

UNIVERZITA MATEJA BELA BANSKÁ BYSTRICA
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

FILOZOFICKÉ, SOCIÁLNE A PEDAGOGICKÉ VÝCHODISKÁ EDUKÁCIE
(Výber kapitol z učebných textov)

DAGMAR KOVÁČIKOVÁ
SIMONA SÁMELOVÁ

2016

Názov: Filozofické, sociálne a pedagogické východiská edukácie

Autor: doc. PhDr. Dagmar Kováčiková, CSc.

PaedDr. Simona Sámelová, PhD.

Recenzenti: prof. PhDr. Erich Petlák, CSc.

doc. PaedDr. Vlasta Cabanová, PhD.

Výkonný redaktor: PaedDr. Simona Sámelová, PhD.

Publikácia neprešla jazykovou úpravou, za jej úpravu zodpovedajú autorky.

OBSAH

1 PEDAGOGIKA AKO VEDA O EDUKÁCI	7
1.1 Vývoj pedagogiky	7
1.2 Pedagogické smery 20. storočia	11
1.3 Vedecký profil pedagogiky	18
1.3.1 Pojem pedagogika	18
1.3.2 Predmet pedagogiky	18
1.3.3 Pramene pedagogiky	20
1.4 Systém pedagogických vied	21
1.4.1 Základné pedagogické vedy (všeobecné)	21
1.4.2 Aplikované pedagogické vedy (špeciálne)	22
1.4.3 Hraničné vedy pedagogiky	23
1.5 Príbuzné vedy pedagogiky	24
2 SOCIÁLNE A PEDAGOGICKÉ ASPEKTY EDUKÁCIE	26
2.1 Pojem a podstata edukácie	26
2.2 Spoločnosť a edukácia	28
2.2.1 Genéza edukácie v kontexte vývoja spoločnosti	28
2.2.2 Vplyv spoločnosti na edukáciu	33
2.2.3 Podiel edukácie na vývoji spoločnosti	34
2.3 Globalizácia spoločnosti a edukácia	34
2.3.1 Globalizácia - európska identita a edukácia k európanstvu	34
2.3.2 Globalizácia – obraz človeka v globalizovanom svete	37
2.4 Edukácia a vývin človeka	42
2.4.1 Vývin osobnosti – ontogenéza	42
2.4.2 Vnútorne faktory utvárania osobnosti	43
2.4.3 Vonkajšie faktory utvárania osobnosti	45
2.4.4 Názory na úlohu edukácie vo vývine človeka	46
2.5 Edukačné prostredie a jeho typológia	47
3 PEDAGOGICKÁ TERMINOLÓGIA – VEDECKÁ TERMINOLÓGIA	49
3.1 Pedagogické kategórie	51
3.2 Pedagogické pojmy	52
4 CIEĽ A OBSAH EDUKÁCIE	61
4.1 Cieľ edukácie	61
4.1.1 Ciele a ich filozofické východiská v súčasnosti	62
4.1.2 Funkcie a klasifikácia cieľov edukácie	63
4.1.3 Žiak ako východisko edukačných cieľov	64
4.1.4 Formulácia a hierarchia cieľov edukácie	66
4.1.5 Podiel učiteľa na plnení cieľov edukácie	68
4.2 Obsah edukácie	69
5 PROSTRIEDKY EDUKÁCIE	71
5.1 Nehmotné prostriedky edukácie	71
5.1.1 Obsah edukácie	72
5.1.2 Zásady edukácie – didaktické a výchovné zásady a princípy	74
5.1.3 Didaktické metódy - vyučovacie a výchovné (edukačné) metódy	75
5.1.4 Organizačné formy edukácie	77
5.2 Hmotné didaktické prostriedky edukácie	78
5.2.1 Charakteristika učebných pomôcok technických prostriedkov	79
6 PODMIENKY PROCESU EDUKÁCIE	81

7 RODINA AKO SOCIALIZAČNÝ ČINITEĽ	84
7.1 Funkcie rodiny.....	87
7.2 Rodina ako socializačné a výchovné prostredie.....	89
7.3 Typy rodín.....	92
7.4 Výchovný štýl rodiny.....	93
8 INŠTITUCIONALIZOVANÁ ŠKOLSKÁ EDUKÁCIA	95
8.1 Podstata a úloha školy.....	95
8.2 Princípy a funkcie školy.....	96
8.3 Školská sústava.....	99
8.4 Medzinárodná klasifikácia vzdelávania.....	100
8.5 Súčasná školská sústava na Slovensku	101
8.5.1 Materská škola.....	103
8.5.2 Základná škola.....	104
8.5.3 Stredné školy	105
8.5.3.1 Gymnázium.....	105
8.5.3.2 Stredná odborná škola	106
8.5.3.3 Stredná športová škola.....	107
8.5.3.4 Konzervatórium	108
8.5.4 Nadväzujúce formy odborného vzdelávania	109
8.5.5 Základná umelecká škola	110
8.5.6 Jazyková škola.....	111
8.5.7 Školy pre deti a žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami	112
8.5.8 Vysoké školy	114
8.6 Systém školských zariadení na Slovensku.....	115
8.7 Školská integrácia.....	118
8.8 Alternatívne školy.....	120

ÚVOD

Filozofické, sociálne a pedagogické východiská edukácie ako predmet študijného programu *Pedagogicko-psychologický a sociálno-vedný základ pre 1. stupeň vysokoškolského učiteľského štúdia* má za cieľ sprostredkovať študentom učiteľského štúdia širší a komplexnejší pohľad na otázky edukačnej reality. Učebnica poskytuje teoretickú reflexiu základných filozofických, sociálnych a pedagogických otázok edukácie, rozpracováva všeobecne akceptované paradigmy úvodnej študijnej disciplíny týkajúce sa edukačnej teórie a praxe. Autorky pri jej písaní nadväzujú na predchádzajúce publikácie všeobecnej pedagogiky a filozofie výchovy.

Edukácia ako multidenzionálny jav je nielen v praxi, ale aj v teórii tematicky nesmierne širokou oblasťou, a preto sa autorky sústredili iba na vybrané problémy a v rámci nich na určité aspekty edukačnej reality.

Edukačná teória ako vedná disciplína sa dotýka filozofie a sociológie a s tým súvisí aj jej vedecká reflexia. Nakoľko edukačné teórie boli až do novoveku súčasťou filozofie, jej štúdium rozvíja schopnosť vidieť otázky edukácie v širších súvislostiach a prenikať k ich podstate. Historický pohľad na filozofické a pedagogické koncepcie pomáha orientovať sa v súčasných edukačných koncepciách, umožňuje pochopiť ich podstatu a smerovanie.

Edukácia ako špecificky ľudská činnosť sprevádza ľudskú spoločnosť od jej vzniku a výrazne prispieva k jej ekonomickému, sociálnemu a kultúrnemu vzostupu v priebehu jej vývoja. Zmeny, ktorými prechádza spoločnosť, pôsobia aj v edukácii. V každej etape vývoja spoločnosti edukácia odráža úroveň výroby, charakter ekonomiky, vedecký rozvoj, kultúrnu a politickú situáciu. Úzka spätosť edukácie so životným štýlom a celkovou úrovňou spoločnosti je zreteľná v každej fáze vývoja ľudskej spoločnosti. Spoločnosť a edukácia sú vo vzájomnej interakcii, navzájom sa podmieňujú a ovplyvňujú. V spoločnosti edukácia plní socializačnú funkciu a zároveň zabezpečuje kontinuitu vývoja spoločnosti.

Jednou z najpodstatnejších črt a stránok vedeckého myslenia je odborná terminológia. Jasnosť základných pojmov a kategórií zabezpečuje presné porozumenie a jednoznačnosť odbornej komunikácie. Terminologická presnosť je dôležitá pre pochopenie edukačnej vedy všetkými jej užívateľmi, teda i pre praktickú aplikáciu. Predložený text objasňuje študentom základné pojmy a kategórie edukačnej vedy.

V učebnici je venovaná pozornosť rodine ako výchovnému prostrediu a socializačnému činiteľu primárneho významu. Inštitucionálna edukácia realizovaná v škole plní viaceré funkcie aj ako významný socializačný činiteľ. Organizačné usporiadanie škôl tvorí školskú sústavu, pozornosť je tiež venovaná školským zariadeniam, alternatívnym školám a integrovanému vzdelávaniu žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami.

Zámerom predloženého vysokoškolského učebného textu je študentom sprostredkovať poznatky potrebné na pochopenie podstaty edukácie a rozvoja osobnosti, podstaty pedagogických javov a ich filozofickej a sociálnej podmienenosti, inštitucionalizovaného vzdelávania a v neposlednom rade prispieť k osvojeniu pedagogickej terminológie. Súbor získaných poznatkov by mal tvoriť dobré teoretické východisko pre štúdium ďalších predmetov týkajúcich sa edukačnej reality a tiež ku skvalitneniu osobnostného profilu študenta vysokoškolského štúdia tak, aby získané poznatky dokázal aplikovať vo svojej budúcej profesii.

Predložený text má charakter vysokoškolských učebných textov, preto nevyčerpáva v plnom rozsahu analýzu jednotlivých okruhov a problémov edukačnej teórie a praxe a je potrebné považovať ho za východisko pre individuálne štúdium odbornej monografickej literatúry.

Autorky

1 PEDAGOGIKA AKO VEDA O EDUKÁCII

Vývoj pedagogiky v samostatnú vedu bol zložitý a dlhodobý proces. Aj keď výchova je jav taký starý ako ľudstvo samé, samostatná veda o výchove vznikla až v novoveku. Dovtedy boli názory na výchovu integrálnou súčasťou filozofického, náboženského a politického myslenia.

1.1 Vývoj pedagogiky

Počiatky pedagogických názorov siahajú do antiky. Súčasťou starovekej grécko-rímskej kultúry boli aj úvahy o výchove, ktoré nachádzame v dielach starovekých gréckych filozofov Sokrata, Platóna, Aristotela.

Sokrates (469-399 pred. n.l.) kladol dôraz na výchovu štátno-občiansku, nad ktorú však staval ideál slobodnej mravnej osobnosti. Za najvyššiu mravnú cnosť považoval múdrosť, ktorá sa v činoch prejavuje ako statočnosť a v citoch ako umiernenosť. Podľa neho sa výchova má usilovať o rozvoj mravnej stránky osobnosti, o jej stále zdokonaľovanie a o hľadanie pravdy.

Platón (427-347 pred n. l.) vo svojich spisoch **Ústava** a **Zákony** načrtol predstavu ideálneho štátu a v tejto súvislosti poukazoval na význam výchovy, ktorú chápal nielen ako odovzdávanie poznatkov, ale aj ako významný prostriedok rozvíjania a zdokonaľovania telesných i duševných schopností človeka. Požadoval verejnú výchovu pre všetku mládež slobodných občanov. Cieľ výchovy videl v príprave občanov, ktorí budú zodpovedne a úspešne plniť svoje funkcie.

Aristoteles (384-322 pred n. l.) pedagogické názory vyvodzoval zo svojho učenia o duši, ktorá má podľa neho tri zložky: rastlinnú, živočíšnu, rozumovú, ktorým priradil tri výchovy: telesnú, citovú a rozumovú. Zdôrazňoval význam dedičnosti a rodinnej výchovy, dôležitú úlohu vo výchove pripisoval aj umeniu. Jeho pedagogické názory sú obsiahnuté v spisoch **O duši**, **Politika** a **Etika Nikomachova**.

Z rímskych filozofov a teoretikov v oblasti výchovy spomenieme **Cicera** (106–43 pred n. l.), ktorý požadoval, aby rečník mal štátno-politické zmýšľanie, odborné vedomosti, vnútornú kultúru a filozofické myslenie. Ďalej **Marca Fabia Quintília** (asi 35-90 n. l.), ktorého dielo **Výchova rečníka** (Institutio oratoris) obsahuje zaujímavé všeobecno-pedagogické a didaktické myšlienky a malo veľkú odozvu v období humanizmu. Jeho cieľom bol dokonalý rečník (orator perfectus), ktorý je zároveň dokonalý muž (vir bonus).

Vznik kresťanstva priniesol významnú zmenu v názoroch na výchovu. Výchova sa stala doménou cirkvi, pedagogické úvahy súčasťou teológie. Kresťanská pedagogika sa spočiatku orientovala len na problémy nábožensko-mravné. Neskôr, keď sa kresťanstvo stalo štátom uznaným náboženstvom (v roku 313), sa podieľala na jeho rozširovaní a upevňovaní. Podľa kresťanskej výchovy všetko, čo neslúžilo náboženskému životu, bolo druhoradé, požadovala sa náboženská oddanosť. Kresťanstvo však neznamenal len negáciu antickej kultúry. Podľa **Aurelia Augustína** (354–430) mohla byť filozofia a antická veda predstupňom pre úplnú náboženskú výchovu a vzdelávanie. Neodmietal základné morálne cnosti ako bola múdrosť, spravodlivosť, statočnosť a umiernenosť, pridal k nim však tri kresťanské cnosti: vieru, nádej a lásku.

V stredoveku sa pozemské bytie orientovalo na transcendentno. Tým bola poznačená aj výchova, umenie, veda a filozofia. Svetská kultúra sa pestovala iba v rytierskom stave. Stredoveké duchovné vzdelanie dosiahlo vrchol v 12. a 13. storočí v scholastike. Jej najvýznamnejším mysliteľom bol **Tomáš Akvinský** (1221–1274), u ktorého sa maximálne prelína kresťanský postoj s kladným vzťahom k svetu. Cieľ výchovy videl vo výchove mravno-náboženskej osobnosti, zameranej na dosiahnutie dobra, zbožnosti a múdrosti.

V 14. a 15. storočí dochádza v západnej civilizácii k veľkým štrukturálnym zmenám, ktoré sa dotýkajú všetkých oblastí života: hospodárskej, politickej aj sociálnej oblasti. Je to obdobie **renesancie a humanizmu**. Utvára sa nový obraz sveta a nový postoj človeka k svetu a k sebe samému. Návrat k antike sa prejavuje novým ocenením hodnôt ľudského života, odmietaním stredovekého asketizmu. Základnou tendenciou tejto doby je laicizácia života, chuť do života, radosť zo sveta. Cieľom výchovy je homo universalis, t.j. vzdelaný, slobodný, sebavedomý človek.

Výchova a vyučovanie sa považuje za osobitné umenie. V renesančnej pedagogickej literatúre sa odsudzuje tvrdá školská výchova v stredoveku a zdôrazňuje sa radostné, hravé učenie a akceptovanie detskej duše. K veľkým osobnostiam humanizmu patrili: v Taliansku **Vittorino da Feltre** (1378–1446). Ako prvý pedagóg uskutočnil myšlienku školy v prírode. V Španielsku **Juan Luis Vives** (1492–1540), (dielo O vedách), v nemeckom humanizme **Erazmus Rotterdamský** (1465–1536), (Dôverné rozhovory, Chvála bláznivosti), vo Francúzsku **Francois Rabelais** (1490–1553) (Gargantua a Pantagruel) a **Michel de Montaigne** (1533–1592) (Eseje).

17. a 18. storočie sa nazýva aj **storočím výchovy**. Prejavuje sa tu snaha vychovávať stále, ale aj lepšie a dôslednejšie ako predtým, prísnejšie usporiadať školstvo a hľadať nové vyučovacie metódy. Objavujú sa náznaky systematického myslenia v oblasti pedagogiky.

V prvej polovici 17. storočia sa začal rozvíjať **pedagogický realizmus** – smer v pedagogike, ktorý odmietal preceňovanie štúdia jazykov, zdôrazňoval znalosť vecí prírodného a spoločenského života a ich zaradovanie do obsahu vzdelávania. Objavuje sa aj čoraz väčšie národné cítenie s proklamovaním práva na vlastný jazyk. Presadzovanie materinského jazyka ako vyučovacieho sa spája s prirodzenou metódou: je ľahšie zrozumiteľný a prirodzený. Významnými osobnosťami tohto obdobia boli **John Locke** (1632–1704) (**Niekoľko myšlienok o výchove**), **Wolfgang Ratke** (1571–1635) (**Memoriál**) a najmä **Jan Amos Komenský** (1592–1670). Jeho **Veľká didaktika** (Didaktika Magna) je základným systematickým dielom rozvíjajúcej sa pedagogickej teórie. Pojem didaktika sa v tomto období chápal širšie - tak ako dnes pojem pedagogika – a tak to chápal aj Komenský. V jej úvode napísal: "Didaktika je všeobecné umenie učiť všetkých všetko alebo spoľahlivý spôsob ako možno po všetkých obciach, mestách a dedinách niektorého kresťanského štátu zriaďovať také školy, aby sa všetka mládež oboch pohlaví bez akejkoľvek výnimky mohla vyučovať v náukách, zušľachťovať v mravoch, naplňovať zbožnosťou, a tak v rokoch dospievania stručne, príjemne a dôkladne sa naučiť všetko, čo je potrebné pre prítomný a budúci život" (Komenský, 1954, s.5). Pedagogické dielo Komenského sa dotýka všetkých významných otázok výchovy a vzdelávania človeka a predstavuje ucelenú, systematickú sústavu pedagogických názorov. Z ďalších diel uvedieme **Informatórium školy materskej**, učebnice **Svet v obrazoch**, **Brána jazykov otvorená**.

18. storočie je obdobím **osvietenstva**, ktoré rozvoj pedagogiky významne ovplyvnilo. Vo filozofii sa osvietenstvo prejavovalo racionalizmom, významné boli aj sociálne prúdy, ktoré sa v ňom uplatňovali hlásaním ľudských a sociálnych práv, prenikaním ľudových vrstiev do politického a hospodárskeho života. Pokiaľ ide o pomer k náboženstvu a cirkvi, prinieslo laicizačný proces. Viera v moc rozumu a ešte väčší záujem o človeka priniesla 18. storočiu označenie **storočie pedagogiky**. Je to obdobie, ktoré praje výchove, prináša školské reformy a veľký rozvoj pedagogickej literatúry. Osvietenstvo bolo preniknuté ideou, že ľudia sa poznaním stávajú lepšími a preto hlavnou požiadavkou bolo „osvietiť“ všetkých ľudí, čomu mali napomáhať všetci vzdelanci.

Na základe viery v moc rozumu a prirodzenú dobrotu človeka sa v pedagogike šírila výchovný optimizmus. Osvietenstvo sa šírilo z Anglicka. Výrazný vplyv na výchovu malo najmä vo Francúzsku. Najvýznamnejším osvietenským pedagógom bol **Jean Jacques Rousseau** (1712–1778), ktorý formuloval svoje pedagogické názory v románe **Emil alebo o výchove**. Týmto dielom sa Rousseau hlásil k pedagogickému naturalizmu. Hlavnou ideou jeho pedagogických názorov bola idea prirodzenej výchovy, ktorá má vychádzať z prirodzenej

povahy človeka, venovať pozornosť jeho vývinu a rozvíjaniu vlôh. Rousseau prináša nový pohľad na dieťa, že totiž dieťa nie je malým dospelým, ale že má svoju vlastnú prirodzenosť a svoje práva. Rousseauove názory výrazne ovplyvnili rozvoj pedagogiky a výchovy koncom 19. a začiatkom 20. storočia.

V Nemecku sa osvietenská pedagogika prejavovala vo filantropizme (filantrop gréc. – ľudomil, dobročinný človek). Jeho významným predstaviteľom je **J. B. Basedow** (1724–1790).

Koncom 18. a začiatkom 19. storočia sa rozvíja pod vplyvom osvietenstva aj ľudovýchovná pedagogika so silným sociálnym aspektom. Jej významným predstaviteľom bol **Johann Henrich Pestalozzi** (1746–1827)(Linhard a Gertrúda, Ako Gertrúda učí svoje deti).

Celé 18. storočie môžeme chápať ako obdobie veľkého rozvoja pedagogiky. Stále častejšie sa používa pojem pedagogika a stále zreteľnejšie vystupuje úsilie o jej vyčlenenie z filozofie.

Priekopníkom raného osvietenstva, učencom a pedagógom v prvej polovici 18. stor. na Slovensku bol **Matej Bel** (1684-1749). Pôsobil ako rektor na mestskej škole v Banskej Bystrici a na evanjelickom lýceu v Bratislave. Vypracoval nový **Školský poriadok**, ktorý významne prispel ku skvalitneniu výchovno-vzdelávacej činnosti škôl. Vypracoval nové učebnice latinčiny a nemčiny.

K rozvoju pedagogiky ako samostatnej vedy dochádza v 19. storočí. Významne sa o to pričínili nemeckí filozofi a pedagógovia **Immanuel Kant** (1724–1804), **Friedrich Fröbel** (1728–1852), ale predovšetkým **Johann Friedrich Herbart** (1776–1841), ktorý je považovaný za zakladateľa systematickej vedeckej pedagogiky. Herbart staval pedagogiku na základoch etiky (praktickej filozofie) a na psychológii. Z nich vyvodzoval základné pedagogické kategórie: z etiky odvodzoval cieľ výchovy, zo psychológie prostriedky výchovy. Pedagogiku rozčlenil po obsahovej stránke na

teoretickú pedagogiku, zameranú na:

- vychovateľnosť alebo možnosti výchovy,
- prostriedky výchovy,
- výchovné inštitúcie;

praktickú pedagogiku so zameraním na otázky:

- ovládania, vedenia, disciplíny,
- vyučovania, rozumového vzdelávania,
- mravnej výchovy, chápanej ako výchovu vôle.

Vedecké zdôvodnenie podal Herbart vo svojich prácach **Všeobecná pedagogika** (1806) a **Náčrt prednášok z pedagogiky** (1835). Celé 19. storočie bolo v oblasti výchovy a vzdelávania výrazne ovplyvnené Herbartovými pedagogickými názormi. Herbartovi žiaci W.Rein, O. Frick, K. Volkmar Stoy, T. Ziller myšlienky J.F. Herbarta dopracovali a vznikol smer herbartizmus. Vo vyučovaní kládli dôraz na presne stanovenú a striktné dodržiavanú schému školskej výučby. Vzdelávanie bolo zamerané na učivo, jednotlivé metódy a predmety vyučovania. Žiak však nebol vôbec rešpektovaný, neprihliadalo sa na jeho potreby, individuálne osobitosti, predpoklady a záujmy. Vo výučbe bol preferovaný schematizmus, vyskytovali sa aj telesné tresty. Zákon stanovený predstaviteľmi bol považovaný za základ výchovy a vyučovania.

Herbartizmus na dlhé obdobie ovplyvnil výchovu a vzdelávanie, ale zároveň bol aj podnetom pre kritiku, čo vyvolalo vznik viacerých pedagogických smerov.

Zmenu pedagogických názorov odštartovala kritika pedagogickej praxe na prelome 19. a 20. storočia. Výchova vzdelávanie sa v tomto období stávali formalistickými, málo výchovnými, bez rešpektovanie individuálnych predpokladov a osobností. Pedagógovia a filozofi sa začali orientovať na novú myšlienku poňatia dieťaťa, žiaka – začali sa sústreďovať na prirodzenú výchovu. Na prelome 19. a 20. storočia zaznamenala veľký rozvoj reformná pedagogika, ktorá upriamovala pozornosť na postavenie človeka vo svete a uvedomenie si ho ako subjektu výchovy.

1.2 Pedagogické smery 20. storočia

V 20. storočí vznikla celá škála pedagogických smerov a koncepcií. Silnela kritika tradičnej školy, vyčítala sa jej odtrhnutosť od života a trhu práce a objavili sa požiadavky na modernú edukáciu– edukáciu prispôsobenú novým potrebám a požiadavkám doby. Z kritiky tradičnej školy vyplynuli inovačné zámery, ktoré zdôrazňovali komplexný rozvoj žiaka, zavádzanie nových metód a foriem, podporovanie iniciatívy a tvorivosti žiakov, spoluprácu školy s rodinou, spoločnosťou a inými inštitúciami, približovanie sa školy životu.

Vzniklo množstvo pedagogických smerov, pričom ich rôznorodosť a početnosť je odrazom rôznorodosti filozofických smerov modernej doby. Každý z pedagogických smerov preferuje určitý aspekt, na ktorý sústredil pozornosť a napriek ich zdanlivej rozdielnosti majú veľa spoločných črt. Jedná sa predovšetkým demokratické zameranie edukácie, snahu o pedagogický dialóg a úsilie o vytvorenie kladnej citovej atmosféry v celom edukačnom procese. Tiež dôraz a pozornosť venovaná osobnosti dieťaťa, žiaka, rešpektovanie jeho individuálnych predpokladov a požiadaviek, s dôrazom na prirodzenú edukáciu.

Pedagogické smery sú rozdeľované z hľadiska viacerých kritérií. Na základe štúdia viacerých autorov (D. Kováčiková, B. Kosová, A. Kaiser – R. Kaiserová, J. Průcha, atď.) uvádzame klasifikácie z hľadiska cieľov výchovy:

BIOLOGICKO-PSYCHOLOGICKÉ SMERY - cieľ edukácie videli v zdokonalení vychovávaného, s dôrazom na poznanie a rešpektovanie žiaka. Dieťa - žiaka považujú za konkrétne východisko pri určovaní učiva, edukačných metód a cieľov. V staršej literatúre sa označuje daný smer aj ako **pedocentrizmus**.

Žiaka je potrebné pochopiť, prijať takého, aký je, spoznať jeho potreby a záujmy a prispôbiť sa mu. Sú tiež charakteristické snahou viac spojiť školu s potrebami života. K predstaviteľom patrili E. Keyová, M. Montessoriová, O. Decroly. Všetky tieto názory boli základom, akousi platformou pre vznik viacerých smerov rozvíjaných a formujúcich sa v rámci biologicko – psychologických (pedocentrických smerov):

A) Reformná pedagogika – patrí do komplexu hnutí, ktoré vytvárali nové pedagogické koncepcie akceptujúce dieťa, jeho vrodené predpoklady, potreby a záujmy. Vychádzala z kritiky tradičnej edukácie a teórie, pričom jej vytýkala receptívnosť, pasívnosť, konzervatívnosť a autoritatívny prístup. Na rozdiel od tradičnej pedagogiky zdôrazňovala pedocentrický prístup k edukácii, primeranosť a čo najvyššiu aktivitu žiakov v edukačnom procese. Východiskom bolo dieťa, žiak – jeho vrodené predpoklady, potreby a záujmy (Bližkovský, 1992).

B) Experimentálna pedagogika predstavovala pedagogický smer inšpirovaný psychológiou. K predstaviteľom patrili E. Neuman a W.A.Lay. Základom bolo konštatovanie E. Neumana, že „keďže je celý edukačný systém rozpracovaný kvôli mládeži, musí sa jej prispôbiť po každej stránke a podriaďiť sa jej.“ Celá činnosť E. Neumana sa venovala experimentom so žiakmi (správanie žiakov v škole, vzťah domácej a školskej práce žiaka atď.) Predstavitelia sústredili pozornosť pedagógov na výskumné metódy, obohatiac tak metodológiu pedagogiky. I keď ich prínos do pedagogického výskumu je veľký, predsa len veľmi výrazne vidieť ich snahu orientovať sa len na žiaka, jeho schopnosti bez uvedomenia si sociálneho vplyvu (Masarik, 1994, s. 69).

C) Psychoanalytická pedagogika a individuálne – psychologická pedagogika – S.Freud a jeho nasledovníci zdôrazňovali podvedomé konflikty, túžby, spomienky, komplexy a pudy a ich vplyv na dieťa a žiaka. A.Freudová obrátila pozornosť na psychický život dieťaťa v ranných vekových obdobiach, v jej tvorbe sa prejavovala snaha a zdôraznenie potreby citovo bohatého prostredia, úsilie pochopiť túžby a snahy detí, rozbor príčin vzniku mnohých komplexov, ktoré sú nadobúdané v detstve. Tieto možno označiť ako pozitívne črty i napriek

istej jednostrannosti a redukcii psychického života na sexuálne pudy, čo viedlo k podceňovaniu vzdelania a výchovy (Bližkovský, 1992).

D) Dynamická pedagogika – k predstaviteľom patrila E. Thorndike, ktorý uznával hľadanie cieľa v žiakovi, uznával však aj potrebu perspektívnej edukácie. Cieľ edukácie spočíval v príprave individua na život v spoločnosti. Dieťa sa rodilo s rôznymi mechanizmami, ktorými vedelo reagovať na podnety zvonku i zvnútra a celá jeho činnosť bola reakciou na podnety. Niekedy nazývali dynamickú pedagogiku i pedagogikou prispôsobenia. I keď chápe i úlohu prostredia, považuje ho za mechanickú podmienku a rozhodujúci je jedinec, ktorého treba poznať a na základe jeho správania sa usudzovať jeho potreby a popudy. Podceňovali však existenciu duchovného vnútorného sveta človeka (Masarik, 1994, s. 70).

E) Pragmatická pedagogika - zakladateľ J. Dewey (1990) žiadal aktívne zapojenie a zasahovanie poznávajúceho subjektu do poznávacích procesov a javov. Keďže za základ všetkého považoval činnosť, i v edukácii smeroval k názoru, že nie je možné stanoviť edukačné ciele všeobecne, ale je potrebné určiť cieľ v súlade so záujmami a potrebami žiaka pre život. Zastával názor, že na prvom mieste má byť pracovná činnosť, prax a užitočnosť. Žiaka označoval ako „slnko“, okolo ktorého sa mal sústreďovať celý pedagogický proces, a učiteľ bol iba organizátorom (Dewey, 1990).

K negatívnym stránkam pragmatickej pedagogiky patrilo preceňovanie zásady aktivity, nedocenenie znalostí získaných v priebehu vývoja spoločnosti, odmietanie vedúcej úlohy učiteľa a jeho systematickej práce so žiakmi na vyučovaní. Vyučovanie realizované podľa požiadaviek J. Deweyho trpelo nesystematickosťou a útržkovitosťou.

SOCIOLOGICKÉ SMERY - cieľ výchovy spočíval vo formovaní osobnosti podľa potrieb spoločnosti či už súčasnej alebo budúcej. V rámci sociologických smerov sa vyformovali a rozvíjali nasledovné smery:

A) Sociologická pedagogika – snažila sa odstrániť nedocenenie významu spoločenského prostredia pre vývin človeka. Medzi zakladateľov patrila E. Durkheim a F. Znaniecky, ktorý výchovu definoval ako činnosť spoločenskú a pre spoločnosť pripravujúcu. Východiskom daného pedagogického smeru je názor, že dieťa/ žiaka je potrebné vychovávať tak, aby zodpovedalo potrebám spoločnosti a preto je dôležité veľmi dobre poznať spoločnosť. Dôraz sa nekládol na individuálne predpoklady, ktoré sú v žiakoch, ale tieto predpoklady sa mali prispôbiť potrebám a požiadavkám spoločnosti. Žiadali racionálne metódy vo výchove, výchovu v duchu prísnej disciplíny, ktorá je cieľom, nie prostriedkom. Spoločnosť videli príliš staticky, preferovali kolektív pred individuálnymi schopnosťami (Masarik, 1994, s. 72).

B) Fašistická pedagogika - najvýraznejšie sa prejavili nedostatky sociologických smerov vo fašistickej pedagogike, ktorá zavrhol ideál slobodne sa rozvíjajúceho žiaka a žiadala úplné podriadenie jedinca požiadavkám štátu. Vplyv to malo nielen na obsah učiva, ale aj na metódy edukačnej práce. Hlavnými teoretikmi takto chápanej pedagogiky bol E. Krieck, G. Gentile. Podľa nich rodina, škola a edukácia majú slúžiť len jedinému cieľu- upevňovať a opatrovať hodnoty nemeckého národa (Masarik, 1994, s. 72).

C) Marxistická pedagogika – jej vznik bol spojený so vznikom marxistickej filozofie, ktorá odvodzovala svoje názory od názorov K. Marxa a F. Engelsa. Pri určovaní cieľov edukácie považovala za primárne spoločenské a historické podmienky a triedny charakter edukácie. V nadväznosti na to sa budovali školské systémy, ktoré boli jednotné obsahovo i ideovo a jednotná edukácia mala mať triedny charakter, cieľom bol všestranný rozvoj osobnosti – dôležitá bola rozumová a technická edukácia zahŕňajúca teoretický základ výroby; mravná ateistická komunistická morálka, kolektivismus, humanizmus, uveličená disciplína.

Charakteristické bolo zlučovanie vyučovania s výrobou a politikou, laicizácia učiteľov, vylúčenie náboženstva odlukou školy od cirkvi, princíp povinného svetského vyučovania. V rokoch 1948 – 1989 bola u nás jedinou a správnou verziou pedagogickej vedy. To spôsobilo napr. izolovanie od svetových smerov a výskumov (Masarik, 1994, s. 74).

D) Hermeneutická pedagogika (pedagogika hodnôt, pedagogika života, personalistická pedagogika, pedagogika kultúry alebo kultúrna pedagogika). Zakladateľom bol W. Dilthey a na jeho učenie nadviazali ďalší nemeckí pedagógovia E. Spranger a T. Litt. Ciele kultúry boli i edukačnými cieľmi. Proti jednostrannému pedagogickému subjektivismu zdôrazňovali objektívny význam kultúry. Uvedomovali si, že komunikácia je jednou z najvýznamnejších podmienok spoločenského života a duchovnej činnosti. I keď existujú rôzne prístupy a náhľady v hermeneutickej pedagogike a sú veľmi mnohostranné, predsa ich spája hlavne antropologická dimenzia, ktorá je pre celý tento smer typická a veľmi prítlačivá ako protipól technizácie a scientizmu v pedagogike. Nikto nie je úplne slobodný, pretože musí dbať aj na práva iného. Každému by však mala byť dopriata osobná sloboda (Masarik, 1994, s. 73).

E) Antiautoritatívna pedagogika sa rozvíjala od konca šesťdesiatych rokov 20. storočia. Snažila sa odstrániť autoritatívny charakter edukácie a vytvoriť model alternatívnej edukácie zbavenej akéhokoľvek nátlaku. Edukácia by mala predovšetkým rozvíjať zdravé sebavedomie žiaka, odstrániť nežiaduce potláčanie základných potrieb a formovať politické vedomie a ľudskú solidaritu. Cieľom bolo zabrániť tomu, aby sa edukácia stala nástrojom deformácie jedinca a snaha aby viedla ku skutočnému, plnému a harmonickému rozvoju osobnosti,

formovaníu politického vedomia a ľudskej solidarity. To malo viesť k rozvoju osobnosti slobodnej, autentickej, tvorivej (Bližkovský, 1992).

F) Humanistická pedagogika nadväzovalo na myšlienky humanizmu. K hlavným predstaviteľom patrili A.H. Maslow a C. R. Rogers. Humanistická pedagogika vedie k prirodzenej a menej násilnej edukácii, autenticite a sebarealizácii človeka. Zmenami prechádza najmä pedagogický vzťah, ktorý je zo strany učiteľa menej direktívny a predpokladá vzájomné pochopenie a rešpektovanie. Humanizácia edukácie je potom aktívny tvorivý proces kultivácie celoživotnej cesty vzdelávania človeka, smerujúcej k hľadaniu ľudskej identity.

Najvýraznejším predstaviteľom humanistickej psychológie a pedagogiky bol C. R. Rogers (1998) a on a jeho žiaci dokázali premeniť relatívne všeobecné a filozofické myšlienky existencialistov, fenomenológov, personológov do modelov konkrétneho správania učiteľa a žiaka v triede, do konkrétneho edukačného procesu. C. R. Rogers (1998) bol predovšetkým humanista, veril v človeka, v jeho schopnosť pozitívneho sebarozvoja, keď sa pre tento rozvoj vytvoria dobré podmienky: v prvom rade vzťah učiteľ – žiak, vzťah, ktorý by umožnil žiakovi byť sám sebou. V tomto kontexte filozofie humanizmu a viery v človeka C.R. Rogers (1998) hovoril, že naliehavo treba urobiť tri veci: radikálne zmeniť prípravu učiteľov (s dôrazom na „výchovnú stránku“, nonkognitívny rozvoj, motiváciu, tvorby nondirektívneho vzťahu ...); zmeniť politiku vzdelávacích a výchovných inštitúcií; tradičná vzdelávacia politika stavia na sile a moci učiteľa. Rogersovsky orientovaná škola stavia na sebadisciplíne, sebakontrolle, samospráve a tvorivosti žiakov a učiteľov; utvárať flexibilnejšie prostredie, ktoré tvorí pozitívne postoje k disciplíne, k úspechom v škole, k cieľom školských systémov, reforiem.

Facilitujúci učiteľ je učiteľ, ktorý verí každému žiakovi, v každom veku, učí ich viac sa učiť, mať rád učenie. Viac záleží na tom, čo chce žiak, aké má skúsenosti a záujmy, než na učebných osnovách. Spolupracuje s rodičmi, pripravuje najmä pedagogické situácie, materiály a podnety na učenie sa žiakov, na ich vlastné zážitky a skúsenosti.

Sústredenie sa učiteľa na prežívanie žiaka umožňuje plnšie prežívať posun v oblasti citov, pocitov žiaka. Je tu posun od výkonu k prežívaniu, posun od strachu z výkonového zlyhania na radosť z prežívania autentických vzťahov, úprimnosti. Byť s iným človekom znamená nechať bokom svoje vlastné hľadiská a hodnoty a vstúpiť tak do sveta iného človeka bez predsudkov. Dať seba „bokom“, to dokáže len osoba, ktorá si je sebou natoľko istá, že vie, že sa nestratí v cudzom, neraz bizarnom svete iných a kedykoľvek sa môže vrátiť do svojho vlastného sveta. Vylučuje sa tým „boj“ so žiakom, boj o autoritu, odstraňuje sa strach, úzkosť, manipulácia a žiak sa učí byť sám sebou (Rogers, 1998).

K ďalším predstaviteľom patrila A. H. Maslow (2014), ktorý vytvoril hierarchiu alebo pyramídu ľudských potrieb, podľa ktorej má človek päť základných potrieb: fyziologické potreby; potrebu bezpečia, istoty; potrebu lásky, prijatia, spolupatričnosti; potrebu uznania, úcty; potrebu seberealizácie.

Prvé štyri kategórie A.H. Maslow (2014) označoval ako nedostatkové potreby a piatu kategóriu ako potrebu bytia alebo rastové potreby. Všeobecne platilo, že nižšie položené potreby sú významnejšie a ich aspoň čiastočné uspokojenie bolo podmienkou pre vznik menej naliehavých a vývinovo vyšších potrieb. Toto však nie je možné tvrdiť bezvýhradne a je dokázané, že uspokojovanie vyšších potrieb (estetických, duchovných) môže napomôcť v krajných situáciách ľudského života, v ktorých je možnosť uspokojovania nižších potrieb obmedzená (napr. v prostredí koncentračných táborov, o čom referovali napr. V. Frankl alebo K. Lorenz). Za najvyššiu považoval A.H. Maslow (2014) potrebu seberealizácie, čím označoval ľudskú snahu naplniť svoje schopnosti a zámery.

TRANSCENDENTÁLNE SMERY - tvoria tretiu skupinu prúdov, ktoré boli charakteristické pre 20. storočie. Všetky pedagogické koncepcie, ktoré sem patria, majú spoločné to, že cieľ výchovy nehľadali ani v dieťati/žiakovi, ani v spoločnosti, ale mimo týchto oblastí a považovali ciele pedagogiky za odvodené od večných nemenných hodnôt, ktoré existujú nezávisle na nás. Patrí sem esencionalizmus, existencialistická a náboženská pedagogika (Masarik, 1994, s. 74).

A) Esencionalistická pedagogika - jej predstaviteľmi boli americkí filozofovia G. Santayana, C.A. Strong, R.W. Sellars. Pedagógovia (H.H. Horn, J.S. Brubacher, J.L. Kandel), ktorí na túto filozofiu nadviazali tvrdili, že nie je možné hľadať cieľ edukácie v žiakovi ani v spoločnosti, ale bolo potrebné hľadať „esenciu“ – podstatu, ktorá je nemenná a večná, a ktorá určuje i naše správanie sa. Ovplyvnili teóriu vyučovania, ktorá vyžadovala vypracovanie systému prísne vedeckých informácií, ktoré si má žiak osvojiť, pretože vedecké poznanie je základ všetkého. Popri tom veľmi zdôrazňovali i formálnu stránku vzdelávania. V oblasti edukácie v užšom slova zmysle sa potom ako stála, nemenná transcendentálna jasná hodnota „dobra“, ku ktorej sa možno priblížiť rozumovým pochopením (Masarik, 1994, s. 75).

B) Existencialistická pedagogika - jedným z najznámejších, najobdivovanejších a najkritizovanejších smerov v 20. storočí bol existencializmus. K jeho popularite prispelo hlavne to, že mnohí existencialistickí filozofi písali i literárne diela beletristického charakteru (J. P. Sartre, A. Camus). Jednalo sa o filozofiu konkrétneho človeka, ktorého bytie existovalo pred tým, ako bolo naplnené zmyslom. Hľadala teda hodnoty, ktoré boli určené a sú v každom človeku obsiahnuté. Z hľadiska edukácie sa jednalo o indeterminizmus, v ktorom sa

rezignovalo na možnosť ovplyvniť edukáciu druhého človeka. Človek bol sebatvorca. Mravné kategórie dobro a zlo bolo veľmi relativizovateľné, príliš subjektívne chápané, a tak vlastne možnosť edukácie existencialisti minimalizovali. Napriek tomu patrí zásluha existencializmu v nastolení celého radu závažných otázok súvisiacich s vymedzovaním takých pojmov ako osobnosť človeka, existencionálne stavy, hraničné situácie, autentičnosť človeka, zodpovednosť, dôvera, komunikácia. Za najvýraznejšie možno považovať zdôrazňovanie slobody človeka, ktorá je predpokladom sebautvárania. Predstaviteľom existencialistického chápania výchovy je O.F. Bollnow (Masarik, 1994, s. 75).

C) Náboženská pedagogika – predstavovala smer pedagogiky, ktorý mal historicky najdlhšie tradície, a ktorý je typickým reprezentantom pedagogiky transcendentálnych hodnôt. Cieľ edukácie bolo potrebné vidieť v zameraní sa na božské absolútne. K predstaviteľom patrí F. W. Foerster, podľa ktorého bolo cieľom edukácie vytvorenie náboženskej mravnosti. Dominantným smerom v súčasnej náboženskej pedagogike je neotomizmus. O jeho rozvoj o znovuoobjavenie sa zaslúžili T. de Chardine a J. Maritain a svojím, niekedy i kritickým spôsobom prispeli k oživeniu teizmu, v ktorom vidieť humanizujúci aspekt, zdôrazňuje sa napr. kresťanský humanizmus. Cieľom edukácie je vytvorenie mravného charakteru človeka, pričom najvhodnejšími prostriedkami okrem miery sú disciplína a formovanie vôle. Patrí sem aj waldorfská pedagogika R. Steinera, v ktorej vychádza zo základov antropozofie. Vychádza z absolútneho vedomia a preto potom človek okrem zmyslového a rozumového poznania môže poznávať i nadzmyslovo. Toto východisko vedie potom k uvoľneniu učebných plánov a osnov, o pretvorenie niektorých predmetov a vo výchovnej praxi sa vracia k čo najdlhšej spolupráci pedagóga a žiaka, čím sa vytvára väčšia možnosť dlhodobo ovplyvňovať formovanie osobnosti žiaka na základe veľmi dobrého poznania žiaka (Masarik, 1994, s. 76).

Pre súčasnosť je typické isté zblížovanie sa koncepcií v niektorých čiastkových problémoch. Každá z týchto koncepcií, ak by bola rigorózna v chápaní cieľa edukácie, ktorý vidí buď v človeku, buď v spoločnosti, buď v transcendentálnom, nevedela by niektoré problémy vyriešiť do hĺbky, a preto sme svedkami vzniku nových tendencií práve na základe zblížovania jednotlivých smerov. Je to zdôrazňovanie antropologického prístupu v sociologizujúcich smeroch, akceptovanie spoločenskej reality v psychologicky orientovaných smeroch a pod. Napriek všetkým rôznym tendenciám je edukácia i v tomto storočí považovaná za proces, ktorý formuje osobnosť človeka po všetkých stránkach a permanentnou úlohou pedagogiky je hlavne odpovedať na otázky o možnostiach edukácie pri maximálnom rešpektovaní vychovávaného. Je dôležité poznať všetky smery a z každého zobrať to, čo je pre edukáciu a vzdelávanie žiaka najvhodnejšie.

1.3 Vedecký profil pedagogiky

Vedecké myslenie o edukačnej praxi označujeme pojmom pedagogika resp. pedagogické vedy.

1.3.1 Pojem pedagogika

Pojem pedagogika má korene v starovekom Grécku. Je odvodený z gréckeho slova **paidagogos** (pais – dieťa, agogé – vedenie), čo znamená sprievodca – voditeľ detí. Paidagogos v starovekom Grécku bol človek, ktorý bol v otrokárskych rodinách poverený starostlivosťou o deti, vodil ich do školy, učil sa s nimi a dozeral na ne, aby sa nestýkali s deťmi otrokov. Z gréčtiny tento pojem prevzali Rimania do antickej latinčiny ako **paedagogus**, no s rozšíreným významom - nielen sprievodca, ale aj učiteľ, vychovávateľ od ktorého sa vyžadovalo, aby bol vzdelaný. Z latinčiny sa pojem pedagóg, pedagogika prevzal do indoeurópskych a iných jazykov (nemeckého, francúzskeho, ruského...slovenského). **Z etymológie** tohto slova vyplýva, že ide o vedenie, výchovu a vzdelávanie detí. Vo všeobecnosti pedagogika označuje vedu, ktorá skúma všetko čo súvisí s výchovou a vzdelávaním detí a mládeže.

Súčasná odborná literatúra pod pojmom pedagogika rozumie súhrn vied o edukačnej realite, ktorý spája v sebe teóriu a výskum edukačných javov a procesov. Stručne sa pedagogika označuje ako veda o edukácii. Ak ju chceme presnejšie vymedziť môžeme ju definovať takto: *Pedagogika ako veda o výchove a vzdelávaní (edukácii), skúma výchovný a vzdelávací proces, objasňuje ciele, obsah, metódy, formy a prostriedky edukácie a stanovuje smernice pre jej organizáciu a riadenie.*

Pedagogika je svojím zameraním spoločenská veda, nakoľko sa zaoberá človekom, je aj veda humanitná. Komplexne skúma problematiku edukácie, všíma si predovšetkým jej praktické odbory, ako sú učiteľstvo, vychovávateľstvo, poradenstvo, ktorých sa edukačná realita priamo dotýka.

1.3.2 Predmet pedagogiky

Veda je forma spoločenského vedomia, ktorá má svoje charakteristické črty. Aby sme súbor poznatkov z určitej oblasti mohli označiť pojmom veda, musí mať:

- **stanovený predmet skúmania** – špecifický iba pre ňu. t.z. vymedzenú oblasť reality, ktorou sa zaoberá,
- **ucelený a vnútorne konzistentný systém poznatkov** - logicky zdôvodnenú pojmovú stavbu, kategoriálny systém, vzťahov, súvislostí a zákonitostí, ktorými popisuje a objasňuje svoj predmet skúmania Základný komplex poznatkov sa nazýva vedecká

teória. Hybnou silou vedy je dokazovanie pravdivosti týchto teórií a ich uvádzanie do praxe. Prax (napríklad vo forme naplňovania materiálnych potrieb ľudstva) je východiskom a cieľom vedeckého skúmania,

- **vypracovanú vedeckú metodológiu** – súbor vedeckých metód, ustálených postupov, pomocou ktorých realizuje vedecké bádanie, Vedecké poznatky sa získavajú na základe špecifických metód. Tieto metódy môžu byť vytvorené v minulosti a mnohokrát overené, alebo vytvorené priamo pre potreby konkrétneho výskumu. Metódy vychádzajú zo základných zákonitostí fungovania sveta a mysle ľudí,
- **organizačnú štruktúru** – konštituované vedné disciplíny. Súbor poznatkov tej ktorej vedy nie je konglomerát náhodilých zistení, ale logicky zdôvodnená pojmová stavba, kategoriálny systém vzťahov a súvislostí, ktoré sa týkajú daného objektu. Takýto systém je výsledkom doterajšieho metodického poznávania daného objektu, ale aj východiskom, základom a programom pre skúmanie ďalšie, pretože je nutne relatívny, otvorený (Kosová – Kasáčová, 2009).

Pedagogika zodpovedá všetkým uvedeným požiadavkám a možno povedať, že je konštituovaný vedný odbor.

Pri vymedzovaní predmetu pedagogiky sa vychádza z chápania pedagogiky ako vedy o edukácii človeka. Problém vymedzenia predmetu pedagogiky je v tom, že edukácia je veľmi zložitý, mnohostranne podmienený spoločenský jav. Jeho jednotlivé komponenty zasahujú do viacerých oblastí vied o človeku a spoločnosti. Pedagogika teda musí skúmať aj javy, ktorými sa zaoberajú iné vedné odbory. V dôsledku toho je veľmi náročné oddeliť javy, patriace výlučne do pedagogiky, od problémov, skúmaných inými príbuznými vedami. Z tohto hľadiska predmetom pedagogiky sú:

- a) javy, ktoré organicky prináležia vede o edukácii, ktoré neskúma iná vedná disciplína. Je to predovšetkým problematika cieľa a obsahu edukácie, vymedzenie metód, foriem a ďalších prostriedkov, ktoré napomáhajú dosiahnutiu cieľa,
- b) javy, ktoré bezprostredne súvisia a podmieňujú edukačný proces, ale sú predmetom skúmania aj iných vied. Sú to hlavne sociálne podmienky edukácie, biologický a psychosomatický vývin osobnosti.

Pedagogika ako humanitná veda môže pri stanovení svojho predmetu vychádzať aj z antropologického hľadiska (antropológia – náuka o človeku, o jeho vzniku a vývine, o jeho telesných vlastnostiach a postavení v prírode). V tomto kontexte sa pedagogika chápe ako **veda o človeku v situácii edukácie**. Situácia edukácie predpokladá konanie, ktoré má pomôcť človeku dosiahnuť žiadúcu úroveň kultivácie, zrelosti a vyspelosti (v oblasti socializácie,

personalizácie). Pedagogika má podať vedecké objasnenie takéhoto konania. Pri výklade situácie edukácie sú dôležité také systémové prvky ako ciele, podmienky a prostriedky pedagogickej interakcie medzi vychovávateľom a vychovávaným (učiteľom a žiakom, rodičmi a deťmi). Antropologicky chápaná pedagogika vychádza z toho, že „pedagogika nemôže byť iba návodom k tomu, ako vstúpiť prakticky užitočné vedomosti, zručnosti a návyky. Jej poslanie v ľudskom živote je závažnejšie, jej angažovanosť hlbšia, dotýka sa samotnej podstaty ľudskej existencie.

Z antropologického hľadiska predmetom pedagogiky je **človek v situácii edukácie**. Edukácia predpokladá konanie, ktoré má pomôcť človeku dosiahnuť žiadúcu úroveň rozvoja svojej osobnosti. Potom *pedagogika je veda o človeku v situácii edukácia a o edukácii v rozvoji človeka*. Je to predmet maximálne zložitý, mnohovýrobový, ktorý si vyžaduje interdisciplinárnu spoluprácu všetkých vied o človeku.

1.3.3 Pramene pedagogiky

Pedagogika pri skúmaní pedagogických javov sa opiera o viaceré zdroje, ktoré nazývame pramene pedagogiky. Rozoznávame pramene historické a súčasné.

Historické pramene sú prostriedky nesmiernej hodnoty, pretože spájajú obdobie dávnominulé so súčasnosťou. Pri rozvoji pedagogickej teórie je potrebné prehodnotiť poznatky o edukačnej realite a teórie z minulosti a využiť ich pri riešení súčasných aktuálnych problémov. K tomu možno využiť veľké množstvo historických prameňov, ktoré sa delia na písomné, hmotné, obrazové a ústne pramene. V procese historického poznania sa najviac využívajú písomné historické pramene ku ktorým patria:

- diela klasikov pedagogiky a filozofické spisy o výchove a vzdelávaní,
- archívne materiály týkajúce sa školstva ako sú katalógy, triedne knihy, výročné správy, učebné plány,
- historické učebnice a učebné pomôcky,
- zákony, smernice a nariadenia o školstve,
- pedagogické časopisy.

K súčasným prameňom patrí pedagogický výskum a edukačná prax:

- *Pedagogický výskum* je vedecká aktivita zacielená na skúmanie a objavovanie pedagogických zákonitostí v procese edukácie a rozvoji človeka. Jej cieľom je hľadať objektívnu pravdu v edukačnej realite. Cieľom je dopracovať sa hlbšieho, objektívneho, verifikovaného poznania všetkých aspektov edukačnej reality. Uskutočňuje sa najmä vo

vedeckých inštitúciách, na katedrách pedagogiky vysokých škôl a v metodických centrách.

- *Edukačná prax* je zdrojom pedagogických skúseností. Zovšeobecňovanie osvedčených výsledkov edukačnej praxe je súčasťou vedeckého výskumu. Edukačná prax je aj dôležitým kritériom verifikácie pedagogickej teórie.

1.4 Systém pedagogických vied

V súčasnom období rozvoj poznatkov z oblasti pedagogickej teórie a praxe svojim rozsahom prekračuje rámec jednej vednej disciplíny; postupným rozširovaním vedeckého poznania sa pedagogika stále viac diferencuje, člení na jednotlivé pedagogické vedy. Nakoľko poznávanie v pedagogike je v neustálom pohybe a v nespočetných väzbách s ďalšími vednými disciplínami, je ťažké urobiť jednoznačnú klasifikáciu pedagogických vied. Napriek mnohorakosti a zdanlivej neprehľadnosti je zrejmé, že vždy ide o skúmanie edukácie za rôznych podmienok a na rôznom stupni všeobecnosti. Z tohto pohľadu môžeme systém pedagogických vied členiť na základné, aplikované a hraničné pedagogické vedy.

1.4.1 Základné pedagogické vedy (všeobecné)

Základné pedagogické vedy riešia otázky edukácie vo všeobecnej rovine, na všeobecnej úrovni, za všeobecných podmienok, čo sa odráža aj v názve niektorých z nich.

Všeobecná pedagogika študuje spoločné črty a súvislosti edukácie, prebiehajúce v rôznych podmienkach, formuluje všeobecné zákony edukácie, definuje základné pojmy a kategórie pedagogiky, skúma činitele formovania osobnosti a všeobecné metodologické problémy pedagogiky.

Dejiny školstva a pedagogiky skúmajú vznik a vývoj výchovno-vzdelávacích a najmä školských inštitúcií a pedagogických, názorov a teórií, objasňujú zákonitosti vývoja edukácie ako dôležitého javu života spoločnosti, a to v rozličných historických etapách vývoja spoločnosti. Poskytujú komplexný obraz o vývoji edukácie ako sociálneho javu, o vývoji edukačných zariadení ako aj o vývoji pedagogickej teórie a edukačnej reality.

Komparatívna (porovnávací) pedagogika je novšia pedagogická disciplína, ktorá skúma pedagogické javy v kontexte politických, sociálno-ekonomických a kultúrnych podmienok a komparuje ich zhody a rozdiely v dvoch alebo viacerých krajinách, oblastiach, kontinentoch, alebo na celom svete s cieľom zlepšiť edukáciu. Skúma výchovno-vzdelávacie systavy ako konkrétne modely edukácie v určitej spoločnosti a vzájomne ich porovnáva v celku ako aj v jednotlivých čiastkových ukazovateľoch. V súčasnosti zahŕňa i oblasť výskumných

aktivít zameraných na zhromažďovanie poznatkov o edukácii v jednotlivých krajinách (Váňová, 2009).

Metodológia pedagogiky je veda o princípoch, stratégiách, procedúrach, nástrojoch a normách fungovania a rozvoja objektívneho poznávania a praktického pretvárania v oblasti výchovy – školstva, osvetu a ostatných jej inštitucionálnych sústavách (Švec, 2002).

Všeobecná didaktika skúma javy a procesy súvisiace s procesom vzdelávania, zákonitosti, podstatu a priebeh vzdelávacieho procesu, obsah vzdelávania a všetky prostriedky ovplyvňujúce výsledky procesu vzdelávania.

Teória výchovy používa sa aj označenie teória rozvoja osobnosti skúma podstatu, zákonitosti a priebeh výchovného procesu, kategórie a funkcie výchovného cieľa a jeho konkretizáciu, obsah, metódy a formy výchovy.

1.4.2 Aplikované pedagogické vedy (špeciálne)

Školská pedagogika (predškolská pedagogika, pedagogika základnej školy, stredoškolská a vysokoškolská pedagogika) zaoberá sa organizáciou výchovy a vzdelávania v špecifických podmienkach jednotlivých stupňov a typov škôl. Tvorivo aplikuje poznatky všeobecných pedagogických vied pri skúmaní otázok výchovno-vzdelávacieho procesu daného stupňa školy.

Pedagogika voľného času (teória výchovy mimo vyučovania) sa zaoberá teoretickými, metodologickými a praktickými otázkami organizovaného a neorganizovaného voľného času. Objasňuje základné otázky a zákonitosti výchovného pôsobenia vo voľnom čase detí a mládeže. Analyzuje ciele, úlohy, obsah, metódy, formy a zákonitosti výchovného procesu v mimoškolských zariadeniach a v rôznych organizáciách.

Teória rodinnej výchovy sa zaoberá otázkami výchovného pôsobenia v rodine a výchovnými vplyvmi rodinného prostredia. Zameriava sa na základné otázky cieľa, úloh, obsahu, metód, foriem výchovy v rodine a výchovy k manželstvu a rodičovstvu.

Pedagogická diagnostika sa zaoberá teoretickými a metodologickými otázkami objektívneho zisťovania, posudzovania a hodnotenia vonkajších a vnútorných podmienok, priebehu a výsledkov výchovno-vzdelávacieho procesu.

• **Špeciálna pedagogika** je náuka o zákonitostiach rozvoja, výchovy a vzdelávania osôb so špeciálnymi, špecifickými potrebami, alebo jednotlivcov so zdravotným postihnutím (Belková, 2013, s.5).

Systém špeciálnej pedagogiky sa člení podľa druhu postihnutia, narušenia alebo špeciálnej potreby:

- pedagogika mentálne postihnutých,
- pedagogika zrakovo postihnutých,
- pedagogika sluchovo postihnutých,
- pedagogika telesne postihnutých, chorých a zdravotne oslabených,
- pedagogika detí s narušenou komunikačnou schopnosťou,
- pedagogika psychosociálne narušených,
- pedagogika detí s viacnásobným postihnutím,
- pedagogika detí s poruchou učenia,
- pedagogika s poruchami správania,
- pedagogika výnimočne nadaných a talentovaných (Belková, 2013, s. 20).

Didaktiky učebných predmetov skúmajú vyučovanie v špeciálnych podmienkach určitého učebného predmetu. Objasňujú proces tvorby vzdelávacích obsahov jednotlivých učebných predmetov a ich sprístupňovanie v procese vyučovania a učenia v škole a iných formách vzdelávania.

Andragogika sa v novšom chápaní stáva vedou o celoživotnej výchove človeka. Jej predmetom je problematika výchovy a vzdelávania dospelých, ktorí po ukončení školskej dochádzky sú už zaradení do pracovného procesu.

1.4.3 Hraničné vedy pedagogiky

Analyzujú pedagogické javy a otázky, pri ktorých sa nedá presne vymedziť, kde začína a končí oblasť skúmania tej ktorej vedy. Vznikli v dôsledku integrácie vedných odborov.

Pedagogická psychológia je veda o psychologických zákonitostiach výchovno-vzdelávacieho procesu v školských a iných výchovných zariadeniach. Skúma psychologické otázky výchovného pôsobenia, vyučovania, psychické mechanizmy utvárania a pretvárania ľudského správania, psychologické základy učenia a jeho druhy.

Sociálna pedagogika skúma z výchovno-vzdelávacích aspektov spätnoväzbové vzťahy medzi jednotlivcom a spoločnosťou (sociálnym prostredím, sociálnymi inštitúciami) a súčasne výchovno-vzdelávacie procesy v samotných sociálnych inštitúciách. Odlišujeme ju od sociológie výchovy, ktorá skúma sociologické otázky, súvisiace s výchovou a vzdelávaním, a sociálne vplyvy výchovy a vzdelania (napr. vplyv vzdelania na spôsob života, vzťah vzdelania a zločinnosti) a sociálne javy a procesy, ku ktorým dochádza v priebehu výchovy a vzdelávania (napr. skúma socializáciu, status učiteľskej profesie).

Filozofia výchovy sa zaoberá výchovou vo vzťahu k podstate človeka a spoločnosti, ku gnozeológii. Skúma súbor najvšeobecnejších názorov na podstatu, povahu, obsah, cesty, ciele výchovy a teoreticko-metodologické problémy formovania osobnosti.

Ekonomia vzdelávania je novšou hraničnou disciplínou pedagogiky, ktorá skúma problematiku financovania školstva a efektívnosti prostriedkov vynakladaných na vzdelávanie v rámci vzdelávacích systémov a škôl, vzťahy medzi vzdelaním ľudí a ich uplatnením na trhu práce.

1.5 Príbuzné vedy pedagogiky

Sú to vedné disciplíny, ktoré úzko súvisia s teóriou výchovy a vzdelávania a pomáhajú pedagogike analyzovať pedagogické javy z viacerých hľadísk.

Psychológia sa právom považuje za najvýznamnejšiu príbuznú vedu pedagogiky. Tým, že skúma a analyzuje duševné stránky rozvoja osobnosti, pomáha pedagogike poznávať objekt výchovy a tak jej umožňuje adekvátnejšie aplikovať zámerné vplyvy na vychovávaný subjekt. Všetky odvetvia psychologických vied hlboko súvisia jednak s rozvojom pedagogickej teórie, jednak s praktickou výchovnou činnosťou.

Všeobecná psychológia, ktorá skúma duševné javy človeka a zisťuje zákonitosti duševných procesov, poskytuje nielen všeobecné, ale aj konkrétne poznatky na analyzovanie výchovno-vzdelávacích javov.

Vývinová psychológia, ktorá analyzuje duševný život človeka z hľadiska genézy a vývoja od počiatkov až po jeho ukončenie, umožňuje všestrannú modifikáciu organizácie výchovného prostredia.

Sociológia ako veda o zákonoch vývoja a štruktúry spoločnosti, je veda o spoločenských javoch a medziľudských vzťahoch, o správaní sa ľudí v skupinách a pod. Sociológia pomáha analyzovať a poznávať prostredie, v ktorom sa výchovný proces odohráva. Poskytuje teóriu výchovy ako aj výchovnej praxi dôležité poznatky potrebné pre rozbor a usmerňovanie výchovného procesu.

Logika je veda o všeobecných formách a stavbe myslenia, o správnom a presnom vyjadrovaní myšlienok a vyvodzovaní dôsledkov na základe logických analýz. Má význam pre rozvoj pedagogickej teórie, najmä pri metodologických otázkach, pri tvorbe obsahu vzdelania, pri uplatňovaní správnych zásad myslenia, pomáha adekvátne sa vyjadrovať a formulovať vlastné myšlienky.

Etika ako veda o mravnosti, o mravných hodnotách je teóriou morálky. Najviac súvisí s mravnou výchovou. Pomáha vytyčovať ciele, konkretizovať normy i požiadavky mravnej výchovy a zdôrazňovať ich objektívnu nevyhnutnosť v živote jednotlivca.

Estetika je veda o podstate a prejavoch krásy, zaoberajúca sa predovšetkým umeleckými prejavmi a vzťahom človeka k nim.

Somatológia ako veda o ľudskom tele umožňuje pri výchove rešpektovať anatomicko-fyziologické osobitosti detí a mládeže pri určovaní požiadaviek na ich činnosť a prostredie.

Filozofia ako určitá forma poznania skutočnosti je systémom názorov o najvšeobecnejších otázkach bytia a poznania sveta. V každej pedagogickej teórii je obsiahnutá, i keď implicitne, určitá filozofická koncepcia sveta a človeka. Filozofia vplýva na pedagogiku svojimi gnozeologickými, metodologickými a ontologickými stanoviskami. Vzťah pedagogiky a filozofie bol vždy podmienený tým, ako bola chápaná filozofia a ako bola chápaná pedagogika.

Kybernetika sa zaoberá štúdiom všetkých možných systémov, v ktorých prebiehajú procesy riadenia a komunikácie. V pedagogike ju možno aplikovať z troch základných aspektov (Štverák, 1999, s.43):

- technická stránka využíva počítače v pedagogickom výskume, pri riadení školstva, pri riadení učebného procesu (výpočtová technika, multimédia),
- teoretická stránka uprednostňuje interpretáciu kybernetických pojmov, princípov a zákonov, hľadá pojmovú ekvivalenciu kyberneticko-pedagogickú, hľadá pomoc pri systematizácii pedagogických poznatkov a i.,
- metodologická stránka aplikuje metódy myslenia pri výskume pedagogických javov.

Vzťah pedagogiky a ďalších vied sa v dôsledku vývoja vied aj v dôsledku vývoja pedagogiky mení. Jednotlivé pedagogické vedy súvisia i s ďalšími vednými disciplínami.

LITERATÚRA

- BELKOVÁ, V. 2013. *Vybrané kapitoly zo špeciálnej pedagogiky*. 1. vyd. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta : UMB, 2013. 132 s. ISBN 978-80-557-0607-8.
- BERTRAND, Y. 1998. *Soudobé teorie vzdělávání*. 1. vyd. Praha : Portál, 1998. 248 s. ISBN 80-7178-216-5.
- BLIŽKOVSKÝ, B. 1992. *Systémová pedagogika*. 1. vyd. Ostrava : Amosium, 1992. 303 s. ISBN 80-85498-18-9.
- DEWEY, J.: 1990. *Americká pragmatická pedagogika*. 1. vyd. Praha : SPN, 1990. 192 s.
- ĎURIČ, L.–BRATSKÁ, M. et al. 1997. *Pedagogická psychológia*. Bratislava: SPN, 1997. 321 s. ISBN 80-08-02498-4.
- FULKOVA, E. 2010 *Prehľad pedagogiky. Kľúčové oblasti*. 1. vyd. Bratislava: UK, 2010. 231 s. ISBN 978-80-223-2657-5.
- JŮVA, V. 1995. *Úvod do pedagogiky*. 2. rozš. vyd. Brno: Paido, 1995. 218 s. ISBN 80-85931-06-0.

- KOSOVÁ, B. - KASÁČOVÁ, B. 2007. *Základné pojmy a vzťahy v edukácii*. 1. vyd. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta UMB, 2007. 162 s. ISBN 978-80-8083-525-5.
- KOVÁČIKOVÁ, D. - KOVÁČOVÁ, V. - TURANSKÁ, E. 1997 *Všeobecná pedagogika*. 2. vyd. Banská Bystrica : PF UMB, 1997. 74 s. ISBN 80-8055-044.
- KREJČÍ, V. 1990. *Obecné základy pedagogiky*. 1 vyd. Ostrava: Pedagogická fakulta, 1990. 187 s.
- KUČEROVÁ, S. 1990. *Úvod do pedagogické antropologie a axiologie*. 1 vyd. Brno : Masarykova univerzita, 1990. 211 s. ISBN 80-210-0141-0.
- MASARIK, P. 1994. *Všeobecná a porovnávací pedagogika*. 1. vyd. Nitra : Vysoká škola pedagogická, 1994. 152 s. ISBN 80-84697-00-1.
- MASLOW, A.H. 2014. *O psychologii bytí*. 1. vyd. Praha : Portál, 2014. 317 s. ISBN 978-80-262-0618-7.
- PAŘÍZEK, V. 1994. *Obecná pedagogika*. 1. vyd. Praha: Pedagogická fakulta UK, 1994. 231 s. ISBN 80-7066-339-1.
- PRŮCHA, J. 2009. *Moderní pedagogika*. 4. aktuali. vyd. Praha : Portál, 2009. 488 s. ISBN 978-80-7367-503-5.
- PRŮCHA, J. 1999. *Vzdělávání a školství ve světě*. 1 vyd. Praha: Portál, 1999. 187 s. ISBN 80-7178-170-3.
- PRŮCHA, J.–WALTEROVÁ, E.–MAREŠ, J. 2009. *Pedagogický slovník*. 6. vyd. Praha: Portál, 2009. 400 s. ISBN 978-80-7367-647-6.
- ROGERS, C.R. 1998. *Sloboda učiť sa*. 1. vyd. Modra : Persona, 1998. 431 s. ISBN 80-967-9800-6.
- ŠTVERÁK, V. 1999. *Obecná a srovnávací pedagogika*. 1. vyd. Praha: UK, 1999. 387 s. ISBN 80-246-0003-X.
- ŠVEC, Š. 2002. *Základné pojmy v pedagogike a andragogike*. 2. rozš. a dopl. vyd. Bratislava: Iris, 2002, 328 s. ISBN 80-89018-31-0.
- VÁŇOVÁ, M. 2009. *Srovnávací pedagogika*. 1. vyd. Praha: Univerzita J.A.K., 2009. 267 s. ISBN 978-80-8672-368-6.

2 SOCIÁLNE A PEDAGOGICKÉ ASPEKTY EDUKÁCIE

Sociálne aspekty edukácie sledujú edukáciu v kontexte spoločnosti, analyzujú vplyv spoločnosti na edukáciu v jej historickom vývoji, poukazujú na miesto a úlohu edukácie v spoločnosti, na vzťahy medzi sociálnou stratifikáciou a štruktúrou edukačných systémov.

Pedagogické aspekty edukácie poukazujú na osobnosť človeka ako zložitý systém, do ktorého cieľavedome vstupuje edukácia ako zámerné pôsobenie zacielené na pozitívny rozvoj dispozícií. Orientujú pozornosť na edukáciu ako významný faktor, ktorý sa podieľa na utváraní a formovaní osobnosti.

2.1 Pojem a podstata edukácie

Edukácia (výchova) je základný a východiskový pojem pedagogickej teórie a praxe. V doterajšej literatúre sa používal ako základný pedagogický pojem výchova. V súčasnej

slovenskej odbornej literatúre sa začal používať pojem edukácia, ako ekvivalent pojmu výchova. V našej učebnici budeme ponímať pojmy edukácia a výchova ako synonymá. Edukácia (výchova) ako praktická činnosť je včlenená do života človeka a každý sa s ňou stretáva ako vychovávaný i vychovávateľ a tak edukácia je funkciou života. Ľudský život zahŕňa výchovu (edukáciu) v potencionálnej podobe vždy a všade, vo všetkých priestoroch a časových dimenziách. Každá konkrétna edukácia však existuje len v určitom čase a mieste a preto je podmienená daným priestorom a časom, prebieha v rodine, v škole, sprevádza prácu, voľný čas i spolužitie manželov. Je nerozlučnou súčasťou ľudskej i spoločenskej reprodukcie, prejavom ľudského života a nevyhnutnou podmienkou rozvoja človeka a spoločnosti. K podstatným znakom ľudského života patrí aktivita a tvorivosť, ktorou človek pretvára svet a seba samého. Tieto schopnosti nezískava automaticky, nestačí mu k tomu vrodená výbava a individuálna skúsenosť, ale potrebuje si osvojiť i sociálnu skúsenosť, ktorú získava edukáciou. Život a edukácia človeka nie sú izolované procesy, ale sú to dynamické javy, ktoré sa navzájom podmieniajú. Podstatu dialektického vzťahu života a edukácie ľudí môžeme vyjadriť konštatovaním, že edukácia je činnosť podmienená životom a život podmieniajúca. Vzťah života a edukácie môžeme analyzovať v dvoch vzájomne prepojených rovinách:

- podmienenosť a úloha edukácie v živote spoločnosti,
- podmienenosť a úloha edukácie v živote človeka.

Pojem výchova (edukácia) je definovaná ***ako proces zámerného cieľavedomého pôsobenia na osobnosť človeka s cieľom dosiahnuť pozitívne zmeny v jeho vývine*** (Průcha-Walterová - Mareš, 2009, s. 277). Ide predovšetkým o zámerné a cieľavedomé vytváranie a ovplyvňovanie podmienok umožňujúcich optimálny rozvoj každého jedinca v súlade s individuálnymi dispozíciami a stimulujúcimi jeho vlastné úsilie stáť sa autentickou, vnútorne integrovanou a socializovanou osobnosťou. Podstatným znakom edukácie je zámerné, sústavné a organizované pôsobenie na človeka, ktoré kultivuje jeho vzťah k svetu. Tento vzťah sa kultivuje tým, že človek si osvojuje poznanie, činnosť, hodnoty a s nimi spojené vlastnosti. Edukácia je jav spoločenský a má sociálno-historický charakter. Pri skúmaní ľubovoľného ľudského spoločenstva minulého alebo prítomného, vyspelého alebo primitívneho zistíme, že edukácia bola vždy prítomná. I keď obsah a formy sú odlišné, fenomén edukácie je ten istý. Základom je, aby sa ďalším generáciám sprostredkovali vedomosti, schopnosti, zručnosti a postoje ktoré existujú v danej spoločnosti a ktoré sa pre jej trvanie a ďalší rozvoj pokladajú za dôležité. Z hľadiska vývoja spoločnosti podstata edukácie sa prejavuje ako striedanie generácií, ktoré sa usilujú o zachovanie, odovzdávanie, osvojovanie a rozvíjanie spoločenskej skúsenosti, materiálneho a duchovného kultúrneho dedičstva ľudstva.

2.2 Spoločnosť a edukácia

Edukácia ako špecificky ľudská činnosť sprevádza ľudskú spoločnosť od jej vzniku a výrazne prispieva k jej ekonomickému, sociálnemu a kultúrnemu vzostupu v priebehu historického vývoja. Vzniká a rozvíja sa od najstarších čias a v každom historickom období má svoje špecifiká.

2.2.1 Genéza edukácie v kontexte vývoja spoločnosti

So vznikom človeka sa objavuje špecifická činnosť zameraná na prípravu človeka pre život - výchova (edukácia). Prvé náznaky edukácie sa objavili na počiatku vývoja ľudskej spoločnosti, **v praveku**, v jej najjednoduchšej forme - v napodobňovaní. Deti napodobňovali činnosť dospelých pri zbere potravy, pri pasívnej alebo aktívnej ochrane proti prírodným živlom a divej zveri. Obsahom tejto pasívnej edukácie bola nemá práca dospelých a jednoduché napodobňovanie. Rozvoj edukácie bol úzko spätý s rozvojom práce. V priebehu pracovnej činnosti sa začala rozvíjať reč a s ňou i zámerné prvky edukácie. Intenzita edukácie rástla s rozvojom pracovných úkonov a deľby práce. Deti od dospelých v každodennom styku preberali životné skúsenosti, osvojovali si potrebné pracovné zručnosti a návyky, ako i elementy duchovnej kultúry (spoločenské zvyklosti, tradície, mravy) a ich prejavy spevom a tancom. Charakteristickým znakom edukácie v tomto období bolo, že bola záležitosťou celej spoločnosti, všetci dospelí mali k deťom rovnaké povinnosti. *Edukácia (výchova) bola neorganizovaná, spontánna a nediferencovaná.*

So vznikom rodového zriadenia (matriarchátu, patriarchátu) v praveku sa zmenil obsah a zameranie edukácie. S deľbou práce na mužskú a ženskú sa začalo odlišovať zameranie edukácie chlapcov a dievčat. Edukácia chlapcov bola orientovaná najmä na osvojenie pracovných návykov, zručností a vedomostí potrebných pre obstarávanie životných potrieb, opatrovanie zvierat a pri obrábaní pôdy. Dievčatá sa učili na spracovávať plodiny, pripravovať potravu a ostatné domáce práce. Mladšie deti dostávali praktickú prípravu v rodine a najbližšom okolí, kde ich dospelí poučali, uvádzali do pracovných činností, korigovali ich výkony a správanie. Odrastená mládež sa zoskupovala do družín, žila vo vlastných príbytkoch na okraji osídlenia, sama sa živila a správala podľa vzoru dospelých a pripravovala sa na skúšky dospelosti. V období dospievania bola poučaná a pripravovaná na život v radoch dospelých iniciálnymi učiteľmi v osobitných, na to prispôbených zariadeniach. Fyzická a psychická pripravenosť mládeže pre vstup do života dospelých bola preverovaná skúškami dospelosti - **iniciáciami**.

So vznikom spoločenskej deľby práce došlo k rozpadu rodového zriadenia a k rozvrstveniu spoločnosti. Tieto zmeny zasiahli aj do oblasti edukácie. Zanikla rovnaká verejná edukácia pre všetkých a nastala jej diferenciácia podľa spoločenského postavenia. Určité okruhy poznatkov a zručností boli dostupné len príslušníkom vyššej spoločenskej vrstvy a neprivilegovaní členovia spoločnosti boli vychovávaní pre prácu. V rámci praveku nevznikajú edukačné (výchovné) systémy, tie sa objavujú až v ďalšej etape rozvoja spoločnosti v staroveku.

V staroveku so vznikom prvých štátov Starého Východu v 7.–3. tisícročí pred n.l. V Egypte, v Mezopotámii a v Perzii sa od 4. tisíc. pred n.l. sa objavili prvé výchovné systémy. Vytvorili sa otrokárske despocie na čele s absolutistickým panovníkom, s organizovaným vojskom, kňazstvom a úradníctvom, v ktorých pri edukácii mladej generácie hlavnú úlohu okrem rodiny mali prvé organizované inštitúcie – školy. Edukácia v jednotlivých štátoch sa odlišovala v cieľoch, obsahu, organizácii a metódach podľa jeho charakteru a zamerania. Európska, najmä grécka edukácia v mnohom nadväzovala na prvky orientálnej edukácie a kultúry. Pre toto obdobie najcharakteristickejším bol systém edukácie v dvoch gréckych štátoch, v Sparte a v Aténach.

Sparta ako výbojný štát, ktorý zároveň udržiaval v poslušnosti veľké množstvo otrokov, podriadil svojim potrebám zameranie edukácie slobodných občanov. Cieľom bolo vychovať tvrdého, telesne zdatného vojaka. To ovplyvnilo aj obsah výchovy v rodine (do 7. r.), v *štátnych ústavoch* (do 18. r.) a *efēbiach* (do 20. r.). Najväčšia pozornosť bola venovaná telesnej a vojenskej výchove. Obsahom edukácie bol predovšetkým rozvoj telesnej zdatnosti, obratnosti, zaobchádzanie so zbraňou, mravná výchova s dôrazom na formovanie mravných a vôľových vlastností tvrdého vojaka, okrem toho sa učili spievať bojové piesne a recitovať hrdinské básne. Čítaniu a písaniu venovali malú pozornosť. Po desiatich rokoch vojenskej služby sa stali plnoprávnymi občanmi.

Edukácia v **Aténach** bola odlišná. Iná sociálna štruktúra, hospodárske, kultúrne i politické potreby vyžadovali všestrannejšiu prípravu mládeže. Cieľom bola *kalokagatia* – harmónia telesnej a duševnej krásy. Okrem telesného a mravného rozvoja sa venovala pozornosť aj rozumovému a estetickému. Vylúčená bola fyzická práca, ktorá prináležala len otrokom. Tomu zodpovedal aj systém edukácie. Slobodní občania sa vzdelávali v súkromných školách od 7 roku. Do 14 roku chlapci navštevovali v sprievode otroka (*paidagogos*) *školu gramatistov*, kde získali základy gramotnosti a *školu gitaristov*, kde sa venovali spevu, tancu, mytológií, politike a spoločenskému správaniu. Od 13. roku navštevovali aj *palestru* (zápasnícku školu) zameranú najmä na rozvoj telesnej zdatnosti. Chlapci z najbohatších rodín

postupovali ďalej *do gymnaziónu*, kde okrem dôkladnej telesnej edukácie získavali rozšírené poznatky z rétoriky, filozofie, politiky a literatúry. Tí čo aspirovali na služby v štátnom aparáte, boli ešte dva roky *v efébiach*, kde dostávali ďalšie vzdelanie literárne, politické, rétorické a najmä vojenské. V 20. rokoch sa stáli plnoprávnymi občanmi.

Významný prínos do rozvoja edukácie prinieslo pôsobenie *sofistov*, ktorí cestovali od mesta k mestu a učili rečníctvo, filozofiu, popularizovali vedu najmä astronómiu a právo. Mali mimoriadny význam v rozvoji vzdelanosti grécka, najmä Atén. Sofisti vytvorili systém vzdelávania na základe troch vied gramatiky, rétoriky a dialektiky, ktorý sa uplatňoval vo vzdelávaní ďalšie storočia.

V **antickom Ríme** sa edukácia postupne menila vyvíjala tak ako sa menil a vyvíjal samotný Rím. V najstaršej etape rodového Ríma sa uskutočňovala len v rodine a cieľom bola príprava poľnohospodára a bojovníka. V republikánskom Ríme hlboké premeny hospodárskeho, politického i kultúrneho života si vynútili vytvorenie súkromných *elementárnych škôl*. V školách získavali základy gramotnosti a oboznamovali sa s rímskymi zákonmi. Po punských vojnách Rím prebral školy gréckeho typu a to *školy gramatické a školy rétorov*. V cisárskom Ríme školy boli zoštátnené a ich hlavným cieľom bola príprava vzdelaných úradníkov. V tejto dobe vznikali aj vysoké školy.

Výraznú zmenu do charakteru a obsahu edukácie prináša **kresťanstvo**. Nová viera, vzdelanosť sa spočiatku šírila len ústnym podaním. Neskôr so zvyšovaním adeptov kresťanstva vznikla potreba založenia zodpovedajúcej inštitúcie. V polovici 2. storočia okrem existujúceho systému škôl vznikli *katechumenické školy*, ktoré pripravovali na prijatie krstu. V školách sa okrem detí a mládeže pripravovali aj dospelí. V druhej polovici 2. storočia vznikli *katechetické školy* na výchovu kazateľov a učiteľov náboženstva. Po r. 313 (Milánsky edikt), keď sa kresťanstvo stalo štátom uznaným náboženstvom, cirkev postupne nadobudla výrazné postavenie v spoločnosti.

Po rozpade Západorímskej ríše (476) v **stredovekej** v spoločnosti cirkev zakladala školy pre prípravu svojho dorastu. Na edukáciu mníchov slúžili *kláštorné školy* a na edukáciu kňazov *školy katedrálne*. Obsah vzdelania tvorilo sedem slobodných umení (trívium a kvadrívium)¹ a teológia. Vyučovalo sa v latinskom jazyku, v scholastickom duchu, učenie sa opieralo o mechanickú pamäť a drill, vládla v nich prísna disciplína. Cirkev zakladala školy i pri farách – *farské školy*, ktoré poskytovali mládeži základné poučenie o kresťanstve.

¹trívium tvorila : gramatika, rétorika a dialektika

kvadrívium tvorila aritmetika, geometria, astronómia a hudba

V stredoveku okrem kňazstva sa venovala pozornosť aj edukácii svetských feudálov - rytierov. *Rytierska výchova* bola zameraná najmä na telesný rozvoj, bojovú obratnosť a spoločenské správanie. Pozornosť sa venovala i znalosti jazykov, latinčine ako štátnej reči a francúzštine ako reči rytierov pre milostnú poéziu.

S rozvojom remesiel a obchodu v 12.–13. storočí vznikli v mestách popri cirkevných školách i cechové a obchodné školy. Z nich sa vyvinuli *mestské školy*, ktoré poskytovali vzdelanie v latinskom jazyku, obsah vzdelania tvorilo sedem slobodných umení v obmedzenom rozsahu.

V neskoršom stredoveku sa vytvorili priaznivé podmienky pre vznik a rozvoj univerzít. Prvé európske *univerzity* vznikali od 12. storočia v ekonomicky a kultúrne najrozvinutejších oblastiach južnej a západnej Európy v Taliansku (Bologna, Neapol), v Anglicku (Oxford, Cambridge), vo Francúzsku (Sorbonna v Paríži). Poskytovali vzdelanie z celého súboru vtedy uznávaných vied, preto sa univerzitné štúdium nazývalo *studium generale* (generálny – lat. – úplný). Univerzitu organizačne tvorili spravidla štyri fakulty *artistická (filozofická), teologická, lekárska a právnická*. Artistická fakulta mala prípravný charakter, vyučovalo sa v nej sedem slobodných umení. Absolventi prvého dvojročného kurzu dosiahli titul *bakalár*, po druhom dvojročnom kurze *magister*. Absolventi ostatných fakúlt, na ktoré sa postupovalo po ukončení artistickej fakulty, získavali titul *doktor*. Univerzity boli po storočia centrami vzdelanosti a rozvoja vied a umenia.

Dôsledkom rozvoja remesiel, výroby a obchodu v 14.–16. storočí narastal záujem o kultúru a vedu, utváral sa nový postoj k svetu a človeku. Nastúpila **renesancia**, ktorá vytvorila podmienky pre vznik sociálneho hnutia – humanizmu, ktorého stredobodom záujmu bol človek. Humanistické myšlienky renesančného obdobia výrazne ovplyvnili aj edukáciu. Cieľom bolo vychovať slobodného, činorodého, zdravo sebavedomého človeka, v zhode s antickým ideálom, edukácia bola zameraná na rozvoj osobnosti po stránke telesnej i duševnej. Oproti stredovekej scholastickej edukácii v školách bol zvýšený záujem o prírodné vedy, matematiku a klasické jazyky.

Na začiatku 16. storočia sa rozvíjalo v Európe spoločenské hnutie – **reformácia**, ktoré v ideologickej oblasti výrazne zasiahlo náboženskú sféru. Reformácia posilňovala v spoločenskom živote vplyv náboženstva a náboženskú výchovu povýšila na jednu z hlavných zložiek školského vzdelávania. Predstavitelia reformácie pokladali školu za dôležitý prostriedok nielen vzdelanosti, ale aj šírenia nového protestantského vierovyznania, preto mu venovali náležitú pozornosť. Došlo k zakladaniu a *rozvoju elementárnych škôl* nielen v mestách ale i na vidieku. Školy v tomto období mali konfesijný charakter.

V protireformačnom hnutí katolícka cirkev tiež považovala školstvo za vhodný prostriedok šírenia svojich ideí. Cieľom bolo vychovať kazateľov a misionárov a školstvo malo výlučne náboženský charakter. Vynikalo najmä školstvo jezuitov, ktorí mali presne vypracovaný systém škôl. Premyslený systém stredných a vysokých škôl, obsah vzdelávania a dobre prepracovaný systém výchovy a vzdelávania odrážali ich dobrú úroveň. K progresívnym stránkam patrila aj starostlivosť o telesný rozvoj a zaradenie divadelnej hry do vyučovania, ktorej pripisovali didaktickú a výchovnú funkciu.

V období **osvietenstva** koncom 17. a v 18. storočí sa začali v edukácii i v školstve uplatňovať nové sociálne momenty. Školstvo a školská politika sa stala predmetom záujmu štátu, edukácia sa demokratizovala a laicizovala. V tejto súvislosti slabol tisícročný monopol latinčiny ako vyučovacieho jazyka, konštituovali sa národné jazyky a *vyučovanie v materinskom jazyku*. S rozvojom výroby, obchodu a poľnohospodárstva sa postupne zvyšovali požiadavky na vzdelanosť a zaviedol sa inštitút povinnej školskej dochádzky. Do obsahu vzdelávania viac vstupovali reálne poznatky prírodných, technických a spoločenských vied, nastal rozvoj odborných a technických škôl stredných i vysokých.

V 19. storočí pokračovala demokratizácia školstva a edukácie, po čiastočnom zrušení cirkevného monopolu prevzal tzv. verejné školstvo do svojich rúk štát. Myšlienky o nezávislosti školstva na akejkolvek forme monopolu boli na začiatku 19. storočia veľmi živé a presadili sa v rôznych krajinách s rôznou intenzitou. Zriaďovateľmi mohli byť okrem štátu aj obce, cirkev a súkromné osoby. Nastal rozvoj všetkých stupňov škôl, najmä odborných. Rozsah počtu a druhu škôl zodpovedal hospodárskej, politickej a kultúrnej vyspelosti danej krajiny (Kováčiková et al, 2009).

Rozvoj vedy a techniky v 20. storočí kládol nové nároky na obsah a úroveň edukácie. Rozvíjali sa jednotlivé školské systémy, vo všeobecnom vzdelávaní sa kládol dôraz na poznatky z prírodných a spoločenských vied. Školstvo a edukácia sa považovali za osobitne významné činitele rozvoja spoločnosti. Začiatkom 20. storočia sa opäť objavil ideál slobodnej výchovy, ktorý ovplyvnil i školskú prax. Okrem tradičných škôl začali vznikať rôzne podoby *pokusných a reformných škôl* a výchovno-vzdelávacích inštitúcií. Tieto *pedocentricky orientované koncepcie* presadzovali spojenie edukácie s každodenným životom a v rôznej miere umožňovali slobodu dieťaťa. V šesťdesiatych rokoch vzniklo hnutie za *antiautoritatívnu výchovu* zamerané proti autoritatívnym požiadavkám tradičnej školy a v praxi začali vznikať tzv. *slobodné školy*. Nadväzne sa šírilo hnutie *alternatívnych škôl* a od sedemdesiatych rokov tiež koncepcie *humanistickej orientovanej edukácie*. V súčasnosti je typická humanistická orientácia edukácie, ktorá znamená orientáciu na individuálnu osobnosť,

ústredný princíp, stredobod pedagogickej praxe. Žiaka považuje za hodnotnú osobnosť, za autonómneho, slobodného a nezávislého aktéra procesu výchovy, spoluautora sebarozvoja, ktorý je spoluzodpovedný za vlastnú výchovu. Spomínaná orientácia stojí na akceptovaní osobnosti, jej osobnostného rozvoja, ale súčasne na akcentovaní jej sociálnych vzťahov, prostredníctvom ktorých sa rozvíja (Kosová, 2000, s. 5).

2.2.2 Vplyv spoločnosti na edukáciu

Spoločnosť a edukácia sú vzájomnej interakcii, navzájom sa podmieňujú a ovplyvňujú. Zmeny, ktorými v priebehu svojich dejín prechádza spoločnosť, pôsobia aj v edukácii. Ako sa mení a vyvíja spoločnosť, tak sa mení a vyvíja edukácia. V každej etape vývoja spoločnosti edukácia odráža úroveň výroby, charakter ekonomiky, vedecký rozvoj, kultúrnu a politickú situáciu. Potreby spoločnosti sa premietajú do edukácie determináciou jej cieľa, obsahu a celkovej organizácie.

Ciele edukácie odrážajú spoločenské požiadavky na osobnosť človeka, reflektujú ideál človeka, jeho kvalít a zmyslu života človeka danej doby. Okrem obrazu človeka cieľ edukácie determinuje aj ekonomická situácia v spoločnosti. Tak, ako sa mení spôsob výroby mení sa aj charakter práce a dôsledkom toho sa menia aj požiadavky na profesijné spôsobilosti pre výkon jednotlivých povolání. Dôsledkom toho sa mení aj predstava na súbor vedomostí, schopností a zručností, ktoré má jedinec získať v procese edukácie.

V dôsledku zmien vo výrobe a nárokov na profesijnú prípravu sa mení aj **obsah vzdelávania** realizovaný v edukačných inštitúciách, ktoré zabezpečujú adekvátnu kvalifikáciu na výkon danej profesie. Dôsledkom toho sa líši obsah edukácie v jednotlivých etapách spoločnosti. V období agrárnej spoločnosti nároky na vzdelanosť, teda aj na obsah edukácie boli nízke. Zmena nastala rozvojom priemyslu, v tzv. industriálnej spoločnosti, ktorá vyžadovala nielen všeobecnú gramotnosť ale aj odborné vedomosti z oblasti technických a prírodných vied a vyššie profesijné zručnosti, čo sa prejavilo v obsahu edukácie (Vančíková, 2011, s. 41).

Koncom 20. storočia rozvíjajúca sa informačná spoločnosť mení spoločenské požiadavky na vzdelanie. Nové nároky na vzdelanosť a nové vymedzenia kľúčových kompetencií, problémy každodenného života a riziká, ktoré sa týkajú detí a mládeže vyvolávajú potrebu nových výchovno-vzdelávacích obsahov edukácie.

Zmeny v spoločnosti prinášali paralelne aj zmeny vo formách edukácie. Vývoj podnietil expanziu formálnej edukácie a zavedenie povinnej školskej dochádzky. V súčasnosti zmeny vo výrobe a technický rozvoj ovplyvňujú najmä systém odborného vzdelávania a prípravy na

výkon špecializovaných profesií dôsledkom čoho sa mení aj organizácia prípravy odborníkov a štruktúra škôl.

2.2.3 Podiel edukácie na vývoji spoločnosti

Úzka spätosť edukácie so životným štýlom a celkovou úrovňou spoločnosti je zreteľná v každej fáze vývoja ľudskej spoločnosti. Edukácia v spoločnosti plní dve funkcie: socializačnú a zabezpečuje kontinuitu vývoja spoločnosti. Človek sa rodí do spoločnosti, v ktorej je platný určitý systém hodnôt, pravidiel a noriem konania, ktoré si jednotlivec prostredníctvom edukácie osvojuje, učí sa preberať a vykonávať spoločenské role, socializuje sa. Edukácia ako zámerná socializácia udržiava spoločnosť stabilnú, no zároveň je nástrojom zmeny, zabezpečuje obnovu a inováciu spoločnosti. Ako prostriedok odovzdávania kultúrneho dedičstva, systému hodnôt a noriem je aj nástrojom zmien v spoločnosti a môže ovplyvniť **pokrok či stagnáciu spoločnosti**. Cieľavedomým a organizovaným odovzdávaním spoločenskej skúsenosti dorastajúcej generácií zabezpečuje výchova **kontinuitu historického vývoja**. Prosperita a historicky pokrok spoločnosti do značnej miery závisia od toho, ako tvorivo dokáže nastupujúca generácia využiť existujúce podmienky a kultúrne dedičstvo pri riešení úloh. Progresívna výchova nezostáva len na úrovni reprodukcie dosiahnutej úrovne súčasného života, ale je zameraná na jej zvyšovanie, je spoločenskou činnosťou, ktorá svojimi dôsledkami spoluutvára budúcnosť.

Vzájomný vzťah edukácie a spoločnosti je obojstranný to znamená, že úroveň spoločnosti ovplyvňuje úroveň edukácie, ale tiež kvalita edukácie ovplyvňuje kvalitu rozvoja spoločnosti.

2.3 Globalizácia spoločnosti a edukácia

V súčasnosti patrí globalizácia k čoraz častejšie používaným pojmom. Môžeme ju charakterizovať ako proces narastania medzinárodného prepojenia vo všetkých oblastiach (ekonomika, politika, kultúra, komunikácia, životné prostredie atď.), ktorý je pozorovaný najmä v posledných desaťročiach. V extrémnom ponímaní môžeme globalizáciu charakterizovať ako stieranie lokálnych tradícií a regionálnych rozdielov a vytváranie homogenizovanej svetovej kultúry.

2.3.1 Globalizácia - európska identita a edukácia k európanstvu

Globalizácia podnietila otázku formovania európskej identity a edukácie k európanstvu. Podiel na nastolení spomínanej otázky podnietili viaceré faktory (Kudláčová, 2007):

- Politicko-spoločenské zmeny – rozširovanie Európskej únie, politická integrácia (konzorciá politických smerov a strán), integrácia ekonomická (jednotná mena), spoločenská integrácia (vytvorenie jednotnej spoločnosti).
- Multikulturalizmus verzus monokulturalizmus: monokulturalizmus – jeho základom je občianstvo a zotrvávanie na jednom území, charakteristické historickou spätosťou s územím a kultúrou. Prejavuje sa tiež neochotou po zmene a utkvelou predstavou bezpečia vo „vlastnom svete.“ Multikulturalizmus má za cieľ podporovať pokojné spolunažívanie kultúr a cieľom je podporovať existenciu množstva odlišných kultúr. Zdôrazňuje úctu k odlišným kultúram, nevyhnutnosť ich zachovávaní, vzájomný rešpekt.
- Hľadanie európskej identity - vychádza z myšlienky M.Bubera „ak človek stráca svoj dom a bezpečie, stáva sa problematickým jeho postavenie a vlastný svet.“ To podnietilo nastolenie antropologickej otázky, hľadania podstaty a zmyslu svojho bytia a hľadanie spoločných bodov medzi identitou, históriou a tradíciou. R. Palouš konštatuje, že „nastáva koniec euroveku (ktorý tvorili starovek, stredovek, novovek) a nastáva svetovek, ktorý začal v roku 1969 (vstupom človeka na mesiac). Od tejto udalosti začali ľudia vnímať svet globálne, Zem sa stala skutočnou, nielen modelom.
- Euroobčan, Eurokultúra, Európska edukácia - hľadanie modelu európskej edukácie vychádza z axiómy: „*Akú edukáciu vytvoríme, takú ideu európanstva pretavíme do reality.*“ Prvé pokusy o európanstvo možno nájsť v diele J.A. Komenského Všeobecná porada o náprave vecí ľudských, kde hovoril o ideách pansofie (všemúdrosti) a pampédie (vševýchovy).
- Hľadanie spoločných hodnôt.

Reálny proces globalizácie nastáva v 90. rokoch 20. storočia a podnietili ju prevratné zmeny v oblasti informatiky, informačných technológií. Informatizácia je nevyhnutnou súčasťou globalizačného procesu, pretože informačná spoločnosť podnietila kultúrnu revolúciu. Nástup elektronickej revolúcie prináša so sebou mnohé a ťažko predstaviteľné zmeny v oblasti ekonomiky a sociálneho usporiadania jednotlivých národov, spoločnosti a sveta ako celku a vznikajú mnohé problémy, napr. ekologické, sociálne, náboženské.

Súčasná vízia rozvoja spoločnosti v globalizovanej Európe špecifikuje 3 základné dlhodobé trendy, ktoré musia zákonite ovplyvniť aj ďalší vývoj vedných disciplín (Kudláčová, 2007, s. 165):

- Internacionalizácia spoločnosti (vrátane trhu práce),

- Informatizácia spoločnosti,
- Rastúci vplyv vedy a techniky.

V súvislosti s vplyvom internacionalizácie spoločnosti dochádza k interakcii edukačného prostredia krajiny s medzinárodným edukačným prostredím, čím sa vytvára edukačné prostredie Európskej únie- tomuto faktu významne napomáha druhý trend- informatizácia – rozvoj informačných a komunikačných technológií. Tieto majú svoj najväčší potenciál práve v oblasti edukácie. Nové potreby spoločnosti sú vyjadrené v ideách celoživotného vzdelávania a učiacej sa spoločnosti. V rámci procesu globalizácie je nevyhnutná analýza dejín európskeho myslenia a európskych vývojových procesov. Podľa M. Žilínka je európske vedomie „zacielené na konkrétnu realizáciu novej kontinentálnej a globálnej funkcie Európy a práve zmysel tohto uskutočňovania má výrazný etickohodnotový a edukatívny rozmer“(Kudláčová, 2007, s. 166).

Človek žijúci na európskom kontinente sa začína vnímať ako Európan. Uvedomenie si tejto skutočnosti a utváranie európskej identity nevyhnutne predpokladá vedomie národnej a osobnej identity. Tento proces sa môže uskutočňovať len v priestore európskej dejinnosti. Dejinnosť nie je jednoduchá suma udalostí, ale je to až vedomie minulosti (prítomnosti, budúcnosti), ktoré zakladá dejinnosť. Podľa M. Heideggera sa dejiny ľudom vynoria až vtedy, keď začnú svoj život sledovať ako súvislosť, teda ako to, čo súvisí, súvislosti udalostí a súvislosť pôsobenia. Táto nová etapa vo vývoji Európy a jej dejín si vyžaduje nový model edukácie (Kudláčová, 2007, s. 166).

Z hľadiska globalizácie v súvislosti so zdôrazňovaním kvality človeka a jeho správania je v súčasnosti charakterizovaných 9 civilizácií (Kudláčová, 2007):

- **západná civilizácia** (euroamerická)- vzájomná súdržnosť, humanizmus, vzdelávanie;
- **slovanská** – vyznáva normy ako humanizmus, vzdelávanie, právo;
- **židovská** – normy súdržnosti, vzdelanosti a morálky;
- **islamská** – presadzuje normy spravodlivosti, vernosti, náboženskej oddanosti;
- **konfuciánska** – presadzuje normy cnosti, spolupatričnosti v oblasti lásky, práva, úprimnosť, úcta medzi ľuďmi;
- **japonská** – vzájomná súdržnosť, úcta a rešpekt voči prírode, morálke a predkom;
- **hinduistická** – rešpekt voči zákonu, morálke a životu;
- **africká** – úcta voči prírode, súdržnosť, vzájomná ohľaduplnosť;
- **latinsko-americká** - vzájomná súdržnosť, rešpekt k viere a spolupráci.

Všetky ich spája ohľaduplnosť voči životu, svetu, prírode, potrebe morálky a vzájomného uznávania sa.

2.3.2 Globalizácia – obraz človeka v globalizovanom svete

Európska dimenzia v edukácii je problematika odrážajúca historicky významnú situáciu, kedy medzi európskymi zemami dochádza k rôznym spôsobom vzájomného poznávania sa, kooperácie a prepájania v tak veľkej miere, aká sa v dejinách dosiaľ nevyskytovala. Tento proces prebieha v rovine politickej a ekonomickej, sociálnej a kultúrnej, ale rovnako aj v rovine vzdelávania. Od začiatku 80. tých rokov sa začal uplatňovať výraz „európska dimenzia“ ako súhrnný výraz pre rôzne druhy aktivít v oblasti edukácie. Daný termín – európska dimenzia v edukácii je chápaný veľmi široko (Průcha, 2000, s. 175):

- V konkrétnej rovine sa európska dimenzia v edukácii vzťahuje k obsahu: jedná sa o úlohu zavádzať do školskej edukácie také témy, ktoré by žiakom umožňovali osvojovať si vedomosti o iných európskych národoch a etnikách, o historických koreňoch európskej kultúry, a zručnosti a postoje, slúžiace k vzájomnému internacionálnemu porozumeniu, tolerancii a kooperácii.
- Zahŕňa tiež množstvo programov týkajúcich sa vzájomnej výmeny žiakov a učiteľov, kontaktov medzi školami, vrátane štúdia cudzích jazykov.

Nástup elektronickej revolúcie prináša so sebou mnohé a ťažko predstaviteľné zmeny v oblasti ekonomiky a sociálneho usporiadania jednotlivých národov, spoločnosti a sveta ako celku. Tento proces je sprevádzaný aj politickou a územnou reorganizáciou sveta. Tá sa vplyvom všetkých týchto zmien, stáva skutočným spoločným domovom. Mnohé problémy sa stávajú spoločnými pre všetkých obyvateľov Zeme a vznikajú problémy nové. Tieto problémy nie je možné chápať izolovane, ale navzájom sú prepojené a súvisia. Typologicky je ich možné vyšpecifikovať takto (Kudláčová, 2007, s. 164):

- Ekologické problémy – odcudzenie človeka a prírody, celosvetová kríza životného prostredia, ktorá súvisí s kvalitou života a človeka vôbec;
- Sociálne problémy – zhoršujúca sa kvalita života, nárast kriminality, obchodu s drogami, prostitúcie, čo súvisí s oslabením funkcie rodiny, tiež nárast migrácie obyvateľstva;
- Ekonomické problémy – nerovnomerný ekonomický rast, zväčšovanie rozdielov medzi najbohatšou časťou obyvateľstva a najchudobnejšími vrstvami obyvateľstva;
- Etické problémy – ľudstvo nemá určenú jasnú globálnu víziu, ktorá by bolo hodnotovo ukotvená a nadväzovala by na jeho predchádzajúci vývin a dejinnú skúsenosť, výrazný

vplyv médií, ktoré často skresľujú a ovplyvňujú realitu na základe vôle mocných a bohatých vrstiev a jedincov;

- **Náboženské problémy:** reálne stretnutie jednotlivých svetových náboženstiev a ich rôznych denominácií, rozpad tradičných istôt a hodnôt, kríza duchovnej orientácie a duchovnej identity, emocionalizovanie a falošné zjednodušovanie náboženských problémov, vynáranie starých nevyriešených konfliktov a s tým súvisiaci etnických problémov.

Na problémy súčasného sveta poukazuje aj K. Lorenz (1990), ktorý ich výstižne zhrnul a označil ako 8 smrteľných hriechov:

- **Preľudnenie zeme** (nezáujem o iných, nárast individualizmu, upadanie vzťahov),
- **Devastácia prostredia** (neschopnosť regenerácie prírody, strata citu pre krásu),
- **Uponáhľanosť doby s dôsledkom podlamovania zdravia** (stres, infarkt, strach...),
- **Vyhasínanie citov, ochladzovanie vzťahov k ľuďom, zvieratám, veciam**, utiekanie sa ku komfortu,
- **Genetický úpadok** (strata zmyslu pre zodpovednosť a hodnoty minulých generácií, znížená miera zodpovednosti),
- **Rozchod s tradíciou prejavujúci sa v ochladzovaní vzťahov medzi rodičmi a deťmi**, a v presadzovaní takých noriem života, o ktorých je málo poznatkov,
- **Rastúca poddajnosť ľudí voči doktrínam, voči reklame a voči konzumu** (silná ovplyvniteľnosť),
- **Dezintegrácia osobnosti človeka**, ktorá sa prejavuje v konzumnom vzťahu k spoločnosti, v nekritickom prijímaní jej hodnôt, čo môže viesť až k zničeniu ľudstva.

Z globálnych problémov možno vyvodit' globálne protirečenia, ktoré výstižne zhrnula A.

Tokárová (2002):

- **Prírodnosociálne** – devastácie prírody v globálnom meradle, ekologické havárie a katastrofy celosvetového dopadu, nevratné vyťažovanie prírodných zdrojov, nadmerný a nerovnomerný populačný rast, priepastný rozdiel demografie bohatých a rozvojových krajín, oslabenie rodiny, oblasti trvalého hladu a chudoby.
- **Sociálnopolitické** – neobmedzený profit a diktát nadnárodných korporácií, hegemonizmus, používanie sily, agresie, intervencie, oslabenie národných štátov, celosvetová uniformita výrobkov a spotreby, eliminácia národných a regionálnych špecifik, únik mozgov.

- Sociokultúrne – globálny biznis, rast hrubosti a brutality v medziľudských vzťahoch, nekontrolovaný nárast organizovaného zločinu, kriminality, prostitúcie, pornografie, narkománie návrat už prekonaných chorôb, demoralizujúci vplyv mediálne prezentovaných vzorov, multimédiá šíria ideológie fašizmu, náročné konkurenčné prostredie a otvorená a skrytá agresivita vytvára psychický tlak, frustrácie, stresy, pribúda množstvo civilizačných chorôb.

Súčasný spoločenský procesy sú charakterizované niektorými podstatnými a dlhodobými tendenciami, ktorými sú (Skalková, 2007, s. 28):

- ✓ Pluralizácia životných foriem a asociálnych vzťahov,
- ✓ Zmeny vo svete v dôsledku nových technológií a médií,
- ✓ Ekologické problémy,
- ✓ Demografický vývoj a dôsledky imigrácie
- ✓ Internacionalizácia životných pomerov,
- ✓ Zmeny v hodnotových predstavách a orientáciách.

Vzhľadom na súčasné problémy sveta v oblasti vzdelanosti, ekonomiky, humanity a pod. je potrebné naplniť 8 miliónoch cieľov, ktorými sú (Danek, 2011, s. 61):

- Zredukovať počet extrémne chudobných,
- Zredukovať počet ľudí trpiacich hladom,
- Dosiahnuť univerzálne primárne vzdelania,
- Odstrániť diskrimináciu dievčat pri získavaní vzdelania,
- Redukovať detskú úmrtnosť a materskú úmrtnosť,
- Zabrániť rozširovaniu chorôb, špeciálne AIDS/ HIV a malárie,
- Zabezpečiť udržateľnosť prírodného prostredia, udržateľnosť rozvoja, rozvoj ochrany životného prostredia a prírodných zdrojov,
- Vytvoriť globálne partnerstvo pre rozvoj, s nástrojmi pre pomoc, obchod cez rozširovanie štátnej pomoci, zlepšenie prístupu k trhu rozvojovým krajinám, vytvoriť udržateľnú dlhovú situáciu.

Nie je možné tieto svetové problémy v procesoch vzdelávania a výchovy prehliadať, lebo ich neriešenie zvyšuje napätie, nedôveru, konflikty, zneužívanie ľudí pre agresiu i ľahostajný prístup k životu. V zmysle skúseností, prístupov a názorov UNESCO vzdelanie prináša (Danek, 2011, s. 61):

- Prístup k ľudskému poznaniu ako právo každého ľudského bytia,

- Vedie k vyššej produktivite. Dobre živená, ostražitá, vzdelaná, pripravená zdravá pracovná sila je efektívnejšia a produktívnejšia ako nepripravená, zle živená, slabá, chorá, nečinná, apatická pracovná sila;
- Vedie k výraznejšej ochrane životného prostredia. Nevzdelaní, chudobní ľudia sú hlavné obete miestnej degradácie prostredia, ako je erózia pôdy, znižovanie plochy lesa a vznik púštnych oblastí;
- Podporuje sociálnu stabilitu, účasť na občianskych aktivitách a formovaní spoločenského kapitálu;
- Vedie k nižšej reprodukcii vedúcej k výraznejšej dynamike rodiny. Vzdelaní partneri znamenajú menšiu rodinu. Vzdelanie žien vedie k znižovaniu detskej úmrtnosti, znižovaniu úmrtnosti, redukcii školského neúspechu, lepšie vzdelaným deťom, redukcii detskej práce a redukcii nerovnosti a vyššej zamestnaneckej mobility;
- Podporu politickej stability, produktivity práce a znižovanie nezamestnanosti. Spokojná, produktívna a odmenená práca je vytváraná pre vzdelaných a nevytvára rámec pre nezamestnaných a je zdrojom produktívnej aktivity.

Koniec 20. storočia môžeme z hľadiska chápania človeka označiť ako obdobie postmoderny, ktoré sa v Európe presadzuje od 70. rokov. Ide o odozvu na spoločnosť, ktorá napriek vysokému ekonomickému rozvoju, vysokej úrovni informačných a komunikačných technológií, bohatstvu a konzumu nedokáže riešiť svoje podstatné problémy a neuspokojuje potreby človeka. Postmodernizmu sa vyznačuje 3 znakmi, ktoré sú významné pre vývoj pedagogického myslenia (Kudláčová, 2007, s. 167):

- Postmoderná deštrukcia namierená proti metafyzickému myslieniu, prejavujúca sa v skepse voči všetkým všeobecným koncepciám, ktoré pokladá sa metarozprávania, odmieta ich totalizujúcu celistvosť a hlása radikálny antitotalitný filozofický postoj – singularita udalostí, mnohosť javov, diskontinuita, neistota, pluralita životných spôsobov a činností, myslenia.
- Relativizácia racionality, v ktorej nejde len o nedôveru k novovekej inštrumentálnej racionalite ovládania prírody, ktorá mala byť príslubom vybudovania nového sveta na racionálnych princípoch, ale pochybuje o každej koncepcii racionality, ktorá predpokladá všeobecnú platnosť a nárok na univerzalitu.
- Hodnotový relativizmus prejavujúci sa v skepse vytvoriť akúkoľvek kritériálnu teóriu pravdy a v popieraní jednotného morálneho univerza, ktoré by umožňovalo zdôvodniť určité pravdy a hodnotové postoje.

Pedagogické vedy musia reagovať na tieto procesy spoločenských zmien a nové skutočnosti zohľadňovať vo svojich teóriách a modeloch. Pedagogika ako veda sa však musí reflektovať aj prostredníctvom vlastnej historicko – kritickej analýzy, rozvíjať svoj teoretický aparát a kategórie, aby dokázala akceptovať nové skutočnosti, reagovať na ne a poskytovať východiská aplikačným disciplinám a požiadavkám praxe (Kudláčová, 2007, s. 167).

Z daného vyplýva potreba nového modelu edukácie. Pri jeho formulácii je potrebné vychádzať z antropologických východísk súčasného modelu edukácie. To znamená, že edukácia je podmienená historicky a kultúrne tým, ako dejinné obdobie chápe človeka, jeho podstatu, zmysle jeho existencie, jeho určenie a poslanie. Z vymedzenia podstaty človeka je možné odvodiť podstatu edukácie, z cieľa a zmyslu života človeka poukázať na cieľ, metódu a obsah edukácie. Uvedené platí aj opačne – akú antropológiu si vytvoríme, takú edukáciu môžeme uskutočňovať, pretože prijatá koncepcia človeka určuje charakter edukácie, ktorý spätne ovplyvňuje koncepciu človeka a samotnú spoločnosť (Danek, 2011).

Potrebné je mať na zreteli, že človek je predpokladom edukácie, z čoho vyplývajú antropologické princípy (Kudláčová, 2001):

- Človek je osobou = personálny rozmer ľudskej existencie,
- Človek je bytosť dejinná – dejiny ho ovplyvňujú a zároveň dejiny vytvára,
- Človek má svoju ľudskú dôstojnosť a z nej vyplývajúcu zodpovednosť,
- Edukácia je fenomén, ktorý má v dejinách rôzne formy a podoby.

V procese edukácie pretrváva niečo trvalé, čo nazývame podstatou edukácie, ktorá je:

- Výhradne ľudskou záležitosťou,
- Integrálnou (všestranná) funkcia v živote človeka, ľudstva,
- Zásadne pozitívnu vo vzťahu k človeku a k životu,
- Obsahuje v sebe moment zámernosti a cieľovosti.

Ak by sme chceli vyvodiť **východiská modelu edukácie v zjednocujúcej sa Európe,** možno konštatovať, že by mala kontinuálne pokračovať vo svojom vývoji a mala by zohľadňovať požiadavky a potreby súčasnej doby. Východiskom modelu edukácie je vytvoriť európske edukačné prostredie v súlade s národnými a regionálnymi danosťami, z čoho sa vyformuje národné edukačné prostredie a edukačné prostredie školy; kultúrno – hodnotová a etická dimenzia výchovy znamená, že európska výchova by mala byť v súlade so svojim typickým eticko hodnotovým rámcom a mala by napomáhať rozvoju Európana. Dôraz by sa mal klásť na sebauvedomovanie edukácie v zmysle objavovania, na pevné hodnoty a hodnotové hierarchie a uvedomenie si vlastných hraníc, čo vytvára jeho ľudskú dôstojnosť a poskytuje mu slobodu (Kudláčová, 2007).

2.4 Edukácia a vývin človeka

2.4.1 Vývin osobnosti – ontogenéza

Vývin človeka – *ontogenéza* je proces, ktorý začína oplodnením zárodočnej bunky a prebieha nepretržite po celý život až do smrti. Ontogenetický vývin sa definuje ako proces, ktorý sa odohráva v celej integrujúcej sa osobnosti a je charakterizovaný týmito znakmi:

- a) Je to **proces celistvý**, v ktorom sa vyvíja celý organizmus a celá osobnosť. Človek sa mení morfológický, fyziologický i psychicky;
- b) Prebieha **nerovnomerne v čase**. V živote človeka sa vyskytujú obdobia rýchlejšieho a pomalšieho tempa vývinu. Najväčšie zmeny, teda najrýchlejší je vývin do prvého roka života, s postupujúcim vekom sa spomaľuje;
- c) Prebieha v **kvalitatívne odlišných fázach**. Základ každého života tvoria tri základné periódy:
 - integračná: jedinec sa formuje,
 - kulminačná: jedinec vytvára hodnoty a rozmnožuje sa,
 - involučná: životná aktivita postupne upadá a zaniká;
- d) Je to proces **súvislý a nezvratný**, plynulo pokračuje len dopredu, nemôže sa zastaviť v nijakej fáze, žiadne obdobie sa nedá preskočiť ani vrátiť späť;
- e) Je to proces **diferenciačný**. V jeho priebehu plastické vlohy jedinca sa vplyvom vonkajšieho prostredia vyvíjajú a diferencujú. Počiatočné individuálne vzdialenosti medzi genotypmi sa zväčšujú čím narastá moment individuality každého jedinca;
- f) Je to proces **socializačný**. Jedinec pod vplyvom spoločenského prostredia preberá jeho znaky. Osobnosť je modelovaná nezámernými i zámernými vplyvmi, predovšetkým výchovou. Jedinec si postupne osvojuje civilizačné a kultúrne hodnoty, postoje a spoločenské role, čím sa postupne zaraďuje do spoločnosti, socializuje sa.

Vývinový proces môže prebiehať v rôznych odchýlkach od normálu, ktoré označujeme ako poruchu ontogenetického procesu. Ide predovšetkým o:

- **spomalený vývin**, ktorý sa prejavuje celkovou retardáciou vývoja, alebo oneskorením vývinu niektorej funkcie. Môže to byť oneskorenie dočasné, napr. po chorobe, málo podnetné prostredie, alebo z inej vonkajšej príčiny. Po odstránení príčiny vývin sa vráti do normálneho stavu. Ale keď ide o oneskorenie podmienené endogénne, prípadne vyvolané poruchami v prenatalnom vývine, tak sa prejaví trvale;

- **zrýchlený vývin** – celkový alebo funkčný znamená, že dieťa prechádza jednotlivými vývinovými fázami skrátené a má len málo času na ich poriadne výchovné rozvinutie. Do tejto skupiny zaraďujeme všetky tzv. zázračné deti napr. matematické, ktoré spravidla ešte pred pubertou sa opäť zaradia do normálu;
- **narušený vývin** – takto označujeme najrôznejšie disharmónie vývoja podmienené exogénne alebo endogénne. Príčinou môže byť napr. úraz mozgu, ochorenie niektorej žľazy s vnútorným vylučovaním, poškodenie niektorého analyzátora apod. (Kováčiková et al, 2009).

2.4.2 Vnútorné faktory utvárania osobnosti

Rozvoj jedinca, jeho fyzických psychických a sociálnych kvalít je celoživotný proces determinovaný niekoľkými faktormi. Osobnostný profil každého človeka v ktoromkoľvek okamihu jeho života je výsledkom vplyvu dedičnosti, vplyvov z materiálneho a sociálneho prostredia, prírodných podmienok, životných skúseností a pod. Je to zložitý proces, v ktorom biologické, psychologické a sociálne aspekty sa vzájomne integrujú a podmieňujú pričom ich podiel je ťažko identifikovať. V pedagogickej teórii ich rozlišujeme a delíme do dvoch skupín:

- vnútorné faktory (dedičnosť a vlastná aktivita),
- vonkajšie faktory (prostredie a výchova).

Východiskovým faktorom rozvoja jednotlivca je biologická podmienenosť daná špecifičnosťou genetickej výbavy daného organizmu. Vývin človeka začína spojením vajíčka a spermie pri oplodnení. Vzniká zygota, ktorá tvorí východisko vývinu jedinca. V zygotе sa nachádzajú dedičné informácie, ktoré podliehajú vplyvu vnútromaternicového prostredia. Vývin plodu teda nie je určovaný iba dedičnosťou, ale aj vplyvmi z matkinho tela. Pri narodení si dieťa prináša na svet dedičné znaky, ale aj znaky získané počas vnútromaternicového vývinu. Hovoríme, že si prináša vrodené dispozície, ktoré zahŕňajú zdedené znaky a tiež tie, ktoré boli získané počas vnútromaternicového vývinu.

Súčasná genetika (veda o dedičnosti) rozoznáva rôzne druhy dispozícií, vlôh, ktoré jedinec dostáva v momente svojho vzniku od svojich rodičov. Sú to dispozície a **znaky druhové a rodové**. To znamená, že každé narodené dieťa má znaky ľudskej bytosti, ktoré získalo dedičnosťou, ako aj farbu pleti, znaky rasy a pod. Ďalej k nim patria dispozície a znaky, ktoré súvisia s anatomicko-fyziologickými osobitosťami organizmu (krvná skupina, tvar lebky, farba očí, vlasov, stavba tela a pod.). Tieto dispozície v ďalšom vývine jedinca majú podstatný význam pre formovanie v základných tvaroch. V tomto smere je dedičnosť dominantná, má zásadný význam, výchovou sa anatomicko-fyziologická podstata organizmu nedá zmeniť. Iné

sú dispozície (**vlohy**), ktoré tvoria psychickú vybavenosť a súvisia s činnosťou nervového systému a analyzátorov. Stvárajú psychiku človeka a tvoria základ vývinu a utvárania osobnosti. Vlohy sa nerozvíjajú samé od seba, ale ich rozvoj je potrebné stimulovať primeranými podnetmi z prostredia, teda výchovou.

Z hľadiska formovania osobnosti je žiaduce objasniť aké dispozície si človek prináša k tomu, aby sa dal vychovávať a zároveň i zodpovedať otázku, prečo je potrebné človeka vychovávať. Ak porovnáme prírodné vybavenie človeka so zvieratom, musíme konštatovať, že človek je inštinktívne redukovaný, pri narodení je chudobný na inštinkty a má nedostatočné vybavenie orgánmi. Človek nemá žiadne prirodzené nástroje na samostatný život v prírode, napr.:

- chýba mu pokrývka pokožky a tým prirodzená ochrana proti počasiu,
- nemá žiadne útočné orgány a stavbu tela vhodnú na útek,
- väčšina živočíchov ho prevýši v ostrosti zmyslových orgánov,
- vo fáze rastu potrebuje neobyčajne dlhú dobu ochrany (Kaiser–Kaiserová, 1993, s. 18).

Človek si však prináša dispozíciu na vyrovnanie týchto nedostatkov a to nervovú sústavu. Môže dediť zvláštnosti nervovej sústavy, ktoré ovplyvňujú typ vyššej nervovej činnosti a temperament (sangvinik, cholerik, flegmatik, melancholik) a základy vlastností osobnosti – charakter, intelekt, emocionálnosť a pod. Vplyv dedičnosti na rozvoj psychiky človeka je nepopierateľný, základné predpoklady pre rozvoj intelektu, charakteru a ďalších vlastností osobnosti sú vrodené, ich rozvoj je však podmienený ďalšími vplyvmi najmä sociálnym kontaktom, skúsenosťami. Človek nededí priamo hotové schopnosti, dedí vlohy a tie vytvárajú predpoklady rozvíjania schopností, ktoré sa utvárajú vplyvom prostredia a výchovy.

Potenciálne možnosti nervovej sústavy umožňujú prostredníctvom edukácie človeku žiť pomocou uvedomelého konania, namiesto inštinktmi riadeného reagovania na prostredie. Na základe uvedeného môžeme konštatovať, že človek po narodení nie je schopný samostatnej existencie a preto je potrebné, aby sa rozvíjal pod vplyvmi dospelých a to prostredníctvom edukácie. Človek si prináša na svet len minimum inštinktov, väčšinu vlastností musí získať učením, ktoré je subjektívne podmienené plasticnosťou nervovej sústavy a objektívne výchovou a sociálnym prostredím.

Človek neprijíma vnútorné ani vonkajšie vplyvy pasívne, nepodrobuje sa im, ale je voči nim aktívny. Rozvoj osobnosti je nemysliteľný bez vlastnej aktivity jedinca. **Aktivita** človeka je prejavom života a jeho schopnosti spracovávať vplyvy z vonkajšieho prostredia, vedie

k činnosti prostredníctvom ktorej sa jedinec rozvíja a formuje. Aktivita je predovšetkým znakom vzťahu človeka k svetu a výrazne ovplyvňuje formovanie vlastnej osobnosti.

2.4.3 Vonkajšie faktory utvárania osobnosti

V priebehu života na rozvoj jedinca pôsobia dva základné vplyvy – prostredie a výchova (edukácia). Ak hovoríme o prostredí v súvislosti s vývinom človeka, máme na mysli komplex vonkajších vplyvov, ktoré na človeka pôsobia živelne. Ide o nezámerný vplyv prostredia, ktoré modifikuje, akceleruje, alebo retarduje vývojový proces. Môžeme rozlišovať vplyv materiálneho a sociálneho prostredia, každé z nich človeka ovplyvňuje osobitným spôsobom.

Materiálne prostredie zahŕňa všetko čo človeka obklopuje, či je to výtvor ľudí alebo prírody, teoreticky ho môžeme rozčleniť na **prírodné prostredie a ostatné materiálne prostredie**.

Prírodné prostredie je významný faktor v rámci materiálno-kultúrneho prostredia, charakterizovaný termínmi ako členitosť a ráz krajiny, geomorfologický profil krajiny, podnebné podmienky, nadmorská výška a zemepisná šírka, ultrafialové žiarenie (Cabanová, 2003, s. 57). Príroda je prirodzené prostredie i súčasť človeka, predstavuje nevyhnutné podmienky jeho existencie a zdroje k uspokojeniu jeho základných potrieb. Z tohto pohľadu človek ako súčasť prírody je závislý na prírodnom prostredí, ktoré odjakživa pôsobilo na jeho formovanie. V tvrdých prírodných podmienkach sa formovali u neho najmä vôľové vlastnosti, ktoré mu umožňovali prežiť a vybojovať si obživu. Človek ako prírodná bytosť má však i špecificky ľudské osobitosti, ktoré prekračujú rámec prírody a to je jeho uvedomelá aktívna činnosť, ktorou prispôsobuje a pretvára prírodu podľa svojich potrieb a vytvára si v nej svet materiálnych hodnôt. **Ostatné materiálne prostredie** tvoria výtvory ľudí, môžu na človeka pôsobiť pozitívne alebo negatívne (napr. čistý alebo znečistený vzduch, nedostatok ihrísk, hluk, prach a pod.). Vzťah jedinca a prostredia je vzťahom vzájomného pôsobenia, pri ktorom prostredie formuje jedinca, ktorý svoje prostredie postupne poznáva a mení, pričom sa sám opäť mení vplyvom tohto zmeneného prostredia.

Prvotným zdrojom skúseností, zážitkov a úzkych kontaktov s materiálnym prostredím dieťa získava doma v rodine, z tohto dôvodu rodinné materiálne prostredie považujeme za činiteľa, ktorý výrazne ovplyvňuje jeho rozvoj a jeho vzťah k prostrediu.

Prostredie, v ktorom človek žije má určitú kultúrnu úroveň. Kultúrnosť prostredia sa prejavuje vo významných sociálnych, ekonomických, právnych, zdravotných a technických podmienkach výchovy (Cabanová, 2003, s. 57).

Sociálne prostredie a jeho vplyv je považované za veľmi dôležité, pretože človek sa nemôže stať spoločenskou bytosťou bez kontaktu s inými ľuďmi. Človek sa rodí ako prírodná bytosť, ktorá si so sebou prináša špecificky ľudské dispozície, ktoré sa môžu rozvíjať len pôsobením ľudí. Ľudskosť nie je vrodená, dieťa sa jej musí učiť tak, ako ľudskú chôdzu, reč, myslenie i prácu. V kontakte s ostatnými členmi spoločnosti si osvojuje spoločenské normy správania a konania. Tento proces, prostredníctvom ktorého sa jedinec postupne začleňuje do spoločnosti, sa nazýva **socializácia**. Prebieha prakticky od narodenia do ukončenia života, prebieha v typických fázach s osobitnou kvalitou a uskutočňuje sa špecifickým spôsobom.

Význam vplyvu prostredia na človeka je tiež ovplyvnený dĺžkou jeho pôsobenia a tiež závisí od toho, či sa jedná o prostredie pozitívne, či negatívne. Z hľadiska rozvoja osobnosti sa kladie veľký dôraz na kvalitné pozitívne prostredie, ktoré tvorí predpoklad dobrej výchovy. Môže ovplyvňovať životnú orientáciu človeka, jeho záujmy, motívy, charakter, postoje ako aj špecifické vedomosti a schopnosti. V praxi sa stretávame aj s vplyvom negatívneho prostredia, ktoré môže prekryť i vplyv výchovy. Pre vývin a rozvoj osobnosti dieťaťa má nesmierny význam sociálne prostredie rodiny. Rodina je pre dieťa prvým a najzakladanejším sociálnym útvarom, kde dostáva prvé podnety a impulzy pre svoj vývin. Všetko čo prežíva a osvojuje si v prvých mesiacoch a rokoch života, zanecháva stopy v jeho osobnosti a v ďalších obdobiach jeho vývinu.

Výrazným vonkajším faktorom, ktorý pôsobí na vývin človeka je **výchova (edukácia)**. Na rozdiel od nezámerného vplyvu prostredia je edukácia zámerným pôsobením. Každý človek pri narodení si prináša dispozície, ktoré determinujú jeho vychovávateľnosť. Človek sa stáva človekom v pravom slova zmysle len edukáciou. Hovoríme, že edukácia je základnou konštitutívnou situáciou človeka.

2.4.4 Názory na úlohu edukácie vo vývine človeka

Medzi základné otázky pedagogickej teórie i praxe patrí aj otázka vzťahu biologických a sociálnych faktorov pri utváraní osobnosti človeka. Na základe jej riešenia sa aj posudzuje do akej miery môže edukácia usmerňovať a ovplyvňovať rozvoj a utváranie osobnosti. V priebehu historického vývoja pedagogiky sa sformulovali tri základné stanoviská k úlohe a významu výchovy (edukácie) a ostatných faktorov vývoja človeka: pedagogický pesimizmus, pedagogický utopizmus, pedagogický optimizmus.

Pedagogický pesimizmus

je stanovisko, ktoré *podceňuje resp. nedoceňuje možnosti edukačného vplyvu pri rozvoji osobnosti*. Jeho predstavitelia zdôrazňujú predovšetkým význam dedičnosti a prirodzeného

vývoja človeka v súlade s prírodnými zákonitosťami a úloha výchovy (edukácie) ako cieľavedomé a zámerné pôsobenie ustupuje do úzadia.

Pedagogický utopizmus

je úplným opakom pedagogického pesimizmu. Jeho predstavitelia *preceňujú úlohu edukácie pri utváraní osobnosti a úplne potláčajú úlohu dedičnosti*. Zastávajú názor, že človek sa rodí bez akejkoľvek genetickej determinovanosti a len edukácia z neho robí človeka a formuje ho. Najvýznamnejší predstaviteľ tohto stanoviska je John Locke.

Pedagogický optimizmus

je stanovisko *zdôrazňujúce význam edukácie vo vývine človeka*. Predstavitelia doceňujú vplyv edukácie na formovanie človeka, podľa nich je každý človek vychovávateľný, i keď miera vychovávateľnosti je rôzna. Výchovný optimizmus presadzoval najmä J. A. Komenský.

Odpoveď na otázku vzťahu edukácie a vývinu človeka nie je jednoduchá. Pokúšali sa o to významný pedagógovia v minulosti a tiež v súčasnosti sa hľadá optimálne riešenie začlenenia edukácie do života človeka tak, aby nedochádzalo k obmedzovaniu jeho prirodzeného vývinu, ale zároveň aby sa rozvíjala v plnej miere jeho osobnosť. Človek si po telesnej a duševnej stránke prináša na svet určité dispozície, ktoré vymedzujú potencionálne možnosti jeho vývinu. Sú základom, ktorý sa rozvíja vplyvom prostredia a edukácie. Vrodené dispozície sa môžu rozvinúť len vtedy, keď budú stimulované primeranými podnetmi, teda edukáciou a nerozvinú sa, ak ich prostredie a edukácia nebudú aktivizovať. Účinnosť rozvoja dispozícií závisí od kvality podnetov, od vrozených individuálnych zvláštností organizmu a najmä od vlastnej aktivity človeka. Človek sa rozvíja v činnosti a prostredníctvom činnosti.

2.5 Edukačné prostredie a jeho typológia

Človek sa stále vyvíja pod vplyvom styku s prostredím. Prostredie v ktorom sa realizuje edukácia nazývame edukačné **prostredie**. *Edukačné prostredie je prostredie, ktoré poskytuje množstvo podnetov stimulujúcich rozvoj osobnosti dieťaťa*. Najvýznamnejším edukačným prostredím je rodina a škola. Prostredie, v ktorom prebieha rozvoj dieťaťa môžeme z hľadiska kvality, druhov, množstva a frekvencie podnetov rozdeliť na niekoľko typov.

1. Prostredie chudobné na podnety poskytuje málo nových skúseností a neumožňuje dostatočne opakovať reakcie vyvíjajúcich sa orgánov, funkcií a schopností, pretože tieto k svojmu rozvoju potrebujú stimuláciu prostredníctvom opakovaných podnetov, frekvencia ktorých musí zodpovedať danému vývinovému stupňu dieťaťa. Deti z tohto prostredia sú vo všetkých smeroch menej rozvinuté, sú chudobnejšie na predstavy,

majú menej vyvinuté abstraktné myslenie, menšiu slovnú zásobu, nekultivovane sa správajú, sú citovo nerozvinuté.

2. Prostredie s nadmerným množstvom podnetov je prostredie presýtené rôznorodými podnetmi z hľadiska primeranosti veku dieťaťa. To znamená, že z prostredia vychádza viac druhov podnetov ako dokáže dieťa spracovať a využiť nové skúsenosti k svojmu rozvoju a väčšina jeho energie je sústredená len na reagovanie. Dieťa je z množstva podnetov unavené, vyčerpané, nemá čas si oddýchnuť a regenerovať svoje sily. Navonok sa javí ako unudené, bez záujmu a túžby po zážitkoch, stráca sa ňho typická detská hravosť a radosť.

3. Prostredie s podnetmi jednostranne zameranými znamená typ prostredia, v ktorom jednotlivé druhy podnetov z oblasti intelektovej, sociálnej emočnej a motorickej sú nerovnomerne rozložené. Z prostredia vychádzajú podnety, ktoré stimulujú rozvoj len niektorej stránky osobnosti a rozvoj ostatných je zanedbávaný. Napr. keď sú dieťaťu poskytované podnety zamerané prevažne na intelektový rozvoj, môže dieťa trpieť nedostatkom citov a zanedbanou motorikou. Takéto dieťa sa javí ako malý dospelý, tvári sa premúdrelo a vážne, chýba mu detská živosť a hravosť. Hyperemočné prostredie zas vedie k formovaniu afektovaných a prejemnených pováh, ľudí pricitlivých na seba, zraniteľných a uzavretých do seba.

4. Prostredie s chybnými podnetmi obsahuje podnety s nežiaducimi prvkami z hľadiska správneho rozvoja osobnosti dieťaťa. Chybné podnety sa môžu týkať všetkých oblastí edukačného pôsobenia či už ide o oblasť názorovú (predsudky, povery, nesprávna hodnotová orientácia), emočnú (zастраšovanie, hrubosť, cynizmus, zlomyseľnosť), alebo oblasť fyziopsychických mechanizmov (nevhodné hygienické, spoločenské, mravné a sebaobslužné návyky).

5. Prostredie podnetovo vyrovnané je prostredie s dostatočným množstvom kvalitných podnetov zo všetkých oblastí, ktoré zodpovedajú prirodzeným požiadavkám a potrebám dieťaťa z hľadiska jeho vývinového štádia. Ich zameranie stimuluje zdravý rozvoj osobnosti po všetkých stránkach. Z hľadiska plného rozvoja osobnosti dieťaťa je toto prostredie optimálne (Kováčiková et al, 2009).

Dieťa má k svojmu prostrediu aktívny, výberový postoj a k podnetom, ktoré z neho vychádzajú prejavuje rôznu citlivosť. Osobitne citlivé a vnímavé je najmä k podnetom, ktoré zodpovedajú jeho vývinovému stupňu a stimulujú jeho rozvoj. Úlohou dospelých je zabezpečiť pre dieťa podnety, ktoré zodpovedajú požiadavkám jeho vývojového stupňa, vedú ho k uspokojovaniu jeho potrieb a záujmov so zreteľom na jeho plný rozvoj.

LITERATÚRA

- BLIŽKOVSKÝ, B. 1992 *Systémová pedagogika*. 1. vyd. Ostrava : Amosium, 1992, ISBN 8085498-18-9.
- CABANOVÁ, V. 2003. K etnopedagogickým pojmom regionálnej výchovy a regionálnej školy. In: ŠVEC, Š A KOL. : *Pojmoslovné spory a ich definičné riešenia vo výchovovede*. 1. vyd. Bratislava : Stimul, 2003. 387 s. ISBN 80-88982-73-1.
- DANEK, J. 2011. *Úvod do filozofie výchovy*. 1. vyd. Praha : Univerzita J.A. Komenského, 2011. 107 s. ISBN 978-80-7452-011-2.
- HRONCOVÁ, J. 1996 *Sociológia výchovy*. 1. vyd. Banská Bystrica : 1996. 104 s. ISBN 80-88825-37-7.
- JŮVA, V. 1995. *Stručné dějiny pedagogiky*. 1. vyd. Brno : PAIDO, 1995. 198 s. ISBN 80-85931-07-9.
- KAISER, A.–KAISEROVÁ, R. 1993. *Učebnica pedagogiky*. 1. vyd. Bratislava: SPN, 1993. 287 s. ISBN 80-08-02006-7.
- KARIKOVÁ, S. 1999. *Základy sociálnej psychológie pre ekonómov*. 1. vyd. Banská Bystrica: EF UMB, 1999. 128 s. ISBN 80-8055-244-4.
- KOSOVÁ, B. 2000 *Rozvoj osobnosti žiaka: so zameraním na 1.stupeň základnej školy*. 1. vyd. Prešov: Rokus, 2000. 115 s. ISBN 80-968452-2-5.
- KOVÁČIKOVÁ, D. et al. 2009.: *Všeobecná pedagogika*. 2. prepracované vydanie. Banská Bystrica : PF UMB, 2009. 125 s. ISBN 978 - 80-8083-770-9 str. 93-95.
- KUDLÁČOVÁ, B. 2007. *Človek a výchova v dejinách európskeho myslenia*. 1 vyd. Tmava : PF, 2007. 199 s. ISBN 978-80-8082-120-3.
- LORENZ, K. 1990. *Osm smrtelných hříchů*. 1. vyd. Praha : Panorama , 1990. 99 s.
- PRŮCHA, J.–WALTEROVÁ, E.–MAREŠ, J. 2009. *Pedagogický slovník*. 4.vyd. Praha : Portál, 2009. 400 s. ISBN 80-7178-772-4.
- PRŮCHA, J. 2000. *Přehled pedagogiky (úvod do studia oboru)*. 1 vyd. Praha : Portál, 2000. 269 s. ISBN 978-80-7367-567-7.
- SKALKOVÁ, J. 2007. *Obecná didaktika (vyučovací proces)*. 1 vyd. Praha : Grada, 2007. 322 s. ISBN 978-80-247-1821-7.
- TOKÁROVÁ, A. 2002. *Kvalita života v kontextoch globalizácie a výkonovej spoločnosti*. 1 vyd. Prešov : Prešovská univerzita, 2002. 198 s. ISBN 80-8068-087-6.
- VANČÍKOVÁ, K. 2011 *Výchova a spoločnosť: Kapitoly zo sociológie výchovy*. 1. vyd. Banská Bystrica : PF UMB, 2011. 231 s. ISBN 978-80-557-0185-1.

3 PEDAGOGICKÁ TERMINOLÓGIA – VEDECKÁ TERMINOLÓGIA

Jednou z najpodstatnejších črt a stránok abstraktného myslenia je tvorenie pojmov a kategórií. Každá vedná disciplína má vytvorený svoj pojmový aparát, terminológiu. Slúži na usústavňovanie poznatkov konkrétnej vednej disciplíny. *Upresňovanie terminológie je priebežným javom a je prejavom rozvíjania vedy.*

Jasnosť základných pojmov a kategórií zabezpečuje presné porozumenie medzi odborníkmi vo vede a jednoznačnosť vedeckých výpovedí. Presnosť pojmov je dôležitá aj pre pochopenie vedy všetkými jej užívateľmi, teda i pre praktickú aplikáciu.

Pojmy a kategórie sú základom vedeckej teórie a sú definované ako termíny. Systém termínov sa nazýva terminológia. Viacero termínov označujúcich ten istý pojem je znakom nerozvinutého vedeckého jazyka. Dobrý termín vyznačuje sa presnosťou, a jednoznačnosťou, krátkosťou, odvoditeľnosťou (z čoho vznikol a umožňuje odvodenie ďalších termínov), preložiteľnosťou a internacionálnosťou (Kosová – Kasáčová, 2009).

Kategória je najvšeobecnejší pojem, ktorý sa vzťahuje na široký okruh čiastkových javov a procesov. Rozdiel medzi pojmi a kategóriami je v tom, že *kategórie predstavujú širšiu mieru zovšeobecnenia a väčší rozsah znakov, na ktoré sa vzťahujú* (Krejčí, 1990, s. 27).

Kategória znamená základný, fundamentálny a najvšeobecnejší pojem, do ktorého možno zahrnúť všetky príbuzné, rovnocenné javy súvisiace so študovanou skutočnosťou. Rozdiel medzi pojmom a kategóriou je teda v miere všeobecnosti a rozsahu znakov, na ktoré sa vzťahuje. Kategórie sú v hierarchickej štruktúre pojmov vedy najvyššie, preto ich niektorí autori nazývajú aj štrukturálnymi prvkami vedy.

Pojem je *jazykový názov obsahu podstatných znakov a vlastností poznaného javu*. Nie je definovaný raz navždy. Obsah základných pedagogických pojmov sa mení a prehĺbuje s pedagogickým poznaním. Odborníci sa musia dohodnúť na obsahu a rozsahu pojmov. Tým vytvárajú terminologickú normu v danom čase. Správne používanie pojmov je potom prejavom odbornej úrovne jednotlivca a kvalifikovanej komunikácie medzi odborníkmi danej vednej disciplíny (Průcha – Walterová – Mareš, 2009).

Pojem je zovšeobecnená predstava významu niečoho, ktorú konštruuje človek pri narábaní so svetom. Pojmy nie sú statické, nikdy nie sú absolútne, raz a navždy definované, s rozvíjajúcim sa poznaním vedy a stálou interakciou pojmov a vnemov reality sa menia a vyvíjajú.

Vo vedeckej práci, ale aj pri štúdiu pedagogiky je potrebné vyžadovať presné používanie vedeckej terminológie na úrovni, ktorú pedagogika dosiahla. Jednoznačne používané pojmy umožňujú pracovníkom jednej vednej oblasti jednotne chápať javy. Svojvoľné zaobchádzanie s terminológiou a neodôvodnené menenie všeobecne prijatých termínov vedie k terminologickému chaosu a subjektivismu. Terminologická a pojmová jednoznačnosť znamená aj jasnosť (Skalková, 1983, s. 40–41).

Najvhodnejším pomocníkom na zorientovanie sa v aktuálnej pedagogickej terminológii sú pedagogické lexikóny, encyklopédie, terminologické a výkladové slovníky, prípadne tezaury. Porovnávaním pojmov v nich je evidentný vývoj či smerovanie pedagogického myslenia. Prvou slovenskou publikáciou takéhoto charakteru bol dvojzväzkový Príručný pedagogický lexikón J. Čečetku, ktorý vyšiel v roku 1943. Od vydania dvojzväzkovej

Pedagogickej encyklopédie Slovenska pod redakciou akademika O. Pavlíka v rokoch 1984 a 1985 novší pedagogický terminologický slovník všeobecného charakteru na Slovensku nevyšiel.

Dostupný je však u nás český Pedagogický slovník, ktorý vyšiel vo viacerých aktualizovaných vydaniach (Průcha–Walterová–Mareš, 2009). Pri nasledujúcich vymedzeniach pojmov budeme vychádzať aj z neho nielen preto, že sa až do vzniku SR a ČR česká a slovenská pedagogika v priebehu niekoľkých desaťročí rozvíjali súbežne, ale aj preto, že aktualizuje najnovšie pedagogické poznatky zo zahraničia.

3.1 Pedagogické kategórie

V súčasnosti hovoríme o piatich pedagogických kategóriách, ku ktorým patrí: edukácia (výchova), cieľ, obsah, podmienky a prostriedky edukácie.

Edukácia (výchova) predstavuje nosnú kategóriu pedagogiky, je základným a východiskovým pojmom pedagogickej teórie a praxe a tiež predmetom jej skúmania. Je *procesom zámerného, cieľavedomého pôsobenia na osobnosť človeka, s cieľom dosiahnuť pozitívne zmeny v jeho vývine*. Z uvedenej definície je možné vyvodiť znaky edukácie, a to: cieľavedomosť, zámernosť, formatívnosť. **Edukácia v užšom slova zmysle** znamená všestranný rozvoj, nezahŕňa vzdelávanie, jedná sa hlavne o mravný rozvoj. **Edukácia v širšom slova zmysle** sa chápe ako komplexný rozvoj, mravný a rozumový. Je činnosť spoločenská, pretože je vlastná len ľuďom. Realizuje sa v škole, ale aj mimo nej, v rodine, v rôznych spoločenských, výchovných a kultúrnych inštitúciách (Průcha, Walterová, Mareš, 2009).

Účinnosť edukácie závisí od miery interiorizácie (zvnútornenia) výchovných vplyvov vychovávaným. Uskutočňuje sa iba ak je vychovávaný prístupný výchovnému pôsobeniu, ak má potrebu zdokonaľovať sa, stať sa subjektom vlastného utvárania.

Každé edukačné snaženie musí mať stanovený cieľ (ideál, ku ktorému smeruje, môže byť zjavný alebo skrytý), pričom je dosahovaný prostredníctvom určitého obsahu. Tiež je možné prostredníctvom obsahu smerovať k určitému cieľu. Na dosiahnutie cieľa edukácie využívame hmotné a nehmotné prostriedky, pričom sme ovplyvňovaní vonkajšími a vnútornými podmienkami.

Kategórie cieľa a obsahu edukácie majú filozofickú dimenziu. Objasňujú to, čo sa má v edukácii dosiahnuť a čo má byť prostredníctvom edukácie sprostredkované.

Cieľ edukácie môžeme vo všeobecnosti charakterizovať ako ideál, predstavu ideálneho, ku ktorej v procese edukácie smerujeme. Cieľ edukačného pôsobenia vytyčuje jeho smer a je

kultúrne a historicky podmienený. *V najvšeobecnejšej podobe je to ucelená predstava kvalít človeka, ideál žiadúcich vlastností človeka, ktoré možno získať edukáciou* (Višňovský, 1998).

Cieľ vyučovania vymedzuje jeho účel a výsledok. Progresívnym trendom je charakterizovať cieľ v kvalitách predpokladaných výsledkov, ktoré má žiak dosiahnuť. Zahŕňajú hodnoty a postoje, produktívne činnosti a praktické zručnosti, poznatky a porozumenie (Petlák, 2004).

Obsah edukácie je prostriedkom kultivácie človeka, ktorý odráža úroveň poznania a sociálne skúsenosti, zaisťuje integritu a kontinuitu vývoja spoločnosti. Reflektuje systém hodnôt, ideí a sociálnych vzorcov správania, kultúrne tradície, vedecké a umelecké poznanie, potreby sociálno-politické, ekonomické a iné. Je determinovaný spoločenskými funkciami a cieľmi vzdelania. V závislosti od kvality a povahy prostredia sa mení. *Z historického aspektu bol obsah edukácie chápaný ako prostriedok zachovania kultúrneho dedičstva. Dnes sa stáva prostriedkom vyrovnávania sa so závažnými zmenami globálneho charakteru a prípravy človeka na zmenené podmienky* (Kováčiková et al, 2009).

Prostriedky edukácie sú všetky skutočnosti (fakty, javy, predmety) *materiálnej i nemateriálnej povahy, ktoré napomáhajú dosiahnuť cieľ*. Ide o širokú pedagogickú kategóriu. Zahŕňajú všetko to, čo odpovedá na otázku ako, akým spôsobom možno dosahovať cieľ edukácie a sprostredkovať žiakom obsah. Preto medzi prostriedky edukácie zaraďujeme hmotné prostriedky (areály, budovy a ich zariadenie), ale aj nehmotné prostriedky (obsah, metódy, zásady a princípy, organizačné formy edukácie).

Vzťah cieľov a prostriedkov je vzájomný, ale vedúcim je cieľ. V priebehu edukácie sa však ich vzťah mení. Prostriedok môže byť v istom čase cieľom a dosiahnutý cieľ sa stáva prostriedkom iného cieľa. Napr. čítanie - jeho zvládnutie je najprv cieľom, potom sa stáva prostriedkom zvládnutia ďalších poznatkov (Kováčiková et al, 2009).

Podmienky edukácie tvoria biologické, psychologické, materiálne a sociálne okolnosti. Za ich účasti edukácie prebieha, spätne na ne pôsobí a mení ich. Z biologických podmienok je to napr. zdravotný stav žiaka i učiteľa, vek žiaka i učiteľa, z psychologických napr. schopnosti, motivácia, tvorivosť, zo sociálnych napr. žiacka skupina, učiteľský zbor, ale aj materiálne vybavenie školy (Kováčiková et al, 2009).

3.2 Pedagogické pojmy

Pri výbere pedagogických pojmov sme vychádzali z najviac frekventovaných pojmov, pričom sa jedná len o základné východisko k hlbšiemu individuálnemu štúdiu a súhrn podnetov pre ďalšiu prácu na seminároch.

Dieťa - definuje platný školský zákon (245/2008) ako fyzickú osobu, ktorá sa zúčastňuje na výchovno-vzdelávacom procese v materskej škole, alebo ako fyzickú osobu pred plnením povinnej školskej dochádzky, alebo ako fyzickú osobu, ktorá vystupuje vo vzťahu k svojmu zákonnému zástupcovi, alebo ako fyzickú osobu, ktorá sa priamo nezúčastňuje výchovno-vzdelávacieho procesu v škole.

Edukácia má 4 významy: 1. výchova, 2. vzdelávanie, vzdelanie, 3. výchova a vzdelávanie, 4. pedagogika.

Vo všeobecnej pedagogike a v didaktike sa pojem edukácia používa ako synonymum termínu vzdelávanie, respektíve vzdelávací proces a ako vhodný ekvivalent anglického education, slovensky edukácia (Průcha, 1997, s. 50).

Podľa B. Kosovej a B. Kasáčovej (2009, s.28) je termín edukácia internacionálny a preložiteľný, odvoditeľný, má jasné miesto v štruktúre edukačných vied, je tiež krátky a umožňuje úsporne vyjadriť slovné spojenia ako výchova v širšom zmysle; výchova a vzdelávanie; vzdelávanie vychovávanie, vycvičovanie (čiže celostná výchova); výchova a vyučovanie (výchovné vyučovanie); školská výučba a mimoškolská výchova a pod.

Gramotnosť – (gr. gramma - písmeno) v minulosti sa chápala ako *schopnosť s porozumením čítať a písať krátky jednoduchý text* a stotožňovala sa s absolvovaním elementárneho vzdelávania. V súčasnosti je takéto chápanie gramotnosti nedostačujúce, pojem sa neustále rozširuje, pretože súvisí s potrebami rozvíjajúcej sa spoločnosti. To, čo od jedinca vyžadovalo predchádzajúce storočie, dnes už neplatí. V ponímaní dnešnej spoločnosti gramotnosť predstavuje *celý súbor vedomostí, zručností a schopností, potrebných pre život dospelého človeka v modernej spoločnosti* (Gavora, 2003).

Funkčná gramotnosť – je pojem, ktorý sa používa čoraz častejšie, *pretože sa vyžaduje nielen schopnosť zvládnutia techniky čítania a písania, ale aj schopnosť porozumieť textu, hodnotiť ho, analyzovať, spájať s ostatnými kognitívnymi operáciami, vedomosťami, podnetmi a podobne* (Gavora, 2003).

Funkčná gramotnosť *predstavuje širšie vnímanie gramotnosti s jej inštrumentálnym charakterom – naučiť sa základnú gramotnosť (získané vedomosti, zručnosti a návyky) využívať v reálnom svete pri riešení životných situácií s využitím všetkých dostupných technických a sociokultúrnych nástrojov* (Rovňanová, 2015, s. 55).

Teda funkčná gramotnosť je vzdelanostná vybavenosť človeka na plnenie základných životných potrieb, na fungovanie skupiny a spoločnosti a zároveň umožňujúca podieľať a na jej rozvoji, ako aj sebarozvoji.

Negramotnosť - alebo **analfabetizmus** alebo **analfabetstvo** (z gréc. analfabétos) je neznalosť čítania a písania.

Funkčná negramotnosť – k funkčne negramotným patria *ľudia, ktorí síce vedia písať a čítať, ale majú problémy so správnym porozumením čítaného textu*, a tak nedokážu adekvátne spracúvať získané informácie. Dôsledok sa prejavuje vo všetkých oblastiach života, a preto je predmetom záujmu odborníkov z viacerých vedných odborov, predovšetkým pedagógov, sociológov a odborníkov v oblasti sociálnej práce (Kováčiková et al, 2009).

Kompetencia - *je preukázaná schopnosť využívať vedomosti, zručnosti, postoje, hodnotovú orientáciu a iné spôsobilosti na predvedenie a vykonávanie funkcií podľa daných štandardov v práci, v štúdiu, v osobnom a odbornom rozvoji jedinca a pri jeho aktívnom zapojení sa do spoločnosti, v budúcom uplatnení sa v pracovnom a mimopracovnom živote a pre jeho ďalšie vzdelávanie* (Zákon 245/2008, §2).

Zjednodušene by sme mohli definovať kompetenciu ako *správanie sa (činnosť, komplex činností)*, ktoré charakterizuje *vynikajúci výkon v niektorej oblasti činností*. S pojmom kompetencia úzko súvisia pojmy kľúčové a profesijné kompetencie.

Kľúčové kompetencie – predstavujú predpoklady pre efektívne fungovanie nielen v známom prostredí, ale aj v nových nepredvídateľných situáciách. Považujú sa nielen za prostriedky na dosiahnutie edukačných cieľov, ale aj za cieľový očakávaný výstup výchovy a vzdelávania podľa aktuálnej školskej legislatívy a dokumentov (Zákon 245/2008 Z.z. školský zákon).

Kľúčové kompetencie sú kombináciou vedomostí, zručností, schopností, postojov, ktoré si žiaci rozvíjajú a dokážu ich správne v prípade potreby použiť. Predstavujú vysoko individualizovanú premennú, čo môže byť dôvodom ťažkostí ich objektivizácie a merateľnosti (Rovňanová, 2015, s. 53).

Profesijné kompetencie sú *v edukačnej praxi preukázateľné a pozorovateľné spôsobilosti potrebné na kvalifikovaný výkon pedagogickej činnosti*. Študenti učiteľstva by sa mali na praxi stretnúť s aktivitami priamo ovplyvňujúcimi formovanie ich profesijných kompetencií v oblasti správania, poznávania a prežívania s cieľom zosúladiť tvoriace sa profesijné kompetencie s požiadavkami navrhovaného a diskutovaného profesijného štandardu, ktorý je vytvorený akademicky, preto môže obsahovať chyby, vyplývajúce z idealizácie učiteľskej profesie (Rovňanová, 2013).

Kurikulum je súhrnná informácia o vzdelávacích zámeroch, hovorí komplexne o vyučovaní alebo o vzdelávacom procese a jeho dôležitých bodoch, o realizácii a výsledkoch. Prekračuje rámec učebných osnov a učebného plánu. Súčasťou kurikula sú informácie o

učebných cieľoch, obsahu učiva, organizácii učiva, o vyučovacích metódach a prostriedkoch, o spôsobe kontroly a hodnotenia. Kurikulum odpovedá na otázky: koho, prečo, v čom, ako, kedy, za akých podmienok, s akými očakávaniami vzdelávať (Průcha – Walterová - Mareš, 2009).

Návyk je *zautomatizovaná činnosť a vytvára sa postupným cvičením*, napr. **hygienické návyky** – úkony osobnej hygieny, práce v domácnosti, návyky súvisiace so starostlivosťou o dieťa, **mravné návyky** – pozdrav, prednosť žene a staršiemu človeku, pomoc inému človeku, **estetické návyky** – udržiavanie svojho zovňajšku v čistote a v poriadku... Jeho základom je ustálený pohyb, prejav, ktorý sa uskutočňuje v približne rovnakých podmienkach a *účasť vedomia nie je nevyhnutná*. Jeho význam pre človeka je najmä v tom, že uľahčuje a skvalitňuje výkon mnohých činností. Práve preto, že pri návyku ide o zautomatizovanú činnosť, nevyžaduje veľkú duševnú aktivitu, ktorá je nevyhnutná pri mnohých iných pracovných, študijných, spoločenských činnostiach. *Ak ide o systém návykov, ktoré sa vypracujú a upevnia v určitom poradí, hovoríme o dynamickom stereotype*. Pre človeka má význam v tom, že uľahčuje jeho činnosti, zaručuje stálosť správania sa v podobných podmienkach a chráni nervovú sústavu pred vyčerpaním (Đurič–Bratská, 1997, s. 196).

Poznatky sú výsledkom kolektívneho i individuálneho poznávania sveta, sú však aj výsledkom vedeckého výskumu (Průcha–Walterová–Mareš, 2009). *Poznatok je čiastkový prvok väčšieho celku*, napr. usporiadaného systému poznatkov vedy. Ide o tvrdenie, ktorého pravdivosť i podmienky platnosti možno študovať.

Schopnosti tvoria *individuálny potenciál človeka na vykonávanie určitej činnosti*. Je to možnosť, do istej miery podmienená vrodenými predpokladmi, ktorá sa môže, ale nemusí rozvinúť. Závisí to od toho, do akého sociálneho prostredia je človek začlenený, akú kvalitnú výchovu a vzdelávanie dostane, čo on sám urobí, aby rozvinul svoje schopnosti. *Schopnosti sa však líšia od zručností*. *Schopnosť je základná výkonová vlastnosť osobnosti* (Průcha–Walterová–Mareš, 2009).

Študent – označuje fyzickú osobu, ktorá študuje na vysokej škole. Vysokoškolské štúdium je jeho hlavným „zamestnaním.“ Je členom akademickej obce, môže voliť a byť volený do orgánov akademickej samosprávy, používať výhody riadneho denného vysokoškolského študenta (Průcha – Walterová – Mareš, 2009).

Učenie sa je *cieľavedomý proces aktívneho a samostatného osvojovania si spoločenskej skúsenosti žiakom*. Je *systematickým nadobúdaním vedomostí, zručností, návykov, foriem správania sa a osobných vlastností človeka* (Kačáni, 2004).

Je osobitnou činnosťou, ktorá je špeciálne zameraná na naučenie sa niečoho, uskutočňuje sa v škole a v inštitúciách v interakcii s učiteľom, vychovávateľom, majstrom odbornej výchovy, rodičom.

Učenie sa je pojem, ktorý sa vzťahuje predovšetkým na činnosť žiaka (práve preto je potrebné v pedagogike používať tento pojem spolu so zvratným zámenom „sa“). Veľmi široká definícia charakterizuje učenie sa ako prispôsobovanie organizmu svojmu prostrediu formou zmeny správania sa. Učenie sa je aj získavanie skúseností a utváranie jednotlivca v priebehu života. V užšom zmysle sa chápe učenie sa ako kvantitatívny nárast, resp. kvalitatívnu zmenu vedomostí, zručností, návykov, schopností a postojov, výsledkom je relatívne trvalá zmena poznania, prežívania, správania sa, výkonov jednotlivca.

Učivo sa tradične chápalo ako súhrn poznatkov, ktoré má učiteľ odovzdať žiakom. *V širšom ponímaní je učivo vecný obsah učenia.*

Učivo je sústava poznatkov a činností, ktoré si má žiak osvojiť v priebehu edukačného procesu a učenia sa, a ktoré sa majú prejavovať v jeho vedomostiach, spôsobilostiach, zručnostiach a návykoch. Súčasné poňatie učiva zahŕňa celú skúsenosť žiaka, ktorú získava vo vyučovaní. Učivo sa vymedzuje pre jednotlivé vzdelávacie oblasti a v jednotlivých vyučovacích predmetoch (Petlák, 2004). Pojem učivo je nahradzovaný komplexným pojmom kurikulum, alebo kmeňové učivo.

Učiteľ – *je profesionálne kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluzodpovedný za prípravu, riadenie, organizáciu a výsledky výchovno-vzdelávacieho procesu.*

Jeho kvalifikácia sa prejavuje v odbornej úrovni zvládania vedných disciplín, ktoré vyučuje prostredníctvom vyučovacích predmetov; v kvalitnej pedagogicko-psychologickej príprave, ktorá mu umožňuje realizovať ústretový prístup k žiakom, ich empatické vnímanie, spoluprácu s nimi i ústretovosť nielen voči žiakom ale aj ich zákonným zástupcom.

Tradične bol učiteľ považovaný za hlavný subjekt vzdelávania, zabezpečujúci vo vyučovaní odovzdávanie poznatkov žiakom. Súčasné ponímanie učiteľa, vychádzajúce z rozšíreného profesionálneho modelu, zdôrazňuje jeho subjektívno -objektívne roly v interakcii so žiakmi a prostredím. Učiteľ má spoluvytvárať edukačné prostredie, organizovať a koordinovať činnosť žiakov, monitorovať proces ich učenia sa. Stúpa význam sociálnych rolí učiteľa v interakcii so žiakmi, v tíme učiteľov, v spolupráci s rodičmi a miestnou komunitou. Učiteľ je v každej dobe nositeľom spoločenských požiadaviek na vzdelanie a výchovu (Průcha – Walterová - Mareš, 2009).

Vedomosti sú osvojené, t. j. pochopené a zapamätané fakty a vzťahy medzi nimi. Majú podobu pojmov, pravidiel, poučiek, zákonov, vzorcov, značiek atď. *Vedomosti vznikajú*

predovšetkým vo vyučovaní, ale aj pri sebvzdelávaní a nezámernom, mimovoľnom učení sa. Vedomosti sú predpokladom utvárania zručností a návykov a sú nástrojom myslenia a pretvárania žiakovej osobnosti a jeho prípravy na praktický život. Vedomosti predstavujú poznávaciu, teda teoretickú stránku vzdelávacieho procesu, kým zručnosti a návyky jeho praktickú stránku (Kováčiková et al, 2009).

Vedomosti sú výsledkom vnímania, poznávania, myslenia, zapamätávania, praktického experimentovania i životných skúseností. Odrážajú teda spoločensko-historickú skúsenosť generácií, ale aj individuálnu skúsenosť jednotlivca (Průcha–Walterová–Mareš, 2009).

Vyučovanie je *inštitucionalizovanou formou, prostredníctvom ktorej sa uskutočňuje vzdelávanie v jednote s výchovným pôsobením.* Vyučovanie chápeme ako celok, ktorý zahŕňa vyučovaciu činnosť učiteľa a učebnú činnosť žiaka. Vo vyučovaní dochádza ku stálej interakcii medzi učiteľom a žiakom prostredníctvom učiva.

Z didaktického hľadiska je vyučovanie procesom sprostredkovania poznatkov a informácií, upevňovania a zdokonaľovania vedomostí a zručností, rozvíjajú sa ním schopnosti, motívy, potreby a záujmy žiaka, rozvíja sa celá jeho osobnosť (Kalhous - Obst, 2002).

Učiteľ pri vyučovaní vstupuje do stálej interakcie so žiakom s cieľom dosiahnuť, aby u žiakov nastal proces učenia sa. Zmyslom vyučovania je teda riadené učenie sa žiakov. Ako proces má vyučovanie dlhšie trvanie, preto prebieha vo fázach, ktoré na seba logicky nadväzujú. Ide o tieto fázy (Maňák, 1990):

- motivačnú – získanie záujmu, chuti, zvedavosti, zaujatia žiaka ako východisko učenia sa žiaka,
- expozičnú – sprostredkovanie nových vedomostí, zručností atď. žiakom,
- fixačnú – upevňovanie, utvrdzovanie nového učiva,
- diagnostickú – preverovanie vedomostí, zručností žiaka,
- aplikačnú – použitie novozískaných vedomostí a zručností.

Vyučovací proces má stránky: **informatívnu**, teda vzdelávaciu; **formatívnu**, čiže výchovnú, zameranú na rozvoj osobnosti žiaka; **obsahovú** stránku, ktorú predstavujú učebné plány, učebné osnovy a vzdelávacie štandardy; **dejovú stránku**, ktorá tvorí dynamiku vyučovacieho procesu a prejavuje sa v rôznosti a striedaní vyučovacích činností učiteľa (používanie nielen tradičných, ale aj aktivizujúcich metód, foriem a prostriedkov), ale i učebných činností žiaka.

V posledných desaťročiach sa čoraz viac zdôrazňuje potreba humanizácie výchovy a vzdelávania. Humanizácia zasahuje prakticky všetky stránky vyučovacieho procesu ako aj

východiská a ciele školy, obsah vzdelávania, metódy a formy práce, vzťahy medzi učiteľmi a žiakmi, otázky prístupu k hodnoteniu žiakov a aj zmenu ponímania profilu žiaka (Petlák, 2004, s. 102).

Vzdelanie je súhrn vedomostí, poznávacích spôsobilostí a schopností, ktoré nadobudol jednotliviec na základe školského vzdelania, učenia, rozumovej výchovy, životných a pracovných skúseností a zámerného vlastného sebvzdelávania. Vzdelanie je výsledkom procesu vzdelávania. Hlavným miestom civilizovanej spoločnosti, kde sa poskytuje mládeži sústavné vzdelávanie, sú školy.

Súčasťou vzdelania je aj hodnotová orientácia jednotlivca. Pri osvojovaní poznatkov, činností a hodnôt sa v človeku rozvíjajú tiež charakterové, teda citové a vôľové vlastnosti a vlastnosti súvisiace s telesným a rozumovým rozvojom. Za vzdelaného človeka sa považuje ten, kto dosiahol pomerne vysoký stupeň vedomostí, zručností a s nimi spojenú orientáciu v hodnotách i vlastnosti, a to v kvantitatívnom i kvalitatívnom zmysle. Vzdelanie sa vyznačuje predovšetkým ucelenosťou a hĺbkou osvojeného poznania a činností (Kováčiková et al, 2009).

Vzdelanie môže podľa obsahu a zamerania byť všeobecné a odborné. **Všeobecné** vzdelanie možno charakterizovať ako systém takých vedomostí, spôsobilostí, návykov, postojov, názorov a presvedčenia človeka, ktoré dáva základnú orientáciu v oblasti vedy, techniky a kultúry, prispieva k všestrannému formovaniu osobnosti človeka a utvára u neho nevyhnutné predpoklady na nadobudnutie kvalifikácie a na jeho začlenenie do práce a spoločenského života. Pod jeho vplyvom si každý človek formuje vzťah k svetu, prírode, spoločnosti a k sebe samému (Cirbes, 1990).

Odborné vzdelanie je sústava špeciálnych vedomostí, schopností, kompetencií, zručností a návykov v určitom vednom odbore alebo profesii.

Vzdelanie je usporiadané do určitej štruktúry a ovplyvňuje spôsob myslenia, konania a postojov každého jednotlivca.

Vzdelanie z časového hľadiska (postupnosti, uzavretosti) podľa platného školského zákona môže byť (Zákon č. 245/2008) :

a) základné

- primárne (prvý stupeň ZŠ - ročník 1.- 4.);
- nižšie stredné vzdelanie (druhý stupeň ZŠ - ročník 5.-9., alebo 1.-4. ročník osemročného vzdelávacieho programu strednej školy).

b) stredné vzdelanie

- nižšie stredné odborné vzdelanie (2 ročné vzdelávacie programy),
- stredné odborné vzdelanie (ukončené záverečnou skúškou),

- úplné stredné vzdelanie (gymnázia, stredné odborné školy, s maturitou a konzervatória),
- vyššie odborné vzdelanie (postsekundárne- pomaturitné, nadstavbové, vyššie odborné).

c) vysokoškolské vzdelanie - terciárne: bakalárske, magisterské, inžinierske doktorandské (Zákon č.131/2002 Z.z.).

Vzdelávanie je základný pojem pedagogickej teórie a praxe. *Zjednodušene možno konštatovať, že vzdelávanie je procesom nadobúdania vzdelania.* E. Petlák (2004) vzdelávanie definuje ako proces, v ktorom si žiak osvojuje poznatky a činnosti, vytvára vedomosti a zručnosti, rozvíja telesné a duševné schopnosti a záujmy.

V zmysle platného školského zákona č. 245/2008 Z.z. je vzdelávanie chápané ako cielene organizovaný a realizovaný proces edukačného pôsobenia a učenia zameraného na rozvoj dieťaťa alebo žiaka v súlade s jeho predpokladmi a podnetmi, ktoré stimulujú jeho vlastnú snahu stať sa harmonickou osobnosťou. Vzdelávanie v školách prebieha v stanovenom čase a v konkrétnych organizačných formách. Školské vzdelávanie zahŕňa na seba nadväzujúce stupne vzdelávania a typy, ktoré sú určené celej populácii alebo určitým skupinám populácie. Takéto inštitucionálne vzdelávanie sa označuje aj termínom **formálne vzdelávanie**. **Neformálne vzdelávanie** je systematické organizované vzdelávanie, ktoré sa uskutočňuje mimo formálneho vzdelávania, t. j. mimo školy. Je organizované napr. podnikmi, kultúrnymi zariadeniami, klubmi, nadáciami, ale aj školami.

S mimoškolským vzdelávaním úzko súvisí **sebavzdelávanie** – nadobúdanie vzdelania na základe vlastných potrieb, záujmov a záľub.

Pri osvojovaní poznatkov, činností a hodnôt pestujú sa u človeka tiež charakterové, citové a vôľové vlastnosti ako aj vlastnosti telesné a rozumové (Petlák, 2004).

Zručnosť – *jedná sa o spôsobilosť, pohotovosť človeka správne, čo najpresnejšie a čo s najmenšou námahou vykonávať určitú činnosť na základe predchádzajúcich vedomostí a praktickej činnosti* (Pedagogická encyklopédia, 1985, s.636). Zručnosti sa môžu dosiahnuť učením a cvičením, napr. čítanie, riešenie úloh určitého typu. V tomto prípade ide o **intelektuálnu zručnosť**. K **senzo-motorickým zručnostiam** patrí plávanie, jazda na bicykli, obsluha rôznych technických zariadení. Na označenie zručnosti sa používa aj starší pojem zbehlosť, obratnosť a pri intelektuálnych činnostiach spôsobilosť. Pre učiteľa je napr. dôležité, aby získal pedagogickú spôsobilosť. Popri šikovnosti, ľahkosti, úspešnosti, správnosti atď. sa pri vytváraní zručností vo väčšej či menšej miere prejavuje tvorivosť (Kováčiková et al, 2009).

Raz nadobudnuté a upevnené zručnosti sa nestrácajú (nezabúdajú) ani v zmenených životných podmienkach. Napr. človek, ktorý vedel písať a v dospelosti stratil zrak, zručnosť písania nestráca. Rovnako, ak sa človek vedel bicyklovať, korčuľovať, lyžovať, šoférovať, aj

po niekoľkoročnej pauze zručnosť ostane zachovaná a cvičením sa môže opäť dostať na primeranú úroveň.

Žiak – je definovaný ako fyzická osoba, ktorá sa zúčastňuje na výchovno-vzdelávacom procese v základnej škole, strednej škole, v škole pre deti a žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami a základnej umeleckej škole. Žiakmi označujeme fyzické osoby do ukončenia stredoškolského vzdelania (Zákon č. 245/2008).

LITERATÚRA

- BAJTOŠ, J. 2003. *Teória a prax didaktiky*. 1. vyd. Žilina : Žilinská univerzita, 2003. 384 s. ISBN 80-8070-130-X.
- CIRBES, M. 1990. *Všeobecná didaktika pre vyučujúcich na 2. a 3. stupni škôl*. 1. Vyd. Košice : Univerzita P.J. Šafárika, 1990. 264 s. ISBN 80-7097-053-7.
- DANEK, J. 2011. *Úvod do filozofie výchovy*. 1. vyd. Praha : Univerzita J.A. Komenského, 2011. 107 s. ISBN 978-80-7452-011-2.
- ĎURIČ, L.– BRATSKÁ, M. et al. 1997. *Pedagogická psychológia. Terminologický a výkladový slovník*. 1. vyd. Bratislava: SPN, 1997. 463 s. ISBN 80-08-02498-4
- GAVORA, P.–MAREŠ, J. 1996. *Anglicko-slovenský pedagogický slovník*. 2. vyd. Bratislava : Iris, 1996. 240 s. ISBN 80-88778-25-5.
- GAVORA, P. – ZÁPOTOČNÁ, O. 2003. *Gramotnosť: Vývin a možnosti jej didaktického usmerňovania*. 1. vyd. Bratislava : Vydavateľstvo Univerzity Komenského, 2003. 158 s. ISBN 80-2223-1869-8.
- KOSOVÁ, B. – KASÁČOVÁ, B. 2009. *Základné pojmy a vzťahy v edukácii*. 1. vyd. Banská Bystrica : PF UMB, 2009. 162 s. ISBN 978-80-8083-525-5.
- KOVÁČIKOVÁ, D. – KOVÁČOVÁ, D. – TURANSKÁ, E. – NOVOTNÁ, M. 2009. *Všeobecná pedagogika*. 2. vyd. Banská Bystrica : PF UMB, 2009. 125 s. ISBN 978-80-8083-7709-9.
- MAŇÁK, J. 1990. *Nárys didaktiky*. 1. Vyd. Brno : Masarykova univerzita, 1990, 113 s.
- Pedagogická encyklopédia Slovenska*. 1. zväzok. 1. vyd. Bratislava: Veda, 1984. 704 s.
- Pedagogická encyklopédia Slovenska*. 2. Zväzok. 1. vyd. Bratislava: Veda, 1985. 724 s.
- PETLÁK, E. 2004. *Všeobecná didaktika*. 2. vyd. Bratislava : Iris, 2004. 316 s. ISBN 80-89018-64-5.
- PRŮCHA, J. 2009. *Moderní pedagogika*. 1. vyd. Praha : Portál, 1997. 496 s. ISBN 80-7178-170-3.
- PRŮCHA, J.–WALTEROVÁ, E.–MAREŠ, J. 2009. *Pedagogický slovník*. 6. aktualiz. rozšír. vyd. Praha : Portál, 2009. 400 s. ISBN 978-80-7367-647-6.
- PRŮCHA, J. 1983. *Perspektivy vzdělání*. 1. vyd. Praha : SPN, 1983. 112 s.
- SKALKOVÁ, J. 1983. *Úvod do metod a metodologie pedagogického výzkumu*. 1. vyd. Praha : SPN, 1983. 202 s.
- ROVNANOVÁ, L. 2013. Subjective evaluation of demand on performance of teacher professional activities. In *The New educational review*. Katowice ; Ostrava ; Banská Bystrica : Uniwersytet Slaski, Instytut Pedagogiki i Psychologii : Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta : Univerzita Mateja Bela, Pedagogická fakulta, 2013. ISSN 1732-6729, Vol. 34, no. 4 (2013), s. 292-304.
- ROVNANOVÁ, L. 2015. *Profesijné kompetencie učiteľov*. 1. vyd. Banská Bystrica : Belianum, 2015. 201 s. ISBN 978-80-557-0739-6.
- TUREK, I. 2003. *Klíčové kompetence. Úvod do problematiky*. 1. vyd. Banská Bystrica : Metodicko-pedagogické centrum, 2003. 32 s. ISBN 80-8041-446-7 12.

TUREK, I. 2004. *Ako študovať na vysokej škole*. 1. vyd. Komárno : Univerzita J. Selyeho, 2004. 236 s. ISBN 80-969251-0-5.

VIŠŇOVSKÝ, Ľ. 1998. *Teória výchovy*. 1. vyd. Banská Bystrica : PF UMB, 1998. 120 s. ISBN 80-8055-135-9.

Zákon č. 131/2002 Z.z. o vysokých školách úplné znenie zákona.

Zákon č.245/2008 Z.z. z 22.mája 2008 o výchove a vzdelávaní (školský zákon).

4 CIEĽ A OBSAH EDUKÁCIE

4. 1 Cieľ edukácie

Všeobecné (najvyššie) ciele edukácie reflektujú potreby aktuálnej spoločnosti. Preto môžeme povedať, že cieľ edukácie má dimenziu historickú a spoločenskú. Tak, ako sa počas historického vývinu menila spoločnosť, menili sa aj ciele edukácie. Z poznania genézy edukácie je ich možné stručne definovať. Čím je však spoločnosť vyspelejšia, tým vyššie nároky kladie na človeka, a tým zložitejšie je stanovovanie a formulovanie cieľov edukácie.

Všeobecný cieľ edukácie je ucelená predstava v oblasti edukácie, splnenie určitej úlohy, požiadavky, je to istý ideál predpokladaných a žiaducich vlastností človeka. V ostatných rokoch sa aj u nás zaužíval pojem taxonómia. Jedná sa o pomôcku pre učiteľa, ktorá má poslúžiť pri stanovovaní konkrétnych a všeobecných cieľov výučby, pri príprave učebných úloh a pri príprave činností a postupov, ktoré uplatňujú pri skúšaní a hodnotení (Petlák, 2004).

Cieľ edukácie je predstava o predpokladanom či žiadanom výsledku. Je to optimálny projekt výsledkov edukačného úsilia učiteľov, vychovávateľov, rodičov. Cieľ čohokoľvek je ideálny, myslený model, preto patrí do oblasti myslenia, existuje zatiaľ nie ako realita, ale ako budúca možnosť. Cieľ edukácie je teda zámerne zvolená pozitívna pedagogická možnosť budúcej optimálnej úrovne rozvoja žiaka (Kosová – Kasáčová, 2009).

Stanovenie cieľa edukácie je veľmi zložitým a závažným problémom predovšetkým pedagogickej teórie a pri jeho aplikovaní aj pedagogickej praxe. („Ciele si všímaj bedlivejšie než prostriedky“ – J. A. Komenský). Dôkazom náročnosti otázky cieľa je aj skutočnosť, že sa stala predmetom skúmania samostatnej pedagogickej disciplíny, pedagogickej teleológie (na hlbšie štúdium tejto závažnej problematiky môžu poslúžiť práce O. Kádnera, J. Hendricha, W. Brezinku, S. Kučerovej, B. Kosovej, I. Spišiaka, I. Tureka, E. Petláka).

4.1.1 Ciele a ich filozofické východiská v súčasnosti

Teleológia je veda, ktorá sa osobitne zaoberá otázkou edukačných cieľov. Aby cieľ edukácie bol reálny, musí rešpektovať zákonitosti biologického a psychického vývinu individua, požiadavky spoločnosti a prostriedky, ktoré spoločnosť poskytuje.

Edukačné ciele sú konkretizované v konkrétnych zložkách edukácie – rozumovej, pracovnej, mravnej, etickej, telesnej, technickej, environmentálnej a pod.

Všeobecným cieľom edukácie je harmonický rozvoj. Harmonicky rozvinutá osobnosť predstavuje teda ideál s optimálne rozvinutou telesnou a duševnou stránkou jedinca. Opakom harmonického rozvoja je rozvoj disharmonický.

Ciele treba stanovovať na základe poznania spoločenského vývoja, potrieb spoločnosti, jej demokratizácie a humanizácie. Základným východiskom a východiskovým cieľom môže byť edukácia človeka, v ktorom sa bude zjednocovať jednota ducha a tela.

Pri formulovaní všeobecného cieľa edukácie v súčasnosti vychádzame z ideálu **plnohodnotnej osobnosti**, ktorú S. Kučerová (1990) charakterizuje ako bytosť autentickú, tvorivú, slobodnú, zodpovednú, totálnu (všestrannú), celistvú (harmonickú).

- **Autentická osobnosť** – chápe poriadok prírody, civilizácie, kultúry, pozná možnosti a obmedzenia. Je múdra i mravná, vzdelaná a vychovávaná.
- **Tvorivá osobnosť** – neprijíma pasívne to, čo je dané, ale prekračuje skutočnosť. Teóriu zavedie do praxe.
- **Slobodná bytosť** – je relatívne nezávislá, v priebehu života sa zbavuje jednotlivých pút závislosti a stáva sa čoraz slobodnejšou.
- **Zodpovedná bytosť** – zodpovedá sama za seba, za svoje činy pred sebou a ľudskou spoločnosťou. Úcta k ľudskému životu i k cudziemu.
- **Totálna bytosť** – rozvíja sa v úplnosti, schopnosti zmyslových, intelektuálnych a motorických, v úplnosti vzťahov.
- **Celistvá bytosť** – je vyrovnaná, harmonická, s vnútornou energiou. Je v rovnováhe so svetom, je schopná objektívneho pohľadu na seba.

Ciele edukácie sa majú zameriavať na rozvíjanie kognitívnej (poznávacej) ale aj nonkognitívnej (mimopoznávacej) stránky osobnosti. M. Zelina (1997) rozpracoval mimopoznávaciu oblasť edukácie do systému KEMSAK – do šiestich oblastí nonkognitívnych funkcií a procesov, ktoré sú entitami osobnosti, ale zároveň cieľmi edukácie:

- **Kognitivizácia človeka** – naučiť človeka myslieť, rozmýšľať a riešiť problémy,
- **Emocionalizácia osobnosti** – rozvíjanie citov,

- **Motivácia a aktivizácia osobnosti** - rozvíjanie potrieb, túžob, želaní,
- **Socializácia a komunikácia** – naučiť človeka prosociálnemu správaniu a komunikácií,
- **Axiologizácia človeka** – naučiť hodnotiť, rozhodovať,
- **Kreativizácia osobnosti** - naučiť človeka tvorivému prístupu k životu.

4.1.2 Funkcie a klasifikácia cieľov edukácie

Každý cieľ edukácie má svoju funkciu. Čím je konkrétnejší, tým je lepšia jeho realizácia.

Ciele plnia nasledovné funkcie (Višňovský, 1998):

- **Orientačná a anticipačná funkcia cieľov** – správne a dobre vytýčené ciele dávajú dobrú pedagogickú orientáciu;
- **Motivačné a stimulačné funkcie cieľov** – tvorivosť učiteľov a vychovávateľov, aktivujú žiakov na ich plnenie;
- **Realizačné funkcie cieľov** – jasne stanovené ciele, sústava výchovných cieľov premietnutá do projektov edukácie umožňuje aj realizačnú funkciu cieľov;
- **Regulačné funkcie cieľov** – presne a jasne vytýčené ciele zľahčujú kontrolnú diagnostickú činnosť, či stanovené ciele boli splnené.

Ciele edukácie je možné klasifikovať podľa psychických poznávacích procesov (Turek, 2008):

- **Kognitívne – poznávacie:** vedomosti, intelektuálne zručnosti, poznávacie schopnosti (vnímanie, pamäť, myslenie, tvorivosť); prevažujú vo vzdelávaní, preto ich voláme aj **vzdelávacie ciele**.
- **Afektívne** – citová oblasť, postoje, hodnotová orientácia, sociálno-komunikačné zručnosti; ich dosahovanie je cieľom výchovy, preto ich voláme aj **výchovné ciele**.

V súvislosti s afektívnymi cieľmi poukazujú M. Valihorová a J. Pilková (2016, s.22) na význam konštruktu emocionálnej inteligencie, ktorú ponímajú ako koncepciu, ktorá si všíma medziľudské vzťahy týkajúce sa skupiny a jednotlivca, ich utváranie, dodržiavanie, rozvíjanie ako aj prejavy ich narušenia.

- **Psychomotorické** – motorické zručnosti a návyky s účasťou psychických procesov (napr. rozvíjanie pohybových zručností na telesnej výchove, obsluha strojov apod.)

Cieľom edukácie je „rozvinúť bytostné sily človeka tak, aby ako plnohodnotná osobnosť naplnil v spoločnosti zmysel svojho života.“

Pri určovaní cieľov výchovy a vzdelávania je potrebné rešpektovať prebiehajúce ale aj predpokladané zmeny vo vývoji spoločnosti (veda, kultúra, technika, ekonomika, výroba).

Zmeny, ktoré nastali v 21. storočí, prekonal všetky doterajšie zmeny v dôsledkoch, rýchlosti, rozsahu i významnosti.

Ideálom edukácie má byť dobrý (čestný, morálny, charakterný), **múdry** (vzdelaný, tvorivý), **aktívny** (samostatný, pracovitý, iniciatívny), **šťastný** (vyrovnaný, zdravý) a **zodpovedný** (v konaní voči sebe, ľuďom, životnému prostrediu) **človek**.

M. Valihorová a J. Pilková (2016, s. 21) sa v intenciách ideálu edukácie viac venujú osobnostnému a sociálnemu rozvoju v zmysle Inovovaného štátneho vzdelávacieho programu (ŠPÚ, 2015) a upriamujú pozornosť aj na miesto uvedeného rozvoja u žiakov so zdravotným znevýhodnením a všeobecným intelektovým nadaním, nakoľko je v školách stále viac žiakov vyžadujúcich si špeciálnu starostlivosť. Ďalej konštatujú (2016, s. 23), že nakoľko má prierezová téma „Osobnostný a sociálny rozvoj“, nadpredmetový charakter, je zrejmé, že jej ciele sa plnia počas celého edukačného procesu, prostredníctvom výchovného pôsobenia pedagóga a vlastnej aktivity žiakov. Aby výchovné pôsobenie pedagóga bolo v zhode s aktuálnym vývinom žiakov je žiaduce, aby pedagóg poznal vekové osobitosti žiakov s ktorými pracuje.

Výsledkom edukácie má byť človek pripravený na celoživotné vzdelávanie a učenie sa, pripravený adaptovať sa v budúcnosti na množstvo rozličných zmien v spoločnosti, človek pripravený efektívne vykonávať všetky svoje životné roly, človek, ktorý si bude formovať tvorivý štýl života prostredníctvom vnútornej motivácie, citovej bohatosti, rozvinutých intelektuálnych schopností, dobrej socializácie a hodnotovej orientácie.

4.1.3 Žiak ako východisko edukačných cieľov

Tradičná pedagogika a škola pred žiakom uprednostňuje všetky prostriedky, ktorými sa v edukácii naň pôsobí, napr. cieľ, obsah, organizačné formy a metódy edukácie, ale aj samotného učiteľa. Dialo a deje sa tak v presvedčení, že učivo, ktoré žiak v škole musí zvládnuť, neustále pribúda, čo zvyšuje nároky predovšetkým na vedomosti žiaka. Učiteľ vybavený teoretickou úrovňou svojej kvalifikácie, napĺňa naznačené. Pritom samotný žiak ako jedinečná bytosť je – paradoxne – vnímaný ako niečo menej podstatné, aj keď opak je pravdou.

Pri humanistickom ponímaní edukácie je nevyhnutné zmeniť najmä ponímanie žiaka. Touto kardinálnou otázkou sa zaoberali už predstavitelia reformného pedagogického hnutia (20.–30. roky 20. storočia). Išlo o mohutnú reakciu medzinárodného rozsahu na tradičnú, herbartovskú školu, stúpenkami J.F. Herbarta založenú na pamäťovom učení, drile, memorovaní, prísnej disciplíne, nerešpektovaní vývinových zmien dieťaťa a jeho osobitostí vyplývajúcich z dedičnosti.

Súhlasne s B. Kosovou (1995, s. 38–39) uvádzame, ako vnímať žiaka z hľadiska humanistickej edukácie:

Žiak je osobnosťou - má svoju hodnotu a dôstojnosť. Pretože je svojskou individualitou, môže niečím sebe vlastným obohacovať ostatných. Nemožno k nemu teda pristupovať ako k niekomu, kto ešte nič nevie, nič neznamena a hodnotnou osobnosťou sa stane až keď ho dospelí vychovávajú a všetko potrebné naučia. Naopak, žiak veľa vie, lenže inak ako dospelí, veľa vecí sa dokáže naučiť aj robiť samostatne. Ak je žiak osobnosťou, má právo byť sebou samým, môže teda mať zo svojho pohľadu aj pravdu, aj keď je iná ako učiteľova, má právo vzoprieť sa predstave dospelého čo je preň jedine dobré, má právo nesúhlasiť. Už J. A. Komenský žiadal, aby učiteľ mal úctu k žiakovi. Urážky, ponižovanie, výsmech diskriminácia len pre nedospelý vek žiaka do edukácie nepatria. Žiak ako osobnosť je subjektom vlastného rozvoja a potrebuje pomoc najmä v tom, aby sám dokázal svoju osobnosť samostatne pozitívne tvoriť.

Žiak je predovšetkým dieťa a byť žiakom je len jedna z jeho sociálnych rolí - dospelí zvyknú práve túto rolu považovať za najdôležitejšiu. Dieťa však aj ako žiak má svoje špecifické potreby, ktoré chce uspokojiť, pretože sú v detstve také nájstojčivé, že sa ich často nedokáže zriecť. Jeho túžby sú preň životne dôležité. Riadi sa predovšetkým svojím prežívaním. Nepochopenie žiaka ako dieťaťa je stálym prameňom konfliktov v edukácii. V žiadnom vývinovom období nie je človek taký spontánne aktívny ako v detstve. Škola by aktivitu žiaka mala oveľa viac podporovať. Ak tak nerobí, utlmuje potenciálne dispozície žiaka, znižuje tým tvorivosť i šance budúceho rozvoja žiaka.

Žiak je potencialita, potencionalna osobnosť, ktorá sa neustále rozvíja – edukácia smeruje k sebarozvoju. Vyváženosťou medzi podnecovaním rozvoja (pôsobenie zvonka) a zrením žiaka (vnútorný proces), sa predchádza zabrzdeniu alebo predimenzovaniu rozvoja žiaka. Najmä pod vplyvom medziludských vzťahov sa v žiakovi vytvárajú rozvojovo aktivačné alebo rozvojovo útlmové dispozície. Raz navodené rozvojovo-aktivačné dispozície aktivizujú jeho rozvoj stále viac a útlmové ho stále viac utlmujú.

Učiteľ by nemal vnímať žiaka ako niečo fixné, hotové lebo by tým popieral jeho možnosti a schopnosti rozvoja. Ak chce učiteľ pôsobiť na rozvoj osobnosti žiaka tak, aby postupne dokázal samostatne riadiť samého seba, musí rozvíjať jeho perspektívnu orientáciu, budovať pozitívny vzťah k aktívnej činnosti, oslobodiť ho od „tyranie“ chyby, učiť ho komunikovať a budovať v ňom sebadôveru a zdravé sebavedomie.

4.1.4 Formulácia a hierarchia cieľov edukácie

Stupeň všeobecnosti jednotlivých cieľov edukácie je rôzny, lebo v rôzne dlhom čase ide o dosahovanie rôznych kvalít (vedomosti, zručnosti, schopnosti, vlastnosti), napr. na jednotlivých stupňoch školy alebo v jednotlivých vyučovacích predmetoch či tematických okruhoch. Väčšiu mieru všeobecnosti majú také ciele, ktorých formulácie platia aj na vyššom stupni školy, teda vyžadujú dlhší čas, takže ich napĺňanie pokračuje aj po ukončení školského vzdelávania.

Ciele edukácie patria k rozsiahlej pedagogickej kategórii. Ich formulácia je veľmi zložitá a náročná, stále pretrváva istá nejednoznačnosť. Ciele rozlišujeme všeobecné, čiastkové a konkrétne (špecifické). Z hľadiska abstraktnosti/ konkrétosti môžeme usporiadať ciele edukácie takto (Turek, 2008):

- a) **všeobecné ciele – komplexné ciele** vyjadrujúce určitý ideál edukácie, všeobecné spoločenské požiadavky na edukáciu, odrážajúce rôzne filozofie a perspektívy, rôzne prístupy k obsahu edukácie; z formálneho hľadiska je charakteristická ich všeobecná, abstraktná formulácia slúžiaca učiteľom ako základná orientácia; pripúšťa rôzne interpretácie.
- b) **čiastkové ciele – rámcové ciele** predstavujú určitú konkretizáciu všeobecných cieľov na ciele určitého typu školy či študijného, učebného odboru; ich formulácia je konkrétnejšia ako pri všeobecných cieľoch, ešte stále pripúšťa nejednoznačnú interpretáciu, sťažuje kontrolu ich dosiahnutia.
- c) **špecifické ciele vyučovacieho procesu – konkrétne ciele** by mali jednoznačne definovať stav osobnosti, správania sa žiaka, ktorý sa má dosiahnuť na konci edukačného procesu, t.j. **čo konkrétne sa má žiak naučiť, čo konkrétne má žiak vedieť** (ktoré konkrétne vedomosti, zručnosti, návyky, postoje, schopnosti, kompetencie si má osvojiť), **do akej hĺbky a za akých podmienok** (vzdelávací štandard: obsahový a výkonový).

Formulácia cieľa vždy má byť zameraná na požadovanú kvalitu žiaka a nemá byť formulovaná ako požiadavka na učiteľa. V zmysle tejto tézy sa v súčasnosti u nás koncipujú aj vyučovacie a výkonové štandardy jednotlivých vyučovacích predmetov od primárneho po vyšší sekundárny stupeň škôl.

Očakávaný výkon žiakov je potrebné formulovať **aktívnymi (činnostnými) slovesami**, ktoré predstavujú pozorovateľnú činnosť (nakresliť, povedať, vymenovať, vypočítať,

definovať, vyhľadať; atď.). Správne formulovaný cieľ edukácie je formulovaný výhradne vo vzťahu k žiakovi.

Ciele by mali spĺňať nasledovné požiadavky (Turek, 2008):

1. Konzistentnosť – podriadenosť nižších cieľov vyšším.
2. Primeranosť – súlad požiadaviek vyjadrených cieľmi s možnosťami a schopnosťami žiakov i učiteľov, s reálnymi podmienkami vyučovacieho procesu.
3. Vyjadrenie v pojmoch a výkonoch žiakov – cieľ má opisovať konečný stav, ktorý má byť dosiahnutý, t.j. zmeny v osobnostiach žiakov, čo sa v oblasti vzdelávania nazýva vedomosti, zručnosti, postoje, atď.
4. Jednoznačnosť – formulácia cieľa takými slovesami, ktoré nepripúšťajú viacznačné vysvetlenie ich zmyslu učiteľmi a žiakmi.
5. Kontrolovateľnosť, merateľnosť – formulácia cieľa tak, aby umožnil porovnávať dosiahnuté výsledky s vytýčenými cieľmi a rozhodnúť, do akej miery sa ciele dosiahli. Preto je potrebné cieľ formulovať – operacionalizovať aktívnymi, činnosťnými slovesami, vždy vo vzťahu osobnosti žiaka – čo má žiak vedieť, dokázať, vykonať. Požiadavka kontrolovateľnosti si vyžaduje určiť aj minimálne množstvo činností, ktoré musí žiak úspešne vykonať, aby bol ohodnotený aspoň známkou dostatočne.
6. Rešpektovanie taxonómie cieľov vyučovacieho procesu – v podstate sa jedná o klasifikáciu cieľov, pričom existujú viaceré úrovne osvojenia si učiva (napr. zapamätanie, aplikácie, atď.).

B. Kosová (1995) považuje za základný cieľ edukácie na elementárnom stupni našej školy „položiť základy na utváranie plnohodnotnej osobnosti žiaka tak, aby ním mohli byť ďalej samostatne rozvíjané“. Takto vymedzený cieľ edukácie je možné aplikovať aj na vyšších stupňoch škôl. Pri napĺňaní základného cieľa je potrebné:

- Rozvíjať schopnosť žiaka reálne poznávať seba samého a svoju sociálnu pozíciu s dôrazom na sebadôveru a vedomie vlastnej identity.
- Dosiahnuť radosť z učenia a z vlastnej práce, rozvinúť schopnosť a túžbu samostatne sa učiť, zvládnuť základné techniky učenia a základné spôsoby získavania poznatkov.
- Rozvíjať mnohostranné vnímanie, predstavivosť, plné prežívanie skutočností a mnohostranné spôsoby sebayjadrenia žiaka.
- Rozvíjať základné myšlienkové operácie a druhy myslenia s dôrazom na hodnotiace, divergentné a tvorivé myslenie.

- Získať základné poznatky o človeku, prírode, o vlastnej krajine, spoločnosti, hlavných ľudských činnostiach, poznať súvislosti medzi nimi a vedieť ich použiť v každodennom živote.
- Získať pozitívny vzťah k umeleckej, športovej a pracovnej činnosti a rozvinúť zručnosti žiaka a rozvinúť tvorivosť v nich.
- Získať základné mravné a sociálne skúsenosti, ktoré budú základom pre vytváranie pozitívnej hodnotovej orientácie vo vzťahu k sebe, k ľuďom, vlasti, národu, iným národom a k celému ľudstvu.
- Rozvíjať schopnosť komunikácie a rôznych foriem pozitívneho sociálneho správania v každodennom živote.
- Spoznávať, osvojovať si a chápať rozličné sociálne roly v živote človeka.
- Rozoznávať a rozvíjať špecifické schopnosti a záujmy a realizovať sa v nich.

4.1.5 Podiel učiteľa na plnení cieľov edukácie

Aby mohli byť stanovené ciele edukácie napĺňané tak, ako sme ich vyššie uviedli, je nevyhnutné humanizovať prístup učiteľa k žiakovi, teda „ozdravovať“ ich vzájomný vzťah a vytvárať príjemnú atmosféru v triede i v škole. Možno to dosiahnuť týmito prístupmi učiteľa (Petlák, 2004, s. 100–102):

- **Nové ponímanie vzťahu učiteľa a žiaka** – partnerský vzťah medzi nimi a nie vzťah nadradeného a podradeného;
- **Rešpektovanie práv žiaka** – umožniť žiakovi vyjadriť svoj názor a postoj. Vytváranie a zachovávanie optimálnej klímy v triede – príjemné pracovné prostredie v triede;
- **Podporovanie samostatnosti žiakov** – rešpektovanie návrhov a nápadov žiakov, pri plánovaní vyučovacieho procesu;
- **Zbavenie žiakov strachu z chýb a omylov, z neúspechu pri skúške, z nezvládnutia požiadaviek učiteľa** – naučiť žiakov pracovať s chybou, t. j. vedieť ju opraviť, vytvárať priaznivé emocionálne vzťahy učiteľa so žiakmi, rešpektovať individuálne možnosti a schopnosti žiakov, nestresovať ich;
- **Nepreťažovanie pamäti žiakov memorovaním vedomostí** – uplatňovať tvorivé metódy učenia sa;
- **Viac podnecovať a využívať vnútornú motiváciu žiakov** – učiť sa nie z prinútenia, ale z vlastného záujmu;

- **Dopĺňanie učebníc inými zdrojmi poznania, napr. encyklopédiami, časopismi, internetovými zdrojmi, atď.,** porovnávať zistené fakty a informácie;
- **Vyučovanie robiť pre žiakov zaujímavým, orientovať ho aj na jeho výchovnú hodnotu a zážitky žiaka** – rozprávať sa so žiakmi o tom, ako ich učivo zaujíma, ako by ho mohli v živote využiť, o prežívaní nových poznatkov, ale aj vytvárať dostatočný priestor na činnosť žiakov;
- **Väčšiu pozornosť venovať žiakom so slabším prospechom, žiakom so špeciálnymi výchovno- vzdelávacími potrebami, žiakom z málo podnetného a sociálne znevýhodneného prostredia** – nejde o prehliadanie nedostatkov, ale o častejšie povzbudzovanie a záujem učiteľa o nich, o ocenenie každého drobného pokroku, ktorý dosiahnu, pestovať u nich vieru vo vlastné sily;
- **Rozvíjanie hodnotiaceho (kritického) myslenia** – viesť žiaka k sebapoznaniu, sebahodnoteniu a k vytváraniu hodnotovej orientácie. Hodnotiace myslenie môže byť zamerané racionálno-logicky, emocionálne a eticky.

4.2 Obsah edukácie

Na realizácii cieľov edukácie sa významne podieľa obsah edukácie. Medzi cieľom a obsahom je úzky vzťah. Napriek tomu, že cieľ edukácie je vždy určujúci, lebo od neho závisí obsah, môže nevhodne zvolený obsah edukácie deformovať cieľ.

Obsahom edukácie sú podľa L. Mojžiška (1985) **fakty** – informácie, poučky, systémy poznatkov jednotlivých vied, ktorým má žiak porozumieť, ktoré má zvládnuť, zapamätať si a používať ich v praxi, vyučovaním sa tieto fakty stávajú vedomosťami; **výkony** – činnosti, operácie, aktivity, ktoré má žiak zvládnuť, ktorých princípy má poznať a používať v praxi pri riešení úloh, vyučovaním sa stávajú zručnosťami; **poznávacie procesy** – myslenie, tvorivosť, pozornosť sú rozvíjané postupne od menej náročných až k zložitým, vyučovaním sa z nich stávajú intelektuálne schopnosti; **svetonázorové sudy, poznatky, poučky, hodnoty** – z filozofie, politiky, morálky, estetiky a pod. Zmyslom vyučovania je teda aj rozvíjať postoje k rôznym javom, skutočnosti a k sebe samému.

V humanisticky orientovanej edukácii je základom tvorby obsahu žiak. Ide teda o stránky osobnosti, ktoré treba rozvíjať, a nie o učivo, ktoré treba odučiť. Ak východiskom má byť žiak, potom musia byť rešpektované psychologické zákonitosti jeho vývinu a procesu učenia viac ako logika vedných disciplín, poznatky ktorých tvoria obsah vyučovacích predmetov. Škola má rešpektovať aj individuálne osobitosti žiakov, rôznorodosť ich záujmov a potrieb. Z týchto

aspektov a z kritiky tradičnej školy vyplývajú **dôsledky zmien obsahu edukácie** (Kosová, 1995):

- Výskumy i pedagogická prax ukazujú, že vyučovacie predmety všetkých stupňov škôl u nás majú predimenzovaný obsah, čoho dôsledkom sú encyklopedické vedomosti a verbalizmus žiakov. Východiskom je **redukcia obsahu** edukácie vynechávaním neaktuálneho, zastaraného, na nadbytočné pojmy „bohatého“ učiva. Učivo by malo obsahovať len podstatné poznatky, súvislosti a vzťahy medzi nimi. Redukcia učiva v učebných osnovách by však nemala znamenať znižovanie náročnosti, ale len zníženie nárokov na pamäť žiakov.
- **Požiadavka zmysluplnosti obsahu** edukácie sa vyskytuje vo väčšine humanisticky orientovaných koncepcií edukácie. Škole sa vytýka, že obsah edukácie orientuje zmysel vzdelávacích aktivít žiaka do vzdialenej, zatiaľ neaktuálnej budúcnosti. Nevie posúdiť, či to, čo sa učí, bude raz preň dôležité, preto učivo, ktoré bezprostredne nesúvisí s jeho životom, často považuje za náročné alebo nepotrebné, čo znižuje motiváciu učenia sa. Škola sa síce chápe ako príprava na život v dospelosti, ale žiak žije svoj život teraz. Žiak pochopí zmysel učenia sa vtedy, ak mu bude pomáhať riešiť jeho aktuálne problémy, umožní objavovať zaujímavé skutočnosti.
- Na miesto redukovaného učiva náročného na pamäť by mal byť zaradený **taký obsah, aby prispel ku kultivácii postojov a schopností vo vzťahu k sebe, k iným ľuďom a k svetu**. Jadrom obsahu by malo byť to, čo je podstatné pre život, teda sebarozvíjanie, porozumenie sebe a iným, vyhľadávanie a spracovávanie informácií, riešenie problémov.
- Do obsahu edukácie patrí **rozvoj všetkých súčastí prosociálneho správania, rozvoj tvorivosti**.
- Do obsahu edukácie je potrebné vnieť aj **najvyššie všeludské hodnoty**, s ktorými by sa mal žiak v každodennom živote konfrontovať, taký obsah, ktorý sa týka globálnych problémov ľudstva, ako sú otázky mieru a vojny, otázky tvorby a ochrany životného prostredia, ďalších ideálov humanizmu, odstraňovania predsudkov, rasovej neznášanlivosti, atď. Edukačná hodnota učiva je tým vyššia, čím viac prispieva k harmonickému rozvoju osobnosti.

LITERATÚRA

KOSOVÁ, B. 1995. *Humanizačné premeny výchovy a vzdelávania alebo ako ďalej na 1. stupni základnej školy*. 1. vyd. Banská Bystrica : Pedagogická fakulta UMB, 1995. 121 s. ISBN 80-88825-00-8.

- KOSOVÁ, B. 2000. *Rozvoj osobnosti žiaka so zameraním na 1.stupeň základnej školy*. 1. vyd. Prešov : Rokus, 2000. 121 s. ISBN 80-968452-2-5.
- KUČEROVÁ, S. 1990. *Úvod do pedagogickej antropologie a axiologie*. 1. vyd. Brno : Masarykova univerzita, 1990. 49 s. ISBN 80-210-0141-0.
- MOJŽÍŠEK, L. 1985. *Vyučovací metody*. 1. vyd. Praha : SPN, 1985. 171 s.
- PETLÁK, E. 2004. *Všeobecná didaktika*. 2. dopln. vyd. Bratislava : Iris, 2004. 316 s. ISBN 80-89018-64-5.
- TUREK, I.: 2008. *Didaktika*. 2. vyd. Bratislava : Iura Edition, 2008. 595 s. ISBN 978-80-8078-198-9.
- VALIHOROVÁ, M., PILKOVÁ, J. 2016. *Emocionálna inteligencia detí v rannej edukácii*. 1.vyd. Banská Bystrica : Belianum, 2016. 147s. ISBN 978-80-557-105.
- VALIHOROVÁ, M., PILKOVÁ, J. 2016. *Emocionálny a sociálny rozvoj osobnosti*. 1.vyd. Banská Bystrica : IPV Inštitút priemyselnej výchovy, 2016. 235 s. ISBN 978-80-972266-0-2.
- ZELINA, M. 1997. *Ako sa stať tvorivým*. 1. vyd. Šamorín : Fontána, 1997. 187 s. ISBN 80-85701-09-X.

5 PROSTRIEDKY EDUKÁCIE

Prostriedky edukácie je možné charakterizovať ako všetky okolnosti materiálnej a nemateriálnej povahy, ktoré napomáhajú dosiahnuť edukačný cieľ.

Z. Kalhous a O. Obst (2002) rozumejú pod prostriedkom všetko, čo môžeme v edukačnom procese využiť na dosiahnutie vytýčených cieľov

Pri realizácii cieľov a úloh edukácie je dôležité poznať, ako a čím máme pôsobiť, teda poznať a využívať všetky prostriedky, ktoré sú nám dostupné. *Prostriedkami edukácie rozumieme v určitej činnosti všetky reality, ktoré používame v pedagogickom procese k tomu, aby sme efektívnejšie dosiahli edukačný cieľ*. Racionálne použitie týchto prostriedkov zvyšuje účinnosť edukačného pôsobenia.

V pedagogickej encyklopédii sa uvádza, že „prostriedky sa delia na hmotné a nehmotné, ich úloha spočíva v tom, že pomáhajú riadiť proces vyučovania a učenia sa (Pavlík, 1984).

Hmotné a nehmotné prostriedky predstavujú nevyhnutnú súčasť edukačného procesu. K nehmotným prostriedkom možno zaradiť zásady, metódy, organizačné formy a obsah edukácie. K hmotným prostriedkom zase patria učebné pomôcky, technické prostriedky, areály škôl a výchovno - vzdelávacích inštitúcií, ich vybavenie a zariadenie.

5.1 Nehmotné prostriedky edukácie

K nehmotným prostriedkom edukácie patrí obsah, zásady, metódy a formy edukácie.

5.1.1 Obsah edukácie

Obsah edukácie tvoria informácie a sústava poznatkov a požiadavky na vlastnosti, schopnosti, spôsob správania a konania žiakov. Obsah sprostredkováva edukáciu, je to teda konkretizovaný cieľ, ale zároveň aj prostriedok formovania človeka. Obsah ako prostriedok plní tieto funkcie (Krejčí, 1991, s. 62):

- informatívnu – umožňuje orientáciu v danej reálnej situácii,
- formatívnu – umožňuje osvojenie si vlastností a schopností, dôležitých z hľadiska požiadaviek na osobnosť človeka,
- inštrumentálnu – umožňuje využitie poznatkov, vlastností a schopností v praktických činnostiach, pri riešení problémov, úloh, situácií a pod. Práve táto funkcia robí z obsahu najúčinnější prostriedok výchovy.

Obsah vzdelávania je konkretizovaný v nasledovných dokumentoch: Štátny vzdelávací program, školský vzdelávací program, rámcový učebný plán, vzdelávacie štandardy, učebné plány, učebné osnovy, učebnice.

Obsah výchovy je konkretizovaný v nasledovných dokumentoch: Výchovný program, výchovné plány, výchovné osnovy, výchovné štandardy.

a) Obsah vzdelávania

Štátny vzdelávací program (ŠVP) - vymedzuje všeobecné ciele škôl a kľúčové kompetencie vo vyváženom rozvoji osobnosti žiakov a rámcový obsah vzdelávania podľa Zákona 245/2008 Z.z. O výchove a vzdelávaní (školský zákon). Vydáva a zverejňuje ho Ministerstvo školstva Slovenskej republiky. Je východiskom pre vytvorenie individuálneho školského vzdelávacieho programu školy, je v ňom vymedzený povinný obsah výchovy a vzdelávania, ktorý určuje štát. Súčasťou štátneho vzdelávacieho programu sú rámcové učebné plány a vzdelávacie štandardy.

Vzdelávacie štandardy - obsahujú súbor požiadaviek na osvojenie si vedomostí, zručností a schopností, ktoré majú deti a žiaci získať, aby mohli pokračovať vo vzdelávaní v nadväzujúcej časti vzdelávacieho programu alebo aby im mohol byť priznaný stupeň vzdelania podľa Zákona 245/2008 Z.z. O výchove a vzdelávaní (školský zákon). Vzdelávacie štandardy pre deti a žiakov sa členia na:

- výkonové štandardy, ktoré určujú kritériá úrovne zvládnutia vedomostí, zručností a schopností,
- obsahové štandardy, ktoré určujú rozsah požadovaných vedomostí a zručností (Zákon 245/2008 Z.z. O výchove a vzdelávaní, § 9).

Rámcové učebné plány sú súčasťou štátnych vzdelávacích programov, obsahujú vzdelávacie oblasti a zoznam povinných a voliteľných vyučovacích predmetov s vymedzením najmenšieho počtu vyučovacích hodín v rámci celého vzdelávacieho programu alebo jeho ucelenej časti. Rámcové učebné plány určujú taktiež rozsah najväčšieho týždenného počtu vyučovacích hodín v príslušnom ročníku vzdelávacieho programu a počet hodín, ktoré môže škola použiť na svoje vlastné zameranie v rámci tvorby školského vzdelávacieho programu. Rámcové učebné plány sú záväzné pre vypracovanie učebných plánov príslušných školských vzdelávacích programov (Zákon 245/2008 Z.z. O výchove a vzdelávaní, § 9).

Školský vzdelávací program (ŠkVP) - je základným dokumentom školy, podľa ktorého sa uskutočňuje výchova a vzdelávanie v školách podľa tohto zákona. Riadi sa požiadavkami školského zákona, štátneho vzdelávacieho programu, vychádza z cieľov a profilácie konkrétnej školy. Vydáva ho riaditeľ školy a zverejní ho na verejne prístupnom mieste (Zákon 245/2008 Z.z. O výchove a vzdelávaní, § 7). ŠkVP rešpektuje rozvojové možnosti žiakov, priestorové, materiálno- technické a personálne podmienky školy. Tiež zameranie a profiláciu školy (napr. telovýchovné, športové zamerania, cudzie jazyky, ľudové tradície, environmentálne, literárno – dramatické a iné aktivity, atď.).

Učebné plány sú súčasťou školských vzdelávacích programov a rozpracúvajú rámcové učebné plány štátneho vzdelávacieho programu podľa jednotlivých ročníkov s určením celkového týždenného počtu vyučovacích hodín pre príslušný ročník školského vzdelávacieho programu (Zákon 245/2008 Z.z. O výchove a vzdelávaní, § 9).

Učebné osnovy sú súčasťou školských vzdelávacích programov. Vymedzujú výchovno-vzdelávacie ciele, obsah a rozsah vyučovania jednotlivých vyučovacích predmetov podľa učebného plánu. Rozsah úprav učebných plánov a vypracovanie učebných osnov musí byť v súlade s príslušným vzdelávacím štandardom (Zákon 245/2008 Z.z. O výchove a vzdelávaní, § 9).

b) Obsah výchovy je stanovený v nasledovných dokumentoch:

Výchovný program - je základným dokumentom školského zariadenia, podľa ktorého sa uskutočňuje výchovno-vzdelávacia činnosť v školských zariadeniach. Výchovný program vydáva a zverejní riaditeľ školského zariadenia na verejne prístupnom mieste. Ak je školské zariadenie súčasťou školy, výchovný program vypracuje, vydáva a zverejní riaditeľ školy (Zákon 245/2008 Z.z. O výchove a vzdelávaní, § 8).

Výchovné štandardy - obsahujú súbor požiadaviek na osvojenie si vedomostí, zručností a schopností, ktoré majú deti/ žiaci získať, aby mohli nadväzovať na vedomosti, zručnosti a

schopnosti získané vo výchovno-vzdelávacej činnosti v škole. Výhovné štandardy sa členia na:

- a) výkonové štandardy, ktoré určujú kritériá úrovne zvládnutia obsahových štandardov,
- b) obsahové štandardy, ktoré určujú, akú vedomosť, zručnosť a schopnosť majú deti/ žiaci ovládať a prakticky používať (Zákon 245/2008 Z.z. O výchove a vzdelávaní, § 10).

Výchovné plány obsahujú zoznam oblastí výchovy s vymedzením najmenšieho počtu vyučovacích hodín v rámci celého výchovného programu alebo ich ucelených častí. Výchovné plány sú súčasťou výchovných programov a určujú celkovú skladbu výchovných oddelení a výchovných skupín pre príslušný ročník výchovného programu (Zákon 245/2008 Z.z. O výchove a vzdelávaní, § 10).

Výchovné osnovy sú súčasťou výchovných programov. Vymedzujú výchovno-vzdelávacie ciele, obsah a rozsah oblastí výchovy podľa výchovného plánu. Jednotlivé školské zariadenia vypracujú výchovné osnovy najmenej v rozsahu ustanovenom výchovným štandardom. Rozsah úprav výchovných plánov a vypracovanie výchovných osnov musí byť v súlade s príslušným výchovným štandardom (Zákon 245/2008 Z.z. O výchove a vzdelávaní, § 10).

5.1.2 Zásady edukácie – didaktické a výchovné zásady a princípy

Princíp je najvšeobecnejšia požiadavka, ktorú je potrebné rešpektovať, aby boli procesy funkčné. Sú *všeobecnými požiadavkami, ktoré v súlade s cieľmi a zákonitosťami edukačného procesu určujú charakter vyučovania a edukácie*. Tvoria ucelený systém, navzájom sa prelínajú a dopĺňajú.

Podľa E. Petláka (2004) sú zásady najvšeobecnejšie a najzákladnejšie požiadavky, ktoré v súlade so stanovenými cieľmi a jeho zákonitosťami určujú jeho charakter. Vo vyučovaní sa navzájom prelínajú a jedna druhú podporujú.

- a) V didaktike sa špecifikovali **didaktické zásady**, pričom zásada je konkrétna požiadavka, ktorú je potrebné rešpektovať v konkrétnych procesoch. Systém didaktických zásad nie je stály, ani jednoznačný, pretože sa neustále dopĺňajú, formulujú a dotvárajú. Pre dôkladnejšie štúdium je podrobné preštudovať publikácie E. Petláka, I. Tureka, I. Bajtoša, K. Lászlóa a Z. Osvaldovej a iné. Uvádzame prehľad klasických didaktických zásad:
 - zásada aktivity a uvedomelosti,
 - zásada individuálneho prístupu,
 - zásada spojenia teórie a praxe,

- zásada sústavnosti a systematickosti,
- zásada komplexnosti
- zásada primeranosti,
- zásada názornosti,
- zásada trvácnosti,
- zásada vedeckosti,
- zásada výchovného vyučovania.

b) Vo výchove hovoríme o výchovných zásadách, ktoré sú nasledovné:

- zásada primeranosti k veku a individuálnym zvláštnostiam,
- zásada vyzdvihovania kladných črt žiakovej osobnosti,
- zásada spájania náročnosti s úctou voči dieťaťu.

V teórii výchovy sa okrem pojmu **výchovná (edukačná) zásada** používa aj pojem **výchovný (edukačný) princíp**. Rozdiel medzi princípom a zásadou je v miere všeobecnosti. *Princípy sú najvšeobecnejšie požiadavky, ktoré je žiaduce v edukácii uplatňovať, ak chceme, aby bola účinná.* Medzi princípy výchovy (edukácie) sa najčastejšie zaraďujú:

- princíp názorového pluralizmu,
- princíp mravnosti a tolerancie,
- princíp demokracie a humanizmu,
- princíp cieľavedomého činnostného zamerania a aktivity,
- princíp sociálneho konsenzu vo výchove.

5.1.3 Didaktické metódy - vyučovacie a výchovné (edukačné) metódy

Pojem metóda je odvodený z gréc. *methodos* – cesta k niečomu. Charakterizujeme ju ako zámerný postup, spôsob k dosiahnutiu cieľa. Pojem naznačuje, že metóda je spôsob (cesta), pomocou ktorej sa dosahujú stanovené ciele (Petlák, 2004).

Spomínaná definície nie je úplne presná, nakoľko metóda nerozvíja len kognitívne stránku osobnosti, ale komplexne rozvíja celú osobnosť žiaka, teda aj afektívnu a psychomotorickú zložku osobnosti.

V pedagogickej teórii a praxi so zreteľom na špecifickosť vyučovacej činnosti učiteľa, učebnej činnosti žiaka a výchovy (predovšetkým mravnej), rozlišujeme vyučovacie a výchovné (edukačné) metódy.

a) Vyučovacie a učebné metódy sa definujú ako *koordinovaný systém vyučovacích činností učiteľa a učebných aktivít žiaka, ktorý je zameraný na dosiahnutie edukačných cieľov*

(Maňák, 1990, s. 33). Metódy dotvárajú obsah učiva a aktivizujú činnosť učiteľa a žiaka (László - Osvaldová, 2014).

V pedagogickej literatúre sa stretávame s rôznou klasifikáciou edukačných metód. Táto nejednotnosť vyplýva z rôznorodosti kritérií jednotlivých autorov pri ich klasifikácii. Uvádzame päť základných skupín vyučovacích metód podľa K. Lászlóa a Z. Osvaldovej (2014):

Z hľadiska prameňa poznávania (didaktický aspekt) rozlišujeme:

1. Slovné metódy:

• Hovoreného slova:

- monologické (prednáška, rozprávanie, vysvetľovanie, inštruktáž),
- dialogické (rozhovor, diskusia, dramatizácia),

• Písaného slova a grafického znázornenia – práca s učebnicou, knihou, písomné práce,

2. Názorno-demonštračné metódy - pozorovanie, porovnávanie, predvádzanie obrazov a predmetov, pokusov, činností; demonštrácia; statická a dynamická projekcia.

3. Praktické metódy:

- nácvikové metódy – nácvik, cvičenie, tréning zručností,
- žiacke pokusy a laboratórne činnosti,
- práce v dielňach a na školskom pozemku
- výtvarné a grafické práce.

b) Pod pojmom **metódy výchovy (edukácie)** rozumieme zámerne a systematické spôsoby a postupy, ktoré smerujú k edukačnému cieľu. *Sú to edukačné postupy, pomocou ktorých sa formuje mravné vedomie, city a vôľové vlastnosti, prejavujúce sa v mravnom konaní a správaní.* E. Višňovský (1998, s. 29) definuje edukačné metódy ako cieľavedomé usporiadanie činnosti vychovávateľa a vychovávaného, v ktorej realizuje vytýčené ciele. Podoba a dosah edukačnej metódy pôsobí v kontexte celkového edukačného štýlu. Podľa zvoleného kritéria sa v pedagogickej literatúre uvádzajú rôzne klasifikácie edukačných metód. J. Vaněk (1972, s.183) pri klasifikácii edukačných metód vychádza zo základných **zložiek ľudskej osobnosti**. Podľa toho delí edukačné metódy na:

- základné, ktoré rozvíjajú niektorú z troch zložiek osobnosti – rozumovú, citovú a vegetatívnu,
- komplexné, ktoré svojím pôsobením ovplyvňujú viac zložiek osobnosti súčasne.

Podľa toho, **čím** sa v tej ktorej metóde pôsobí na subjekt, uvádza J. Grác (1991, s. 190) nasledovné výchovné metódy:

- slovné (objasňovanie, presvedčovanie, vsugerovanie),

- názorné (príkladovanie),
- činnostno-praktické (cvičenie).

Podľa toho, **na ktorú stránku** ľudskej psychiky pôsobia:

- metódy pôsobiace na intelekt (metódy presvedčovania, vysvetľovania, etické rozhovory, diskusie, referáty, prednášky),
- metódy pôsobiace na vôľu (cvičenie a navykanie),
- metódy pôsobiace na city (metódy povzbudzovania a trestania).

5.1.4 Organizačné formy edukácie

Pod týmto pojmom rozumieme *organizačné usporiadanie obsahu, metód a hmotných prostriedkov pri rešpektovaní zásad do štruktúrovaných celkov* (László, Osvaldová, 2014).

a) Organizačné formy vyučovania sa delia z hľadiska rôznych aspektov:

Organizačné formy vyučovania podľa vzťahu k osobnosti žiaka:

- individuálne a individualizované formy vyučovania,
- párové,
- skupinové (3 – 7 žiakov),
- tímové (8 – 15 žiakov),
- hromadné (viac ako 15 žiakov),
- zmiešané vyučovanie (kombinácia foriem individuálneho hromadného vyučovania).

Organizačné formy vyučovania podľa charakteru prostredia:

- vyučovanie v klasickej učebni (triede),
- vyučovanie v špeciálnych učebniach,
- vyučovanie v laboratóriách,
- vyučovanie v knižniciach a múzeách,
- vyučovanie v dielňach a na školskom pozemku,
- vychádzka,
- exkurzia,
- domáca úloha.

Organizačné formy vyučovania podľa dĺžky trvania:

- vyučovacia jednotka (45 min.),
- skrátená vyučovacia jednotka,
- dvojhodinová vyučovacia jednotka,
- vysokoškolský seminár,
- špeciálne kurzy.

b) Organizačné formy výchovy sa členia:

- podľa stupňa aktivity žiakov:

- aktívne

- receptívne

- podľa počtu účastníkov

- individuálne

- skupinové

- hromadné

- podľa času

- pravidelné

- príležitostné

- dlhodobé

K základným organizačným formám výchovy patria (Višňovský, 1998):

- hra - individuálna, spoločenská,

- práca - sebaobsluha, pomoc pri domácich prácach,

- denný režim, školský poriadok,

- záujmové krúžky,

- návštevy múzeí, galérií a kultúrnych podujatí,

- výlety a exkurzie,

- športové aktivity,

- súťaže, prehliadky, výstavy.

5.2 Hmotné didaktické prostriedky edukácie

Systém hmotných prostriedkov v sebe odráža rôzne požiadavky, ktoré sa musia rešpektovať v edukačnom procese. Odborná terminológia sa v kategórii hmotných prostriedkov edukácie a vyučovania neustále upresňuje, dopĺňa a zdokonaľuje, čo má veľký význam pre potreby pedagogickej praxe. Tak, ako pri ostatných pojmoch pedagogiky, aj pri pojme materiálne prostriedky edukačného procesu je nutné konštatovať, že v pedagogickej literatúre existujú rozličné prístupy a rozličné chápania daného pojmu (Bajtoš, 2003).

Hmotné prostriedky vždy edukačný proces v určitej miere sprevádzali a zabezpečovali. Vyvíjali sa v závislosti od dosiahnutého stupňa civilizácie, kultúry a techniky. Vo vývoji školstva boli vždy modernizačným faktorom, a to platí aj pre súčasnosť. Rozpracovať, teoreticky zdôvodniť a v praxi vytvoriť a uplatňovať systém materiálnych prostriedkov, ktorý umožní a uľahčí uskutočniť proces dosahovania vytýčených cieľov edukácie, v súlade

s progresívnou teoretickou koncepciou riadenia edukácie, je zložitý didaktický problém (Turek, 1997).

5.2.1 Charakteristika učebných pomôcok technických prostriedkov

Hmotné prostriedky edukačného procesu rozdeľujeme na učebné pomôcky (UP), technické prostriedky (TP) a budovy, areály a ich vybavenie, vyučovacie priestory a ich zariadenia.

U rôznych autorov (K. László, E. Petlák, I. Turek, J. Bajtoš, Z. Obdržálek) je možné nájsť odlišné pomenovanie daných pojmov, ale vo svojej podstate je ich charakteristika rovnaká.

Úlohou učebných pomôcok (UP) a technických prostriedkov (TP) je zabezpečiť bezprostredný kontakt žiaka s realitou. Umožňujú žiakovi vedomú manipuláciu s obsahom, podporujú formovanie zručností a získavanie skúseností. Zvyšujú jednotlivé úlohy motivácie, pozitívne ovplyvňujú rozumovú, citovú, vôľovú, etickú a estetickú stránku osobnosti žiaka. UP a TP v rukách učiteľa vytvárajú predpoklady pre výraznejšie uplatňovanie zákonitostí edukačného procesu a didaktických zásad, najmä zásady názornosti, objektívnosti, konkrétnosti, spojenia teórie a praxe, atď. Svojím charakterom vytvárajú predpoklady pre účelné a účinné koncipovanie štruktúry edukačného procesu. Učiteľovi a žiakovi umožňujú účinnejšie narábať s takými metódami práce, ktoré z vyučovacieho procesu odstraňujú alebo v ňom minimalizujú verbalizmus a podporujú logicko – myšlienkové operácie. Tým UP a TP účinne vstupujú do procesov, ktoré podporujú žiacku aktivitu a tvorivosť (László – Osvaldová, 2014). Bližšie charakterizujeme učebné pomôcky (UP) a technické prostriedky (TP).

a) Učebné pomôcky - sú nositeľmi informácií, ktoré sú v nich trvalo zachytené. Preto ich môžeme považovať aj za určitý druh informačnej konzervy, ktorú môže kedykoľvek využiť učiteľ aj žiak (László – Osvaldová, 2014).

Učebné pomôcky umožňujú pozorovanie skutočných predmetov. Žiaci získavajú jasné a neskreslené predstavy. Objekty živej a neživej prírody možno pozorovať priamo v prírode, možno ich demonštrovať v kútiku živej prírody – akváriá, teráriá, insektáriá, alebo ako preparáty – kvapalinové alebo preparáty pod mikroskop. Pri práci s nimi žiak využíva viacero zmyslov – hmatom porovnáva tvrdosť žuly pieskovca, čuchom rozoznáva vôňu kvetov, kvapalín, má možnosť pracovať s prístrojmi a pod; a takto komplexnejšie poznáva pozorované predmety (Petlák, 2004).

Učebné pomôcky používame v edukačnom procese, aby sme žiakom sprostredkovali nové poznatky, zručnosti, návyky, alebo uľahčili ich osvojovanie. Učebná pomôcka je teda nositeľom informácie.

b) Technické prostriedky nemusia byť nositeľom informácií. Ich úlohou je zabezpečiť sprostredkovanie informácií z nosiča informácií, teda napr. z UP (László – Osvaldová, 2014).

Technické prostriedky priamo či nepriamo podporujú a vytvárajú podmienky pre realizáciu edukačného procesu, sú to teda materiálne technické prostriedky používané v edukačnom procese s úlohou sprostredkovať informáciu uloženú v učebnej pomôcke, a to auditívnym, vizuálnym, audiovizuálnym alebo multimedialným spôsobom (László – Osvaldová, 2014).

T1 Rozdelenie hmotných prostriedkov edukácie

Hmotné prostriedky edukácie	Učebné pomôcky	Z hľadiska uplatnenie vo vyučovacom procese: žiacke, pre učiteľa - písacie potreby, kresliace a rysovacie potreby, kalkulačky, prenosné počítače, notebooky, tablety, cvičebný úbor, pracovný odev
		Z hľadiska uplatnenie zmyslových orgánov: sluchové, hmatové, čuchové, chuťové, zrakové, audiovizuálne
		Z hľadiska didaktickej funkcie: originálne predmety a reálne skutočnosti; zobrazenia a znázornenie predmetov a skutočností; textové pomôcky; relácie a programy prezentované didaktickou technikou; špeciálne pomôcky
	Technické prostriedky	Auditívna technika, vizuálna technika, audiovizuálna technika, technika riadiaca a hodnotiaca, organizačná a reprografická technika
	Vyučovacie priestory a ich vybavenie	Učebne so štandardným vybavením, učebne so zariadením pre reprodukciu Odborné učebne, počítačové učebne, laboratória Školské dielne a školské pozemky, telocvične, hudobné a dramatické sály

Učebné pomôcky a technické prostriedky plnia vo vyučovaní viaceré funkcie, za najdôležitejšiu je považovaná názornosť – teda slúžia k lepšiemu pochopeniu učiva žiakmi. Okrem tejto funkcie však plnia aj iné funkcie (Petlák, 2004):

- Motivačná – vzbudzuje záujem, spestruje edukačný proces.
- Informatívna – majú veľký materiálny význam (informujú o vzťahoch, súvislostiach, umožňujú pochopiť podstatu, atď.), plnia však aj úlohu spätnej väzby – informujú o tom, ako chápe učivo, spresňujú proces jeho učenia sa, korigujú predstavy, vedomosti, a pod.
- Formatívna – práca s pomôckami, experimentovanie, porovnávanie prispievajú k rozvoju tvorivej činnosti žiakov, a tým súčasne aj k rozvoju myšlienkových operácií, prispievajú tiež k formovaniu zmyslových poznávacích procesov.
- Inštrumentálna – sú istým nástrojom pre žiaka, ktorým získava nové vedomosti, spôsobilosti, zručnosti a návyky a tiež vytvárajú predpoklady pre ďalšie vzdelávanie.
- Precvičovacia – napr. pri upevňovaní vedomostí žiakov.

- f) Systematizujúca – podporujú zaraďovanie vedomostí do istého systému.
- g) Názorná – pôsobia na zmysly, žiaci získavajú konkrétne a ucelené predstavy.
- h) Sú zdrojom a nositeľom informácií – slovo je dopĺňané pozorovaním predmetov a javov.
- i) Racionálna a ekonomická – urýchľujú a uľahčujú proces učenia sa.
- j) Uľahčujú prechod od teórie k praxi – žiak vidí, počuje, narába, manipuluje, experimentuje.
- k) Podporujú samoštúdium – napr. experimentuje, narába s predmetmi aj vo svojom voľnom čase.

LITERATÚRA

- BAJTOŠ, J. 2003. *Teória a prax didaktiky*. 1. vyd. Žilina : Žilinská univerzita, 2003. 384 s. ISBN 80-8070-130-X.
- ĎURIČ, L. – GRÁC, J. – ŠTEFANOVIČ, J. 1991. *Pedagogická psychológia*. 2. vyd. Bratislava : Jaspis, 1991. 333 s.
- KALHOUS, Z. – OBST, O. a kol. 2002. *Školní didaktika*. 1. vyd. Praha : Portál, 2002. 447 s. 80-7178-253-X.
- KREJČÍ, V. 1990. *Obecné základy pedagogiky*. 1. vyd. Ostrava : Pedagogická fakulta Ostrava, 1990, 128 s.
- LÁSZLÓ, K. – OSVALDOVÁ, Z. 2014. *Didaktika*. 1. vyd. Banská Bystrica : Belianum, 2014. 162 s. ISBN 978-80-557-0690-0.
- MAŇÁK, J. 1990. *Nárys didaktiky*. 1. vyd. Brno : Masarykova univerzita, 1990, 113 s.
- PETLÁK, E. 2004. *Všeobecná didaktika*. 2. vyd. Bratislava : Iris, 2004. 316 s. ISBN 80-89018-64-5.
- TUREK, I. 1997. *Zvyšovanie efektívnosti vyučovania*. 1. vyd. Banská Bystrica : MPC, 1997. 31 s. ISBN 80-88796-49-0.
- VANĚK, J. 1972. *K biologickým a psychologickým zřetelům výchovy*. 1. vyd. Praha : SPN, 1972. 275 s.
- VIŠŇOVSKÝ, Ľ. 1998. *Teória výchovy*. 1. vyd. Banská Bystrica : PF UMB, 1998. 120 s. ISBN 80-8055-135-9.
- Zákon 245/2008 O výchove a vzdelávaní (školský zákon).

6 PODMIENKY PROCESU EDUKÁCIE

Edukačný proces je realizovaný v určitom prostredí a jeho priebeh je ovplyvňovaný viacerými okolnosťami, ktoré označujeme ako **podmienky edukácie**. Edukácia sa realizujú za účasti konkrétnych sociálnych, materiálnych a biologických a psychických podmienok, ktoré determinujú ich priebeh a efektívnosť. Môžeme teda povedať, že *podmienky edukácie predstavujú mnohostranný komplex výchovných, edukačných a mimovýchovných javov, ktoré existujú vo vnútri vychovávaných osobností a mimo nich*. Medzi podmienky patria nielen veci

a materiálne vybavenie prostredia, ale aj osobnosti, ktoré sa na procese edukácie podieľajú. Sú charakterizované materiálnou úrovňou života a životného prostredia žiakov i pedagógov, sú dané tým, čo existuje včítane zjavných a skrytých možností. Z teoretického hľadiska môžeme prostriedky edukácie rozdeliť na vonkajšie a vnútorné (Kováčiková et al, 2009).

1. Vonkajšie podmienky edukácie tvorí prostredie, v ktorom tieto procesy prebiehajú. Prostredie by malo byť pre žiakov podnetné a malo by stimulovať zdravý a plnohodnotný rozvoj osobnosti každého žiaka. Jeho vecnú stránku tvorí interiér prostredia. Rozhodujúcim činiteľom sú však žiaduce hodnoty, sociálne vzťahy osobnosť pedagóga. Vonkajšie podmienky delíme na materiálne a sociálne.

a) Materiálne podmienky tvorí úroveň a vybavenie prostredia, v ktorom edukácia prebieha, teda učebných miestností, dielní, špeciálnych učební, telocvične, školského ihriska, klubovne, priestorov pre výchovnú a záujmovú činnosť. Patria sem nielen lavice, stoly, stoličky, tabula, ale aj zariadenia špeciálnych učební, laboratórií, učebné pomôcky, technické prostriedky a počítače. Vhodné a dobré vybavené materiálne prostredie môže podnecovať činnosť žiakov a prispievať k efektívnosti prebiehajúceho prostredia, no rozhodujúcim činiteľom sú žiaci a osobnosť pedagóga (Kováčiková et al, 2009).

b) Sociálne podmienky tvorí zoskupenie žiakov, detí, mládeže, v ktorom proces edukácie prebieha. Vzájomné vzťahy medzi zúčastnenými a spôsob komunikácie medzi subjektmi určujú charakter sociálnych vzťahov a celkovú atmosféru edukačného prostredia. Kvalitu sociálneho prostredia determinujú také charakteristiky ako je počet zúčastnených žiakov, disciplína, zmysel pre spoluprácu, pospolitosť, vzájomná úcta, tolerancia a pod. a v neposlednom rade aj spôsob riadenia procesu edukácie a komunikácie vychovávateľa so žiakmi (Kováčiková et al, 2009).

Pre pedagogickú činnosť je dôležité poznanie vonkajších podmienok edukácie, čím pedagóg lepšie pozná materiálne vybavenie prostredia a stav a vývojové tendencie vzťahov v skupine žiakov, tým adekvátnejšia je jeho voľba prostriedkov edukácie.

2. Vnútorné podmienky edukácie

Priebeh edukačného procesu výrazne ovplyvňujú vnútorné podmienky, ktoré vyplývajú z biologických a psychologických zvláštností jednotlivých žiakov a pedagóga. Tvorí ich komplex dosiahnutej úrovne vychovávaných jedincov a skupín, ich vrodené a získané, žiaduce i nežiaduce vlastnosti, súbor ich životných skúseností, vekové a individuálne osobitosti. Z uvedeného vyplýva, že vnútorné podmienky tvoria biologické a psychologické faktory (Bližkovský, 1992, s. 113):

a) Medzi **biologické faktory** parí temperament, zdravotný stav, vekové osobitosti, momentálny telesný a duševný stav jednotlivých žiakov a pedagóga.

b) **Psychologické faktory** tvoria vedomosti, schopnosti, zručnosti, návyky, motivácia, tvorivosť, postoje, hodnotová orientácia a aktuálna pripravenosť k edukácii žiakov, učiteľa a vychovávateľa. Tieto sú výsledkom doterajšej edukácie ale tiež výsledkom vplyvu pedagogicky nezámerného prostredia, najmä životného prostredia.

Životné prostredie je súčasťou reality s ktorou sú jedinci v praktickej i duševnej interakcii. Zo životného prostredia priebeh a výsledky edukačného procesu podmieňujú najmä sociálne skupiny, do ktorých sú žiaci aktívne začlenení. Je to najmä rodina, ktorá najvýraznejšie ovplyvňuje formovanie osobnosti, ďalej priateľské a záujmové skupiny v ktorých sa žiak identifikuje. Ak dieťa cíti spojenie s určitou skupinou čerpá z nej normy, hodnoty a postoje svojho konania. Spravidla človek nemá jednu, ale viacej skupín, z ktorých každá slúži ako vzor pre určitý vzťah. Veľmi vplyvnou zložkou novodobého životného prostredia sú masmédiá (internet, televízia, rozhlas, video, film, časopisy, noviny), umenie, kultúra, tradície, s pôsobením ktorých je potrebné počítat a v edukácii využívať.

Z uvedeného vyplýva, že vnútorné podmienky sú dané dosiahnutou úrovňou vývinu jednotlivých žiakov, ktoré musí pedagóg poznať, ak chce žiakov ďalej rozvíjať, efektívne vzdelávať a vychovávať.

Podmienky edukácie sú východiskom edukačného procesu, ale do určitej miery i jeho výsledkom. Týka sa to tak vonkajších (napr. žiaci v triede, v krúžku) ako i vnútorných (čo sa žiak naučí v 1.ročníku ovplyvňuje jeho úspešnosť vo vyšších ročníkoch). Každú konkrétnu edukačnú situáciu podmieňujú špecifické podmienky, ktoré pedagóg musí poznať aby mohol úspešne riadiť a usmerňovať edukačný proces. Neznalosť a nerešpektovanie existujúcich podmienok zabraňuje voľbe adekvátnych prostriedkov, zakrýva pedagogické možnosti, prispieva k zanedbávaniu edukačných príležitostí, celkovo znižuje efektívnosť edukačného procesu (Kováčiková et al, 2009).

Ak pedagóg chce efektívne vzdelávať a vychovávať, musí poznať a analyzovať vonkajšie a vnútorné podmienky, ktoré sa vzájomne ovplyvňujú a podmieňujú.

LITERATÚRA

BLIŽKOVSKÝ, B. 1992. *Systémová pedagogika*. 1. vyd. Ostrava : Amosium, 1992. 303 s. ISBN 80-85498-18-9.

ĎURIČ, L. – GRÁC, J. – ŠTEFANOVIČ, J. 1991. *Pedagogická psychológia*. 2. vyd. Bratislava : Jaspis, 1991. 333 s.

KOVÁČIKOVÁ, D. – KOVÁČOVÁ, V. – TURANSKÁ, E. – NOVOTNÁ, M. 2009. *Všeobecná pedagogika*. 2. vyd. Banská Bystrica : PF UMB, 2009. 125 s. ISBN 978-80-8083-770-9.

- LÁSZLÓ, K. – OSVALDOVÁ, Z. 2014. *Didaktika*. 1. vyd. Banská Bystrica : Belianum, 2014. 162 s. ISBN 978-80-557-0690-0.
- PETLÁK, E. 2004. *Všeobecná didaktika*. 2. vyd. Bratislava : Iris, 2004. 316 s. ISBN 80-89018-64-5.
- TUREK, I. 1997. *Zvyšovanie efektívnosti vyučovania*. 1. vyd. Banská Bystrica : MPC, 1997. 310 s. ISBN 80-88796-49-0.
- VANĚK, J. 1972. *K biologickým a psychologickým zreteľom výchovy*. 1. vyd. Praha : SPN, 1972. 275 s.
- VIŠŇOVSKÝ, Ľ.–KAČÁNI, V. et al. 2001. *Základy školskej pedagogiky*. 1. Vyd. Bratislava : IRIS, 2001. 227 s. ISBN 80-89018-25-4.

7 RODINA AKO SOCIALIZAČNÝ ČINITEĽ

Rodina je základom našej spoločnosti a tiež je prvým a jedinečným miestom, kde sa dieťa učí láske, úcte a rešpektu. Je prirodzenou sociálnou skupinou, základnou bunkou spoločnosti a združuje ľudí v intímnej jednote. Pokrvná príbuznosť, rodinné ekonomické záujmy, ako aj výchova detí nevystihujú však ešte dostatočne podstatu rodiny. Rodina totiž nie je schopná existovať izolovane od spoločnosti, vždy je súčasťou širšej sociálnej skupiny, ktorej normy, kultúra, tradície a náhľady zasahujú aj rodinu.

Rodina je prostredím, v ktorom dieťa trávi väčšinu svojho života. V nej sa vytvára hodnotová orientácia človeka, v nej dieťa získava základné poznatky, pripravuje sa na školu, formujú sa vzťahy k iným ľuďom. V rodinnom živote je potrebné rešpektovať určité pravidlá spoluzitia rodinných príslušníkov. Vo výchove by nemala v žiadnom prípade chýbať láska. Podiel na výchove detí majú obaja rodičia, ideálne je, ak má dieťa vzor mužskej, ale aj ženskej osobnosti. Rodina zasa za prvotnú inštitúciu, v ktorej prebieha proces výchovy.

V pedagogike považujeme za výchovné činitele tie, ktoré pôsobia zámerne, opakovane, sústavne pri pozitívnom formovaní vedomia a správania sa detí, mládeže, a dospelých. K primárnym výchovným činiteľom rodina a škola. Ako druhotné výchovné činitele sa chápu masmédiá (tlač, rozhlas, televízia), umenie, ľudová kultúra a tradície, cirkev, výchovno – vzdelávacie inštitúcie a rôzne spoločenské organizácie (Kováčiková et al, 2009).

Rodina je prvotný prirodzený spoločenský útvar založený na historických, psychických a spoločenských väzbách. Jej funkcia, chápanie, organizácia a etika sa vyvíjali v závislosti na ekonomickom vývoji spoločnosti.

V súčasnosti sa rodina chápe ako sociálna skupina alebo spoločenstvo, žijúce vo vlastnom prostredí – domove, ktoré uspokojuje potreby detí, poskytuje im starostlivosť

a základné istoty. Rodina spolu so školou plnia významné výchovné úlohy, ktoré sa vzájomne dopĺňujú (Průcha-Walterová-Mareš, 2009, s. 248).

Rodina je najstaršia spoločenská inštitúcia, plní socializačné, ekonomické, sexuálne – regulačné, reprodukčné a ďalšie funkcie. Vytvára určitú emocionálnu klímu, formuje interpersonálne vzťahy, hodnoty a postoje, základy etiky a životného štýlu. Z hľadiska sociologického je formou začlenenia jedinca do sociálnej štruktúry. Najbežnejším modelom (typom) rodiny je tzv. **nukleárna** (základná, prirodzená) rodina, ktorú tvoria najbližší príbuzní, t.j. obidvaja rodičia a deti. K základným formám nukleárnej rodiny patrí **orientačná** rodina (deti získavajú základnú životnú orientáciu, je primárnym miestom pre socializáciu, kde je jedinec v roli dieťaťa) a **reprodukčná** rodina (je to nová rodina, ktorú si jedinec zakladá narodením vlastného dieťaťa, je v roli rodiča). V posledných desaťročiach sa model rodiny, ktorý je historicky flexibilný, významne mení. Zvyšuje sa variabilita rodinných typov, ktoré zahŕňajú nielen rodinu vlastnú a úplnú, ale aj rodinu neúplnú, nevlastnú a náhradnú (Kováčiková et al, 2009).

Rodinu je možné charakterizovať ako najmenšiu autonómnu sociálnu skupinu zloženú z dvoch alebo viacerých osôb žijúcich v jednej domácnosti, ktoré sú spojené manželskými, pokrvnými alebo adoptívnymi zväzkami. Základ rodiny tvorí **dyáda** (manželia), spolu s deťmi vzniká tzv. nukleárna rodina. Širšia rodina zahŕňa ďalších príbuzných (starí rodičia, tety, strýcovia, bratrance apod.), ktorých viažu nielen pokrvné zväzky, ale aj spoločné záujmy, postoje, tradície a spoločný majetok (Slovník spoločenských vied, 1997, s. 226).

Znaky rodiny:

- spoločensky schválená forma stáleho spolužitia,
- skladá sa z osôb navzájom prepojených pokrvnými alebo adoptívnymi zväzkami,
- členovia rodiny spravidla bývajú v jednej domácnosti,
- členovia rodiny spolupracujú medzi sebou v rámci spoločensky uznávaných úloh, pričom jednou z najdôležitejších je edukácia (výchova) detí,
- členov rodiny možno určiť na základe metódy merania príbuzenstva a pôvodu.

Význam rodiny v postmodernom svete rastie priamo úmerne s tým, ako si ľudstvo nevie poradiť s celosvetovými problémami. Zatiaľ čo v minulosti bola rodina hospodársky sebestačnou bunkou, rodičia pracovali doma a deti ich bezprostredne pozorovali, teda výchova sa realizovala spontánne. Tak získavali potrebné vedomosti pre život, ktoré boli dopĺňané objasňovaním či vysvetľovaním mravných zásad a noriem. V priebehu historického vývoja spoločnosti sa menila spontánna rodinná výchova na zámernú, ktorá bola dopĺňaná predovšetkým školskou výchovou a vplyvmi prostredia. Mnohé tradičné hodnoty sa zmenili,

spochybnil, ale hodnota rodiny sa spochybňuje len zriedkakedy. Ľudská spoločnosť je však zasahovaná rôznymi civilizačnými problémami, ktoré neobchádzajú ani rodinu. Preto jedna z naliehavých úloh, ktorú sa odborníci usilujú riešiť je posilnenie úlohy rodiny. Od nej totiž očakávajú následnú zmenu mnohých problémov, keď nie pre prítomnosť, tak aspoň blízku budúcnosť. Človek, aby dokázal čeliť nárokom života a seba samého, potrebuje žiť v základných istotách, mať zakotvené základné hodnoty, ktoré poskytuje len rodina. Viacerí súčasní autori zdôrazňujú nezastupiteľnú úlohu výchovy v ranom detstve v rodine.

V súčasnosti často počujeme o kríze súčasnej rodiny. M. Zelina (1994, s. 205) uvádza tieto znaky krízy súčasnej rodiny:

- rodina sa sťahuje do mesta –dochádza k anonymite rodiny, človeka, dieťaťa, čo zvyšuje pravdepodobnosť zníženej sociálnej kontroly,
- rodina v trhovom mechanizme trpí ohrozeniami z chudoby, nezamestnanosti svojich členov, neistoty, čo vedie k destabilizácii vnútorných vzťahov členov rodiny,
- čas na výchovu detí, interakciu s nimi sa redukuje nielen preto, že stúpajú nároky na rodičov v práci a v živote, ale tiež vzrástli požiadavky na kvalifikáciu, všeobecnú informovanosť, celoživotné vzdelávanie,
- rastie kriminalita, civilizačné choroby, toxicita životného prostredia, riziko vojen, konfliktov, nestability všeobecne, pôsobí problém preľudnenosti, výživy ľudstva,
- kontrola pôrodnosti, génové manipulácie, AIDS zasahujú do spôsobu života, rastie počet rozvedených, osamelých ľudí a počet detí z rozvedených rodín,
- stráca sa súdržnosť a patriarchálnosť rodiny, ustúpili rituály, rodinné tradície, predĺžil sa vek, v ktorom sa rodia prvé deti v rodinách, znižuje sa počet detí v rodinách, klesá účasť starých rodičov na výchove, naruša sa prirodzený systém trojgeneračných rodín a preberania vzorov správania generácií,
- masívny vstup masmédií, videa a počítačov do rodiny znižuje čas na vzájomnú komunikáciu v rodine a rodín. Masmédiá produkujú vzory pre dezintegráciu hodnôt,
- komercializácia života neprospieva k pozitívnym hodnotám života, minimalizujú sa tradičné hodnoty rodiny, presadzuje sa odosobnenosť, egoizmus a individualizmus, súťaživosť nielen ako následok života, spoločnosti, ale tiež ako následok neschopnosti produktívnej komunikácie medzi generáciami.

L. Rovňanová (2011, s. 266) k nim pridáva:

- malú angažovanosť rodičov pri výchove detí, nárast agresie,
- príležitosti a ohrozenie IKT a vplyv médií,
- nedostatočne efektívne spôsoby vyučovania v škole,

- príležitosti a spôsoby trávenia voľného času detí,
- tlak na výkon a úspešnosť detí a negatívne dôsledky súčasného životného štýlu na zdravie detí.

Tieto faktory, ako aj ďalšie, špeciálne problémy rodiny ako oddelený život členov rodiny, najmä detí vo svojich detských izbách, minimálny čas komunikácie rodičov s deťmi, okrem víkendov, aj to veľmi často redukovaný na príkazy, kontrolu, organizovanie, minimálne stretávanie sa celých rodín, atomizácia rodiny, čomu výrazne napomáha aj architektúra bytov, zhoršujúce sa zdravie a ekonomická situácia rodiny atď., pôsobia aj u nás. Preto je veľmi aktuálna potreba poznania týchto faktorov a na základe toho sa usilovať o výchovu, ktorá by im bola schopná čeliť.

7.1 Funkcie rodiny

Rodina plní viaceré funkcie voči svojim členom i spoločnosti. Tieto funkcie sa navzájom úzko prelínajú a ovplyvňujú, takže je ťažké striktne oddeliť vnútorodinné funkcie od spoločenských. Jedná sa o nasledovné funkcie (Hroncová, 1996, s. 51-58):

1. **Biologická funkcia** – rodina zabezpečuje biologické pretrvanie spoločnosti, pričom táto funkcia patrí k najdôležitejším a spočíva jednak v reprodukčnej funkcii (zabezpečuje pokračovanie rodu, sociálne prežitie spoločnosti); tiež spočíva v erotických vzťahoch medzi manželmi (Szcepaniski, In Hroncová, 1996, s. 116).
2. **Ekonomická funkcia** – zabezpečovacia funkcia znamená zabezpečovanie základných životných potrieb a ovplyvňuje aj plnenie iných funkcií.
3. **Výchovná funkcia** – výchova predstavuje ťažisko socializačného pôsobenia rodiny. Rodičia sú pre deti prvé výchovné vzory, ktoré majú spravidla u detí veľkú autoritu, čo umožňuje efektívnosť rodinnej výchovy.
4. **Emocionálna a psychohygienická funkcia** je považovaná za najdôležitejšiu a nezastupiteľnú funkciu rodiny. Kladné citové vzťahy medzi rodičmi, rodičmi a deťmi, súrodencami navzájom, vzťahy k starým rodičom a iným príbuzným sú dôležitým predpokladom rozvoja vlastnej emocionality dieťaťa. Rodina zabezpečuje dieťaťu lásku, bezpečnosť, pochopenie a uznanie. Osobitný dôraz sa kladie na emocionálnu väzbu dieťaťa k matke v najútlejšom období života. Psychohygienická funkcia rodiny spočíva v upevňovaní psychického a fyzického zdravia svojich členov. Rodina by mala byť „oázou“ pokoja v rozbúrenom hektickom mori života a mali by prispievať aj k upevňovaniu celkového psychického zdravia spoločnosti.

5. **Ochranná funkcia** spočíva v ochrane zdravia detí, ale aj v ich ochrane pred sociálne – patologickými javmi, jej úloha spočíva najmä v oblasti primárnej prevencie patologických závislostí, delikvencie, kriminality a iných sociálnych deviácií. Najlepšia prevencia je dobrá rodina, pričom by mala položiť základy imunizácie dieťaťa voči nežiaducim činnostiam najmä vytváraním autoregulačných mechanizmov, pozitívnej hodnotovej orientácie a tiež intervenciou do jeho voľnočasových aktivít.
6. **Socializačná funkcia** – rodina je primárnym socializačným činiteľom, kladie základ osobnosti dieťaťa. Je modelovou dielňou ľudského správania, a preto správanie, ktoré si človek osvojí v rodine prenáša aj do iných sociálnych skupín. Socializačné pôsobenie ostatných činiteľov, vrátane školy, sú vo veľkej miere závislé na výsledkoch prvej socializácie detí v rodine, diferencovaná kvalita rodinnej výchovy a socializácie sa odráža aj v rôznej kvalite sociálnej adaptácie a správania detí v škole a v iných výchovných inštitúciách.

Dnešná rodina je ovplyvňovaná pôsobením vonkajšieho prostredia, v ktorom žije. Spoločensko – ekonomická situácia na Slovensku je pre rozvoj a stabilitu rodiny nepriaznivá. Oslabili sa vnútorné opory, stabilita rodinných vzťahov. Rodiny samotné sú dôležitým subjektom, ktoré nesú zodpovednosť za rodinu, no štát im má vytvárať vhodné podmienky pri plnení ich základných funkcií, mal by vytvárať takú rodinnú politiku, ktorá by umožňovala partnerom naozaj slobodne sa rozhodnúť žiť v spoločnej domácnosti a mať deti. Podľa demografov premeny dnešnej rodiny súvisia s ekonomickou a sociálnou transformáciou. Spomenuté zmeny veľmi intenzívne narúšajú stabilitu rodiny, preto rodina v mnohých prípadoch prestáva byť čím byť má – bezpečným miestom, priestorom pre adekvátny rozvoj a naplnenie všetkých potrieb rodiny (Nemcová – Zólyomiová, 2014).

Z hľadiska plnenie funkcií možno rodiny rozdeliť do nasledovných skupín (Hroncová, 2010, s. 137):

1. **Harmonické**, resp. funkčné rodiny – plnia primerane všetky funkcie a dokážu zabezpečiť optimálny vývin svojich detí.
2. **Konsolidované** rodiny – plnia základné funkcie rodiny a môžu sa v nich vyskytnúť občas poruchy pri plnení niektorej funkcie, vážnejšie však neovplyvňujú vývin dieťaťa.
3. **Disharmonické**, resp. dysfunkčné rodiny – ide o zlyhávanie rodiny pri plnení základných funkcií, čo môže mať za následok ohrozenia vývinu detí a vznik deviantných foriem správania sa.

7.2 Rodina ako socializačné a výchovné prostredie

Rodina je predmetom skúmania viacerých vedných disciplín (napr. pedagogika, psychológia, sociológia, atď.). Veľkú pozornosť jej venuje sociálna pedagogika, ktorá chápe rodinné prostredie ako súbor demografických, ekonomických, psychologických a kultúrnych podmienok (Bakošová, 1994, s. 205).

Ako uvádza J. Hroncová (2010, s. 131), rodina je prvým sociálnym prostredím, do ktorého sa dieťa narodí a je východiskovým terénom socializačného procesu a „spojovacím mostíkom“ medzi jednotlivcom a spoločnosťou.

Kvalita rodinného prostredia je rôzna a ovplyvňujú ju demografické, materiálne, psychologické a kultúrne faktory alebo podmienky:

1. **Demografické podmienky tvoria nasledovné znaky:** vek rodičov, veľkosť rodiny, zamestnanosť, charakter práce.
- a) **Vek rodičov** – jednoznačne povedať, aký vek je pre uzatváranie manželstva rodičov najoptimálnejší, je dosť problematické. Ide skôr o to, aby partneri boli osobnostne zrelí a mali vytvorené ekonomické podmienky. Príliš vysoký vek rodičov môže v edukácii detí vytvárať problémy ako sú: prílišná úzkostlivosť, obmedzovanie aktivity dieťaťa, staromódnosť, malá pružnosť a uvoľnenosť rodičov, malý zmysel pre humor. Podobné problémy sa môžu vyskytnúť aj u vekovo rozdielnych rodičov.
- b) **Veľkosť rodín** – mnohopočetné rodiny s pevnými emocionálnymi väzbami a dobre fungujúcimi vzťahmi majú veľký význam pre rozvoj osobnosti, najmä rozvíjanie sociálnych vzťahov, komunikáciou s rovesníkmi i pre budúci partnerský život. Aj mnohopočetná rodina však môže byť z výchovného hľadiska ohrozujúcou – rodina alkoholikov, rodina so zanedbanou výchovou atď. Z pedagogického hľadiska je zaujímavá rodina s jedným dieťaťom, treba však poznať príčiny tohto stavu. Dieťa – jedináčik – spravidla vyrastá v prostredí zvýšenej, koncentrovanej rodičovskej pozornosti, čo môže mať za následok, že vníma samo seba ako výnimočné, s menšou mierou pre akceptáciu iných, s nedostatočným sebaovládaním, chýbajú mu podnety pre rozvíjanie sociálnych vzťahov. Na druhej strane má ekonomicky výhodnejšiu pozíciu.
- c) Vysoká **zamestnanosť** oboch rodičov do roku 1990 mala za následok, že starostlivosť o rodinu prevzal štát (predškolské zariadenia, mimoškolské zariadenia). To malo dopad na sociálnu, emocionálnu a morálnu úroveň detí. Najmä pracovná záťažnosť matiek a z toho vyplývajúci nedostatok času pre rodinu sú rizikové faktory. Zmeny v

spoločnosti po roku 1990 neboli pre rodinu zatiaľ priaznivejšie. Nové javy, ktoré sa objavujú (nezamestnanosť jedného z rodičov, podnikateľské aktivity mužov i žien atď.) spôsobujú, že z hľadiska výchovy vystupujú ako závažný problém deti nepovšimnuté, zanedbané, túžiace po záujme rodičov o ne (Kováčiková et al, 2009).

2. **Materiálne (ekonomické) podmienky** – tvoria ich príjmy, výdavky, spotreba rodiny, počet nezamestnaných v rodine. Za dezintegrujúce faktory sa považujú nízke príjmy, vysoké nároky, nesúlad medzi možnosťami a potrebami. Z hľadiska výchovy je dôležité naučiť deti rozlišovať nevyhnutné a prestížne materiálne potreby, ktoré sú v každej rodine iné. Tak ako nedostatok základných životných potrieb, tak aj ich nadbytok môžu na deti pôsobiť negatívne. Vážnym problémom môže byť aj prítomnosť zdravotne postihnutého člena rodiny, vzhľadom na psychickú náročnosť, trpezlivosť, čas a v neposlednej miere aj finančnú záťaž. Materiálne podmienky rodiny sú podmienené vonkajšími faktormi (prístup štátu) a vnútornými faktormi (postojom členov rodiny k práci, k zamestnanosti) (Nemcová, 2014).
3. **Psychologické podmienky** – rozumieme nimi predovšetkým atmosféru v rodine, jej vnútornú stabilitu a prirodzenú štruktúru.

Vnútornú stabilitu v rodine zaisťujú zdravé, vyrovnané a stále emotívne vzťahy medzi jej jednotlivými členmi, najmä rodičmi. Ďalej vnútorná pohoda, spoločné prežívanie radostí a neúspechov, vzájomná pomoc a pocit bezpečia v rodinnom kruhu. Deti z takýchto rodín sú povahovo, pracovne i spoločensky vyrovnané, nemajú sklom k extrémnostiam, ich názory a prejavy sa vyznačujú stálosťou. Vnútorná nestabilita rodiny formuje nevyrovnané, egoistické, napäté, citovo odcudzené vzťahy medzi členmi rodiny, ako aj sociálne – patologické prejavy správania sa (napr. agresivita, hrubosť, vulgárnosť alkoholizmus, drogová závislosť). Deti utekajú z domu, často sa prejavuje u nich extrémnosť napr. v správaní sa, obliekaní, atď. (Kováčiková, et al, 2009).

Pod prirodzenou štruktúrou rodiny rozumieme tú skutočnosť, že v živote rodiny sa uplatňuje materské, otcovské a súrodenecké pôsobenie, pričom každé má svoju špecifickú povahu a úlohu (Kováčiková, et al, 2009).

- a) **Úloha matky** je pre duševný vývin dieťaťa neobyčajne dôležitá. Odborníci sa zhodujú v tom, že dieťa ktoré, nemalo možnosť vyrásť v opatere matky, najmä v predškolskom veku, keď je citový rozvoj dieťaťa najintenzívnejší, býva týmto nedostatkom poznačené na celý život. Matka je pre dieťa stelesnením istoty, spokojnosti, šťastia. To vyplýva z prirodzeného vzťahu matky k dieťaťu. Styk dieťaťa s matkou už v ranom veku vytvára predpoklady pre pozitívny vývin jeho osobnosti.

Z kontaktu s matkou pramení pocit spokojnosti, dôvery a vnútornej istoty dieťaťa. V školskom veku je dieťa už schopné pochopiť, že je nevyhnutné odlúčiť sa na čas od matky, je na to primerane vnútorne pripravené. Matka sa vo veľkej miere podieľa na vytváraní ovzdušia vzájomného porozumenia a lásky v rodine, chápania a uspokojovania potrieb všetkých členov rodiny. Úloha matky vo výchove je o to dôležitejšia, že základy pre utváranie ľudskej povahy a charakteru sa kladú oveľa skôr, ako začína človek používať rozum, skôr ako sa môže dohovoriť s inými ľuďmi.

- b) Rovnako dôležitá je aj **úloha otca**. V určitom vekovom období dieťa túži podobať sa otcovi. Otec je pre svoje dieťa živým vzorom. Otcov vzťah k dieťaťu má byť láskavý, ale táto láska má byť mužná, spravodlivá, prísna, náročná. Má vzbudzovať dôveru dieťaťa. Otcova láska nemá byť privlastňujúca, má rešpektovať osobnosť dieťaťa a s pribúdajúcimi rokmi má nadobúdať črty priateľstva a pomáhať dieťaťu osamostatniť sa. Otec má byť oporou žene- matke i celej rodine. Úloha matky i otca sa v mnohom zhodujú, navzájom sa dopĺňajú a prekrývajú, ich pôsobenie je súbežné. Obaja rodičia sú pre svoje deti sociálnym vzorom – v predškolskom veku pre pohlavnú identifikáciu dieťaťa a neskôr pre plnenie sociálnych rolí muža a ženy v rodine.
- c) Významným faktorom v rodinnej výchove je **súrodenectvo**. Poradie dieťaťa a vekový odstup medzi súrodencami sú momenty, ktoré môžu významne ovplyvniť mieru priaznivého výchovného vplyvu. V rodine s viacerými deťmi môže na vývoj dieťaťa negatívne pôsobiť preferovanie niektorého dieťaťa. Preferujúci postoj ktoréhokoľvek z rodičov vyvoláva u ostatných súrodencov pocity žiarlivosti, závidi, hnevu, ba až agresivity. Medzi súrodencami dochádza často ku konfliktným situáciám. Tieto, pokiaľ neprekračujú mieru umiernenosti, pôsobia spravidla kladne. Spolu s ostatnými faktormi sa podieľajú na formovaní zdravého sebacitu.

Výchovne dôležitý je aj vzájomný vzťah medzi rodičmi, ktorý dieťa vníma a prežíva veľmi intenzívne. Môže významne ovplyvniť vzťahy medzi súrodencami, vzťah dieťaťa k starým rodičom, príbuzným a známym a v dospelosti aj jeho partnerské vzťahy.

Vzťahy medzi rodičmi a deťmi sa vyznačujú silnou emocionálnosťou. Pri správnom rodičovskom vzťahu je pre rodičov kontakt s deťmi zdrojom pocitu príjemného uspokojenia a životného naplnenia. Deťom prináša pocit istoty, bezpečnosti a spokojnosti. Rodina predstavuje modelovú situáciu medziľudského správania sa. Kladné citové vzťahy medzi rodičmi, rodičmi a deťmi, súrodencami a tiež inými príbuznými sú nevyhnutným predpokladom pozitívneho vývinu osobnosti dieťaťa, ale aj psychickej rovnováhy všetkých členov rodiny (Škvarková, 2010).

Ak kladný citový vzťah rodičov k deťom chýba, ak dieťa pre nich znamená záťaž, majú k nemu odmietavý postoj a vytláčajú ho na okraj rodinného života, dieťa sa cíti zbytočné. To sa môže prejaviť pocitom menejcennosti, ale môže nastať aj opačná reakcia, že dieťa bojuje o svoje práva, často aj nevhodne, na čo rodičia reagujú opätovne odmietavo. Tým sa negatívny vplyv rodinného prostredia opakuje a stupňuje.

Dôležité je aj výchovné pôsobenie rodičov, pretože rodičia predstavujú pre deti prvé výchovné vzory a rodina je primárnou a východiskovou výchovnou inštitúciou. Rodičia pôsobia na deti jednak priamym výchovným pôsobením, ale tiež svojim osobným príkladom, ktorý deti napodobňujú. Kvalita výchovného pôsobenia v rodine je podmienená mnohými faktormi: vekom a vzdelaním rodičov, osobnými skúsenosťami rodičov z vlastných rodín, zamestnaním a zaneprázdnenosťou rodičov, počtom detí a pod. (Hroncová, 2010).

4. Kultúrne podmienky – k týmto faktorom patrí vzdelanie rodičov (okrem iného aj v oblasti rodinnej výchovy), spôsob života rodiny – vyváženosť medzi orientáciou na prácu a rodinu, záťažou a odpočinkom, konzumný alebo tvorivý prístup k životu. Patrí sem aj vnímanie takých hodnôt, ako je vzťah k prírode, k vonkajšiemu svetu, k ľuďom, k sebe samému, citové bohatstvo človeka, účelné využívanie voľného času, pestovanie tradícií a pestovanie spoločenských, sebaobslužných a iných návykov (Škvarková, 2010).

7.3 Typy rodín

Z hľadiska štruktúry rozlišujeme úplné a neúplné rodiny.

Úplná rodina je dvojgeneračné spoločenstvo rodičov a detí, v ktorej sú predpoklady pre to, aby každý jej člen spĺňal svoju rolu. Môže vzniknúť aj doplnením, ak po strate partnera rodič so svojím dieťaťom vstúpi do nového manželského zväzku. V takejto rodine môžu byť zdrojom disharmónie nevyvážené vzťahy partnerov k vlastným a nevlastným deťom.

Doplnená (rekonštruovaná) rodina – po rozvode alebo smrti jedného z rodičov spolu so svojimi deťmi vstupuje do nového manželstva, zväzku, vzťahu (Nemcová, 2014).

Neúplná rodina je spoločenstvo jedného rodiča (najčastejšie matky) s dieťaťom. Takáto rodina vzniká úmrtím jedného z rodičov (rodina vdovcov a vdov), rozvodom manželov, odchodom manželského partnera (opustenie, väzenie), rozhodnutím ženy byť slobodnou matkou. Neúplná rodina má svoje špecifické právne, výchovné i sociálne problémy.

Rodina vdovca (vdovy) musí riešiť závažné problémy: ako sa zmieriť so stratou blízkeho človeka, ako zmierniť bolesť detí, ako ekonomicky zvládnuť vzniknutú situáciu. V takejto situácii dochádza často k chybám vo výchove – upätosť rodiča na deti, izolácia detí od

rovesníkov, aktivít vo voľnom čase, neúmeraná záťaž detí. Takúto situáciu v rodine treba kompenzovať trpezlivosťou, láskou, záujmom o deti, porozumením (Kováčiková et al, 2009).

Pri rodine slobodnej matky s dieťaťom treba rozlišovať príčiny takéhoto stavu. V takejto rodine nastáva komplikovaná situácia najmä pre dieťa. Nezažije rolu otca, má väčšie predpoklady vytvárať si nereálny obraz o mužskom pohlaví, čo môže byť príčinou mnohých konfliktov (Bakošová, 1994, s. 215).

7.4 Výhovný štýl rodiny

V odbornej literatúre sa stretávame s nejednotným pomenovaním rodičovskej výchovy. Okrem pojmov *typ rodiny*, *typ rodinnej výchovy* sa používa aj pojem **výhovný štýl rodiny**. Týmto pojmom sa označuje celkový spôsob výchovného pôsobenia, ktorý je pre tú- ktorú rodinu dlhodobou charakteristický. Prejavuje sa individuálnym uplatňovaním výchovného vplyvu, vzťahom rodičov k dieťaťu, charakterom pôsobenia na jeho správanie, spôsobom ukladania povinností, formou posudzovania a trestania (Černotová, 1994, s. 229).

Výchovné štýly možno rozdeliť na:

Autoritatívny štýl výchovy v rodine neprihliada na potreby, mienku dieťaťa, nedovoľuje mu rozhodovať sa o sebe, je zameraný na presadzovanie požiadaviek a potrieb rodiča voči požiadavkám a potrebám detí. Autoritatívni rodičia vyžadujú od detí bezpodmienečnú poslušnosť, dodržiavanie poriadku, podriaďovanie sa tradíciám rodiny, uplatňujú svoju moc a formálnu autoritu bez akceptovania dieťaťa ako subjektu. Časté sú rozkazy, hrozby, tresty, dôležitá je úcta založená na strachu z autority. Na dieťa pôsobí daný výchovný štýl polarizačne: buď sa požiadavkám podrobí (prejavuje sa ako poslušné, svedomité, pasívne, plaché, nepriebojné, s nízkym sebavedomím, málo tvorivé a iniciatívne); alebo sa požiadavkám vzoprie (prejavuje sa ako neposlušné, zlostí, môže používať hrubé slová, je sociálne izolované a stráca spontánnosť, atď.). Mimo rodiny sa dieťa môže prejavovať aj opačne – zvýšenou mierou sebaapresadzovania sa, samochválou, útočnosťou (Nemcová, 2014).

Kuratelný – ochranný štýl výchovy (kuratela – z lat. opatrovníctvo). V takejto rodine rodičia svoje deti príliš ochraňujú, vnucujú im svoju starostlivosť, a tým im zabraňujú samostatne sa prejavovať, slobodne sa rozhodovať. Rodičia lipnú na dieťati a nedovolia mu prejavovať sa, častokrát dieťa obmedzujú v samostatnosti, pohybe. Deti sa stávajú bojazlivé, apatické, nerozhodné, vo všetkom sa spoliehajú na rodičov, sú na nich až závislé, majú problémy v kontaktoch s inými ľuďmi, sú viac sústredené na seba pozorovanie. Môže sa u detí vyskytnúť snaha odpútať sa od rodičov a začleniť sa do rôznych kolektívov (Kováčiková et al, 2009).

Koexistenčný (liberálny) štýl výchovy (koexistencia – z lat. existencia vedľa seba). V takejto rodine platí zásada nezasahovania, dieťaťu je ponechaná voľnosť, vzájomné vzťahy sa vyznačujú až ľahostajnosťou, každý si robí svoje, nikto nikomu nič neprikazuje, v ničom mu nebráni. Dieťa má nadmieru voľnosti. To sa môže odraziť v tom, že sa nerozvíjajú pozitívne stránky jeho osobnosti, veľkú voľnosť môže dieťa aj zneužiť. Nerešpektuje žiadne príkazy, odmieta pomoc ale aj kontrolu, neváži si rodičov, je neposlušné, prejavuje sa neochota ku spolupráci, má problém rešpektovať pravidlá a požiadavky. U detí z takýchto rodín sa často vyskytujú poruchy správania (Kováčiková et al, 2009).

Kooperatívny (demokratický) štýl výchovy (založený na spolupráci v rodine) je označovaný aj ako zlatá stredná cesta. Vyznačuje sa prispôbovaním osobných záujmov potrebám rodiny – zladuje požiadavky rodiča a dieťaťa, rešpektuje oba subjekty ako rovnocenných partnerov. Členovia rodiny vzájomne oceňujú svoj prínos k fungovaniu rodiny, prevláda tu vzájomná pomoc a záujem o problémy druhých. Rodič akceptuje dieťa, jeho potreby, požiadavky a záujmy a pôsobí na neho prirodzenou autoritou a zároveň mu dáva do istej miery aj slobodu. Medzi pokoleniami sú pevné väzby a vzájomná autorita. V takejto rodine sa potláča egoizmus a ľahostajnosť. Deti z takýchto rodín sú zdravo sebavedomé, priateľské, ich osobnostný vývin prebieha bez väčších problémov, je úspešné, iniciatívne, sebavedomé a smerujúce k výkonom a úspechu. Je priateľské k rovesníkom, nezávislé, zodpovedné, schopné spolupráci, rešpektuje pravidlá a vzniknuté problémy rieši rozvážne.

LITERATÚRA

- BAKOŠOVÁ, Z. 1994. Sociálnopedagogický aspekt rodinného prostredia. *Pedagogická revue*, 1994, č.5, s.205. ISSN 1335-1998.
- ČERNOTOVÁ, M. 1994. Učiteľ a rodina žiaka. In: *Pedagogická revue*, 1994, č.5, s. 229. ISSN 1335-1998.
- HRONCOVÁ, J. – EMMEROVÁ, I. et al. 2010. *Sociológia výchovy a vzdelávania*. 1. vyd. Banská Bystrica : PF UMB, 2010. 350 s. ISBN 978-80-557-0035-9.
- HRONCOVÁ, J. 1996. *Sociológia výchovy*. 1. vyd. Banská Bystrica : PF UMB, 1996. 104 s. ISBN 80-888-25-37-7.
- KOVÁČIKOVÁ, D. – KOVÁČOVÁ, D. – TURANSKÁ, E. – NOVOTNÁ, M. 2009. *Všeobecná pedagogika*. 2. vyd. Banská Bystrica : PF UMB, 2009. 125 s. ISBN 978-80-8083-7709-9.
- NEMCOVÁ, L. – ZÓLYOMIOVÁ, P. – BIELIK, P. et al. 2014. *Teória rodinnej výchovy 1. diel*. 1. vyd. Banská Bystrica : PF UMB, 2014. 95 s. ISBN 978-80-557-0713-6.
- PRŮCHA, J.–WALTEROVÁ, E.–MAREŠ, J. 2003. *Pedagogický slovník*. 4. Aktualiz. vyd. Praha : Portál, 2003. 322 s. ISBN 80-7178-029-4.
- PRŮCHA, J.–WALTEROVÁ, E.–MAREŠ, J. 2009. *Pedagogický slovník*. 6. aktualiz. rozsír. vyd. Praha : Portál, 2009. 400 s. ISBN 978-80-7367-647-6.
- ROVNÁNOVÁ, L. 2011. Novovynárajúce sa potreby detí a mládeže v transformujúcej sa spoločnosti. In *Sociální pedagogika v souvislostech globální krize. Zborník příspěvků z mezinárodní konference*. 1. vyd. Brno : IMS, 2011. 910 s. ISBN 978-80-87182-16-1.

ŠKVARKOVÁ, Z. 2010. *Rodina a škola vo vzájomnej spolupráci*. 1. vyd. Banská Bystrica : PF UMB, 2010. 175 s. ISBN 978-80-557-0024-3.
ZELINA, M. 1994. Rodinná výchova. In: *Pedagogická revue*, 46, 1994, č. 5.-6, ISSN 1335-1998.

8 INŠTITUCIONALIZOVANÁ ŠKOLSKÁ EDUKÁCIA

Edukačné procesy možno charakterizovať ako procesy zámerné, systematické, organizované; kde jeden subjekt sa učí a druhý subjekt mu toto učenie sprostredkúva. Edukačné procesy možno v zásade rozdeliť na inštitucionalizované a neinštitucionalizované (napr. súkromné doučovanie). Inštitucionalizované edukačné procesy je možné deliť na školské a neškolské (edukácia v osvetových zariadeniach, vo firmách a pod.). Inštitucionálna školská edukácia sa realizuje v inštitúcii, ktorú označujeme pojmom škola.

8.1 Podstata a úloha školy

Na rozvoji osobnosti každého žiaka okrem rodiny a ďalších faktorov zo životného prostredia sa výrazne podieľa škola. Najvšeobecnejšie môžeme školu charakterizovať ako *edukačnú inštitúciu, ktorá vo vymedzenom období života človeka výrazne pomáha rozvíjať všetky stránky jeho osobnosti*. Má rozhodujúci význam pri rozvoji poznania, všeobecných a špecifických schopností žiakov, pri utváraní zručnosti a návykov, ako aj pri formovaní hodnotovej orientácie žiakov, spôsobov prežívania činnosti a sociálnych vzťahov.

Škola vo svojej edukačnej činnosti nadväzuje na socializačné pôsobenie rodiny a jej cieľom je pripraviť mladých ľudí na život v spoločnosti. Zaujíma prechodné postavenie medzi rodinou a spoločnosťou, tvorí spojovací medzičlánok prechodu dieťaťa z rodiny do spoločnosti.

rodina —————> škola —————> spoločnosť

Rodina ako základná sociálna jednotka uspokojuje základné potreby dieťaťa, poskytuje mu miesto pre trávenie voľných chvíľ, prirodzenou formou dieťa dostáva množstvo podnetov a skúseností v prístupe ku skutočnosti a osvojuje si základy sociálneho správania a konania. Život v rodine je založený na osobných vzťahoch, na citových zážitkoch, láske, prirodzenej viere a dôvere. Dieťa má hodnotu, pretože je dieťaťom, rodičia mu poskytujú svoju lásku a náklonnosť. Interakcia rodičov s dieťaťom sa opiera o emocionalitu a starostlivosť.

Oproti tomu v spoločnosti, v povolani, na verejnosti a sčasti aj vo voľnom čase interakcia medzi ľuďmi je založená na princípe vedomostí a výkonu. Človek nie je hodnotený na základe lásky a sympatie, ale na základe toho čo vie a čo dokáže, aký podáva výkon aký je šikovný, interakčné vzťahy sa zakladajú na vecnosti.

Rozdielnosť podmienok, za ktorých prichádzajú do vzájomného vzťahu deti v rodine a širšej spoločnosti vyžaduje pripraviť ich na prechod zo života založeného na prirodzených citových vzťahoch a náklonnosti do života spoločnosti orientovaného na výkon a vecnosť. Tento prechod z relatívne chránenej a na náklonnosti spočívajúcej situácie v rodine do drsnejšej spoločenskej sféry je veľmi náročný. Vyžaduje adekvátnu prípravu pokiaľ ide o vedomosti, zručnosti, schopnosti a návyky, ale aj postoje a prístupy. Túto úlohu preberá škola, ktorá je nevyhnutnou priechodnou stanicou pri začleňovaní sa do spoločnosti, má prenosovú a spojovaciu funkciu. Škola od žiaka vyžaduje výkon, žiak musí si osvojiť potrebné vedomosti, zručnosti, schopnosti, návyky, hodnoty, formy správania a postoje, ktoré sú potrebné pre život v spoločnosti. Svoje správanie a konanie musí upravovať podľa účelu a pravidiel školského poriadku. Práca v škole je vecná, ako aj hodnotenie a oceňovanie výkonov žiakov. Zo spoločenského hľadiska ide o aspekt kvalifikácie a uplatnenie sa v spoločenskej praxi. Celá práca školy je prepojená s výchovou v rodine. Škola vo svojom poznávacom, činnostnom a hodnotovom orientačnom pôsobení je pokračovaním rodiny a učitelia preberajú na seba aj niektoré role rodičov, ako pomoc, hodnotenie a pod. So zmenami v spoločnosti sa mení aj poslanie a funkcie školy. Nižšia pracovná a kultúrna intenzita rodinného života a tým spojené slabšie sociálne pôsobenie rodinného prostredia vyžaduje, aby škola zabezpečila spolu s celým obsahom vyučovania rozvoj všetkých detí. Zmena spôsobu rodinnej výchovy zvyšuje požiadavky na sociálnu funkciu školy. Okrem jej tradičnej funkcie poskytovania vzdelania sa škola stále viac stáva miestom socializácie žiakov, miestom, ktoré podnecuje osobnostný a sociálny rozvoj a pripravuje ich na život osobný, pracovný a občiansky život. Úspešnosť práce školy je podmienená jej spoluprácou s rodinou najmä pri rozvoji tých najcitlivejších stránok osobností ako je formovanie postojov ku skutočnosti, názorov, presvedčenia, ideálov, záujmov, potrieb a adekvátnych foriem správania sa žiakov.

8.2 Princípy a funkcie školy

Z postavenia školy vyplýva, že v jej činnosti sa uplatňujú princípy výchovnej činnosti z oboch výchovných inštitúcií a to princíp náklonnosti a princíp vyžadujúci výkon.

Princíp náklonnosti vyplýva zo skutočnosti, že činnosť v škole je založená na osobnom vzťahu učiteľa a žiaka. Neznamená to však, že interakcia medzi nimi by sa mala opierať

o intímnu znalosť obojstranných názorov, životných podmienok a pod. Tento princíp treba chápať v tom zmysle, že edukačná činnosť učiteľa má byť zameraná na rozvoj osobnosti každého žiaka a má zohľadňovať jeho individualitu. Učiteľ v edukačnom procese by mal zohľadniť sklony, schopnosti a nadanie každého žiaka a tak podporiť rozvoj jeho osobnosti.

Princíp výkonu a vecnosti znamená, že v škole činnosť žiaka je vecná a žiak podáva určitý výkon, podľa ktorého je hodnotený. Musí si osvojiť určité vedomosti, schopnosti, zručnosti, hodnoty, formy správania a postoje potrebné pre život. V škole žiak musí niečo dokázať, podať určitý výkon a svoje konanie prispôbovať účelu a pravidlám (Kaiser–Kaiserová, 1993, s. 148-156).

Z postavenia školy ako určitej sféry prechodu z rodiny do spoločnosti vyplývajú aj jej jednotlivé funkcie, ktoré môžeme analyzovať z dvoch aspektov :

- vo vzťahu k rodine
- vo vzťahu k spoločnosti.

Škola vo vzťahu k rodine plní tieto funkcie:

Personalizačná funkcia - škola zohľadňuje a podporuje individualitu žiaka, sprístupňuje mu vedomosti, skúsenosti, nové skutočnosti prostredníctvom diferencovaných spôsobov a pohľadov, čím podporuje jeho rozvoj a formuje z jednotlivca samostatne konajúcu bytosť.

Kvalifikačná funkcia znamená zameranie na výkon, schopnosti, zručnosti a postoje dôležité pre zapojenia sa do života spoločnosti. Škola sprostredkováva skúsenosti získané inými ľuďmi, sprístupňuje nové skutočnosti, sprístupňuje nové skutočnosti, špeciálne vedomosti, zručnosti a návyky potrebné pre výkon určitej profesie.

Socializačná funkcia- škola ako inštitúcia má svoje vlastné pravidlá a zákony, ktoré musia žiaci dodržiavať a v určitej forme si ich osvojiť. Škola je zároveň prvou inštitúciou v živote človeka, ktorá mu prisudzuje určitú spoločenskú pozíciu, v triede ako aj medzi rovesníkmi mimo školy. Získavajú sa tu prvotné roly, statusy, určité spôsoby správania a konania, ktoré charakterizujú osobnosť jednotlivca. Žiaci si vytvárajú určitý obraz o sebe a iných ľuďoch, získavajú schopnosť udržiavať identitu i rolový odstup, usposobujú sa k interakcii, čiže rozvíjajú sa sociálne vzťahy.

Integračná funkcia- škola pripravuje žiaka nielen na výkon profesie, ale aj na participáciu v živote spoločnosti. Jej úlohou je uviesť žiaka do politicko – právneho poriadku platnej ústavy štátu. Nie však len v zmysle súhlasného prikyvovania, ale aj so zámerom aktívneho zapojenia sa do verejného života a tiež pripustiť okrem uznávania daného stavu aj jeho konštruktívnu kritiku (Kaiser–Kaiserová, 1993, s. 151-152).

Funkcie školy vo vzťahu k spoločnosti

Pri analýze vzťahu školy a spoločnosti ide o aspekt výkonu, kvalifikácie a uplatnenia absolventa školy v spoločenskej praxi. Z aspektu spoločnosti škola plní funkciu spájania resp. prechodu z rodiny do systému zamestnaní. Z tohto pohľadu škola plní tieto funkcie:

Alokačná funkcia (z gréc. alokácia – rozmiestnenie) znamená, že priebeh a úroveň vzdelávania v škole, spôsob jej ukončenia spolurozhodujú o tom, aké povolanie si môže absolvent zvoliť. Môže sa stať, že v systéme zamestnaní je nedostatok miest a dochádza k disproporcii. Aby sa predišlo tejto nerovnováhe na trhu práce, sú tendencie prognózovať vzťah medzi školou a systémom zamestnaní. Vychádza sa z vývoja populácie, odhaduje sa rozloženie žiakov na jednotlivé druhy škôl a možný odchod do jednotlivých povolání (Kaiser–Kaiserová, 1993, s. 164-172).

Selektívna funkcia (z lat. selekcia – výber podľa určitých kritérií, znakov) sa dotýka tiež vzťahu školy a systému zamestnaní tým, že dosiahnutá úroveň vzdelania participuje na vytváraní životných príležitostí mladých ľudí. Stupeň a zameranie vzdelanie umožňuje prístup k pracovným pozíciám vyšším alebo nižším, k prestíži, ale i k určitej moci spojenej s funkciou v zamestnaní. V sociálne spravodlivej spoločnosti by nemala existovať selekcia prístupu k vzdelaniu na základe ekonomického statusu rodiny, náboženskej alebo rasovej príslušnosti. Je potrebné vytvoriť rovnaké príležitosti v prístupe k vzdelaniu. Ako jednotlivec túto šancu využije a ako sa uplatní v spoločenskej praxi závisí predovšetkým na jeho schopnostiach a aktivite.

Kvalifikačná funkcia školy vyjadruje súvislosť medzi vzdelaním realizovaným v škole a produktivitou práce a hospodárskym rozvojom. Škola sa chápe ako určitý nástroj regulácie trhu práce v trhovom hospodárstve. Kvalitná organizácia školstva môže prispieť k zlepšeniu kvalifikačnej funkcie vzdelania podporou perspektívnych študijných zameraní uplatňovaním systému informácií o možnostiach uplatnenia absolventov jednotlivých študijných smerov, nepodporovaním úzko špecializovaných štúdií, ktoré spôsobujú ťažkosti pri uplatnení absolventov v praxi (Obdržálek, 1994, s. 16-22). Týmto nežiaducim javom pomáha predchádzať prognóza, ktorá zachytáva nielen vzťah vývoja populácie a povolání ale aj vzťah školstva a hospodárskej sféry. Týka sa najmä počtu vyškolených pracovných síl, ktoré bude perspektívne potrebovať hospodársky systém. Očakávaná ponuka pracovných síl a ich dopyt sa komparujú s cieľom podchytiť prípadné disproporcie.

8.3 Školská sústava

Škola od svojho vzniku prešla výraznými kvalitatívnymi a kvantitatívnymi zmenami, dôsledkom čoho vznikli rôzne stupne a typy škôl. Ich organizačné usporiadanie a vzájomnú nadväznosť označujeme pojmom školská sústava (školský systém).

Pod pojmom **školská sústava (školský systém)** *chápeme vonkajšiu štruktúru a organizačné usporiadanie jednotlivých typov a stupňov škôl a ich vzájomnú nadväznosť*. Štruktúra školskej sústavy vytvára nevyhnutné podmienky pre realizáciu obsahu vzdelania a úspešný priebeh edukačných procesov.

Podľa veku sa školská sústava (školský systém) **vertikálne člení na stupne škôl**. V doterajšom vývoji sa ustálili tieto stupne škôl, ktoré majú v rôznych krajinách rôznu dĺžku i rôzne názvy:

- Školy od začiatku školskej dochádzky do začiatku dospelovania sa označujú ako školy 1. stupňa, primárne, elementárne, počiatočné, základné.
- Školy pre deti v období dospelovania sa označujú ako školy 2. stupňa, nižšie sekundárne školy, vyššie elementárne školy a pod.
- Školy pre adolescentnú mládež sa označujú ako školy 3. stupňa, vyššie sekundárne, stredné školy. Obsahovo sú najdiferencovanejšie a podľa svojho zamerania sa označujú ako stredné všeobecnovzdelávacie školy, gymnáziá, vyššie gymnáziá, lýceá, stredné odborné školy, odborné učilištia a pod.
- Najvyššiu kvalifikáciu pre určitý odbor spoločenskej činnosti poskytujú vysoké školy. Označujú sa aj ako terciárna oblasť. Ich štruktúru tvoria univerzity a odborné vysoké školy, ktoré vzhľadom na kurikulovú mnohorakosť môžu mať rôzne varianty (napr. inštitúty, semináre a pod.).

Pri **horizontálnom členení** škôl z hľadiska zamerania obsahu vzdelania, zriaďovateľa alebo celkovej organizácie výchovno-vzdelávacieho procesu rozlišujeme **typy škôl**. Podľa jednotlivých kritérií rozlišujeme tieto typy škôl:

- Podľa **zamerania obsahu vzdelávania** školy delíme na **všeobecnovzdelávacie** (základné školy, gymnáziá, lýceá a pod.) a **odborné** (priemyselné, zdravotnícke, ekonomické školy, stredné odborné učilištia a pod.).
- Druhé kritérium zohľadňuje hľadisko **zriaďovateľa**. Školy môže zriaďovať a udržiavať štát, cirkev, obec, jednotlivci, nadácie, združenia, spolky, spoločenstvá. Táto skutočnosť sa odráža aj v označovaní škôl: **štátne, cirkevné, obecné a súkromné** školy.

- Z hľadiska odlišnosti a rozmanitosti **organizácie výchovno-vzdelávacieho procesu** môžeme rozlišovať **tradičné a alternatívne školy**.

Školská sústava je súčasťou inštitucionalizovanej edukačnej sústavy, ktorá je logicky usporiadanou a organizovanou sústavou škôl a školských zariadení všetkých stupňov a druhov školských a neškolských inštitúcií a organizácií, ktoré cieľavedome vykonávajú, dopĺňujú alebo zabezpečujú edukáciu detí, mládeže a dospelých, alebo sa na nej podieľajú. Školská sústava je subsystém inštitucionalizovanej edukačnej sústavy a svojou komplexne najprepracovanejšou organizáciou a spoločensko-pedagogickým postavením tvorí nosnú časť inštitucionalizovanej edukačnej sústavy (Petlák, 2004).

8.4 Medzinárodná klasifikácia vzdelávania

Každá krajina má iný školský systém a nakoľko v dôsledku európskej integrácie je potrebné, aby školstvo v Európe bolo kompatibilné a bolo možné ho porovnávať, bola vypracovaná medzinárodná norma pre klasifikáciu vzdelávania *Medzinárodná štandardná klasifikácia vzdelávania* (International Standard Classification of Education – ISCED), prijatá Generálnou konferenciou UNESCO r. 1997. V súčasnom období sa všeobecne používa v akejkoľvek komunikácii týkajúcej sa školstva na medzinárodnej úrovni a v medzinárodných organizáciách ako je OECD, Európska únia a pod. Podľa ISCED sa rozlišuje 7 úrovní vzdelávania:

ISCED 0 – preprimárne vzdelávanie tvoria programy pre detí predškolského veku, ktoré sú zamerané najmä na uvedenie detí ranného veku do prostredia školského typu. Typický vek vstupu je spravidla 3 roky a končí v pri dovŕšení veku kedy začína povinná školská dochádzka (5.–7. roku).

ISCED 1 – primárne vzdelávanie je charakterizované ako začiatok systematického vzdelávania, kladie začiatky gramotnosti v oblasti čítania, písania a matematiky. Typický vek vstupu je od 5.–7. roku veku dieťaťa a typická dĺžka je 4 až 6 rokov.

ISCED 2 – nižšie sekundárne vzdelávanie predstavuje začiatok predmetovo usporiadaného vzdelávania a so špecializovanými učiteľmi a jeho poslaním je formovanie základných schopností a základov pre celoživotné vzdelávanie. Typický vek vstupu je 10–12 rokov, typická dĺžka 2–4 roky.

ISCED 3 – vyššie sekundárne vzdelávanie začína spravidla po skončení školskej dochádzky, obvykle po dokončení 2. úrovne. Poskytuje všeobecné vzdelanie ako prípravu na vysokoškolské štúdium, alebo zabezpečuje odbornú prípravu. Typický vek vstupu je 14–16 rokov, typická dĺžka 2–5 rokov.

ISCED 4 – postsekundárne vzdelávanie vyžaduje úspešné ukončenie 3. úrovne. Zahŕňa všetky programy medzi sekundárnym a terciárnym vzdelávaním. Sú to programy odbornej prípravy, špecializované vedúce k dosiahnutiu kvalifikácie pre štúdium vyššej úrovni bez ohľadu na to, v ktorej inštitúcii sú organizované. Typická dĺžka trvania je od niekoľko mesiacov do 2 rokov.

ISCED 5 – prvý stupeň terciárneho vzdelávania predstavuje vysokoškolské vzdelávanie bakalárske, magisterské, štúdium na vysokých odborných školách a ďalšie vzdelávanie, ktoré nesmeruje priamo k vedeckej kvalifikácii. Minimálnou požiadavkou je ukončenie 3., resp. 4. úrovne. Tieto programy musia mať súhrnnú teoretickú dobu trvania aspoň 2 roky, typická dĺžka trvania až 3–5 rokov.

ISCED 6 – druhý stupeň terciárneho vzdelávania predstavuje programy vedúce k získaniu vedeckej kvalifikácie. Predpokladom je úspešné absolvovanie 5. úrovne. Pre tieto programy je typické predloženie doktorskej alebo dizertačnej práce, ktorá je výsledkom pôvodného výskumu. Typická dĺžka štúdia sú 3 roky (Průcha, 1999, s. 304–307).

8.5 Súčasná školská sústava na Slovensku

Školská sústava (školský systém) na Slovensku do roku 2008 bola organizovaná v zmysle zákona č. 29/1984 Zb. o sústave základných a stredných škôl v znení neskorších predpisov a zákona č. 131/2002 o vysokých školách. Z uvedeného je vidieť, že základné a stredné školy boli organizované podľa staršieho zákona, ktorý bol viackrát novelizovaný.

Po roku 1989 nastal zásadný obrat aj v školstve. Došlo k obsahovým zmenám v učebných osnovách a učebných plánoch na všetkých úrovniach vzdelávania, uvoľnil sa prístup na stredné a vysoké školy. Systém základných a stredných škôl bol novelizovaný v roku 1990 v týchto oblastiach:

- povinná školská dochádzka sa skrátila z desiatich na deväť rokov,
- základná škola sa postupne predlžovala na 9 rokov, žiaci na strednú školu mohli postupovať z 8. alebo 9. ročníka (od školského roku 1997/98 je pre všetkých žiakov povinná 9 ročná základná škola),
- na školách sa nepovoľuje činnosť politických strán a politických hnutí,
- umožňuje sa zriaďovať súkromné a cirkevné školy,
- upravila sa dĺžka štúdia na niektorých stredných školách,
- upravili sa názvy niektorých typov škôl (Zákon č. 171/1990).

Zmena v povinnej školskej dochádzke nastala aj v roku 1998, keď v zmysle zákona č. 6/1998 zo 17. decembra 1997, ktorým sa mení a dopĺňa zákon č. 29/1984 Zb. o sústave základných a stredných sa opäť **predĺžila na 10 rokov**.

Štruktúra súčasnej školskej sústavy na Slovensku

V súčasnom období základné a stredné školy sú organizované zákonom č. 245/2008 Z.z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov, ktorý nadobudol platnosť 1. septembra 2008. Nový školský zákon priniesol aj tieto zmeny:

- zrovnoprávnil postavenie škôl a školských zariadení bez ohľadu na zriaďovateľa,
- výchova a vzdelávanie na školách sa má uskutočňovať prostredníctvom dvojúrovňového vzdelávacieho programu: štátny a školský vzdelávací program, v školských zariadeniach sa bude výchova a vzdelávanie uskutočňovať podľa výchovného modelu,
- povinný obsah výchovy a vzdelávania určí štát prostredníctvom štátneho vzdelávacieho programu,
- profiláciu školy bude vyjadrovať školský vzdelávací program.

Podľa zákona povinná školská dochádzka je desaťročná a trvá najviac do konca školského roka, v ktorom žiak dovŕši 16. rok veku. Povinná školská dochádzka začína začiatkom školského roka, ktorý nasleduje po dni, keď dieťa dovŕši šiesty rok veku a dosiahne školskú spôsobilosť, ak tento zákon neustanovuje inak. Povinná školská dochádzka sa plní v základných školách, v stredných školách a v školách pre žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. V súčasnosti nie je možné nikoho oslobodiť od plnenia povinnej školskej dochádzky.

Povinnú školskú dochádzku je možné plniť aj prostredníctvom osobitných foriem plnenia školskej dochádzky:

- a) individuálne vzdelávanie, ktoré sa uskutočňuje bez pravidelnej účasti na vzdelávaní v škole,
- b) vzdelávanie v školách mimo územia Slovenskej republiky,
- c) vzdelávanie v školách zriadených iným štátom na území Slovenskej republiky,
- d) vzdelávanie v školách, v ktorých sa uskutočňuje výchova a vzdelávanie podľa medzinárodných programov,
- e) individuálne vzdelávanie v zahraničí pre žiakov základnej školy,
- f) podľa individuálneho učebného plánu (Zákon č. 245/2008, § 19-24).

Individuálne vzdelávanie ako forma plnenia školskej dochádzky sa povoľuje:

- žiakovi ktorému jeho zdravotný stav neumožňuje účasť na vzdelávaní v škole,

- žiakovi, ktorý bol vzatý do väzby alebo je vo výkone trestu odňatia slobody, ktorému nemožno zabezpečiť účasť na vzdelávaní v škole dlhšie ako dva mesiace,
- žiakovi prvého stupňa základnej školy.

Individuálne vzdelávanie žiaka v prvých dvoch prípadoch zabezpečuje kmeňová škola, ktorá rozhodla o povolení individuálneho vzdelávania a to v rozsahu najmenej dve hodiny týždenne. Individuálne vzdelávanie žiakovi 1.stupňa ZŠ môže zabezpečovať aj osoba, ktorá spĺňa kvalifikačné predpoklady ustanovené pre učiteľov I. stupňa základnej školy.

Žiak, ktorému bolo povolené individuálne vzdelávanie, koná komisionálne skúšky kmeňovej školy, skúšky vykoná z príslušného učiva každého povinného predmetu za každý polrok (Zákon č. 245/2008, § 23-24).

V zmysle školského zákona **sústavu škôl v Slovenskej republike** tvoria:

- materská škola
- základná škola
- gymnázium
- stredná odborná škola
- konzervatórium
- školy pre deti a žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami
- základná umelecká škola
- jazyková škola (zákon č.245/2008 § 27).

8.5.1 Materská škola

Materská škola podporuje osobnostný rozvoj detí v oblasti sociálno-emocionálnej, intelektuálnej, telesnej, morálnej, estetickej, rozvíja schopnosti a zručnosti, utvára predpoklady na ďalšie vzdelávanie.

Zriaďuje sa spravidla pri počte 10 detí a zabezpečuje výchovu a vzdelávanie prostredníctvom školského vzdelávacieho programu, ktorý poskytuje predprimárne vzdelávanie. Za pobyt dieťaťa v materskej škole sa uhrádza príspevok. Príspevok sa neuhrádza za dieťa, ktoré má jeden rok pred plnením povinnej školskej dochádzky; ak sa rodičia dieťaťa nachádzajú v hmotnej núdzi; ak je dieťa umiestnené v zariadení na základe rozhodnutia súdu.

Do materskej školy môže byť zaradené dieťa so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, deti nadané od 3 do 6 rokov, deti s odloženou povinnou školskou dochádzkou, o ich prijatí rozhodne riaditeľ na základe odporúčania všeobecného lekára a školského zariadenia výchovného poradenstva a prevencie a informovaného súhlasu zákonného zástupcu.

Počet detí po zaradení takéhoto dieťaťa do triedy môže byť znížený najviac o dve za každé dieťa so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. V jednej triede môžu byť zaradené maximálne dve deti so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami.

Do materskej školy môžu byť prijaté aj deti, ktoré dovŕšili dva roky, ak sú na to vytvorené vhodné materiálne, personálne a iné potrebné podmienky (Vyhláška č.306/2008). V materskej škole môže pôsobiť asistent učiteľa.

8.5.2 Základná škola

Základná škola v súlade s princípmi a cieľmi výchovy a vzdelávania podporuje rozvoj osobnosti žiaka vychádzajúc zo zásad humanizmu, rovnakého zaobchádzania, tolerance, demokracie a vlastenectva, a to po stránke rozumovej, mravnej, etickej, estetickej, pracovnej a telesnej. Základná škola poskytuje žiakovi poznatky, zručnosti a schopnosti v oblasti jazykovej, prírodovednej, spoločenskovednej, umeleckej, športovej, zdravotnej a dopravnej.

Základné školy sa členia na tieto typy:

- **plnoorganizovaná základná škola**- základná škola so všetkými ročníkmi,
- **neplnoorganizovaná základná škola** - základná škola, ktorá nemá všetky ročníky.

Neplnoorganizovanú školu možno zriadiť v miestach, kde nie sú podmienky na zriadenie všetkých deviatich ročníkov školy. Žiaci, ktorí ukončia posledný deviaty ročník neplnoorganizovanej školy, pokračujú v plnení školskej dochádzky v plnoorganizovanej škole v príslušnom obvode (Vyhláška 320/2008, § 2).

Základná škola má spravidla deväť ročníkov s možnosťou zriadenia **nultého ročníka**. Nultý ročník základnej školy *je určený pre deti, ktoré k 1. septembru dosiahli fyzický vek šesť rokov, ale nedosiahli školskú spôsobilosť,² alebo pochádzajú zo sociálne znevýhodneného prostredia* a vzhľadom na sociálne prostredie nie je u nich predpoklad zvládnutia vzdelávacieho programu prvého ročníka základnej školy. Do nultého ročníka môže byť zaradené len dieťa len so súhlasom zákonného zástupcu dieťaťa. Takéto dieťa začína plniť povinnú školskú dochádzku v nultom ročníku. Triedu nultého ročníka je možné zriadiť, ak sa v nej bude vzdelávať najmenej 8 žiakov, v neplnoorganizovanej škole najmenej 6 žiakov. Najvyšší počet žiakov v triede nultého ročníka základnej školy je 16 žiakov.

Základná škola sa člení na prvý a druhý stupeň. Prvý stupeň tvorí spravidla prvý až štvrtý ročník. Druhý stupeň základnej školy tvorí piaty až deviaty ročník. Základná škola len

² školskou spôsobilosťou rozumieme súhrn psychických, fyzických a sociálnych schopností, ktorý dieťaťu umožňuje stať sa žiakom a je predpokladom absolvovania výchovno-vzdelávacieho programu základnej školy

s ročníkmi prvého stupňa sa zriaďuje ak je predpoklad, že sa do nej prihlási najmenej 30 detí. Vzdelávanie v škole len s ročníkmi prvého stupňa sa môže organizovať v triede, v ktorej sú žiaci viacerých ročníkov. Základnú školu s prvým až deviatym ročníkom zriaďovateľ zriadi, ak je predpoklad, že sa do nej prihlási najmenej 150 detí.

Do základnej školy môže byť zaradené dieťa so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami a pre ich potreby môže na škole pôsobiť i asistent učiteľa.

Najvyšší počet žiakov v triede základnej školy:

16 žiakov v triede nultého ročníka,

22 žiakov v triede prvého ročníka,

24 žiakov v triede, v ktorej sú žiaci viacerých ročníkov prvého stupňa,

25 žiakov v triede druhého až štvrtého ročníka,

29 žiakov v triede piateho až deviateho ročníka.

Triedu podľa charakteru vzdelávacieho programu možno deliť na skupiny.

Do triedy môže byť zaradené dieťa so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami a za jedného integrovaného žiaka je znížený počet žiakov o dvoch.

V škole možno po súhlase zriaďovateľa zriadiť triedu pre žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami.

8.5.3 Stredné školy

Podľa školského zákona č. 245/2008 stredné školy tvoria tieto typy škôl:

- gymnázium
- stredná odborná škola
- stredná športová škola
- konzervatórium

V strednej škole sa zriaďujú triedy denného štúdia s počtom žiakov najviac 31.

Do triedy môže byť zaradené dieťa so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami a potom je znížený počet žiakov (o dvoch za jedného integrovaného).

8.5.3.1 Gymnázium

Gymnázium je všeobecnovzdelávacia, vnútorne diferencovaná stredná škola, ktorá pripravuje žiakov vo štvorročnom, v päťročnom alebo v osemročnom vzdelávacom programe a poskytuje úplné stredné všeobecné vzdelanie. Štúdium je ukončené maturitnou skúškou.

Gymnázia sú predovšetkým zamerané na prípravu pre štúdium na vysokých školách, môžu pripravovať aj na výkon niektorých činností vo verejnej správe, kultúre a športe.

Do prvého ročníka štvorročného vzdelávacieho programu v gymnáziách môže byť prijatý uchádzač, ktorý získal nižšie stredné vzdelanie a splnil podmienky prijímacieho konania.

Do prvého ročníka päťročného vzdelávacieho programu môže byť prijatý uchádzač, ktorý v príslušnom roku úspešne ukončil ôsmy ročník základnej školy, alebo získal nižšie stredné vzdelanie a splnil podmienky prijímacieho konania

Do prvého ročníka osemročného gymnázia, môže byť prijatý uchádzač, ktorý úspešne ukončil piaty ročník základnej školy a splnil podmienky prijímacieho konania.

8.5.3.2 Stredná odborná škola

Stredná odborná škola je vnútorne diferencovaná stredná škola, ktorá pripravuje žiakov najmenej dvojročnom a najviac päťročnom vzdelávacom programe. Vzdelávacie programy strednej odbornej školy sú zamerané predovšetkým na výkon povolání a odborných činností v národnom hospodárstve, zdravotníctve, verejnej správe, kultúre, umení a v ostatných oblastiach a môžu pripravovať aj na ďalšie štúdium.

Stredná odborná škola zabezpečuje žiakom teoretické vyučovanie a praktické vyučovanie, ktoré je neoddeliteľnou súčasťou odborného vzdelávania, prostredníctvom: **strediska praktického vyučovania** alebo **pracoviska praktického vyučovania**.

Hlavnými formami praktického vyučovania sú:

- odborný výcvik
- odborná alebo umelecká prax
- praktické cvičenie.

Praktické vyučovanie sa uskutočňuje skupinovú formou na školách, v strediskách praktického vyučovania a školských zariadeniach, zdravotníckych zariadeniach alebo individuálne na pracoviskách praktického vyučovania a pracoviskách iných právnických a fyzických osôb.

Do prvého ročníka vzdelávacieho programu nižšieho stredného odborného vzdelávania môže byť prijatý uchádzač, ktorý neukončil vzdelávací program základnej školy v poslednom ročníku alebo posledný ročník neukončil úspešne.

Do prvého ročníka vzdelávacieho stredného odborného vzdelávania a úplné stredného odborného vzdelávania môže byť prijatý uchádzač, ktorý získal nižšie stredné vzdelanie a splnil podmienky prijatia.

Štúdium spravidla trvá štyri roky a končí maturitnou skúškou. V študijných odboroch, ktorých je dĺžka štúdia kratšia ako štyri roky je štúdium ukončené záverečnou skúškou príslušného odboru.

Systém duálneho vzdelávania na stredných odborných školách

Systém duálneho vzdelávania je systém odborného vzdelávania a prípravy na výkon povolania, ktorý sa vyznačuje najmä úzkym prepojením všeobecného a odborného teoretického vzdelávania s praktickou prípravou žiakov u konkrétneho zamestnávateľa. Výučba v škole sa strieda s praktickým vyučovaním v priestoroch zamestnávateľa. Organizácia praktického vyučovania môže využívať týždňové, dvojtyždňové, mesačné alebo aj viac mesačné bloky praktického vyučovania. Duálne vzdelávanie tak zabezpečuje, že vzdelávanie a príprava žiaka na výkon povolania zodpovedajú požiadavkám zamestnávateľov (Kováč, 2015, s.16).

V systéme duálneho vzdelávania žiak vykonáva praktické vyučovanie priamo u zamestnávateľa na pracovisku praktického vyučovania podľa vzorových učebných plánov a vzorových učebných osnov.

V systéme duálneho vzdelávania sa žiakovi poskytuje odborné vzdelávanie a príprava na základe zmluvy o duálnom vzdelávaní uzatvorenej medzi zamestnávateľom a strednou odbornou školou, predmetom ktorej je záväzok zamestnávateľa poskytovať žiakom praktické vyučovanie na svoje náklady a zodpovednosť a záväzok strednej odbornej školy organizovať odborné vzdelávanie a prípravu v systéme duálneho vzdelávania a učebnej zmluvy uzatvorenej medzi zamestnávateľom a žiakom, predmetom ktorej je záväzok zamestnávateľa pripraviť žiaka na výkon povolania, skupiny povolání alebo na výkon odborných činností na pracovisku praktického vyučovania a záväzok žiaka zúčastňovať sa na praktickom vyučovaní priamo u zamestnávateľa podľa jeho konkrétnych potrieb a požiadaviek. Zamestnávateľ v systéme duálneho vzdelávania výlučne zodpovedá za organizáciu, obsah a kvalitu praktického vyučovania žiaka a na ten účel uhradza všetky náklady spojené s financovaním praktického vyučovania (Zákon č.61/2015, § 10).

8.5.3.3 Stredná športová škola

Stredná športová škola je vnútorne diferencovaná stredná škola, ktorá pripravuje žiakov so športovým nadaním vo vzdelávacom programe príslušného odboru vzdelávania. Vzdelávacie programy strednej športovej školy sú zamerané na prípravu žiakov so športovým nadaním pre štúdium na vysokej škole a pre výkon povolání a odborných činností v športe.

Odborné vzdelávanie a príprava v strednej športovej škole rozvíjajú vedomosti, zručnosti a schopnosti žiaka so športovým nadaním získané v predchádzajúcom vzdelávaní a poskytujú

vedomosti, zručnosti a schopnosti nevyhnutné pre výkon povolania a odborných činností v športe.

Neoddeliteľnou súčasťou výchovy a vzdelávania v strednej športovej škole je športová príprava organizovaná podľa športových odvetví. Stredná športová škola zabezpečuje športovú prípravu najmenej v piatich športových odvetviach, z toho aspoň jedno je kolektívny šport.

Stredná športová škola poskytuje

- a) stredné odborné vzdelanie,
- b) úplné stredné všeobecné vzdelanie,
- c) úplné stredné odborné vzdelanie (Zákon č.245/2008, § 42a).

8.5.3.4 Konzervatórium

Konzervatóriu poskytuje komplexné umelecké a umelecko-pedagogické vzdelanie v odboroch: spev, tanec, dramatické umenie, výtvarné umenie. Pripravuje žiakov na profesionálne umelecké uplatnenie a na vyučovanie umeleckých a odborných predmetov vo vzdelávacích programoch umeleckého zamerania.

Výchova a vzdelávanie v konzervatóriu sa uskutočňuje podľa šesťročného vzdelávacieho programu a v odbore tanec aj podľa osemročného vzdelávacieho programu.

Do prvého ročníka šesťročného vzdelávacieho programu vyššieho odborného vzdelávania v konzervatóriu môžu byť prijatí uchádzači, ktorí získali nižšie stredné vzdelanie a splnili podmienky prijatia a do prvého ročníka osemročného vzdelávacieho programu, môže byť prijatý uchádzač, ktorý úspešne ukončil piaty ročník základnej školy a splnil podmienky prijímacieho konania.

Výchova a vzdelávanie sa uskutočňuje individuálne, v skupinách alebo kolektívne, a to podľa šesťročného vzdelávacieho programu, v ktorom žiak po ukončení štvrtého ročníka vykoná maturitnú skúšku a po ukončení šiesteho ročníka vykoná absolventskú skúšku a získa absolventský diplom s právom používať titul „diplomovaný umelec“ so skratkou „Dis.art“.

V odbore tanec podľa osemročného vzdelávacieho programu sa štúdium ukončuje v poslednom ročníku maturitnou skúškou a absolventskou skúškou a získa právo používať titul „diplomovaný umelec“ so skratkou Dis.art. Podľa šesťročného vzdelávacieho programu po ukončení štvrtého ročníka vykoná žiak maturitnú skúšku a po ukončení šiesteho ročníka vykoná absolventskú skúšku a získa právo používať titul „diplomovaný umelec“ so skratkou Dis.art.

Konzervatórium poskytuje:

- a) **nižšie stredné vzdelanie** úspešným ukončením štvrtého ročníka v osemročnom vzdelávacom programe,
- b) **úplné stredné odborné vzdelanie** úspešným vykonaním maturitnej skúšky,
- c) **vyššie odborné vzdelanie** úspešným vykonaním absolventskej skúšky.

8.5.4 Nadväzujúce formy odborného vzdelávania

Zahŕňajú všetky programy medzi sekundárnym a terciárnym vzdelávaním. Sú to programy odbornej prípravy, špecializované vedúce k dosiahnutiu kvalifikácie pre štúdium vyššej úrovni bez ohľadu na to, v ktorej inštitúcii sú organizované. Typická dĺžka trvania je od niekoľko mesiacov do 2 rokov. Realizujú ich Stredné odborné školy.

a) nadstavbové štúdium sa organizuje v odboroch vzdelávania stredných odborných škôl, ktoré nadväzujú na predchádzajúce odborné vzdelávanie a prípravu v príbuznom odbore vzdelávania ukončeného stredným odborným vzdelaním, a ukončuje sa maturitnou skúškou; poskytuje vyššiu úroveň všeobecného odborného vzdelávania a prípravy, ktorou sa žiaci, zdokonaľujú pre kvalifikovaný výkon povolania a pripravujú sa na ďalšie vzdelávanie; vyššie odborné vzdelávanie zabezpečuje stredná odborná škola v najmenej 2 ročných a najviac 3 ročných vzdelávacích programoch; do prvého ročníka nadstavbového štúdia môže byť prijatý uchádzač, ktorý získal stredné odborné vzdelanie a splnil podmienky prijatia

b) pomaturitné štúdium sa organizuje na stredných odborných školách v záujme zvyšovania a prehĺbovania kvalifikácie na výkon povolání a pracovných činností; stredné odborné školy môžu organizovať pomaturitné štúdium vo vzdelávacích programoch, ktoré sú určené pre uchádzačov, ktorí v predchádzajúcom vzdelávaní získali úplné stredné odborné vzdelanie alebo úplné stredné všeobecné vzdelanie

Pomaturitné štúdium sa člení sa na tieto druhy:

- **Zdokonaľovacie alebo inovačné štúdium**, v ktorom si žiaci zdokonaľujú alebo inovujú vedomosti a zručnosti už v absolvovanom študijnom odbore na strednej odbornej škole; štúdium sa ukončuje záverečnou pomaturitnou skúškou.
- **Kvalifikačné štúdium**, v ktorom žiaci získavajú odbornú kvalifikáciu v inom odbore vzdelania, než v ktorom vykonali maturitnú skúšku; štúdium sa ukončuje odbornou zložkou maturitnej skúšky, ktoré neboli súčasťou predtým vykonanej maturitnej skúšky.
- **Špecializačné štúdium**, v ktorom žiaci získavajú špeciálne vedomosti zručnosti vrátane nových vedecko-technických poznatkov na výkon konkrétnych pracovných činností a pracovných funkcií, ktoré svojou pracovnou náplňou a odborným zameraním zodpovedajú predtým absolvovanému študijnému odboru na strednej odbornej škole;

štúdium sa ukončuje absolventskou skúškou, úspešným skončením štúdia absolvent získa vyššie odborné vzdelanie s právom používať „diplomovaný špecialista“ so skratkou „Dis.“

c) vyššie odborné štúdium, v ktorom žiaci získavajú všeobecné vzdelanie a špeciálne vedomosti na výkon konkrétnych pracovných činností a funkcií, je určená pre tých, ktorí v predchádzajúcom štúdiu získali úplne stredné odborné vzdelanie alebo úplné stredné všeobecné vzdelanie; štúdium sa ukončuje absolventskou skúškou, po ukončení štúdia absolvent získava vyššie odborné vzdelanie, absolvent získa vyššie odborné vzdelanie s právom používať titul „diplomovaný špecialista“ ; na stredných zdravotníckych školách môžu absolventi získať odbornú spôsobilosť na výkon povolania v študijnom odbore všeobecná sestra, diplomovaný fyzioterapeut, diplomovaný rádiologický asistent (Zákon č. 245/2008, § 41-47).

8.5.5 Základná umelecká škola

Základná umelecká škola (ZUŠ) zabezpečuje umeleckú výchovu a vzdelávanie podľa vzdelávacieho programu odboru vzdelávania prevažne pre žiakov základnej školy, môže však organizovať štúdium aj pre deti pred plnením povinnej školskej dochádzky, žiakov stredných škôl a dospelých. ZUŠ poskytuje základné umelecké vzdelanie. Pripravuje na štúdium odborov vzdelávania umeleckého zamerania v stredných školách a v konzervatóriách, pripravuje aj na štúdium na vysokých školách s pedagogickým alebo umeleckým zameraním. V ZUŠ sa zriaďujú výtvarné, hudobné, záverečné literárno-dramatické odbory.

ZUŠ organizuje:

- a) prípravné štúdium**, určené pre žiakov prvého stupňa základnej školy a pre nadané deti vo veku pred plnením povinnej školskej dochádzky;
- b) základné štúdium**, ktoré má dva stupne, prvý stupeň má najviac deväť ročníkov a druhý stupeň má najviac štyri ročníky;
- c) rozšírené štúdium** je určené žiakom, ktorí v základnom štúdiu preukážu mimoriadne nadanie;
- d) skrátenom štúdiu** sa žiaci pripravujú na štúdium na stredných školách, konzervatóriách a vysokých školách pedagogického alebo umeleckého zamerania;
- e) štúdium pre dospelých**, ktoré má najviac štyri ročníky.

Základné umelecké vzdelanie sa člení na:

Primárne umelecké vzdelanie, ktoré žiak získa úspešným absolvovaním posledného ročníka vzdelávacieho programu pre prvú časť prvého stupňa základného štúdia, dokladom o získanom stupni vzdelania je vysvedčenie s doložkou.

Nižšie sekundárne umelecké vzdelanie, ktoré žiak získa úspešným absolvovaním posledného ročníka vzdelávacieho programu pre druhú časť prvého stupňa základného štúdia, dokladom o získanom stupni vzdelania je vysvedčenie s doložkou (Vyhláška 324/2008 Z.z., § 2).

8.5.6 Jazyková škola

Jazyková škola poskytuje jazykové vzdelávanie v cudzích jazykoch podľa vzdelávacieho programu, organizuje vyučovanie jazykov s odborným zameraním a pripravuje na prekladateľskú a tlmočnickú činnosť. Vzdelávací program jazykovej školy sa ukončuje vykonaním štátnej jazykovej skúšky. Vzdelávanie v jazykových školách sa uskutočňuje v kurzoch. Jazyková škola organizuje vyučovanie cudzích jazykov pre žiakov základných škôl, stredných škôl, študentov vysokých škôl a dospelých. Jazyková škola býva obvykle zriadená ako právnická osoba samosprávnym krajom alebo ako súčasť strednej školy.

Jazykové školy môžu zriaďiť:

- základný kurz na osvojenie si jazykových základov všeobecného jazyka
- stredný kurz na prehĺbenie a rozšírenie znalostí základov všeobecného jazyka
- vyšší kurz na zvýšenie jazykových kompetencií
- konverzačný kurz
- špecializovaný prípravný kurz na:
 - základnú jazykovú skúšku
 - odbornú jazykovú skúšku
 - všeobecnú jazykovú skúšku
 - špeciálnu jazykovú skúšku pre dobro tlmočníctvo a prekladateľstvo (Vyhláška č.321/2008, Z.z. § 2).

Absolvovaním vzdelávacích programov v jazykovej škole môže absolvent získať vzdelanie:

a) primárne jazykové vzdelanie, ktoré získa poslucháč úspešným absolvovaním posledného ročníka vzdelávacieho programu pre prvý stupeň jazykovej školy na úrovni jazykovej náročnosti A2 Spoločného európskeho referenčného rámca, dokladom o získanom stupni vzdelania je osvedčenie o absolvovaní časti vzdelávacieho programu s vyznačením stupňa jazykovej náročnosti.

b)sekundárne jazykové vzdelanie, získa poslucháč úspešným absolvovaním posledného ročníka vzdelávacieho programu pre druhý a tretí stupeň jazykovej školy na úrovni jazykovej náročnosti B2 a C1 Spoločného európskeho referenčného rámca, dokladom o získanom stupni vzdelania je osvedčenie o absolvovaní časti vzdelávacieho programu s vyznačením stupňa jazykovej náročnosti.

c)postsekundárne jazykové vzdelanie, získa poslucháč úspešným absolvovaním posledného ročníka špecializovaného vzdelávacieho programu dokladom o získanom stupni vzdelania je vysvedčenie o štátnej jazykovej skúške s vyznačením stupňa jazykovej náročnosti.

8.5.7 Školy pre deti a žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami

Edukácia detí a žiakov so *zdravotným znevýhodnením* sa uskutočňuje:

a) **špeciálnych školách,**

b) **v ostatných školách sa môže realizovať:**

- **v špeciálnych triedach,** ktoré sa zriaďujú pre deti s rovnakým zdravotným znevýhodnením; časť výchovno-vzdelávacieho procesu sa môže uskutočňovať v triede spoločne s ostatnými žiakmi školy; niektoré vyučovacie predmety alebo činnosti môže dieťa alebo žiak absolvovať mimo špeciálnej triedy,
- **v bežných triedach** alebo výchovných skupinách spolu s ostatnými deťmi alebo žiakmi školy.

Pri výchove a vzdelávaní detí a žiakov so zdravotným postihnutím sa postupuje podľa vzdelávacích programov pre:

- deti a žiakov s mentálnym postihnutím
- deti a žiakov so sluchovým postihnutím
- deti a žiakov s telesným postihnutím
- deti a žiakov so zrakovým postihnutím
- deti a žiakov s narušenou komunikačnou schopnosťou
- deti a žiakov s autizmom alebo ďalším pervazívnymi vývinovými poruchami
- deti a žiakov chorých a zdravotne oslabených
- deti a žiakov hluchoslepých
- žiakov s vývinovými poruchami učenia
- žiakmi s poruchami aktivity a pozornosti
- deti a žiakov s viacnásobným postihnutím
- deti a žiakov s poruchami správania (Zákon č245/2008).

Edukácia detí a žiakov so zdravotným znevýhodnením sa uskutočňuje v týchto školách:

- a) **materská škola** sa zriaďuje pre najmenej desať detí; vnútorne sa člení na triedy, do ktorých sa spravidla zaraďujú deti s rovnakým zdravotným znevýhodnením;
- b) **základná škola** pre deti so zdravotným znevýhodnením má spravidla deväť ročníkov s možnosťou zriadenia prípravného ročníka; základná škola, ktorá vzdeláva žiakov s mentálnym postihnutím, prípadne s mentálnym postihnutím v kombinácii s iným postihnutím sa vnútorne člení podľa stupňa mentálneho postihnutia žiakov na:
 - variant A pre žiakov s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia;
 - variant B pre žiakov so stredným stupňom mentálneho postihnutia;
 - variant C pre žiakov s ťažkým alebo hlbokým stupňom mentálneho postihnutia (Zákon č. 245/2008, § 94-95);

c) **stredná škola:**

Praktická škola je typ školy, v ktorej vzdelávacie programy poskytujú vzdelávanie a prípravu na výkon jednoduchých pracovných činností žiakom s mentálnym postihnutím alebo žiakom s mentálnym postihnutím v kombinácii s iným zdravotným postihnutím, ktorým stupeň postihnutia neumožňuje prípravu v odbornom učilišti alebo strednej škole; v triedach praktickej školy pre žiakov s viacnásobným postihnutím je spravidla na výchovno-vzdelávacom procese prítomný aj asistent učiteľa; príprava v praktickej škole trvá najviac tri roky, dokladom o získanom vzdelaní je záverečné vysvedčenie s uvedením zamerania činnosti, ktoré je žiak schopný vykonávať.

Odborné učilište je typ školy, ktorý poskytuje odbornú prípravu na výkon nenáročných pracovných činností žiakom s mentálnym postihnutím v kombinácii s iným zdravotným postihnutím; neoddeliteľnou súčasťou odborného vzdelávania a prípravy je praktické vyučovanie; úspešným absolvovaním odborného učilišťa získava žiak stredné odborné vzdelanie, ktoré sa podľa stupňa zvládnutia príslušných vzdelávacích štandardov a posudzovania kvalifikácie na výkon pracovných činností člení na:

- **zaškolenie**; dokladom o získanom vzdelaní je vysvedčenie a osvedčenie o zaškolení
- **zaučenie**; dokladom o získanom vzdelaní je vysvedčenie a osvedčenie o zaškolení
- **vyučenie**; dokladom o získanom vzdelaní a odbornej kvalifikácii je vysvedčenie o záverečnej skúške a výučný list

Edukácia **detí alebo žiakov s nadaním** sa uskutočňuje v školách so zameraním na rozvoj:

- **všeobecného intelektového nadania**, pod ktorým sa rozumie nadpriemerne rozvinuté poznávacie schopnosti,
- **špecifického intelektového nadania** umeleckého alebo športového.

Škola pre deti s nadaním alebo žiakov s nadaním je len škola, ktorá zabezpečuje vzdelávanie týchto detí a žiakov vo všetkých triedach a vo všetkých ročníkoch. Pre deti a žiakov s nadaním sa zriaďujú tieto školy:

- materské školy
- základné školy
- stredné školy (Zákon č. 245/2008, § 103).

8.5.8 Vysoké školy

Vysoké školy sú vrcholné vzdelávacie, vedecké a umelecké ustanovizne. Hlavnou úlohou vysokých škôl je poskytovať vysokoškolské vzdelanie na základe tvorivého vedeckého bádania alebo tvorivej umeleckej činnosti. Vysoké školy majú výhradné právo poskytovať vysokoškolské vzdelanie, uskutočňovať postgraduálne štúdium a udeľovať akademické tituly absolventom vysokoškolského štúdia.

Vysoké školy podľa charakteru a rozsahu činnosti delíme na:

- a) univerzitná vysoká škola** poskytuje vzdelávanie vo všetkých študijných programoch 3 stupňov: bakalársky, magisterský, inžiniersky, doktorandský, s významným podielom druhého a tretieho stupňa;
- b) neuniverzitná vysoká škola** označovaná ako odborná vysoká škola, poskytuje vzdelanie prevažne v študijnom odbore prvého stupňa.

Podľa § 2 odsek 2 Zb.z. č. 363/2007 delíme vysoké školy na:

- **verejné, štátne a súkromné vysoké školy**
- **zahraničné vysoké školy** so sídlom na území Slovenskej republiky alebo členského štátu EÚ (Zákon č. 175/2008, § 2).

Vysoké školy poskytujú, organizujú a zabezpečujú vysokoškolské vzdelávanie v rámci akreditovaných študijných programov. Študijné programy sa uskutočňujú v troch stupňoch:

1. Bakalársky študijný program sa zameriava na získanie teoretických a praktických poznatkov založených na súčasnom stave vedy alebo umení a na zvládnutie ich použitia pri výkone povolania alebo pri pokračovaní v nadväzujúcom vysokoškolskom štúdiu. Štandardná dĺžka pre bakalársky študijný program vrátane praxe je najmenej 3 a najviac 4 roky. Absolventom bakalárske štúdia sa udeľuje akademický titul „Bakalár“ Bc.

2. Magisterský, inžiniersky a doktorský študijný program sa zameriava na získavanie teoretických a praktických poznatkov založených na súčasnom stave vedy alebo umenia a na rozvíjaní schopností a ich tvorivého uplatnenia pri výkone povolání alebo pri pokračovaní vo vysokoškolskom štúdiu. Absolventi druhého stupňa vysokoškolského štúdia môžu ukončiť inžiniersky študijný program Ing., Ing.arch., doktorský študijný program MUDr., MDDr., MVDr., a magisterský študijný program Mgr., Mgr.art.. Absolventi magisterských študijných programov môžu vykonať rigoróznú skúšku, ktorej súčasťou je obhajoba rigorózneho práce. Po jej vykonaní im vysoká škola udelí akademický titul RNDr., PharmDr., PhDr., JUDr., PaedDr., ThDr.

3. Doktorandský študijný program ako 3 stupeň vysokoškolského štúdia sa zameriava na získavanie poznatkov založených na súčasnom stave vedeckého a umeleckého poznania a najmä na vlastnom príspevku študentov k nemu, ktorý je výsledkom vedeckého bádania a samostatnej tvorivej činnosti. Štandardná dĺžka pre doktorandský študijný program je v dennej forme najmenej 3 a najviac 4 roky, v externej forme najviac 5 rokov. Absolventom doktorandského štúdia sa udeľuje akademický titul philosophiae doctor „PhD.“, artis doctor „ArtD.“, licenciát teológie „ThLic.“ a doktor teológie „Th.D.“ (Zákon č. 175/2008 § 52-54).

8.6 Systém školských zariadení na Slovensku

Súčasťou školskej sústavy sú aj školské zariadenia rôzneho typu, ktoré v spolupráci s rodinou a zariadeniami náhradnej výchovnej starostlivosti zabezpečujú výchovu a vzdelávanie detí. Zabezpečujú ochranu detskej populácie pred sociálnymi vplyvmi a vytvárajú optimálne podmienky na ich zdravý vývin. Ich koncepcia kladie dôraz na výchovu v duchu humanizmu, na prehlbovanie individuálneho prístupu vo výchove a vzdelávaní, utváraní širokej bázy pre záujmovú činnosť detí a na integráciu detí so zdravotným postihnutím (Obdržálek - Horváthová, 2004, s.322). Zákon č. 245/2008 o výchove a vzdelávaní (školský zákon) ustanovuje aj sústavu školských zariadení.

Sústavu školských zariadení tvoria:

a) Školské výchovno-vzdelávacie zariadenia:

- **Školský klub detí** zabezpečuje pre deti, ktoré plnia povinnú školskú dochádzku nenáročnú záujmovú činnosť, člení sa na oddelenia spravidla podľa veku detí, pričom ich počet v oddelení je spravidla zhodný s počtom žiakov v príslušnej triede.
- **Školské stredisko záujmovej činnosti** zabezpečuje pre deti oddychové a záujmové činnosti v ich voľnom čase, člení sa na záujmové útvary alebo športové útvary podľa

veku a záujmu detí. Od 1.1.2013 sa školské strediská záujmovej činnosti stali Centrami voľného času.

- **Centrum voľného času** zabezpečuje záujmovú a rekreačnú činnosť pre deti, rodičov a iných osôb do veku 30 rokov v ich voľnom čase, usmerňuje rozvoj záujmov detí a ostatných zúčastnených osôb, utvára podmienky na ich rozvíjanie a zdokonaľovanie praktických zručností, podieľa sa na formovaní návykov užitočného využívania voľného času.
- **Školský internát** zabezpečuje deťom materských škôl a žiakom základných a stredných škôl výchovno-vzdelávaciu činnosť, ubytovanie a stravovanie; svojím výchovno-vzdelávacím programom nadväzuje na výchovno-vzdelávaciu činnosť školy v čase mimo vyučovania a úzko spolupracuje s rodinou dieťaťa alebo žiaka.
- **Školské hospodárstvo a stredisko odbornej praxe** sú školské zariadenia, ktoré zabezpečujú praktické vyučovanie žiakov strednej odbornej školy, poskytujú vedomosti, praktické zručnosti, návyky a schopnosti pre výkon povolania.

b) Špeciálne výchovné zariadenia:

- **Diagnostické centrum** poskytuje diagnostickú, psychologickú, psychoterapeutickú, výchovno-vzdelávaciu starostlivosť; zabezpečuje najmä diagnostiku deťom s narušením alebo ohrozením psychosociálnym vývinom; poskytuje poradenské služby zariadeniam, v ktorých sa vykonáva ústavná starostlivosť alebo ochranná výchova; vypracúva diagnostické správy o dieťati.
- **Reedukačné centrum** na základe výchovno-vzdelávacieho programu a individuálneho reedukačného programu poskytuje deťom do veku 18 rokov s možnosťou predĺženia o jeden rok výchovu a vzdelávanie vrátane prípravy na povolanie s cieľom ich opätovného začlenenia do pôvodného sociálneho prostredia.
- **Liečebno-výchovné sanatórium** poskytuje psychologickú, psychoterapeutickú starostlivosť a výchovu a vzdelávanie deťom s vývinovou poruchou učenia a deťom s poruchami aktivity pozornosti, u ktorých ambulantná starostlivosť nevedla k náprave.

c) Školské zariadenia výchovného poradenstva a prevencie:

V školských zariadeniach výchovného poradenstva a prevencie sa vykonáva najmä psychologická, pedagogická, špeciálno-pedagogická vrátane logopedickej a liečebno-pedagogickej a sociálnej činnosti, činnosť zameraná na optimalizáciu výchovného, vzdelávacieho, psychického, sociálneho a karietového vývinu detí od narodenia až po ukončenie prípravy na povolanie.

Základným zložkami systému výchovného poradenstva a prevencie sú zariadenia výchovného, psychologického a špeciálno-pedagogického poradenstva a prevencie, ktorých súčasťou je:

- **Centrum pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie** poskytuje komplexnú psychologickú, špeciálno-pedagogickú, diagnostickú, výchovnú, poradenskú a preventívnu starostlivosť deťom najmä v oblasti optimalizácie ich osobnostného, vzdelávacieho a profesijného vývinu, starostlivosti o rozvoj nadania, eliminovania porúch psychického vývinu a porúch správania.
- **Centrum špeciálno-pedagogického poradenstva** poskytuje komplexnú špeciálno-pedagogickú činnosť, psychologickú, diagnostickú, poradenskú, rehabilitačnú, preventívnu, metodickú, výchovno-vzdelávaciu a inú odbornú činnosť a súbor špeciálno-pedagogických intervencií deťom so zdravotným postihnutím vrátane detí s vývinovými poruchami s cieľom dosiahnuť optimálny rozvoj ich osobnosti a sociálnu integráciu . K ďalším zložkám výchovného poradenstva a prevencie patrí:

školský psychológ

výchovný poradca

školský špeciálny pedagóg

liečebný pedagóg

sociálny pedagóg

koordinátor prevencie

d) Školské účelové zariadenia:

- **Škola v prírode** je zariadením, ktorého poslaním je umožniť deťom a žiakom posilňovať zdravie a fyzickú zdatnosť bez rušenia výchovy a vzdelávania v zdravotne priaznivom prostredí; zriaďuje sa v ekologicky čistom prostredí .
- **Zariadenia školského stravovania** zabezpečujú školské stravovanie patria sem školská jedáleň a výdajná školská jedáleň.
- **Stredisko služieb v škole** poskytuje odbornú, technickú, metodickú a materiálnu pomoc školám a školským zariadeniam pri zabezpečovaní prevádzky (Zákon č.245/2008, §112-113).

8.7 Školská integrácia

Školská integrácia³ znamená, že žiaci so špeciálnymi výchovno- vzdelávacími potrebami sa vzdelávajú v bežných školách spolu so ostatnými žiakmi.

Podľa školského zákona č. 245/2008 školská integrácia je edukácia žiakov so špeciálnymi výchovnovzdelávacími potrebami (ŠVVP) v triedach škôl a školských zariadení určených pre žiakov bez špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb (§ 2 zákona č. 245/2008).

Žiak so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami je žiak, ktorý má zariadením výchovného poradenstva a prevencie diagnostikované špeciálne výchovno - vzdelávacie potreby.

Špeciálna výchovno-vzdelávacia potreba je požiadavka na úpravu podmienok, obsahu, foriem, metód a prístupov v edukácii žiaka, ktoré vyplývajú z jeho zdravotného znevýhodnenia alebo jeho vývinu v sociálne znevýhodnenom prostredí, uplatnenie ktorých je nevyhnutné na rozvoj schopností alebo osobnosti žiaka a dosiahnutie primeraného stupňa vzdelania a primeraného začlenenia do spoločnosti (Zákon 245/2008, § 2 písm. i).

Do kategórie žiakov so ŠVVP patrí:

1. Žiak so zdravotným znevýhodnením:

- a) žiak so zdravotným postihnutím
- b) žiak chorý alebo zdravotne oslabený
- c) žiak s vývinovými poruchami
- d) žiak s poruchou správania

aa) žiakom so zdravotným postihnutím je žiak s mentálnym postihnutím, sluchovým postihnutím, zrakovým postihnutím, telesným postihnutím, s narušenou komunikačnou schopnosťou, s autizmom alebo ďalšími pervazívnymi vývinovými poruchami alebo s viacnásobným postihnutím,

bb) žiakom chorým alebo zdravotne oslabeným je žiak s ochorením, ktoré je dlhodobého charakteru a žiak vzdelávajúci sa v školách pri zdravotníckych zariadeniach,

cc) žiakom s vývinovými poruchami je žiak s poruchou aktivity a pozornosti, žiak s vývinovou poruchou učenia,

dd) žiakom s poruchou správania je žiak s narušením funkcií v oblasti emocionálnej alebo sociálnej okrem žiaka s poruchou aktivity a pozornosti a žiaka s vývinovou poruchou učenia.

³ Integrácia (lat.) scelenie, zjednotenie, spojenie jednotlivých častí do celku

Za žiaka so zdravotným znevýhodnením v základnej škole alebo strednej škole považovať len takého žiaka, ktorému príslušné poradenské zariadenie po diagnostických vyšetreniach vydalo písomné vyjadrenie k školskému začleneniu

2. Žiak zo sociálne znevýhodneného prostredia je žiak žijúci v prostredí, ktoré vzhľadom na sociálne, rodinné, ekonomické a kultúrne podmienky nedostatočne podnecuje rozvoj mentálnych, vôľových, emocionálnych vlastností žiaka, nepodporuje jeho socializáciu a neposkytuje mu dostatok primeraných podnetov pre rozvoj jeho osobnosti.

3. Žiak s nadaním je žiak, ktorý má nadpriemerné schopnosti v intelektovej oblasti, v oblasti umenia alebo športu alebo v týchto oblastiach dosahuje v porovnaní s rovesníkmi mimoriadne výkony a prostredníctvom edukácie sa jeho nadanie cielene rozvíja (Zákon 245/2008, § 2 písm. k, q).⁴

Aby mohol byť žiak integrovaný do bežnej školy musia byť splnené základné podmienky podmieňujúce efektivitu integrácie:

- a) organizačné** – znížený počet žiakov v triede (o 2 žiakov na 1 integrovaného), integrovaný žiak má vypracovaný individuálny edukačný plán. Ak je to možné, jeho rodina zabezpečí príchod a odchod dieťaťa, prípadne má osobného asistenta,
- b) materiálne** - bezpečnosť prostredia, bezbariérovosť, integrovaný žiak by mal mať vybavenie učebnými, didaktickými pomôckami,
- c) personálne** – učiteľ nemusí mať vzdelanie zo špeciálnej pedagogiky, ale je potrebná spolupráca so špeciálnym pedagógom, ktorý:
 - vypracuje individuálny edukačný plán integrovaného žiaka,
 - navrhne vybavenie učebnými, didaktickými pomôckami,
 - pracuje s integrovaným žiakom v prípade potreby,
 - metodicky usmerňuje učiteľov, rodičov.

Formy školskej integrácie :

Individuálna (celková, úplná) integrácia je zaradenie žiaka so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami do tried bežnej základnej a strednej školy;

Čiastočná integrácia znamená, že na bežnej škole je zriadená špeciálna trieda pre žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami.

Cieľom školskej integrácie nie je, aby sa žiak so špeciálnymi výchovnovzdelávacími potrebami vyrovnal žiakom bežných tried, ale aby sa maximálne rozvíjal v rámci svojich možností. Školská integrácia umožňuje získať skúsenosti žiakom so špeciálnymi potrebami v

⁴ K integrácii bližšie: BELKOVÁ, V. 2010. *Školská integrácia*. Banská Bystrica :2010.

kontakte so zdravou populáciou a naopak, čo v konečnom prispieva k ich lepšej integrácii do spoločnosti.

8. 8 Alternatívne školy

Slovo „alternatívny“ je v súčasnej dobe často používaným pojmom a to v rôznych oblastiach a súvislostiach. Je odvodený z latinského slova alter, čo znamená iný, druhý. Alternatívny teda predstavuje inú možnosť, iný spôsob riešenia, inú voľbu. Časté používanie tohto pojmu odráža fakt, že to čo, existuje, čo je všeobecne k dispozícii nevyhovuje všetkým, neoslovuje každého bez výnimky. To znamená, že existujúci stav dostatočne neodráža rozmanitosť potrieb a prístupov života. Ide o celosvetový jav, ktorý sa prejavuje ako alternatívne lekárstvo, alternatívna architektúra, alternatívne umenie a v neposlednom rade i alternatívne školstvo.

Pojem alternatívna škola sa v praxi používa vo viacerých významoch k označeniu netradičných, nezávislých, voľných škôl, ale i škôl neštátnych a súkromných. Je potrebné uviesť, že za hlavné kritérium sa považuje odlišnosť a rozmanitosť z pedagogického hľadiska, ostatné kritéria sú vedľajšie.

Z tohto pohľadu môžeme alternatívnu školu definovať *ako systémovo novokoncipovanú školu voči tradičnej* (Zelina, 2000, s. 17). Ide o školu, v ktorej sa uplatňujú nové, netradičné, reformné a experimentálne formy, obsahy a metódy vyučovania a nové didaktické prístupy, ktoré sú odlišné od bežne uplatňovaných v tradičných školách. *Základným znakom je systémová novosť*, čo znamená, že alternatívna škola sa líši od tradičnej vo všetkých resp. vo väčšine základných znakov. Zmena zasahuje celú podstatu školy a nielen jeden systémový znak alebo prvok napr. riadenie školy. Zmeny sa týkajú týchto základných znakov:

Ciele výchovno-vzdelávacieho procesu

Vo výchovno-vzdelávacej činnosti sa uprednostňuje rozvoj postojov, schopností, záujmov a tvorivosti pred na rozsahom vedomostí, okrem intelektového rozvoja sa zdôrazňuje aj citovo-vôľový a sociálny rozvoj žiaka, za hlavný cieľ sa považuje jeho sebarozvoj.

Obsah vzdelávania

Obsah vzdelávania je vymedzený v základnej línii vo vzdelávacích štandardoch, podľa ktorých je koncipovaný učiteľom a žiakmi. Môže byť koncipovaný aj podľa tém, pričom sa prihliada na záujmy a osobitosti žiakov. Kurikulá obsahujú netradičné a integrované predmety, namiesto učebnice hlavným zdrojom poznania žiakov je samostatná práca, experimentovanie, odborná literatúra a encyklopédie.

Vyučovacie metódy

Vo vyučovaní sa uplatňujú najmä aktivizujúce metódy a metódy, ktoré rozvíjajú tvorivosť žiakov, využíva sa spontánnosť a nápaditosť žiakov, hra, dramatizácia, a pod., všetky výchovno-vzdelávacie postupy sú v súlade s individualitou dieťaťa.

Hodnotenie žiakov

Žiak je hodnotený podľa svojich vlastnostných možností a schopností a podľa odvedených výkonov vzhľadom k týmto schopnostiam, hodnotenie je prevažne slovné, pričom je žiak hodnotený v časovej následnosti za určité obdobie s cieľom poukázať na jeho nedostatky a ich príčiny, poskytuje tiež rady a pokyny pre ďalšie obdobie, priestor sa dáva sebahodnoteniu žiakov.

Organizačné formy vyučovania

Prevládajú individuálne formy vyučovania pred frontálnym vyučovaním, s dôrazom na aktivitu žiakov, s flexibilnou vyučovacou jednotkou, tiež netradičné formy hromadného vyučovania ako napr. v kruhu, mimoškolské pozorovanie a pod; snaha o rozšírenie edukačného prostredia nad rámec školskej učebne.

Vzťah učiteľa a žiaka

Vzťah učiteľa a žiaka je partnerský a priateľský, založený na spolupráci. Žiak je vnímaný ako osobnosť a partner, podieľa sa na plánovaní obsahu a organizácii vyučovania, má možnosť výberu úloh, postupu pri ich riešení. Je mu umožnený voľný pohyb a oddych počas vyučovania, možnosť komunikovať so spolužiakmi.

Organizácia vyučovania

Triedno-hodinový systém je nahradený vyučovaním podľa týždenných (mesačných) plánov práce s flexibilnou vyučovacou jednotkou podľa potrieb žiakov, vyučovaním v epochách, projektovým vyučovaním, vyučovaním v blokoch podľa tém. Zvyčajne nemajú zvonenie.

Vzťah rodičov ku škole

Rodičia sú zaangažovaní do života školy, sú členmi samosprávneho orgánu školy podieľajú sa na jej riadení a spolurozhodujú o mnohých činnostiach, majú voľný prístup na vyučovanie, úzko spolupracujú s učiteľmi.

Interiér školy

Učebne majú netradične usporiadané lavice s voľným priestorom, veľký dôraz sa kladie na estetiku prostredia, bohatosť farieb, snahou je vytvoriť príjemné prostredie pripomínajúce domov.

Riadenie školy

Škola je autonómna, má vlastnú samosprávu a zodpovedá zriaďovateľovi alebo školu riadi a o všetkom rozhoduje celý pedagogický zbor, život školy je tvorený spoločne učiteľmi, žiakmi a rodičmi.

Zriaďovateľ školy

Väčšinou alternatívne školy zriaďujú neštátne subjekty – cirkev, nadácie, organizácie, spoločenstvá, asociácie, súkromné osoby a pod.

Často sa alternatívne školy posudzujú len podľa toho kto je zriaďovateľ. Toto kritérium je nedostatočné, základným kritériom musí byť systémová novosť vo výchovno-vzdelávacej činnosti školy.

Alternatívne školy predstavujú snahu o hľadanie lepších a efektívnejších spôsobov vzdelávania s dôrazom na rozvoj osobnosti každého žiaka. Ich existenciu a význam môžeme charakterizovať z hľadiska funkcií, ktoré plnia. Alternatívne školy plnia tieto funkcie:

Kompenzačná funkcia (kompenzácia z lat. – vzájomné vyrovnanie, náhrada) znamená, že alternatívne školy vznikajú s cieľom nahradiť určité nedostatky, ktoré sa objavujú v štandardnom školstve. Uspokojujú tie potreby žiakov, ktoré nemôžu uspokojiť tradičné školy.

Diverzifikačná funkcia (diverzifikácia z lat. - rozlišovanie, zmena, rozčlenenie) znamená, že alternatívne školy zabezpečujú potrebnú pluralitu vzdelávania, zabraňujú uniformnosti vo obsahu, organizácii a kvalite vzdelávania detí a mládeže a spolu s tradičnými školami značne rozširujú variabilitu vzdelávacích inštitúcií.

Inovačná funkcia (inovácia z lat. – obnovenie, obnovovanie) z pedagogického hľadiska je najdôležitejšou funkciou. Znamená, že alternatívne školy vytvárajú priestor, v ktorom sa realizuje experimentovanie, skúšanie a rozličné inovácie vzdelávania. Ide o inovácie v oblasti obsahu vzdelávania, metód, foriem a organizácií vzdelávania., v spôsoboch prezentácie vzdelávacích výsledkov (Průcha, 1996, s. 19–20).

LITERATÚRA

BELKOVÁ, V. 2010. *Školská integrácia. Špeciálne výchovnovzdelávacie potreby v podmienkach bežných škôl*. 1. vyd. Banská Bystrica: PF UMB, 2010. 178 s. ISBN 978-80-557-0070-0.

KAISER, A.–KAISEROVÁ, R. 1993. *Učebnica pedagogiky*. 1. vyd. Bratislava : SPN, 1993. 239 s. ISBN 80-08-02006-7.

KOMPOLT, P. 2001. Pedagogika a svet výchovy. In: BAĐURÍKOVÁ, Z. et.al. 2001. *Školská pedagogika*. 1. vyd. Bratislava : UK, 2001. 301 s. ISBN 80-223-1536-2.

KOVÁČ, L. 2015. *Systém duálneho vzdelávania - manuál pre strednú odbornú školu, zriaďovateľa školy a zamestnávateľa*. 1. vyd. Bratislava : Štátny inštitút odborného vzdelávania, 2015. 31 s.

Milénium: Koncepcia rozvoja výchovy a vzdelávania v Slovenskej Republike. 1. vyd. Prešov : MPC, 2000. 87 s. ISBN 80-8045-268-7.

OBDRŽÁLEK, Z. 1994. *Škola, školský systém, ich organizácia a riadenie*. 3. vyd. Bratislava: UK, 1994. 203 s. ISBN 80-223-0799-8.

OBDRŽÁLEK, Z. HORVÁTHOVÁ, K. et al. 2004. *Organizácia a manažment školstva. Terminologický a výkladový slovník*. 1. vyd. Bratislava : SPN, 2004. 419 s. ISBN 80-10-00022-1.

PETLÁK, E. 2004 : *Všeobecná didaktika*. 2.vyd. Bratislava: IRIS, 2004. 313 s. ISBN 80-89018-64.

PRŮCHA, J. 1996. *Alternativní školy*. 2. upr. vyd. Praha : Portál, 1996. 104 s. ISBN 80-7178-072-3.

PRŮCHA, J. 1999. *Vzdělávání a školství ve světě*. 1. vyd. Praha : Portál, 1999. 319 s. ISBN 80-7178-290-4.

PRŮCHA, J.–WALTEROVÁ, E.–MAREŠ, J. 2003. *Pedagogický slovník*. 4.vyd. Praha : Portál, 2003. 322 s . ISBN 80-7178-772-4.

Vyhláška Ministerstva školstva a vedy Slovenskej republiky č. 280/1994 o súkromných školách. In : Zbierka zákonov č. 78/1994.

Vyhláška č. 306/2008 Z.z. Ministerstva školstva Slovenskej republiky z 23. júla 2008 o materských školách.

Vyhláška č. 320/2008 Z.z. Ministerstva školstva Slovenskej republiky z 23.júla 2008 o základnej škole.

Vyhláška č. 321/2008 Z.z. Ministerstva školstva Slovenskej republiky z 23. júla o jazykovej škole.

Vyhláška č. 324/2008 Z.z. Ministerstva školstva Slovenskej republiky zo 6. augusta 2008 o základnej umeleckej škole.

Zákon 245/2008 o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov. In : Zbierka zákonov č. 245/2008, čiastka 96. s. 1914.

Zákon č. 175/2008 Z.z. úplné znenie zákona č. 131/2002 Z.z. o vysokých školách.

Zákon č. 61/2015 o odbornom vzdelávaní a príprave a o zmene a doplnení niektorých zákonov.

ZELINA, M. 2000. *Alternatívne školstvo*. 1. vyd. Bratislava : IRIS, 2000. 249 s. ISBN 80-88778-98-0.

Názov: Filozofické, sociálne a pedagogické východiská edukácie

Autor: doc. PhDr. Dagmar Kováčiková, CSc.
PaedDr. Simona Sámelová, PhD.

Recenzenti: prof. PhDr. Erich Petlák, CSc.
doc. PaedDr. Vlasta Cabanová, PhD.

Výkonný redaktor: PaedDr. Simona Sámelová, PhD.