

# PEDAGOGIKA.SK

Slovenský časopis pre pedagogické vedy/ Slovak Journal for Educational Sciences

Ročník 11, 2020

Volume 11, 2020

Vydavateľ/Publisher:

Slovenská pedagogická spoločnosť pri SAV/Slovak Educational Research Society  
Gondova 2, 811 02 Bratislava (Katedra pedagogiky a andragogiky, Filozofická fakulta UK)

**ISSN 1338 – 0982**

# PEDAGOGIKA.SK

Slovenský časopis pre pedagogické vedy/Slovak Journal for Educational Sciences

Slovenská pedagogická spoločnosť pri SAV/Slovak Educational Research Society

---

## Hlavný redaktor/Editor-in-Chief

**Silvia Dončevová**

Filozofická fakulta Univerzity Komenského  
(doncevoval@uniba.sk)

## Redakčná rada/Editorial Board

**Zlatica Bakošová**, Filozofická fakulta Univerzity Komenského, Bratislava, **Tomáš Turzák**, Pedagogická fakulta Univerzity Konštantína Filozofa, Nitra, **Peter Gavora**, Fakulta humanitných štúdií, Univerzita Tomáše Bati, Zlín, **Paulína Koršňáková**, Slovenská pedagogická spoločnosť pri SAV, **Eduard Lukáč**, Filozofická fakulta Prešovskej univerzity, Prešov, **Peter Ondrejko**, Pedagogická fakulta Univerzity Palackého, Olomouc, **Štefan Porubský**, Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela, Banská Bystrica, **Mária Potočárová**, Filozofická fakulta Univerzity Komenského, Bratislava, **Štefan Švec**, Filozofická fakulta Univerzity Komenského, Bratislava

## Medzinárodná redakčná rada/International Editorial Board

**Marija Barkauskaitė**, Lithuanian University of Educational Sciences, Vilnius, Litva; **Majda Cencič**, University of Primorska, Koper; **Lynne Chisholm**, Leopold Franzens University, Innsbruck; **Mary Jane Curry**, University of Rochester, Rochester; **Grozdanka Gojkov**, Belgrade University, Belgrade; **Yves Lenoir**, University of Sherbrooke, Quebec; **Jiří Mareš**, Univerzita Karlova, Hradec Králové; **Milan Pol**, Masarykova univerzita, Brno; **Éva Szabolcs**, Lorand Eotvos University, Budapest.

## Výkonný redaktor/Editor

PEDAGOGIKA SK, ročník 11, 2020, číslo 1/ PEDAGOGIKA.SK, volume 11, 2020, No. 1.  
Vydáva Slovenská pedagogická spoločnosť pri SAV/Slovak Educational Research Society.  
Vedie hlavný redaktor s redakčnou radou/Leads editor-in-chief with the Editorial Board.  
Časopis vychádza štvrťročne/Journal is published quarterly.

Publikované štúdie neprešli jazykovou korektúrou, zodpovednosť za jazykovú správnosť nesú samotní autori uverejnených štúdií.

ISSN 1338 – 0982

---

Ročník 11, 2020, č. 1, s. 72

Obsah

### Štúdie

B a r t u š o v á, Michaela: Občianske vzdelávanie s využitím princípov deliberatívnej demokracie.....	5
J a n ě o v á, Ivana, R o c h o v s k á, Ivana: Súčasný stav využívania interpretácie vizuálneho umenia v materských školách v okrese Brezno.....	16
S c h u n o v á, Romana: Informačné a komunikačné technológie vo vzdelávaní seniorov.....	38
K a r p e ľ o v á, Radoslava, H a l á k o v á, Zuzana: Obsahová analýza náročnosti textu v téme Karboxylové kyseliny v učebniciach chémie pre základné a stredné školy na Slovensku.....	46

### Diskusia

T e m i a k o v á, Dominika: Aktuálne témy občianskeho vzdelávania dospelých.....	58
---	----

### Správy

M e d v e ď o v á, Janka: Medzinárodná vedecká konferencia: Výchova a vzdelávanie v totalitných ideológiach 20. Storočia.....	65
---	----

### Recenzie

Z i l c h e r, Ladislav, S v o b o d a, Zdeněk: Inkluzivní vzdělávání (Viktor Křížo).....	68
P o r u b ě a n o v á, Dáša: Pedagogická diagnostika v edukačnej teórii a praxi (Rudolf Dupkala).....	71

Contents

**Studies**

B a r t u š o v á, Michaela: Civic Education Using the Principles of Deliberative Democracy.....	5
J a n č o v á, Ivana, R o c h o v s k á, Ivana: The Current State of Using of Visual Art Interpretation in the District of Brezno.....	16
S c h u n o v á, Romana: Information and communication technologies in education of elderly people.....	38
K a r p e ľ o v á, Radoslava, H a l á k o v á, Zuzana: Content analysis of a textual matter difficulty in the topic Carboxylic Acids in chemistry textbooks for the primary and secondary grammar schools in Slovakia.....	46

**Discussion**

T e m i a k o v á, Dominika: Current topics of adult civic education.....	58
---	----

**Reports**

M e d v e d' o v á, Janka: International Scientific Conference: Education in Totalitarian Ideologies of the 20th Century.....	65
---	----

**Reviews**

Z i l c h e r, Ladislav, S v o b o d a, Zdeněk: Inclusive Education (Viktor Križo).....	68
P o r u b ě a n o v á, Dáša: Educational diagnostics in educational theory and practice (Rudolf Dupkala).....	71

## Občianske vzdelávanie s využitím princípov deliberatívnej demokracie

Michaela Bartušová

Katedra školskej pedagogiky, Pedagogická fakulta TU v Trnave, Trnava  
Ústav výskumu sociálnej komunikácie SAV, Bratislava

**Anotácia:** *Udržanie demokracie ako politického zriadenia závisí od vzdelaných občanov, ktorí sú schopní kriticky myslieť a racionálne argumentovať. Každý človek v danej spoločnosti by mal disponovať istými občianskymi kompetenciami. Tie by mali byť rozvíjané predovšetkým v období všeobecného vzdelávania. Zmyslom gramotnosti je okrem rozvoja zručností čítania a písania aj príprava žiakov na občiansky a politický život. Na to, aby sa jednotlivci stali súčasťou spoločnosti, musia vedieť čítať pre svoje účely a zároveň hodnotiť informácie s cieľom uskutočniť rozhodnutia. V súčasnosti si v zahraničnej edukačnej sfére čoraz viac získava pozornosť koncept deliberatívnej demokracie, ktorý vychádza z predstavy, že cieľom deliberácie nemusí byť nevyhnutne prijatie konsenzu, ale jej podstatou je diskusia o probléme s ostatnými jednotlivcami, argumentovanie a zdôvodňovanie. Práve v rámci občianskeho vzdelávania si deliberácia môže nájsť vhodné uplatnenie ako typ komunikačnej techniky podporujúci skupinovú diskusiu. Ide tak o rozlišovanie medzi demokratickým a pedagogickým konceptom deliberácie, pričom v príspevku vychádzame z pedagogického konceptu.*

**Kľúčové slová:** *deliberatívna demokracia, deliberácia, občianske vzdelávania, občianska gramotnosť*

**Civic Education Using the Principles of Deliberative democracy.** *Maintaining democracy as a political establishment depends on educated citizens who are able to think critically and reasonably. Every person in a society should have certain civic competences. These should be developed especially in the period of general education. In addition to developing reading and writing skills, literacy aims to prepare pupils for civic and political life. In order to become part of society, individuals need to be able to read for their own purposes and at the same time evaluate information to make decisions. Nowadays, the concept of deliberative democracy is increasingly gaining attention in the foreign educational sphere, based on the notion that deliberation does not necessarily aim at adopting consensus, but rather involves discussing the problem with other individuals, arguing and reasoning. It is in the context of civic education that deliberation can find a suitable application as a type of communication technique supporting group*

*discussion. It is thus a distinction between the democratic and pedagogical concept of deliberation, while the paper is based on the pedagogical concept.*

**Key words:** *deliberative democracy, deliberation, civic education, civic Literacy.*

## Úvod

Jedným z hlavných predpokladov fungujúcej demokracie sú informovaní občania, ktorí by si mali byť vedomí svojich práv a povinností, mali poznatky o fungovaní systému a participovali na politickom a občianskom živote. Zároveň by mali byť schopní požadovať informácie o fungovaní politických inštitúcií a pôsobení politických reprezentantov. Tieto zručnosti však nie sú vrodené, ale musia byť získané postupným učením sa. V tejto súvislosti zohráva vo všeobecnosti kľúčovú úlohu vzdelávanie.

Podľa Obenchainovej a Penningtonovej (2015) je vzdelávanie občanov nesmierne dôležitou úlohou, ktoré prebieha práve v rámci spoločenskovedných predmetov a rozvoja gramotnosti. Občianske vzdelávanie môže byť súčasťou formálneho aj neformálneho kurikula. V našom príspevku sa zameriavame najmä na neformálne kurikulum, teda na to, akým spôsobom si môžu žiaci osvojiť občianske zručnosti prostredníctvom skúsenosti, napr. členstvom v školskom parlamente či pravidelnej diskusie v triede, pričom súčasne predstavíme koncept deliberatívnej demokracie ako vhodného nástroja pre rozvoj požadovaných (nielen) občianskych kompetencií.

## Význam občianskeho vzdelávania pre demokraciu

Demokracia ako politický systém odvodzuje svoju autoritu a riadenie od ľudí, pričom od občanov vyžaduje zapojenie sa do občianskeho a politického života svojich komunit. Vzdelaní občania disponujú určitými demokratickými dispozíciami a zobrazujú demokratický charakter zriadenia, reprezentujú mienku a postoje podporujúce tradície demokracie ako napr. mať cit pre spravodlivosť, uznávať rovnosť a dôstojnosť každého jednotlivca, rôznorodosť, rešpektovať a chrániť osobné práva každého človeka a chrániť a podporovať spoločenské dobro. Od gramotného a vzdelaného človeka sa očakáva, že bude schopný vyjadriť názor na prejednávané a dôležité záležitosti a rovnako bude schopný presvedčiť kolegov, spoluobčanov, politických reprezentantov či byrokratov (Obenchain, Pennington, 2015; Brett, Thomas, 2014; Samuelsson, Bøyum, 2015).

Najmä v dnešnej dobe, ktorá sa v strednej Európe vyznačuje vzostupom krajne pravicových hnutí a xenofóbie, je potrebné zdôrazňovať význam občianskeho

vzdelávania, pretože žiaci a študenti nie sú len budúcimi občanmi, ale občanmi sú už teraz, aj keď nie v zmysle aktívnej politickej a občianskej participácie (Jeliaskova, Zimenkova, 2017). Rovnako si význam občianskeho vzdelávania uvedomujú aj odborníci v Rakúsku, kde od roku 2007 majú právo voliť občania od 16 rokov. Úspech pravicovej populistickéj Slobodnej strany Rakúska (FPÖ) viedol k prehodnoteniu spôsobov vyučovania spoločenskovedných predmetov a snahe zabrániť politickej indoktrinácii pri vyučovaní demokratických hodnôt (Shild, Breitfuss, 2018). Rovnako aj na Slovensku sa po úspechu krajnej pravicovej politickej strany Kotleba – Ľudová strana naše Slovensko prijali určité opatrenia vo vzdelávaní ako prevencia pred šírením extrémizmu (hodina dejepisu navyše pre deviaty ročník základných škôl), ktoré však nepovažujeme za najvhodnejšie. Práve otvorená diskusia v triede, racionálne argumentovanie a zdôvodňovanie vlastných postojov môže prispieť k zachovaniu demokratických princípov v spoločnosti, avšak musí ísť o dlhodobý proces, nie len ako *ad hoc* riešenie.

Významným určujúcim faktorom aktívnej občianskej participácie v spoločnosti je schopnosť škôl a vzdelávacích systémov produkovať a rovnomerne distribuovať vysokú úroveň funkčnej gramotnosti a následnej informovanosti občanov. Ide predovšetkým o vedomosti a schopnosti občanov, ktoré dávajú zmysel ich svetu politiky; schopnosť prejaviť svoje politické vedomosti a ochota (politicky) participovať (Milner, 2002).

V súlade so štúdiou OECD PISA 2003 chápeme pod pojmom „občianska gramotnosť“ schopnosť žiaka a študenta aplikovať vedomosti a zručnosti z kľúčových oblastí vyučovacích predmetov (história, náuka o spoločnosti, etická výchova, slovenská literatúra), analyzovať, efektívne komunikovať svoje názory a postoje, riešiť a interpretovať problémy života školy a jej fungovania v spoločnosti (Rozvoj občianskej dimenzie osobnosti mladého človeka).

Zmyslom gramotnosti vo všeobecnosti je nielen nadobudnúť zručnosti čítania a písania, ale najmä pripraviť žiakov na občiansky a politický život. Na to, aby sa jednotlivci stali súčasťou spoločnosti, musia vedieť čítať pre svoje účely a zároveň hodnotiť informácie s cieľom uskutočniť rozhodnutia (Obenchain, Pennington, 2015). Podstatou kritickej gramotnosti je rozvíjať u žiakov mimo základných funkčných zručností aj zručnosti, vďaka ktorým budú schopní participovať, hodnotiť a utvárať okolitý svet.

### **Základná škola ako „zdroj“ budúcich občanov**

Mnohí odborníci (Jeliaskova, Zimenkova, 2017; Milner, 2002; Obenchain, Pennington, 2015; Zápotočná 2011) zdôrazňujú význam občianskeho vzdelávania už na úrovni základnej školy, pretože jeho cieľom je postupne rozvíjať potrebné zručnosti, ktoré pripravujú žiakov na budúci aktívny

spoločenský a politický život prostredníctvom spoločenskovedných predmetov a rozvoja kritickej gramotnosti. Napriek tomu, že žiaci nie sú ešte voličmi, občianske vzdelávanie by nemalo prebiehať až v posledných ročníkoch strednej školy, ale primeraným a postupným vyučovaním už na primárnom stupni.

Občianske vzdelávanie môže byť pre žiakov základných škôl spočiatku náročné, keďže v tomto veku si spravidla kladú len krátkodobejšie ciele, ako napr. (podľa Obenchain, Pennington, 2015) uspieť na písomke alebo v teste. Podstatou občianskeho vzdelávania je rozvíjanie intelektuálnych a kognitívnych zručností, ktoré zahŕňujú schopnosti opísať, analyzovať a interpretovať informácie z rozličných zdrojov.

V súčasnosti spoločenskovedné predmety ustupujú do úzadia v dôsledku snahy zvýšiť akontabilitu školy, ktorá súvisí s meraniami vzdelávania vo forme celoplošného testovania najmä v oblasti čitateľskej, matematickej a prírodovednej gramotnosti. Mnohí vnímajú spoločenskovedné predmety ako nudné či irelevantné aj na základe toho, ako často sú vyučované, pričom poznatky, ktoré dané predmety sprostredkujú, považujú za vzdialené a oddelené fakty, ktoré nie sú relevantné pre súčasný svet študentov ani spoločnosti (Obenchain, Pennington, 2015). Pritom cieľom spoločenskovedných predmetov nie je len naučenie sa faktov, ktoré vychádzajú z kurikula a učebníc, ale ako zdôrazňuje Sandahl (2015), najdôležitejšie je si osvojiť spôsoby interpretácie, analýzy a diskusie z perspektívy spoločenských vied.

Vhodný spôsob ako začleniť občianske vzdelávanie do všeobecného kurikula je integrácia jeho obsahov aj do iných predmetov napr. v rámci slovenského jazyka žiaci pracujú s textom o ľudských právach, kedy text neanalyzujú len gramaticky, ale aj významovo vo forme spoločnej diskusie.

Obenchain a Pennington (2015) vo svojej práci upozorňujú, že nestačí, aby učitelia a ich žiaci poznali jednotlivé komponenty demokracie, ale musia ich hlbšie chápať; nestačí, že učitelia a ich žiaci sú funkčne gramotní, pretože to neznamená, že majú aj rozvinutú kritickú gramotnosť; nestačí, že učitelia a ich žiaci dokážu byť kritickí, pretože ak ich kritika vychádza len zo skúsenosti bez zohľadnenia širších perspektív, utvrdzujú sa vo svojich myšlienkach naďalej. Práve z posledného tvrdenia vychádzame v našom príspevku a ako (čiastočné) riešenie predstavujeme koncept deliberatívnej demokracie, resp. deliberácie.

Podľa Murphyho (2004 in Samuelsson, Bøyum, 2015) sa demokratické zručnosti učia nie prostredníctvom priameho demokratického vzdelávania (*democratic education*), ale skôr získavaním vedomostí obsiahnutých v predmetoch ako dejepis či v spoločenských vedách (občianska náuka). Deliberačné schopnosti a hodnoty sa teda nenadobúdajú tréningom deliberácie, ale vstúpaním historických a spoločenskovedných poznatkov.



## **Využitie deliberatívnej demokracie (deliberácie) v prostredí školy**

V praxi deliberácia znamená proces diskusie o dôvodoch s cieľom vyriešiť problematickú situáciu a zároveň prijať informované a odôvodnené rozhodnutia. Jedná sa o proces verejného zvažovania jednotlivých alternatív riešenia a vyjasňovania názorových rozdielov, pričom jej dôležitou súčasťou je komunikácia partnerov. Hlavnou požiadavkou deliberatívnej demokracie (zdôvodnenej demokracie) je rovnosť medzi všetkými účastníkmi rozhodovacieho procesu (Plichtová, 2010; Gutmann, Thomson, 1996).

Elster (1998) definuje deliberáciu ako rozhodovanie, ktoré prebieha na základe argumentov prezentovaných účastníkmi smerom k ostatným účastníkom, pričom sa všetci zaväzujú dodržiavať hodnoty racionality a nezaujatosti. Tým by sa malo zamedziť presadeniu riešení, ktoré by zvýhodňovali jednotlivca alebo skupinu na úkor ostatných. Podľa Christiana (2012) je zas hlavným cieľom demokratickej diskusie a deliberácie lepšie pochopenie záujmov ostatných členov spoločnosti a podporenie týchto záujmov spravodlivým a nestranným spôsobom. Deliberácia v sebe nezahŕňa len rozprávanie, ale aj počúvanie, vzájomné pôsobenie a rozhodovanie (Fitzpatrick, 2008).

Deliberácia pozostáva z niekoľkých prvkov. Ide predovšetkým o hľadanie (resp. požadovanie) informácií a dôkazov, odôvodňovanie, hodnotenie alternatív, opätovné verifikovanie a (možné) modifikovanie vlastných preferencií, hľadanie dohody alebo konsenzu, tvorbu informovaných a zdôvodnených rozhodnutí (Escobar, 2011; Wheatman, 2005, Mansbridge et. al., 2012).

Deliberácia však nemusí byť chápaná výhradne len ako spôsob politickej participácie. Podľa Mansbridgeovej (1999 in Ercan, Dryzek, 2015) je deliberácia súčasťou „každodenných rozhovorov“. Môže prebiehať v školách a na univerzitách, v nemocniciach, médiách a iných organizáciách (Mansbridge et al., 2012). Rovnako aj demokracia nie len forma vlády, ale predovšetkým, ako hovorí Dewey (2004), je to spôsob skupinového spolužitia, spoločné zdieľanie skúsenosti.

V teoretickej a empirickej rovine výskumu deliberácie existujú dve vetvy ponímania deliberácie – deliberácia ako demokratický koncept a deliberácia ako pedagogický koncept. Zatiaľ čo deliberácia ako demokratický koncept sa vzťahuje na deliberatívnu demokraciu, teda na formu demokratického rozhodovania (občianska participácia), deliberácia ako pedagogický koncept nepostuluje politické rozhodovanie, teda ide o akýsi typ komunikácie (Englund, 2006). Tá však môže byť prospešná pre ciele deliberatívnej demokracie aj pre všeobecnejšie ciele vzdelávania. Deliberatívnu komunikáciu definuje Englund (ibid) ako snahu zabezpečiť, aby každý jednotlivec zaujal

stanovisko prostredníctvom načúvania, uvažovania, argumentovania a hodnotenia, pričom súčasne existuje kolektívne úsilie nájsť spoločné hodnoty a normy, na ktorých sa všetci zhodnú.

Guérin (2017) skúmala skupinové riešenie problému ako alternatívny participatívny prístup k občianskemu vzdelávaniu, pričom vychádzala z teórie deliberatívnej demokracie, na základe ktorej definovala štyri vzdelávacie princípy – argumentácia (*argumentation*), prepojené vyučovanie (*connected learning*), rozhodovanie (*decision making*) a spoločné myslenie (*thinking together*). Cieľom deliberácie nemusí byť nevyhnutne prijatie konsenzu, ale jej podstatou je diskusia o probléme s ostatnými jednotlivcami, argumentovanie a zdôvodňovanie (Guérin, 2017; Bianchi, 2008; Gutmann, Thomson, 1996).

### **Prvky deliberatívnej demokracie v procese vyučovania**

Obenchain a Pennington (2015) vo svojej práci hovoria o občianskom diskurze a definujú ho ako učenie sa prostredníctvom diskusie. Od dobre informovaných občanov ako racionálnych participantov sa potom vyžaduje v zmyslupnej vzájomnej konverzácii hlbšie pochopenie spoločenských a občianskych problémov. V tejto súvislosti je tak dôležité, aby občania s odlišnými názormi a postojmi spolu diskutovali, čím môžu lepšie pochopiť viaceré alternatívy riešenia problému. V prostredí školy sa táto diskusia ako inštruktážna stratégia môže odohrávať vo forme seminára, kedy je cieľom lepšie pochopenie problému, resp. textu. Druhou formou diskusie je deliberácia, ktorej cieľom je kolektívne prijať rozhodnutie s riešením určitého problému (Parker, 2001 in Obenchain, Pennington, 2015; Englund, 2006). V oboch prípadoch je však dôležité, aby boli žiaci schopní aktívne počúvať, vyjadriť informovaný postoj, zohľadniť myšlienky ostatných a nesúhlasiť s konkrétnym názorom, nie osobou. Cieľom týchto diskusií vo všeobecnosti je získať náhľad, nie dosiahnuť víťazstvo. Samozrejme v praxi nie všetci participanti diskusie do nej vstupujú ako rovnocenní, pretože niektorí žiaci sú dominantní a iní neprajavia záujem diskutovať vôbec. Občiansky diskurz predpokladá participáciu všetkých, preto je pre učiteľa veľká výzva zahrnúť všetkých žiakov do diskusie.

Podstatou spoločného bádania v prostredí školy, o ktorom hovoril už Dewey (2004), je tvorba otázok, získavanie a hodnotenie informácií, na základe čoho sa jednotlivec stáva informovaným. Pred samotným procesom deliberácie sa u participantov predpokladá príprava, v rámci ktorej sa oboznámi s daným problémom a prostredníctvom dostupných informácií zaujmú k nemu postoj (Obenchain, Pennington, 2015). Tento nárok na žiakov tak môže v konečnom dôsledku viesť k snahe získať relevantné informácie ešte pred vstupom do diskusie.

V západných krajinách v súčasnosti dochádza k posunu chápania procesu argumentácie od negatívneho zmyslu, kedy sa argumentácii, resp. sporu mali žiaci vyhnuť, k pozitívnemu zmyslu, kedy je argument podporovaný relevantnými dôvodmi a dôkazmi. Od žiakov sa tak vyžaduje, aby rozvíjali svoje intelektuálne schopnosti kritického myslenia a riešenia problémov, prostredníctvom ktorých budú schopní utvárať relevantné argumenty či uznávať odlišné názory. Práve vďaka argumentovaniu v školskom prostredí sa žiaci pripravujú na život mimo triedy (Kuhn, Khait, 2013; Brett, Thomas, 2014). Žiaci by však nemali len jednoducho argumentovať, ale mali by hodnotiť jednotlivé tvrdenia a podporné argumenty ostatných. Kuhn a Khait (2013) vidia v tejto súvislosti prínos kritického čítania (čítania s porozumením). Proces argumentácie ako forma spoločenského jednanie nie je žiakom cudzí, pretože má silný základ vo vývoji dieťaťa nielen vo vzťahu k rodičom (kedy sa deti naučia presvedčať rodičov), ale aj vo vzťahu k rovesníkom (kedy si vytvárajú vlastný diskurz).

Škola a trieda hrajú dôležitú úlohu v rozvoji kognitívnych schopností, sociálnych emócií, utváraní pozitívnych skúseností a postojov vo vzťahu k vyučovaniu a príprave na participáciu v rozličných aspektoch občianskeho a politického života, pričom značný vplyv na to má aj klíma v triede (Kuang, Kennedy, Mo Ching Mok, 2018). Kuang spolu s kolegami hovoria o význame „otvorenosti“ (*openness*) klímy v triede, ktorú definujú ako vnímanie atmosféry pre otvorenú diskusiu o politických a spoločenských otázkach zo strany žiakov, kde zároveň existuje vzájomný rešpekt v prípade odlišných názorov. Môžeme tak predpokladať, že práve táto otvorenosť by vytvorila vhodné prostredie pre realizovanie deliberačných praktík a teda, čím viac je klíma otvorená, tým lepšie prebehne deliberácia. Na potvrdenie tejto hypotézy je však potrebný hlbší kvalitatívny výskum slovenského školského prostredia.

### **Reálny vplyv školy na formovanie občianstva**

Zo strany školy sa predpokladá podpora participácie žiakov na jej živote, kedy zabezpečuje vytváranie a modelovanie príležitostí na získavanie praktických skúseností s participáciou, praktizovanie občianskej zodpovednosti v reálnych situáciách, participačné aktivity v školskom a mimoškolskom prostredí, napr. vo forme spolupráce s rodičmi či inštitúciami verejného života (Milner, 2002; Lisman, 1998; Homana, 2018; Zápotočná, Lukšík, 2010). V praxi však badať nízky záujem žiakov participovať na činnosti spoločensko-prospešných organizácií a aktivitách v rámci orgánov školy (účasť na žiackom parlamente, školskej rade), čo možno čiastočne vysvetliť aj nízkou motiváciou, resp. neatraktívnosťou extrakurikulárnych participatívnych aktivít. Čo sa týka participácie žiakov na rozhodovaní v škole, výskum Wing Leunga a jeho

kolegov (2014) na školách v Hong Kongu ukázal, že žiakom nie je často dovolené zapojiť sa do rozhodovania o dôležitých záležitostiach školy. V praxi tak školy najmä informujú žiakov o už prijatých rozhodnutiach, než by podporovali ich participáciu na procese rozhodovania. Prostredie triedy tiež neumožňuje žiakom vo veľkej miere vstúpiť do dialógu či diskusie navzájom alebo s dospelými, čo súvisí najmä s pravidlami triedy ako aj postavením učiteľa ako autority (Kuhn, Khait, 2013).

Na základe výskumov možno dokonca tvrdiť, že základná škola má minimálny vplyv na formovaní aktívneho občianstva. Iné výskumy dokonca naznačujú nízky vplyv školy na utváraní politických presvedčení v porovnaní s inými neformálnymi vplyvmi (ako napr. zo strany rodičov alebo rovesníkov) (Zápotočná, Lukšík, 2010; Kuang, Kennedy, Mo Ching Mok, 2018).

Zápotočná a Lukšík (2010) v tejto súvislosti ako riešenie navrhujú dva prístupy k občianskemu vzdelávaniu:

1. podpora mechanizmov sociálneho učenia, zapájania žiakov do autentických sociálnych štruktúr, vytváranie príležitostí na participáciu (prostredníctvom samosprávnych orgánov školy, mimoškolské aktivity)
2. rozvoj kognitívnych a vedomostných predpokladov občianstva pomocou kultivácie vysoko rozvinutej aktívnej, funkčnej a kritickej gramotnosti (jazyková a čitateľská gramotnosť, informačná, mediálna, cudzojazyčná a občianska gramotnosti)

V závere svojej štúdie Zápotočná s Lukšíkom (2010, s. 510) definujú prínos predkladaných odporúčaní: „*Oba uvedené prístupy k občianskemu vzdelávaniu však otvárajú priestor pre slobodnú verejnú diskusiu na pôde školy, presvedčivo argumentovanú sociálnu komunikáciu, názorovú a spoločenskú pluralitu, medzikultúrnu toleranciu ako významné hodnoty deliberatívnej demokracie a predpoklady trvalo udržateľnej ekonomickej prosperity.*“

## **Záver**

Učitelia a ich žiaci by mali byť informovaní a „odolní“ dostatočne na to, aby prijímali a hodnotili množstvo neustále sa objavujúcich a často konfliktných informácií, ktoré sú v súčasnosti dostupné, s cieľom dospieť k informovanému konsenzu v rámci občianskej aj spoločenskej participácii. Preto v príspevku zdôrazňujeme význam občianskeho vzdelávania, prostredníctvom ktorého žiaci nadobúdajú spôsobilosti na základe rozvoja intelektuálnych a kognitívnych zručností, ktoré zahŕňujú schopnosti opísať, analyzovať a interpretovať informácie z rozličných zdrojov.

Koncept deliberatívnej demokracie považujeme za vhodný spôsob, ako v rámci rozličných vyučovacích predmetov rozvíjať schopnosti a zručnosti potrebné pre

aktívny spoločenský a občiansky život a zároveň deliberáciu v súčasnosti vnímame aj ako nevyhnutný prvok podpory demokracie pri súčasnom reflektovaní učenia prostredníctvom hlbšieho chápania príslušných vzdelávacích obsahov. Úspešná deliberácia sa odvíja od otvorenej klímy v triede, ako aj od osobnosti učiteľa a celkového manažmentu školy.

Nielen priama výučba demokratických hodnôt a formálnych prvkov v rámci konkrétnych spoločenskovedných predmetov, ale aj vhodný komunikačný spôsob (občiansky diskurz, deliberatívna komunikácia, argumentácia) môžu predstavovať nástroj pre rozvoj občianskych daností a efektívne angažovanie sa v spoločenskom a politickom živote. Deliberatívna demokracia sa tak nemusí nevyhnutne spájať len s politickým rozhodovaním, ale jej princípy je možné využiť aj v prostredí školy, ako to dokazujú viaceré zahraničné výskumy. Na Slovensku je síce koncept deliberácie pomerne neznámy, ale ak pochopíme výhody tohto prístupu vo vzdelávaní, môže nám to výrazným spôsobom pomôcť pri podpore princípov demokracie vo všeobecnosti.

#### LITERATÚRA:

- BIANCHI, G. 2008. Introducing deliberative democracy: A Goal, A Tool, or just A Context? In *Human Affairs : A Postdisciplinary Journal for Humanities and Social Sciences*, Vol. 18, No. 1, ISSN 1337-401, p. 100-106.
- BRETT, P. – THOMAS, D. 2014. Discovering Argument: Linking Literacy, Citizenship Education, and Persuasive Advocacy. In *Journal of Social Science Education*, Vol. 13, No. 4, ISSN 1618-5293, p. 66-77.
- DEWEY, J. 2004. *Democracy and education*. Delhi: Aakar Books. 393 s. ISBN 978-81-87879-17-6.
- ELSTER, J. 1998. Introduction. In: *Deliberative democracy*. Cambridge: Cambridge University Press. 282 s. ISBN 0-521-59696-3.
- ENGLUND, T. 2006. Deliberative communication: A pragmatist proposal. In *Journal of Curriculum Studies*, Vol. 38, No. 5, ISSN 1366-5839, p. 503-520.
- ERCAN, S.A. – DRYZEK, J.S. 2015. The reach of deliberative democracy. In *Policy Studies*, Vol. 36, No. 3, ISSN 1470-1006, p. 241-248.
- ESCOBAR, O. 2011. *Public Dialogue and Deliberation. A communication perspective for public engagement practitioners*. Edinburgh: Edinburgh Beltane - UK Beacons for Public Engagement. 75 s.
- FITZPATRICK, T. 2008. Deliberative democracy, critical rationality, and social memory: Theoretical resources of an “education for discourse”. In *Studies in Philosophy and Education*, Vol. 28, No. 4, ISSN 1573-1912, p. 313-327.
- GUÉRIN, L. 2017. Group Problem Solving as a Different Participatory Approach to Citizenship Education. In *Journal of Social Science Education*, Vol. 16, No. 2, ISSN 1618-5293, p. 8-18.
- GUTMANN, A. – THOMPSON, D. 1996. *Democracy and Disagreement*. Cambridge: The Belknap Press of Harvard University Press. 422 s. ISBN 0-674-19765-8.

- HOMANA, G. 2018. Youth Political Engagement in Australia and the United States: Student Councils and Volunteer Organizations as Communities of Practice. In *Journal of Social Science Education*, Vol. 17, No. 1, ISSN 1618–5293, p. 41-54.
- CHRISTIANO, T. 2012. Rational deliberation among experts and citizens. In: PARKINSON, J. – MANSBRIDGE, J. (ed). 2012. *Deliberative Systems*. Cambridge, p. 27-51, ISBN 978-1-107-02539-4.
- KUANG, X. – KENNEDY, K. – MO CHONG MOK, M. 2018. Creating Democratic Class Rooms in Asian Contexts: The Influences of Individual and School Level Factors on Open Classroom Climate. In *Journal of Social Science Education*, Vol. 17, No. 1, ISSN 1618–5293, p. 29-40.
- KUHN, D. – KHAIT, V. 2013. *Argue with Me: Argument as a Path to Developing Students' Thinking and Writing*. [cit. 9.4.2018] Dostupné na: [https://www.researchgate.net/publication/259291200\\_Argue\\_with\\_Me\\_Argument\\_as\\_a\\_Path\\_to\\_Developing\\_Students'\\_Thinking\\_and\\_Writing](https://www.researchgate.net/publication/259291200_Argue_with_Me_Argument_as_a_Path_to_Developing_Students'_Thinking_and_Writing)
- LISMAN, D. 1998. *Toward a Civil Society. Civic Literacy and Service Learning*. Bergin & Garvey. 177 s. ISBN 0-89789-567-3.
- MANSBRIDGE, J. et al. 2012. A systemic approach to deliberative democracy. In: PARKINSON, J. – MANSBRIDGE, J. (ed). 2012. *Deliberative Systems*. Cambridge, s. 1-26, ISBN 978-1-107-02539-4.
- MILNER, H. 2002. *Civiv Literacy. How Informed Citizens Make Democracy Work*. New England: TUFTS, 293 s. ISBN 1-58465-173-3.
- OBENCHAIN, K. – PENNINGTON, J. 2015. *Educating for Critical Democratic Literacy. Integrating Social Studies and Literacy in the Elementary Classroom*. New York: Routledge. 158 s. ISBN 978-1-138-81375-5.
- PLICHTOVÁ, J. 2010. Prečo potrebujeme výskum občianstva, participácie a deliberácie? In: PLICHTOVÁ, J. (ed.). *Občianstvo. Participácia a deliberácia na Slovensku. Teória a realita*. Bratislava: VEDA, 2010. s. 17-41. ISBN 978-80-224-1173-8.
- Rozvoj občianskej dimenzie osobnosti mladého človeka*. [cit. 11.4.2018] Dostupné na: <https://www.vzdelavaniekvede.sk/rozvoj-obcianskej-dimenzie-osobnosti-mladeho-cloveka>
- SAMUELSSON, M. – BØYUM, S. 2015. Education for deliberative democracy: Mapping the field. In *Utbuilding & Demokrati*, Vol. 24, No. 1, ISSN 1102-6472, p. 75-94.
- SANDAHL, J. 2015. Preparing for Citizenship: The Value of Second Order Thinking Concepts in Social Science Education. In *Journal of Social Science Education*, Volume 14, Number 1. ISSN 1618–5293.
- SHILD, I. – BREITFUSS, J. 2018. Civic Education under Pressure? A Case Study from an Austrian School. In *Journal of Social Science Education*, Volume 17, Number 1. ISSN 1618–5293.
- WEITHMAN, P. 2005. Deliberative character. In *Journal of Political Philosophy*, Vol. 13, No. 3, ISSN 1467-9760, p. 263–283.
- WING LEUNG, Y. et al. 2014. Is Student Participation in School Governance a “Mission impossible”? In *Journal of Social Science Education*, Vol. 13, No. 4, ISSN 1618–5293, p. 26-40.

- ZÁPOTOČNÁ, O. 2011. Gramtnosť: Stabilný element v sociálnej dynamike. In: KAŠČÁK, O. – PUPALA, B. (eds.). 2011. *Škola – statický element v sociálnej dynamike*. Bratislava: Iura Edition. s. 26-35. ISBN 978-80-8078-459-1.
- ZÁPOTOČNÁ, O. – LUKŠÍK, I. 2010. Podiel školy na formovaní aktívneho občianstva. In *SOCIOLOGIA* roč. 42, č. 5, s. 492 – 515, ISSN 0049-1225.

**Mgr. Michaela Bartušová, PhD.** bola internou doktorandkou na Katedre školskej pedagogiky Trnavskej univerzity v Trnave a na Ústave výskumu sociálnej komunikácie SAV v Bratislave. Magisterský titul získala na Katedre politológie Trnavskej univerzity v Trnave. V rámci svojej dizertačnej práce, ktorú obhájila v auguste 2019, sa venovala deliberatívnej demokracii v školskom prostredí.

*Mgr. Michaela Bartušová, PhD.*  
Ústav výskumu sociálnej komunikácie SAV  
Dúbravská cesta 9, 841 04 Bratislava 4  
e mail: [michaela.bartusova@savba.sk](mailto:michaela.bartusova@savba.sk)

## Súčasný stav využívania interpretácie vizuálneho umenia v materských školách v okrese Brezno

Ivana Jančová  
Materská škola B. Němcovej Brezno

Ivana Rochovská  
Pedagogická fakulta Katolíckej univerzity v Ružomberku

**Anotácia:** Štúdia sa venuje problematike využívania interpretácie vizuálneho umenia v predprimárnom vzdelávaní. Uvádza výsledky skúmania zameraného na názory učiteliek materských škôl z okresu Brezno na opodstatnenosť zaradenia témy interpretácie vizuálneho umenia do Štátneho vzdelávacieho programu pre predprimárne vzdelávanie v materských školách (2016), na ich skúsenosti z realizácie vizuálnej interpretácie diela vo vzdelávacom procese, ako aj ich záujem o knižné publikácie zamerané na danú tému. Výsledky skúmania preukázali, že učiteľky prevažne súhlasia so zaradením témy interpretácie vizuálneho umenia do Štátneho vzdelávacieho programu predprimárne vzdelávanie v materských školách (2016), avšak tému nezaraďujú do vzdelávania po jeho zavedení vo väčšej miere ako pred jeho zavedením, napriek tomu, že je zahrnutá vo výkonových štandardoch. Pri analýze výtvarných diel vo vzdelávacom procese učiteľky vyvážené uplatňujú verbálnu aj vizuálnu interpretáciu. Majú záujem o publikácie na danú tému, ktoré by podľa nich mali obsahovať najmä metodické usmernenia a praktické námety ako realizovať interpretáciu vizuálneho umenia v predprimárnom vzdelávaní.

**Kľúčové slová:** vizuálne umenie, interpretácia umeleckého diela, predprimárne vzdelávanie, materská škola.

**The Current State of Using of Visual Art Interpretation in the District of Brezno (Slovakia).** The study deals with the issue of using of visual art interpretation in pre-primary education. It presents the research results focused on the opinions of kindergarten teachers from the district of Brezno on the implementation of the topic into the National Educational Programme for Pre-primary Education in Kindergartens (2016), their experiences with visual interpretation of the artwork in the process of education, and their interest of books related to the topic. The research results show that teachers mainly agreed with the implementation of the topic into the National Educational Programme for Pre-primary Education in Kindergartens (2016). However, they did not implement the topic more intensely after the programme than before the programme, although it is prescribed by educational standards. Teachers also mentioned they used both verbal and visual interpretation when analysing the artwork. They also had an interest in publications related to the topic. They would like



*to have the publication with methodical guidelines and practical proposes how to realize the visual art interpretation in pre-primary education.*

**Keywords:** *visual art, the interpretation of the artwork, pre-primary education, kindergarten.*

## Úvod

V súvislosti s trendmi súčasného svetového, ale aj slovenského umenia (nielen vizuálneho, ale aj hudobného, literárneho, dramatického), ktoré využíva postupy interpretácie (apropriácie, citácie), je zaradenie problematiky interpretácie umeleckého diela do edukácie v predpriárnom vzdelávaní jednou z možností, ako sprístupniť jednotlivé druhy umenia deťom prostredníctvom vlastnej reakcie na umelecké dielo, a tým u nich podporovať najmä rozvoj tvorivého a kritického myslenia a vizuálnej gramotnosti. Výtvarnú výchovu detí predškolského veku je teda nutné orientovať nielen na rozvíjanie schopností kreslenia, maľovania alebo modelovania, ale aj spomínaných komplexnejších schopností.

Na úrovni predprimárneho vzdelávania je vizuálna gramotnosť charakterizovaná ako „...*schopnosť rozumieť vizuálnym vyjadrovacím prostriedkom, ktoré sú súčasťou súčasnej kultúry, prezentované všade navôkol*“, v rôznych médiách, napr. v knižnej ilustrácii, v obrázkoch v časopisoch, v reklamách architektúre, filmoch či dizajne (Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách, 2016, s. 16, 17). Nadobúdanie vizuálnej gramotnosti je proces, ktorý začína už v najútlejšom veku dieťaťa a môže byť efektívne realizovaný v rámci predprimárneho vzdelávania.

V procese nadobúdania vizuálnej gramotnosti dieťa prostredníctvom interpretácie umeleckých diel rozširuje svoje poznanie, objavuje nové vzťahy a súvislosti, je iniciované k tomu, aby vlastným myslením odhaľovalo odkazy ukryté v umení. Pri interpretácii vizuálneho umenia ide aj o ovplyvňovanie kvality postojov, hodnôt, emocionálnej stability, záujmov, aspirácií dieťaťa a podobne, pričom umenie v tomto procese zohráva nezastupiteľnú úlohu. Taktiež môžu byť efektívne rozvíjané koordinačné schopnosti, jemná motorika, pohybové predpoklady.

Od septembra 2016 sa realizuje v materských školách Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách (ďalej ŠVP, 2016). Jednou zo vzdelávacích oblastí je Umenie a kultúra, ktorá zahŕňa časť výtvarná výchova.

*„Hlavným cieľom výtvarnej výchovy je dosiahnuť, aby deti prostredníctvom hravých výtvarných činností s materiálmi a nástrojmi pomocou jednoduchých výtvarných vyjadrovacích*

*prostriedkov vyjadrovali svoje predstavy, rozvíjali si fantáziu a tvorivosť, získavali a rozvíjali si elementárne výtvarné schopnosti, zručnosti a návyky. Výtvarná výchova oboznamuje dieťa s prostredím výtvarnej tvorby, predstavujúcej komplexný spôsob poznávania sveta, na ktorom sa v harmonickom vzťahu podieľajú všetky zložky osobnosti: senzibilita, racionalita, intelekt, intuícia, temperament, fantázia, vedomé i nevedomé duševné aktivity“ (ŠVP, 2016, s. 18).*

Jednou zo šiestich podoblastí výtvarnej výchovy je Vnímanie umeleckých diel.

*„V podoblasti Vnímanie umeleckých diel sa pre dieťa vytvára priestor na stretnutie s umeleckým dielom, utvárajú sa prvé základy vedomého emocionálne podloženého vzťahu k umeniu. Dieťa spoznáva rôzne druhy výtvarného umenia prostredníctvom aktívnych výtvarných činností a rozhovorov s učiteľkou a inými deťmi, reaguje výtvarnými prostriedkami na výtvarné dielo“ (ŠVP, 2016, s. 19).*

Z uvedeného dôvodu sme realizovali skúmanie súčasného stavu využívania interpretácie vizuálneho umenia v predprimárnom vzdelávaní. Výskumným problémom sa pre nás stala otázka, do akej miery využívajú učitelia materských škôl tému interpretácie výtvarného umenia pred zavedením a po zavedení ŠVP (2016) do platnosti.

### **Využívanie interpretácie umeleckého diela vo vzdelávaní**

Umenie a jeho uplatňovanie vo vzdelávaní môže veľmi pozitívne vplyvať na rozvoj osobnosti učiacich sa jedincov, ako aj ich vzdelávacie výsledky. Viaceré výskumy preukázali, že umenie v rôznych podobách môže priniesť učiacim sa merateľné benefity.

Z výskumu D. H. Bowen a B. Kisida (2019) vyplynulo, že zaradovanie umenia do vzdelávania má pozitívny vplyv na život detí, pretože tieto deti skôr prejavujú súcit s ostatnými, majú lepšie vzdelávacie výsledky a pravdepodobne budú mať aj menej problémov s disciplínou. Táto štúdia porovnávala skupinu žiakov, ktorým bolo poskytnuté rozšírené a prehĺbené umelecké vzdelávanie so skupinou žiakov, ktorým takéto vzdelávanie poskytnuté nebolo. Taktiež v inom výskume bolo dokázané, že umelecké vzdelávacie aktivity priaznivo ovplyvňujú rozvoj sebavyjadrenia, tvorivosti a empatie (Dewey, 1919; Ruppert, 2006)

Výskumy zamerané priamo na benefity vizuálneho umenia pre deti či žiakov preukázali, že zaraďovanie aktivít zameraných na vizuálne umenie, konkrétne zaradenie interpretácie umeleckých diel do vzdelávania, pozitívne ovplyvňuje rozvoj ich kritického myslenia (Bowen, Greene, Kisida, 2014). Taktiež I. Tomas (2019) vo svojom výskume overila vplyv experimentálnych aktivít zameraných na súčasné vizuálne umenie na rozvoj detského potenciálu tvorivosti ako aj ich umeleckých zručností.

Mnohé výskumy teda potvrdili, že zaraďovanie aktivít zameraných na prácu s umeleckým dielom má na učiacich sa na rôznych stupňoch typoch škôl pozitívny vplyv. Možno teda usúdiť, že podobne bude umenie prinášať benefity deťom predškolského veku. Realizácia interpretačných aktivít v materskej škole si však vyžaduje, aby ju viedol učiteľ, ktorý je kompetentný jednak po pedagogickej stránke, ale rovnako po stránke umeleckej, výtvarnej. Možno si teda položiť otázku, či sa učitelia materských škôl cítia po tejto stránke kompetentní a do akej miery zaraďujú tému interpretácie vizuálneho umenia v rámci vzdelávacích aktivít v materskej škole.

### ***Názory učiteľov materských škôl na využívanie interpretácie vizuálneho umenia vo vzdelávaní***

#### *Ciele a úlohy skúmania*

Na základe štúdia literárnych zdrojov a vlastných empirických a praktických skúseností so vzdelávaním výtvarnej výchovy v predprimárnom vzdelávaní v podoblasti vnímanie umeleckých diel bolo hlavným cieľom tejto štúdie *zistiť súčasný stav vzdelávania detí v rámci výtvarnej výchovy prostredníctvom vnímania umenia a vizuálnych interpretácií umeleckých diel v predprimárnom vzdelávaní.*

Vychádzajúc z hlavného cieľa sme si stanovili čiastkové ciele:

1. Zistiť názory respondentov (učiteľov materských škôl) na opodstatnenosť zaradenia témy interpretácie vizuálneho umenia do ŠVP (2016).
2. Zistiť skúsenosti respondentov z realizácie vizuálnej interpretácie diela vo vzdelávacom procese.
3. Zistiť záujem respondentov o knižné publikácie zamerané na interpretáciu vizuálneho umenia v predprimárnom vzdelávaní.

Na základe stanovených cieľov práce boli stanovené nasledovné výskumné úlohy:

1. vypracovať výskumný nástroj (dotazník) pre učiteľov materských škôl;
2. administrovať dotazníky učiteľom materských škôl;
3. zozbierať údaje;

4. vyhodnotiť údaje a interpretovať výsledky;
5. zo zistených údajov formulovať závery a odporúčania pre pedagogickú prax.

#### *Výskumné otázky*

V súvislosti s plnením cieľov prieskumu sme si stanovili nasledovné výskumné otázky:

- VO1: Súhlasia respondenti (učitelia materských škôl) so zaradením témy interpretácie vizuálneho umenia do ŠVP (2016)?
- VO2: Je téma interpretácie vizuálneho umenia po zavedení ŠVP (2016) do platnosti uplatňovaná v materských školách viac ako pred jeho zavedením?
- VO3: Bude pri analýze umeleckých diel vo vzdelávacom procese vyvážené zastúpená verbálna aj vizuálna interpretácia?
- VO4: Prejavia učitelia materských škôl záujem o publikáciu zameranú na interpretáciu vizuálneho umenia?
- VO5: Prejavia učitelia materských škôl v rámci tejto publikácie záujem skôr o metodické usmernenia a praktické námety ako o ďalšie ponúknuté možnosti (teoretické informácie, iné)?

Vychádzajúc zo skúseností z terénu, ktoré máme z denného kontaktu s učiteľkami materských škôl v skúmanom okrese, sme formulovali hypotézy, ktoré sú uvedené a vyhodnotené ďalej v texte.

#### *Metodika prieskumu*

Za účelom naplnenia stanovených cieľov a získania potrebných údajov bol použitý dotazník vlastnej konštrukcie ako hlavná metóda hromadného získania čo najvyššieho počtu údajov od respondentov. Dotazník pozostával z desiatich položiek. Položky boli vo väčšine uzavreté s možnosťou výberu z troch odpovedí, niektoré mali možnosť doplnenia odpovedí. Dve položky boli otvorené, kde respondenti mohli voľne odpovedať, ktoré výtvarné diela, príp. od ktorých výtvarných autorov s deťmi interpretovali a stručný opis priebehu interpretácie.

*Kvantitatívny prístup* bol uplatnený pri spracovaní výsledkov pomocou štatistických metód. *Kvalitatívny prístup* bol uplatnený pri analýze a opise výsledkov prieskumu.

#### *Charakteristika výberového súboru a organizácia prieskumu*

Základný súbor tvorili pedagogickí zamestnanci materských škôl na Slovensku. Pre potreby nášho prieskumu sme (dostupným výberom) určili, že výberový súbor budú tvoriť pedagogickí zamestnanci – učiteľky, riaditeľky, aj zástupkyne (n) 27 materských škôl v okrese Brezno. Tento okres bol vybraný z dôvodu, že v ňom pôsobia autorky štúdie, a teda bola očakávaná najvyššia návratnosť vyplnených dotazníkov (z dôvodu možnosti ich osobného administrovania respondentom). V prvej prieskumnej fáze realizovanej v mesiacoch február – marec 2017 sme dotazníky do jednotlivých materských škôl v okrese Brezno distribuovali službami Slovenskej pošty, formou osobného kontaktu a elektronickou poštou.

Celkom bolo rozposlaných 137 dotazníkov, nakoľko sme si vopred zistili, koľko učiteliek pracuje v jednotlivých materských školách. Návratnosť bola 62 % (85 dotazníkov). Potom sme ďalej s údajmi z dotazníka pracovali na ich vyhodnotení.

V druhej prieskumnej fáze v mesiacoch marec – apríl 2017 sme štatisticky spracovali výskumné údaje. Následne sme s uplatnením kvalitatívneho prístupu každú podoblasť charakterizovali a analyzovali.

V tretej záverečnej fáze prieskumu sme získané kvantitatívne a kvalitatívne údaje spracovali do zistení, ktorými sme zodpovedali na prieskumné otázky a testovali hypotézy. Na záver sme urobili zovšeobecnenia a v odporúčaní a prínosoch pre teóriu a prax sme zistenia smerovali k manažmentu a k učiteľkám materských škôl.

#### *Výsledky a diskusia*

#### ***Opodstatnenosť zaradenia témy interpretácie výtvarného umenia do ŠVP (2016)***

Deti sa dokážu zastaviť a absorbovať výtvarné umenie rovnako ako dospelí, dokonca môžu byť k nemu ešte otvorenejšie a citlivejšie. Je najmä na učiteľoch materských škôl, či deti na tejto ceste umením dokážu v procese predprimárneho vzdelávania zaujať. V tabuľke 1 uvádzame odpovede respondentov na otázku, či vidia opodstatnenosť zaradenia témy interpretácie vizuálneho umenia do ŠVP (2016).

*Tabuľka 1 Opodstatnenosť zaradenia témy interpretácie vizuálneho umenia do ŠVP (2016)*

ODPOVEDE	n	%
<b>ÁNO</b>	38	45 %
<b>NIE</b>	37	43 %
<b>NEVIEM</b>	10	12 %

Téma interpretácie vizuálneho umenia v ŠVP (2016) má osobitné miesto. S týmto výrokom súhlasí 38 učiteliek (45%) a uvádzajú dôvody svojej odpovede:

- *oboznamovanie detí s rôznymi výtvarnými žánrami umožní zvyšovanie záujmu u detí o knihy a ilustrácie;*
- *pre dieťa je výtvarný prejav veľmi dôležitý;*
- *sprostredkovávanie umenia deťom a vizuálny spôsob v obrazoch sa mi javí ako ideálna forma kontaktu s výtvarným umením;*
- *od útleho veku by sa mali deti oboznamovať s umením a vnímať krásno;*
- *v dnešnej pretechnizovanej dobe vidím veľký význam oboznamovania detí predškolského veku s umením;*
- *spoznajú dejiny umenia, umelecké diela, rôznych umelcov a rôzne výtvarné techniky;*
- *tým že spoznajú umelecké diela, dokážu ich v budúcnosti samé interpretovať;*
- *už v predškolskom veku sa hravou formou približuje krásno, estetickosť a prejavy emocionálnej sebarealizácie; rozvoj predstavivosti, sebavyjadrenia, slovnej zásoby, tvorivosti;*
- *oboznamovaním sa s výtvarným umením a sprístupnením obrazov deťom sa učia umeniu na elementárnej úrovni porozumieť, aby potom dokázali vysloviť svoje vlastné názory a rozvíjať si schopnosť vyjadrenia svojich pocitov z výtvarného umenia;*
- *primeranou formou sa zoznámia s výtvarným umením aj deti, ktoré takúto možnosť v živote mať nebudú, prejaví sa u nich túžba poznávať výtvarné diela;*
- *deti tak demonštrujú ako vnímajú umenie, obrazy;*
- *nie všetky deti majú možnosť, aby sa vo svojej rodine stretli a viedli ich k výtvarnému umeniu;*
- *pozitívne ovplyvňovanie vnútorného sveta dieťaťa, priblíženie rôznych druhov vizuálneho umenia, holistické rozvíjanie osobnosti dieťaťa, prežívanie radosti, nadšenia, rozvíjania schopnosti prijímať umelecké diela a podnet k tvorivým aktivitám; zaujímavé pre deti;*
- *zasievanie semienka lásky k výtvarnému umeniu;*
- *obohacuje poznanie detí, učia sa poznávať krásno, vyvoláva v deťoch potešenie a motivuje ich k činnostiam;*
- *nevidela som opodstatnenosť zaradenia spomínanej témy, až do možnosti bližšie sa s ňou oboznámiť a prakticky vyskúšať a realizovať aktivity na stretnutí s pani lektorkou Renátou Pondelikovou na pedagogických dňoch počas jarných prázdnin;*

- *vnímanie umeleckých diel je jednou z najkrajších oblastí.*

Spoločným menovateľom uvedených zdôvodnení je dôležitosť umenia a estetiky v živote dieťaťa. Tieto názory respondentov sa do veľkej miery zhodujú s názormi odborníkov, podľa ktorých je podstatné oboznamovať deti už v predškolskom veku s vizuálnym umením, pričom vhodnou formou je práve zaraďovanie interpretačných aktivít (napr. Krupová, Krupová, Akimjaková, 2009; Martincová-Garajová, Pondelíková, 2010; Pondelíková, 2009, 2015; Minns, 2016; Rochovská, 2016; Ruppert, 2006 a ďalší).

Približne rovnaký počet učiteliek 37 (43 %) uvádza, že téma interpretácie vizuálneho umenia v ŠVP (2016) nemá svoje miesto. Učiteľky svoju zápornú odpoveď odôvodnili a najčastejšie uvádzali tieto dôvody:

- *pre deti je to ťažká téma;*
- *je to veľmi skoro v predškolskom veku zaoberať sa touto témou a vnímať výtvarné dielo ako také;*
- *téma nie je vhodná pre deti predškolského veku z hľadiska náročnosti;*
- *deti nie sú schopné vnímať, interpretovať a hodnotiť umelecké diela, nebaví ich to, nerozumejú tomu;*
- *pre deti je interpretácia výtvarného umenia abstraktná téma;*
- *sú podstatnejšie veci a témy, ktorým sa treba v predškolskom vzdelávaní venovať napr. rozvíjanie grafomotorických zručností by malo mať výrazne dôležitejšiu úlohu v plánovaní cieľov výchovno-vzdelávacej činnosti;*
- *v mieste bydliska nie sú galérie, zameriavam sa na iné výtvarné aktivity, zaujímavejšie pre deti, kde môžu byť deti úspešné;*
- *deti netreba zaťažovať témami, ktorým nerozumejú ani dospelí.*

Podľa tejto skupiny učiteliek ide o náročnú tému (ktorá je evidentne náročná aj pre samotných respondentov). Možno sa domnievať, že zvýšenie vzdelania týchto učiteliek v oblasti vizuálneho umenia, ako aj absolvovanie vzdelávacích aktivít, kde by videli, ako možno s deťmi interpretovať umelecké diela na veku primeranej úrovni, by viedla aj k zmene ich názorov.

10 učiteliek (12 %) sa nevedelo vyjadriť k tejto položke. Predpokladáme, že ešte nikdy deťom umenie, ktoré má nekonečne veľa tvári (a malé deti sú schopné participovať na všetkých jeho druhoch) neprezentovali na vhodnej, elementárnej úrovni.

Na základe odpovedí na položku č. 1 sme overovali prvú hypotézu.

*H1: Respondenti so zaradením témy interpretácie vizuálneho umenia do ŠVP (2016) viac súhlasia ako nesúhlasia.*

Použitý bol Pearsonov Chí kvadrát test dobrej zhody. Výsledok:  $\chi^2 = 17,823$ , stupne voľnosti  $df = 2$  a štatistická významnosť  $p = 0,000$ . Medzi odpoveďami respondentov existuje štatisticky významný rozdiel. Respondenti viac súhlasia

so zaradením témy interpretácie vizuálneho umenia do ŠVP (206) ako nesúhlasia (a nevedia odpovedať). *Hypotéza sa prijíma.*

### ***Využitie témy interpretácie vizuálneho umenia pred zavedením ŠVP (2016) do platnosti***

V položke č. 2 sme sa pýtali učiteliek, či pred zavedením Štátneho vzdelávacieho programu pre materské školy (2016) do platnosti vo vzdelávacom procese využili tému interpretácie vizuálneho umenia.

Téma interpretácie vizuálneho umenia nie je novodobým fenoménom. Bola spomínaná a zaradená už v predchádzajúcich kurikulárnych dokumentoch a nabádala učiteľky k cieľnému sprostredkovávaniu vizuálneho umenia. Do roku 2008 bol kurikulárnym dokumentom Program výchovy a vzdelávania detí v materských školách (1999). Štruktúrna podoba tohto kurikulárneho dokumentu materských škôl bola založená na kategórii zložiek výchovy a jednou z nich bola výtvarná výchova. Obsah výtvarnej výchovy bol rozpracovaný do dvoch základných okruhov a učebné a výchovné úlohy relatívne detailne navádzali učiteľky materských škôl pri ich pedagogickej práci. Druhý okruh zahŕňal oblasť výtvarného umenia, kde jeden z cieľov sa týkal interpretácie vizuálneho umenia *citlivo vnímať a pozorovať krásu umeleckých diel v okolí, čo znázorňujú a akými prostriedkami boli vytvorené a postupne ich hodnotiť a hľadať charakteristické znaky umelcovho výrazu.*

Nasledujúci štátny kurikulárny dokument pre materské školy – Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie (2008) rozvrhol vzdelávací obsah do úplne novo vymedzených vzdelávacích oblastí a tematických okruhov, v rámci ktorých podrobne definoval obsahové a výkonové štandardy vzdelávania. Výtvarná výchova bola súčasťou socio-emocionálnej oblasti a tematického okruhu Kultúra. Jeden z obsahových štandardov *Hodnotiace postoje k umeleckým dielam* usmerňoval učiteľky k využívaniu interpretácie vizuálneho umenia a výkonový štandard *Vnímať a pozorovať krásu umeleckých diel a postupne ich aj hodnotiť* plynule na obsahový štandard nadväzoval. Učiteľkám nechával dostatočne široký priestor, aby ho mohli variovať, rozširovať a vytvárať vlastné námety v súlade s potrebami, záujmami a schopnosťami detí.

V tabuľke 2 jasne vidieť, že táto téma, okruh, či obsahový a výkonový štandard (pedagogická terminológia doposiaľ platných kurikulárnych dokumentov) neboli učiteľkami v prieskumnom šetrení vo vzdelávacom procese zastúpené. Až 68 učiteliek (80 %) vyjadrilo nesúhlasné stanovisko. 16 učiteliek (19 %) interpretáciu vizuálneho umenia vo vzdelávacom procese využilo občas.



*Tabuľka 2 Využitie témy interpretácie výtvarného umenia pred zavedením ŠVP (2016) do platnosti*

ODPOVEDE	n	%
<b>ÁNO ČASTO</b>	1	1 %
<b>ÁNO OBČAS</b>	16	19 %
<b>NIE</b>	68	80 %

Jedna učiteľka (1 %) uviedla v tejto položke dve možnosti (áno občas, aj áno často), nakoľko tému interpretácie vizuálneho umenia do roku 2015 realizovala len občas a po roku 2015 ju realizuje vo vzdelávacom procese s deťmi predškolského veku intenzívne a často.

*Využitie témy interpretácie vizuálneho umenia po zavedení ŠVP (2016) do platnosti v pilotnej fáze overovania alebo počas školského roka 2017*

Prieskumným šetrením sme v položke č. 3 sme u respondentov zisťovali, či využili tému vnímania a interpretácie umeleckých diel po zavedení ŠVP (2016) do platnosti v pilotnej fáze overovania alebo počas školského roka 2016/2017. V tabuľke 3 jasne vidieť rozdiely oproti údajom z tabuľky 2.

*Tabuľka 3 Využitie témy interpretácie vizuálneho umenia po zavedení ŠVP (2016) do platnosti v pilotnej fáze overovania alebo počas školského roka 2016/2017*

ODPOVEDE	n	%
<b>ÁNO ČASTO</b>	3	4 %
<b>ÁNO OBČAS</b>	18	21 %
<b>NIE</b>	62	73 %
<b>INÁ ODPOVEĎ</b>	2	2 %

Väčšina učiteliek v počte 62 (73 %) vyslovila názor, že tému interpretácie umeleckých diel vo vzdelávacom procese vôbec nevyužilo. Predpokladáme, že v tejto podoblasti výtvarnej výchovy majú veľké rezervy, ktoré môžu vyplývať aj z neochoty inovovať vzdelávací proces či z nedostatočnej úrovne kompetencií v oblasti umenia a výtvarnej výchovy. Ako uvádzajú I. Rochovská a D. Krupová (2016), a tiež I. Krupová, D. Krupová a B. Akimjaková (2010), vizuálnu gramotnosť môže rozvíjať len vizuálne gramotný učiteľ. Vynára sa otázka ako podnietiť pedagógov k získaniu tejto kompetencie. Získaním zážitkov z umenia zažitých na vlastnej koži nielen v múzeách a galériách budú môcť pedagógovia poskytnúť podobné zážitky deťom. Tiež sa domnievame, že

u učiteliek absentujú teoretické, didaktické a metodické poznatky z oblasti výtvarnej výchovy. Chceme podotknúť, že je veľmi dôležité naštudovanie si danej problematiky, ktorá je podrobne metodicky rozpracovaná v metodickej príručke *Výtvarná výchova* (Minns, 2016). Tiež im môže pomôcť ako východiskový materiál obsahujúci adaptácie výkonových štandardov ŠVP.

23 učiteliek (27 %) uviedlo kladnú odpoveď, z toho 18 učiteliek (21 %) uvádza, že interpretáciu výtvarného umenia realizuje občas a len 3 učiteľky (4%) uviedli, že túto tému často využívajú vo vzdelávacom procese. U dvoch (2 %) učiteliek sme zaznamenali inú odpoveď. Uviedli, že len jedenkrát zaradili spomínanú tému počas školského roka. Dôležité je, aby výkonové štandardy z podoblasti *Vnímanie umeleckých diel* sa v plánoch výchovno-vzdelávacej činnosti učiteliek objavili aspoň jedenkrát počas školského roka 2016/2017.

Na základe odpovedí na položky č. 2 a 3 sme overovali druhú hypotézu.

*H2: Téma interpretácie vizuálneho umenia je v materských školách viac uplatňovaná po zavedení ŠVP (2016) do platnosti ako pred jeho zavedením.*

Použitý bol Fisherov exaktný test. Výsledok: štatistická významnosť  $p = 0,385$ .

Medzi odpoveďami respondentov neexistuje štatisticky významný rozdiel.

*Hypotéza sa zamietá.* Z tabuliek 2 a 3 je zrejmé, že učiteľky prevažne tému interpretácie diel vizuálneho umenia vo vzdelávacom procese ani pred ani po zavedení ŠVP (2016) do platnosti nerealizovali a nerealizujú.

Na nasledujúce položky č. 4 – 8 ďalej odpovedalo len 23 učiteliek (27 %), ktoré v odpovediach na položky č. 2 a 3 vyslovili kladnú odpoveď „áno často“, „áno občas“. Preto 62 učiteliek (73 %) v dotazníkovom prieskume prešlo až na položku č. 9 a 10.

### ***Interpretácia vizuálneho umenia vo vzdelávacom procese materskej školy***

V otvorenej položke č. 4 respondenti odpovedali, ktoré výtvarné diela, prípadne od ktorých autorov s deťmi interpretovali. Učiteľky deťom priblížili diela známych i menej známych slovenských, českých i svetových umelcov, diela s ľudovou tematikou, s námetmi s ovocím a s ľudskou figúrou. Pri výbere diel brali do úvahy kritérium zrozumiteľnosti a primeranosti mentalite, veku a individuálnym špecifikám detí. Zo slovenských autorov to boli predovšetkým ilustrácie v detskej beletrii: *Ludovít Fulla – Varila myšička kašičku*, *Martin Benka – Búvaj že mi búvaj*, *Albín Brunovský – Úť Núl*, *Vincent Hložník – ilustrácie v knihe Hansa Christiana Andersena*. Ďalej to boli diela: *Vladimír Kardoš – Madona s dieťaťom*, *Daniela Krajčová*, *Pavol Feňuš – Jeseň*, *Dominik Skutecký – jeho autoportrét*, *Podobizeň dcéry Karoly*, *Zámok z karát*, *Trh v Banskej Bystrici*, *Blažej Baláz – Print*, *Igor Kalný – Razítková kresba*, *Ágnes Buják – Jarná lúka*, *Štefan Roskoványi – Jeseň*. Z českých umelcov

učiteľky interpretovali diela *Josefa Ladu – Ladovská zima, Jiřího Sopka – Pozdrav*. Štyrikrát sa objavila odpoveď *Slnčnice od Vincenta van Gogha* a dvakrát *Rembrandt – Návrat márotnatného syna*. Ďalej učiteľky interpretovali diela *Leonarda da Vinciho – Mona Lisa, Claude Moneta, Picassa – Traja muzikanti, Giuseppeho Arcimbolda - Vertumnus, Vasilija Kandinského, Paula Kleea – Hrad a slnko, Igora Korpacewského – Starý dom v Dušanovom údolí, Jacksona Pollocka, Andyho Warhola, Salvadora Dalího, Maximiliena Luceho, Andyho Goldsworthyho, Henriho Matissa, Vladimíra Sutejeva – Čo je to za vtáka?, Alexandra Calderta – stability, mobility, Diega Velásquesa – Infantka Margarita a kompozície Pieta Mondrianiho*.

### ***Verbálna a vizuálna interpretácia vo vzdelávacom procese materskej školy, jej priebeh a záujem zo strany detí***

V súvislosti s interpretáciou výtvarných diel nás v položke č. 5 zaujímalo, či sa učiteľky zameriavali na verbálnu alebo vizuálnu interpretáciu umeleckého diela, alebo obidve súčasne. Tabuľka č. 4 naznačuje, že 16 učiteliek (70 %) vo vzdelávacom procese využilo súčasne aj verbálnu aj vizuálnu interpretáciu. 5 učiteliek (22 %) sa zameralo na interpretačné tvorivé výtvarné aktivity a 2 učiteľky (8 %) uvádzajú, že interpretácia bola zameraná len na slovný opis - verbálnu interpretáciu.

*Tabuľka 4 Verbálna a vizuálna interpretácia vo vzdelávacom procese materskej školy*

ODPOVEDE	n	%
<b>VERBÁLNA INTERPRETÁCIA</b>	2	8 %
<b>VIZUÁLNA INTERPRETÁCIA</b>	5	22 %
<b>VERBÁLNA AJ VIZUÁLNA INTERPRETÁCIA</b>	16	70 %

Nie je možné presne stanoviť algoritmus interpretácie umeleckého diela v predprimárnom vzdelávaní (Rochovská, Krupová 2017). Pokiaľ chceme s deťmi v materskej škole využiť verbálnu interpretáciu vizuálneho umenia, dôležité je naštudovať si niektorý z modelov verbálnej interpretácie, napr. podľa autorov Š. Gera (2000), Š. Gera a S. Troppa (2002), R. Pondělíkovej a M. Martincovej-Garajovej (2010). Pri verbálnej interpretácii diela vizuálneho umenia treba poskytnúť deťom len základné informácie a zaujímavosti týkajúce sa autora a diela a skôr sa zamerať na obsahovú a formálnu analýzu.

Väčší dôraz by mali učiteľky klásť na praktickú realizáciu interpretačných tvorivých aktivít s dôrazom na vzájomné obohacovanie, autenticitu a zážitok. Na základe odpovedí respondentov na položku č. 5 sme overovali tretiu hypotézu:

*H3: Respondenti pri analýze výtvarných diel vo vzdelávacom procese prevažne vyvážené uplatňujú aj verbálnu aj vizuálnu interpretáciu.*

Použitý bol Pearsonov Chí kvadrát test dobrej zhody. Výsledok:  $\chi^2 = 14,158$ , stupne voľnosti  $df = 2$  a štatistická významnosť  $p = 0,001$ . Medzi odpoveďami respondentov existuje štatisticky významný rozdiel. Respondenti pri analýze výtvarných diel vo vzdelávacom procese viac uplatňujú aj verbálnu aj vizuálnu interpretáciu než len samotnú verbálnu a samotnú vizuálnu interpretáciu. *Hypotéza sa prijíma.*

Položka č. 6 zistovala, či téma interpretácie umeleckého diela bola zaujímavá pre deti. V uvedenej tabuľke 5 je vidieť, že až 19 učiteliek (83 %) uviedlo, že táto téma deti zaujala, 4 učiteľky (17 %) uvádzajú, že nie všetky deti to prijali s nadšením.

*Tabuľka 5 Záujem detí o interpretáciu výtvarného umenia*

ODPOVEDE	n	%
<b>ÁNO</b>	19	83 %
<b>NIE</b>	4	17 %
<b>INÁ ODPOVEĎ</b>	-	-

V otvorenej položke č. 7 s voľným vyjadrením niektoré učiteľky stručne opísali priebeh interpretácie vybraných diel a uvádzame ich v plnom znení.

**Učiteľka 1** (Modriany – Kompozície, Arcimboldo – Vertumnus, Alexander Calter – stability, mobility, Pavol Feňuš – Jeseň, Vladimír Sutejev – Čo je to za vtáka?, Štefan Roskovanyi, Ágnes Buják – Jarná lúka): „*Deti popíšu pripravený materiál; Navrhnu jeho využitie; Spýtame sa na ich poznatky o soche, umení; Ukážeme deťom rôzne ukážky (sochy, diela); Predstavíme deťom autora, životopis, jeho diela; Opis jeho práce a diel, vymyslia názov pre jeho diela; Zadáme deťom úlohu; Spravíme výstavku, každý sa vyjadrí k svojej práci, práci kamaráta.*“

**Učiteľka 2** (Rembrandt – Návrat márnotravného syna): „*Rozprávali sme sa o obraze, stručne som im priblížila príbeh o stratenom synovi a potom sme si vyskúšali s použitím zopár dostupných látok vystihnúť pózy podľa obrazu.*“

**Učiteľka 3** (Martin Benka – Búvaj že mi búvaj): „*Deti rozprávali o vnímanom obraze, vypočuli si aj uspávanku k obrazu a následne sa pokúsili o výtvarné vyjadrenie diela.*“

**Učiteľka 4** (Paul Klee – Hrad a slnko): „*Zhodnotili dielo verbálne vlastným názorom, podľa predlohy obrazu skladali geometrické tvary trojuholníky do novotvaru, podoby obrazu.*“

**Učiteľka 5** (ilustrácie v knihách od rôznych ilustrátorov): „*Dialóg s deťmi, rozhovor o kolorite použitých farieb, o výraze postáv a o prírode zobrazenej na ilustrácii.*“

**Učiteľka 6** (ilustrácie v detskej beletrii): „*S deťmi vediem rozhovor na danú tému, dieťa si všima podstatné prvky a opisuje ich.*“

**Učiteľka 7** (Albín Brunovský – Úľ Núl): „*Čítanie básne z knihy Lubomíra Feldeka Zelená kniha rozprávok, ukážka ilustrácie obrazu v knihe, rozprávanie pocitov detí z obrazu, farby, ilustrácia roja včiel, výtvarné stvárnenie deťmi, hra s farbami, zvyrazňovanie detilov tušom, sebahodnotenie.*“

**Učiteľka 8** (Vincent van Gogh - Slnčnice): „*Motivácia – prenesenie do doby, kedy žil umelec; Opis diela – tvary, farby, línie; Reflexia o diele; Aktivita – zhotovenie vlastného diela; Vyhodnotenie.*“

**Učiteľka 9** (Vincent van Gogh - Slnčnice): „*Rozhovor o obraze; Aranžovanie kvetín vo váze; interpretácia výtvarného diela rôznymi technikami.*“

**Učiteľka 10** (Vincent van Gogh - Slnčnice): „*Motivácia – knihy internet – kto ešte namaloval slnčnice – iné diela – aké pocity vyvoláva obraz – označovanie smajlíkmi – vlastná interpretácia- kresba vybratie výtvarnej techniky a vlastné spracovanie.*“

**Učiteľka 11** (námety obrazov s ovocím): „*S deťmi sme sa porozprávali o obraze, o ich pocitoch, vysvetlili sme si úlohu, pustila som im primeranú hudbu a deti mali možnosť obraz namalovať, pokúsiť sa ho vyjadriť svojimi pocitmi a farbami.*“

**Učiteľka 12** (ilustrácie Vincenta Hložníka): „*Opisovali obrázok Dievčatko so zápalkami, rozprávali sa o pocitoch z ilustrácie.*“

**Učiteľka 13** (ilustrácie Ľudovít Fullu – Varila myšička kašičku): „V krátkosti sme si predstavili autora. Deti opisovali jednotlivé obrázky verbálne, vymýšľali mu vlastný názov. Stvárnili obrázky dramaticky, čo sme zaznamenávali fotografovaním a následným porovnávaním.“

**Učiteľka 14** (ilustrácie v detskej beletrii): „V skupinkách si obrázky, ilustrácie prezreli, nasledoval opis obrázka deťmi, doplnenie príbehu za pomoci učiteľky. Krátky rozbor aj s hľadaním rukopisu autora.“

**Učiteľka 15** (Diego Velásques – Infantka Margarita): „Rozprávali sme sa s deťmi o živote ľudí v minulosti o ich sociálnej nerovnosti, o chudobe a biede, ale aj o veľkom bohatstve a majetku. Bohatí bývali na zámkoch. Deti zväčša poznali Bojnice, ale my sme im ukázali aj iné zámky (Spišský hrad, Strečno, Trenčiansky). Rozprávali sme sa aj o oblečení ľudí na týchto zámkoch a tu sme nadviazali aj na poznanie obrazu, ktorý v materskej škole máme.“

**Učiteľka 16** vo svojej voľnej odpovedi len stručne zverejnila odkaz na publikáciu Umelci v materskej škole (Rochovská, Krupová, 2016), na ktorej sa podieľala spoluautorsky. V publikácii prezentuje podrobné verbálne i vizuálne interpretácie rôznych umeleckých diel slovenských i svetových umelcov, ktoré realizovala vo vzdelávacom procese materskej školy, v ktorej pôsobí ako vedúca zamestnankyňa.

Väčšina učiteliek teda do interpretačných aktivít zaradila rozhovor o umeleckom diele a jeho výtvarné stvárnenie. Menej učiteliek spomínalo priblížene života autora a doby, v ktorej žil, či spoločné zhodnotenie vytvorených diel, prípadne reflexiu celej aktivity.

### **Čerpanie námetov na interpretáciu výtvarného umenia**

V položke č. 9 sme sa učiteliek, ktoré realizujú interpretáciu výtvarného umenia v predprimárnom vzdelávaní, pýtali, odkiaľ čerpajú námety. V tabuľke 6 sme uviedli rôzne varianty odpovedí učiteliek.

*Tabuľka 6 Čerpanie námetov na interpretáciu výtvarného umenia*

ODPOVEDE	n	%
<b>LITERATÚRA</b>	6	27 %
<b>INTERNET</b>	3	14 %
<b>VLASTNÉ</b>	3	14 %
<b>NÁPADY</b>		
<b>LITERATÚRA +</b>	2	9 %
<b>INTERNET</b>		
<b>INTERNET +</b>	2	9 %
<b>VLASTNÉ</b>		
<b>NÁPADY</b>		

<b>LITERATÚRA</b> + 2	9 %
<b>VLASTNÉ NÁPADY</b>	
<b>LITERATÚRA</b> + 3	14 %
<b>INTERNET</b> +	
<b>VLASTNÉ NÁPADY</b>	
<b>INÁ ODPOVEĎ</b> 1	4 %

Najviac učiteliek v počte 6 (26 %) uviedlo, že čerpalo námety len z literatúry, 3 učiteľky (13 %) len z internetu a rovnaký počet učiteliek (13 %) využilo vo svojej práci v rámci interpretačných výtvarných aktivít len vlastné nápady. 6 učiteliek (26 %) uviedlo dve odpovede: z nich 3 (13 %) využili literatúru aj internet, dve (9 %) využili literatúru a vlastné nápady a jedna učiteľka (4 %) využila internet a vlastné nápady pri vizuálnej a verbálnej interpretácii. Všetky tri možnosti označili 3 učiteľky (13 %). Objavili sa aj 2 iné odpovede, kde učiteľky inšpirovali k téme interpretácie výtvarného umenia tieto skutočnosti – seminár s pani PaedDr. Renátou Pondelíkovou, PhD., ktorého sa učiteľka zúčastnila v rámci Pedagogických dní a aktívna účasť na workshope, kde bola priamo autorkou predstavená publikácia *Umelci v materskej škole* (Rochovská, Kroupová, 2016). Druhú učiteľku inšpiroval obraz, ktorý je majetkom školy.

#### ***Záujem o publikáciu zameranú na interpretáciu vizuálneho umenia a jej obsah***

V položkách č. 9 a 10 sme zisťovali, či by učiteľky privítali na našom knižnom trhu publikáciu zameranú na tému interpretácie vizuálneho umenia, a čo by mala publikácia podľa nich obsahovať. K týmto dvom záverečným položkám dotazníkového prieskumu sa už vyjadrovali všetky učiteľky (85). V tabuľke 7 uvádzame odpovede na položku č. 9. Zistili sme, že 70 učiteliek (82 %) prejavilo záujem o publikáciu zameranú na oblasť interpretácie vizuálneho umenia a 15 učiteliek (18 %) neprejavilo záujem o takúto odbornú publikáciu.

*Tabuľka 7 Záujem učiteliek o publikáciu zameranú na interpretáciu vizuálneho umenia*

ODPOVEDE	n	%
<b>ÁNO</b>	70	82 %
<b>NIE</b>	15	18 %
<b>INÁ ODPOVEĎ</b>	-	-

Na základe odpovedí respondentov na položku č. 9 sme overovali štvrtú hypotézu.

*H4: Učiteľia materských škôl viac prejavia záujem o publikáciu zameranú na interpretáciu vizuálneho umenia ako neprejavia.*

Použitý bol Pearsonov Chí kvadrát test dobrej zhody. Výsledok:  $\chi^2 = 35,588$ , stupne voľnosti  $df = 1$  a štatistická významnosť  $p = 0,000$ . Medzi odpoveďami učiteľov materských škôl existuje štatisticky významný rozdiel. Učiteľia materských škôl viac prejavujú záujem o publikáciu zameranú na interpretáciu vizuálneho umenia ako neprejavujú. *Hypotéza sa prijíma.*

V položke č. 10 sme u učiteliek zisťovali, čo by mala publikácia zameraná na interpretáciu vizuálneho umenia obsahovať. V tabuľke 8 prehľadne uvádzame výsledky zistení. Nakoľko 15 učiteliek (18 %) v predchádzajúcej položke č. 9 neprejavilo záujem o publikáciu, nevyjadrili sa v položke č. 10 k jej obsahovej stránke.

*Tabuľka 8 Obsah publikácie zameranej na interpretáciu vizuálneho umenia*

ODPOVEDE	n	%
<b>TEORETICKÉ INFORMÁCIE</b>	2	3 %
<b>METODICKÉ USMERNENIA</b>	3	4 %
<b>PRAKTICKÉ NÁMETY</b>	12	17 %
<b>TEORETICKÉ INFORMÁCIE+ METODICKÉ USMERNENIA</b>	2	3 %
<b>METODICKÉ USMERNENIA+ PRAKTICKÉ NÁMETY</b>	35	50 %
<b>TEORETICKÉ INFORMÁCIE+ METODICKÉ USMERNENIA+ PRAKTICKÉ NÁMETY</b>	16	23 %

Z ponúkaných štyroch možností: a) teoretické informácie o téme interpretácie vizuálneho umenia; b) metodické usmernenia ako realizovať tému interpretácie vizuálneho umenia; c) praktické námety ako realizovať tému interpretácie vizuálneho umenia v predprimárnom vzdelávaní; d) iná odpoveď, mohli učiteľky zaznačiť jednu alebo aj viac odpovedí. Jednu z ponúkaných odpovedí označilo 17 učiteliek (24 %). Dve učiteľky (3 %) uviedli, že by publikácia zameraná na interpretáciu výtvarného umenia mala obsahovať teoretické



informácie, tri učiteľky (4 %) uviedli, že by uvítali metodické usmernenia ako realizovať tému interpretácie vizuálneho umenia v predprimárnom vzdelávaní a pre 12 učiteľiek (17 %) by boli prínosom konkrétne námety ako realizovať spomínanú tému. Dve z ponúknutých možností označilo 37 učiteľiek (53 %). Odpovede týkajúce sa teoretických a metodických usmernení ako realizovať tému interpretácie vizuálneho umenia v predprimárnom vzdelávaní uviedli 2 učiteľky (3 %). Polovica opýtaných učiteľiek zvolila odpovede týkajúce sa praktickej roviny realizácie témy interpretácie vizuálneho umenia. Uvádzajú, že by publikácia mala obsahovať nielen metodické usmernenia, ale aj konkrétne námety a inšpirácie ako netradične, kreatívne a atraktívne realizovať výučbu výtvarnej výchovy. Všetky tri možnosti uviedla takmer štvrtina učiteľiek (23 %).

Na základe odpovedí učiteľiek možno zhrnúť, že časť publikácie by mala vymedzovať priestor všeobecným teoretickým východiskám problematiky. Gros publikácie by mal byť venovaný konkrétnym postupom a námetom ako priblížiť umenie deťom, aby umelecké dielo bolo cieľom ďalších nových realizovaných aktivít, ktorými môžu kreatívni učelia zintenzívniť emocionálny rozvoj dieťaťa, optimálne vplývať na jeho psychiku, vedomosti, výtvarné zručnosti a doceliť zaujímavý, efektívny a prítiažlivý proces výtvarnej výchovy. Inú odpoveď žiadna z opýtaných učiteľiek neuviedla.

Teoretické informácie môžu učiteľky nájsť v odbornej literatúre Dejiny umenia i na internetových stránkach. Stručne je interpretácia výtvarného diela (verbálna aj vizuálna) opísaná v knihe *Hráme sa a tvoríme* (Krupová Rochovská, 2016) podrobne v publikácii *Umelci v materskej škole* (Rochovská, Krupová, 2016) a v publikácii *Využívanie interpretácie vizuálneho umenia v predprimárnom vzdelávaní* (Krupová, Krupová, Akimjaková, 2010). Metodické usmernenia ako by mali učiteľky realizovať interpretáciu výtvarného umenia v predprimárnom vzdelávaní sú podrobne rozpracované aj v Metodickéj príručke *Výtvarná výchova* (Minns, 2016). V súčasnosti autorky publikácie *Umelci v materskej škole* pracujú na druhom pokračovaní publikácie s názvom *Umelci v materskej škole – výtvarná výchova (aj) pre nevýtvarníkov* (2019). Publikácia bude zameraná na interpretáciu diel moderného umenia a ponúka konkrétne ukážky interpretácie (verbálnej aj vizuálnej) umeleckých diel rôznych umeleckých smerov s využitím rozmanitých techník – geometrickej abstrakcie od Vasilija Kandinského, abstraktného expresionizmu (akčnej maľby) od Jacksona Pollocka, land artu od Andyho Goldsworthyho, surrealizmu od Salvadora Dalího, Joana Mira a jeho interpretácie od Volkera Kuhna, pointilizmu od Maximiliana Luceho, fauvizmu od Henriho Matissa, Andrého Deraina a pop artu od Andyho Warhola.

Na základe odpovedí respondentov na položku č. 10 sme formulovali piatu hypotézu:

*H5: Učitelia materských škôl v rámci tejto publikácie prejavia záujem skôr o metodické usmernenia a praktické námety ako o ostatné ponúknuté možnosti.*

Použitý bol Pearsonov Chí kvadrát test dobrej zhody. Výsledok:  $\chi^2 = 70,714$ , stupne voľnosti  $df = 5$  a štatistická významnosť  $p = 0,000$ . Medzi odpoveďami učiteľov materských škôl existuje štatisticky významný rozdiel. Učitelia materských škôl v rámci tejto publikácie prejavujú skôr záujem o metodické usmernenia a námety ako o ostatné ponúknuté možnosti (teoretické informácie, iné). *Hypotéza sa prijíma.*

### **Záver a odporúčania pre pedagogickú prax**

Téma interpretácie vizuálneho umenia nie je novodobým fenoménom. Bola spomínaná a zaradená už v predchádzajúcich kurikulárnych dokumentoch Program výchovy a vzdelávania detí v materských školách, Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie a nábádala učiteľky k cielenému sprostredkovávaniu vizuálneho umenia. Prieskumným šetrením sme zistili, že v podoblasti výtvarnej výchovy Vnímanie umeleckých diel, zaradenej v aktuálnom ŠVP (2016), majú učiteľky značné rezervy. Absentujú u nich metodické usmernenia, ktoré by bolo vhodné v rámci zavedenia nového kurikulárneho dokumentu do platnosti naštudovať v Metodickej príručke Výtvarná výchova. Takéto nepriaznivé výsledky nám nastoľujú otázku, ako docieľiť, aby učitelia materských škôl pochopili opodstatnenosť zaradenia témy Vnímanie umeleckých diel už v rámci predprimárneho vzdelávania.

Interpretácia výtvarného diela má svoju charakteristiku, ciele, prostriedky a postupy, ktoré je potrebné rešpektovať pri jej plánovaní, realizovaní a vyhodnocovaní. Rovnako ako dospelí ľudia aj deti sa dokážu zastaviť a absorbovať umenie a dokonca môžu byť k nemu ešte otvorejšie a citlivejšie. Stretávanie sa s výtvarným umením už predškolskom veku prináša benefity akými sú, napr. zvyšovanie sebavedomia, vzbudenie väčšieho záujmu o tvorbu, či obohatenie sa vedomosťami o umení.

Deti, ktoré majú možnosť stretávať sa s umením, poznávať ho a byť aj zainteresované na akomkoľvek procese tvorby, nadobúdajú nielen umelecké vzdelanie a možnosť lepšie porozumieť umeniu. Zároveň získavajú možnosť zlepšiť si slovnú zásobu, nadobúdajú zručnosti potrebné pre školskú pripravenosť, sú podporované v oblastiach kreativity, predstavivosti, zmyslovej vnímavosti, jemnej motoriky, ale zároveň si obohacujú emocionálny rozvoj.

Z výsledkov prieskumu sme odvodili prínosy a odporúčania pre pedagogickú prax:

- zvýšiť povedomie učiteľov materských škôl o opodstatnenosti témy interpretácie vizuálneho umenia už v predprimárnom vzdelávaní,
- zvýšiť kompetencie učiteľov materských škôl v oblasti umenia (najmä poznanie rôznych umeleckých smerov a techník, rozšírenie a prehĺbenie vedomostí z teórie a dejín umenia),
- tým predpokladáme aj zvýšenie záujmu učiteľov materských škôl o zaradenie umenia (či už ako recipient alebo tvorca) do svojho života a do činnosti detí v materskej škole,
- ponúknuť učiteľom materských škôl metodické usmernenia a praktické námety, ako s deťmi v materskej škole realizovať interpretačné aktivity.

Mnohé z týchto odporúčaní sa stali zámermi projektu KEGA č. 004KU-4/2019 s názvom „Umelci v materskej škole – interpretácia umeleckého diela v predprimárnom vzdelávaní“, ktorý je riešený na pôde dvoch univerzít a ďalších spolupracujúcich pracovísk (materských škôl, odbore školstva na mestskom úrade a osvetovom stredisku) v rokoch 2019 až 2021.

Prostredníctvom zistených výsledkov prieskumu by sme chceli uviesť jedno dôležité zistenie. „*Umenie je ako slnko, ktoré sa tiež nikomu nevtiera. Keď zatiahneme závesy a zavrieme okenice, tak nám slnko do bytu nelezí, lenže je to naša chyba, že chceme žiť potme*“ (Jan Verich). Preto nezabudnime už deťom v predškolskom veku odtiahnuť závesy a otvoriť im okenice, aby nežili potme – bez výtvarného umenia.

**PodĎakovanie:** Príspevok vychádza ako súčasť projektu KEGA č. 004KU-4/2019 Umelci v materskej škole – interpretácia umeleckého diela v predprimárnom vzdelávaní.

#### LITERATÚRA:

- BOWEN, D. H., GREENE, J. P., KISIDA, B. 2014. Learning to Think Critically: A Visual Art Experiment. *Educational Researcher*, Vol 43, Issue 1. Dostupné na: <https://journals.sagepub.com/stoken/rbtfl/pdCulZk2Lufj./full>
- BOWEN, D. H., KISIDA, B. 2019. *Investigating Casual Effects of Arts Education Experiences: Experimental Evidence from Houston's Art Access Initiative*. Rice University's Kinder Institute for Urban Research, Volume 7, Issue 4. Dostupné na: [https://kinder.rice.edu/sites/g/files/bxs1676/f/documents/Investigating%20Causal%20Effects%20of%20Arts%20Education%20Experiences%20Final\\_0.pdf](https://kinder.rice.edu/sites/g/files/bxs1676/f/documents/Investigating%20Causal%20Effects%20of%20Arts%20Education%20Experiences%20Final_0.pdf)
- DEWEY, J. 1919. Imagination and Expression. *Teachers College Bulletin*, Volume 10, Issue 10, pp. 7 – 15.

- GERO, Š. 2002. *Verbálna interpretácia výtvarného diela*. Banská Bystrica : Metodické centrum. ISBN 80-8041-410-6.
- GERO, Š., TROPP, S. 2000. *Interpretácia výtvarného diela*. Banská Bystrica, Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela. ISBN 80-8055-426-9.
- KRUPOVÁ, D., ROCHOVSKÁ, I. 2016. *Hráme sa a tvoríme. Aktivity pre deti v materskej škole s využívaním produktívnych metód*. Bratislava : Pro Solutions. ISBN 978-80-8139-076-0.
- KRUPOVÁ, I., KRUPOVÁ, D., AKIMJAKOVÁ, B. 2009. Interpretácia výtvarného umeleckého diela ako prostriedok rozvoja osobnosti dieťaťa predškolského veku. In Krupová, I., Akimjaková, B. (eds.) *Dimenzie a perspektívy rozvoja osobnosti jednotlivca v súčasnej škole II*. [CD-ROM]. Ružomberok : Pedagogická fakulta Katolíckej univerzity. ISBN 978-80-8084-491-2, s. 418 – 423.
- KRUPOVÁ, I., KRUPOVÁ, D., AKIMJAKOVÁ, B. 2010. *Využívanie interpretácie vizuálneho umenia v predprimárnom vzdelávaní*. Ružomberok : Pedagogická fakulta Katolíckej univerzity. ISBN 978-80-8084-534-6.
- MARTINCOVÁ-GARAJOVÁ, M., PONDELÍKOVÁ, R. 2010. *Škola v galérii & galéria v škole*. Banská Bystrica : Streoslovenská galéria. ISBN 978-80-88681-61-8.
- MINNS, A. 2016. *Výtvarná výchova – Metodická príručka k vzdelávacej oblasti Umenie a kultúra inovovaného Štátneho vzdelávacieho programu pre predprimárne vzdelávanie v materských školách*. Bratislava : Štátny pedagogický ústav. ISBN 978-80-8118-181-8. Dostupné na: [http://www.statpedu.sk/files/sk/svp/zavazdzanie-isvp-ms-zs-gym/matrska-skola/vytvarna\\_vychova.pdf](http://www.statpedu.sk/files/sk/svp/zavazdzanie-isvp-ms-zs-gym/matrska-skola/vytvarna_vychova.pdf)
- PONDELÍKOVÁ, R. 2009. Význam interpretácia umeleckého diela v edukačných procesoch výtvarnej výchovy. In *Pedagogické rozhľady*, 3/2009.
- PONDELÍKOVÁ, R. 2015. *Metódy a formy interpretácie výtvarného diela a ich využitie v procese výtvarnej edukácie*. Bratislava : Metodicko-pedagogické centrum. ISBN 978-80-565-0641-7.
- Program výchovy a vzdelávania detí v materských školách*. Bratislava : Ministerstvo školstva Slovenskej republiky, 1999. ISBN 80- 967721-1-2.
- ROCHOVSKÁ, I. 2016. Visual Art in Nursery Schools. *Multidisciplinary Journal of School Education*. ISSN 2543-7585, Nr. 2 (2016), pp. 69 – 87. Dostupné na: <https://czasopisma.ignatianum.edu.pl/index.php/jpe/issue/view/55/showToc>
- ROCHOVSKÁ, I., KRUPOVÁ, D. 2016. *Umeľci v materskej škole. Aktivity zaměřené na interpretaci výtvarního umění*. Praha : Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1120-4.
- ROCHOVSKÁ, I., KRUPOVÁ, D. 2017. *Visual art in nursery school. Activities for children with a focus on the interpretation of visual art*. Saarbrücken : LAP Lambert Academic Publishing. ISBN 978-620-2-07724-8.
- ROCHOVSKÁ, I., KRUPOVÁ, D. 2019. *Umeľci v materskej škole 2. Výtvarná výchova (aj) pre nevýtvarníkov*. Ružomberok : VERBUM – vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku.
- RUPPERT, S. S. 2006. *Critical Evidence: How the arts benefit student achievement*. Washington DC : National Assembly of State Arts Agencies.

*Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie.* Bratislava : Štátny pedagogický ústav, 2008.

*Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách.* Bratislava: Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky, 2016.

TOMAS, I. 2019. Searching for Agreement. On the Difficulty in Assessing Artworks – Own Research Report. *The New Educational Review*, Volume 55, Issue 1, pp. 121 – 131.

*Ivana Jančová pôsobí ako učiteľka materskej školy. Venuje sa téme interpretácie vizuálneho umenia v teoretickej aj praktickej rovine. Je riešiteľkou národného projektu zameraného na tému interpretácie umeleckého diela v predprimárnom vzdelávaní. Je členkou organizačného tímu Detského Chalupkovho Brezna vo výtvarnej oblasti*

*Ivana Rochovská pôsobí ako docentka na Pedagogickej fakulte Katolíckej univerzity v Ružomberku na Katedre predškolskej a elementárnej pedagogiky sociálne znevýhodnených skupín. Vedeckým a odborným záujmom autorky je téma interpretácie vizuálneho umenia, a tiež téma bádateľských aktivít v predprimárnom a primárnom vzdelávaní.*

PaedDr. Ivana Jančová  
Materská škola  
Boženy Němcovej 17  
977 01 Brezno  
email: ijancova@azet.sk

doc. PaedDr. Ivana Rochovská, PhD.  
Pedagogická fakulta Katolíckej univerzity v Ružomberku  
Inštitút Juraja Páleša v Levoči  
Bottova 15  
054 01 Levoča  
email: ikrupova@gmail.com

# Informačné a komunikačné technológie vo vzdelávaní seniorov

Romana Schunová  
Katedra pedagogiky, Pedagogická fakulta  
Univerzita Konštantína Filozofa

**Anotácia:** *Informačné a komunikačné technológie, sociálne médiá nevyhnutne, sa stávajú súčasťou moderného vzdelávania. K modernému vzdelávaniu majú mať prístup všetky generácie, vrátane seniorov, a z toho dôvodu je nevyhnutné, aby boli aj seniori začlenení do vzdelávania v oblasti novodobých prvkov komunikácie. Je dôležité inovovať a modernizovať vzdelávanie seniorov v procese aktívneho starnutia a v období aktívnej staroby v súlade s požiadavkami modernej spoločnosti.*

**Kľúčové slová:** *Informačné a komunikačné technológie, sociálne médiá, seniori, aktívne starnutie, aktívna staroba, vzdelávanie*

**Information and communication technologies in education of elderly people.** *Information and communication technologies and social media including are becoming an inevitable part of modern education. All generations including the elderly ought to have an access to modern education. It is necessary to educate senior citizens in the field of modern technologies. The education of the older people in the process of active ageing needs to be inovated and modernized in accordance with the needs of modern society.*

**Keywords:** *information and communication technologies, social media, elderly people/senior citizens, active ageing, education.*

## Úvod

Súčasná moderná spoločnosť je spoločnosť založená na vedomostiach, tzv. vedomostná spoločnosť, ktorá umožňuje otvorený prístup k informáciám a vzdelávaniu, a zároveň je to spoločnosť informačná. Vytvára možnosti na využívanie vedomostí pre kvalifikované rozhodnutia a pre posun do kvalitatívne vyššej úrovne života. Vzdelanie sa stalo najcennejším kapitálom modernej spoločnosti. Vedomosti nadobúdajú stále väčšiu dôležitosť. Vlastníctvo vedomostí sa stalo výhodou v konkurenčnom boji a vzdelaný človek je hodnotou pre spoločnosť (Frk, Pirohová, 2009). Moderné vzdelávanie je dnes prepojené s informačnými a komunikačnými technológiami.

K modernej spoločnosti a k modernému vzdelávaniu neodmysliteľne patria moderné technológie. S príchodom internetu a nástupom technológie web 2.0 sa pozornosť sústreďuje na virtuálne interakcie medzi jednotlivcami

a sociálne vzťahy v prostredí internetu. Pre 21. storočie je typická explózia informácií, ktoré sa šíria prostredníctvom sociálnych médií. Internet a sociálne médiá sa stali novou platformou pre vzdelávanie (Oreský a kol., 2016). Je nevyhnutné, aby mali všetky generácie prístup k informačným a komunikačným technológiám, ku vzdelávaniu v tejto oblasti, ako aj vzdelávanie seniorov má byť inovované a modernizované v súlade s požiadavkami modernej spoločnosti.

Vzdelávanie sa stáva prvkom životného štýlu, životným cieľom, jedným zo spôsobov trávenia voľného času. Kontinuálny celoživotný proces vzdelávania môže zabezpečiť ďalší rozvoj vzdelanostnej spoločnosti, ktorá sa neustále mení. Vzdelaný človek je flexibilný a schopný sa lepšie adaptovať na spoločenské zmeny, ktorými spoločnosť neustále prechádza, vzdelaní ľudia sú pružnejší, produktívnejší, efektívnejšie využívajú svoj potenciál, osvojujú si nové technológie (Oreský a kol., 2016). Prístup ku vzdelávaniu by mali mať všetky vekové kategórie vrátane starších ľudí a seniorov v procese aktívneho starnutia a v období aktívnej staroby.

## **1 Aktívne starnutie a aktívna staroba**

Aktívne starnutie je proces optimalizácie príležitostí pre zdravie, účasť a bezpečnosť s cieľom podporiť kvalitu života v procese starnutia (WHO, 2002, In Repková, 2012). Termín aktívne starnutie bol zavedený Svetovou zdravotníckou organizáciou koncom 90. rokov 20. storočia a zahŕňa nielen starostlivosť o zdravie, hovorí aj o možnosti participácie seniorov na dianie spoločnosti. K princípom aktívneho starnutia patrí okrem iného nezávislosť starších ľudí a seniorov, účasť na živote spoločnosti, dôstojnosť, starostlivosť, sebarealizácia seniorov (Bútorová a kol., 2013).

Podľa Svetovej zdravotníckej organizácie pojem „aktívny“ v spojení so starnutím a starobou znamená neprestať participovať na sociálnych, ekonomických, kultúrnych, spirituálnych a spoločenských záležitostiach, a takisto schopnosť zotrvať v pracovnom procese čo najdlhšie (Active Ageing - A Policy Framework, 2002).

Koncept aktívneho starnutia vychádza z predpokladu, že život jedinca je bohatší a zdravší, keď sa zapája do spoločenských vzťahov a aktivít v rôznych sférach života spoločnosti. Je nesporné, že zmysluplná kontinuálna aktivita obohacuje život starnúceho človeka a prispieva k úspešnej adaptácii na meniace sa životné podmienky (Suchomelová, 2016).

Jednou z možností, ako aktívne starnúť a aktívne prežívať obdobie staroby, je edukácia. Edukácia starších ľudí a seniorov môže optimálnym spôsobom napĺňať ideu aktívneho starnutia. Vzdelávanie sa tak stáva reálnou a atraktívnou súčasťou života vo vyššom veku (Špatenková, Smékalová, 2015).

Súčasná spoločnosť je charakterizovaná neustálymi zmenami a vývojom informačných a komunikačných technológií, čo sa premieta aj do života starších ľudí a seniorov, a je potrebné, aby bola uvedená časť populácie vzdelávaná v oblasti informačných a komunikačných technológií, a aby sa IKT premietli aj do nových foriem vzdelávacích aktivít pre seniorov.

## **2 Edukácia ako nástroj aktívneho starnutia a aktívnej staroby**

Edukácia má v procese aktívneho starnutia a v období aktívnej staroby významné poslanie, spoločenské postavenie, celkové smerovanie ako aj sociálne a individuálne zacielenie (Határ, 2014). Edukácia starších ľudí a seniorov znamená cieľavedomý proces, ktorý má svoje vnútorné zákonitosti, ciele, metódy a prostriedky (Špatenková, Smékalová, 2015). Průcha a Veteška (2012) uvádzajú, že v odbornom význame je vzdelávanie to, čo sa označuje termínom „edukácia“, t. j. proces riadeného učenia a vyučovania, ku ktorému dochádza v edukačnom prostredí školy alebo v inom edukačnom prostredí.

Začiatkom 21. storočia sa v edukácii seniorov a v edukácii vo vzťahu k senu objavuje niekoľko vývojových trendov:

- edukácia zameraná na zdravý životný štýl (preseniorská edukácia, príprava na starobu), seniorská edukácia (predstavuje nový životný program, ktorý umožňuje uspokojovanie vzdelávacích potrieb podľa osobných záujmov a jednu z možností navodzovania, stimulácie a udržiavania potenciálu seniora a pozitívneho ovplyvňovania priebehu starnutia, ako aj možnosť prostredníctvom získaných poznatkov a rozvíjania nových schopností podporovať želateľné zmeny osobnosti, ovplyvňovať vývinovú dynamiku svojich individuálnych osobnostných charakteristík, vzorcov správania, hodnotovej orientácie a postojov, priestor na spoznanie svojich možností a na získavanie a realizáciu sociálnych kontaktov),
- „dobrá prax“ v zamestnávaní starších pracovníkov 50+ (udržiavanie profesijnej kvalifikácie a pracovnej výkonnosti, ako aj aktivity zamerané na podporu zdravia),
- kvalita života v pokročilej starobe (programy zamerané na udržiavanie sebestačnosti, na rodinnú a priateľskú pomoc a podporu pri riešení osobných, zdravotných, rodinných a ďalších životných problémov chorých a starobou obmedzovaných seniorov),
- edukácia v prospech senu (proseniorská edukácia) (Čornaničová, 2009, In Határ, 2014, s. 16).

K faktorom, ktoré podporujú rozvoj edukácie seniorov, Čornaničová (2005, In Balogová, 2009) zaraďuje: nárast počtu seniorov v populácii, predlžovanie ľudského veku, predlžovanie obdobia staroby, meniace sa očakávania seniorov od života ako aj očakávania spoločnosti od seniorov,



hľadanie poslania a zmyslu života, neustále zmeny v spoločnosti, hľadanie nových modelov života, podpora celoživotného vzdelávania, spoločenská podpora edukácie seniorov.

Vzdelávanie seniorov ovplyvňujú jeho záujmy a záľuby, motivácia ku vzdelávaniu, dosiahnuté vzdelanie, sociálne prostredie, spoločenská angažovanosť, zdravotný stav a zvládnutie fázy vstupu do dôchodku, s čím súvisí otázka vyrovnania sa s rôznymi krízami a obmedzeniami, ktoré obdobie staroby sprevádzajú (Petřková, Čornaničová, 2004).

Význam edukácie pre seniora a jeho okolie možno vymedziť nasledovne: edukácia ako prevencia sociálnej segregácie starších ľudí/seniorov, ako prevencia psychosomatických chorôb a nástroj eliminácie dôsledkov chorôb v starnutí a starobe, ako nástroj budovania spoločnosti založenej na vedomostiach, nástroj osobnostného rozvoja, resp. udržiavania osobnostného potenciálu starších ľudí/seniorov, ako zmysel života seniorov, nástroj (pomoci) na riešenie reálnych a/alebo potenciálnych problémov seniorov, nástroj eliminácie procesov starnutia, formovania nových vzorcov správania u seniorov v rámci intra- a intergeneračnej komunikácie, ako nástroj sociálnej mobility (pracujúcich) seniorov a nástroj zvyšovania kvality života seniorov (Határ, 2014, s. 70-71).

### **3 Informačné a komunikačné technológie a vzdelávanie seniorov**

K modernej spoločnosti neodmysliteľne patria moderné technológie. V 21. storočí sme sa stali svedkami explózie informácií, ktoré sa šíria internetom a prostredníctvom sociálnych médií. Online informácie sa stávajú rozhodujúcim faktorom, ktorý ovplyvňuje rôzne aspekty života spoločnosti (Oreský a kol., 2016).

Informačné a komunikačné technológie sa stali súčasťou moderného vzdelávania, využíva ich stále väčšia skupina ľudí, seniorov nevynímajúc, pričom seniori sú na jednej strane vnútorne motivovaní a na druhej strane ich nútia vonkajšie okolnosti, t. j. fungovanie modernej informačnej spoločnosti, ktorá si vyžaduje ovládanie práce s informačnými a komunikačnými technológiami, senior sa bez nich nezaobíde. K informačným technológiam, ktoré sa využívajú v edukácii, zaradíme počítač a s ním súvisiaci internet, tablet, notebook, ku komunikačným technológiam mobilný telefón, smartfón atď., pričom primárnym účelom týchto technológií je komunikácia, práca s dátami a informáciami v elektronickej podobe (Zounek, 2009).

Informačná gramotnosť sa skladá z troch zložiek: funkčná gramotnosť, počítačová a internetová gramotnosť, pričom funkčná gramotnosť a jej miera je ovplyvňovaná vekom (Doležalová, 2005). Vďaka rozsiahlemu vývoju vedy a techniky je informačná gramotnosť stále viac vyzdvihovaná, IKT gramotnosť

spočíva predovšetkým v schopnosti používať rôzne počítačové programy a nástroje. Vďaka nim sa môžu seniори obohacovať a rozširovať si svoje možnosti. Informačné a komunikačné technológie podliehajú neustálym zmenám a inováciám, problémom pre generáciu seniorov sa stáva adaptovanie sa na nové zmeny, a preto sa nielen výrobcovia prispôbujú súčasnému demografickému trendu, ktorý je charakterizovaný starnutím obyvateľstva. Rastie počet seniorov využívajúcich IKT. V súvislosti s uvedeným trendom bol napríklad vyvinutý počítač určený pre populáciu seniorov ([www.emillco.weebly.com](http://www.emillco.weebly.com)), ako aj špeciálne mobilné telefóny pre seniorov.

Hlavným prostriedkom komunikácie v spoločnosti sa stávajú sociálne médiá, je to súbor online aplikácií, ktoré sú založené na technológii web 2.0. K sociálnym médiám patria sociálne siete ako Facebook, Twitter, ktoré slúžia na vytváranie a udržiavanie vzťahov, stránky s kreatívou ako Youtube (videá, hudba), Picasa (fotografie), stránky so vzdelávacími materiálmi – slideshare, používateľské blogy, mikroblogy využívané na zverejňovanie rôznych informácií, kolaboratívne stránky ako je Wikipédia, virtuálne svety a online hry, geolokačné sociálne siete, komerčné komunity, sociálne správy a záložky, rôzne fóra, diskusie, recenzie, hodnotenia, online komunity (Oreský a kol., 2016). Sociálne médiá možno využívať v edukácii seniorov.

Mayring (2002) hovorí v súvislosti s obdobím sénia o nasledovných oblastiach vzdelávania: nadobúdanie technických a inštrumentálnych schopností, obsahovo-kognitívnych, sociálnych a komunikačných schopností, rozvoj emocionálnych zručností, kritických a reflexných schopností.

Existujú možné limitujúce faktory vo vzdelávaní seniorov v oblasti informačných a komunikačných technológií, ku ktorým sa zaraďuje:

- pohlavie - pričom sa udáva preferencia využívania IKT u mužov, avšak u žien je vyššia potreba vzdelávať sa v seniorskom veku. Schopnosť nadobúdať IKT zručnosti súvisí s vekom, t. j. čím vyšší vek, tým nižšia flexibilita v nadobúdaní nových vedomostí, a to z dôvodu úbytku kognitívnych schopností.
- dosiahnuté vzdelanie, t. j. túžba vzdelávať sa súvisí s výškou dosiahnutého vzdelania,
- ekonomický faktor,
- sociálny faktor, teda umožnenie prístupu k IKT,
- zdravotný stav, t. j. zdatní a nezávislí seniори verzus krehkí a závislí,
- psychické predpoklady ako je ochota učiť sa novým veciam, flexibilita, schopnosť prispôbiť sa meniacim sa spoločenským podmienkam a modernizovaniu informačných a komunikačných technológií, pocit strachu z neúspechu, nepochopenia, nezvládnutia práce s IKT. Na jednej strane môže nevyužívanie IKT viesť k vylúčeniu zo spoločnosti a naopak časté využívanie k pocitu osamelosti (Sak, 2007).

K motivácii ku vzdelávaniu v oblasti IKT možno zaradiť tlak spoločnosti na využívanie IKT v bežnom živote, potreba IKT zručností v dnešnej zrýchlenej dobe, rýchle získavanie potrebných informácií, radosť z využívania internetu, ponuka online kurzov na internete, užitočnosť, úspora času, uľahčenie práce, ušetrenie financií, ochota a záujem učiť sa nové veci, pocit nezávislosti, sebestačnosti, efektívna komunikácia s rodinnými príslušníkmi žijúcimi v zahraničí, vytváranie si sociálnych kontaktov. Nevýhodou je strata osobného kontaktu, strata času, možné zneužitie informácií (Amaro, Gil, 2011).

Informačné a komunikačné technológie poskytujú uľahčenie každodenného života, zvyšujú kvalitu života, upevňujú sociálne väzby, kompenzujú funkčné obmedzenia ako je znížená pohyblivosť a znížené kognitívne schopnosti (Tomczyk, 2011). Informačné a komunikačné technológie vyžadujú u seniorov zvýšenú flexibilitu, reflexívne vnímanie a dobré inštrumentálne schopnosti. Nízka IKT gramotnosť generácie seniorov a neschopnosť využívať IKT môže viesť k sociálnej exklúzii, informačnej chudobe a nerovnosti (Sum a kol., 2008).

V súčasnosti sú k dispozícii pre seniorov rôzne miesta vzdelávania ako komerčné inštitúcie, U3V, A3V, inštitúcie celoživotného vzdelávania, kluby pre seniorov, komunitné centrá.

### **Záver**

K súčasnej spoločnosti patria moderné informačné a komunikačné technológie, ktoré sa neustále rozvíjajú a prinášajú významné zmeny do rôznych oblastí života spoločnosti. Je nevyhnutné vzdelávať sa v oblasti informačných a komunikačných technológií, a to platí nielen pre mladšiu generáciu, ale takisto pre generáciu seniorov z dôvodu skvalitnenia ich života a efektívneho fungovania v bežných životných situáciách. Generácia seniorov sa stáva početnou generáciou v spoločnosti, je nevyhnutné ich vzdelávať v oblasti IKT a takisto IKT zavádzať do rozličných vzdelávacích aktivít. Vzdelávanie v oblasti IKT môže prinášať seniorom nielen pozitívne skutočnosti, ale môže byť spojené aj s rôznymi limitmi, ktoré súvisia so seniorským vekom, ako sme už uviedli.

### **LITERATÚRA:**

- Active Ageing – A Policy Framework. A contribution of the World Health Organization to the Second United Nations Assembly on Ageing. Madrid: WHO. [online]. [cit. 2019-11-24] Dostupné na: [www.who.int/iris/bitstream/10665/67215/1/1WHO\\_NMH\\_02.8.pdf](http://www.who.int/iris/bitstream/10665/67215/1/1WHO_NMH_02.8.pdf).
- AMARO, F., GIL, H. 2011. *ICT for Elderly People: Yes, They Can!* [online]. Dostupné na <https://core.ac.uk/download/pdf>.

- BALOGOVÁ, B. 2009. Seniori v spektre súčasného sveta. Prešov: Akcent Print, 2009. 103 s. ISBN 978-80-89295-19-7.
- BÚTOROVÁ, Z. a kol. 2013. Štvrtý rozmer tretieho veku. Desať kapitol o aktívnom starnutí. Bratislava: Inštitút pre verejné otázky, 2013. 366 s. ISBN 978-80-89345-44-1.
- ČORNANIČOVÁ, R. 1998. Edukácia seniorov. Vznik, rozvoj, podnety pre geragogiku. Bratislava: UK, 1998. 156 s. ISBN 80-223-1206-1.
- DOLEŽALOVÁ, J. 2005. Funkční gramotnost – proměny a faktory gramotnosti ve vztazích a souvislostech. Hradec Králové: Gaudeamus, 2005. 88 s. ISBN 80-7041-115-5.
- FRK, V., Pirohová, I. 2009. Znalostná spoločnosť a človek ako jej prvoradá hodnota. Pirohová, I., Lukáč, E. (Eds.). Vzdelávanie dospelých v poznatkovo orientovanej spoločnosti. zborník z medzinárodnej konferencie. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity, s. 135-145.
- HÁŠKOVCOVÁ, H. 2010. Fenomén stárí. Praha: Havlíček Brain Team, 2010. 400 s. ISBN 978-80-87109-199
- HATÁR, C. 2014. Geragogika. Vybrané kapitoly z teórie a metodiky edukácie seniorov. Nitra: UKF, 2014. 111 s. ISBN 978-80-558-0666-2.
- KRYSTOŇ, M. a kol. 2011. Záujmové vzdelávanie dospelých. Teoretické východiská. Banská Bystrica: UMB, 2011. 238 s. ISBN 978-80-557-0211-7.
- MAYRING, P. 2002. Einführung in die qualitative Sozialforschung. Klagenfurt: Beltz, 2002. 170 s. ISBN 978-340-7252-524.
- MÜHLPACHR, P. 2004. Gerontopedagogika. Brno: Masarykova univerzita, 2004. 203 s. ISBN 80-210-3345-2.
- ORESKÝ, M. a kol. 2016. Aplikovaný marketing. Bratislava: Wolters Kluwer, 2016. 352 s. ISBN 978-80-8168-382-4.
- PALÁN, Z. 2003. Základy andragogiky. Praha: Vysoká škola Jana Amose Komenského, 2003. 184 s. 978-80-86723587.
- PETŘKOVÁ, A., ČORNANIČOVÁ, R. 2004. Gerontagogika. Úvod do teorie a praxe edukace seniorů. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2004. 91 s. ISBN 80-244-0879-1.
- PRÚCHA, J., VETEŠKA, J. 2012. Andragogický slovník. Praha: Grada, 2012. 320 s. ISBN 978-80-247-4748-4.
- REPKOVÁ, K. 2012. Dobrovoľníctvo v sektore dlhodobej starostlivosti a aktívne starnutie. In Sociológia – Slovak Sociological Review. [online], roč. 44, č. 4, s. 432-455. [online] [cit. 2019-11-24] Dostupné na: [www.dobrovolnickecentra.sk/subory/vyskumy\\_a\\_publicacie/Sociologia\\_dobr\\_seniori\\_Repkova.pdf](http://www.dobrovolnickecentra.sk/subory/vyskumy_a_publicacie/Sociologia_dobr_seniori_Repkova.pdf).
- SAK, P. a kol. 2007. Člověk a vzdělání v informační společnosti. Praha: Portál, 2007. 290 s. ISBN 80-7367-2300.
- SUCHOMELOVÁ, V. 2016. Seniori a spiritualita. Duchovní potřeby v každodenním životě. Praha: Návrat domů, 2016. 303 s. ISBN 978-80-7255-361-7.
- SUM, S., MATHEWS, M., POURGHASEM, M., HUGHES, I. 2008. Internet Technology and Social Capital: How the Internet Affects Seniors' Social Capital and Wellbeing. In Journal of computer-mediated communication. [online] roč. 14,

- č. 1, s. 202-220. [cit. 2019-11-2] Dostupné na:  
<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1083-6101.2008.01437.x/pdf>.
- TOMCZYK, L. 2011. Trends and Contexts on Education of Senior in the Range of Information Technology in Poland. Dostupné na:  
[http://www.academia.edu/3412379/TRENDS\\_AND\\_CONTEXTS\\_ON\\_EDUCATION\\_OF\\_SENIOR\\_IN\\_THE\\_RANGE\\_OF\\_INFORMATION\\_TECHNOLOGY\\_IN\\_POLAND](http://www.academia.edu/3412379/TRENDS_AND_CONTEXTS_ON_EDUCATION_OF_SENIOR_IN_THE_RANGE_OF_INFORMATION_TECHNOLOGY_IN_POLAND).
- ŠPATENKOVÁ, N., SMÉKALOVÁ, L. 2015. Edukace seniorů. Geragogika a gerontodidaktika. Praha: Grada Publishing, 2015. 232 s. ISBN 978-80-247-5446-8.
- VETEŠKA, J. (Ed.). 2017. Vzdělávání dospělých 2016 – východiska a inspirace pro teorii a praxi. Praha: ČAS, 2017. 377 s. ISBN 978-80-905460-6-6.
- ZOUNEK, J. 2009. E-learning – jedna z podob učení v moderní společnosti. Brno: Masarykova univerzita, 2009. 161 s. ISBN 978-80-210-51232.
- Počítač vyrobený pre seniorov. Dostupné na: [www.emillco.weebly.com](http://www.emillco.weebly.com)

*Romana Schunová je externou doktorandkou na Pedagogickej fakulte UKF v Nitre. Vo svojej publikačnej, odbornej a vedeckovýskumnej činnosti sa venuje problematike edukácie ako nástroja aktívneho starnutia a aktívnej staroby.*

PhDr. Mgr. Bc. Romana Schunová  
Katedra pedagogiky  
Pedagogická fakulta  
Univerzita Konštantína Filozofa  
Dražovská cesta 4  
949 01 Nitra  
Slovenská republika  
E-mail: [romana.schunova@ukf.sk](mailto:romana.schunova@ukf.sk)

# Obsahová analýza náročnosti textu v téme Karboxylové kyseliny v učebniciach chémie pre základné a stredné školy na Slovensku

Karpeľová Radoslava  
Gymnázium Bilíkova, Bratislava

Haláková Zuzana  
Katedra didaktiky, Prírodovedecká fakulta UK v Bratislave

***Anotácia:** Didaktické texty spracované v učebniciach pre základné a stredné školy sú častokrát podrobované kritike zo strany učiteľov, rodičov i samotných adresátov, t.j. žiakov, sú posudzované ako náročné, presýtené informáciami, nezaujímavé a označované ďalšími negatívnymi prívlastkami. Na obsahovú analýzu náročnosti sme vybrali tému z organickej chémie Karboxylové kyseliny. Vychádzali sme z dostupných a učiteľmi aktuálne používaných učebníc chémie pre základné školy a gymnáziá na Slovensku. Z tohto dôvodu sa javí ako opodstatnené potvrdiť alebo poprieť kritiku konkrétnymi meraniami a zisteniami. Cieľom bolo preskúmať náročnosť vybraných textov s rovnakým obsahovým zameraním v dostupných učebniciach chémie na Slovensku. Ukázalo sa, že nami analyzované texty sa svojou obťažnosťou zaraďujú do priemerných hodnôt, ktoré uvádzal Průcha (1998) pre učebnice chémie.*

***KLúčové slová:** analýza textu; náročnosť chemického textu, učebnice chémie*

***Content analysis of a textual matter difficulty in the topic Carboxylic Acids in chemistry textbooks for the primary and secondary grammar schools in Slovakia.** The pedagogical texts in the textbooks for the primary and secondary grammar schools are very often criticised by teachers, parents and pupils as well. The texts are evaluated as difficult, overburdened and uninteresting etc. There was chosen the content analysis of a textual matter for the organic chemistry topic Carboxylic Acids. The groundwork was an analysis of the accessible and currently used chemistry textbooks at the primary and secondary schools in Slovakia. From this point of view it seems reasonable to validate or to disprove the critics with factual measuring and findings. The aim was to explore the difficulty of chosen textual matter with the same content in the accessible Slovak chemistry textbooks. We found out that the texts we analysed were in average values, that Průcha (1998) determined for chemistry textbooks.*

***Key words:** analysis of textual matter, chemistry textbook, difficulty of chemical textual matter*

## Úvod

Učebnica predstavuje pre žiakov zdroj, z ktorého môžu získať poznatky, vzdelávať sa a pre učiteľa je základom plánovania obsahu učiva alebo jeho prezentácie vo vyučovaní. Pozostáva z didaktických textov, ktoré podľa Kmeťovej (2003) obsahujú didaktické komponenty tvoriace verbálny alebo neverbálny obrazový informačný celok nesúci špecifické vlastnosti. Učebný text je najdôležitejším informačným zdrojom sprostredkovania učebného obsahu žiakom. Každá učebnica je posudzovaná podľa troch kritérií: obsahového, odborného a didaktického (Kmeťová 2003). Problém obtiažnosti textu v učebnici sa zisťuje z hľadiska prístupnosti, pochopiteľnosti a zrozumiteľnosti učiva (Průcha, 1998). Metód na hodnotenie učebných textov v učebniciach existuje mnoho. Kmeťová (2003) uvádza Björnssonovu, Mikkovu, Mistríkovu, či Nestlerovej metódu. Náročnosti učebných textov sa venoval aj Průcha (1998, 2002). Turek (2010) rozlišuje experimentálne, expertné a štatistické metódy na hodnotenie kvality učebníc.

## **Teoretický rámec a popis aktuálneho stavu**

### **Karboxylové kyseliny ako súčasť obsahu učiva pre ISCED 2**

Učivo o karboxylových kyselinách je súčasťou vyučovacieho procesu druhého polroka deviateho ročníka základnej školy a štvrtého ročníka gymnázia s osemročným štúdiom. Žiaci sa oboznamujú s problematikou derivátov uhl'ovodíkov, ktorých súčasťou sú kyslíkaté deriváty, kde je z karboxylových kyselín spomenutá kyselina octová, čo zároveň spadá do obsahového štandardu inovovaného Štátneho vzdelávacieho programu (iŠVP). Podľa výkonového štandardu iŠVP by mal byť žiak schopný určiť vlastnosti a použitie derivátov uhl'ovodíkov.

V súčasnosti je k dispozícii množstvo učebníc, ktoré uľahčujú vyučovanie učiteľom a žiakom. Vybrali sme tri dostupné a aktuálne používané učebnice chémie na slovenských školách pre ISCED 2 používaných v posledných dvoch desaťročiach, ktorých vzorky textov týkajúcich sa karboxylových kyselín sme analýzovali a priblížili krátkym opisom (tabuľka 1).

**Tabuľka 1:** Prehľad slovenských učebníc chémie pre ISCED 2 použitých pri analýze textov a ich opisov.

<b>Učebnica 1</b>	Chémia pre 9. ročník základnej školy a 4. ročník gymnázia s osemročným štúdiom (Vicenová, Ganajová, 2012)
<b>Učebnica 2</b>	Chémia 9 (Adamkovič, Šimeková, 2001)
<b>Učebnica 3</b>	Chémia pre základné školy (Greb a kol., 1995)

Vzdelávacie ciele sú výsledkom obsahu a popisu toho, čo má žiak ovládať. Podľa Krathwohla (2002) je teda dôležité zaraďovať tieto ciele do dvoch dimenzií – dimenzie kognitívnych procesov a dimenzie poznatkov. Dimenzia poznatkov zahŕňa štyri kategórie – faktickú, konceptuálnu, procedurálnu a metakognitívnu. Do dimenzie kognitívnych procesov patrí šesť kategórií vyjadrených neurčitkami činnostných slovíes– zapamätať, porozumieť, aplikovať, analyzovať, hodnotiť, tvoriť. Cieľ zaradený do tabuľky dimenzie poznatkov a kognitívnych procesov (tabuľka 2, tabuľka 5) predstavuje prienik jednotlivých kategórií (Krathwohl, 2002). Na ilustráciu uvádzame zaradenie učebných úloh z predmetnej problematiky uvádzaných v aktuálne používaných učebniciach chémie pre ISCED 2 a 3A.

V učebnici Chémia pre 9. ročník základnej školy a 4. ročník gymnázia s osemročným štúdiom (Vicenová, Ganajová, 2012) je téma Karboxylové kyseliny zaradená do kapitoly Deriváty uhl'ovodíkov, v podkapitole Kyslíkaté deriváty. Téma je rozčlenená do niekoľkých odsekov, kľúčové pojmy a najdôležitejšie informácie sú zvýraznené, text je obohatený o obrázky, ktoré približujú štruktúru zlúčenín v texte a o obrázky zobrazujúce ich vzhľad alebo využitie. Za okrajom strany sú v zelenej časti prítomné informácie nad rámec sprístupňovaného učiva. Na konci učiva je farebne v rámčeku zhrnutá podstata témy. V kapitole Laboratórne práce nájdeme podkapitolu Mydlá, ktorú by sme mohli zaradiť aj k téme Karboxylové kyseliny. Všetky tri úlohy je vhodné vykonávať ako žiacke pokusy.

Učebné úlohy sú v učebnici na konci kapitoly *Deriváty uhl'ovodíkov*, osem sa týka témy *Karboxylové kyseliny*. Jednotlivé úlohy sme zaradili do dimenzie kognitívnych procesov a dimenzie poznatkov (tabuľka 2). Šesť úloh je na zapamätanie a zisťovanie faktických poznatkov. V týchto úlohách majú žiaci uvádzať alebo dopĺňať pojmy. Na porozumenie a zistenie konceptuálnych poznatkov je uvedená jedna úloha. V nej majú žiaci priradiť vzorce a súvisiace slová k derivátom. Do dimenzie procedurálnych poznatkov sme zaradili úlohu na výpočet hmotnosti kyseliny octovej a vody – úloha na aplikáciu.

**Tabuľka 2:** Zaradenie úloh v učebnici chémie pre ISCED 2 (Vicenová, Ganajová, 2012) do dimenzie kognitívnych procesov a dimenzie poznatkov (upravené podľa Krathwohl, 2002).

Poznatky	Kognitívne procesy - učebnica 1					
	1.zapa mätať	2.porozu mieť	3.apliko vať	4.analyz ovať	5.hod notiť	6.tv oriť
1.faktické	1.b, d 3.c; 4.;	-	-	-	-	-



	5.b; 13.; 15.					
<b>2.koncept uálne</b>	-	6.	-	-	-	-
<b>3.procedu rálne</b>	-	-	14.	-	-	-
<b>4.metakognitívne</b>	-	-	-	-	-	-

\* čísla úloh označujú číslovanie v učebnici (Vicenová, Ganajová, 2012, str.72-73)

V učebnici *Chémia 9* (Adamkovič, Šimeková, 2001) je spomínaná téma zaradená do kapitoly *Organické zlúčeniny* a podkapitoly *Deriváty uhľovodíkov s kyslíkom*. Text je rozčlenený na odseky, pričom sú kľúčové pojmy zvýraznené. Súčasťou textu sú tri pokusy. Každý z pokusov je akoby úvodom k jednotlivým podkapitolám témy *Karboxylové kyseliny*. Text je obohatený o obrázky približujúce jednotlivé pokusy alebo štruktúry zlúčenín. Tiež nechýbajú chemické reakcie. Na konci každej podkapitoly je spolu 9 úloh.

V učebnici *Chémia pre základné školy* (Greb a kol., 1995) je spomínaná téma zaradená do kapitoly *Alkoholy a karboxylové kyseliny – charakteristické skupiny*. Ďalej sa člení na niekoľko podkapitol, v ktorých je v odsekoch prezentované učivo so zároveň zvýraznenými dôležitými pojmami. V texte je mnoho chemických reakcií zapísaných chemickými rovnicami, vzorcov a tabuliek. Tejto téme je zo všetkých spomínaných učebníc základných škôl venovaný najväčší rozsah. Prítomnosť obrázkov spestruje text a umožňuje lepšie zapamätanie si využitia zlúčenín uvádzaných v texte. Súčasťou sú aj tabuľky. V nich sú zobrazené názvy a vzorce zlúčenín. Súčasťou každej podkapitoly témy *Karboxylové kyseliny* sú pokusy a problémové úlohy. Pokusy sú značením odlišené na demonštračné a žiacke. Podkapitola *Vznik esterov – reakcia medzi charakteristickými skupinami* je už súčasťou novej kapitoly *Estery – tuky*.

**Tabuľka 3:** Prehľad o rozsahu, počte úloh a pokusov prítomných v učebniciach pre ISCED 2.

Základná škola	Učebnica 1 (Vicenová, Ganajová, 2012)	Učebnica 2 (Adamkovič, Šimeková, 2001)	Učebnica 3 (Greb a kol., 1995)
<b>Rozsah (počet)</b>	1	6	8

strán)				
Počet úloh		8	9	10
Počet pokusov	demonštračné	-	-	15
	žiacke	3	3	13

### Karboxylové kyseliny ako súčasť obsahu učiva pre ISCED 3

Na vyššom stupni štúdia sa žiaci s problematikou karboxylových kyselín oboznamujú hlbšie a to v prvom polroku tretieho ročníka gymnázia a siedmeho ročníka gymnázia s osemročným štúdiom. Nové informácie sú nadstavbou získaných, základných informácií, ktoré boli žiakom sprostredkované na nižšom stupni. Na základe požiadaviek výkonového štandardu iŠVP, by mal byť žiak schopný po sprístupnení učiva porovnať silu karboxylových kyselín s anorganickými kyselinami, uviesť použitie karboxylových kyselín, ako napríklad kyselina octová, mravčia alebo benzoová, a v neposlednom rade rozlíšiť funkčné a substitučné deriváty karboxylových kyselín na príklade esteru a aminokyseliny.

Rovnako ako pri analýzach témy o karboxylových kyselinách pre ISCED 2 aj pre ISCED 3 sme vybrali tri dostupné učebnice chémie používané v horizonte posledných dvadsiatich rokov na Slovensku, ktorých vzorky textov na tému *Karboxylové kyseliny* sme analyzovali a v krátkosti popísali vybrané učebnice (tabuľka 4).

**Tabuľka 4:** Prehľad slovenských učebníc chémie pre ISCED 3 použitých pri analýze textov a ich opisov.

<b>Učebnica 4</b>	Chémia pre 2. ročník gymnázia so štvorročným štúdiom a 6. ročník gymnázia s osemročným štúdiom (Kmeťová a kol., 2012).
<b>Učebnica 5</b>	Organická chémia II (Zahradník a kol., 2009)
<b>Učebnica 6</b>	Chémia pre 2.ročník gymnázia (Pacák, 1983)

Najnovšou učebnicou chémie a momentálne používanou je Chémia pre 2. ročník gymnázia so štvorročným štúdiom a 6. ročník gymnázia s osemročným štúdiom (Kmeťová a kol., 2012). Téma Karboxylové kyseliny je zaradená do kapitoly *Deriváty uhľovodíkov* a podkapitoly *Kyslíkaté deriváty uhľovodíkov*. Učivo je prehľadne písané do odsekov a jednotlivé časti témy sú oddelené nadpismi. Definície a kľúčové učivo sú vyznačené červeným orámovaním, čo umožňuje žiakovi osvojiť si základné poznatky učiva. V texte sú kľúčové

pojmy, vzorce, reakcie, ktoré sú vyznačené farebne. Demonštračný pokus je zakomponovaný do textu a žiacke pokusy nájdeme v kapitole Laboratórne práce. V texte nenájdeme rozširujúce učivo.

Posledné strany témy *Karboxylové kyseliny* sú venované otázkam a úlohám. Rovnako ako úlohy pre ISCED 2 aj tie pre ISCED 3 sme rozdelili do jednotlivých dimenzií (Tabuľka 5). Tri úlohy sú zamerané na faktické poznatky. Dve úlohy sú na zapamätanie, vyžadujú od žiaka určenie názvov a vzorcov a jedna je na porozumenie, je v nej potrebné vysvetľovať pojmy. Konceptuálne úlohy na porozumenie sú dve. V nich musia žiaci zoradiť kyseliny podľa klesajúcej kyslosti, na základe už nadobudnutých vedomostí alebo vysvetliť vlastnosti kyselín. Pri konceptuálnych úlohách na analýzu sa od žiakov vyžaduje, aby vysvetlili novú situáciu, či vybrali správne tvrdenia z možností. K procedurálnym úlohám na aplikáciu sme zaradili úlohu, v ktorej musia žiaci napísať prípravu kyseliny octovej z alkoholu.

**Tabuľka 5:** Zaradenie úloh používanej učebnice pre ISCED 3 (Kmeťová a kol., 2012) do dimenzie kognitívnych procesov a dimenzie poznatkov (upravené podľa Krathwohl, 2002).

Poznatky	Kognitívne procesy - učebnica 4					
	1.za pamätat'	2.porozumieť	3.aplikovať	4.analyzovať	5.hodnotiť	6.tvoriť
1.faktické	9.	1.; 2.; 5.	-	-	-	-
2.konceptuálne	-	3.; 8.	-	4.; 7.	-	-
3.procedurálne	-	-	6.	-	-	-
4.metakognitívne	-	-	-	-	-	-

\* čísla úloh označujú číslovanie v učebnici (Kmeťová a kol., 2012, str. 157)

V učebnici *Organická chémia II* (Zahradník a kol., 2009) je text členený na odseky v podkapitolách, ktoré spolu tvoria kapitolu *Karboxylové kyseliny*. Definície a kľúčové učivo sú označené vo farebných rámečkoch. Text je

obohatený aj o rozširujúce učivo, ktoré je odlišené sivou farbou. Obrázky veľmi dobre zobrazujú štruktúru zlúčenín, ich využitie alebo výskyt. Text je bohatý na vzorce a zápisy chemických reakcií chemickými rovnicami. Ide o jednu z mála učebníc, v ktorej sa nachádza aj schéma mechanizmu esterifikácie. Súčasťou tejto témy sú aj deriváty uhlíkovodíkov, ktorým je venovaná samostatná kapitola v rozsahu 15 strán. Na konci kapitoly sa nachádzajú úlohy k téme.

Najstaršou z vybraných učebníc je *Chémia pre 2.ročník gymnázia* (Pacák, 1983), v ktorej je zaradená skúmaná téma do podkapitoly *Deriváty uhlíkovodíkov*. Text je členený do odsekov, ale bez prítomných farebných obrázkov či zvýraznenia kľúčových pojmov, kľúčového učiva alebo vzorcov. V texte sa vyskytujú aj nespisovné slová ako napr. „jedenpoltný“. Súčasťou textu sú aj demonštračné pokusy. Žiacke pokusy môžeme nájsť aj v kapitole *Laboratórne cvičenia*. Okrem cvičení v učebnici nájde aj úlohy, ktorých je 27.

**Tabuľka 6:** Prehľad o počte strán, úloh a pokusov prítomných v učebniciach chémie pre ISCED 3.

Stredná škola		Učebnica 4 (Kmeťová a kol.,2012)	Učebnica 5 (Zahradník a kol.,2009)	Učebnica 6 (Pacák,1983)
<b>Rozsah (počet strán)</b>		6	28	20
<b>Počet úloh</b>		9	22	27
<b>Počet pokusov</b>	<b>demonštračné</b>	1	-	5
	<b>žiacke</b>	3	7	3

#### **Analýza textov k téme Karboxylové kyseliny z učebníc pre ISCED 2 a 3**

Na skúmanie obťažnosti textov týkajúcich sa témy karboxylových kyselín sme použili metódu analýzy textov Nestlerovej – Průchu. Vybrali sme šesť učebníc chémie; tri učebnice pre ISCED 2 a tri pre ISCED 3. Medzi vybranými boli bežne používané a aj staršie učebnice. Na základe analýzy textov učebníc podľa metódy Nestlerovej – Průchu môžeme rozlíšiť obťažnosť jednotlivých textov učebníc týkajúcich sa témy karboxylové kyseliny určených pre žiakov a učiteľov základných a stredných škôl.

Celková obťažnosť textu (T) môže dosiahnuť rozsah 1 (minimálna obťažnosť) až 100 (maximálna obťažnosť). Hodnoty celkovej obťažnosti textu učebníc pre ISCED 2 sa pohybujú v rozmedzí T = 27 – 63. Průcha (1998) uvádza hodnotu

T = 63,7 v predmete chémia. Hodnoty T pre ISCED 3 sú v rozmedzí 26 – 49 (Průcha, 1998).

**Tabuľka 7:** Výsledky analýzy vzoriek textu učebníc chémie pre ISCED 2 a 3.

	ISCED 2			ISCED 3		
	Text 1	Text 2	Text 3	Text 4	Text 5	Text 6
učebnice:	Viceno vá, Ganajová, 2012, str. 69	Adamko vič, Šimeková, 2001, str. 102- 103	Greb a kol., 1995, str. 186	Kmeťová a kol., 2012, str. 153- 154	Zahradník a kol., 2007, str. 23	Pacák a kol., 1983, str. 137- 138
$\Sigma N$	212	202	203	212	206	204
$\Sigma V$	18	15	22	18	14	12
V	11,7 7	13,4 6	9,2 3	11, 77	14,7 1	17
$\Sigma P$	107	96	87	80	86	80
$\Sigma U$	26	20	28	22	19	24
$\Sigma P1$	41	34	18	13	8	13
$\Sigma P2$	40	40	37	44	57	42
$\Sigma P3$	1	1	4	0	0	0
$\Sigma P4$	0	0	1	1	2	1
$\Sigma P5$	6	9	8	3	9	8
U	8,15	10,1 0	7,2 5	9,6 4	10,8 4	8,5
$T_s$	9,59	13,5 9	6,6 9	11, 35	15,9 5	14, 45
$T_p$	40,2 2	39,6 9	31, 03	26, 69	38,9 1	28, 64
i [%]	19,3 4	20,2 9	20, 69	21, 23	28,6 4	21, 08
h	38,3 2	42,7 1	48, 28	56, 25	68,6 0	53, 75
T	49,8 1	53,2 8	37, 72	38, 04	54,8 6	43, 09

*Legenda:*  $\Sigma N$  – počet všetkých slov,  $\Sigma V$  – počet viet v texte, V – priemerná dĺžka vety,  $\Sigma P$  - počet všetkých pojmov,  $\Sigma U$  – slovesá,  $\Sigma P1$  – bežné pojmy,

$\Sigma P2$  – odborné pojmy,  $\Sigma P3$  – faktografické pojmy,  $\Sigma P4$  – číselné údaje,  $\Sigma P5$  – opakované pojmy,  $U$  – priemerná dĺžka vetných úsekov,  $T_s$  – syntaktická obťažnosť,  $T_p$  – sémantická obťažnosť,  $i$  – percentuálne zastúpenie odborných pojmov z celkového počtu slov v texte,  $h$  – percentuálne zastúpenie odborných pojmov z celkového počtu vybraných pojmov,  $T$  – celková obťažnosť

Na analýzu textov sme vybrali tri učebnice pre ISCED 2 (Tabuľka 7). Analýza č. 1 je vypracovaná s použitím vzorky textu z učebnice *Chémia pre 9. ročník základnej školy a 4. ročník gymnázia s osemročným štúdiom* (Vicenová, Ganajová, 2012). Celková obťažnosť textu  $T$  vzťahujúca sa na tému karboxylové kyseliny je 49,81. Hodnota  $T$  je vyššia, čo zodpovedá aj obťažnosti textu. Koeficient  $i$  určuje množstvo prítomných odborných pojmov zo všetkých slov, čo je v tomto prípade 19,34 %. Hodnota 38,32 je percentuálne zastúpenie odborných pojmov zo všetkých vybraných pojmov. Pri analýze č. 2 sme použili vzorku textu z učebnice *Chémia 9* (Adamkovič, Šimeková, 2001). Hodnota  $T$  dosiahla 53,28, čo je vyššia hodnota celkovej obťažnosti ako pri predchádzajúcej vzorke. Táto učebnica je staršia, čo môže byť podpísané aj na obťažnosti textu. Hodnoty koeficientov  $i$  a  $h$  sú takisto vyššie, ako boli v prechádzajúcej analýze,  $i = 20,29$  a  $h = 42,71$ . Pri poslednej analýze sme sa rozhodli pre vzorku textu z učebnice *Chémia pre základné školy* (Greb a kol., 1995). Je to najstaršia z vybraných učebníc základných škôl, no aj v súčasnosti po nej učitelia chémie veľmi často siahajú v snahe o doplnenie a rozšírenie odporúčaného obsahu učiva. Celková obťažnosť textu  $T = 37,72$  je relatívne nízka, ale množstvo odborných pojmov zo všetkých analyzovaných pojmov je najvyššie, jeho hodnota koeficientu je rovná  $h = 48,28$ . Množstvo odborných pojmov vzťahujúcich sa na všetky slová v texte je  $i = 20,69$ , čo je približne rovnaká hodnota ako pri predchádzajúcich dvoch učebniciach základných škôl.

V rámci učebníc chémie pre ISCED 3 (Tabuľka 7) sme vybrali tiež tri. Analýzu č. 4 sme vykonali na základe vzorky textu z učebnice *Chémia pre 2. ročník gymnázia so štvorročným štúdiom a 6. ročník gymnázia s osemročným štúdiom* (Kmeťová a kol., 2012). Celková obťažnosť  $T = 38,04$ , ktorá je nižšia ako učebnica na základnej škole *Chémia pre 9. ročník základnej školy a 4. ročník gymnázia s osemročným štúdiom* (Vicenová, Ganajová, 2012). Odbornosť pojmov z vybraných analyzovaných pojmov je ale vyššia, koeficient  $h = 56,25$ . Čiže viac ako 50 % pojmov je odborných. Hodnota  $i = 21,23$ . Najvyššie hodnoty sme zaznamenali pri analýze č. 5, pri ktorej sme použili učebnicu *Organická chémia II* (Zahradník a kol., 2009). Celková obťažnosť  $T = 54,86$ . Až 68,60 % z analyzovaných pojmov tvoria odborné a zo všetkých slov vo vzorke textu je 21,23 % odborných. Pri poslednej analýze (Text č. 6) sme

použili učebnicu *Chémia pre 2.ročník gymnázia* (Pacák, 1983). Ide o najstaršiu učebnicu, ktorej obťažnosť  $T = 43,09$ . Koeficient  $i = 21,08$  a  $h = 53,75$ .

### Záver

Téma Karboxylové kyseliny je súčasťou vzdelávacieho programu pre oblasť Človek a príroda pre ISCED 2 a 3A. Často krát spôsobuje žiakom gymnázií problémy v snahe porozumieť niektorým pojmom. Žiaci síce majú k dispozícii materiál, učebnicu, ktorá by im a tiež učiteľom mala slúžiť ako pomôcka na správnu orientáciu sa v téme a pochopení pojmov. Žiaci gymnázií môžu používať pri svojom štúdiu niekoľko učebníc chémie, ktoré zahŕňajú problematiku Karboxylových kyselín. Niektoré majú tému podchytenú vo väčšom a podrobnejšom rozsahu, zväčša ide o staršie učebnice, dnes už nie veľmi používané. V učebnici *Chémia 9* (Vicenová, Ganajová, 2012) sú prehľadne podané informácie, ktoré sú východiskom pre osvojenie si základných pojmov a následné nadväzovanie poznatkov na strednej škole. Texty k téme *Karboxylové kyseliny* pre ISCED 2 a ISCED 3 sú písané s priemernou obťažnosťou, pričom v závere danej kapitoly sú zhrnuté potrebné poznatky a aplikované osvojené vedomosti v otázkach a úlohách. Text je písaný primerane veku žiaka a doplnený o grafické znázornenie vzorcov alebo iných abstraktných pojmov. Na základe zistených obťažností textov si učiteľ môže vybrať učebnicu, s ktorou bude pracovať a ktorá mu bude slúžiť ako „opora“ pre prípravu vyučovacích hodín a navrhnutie vlastných úloh, ktoré by boli zamerané na zisťovanie osvojenia si učiva žiakom, na základe dosiahnutia jednotlivých dimenzií kognitívnych procesov a dimenzií poznatkov. Príspevok vznikol za podpory grantu KEGA 044UK-4/2017.

### LITERATÚRA:

- ADAMKOVIČ, E.; ŠIMEKOVÁ, J. 2001. *Chémia 9*. 6. preprac. vyd. Bratislava: SPN. ISBN 80-08-03094-1.
- GREB, E. a kol. 1995. *Chémia pre základné školy*. 1. vyd. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo. ISBN 80-08-02291-4.
- KARPELOVÁ, R. 2018. Analýza porozumenia pojmov žiakmi v téme Karboxylové kyseliny. Univerzita Komenského v Bratislave, Prírodovedecká fakulta, Katedra didaktiky prírodných vied, psychológie a pedagogiky, 95 strán, 5 príloh.
- KMEŤOVÁ, J. 2003. Možnosti hodnotenia učebných textov. *Biológia, Ekológia, Chémia*, roč. 8, č. 1, s.12-15, ISSN 1335-8960.
- KMEŤOVÁ, J., a kol. 2012. *Chémia pre 2.ročník gymnázia so štvorročným štúdiom a 6.ročník gymnázia s osemročným štúdiom*. 1. vyd. Bratislava: EXPOL PEDAGOGIKA s.r.o. ISBN 978-80-8091-271-0.
- KRATHWOHL, D. R. 2002. A revision of Bloom's taxonomy: An overview. *Theory into practice*. vol. 41, no. 4, pp. 212-218.

- PACÁK, J., a kol. 1983. *Chémia pre 2.ročník gymnázia*. 1. vyd. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo. ISBN 67-169-85.
- PRŮCHA, J. 1998. *Učebnice: teórie a analýzy edukačného média*. Brno: Paido. ISBN 80-85931-49-4.
- PRŮCHA, J. 2002. *Moderní pedagogika*. 2. vyd., Praha: Portál, 2002. – 481 s. ISBN 80-7178-631-4. 3.
- TUREK, I. 2010. *Didaktika*. Bratislava: Iura Edition, 2010. – 598 s. ISBN 978-80-8078-198-9.
- VICENOVÁ, H.; GANAJOVÁ, M. 2012. *Chémia pre 9.ročník základnej školy a 4.ročník gymnázia s osemročným štúdiom*. 1. vyd. Bratislava: EXPOL PEDAGOGIKA, s.r.o. ISBN 978-80-8091-267-3.
- ZÁHRADNÍK, P.; a kol. 2009. *Organická chémia II*. 2. vyd. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo – Mladé letá, s.r.o. ISBN 978-80-10-01639-6.
- Inovovaný štátny vzdelávací program z chémie pre 2.stupeň základných škôl. [http://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/chemia\\_nsv\\_2014.pdf](http://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/chemia_nsv_2014.pdf) (online 14.11.2018)
- Inovovaný štátny vzdelávací program z chémie pre gymnáziá so 4-ročným a 5-ročným vzdelávacím programom. [http://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/chemia\\_g\\_4\\_5\\_r.pdf](http://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/chemia_g_4_5_r.pdf) (online 14.11.2018)
- Inovovaný štátny vzdelávací program z chémie pre gymnáziá so 8-ročným vzdelávacím programom. [http://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/chemia\\_g\\_8\\_r.pdf](http://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/chemia_g_8_r.pdf) (online 14.11.2018)

**Mgr. Radoslava Karpel'ová** má vyštudované učiteľstvo akademických predmetov biológia a chémie. V súčasnosti pôsobí ako stredoškolská učiteľka biológie a chémie na bilingválnom gymnáziu v Bratislave.

**Doc. PaedDr. RNDr. Zuzana Haláková, PhD.** pôsobí na Katedre didaktiky prírodných vied, psychológie a pedagogiky, Prírodovedeckej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave. Vede prednášky a semináre k predmetom všeobecná didaktika, pedagogická komunikácia a školský manažment v rámci pregraduálnej pedagogicko-psychologickej prípravy budúcich učiteľov prírodovedných predmetov. Je autorkou a spoluautorkou vysokoškolských učebníc *Pedagogická komunikácia pre študentov učiteľstva* a *Školský manažment pre študentov učiteľstva prírodovedných predmetov s praktickými ukázkami*.



Radoslava Karpel'ová  
Gymnázium Bilíkova 24  
844 19 Bratislava

Doc. PaedDr., RNDr. Zuzana Haláková, PhD.  
Katedra didaktiky prírodných vied,  
psychológie a pedagogiky  
Prírodovedecká fakulta  
Univerzita Komenského v Bratislave  
Ilkovičova 6  
842 25 Bratislava

## DISKUSIA

### Aktuálne témy občianskeho vzdelávania dospelých

Dominika Temiaková  
Pedagogická fakulta  
Univerzita Konštantína Filozofa

**Anotácia:** *Občianske vzdelávanie ako jeden z druhov vzdelávania dospelých zastáva v spoločnosti nezastupiteľnú úlohu. Rozvíja občianske sebauvedomenie a slobodu, odolnosť voči manipuláciám a frustrácii z diania v spoločnosti, je tiež prevenciou extrémizmu. Ak má byť účinné a efektívne, svojou povahou a charakterom si vyžaduje, aby bolo realizované neobmedzene, aj ako neoddeliteľná súčasť ďalšieho vzdelávania, a zároveň musí byť určené a dostupné všetkým skupinám obyvateľstva bez rozdielu. Príspevok sa venuje vybraným charakteristickým črtám občianskeho vzdelávania dospelých, obsahovému zameraniu a stručnému náčrtu inštitucionálneho zabezpečenia občianskeho vzdelávania v Českej republike a v Nemecku.*

**KLúčové slová:** *občianske vzdelávanie, dospelí, význam, obsah a témy občianskeho vzdelávania dospelých.*

**Current topics of adult civic education.** *Civic education as one of the types of adult education plays an irreplaceable role in society. It develops civic self-awareness and freedom, resilience to manipulation and frustration in society, as well as preventing extremism. If it is to be effective and efficient, it, by its nature and nature, requires that it be carried out indefinitely, as an integral part of further education, and at the same time it must be identified and accessible to all groups of the population without delay. The paper deals with selected characteristic features of adult civic education, its content and brief outline of institutional provision of civic education in the Czech Republic and Germany.*

**Key words:** *civic education, adult, importance, content and topics of adult civic education*

#### Úvod

Spoločenská situácia v Európe, dôsledky globalizácie, klimatická zmena, neustály nárast extrémistických nálad, v našich podmienkach však aj tridsiate výročie Nežnej revolúcie a s ňou spojený fenomén demokracie – to všetko sú aktuálne témy, ktoré hýbu našou, ale i európskou spoločnosťou. Jedným zo spôsobov, ako tieto témy priblížiť členom spoločností, ktoré sú dnes zložené a rôznorodé, a zároveň tým rozvíjať ich občianstvo, je vzdelávanie. Občianske

vzdelávanie je vstupnou bránou k otvorenejšej spoločnosti – pomáha rozvíjať sebadôveru a vysporiadať sa s významnými životnými zmenami a problémami, umožňuje pozitívne prispievať k rozvoju odborných znalostí a skúseností potrebných pre domáhanie sa svojich práv, a pripravovať ľudí na výzvy, príležitosti a možnosti v občianskom, ale aj súkromnom a pracovnom živote. Pomáha vychovávať aktívnych a zodpovedných občanov podieľajúcich sa na veciach verejných, na demokratickom živote.

### **K niektorým charakteristikám občianskeho vzdelávania dospelých**

Postavenie občianskeho vzdelávania v druhoch vzdelávania dospelých nie je jednotné, čo pripisujeme jeho dobrovoľnému charakteru a prekryvaniu obsahových oblastí so záujmovým vzdelávaním dospelých. Niektorými autormi je vnímané ako súčasť záujmového vzdelávania, niektorí ho považujú za samostatný druh vzdelávania dospelých. V zhode s M. Sládkayovou (2019) chápeme občianske vzdelávanie ako samostatný druh vzdelávania dospelých charakteristický voľnočasovosťou, dobrovoľnosťou, potrebami a záujmami spoločnosti a významným vplyvom vonkajšej motivácie. Ako výstižne uviedla už V. Prusáková (2005), občianske vzdelávanie by na rozdiel od záujmového vzdelávania malo byť štátom aj podporované. Z. Palán a T. Langer (2008, s. 98) chápu pod občianskym vzdelávaním „vzdelávanie zamerané na formovanie vedomia práv a povinností osôb v ich rolách občianskych, politických, spoločenských i rodinných a spôsobov, ako tieto role zodpovedne a účinne naplňovať.“

Primárnym cieľom občianskeho vzdelávania je formovanie aktívneho občana – človeka, ktorý robí vlastné rozhodnutia a preberá zodpovednosť za svoj život, ale aj za dianie v spoločnosti. Úlohou takéhoto vzdelávania dospelých je, aby ľudia, občania, porozumeli politickým, právnym a ekonomickým funkciám spoločnosti, a pripravovalo ich na výzvy a príležitosti meniaceho sa sveta. Tiež umožňuje odkrývať a skúmať hodnoty, ktoré sú v tejto spoločnosti uznávané. Občianske vzdelávanie sa teda snaží vychovať človeka uvedomelého, informovaného, aktívneho a zodpovedného vo vzťahu k sebe aj k spoločnosti, v ktorej žije. Tieto schopnosti sa však nerozvíjajú samé, je potrebné učiť sa ich.

Ako upozorňuje české *Centrum občanského vzdělávání* (ďalej len „COV“, 2019, [www.obcanskevzdelavani.cz/kurzy](http://www.obcanskevzdelavani.cz/kurzy)), aby sa výchova k občianstvu nezvrhla v propagandu, musí vychádzať z presne vymedzených princípov, ktorými sú:

- transparentnosť,
- zákaz indoktrinácie – manipulácie učiacim sa prostredníctvom vlastného presvedčenia a bránenie mu vo vytváraní jeho vlastného úsudku,

- princíp kritického myslenia – dospelí musia dokázať analyzovať politickú a spoločenskú situáciu a hľadať prostriedky, ako ju usmerňovať,
- vyváženosť – ak je téma vnímaná ako kontroverzná, musí tak byť o nej aj učené,
- princíp orientácie na cieľovú skupinu.

Občianska výchova a občianske vzdelávanie má svojim biodromálnym charakterom niekoľko cieľových skupín. V rámci ďalšieho vzdelávania, kde prebieha vzdelávanie dospelých, COV (2019, [www.obcanskevzdelavani.cz/cilove-skupiny](http://www.obcanskevzdelavani.cz/cilove-skupiny)) vytýčilo niekoľko cieľových skupín občianskeho vzdelávania dospelých:

- široká skupina dospelých – občanov – ide o najpálčivejšiu cieľovú skupinu tých, ktorí už opustili školské vzdelávanie. Napriek tomu, že je k dispozícii široká ponuka kníh, programov v médiách, verejných seminárov či konferencií, majú dosah len na istú skupinu záujemcov – chýba systematická a úspešná snaha približovať občianske vzdelávanie širšej verejnosti,
- členovia rôznych profesijných skupín – pracovníci štátnej správy a príslušníci ozbrojených zložiek štátu – profesionáli, ktorých výkon práce je charakteristický verejným záujmom, princípmi modernej demokracie. Občianske vzdelávanie je tak jedným z nástrojov, ako skvalitniť ich službu verejnosti a tiež prevenciou pred prípadným šírením extrémistických politických názorov,
- multiplikátori – pod týmto pojmom prevzatým z techniky a ekonomie COV chápe pracovníkov, ktorí občianske vzdelávanie realizujú alebo podporujú (v neziskových organizáciách, školstve či v štátnej správe) – ten, kto občianske vzdelávanie pripravuje, organizuje a realizuje, koordinuje ho a metodicky ovplyvňuje – ide o učiteľov detí a mládeže a vzdelávateľov dospelých.

### **Obsah občianskeho vzdelávania**

Podľa Z. Palána a T. Langeru (2008) obsahuje tento druh vzdelávania dospelých problematiku etickú, estetickú, právnu, ekologickú, všeobecne vzdelávaciu, zdravotnícku, telovýchovnú, filozofickú, náboženskú, politickú, občiansku, sociálnu. Iné oblasti občianskeho vzdelávania dospelých uvádzajú M. Šerák a M. Dvořáková (2009). Ide o oblasti ako riešenie vzťahu medzi občanom a štátom, jednotlivcom a spoločnosťou, rozširovanie demokratických princípov, adaptácia na meniace sa spoločenské podmienky, národná, rodová aj náboženská tolerancia, upevňovanie právneho vedomia, výchova k rodičovstvu, európanstvo, globalizácia, multikulturalizmus, generačná

rovnosť, environmentalizmus, funkčná gramotnosť, spotrebiteľské správanie a ďalšie.

COV (2019, [www.obcanskevzdelavani.cz/temata-1](http://www.obcanskevzdelavani.cz/temata-1)) rozpracovalo základný prehľad konkrétnych tém, ktoré považuje v občianskom vzdelávaní za nosné:

- decentralizácia občianskeho vzdelávania – premena knižníc na lokálne vzdelávacie centrá, ktoré podporujú komunitný život,
- podpora občianskych iniciatív – sieťovanie naprieč organizáciami a ich napájanie na zahraničných partnerov,
- radikalizácia a extrémizmus v spoločnosti – vzdelávanie komunit, kde dochádza k interetnickému a sociálnemu napätiu,
- občianska výchova na školách – realizácia kurzov pre učiteľov a žiakov, metodická podpora školám,
- korupcia – fenomén, ktorý prispieva k rastúcej frustrácii z politiky a odcudzeniu medzi občanmi a volenými zástupcami, pretože odhaľovanie takýchto káuz vedie k celkovému znechuteniu z politiky a nastaveného systému,
- hľadanie pozitívnych vzorov – zviditeľňovanie inšpirujúcich osobností a príbehov,
- princípy modernej masovej demokracie – sprostredkovávanie základných princípov ústavy, inštitúcií zastupiteľskej demokracie a kontrolných mechanizmov demokracie,
- mediálna gramotnosť – rozlišovaniu médií a informácií vierohodných od zavádzajúcich je potrebné sa učiť, takéto vzdelávanie je investíciou do schopností občanov orientovať sa vo verejnom priestore,
- reflexia minulosti – široká spoločenská reflexia histórie, najmä jej tragických stránok, pretože potreba neopakovať chyby z minulosti je jedným z hlavných argumentov pre rozvoj demokracie,
- zahraničná politika a európska integrácia – dianie za hranicami a spôsoby, ako ho ovplyvňovať, povedomie o usmerňovaní globálnych procesov prostredníctvom medzinárodných organizácií a hodnotových aliancií vrátane Európskej únie,
- spoločenská komunikácia a súdržnosť – osvojovanie metód kultivovaného spoločenského dialógu o otázkach vytvárajúcich sociálne, etnické a iné napätie v spoločnosti, budovanie rešpektu k rôznorodosti a inakosti, sústavné vzdelávanie o problémoch a motívoch všetkých sociálnych vrstiev či etnických skupín spoločnosti.

Obsah občianskeho vzdelávania je zjavne veľmi široký. Okrem uvedeného by sme do problematiky zahrnuli aj témy ako zákony a pravidlá, demokracia, médiá, ľudské práva, financie a hospodárstvo, trvalo udržateľný rozvoj a svet

ako globálne spoločenstvo. Vychádzajúc z uvedeného možno konštatovať, že obsahy a témy občianskeho vzdelávania dospelých sú reálne (vychádzajú zo života a ovplyvňujú ho), aktuálne (reflektujú dianie v spoločnosti), no môžu byť aj citlivé či osobné, a kontroverzné (ak jestvujú v spoločnosti protichodné názory). Z týchto dôvodov považujeme za nevyhnutné v edukačnom procese klásť dôraz na aktivitu učiaceho sa, využívanie diskusných metód, skupinovej práce, kooperatívneho vyučovania a kritického uvažovania.

### **Príklady inštitucionálneho zabezpečenia občianskeho vzdelávania v Európe**

Jednou z európskych spoločností, kde je občianske vzdelávanie plne rozvinuté, je Nemecko. Má tu dlhú tradíciu, ktorá je, prirodzene, historicky podmienená. Začalo sa budovať po druhej svetovej vojne a vtedy bolo vnímané ako nástroj systematickej denacifikácie spoločnosti a obrana proti rozšíreniu nedemokratických ideológií v budúcnosti. Dnes je chápané ako kontinuálny proces – začína v školách, pokračuje v dospelosti a nechýba ani na univerzitách tretieho veku. Okrem politických tém sa vzdelávanie zameriava aj na filozofiu, rétoriku, interkultúrnú komunikáciu, globálne problémy svetovej ekonomiky alebo médiá. Podľa štúdie M. Kopeckého (2011) majú takmer všetky spolkové republiky svoje štátne agentúry pre občianske vzdelávanie (nem. *Landeszentralen für politische Bildung*), na celoštátnej úrovni jestvuje *Bundeszentrale for politische Bildung* (skrátene BPB, 2019, [www.bpb.de/die-bpb/](http://www.bpb.de/die-bpb/)), ktorá vznikla 25. 11. 1952. Spolková republika Nemecko cíti zodpovednosť za upevňovanie hodnôt v spoločnosti, akými sú demokracia, pluralizmus a tolerancia. Je to štátom riadená nadstranícka organizácia, ktorá podporuje i pôsobenie viac než 300 vzdelávacích zariadení, nadácií a nezávislých organizácií činných v občianskom vzdelávaní.

V Českej republike jestvuje už spomínané *Centrum občanského vzdělávání* (2019, [www.obcanskevzdelavani.cz/o-nas](http://www.obcanskevzdelavani.cz/o-nas)). Je taktiež nadstraníckym inštitútom, ktorého zmysel spočíva v dlhodobej podpore koncepčného rozvoja občianskeho vzdelávania. COV vzniklo v roku 2009, od roku 2014 sídli na Fakulte humanitných štúdií Univerzity Karlovej v Prahe, ako nezávislé vedecko-pedagogické pracovisko spolupracuje i s Katedrou štúdií občianskej spoločnosti. Cieľom COV je vyhľadávať podstatné témy pre občianske vzdelávanie a účinne o nich komunikovať s čo najširšou verejnosťou, a tým prispievať k formovaniu občianskej a politickej kultúry. Centrum vytvára strategické materiály a stanovuje kritériá kvality občianskeho vzdelávania v Českej republike, pričom spolupracuje s neziskovými organizáciami, štátnymi či výskumnými inštitúciami.

### Záver

Občianske vzdelávanie aktuálne čelí mnohým výzvam. Na tie vychádzajúc zo SWOT analýzy upozorňuje aj M. Sládkayová (2019), ako sú napríklad nízky záujem a účasť na občianskom vzdelávaní, absencia lektorov a odborníkov v tejto oblasti, skepsa obyvateľov a nedôvera voči politikom a politickému systému krajiny.

Podobne je tomu aj v Českej republike, kde občianske vzdelávanie naráža na predsudky vyplývajúce z charakteru vzdelávania v tejto oblasti za minulého režimu. Moderná výchova k občianstvu sa však netýka len politiky, je omnoho širšia, pretože demokracia potrebuje aktívnych, informovaných a zodpovedných občanov, občanov, ktorí nie sú ochotní len existovať v spoločnosti, ale prevziať zodpovednosť a prispievať k daniu. A prečo je v záujme štátu aby podporovalo občianske vzdelávanie? Pretože je aktuálne, relevantné, zaujímavé a reflektuje problémy každodenného života dospelých, pretože pomáha pri zmierňovaní dezinformácií a stereotypných názorov o dianí vo vlastnej krajine, ale aj v iných krajinách, a pretože je prostriedkom boja proti ignorancii a intolerancii.

### LITERATÚRA:

- Bundeszentrale für politische Bildung. [online]. [citované 19. novembra 2019]. Dostupné na <http://www.bpb.de/>
- Centrum občianskeho vzdelávania. [online]. [citované 14. novembra 2019]. Dostupné na <http://www.obcanskevzdelavani.cz/>
- KOPECKÝ, M. 2011. *Občianské vzdelávání dospělých v Evropě. Povaha, funkcie a vybrané národní příklady*. . [online] Praha : MŠMT. [citované 10. novembra 2019]. Dostupné na <<http://www.msmt.cz/file/115059>>.
- PALÁN, Z. – LANGER, T. 2008. *Základy andragogiky*. Praha : Univerzita Jana Amose Komenského Praha. 184 s. ISBN 978-80-86723-58-7.
- PRUSÁKOVÁ, V. 2005. *Základy andragogiky*. Bratislava : Gerlach Print. 120 s. ISBN 80-89142-05-2.
- SLÁDKAYOVÁ, M. 2019. *Občianske vzdelávanie dospelých*. Banská Bystrica : Belianum. 98 s. ISBN 978-80-557-1535-3.
- ŠERÁK, M. – DVOŘÁKOVÁ, M. 2009. *Kapitoly z teorie a praxe vzdělávání dospělých*. Praha : Česká zemědělská univerzita. 140 s. ISBN 978-80-213-2201-7.

**PhDr. Dominika Temiaková, PhD.** (rodená Kadlubeková) pôsobí ako vysokoškolská učiteľka na Katedre pedagogiky Pedagogickej fakulty Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre. Svojou publikačnou i vedecko-výskumnou činnosťou sa profiluje najmä v oblasti edukácie dospelých odsúdených, profesijnej andragogiky a metodológie andragogického výskumu. Medzi jej doposiaľ najvýznamnejšie domáce práce patrí monografia *Penitenciárna a postpenitenciárna edukácia dospelých* (2014) a vysokoškolská učebnica *Základy andragogickej etiky* (2016).

Dominika Temiaková  
Katedra pedagogiky  
Pedagogická fakulta  
Univerzita Konštantína Filozofa  
Dražovská 4  
949 74 Nitra



## SPRÁVY

### **Medzinárodná vedecká konferencia: *Výchova a vzdelávanie v totalitných ideológiách 20. storočia***

V priestoroch zámku v Smoleniciach sa v dňoch 17. -18. októbra 2019 uskutočnila mimoriadne cenná konferencia z oblasti dejín školstva a vzdelávania 20. storočia zameraná predovšetkým na totalitné ideológie. Pri príležitosti 30. výročia pádu komunizmu bola venovaná obetiam, prenasledovaným a perzekvovaným a skrytým hrdinom obdobia komunizmu.

Konferenciu zorganizovala *Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity* v spolupráci s Stredoeurópskou spoločnosťou pre filozofiu výchovy (*CEUPES*) a časopis *Historia Scholastica*. Medzinárodná konferencia bola súčasťou riešenia dvoch projektov VEGA: VEGA No. 1/0038/17 Pedagogické myslenie, školstvo a vzdelávanie na Slovensku v rokoch 1945 až 1989 a VEGA No. 1/0056/19 Morálna reflexia ako primárny komponent výchovy charakteru v podmienkach realizácie predmetu etická výchova.

Cieľom konferencie bola reflexia výchovy a vzdelávania v rôznych totalitných ideológiách v jednotlivých európskych krajinách v 20. storočí. Rokovanie sympóziá bolo zamerané na dve oblasti:

- 1) školstvo a vzdelávanie v totalitných režimoch 20. storočia v historicko-pedagogickej reflexii,
- 2) školstvo a vzdelávanie v totalitných režimoch 20. storočia v pedagogicko – filozofickej reflexii

Vzhľadom na momentálny nárast extrémizmu a populizmu naprieč celou Európou je skúmanie tejto problematiky a jej reflexia stále aktuálna a potrebná o čom svedčí aj prítomnosť účastníkov z 12 európskych krajín (Lotyšsko, Írsko, Česko, Slovensko, Slovinsko, Maďarsko, Čierna Hora, Bosna a Hercegovina, Poľsko, Maďarsko, Španielsko a Taliansko).

Konferenciu otvorili jej hlavná predsedníčka Blanka KUDLÁČOVÁ a predseda Andrej RAJSKÝ z Katedry pedagogických štúdií TU, nasledovalo privítanie účastníkov pani dekanou Vierou PETERKOVOU a otvorenie ukončil príhovor predsedu Správnej rady Ústavu pamäti národa v Bratislave Jána PÁLFYHO. Plenárne prednášky v hlavnej prednáškovej sále prezentovali Iveta KESTERE z Lotyšska na tému *Výchova nového sovietskeho človeka: prezentovaný obraz a skrytý odpor* a Padraig HOGANA z Írska na tému *Opätovné podmaňovanie srdca a mysle. Reflexie totalitných prúdov vo výchove a vzdelávaní*. Peter JAŠEK z ÚPN predstavil aktuálne výskumy v oblasti *Bádania komunistického režimu na Slovensku z perspektívy Ústavu pamäti národa. Východiská stav a perspektívy*. Vzácnym spestrením bola životná skúsenosť, ktorú účastníkom priniesol František MIKLOŠKO disident

a člen tajnej cirkvi v prednáške *Neoficiálna výchova, vzdelávanie a tvorba v prostredí odporu voči komunistickému režimu*.

Prednášky účastníkov prebiehala v dvoch paralelných sekciách v anglickom a slovenskom jazyku. Prvý deň sa uskutočnili tieto prednášky: Zdenko KODELJA a Ingrid KODELJA (SLO): *Totalita a porušovanie ľudských práv. Príklad Slovinska*; Vučina ZORIĆ (ČH): *Ideológia a výchova a vzdelávanie v Juhoslávii (1945-1990). Príklad Čiernej Hory*; Snježana ŠUŠNJARA (BH): *Školský systém v Bosne a Hercegovine v období komunistického režimu*. Anna HOGENOVÁ (ČR): *Filozofia výchovy ako predmet všeobecnej objednávky vo forme fenoménu „das Ge-stell“ a fenoménu „die Machenschaft“*; Jiří ZOUNEK a Michal ŠIMANĚ (ČR): *Možnosti výskumu primárneho a sekundárneho technického vzdelávania v socialistickom Československu – k prameňom poznania a ich štúdiu*; Slawek SZTOBRYN (PL): *Pedagogika slobody v poľskom pedagogickom myslení*; Antonio Fco CANALES SERRANO (ŠP): *Výchova a vzdelávanie v Španielsku v prvých dvoch dekádach Francovho režimu*; Paolo ALFIERI (TAL): *Telesná výchova v Taliansku v období fašistického totalitného režimu*; Andrej RAJSKÝ (SVK): *Hrdinovia a proroci: Filozofická reflexia disidentsva v totalitnej spoločnosti*; David RYBÁK (ČR): *Ludstvo, veda a svet ako konštituenty Európy a ich premena v 20. storočí*.

V druhý konferenčný deň sa uskutočnili prednášky: Zoltán András SZABÓ a Andás NÉMETH (HU): *Písomná prezentácia pedagogických vied v Maďarsku medzi rokmi 1961 a 1990. Príklad „Magyar Pedagógia“*; Tomáš KASPER (ČR): *„A predsa ste sa mýlili!“ Niekoľko pohľadom na marxistickú interpretáciu a „prepísovanie“ medzivojnovej demokratickej diskusie školskej reformy v Československu v 50. rokoch 20. storočia.*; Blanka KUDLÁČOVÁ (SVK): *Zmeny v pedagogickom myslení na Slovensku v začiatkoch obdobia komunizmu*; Attila NÓBIK (HU): *Meniace sa postavenie dejín výchovy a vzdelávania vo vzdelávaní učiteľov v 50. rokoch 20. storočia. V Maďarsku*; Milan OLEJNÍK (SVK): *Perzekúcie založené na tzv. buržoáznom nacionalizme a ich dôsledky pre pedagógov na Slovensku (1950-1953)*; Soňa GABZDILOVÁ (SVK): *Ideologický imperatív Komunistickej strany Československa a jeho vplyvu na aktivity univerzít na Slovensku (1948-1953)*; Eduard LUKÁČ (SVK): *Osud židovského vzdelávania vo vojnovej Slovenskej republike (1938-1945). Príklad z prešovského regiónu*; Janka MEDVEĐOVÁ (SVK): *Obmedzenia a zmeny vo vzdelávaní dievčat a žien v období Slovenskej republiky (1939-1945)*; Katarzyna WRONSKA (PL): *Filozofia v službách ideológie v období komunizmu v Poľsku. Príklad filozofie Karola Kotlowského*; Marisa MUSAIO (TAL): *Poza scenár odmietania hodnôt. Prínos pedagogického aktivizmu a personalizmu v Taliansku*; Dariusz STĘPKOWSKI (PL): *Integrujúci alebo komplementárny? „Archeológia“ transformácie*

všeobecnej pedagogiky v Poľsku v 20. storočí; Janette GUBRICOVÁ (SVK): „So Sovietskym zväzom na večné časy a nikdy inak!“ Formovanie vzťahu žiakov ZŠ k Sovietskemu zväzu v období socializmu; Ivana ŠUHAJDOVÁ (SVK): „Ťažko vychovateľná mládež“ na Slovensku v období socializmu – riešenie „neexistujúceho“ problému; Kristína LIBERČANOVÁ (SVK): Profesionálna výchova a výchova k voľbe povolania v období komunizmu na Slovensku.

Prednášajúci svoje postrehy a otázky ešte vášnivo diskutovali v čase spoločných obedov a v prestávok na kávu. Po ukončení hlavnej prednáškovej časti mali účastníci neformálny program, ktorého zlatým klincom bola prezentácia monografie B. Kudláčová (ed.): *Pedagogické myslenie, školstvo a vzdelávanie na Slovensku 1945-1989* po ktorej sa uskutočnila slávnostná recepcia.

Záver a odporúčania z konferencie: Všetci účastníci konferencie sa zhodli, že problematika skúmania školských systémov, vzdelávacích politík jednotlivých štátov, ideologizácie obsahu vzdelávania sú cenným zdrojom poznania a je množstvo tém, ktoré na svoje spracovanie čakajú. Reflektovanie tejto problematiky je žiaľ aj aktuálne, ako uviedla prof. B. Kudláčová vo svojom príhovore „...Európa akoby sa nechcela poučiť zo svojho totalitného obdobia...aj dnes mnohí politici znevažujú svoju moc a sú voči demokracii nelojálni. Zlyhanie, odmietanie sebareflexie, nadradovanie osobných preferencií, má výrazný vplyv na vzrastajúcu nedôveru voči etablovaným politickým subjektom, ktoré reprezentujú...to podporuje extrémizmus a populizmus...“

Príspevky budú postupne uverejňované v časopise *Historia Scholastica*.

Janka Medved'ová

## RECENZIE

**Ladislav Zilcher, Zdeněk Svoboda: Inkluzivní vzdělávání. Praha: Grada, 2019. 216 s. ISBN 978-80-271-0789-6.**

Odborné publikácie k téme inklúzie vo vzdelávaní sú v dobe stúpajúceho extrémizmu a spoločenskej instability, ale aj kritických diskusií o inkluzívnom vzdelávaní v ČR i SR veľmi užitočné. Uvedená publikácia Zilcher a Svoboda (2019) k tomuto diskurzu určite prispieva nielen dobrou syntézou a vovedením do problematiky v historicko-spoločenskom kontexte, ale aj snahou o preniknutie do praktických problémov na školách.

Základný kameň inkluzívneho vzdelávania, ako ho vhodne prezentujú autori, treba neustále spájať s čo najväčšou snahou o individualizáciu a kvalitu vzdelávania v snahe naplniť potenciál každého dieťaťa, čo je prirodzeným vyústením humanistickej spoločnosti. Veľmi cenné sú poznámky autorov smerom k chápaniu inklúzie ako niečoho prirodzeného, čo už fungovalo v minulosti, keď ľudia boli silnejšie spätí medzi sebou ako prvé štádium inklúzie. Rovnako cenné je pripomenutie, že inklúziu vo vzdelávaní nemožno zúžiť iba na problém umelej tvorby diverzity či rušenia špeciálnych škôl. Aj kvalitná špeciálna škola môže byť inkluzívna, rovnako tak trieda bez žiaka s postihnutím môže byť inkluzívna, ak v nej prirodzeným výberom takéto dieťa nie je.

Snahu autorov nahliadať na inkluzívnu pedagogiku prizmou špeciálnej pedagogiky ako najbližšej disciplíny považujem za trochu nešťastnú. Napriek tomu, že deti so špeciálnymi vzdelávacími potrebami sú lakmusovým papierom miery otvorenosti školy, zužovanie tohto pohľadu môže byť pasca práve pri transformácii školy na inkluzívnu. To, že sa autori nevymanili dostatočne z konceptu integrácie dokladuje nielen príliš frekventované integračné pojmy ako napr. „žiak s postihnutím“, ale aj viaceré praktické kroky, silné mocenské postavenie vedenia školy pri kontrole a riadení, nevynímajúc celú výskumnú časť, ktorá je od inkluzívneho konceptu značne vzdialená a zúžená len na problematiku postoja k intaktným žiakom k postihnutým.

Popis modelov prístupov k ľuďom s postihnutím v kapitolách 2.1 a 2.2 je priveľmi rozsiahly, spracovaný prevažne od jedného, hoci kvalitného autora (Pančocha, 2013). Podobne je to aj vo kapitole o filozofii. Autori predostierajú veľmi zaujímavý koncept Lévinasa, pričom silne zdôrazňujú potrebu prosociálnosti a pohľadu jednotlivca od seba k druhým a k sebatranscendencii, ale aj jasnejšie porozumenie pojmu inakosť ako ekvivalent k dôstojnosti. Škoda, že autori neponúkajú širšie filozofické spektrum. Zásadným nedostatkom publikácie a multidisciplinarity je chýbanie psychologicko-filozofického pohľadu. Chýbajú veľikáni ako Maslow, Rogers, Rosenberg,

Seligman alebo Bandura. Títo klasici spolu s ďalšími sa zaslúžili o etablovanie humanistickej psychológie, ktorá je základom celej inkluzívnej pedagogiky a jej staršou sestrou.

Popis vzdelávacích systémov v teoretickej časti je pre pochopenie inklúzie zásadné, pričom je škoda, že sa autori nezamerali ešte širšie aj na iné krajiny ako je Anglicko a Fínsko. Inkluzívne vzdelávanie má svoju silnú základňu tak v Austrálii ako aj v Spojených štátoch. Autorom pri citovaní Indexu inklúzie od Bootha a Ainscowa (2012) pravdepodobne unikla aj novšia 4. verzia (2016).

V teoretických konceptoch a výskumoch tejto práce nájdeme veľa zaujímavosti, ako je napr. zameranie sa aj na potreby učiteľa a školy aj pre zamestnancov, podpora a zameranie sa na všetkých žiakov a ich potreby, odstraňovanie moci a totality, podpora demokratického rozhodovania, vytváranie vízie so všetkými. V časti o inkluzívnej praxi, ktorá je spracovaná zo skúsenosti s vybranou pilotnou vzorkou 6 škôl a následne 23 škôl stále prebiehajúceho výskumu financovaného s fondov EÚ, musíme ale rozporovať, že autori síce v teoretickej rovine využívajú komplexné chápanie inkluzívneho vzdelávania ako to vníma napr. aj Index inklúzie, ale ich modifikácia v praxi je v niektorých momentoch priveľmi zúžená a niekedy aj zbytočne teoretická. Postaveniu a kontrole riaditeľa a vedenia školy sa dáva pri formulácii vízie školy veľký dôraz až s dovetkom využitia práva veta riaditeľa. V inkluzívnom koncepte musia byť sily a zodpovednosti vyrovnané. Vytváranie užšej skupiny akčného inkluzívneho tímu pri tvorbe vízie školy je síce užitočné, ale musí byť neustále silne prepojené s ostatnými účastníkmi, vrátane žiakov. Tento aspekt nie je dostatočne prítomný v praktickej realizácii tvorby. Autori používajú striedavo manažment školy a vedenie, čo sú odlišné pojmy a koncepty. A hoci „vedenie“ skutočne disponuje výraznými právomocami a zodpovednosťou, pre vytváranie inkluzívnej kultúry to nie je dostatočne obhájiteľné. Realizácia hospitácii a aktivít, ktoré autori spomínajú so silne kontrolným mechanizmom vedenia škôl by sa dali chápať aj širšie a inovatívnejšie v podobe vzájomného mentoringu učiteľov a subsidiárneho prenosu kompetencií čo najnižšie k učiteľovi. Participácia rodičov a učiteľského zboru by mala byť úplnou samozrejmosťou a nemali by existovať výnimky, ako to pripúšťajú autori. Rovnako tak je potrebné v súlade s Indexom inklúzie (2016) čo najviac zapojiť aj žiakov, čo sa dá využiť nielen v začiatku pri Swot analýze, ako to veľmi vhodne uvádzajú autori, ale aj v procese tvorby. Do procesu tvorby je nevyhnutné zapojiť taktiež priamo radu školy a znížiť byrokraciu okolo tvorby plánov a kariet.

V praktickej časti autori ponúkajú jeden konkrétny príklad zapojenia žiaka s Aspergerovým syndrómom a silnými agresívnymi sklonmi v 7. ročníku. Tento širšie rozvinutý príklad považujem skôr za nevhodný. Následné

používanie spojení ako „*trieda môže mať tiež potrebu si niekedy oddýchnuť od prejavov žiaka*“ alebo systém *odmien* v podobe vymoženosti *online hier* cez prestávky, vedenie *denníka* učiteľmi, nie sú úplne vhodné príklady z inkluzívnej praxe. Ide skôr o opatrenia typické pre integráciu. Naopak, profil inkluzívneho učiteľa podľa viacerých modelov je cennou ukážkou popisu učiteľa v inkluzívnom vzdelávaní.

Predstavený výskum ako tretia časť publikácie je žiaľ výsostne na úrovni problematiky integrácie. Pre pochopenie komplexnosti inklúzie je to skôr zavádzajúce. Akčný výskum postojov intaktných žiakov k postihnutým s pripojením korelácii na inkluzívne zručnosti pedagóga či certifikáciu školy ako „*férovej*“/inkluzívnej sa javí skôr ako bariéra k inklúzii, než ako most. Koniec koncov, viaceré hypotézy autorov sa vo výskume nepotvrdili. Chronicky známe a opäť potvrdené poznanie dôležitosti učiteľa v pedagogickom procese pri tvorbe postojov a klímy triedy je samozrejme na mieste a dáva príjemnú trojbodku za publikáciou.

Viktor Križo  
učiteľ, špeciálny pedagóg, psychológ  
Centrum inkluzívneho vzdelávania

**Dáša Porubčanová: Pedagogická diagnostika v edukačnej teórii a praxi. Týn nad Vltavou: Nová Forma, 2019. 182 s. ISBN 978-80-7612-137-9.**

Medzi frekventované pojmy súčasnej pedagogiky sa oprávnené zaradiť aj pojem *diagnostika* (z gr. *diagnosis* - rozpoznávať, určovať na základe poznania). Niet pochybností o tom, že obsah tohto pojmu je sui generis polysémantický a interdisciplinárny, čo dokladá tiež skutočnosť, že funkčne sa uplatňuje nielen v pedagogike, resp. v psychológii, ale tiež v medicíne, či dokonca v oblasti niektorých technických vied.

V posudzovanom texte - ako na to poukazuje aj autorka - je *diagnostika* vnímaná „z uhla edukačnej praxe, postavenej na vedeckej teórii“. Interpretačne dominantným spôsobom je celá problematika *diagnostiky* nasmerovaná na osobnosť učiteľa, ktorý je v predloženej praxi prezentovaný ako „alfa i omega“ všetkej pedagogickej diagnostiky, t. j. „rozpoznávania“ žiakov v edukačnom procese, „rozpoznávania“ sociálnej klímy v triede, „rozpoznávania“ možností aj limitov spolupráce učiteľa s rodičmi... atď.

Text - ako to učebnica predpokladá - je funkčne členený na desať (problémovo koherentných) kapitol. Každá z kapitol zahŕňa minimálne štyri a viac podkapitol, čo garantuje ich didaktickú prehľadnosť a názornosť. Na ilustráciu možno uviesť už druhú kapitolu, ktorá má názov: *Klasifikácia prístupov pedagogickej diagnostiky*. Jej jednotlivé podkapitoly sú zamerané na: charakteristiku a druhy diagnózy, typy diagnóz v edukačnej praxi, oblasti pedagogickej diagnostiky ako vedy, špeciálne didaktické diagnostiky a pod. Takto prehľadne a funkčne sú vnútorne štruktúrované aj ďalšie kapitoly.

Za osobitne prínosnú považujem tretiu kapitolu, ktorej leitmotívom je miesto a význam učiteľa v procese pedagogickej diagnostiky. Autorka tu na interpretačne „skromnom“ priestore precízne a presvedčivo vymedzila: status učiteľa, kompetencie učiteľa, problematiku sebareflexie i autoregulácie učiteľa. Podobný charakter má aj šiesta kapitola, ktorú možno považovať za symbolické jadro celej učebnice, lebo je v nej analyzovaná a interpretovaná samotná *diagnostika* žiaka v edukačnom procese. Autorka sa tu na veľmi dobrej úrovni zmocnila problematiky *poznávania* osobnosti žiaka v edukačnom procese, presvedčivo zdôvodnila význam individuálnych prístupov v *poznávaní* žiaka, pričom poukázala aj na nezastupiteľný význam aplikácie psychologických metód v diagnostikovaní žiakov. Inovovaným spôsobom tu predstavila aj *diagnostiku* nežiaducich prejavov správania žiaka. Akiste nie náhodou práca vyústila do kapitoly, ktorá implikuje *diagnostiku* rodinného prostredia. Obrazne možno konštatovať, že práve v tejto kapitole sa - akoby - „hermeneutický kruh“ uzatvára.

Autorka, opierajúca sa o - vskutku - reprezentatívnu vzorku interpretačnej literatúry (napríklad práce J. Bajtoša, P. Gavoru, E. Petláka, J.

Prúchu, I. Tureka, P. Vajcíka, M. Zelinu a ďalších), nielen „spropagovala“, ale tiež na základe ich tvorivého (a aplikatívneho) použitia, prehĺbila aktuálnu úroveň pedagogického poznania v tejto oblasti. Na viacerých príkladoch (a zároveň vo viacerých prílohách) zrozumiteľným spôsobom prezentuje, *osvetľuje* a tým aj širšej verejnosti *sprístupňuje* všetky podstatné metódy pedagogickej diagnostiky. Z tohto hľadiska plní posudzovaný text učebnice svoju funkciu nielen vo vzťahu k študentom a pedagógom učiteľských študijných programov, ale môže byť cennou pomôckou aj pre rodičov a vôbec všetkých čitateľov, ktorý sa zaujímajú o problematiku výchovy a vzdelávania z pedagogického, psychologického i filozoficko - axiologického aspektu.

Učebnica je napísaná primeraným vedecko-didaktickým štýlom a spĺňa všetky ideové, obsahové i formálne kritéria, ktoré sú kladené na tento druh odborných prác.

Rudolf Dupkala  
FHPV Žilinská Univerzita,  
Žilina