdelávanie dospelých a zamestnancov a neustále sa rozširoval medzi žiakmi a mladými ľuďmi, ktorí čoraz viac vnímajú význam celoživotného učenia (Okoliš, 2008). Sociálne zmeny v Slovinsku a rozvoj celoživotného vzdelávania viedli k novým reformám a zmenám v oblasti vzdelávania detí, mládeže a dospelých. Začali sa objavovať nové typy vzdelávania okrem formálneho (bežného školského systému) aj neformálneho vzdelávania (v rámci jednotlivých inštitúcií, samovzdelávania, e-vzdelávania atď.) (Šverc a kol. 2007). Zákon o postsekundárnom odbornom vzdelávaní a zmeny a doplnenia zákona o vysokých školách zaviedli všetky prvky Bolonských reforiem terciárneho vzdelávania: terciárnu štruktúru, dodatok k diplomu, európsky systém prenosu a akumulácie kreditov (ECTS) a zabezpečenie kvality (Štremfel, Lajh, 2012). V roku 2006 bol prijatý zákon upravujúci národné odborné kvalifikácie, ktorý vytvoril základ pre vytváranie sietí formálneho a neformálneho vzdelávania. Okrem toho zákon vytvoril základ na prenos výsledkov a poznatkov získaných v rôznych oblastiach a úrovniach vzdelávacieho procesu. Najdôležitejšie politiky a ciele vzdelávania v Slovinsku uverejnilo ministerstvo školstva a športu v dokumente „Vzdelávanie v Slovinsku: včera, dnes, zajtra“ (2007). Zásadný význam má implementácia troch hlavných cieľov zameraných na oblasti zručností: zručnosti na kreatívne riešenie problémov, zručnosti na spoluprácu a komunikáciu s ostatnými ľuďmi a zručnosti na celoživotné vzdelávanie. Celoživotné vzdelávanie nie je iba podstatnou vzdelávacou politikou z hľadiska spoločenského vývoja, ale je to aj postoj k životu, ktorý ovplyvňuje každého jednotlivca. Začiatkom roku 2007 Slovinsko začalo s koncepciou celoživotného vzdelávania, v ktorej sa prenos poznatkov a skúseností medzi generáciami stal kľúčovým prvkom. Okrem toho Slovinsko zaviedlo osobitné stratégie a opatrenia, ktoré čerpajú zo skúseností v rámci Európskej únie s cieľom zlepšiť formálne, neformálne a informálne vzdelávanie (Mlakar, 2015). Zákon o základnej škole (zmenený a doplnený v roku 2007) na riešenie problému nedostatočného prospechu v ranom štádiu stanovuje, že základné školy musia poskytovať doplnkové hodiny, individuálnu a skupinovú pomoc žiakom so slabými výsledkami a s poruchami učenia. Slovinsko tiež zaviedlo opatrenia na podporu znevýhodnených žiakov. V zmenenom a doplnenom zákone sa tiež stanovuje, že predškolské zariadenia a školy si každý rok prehodnocujú kvalitu programov, ktoré poskytujú. Podľa zákona o základných školách (článok 60 písm. D)

z roku 2008 musí každá škola pripraviť školský vzdelávací plán založený na cieľoch školy s cieľom vytvoriť bezpečné a zlepšujúce sa prostredie na dosahovanie cieľov základného vzdelávania (OECD, 2016; UNESCO, 2012).

## **Druhá dekáda 21. storočia**

Nový prístup založený na kompetenciách v kurikule odborného vzdelávania (2008-2011) zaviedol modulovú štruktúru vo výučbe a učení, ako aj zvýšený podiel praktického výcviku. Učebné osnovy predmetov boli aktualizované vo všeobecnom vyššom sekundárnom vzdelávaní (gimnázija) (2008/2009) a základnom vzdelávaní (2011/2012), pričom základné kompetencie boli zavedené do všeobecného vzdelávania. Novela zákona o základných školách (2012) zaviedla povinné národné hodnotenie na konci VI. ročníka pre všetkých žiakov. Okrem toho boli zavedené číselné známky, ktoré nahrádzajú deskriptívne hodnotenia pre žiakov, počnúc III. ročníkom. Národný program pre mládež (2013-2022) sa zameriava na zabezpečenie lepších príležitostí pre mladých ľudí (formálne aj neformálne vzdelávanie). Tento program je strategickým dokumentom, ktorý definuje ciele, základné opatrenia a ukazovatele, ktoré sa použijú pri hodnotení jeho vplyvu (OECD, 2016). Iniciatíva Otvorenie Slovinska – Opening Up Slovenia (2014) sa zameriava na doplnenie existujúcich vzdelávacích postupov o inovatívne, dynamické a otvorené vzdelávacie prístupy. Cieľom je uskutočniť zmeny vo vzdelávaní v siedmich kľúčových oblastiach: 1) premeniť existujúce vzdelávacie metódy na inovatívne, dynamické a otvorené vzdelávacie nástroje; 2) obnoviť prostredie spolupráce medzi verejným, súkromným a dobrovoľným sektorom výskumu; 3) rozvíjať a zavádzať otvorenejšie vzdelávanie; 4) budovať právne mechanizmy na podporu vykonávania otvoreného vzdelávania; 5) vybudovať otvorenú platformu informačných technológií, obsahu, služieb, pedagogických konceptov a prístupov; 6) obnoviť mechanizmy na zabezpečenie vysokej úrovne kvality a hodnotenia služieb; 7) rozvíjať digitálne kompetencie v rámci celého vzdelávacieho systému a vykonávať konkrétne, medzidimenzionálne otvorené vzdelávacie projekty. Táto iniciatíva je podporovaná širokou škálou zainteresovaných strán a zahŕňa výskum a vývoj nových konceptov, modelov a metód v otvorenom vzdelávaní. Nepretržitý rozvoj systému vzdelávania v Slovinskej republike je špecifikovaný v národných programoch a iných dokumentoch týkajúcich sa jednej alebo viacerých úrovní alebo oblastí vzdelávania. Modernizáciou základného vzdelávania opísanou v reformách v roku 2017 tretina všetkých škôl (144) začala v školskom roku 2018/2019 rôzne implementačné modely modernizovaného konceptu rozšíreného programu. Žiaci budú mať možnosť vykonávať ďalšie aktivity v oblasti športu a zdravia. Devätnásť z týchto škôl realizuje skúšobné hodiny povinného prvého cudzieho jazyka už v I. ročníku a povinného druhého cudzieho jazyka v VII. ročníku. Koncom roka 2018 a v januári 2019 bol uverejnený zmenený a doplnený vzdelávací program pre základné školy.

Nasledovalo rozhodnutie Rady expertov Slovinskej republiky pre všeobecné vzdelávanie o rozšírení predmetového kurikula pre slovinčinu a včelárstvo na povinne voliteľné predmety a definovanie kurikula predmetov filmovej výchovy a slovinskej znakovkej reči. Ich uplatňovanie sa začína školským rokom 2019/2020. V decembri 2019 vláda Slovinskej republiky prijala národnú stratégiu rozvoja čitateľskej gramotnosti 2019-2030. Nová stratégia sa zameriava na čitateľskú gramotnosť ako základný kameň iných gramotností. Dôležitou súčasťou je kultúra čítania, ktorá zahŕňa čítanie ako hodnotu samu o sebe, a zdôrazňuje význam motivácie na čítanie. Cieľom tejto stratégie je, aby každý v Slovinsku rozvíjal úroveň gramotnosti potrebnú na to, aby sa mohol kvalifikovať v aktívnom živote a práci. Vo februári 2020 schválili rady expertov Slovinskej republiky pre všeobecné vzdelávanie a odborné a technické vzdelávanie zmenené a doplnené programy vyššieho stredného vzdelávania. Programy zahŕňajú novú zložku alebo iné formy vzdelávacích aktivít: povinný súbor obsahu o aktívnom občianstve, ako aj nepovinný obsah pre gymnáziá a záujmové činnosti v odbornom a technickom vzdelávaní. Rada expertov Slovinskej republiky pre všeobecné vzdelávanie okrem toho vo februári schválila predmetové študijné programy a katalógy vedomostí pre uvedený obsah. Revidované programy nadobudnú účinnosť v školskom roku 2020/2021 (European Commission, EACEA, EURYDICE).

## **Záver**

Od roku 1990 prechádza slovinský vzdelávací systém nepretržitou reformou a zmenami. Krajina sa stala nezávislou len nedávno. Zo začiatku sa pozornosť v oblasti vzdelávania sústredila na zmenu organizačnej štruktúry, stanovenie nových vzdelávacích cieľov, zásad... Dnes krajina disponuje vzdelávacím systémom, ktorý zahŕňa všetky úrovne vzdelávania – od predprimárneho po univerzitné. Podľa Európskej komisie (2017, 2019) Slovinsko investuje do vzdelávania a odbornej prípravy viac ako je priemer EÚ. Účasť na vzdelávaní a starostlivosti v ranom detstve sa zvyšuje a predčasné ukončenie školskej dochádzky je zriedkavé (väčšinou mužská časť populácie). Dôležitým posunom je úplné zavedenie výučby cudzích jazykov v skorších ročníkoch základného vzdelávania. Základné zručnosti slovinských pätnásťročných žiakov sú na celkovo vysokej úrovni a zlepšujú sa – dosahujú dobré výsledky vo všetkých troch oblastiach testovaných v prieskume OECD (PISA) z roku 2015: prírodné vedy, matematika a čítanie. Slovinsko usilovne pracuje na modernizácii odborného vzdelávania a prípravy, a na podpore vzdelávania dospelých. Podiel dospelých s nízkou kvalifikáciou je malý, účasť na vzdelávaní dospelých je tesne nad priemerom EÚ.

## Bibliografia

- MINISTRY OF EDUCATION, SCIENCE AND SPORT OF THE REPUBLIC OF SLOVENIA. 2017. *The EDUCATION SYSTEM in the Republic of Slovenia 2016/2017*. Ljubljana: Ministry of Education, Science and Sport of the Republic of Slovenia, 2017. 72 s. ISSN 2536-3352.
- MLAKAR, J. 2015. *Slovenia*. (pp. 743-757). In Hörner, W. – Döbert, D. – Reuter, R. R. – Kopp, B. *The Education Systems of Europe. Switzerland*: Springer, 2015. 908 s. ISBN 978-3-319-07472-6.
- OECD. 2016. *Education Policy Outlook: Slovenia*. [Online]. [Cit. 5.6.2020]. Dostupné z: [www.oecd.org/education/policyoutlook.htm](http://www.oecd.org/education/policyoutlook.htm).
- OKOLIŠ, S. 2008. *Zgodovina šolstva na Slovenskem*. Ljubljana: Slovenski šolski muzej, 2008. 144 s. SBN 978-961-6764-00-1.
- OUSlovenia. *Opening Up Slovenia*. [Online]. [Cit. 6.6.2020] Dostupné z: <https://www.ouslovenia.net/>.
- PLUT-PREGELJ, L. 2001. *Educational Reform in the First Decade of Slovenian Political Pluralism*. Wilson Center East European Studies Meeting report 229. [Online]. [Cit. 4.6.2020]. Dostupné z: <https://www.wilsoncenter.org/publication/229-educational-reform-the-first-decade-slovenian-political-pluralism>.
- ŠTREMPEL, U. – LAJH, D. 2012. *Development of Slovenian education policy in the european context and beyond*. (pp. 130-154). In *Bulgarian Journal of Science and Education Policy (BJSEP)*. Volume 6, Number 1, 2012.
- ŠVERC, A. – MEŽAN, J. – ŠKRINJAR, M. A KOL. 2007. *Slovene Education System Yesterday, Today, Tomorrow*. Ljubljana: Ministry of Education and Sport, 2007. 152 s.
- UNESCO, 2012. *World Data on Education*. 7th edition, 2010/11. [Online]. [Cit. 5.6.2020]. Dostupné z: <http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/Slovenia.pdf>.

### **Mgr. Alexandra Punčová**

Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky (interná doktorandka)  
Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta  
Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok  
[alexandra.puncova801@edu.ku.sk](mailto:alexandra.puncova801@edu.ku.sk)

## **Kooperatívne učenie ako prostriedok napĺňania filozofie inkluzívnej edukácie**

### **Cooperative Learning as a Means of Achieving the Philosophy of Inclusive Education**

Zdenka Zastková

#### **Abstract**

In the article we present the reasons for strengthening inclusive education in the conditions of Slovak schools, while perceiving inclusive education in a broader context, meaning, as an approach that applies to all students with various educational needs. In accordance with the support and development of the individual potential of each student, we clarify the inclusive approach in education and define it as the unconditional acceptance of the special needs of all children. By specifying the main features of cooperative learning, we emphasize this particular organizational form of teaching as one of the relevant means for creating an inclusive environment.

**Keywords:** Inclusive education. Cooperative learning. Principles of cooperative learning.

#### **Úvod**

Jednou z aktuálnych tém, ktoré v oblasti školstva rezonujú, je problematika inkluzívnej edukácie, ktorej saturácia sa okrem iného stala hlavnou doménou zadefinovanou v Národnom programe rozvoja výchovy a vzdelávania pre roky 2018-2027. Podľa tohto dokumentu sa javí podpora inkluzívneho prístupu v edukácii ako najvhodnejšia stratégia pre zlepšenie stavu kritických ukazovateľov v školstve, ktoré súvisia s nízkou mierou participácie detí na predprimárnom vzdelávaní, v nízkej miere účasti na ďalšom vzdelávaní dospelých, ale najmä sú prepojené s dosiahnutím nízkych zručností v testovaní PISA, a to predovšetkým v súvislosti s výsledkami žiakov zo sociálne slabšieho prostredia (NPRVV, s. 14). Hoci je stratégia inkluzívnej edukácie obsiahnutá v základných legislatívnych dokumentoch a má oporu aj v množstve projektov, publikácií a metodík konkretizujúcich možnosti realizácie tohto princípu v slovenských školách, je otázne, ako sa uvedenú filozofiu vzdelávania darí v praxi reálne presadzovať.

## Podstata inkluzívnej edukácie

Povinnosťou školy je poskytnúť všetkým žiakom bez rozdielu (etnika, jazyka, náboženskej príslušnosti, špecifických vzdelávacích potrieb a pod.) kvalitnú výchovu a vzdelávanie. Najmä žiaci so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami a rôznym znevýhodnením boli donedávna do škôl prevažne integrovaní. Podľa V. Kleina a V. Šilonovej (2016) spočíva rozdielnosť inklúzie a integrácie najmä v tom, že pokiaľ pri integrácii ide fyzické začleňovanie žiakov do bežnej školy, pri inklúzii ide o naplnenie základného práva na prístup všetkých ku vzdelaniu čo najvyššej kvality, ktoré vo svojej obsahovej zložke zahŕňa aj hodnotový aspekt a v prístupe ku skupinám a osobám so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami rešpektuje princípy spravodlivosti a rovnosti šancí. Z hľadiska výchovy inklúzia znamená vytvorenie takého edukačného prostredia, aby bol každý žiak ochotný a schopný rešpektovať osobnosť ostatných.

Z množstva prístupov rôznych autorov sa nám javí najvhodnejšie vystihnúť podstatu inkluzívnej edukácie podľa Š. Porubského a kol. (2014, s. 3), ktorí chápu inklúziu ako „**spôsob uskutočňovania výchovno-vzdelávacieho procesu**, v ktorom učiteľ neustále uvažuje nad tým, ako vyhovieť rozvojovým potrebám jeho žiakov tak, aby predchádzal zlyhaniu žiakov a aby zároveň zabezpečil ich plnohodnotný rozvoj v rámci ich individuálnych možností, ktoré sú u každého žiaka odlišné.“ Môžeme tak konštatovať, že inkluzívne vzdelávanie sa neorientuje iba na individuálne potreby špecifického jednotlivca, ale týka sa všetkých žiakov, ktorí sú procesu výchovy a vzdelávania účastní. V rámci inkluzívnej edukácie potom nie je dôležité to, akí žiaci školu či triedu navštevujú, ale to, ako sa s nimi pedagogicky zaobchádza, teda ako sa k nim prístupuje.

Inkluzívny prístup vhodne zadefinoval V. Klein a R. Rosinský (2013, s. 185) ako „bezpodmienečné akceptovanie špeciálnych potrieb všetkých detí.“ Ak hovoríme o triede, ktorá má vyhovieť potrebám všetkých žiakov, máme na mysli vytvorenie takého prostredia, ktoré prijíma heterogenitu, podporuje sociálnu koherenciu a dokáže reflektovať potreby všetkých jej členov, pričom je založená na hodnotách tolerancie, akceptácie, spolupráce a empatie.

Z mnohých komponentov determinujúcich kvalitu vytvorenia inkluzívneho prostredia (odborné, personálne, materiálne, finančné komponenty) sa ďalej budeme venovať konkrétnemu spôsobu vyučovania, ktorý má potenciál podieľať sa na budovaní inkluzívnej kultúry triedy.

## Implementácia princípov kooperatívneho učenia v intenciách inkluzívnej edukácie

Vytvoriť prostredie, ktoré bude zodpovedať zásadám inklúzie, predpokladá etablovanie takej edukačnej bázy, ktorá sa musí uskutočňovať v celkovom kontexte spolupráce a vzájomnej podpory. Máme na mysli nielen

súlady edukačných a odborných postupov jednotlivých členov inkluzívneho tímu, ale najmä spoluprácu a vzájomnú podporu konkrétnych žiakov v konkrétnych sociálnych skupinách. Práve stratégia kooperatívneho učenia zdôrazňuje nenahraditeľnosť sociálnych interakcií pre rozvoj osobnosti z aspektu kognitívneho, ale najmä socio-emocionálneho. M. Adams a M. Hamm (1994, In Tsay, M. – Brandy, M. 2010, s. 78) vnímajú kooperatívne učenie ako organizačnú formu založenú na presvedčení, že žiaci sa v nej učia využitím sociálneho kontextu. V atmosfére rovnoprávnosti a spolupráce si žiaci podľa I. Tureka (2008, s. 371) majú príležitosť navyknúť a osvojiť si také zručnosti a postoje, akými sú plánovanie a organizácia práce, vzájomná pomoc, spolupráca, komunikácia, koordinácia úsilia, povinnosť, zodpovednosť, tolerancia, váženie si cudzej pomoci, nenásilné riešenie konfliktov a pod.

Kľúčovým bodom pre vytvorenie inkluzívneho prostredia v triede je idea vytvorenia kooperatívneho učebného spoločenstva – prostredníctvom uplatnenia nasledovných princípov:

- **Vytvoriť pozitívnu vzájomnú závislosť**, kedy sa žiaci v rôznych učebných situáciách snažia dosiahnuť svoj cieľ a uspejú za predpokladu, ak aj ostatní žiaci, ktorí sú s nimi pri riešení úlohy spojení, svoj cieľ dosiahnu. Vytvorenie vzájomnej závislosti medzi žiakmi teda závisí od cieľa a charakteru učebnej úlohy, pričom vzdelávacia činnosť je uskutočňovaná prostredníctvom interakcie jednotlivcov bez ohľadu na ich sociálny, kultúrny, etnický, zdravotný, či ekonomický pôvod. Uplatnenie uvedeného princípu v praxi tak má potenciál „narušiť“ vytvorenie hierarchie a „nálepkovania“ žiakov a umožňuje všetkým žiakom zapojiť sa do práce v skupine, spolupracovať a profitovať. Podľa T. Jablonského (In Lechta, V. 2010, s. 137) vo väčšine kooperatívnych skupín spolupracujú žiaci s rôznou úrovňou schopností a s rôznymi životnými skúsenosťami. Uvedené východisko považujeme v súlade so zásadami inkluzívnej edukácie ako kľúčové, keďže odlišnosť žiakov tu nie je vnímaná ako negatívny, či rušivý faktor pre vzdelávanie, ale má pozitívnu hodnotu (Janoško, P. – Neslušánová, S. 2014, s. 9).
- **Posilniť individuálnu zodpovednosť**, ktorá sa týka úsilia o dosiahnutie skupinového cieľa a nápomoci druhým v tomto úsilí. H. Kasíková (2004, s. 85) bližšie konkretizuje uvedený princíp pričom tvrdí, že činnosť a výkon každého člena je zhodnotený a využitý pre celú skupinu a všetci členovia skupiny majú z kooperatívneho učenia úžitok.
- **Umožniť vzájomný kontakt a komunikáciu tvárou v tvár**, aby došlo k zdieľaniu učebných zdrojov, k pomoci, povzbudeniu medzi členmi skupiny a podpore dôležitej pre vytvorenie pocitu spolupatričnosti v triede. Interakcia v kooperatívnych situáciách vedie podľa H. Kasíkovej (2004, s. 70) k častejšej, presnejšej, otvorenej komunikácii, k jasnejšiemu porozumeniu perspektívy druhého, k diferencovaným, dynamickým a realistickým pohľadom medzi žiakmi, k zdravej seba-dôvere, k očakávaniu budúcej pozitívnej a produktívnej interakcie.

Vzhľadom k tomuto princípu V. Battistich (In Gillies, R. M., 2003, s. 37) dokázal, že efektívnosť kooperatívneho učenia nezávisí od frekvencie aplikovania kooperatívnych aktivít, ale od kvality skupinovej interakcie.

- **Viesť žiakov k formovaniu požadovaných interpersonálnych a skupinových zručností.** S cieľom koordinovať úsilie o dosiahnutie spoločných cieľov sa žiaci musia: spoznávať sa a vzájomne si dôverovať; presne, zrozumiteľne a jednoznačne komunikovať; počúvať sa navzájom; vzájomne sa prijímať a podporovať a v neposlednom rade konštruktívne riešiť konflikty (Johnson, D. W. – Johnson, R. T. 1990, s. 30). Uvedeným zručnostiam je potrebné žiakov postupne naučiť.
- **Reflektovať skupinové činnosti** prostredníctvom diskusie o tom, ako efektívne skupina dosahuje ciele a ktoré činnosti a správanie členov je pre skupinu užitočné alebo neužitočné. Reflexia skupinovej činnosti podmieňuje rozhodnutie o ďalšom správaní jej členov.

Spojenie princípov, resp. charakteristických znakov kooperatívneho prístupu vo vyučovaní (Johnson, D. W. – Johnson, R. T. 2009, 366-369) spolu so zásadami inklúzie, zodpovedá požiadavkám podčiarknutým v úvode príspevku, pričom môžeme hovoriť o spôsobe uskutočňovania výchovno-vzdelávacieho procesu tak, aby bol v súlade s humanistickými a demokratickými hodnotami spoločnosti. V. Lechta (2016, s. 166) v závislosti od špeciálnych potrieb žiakov uvádza podporné podmienky, ktoré sa vzťahujú na oblasť edukácie, a ktoré je možné chápať ako „debarierizáciu“ činnosti v škole. Odporúča:

- koncipovať činnosti tak, aby sa do nich mohli v maximálnej možnej miere zaangažovať všetci žiaci, teda aj žiaci so špeciálnymi vzdelávacími potrebami,
- stanoviť ciele, ktoré sú dosiahnuteľné pre všetkých žiakov,
- nevyčleňovať špecifické deti zo skupiny, ale prijímať ich ako plnohodnotných členov skupiny,
- netolerovať neadekvátne správanie žiakov,
- podporovať súťaživosť výhradne pri dosahovaní takých cieľov, v ktorých si môžu deti spravodlivo konkurovať.

Môžeme si všimnúť, že prostredníctvom kooperatívneho učenia je vo vyučovaní možnosť dosiahnuť všetky uvedené odporúčania, t. j. pristupovať k plánovaniu, realizovaniu a hodnoteniu vyučovania tak, aby každý žiak uspel na vlastnej úrovni, tým plne rozvíjal a využíval svoj potenciál a zároveň, aby sa naučil efektívne komunikovať a spolupracovať s ostatnými. Sme toho názoru, že uvedený spôsob vyučovania pre inklúziu ponúka vytvoriť bezpečnú klímu založenú na pociťovaní spolupráce, participácie, vzájomnosti a podpory, ktorá by mala byť súčasťou všetkého, čo sa v triede deje. Schopnosť škôl reagovať na rôznorodosť potrieb žiakov a efektívne s nimi pracovať nemá vplyv len na výsledky žiakov so špeciálnymi potrebami, ale v súlade s uvedeným ovplyvňuje

vzdelávacie možnosti „bežných“ žiakov. Na záver spomenieme niekoľko výhod, ktoré prináša inkluzívne vzdelávanie z pohľadu žiaka (bližšie Bagalová, E. a kol., 2015, s. 14):

- rozmanitosť triedy poskytuje žiakovi reálny obraz o spoločnosti, v ktorej bude žiť, pracovať a tým sa pripravuje na budúcnosť,
- žiaci sa prirodzene učia vnímať rozdielnosti medzi ľuďmi, chápu ich ako prirodzenú súčasť života,
- v heterogénnom kolektíve (prostredníctvom interakcie medzi ostatnými) si žiaci ľahšie rozvíjajú sociálne a občianske cítenie, umenie komunikovať a schopnosť riešiť problémy, ktoré zovšeobecnia a prenesú ich do iných oblastí spoločenského života,
- v kooperatívnych úlohách majú žiaci možnosť zažiť úspech, čo zvyšuje ich pozitívnu hodnotu a sebavedomie.

## **Záver**

Škola, ako jedna z najdôležitejších inštitúcií zasahujúcich do utvárania osobnosti človeka sa v súčasnosti zaoberá aj otázkami, ako sa postaviť k rozdielom žiakov, vysporiadať sa s nimi a ako ich využívať vo vzdelávaní. Poprednú úlohu pritom zohráva postoj školy, ktorá je schopná postaviť sa k rozmanitosti ako k neoceniteľnému potenciálu pri prehlbovaní humánnych hodnôt. Úlohou učiteľa je v tomto zmysle štruktúrovať vzdelávacie a sociálne prostredie tak, aby si žiaci rozvíjali zručnosti a postoje potrebné na interakciu medzi rôznorodými žiakmi. V príspevku sme sa preto zamerali na konkrétny spôsob vyučovania, ktorý (podobne ako inklúzia) stavia na heterogenite a pomáha nám nielen pozitívne vnímať rozdielnosti (vyrovnávať rozdiely, učiť žiakov vnímať rozdielnosti cez hranice etnicity, schopností, sociálno-ekonomického statusu, záujmov, fyzických obmedzení a pod.), ale najmä kreovať kooperatívne inkluzívne edukačné prostredie. Sme toho názoru, že práca v heterogénnych skupinách poskytuje žiakom viac príležitostí na vnímanie a oceňovanie rozmanitosti, ktorá existuje v triede aj v spoločnosti.

## **Bibliografia**

- BAGALOVÁ, E. – BIZÍKOVÁ, E. – FATULOVÁ, Z. 2015. *Metodika podporujúca inkluzívne vzdelávanie v školách*. Bratislava: ŠPU. 154 s. ISBN 978-80-8118-143-6.
- GILLIES, M. R. 2003. Structuring cooperative group work in classrooms. In *International Journal of Educational Research*. Vol. 39, p. 35-49.
- JANOŠKO, P. – NESLUŠANOVÁ, S. 2014. *Škola s inkluzívnou klímou*. Ružomberok: Verbum. 98 s. ISBN 978-80-561-0193-3.

- JOHNSON, D. W. – JOHNSON, R. T. 1990. Social skills for successful group work. In *Educational leadership*. Dec/Jan. p. 29-33. [cit. 29.06.2020]. [online]. Dostupné na: [https://www.researchgate.net/publication/234590538\\_Social\\_Skills\\_for\\_Successful\\_Group\\_Work](https://www.researchgate.net/publication/234590538_Social_Skills_for_Successful_Group_Work)
- JOHNSON, D. W. – JOHNSON, R. T. 2009. An Educational Psychology Success Story: Social Interdependence Theory and Cooperative Learning. In *Educational Researcher*. Vol. 38, p. 365 – 379. eISSN 1935-102X.
- KASÍKOVÁ, H. 2004. *Kooperatívni učení a vyučování. Teoretické a praktické problémy*. Praha: Karolinum. 179 s. ISBN 978-80-246-0192-2.
- KLEIN, V. – ROSINSKÝ, R. 2013. *Sociálna pedagogika pre pomáhajúce profesie*. Nitra: UKF. 168 s. ISBN 978-80-8094-835-1.
- KLEIN, V. – ŠILONOVÁ, V. 2016. *Inkluzívna edukácia – výzva k pozitívnym zmenám súčasnej školy*. [online]. [cit. 29.06.2020]. Dostupné na internete: [https://www.academia.edu/37601824/INKLUZÍVNA\\_EDUKÁCIA\\_VÝZVA\\_K\\_POZITÍVNÝM\\_ZMENÁM\\_SÚČASNEJ\\_ŠKOLY](https://www.academia.edu/37601824/INKLUZÍVNA_EDUKÁCIA_VÝZVA_K_POZITÍVNÝM_ZMENÁM_SÚČASNEJ_ŠKOLY)  
INCLUSIVE EDUCATION\_A\_CHALLENGE\_FOR\_POSITIVE\_CHANGES\_IN\_PRESENT\_DAY\_SCHOOL
- LECHTA, V. 2010. *Základy inkluzívni pedagogiky; dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál. 440 s. ISBN 978-80-7367-679-7.
- LECHTA, V. 2016. *Inkluzívni pedagogika*. Praha: Portál. 463 s. ISBN 978-80-262-1123-5.
- Národný program rozvoja výchovy a vzdelávania 2018-2027. [cit. 29.06.2020]. [online]. Dostupné na: <https://www.minedu.sk/data/att/13285.pdf>
- PORUBSKÝ, Š. – STRÁŽIK, P. – VANCÍKOVÁ, K. – ROSINSKÝ, R. 2014. *Pedagogický model inkluzívneho vzdelávania na základných školách*. Prešov: MPC. 68 s. ISBN 978-80-565-0373-7.
- TSAY, M. – BRANDY, M. 2010. A case study of cooperative learning and communication pedagogy: Does working in teams make difference? In *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*. Vol. 10, No. 2, p. 78-89.
- TUREK, I. 2008. *Didaktika*. Bratislava: Iura Edition. 598 s. ISBN 978-80-8078-198-9.

**Mgr. Zdenka Zastková**

Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky (interná doktorandka)  
Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta  
Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok  
[zdenka.zastkova995@edu.ku.sk](mailto:zdenka.zastkova995@edu.ku.sk)

## Recenzie

## Critiques

Ligoš, M.:

***Vyučovanie slovenčiny ako materinského jazyka v minulosti, prítomnosti a budúcnosti (Kapitoly z dejín vyučovania slovenčiny s výzvami do budúcnosti).***

Bratislava: VEDA, 2019, 240 s. ISBN 978-80-224-1770-9.

Súčasný proces vyučovania slovenského jazyka má svoj základ už v dávnej minulosti. História je teda podstatným pilierom pri vytváraní niečoho nového. Práve historické hľadisko v rámci vyučovania slovenského jazyka sa stalo východiskom pre vznik novej publikácie autora M. Ligoša. Publikácia zobrazuje pohľad na najstaršie časy vyučovania slovenčiny, ktoré autor rozdelil do štyroch rámcových etáp. Prvá etapa sa začína opisom obdobia Veľkej Moravy po vydanie 1. školského zákona Ratio educationis (1777, 1806). Druhá etapa pokračuje obdobím od Ratio educationis po r. 1918. Tretia etapa približuje obdobie od r. 1918 do začiatku 60. rokov 20. storočia. Štvrtá etapa zobrazuje obdobie od začiatku 60. rokov 20. storočia po súčasnosť, konkrétne po r. 2008/2009.

V publikácii sa spomínajú významné medzníky formovania slovenčiny ako spisovného jazyka. Autor vychádza z byzantskej misie solúnskych bratov a s ňou spojenou inštitucionálnou výučbou spisovnej starosloviensčiny, pričom upozorňuje zároveň aj na v tomto období už existujúcu formu domáceho jazyka – starej slovenčiny. Spomína predspisovné obdobie, ktoré bolo charakteristické používaním latinčiny ako diplomatického jazyka. Pokračuje berno-lákovskou a štúrovskou kodifikáciou, na ktorú nadviazala hodžovsko-hattalovská reforma. Jednotlivé obdobia sú doplnené o relevantné kodifikačné a jazykovedné publikácie a periodiká orientujúce sa na rozvoj spisovného jazyka a jazykovej kultúry. Nechýba ani zmienka o významných inštitúciách, ako je vznik a pôsobenie Matice slovenskej (1863 – 1875), prvé oficiálne zavedenie slovenčiny ako vyučovacieho jazyka na Gymnáziu A. Sládkoviča v Banskej Bystrici (1850) ako aj vznik prvého učiteľského ústavu v Uhorsku – v Spišskej Kapitule (1819), kde bola zavedená spolu so slovenčinou aj metodika vyučovania materinského jazyka v rámci samostatného učebného predmetu. Významným dielom, ktoré autor spomína vo svojej publikácii, je *Pedagogia slovenská pre triwiálske školi* (1820) od Juraja Páleša – prvého riaditeľa Pedagogického inštitútu v Spišskej Kapitule. Bola to prvá metodika vyučovania slovenského jazyka, napísaná v berno-lákovčine. Obdobie vyučovania slovenčiny do r. 1918 autor analyzuje z pohľadu jednotlivých protichodných tendencií. Obdobie od r. 1918 je predstavené ako obdobie ideológie čechoslovakizmu. Ľudové školy

boli zamerané na zvládnutie elementárneho čítania a písania, osvojenia si pravopisu a základov jazyka, pričom v slohovej oblasti išlo zväčša o zručnosti spájajúce sa s reprodukciou.

Autor vo svojej monografii predstavuje učebné osnovy pre školy spišskej diecézy, významné gymnáziá ako aj spoločensko-politické a kultúrne pomery v rámci vyučovania slovenčiny. Podáva charakteristiku metodickej príručky *Listár* z 2. polovice 19. storočia, opisuje učebné osnovy pre slovenské ľudové školy (1930), učebné osnovy pre stredné školy a učiteľské ústavy, ako aj metodiku československého jazyka pre národné školy a vyberá kľúčové práce učiteľov slovenčiny z obdobia pred rokom 1989.

Záverečná kapitola publikácie je venovaná súčasnej koncepcii vyučovania slovenčiny ako materinského jazyka s víziami do budúcnosti. Autor v nej vyzdvihuje elementárnu znalosť slovenčiny, ktorá tak ako v minulosti, aj v dnešnej dobe je vnímaná ako základ zvládnutia vlastnej reči slovom a písmom. Predstavuje rôzne prístupy a koncepcie vyučovania slovenčiny od minulosti po súčasnosť. Zaujímavá je časť, v ktorej sa autor venuje novým podnetom a výzvam v rámci vyučovania slovenčiny ako materinského jazyka. Približuje tu trilaterálny koncept výrazových prostriedkov, silu jazyka a komunikácie ako aj výrazovo-komunikačnú kategóriu zrozumiteľnosti a komplexnú štylistiku.

Monografia M. Ligoša je významným dielom, ktoré komplexne podáva prehľad o dôležitých medzníkoch, ktoré ovplyvnili úroveň vyučovania slovenského jazyka ako vyučovacieho predmetu. Prínosnou je aj charakteristika pedagogických dokumentov a diel významných osobností.

PaedDr. Beáta Murinová, PhD.

## **Manuscript Submission Guidelines for:**

### **STUDIA SCIENTIFICA FACULTATIS PAEDAGOGICAE UNIVERSITAS CATHOLICA RUŽOMBEROK**

Accepted contributions will be published after recommendation of at least two reviewers and after an evaluation of journal's Editorial Board.

#### *Formatting your article:*

Size B5 (18,2x25,7 cm)

Margins	top	3 cm
	bottom	3 cm
	left (outer edge)	3 cm
	right (inner edge)	3 cm

Font Times New Roman

Font Size: 11: Line spacing – 1.0 (simple)

*Scope of a contribution:* Maximum of 10-15 standard pages in A4 format is recommended

An article must contain the following items in their respective order: title, subtitle (if there is any) in the language of a contribution and in English, contributor's name (names), email address, author's workplace, abstract in English (up to 200 words), key words (up to 6 words in English), text, list of bibliographical references, picture descriptions (if there are any), picture and graph references.

Besides original scientific and professional studies, every issue of the journal may contain essays of renowned academics, book reviews and information about international conferences as well as brief research outcomes from recently completed empirical explorations.

#### *Citations and Lists of Bibliographical References:*

Citations should take the following form:

#### **STN ISO 690 – Documentation.**

#### **Bibliographical References:**

References to these standard works should be consistent: the method of the first indication and the date.

*Dates for submissions:* 1.2., 1.4., 1.6., 1.9., 1.11.

Contact: studiascientifica@ku.sk

## **Code of Ethics for Publishing Articles in the Scientific Journal:**

### **STUDIA SCIENTIFICA FACULTATIS PAEDAGOGICAE**

The publication process in the journal *STUDIA SCIENTIFICA FACULTATIS PAEDAGOGICAE* is governed by the standards for publication ethics of the scientific board of EU companies Elsevier and COPE/Committee on Publication Ethics.

#### **Duties of Authors According to the Code of Ethics**

The authors submitting articles to *STUDIA SCIENTIFICA FACULTATIS PAEDAGOGICAE* declare that their manuscripts are entirely original works. The following duties listed for authors, editors, reviewers and the publisher are binding for them and they must adhere to the principles of the journal *STUDIA SCIENTIFICA FACULTATIS PAEDAGOGICAE*.

#### *Standard for Manuscripts, Access to Data and Their Retention*

The authors of articles are obliged to use objective reasoning and objective results of scientific research. The data base of a scientific research should be explicitly presented. Scientific studies must be sufficiently detailed and the references used must enable readers to reproduce their work objectively.

The authors of the articles may be asked to provide source data used in the studies and articles for editorial control purposes, and if it is possible, the author should retain the used data for a reasonably long period after the publication.

Misleading or intentionally incorrect statements are considered unethical.

#### *Originality and Plagiarism*

The authors should ensure that they have written entirely original works, and if the authors have used the work and/or words of others, that this has been appropriately cited or quoted. Plagiarism in all its forms constitutes unethical behaviour and is unacceptable. Plagiarism takes many forms, from ‘passing off’ another’s paper as the author’s own paper, to copying or paraphrasing substantial parts of another’s paper (without attribution), to claiming results from research conducted by others.

#### *Multiple, Redundant and Concurrent Publication*

An author should not in general publish manuscripts describing essentially the same research in more than one journal of primary publication. Submitting the

same manuscript to more than one journal concurrently constitutes unethical behaviour and is unacceptable

#### *Citing sources*

Authors should cite publications that have significantly influenced the reported article.

The article should always contain correct and full quotation of another's paper. Information obtained privately must not be used or reported without explicit, written permission from the source, or from the owner of the property rights.

#### *Authorship of the Article*

Authorship should be limited to those who have made a significant contribution to the final conception, design, execution, or interpretation of the reported study, article or paper. All those who have made substantial contributions should be listed as co-authors. Where there are others who have participated in certain substantive aspects of the paper, they should be recognised in the article. The corresponding (responsible) author should ensure that all appropriate co-authors and no inappropriate co-authors are included on the paper, and that all co-authors have seen and approved the final version of the paper and have agreed to its submission for publication.

#### *Fundamental Errors in the Published Works*

When an author discovers a significant error or inaccuracy in their own published work, it is the author's obligation to promptly notify the journal editor or publisher and cooperate with the editor to retract or correct the paper if deemed necessary by the editor. If the editor or the publisher learns from a third party that a published work contains an error, it is the obligation of the author to cooperate with the editor, including providing evidence of accuracy of the original results to the editor when requested.

#### **Duties of Editors According to the Code of Ethics**

Publication decision: Editor in Chief of STUDIA SCIENTIFICA FACULTATIS PAEDAGOGICAE may accept, reject or request corrections of the articles reported to the journal for publication.

In case both reviews are positive, the text is accepted to be published with the approval of editorial board. If both reviews are negative, the text is rejected. If one of the reviews is positive and the other negative, the author is invited by

the editor in chief to edit the article. Subsequently, the article will be reconsidered. Unpublished materials disclosed in a submitted article must not be used in anyone's own research without the express written consent of the author.

#### *Publication Decision*

Accepting articles into individual issues of the scientific journal *STUDIA SCIENTIFICA FACULTATIS PAEDAGOGICAE* is in the competence of editorial board of the journal which takes into account the reviews and other material acquired from the managing editor. The validation of the article in question and its importance to researchers and readers must be realized in accordance with the editorial rules. The managing editor is thus subject to legal requirements in case of libel, copyright infringement and plagiarism. The managing editor may confer with other editors or reviewers in making these decisions. The managing editor works with the manuscripts solely from the perspective of their content and quality

#### *Confidentiality*

The editor in chief or anyone in the editorial office of the scientific journal *STUDIA SCIENTIFICA FACULTATIS PAEDAGOGICAE* must not provide any information about submitted manuscripts to any subjects other than the corresponding author, reviewers, potential reviewers, members of the editorial board and publisher.

#### *Participation and Cooperation on Handling Complaints*

The editorial office shall take specific measures in case of complaints of ethical character regarding the submitted or published manuscript. These measures will generally include contacting the author of the manuscript or paper and giving due consideration to the respective complaint or claims made. The measures further include communications to the relevant institutions and research bodies and if the complaint proves to be justified, correction will be published, or the article will be retracted, or other correction will be implemented. Each reported case of unethical behaviour in publishing in the journal must be investigated, even in the case that the article has been published long time ago.

### **Duties of Reviewers According to the Code of Ethics**

Promptness: The accepted texts will be provided to two reviewers who are professionals in the given area and come from other workplaces than the author of the text. If the reviewer is not able to finish the review of the manuscript within the agreed deadline, he/she must communicate with the editor so that the manuscript will be provided to another reviewer.

#### *Contribution to Editorial Decisions*

Reviewer helps the editor and editorial board of the scientific journal STUDIA SCIENTIFICA FACULTATIS PAEDAGOGICAE with editorial decisions about publishing/rejecting articles. Reviewer's comments assist the author in improving the paper. Peer review is an essential component of *formal* scholarly communication.

#### *Further Aspects/Time Perspective of Review Procedure*

Each suggested reviewer who does not feel qualified to review a certain manuscript, or who knows that he/she will not be able to make the review within the agreed deadline, should notify the redaction office and excuse him/herself from the review process.

#### *Confidentiality*

Any manuscripts received for review must be treated as confidential documents. Reviewers must not show the manuscript or discuss the manuscript with anyone unless the redactor in chief of the journal STUDIA SCIENTIFICA FACULTATIS PAEDAGOGICAE permits it.

#### *Objectivity*

Reviews should be conducted objectively. Personal criticism of the author is inappropriate. Referees should express their views clearly with supporting arguments.

#### *Citation of Sources*

Reviewers should point out the data and information that are wrongly cited or not cited at all by the author. Any proclamation that the data or information were already published in the past must be supported by relevant documentation. A reviewer should bring to the attention of the editor any substantial similarity or overlap between the manuscript under consideration and any other published paper of which the reviewer has personal knowledge.

*Publishing and Competing Interests*

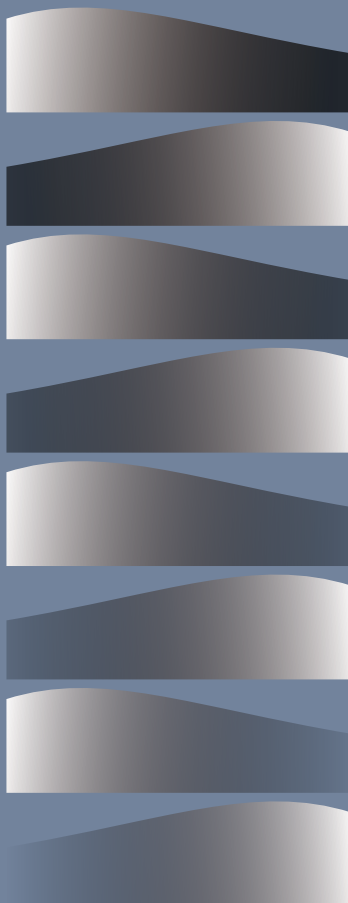
Unpublished materials disclosed in a submitted manuscript must not be used in a reviewer's own research without the express written consent of the author. Substantial information or ideas obtained through peer review are considered confidential and must not be used for personal advantage of the reviewer. Reviewers should not review articles in which a conflict of interests resulting from competitive or other relations with the author may arise.

**DUTIES OF THE PUBLISHER**

The publisher defines the relationship between the publisher, editors and other contracting parties, respects the confidentiality (e.g. towards the participants of a research, authors, professional reviewers), protects intellectual property and copyright, and also supports editorial independence.



/3/ 2020  
ročník XIX.



ISSN 1336-2232

