

Pedagogika – tézy na skúšku

1. Súčasné vedecké chápanie pedagogiky (čo je pedagogika, čím sa zaoberá, aký má predmet)
2. Systém pedagogických vied (členenie), príbuzné vedy a ich vzájomné vzťahy.
3. Vznik a vývoj pedagogických teórií až po vznik samostatnej vedy, jej predmet a členenie.
4. Charakteristika základných pedagogických pojmov a kategórií (podstata výchovy, vzdelania, vzdelávania, vyučovania, obsahu vzdelania).
5. Obsah vzdelávania (Charakteristika prvkov obsahu vzdelávania – kurikula).
6. Vytváranie vedomostí, zručností a návykov.
7. Definícia a podstata pojmu výchova – výchova v užšom a širšom slova zmysle – etapy, znaky výchovy.
8. Podstata a ciele výchovy so zameraním na rozvoj osobnosti. Hierarchia cieľov.
9. Procesuálna stránka vyučovania, fázy vyučovacích hodín.
10. Charakteristika vplyvu sociálneho prostredia – vplyv rodiny a školy na formovanie vôľových, charakterových a rozumových schopností detí .
11. Metódy - vymedzenie a podstata metód, význam používania rôznych metód na vyučovaní. Individuálny prístup vo vyučovaní, humanizácia.
12. Základná charakteristika rodinnej výchovy.
13. Základná charakteristika školskej výchovy (škola a jej funkcie).
14. Vyučovacie zásady a vyučovacie metódy.
15. Vyučovacia hodina a jej štruktúra.
16. Pedagogický výskum, cieľ a druhy.
17. Cieľ výchovy z historického hľadiska i hľadiska súčasných potrieb.
18. J.A. Komenský - pedagogické práce.
19. J.A. Komenský – prínos
20. J.A. Komenský - životné osudy.

1. prednáška – všeobecná pedagogika

Historický prierez vývinom pedagogiky ako vedy. (Od obdobia starovekého Grécka po Herbarta, zakladateľa pedagogiky ako vedy.)

Pedagogika sa dlhé obdobie vyvíjala ako súčasť filozofických, politických a náboženských názorov. Ako samostatná veda vznikla len pomerne nedávno – v novoveku, definitívne uznanie dosiahla začiatkom 19. storočia zásluhou predovšetkým Johana Friedricha Herbarta. Považujeme ho za zakladateľa systematickej pedagogiky – pedagogiky ako vedy.

Vymedzenie pojmu pedagogika

výrazu „pedagogika“. Slovo „paidagogika“ má svoj pôvod až v starom grécku – korene sú v samotnej starogréckej výchove. (Pais znamená chlapec, dieťa a agogé znamená viesť, viediem,).

Pôvodne sa pojmom paidagogos označoval otrok – sprievodca, ktorý sprevádzal syna svojho pána, neskôr už s preneseným významom už nielen ako otrok – sprievodca, ale i ako učiteľ – vychovávateľ.

Pedagogika bola od samého začiatku spätá s praktickou výchovou, vznikla z praktických potrieb. V prvom rade to vyplývalo z nevyhnutných potrieb pripraviť dorast na budúci život v určitých spoločenských podmienkach.

Hneď na začiatku naruším predstavu tých, ktorí predpokladajú, že súčasná pedagogika je akousi univerzálnou, jednotne prijímanou vedou

JEDNOTNÉ CHÁPANIE PEDAGOGIKY VO SVETE DNES NEEXISTUJE. Pg. veda má rôzne varianty:

- líšiace sa podľa autorov,
- podľa teoretických smerov,
- podľa kultúrnej orientácie,
- podľa danej krajiny.

U nás sa pedagogika sýtila predovšetkým z psychológie. V nemecky hovoriacich krajinách je pedagogika rozvíjala ako monodisciplinárny odbor so silnou orientáciou na filozofiu a hermeneutiku. V nemeckej učebnici Kaisera-Kaiserovej sa rozbor antropologických základov výchovy, lebo vo výchove vidia niečo čo sa vyskytuje vo všetkých kultúrach: „všade sa vychovávalo a všade sa vychováva“.

Vo Francúzsku je pedagogika chápaná ako jedna zo skupiny sociálnych vied ako odbor interdisciplinárny so silnou orientáciou na sociológiu, sociálnu ekonómiu a antropológiu. Najuššie spojenie je so sociológiou je najviac orientovaná na sociálne vzťahy a procesy učenia prebiehajúce v prostredí školy).

V anglicky hovoriacich krajinách ako aj v medzinárodnej odbornej komunikácii sa na miesto termínu pedagogika používa termín edukačná veda. Všetky smery a prúdy majú spoločné toto:

PEDAGOGIKA POJEDNÁVA O VÝCHOVE v ľudskej spoločnosti, ZAOBERÁ SA INTERAKCIOU MEDZI UČITEĽMI A ŽIAKMI, VYSVETĽUJE JAVY UČENIA A VYUČOVANIA.

Moderné chápanie pedagogiky prezentuje u nás profesor Štefan Švec, ktorý v súlade s európskou terminológiou. Koncepcia jeho chápania pedagogiky v modernom chápaní vied o výchove:

Pedagogika sa zaoberá výchovou a vzdelávaním detí a mládeže.

Antropogogika sa zaoberá výchovou a vzdelávaním dospelých.

Gerontogogika sa zaoberá výchovou a vzdelávaním starších ľudí.

Všetky tieto odbory, vedy o výchove v sebe zahrňuje Antropogogika.

Toto nové chápanie musíme prijať tak, ako je to v európskom **Thesaure (európskom slovníku kodifikovaných medzinárodných pedagogických termínov**, ktorý vydalo UNESCO v r. 1991), ktorý vyšiel v Čechách v roku 1992.

Pedagogika sa ako veda v predošlom období prílišným preceňovaním normatívnej stránky pedagogickej vedy, sa značne zdeformovala. V súlade s celosvetovými trendami (spomínali sme Freinberga, ktorý hovorí že pedagogika má poskytovať neutrálny popis toho ako fungujú edukačné mechanizmy) musíme povedať, že **úlohou pedagogiky je explanácia, to jest vysvetľovanie a objasňovanie pedagogických príčin a javov.**

Preto musí byť pedagogiky výsostne neutrálna.

Systém pedagogických vied

súčasná pedagogika zahŕňa širokú oblasť vedeckého poznávania a delí sa na jednotlivé vedné disciplíny. Súhrn jednotlivých vied a ich väzieb tvorí jej štruktúra.

Členenie pedagogických vied alebo vied o výchove má rôzne hľadiská

Členenie vied o výchove

Odbor PEDAGOGIKA (ANDRAGOGIKA a GERAGOGIKA) klasifikujeme ako transdisciplinárny prevažne aplikatívny odbor vedy o výchove (Švec, 2000).

- tento odbor neprijíma pasívne poznatky z vonkajška, zo svojho systemového prostredia. Pedagogika je v obojsmernom vzťahu so svojim vplyvným okolím, predovšetkým so svojimi bázickými disciplínami vedy o výchove:

- sem patrí edukačná filozofia, futuristika, prognostika, zemepis, demografia, etnografia, etnológia, hygiena architektúra, kybernetika a ďalšie disciplíny.

Aktuálny trend – Stieranie rozdielov medzi sústavami vied

Štefan Švec upozorňuje nato, že v modernej vede (aj vo vede o výchove) možno v ostatnom čase pozorovať stieranie rozdielov medzi základným a aplikovaným výskumom i teoreticko-bázickými a prakticko-aplikatívnymi vedami v dôsledku nových zmien, ktoré nastali v holistickom chápaní vied a ich poslania, v dôsledku iných všeobecných trendov vo vede a technike. Z uvedených dôvodov došlo aj v pedagogike a andragogike k väčšiemu dôrazu na základný výskum výchovy, najmä na teoreticko-konceptuálne štúdium výchovy.

Pedagogika ako veda skúma výchovný proces a hľadá všeobecne platné zákonitosti

Obsahová náplň pedagogiky – tvorí ju súbor disciplín, niekedy považovaných aj za samostatné vedy (v angl. krajinách „edukačné vedy“), ktoré majú značné šírku. Patrí sem všeobecná pedagogika, historická pedagogika, filozofia edukácie, sociológia edukácie, sociálna pedagogika, špeciálna pedagogika, didaktika, pedagogická prognostika, ekonomika edukácie.

Súčasná pedagogika zahŕňa širokú oblasť vedeckého poznávania a delí sa na jednotlivé vedné disciplíny. Súhrn jednotlivých vied a ich väzieb tvorí jej štruktúra.

Členenie pedagogických vied alebo vied o výchove má rôzne hľadiská

- A. Základné pedagogické disciplíny
- B. Aplikované pedagogické disciplíny
- C. Hraničné pedagogické disciplíny

Systém a štruktúra pedagogických vied

- súčasná pedagogika zahŕňa širokú oblasť vedeckého poznávania a delí sa na jednotlivé vedné disciplíny. Súhrn jednotlivých vied a ich väzieb tvorí jej štruktúra.

V členení pedagogických vied autori uplatňujú viaceré hľadiská:

ONTOGENETICKÉ HLADISKO: → pg predškolského veku
(vekové osobitosti) → pg predpubertálneho veku
→ pg pubertálneho veku
→ pg adolescentného veku
→ pg dospelého veku

PRAKTICKÉ HLADISKO: → pg podnikového vzdelávania
(spoloč. činnosť) → pg voľného času
→ pg školskú
→ pg vojenskú

HISTORICKÉ HLADISKO: → pg teória starého Grécka
→ pg teória starej Antiky
→ pg teória starej scholastiky
→ pg teória starého osvietenectva
→ pg teória starého humanizmu
→ pg teória starého socializmu

ŠKOLSKÉ HLADISKO: → predškolská pg
(podľa typu výchovnej inštitúcie) → pg ml. predšk.veku
→ pg star. predšk. veku
→ školská pg → pg ZŠ
→ pg SŠ
→ pg VŠ
→ špec. Pg

→ mimovyučovacia pg → pg voľného času
→ pg rodinnej výchovy
→ pg výchovných zariadení

→ mimoškolská pg → pg dospelých
pg vojenská pg
→ iné

INTEGRUJÚCE HLADISKO: klasifikuje pg vedy takto:
(viaceré kritéria)

1. Základné pedagogické vedy: všeobecná pedagogika
dejiny pedagogiky
porovnávacia (komparatívna) pedagogika
metodológia pedagogiky

Niekedy sa v rámci pedagogickej vedy vyčleňujú aj *klúčové (jadrové)* disciplíny sa základných pedagogických disciplín:

- teória výchovy
didaktika
didaktiky učebných predmetov
2. Aplikované pg vedy: predškolská pg
školská pg
mimoškolská pg
mimovyučovacia pg
3. Hraničné pedagogické vedy: pedagogická psychológia
sociálna pedagogika
sociológia výchovy
ped. kybernetika
školský management

VZŤAH PEDAGOGIKY K INÝM VEDÁM

Všetky vedné disciplíny sú viac menej vzájomne pospájané a tak predstavujú jednotný systém vzájomne sa podmieňujúcich vzťahov.

Pedagogika - svojím univerzálnym charakterom, ktorý vyplýva z mnohostrannosti a podmienenosti predmetu skúmania sa nemôže izolovať od ostatných vied. Využíva hlavne rôzne teoretické poznatky, hypotézy a aplikácie vedecko-výskumných metód.

Pedagogika - má blízky vzťah najmä k vedám filozofickým, psychologickým a prírodným. Význam jednotlivých disciplín:

Pedagogická filozofia

Tento vzťah má veľký význam pre pedagogickú teóriu i prax. Pedagogika sa dlhé obdobie až do novoveku rozvíjala v rámci filozofie. No ani filozofia, ani pedagogika nevznikla apriórne, ale má svoje korene vo vedeckom poznaní a bádání. Všetky dôležitejšie filozof. smery významne ovplyvňujú pedagogickú teóriu (filozofia človeka, axiológia, logika, etika, estetika).

1. **Pedagogika – filozofia:**

(a) pedagogika – filozofia človeka (filozofická antropológia) (tento vzťah) skúma komplex otázok týkajúcich sa života, genézy podmienok, budúcnosti a postavenia človeka v spoločnosti. Na základe poznatkov z filozofie človeka je možné rozpracovať výchovné ciele a obsah výchovy.

(b)Pedagogika – **axiológia**. Axiológia - sa zaoberá ľudskými a spoločenskými hodnotami. Hodnotu chápeme ako fenomén, ktorý (teória hodnôt) vyjadruje vzťah človeka k niečomu alebo niekomu. Táto vedná disciplína pomáha pedagogike tým, že preniká do hodnotového sveta človeka a tým pomáha pri utváraní, stanovovaní cieľov výchovy, pretože cieľ výchovy → to je už konkrétna hodnota. Pedagogika charakterizuje tieto hodnoty: mravné, kultúrne, estetické, občianske, náboženské, výrobné.

© Pedagogika - **logika** (logika = veda o všeobecných formách a stavbe myslenia)

Na základe logických postulátov je formulovaný i obsah vyučovania. Poznať základy logiky → znamená uplatniť správne zásady myslenia, primerane sa vyjadrovať a formulovať myšlienky.

(d) Pedagogika - **etika** (etika = veda o mravnosti). Vývoj mravnosti a výchova k mravnosti súvisí s pedagogikou už od Sokrata. A s tým aj cieľ výchovy a obsah výchovy. Zaoberá sa mravnými hodnotami.

(e)Pedagogika - **estetika** (veda o všeobecných otázkach umeleckej reprodukcie človekom). Mnohí odborníci (i laici) aj výučbu považujú za druh umenia.

II. Pedagogika - psychológia

- experimentálna psychológia ovplyvnila vyučovacie metódy
 - hlbinná psychológia (psychoanalýza S. Freuda a individualistická Adlera)
 - personalistická psychológia
1. Pedagogika - všeobecná psychológia: poskytuje pre pedagogiku poznatky, ktoré sú dôležité pre analyzovanie výchovno-vzdelávacích procesov a javov.
 2. Pedagogika - psychológia osobnosti: má pre pedagogickú teóriu teóriu a prax veľký význam. Skúma záujmy, sklony, postoje, schopnosti, nadanie, temperament, charakter. Poznanie osobnosti žiaka je jedna zo základných podmienok úspešnosti výchovy a vyučovania, ale umožňuje rešpektovať pedagogickú zásadu individuálneho prístupu.
 3. Pedagogika - vývinová psychológia: presne formuluje a charakterizuje typické znaky jednotlivých období a na základe týchto ontogenetických poznatkov sa prispôsobuje obsah vzdelávania a výchovy. Tieto kritériá (primeranosti veku) musia splniť aj metódy, formy a prostriedky.

III. **Pedagogika - sociológia** (veda o zákonoch vývoja a štruktúry ako celku). Aj vyučovací proces má svoju spoločenskú a sociálnu podstatu. Sociológia pomáha pri riešení problémov v oblasti školskej a mimoškolskej výchovy a vzdelávania. Pedagogika prebrala i mnohé metódy výskumu zo sociológie. Napr. anketa, sociometria, test.

IV. Pedagogika má vzťah aj k **prírodným vedám**:

1. biológia: vývin jednotlivca je determinovaný z 3 stránok (somatickej, psychickej, sociálnej). Biológia poskytuje analýzu stavby a činnosti ľudského organizmu.
2. hygiena
3. matematika = štatistika
4. kybernetika

Predmet pedagogiky ako vedy

Výchova vo všetkých podobách je predmetom štúdia školskej pedagogiky. Školská pedagogika sa zaoberá žiakom a študentom vo vyučovacom procese vyučovania. Jej hlavným predmetom skúmania je výchova vo všetkých podobách a formách. Kategória výchovy je ústrednou, kategóriou pedagogiky. Ako výstižne charakterizovať výchovu? O všeobecnú definíciu výchovy sa snažili už od 19. storočia mnohí pedagógovia, ale aj veľa filozofov hľadalo odpoveď na túto všeobecnú otázku.

– vo všeobecnosti je výchova procesom zámerného pôsobenia na osobnosť človeka, aby sa dosiahla zmena v jeho vývoji. U jednotlivých autorov sa líšia.

Kategórie *cieľ výchovy* a *obsah výchovy* majú filozofický rozmer, dimenziu. Objasňujú, čo sa má vo výchove dosiahnuť a čo má byť prostredníctvom výchovy a vzdelávania jednotlivcovi sprostredkované.

Výchova je zložitá, komplexná ľudská činnosť špeciálne pripravovaná s dosahom na zmeny v telesnom a duševnom vývine jednotlivca a v jeho správaní.

Viacerí autori vyzdvihujú moment najmä zdokonaľovania. Rôzne poňatie výchovy je ovplyvnené sociokultúrnymi podmienkami, odlišnými koncepciami poňatia človeka, ale i zdôrazňovaním jednotlivých stránok výchovného procesu. Niektorí autori chápu výchovu ako:

Vymedzenie výchovy ako základnej kategórie.

Výchova a jej definovanie je jednou z najzložitejších otázok pedagogickej teórie. Autori pedagogických diel uvádzajú svoje názory, postupy, definície, ktoré sledujú jediný cieľ, ale mnohokrát sa v obsahu a forme rozchádzajú.

„Napriek tomu, že sa o definíciu výchovy usilovali mnohí učenci od stredoveku až podnes, nemáme takú charakteristiku, ktorá by sa všeobecne prijímala. Ak sa pozrieme na genézu pojmu výchova, môžeme ľahko zistiť, že každý autor pedagogického diela si vytvára vlastnú definíciu výchovy, v ktorej sa istým spôsobom odrážajú podstata a cieľ výchovy“ (Masaryk, 50 – 51).

J. A. Komenský charakterizuje výchovu ako celkové smerovanie k väčšej dokonalosti, čo chápe ako harmóniu múdrosti, cnosti a zbožnosti. Zdôrazňuje všestranné formovanie každého človeka, mnohostranný rozvoj individua, pomocou jeho vnútornej harmónie telesnej a duševnej

Komenský nadviazal na grécku kalokagatickú výchovu s akcentom na rozvíjanie krásy a dobra, mal na zreteli múdrosť, láskavosť, dobrotu, milosrdnosť a samozrejme kultúrnosť Komenského "cultura universalis" je cieľavedomé zameranie na formovanie vzťahu k svetu, k prírode, k poznaniu, ku kultúre, k ľuďom i k Bohu. Jeho pansofistická požiadavka "omnes, omnia, omnino (všetkým, vo všetkom, všestranne)" sa premietla do cieľov, obsahu a metód výchovy a sleduje všestrannú kultiváciu ľudskej osobnosti a jej socializácie. Komenský vyslovil požiadavku zdokonaľovania človeka už v rannom detstve.

"Celkem vzato jsme takoví (telem, duchem, mravy, snažením, řečí, chovaním), jakými nás učinila první výchova" (Komenský, 1966. s. 121).

Všetkým generáciám pedagogom teoretiků i praktiků Komenský dává podnět k skúmaniu procesu výchovy i k definícii pojmu výchova.

„V prvej polovici nášho storočia venuje značnú pozornosť problémom výchovy O. Kádner

ktorý vo svojich prácach analyzuje definície viacerých autorov predchádzajúceho obdobia Postihol jednostrannosť predchádzajúcich definícií a sám definuje výchovu ako "premenu i vývoje telesných a duševných schopností chovanca pre jeho úlohy spoločenské"(Kádner, 1925, s. 10) Pripomína, že výraz výchova nepoužívame vždy v tom istom rozsahu: "raz tým rozumieme všetku premenu, hovoríme teda o výchove tela i ducha, o výchove rozumu i citu a vôle, ale po druhé stavíme proti seb vyučovanie alebo vzdelávanie rozumové a výchovu citovú a vôľovú ako súradné členy výchov; v širšom zmysle slova"(Kádner, tamtiež).

V slovenskej pedagogickej literatúre výstižne definuje výchovu Juraj Čečetka, ktorý napísal, že

"Výchova je zámerným uspošobením človeka zo stránky telesnej i duševnej k dokonalejšej formy života, zámerným uspošobovaním ľudskej osobnosti k uskutočňovaniu ideálov ľudstva, a to uspošobovaním inými vyspelejšími osobami, alebo uspošobovaním seba samého" (Čečetka, 1944, s. 87). V definícii vidíme nový cenný prvok viažuci sa k seba výchove, k seba vzdelávaniu. Predpokladá aktivizáciu vnútorných síl, kladný vzťah k výchovným cieľom a k výchovnej činnosti.

Zaujímavú definíciu výchovy uvádza T. Pardel. Hovorí, že pedagogický pojem výchova a psychologický pojem učenie sú široké a treba ich čo najširšie charakterizovať, a potom z rôznych aspektov ďalej špecifikovať. Ďalej uvádza, že pod pojmom výchova najvšeobecnejšie rozumieme zmeny v správaní osobnosti, ktoré navodzuje vychovávateľ, učiteľ alebo spoločnosť a tieto majú zmysel pre stanovený cieľ. Obyčajne tie zmeny v správaní, o ktoré ide vo výchove majú zodpovedať hodnotám a normám života danej spoločnosti ako aj vývinovým tendenciám osobnosti v zmysle rozvíjania vedomostí, spôsobilostí, kultúrnych, spoločenských a mravných kvalít jednotlivca alebo skupiny. Pri dosahovaní týchto cieľov sa postupuje plánovite a systematicky (Pardel, 1967, s. 23 – 24).

V pedagogickom slovníku (Kujal, B. a kôl.) sa uvádza nasledovná definícia: „Výchova je špecifický druh ľudskej činnosti zameranej cieľavedome na utváranie telesných a duševných vlastností ľudí, predovšetkým dorastajúcich generácií a to v súlade s cieľmi a úlohami, ktoré si spoločnosť, prípadne spoločenské triedy a skupiny vytyčujú na určitom stupni historického vývoja. Vo všeobecnom zmysle zahŕňa výchova vždy starostlivosť o telesný a duševný vývoj človeka, o osvojenie určitej sumy vedomostí, zručností a návykov, rozvoj schopností, pracovných znalostí a skúseností, určitého názoru na prírodu a spoločnosť, určitej mravnosti a pravidiel ľudského spolužitia, charakterových vlastností, potrebných z hľadiska potrieb spoločnosti na danom stupni vývoja“ (Pedagogický slovník, II. diel. Praha: SPN, 1967, s. 369).

Psychologické hľadisko je východiskom definície V. Kačániho. Napísal, že výchova je proces zámerného, vonkajšieho usmerňovania a vnútorného vývinu subjektu, prejavujúceho sa zmenou správania, a ktorý sa odohráva v špecifických, bezprostredných a širších spoločenských podmienkach“ (Kačáni, 1970, s. 8).

Výchovu v užšom zmysle slova definuje Velikanič ako "dlhodobý, cieľavedome a systematicky organizovaný proces, ktorý má svoje osobitosti, vyplývajúce zo špecifických podmienok objektu i subjektu, ako aj prostredia v najširšom zmysle slova a ich vzájomného dialektického vzťahu, ktorý sa zaciela na pestovanie osobných a mravných vlastností a výchovu etických a estetických citov a ideálov, ako aj celkovej telesnej kultúry, ktoré umožnia dorastajúcej generácii nielen začleniť sa, ale aj aktívne sa zúčastňovať na rozvoji

spoločnosti" (Velikanič, 1978, s. 347).

V novších definíciách výchovy sa odráža názor na telesný psychický vývin a príprava na začlenenie sa do spoločenského života. Všetci musíme dbať o zušľachtenie a rozvoj dobrých vlastností osobnosti. Princíp duše každého je neobyčajnou základňou vlôh, ktoré si každý v potenciálnom stave prináša na svet. Tiež po predkoch dedí mnohé dobré vlastnosti a vlohy, ktoré sa realizujú na hmotné gény a ich pomocou sa prenášajú na potomstvo. Z podobných názorov vychádza i H. Rozinajová, ktorá pod pojmom výchova chápe "cieľavedomú, zámernú a plánovanú činnosť, v ktorej sa utvára a formuje človek, rozvíjajú sa jeho duševné a telesné stránky, pripravuje sa na plnenie spoločenských úloh a na osobný a rodinný život. Inými slovami výchova je osobitný druh ľudskej činnosti, cieľavedome zameranej na utváranie a rozvoj duševných a telesných vlastností v súlade s cieľmi a úlohami spoločnosti" (Rozinajová, 1988, s.13).

B. Blížkovský zdôrazňuje „*výchovu v duchu pravdy, humanity, demokracie, tvorivosti a ďalších všeľudských hodnôt*“ (Blížkovský, 1991, s. 564).

Kardinál Tomášek vo svojej knižke úvode do pedagogiky uvádza: „*vychovávať znamená pôsobiť do vnútra dieťaťa, aby v ňom bola vyvolávaná žiadúca odozva jeho schopností a vlôh po stránke intelektovej, citovej i sociálnej, ktoré sa majú pod vedením vychovávateľa harmonicky rozvíjať a dopomôcť dieťaťu k dosiahnutiu životného cieľa.*“ (Tomášek, 1992, s.11). V tej istej učebnici nachádzame i ďalšiu definíciu vychádzajúcu z autorovej kresťanskej orientácie „*Kresťanská výchova je úmyselné pôsobenie na dieťa, aby harmonicky rozvinulo všetky svoje schopnosti telesné, intelektové, citové, sociálne i vlohy nadprirodzené a mohlo dosiahnuť svojho cieľa pozemského i večného.*“ (Tomášek, 1992, s. 12).

Ak to zhrnieme najvšeobecnejšie je výchova charakterizovaná ako veda o výchove, ktorá skúma podstatu a zákonitosti výchovy, objasňuje ciele, metódy a prostriedky výchovy a na základe zovšeobecnených empirických skúseností stanovuje pedagogické smernice a zásady pre organizáciu a riadenie výchovnej činnosti.

V modernom ponímaní je pedagogika vedou o edukácii (Průcha, 2002)

Chápanie pedagogiky dnes – môžeme povedať aj *členenie vedy o výchove, resp. výchovovedy a edukológie* (Švec, 2002).

Kategória výchova je ústredná, nosná kategória pedagogiky.

O všeobecnú definíciu výchovy sa snažili už od 19. storočia mnohí pedagógovia, ale aj veľa filozofov hľadalo odpoveď na túto všeobecnú otázku.

– vo všeobecnosti je procesom zámerného pôsobenia na osobnosť človeka, aby sa dosiahla zmena v jeho vývoji. Pařízek v základoch v základoch obecnej pedagogiky hovorí: „**predmetom obecnej pedagogiky je výchova vo všetkých formách, obsahoch a vzťahoch.** Všeobecná pedagogika skúma spoločné rysy a súvislosti výchovy prebiehajúcich za rôznych podmienok“. K tomu uvádza: „*výchova prebieha od narodenia pocolý život. Môžeme hovoriť o prenatalnej výchove, výchove prebiehajúcej v rodine, v škole, vo voľnom čase, medzi manželmi, ale i v psychiatrickej liečebni. Z toho vyplýva, že výchova je funkciou života a má najrozličnejšie ciele, obsahy a prostriedky.*

Laco Ďurič: „*Výchova je proces systematického formovania mravného uvedomenia, mravného presvedčenia, mravného konania a správania osobnosti a kolektívu*“.

Otec Ján Pavol II.: „*Výchova vlastne spočíva v tom, aby sa človek stával viac človekom. Aby mohol viac byť a nielen aby viac mal a ďalej v dôsledku toho, čo má, čo vlastní, poznal plnšie, čo je to byť človekom. K tomu je potrebné, aby človek poznal, že bude viac nielen s blíznymi, ale taktiež pre blízkych*“.

Výchova je zložitá, komplexná ľudská činnosť špeciálne pripravovaná s dosahom na zmeny v telesnom a duševnom vývine jednotlivca a v jeho správaní.

Viacerí autori vyzdvihujú moment najmä zdokonaľovania. Rôzne poňatie výchovy je ovplyvnené sociokultúrnymi podmienkami, odlišnými koncepciami poňatia človeka, ale i zdôrazňovaním jednotlivých stránok výchovného procesu. Niektorí autori chápu výchovu ako:

A – plne riadený proces ovplyvňovania nehotového človeka pedagógom alebo inštitúciou s cieľom podriaďiť ho spoločenským normám či normám inštitúcie,

B – iná skupina chápe výchovu ako akceptovanie úlohy samotného vychovávaného ako subjektu vlastného formovania, zvyrazňujú podiel osobnosti na vlastnom utváraní (reformné hnutie),

C – ďalšia skupina považuje vo vymedzení výchovy za najdôležitejší vzťah medzi učiteľom a žiakom. Všímajú si predovšetkým procesualnú stránku výchovy (napr. alternatívna pedagogika).

Výchova je základná kategória pedagogickej teórie a praxe. Výchova patrí k základným a vôbec najstarším ľudským činnostiam, ale ako zámerná ľudská činnosť vzniká až na určitom stupni vývoja spoločnosti.

Účinnosť výchovy závisí od miery interiorizácie (zvnútornenia) výchovných vplyvov vychovávaným.

Kategórie **cieľ výchovy** a **obsah výchovy** majú filozofický rozmer, dimenziu. Objasňujú, čo sa má vo výchove dosiahnuť a čo má byť prostredníctvom výchovy a vzdelávania jednotlivcovi sprostredkované.

Cieľ výchovného pôsobenia je kultúrne a historicky podmienený. Predstavuje ho ideál (predstava) predpokladaných, žiadúcich vlastností človeka, ktoré možno získať výchovou. Bližšie pozri Wolfgang Brezinka: Filozofické základy výchovy.

Cieľ vyučovania vymedzuje jeho účel (zámer) a výsledok. Progresívnym trendom je charakterizovať cieľ v kvalitách predpokladaných výsledkov, ktoré má žiak dosiahnuť. Zhrňuje hodnoty a postoje, produktívne činnosti a praktické zručnosti, poznatky a porozumenie. Sú formulované v programoch výučby, v učebných osnovách, v kurikulumách jednotlivých predmetov.

Obsah výchovy a vzdelávania je prostriedkom kultivácie človeka, ktorý odráža úroveň poznania a sociálnej skúsenosti, zaisťuje integritu a kontinuitu vývoja spoločnosti.

Znaky výchovy: prvým je *cieľavedomosť* spoločnosť vzniká s ľudskou spoločnosťou. S vývinom ľudskej spoločnosti mení výchova ciele, obsah, formy, metódy a inštitúcie. To znamená, že výchova je *historicky podmienená*. Ďalším znakom je, že výchova bola v každej dobe *zámerná*. Zámernosť spočíva v tom, že výchovná činnosť je cieľovo zameraná na utváranie osobnosti a na prípravu na život. Prvotne vznikala zámernosť ako potreba odovzdať skúsenosť z generácie na generáciu.

Ďalším znakom výchovy je *humanizácia človeka* a snaha výchovy pomôcť *adaptácii* jednotlivca na tie podmienky, ktoré spoločnosť vytvorila (t.j. výchova sprostredkúva určité hodnoty a normy, ktoré sú spoločnosťou prijímané a odovzdávané. To znamená, že spoločnosť svojou výchovou jednotlivca formuje a to je ďalší znak výchovy a tým je *formatívnosť*.

Výchova pripravuje jednotlivca plniť isté poslanie. Výchovou sa človek oboznamuje s minulosťou ľudskou skúsenosťou. V. sa vyznačuje aj svojou zložitosťou, a to najmä preto, že odráža bohatstvo spoločenského života spoločnosti.

Výchova má tri stránky:

Exogénnu – (organizačnú stránku a organizáciu výchovného prostredia)

Endogénnu – (vyjadruje zmenu vnútorného vývinu jednotlivca a tieto sa prejavujú v správaní)

Normatívnu – (predstavujú hlavné požiadavky, ciele, obsah a všetko, čo sa výchovou chceme naučiť)

Z hľadiska sociálnych a výchovných inštitúcií a výchovných činiteľom prostredníctvom ktorých sa výchova realizuje hovoríme o výchove rodinnej, školskej a mimoškolskej, výchove ústavnej, výchove v detských domovoch.

Základné pedagogické **pojmy** (vzdelávanie, vzdelanie, vyučovanie výchovno-vzdelávací proces, učenie).

Vzdelávanie je proces nadobúdania vzdelania. Vzdelanie, ktoré sa realizuje vo vzdelávacích inštitúciách (školách), kde sú zadefinované a legislatívne vymedzené ciele, obsah, funkcie, prostriedky i spôsoby hodnotenia.

Vzdelávanie v školách prebieha v stanovenom čase a v konkrétnych organizačných formách. V tradičnej škole je základnou organizačnou jednotkou – vyučovacia hodina. V alternatívnych školách to môže byť epocha, ktorá má 105 minút. Toto organizované inštitucionálne vzdelávanie označujeme aj termínom *formálne vzdelávanie*.

Neformálne vzdelávanie sa uskutočňuje mimo školy. Je organizované podnikmi, kultúrными zariadeniami, akadémiami vzdelávania, klubmi, nadáciami. Sprostredkujú rekvalifikačné kurzy, kurzy jazykov a pod.

Činitele výchovy

Osobnosť vychovávaného chápeme ako objekt i subjekt výchovy, je bytosť myslíaca, cítiaca, dynamická a vyvíjajúca sa. Zmeny v žiackej osobnosti sú dedičnej, biologickej, fyziologickej, psychickej sociálnej a materiálnej povahy a pedagóg s nimi musí počítať. V práci so žiakmi musí učiteľ rešpektovať a diferencovať sféru potrieb, záujmov a záľub žiaka. Aktivita žiakov sa vyznačuje :

- ochotou prijímať isté úlohy a požiadavky,
- aktívne sa podieľať na riešení úloh,
- samostatne a zodpovedne pracovať.

Potreby žiaka – sú vymedzené najmä v Maslowovej hierarchii potrieb.

Záujmy žiaka – učiteľ môže zistiť kontaktom s dieťaťom a rôznymi technikami.

Žiacky výkon ovplyvňujú viaceré činitele:

- genetický základ, biologické predispozície,

- prostredie ako činiteľ výchovy (rodinná výchova, rôzne sociálne skupiny – kolektív triedy, vrstovnícke skupiny, priatelia a pod.),
- vnútorná motivácie a ašpirácie žiaka.

Zo sociálnych skupín je najprirodzenejšou skupinou je rodina. Svojou špecifickosťou sa vyznačuje skupina súrodenecká. Táto je však podmienená faktom, že v rodine je viac detí. Táto skupina je vždy heterogénna – pohlavím i vekom.

Iným typom sú vrstovnícke detské skupiny. Čo je typické – rovnaký vek, potreby, záľuby, názory a postoje k životu. Môžu byť vytvorené umelo-formálne, na základe iniciatívy a pod vedením niekoho mimo skupiny, nejakou autoritou alebo inštitúciou. Typickým príkladom je školská trieda.

Sociálne skupiny vznikajú aj neformálne – spontánnym spôsobom, len za účasti detí – podľa vlastností, záľub, názorov a postojov k životu. (Vo formálnych skupinách sa vytvárajú neformálne).

Všetky skupiny vznikajú opodstatnene, treba ich rešpektovať ale z pedagogického aspektu je dôležité pozorovať, všimnúť si neformálne skupiny v triede. Je nebezpečenstvo, že sa do čela skupiny dostane vodca s negatívnymi povahovými vlastnosťami.

Výchovno-vzdelávacie prostriedky. Výsledky výchovno-vzdelávacieho procesu sú závislé nielen od prostredia, od výchovných činiteľov, ale aj od prostriedkov, ktoré pedagóg využíva. Výchovné prostriedky – ich využitie je priamo závislé od výchovných činiteľov.

Rozdeľujeme ich podľa toho ako pôsobia:

- priamo = zámerne, t.j. intencionálne,,
- nepriamo = funkcionálne, t.j. na funkcionálne.

Podľa využitia a realizácie sa výchovno-vzdelávacie prostriedky delia na:

1. **materiálne** (predmety, veci, zariadenia, ktoré priamo alebo sprostredkované prístupujú informácie = učebné pomôcky),
2. **nemateriálne** (metódy, zásady, princípy, organizačné formy vyučovania).

Ďalšie pedagogické pojmy a kategórie

Jednou z najpodstatnejších črt, stránok abstraktného myslenia je tvorenie pojmov a kategórií. Pojmy a kategórie, tvoria pojmový aparát a sú súčasťou každej vedy. Každá veda má relatívne ustálený systém kategórií a pojmov (terminológiu), ktorú používa. Terminológia slúži na usústavnenie poznatkov konkrétnej vednej disciplíny. Jej upresňovanie je priebežným javom a prejavom rozvíjajúcej sa vedy.

Mnohé výrazy a pojmy sú v pedagogike pomerne jasné a zrozumiteľné, ale takto intuitívne chápané pojmy vnášajú významovú mnohoznačnosť a nepresnosť. Preto jednou z úloh pedagogiky je vytvárať pojmy jednoznačné a presne definované.

Kategória je najvšeobecnejší pojem, ktorý sa vzťahuje na široký okruh čiastkových javov a procesov. (výchova, cieľ, obsah, prostriedky výchovy, podmienky výchovy).

Pojem je jazykový názov obsahu podstatných znakov a vlastností poznaného javu. Nie je definovaný s konečnou platnosťou do budúcnosti. Obsah základných pedagogických pojmov

sa mení a prehľbuje pedagogickým poznaním. (vzdelávanie, vzdelanie, obsah vzdelávania, učenie, učivo).

Rozdiel medzi pojмами a kategóriami je v tom, že kategórie predstavujú širšiu mieru zovšeobecnenia a väčší rozsah znakov, na ktoré sa vzťahujú. Kategórie vedu štrukturalizujú, preto hovoríme, že kategória je štrukturálny prvok.

Učenie (patrí medzi základné pedagogické pojmy a kategórie)

Je jedným z kľúčových psychologických pojmov. Existujú stovky pohľadov prístupov a vlastných definícií. Moderná definícia učenia je napr. podľa V. Kuliča.: UČENIE JE PSYCHICKY PROCES, KTORY V JEDNOTE TELESNYCH A DUŠEVNYCH PREDPOKLADOV JE ROZHODUJUCIM PRI ADAPTACII NA JEHO PRIRODNE A SPOLOCENSKE PROSTREDIE V ROZVOJI JEHO OSOBNOSTI A VO STALOM ZDOKONALOVANI A ORGANIZACII PODMIENOK JEHO INDIVIDUALNEJ A SPOLOČENSKEJ EXISTENCIE.

Najdôkladnejší prístup ku klasifikácii rôznych druhov učenia uplatnil (Linhart, 1982, s.25), ktorý podľa zložitosti rozdelil učenie do troch veľkých skupín:

. Jednoduché druhy učenia:

(1) **Jednoduché podmieňovanie (klasické podmieňovanie I. P. Pavlova)**. Ide o druh učenia, kedy sa vytvárajú podmienené reflexy, spojením - asociáciou povodne indiferentného podnetu v určitom časovom rozmedzí s podnetom, ktorý vyvoláva nepodmienený reflex (známe je vytvorenie prepojenia kŕmenia psov a zasvietenia svetla. Neskôr po vypustení fázy kŕmenia psy slinili už pri zasvietení svetla)

(2) **Vyhasínanie (extincia)** ako proces podmieňovaného odstránenia predtým vytvorených podmienených reflexov ich viacnásobným opakovaním bez posilnenia

(3) **Privykanie (habituácia)** Ide o zníženie intenzity odpovede na opakovaný výskyt. Spočíva v odstránení vrodeného reflexu, ktorý stratil v rade po sebe nasledujúcich opakovaní svoj význam. Ak človek z mesta príde do pralesa, strhne sa pri každom zvuku. Po mesačnom pobyte v pralese sa postupne prestane reagovať na každý zvuk a začne reagovať len na podstatné zvuky.

(4) **Vtlačovanie (imprintovanie)** ako pomerne trvalé zapamätávanie si jednotlivých jednoduchých prvkov, napr. tvarov predmetov.

(5) **Latentné učenie sa** (skryté a nevedomé učenie sa a predbežné oboznamovanie sa) ako zapamätávanie indiferentných podnetov bez spojenia s vrodeným reflexom a s posilnením

B. Aktívne druhy učenia:

(6) **inštrumentálne (operačné podmieňovanie) učenie sa** spočíva v podmieňovaní vyššieho reflexného typu pohybovým úkonom, podmieneným podnetom a posilnením reakcie.

(7) **imitačné učenie sa** (učenie napodobňovaním) ide o osvojovanie si nových prvkov činnosti na podklade pozorovania iných jedincov toho istého alebo príbuzného druhu.

(8) **diferenciačné učenie sa** ako proces rozlišovania, výberu a zapamätávania si pred tým vnímaného súboru predmetov alebo javov na základe posilňovania iba niektorého z nich, pričom ostatné sa stávajú indiferentnými.

(9) **orientačno-exploračné** (pátracie) učenie bez vonkajšej motivácie a sociálnej facilitácie, avšak s uspokojením potreby poznávať nové stránky a časti životného prostredia.

(10) **skupinové, interakčné učenie sa**, ide o učenie založenom na interakcii a vzájomnej komunikácii

(C) Špecificky ľudské učenie:

(11) **verbálne učenie** sa zvukových signálov, písomných znakov a slabík a slov,

(12) **pamäťové** (alebo aj pamäťovo-sémantické učenie) sa zapamätávaním a vybavovaním významu pojmov,

(13) **myšlienkové** osvojovanie si a vytváranie myšlienkových operácií ako i učenie sa riešením problému,

(14) **sociálne učenie** sa je evolučne najvyšší druh učenia a je najviac špecifický pre ľudí. Šve: Základné pojmy v pedagogike a andragogike, 1995)

(15) **komplexné učenie** obecné nazývané inteligencia, t.j. schopnosť organizmu vytvárať mentálne prezentácie.

Vzdelanie a vzdelávanie (základné pg. pojmy a kategórie)

V štruktúre pedagogických pojmov založených na princípe komplementarity (Švec, 1995) tvoria spoločnú bázu pojmy vzdelanie a vzdelávanie. Úroveň vzdelania a vzdelávania spoločnosti v určitej dobe ovplyvňujú viaceré významné činitele. Samotná úroveň je priamo úmerná sociálno-ekonomickým dôsledkom vedecko-technického a kultúrneho rozvoja danej spoločnosti. B. Timková uvádza (2001, s. 122), že „vzdelávanie je proces transformácie zovšeobecnenej a aktuálnej skúsenosti ľudstva do vedomia jednotlivca, kým vzdelanie je systémový stav, zamýšľaný, požadovaný a dosiahnutý výsledok“.

Ide o odborné pôsobenie vzdelaných a vzdelávaných špecialistov zameraných svojím pôsobením na vytvorenie podmienok a stanovenie požiadaviek na čo najlepšie uplatnenie jedinca v spoločnosti:

„Vzdelávanie značí dlhodobú a nepretržitú inštitucionalizovanú vyučovaciu činnosť učiteľov, lektorov, inštruktorov alebo iných osôb vo funkcii profesionálneho vzdelávateľa v škole a v mimoškolskom výučbovom zariadení pri príprave učiacich sa na ich pracovný a mimopracovný život v spoločnosti, v ktorej žijú“ (Švec, 1995, s. 103). Ide o proces osvojovania si poznatkov, vytvárania zručností a návykov, rozvíjania telesných a duševných schopností a záujmov človeka, jeho rozvoj a kultiváciu. Z pedagogicko-psychologického hľadiska sa toto pôsobenie dotýka rozvoja troch základných oblastí osobnosti žiaka – kognitívnej, socioafektívnej a psychomotorickej domény osobnosti. Vzdelávanie autor chápe najmä ako edukačné pôsobenie s cieľom rozvinúť kognitívnu doménu, kým vychovávanie zahŕňa pôsobenie na socioafektívnu doménu osobnosti s cieľom ovplyvniť jednotlivca smerom k požadovaným citom, postojom, záujmom a hodnotám. Rozvoj psychomotorickej domény sa uskutočňuje prostredníctvom výcviku a zahŕňa predovšetkým zmyslovo-pohybové učenie sa (bližšie pozri Švec, 1995).

V procese vzdelávania je dôležitá úroveň súčinnosti a zladenia zámerného pôsobenia na všetky domény osobnosti. V tomto zmysle komplexnosť prístupu významne ovplyvňuje charakter a kvalitu výsledného stavu – vzdelania. Prehnaný dôraz alebo jednostranný rozvoj ktorejkoľvek z domén vedie k izolovanosti a strate flexibility nadobudnutého vzdelania.

J. Průcha (1997) uvádza, že vzdelávanie sa používa ako termín označujúci súhrnne jednak výchovné, jednak aj vzdelávacie pôsobenie. Spomína viacerých anglosaských autorov zastávajúcich tézu, podľa ktorej veľa ľudí síce prejde školou, ale vzdelaní nie sú. Takéto chápanie vzdelania a vzdelávania súvisí so zameraním školského systému anglosaských krajín, ktoré kladie dôraz na sociálne poslanie edukátora. U nás sa stretávame s trendom skôr opačným: naše školstvo poskytuje absolventom množstvo poznatkov, informácií, či faktov o svete, no v preplnenom učebnom pláne akosi neostáva čas na rozhovor a na osobnostnú formáciu, na výchovu žiakov.

Vzdelávanie v zmysle rozvoja rozumovej (kognitívnej) zložky osobnosti už na úrovni základného školstva má u nás hlboké korene, starú tradíciu siahajúcu do obdobia Rakúsko-Uhorska. Obsah, rozsah a formu výchovy a vzdelávania si každá krajina utvára sama na základe svojich špecifických podmienok a tradícií.

Vzdelávanie je procesom, prostredníctvom ktorého vzdelávaná osobnosť získava vedomosti, zručnosti, návyky, postoje a charakterové vlastnosti, ktoré tvoria základ spoločensky (štátom) uznaného vzdelania.

Vzdelanie je vo vzťahu k vzdelávaniu ako procesom výsledným efektom tohto procesu. Je produktom a výstupným stavom, v ktorom sa odrážajú významné spoločenské a individuálne požiadavky.

„Vzdelanie je žiadúci zamýšľaný stav systému škola (školské stupne) v cieľovom programe systému. Je to aj aktuálny stav na systémovom výstupe ako skutočne dosiahnutý výsledok, produkt vzdelávania“ (Švec, 2000, s. 80). Aktuálnosť vyjadruje momentálny stav vzdelanosti jednotlivca v prítomnosti a v určitej kvalite, s perspektívou aktualizácie vzdelania prostredníctvom vzdelávania do budúcnosti. Vzdelanie je vo vzťahu k vzdelávaniu výsledným, ale nie konečným produktom vzdelávacieho pôsobenia, ktorý má zodpovedať požiadavkám spoločnosti a jednotlivca.

V historickom vývine ľudstva sa kritériá vzdelanosti neustále menili. V dejinách teórií vzdelávania dochádza k sporom medzi rôznymi názormi na to, čo predstavuje skutočne dobré vzdelávanie. J. A. Komenský patril medzi zástancov teórie spájania vzdelávania so životom a kultúrou spoločnosti, jej racionálnym fungovaním a mravným správaním (konaním):

„U národa dobrého vzdelania, keď sa dívame na poriadok, ktorý majú v správe verejných a súkromných vecí, všetko je ako v hodinách, kde keď sa jedno pohne, rozhybe sa všetko, lebo koliesko ťahá koliesko, a to podľa počtu, miery a váhy“ (Komenský, 1956, s. 241).

V kvalitnej príprave pre život, v dobrom vzdelaní vidí Komenský podstatu, základ spoločenského poriadku a práva v štáte. Vzdelávanie ako proces v spoločnosti je skutočne priamoúmerný sociálno-ekonomickým dôsledkom vedecko-technického a kultúrneho rozvoja.

Názory na kvalitné vzdelanie sa aj v súčasnosti v rôznych sférach spoločenského života podstatne líšia.

W. Brezinka upozorňuje na skutočnosť, že dnes, v období pluralisticko-individualistickej kultúry, je oveľa ťažšie než v období tradičnej kultúry určiť, čo máme rozumieť pod pojmom vzdelanie, to znamená, ktoré sú ideálne vlastnosti vzdelaného človeka a aký by mal byť hlavný cieľ výchovy vo všeobecno-vzdelávacích školách. Najvyššie kladie „vyvážené“ vzdelanie ako určitý stav osobnosti, prejavujúci sa kultivovanosťou, osobnou kultúrou človeka. Slovo „vyvážené“ používa vo význame ako niečo proporcionálne zladené,

vyjadrujúce symetrickosť, rovnomernosť či harmonickosť zladenia jednotlivých prvkov celkového obrazu jednotlivých stránok vzdelania navzájom. Takéto všestranné kvality v pomernom zastúpení by mal človek v procese výchovy a vzdelávania nadobudnúť a prijať za svoje. Nevyvážená, rovnomerne nerozvinutá osobnosť je jednostranne rozvinutá individualita, ktorá v statickom pohľade pôsobí disharmonicky. V dynamickom pohľade takáto osobnosť nie je pripravená primerane riešiť problémy a adekvátne reagovať v rôznych životných situáciách a pod.

W. Brezinka nestanovuje požiadavky na vyváženú výchovu a vzdelávanie, ani ich konkrétne nevymedzuje. Deduktívne sa však môžeme dopracovať k premisám, aké požadované vlastnosti túto kvalitu osobnosti vystihujú. Napriek významnosti vzájomného pôsobenia viacerých charakteristických znakov dobrého vzdelania najpodstatnejším v procese vzdelávania je výsledný produkt – vzdelanie, ktorý sa projektuje v *profile absolventa školy*. Pri vyváženosti jednotlivých stránok osobnosti a komplexnosti dobrého vzdelania autor rieši najmä otázku uplatniteľnosti a prospešnosti, užitočnosti jednotlivca v spoločnosti. V tomto obohacujúcom všeobecne spoločensky prospešnom procese musí byť na zreteli rozvoj celistvej osobnosti smerujúci k jeho kultivácii, ku kultúre ducha celej spoločnosti. O „vyváženom“ vzdelaní W. Brezinka (1996, s. 96) doslova hovorí:

„1. *Nesmie v ňom chýbať nič dôležité či podstatné.*

2. *Jeho časti sa majú k sebe hodiť tak, aby tvorili jeden usporiadaný celok.*“

Za ekvivalent podobného významu môžeme považovať tradičné vymedzenie pojmom „harmonické vzdelanie“, vyjadrené v staroveku gréckou antickou kalokagatiou (harmóniou telesnej a duševnej krásy), ale i renesančným ideálom, či tým, čo bolo ešte v teórii komunistickej výchovy do roku 1989 prezentované ako ideál všestranne a harmonicky rozvinutej osobnosti žiaka (v duchu morálneho kódexu budovateľa komunizmu). V socialistickej pedagogike bol proklamovaný rozvoj a podpora všetkých stránok osobnosti žiaka rovnako (z hľadiska nesúrodého členenia cieľov; bližšie pozri Švec, 2001, s. 202) v oblasti rozumovej, mravnej, estetickej, telesnej a pracovnej výchovy. Toto poňatie všeobecných cieľov bolo v zhode s orientáciou na prakticko-materiálne hodnoty ekonomickej základne socialistickeho systému a s dôrazom na praktickú pracovno-polytechnickú orientáciu všeobecného vzdelania (*homo faber*). Ciele jednotlivých druhov výchovy boli teoreticky pomerne detailne prepracované, ale v praxi sa realizoval len zlomok týchto zámerov. V skutočnosti bol spôsob školovania v slovenskom školskom systéme do roku 1989 prioritne zameraný na získavanie poznatkov a informácií. Rozvoj najmä v rámci pracovnej, telesnej a polytechnickej výchovy sa vo všeobecnej teórii vzdelávania síce proklamoval, avšak učebné plány a osnovy v základných školách i jednotlivé vyučovacie predmety, predimenzované učivom, vyjadrovali v postate zameranie na rozumovú stránku osobnosti žiaka, podporu proklamovanej orientácie na životnú prax však nepotvrdili.

Tradičný transmisívny spôsob výučby na všetkých školských stupňoch umožňoval predovšetkým rozvoj pamäti a intelektuálnej stránky žiaka (*homo cogitans*). Úspešný žiak hodnotený stupňom 1 (výborný) bol charakterizovaný ako „*žiak, ktorý ovláda poznatky, fakty, pojmy, definície a zákonitosti, ktoré požadujú učebné osnovy, celistvo, presne a úplne a chápe vzťahy medzi nimi. Jeho ústny a písomný prejav je správny, presný a výstižný*“ (Metodické pokyny MŠ SR pre hodnotenie a klasifikáciu žiakov ZŠ, 1994, s. 15).

V súčasnosti je kvalita vzdelávania predpisovaná kritériami, ktoré sú obsiahnuté vo vzdelávacích štandardoch. Vzdelávacie štandardy vyjadrujú hlavnú orientáciu vzdelávacej politiky štátu súčasnosti so širokospektrálnym zameraním, zahrňujúcim preprimárne, primárne, sekundárne aj terciárne vzdelávacie stupne. Ich cieľom je predovšetkým aktualizácia a optimalizácia vzdelávania.

Medzi viacerými druhmi je jedným z najčastejšie odporúčaných modelov štúdia pre kvalitne vzdelaného človeka súčasnosti model všeobecného stredoškolského vzdelania s nadväzným špecializačným odborným štúdiom na vysokej škole. Vysokoškolské štúdium by malo poskytnúť mladému človeku dobré štartovacie kompetencie pre životnú a profesijnú dráhu. Ako problém sa však javí narastajúca suma poznatkov, ktorú musí vzdelaný človek zvládnuť a ktorú musí interiorizovať, znúťorniť a prijať za svoju. Ide tu o výrazný rozpor medzi informačnou explóziou s neustále sa doplňujúcou informačnou bázou a obmedzenou kapacitou ľudskej pamäti: „*Počiatková eufória z encyklopedického vzdelania začala postupne prerastať do problému jeho psychického zvládnutia. Problém existuje dosiaľ a prejavuje sa intenzifikačnými, extenzifikačnými a racionalizačnými prístupmi človeka k osvojeniu si poznatkov*“ (Grác, 1997, s. 13.)

– *Intenzifikačný prístup* vyjadruje, že veľké množstvo poznatkov si vyžaduje aj primerane veľké množstvo vynaloženej psychickej energie. Psychická záťaž čoraz častejšie zasahuje nielen kapacitu pamäti, ale aj vyššie myšlienkové operácie a dĺžku sústredenej pozornosti človeka. (Preto dávať dôraz na vyvážené vzdelanie znamená mať na zreteli aj ochranu človeka pred nadmerným množstvom informácií a učenia i napriek tomu, že tieto informácie a učenie sľubujú získať akokoľvek hodnotné vedomosti a schopnosti).

– *Extenzifikačný prístup* je vyjadrením veľkého množstva času, ktorý človek potrebuje, aby si osvojil a aktualizoval patričné množstvo poznatkov potrebných pre život. Táto požiadavka vedie k predlžovaniu obdobia štúdia aj do času po ukončení formálneho, školského vzdelávania, do stredného až vyššieho veku, teda k permanentnému celoživotnému vzdelávaniu.

– *Racionalizačný prístup* v praxi znamená snahu spoločnosti inštitucionálne riešiť intenzifikačný a extenzifikačný problém vzdelania: „*Zvyšovanie nárokov rieši predlžovanie detstva predlžovaním školskej dochádzky. Považuje sa to za najúčinnjší spôsob, ako, okrem iného, čeliť aj narastajúcemu preťažovaniu žiakov a študentov*“ (Grác, 1997, s. 13).

Súčasnú školstvo poskytuje absolventom množstvo poznatkov, informácií, faktov o svete, no v preplnenom učebnom pláne neostáva čas na rozhovor, na formáciu, na výchovu žiakov. Pritom ide o významnú súčasť edukácie: „*Obsah výchovy a vzdelávania je prostriedkom kultivácie človeka, ktorý odráža úroveň poznania a sociálne skúsenosti, zaisťuje integritu a kontinuitu vývoja spoločnosti. Reflektuje systém hodnôt, ideí a sociálnych vzorcov správania, kultúrne tradície, vedecké a umelecké poznanie, potreby sociálno-politické, ekonomické*“ (Kováčiková, 1997, s. 19). Viacerí autori používajú vzdelanie ako termín označujúci súhrnne výsledný produkt obsahov výchovného i vzdelávacieho (edukačného) pôsobenia. Transformáciou kvalitných obsahov do vyučovacích predmetov primeranou formou splníme jeden zo základných predpokladov pre efektívne edukačné pôsobenie. Vymedzenie všeobecného obsahu vzdelania je zložitejšie, pretože vymedzenie jeho základu je závislé od chápania obsahu vzdelania v jednotlivých krajinách, líši sa i podľa

smerov, prúdov, zamerania školských politických kruhov, priorít a názorov na podstatu vzdelania u jednotlivých učiteľov.

Vzdelávanie v zmysle rozvoja rozumovej (kognitívnej) zložky osobnosti už na úrovni základného školstva má u nás hlboké korene, historickú tradíciu. Obsah, rozsah a formu výchovy a vzdelávania si každá krajina utvára sama, na základe svojich špecifických podmienok a tradícií. V kultúrnych kruhoch jednotlivých skupín krajín (napr. anglosaské, latinskoamerické a po nemecky hovoriace krajiny) sa uplatňujú rôzne predstavy poňatia vzdelania. Názory na kvalitné vzdelanie sa v súčasnosti v rôznych sférach spoločenského života jednej spoločnosti podstatne líšia.

Ciele a obsah vzdelávania

Cieľ je očakávaný, predpokladaný výsledok. Svojou podstatou je kultúrno-spoločensky a historicky podmienený. Vo výchove a vzdelávaní vyjadruje požiadavky, ktoré tento očakávaný výsledok predchádzajú. „*Výchovný cieľ je kategória historická, mení sa s epochou, štátom a národom, filozofiou i kultúrou*“ (Jůva, 1997, s. 34).

Vo vzťahu k obsahu vzdelávania je cieľ vyjadrený hierarchickou štruktúrou: na najvyššej úrovni sa nachádza všeobecne vymedzený cieľ školy, na strednej úrovni čiastkové ciele jednotlivých predmetov, ktoré sa smerom dole rozbiehajú a ktoré sa na najnižšej úrovni konkretizujú veľmi špecifickými cieľmi vyučovacej hodiny. Ciele sú určujúcimi pre obsah vzdelávania: „*Cieľ vyučovania vymedzuje výstup (výsledok). Progresívnym trendom je charakterizovať cieľ v kvalitách predpokladaných výsledkov, ktoré má žiak dosiahnuť. Zahrňuje: hodnoty a postoje, produktívne činnosti a praktické zručnosti, poznatky a porozumenie*“ (Kováčiková, 1997, s. 19).

Spôsob a kvalitu realizácie cieľov obsahu vzdelávania významne ovplyvňuje osobnosť učiteľa, kvalita jeho vysokoškolskej prípravy, ako i každodenné úsilie a reflexia o vlastnom učiteľskom pôsobení.

„*Znalosť učiteľom očakávaných výsledkov učebnej činnosti predem, a to ve formě učebních cílů v jazyce žáka, má jednak význam pro tvorbu postupných potenci budoucí perspektivní orientace v činnosti, jednak pro základní potence sebekontroly a sebehodnocení*“ (Kurelová, 1993, s. 26).

hľadiska cieľovosti edukačného pôsobenia je pre rozvoj žiackej osobnosti určujúca kvalita obsahu vzdelávania. Ciele umožňujúce systematickú transformáciu kvalitného obsahu na vyučovacie predmety vytvárajú primeraným spôsobom predpoklady pre efektívne edukačné pôsobenie. Toto cieľové úsilie je zamerané na rozvoj už uvedených troch základných domén osobnosti žiaka – rozumovej (kognitívnej oblasti), citovej (afektívnej oblasti) a zmyslovo-pohybovej (psychomotorickej) domény osobnosti.

Človek i spoločnosť realizujú svoje vzdelávacie zámery rôznymi spôsobmi a formami. Popri formálnom vzdelávaní v systéme školských vzdelávacích inštitúcií má jednotlivec možnosť doplniť a rozširovať si vzdelanie aj prostredníctvom neformálneho vzdelávania (napr. osvetového a zamestnávateľského systému) a sebaučenia. Z tohto dôvodu je potrebné podrobnejšie rozlišovať medzi jednotlivými obsahmi vzdelávania, a to „*medzi obsahom vzdelávania a obsahom školského vzdelávania, ktorý predstavuje tú časť zovšeobecnenej skúsenosti, ktorá má byť osvojená v priebehu školskej dochádzky*“ (Bacík et al., 1985).

Obsah školského vzdelávania je užší pojem, jeho pôsobenie je ohraničené školským prostredím.

V súlade so svojimi potrebami a ideálmi spoločnosť nastoľuje požiadavky na jednotlivca v oblasti formálneho vzdelávania predovšetkým prostredníctvom obsahu vzdelávania v systéme štátnych škôl.

Keďže obsah vzdelávania je prostriedkom zušľachtovania človeka, predstavy o vzdelanosti sa v dejinách menili v závislosti od dobových podmienok a v zhode s potrebami a záujmami určitej konkrétnej spoločnosti. V súvislosti s tým sa menil aj rozsah a obsah poznatkovej základne všeobecného a odborného vzdelávania, požiadavky na jednotlivé spôsobilosti i mieru na osobnej zaangažovanosti jednotlivca.

V súčasnosti sa uplatňuje trend nahrádzať zaužívaný domáci termín obsah vzdelávania novým termínom **kurikulum**. Výraz „curriculum“ je odvodený od latinského slova currere, čo znamená bežať. V západnej Európe sa zaviedol už v 60. a v 70. rokoch, keď bol zaznamenaný najväčší rozvoj teórií kurikula. V Európe po prvýkrát zvýznamnil tento termín v roku 1967 S. B. Robinson v knihe *Bildungsreform als Revision des Curriculums* (Walterová, 1994, s. 32). Termín kurikulum sa v pedagogickej terminológii začal používať po roku 1989 ako súčasť teórie pedagogickej vedy a vzdelávacej politiky. Je bežný v medzinárodnej vedeckej komunikácii. Pojem kurikulum je však u nás neustálený, používa sa v mnohých významoch ako:

- celkový plán komplexného edukačného programu, projekt edukácie v určitej vzdelávacej inštitúcii, vymedzenie celkového poňatia, cieľov, obsahu, organizácie učebnej stratégie, hodnoty, klímy edukácie (Průcha, 1997, Mačura 1995, Walterová 1994);
- obsah učiva a vyučovacie postupy (Turek, 2001);
- celok učebného plánu, sled predmetov, špecifické obsahy látky, súhrn skúseností, ktoré získavajú žiaci, vyučovacie metódy, pomôcky a prostriedky, adekvátne príprava učiteľov (Skalková, 1999).

V českom preklade Európskeho pedagogického tezauru sa kurikulum uvádza vo význame „*zoznamu vyučovacích predmetov a ich časovej dotácie pre pravidelné vyučovanie na danom type vzdelávacej inštitúcie*“ (Walterová, 1994, s. 18). Český pedagogický slovník (Průcha, Walterová, Mareš, 1998, s. 117) rozlišuje tri základné významy uvedeného pojmu:

„1. Vzdelávacie program, projekt, plán.

2. *Priebeh štúdia a jeho obsah.*

3. *Obsah všetkých skúseností, ktoré žiaci získavajú v škole a v činnostiach ku škole sa vzťahujúcich, jej plánovaniu a hodnoteniu*“. Termínom kurikulum sa označuje aj celok učebného plánu a sled predmetov, špecifické obsahy látky, súhrn všetkých skúseností, ktoré získavajú žiaci v škole, vyučovacie metódy, prostriedky a pomôcky, odpovedajúce daným obsahom i adekvátne príprava učiteľov.

I. Mačura si pod kurikulum predstavuje komplexný program, projekt edukácie, pri ktorom sú:

1. *vymedzené vstupy, pri ktorých ide o teoretické kurikulum vo forme stručného edukačného plánu a osnov;*
2. *učiteľom zostavené individuálne neopakovateľné prostriedky na dosiahnutie cieľa – metódy a organizácia edukácie;*

3. *špecifikované výstupy – výkony, zručnosti, postoje, kompetencie žiakov alebo študentov*“ (Mačura, 1995, s. 33).

Skutočne komplexný pohľad na pojem kurikulum uvádza Š. Švec, ktorý k anglickému pojmu curriculum priraduje termín cieľový výučbový plán / program:

„1. študijný program, učebný plán organizovaného vzdelávania a výcviku, ktorého splnenie vedie k rozličným úrovniam vzdelanosti a k rôznym vzdelanostným kvalifikáciám;

2. učebná osnova školského kurzu;

3. obsah vzdelávania (v škole, kurze, predmete);

4. skúsenostný obsah učenia sa, ktoré je organizované nepretržite v škole alebo v inom učebnom prostredí a ktoré vyjadruje všeobecné ciele (aims, goals), predpoklady a hodnoty učebného prostredia a edukačného systému, ktorý ho podporuje;

5. *oblasť teoretickej reflexie o podstatných princípoch a postulátoch návrhu vzdelávacieho alebo výcvikového programu v takej forme, ktorá je otvorená kritickému skúmaniu*“ (Švec, 1995, s. 183 – 184).

Na uvedených príkladoch vidíme značnú nejednotnosť chápania a používania pojmu kurikulum. Aj keď v Čechách J. Průcha a na Slovensku Š. Švec pomerne adekvátne a presne vyjadrili možnosti chápania tohto pojmu, vo všeobecnosti sa tento pojem používa v iných, často neprimeraných významoch. Je to spôsobené aj tým, že v stredoeurópskych krajinách nemá termín kurikulum takú tradíciu ako v krajinách západnej Európy, jeho používanie ešte nie je ustálené. Pre našu prácu je zaujímavé aj sociologické a antropologické vymedzenie kurikula „ako výberu z kultúry spoločnosti, určeného k odovzdávaniu ďalším generáciám“ (Lawton, Gordon 1993, in Průcha 2001, s. 238).

Z dôvodov rôznosti chápania a nejednotnosti výkladu pojmu školské *kurikulum* uvádzame presnejší pojem obsah vzdelávania, vymedzený ako *obsah školskej edukácie*, ktorý je terminologicky ujasnenejší.

Obsah vzdelávania je základný a najdôležitejší pojem v teóriách vzdelávania. Obsah vzdelávania podľa analýzy J. Průchu existuje v týchto dvoch formách:

- v *statickej forme* (vymedzovaný v didaktických projektoch vo forme učiva) slúžiaci ako cieľový materiál v dlhodobej a krátkodobej príprave učiteľa,
- v *realizačnej forme*, ktorá má dve subformy: prezentačnú (obsah vzdelávania je učiteľom interpretovaný žiakom) a transformačnú (skutočný obsah vzdelávania, ktorý žiaci vnútorne spracúvajú, interiorizujú a osvojujú).

V statickej forme obsahu vzdelávania sa zisťujú jeho kvantitatívne a kvalitatívne parametre. Pod kvantitatívnymi parametrami treba rozumieť množstvo a proporcie poznatkov a činností určených na osvojenie v jednotlivých učebných predmetoch v stanovenom čase na danom stupni školy. Kvalitatívnymi parametrami sú typy poznatkov a činností, ich vnútorné väzby, postupnosti a nadväznosti, úroveň ich obtiažnosti, stupne informatívnosti.

V realizačnej dynamickej forme sa obsah vzdelávania prezentuje žiakom v určitej podobe (prednáškou, filmom, demonštráciou a pod.). V tejto forme sa môže viac-menej odlišovať od svojej statickej (normovanej) podoby, môže dochádzať aj k jeho (situačne podmieneným) modifikáciám, prípadne aj deformáciám a chybám (Průcha, 1997, s. 229). Javy vystihujúce aj nežiaduce prvky obsahu vzdelávania sú v Európskom pedagogickom tezaure vymedzené termínom *skryté kurikulum* (Walterová, 1994, s. 14). Toto označenie

významovo vymedzuje a zahrnuje všetky javy a skúsenosti, ktoré žiaci alebo študenti v procese nadobúdania vedomostí a zručností získali, osvojili si alebo zažili, aj keď neboli priamo vymedzené v cieľoch edukácie.

Pri zostavovaní obsahu vzdelávania sa musia brať do úvahy viaceré hľadiská. Š. Švec (1992, s. 11) navrhol pojať – v súlade s členením obsahu sociokultúry do obsahov štyri špecifické druhy ľudskej činnosti s predmetnou náplňou:

- dorozumievania (jazykové výrazy)
- poznávania (empirické a teoretické poznatky)
- hodnotenia (kritické hodnotenie)
- pretvárania (praktické návrhy na konanie).

Podstata je vyjadrená v obsahu vzdelávania spoločnosti.

Obsah vzdelávania z pohľadu rôznych teórií vždy (v rôznom pomere) tvorí šesť komponentov:

1. Znalosti – nadobúdanie vedomostí tvorí prevažnú časť vzdelávacieho procesu. Produktom týchto procesov (kognitívnej domény) sú vedomosti a znalosti. V klasickom ponímaní tvoria „základ vzdelávania, lebo práve vedomosti tvoria základ vedomostnej bázy človeka ako inteligentnej bytosti. Sú produktom kognitívnej domény osobnosti. Vedomosti sú prevažne kognitívne individuálne sústavy predstáv a pojmov, teórií a komplexných štruktúr, ktoré si žiak osvojil vďaka školskému vzdelávaniu, vlastnému učeniu a iným vplyvom. Je výsledkom žiakovho vnímania, poznávania, zapamätávania, praktického experimentovania i životných skúseností“ (Průcha, Walterová, Mareš, 1998, s. 279).

Niektorí autori venujúci sa tejto problematike (Horák 1984, Mojžíšek 1979) charakterizujú vedomosti ako poznatky alebo znalosti. Vedomosti predstavujú jeden z najčastejšie používaných pojmov. M. Cirbes (1990, s. 39) konštatuje:

a) „Pojem vedomosti a pojem poznatky chápané v ich prvom význame ako subjektívizované poznatky sú pojmy totožné (synonymické).“ Rozdiel medzi nimi je vo vzťahu k učiacemu sa subjektu: „Poznatky môžu byť na určitom subjekte nezávislé, zatiaľ čo vedomosti nikdy“ (Jankovcová, Průcha, Koudela, 1988, s. 13).

b) Znalosti sú subjektívizované objektívne existujúce poznatky, t. j. tie, ktoré si človek sám osvojil v procese učenia (v jeho široko chápanom význame), čím sa stali súčasťou jeho individuálneho vedomia (prešli do dlhodobej pamäti človeka). Š. Švec ich podrobnejšie špecifikuje ako:

„Znalosti všeobecných a špecifických informácií, napr. dát, značiek, schém, symbolov, melódií, veršov, názvov, faktov, princípov, zákonov, smerníc, noriem, pravidiel, kritérií, obyčají, mravov, zvyklostí, obradov, postupov, metodík, cieľov, výsledkov a ďalších obrazových, znakových, významových a psychických informácií (behaviorálnych) na pamäťové znovupoznanie a znovuvybavenie“ (Švec, 1995, s. 97).

Znalosť i vedomosť sú v angličtine vymedzené jedným termínom „knowledge“. Význam vedomostí spočíva v tom, že poznanie vzťahov medzi faktmi, interiorizovanie poznatkov jednotlivcom mení správanie žiaka.

2. Spôsobilosti – „chápeme ako osvojený systém spôsobov, ktorými človek správne a pohotovo vykonáva určitú činnosť, pričom uplatňuje získané vedomosti, skúsenosti, schopnosti a ďalšie osobné vlastnosti“ (Cirbes, 1990, s. 42). Ide o schopnosť subjektu

vykonávať určitú činnosť, o manuálnu šikovnosť alebo aj intelektové, jazykové, rečové či myšlienkové spôsobilosti. V súčasnosti sú profesijné spôsobilosti označované aj ako kompetencie. Označujeme nimi určitý druh spôsobilostí, ovládanie ktorých oprávňuje osobu na výkon určitej činnosti alebo pôsobenie v určitej profesii (napr. učiteľské kompetencie).

3. Návyky – považujeme za zvláštny druh spôsobilostí. M. Cirbes ich definuje ako „*zautomatizované spôsobilosti alebo ich časti*“ (1990, s. 44). V edukačnom procese ide o pestovanie správnych návykov, napr. návyk kontrolovať hotovú prácu.

4. Zručnosti (čes. dovednosť) – chápeme ako psychomotorické schopnosti vyjadrujúce manuálnu šikovnosť. Výcvikom, opakovaním sa presnosť a kvalita vykonávaných zručností zrýchľuje a zdokonaľuje. Zručnosti sa používajú aj vo významovom kontexte v súvislosti s pedagogickými kompetenciami.

Súčasťou každej zručnosti sú:

- A. vedomosti (nadobudnuté poznatky o danej situácii a objekte pedagogického pôsobenia),
- B. rozhodovanie, ktoré sa týka predmetného javu v štádiu prípravy, realizácie i po ukončení učiteľského pôsobenia,
- C. činnosti (akcie), ktoré tvoria vonkajšie správanie sa učiteľa (Kyriacou, 1996, s. 20).

5. Schopnosti – patria medzi základné psychické vlastnosti osobnosti. Sú predpokladom na väčší počet činností, sú menej premenlivé ako špecificky získané dispozície (vedomosti, zručnosti, návyky, záujmy a postoje) a predstavujú „*súhrn interindividuálne odlišných, ale u každého jedinca relatívne stálych psychických dispozícií pre osvojenie činnosti, pre utváranie spôsobilostí*“ (Jankovcová, Průcha, Koudela, 1988, s. 13).

6. Charakterové črty a postoje – charakter predstavuje základnú zložku osobnosti žiaka. V procese školovania ide najmä o pestovanie vôle a čistoty charakteru, podporovanie pozitívnych vzťahov, formovanie postojov k sebe a k okolitému svetu, k vlastnému národu a k ostatným národom a ich príslušníkom. Požadovanými a podporovanými vlastnosťami osobnosti žiaka sú najmä družnosť, priateľskosť, vyrovnanosť, vytrvalosť, zodpovednosť a sebaovládanie. Tieto vlastnosti sú zastúpené v rôznom pomere podľa dôležitosti, akú jednotlivým častiam obsahu vzdelávania predstaviteľia jednotlivých smerov a krajín pripisujú v rôznych teóriách vyučovania a vzdelávania. Predstaviteľia didaktického materializmu kládli dôraz na poznatky (ovládanie učiva), kým zástancovia didaktického formalizmu preferovali rozvoj logického myslenia. V didaktickom utilitarizme sa sústreďuje pozornosť na užitočnosť školského vzdelávania, na prípravu žiaka pre praktický život.

Programovo konkretizáciu obsahu vzdelávania v školskej edukácii predstavujú záväzné školské dokumenty: učebné plány, učebné osnovy a učebnice (školské knihy): „*Obsahujú predmetné informácie a operácie vybrané na učenie sa a vyučovanie*“ (Švec, 1992, s. 13). Aj keď sú učebné osnovy základných škôl charakterizované ako otvorený program, pre vyučujúcich pôsobiacich na týchto školách sú záväznou pedagogickou normou.

V prevažnej väčšine štátov Európskej únie určujú nadriadené štátne orgány základným školám v jednotlivých krajinách štátne kurikulum, t. j. taký obsah vzdelávania, ktorý tvorí kmeňové (kľúčové) učivo v školách a je pre ne záväzné. V súlade s demokratizačným trendom sa aj na Slovensku uplatňuje snaha o uvoľnenie prísnej záväznosti školských programov a stopercentnej kompatibility učiva v našich štátnych základných školách. Ide

o vytvorenie slobodného priestoru na samostatnú tvorivú prácu učiteľa s ohľadom na individuálne záujmy detí. Preto v budúcnosti (v súlade s celosvetovými trendmi) je potrebné pre konkrétne podmienky štátnej školy vytvoriť podobný rámcový model obsahu vzdelávania, v ktorom sa stanovujú najdôležitejšie cieľové požiadavky, ktoré by mali programovo-orientačný charakter. Kmeňové učivo by bolo záväzné pre všetky školy príslušného typu a zaberalo by približne 60 – 70 % vyučovacieho času. Naplnenie zvyšných 30 – 40 % školského času by tvoril obsah vzdelania podľa miestnych podmienok a potrieb. Obsah vzdelávania by bol plne v rukách školy a tá by si ho mohla upravovať podľa svojich potrieb a požiadaviek a podľa miestnych podmienok.

Perspektívny trend vo vývoji vzdelávacích obsahov je zameraný na rozvoj takého vzdelania, ktoré odráža kultúru spoločnosti s cieľom kultivovať osobnosť. Skalková (1999, s. 51) vyjadruje presvedčenie ďalšieho obohacovania obsahu vzdelávania o nové rozmery – „o výchovu k porozumeniu k európskym hodnotám ako jednotu práva a povinnosti, vzájomného porozumenia a tolerancie, solidarity.“ Rozvíja myšlienku interkulturálneho vzdelávania pre vzdelávacie obsahy, ale aj potrebu uvedomovať si prínos národnej kultúry do európskeho, prípadne svetového kontextu.

Sociálne prostredie

V sociálnom prostredí sa prejavujú rozličné vplyvy a pôsobenia, vzťahy, postupy a činy, ktoré výrazne ovplyvňujú utváranie osobnosti jednotlivca.

„Za prostredie možno pokladať také neusporiadané či usporiadané zoskupenie premenných podmienok alebo vplyvov utvorených prírodou alebo kultúrou, ktoré sú relevantné pre rozvoj jednotlivca alebo skupín“ (Švec, 1995, s. 135). Nechceme zasahovať do zásadných sporov medzi nativistami a empiristami, nebudeme hovoriť o miere vplyvu prostredia a dedičnosti na formovanie osobnosti. Našou snahou je poukázať na významný faktor, ovplyvňujúci vo vzťahu jednotlivca k svetu mieru pretvárania skutočnosti, a tým je jeho vlastný *aktívny prístup (angažovanosť)* k prvotnému prostrediu, k rodine a užšej spoločenskej komunite, k svojej ulici a obci, k rodisku, ku krajine.

„Vyučovanie alebo odovzdávanie vedomostí má zmysel iba v nemennom prostredí. Ale ak existuje nejaká pravda, tak je ňou to, že žijeme v prostredí, ktoré sa neustále mení“ (Rogers, 1995, s. 178). C. Rogers vystupoval proti tradičnému transmisívnemu vzdelávaniu v školskom prostredí. Výchovno-vzdelávacie pôsobenie učiteľa smerom k žiakom považoval za interakciu bezvýznamnú pre ich učenie a budúci život. Podľa Rogersa každý rozumný človek sám najlepšie vie zhodnotiť, čo je preňho významné, z tohto dôvodu má v procese učenia význam len vlastná aktivita jednotlivca.

Mnohotvárnosť foriem a neustála zmena prostredia je dôvodom, prečo nie je možné vytvoriť univerzálne pravidlá pre prístupy a spôsoby výchovy jednotlivca pre život v konkrétnom sociálnom prostredí. Človek vo svojom osobnostnom vývine prechádza od narodenia dvoma zdanlivo protichodnými procesmi: socializáciou a individualizáciou. Aj keď povahu a kvalitu týchto procesov významne ovplyvňujú i vnútorné činitele osobnosti, dôležité je, že oba tieto formačné procesy sa „odohrávajú“ na pozadí interakcií jednotlivca s jeho materiálnym a sociálnym prostredím. Sociálne i materiálne prostredie sa teda v rôznej miere podieľa na živelnom formovaní osobnosti žiaka.

Procesom socializácie širšie rozumieme každú interakciu jednotlivca s vonkajším prostredím, ktorá mu umožňuje získať tak pozitívne, ako i negatívne skúsenosti potrebné pre adaptovanie sa na životné podmienky v určitej spoločnosti. „*Proces, v ktorom sa formuje osobnosť v priebehu jeho spoločensko-kultúrneho zapojenia sa, sa nazýva socializácia*“ (Helus, 1977, s. 257).

Úspešné začlenenie žiaka v ďalšom živote významne ovplyvňujú najmä jeho prvé skúsenosti z interakcií s prostredím v ranom detstve a neskôr v mladšom školskom veku. Najbližšie prostredie je osobne relevantné okolie, ktoré tvorí kultúrny základ príslušného regiónu. „*Typicky mentálne funkcie a výkony (vzdelanie, kultivovanosť) majú svoj pôvod v sociálnych vzťahoch*“ (Vygotský, 1976).

E. Erikson v ôsmich štádiách psychického vývinu vymedzil dve možnosti riešenia dilemy, prekážky, pred ktorou stojí jednotlivec v každej etape života a ktorú musí na ceste životom prekonať. Výber správneho riešenia, kľúč správneho prístupu k životným situáciám dieťa získava v sociálnej skúsenosti, interakciou s prostredím najprv v rodine, neskôr v obci či sídlisku a v širšom prostredí. Skúsenosti, ktoré jednotlivec v interakcii s prostredím získal, nadobudli pre žiaka dôležité osobné významy. Ak si jednotlivec v ranom detstve vyberie pozitívny spôsob riešenia, ak zaujme aktívny postoj k životu, potom získanými hodnotami, či devízami sú podľa E. Eriksona samostatnosť, iniciatívnosť a pracovitosť. Život spoločnosti sa nemôže rozvíjať bez angažovanosti, bez tvorivej aktivity jej členov. Jednou z dôležitých úloh výchovy je sústavná príprava jednotlivca na účasť na kultúrnom živote, a to nielen v pasívnej podobe ako pozorného a zaujatého diváka alebo poslucháča, ale predovšetkým ako aktívneho účastníka niektorej z početných foriem kultúrnej tvorivej činnosti (Júva, 1997).

Z uvedeného vyplýva, že zaangažovanosť človeka, jeho aktívny prístup k sociálnemu prostrediu a k životu významne ovplyvňuje úspešnosť snáh o emancipáciu, o plnohodnotný a šťastný život človeka v dospelosti. Význam lokálneho prostredia pre formovanie osobnosti je z týchto dôvodov nepopierateľný.

Na základe analýze učebných osnov a tematických plánov predmetov 1. stupňa základných škôl musíme skonštatovať, že v procese školovania venujeme prostrediu, z ktorého žiak pochádza, ako i prostrediu, v ktorom je škola zasadená, len málo pozornosti.

Prostredie svojím pôsobením môže podporiť, či dokonca znásobiť účinok výchovného pôsobenia. Ale i naopak, podceňovanie kultúry užšieho sociálneho a materiálneho prostredia, podceňovanie, prehliadanie, nezohľadňovanie vplyvov živelného pôsobenia prostredia môže spôsobiť, že tieto vplyvy, pokiaľ nie sú usmerňované, pôsobia kontraproduktívne – proti výchovnému pôsobeniu školy. V niektorých prípadoch dokonca môžu úplne zničiť snahy a zámery rodičov, vzdelávacej inštitúcie a spoločnosti.

Škola

Z hore uvedeného vyplýva, že aktivita, zaangažovanosť človeka, jeho aktívny prístup vo vzťahu k sociálnemu prostrediu, k okoliu, k životu, významne ovplyvňujú úspešnosť snáh smerujúcich k emancipácii, plnohodnotnému, šťastnému životu človeka v dospelosti.

Prostredie svojím pôsobením môže podporiť, znásobiť účinok výchovného pôsobenia. Ale i naopak, podceňovanie kultúry užšieho sociálneho a materiálneho prostredia, podceňovanie (nebratie do úvahy), nezohľadňovanie vplyvov živelného pôsobenia prostredia môže viesť k tomu, že tieto vplyvy, pokiaľ nie sú usmerňované, môžu pôsobiť kontraproduktívne, proti

výchovnému pôsobeniu školy. Dokonca môžu úplne znihilizovať snahy a zámery rodičov a vzdelávacej inštitúcie.

Škola predstavuje spoločensky uznanú inštitúciu, ktorej hlavným poslaním je pripraviť jednotlivca na úspešný život v spoločnosti. Je určená na vzdelávanie, predstavuje dôležitý zabezpečovací mechanizmus spoločnosti – prípravou nastávajúcej generácie na podmienky reálneho života, na úspešnú existenciu, zároveň prostredníctvom mladej generácie zachovať kultúrne tradovanie a odovzdávanie skúseností, vedomostí a spoločenských tradícií.

Vo všeobecnosti „škola je spoločenská inštitúcia, ktorej tradičnou funkciou je poskytovať vzdelanie žiakom príslušných vekových skupín v organizovaných formách podľa určitých vzdelávacích programov. Poňatie a funkcie školy sa menia podľa spoločenských potrieb. Stala sa miestom socializácie žiakov, podporujúcim ich osobnostný a sociálny rozvoj a pripravujúcim ich na život osobný, pracovný a občiansky“ (Průcha, Walterová a Mareš, 1998, s. 247).

Škola plní viaceré dôležité úlohy, podieľa sa na formačných procesoch osobnosti – socializácii a individualizácii žiaka.

R. Kaiser – A. Kaiserová (1995, s. 76) uvádzajú tieto funkcie školy ako sekundárnej socializačnej inštitúcie:

A v neposlednom rade významnou prežitie jednotlivca v spoločnosti je

1. **socializačná funkcia.** Predstavuje často implicitné sprostredkovanie vzorov činnosti typických pre inštitúciu (1995, s. 69). Žiak sa stáva súčasťou formálnych a neformálnych skupín, učí sa, získava sociálne skúsenosti. Škola preňho predstavuje často *implicitné sprostredkovanie vzorov činnosti typických pre inštitúciu* (Kaiser – Kaiserová, 1995, s. 69).

2. **personalizačná funkcia:** Škola poskytuje špeciálne vedomosti, rozvíja potrebné schopnosti, otvára nové významové oblasti a možnosti na dosiahnutie cieľa integrovanej a plnohodnotnej osobnosti.

3. **integračná funkcia:** Škola ako formálna inštitúcia uvádza jednotlivca do spoločensko-politického systému. Žiak s nástupom do školy sa stáva súčasťou oficiálnej spoločenskej inštitúcie, získava spoločenský status.

Humanizácia školy

(*vid' Maslowa hierarchia potrieb*)

Princípy humanistickej školy:

1. **Komplexnosť** – je to snaha všetkých alternatívnych škôl a komplexné všestranné, čo najúplnejšie rozvíjanie osobnosti žiaka, jeho vlôh, dispozícií, schopností a nadania, a to nielen klasickými metódami, ale i s použitím nových netradičných metód a stratégií, ktoré dieťa zobudzajú a burcujú, motivujú k väčšej aktivite v škole, v kolektíve, medzi ľuďmi, a tým následne podporujú jeho sebadôveru.
2. **Vysoká odborná spôsobilosť učiteľa** – alternatívna škola kladie vysoké nároky na učiteľa, jeho špecializáciu a odbornú spôsobilosť. Veľký dôraz kladie na neustále rozširovanie vedomostí, veľký časový úsek musí venovať domácej príprave (príprava programu, inštrukčných listov, testov), príprave pedagogických situácií, zhotovovaniu

a príprave pokusov, materiálov a podnetov pre vlastný zážitok detí. Všetky alternatívne školy vyžadujú od učiteľa vysoký stupeň komunikačných schopností, schopnosti empatie, sociálno-psychologické výcviky, tvorivosť, ovládanie (u niektorých) špecifických aktivít ako joga, sugescia, hlbšie znalosti z psychológie a sociológie. Roľa učiteľa je roľa uľahčovateľa sebauvedomovania sa detí. Dôležitá je učiteľova autenticita (úprimnosť, dôvera), akceptácia – viera, že každý žiak môže byť lepším.

3. Rešpektovanie osobnosti dieťaťa. V ponímaní alternatívnych škôl je všetko snaženie učiteľa smerované k rozvoju osobnosti dieťaťa. Požiadavky učiteľa smerujú k maximálnej individualizácii detí. Rozvíjajú tvorivú osobnosť s dôrazom na rozvoj kladných vlastností, pozitívnych postojov k okoliu a spoločnosti. Učiteľ alternatívnej školy má snahu naučiť žiaka analyticky myslieť, tvorivo pracovať, robiť rozhodnutia, uplatňovať vodcovstvo, tolerovať iných, hľadať konštruktívne riešenie a dohodu, spolupracovať.

Prostredníctvom pestovania sebakontroly, sebadisciplíny, sebauvedomovania, nezávislosti a vnútornej aktivity sa stáva správanie žiaka zrelšie, čo ho vedie k väčšej zodpovednosti za svoje činy. Týmto má alternatívna škola väčšie predpoklady vychovať samostatne tvorivo mysliacich ľudí s motiváciou presadiť sa u uplatniť sa, zainteresovaných na získavaní vedomostí, hodnôt a vzorov osobne účelového správania.

4. Snaha priblížiť školu životu – to je najvšeobecnejšia požiadavka alternatívnej školy. Žiak musí získať schopnosť riešiť problémy. Väčšiu pozornosť ako vedomostiam venujú osobnosti, jeho charakterovej stránke. Prostredníctvom samostatnosti a zodpovednosti vychovať samostatne mysliacu osobnosť prospešnú pre spoločnosť.

5. Nerigorózna organizácia – znamená popretie toho, čo sa v tradičnej škole týka presného časového vymedzenia vyučovacej jednotky, časovo-tematických plánov, ako aj tradičného hodnotenia vedomostí a zručností žiakov. Zmena znamená snahu o zvýšenie efektívnosti vyučovacieho procesu. Voľnejšie zostavené učebné plány a osnovy dávajú väčší priestor pre opakovanie, umožňujú dlhšie a hlbšie sa venovať tým témam, ktoré sú pre deti zaujímavé, to znamená že sú flexibilné

6. Humanistický prístup – humanizmus vo výchove a vzdelávaní predstavujú rad stratégií a metód, ktoré akceptujú ľudskú vzťahovú stránku pôsobenia vo výchovno-vzdelávacom procese.¹⁰ Filozofia školy definuje postavenie žiaka a učiteľa. Ide o tvorivú prácu nad otázkami zmyslu a významu činnosti školy, výchovy. Je to hľadanie „svojej tváre“ v protiklade proti uniformnej škole jednotnej na základe predpisov, nariadení a vyhlášok. Všímajú si najmä psychické procesy, ktoré prebiehajú medzi ľuďmi pri výchove a vzdelávaní.

Humanistický prístup zahŕňa 3 dôležité okolnosti:

- Najprv *výchova a potom vzdelávanie*.
- Obsah interakcie prebieha medzi ľuďmi, nie od učiteľa k žiakovi alebo od vychovávateľa k dieťaťu.. Teda nie medzi nositeľmi profesionálnych rolí, ale medzi ľuďmi.
- Hovorí sa o psychických, duševných procesoch a nie o výchovných cieľoch.

Významnou stratégiou humanistickej výchovy je vyučovanie a výchova k ľudským právam, k právam dieťaťa. V autoritatívnom systéme klasickej školy sa žiaci učia poslušnosti a rešpektu k autorite. V alternatívnych školách sa učia tolerancii k druhým, rešpektovať i práva druhých, no a to sú dôležité životné postoje v demokratickej

spoločnosti. Štýl pôsobenia učiteľa na žiaka je liberálny, nedirektívny, s participáciou detí a žiakov na tom, čo sa deje v skupine, v triede.

- Optimálna klíma, atmosféra v triede alebo výchovnej skupine. Atmosférou myslíme vzťahy, ktoré sú odrazom momentálneho stavu triedy, teda ide o krátkodobé vzťahy, situačne podmienené. Pri klíme ide o dlhodobejšie vzťahy navzájom, vnímanie sa ľudí navzájom, spôsoby spolupráce a riadenia. Ide najmä o úprimnosť (empatiu), porozumenie, ocenenie hodnoty a hodnôt a akceptáciu. Dôležité je podnecovanie žiakov k tomu, aby kládli sebe i iným otázky. Otázky vo výchove sú začiatkom múdrosti. Podporuje sa tým aj zvedavosť detí, hľadanie, skúmanie, objavovanie.
- Sústreďenie sa na osobnosť dieťaťa – obsahom vyučovania je nielen učebná látka, ale i žiakové pocity, city, skúsenosti, zážitky, spomienky, očakávania a nádeje, aspirácie a hodnotenia, postoje, potreby.

Učenie by malo zahŕňať celú osobnosť, ale najmä emocionálnu zložku osobnosti, ktorá je základom vnútornej motivácie osobnosti.

- Učiteľ je na hodine láskavý, je napomáhateľom sebauvedomovania sa žiaka, vytvára atmosféru samostatného nehroziaceho učenia sa. Je organizátor diania v triede, robí dohody so žiakmi a prizýva ich do hodnotenia a rozhodovania v triede a spôsobe štúdia.
- Samostatnosť a nezávislosť žiakov vo výchovno-vzdelávacom procese učiteľ neustále upevňuje tým, že poveruje žiakov úlohami, nerobí nič na zamestnaní, ktoré môžu robiť žiaci. Umožňuje žiakovi, aby si sám stanovil ciele, riadil si činnosť a sám sa hodnotil. Učiteľ uznáva právo žiaka nesúhlasiť, odmietnuť názor, klásť otázky, hodnotiť a kritizovať.
- Oslobodenie od tyranie chýb vychádza z humanistického filozofického názoru, že mýliť sa je ľudské. (Tradičná pedagogika chápe chyby negatívne.) Tolerancia – komunikatívne učenie chápe chybu ako súčasť procesu učenia, je dôkazom toho, že žiak sa učí. V pozitívnom postoji sú chyby výsledkom snaženia sa, a teda sú jeho pozitívnym prejavom.
- Zavrnutie záťaže memorovania vedomostí – tradičná škola vyžaduje najmä pamäťové výkony a odpovede, ktoré sú výsledkom konvergentného myslenia.

Tvorivé myslenie rozvíjajú:

- otázky a úlohy na divergentné (hodnotiace) myslenie
- otázky a úlohy na divergentné (tvorivé) myslenie
- otázky a úlohy na premýšľanie (komplementáciu) úvahy ústneho a písomného charakteru.
- Riadenia sa vlastnou motiváciou je ďalšia črta humanistického prístupu alternatívnej školy. Harvardská škola motivácie skôr zdôrazňuje podmieňovanie a posilňovanie rozpracúva najmä spôsoby a techniky odmeňovania a trestania. Škola C. Rogersa zdôrazňuje zážitkovú sféru osobnosti a jej tendenciu sebazdokonaľovania ako primárne motívy výchovy a vzdelávania. Obmedzené postavenie učebného textu a jeho suverenity – dramatizáciou, pretlmočením, pantomímou, obrázkami, počítačmi, pomocou maľby, zvukov, hudby, modelovaním.

V alternatívnej škole nemá miesto stres.

Dôraz nie je kladený na dosahovanie výkonov, skôr je zvýšený dôraz v prospech zaujímavosti vyučovacieho procesu a zážitkovej sféry. Ľudský, humanistický prístup k žiakom so slabším prospechom. Rozvoj hodnotiaceho myslenia žiakov – emocionálneho, estetického (krása – škaredosť), etického, predmetom ktorého je dobro – zlo. Neskôr postupne reflexívne hodnotenie, kritériálne hodnotenie, zvažovanie váh kritérií v staršom školskom veku až k argumentovaniu. Kreativita. Zásady pre alternatívneho učiteľa. Tvorit' nie je možné bez slobody. Tvorit' môže každý žiak na svojej úrovni. Tvorivosť sa môže prejavit' v každej ľudskej činnosti. Dá sa rozvíjať cvičením, tréningom, sebazdokonaľovaním. *Neexistuje netvorivý človek, sú len rôzne stupne tvorivosti.*

Kreativita sa rozvíja:

- A) v tvorivých úlohách sa môže žiak prejavit' ako autentická bytosť, môže byť sám sebou, čo rozvíja jeho sebavedomie a sebahodnotenie,
- B) v tvorivých úlohách žiak môže prejavit' svoju samostatnosť, čo vedie a rozvíja nezávislosť, kritické myslenie,
- C) tvorivé úlohy na rozdiel od pamäťových, neohrozujú žiaka tým, že by odhalili jeho nevedomosť. Ďalej má:
1. Dôraz na umeleckú výchovu, výchovu umením a prírodu
 2. Dôraz na socializáciu
 3. Náhrada známok slovným hodnotením alebo písomným ohodnotením.

Profesia pedagóga

Tabuľka: štruktúra osobnosti a jej faktory

- Pozri súvisiace pojmy: – profesiogram,
 – biodromálna dráha,
 – osobnostné a temperové vlastnosti,
 – profesijné kompetencie učiteľa,

Domény: (zložky osobnosti) ako subsystémy	1.Kognitívna doména	Nonkognitívna doména osobnosti	
	<i>Najprepracovanejšia oblasť škol. vzdelávania</i>	2.Socioafektívna <i>(Školou zanedbávaná) doména</i>	3.Psychomotorická <i>(Školou zanedbávaná) doména</i>
Predstavuje:	Rozum a IQ	City a EQ	Fyzická aktivita
Doména sa prejavuje v produkte:	vedomosti	<i>postoje, vzťahy, charakter a vôľa</i>	<i>činnosť, zručnosti praktická skúsenosť</i>
Procesy edukácie	vzdelávanie	<i>výchova</i>	<i>výcvik</i>

v ktorých sa produkty nadobúdajú:			
-----------------------------------	--	--	--

Začínajúci pedagóg je osobnosť zrelá, alebo menej zrelá. V psychologickom poňatí je každý človek jedinečný svojou štruktúrou psychických vlastností a dispozícií (Drapella, 1997). Spoločná požiadavka pre nastupujúcich pedagógov je vytvorený objektívny svetonázor, duševná vyrovnanosť, zrelosť a pozitívny vzťah k deťom.

Trendy vo vývoji profesie pedagóga

1. Profesionalizácia a univerzitácia – menlivý proces, jadro tvorí pedagogika a psychológia ide o dôraz na vedeckú odbornosť pedagóga, snaha postaviť štúdium na vedeckých základoch.

2. Unifikácia a demokratizácia – rôzne vysoké školy musia umožniť spoločný základ štúdia, aby bola možná mobilita študentov a pedagóga ako i tendencie rozširovať a unifikovať profesiu napr. o MŠ + U1 a pod.

3. Rozšírenie pôsobnosti pedagóga – zvyšovanie jeho zodpovednosti (akontabilita ako adresná zodpovednosť pedagóga za svoju prácu).

Kolektívna zodpovednosť, kolektívne učiteľské pôsobenie je u nás biele miesto.

Opodstatnenosť povolania:

- vyplýva najmä z funkcie viesť k zodpovednosti,
- rozvíjať záujem o celoživotné učenie,
- naučiť samostatne pracovať,
- rozvíjať city a empatiu,
- rozvíjať motiváciu a aktivitu,
- rozvíjať socializáciu,
- podporovať komunikáciu a ich hodnotový systém.

Všetky tieto úlohy kladú aj náročné požiadavky na pedagogicko-psychologické aspekty osobnosti pedagógov v konkrétnych systémoch a koncepciách vyučovania. Dôraz sa kladie na *intelektuálny potenciál, odbornosť v predmetoch, hodnotový systém, emocionálny potenciál*.

Fázy profesie PEDAGÓGA z biodromálneho a profesijného hľadiska:

- **štartovacie kompetencie** (schopnosť pripraviť, realizovať a vyhodnotiť výučbu) učiteľ začiatok má veľa teoretických a málo praktických skúseností, pedagóg sa považuje za profesionála po 5 rokoch praxe.
- **rastové kompetencie** sebareflexívne schopnosti, schopnosti profesionálne sa rozvíjať,
- **výskumné schopnosti** = schopnosť projektovať a realizovať akčný výskum vlastnej pedagogickej činnosti

Na jednej strane je snaha o normalizovanie učiteľskej profesie (určovanie noriem výkonu) čo ale vyvolalo veľký odpor u veľkej skupiny odborníkov. Na druhej strane je to snaha o zachovanie slobody a voľného vyjadrenia učiteľskej profesie bez akýchkoľvek obmedzení.

Dynamické vyjadrenie kompetencií, znamená 6 línií zodpovednosti učiteľa (podľa Spilkovej):

1. v znalosti vývojových procesov dieťaťa (znalosti zo všeobecnej a vývinovej psychológie).
2. v znalosti projektovania činnosti detí

3. v znalosti vyučovacích stratégií a metód (zmysluplné učenie)
4. v znalosti triedneho managmentu (priaznivá klíma v triede)
5. v schopnosti hodnotenia pokroku žiaka (vždy oproti predošlému stavu)
6. v schopnosti reflexie a sebareflexie.

Už podľa uvedených 6 línií zodpovednosti sebareflexia spočíva v sebahodnotení vlastných kompetencií a i teoretická reflexia praktických skúseností. Šen hovorí že jednanie učiteľa v akcii je intuitívne. Preto je ale dôležité podrobiť svoje jednanie spätne objektívnej analýze. Klásť si otázky: Čo? Kedy? Ako? Prečo to robím? Robím to správne ?

Učiteľ tým, že sa zamýšľa nad svojím správaním a analyzuje svoje správanie v rôznych pedagogických situáciách, začne chápať javy, získa situačné porozumenie a sám si začne vytvárať lepšie vzorce budúcich vyučovacích situácií.

Je zaujímavé, že učiteľ väčšinou nezlyháva ako odborník, väčšinou zlyháva ako človek – v nonkognitívnej oblasti.

Moderné ponímanie rolí a kompetencií učiteľa súčasnosti je individualizované a viazané na kontext. Učiteľ je facilitátor žiakeho učenia, sprievodca, pomáha žiakovi sa orientovať.

Odporúčaná literatúra k štúdiu:

W.E. Frankl: Vůle ke zmyslu

Erich Fromm: Být anebo mít

Č. Mihálik : O štěstí a lidském zmyslu

II. Alternatívne školy

Pojem alternatívna škola. Alternatívny /lat./ znamená „*pripúšťajúci voľbu medzi dvoma prípadmi; možnosť výberu*“ (Šaligová – Maníková 1983, s. 58). „Alter“- znamená výber z viacerých, najmenej dvoch možností. V aktuálnom pedagogickom slovníku nachádzame k pojmu alternatívna škola, alternatívne vzdelávanie nasledujúce:

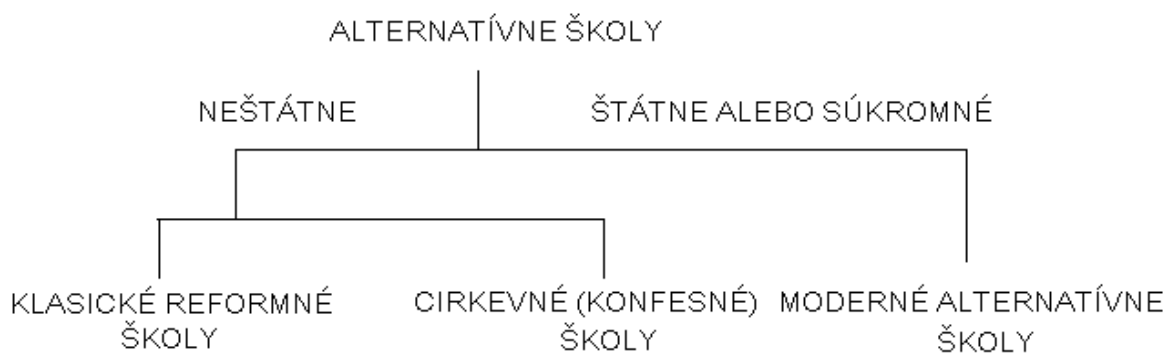
1. *alternatívna škola - všeobecný termín pokrývajúci všetky druhy škôl (súkromné aj štátne), ktoré sa odlišujú od hlavného prúdu štandardných (bežných, normálnych, tradičných) škôl určitej vzdelávacej sústavy.* (Průcha, Walterová, Mareš, 1995, s. 20),
2. *alternatívne vzdelávanie (alternative education) – všeobecný termín pre prístupy ponúkajúce alternatívu k tradičnému inštitucionálnemu vzdelávaniu alebo pre hnutia, ktoré odmietajú koncepciu formálneho vzdelávania.* (UNESCO: IBE Education Thesaurus, 5th ed., Paris, 1991),
3. *alternatívny – z lat. „alter“ znamená aj iný, opačný, zmenený; možné synonymá v slovenčine: voliteľný, variantný, zameniteľný.*

Z toho vyplýva, že pojem alternatívna škola je mnohovýznamový. V širšom chápaní štandardné (tradičné) školy sú také, ktoré svojimi charakteristikami reprezentujú určitú zaužívanú normu (štandard), vo všeobecnosti predpísanú úroveň. Z tohto pohľadu sú potom školy, ktoré sa v určitom ohľade požiadaviek a prístupu odlišujú, chápané ako neštandardné, teda alternatívne. Alternatívne vzdelávanie (alternative education) sa vo všeobecnosti používa ako termín pre prístupy ponúkajúce *alternatívu k tradičnému inštitucionálnemu vzdelávaniu*, alebo často mylne pre hnutia odmietajúce koncepciu formálneho vzdelávania.

Jan Průcha (2001, s. 17) porovnáva chápanie tohto pojmu v nemecky hovoriacich krajinách kde si pod *alternatívnymi školami prevažnej miere predstavujú školy s neštátnym prevádzkovateľom*, pritom chápanie súkromnej školy nesie v týchto kultúrnych pomeroch nádyh exkluzivity. Netradičnosť alternatívnych škôl je tu chápaná ako „nadštandardná“, t.j., že budú prekračovať úroveň bežných (normálnych) škôl, teda, že budú dosahovať lepšiu úroveň vzdelania ap.

Pri snahe o bližšie vymedzenie väčšina slovenských autorov vychádza z najnovšieho britského slovníka pedagogických pojmov (D. Lawton, P. Bordon, Dictionary of Education, London 1993) definuje alternatívne vzdelávanie ako vzdelávanie (alternative schooling), ktoré je odlišné od vzdelávania ponúkajúce štátom, alebo inými tradičnými inštitúciami. Alternatívne školy sú obyčajne spojené s radikálnymi koncepciami, vzdelávania, ako je napr. odmietanie formálneho kurikula, či formálnych metód výuky.

Typológia alternatívnych škôl



(Průcha, 2001, s. 38)

Charakteristika a funkcie alternatívnych škôl

Keďže máme toľko druhov alternatívnych škôl je samozrejmé, že každá má svoje vlastné osobité rysy, ktoré ju charakterizujú. Preto nie je jednoduché určiť jednotnú charakteristiku týchto škôl.

Avšak od roku 1990 sa uvádza týchto 5 základných rysov:

1. Výchova sa zameriava na osobu dieťaťa a teda všetky výchovné činnosti sú vykonávané v súlade s individualitou dieťaťa.
2. Škola je aktívna, uplatňuje rôzne formy vyučovania (rozhovor, skupinové práce, individuálne práce, projektové vyučovanie ap.; najvyššou prioritou je rozvoj aktivity, zodpovednosti ako aj tvorivosti).
3. Výchova dieťaťa je komplexná, t.z., že vedľa zložky vedomostnej dbá aj na emocionálny a sociálny rozvoj jednotlivca).
4. Škola je živým spoločenstvom, formy a postupy výchovy a vzdelávania tvoria učitelia, žiaci aj rodičia).

5. Cieľom školského vzdelávania je pripraviť žiakov pre život.

Pre lepšie pochopenie by sme mali poznať aj aké funkcie tieto školy majú. Podľa J. Průchu (2001, s. 32 – 33) plnia alternatívne školy tieto tri funkcie:

1. *Kompenzačná funkcia* – jej podstatou je idea, že samotné alternatívne školy vznikli preto, aby boli iné ako štátne školy. Vznikali a vznikajú preto, aby nahradili, vyrovnávali (kompenzovali) nedostatky štandardného školstva. Už svojou samotnou existenciou rozširujú ponuku na trhu vzdelávania, aby umožňovali takú škálu vzdelávania, aká absentuje v ponuke predmetov štátnych škôl.
1. *Diverzifikačná funkcia* – znamená, že alternatívne školy vznikli preto, aby zaistili v demokratickej spoločnosti nutnú pluralitu vzdelávania. pomocou nej sa zabezpečuje nevyhnutná pluralita (zastávanie viacerých smerov) vo výchove a vzdelávaní.
2. *Inovačná funkcia* – z pedagogického hľadiska je najdôležitejšou funkciou alternatívnych škôl. Znamená, že alternatívne školy vytvárajú slobodný priestor, v ktorom sa realizuje experimentovanie a rôzne inovácie vzdelávania. Tieto inovácie sú veľmi rôznorodé podľa typu alternatívnej školy alebo pedagogickej koncepcie. alternatívne školy utvárajú priestor, kde je možné experimentovať, skúšať rôzne inovácie vo vzdelávaní. Toto je najdôležitejšia funkcia alternatívnych škôl. Sú teda experimentálnymi školami.

Kritériá rozpoznávania alternatívnych škôl

Zelina uvádza (1992, s. 4):

1. Systémová novosť a užitočnosť alternatívneho školského systému.
2. Zriaďovateľ (môže ním byť štátna škola, ale i súkromná, cirkevná či obecná škola).
3. Vedecko-odborná novosť.

2. Obsah vzdelania v školách v kontexte zmenených podmienok

Zaostávanie výchovno-vzdelávacích inštitúcií však nie je javom typickým len pre strednú Európu. Svetová organizácia UNESCO už v 70. rokoch konštatovala, že inovácia vzdelávania zaostáva za inováciou rozvoja spoločnosti. Mierne zaostávanie, neustále vyrovnávanie školy so spoločenskými potrebami je jav charakteristický pre kontinuitu spoločenského vývoja v historickom vývine našej civilizácie.

Kritika tradičnej edukácie. Vzťah učiteľ žiak v tradičnom ponímaní (v interakčnej schéme) ako transmisívny (transmisia = prenos) jednosmerný proces odovzdávania informácií, poznatkov od učiteľa k žiakovi (od múdrejšieho k menej múdremu). V modernom ponímaní je obojsmerný proces, interakcia založená na procese konštruovania poznatkov dieťaťa o svete. Podľa K. Rýdla (1995) najväčšie problémy základných škôl u nás sa týkali oblastí:

- „prístupu k dieťaťu,
- organizácie vyučovania,
- problémov záujmovej diferenciacie,
- integrácie povinného školstva,
- zmien vzťahu školy a spoločnosti,
- kvalitatívnej zmeny v príprave učiteľov“.

Takéto široké vymedzenie problémov charakterizuje potrebu zmeny celkového postoja spoločnosti k významu vzdelávania ako prípravy pre život. Hlavné nedostatky tradičnej školy, ktoré ju charakterizujú, sú:

- a) „*pamäťovo-reprodukčná škola*,
- b) *autoritatívne postavenie učiteľa*,
- c) *používanie donucovacích prostriedkov*,
- d) *relatívne stála organizácia vyučovacích hodín, vyučovania a školského roku*,
- d) *pevné učebné osnovy a plány tvorené „zvonku“ – mimo školy*,
- e) *direktívny spôsob riadenia a edukatívnych procesov*“ (Zelina, 2000, s. 13).

V tradičnom vyučovaní najviac prekáža:

1. **Encyklopedizmus** = to znamená, že žiak si osvojuje v škole veľké množstvo poznatkov, ktoré sú izolované. Tým sa jeho poznanie atomizuje, a v bežnom živote ich nevie použiť. Dnešný maturant má v niektorých odboroch väčšie vedomosti než univerzitný profesor pred 100 rokmi. Študenti s veľkým množstvom poznatkov sú chodiace encyklopédie.
2. **Verbalizmus** – súvisí s uprednostňovaním verbálnych (slovných) metód vo vyučovaní. Žiak si osvojuje množstvo teórie, no nie je vedený k jej praktickej aplikácii.
3. **Formalizmus** sa vyskytuje, keď sa dostatočne nepoukazuje na využitie poznatkov v praktickom živote, ak sa používajú stereotypné vyučovacie stratégie bez ohľadu na dispozície žiaka a charakter učiva.
4. **Intelektualizmus** – dôraz na rozvíjanie kognitívnej stránky osobnosti, pričom sa zanedbáva afektívne a psychomotorické. Hlavnými metódami edukácie sú presviedčanie, moralizovanie, poučanie.

V súvislosti s touto situáciou sa priam natíska otázka: pripravuje naša škola pre život? Je to, čo požadujeme od žiakov v škole potrebné aj živote? Je to čo ich učíme v škole využiteľné v ďalšom živote? Ak škola pripravuje pre život, potom by mali dobré známky, t.j. výborný prospech znamenať, že žiak je dobre pripravený do života. Mala by platiť rovnica dobré známky v škole = dobre pripravený na život = úspech neskôr v živote. Ale táto rovnica neplatí.

Akých ľudí by mala škola vyformovať, aký by mal byť profil absolventa základnej školy, aby pomohol žiakovi zaradiť sa do širšej spoločnosti a byť úspešný v živote? Vlastnosti potrebné pre úspešný život človeka v súčasnej spoločnosti sú flexibilita, komunikatívnosť, asertívnosť, podnikavosť, samostatnosť, vybavenosť cudzími jazykmi, apod. Spoločnosť potrebuje tvorivých, flexibilných ľudí schopných kritického myslenia. Všeobecné požiadavky na výchovu a vzdelávanie vymedzuje všeobecná spoločenská požiadavka. Napriek tomu sa žiaci v dnešnej škole naďalej učia podriaďovať sa, rešpektovať autoritu, disciplínu a poslušnosti. Takéto vedenie žiaka často až konformite (či deformite), nakoľko žiaci sa boja povedať svoj názor, prípadne obhajovať svoje vlastné názory a postoje.

V skutočnosti sú vlastnosti ako komunikatívnosť, empatia, schopnosť počúvať iných, schopnosť porozumieť sám sebe znakmi emocionálnej inteligencie, ktoré pre úspešný život veľmi potrebujeme. Tradičná škola emocionálnu inteligenciu cielene nielen nemeria, ani

nerozvíja! Akoby nepostrehla nutnosť zmeny v duchu súčasných trendov. Pritom EQ je oveľa dôležitejšie ako IQ, lebo je podmienkou úspešného a šťastného života.

Emocionálna inteligencia predstavuje rozvinuté emočné sebauvedomenie, zvládanie a tvorivé uplatnenie citov. Prejavuje sa aj rozvinutou empatiou – t. j. rozlišovaním emócií u druhých ľudí. „Človek s emočnou inteligenciou sa ľahšie orientuje v medziludských vzťahoch“ (pozri bližšie David Goleman, Emoční intelligence).

Situácia v základných školách na Slovensku je zložitá. Keď porovnáme pracovné úlohy, ktoré stáli pred učiteľom v období do roku 1989, s tými požiadavkami a nárokmi, ktoré stoja pred súčasným učiteľom dnes, musíme jednoznačne konštatovať, že v súčasnosti sú požiadavky kladené na prácu učiteľa nepomerne vyššie než pred 20 -30 rokmi. I keď i v tom čase boli nároky na odbornú učiteľskú prípravu vysoké, prostredie, do ktorého prichádza absolvent učiteľskej fakulty dnes, je nepomerne zložitejšie a mnohotvárnejšie, pomery vo vzdelávacích inštitúciách sú oveľa komplikovanejšie, než tomu bolo pred rokom 1989. Na tieto zásadné zmeny reagovali a reagujú i fakulty pripravujúce učiteľov a to svojou snahou o aktualizáciu profilu absolventa učiteľského štúdia.

Učiteľská inovačná kompetencia (ako osobitný druh odbornej spôsobilosti) je v súčasnosti jedným zo základných predpokladov dobre zrealizovaného výučbového predmetu¹. Pri jej realizácii veľa záleží na osobnosti učiteľa, veď práve jeho osobnostné kvality dávajú spracovaniu a predkladaniu obsahu výučbového predmetu žiakom osobitné zafarbenie. Úzko súvisí s tvorivými procesmi ale i odvahou, odhodlaním a ďalšieho pre zmenu. Vhodným výberom aktivít môže učiteľ pomocou týchto inovatívnych prostriedkov:

- podporovať zvedavosť a vnútornú motiváciu;
- samostatnosť a vytrvalosť pri riešení úloh;
- rozvíjať rečové a komunikačné schopnosti žiakov;
- rozvíjať hudobné a pohybové schopnosti, hudobný cit, zmysel pre rytmus a takt;
- rozvíjať estetické cítenie a vkus;
- zdokonaľovať manuálne zručnosti a praktický výcvik.

Hľadiská hodnotenia procesuálnej stránky vyučovania sledujeme:

- **normatívne hľadisko** (čo má žiak vedieť). Predstavuje kriteriálne požiadavky (v oblasti fyzickej kondície a psychického výkonu) kladené na žiaka v škole. Ide o výkony a normy v kognitívnej ale i psychomotorickej oblasti, ktoré musí žiak zvládnuť, aby postúpil do vyššieho ročníka. V tradičnej pedagogike bolo toto hľadisko procesuálnej stránky uprednostňované.

- **zážitkové hľadisko** (akým spôsobom sa to žiak naučí). Predstavujú ho metódy, stratégie a prístupy akými žiak nadobúda poznatky s poznaním vyučujúceho, čo počas tohto procesu prežíva. Dôraz je kladený na učenie na základe vlastného záujmu, vnútornej motivácie, na učenie s radosťou.

Inovácia školy znamená modernizáciu obsahu alebo procesu vzdelávania z pohľadu určitej koncepcie či filozofie vzdelávania zameraná cielene smerom ku kvalitatívnemu zlepšeniu obsahu alebo formy. „Inovácie vo vzdelávaní predstavujú súhrnné označenie pre nové pedagogické koncepcie a praktické opatrenia zavádzané zvlášť v obsahu

vzdelávania a organizácii vzdelávacieho procesu. Rôzne inovácie zavádzajú ako štandardné, tak alternatívne školy“ (Průcha, 1998, s. 91).

a) Inovácia *obsahu*. Dosiaľ bolo možné doplniť učebné plány o nové učivo v rozsahu 30%. Obsah je implementovaný o inovácie domáceho pôvodu. Sem patria školy s rozšíreným vyučovaním ľudovej kultúry (regionálne školy), školy realizujúce projekty Zdravá škola, školy realizujúce rôzne enviromentálne projekty napríklad Strom života, Živá voda, Stonožka, Náučný chodníka a pod..

b) Inovácia *formy*. zmena stratégie, spôsobu, procesu a organizácie vyučby smerom k forme zaujímavejšej pre žiakov. Sem patria projekty zamernané na zážitkovú stránku vyučovacieho procesu -- projekty Tvorivej dramatiky.

c) Inovácie obsahu i formu výučby -- u nás ju predstavujú alternatívne školy. Z domácich napr. Projekt Otvorenej spoločnosti Škola dokorán, projekty modelov ITV realizované prostredníctvom Nadácie S. Kovalíkovej.

2. História vzniku a vývoja alternatívneho školstva

Spor o typ školy, o typ vzdelania, o spôsob prístupu k dieťaťu sa vedie v myšlienkach a prácach všetkých filozofov a pedagógov v celej histórii ľudstva.

V praxi reálneho vyučovania sa však začína prejavovať individuálnymi pokusmi až na prelome 19. a 20. storočia, kedy sa postupne spája do silného prúdu reformnej pedagogiky. V tomto období v mnohých krajinách Európy a zámoria začali venovať veľkú pozornosť rozvoju detských záujmov, detskej osobnosti, praktickej príprave detí pre život – a to z najrozličnejších pohľadov. Pokrokoví pedagógovia vyvíjali úsilie na realizovanie demokratických ideí, kritizovali praktickú podobu vtedajšej školy, jej odtrhnutosť od života, formalizmus a verbalizmus a postupom doby stále narastajúcu encyklopedickosť poznatkov:¹ Biológovia, lekári a psychológovia prišli s novým pohľadom na dieťa a na jeho zvláštnosti a potreby. Celé hnutie spájajú dve hlavné myšlienkové línie: sprístupniť školu dieťaťu a otvoriť školu životu. Ide najmä o rešpektovanie osobností dieťaťa a jeho potrieb. Škola sa zameriava hlavne na rozvoj celej osobnosti dieťaťa, rieši konkrétne problémy z praxe, stáva sa činnou, pracovnou, často opúšťa uzavretosť školskej triedy. Od verbálneho predávania hotových poznatkov sa vyučovanie prenáša k ich hľadaniu a vytváraniu, deti sa stávajú spoluobjaviteľmi. Cieľom vyučovania už nebolo vybudovanie sumy poznatkov, ale osvojovanie metód ich získavania, spracovania a zhodnotenia, tvorba vlastných postojov ku svetu i k sebe.

Z najznámejších smerov, ktoré v tomto období vznikli, bola pedológia a z nej vyplývajúce „hnutie nových škôl“, „škola života“, „činná škola“² Okrem pedológie sem patria pedocentrizmus, pracovná výchova, pedagogický pragmatizmus a pozitivizmus, záujmová a funkcionálna pedagogika, individuálna pedagogika, experimentálna pedagogika a ďalšie smery, ktoré sa navzájom prelínajú a dopĺňajú.³

Reformné školy

Podľa Bolkovej (1996, s. 25) pre pochopenie reformného hnutia ako úsilia o zmenu sú dôležité tri nasledujúce faktory:

1. „*Reformné pedagogické hnutie bolo od začiatku hnutím medzinárodným, ktoré svojimi všeobecným cieľom presahovalo hranice jednotlivých krajín.*
2. *I keď bola pedagogická teória a prax tohto hnutia zameraná na zmeny životného štýlu a jeho obsahu, považovala za najdôležitejšie východisko zmien stále školu.*
3. *Reformné hnutie v rôznej intenzite presadzovalo pedocentrickú orientáciu výchovy a vyučovania v škole i mimo školu.*“

Pragmatická škola

Je programovým cieľom na školách v Spojených štátoch amerických. Progresivizmus – smer vo filozofii vzdelávania – vychádza z pragmatizmu. V centre pozornosti je dieťa t.j. pedocentrizmus. Dieťaťu sa prispôsobuje učiteľia, škola, inštitúcie, ich vonkajšia a vnútorná organizácia.

Jej zakladateľ John Dewey založil pragmatickú školu na princípe pedagogického utilitarizmu. Vo svojej teórii považoval činnosť za hlavnú stránku života spojenú s neustálym prispôbovaním sa človeka, žiaka, spoločnosti. Vychádzal podobne ako Comte z toho, že *činnosť je jednou z najdôležitejších stránok podstaty života. Činnosťou je myslenie a jeho základnou funkciou je prispôbovanie sa.* Odtiaľ aj názov celého smeru *pragmatizmus* znamená čin. Podľa neho osobná, vlastná skúsenosť poskytuje dieťaťu tie najlepšie a najtrvácnejšie poznatky.

Narodil sa v r.1859 v meste Burlington, v štáte Vermont. Pôsobil najskôr na Michiganskej, od roku 1894 na Chicagskej univerzite. Tu založil v roku 1896 svoju slávnu laboratórnu školu, ktorá mala slúžiť na praktické skúmanie jeho teoretických názorov na vzdelávanie a výchovu. Veľa cestoval a prednášal v rozličných krajinách (Japonsko, Turecko, Mexiko, ZSSR).

V škole za základ vyučovania pokladá vlastnú skúsenosť získanú činnosťou žiaka. Namiesto učebných plánov odporúča prácu tak, ako sa vyskytuje v živote. Jeho dôležitou činnosťou bolo zakladanie pracovných škôl. Potrebné poznatky žiak získa riešením projektov v komplexných životných podmienkach tak, aby sa zabezpečil rozvoj vlôh. Učiteľ je na vyučovaní len poradcom.

Pedagogické dielo Johna Deweya predstavujú práce *Demokracia a výchova, Škola a spoločnosť* (sú zároveň rudimentárnymi prácami pragmatizmu).

Ďalšie práce: *Moje pedagogické krédo, Sociálne princípy vo výchove, Škola budúcnosti, Skúsenosť a príroda, Skúsenosť a výchova, Pedagogická situácia, Škola a dieťa, Výchovné situácie. Mravné zásady výchovy* – v nich žiada nový prístup k dieťaťu. U nás je dostupná práca od Singuleho z r. 1991 o americkej pragmatickej pedagogike. Základnú myšlienku tvorí teória založená na myšlienke, že každú učebnú látku (učivo) je potrebné merať ako hodnotu – jej overiteľnosťou v živote.

Ideologickí predstavitelia hnutia pragmatizmu:

Pears – zakladateľ amerického pragmatizmu, profesor v Boltimore. Práca: „ Ako vyjasniť naše idey“ = *naše presvedčenie vedie naše konanie*, ako konať, aby sme v myšlienkach a v predmete dosiahli dokonalú jasnosť.

James Wiliam. Narodil sa v New Yorku, profesor psychológie na Harvartskej univerzite. Vo svojich prácach prejavuje až radikálny empirizmus. Pozornosť orientuje na *hľadanie prostriedkov na dosiahnutie cieľa*. Pragmatizmus má byť programom (nie vedou), podľa ktorého sa napĺňa zmysel života. Pojem pravdy- kritérium je užitočnosť, hodnota prospešnosť. Dynamizmus- svet nie je nič hotové. Pluralizmus – svet nemožno vysvetliť z jedného princípu skutočnosť sa skladá z mnohých oblastí. Dielo: *Princíp psychológie, Zmysel pravdy, Vôľa k viere*.

Individuálna pedagogika

Na pedocentrizmus nadväzuje individuálna pedagogika, ktorá na prvé miesto kladie potrebu slobodného rozvoja tvorivých síl dieťaťa, spontánny rozvoj jeho vlastností, jeho riadenú seba výchovu. Individualite dieťaťa, jeho špecifickým schopnostiam sa prispôbovali v Daltonskom pláne i Winetskej sústave, lebo umožňovali žiakom postupovať podľa individuálnych záujmov a schopností. Naproti tomu pedagogický naturalizmus vychádza z nemennosti a večnosti zákonov prírody, podľa ktorých sa uskutočňuje i vývoj dieťaťa. Z ďalších reformných škôl, ktoré boli známe, bola to najmä Experimentálna pedagogika, ktorá považovala experiment za základný prostriedok získania vedomostí.

Prehľad jednotlivých druhov reformnej pedagogiky:⁴

Hnutie novej výchovy

M. Montessori - zaoberala sa hlavne predškolskou pedagogikou, rozpracovala didaktický materiál pre rozvoj zmyslového vnímania, slobodný prístup ale presný postup. Dnes existujú motessociovske semináre, školy existujú v kombinácii s inými prúdmi.

R. Steiner - waldorfská pedagogika ako najpresnejší a najucelenejší systém, ktorý vychádza z autorovej náuky – antroposofie. Má najdokonalejší systém vzdelávania vlastných učiteľov. Sú aj u nás.

P. Petersen – Jenský plán – ide o učenie v spoločnosti, ročníky sú zrušené, namiesto nich sú kmeňové skupiny spojením troch ročníkov – tým sa vlastne posilňuje rôznosť detí. Petersenovská škola sa vyskytuje málo, najčastejšie v Holandsku.

C. Freinet – založil modernú školu (bola pracovnou školou, potreba učiť sa bola prvotnou potrebou). Najviac je rozšírená vo Francúzsku – tam ovplyvnila i štátne školstvo.

J. Dewey - zakladateľ pragmatickej pedagogiky a progresívnej výchovy (najznámejšie – problémová metóda a projekty). Mal veľký vplyv v 20. rokoch najmä v USA. Jeho teóriu ďalej rozpracovali v daltonskom pláne – ktoré boli individuálnymi mesačnými zmluvami žiaka.⁵ Dnes existujú v Holandsku.

Stále silnejúci prúd reformnej teórie a praxe bol v Európe násilne prerušený nástupom fašizmu. Reformné školy boli zrušené alebo boli nútené sa presťahovať napr. do Švajčiarska, kde živorili.

Moderné alternatívne školy

Po druhej svetovej vojne dochádza k obnove niektorých škôl, ktoré pokračovali ako alternatívne školy zachovávajúc v hlavných znakoch podobu svojich predchodcov. Okrem nich vznikali moderné alternatívne školy s pomerne voľnou organizáciou a štruktúrou.

Nás sa tento celosvetový trend netýkal. V našich podmienkach s nástupom socialistického poriadku a povinnej jednotnosti zmizol priestor pre pluralitu a vývoj a inovácie v oblasti školstva boli úplne zastavené.

Štátne (verejné) školstvo v edukačne vyspelých štátoch (napr. škandinávske štáty, Holandsko, USA a i.) dospeli do tak vysokého stupňa vlastnej inovácie, že niektoré alternatívne školy klasifikujú reformu typu sa v porovnaní s ním javia skôr strnulo, než inšpirujúco. Podľa M. Matulčíkovej (2004) môžeme v reformných trendoch školstva západoeurópskych krajín zachytiť tieto dôležité vývojové trendy:

- *70-te roky* sa rozvíjali v duchu idey *rovnosť šancí vo vzdelávaní*. Prejavilo sa v raste a rozvoji *predškolskej a kompenzačnej výchovy*. Viaceré výskumy, ale najmä výskumy B. Bersteina a B. S. Blooma sa zaslúžili o *rozšírenie slovného hodnotenia*, ovplyvnili i *zmeny v učiteľskej príprave*;
- *80-te roky* sa prejavili *krízou školy*. Od kvantity ku kvalite, záujem o problémy školskej neúspešnosti detí. V tomto období sa rozvíjajú *reformné hnutia v USA*, v Európe nastupuje *reformná skepsa*.
- *90-te roky* sa prejavili *stabilizáciou* a sústredením na aktuálne problémy. Toto obdobie predstavuje najnovšiu reformnú vlnu. Musíme si uvedomiť, že školy majú nepomerne väčšiu slobodu na inovácie.

V súčasnosti existujú alternatívne školy po celom svete. Je ich nepreberné množstvo, ale veľké množstvo zaniká a súčasne vznikajú nové. Základným kľúčom k odumieraniu alebo prežitiu nových alternatívnych škôl je ich vedecká, odborná validita. Validita sa dá preukázať len dlhodobým sledovaním efektívnosti týchto škôl.⁶

Najznámejšie alternatívne školy súčasnosti:

Waldorfská škola, Zsolnayova škola, Systém PCE Rogersa, Piagetov model, Alternatívny systém ITI S. Kovalikovej a K. Olsenovej. Systém s uzavretým cyklom, Sugestológia G. Lozanova a ďalšie.

Prínosom sú: - humanistická psychológia

- teória motivácia A.H. Maslowa
- nedirektívna pedagogika C.R. Rogersa
- hnutie pg kooperácie MCE v Taliansku
- Francúzska skupina novej výchovy GFEN
- rozvíjajúce vyučovanie Amonašviliho z Gruzínska
- pedagogika spolupráce ako hnutie učiteľov v bývalom Sovietskom zväze v 80-tych rokoch.⁷

Pod alternatívnym školstvom máme na mysli školy, ktoré tvoria systémovo novokoncipované školy, ako alternatívu k dnešnej tradičnej škole. V zmysle zmeny systému ide o inovácie alebo novoformulované ciele, obsah, postupy, metódy, organizáciu a postavenie žiaka a učiteľa.

Základnou otázkou pre posúdenie miery extrémnosti je miera slobody dieťaťa v alternatívnej škole.⁸ Táto miera je relatívna a je priamo úmerná schopnosť dieťaťa niesť zodpovednosť za svoje jednanie.

Alternatívne školy postupne zaplňajú biele miesta v ponuke slobodného vzdelávania. V systéme škôl tvoria skôr doplnok, alternatívu k súčasným štátnym školám. Plnia tieto funkcie:

1. *Funkcia kompenzačná* – jej podstatou je idea, že samotné alternatívne školy vznikli preto, aby boli iné ako štátne školy. Už svojou samotnou existenciou vyrovnávajú ponuku na trhu vzdelávania, aby poskytovali takú ponuku vzdelávania, aká absentuje v štátnych základných školách

2. *Funkcia diverzifikačná* – znamená, že alternatívne školy vznikli preto, aby zaistili v demokratickej spoločnosti nutnú pluralitu vzdelávania.

3. *Funkcia inovačná* – z pedagogického hľadiska je najdôležitejšou funkciou alternatívnych škôl. Znamená, že alternatívne školy vytvárajú slobodný priestor, v ktorom sa realizuje experimentovanie a rôzne inovácie vzdelávania. Tieto inovácie sú veľmi rôznorodé podľa typu alternatívnej školy alebo pedagogickej koncepcie, podľa ktorej bola škola založená. Prevažne sa však týkajú dvoch oblastí:

- „jednak ide o inováciu organizácie vzdelávacieho procesu (neštandardné metódy výučby, netradičné spôsoby komunikácie medzi partnermi vzdelávacieho procesu, iné typy psychosociálnej klímy v triedach a školách); - ide najmä o otázky typu ako, akým spôsobom, o nové technológie výučby,

- o inováciu obsahu vzdelávania (neštandardné vyučovacie predmety, inovácia v obsahu tradičných vyučovacích predmetov, inovácie v spôsobe prezentácie vzdelávacích obsahov a i.“ (Průcha, 1996, s. 20). Školy tejto skupiny sa zameriavajú v inováciách najmä na skvalitnenie obsahu vzdelávania. (Otázky typu čo učiť, kedy je to vhodné zaradiť do výučby, a pod.)

ZÁKLADNÉ ZNAKY ALTERNATÍVNEJ ŠKOLY

Východisko alternatívnej školy
Je ním ontogenetická psychológia, fyziológia, pedagogika a sociológia. Spoločným znakom alternatívnych smerov je: poznať dieťa, jeho potreby, vývoj, záujmy a možnosti a iba potom je ho možné rozumovo vzdelávať.
Ciele alternatívnej školy
Tým najpodstatnejším je rozvoj žiaka podľa jeho individuálnych schopností a „predpísané“ učivo je len nástrojom k tomuto cieľu. V prvom rade ide o výchovu, než o pasívne odovzdávanie vedomostí. Dieťa je neopakovateľný jedinec, ktorý má v sebe zakódovanú túžbu po nových poznatkoch, ktorú stačí povzbudzovať.
Obsah vzdelávania

Obsah alternatívnej školy nie je presne vymedzený. Je vymedzená línia, ktorou sa bude uberať. Za predpokladu každý žiak je iný, postupuje rôznym tempom, dôjde za osem rokov v rôznych predmetoch rôzne ďaleko.

Organizácia vyučovania v alternatívnej škole

V alternatívnej škole je čas využívaný flexibilne, podľa individuálnych potrieb žiakov. V triede (v niektorých alternatívnych školách triedy ani neexistujú) neplatí učiteľom predpísaný zasadací poriadok, celkom bežná je komunikácia detí. Žiaci majú veľkú slobodu.

Metódy alternatívnej školy

Používajú širokú škálu metód. Ide najmä o didaktickú hru, rôzne problémové metódy, inscenačné metódy, synektickú metódu, sociodrámu a experiment. Je bežné, že žiaci robia jednu činnosť každý inak, aby to zodpovedalo potrebám a záujmom žiaka.

Spolupráca alternatívnej školy s rodinou

Spolupráca je intenzívnejšia ako v tradičnej škole. Ide o prelínanie vzájomných síl, dobrú vzájomnú informovanosť a predovšetkým o koordinovaný smer postupu pôsobenia všetkých výchovných vplyvov. Rodičia a učitelia sú partneri, ktorí spolupracujú na spoločnom diele – budovaní osobnosti dieťaťa. Rodičia sú spolutvorcami image školy, vo všetkom a spolurozhodujú.

Hodnotenie v alternatívnej škole

Známkovanie je nahradené rozsiahlym štvrtročným slovným hodnotením, ktoré veľmi detailne zaznamenáva úroveň dosiahnutú žiakom, prípadne i jeho schopností. Informačná hodnota hodnotenia je veľká, motivačný zámer povzbudzujúci. Hodnotenie nie je založené na vopred stanovených normách, ale na vlastných možnostiach a schopnostiach dieťaťa, hodnotí sa vlastný pokrok, oproti predchádzajúcemu stavu.³

Vzťahy v alternatívnej škole

Alternatívne školy väčšinou odsudzujú autoritatívne, direktívne poňatie vyučovania v prospech partnerských vzťahov medzi učiteľom a žiakom. Snažia sa presadzovať to, čo rozvíja vlastnú identitu žiaka prostredníctvom úcty k nemu, empatie, dôvery, pozitívneho oceňovania, odmieňajú to, čo dieťa poníža, resp. deformuje.⁴

Profil žiaka alternatívnej školy

Žiak je osobnosťou, ktorá sa dobre orientuje v hodnotovom rebríku. Nemá také rozsiahle

vedomosti ako žiak tradičnej školy, ale vie si poradiť, kde ich nájsť. Žiak je sociabilný, vie sa presadiť.

Zmeny v alternatívnych školách sa dotýkajú týchto základných znakov (pojmov a kategórií): *ciele výchovy a vzdelávania, obsah vyučovania, jeho rozsah a štruktúra, postupy, stratégie, metódy, formy, postavenie a vzájomný vzťah učiteľa a žiaka, postavenia učiteľa v škole, riadenia školy, postavenie rodičov vo vzťahu k škole, príp. zriaďovateľ* (Hrubišková, 1996, s. 5).

Waldorfská škola

Waldorfská škola v súčasnosti patrí k najznámejším a najrozšírenejším typom reformných škôl. Prvýkrát bola alternatívnej škola tohto typu realizovaná v obci Waldorf v roku 1919. *Postupne sa sa rozšírila v Nemecku, USA, Kanade a Austrálii* (Průcha, 2001, s. 38).

Waldorfská pedagogika predstavuje najucelenejší alternatívny systém s presne vymedzenou štruktúrou, organizáciou a metódami.

Zakladateľom školy waldorfského typu bol rakúsky filozof a pedagóg Rudolf Steiner (1861 – 1925), ktorý svoje názory na ideálnu výchovu vyložil v sústave filozoficko-pedagogických názorov na výchovu človeka. Táto koncepcia vychádzajúca z autorovej nauky sa nazýva filozofického prístupu antroposofie (duchoveda). Karel Rýdl v stati „vývoj a súčasný stav Waldorfskej školy v Spolkovej republike Nemecko“ (1990) podrobne vysvetľuje filozofické východiská waldorfskej pedagogickej školy, didaktické princípy, osnovy, učebný plán a systém riadenia a financovania škôl tohto typu.

V svojej teórii Steiner rozdeľuje vývoj dieťaťa na tri etapy:

- I. *Etapa: do siedmeho roku života* (ukončenia druhej dentície). V tomto období sa dieťa učí predovšetkým imitáciou. Vychovávateľ sa stará o správne fyzické prostredie a podnetné prostredie.
- II. *Etapa: od siedmeho roka do obdobia pohlavnej zrelosti*. V tomto období nastupuje pôsobenie autority dospelého (učiteľa, vychovávateľa) ako pozitívneho vzoru hodného nasledovania. Pritom sa kladie „*dôraz na emocionálnu stabilitu a rovnováhu dieťaťa*“ (Kantorková, 1996, s. 40).
- III. *Etapa: od dosiahnutia pohlavnej zrelosti* pôsobenie vychovávateľa smerom k personalizácii a individualizácii prostredníctvom vlastných názorov a samostatnosti vychovávaných.

Z hľadiska didaktickej koncepcie i celkove pedagogiky možno Waldorfskú školu charakterizovať nasledovne:

- „*Plne organizovaná slobodná waldorfská škola predstavuje dvanásťročné vzdelávanie integrovaného typu*“ (Průcha, 2001, s. 39). Predchádza jej materská škola a nadväzuje na ňu trinásť ročník ktorý je vo waldorfskej školy prípravou žiakov k maturite. Táto ich oprávňuje (v Nemecku) k prijatiu na štátnu vysokú školu.

- Typickým pre waldorfské školy je, že sa v nich nedáva dôraz na teoretické predmety ako v tradičných školách, ale na estetickú (celkove umeleckú) výchovu a pracovné predmety ako i na výučbu cudzích jazykov.

- Žiaci nie sú hodnotení tradičnými známami podľa stupnice, ich práca a jednotlivé výkony sa oceňujú výlučne slovnými charakteristikami zahŕňajúcimi i usmernenie pre ďalší rozvoj žiaka. Waldorfská škola nemá repetentov – žiak v nej nemôže „prepadnúť“. Ak má problémy so zvládnutím učiva žiak postupuje do vyššieho ročníka s osobitným hodnotením od učiteľa.

Viacerí autori..... Učitelia waldorfskej školy sú „slobodní“, nie sú viazaní podrobnými osnovami tradičného typu² a plánujú výuku v spolupráci so žiakmi, čiastočne s rodičmi. Namiesto kompetitívneho prístupu – súťaženía medzi žiakmi navzájom sa uplatňuje princíp harmonickej spolupráce a sociálneho partnerstva. Veľký vplyv sa prisudzuje náboženstvu v duchu kresťanskej morálky³.

- Vo waldorfskej škole za vedenie školy nezodpovedá riaditeľ, ale celý učiteľský zbor v úzkej spolupráci s rodičmi, učiteľmi a priateľmi waldorfského hnutia v danom meste.

- Waldorfské školy sú súhrnom škôl v tom zmysle, že rodičia platia žiakom školné, časť nákladov školy je hrazená zo štátneho rozpočtu a iných zdrojov.

Organizácia práce vo Waldorfskej škole

Priebeh vyučovania. Ranné učenie začína pozdravom učiteľa s dieťaťom pri vstupe do triedy alebo školy – podaním ruky a jednotlivo. Žiadne dieťa nie je anonymné. Každé učiteľ osobne pozdraví, osloví.

Medzi organizačnými formami je hlavnou jednotka vyučovania forma, ktorá je nazývaná *epocha*. Je časovo vymedzená v rozsahu 105 minút. V priebehu epochy sa vyučujú tzv. hlavné predmety. Epoque má vždy tri časti.

1. časť- *rytmická* (15 – 30 minút). Celá trieda sa venuje rozmanitým umeleckým aktivitám, napríklad zborovému spevu, recitácii, inštrumentálnej hudbe, rečovým cvičeniam, pohybovým hrám a pod. V tejto časti zaraďuje učiteľ podľa vlastného uváženia voľné rozprávanie detí o zaujímavých zážitkoch alebo iných skutočnostiach z predchádzajúceho dňa, ktoré deti chcú porozprávať ostatným. V 1. – 8. triede sa venuje tejto časti viac času ako neskôr na vyššom stupni. V každej triede však recitujú tzv. ranný verš (riekanka, básnička, modlitbička), ktorý sa zborovo recituje na začiatku rytmickej časti. Autorom ranného verša býva často sám učiteľ a to najmä v nižších triedach. Zmyslom tejto úvodnej časti je aktivizácia vôle dieťaťa, jeho „prebudenie“, vytvorenie príjemnej atmosféry na celý deň, spoločné zžívanie sa detí.
2. časť je *poznávacía*, zameraná na zoznamovanie sa s novým a to v úzkej nadväznosti na predchádzajúce učivo. V tejto časti opakuje sa, diskutuje, rozpráva sa o domácej práci, úlohách, ktoré doma deti plnili a pod.
3. časť je väčšinou *individuálna práca* – písanie, kreslenie, maľovanie, modelovanie a pod. Deti výtvarne alebo inak spracúvajú námet hlavného vyučovania. Ide o určité doznievanie, resp. spracovanie nového učiva dieťaťom na inej úrovni. Vo vyšších triedach v tejto časti učiteľ rekapituluje preberané učivo so zdôraznením nutných zreteľov a súvislostí, ktoré sa viažu na prácu v triede v konkrétnom dni.

² Plány, ktoré realizujú sú len rámcové.

Výučba predmetu v tradičných 45 minútových jednotkách. V nich sa kladie dôraz na rytmické opakovanie a stále precvičovanie. Rozumové zaťaženie je vystriedané cvičením vôle. Sem patria cudzie jazyky (dva), čiastočne matematika, eurhythmia a materinský jazyk. V týchto predmetoch ide o výrazne komunikatívnu formu vyučovania s využívaním hier, spevu a hudby, najrôznejších rytmických prvkov.

Pred obedom, ale väčšinou až odpoľudnia sú zaradované predmety pracovného charakteru, umeleckého zamerania a telesná výchova. V tomto čase sa deti zúčastňujú rôznych aktivít mimo školy, napr. exkurzie, návštevy výstav, prechádzky do prírody a pod.

Epocha je špecifickou organizačnou jednotkou na waldorfských školách. Trvá 100 až 120 minút a začína sa ňou (po spoločnom rannom verši) každý školský deň. V rámci epochy sa preberá vždy jeden z hlavných predmetov, obvykle po dobu 3-6 týždňov, po ktorých je vystriedaný ďalším hlavným predmetom.

Eurytmia – ďalší špecifický predmet waldorfskej pedagogiky a je zaradovaný už od prvého ročníka. „*Ide o druh pohybového umenia, ktorý vytvoril R. Steiner (duchovný otec WP). Je to pohybové umenie, ktorým sa vyjadruje reč (hlásky, slová i celé básne) alebo zvukové tóny. Vznikla z potreby dať na javo svojmu okoliu zodpovedajúcim spôsobom obsah svojej duše. Je to pohybové celostné cvičenie, spočívajúce najmä v pohyboch paží a rúk. Je obrátené do vnútra človeka, na jeho prežívanie. Možno ho považovať za zvláštny druh pohybovej kultúry*“ (bližšie pozri Kováčiková, 1997, s. 73).

Má najdokonalejší systém vzdelávania a doškolovania vlastných učiteľov. Prvé centrum pre vzdelávanie učiteľov založil v *Dornachu* (Kantorková, 1996, s. 37).

Výskyt:

Waldorfská škola je zrejme najrozšírenejším typom alternatívnej školy, ktoré na báze reformy pedagogického hnutia v súčasnej dobe existujú takmer vo všetkých západoeurópskych krajinách (Nemecko, Holandsko, Rakúsko). Ich počet sa odhaduje viac ako 600. Hlavne v SRN, v Holandsku, vo Švajčiarsku, v Belgicku a v Dánsku. Waldorfské školy v Maďarsku, Estónsku, Poľsku, Rumunsku i Rusku. V Čechách existuje v Semilech, Písek, Příbram, Ostrava a inde. Má pomerne širokú učiteľskú podporu.

Existujú aj na Slovensku. Waldorfskú školu u nás propaguje antroposofická spoločnosť a kruh priateľov. Slobodné waldorfské školy, ktoré spolupracujú s medzinárodnou organizáciou Európske fórum pre slobodu vo vzdelávaní.

Prednosti:

Waldorfská škola je mnohými učiteľmi v praxi obdivovaná, často pokladaná na prvom stupni za najoptimálnejší typ alternatívneho modelu vôbec. Pritom chýbajú hodnoverné analýzy výsledkov výskumov waldorfskej školy. Do určitej miery možno waldorfskú školu hodnotiť skepticky.

Nemožno však poprieť že v tejto škole sa popri výchovnom pôsobení predkladajú žiakom určité svetonázorové princípy. Často je predkladaná ako škola vychádzajúca kresťanskej náuky, no filozofia R. Steinera obsahuje prvky mysticizmu, vychádza tiež z reinkarnácie duší, čo je pre kresťanskú vierouku neprijateľné.

Metódy vo waldorfskej škole

Výchova a vzdelávanie je úplne podriadená tomu, aby podnecovala a rozvíjala aktivitu dieťaťa, jeho záujmy a potreby. K tomu je prispôsobené i didaktické organizovanie výuky. Osobitne vhodný je citlivý prístup k dieťaťu a jeho harmonický rozvoj.

Montessoriovská škola

Hnutie novej výchovy prezentujúci nový prístup a smerovanie k dieťaťu.

Je nazývaná podľa talianky Marie Montessoriovej (1879 – 1952), talentovanej lekárky, pedagogičky, priekopníčky mierového hnutia a organizovateľky boja za práva detí a žien. Patrí bezpochyby k najvýznamnejším postavám reformného pedagogického hnutia. Za svoju celoživotnú prácu bola ocenená Nobelovou cenou mieru.

Pôvodne sa venovala mentálne postihnutým deťom. V roku 1907 založila v Ríme „Dom detí“, kde vytvorila originálne edukatívne prostredie v duchu výrazného pedocentizmu a dôvery v spontánne sebarozvíjanie dieťaťa: „Každé dieťa má už vo svojej podstate vlastný stavebný plán a zároveň aj vnútorné sily pre sebarozvoj.“ (Kantorová, 1996, s. 41).

Venovala sa predovšetkým vývojovým možnostiam dieťaťa, pričom výchovu chápala ako pomoc. Vzdelávací princíp možno zhrnúť do požiadaviek dieťaťa voči vychovávateľovi: „Pomôž mi, aby som to mohol urobiť sám.“ Ide o oslobodenie dieťaťa od diktatúry dospelých, aby to mohlo robiť samo. Montessoriová ako detská lekárka pripúšťala, že v dieťati sa odohrávajú procesy, ktoré sú pre dospelých zahalené tajomstvom: „celá vývojom vymezená práca, ktorú vykonáva dieťa, je určená zákonmi, ktoré nepoznáme a sledujeme rytmus činností, ktorý je nám cudzí...“ (Single – Rýdl, 1988, s. 8 -- 9). Napriek tomu ich je potrebné rešpektovať. Niektorým vývojovým kvalitám a funkciám detskej psychiky venovala osobitnú pozornosť, najmä mysleniu a pozornosti. Významnú pozornosť venovala sústreďeniu (a jej podpore) detí pri práci.

Osobitné miesto v montessoriovskej škole zaujímajú *pomôcky*. Podľa Montessoriovej je individualizácia dieťaťa akcelerujúca rozvoj dieťaťa je možná len vtedy, ak je pripravené dobré a podnetné prostredie. Záslužnú úlohu hrajú špeciálne pomôcky, ktoré sú kľúčom k poznaniu sveta. Slúžia na rozvoj smyslového vnímania, reči, matematických schopností a i.

Po práci s mentálne postihnutými sa neskôr zaoberala sa najmä predškolskou pedagogikou. Rozpracovala didaktický materiál pre rozvoj zmyslového vnímania, slobodný prístup ale presný postup Montessoriová hovorila o polarizácii pozornosti (fenomén Montessori), ktorú objavila, keď pozorovala deti pri práci – hre. Senzitivné fázy: „Autorka na základe dohodového pozorovania detí, rozoznáva, že môžeme pozorovať zvláštne obdobia, v ktorých sú deti citlivejšie na vnímanie a chápanie určitých javov“ (Kantorová, 1996, s. 41).

V tomto prístupe ide najmä o tri momenty:

- vytvorenie dieťaťu *primeraného prostredia* (v súlade s momentálnymi fyzickými dipozíciami a celkovou anatómiou);
- poskytnutie *vhodných didaktických pomôcok*;
- vytvorenie *pracovného kútika pre každé dieťa*.

Zvláštne postavenie v tomto pedagogickom systéme má tzv. *kozmickej výchova*. Jej zmyslom je poskytovať deťom povedomie o vzájomných väzbách človeka a prírodného prostredia a prispievať k vytvoreniu zodpovednosti každého jedinca za dôsledky vymoženosti umelo vytvorenej kultúry a civilizácie.

Výskyt Montessoriovej škôl v súčasnosti v Nemecku a Holandsku v súkromnom a štátnom sektore. V Českej republike sa nachádza Centrum voľného času pre deti a mládež Marie Montessoriovej v Prahe. V súčasnosti 100 Montessoriovej materských škôl a 30 základných škôl v SRN. V Holandsku 120, z toho 8 stredných škôl, ostatné základné školy. Dnes existujú Montessoriovské semináre, školy existujú v kombinácii s inými prúdmi.

Metódy Montessoriovskej školy:

Montessoriovej učebné pomôcky – hračky, pomôcky na čítanie, písanie, počítanie prebrali ako efektívne aj iné typy škôl.

Špecifické metódy Montessoriovskej školy podporujú sústredenosť dieťaťa, ktorú je potrebné rešpektovať a cielene rozvíjať. Najväčším prínosom jej práce je obrátenie pozornosti na prostredie, v ktorom sa výchova realizuje.

Freinetovská škola

Zakladateľom školy bol Célestin Freinet (1896 – 1966), francúzsky vidiecky učiteľ, ktorý vo Francúzsku propagoval myšlienky novej výchovy. Patrí aj medzi hlavných predstaviteľov myšlienky tzv. pracovnej školy. Jeho idea bola „zo života, pre život prácou,“ žiadal aktívnu školu.

Dielo: Moderná Freinetova škola – O nutnosti vybaviť školu pracovnými kútmi, v ktorých sa žiaci venujú čítaniu z oblasti prírodných vied, techniky, domácim prácam, umeleckej tvorbe a jazykovej komunikácii. Najdôležitejšie prvky školy práce podľa Freineta sú:

- organizačne je trieda vnútorne rozčlenená na pracovné ateliéry,
- každý žiak má vlastný individuálny týždenný plán,
- triedna rada ako odraz zodpovednosti a dôvery žiakov.

Žiaci majú k dispozícii:

- v každej triede je pracovná knižnica obsahujúca info zošity, podnecujúce k ďalším pracovným činnostiam,
- pokusnú kartotéku s návodmi pre experimentovanie v prírodovede, technike a hudobnej oblasti,
- pracovnú kartotéku rozčleňujúcu základné učivo pomocou kariet s testami na časti umožňujúce spätnú väzbu, ako i info kartotéku o úlohách a ich správnych riešeniach,
- akustické učebné programy pre jazykové vyučovanie,
- školská tlačiareň s mnohostranným použitím, ktorá slúži k rozvoju manuálnych a intelektových schopností študenta,
- nástenku pre zverejňovanie kritik a pochvál, prianí a pracovných výsledkov žiaka (menovite, nie anonymne),
- možnosť slobodného vyjadrovania v rámci jazykovej výchovy ako vyučovací princíp vôbec. „Sloboda slovom, písmom a kresbou“ (Zelina, 2000, s. 23).

Výskyt: Freinetove alternatívne školy sú najrozšírenejšie vo Francúzsku, kde na niektorých školách sa vyučuje zmiešane, dva ročníky tradične a dva freinetovou technikou. V Holandsku sa freinetova škola realizuje na oboch stupňoch škôl, aby bola zachovaná kontinuita všetkých ročníkov. V Dánsku v súčasnosti existujú dve školy, v Španielsku dve školy, v Švajčiarsku jedna freinetova škola, v Holandsku trinásť freinetových škôl, v Belgicku štrnásť a najväčšie

zastúpenie má vo Francúzsku freinetových škôl. Združenie freinetovej školy „Pädagogik – kooperative“ (Nemecko) má svoje stredisko v Brémach. Vydáva vlastný časopis, učebné pomôcky a študijné materiály. Z postsocialistických krajín má freinetova škola najväčšie zastúpenie v Poľsku cca 2000 pedagógov. Český odborník na freinetovu školu Prokop (1991) sa domnieva, že časť freinetovej pedagogickej koncepcie by mohlo nájsť uplatnenie aj v školskom systéme ČR, a to predovšetkým na školách nižšieho stupňa.

Jenská škola

Koncepciu Jenskej školy možno pokladať za syntézu rôznych vývojových trendov v medzinárodnom reformno-pedagogickom hnutí 20. storočia. Jej zakladateľom je nemecký pedagóg Peter Petersen (1884 – 1952), ktorý bol priekopníkom novej výchovy. Ako vysokoškolský profesor pedagogiky viedol od roku 1923 pokusnú školu pri Univerzite v Jene, ktorú prebudoval na pracovnú školu. Petersonova škola sa stala známou vo svete pod názvom Jenský plán (Jena plan). Toto označenie nadobudla na kongrese New Education Fellowship, konaného v roku 1927 v Locarne, na ktorom Peterson referoval o svojej experimentálnej škole. Jeho dielo bolo 60 krát vydané.

Najdôležitejšie rysy Jenského plánu:

– ide o učenie v spoločnosti, ročníky sú zrušené, namiesto nich sú kmeňové skupiny spojením troch ročníkov – tým sa vlastne posilňuje rôznosť detí.

- učebné skupiny žiakov presahujú ročník, žiaci sú združení podľa vekových skupín (6 až 8 roční),
- rytmické týždenné pracovné plány pre jednotlivé skupiny,
- striedanie pedagogických situácií (rozhovor, hra, práca, slávnosť),
- školská obývací izba – tvoria ju deti,
- myslenie nie je v tradičnej forme.

Výskyt:

Petersenovská škola sa vyskytuje málo, najčastejšie v Holandsku. V Nemecku je v súčasnosti desať škôl jenského typu, v Holandsku existuje až dvesto základných súkromných a štátnych škôl, v Utrechte sú dve integrované školy (pre žiakov od 12 – 16 rokov), v Belgicku existujú štyri základné školy tohto typu.

Prednosti jenského plánu je voľné eduktívne prostredie pre deti. V Jenskej škole v Holandsku sa používa okrem freinetových techník aj montessoriovej technika.

Daltonská škola

Táto alternatívna škola sa nazýva podľa mesta Dalton (USA) a vznikla z iniciatívy americkej učiteľky Helen Parkhurst (1887 – 1973).

Helen Parkhurstová spolupracovala aj s Máriou Montessoriovou, od ktorej získala viaceré podnety na vlastnú školu v Daltone (High school for boys and girls), ktorá bola založená v roku 1919. Vznikla na princípe individuálneho prístupu k žiakovi. Zaznamenalo rozvoj vzniklo koncom 19. a začiatkom 20. storočia aj vplyvom *pedocentrizmu*, ktorý podporil rozvoj individualizovaného vyučovania. Jej predstavitelia tak ako pedocentristi a pedológovia hlásali *škodlivý vplyv systematického sprostredkovania vedomostí*. Z preexponovaného russeovského princípu vychádzala Helen Parkhurstová a Wasburne ako prívrženci

individualizovaného vyučovania. Je to aj tzv. laboratórne vyučovanie, lebo žiaci študujú v triedach – laboratóriách úplne samostatne a len v prípade potreby využívajú pomoc učiteľa. Svoje názory prezentovala v diele *Education on the Dalton Plan* (London, 1923). Touto prácou sa preslávila – bola preložená do rôznych jazykov. V nej popísala teoretické zdôvodnenia a základné tézy práce ako aj praktické skúsenosti zo svojej reformnej školy.

Helen Perkbostová sa opierala sa v pedagogickej práci o Decrolyho metódu. V nej sa deti učili podľa individuálneho záujmu a tempa. Spoločne mali len: náboženstvo, mravovedu, spev a telesnú výchovu. V ostatných disciplínach postupovali jednotlivito - žiak dostal listinu a na nej mal úlohu s dátumom do kedy má úlohu splniť. Úlohu mali rozdelenú na týždne s návodom ako ju robiť a aké pomôcky možno pri jej riešení použiť. Na učiteľa sa žiak obracal len v prípade potreby. Žiaci mali podľa nadania minimálne alebo maximálne plány (niektorí ju skončili načas, iní i s ročným oneskorením).

Na rovnakom princípe sa realizovalo vzdelávanie vo Winetskej sústave, ktorú založil Wasburne ju založil v meste Winetka (USA). Učebnú látku rozdelil na dve časti:

1. časť obsahovala základné nevyhnutné poznatky. Mal ju absolvovať každý žiak vlastným tempom ako v Daltonskom pláne.
2. časť bola tvorivá, túto absolvovali žiaci v skupinovej práci. Do skupín sa zaraďovali podľa záujmov.

Za základ prístupu považovala slobodu žiaka a jeho vlastnú zodpovednosť. Z týchto dôvodov vytvorila pre každého žiaka svoj vlastný individuálny program na jeden mesiac – zvlášť na každý predmet. V pláne boli vymedzené výsledky, ktoré má žiak dosiahnuť. Tento prístup umožňoval žiakovi postupovať svojím vlastným tempom a zodpovedať sa tak za úspech učenia.

V práci sa usilovala o striedanie skupinovej a individuálnej práce. Poradie jednotlivých aktivít si určoval žiak sám. Tieto školy sa vyznačovali voľnou triednou štruktúrou, variabilitou vyučovania a učebnými aktivitami. Daltonské školy sa nachádzajú v USA, Anglicku a Holandsku.

Prednosti:

Daltonov plán by mohol osloviť tých pedagógov, ktorí hľadajú otvorený školský systém s vysokou mierou vlastných tvorivých možností. Výhoda oboch typov škôl individuálnej pedagogiky bolo samostatné napredovanie talentovaných žiakov. Nevýhodou bola nesúbežnosť učiva, nesúvislosť až útržkovitosť poznatkov z jednotlivých vedných odborov.

Moderné alternatívne školy

Termínom moderné alternatívne školy sa označujú všetky novšie typy alternatívnych škôl, ktoré nie sú priamo odvodzované od koncepcií reformnej pedagogiky!

Vo všeobecnom vymedzení musíme konštatovať, že všetky typy alternatívnych škôl, ktoré nie sú odvodzované od koncepcie reformnej pedagogiky (t.j. klasické reformné školy) a nie sú zriaďované cirkevnými spoločnosťami (t.j. školy cirkevné), sú moderné alternatívne školy.

Moderné alternatívne školy sa opierajú o ideové prúdy či filozofiu, ako je: Hnutie za autoritatívnu výchovu, Hnutie za odškolenie výchovy a vzdelávania, Hnutie za rešpektovanie práv dieťaťa.

Moderné alternatívne školy majú silné zapojenie rodičov v rámci mimoškolskej výchovy, odmietajú honbu za učebnými výsledkami a konkurenčné napätie medzi žiakmi, bojujú za odstránenie hraníc medzi vzdelávacími predmetmi a presadzujú uplatnenie projektov vo výučbe, sú dynamické.

Predstavujú ich najmä tzv. public schools v USA, súkromné aj štátne. V Nemecku majú označenie aj ako „voľné“ a slobodné školy. V Dánsku sa používa pre ne názov aj „malé“ školy, vo Švajčiarsku a Rakúsku ich predstavujú „demokratické alebo kooperatívne“ školy. V zahraničí majú pomerne široké zastúpenie.

PCE systém Carla Rogersa

Učiteľ rogersovsky orientovanej školy, ktorá stavia na sebadisciplíne, sebakontrole, samospráve a tvorivosti žiakov, verí každému žiakovi v každom veku. Spolupracuje s rodičmi, pripravuje situácie, materiály a podnety pre žiakov, aby sa učili pre ich vlastný zážitok a skúsenosť. Pre PCE systém sú príznačné štyri základné princípy:

Autenticita – prejavuje sa najmä v úprimnosti a dôvere. Je to atmosféra, kde žiak voľne, bez strachu a úzkosti môže a učí sa vyjadrovať svoje pocity, city a zážitky. (Napríklad, podobne ako učiteľ, mal by mať odvahu vyjadriť svoje skutočné pocity – „nudím sa“).

Akceptácia – prejavuje sa v tom, že učiteľ verí, že každý žiak môže byť lepším, múdrejším. Najmä viera v žiakov, ktorých nikto nemá rád, sú odstrkovaní, je najvyššou profesionálnou spôsobilosťou učiteľa. Teda ide o nepodmienečné rozdávanie lásky deťom, ide o princípy humanisticky orientovanej školy.

Empatia – je presné porozumenie pocitov a citov detí. Cieľom je pomôcť žiakovi sústrediť sa nielen na to nad čím rozmýšľa, ale aj na to, čo prežíva. Teda ide o presun hodnôt kognitívnej (rozumovej) stránky na stránku prežívania, citov a pocitov. To vedie žiakov k zvýšenej motivácii, odblokovaniu strachu a napätia, vedie k tvorivosti, samostatnosti a sebavedomiu. Docieľiť sa to dá pomocou úloh, podnetov na tvorivé myslenie žiakov.

Hodnotenie – podľa Rogersa, vonkajším hodnotením žiak stráca kontakt s potenciálnou múdrosťou vlastného „ja“. A keď je to ešte spojené s negatívnym hodnotením, devaluje, to hodnotu a motiváciu žiaka. Ak sa žiak učí sebahodnoteniu, pozdvihuje sa osobnosť dieťaťa a zvyšuje sa jeho schopnosť hodnotiť nielen seba, ale aj svet okolo seba.

Positíva rogersovskej školy sú najmä v tom, že viac naučí žiakov. Žiak je viac autentický, dokáže byť otvorenejší v orientácii aj komunikácii. Sám sa učí riešiť svoje životné problémy. Je tu viacej schopnosti iniciovať nezávislé správanie, znižuje sa úzkosť. Žiak sa spolieha sám na seba, sám o sebe rozhoduje. Zvyšuje sa jeho sebavedomie. Správanie je zrelšie. Teda, rozvíja sa jeho samostatnosť, autentičnosť, nezávislosť, vnútorná aktivita. Všetko toto vedie k väčšej zodpovednosti za správanie.

Zsolnayova škola

Zsolnay napísal knihu, v ktorej vysvetľuje ontológiu pedagogiky a pedagogickú tvorivosť. Metóda prof. Zsolnaya kladie vysoké nároky na učiteľa. Program alternatívnej školy sa zameriava hlavne na:

- integráciu narušených detí do štandardizovaných škôl
- rozvoj talentu, nadania a tvorivosti detí

– odovzdávanie hodnôt.

Okrem toho, celej koncepcii ide o to, aby každé dieťa bolo v niečom dôležité. Stredobodom záujmu je rozvoj schopností, talentu detí. Pestuje sa tu individuálno-psychologické zameranie na osobnosť žiaka. V triedach sú žiaci delení do skupín podľa dosiahnutých výsledkov. Nie dieťa sa prispôsobuje učiteľovi, ale učiteľ dieťaťu. Vyžaduje si to empatiu, delenie pozornosti, dobre ovládať komunikáciu.

Vyučuje sa päť cudzích jazykov: ruský, nemecký, anglický, francúzsky jazyk a japončina. Obsah výučby cudzích je okrem dôrazu na rozvoj komunikačných zručností zameraný na poznávanie kultúry príslušných krajín a národov.

Silný dôraz sa kladie na umeleckú výchovu, učia sa tu filmovať, robiť s videozáznamom, učia sa fotografovať, robia grafiku, atď. Dôraz sa kladie aj na prírodovedecké predmety a informatiku. Z predmetov, ktoré sa učia sú uvádzané ešte tieto: vizuálne kultúra, džudo, dejepis, bábký, spev a fujara, ľudový tanec, výpočtová technika, chémia, materinský jazyk, atď.

V popredí celého systému stojí *komunikácia*. Žiaci sa učia komunikačnej kultúre. Dobrá *komunikácia dáva žiakovi pocit väčšej istoty*.

Skúšky na škole sú až z dvadsiatich predmetov. Napríklad, skúška z tanca je verejná a nakrúca sa na video, na skúšku sa môžu pozerať aj rodičia. Od druhého ročníka sú aj klasické známky, ale aj netradičné hodnotenie, napríklad, v tanci sú stupne: prospel, veľmi dobre prospel, vynikajúco prospel.

V niektorých školách tohto druhu je celodenný výchovný systém a Zsolnayovská alternatíva sa uplatňuje až po ôsmy ročník. Niektorí žiaci sú na internáte, ale sú aj takí, ktorí dochádzajú do školy. Majú svoje špecifické učebnice. Denný režim si robí každá škola sama.

Rodičia môžu požiadať o revíziu činnosti učiteľa. Majú právo sa pozrieť, ako prebieha výuka. Rodičia tiež dostávajú príručku, v ktorej sú informácie o Zsolnayovej koncepcii školy. Podľa autora tejto metódy, pedagogiku môže robiť len ten, kto ovláda filozofiu pedagogiky, psychológie, vie merať výsledky a pozná technológiu vzdelávania.

Hlavné znaky Zsolnayovej alternatívnej školy sú:

- akcent na umeleckú výchovu, tvorivosť, výchovu umením
- programy zlepšovania komunikácie
- dôraz na možnosti osobnosti žiaka, rozvoj nadania a talentu
- integrácia postihnutých do štandardizovaných tried a populácie
- neobvyklá šírka predmetov, netradičné vzdelávacie a výchovné predmety.

ITV systém Susane Kovalikovej

Program ITV znamená „Integrated Thematic Instruction“, čo v preklade znamená „Integrované tematické vyučovanie“, ITV. Tento program vypracovali Susan J. Kovaliková a Karen D. Olsenová z Kalifornie. Ideou je myšlienka Einsteina „*zo školy by mal človek zo školy ako harmonická osobnosť a nie ako špecialista*“.

ITV systém pozostáva z troch častí: Prvá časť je založená na záveroch z výskumu mozgu a dáva novší pohľad na rozvoj psychických funkcií a procesov. Na základe poznania funkcií mozgu vyvodila Kovaliková osem „mozgovo kompatibilných prvkov“. Tieto prvky sú zásadami a podmienkami, ktoré sa majú vo výučbe rešpektovať. Medzi ne patrí: neprítomnosť ohrozenia, zmysluplný obsah, možnosť výberu, primeraný čas, obohatené

prostredie, spolupráca, okamžitá spätná väzba a dokonalé zvládnutie. Novým prvkom v filozofii ITV je zámerný pohyb – *kineziológia*. *Kovalikova dokazuje, že až o 68 % zvyšuje ukládanie informácií do dlhodobej pamäti* (S. Kovalíková. ...).

Druhá časť je návodom na inováciu obsahu vzdelávania na základe integrácie učebnej látky do celoročných tém. Tretia časť je venovaná výučbovým stratégiám a postupom.

Autorky projektu uskutočnili pre našich učiteľov množstvo výcvikových seminárov. Príprava učiteľa do ITV programu trvá 3 až 5 rokov. V septembri 1992 bola zradená Nadácia S. Kovalikovej na Slovensku s cieľom podporovať zavádzanie ITV systému. Medzi školy s ITV systémom patria tri ZŠ v Bratislave, čiastočne „Škola hrou“ v Banskej Bystrici.

ITV na Slovensku tvorí teoretický základ Suzane Kovalikovej a praktická vlastná slovenská modifikácia. Počas návštevy Slovenskej republiky Suzane Kovalikovu prijal kardinál Korec a od Ministra školstva Slovenskej republiky dostala veľkú medailu sv. Gorazda za pedagogické úsilie o humanizáciu školstva.

Otvorené vyučovanie (Open education)

Jedným z najrozšírenejších alternatívnych prístupov je open education pochádzajúce z Anglicka a USA, odtiaľ sa rozšírilo do celej Západnej Európy. Je to alternatívna pedagogická koncepcia, ktorá uvádza do praxe nové výchovné prístupy novoformulujúce vzťah učiteľ – žiak. Zaoberá sa aj plánovaním a riadením učebných činností. V podmienkach Česka (ktoré sú veľmi podobné slovenským podmienkam) sa problematike open education venujú Váňová, Paláčková, Vališová, Skalková (1993). Otvorené vzdelávanie je široký pojem zahrňujúci celý rad vyučovacích procesov a prostriedkov, ktoré zabezpečujú vzdelávacie potreby študentov jednotlivcov aj skupín a umožňujú im vzdelávaciu autonómiu v rámci primeranej pomoci.

Najtypickejším pre Open education je charakteristická celková zmena pedagogického postoja voči žiakom, otváranie sa školy dieťaťu i rodičovskej verejnosti. Typická je slobodná učebná činnosť, týždenný plán práce si vypracovávajú učitelia spolu so žiakmi. Prednosťou sú i integrované projekty prekračujúce hranice jednotlivých predmetov.

Ďalšie moderné alternatívne školy s voľnou architektúrou sú open plan school, ktoré vznikali v šesťdesiatych rokoch v USA. Dominantou týchto škôl je veľká ústredná hala používaná ako študijné centrum. V škole sa nachádza aj knižnica (médiotéka) zariadená pre štúdium a vyučovanie žiakov. Okolo mediotéky sa nachádzajú špeciálne učebne a tradičné učebne oddeliteľné pohyblivou prepážkou, čo umožňuje vytvárať rozsiahlejšie učebne. V týchto školách je príjemné pracovné prostredie pre žiakov a učiteľov (farebné prostredie), veľké auditórium na premietanie filmov a divadelných predstavení, zborovňa a klubovňa.

V práci učiteľov Open plan school sa uplatňujú nové princípy a prístupy pedagogickej práce:

- princíp variability žiakov (striedanie tradičnej a modernej formy vyučovania),
- princíp variability počtu žiakov (skupiny a spájanie žiakov dvoch a viac tried),
- princíp tímového vyučovania (jedna trieda sa učí s dvoma až tromi učiteľmi),
- voľný prístup žiakov k informačným zdrojom,
- škola neslúži len na vyučovanie, ale aj na kreatívnu a osvetovú činnosť v čase mimo vyučovania, aby žiaci mohli kedykoľvek prísť do školy za svojimi záujmami.

Od učiteľov moderných alternatívnych škôl sa vyžaduje kooperácia a spoločná príprava. Dozor nad žiakmi v tradičnom chápaní učiteľa nemajú, aj v jedálni sa žiaci obsluhujú sami. Jedenkrát mesačne sa starší žiaci stretávajú s riaditeľom školy a diskutujú o tom, čo možno v škole zlepšiť. Vychádzajúc z predpokladu stále vyššej potreby priebežného dopĺňania vzdelania, vznikajú bariéry, najmä časového charakteru, ktoré neumožňujú ľuďom rozširovať svoj vedomostný obzor, teda vzdelávať sa. Turek tieto bariéry delí do 4 skupín:

-priestorovo – časové

Mnohí ľudia bývajú ďaleko od vzdelávacích inštitúcií, majú povinnosti v práci, alebo domácnosti, choroba, či dlhodobejšie telesné postihnutie im neumožňujú dlhodobejšiu pravidelnú dochádzku do školy, alebo pravidelnú dochádzku do školy, alebo v čase, keď prebieha vyučovanie.

-vzdelávacie

Ciele štúdia, jeho obsah, alebo prostriedky vyučovania nemusia vyhovovať záujmom. Škola nemusí mať taký odbor, o ktorý má jedinec záujem, alebo jedinec sa chce zdokonaľiť iba v niektorých oblastiach a nechce absolvovať celý program štúdia. Iný jedinec chce študovať rýchlejšim, alebo naopak pomalším tempom ako v tradičnom vyučovaní.

-individuálne

Mnohí ľudia sa nechcú učiť vo veľkej skupine, pretože sa hanbia za prípadné vedomosti, nedôverujú si, iní majú zlé podmienky na klasickú školu, ďalší nespĺňajú vstupné požiadavky na formálne vzdelanie, nemajú dostatok informácií o formách štúdia a podobne.

-finančné

Nedostatok peňazí sa cestovné, školné, prípadne ostatné výdavky potrebné na štúdium, nemožnosť vybrať si dovolenku, hoci aj neplatenú a iné.

Teda z toho vyplýva, že v rozvoji osobnosti bránia predovšetkým subjektívne príčiny vyplývajúce zo spoločenských pomerov. Rozvoj otvoreného vzdelávania dnes podporuje aj rozvoj informačných technológií, dopravy správ a informácií elektronickou cestou umožňujúcich:

- rýchly prístup k informáciám
- elektronické spracovanie veľkého kvanta informácií
- nie je potrebný (priamy) osobný kontakt – „konzultácie“ s osobami zaoberajúcimi sa danou problematikou.

Hnacím motorom tohto procesu je najmä celosvetovo expandujúca počítačová sieť Internet. Otvorené vzdelávanie umožňuje flexibilitu vzdelávania ťažko porovnateľnú s tradičnou školou, či už je to voľba študijného tempa, hĺbka ponúkaných vedomostí, rozsah a forma skúšania, ktoré dokonca vôbec nemusí byť podmienkou.

Vo väčšine škôl to zatiaľ v takejto podobe nie je možné, ale školy, v ktorých sa aplikuje otvorené vzdelávanie, sa snažia záujemcom o štúdium maximálne výjsť v ústrety (Turek, s. 177). Veľkou výhodou otvoreného vzdelávania je aj možnosť rozvoja samostatného úsudku a samostatnej práce s ponúkaným (získaným) informačným materiálom. V knihe Roberta Fishera Učíme deti myslieť a učiť sa je výrok 12-ročného dieťaťa výborne aplikovateľný aj pre chápanie tejto formy vzdelávania: „Keď si myslím, že niečo dokážem urobiť, obvykle to zvládnem. Keď si nemyslím, že to môžem dokázať, obvykle sa mi to nepodarí. Z tejto myšlienky vychádza aj samotný zmysel vzdelávania. Samotné nadobudnuté vedomosti bez

ohľadu na ich praktickosť a aplikovateľnosť sú vhodným spôsobom zvýšenia sebavedomia, a tým sa zvyšuje pravdepodobnosť na uplatnenie v spoločnosti.

V súvislosti s otvoreným vzdelávaním sa vyskytujú viaceré nedorozumenia. „*Pojmy otvorené vzdelávanie, diaľkové, večerné a korešpondenčné štúdium sa zvyknú používať ako synonymá*“ (Turek, 178). Otvorené vzdelávanie, alebo aspoň niektoré jeho prvky je možné realizovať na všetkých typoch a stupňoch škôl. To kladie nové, zmenené požiadavky na koordinátorov štúdia. Mení sa ich úloha. Hlavnými faktormi sa stávajú:

- motivácia
- flexibilita
- schopnosť empatie.

Nespornou výhodou celkom určite je, že medzi vedúcim štúdia a „vzdelávajúcim sa“ je len minimálny, alebo menší osobný kontakt. To umožňuje objektívny prístup k hodnoteniu práce a vzdelania. Príbuznými pojmami sú otvorená univerzita a otvorené vyučovanie. Otvorená univerzita je vo všeobecnosti „vysoká škola“ ponúkajúca korešpondenčné štúdium. Tento pojem a samotná otvorená univerzita pochádzajú z Veľkej Británie, z konca 60-tych rokov. „Voľná je v tom zmysle, že poskytuje voľný prístup bez vstupných skúšok“⁴, prípadne určovania iných špecifických kritérií. Jedinou podmienkou je vek nad 21 rokov. Keďže veľakrát títo ľudia študujú popri zamestnaní, nazývame túto formu niekedy aj diaľková univerzita.

Otvorené vyučovanie je koncepcia usilujúca sa i celkovú zmenu charakteru vyučovania v zmysle otvárania školy dieťaťu podľa jeho záujmov a schopností. Hovoríme tu o otvorení školy navonok. To znamená, že škola sa prispôbuje potrebám dieťaťa, individuálne pristupuje k jeho schopnostiam a vlastnostiam, ale na druhej strane aj študent preberá zodpovednosť za plánovanie svojej práce a štúdia.

Je dôležité poznamenať, že v mnohých krajinách neposkytujú tradičné školy dostatok priestoru na to, aby všetci, ktorí majú o vzdelanie záujem aj študovali daný odbor. Tak je tomu na Slovensku z kapacitných dôvodov. Tým sa však porušuje princíp rovnosti príležitosti na vzdelanie, preto by práve Otvorené vzdelávanie mohlo tento problém aspoň na určitý čas čiastočne riešiť, prípadne suplovať ďalšiu skutočnosť, a to pružne reagovať na požiadavky trhu práce, čo je však už otázka reformy školstva a školského systému.

Otvorené vzdelávanie je oprávnené považované mnohými za progresívnu formu vzdelávania, ktoré bude mať v 21. storočí stúpajúcu tendenciu, keďže je stále menej priestoru pre dlhodobé, periodické vzdelávanie. Stále viac vzniká potreba prispôbovať život prioritám, ale aj napriek tomu existuje predpoklad, že ostane mimo oblasti povinnej školskej dochádzky a zachová sa len ako doplnková, dopĺňajúca prípadne rekvalifikačná forma vzdelávania.

Metódy vyučovania v alternatívnej škole

Metóda mapovania mysle (mind mapping)

Táto metóda je užitočná pri hľadaní nápadov, pri ich prvom štruktúrovaní. Využíva spoluprácu ľavej (analytickej) a pravej (syntetickej), fantázijnej, tvorivej) mozgovej hemisféry. Ide vlastne o zobrazenie mozgovej činnosti, jej zviditeľnenia.

Technologický postup: doprostred veľkého papiera napíšeme podstatu problému (napr.: Zrušiť zvonenie v našej škole?), potom už len zapisovať a kresliť to, čo prináša mozgová činnosť účastníkov. Záznam najlepšie v smere hodinových ručičiek. Výsledky je možno spracovať do grafov rôznej podoby.

Problémové metódy

Problémové vyučovanie vzniklo koncom 19. storočia v USA. Jeho filozofickú podstatu tvorí pragmatizmus. Pragmatizmus – filozofický smer, ktorý ovplyvnil sociológiu, pedagogiku, psychológiu.

Model reflexívneho myslenia, ktorý rozpracoval Dewey pokladáme za jadro problémového vyučovania. Model je konštruovaný do piatich fáz – etáp (Obdržálek, 1997, s. 13):

1. *Suggestions*. Nemožnosť uplatnenia tradičného alebo pred tým používaného postupu spôsobuje *vplyv ťažkostí*, ktoré pri ich riešení vyvolávajú v mysli nové podnety a návrhy ich možného riešenia.
2. *Intelektualizácia ťažkostí*. Riešiteľ sa pokúša skúmať problém (situáciu) systematickejšie, od nejasného pocitu ťažkostí prichádza postupne k jadru problému. Vyjadruje ho intelektuálnymi prostriedkami, napríklad matematickými symbolmi, vzorcami, graficky alebo logickými úvahami.
3. *Hypotézy* – predpokladané riešenia problémov. Vyjadrujú cestu alebo prístup k riešeniu problémov, formulujú vhodné prostriedky vhodné pri riešení problému.
4. *Argumentácia* – jej základom je pokus o vyvodzovanie možností na základe pracovnej hypotézy.
5. *Testovanie* – v procese riešenia sú pracovné hypotézy preverované testovaním prostredníctvom pozorovania, laboratórnym experimentom, praktickou činnosťou.