

ŠTÁTNA ŠKOLSKÁ INŠPEKCIA

úsek inšpekčnej činnosti

Staré grunty 52, 841 04 Bratislava 4

SPRÁVA

o vzdelávaní k demokratickému občianstvu a k ľudským právam na gymnáziách a v stredných odborných školách

1 Základné údaje

Štátna školská inšpekcia (ďalej ŠŠI) vykonala v školskom roku 2018/2019 24 tematických inšpekcií (ďalej TI) v stredných školách, v rámci ktorých sa sledoval stav vzdelávania k demokratickému občianstvu a ľudským právam. Kontrolovaných bolo 12 gymnázií (ďalej G) a 12 stredných odborných škôl (ďalej SOŠ). Z uvedeného počtu bolo 15 škôl štátnych, 3 súkromné a 6 cirkevných.

2 Definičné rámce a overované hypotézy

Deskripcia definičných rámcov a overovaných hypotéz bola detailnejšie uvedená v Správe o stave a úrovni výchovy a vzdelávania k ľudským právam a k demokratickému občianstvu za rok 2017/2018¹.

3 Stratégia identifikácie faktorov

Kontrola zameraná na zistenie stavu a úrovne uplatňovania a vzdelávania k demokratickému občianstvu (ďalej DO) a k ľudským právam (ďalej LP) bola vykonaná rovnomerne v každom kraji SR v 3 školách. Primárnym kritériom výberu boli (vopred určené) 2 kvalifikátory. Na základe prvého boli vybraté 2 školy v každom kraji (schéma č. 1), pričom ich výber súvisel s výsledkami výskumu² v školskom roku 2016/2017, ktorý ŠŠI realizovala spolu s Ústavom výskumu sociálnej komunikácie Slovenskej akadémie vied a s Fakultou sociálnych a ekonomických vied Univerzity Komenského v Bratislave. Zatiaľ čo v jednej z hodnotených škôl v kraji sa žiaci v postojovej časti výskumu vyznačovali najviac tolerantnými postojmi vo vzťahu k minoritám³, tak žiaci ďalšej školy v tom istom kraji preukázali najmenej tolerantné postoje k minoritám⁴. Podľa druhého kvalifikátora do hodnotenej vzorky bola v rámci každého kraja zaradená 1 škola, ktorá sa dlhodobo zapájala do žiackej súťaže *Olympiáda ľudských práv* s úspešnosťou dosiahnutou minimálne na krajskej úrovni⁵.

Metodika kontroly, v porovnaní s predošlým rokom, ostala nezmenená a rovnako ako definičné rámce je detailnejšie opísaná v správe za minulý rok⁶.

Kvôli optimalizácii testovania hypotéz bol nastavený základný rámec indikátorov, rozdelených do 3 sledovaných oblastí:

- *Akcent, ktorý škola kladie na vzdelávanie k demokratickému občianstvu a k ľudským právam v školskom vzdelávacom programe;*
- *Akcent, ktorý škola kladie na vzdelávanie k demokratickému občianstvu a k ľudským právam v školskom poriadku;*
- *Vybrané prvky výchovy a vzdelávania k demokratickému občianstvu a k ľudským právam v praxi.*

¹ https://www.ssiba.sk/admin/fckeditor/editor/userfiles/file/Dokumenty/136_149_Stav_a_urov_upl_VaV_k_DOaLP.pdf

² Kalmárová, V. – Lášticová, B. – Findor, A. – Hruška, M. *Aké vzdelávacie faktory súvisia s postojmi stredoškôlkov a stredoškôlačok k menšinám*. Bratislava : Štátna školská inšpekcia, 2017. 77 s. ISBN 978-80-971552-6-1.

³ 1. skupina škôl (údaje v grafoch označené modrou farbou);

⁴ 2. skupina škôl (údaje v grafoch označené červenou farbou);

⁵ 3. skupina škôl (údaje v grafoch označené zelenou farbou).

⁶ https://www.ssiba.sk/admin/fckeditor/editor/userfiles/file/Dokumenty/136_149_Stav_a_urov_upl_VaV_k_DOaLP.pdf

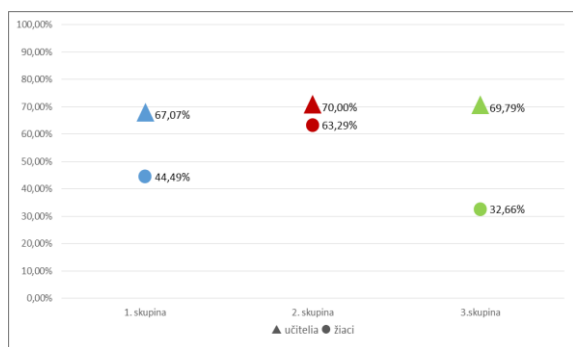
4 Faktory vplývajúce na úroveň vzdelávania k DO a k LP

V prvej dimenzii boli školy sledované prostredníctvom 3 faktorov, vyplývajúcich z uvedených oblastí – akcentov. Druhá dimenzia sledovania bola zameraná na to, aký vplyv majú tieto faktory na kvalitu ľudsko-právneho vzdelávania, pričom bol sledovaný komplex vzťahov, fungovanie školských samosprávnych jednotiek a možnosti rastu demokratickej a ľudskoprávnej osobnosti.

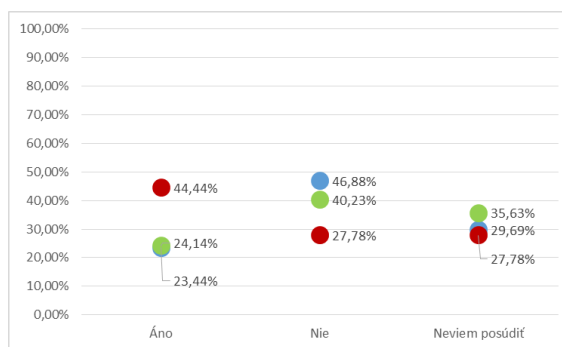
4.1 Akcent, ktorý škola kladie na vzdelávanie k demokratickému občianstvu a k ľudským právam v ŠkVP

Prvý ukazovateľ bol zameraný na sledovanie kľúčových princípov výchovy a vzdelávania, ktoré sú definované v zákone č. 245/2008 Z. z. (ďalej školský zákon) a v *Dohovore o právach dieťaťa*⁷. Oblasť hodnotenia bola konkretizovaná na spôsob tvorby ŠkVP, zreteľnosť prihlásenia sa k hodnotám, orientáciu na rozvíjanie kritického myslenia a formovanie občianskych postojov, zručností a kompetencií žiakov.

Podľa vyjadrení vedúcich pedagogických zamestnancov (ďalej vedúci PZ) sa na procese tvorby ŠkVP podieľala väčšina pedagogických zamestnancov (ďalej PZ) v zmysle zostavenia učebných osnov, prípadne obsahovej náplne disponibilných hodín. Proces tvorby bol v mnohých kontrolovaných subjektoch obmedzený na spoluprácu PZ v rámci predmetových komisií, prípadne na proces, ktorý bol determinovaný koordinátormi ŠkVP, v zmysle usmerňovania a riadenia. Možnosti pripomienkovania tzv. tretích strán boli umožnené v 2 prípadoch, keď na jeho tvorbe spolupracovali aj externé subjekty. V prvom prípade⁸ išlo o zamestnávateľov, kde škola zdôvodňovala participáciu na dokumente ako jednu zo svojich priorit pre zvýšenie kvality školy a jej konkurencieschopnosti na trhu vzdelávania. V druhom prípade⁹ sa, podľa vyjadrenia vedúceho PZ, prihliadalo aj na požiadavky zákonných zástupcov žiakov. Následne boli vzdelávacie programy riadne prerokované v pedagogickej rade a v rade školy. Na základe zistení možno konštatovať, že podiel participácie žiakov na tvorbe ŠkVP, v porovnaní s minuloročnými zisteniami v iných školách, sa žiaľ nezmenil.



Graf č. 1 Škola vytvára dostatočný priestor na každoročnú diskusiu o ŠkVP a ŠP



Graf č. 2 Mali členovia ŽSR možnosť podať návrhy na využitie disponibilných hodín?

Respondenti (v žiackom dotazníku – graf č. 1) sa síce s vyše 60 % podporou v dotazníkoch¹⁰ vyjadrili, že škola vytvára dostatočný priestor na diskusiu o modifikácii ŠkVP, no vyjadrenia

⁷ Dohovor o právach dieťaťa prijalo Valné zhromaždenie Spojených národov 20. novembra 1989.

⁸ Stredná odborná škola drevárska, Filinského 7, Spišská Nová Ves;

⁹ Gymnázium, Panákúchova 6, Bratislava;

¹⁰ V dotazníkoch administrovaných v 2. skupine škôl;

PZ¹¹ boli na tú istú otázku ďaleko optimistickejšie a v 1. a 3. skupine dosiahli v porovnaní so žiakmi 22,58 %, resp. 37,13 % disproportionu¹². Zaujímavá bola tiež analýza dotazníkov určených pre členov ŽSR, keď ani v jednej z 3 skupín škôl nadpolovičná väčšina respondentov nepotvrdila, že by mala možnosť vplyvať na využitie disponibilných hodín, pričom z odpovedí žiakov najmä 2. skupiny škôl vyplývalo, že mali vytvorený dostatočný priestor (63,29%) na diskusiu o ŠkVP. Respondenti v rozhovoroch svoje postoje neskôr skorigovali a uviedli, že takýmto spôsobom ich k participácii na tvorbe učebného plánu školy ešte nikto nevyzval a v podstate o tejto príležitosti zatiaľ ani nevedeli. Pri komparácii s minuloročnými identickými zisteniami o chýbajúcich informáciách pre žiakov, súvisiacich s možnosťou participovať na tvorbe ŠkVP, možno len konštatovať, že široko participatívne modely tvorby ŠkVP sú pravdepodobne v strednom školstve Slovenskej republiky skôr ojedinelým fenoménom. Toto konštatovanie zároveň korešponduje s názormi vedúcich PZ a väčšej časti učiteľov, pretože niektorí z nich si nevedia predstaviť vstupovanie žiakov do procesu tvorby ŠkVP alebo ich aktivitu pri jeho pripomienkovaní¹³, preto ich k procesu tvorby ani neprizývajú. Napriek tomu sú však schopní a ochotní akceptovať žiacke požiadavky, no len na úrovni doplnenia plánu práce v zmysle organizácie školských udalostí (tematické dni, imatrikulácie prvákov a pod.). Tento model „limitovanej kooperácie“ bude aj naďalej negatívne ovplyvňovať úroveň a stav demokratického myslenia v stredných školách a v konečnom dôsledku je jednou z hlavných prekážok v procese kognitívno-emocionálneho rozvoja osobnosti mladého človeka (v dimenzii výchovy a vzdelávania).

Oboznamovanie sa so ŠkVP prebiehalo vo väčšine škôl len na úrovni vlastnej iniciatívy zákonných zástupcov žiakov (prípadne samotných žiakov školy). To znamená, že s jeho obsahom sa mohli rodičia, ako aj žiaci oboznámiť počas organizovaných „otvorených dní“ školou, prípadne sa jeho text nachádzal v plnom rozsahu na webovom sídle školy. Zo zistení zároveň vyplynulo, že v printovej verzii sa nachádzal aj v dostupnej zóne (centrálne tabuľa/nástenka) školy, prípadne bol k dispozícii na sekretariáte riaditeľa. Z celkového počtu hodnotených subjektov bol obsah ŠkVP vhodným spôsobom objasnený a vysvetlený zákonným zástupcom žiakov len v 1 škole¹⁴ (4,17 %), a to počas úvodného rodičovského združenia alebo v čase individuálnych konzultácií, pokiaľ oň rodičia požiadali. Z uvedeného zistenia vyplýva, že záujem zákonných zástupcov žiakov o aktívne vstupovanie do procesu tvorby vzdelávacích programov je (podobne ako u žiakov) na veľmi nízkej úrovni. Podľa argumentácie škôl všetkých 3 skupín bola z ich strany zákonným zástupcom ponúknutá minimálne možnosť dôkladnejšej prezentácie ŠkVP, tí však ponúknutú možnosť využívali len sporadicky a bez hlbšieho záujmu. Žiaci boli v tomto zmysle na tom ešte horšie, pretože (podľa ich vyjadrení) im nielenže nebola zo strany školy ponúknutá možnosť prezentovania ŠkVP, ale je otázne, či by o ňu vôbec prejavili osobný záujem. Obsah vzdelávacieho programu sa pre nich stal neznámym dokumentom, a tak sa jediným „kompasom“ ich vzdelávania stali len rozvrhy hodín, ktoré dostali na začiatku každého školského roka a ktoré sa stali pre nich jediným informačným zdrojom o výchovno-vzdelávacej činnosti. Otázkou však ostáva, či by tento stav pretrvával aj vtedy, ak by škola (napr. prostredníctvom triednických hodín) od začiatku štúdia venovala pozornosť objasňovaniu toho, čo je ŠkVP, aký význam má pre žiaka a aké možnosti modifikácií ponúka. Tento stav by bol zároveň garanciou toho, že žiak bol iniciovaný do záležitostí školy,

¹¹ Výsledky dotazníka ukazujú v otázke možnosti participácie v 2 skupinách na väčší rozptyl medzi vyjadreniami PZ a žiakov, v jednej skupine škôl bol názorový rozdiel v danej otázke na minimálnej úrovni (6,69 %).

¹² vid' graf č. 1;

¹³ Pozn. – žiak nevie, ktorý predmet je viac či menej potrebný, alebo nevie posúdiť a zhodnotiť možnosti úväzkov PZ;

¹⁴ Stredná odborná škola drevárska, Filinského 7, Spišská Nová Ves;

a rovnako tak podnetom pre žiacku (nazvime to) protolegislatívnu činnosť, ktorá by súvisela s podieľaním sa na tvorbe a úprave základných školských dokumentov¹⁵.

Hodnotené školy deklarovali, že ciele a poslanie výchovy a vzdelávania boli orientované na konkrétnu cieľovú skupinu žiakov, a samozrejme vychádzali aj zo zamerania školy. Najčastejšie sa ŠkVP orientovali na profesijné uplatnenie svojich žiakov, no zvýraznená bola tiež potreba akceptácie kultúrnej rozmanitosti ako spoločenskej reality a rozvoja tolerance, rešpektu, prosociálneho správania a konania v zmysle kultúrnej rozmanitosti¹⁶. Z analyzovaných vzdelávacích programov však bola len v 37,50 % škôl v 1. skupine a 50 % škôl v 3. skupine odvolávka na princípy a rozvíjanie hodnôt spojených s demokratickým občianstvom a ľudskými právami, prípadne na princípy súvisiace s rozvojom osobnosti alebo na formovanie postojov žiakov vedúcich k dodržiavaniu etických princípov a ľudských práv¹⁷. Problémovým bodom sa stali konkrétne stratégie, pretože zmienka o princípoch a hodnotách (pri hlbšej analýze kontrolovaných ŠkVP) sa síce v dokumente nachádzala, no vo väčšine kontrolovaných subjektov absentoval efektívny systém rozpracovania daných prvkov na podmienky školy, ktorý by zaručoval, že v procese formálneho a neformálneho vzdelávania si žiaci reálne osvoja uvádzané demokratické hodnoty a postoje. Výnimkou boli 2 školy¹⁸ zaradené do 3. skupiny. V prvej kontrolovanej škole¹⁹ boli stratégie implementované v učebných osnovách predmetov OBN a DEJ (a príslušných seminároch²⁰), ktoré umožňovali rozvíjanie spoločenskej a občianskej spôsobilosti, prodemokratických a ľudskoprávných postojov, ako aj kritického myslenia. V druhej škole²¹ boli stratégie implementované do ŠkVP prostredníctvom konkrétnych realizácií vo formálnom a neformálnom vzdelávaní²².

Na základe zistení je možné konštatovať, že všetky kontrolované školy deklarovali implementáciu stratégií zameraných na kritické myslenie žiakov v ŠkVP. Väčšina z nich bola v teoretickej rovine konfigurovaná aj vo vzťahu k edukácii problematiky DO a EP. Hlbšia analýza ŠkVP však preukázala, že nie všetky subjekty disponovali stratégiami efektívneho systému, ktorými by sa kritické myslenie mohlo rozvíjať (prostredníctvom ktorých obsahov, akými prostriedkami a metódami), prípadne absentoval spôsob, akým sa bude pokrok žiakov v oblasti kritického myslenia sledovať a vyhodnocovať. Bolo zistené, že účinným systémom rozvíjania kritického myslenia u žiakov disponuje len 50 % kontrolovaných škôl 1. skupiny a 62,50 % škôl 3. skupiny. V ostatných prípadoch mala zreteľnosť orientácie na rozvíjanie kritického myslenia len čisto formálny charakter. Školy (s pozitívnym zistením) jasne deklarovali, že využívajú heterogénne a inovatívne prvky vo vyučovacích metódach²³ a formách práce²⁴. Tieto subjekty zároveň vo svojich vzdelávacích programoch zreteľne

¹⁵ Pozn. – školský vzdelávací program, školský poriadok;

¹⁶ Multikultúrnosť výchovy bola v ŠkVP na Gymnázium M. R. Štefánika, Slnečná 2, Šamorín vnímaná v kontexte spolunažívania 2 gymnázií s rôznym vyučovacím jazykom (Gymnázium M. R. Štefánika s vyučovacím jazykom slovenským sídli v spoločnej budove s Gymnázium I. Madácha s vyučovacím jazykom maďarským) a tiež v kontexte geografickej polohy mesta Šamorín (hranica 3 krajín – Slovensko, Maďarsko a Rakúsko).

¹⁷ V školách 2. skupiny (62,50 %) vychádzal ich základný dokument najčastejšie z cieľov stanovených v príslušnom ŠVP a zo školského zákona, chýbala akákoľvek forma originality alebo vyjadrenia osobitých prvkov školy.

¹⁸ Gymnázium E. Štúra, Hronská 1467/3, Zvolen; Premonštrátske gymnázium, Kováčska 28, Košice;

¹⁹ Gymnázium E. Štúra, Hronská 1467/3, Zvolen;

²⁰ seminár z občianskej náuky, spoločenskovedný seminár, seminár z dejepisu;

²¹ Premonštrátske gymnázium, Kováčska 28, Košice;

²² modelové súdne procesy v rámci programu *Právo na každý deň – Street Law*;

²³ Oral history, Kolbov cyklus skúsenostného učenia, demonštrácia, diskusia, besedy, riešenie modelových situácií, hranie rolí, myšlienkové mapy, sokratovský dialóg, brainstorming a pod.;

²⁴ Individuálne, skupinové, tímové projekty, prezentácie, vedomostné olympiády, príprava a realizácia školských médií – časopis, televízia, študentská vedecká konferencia, SOČ a pod.;

uvádzali, že žiaci by mali byť schopní nielen vyhľadávať informácie z rôznych zdrojov, ale ich aj analyzovať, interpretovať a hodnotiť. Meranie progresu malo byť verifikované prostredníctvom vyhodnocovania pokroku žiakov²⁵, čo však nebolo exaktnejšie špecifikované. V 2. skupine škôl boli výsledky (v kontexte hodnotenia existencie stratégií zameraných na kritické myslenie žiakov) najnižšie. Hoci k rozvíjaniu kritického myslenia sa hlási spolu až 87,50 % škôl, len 12,50 % z nich jasne definovalo tento aspekt vo všetkých kontextoch, teda aj vo vzťahu k edukácii k DO a k ĽP. Pre porovnanie je potrebné uviesť, že v minulom školskom roku dosiahlo optimálny stupeň v rozvíjaní kritického myslenia len 6,25 % škôl.

Miera jasnej orientácie školy na formovanie občianskych postojov, zručností a kompetencií žiakov nebola vo všetkých školách z hľadiska úrovne rovnaká. Funkcia koordinátora pre ľudské práva bola zriadená len v 20,83 % kontrolovaných škôl – v 3 subjektoch²⁶ zaradených v 3. skupine a v 2 subjektoch v 1. skupine²⁷. Na základe podrobnejšej analýzy ŠkVP v súčinnosti s vyjadreniami vedúcich PZ (prípadne ostatných PZ²⁸) bolo zistené, že kompetencie orientované na formovanie aktívnych a prodemokraticky orientovaných občanov boli rozvíjané a zároveň aj monitorované najviac v školách zaradených v 3. skupine (87,50 %), menej v školách 1. skupiny škôl (50 %) a najmenej v školách 2. skupiny (12,50 %). Z obsahu dokumentov bolo zrejmé, že školy, v deklaratívnom ponímaní, rozvíjali občianske hodnoty pomocou prepojenia formálneho a neformálneho vzdelávania²⁹. V oblasti sociálnej a spoločenskej zodpovednosti deklarovali aktívne zapájanie žiakov do množstva charitatívnych aktivít. Negatívnym zistením bolo, že formálne (a rovnako tak neformálne) vzdelávanie bolo teoreticky, v niektorých prípadoch aj prakticky, previazané prevažne len s istou skupinou predmetov³⁰, čím sa efekt a aj záber pôsobenia významne zúžil. Vo zvyšných školách sa v ŠkVP síce objavil akcent zvýrazňujúci podporu formovania postojov žiakov, ale išlo skôr o deklaratívny postoj, pretože stratégie vedúce k ich želanému formovaniu neboli vypracované buď vôbec alebo nemali komplexný charakter. Opis cieľov v dosahovaní postojov, zručností a kompetencií bol v mnohých prípadoch veľmi abstraktný a nevystihoval možný potenciál, ktorým škola mohla/mala disponovať.

Tieto zistenia je možné dať do vzťahu s výsledkami odpovedí na analogickú otázku v dotazníku pre žiakov a PZ, či je podľa nich výchovno-vzdelávací proces predchnutý kultúrou demokratického dialógu (graf č. 3). Paradoxne, disproporcie v odpovediach oboch skupín respondentov sú v 1. a 2. skupine rovnaké (cca 20 %), pričom ide o porovnanie situácie v školách, ktoré sa výrazne odlišujú mierou tolerancie k menšinám. V 3. skupine je rozdiel medzi názormi PZ a žiakmi niečo vyše 28 %, čo by mohlo indikovať vyššiu citlivosť žiakov škôl zapojených do olympiády ľudských práv vo sfére vnímania demokracie v školách.

Z rozhovorov s vedúcimi PZ najčastejšie vyplynulo, že sú naklonení myšlienke viesť diskusiu so žiakmi, avšak s podmienkou vedenia konštruktívneho dialógu. Žiaci (všetkých 3 skupín) boli počas rozhovoru konkrétnejší.

²⁵ Prostredníctvom sledovania cieľov ŠkVP v komparácii s kvalitou ich plnenia zo strany žiakov.

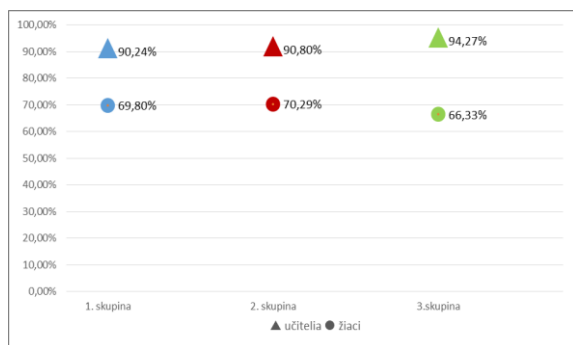
²⁶ *Gymnázium, Ul. 17. novembra 1180, Topoľčany; Súkromná obchodná akadémia, Petrovianska 34, Prešov; na Gymnázium, Školská 2, Dubnica nad Váhom* síce nebola zriadená konkrétne funkcia koordinátora pre ľudské práva, jeho funkciu suploval dlhodobo zriadený post *koordinátora olympiády pre ľudské práva*, ktorú v tomto zmysle môžeme chápať ako adekvátnu.

²⁷ *Katolícka stredná pedagogická škola sv. Cyrila a Metoda, Južná trieda 48, Košice; Gymnázium sv. J. Zlatoustého, Lesná 28, Humenné;*

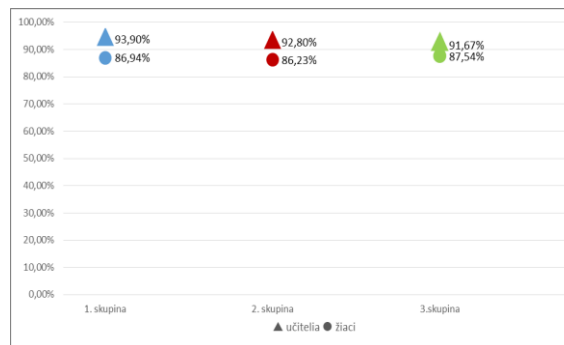
²⁸ koordinátor pre ľudské práva, vedúci PK;

²⁹ Strategický inštitút politiky – diskusia a aktívna činnosť v skupinách na určené témy; exkurzie na súdoch; rôzne dobrovoľnícke a charitatívne aktivity žiakov; medzinárodné projekty;

³⁰ občianska náuka, dejepis, etická výchova, geografia; výnimočne sa objavili aj iné predmety ako slovenský jazyk a literatúra či právna náuka;



Graf č. 3 V škole je celý výchovno-vzdelávaci proces predchnutý kultúrou demokratického dialógu



Graf č. 4 Prejav rešpektu žiakov voči učiteľom a opačne

Vymenovali konkrétne vyučovacie predmety, predovšetkým spoločenskovedného charakteru, na ktorých im bolo umožnené viesť s učiteľmi dialóg³¹, no zároveň podotkli, že by určite privítali širší priestor na otvorený dialóg v celom výchovno-vzdelávacom procese, teda aj v predmetoch prírodovedného alebo teoreticko-odborného zamerania. Vyjadrenie žiakov malo aj kritický aspekt – podľa nich v niektorých školách učiteľia aplikujú výhradne tradičné vyučovacie metódy s obmedzeným potenciálom na zdieľanie názorov. V iných subjektoch sa žiaci sťažovali, že učiteľia si ich názor síce vypočujú, ale ďalej o ňom diskutovať odmietajú (prípadne majú možnosť vymieňať si názory len počas triednických hodín), prípadne boli sklamaní zo zistenia, že zo strany vedenia školy bolo riešenie ich problému/otázky odignorované. Uvedené kritické názory sa dotýkali paušálne všetkých 3 skupín bez rozdielu. Napriek tomu, v ďalšej otázke týkajúcej sa vzájomného rešpektu žiakov a PZ, boli výsledky merania vcelku pozitívne (graf č. 4) a disproporcija medzi učiteľskou a žiackou časťou minimálna. V rozhovoroch žiaci priznali, že autoritu učiteľov vnímajú prevažne cez prizmu ich osobnostných vlastností prejavovaných počas vyučovacích hodín, správania sa k žiakom, ľudským prístupom a pod. V menšej miere sa objavilo aj negatívne hodnotenie pôsobenia učiteľov – žiaci sa zmienili o skúsenostiach z vyučovania, keď sa zo strany svojich pedagógov stretli so zosmiešňovaním, verbálnymi poznámkami (na adresu ich vedomostí), náladosťou (ktorá vyúsťovala do nevypočítateľnosti vo vzťahu k nim³²) a dokonca vyvolávaním strachu či pocitu nedostatočnosti. Tieto kritické názory žiakov exaktne vyjadruje aj miera ich stotožnenia sa s výrokom v dotazníku³³, ktorý sa týkal napĺňania jedného zo základných princípov demokracie na pôde školy (rešpekt k dôstojnosti každého človeka). S výrokom sa stotožnilo 64,98 % až 68,36 % žiakov³⁴, ale situáciu v tejto oblasti vníma pozitívnejšie až o 20 % PZ viac. PZ potvrdili toto stanovisko aj v rozhovoroch, no určitá skupina PZ sa vyjadrila v tom zmysle, že žiaci v súčasnosti disponujú veľkou voľnosťou v správaní, čo má značný negatívny dosah na rešpekt autority učiteľa.

V otázke dobrých vzťahov v škole (v kombinácii medzi učiteľskou časťou a žiakmi, učiteľmi navzájom a rovnako tak žiakmi medzi sebou) mali (podľa dotazníkového vyjadrenia) v 1. a 2. skupine nielen rovnaký výsledkový rozptyl medzi PZ a žiakmi, ale takmer aj identické konečné výsledky (graf č. 5). Zaujímavejší je však výsledok v 3. skupine,

³¹ Prevažne vo všetkých 3 skupinách šlo o humanitné predmety (DEJ, OBN, SJL, ETV), no v niektorých školách zaradených v 2. skupine to boli tiež odborné predmety.

³² napr. v zmysle objektívnosti v hodnotení, alebo posudzovaní správania pri určitých žiakoch. Podľa tohto vyjadrenia, pedagógovia neposudzovali stav vedomostí u každého žiaka rovnako, hodnotenie a klasifikáciu skôr prispôbovali tomu ako sa žiak správal, prípadne ako bol žiak učiteľovi sympatický/nesympatický.

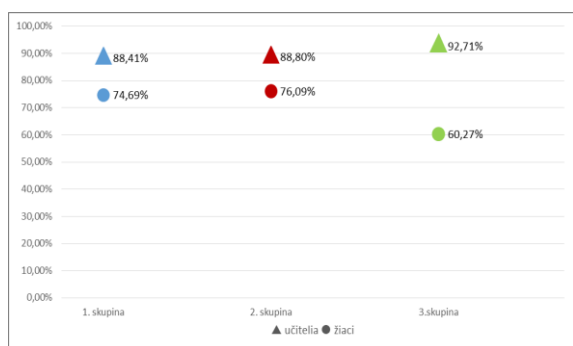
³³ V škole sa dbá na dôstojnosť každého človeka, čo vidno vo všetkých prístupoch a medziľudských vzťahoch.

³⁴ 1. skupina – 68,16 %; 2. skupina – 68,36 %; 3. skupina – 64,98 %;

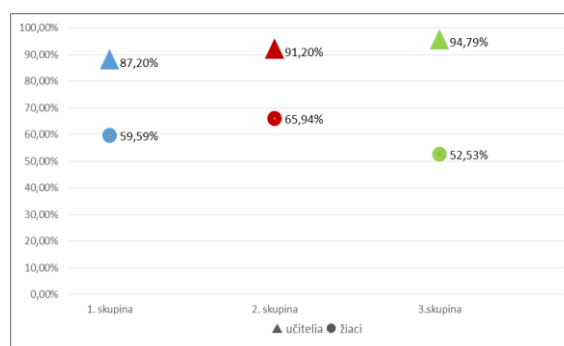
kde sa s výrokom o tom, že vzťahy medzi kľúčovými aktérmi vzdelávania sú vzorom správania, stotožnilo o 32,44 % PZ viac ako respondentov z radov žiakov.

Vyššia miera kritickosti voči kvalite vzťahov u žiakov 3. skupiny bola v súlade s výsledkami ich predchádzajúceho dotazníkového vyjadrenia, ktorý sa týkal prítomnosti demokratického dialógu v škole (graf č. 3). Niektorí žiaci tejto skupiny sa v rozhovore vyjadrili, že stanoviská, ktoré uviedli v dotazníku, boli značnou mierou ovplyvnené charakterom vzťahu medzi nimi a ich učiteľmi³⁵ a svoje stanovisko opätovne odôvodňovali osobnosťou učiteľa (v kontexte jeho zmyslu pre spravodlivosť, otvorenosť).

V kontexte kvality vzťahov medzi PZ navzájom a PZ a vedením školy je potrebné dodať, že z celkového počtu 24 kontrolovaných subjektov bola uzavretá klíma³⁶ nameraná v celkovo 12,5 % škôl³⁷, pričom negatívne vzťahy v učiteľských kolektívoch sa z pohľadu žiakov nevyhli ani 3. skupine škôl, kde panovala najväčšia názorová zhoda učiteľov na tom, že vzťahy medzi všetkými majú takmer ideálnu podobu.



Graf č. 5 Vzťahy medzi vedením našej školy, učiteľmi a ostatnými zamestnancami, ako aj vzťahy medzi učiteľskou a žiackou časťou školy sú vzorom správania



Graf č. 6 Naša škola je školou demokracie

Školu ako inštitúciu, ktorá je schopná viesť žiakov k osvojeniu si a uplatňovaniu demokratických princípov, paradoxne vnímalo najviac (65,94 %) žiakov škôl zaradených v 2. skupine (graf č. 6). Naopak, svoju školu za školu demokracie označilo najmenej žiakov v školách 3. skupiny (52,53%), pričom ale ich učitelia sa s výrokom v dotazníku stotožnili v najvyššej miere spomedzi PZ všetkých troch skupín (94,79 %).

Z grafu č. 6 je evidentné, že s výrokom o tom, že škola je arénou, kde je možné naučiť sa demokracii, sa stotožnili žiaci v intervale od cca 53 % do 66 %, pričom ale učitelia situáciu vnímajú oveľa pozitívnejšie, keďže v ich prípade sa miera stotožnenia sa s výrokom pohybuje v intervale od cca 60 % do 95 %. V rozhovoroch žiaci zdôvodnili svoje názory v dotazníku tým, že výchovno-vzdelávací proces je najčastejšie zameraný len na osvojenie si vedomostí, prípadne tým, že sa s prvkami demokracie síce oboznámili v teoretickej rovine, no obávajú sa schopností ich pragmatickej aplikácie v praktickom živote, pretože nie každá škola využíva rôzne modelové aktivity³⁸, kde by si ich mohli žiaci nacvičiť. Z aspektu žiakov boli dôvodom negatívneho výsledku tiež narušené vzťahy medzi nimi a PZ (prípadne vychovávateľmi v školskom internáte). Aj táto skutočnosť mohla mať značný význam pri dokresľovaní zisteného stavu v dotazníkovom zisťovaní. V prostredí, kde nefungujú kvalitné vzťahy

³⁵ Vzájomné vzťahy medzi sebou hodnotili ako bezproblémové.

³⁶ Uzavretá klíma je charakteristická nedôverou medzi učiteľmi a ich slabou angažovanosťou; v riadení školy je cítiť formalizmus, riaditeľ si udržiava odstup, chod školy a smerovanie školy sú učiteľom nejasné.

³⁷ Pričom 2 školy boli zaradené v 2. skupine a 1 škola v 3. skupine;

³⁸ Pozn. – napr. modelové voľby (prípadne skutočné voľby do žiackych samosprávnych orgánov), modelové súdne procesy, obhajoba ľudských práv v diskusných kluboch a pod.;

založené na dôvere, kde autorita pedagóga je budovaná výhradne na autokratickej podstate, tak tam nie je možné sa ani len v teoretickej rovine približovať k ideám demokracie a slobody.

4.2 Akcent, ktorý škola kladie na vzdelávanie k demokratickému občianstvu a k ľudským právam v školskom poriadku (ďalej ŠP)

Druhá oblasť hodnotenia vzdelávania k DO a k ĽP súvisela s podrobnou analýzou ŠP z hľadiska referenčného rámca školského zákona a medzinárodných ľudsko-právnych dokumentov, naplnenia práva na informácie a možnosti participovať pri jeho tvorbe.

Z hľadiska formálnych procesov, ktoré sprevádzajú schvaľovanie ŠP, možno konštatovať, že ich znenie bolo prerokované v pedagogickej rade, v rade školy a následne schválené.

Okrem 1 SOS³⁹ bola štruktúra ostatných kontrolovaných ŠP v súlade s príslušnými ustanoveniami školského zákona. Analýzou, z hľadiska aktuálnosti ŠP vo vzťahu k všeobecne záväzným právnym predpisom a medzinárodným ľudsko-právnym dokumentom, bolo zistené, že viac ako tretina subjektov (37,50 %) zaradených do 1. skupiny nemala ŠP legislatívne aktualizovaný⁴⁰. Dôvodom bolo nesprávne referenčné odvolávanie sa na dokument *Deklarácie práv dieťaťa* z roku 1959 (ktorý nie je právne záväzný a zároveň bol ideovo aktualizovaný novším legislatívnym dokumentom⁴¹), čo svedčí o rezervách vedení škôl v sledovaní legislatívneho vývoja ľudsko-právnych dokumentov. V ŠP, v ktorých sa (prevažne v preambulách) odvolávali na ďalšie ľudsko-právne dokumenty⁴², sa hodnotila tiež explicitnosť implementovaných prvkov (charakterizujúcich ľudsko-právnú problematiku detí). Implementácia týchto dokumentov v ŠP bola identifikovaná najviac v školách zaradených v 3. skupine, aj to však len na úrovni 37,50 %.

Možnosti informovania žiakov o obsahu ŠP boli v priemere v 75 % škôl zabezpečené prostredníctvom ich webového sídla. Dostupné boli rovnako v printovej podobe v triedach, ale aj na centrálnej tabuli a sekretariátoch škôl. Sprístupnením dokumentu síce boli pre žiakov vytvorené formálne podmienky na to, aby sa oboznámili s jeho obsahom, no zároveň nie je vylúčené, že túto možnosť žiaci aj využívali. Z tohto dôvodu dochádzalo v prevažnej miere k tradičnému oboznámeniu sa s daným dokumentom (čo žiaci potvrdili svojím podpisom) na začiatku školského roka alebo v priebehu nasledujúcich mesiacov – počas triednických hodín prípadne (ojedinele) aj v čase vyučovania konkrétnych predmetov⁴³. Vo výnimočných prípadoch bol ŠP obohatený o interpretujúci komentár k jeho najzásadnejším ustanoveniam⁴⁴.

S výrokom, že ŠP je základným dokumentom školy, ktorý zakotvuje pravidlá školskej demokracie, sa medzi respondentmi škôl 1. a 2. skupiny stotožnilo viac PZ ako žiakov (rozptyl cca 10 %) na rozdiel od škôl 3. skupiny, kde význam ŠP vníma pozitívnejšie viac žiakov ako PZ (graf č. 7). Takmer 80 % respondentov z radov žiakov prevažne konštatovalo, že ŠP chápu nielen ako dokument uplatňujúci demokratický princíp fungovania v škole, ale aj ako jednu z podmienok pre vznik priaznivej klímy vychádzajúcej zo vzájomného rešpektu a dodržiavania nastavených pravidiel správania sa žiakov a (s tým súvisiaceho) riešenia vzniknutých problémov. Naopak, jedným z odôvodnení čiastočne skeptických

³⁹ *Stredná odborná škola technická a agropotravinárska – Múszaki, Mezőgazdasági és Élelmiszeripari Szakközépiskola, Okružná 61, Rimavská Sobota* – obsah ŠP nebol v súlade so školským zákonom, absentovalo zapracovanie pravidiel vzájomných vzťahov medzi žiakmi a PZ a ďalšími zamestnancami školy;

⁴⁰ Zo škôl v 2. a 3. skupine šlo zhodne o 12,5 % (teda šlo o vzorku 1 školy v každej zo skupín);

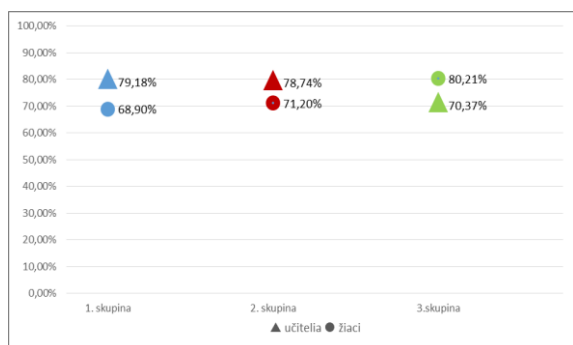
⁴¹ *Dohovor o právach dieťaťa* (1989);

⁴² Šlo o prvky *Európskeho dohovoru o ľudských právach*, *Dohovoru UNESCO o zabránení diskriminácie vo vzdelávaní* a tiež *Charty Rady Európy o vzdelávaní k demokratickému občianstvu a ľudským právam*;

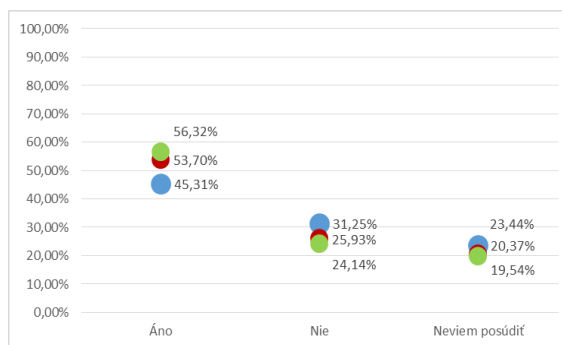
⁴³ Pozn. – dejepis, občianska náuka, etická výchova, náboženská výchova, právna náuka;

⁴⁴ Celkovo bol tento optimalizačný faktor identifikovaný v 3 školách – *Súkromná stredná odborná škola podnikania, Hollého 1380, Senica*; *Gymnázium sv. J. Zlatoústeho, Lesná 28, Humenné*; *Stredná priemyselná škola techniky a dizajnu, Mnoheľova 828, Poprad*;

postojov u PZ bolo, že ŠP nebol vždy dokumentom založenom na rovnoprávnosti medzi žiakmi. Niektorí učitelia v rozhovore uviedli, že v istých prípadoch sa v ich vlastných radoch pristupuje k určitým žiakom nie na základe spravodlivosti a rovnosti, ale skôr v zmysle individuálneho prístupu⁴⁵ (protekcionizmu). Títo učitelia to odsudzovali, považovali to za umožňovanie istých neopodstatnených výhod určitým skupinám žiakov. Ďalšie vyjadrenia súviseli s nedostatočnou razantnosťou dokumentu v prípade vážnejších priestupkov žiakov.



Graf č. 7 ŠP chápu žiaci ako základný dokument, ktorý zakotvuje pravidlá školskej demokracie aj ich práva, vedie k uvedomelej disciplíne...



Graf č. 8 Boli do ŠP zapracované námety, návrhy, pripomienky ŽŠR?

Možnosti participovania na modifikácii ŠP prostredníctvom pripomienok, námetov a návrhov zo strany ŽŠR vnímali jej členovia rozlične. V grafe č. 8 sú spracované vyjadrenia členov žiackej samosprávy, z ktorých je možné identifikovať mieru akceptácie ich návrhov na úpravu ŠP vo všetkých 3 skupinách škôl, no vždy len na úrovni mierne presahujúcej 50 % (v súčte oboch súhlasných vyjadrení – rozhodne áno a skôr áno). V rozhovoroch sa žiaci vyjadrili, že išlo o návrhy súvisiace s úpravou posudzovania neospravedlnených hodín, používania mobilných telefónov, organizáciou vyučovania⁴⁶ či prípadne organizáciu športovo-kultúrnych dní⁴⁷. Najmä v 3. skupine si žiaci uvedomovali, že ich možnosti presadzovania vlastných návrhov sú obmedzené, a preto sa snažili predkladať len také návrhy, ktoré mohli byť prijateľné. Všetci členovia ŽŠR uviedli, že zo strany vedenia škôl sa nestretli všetky návrhy s pochopením (niektorí žiaci v tomto aspekte priznali, že nimi podávané námety neboli z ich strany vždy dostatočne zargumentované) a dokonca, že stav ŠP nie je na takej (nevyhovujúcej) úrovni, aby bola potrebná (či dokonca nutná) akákoľvek iniciatíva na jeho úpravu. V jednotlivých rozhovoroch v niektorých školách (najmä v 2. skupine) dokonca členovia nevedeli uviesť ani jeden konkrétny návrh, ktorý predložili, čo poukazuje na nedostatočnú prácu a angažovanosť členov ŽŠR. Tejto realite zodpovedajú aj výsledky dotazníka, v ktorom sa žiaci a ich učitelia mali stotožniť s výrokom, či považujú ŽŠR za dôležitý orgán školskej demokracie, prostredníctvom ktorého si žiaci môžu vymieňať názory a predstavy o fungovaní školy a presadzovať ich v demokratickom dialógu (graf č. 9). Iba necelých 50 % respondentov z radov žiakov všetkých troch skupín škôl sa s týmto výrokom stotožňuje, zatiaľ čo v prípade respondentov z radov PZ je miera stotožnenia sa výrazne vyššia, dokonca v 3. skupine tento názor zdieľa až 94,79 % respondentov. Dôvod nízkej dôvery žiakov v tento žiacky orgán súvisí s nedostatočným poznaním funkcie a opodstatnenia existencie tohto orgánu. Zaujímavé boli vyjadrenia niekoľkých žiakov, ktorí svojich zástupcov v ŽŠR fakticky ani nepoznali. Žiaci vnímali ŽŠR

⁴⁵ pozn. – nie však v zmysle napríklad inklúzie;

⁴⁶ pozn. – úprava začiatku vyučovania s ohľadom na dochádzajúcich žiakov do školy, dĺžka prestávok vrátane prestávky na obed;

⁴⁷ Vianočný punč, Halloween, športové turnaje rôzneho charakteru;

len ako formálny orgán, bez zásadnejších kompetencií a vplyvu na chod a fungovanie školy. V rozhovoroch so žiakmi boli zistené nedostatky súvisiace s poznaním kompetencií členov ŽŠR a možnosťami participovania na všetkých dôležitých záležitostiach školy⁴⁸. Z vyjadrení žiakov nebolo vždy zreteľné, či vôbec chápu zmysel žiackej samosprávy na úrovni školy, skôr im bola bližšia triedna samospráva, na úrovni ktorej riešili najčastejšie triedne záležitosti, ktoré potom prostredníctvom svojich triednych zástupcov delegovali na úroveň vedenia školy. Vo fungovaní ŽŠR sa objavili aj pozitívne zistenia, ktoré síce nedokazovali jej plnú funkčnosť (v zmysle kompetencií), ale vykazovali v mnohých kontrolovaných školách aspoň určitú možnosť akcieschopnosti prostredníctvom organizácie rôznych aktivít či zasadnutiami ŽŠR (buď z vlastnej vôle, alebo z podnetu koordinátora školy pre ŽŠR).

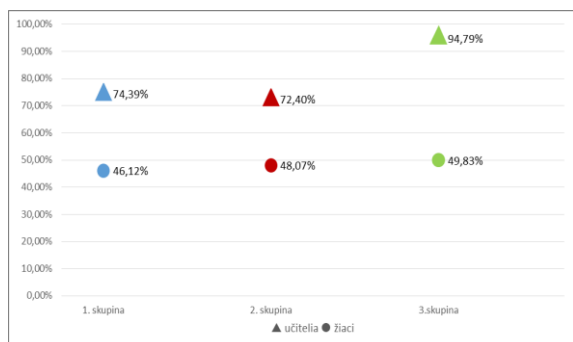
Uplatňovanie princípov demokratických volieb bolo možné sledovať aj na základe procesov konštituovania ŽŠR, resp. volieb do toho orgánu. V prevažnej miere si žiaci volili svojich zástupcov do ŽŠR v riadnych voľbách. V menšom počte škôl (prevažne zaradených v 2. skupine) však žiakom nebolo umožnené si svojich zástupcov zvoliť. Skôr išlo o vybraných delegátov, ktorých selekciu vykonávali triedni učitelia. Z postojov PZ a vedúcich PZ vyplývalo, že podporujú autonómne voľby predstaviteľov žiackej samosprávy, s čím však v niektorých prípadoch⁴⁹ zásadne nesúhlasili, keďže dochádzalo k priamemu delegovaniu členov na základe výberu učiteľa. Tento postup zdôvodňovali PZ tým, že nie všetci žiaci javia záujem o prácu v ŽŠR. Odradzuje ich najmä skutočnosť, že by museli dobrovoľne ostávať po vyučovaní. Za problematické je potrebné považovať aj vnímanie pozície zástupcu žiakov v rade školy⁵⁰. Z dotazníkového prieskumu vyplýva, že respondenti z radov žiakov iba v pásme od 42,86 % do 50,97 % potvrdzujú, že názor zástupcu žiakov v rade školy sa na rokovaníach rady školy berie vážne a má možnosť na jej zasadnutiach vystúpiť. Žiaci v rozhovoroch uvádzali, že ich zástupcovia prevažne neinformujú o výsledkoch zasadnutia tohto dôležitého samosprávneho orgánu, čo logicky u nich vzbudzuje apatiu voči celému daniu. Prípadne uviedli, že nevedeli o tom, že by dochádzalo k zdieľaniu informácií medzi žiakmi a ich delegátom o záveroch z rokovania rady školy. V minimálnom meradle⁵¹ sa v rozhovoroch objavili vyjadrenia členov ŽŠR, v ktorých sa sťažovali, že ich pôsobenie v žiackom samosprávnom orgáne súviselo s diskrimináciou ich osoby zo strany učiteľov. Na toto podozrenie reagovali vedúci PZ argumentáciou, podľa ktorej určití členovia ŽŠR zneužívali svoje postavenie v orgáne na ospravedlňovanie neprítomnosti alebo neskorých príchodov na vyučovaciu hodinu (dôvodom meškania alebo absencie malo byť rokovanie alebo zasadnutie ŽŠR), čo mohlo vyvolávať napätie medzi učiteľmi a žiakmi – členmi ŽŠR. V inom prípade sa sťažovali žiaci, že učitelia im ich členstvo v ŽŠR ironicky pripomínajú v momentoch, keď vyjadria počas vyučovacej hodiny na niečo nesprávny názor, pri nesprávnej odpovedi či nepripravenosti na vyučovanie.

⁴⁸ Pozn. – výsledky merania na dotazníkovú otázku pre členov ŽŠR: *Zúčastnili sa členovia ŽŠR spolu s učiteľmi na riešení výchovných problémov žiakov?*, boli pozitívne len maximálne na úrovni 51,86 % (v 2. skupine). Negatívne postoje však dosiahli úroveň 59,77 % (v 3. skupine).

⁴⁹ Pozn. – najmä v 3. skupine;

⁵⁰ plné znenie otázky pre žiakov: *V škole je samozrejme, že zástupca/zástupkyňa žiakov a žiakov pravidelne vystupuje na rokovaníach rady školy a jej/jeho názor sa berie vážne.*

⁵¹ 1. skupina – 10,94 %; 2. skupina – 3,70 %; 3. skupina – 12,64 %;



Graf č. 9 ŽSR je v našej škole dôležitý orgán školskej demokracie, prostredníctvom ktorého si žiaci môžu vymieňať názory a predstavy o fungovaní školy a presadzovať ich v demokratickom dialógu.

Nízka kompaktnosť vzťahovej tripartity PZ – žiaci – ŽŠR sa prejavila aj v problematike riešenia výchovných problémov žiakov. Vo všeobecnosti sa žiaci naprieč všetkými skupinami škôl vyjadrili, že o možnosti spolupodieľať sa na riešení výchovných problémov spolu s PZ a ďalšími zamestnancami školy nemajú vôbec žiadnu vedomosť a časť z nich dokonca o takúto eventualitu ani nestojí⁵². Svojim pedagógom v riešení výchovných problémov zväčša dôverujú⁵³. Najviac žiakov, ktorí potvrdili, že majú možnosť spolupodieľať sa riešení výchovných problémov, paradoxne patrilo do 2. skupiny škôl, ale zároveň v rozhovore dodali, že išlo len o menej závažné previnenia. Špecifickým prípadom (v tomto zmysle) sú zistenia v 1 kontrolovanej škole⁵⁴, v ktorej sa časť členov ŽŠR zúčastnila na riešení konkrétneho výchovného problému súvisiaceho s urážaním žiačky svojím spolužiakom⁵⁵. K jeho posudzovaniu došlo na základe podnetu triedy. V kontexte tejto (síce len ojedinelej) skúsenosti je možné poukázať na možnosť pozitívneho vedenia k participácii na riešení výchovných problémov a k určitej forme nadobúdania právneho vedomia, zodpovednosti a spolupatričnosti u žiakov.

Za viac-menej pozitívne je možné považovať postoje členov ŽŠR k otázke diskriminácie, keď by sa viac ako 87 % respondentov v školách 1. a 2. skupiny zastalo svojich spolužiakov v prípade atakov kvôli rase, sociálnemu pôvodu, národnosti, náboženstvu či sexuálnej orientácii. Nižšie percento pozitívnych postojov bolo prekvapujúco identifikované v školách 3. skupiny (74,71 %). Toto negatívne zistenie žiaci (počas rozhovorov) obhajovali tým, že doteraz nemali skúsenosť s diskrimináciou a mnohí ju považovali skôr za niečo absurdné, pretože si boli istí, že medzi nimi nie sú spolužiaci, ktorí by boli akejkolvek (sociálno-biologicko-konfesionálno-ekonomickej) diskriminácie voči inému žiakovi vôbec schopní. Identické stanovisko vyjadrili aj vedúci PZ a potvrdili, že doposiaľ nemuseli riešiť vážnejšie konfliktné prípady, ktorých pôvod by spočíval v intolerancii alebo diskriminácii.

Komplexne je možné konštatovať, že ŽŠR bola síce v 91,67 % kontrolovaných škôl ustanovená⁵⁶ a dokonca vyvíjala istú, spravidla formálnu činnosť, skutočný význam jej fungovania (ako jedného z indikátorov reálneho uplatňovania demokratických práv žiakov) nebol a nie je objektívne naplnený.

⁵² Pozn. – miera záujmu o väčšiu participáciu na záležitostiach výchovy a vzdelávania sa pohybovala v priemernom pásme 75 % naprieč všetkými tromi skupinami;

⁵³ Pozn. – svojich učiteľov považuje za spravodlivých až 92,59 % žiakov v kontrolovaných školách 2. skupiny a vyše 80 % v 1. a 3. skupine.

⁵⁴ *Súkromná stredná odborná škola Animus Nitra, Levická cesta 40, Nitra;*

⁵⁵ Pozn. – žiak urážal spolužiačku – dcéru prisťahovalcov – že nosí do školy bombu. Napriek tomu, že bola žiakovi udelená znížená známka zo správania, žiačka zo školy na vlastnú žiadosť odišla.

⁵⁶ Pozn. – ŽŠR nebola zriadená v 2 kontrolovaných školách – *Katolícka stredná pedagogická škola sv. Cyrila a Metoda, Južná trieda 48, Košice* (1. skupina) a *Stredná odborná škola obchodu a služieb, Lomonosovova 2797/6, Trnava* (2. skupina);

4.3 Vybrané prvky výchovy a vzdelávania k demokratickému občianstvu a k ľudským právam

Tretia oblasť hodnotenia bola zameraná na analýzu a hodnotenie oblasti výchovy a vzdelávania k DO a k ĽP. Tento aspekt bol skúmaný prostredníctvom komplexnosti spôsobov, ktorými škola zisťuje postoje a hodnotovú orientáciu svojich žiakov, efektívnosti nastavení opatrení s cieľom dosiahnutia pozitívnych zmien a systémového prístupu pri organizovaní mimoškolských aktivít a prípravy učiteľov smerujúcej k podpore prodemokratickej orientácie žiakov.

Hodnotenie postojov a hodnotovej orientácie žiakov bolo vykonávané v kontrolovaných školách 1. a 2. skupiny prevažne len na základe pozorovania žiakov alebo prostredníctvom rozhovorov (pozri graf č. 10). Prístupy jednotlivých škôl sa však medzi sebou líšili nielen frekvenciou monitorovania žiakov, ale aj jednotlivými metódami. Za primárne negatívum možno považovať nesystematický prístup k monitorovaniu, pretože väčšina z kontrolovaných škôl priznala, že ho nepovažuje za potrebné. Z ich pohľadu sú postoje žiakov v súlade so všeobecnými očakávaniami⁵⁷. Toto zistenie je vo veľkej miere identické so zisteniami z minulého roka, keď PZ uviedli, že „*prijatie opatrení nebolo dosiaľ akútne, nakoľko monitorovanie negatívnych postojov alebo hodnotovej orientácie nevykazovalo alarmujúce výsledky...*“⁵⁸. Za negatívum možno považovať skutočnosť, že sa pozorovanie a rozhovory vykonávali najčastejšie počas vyučovania spoločenskovedných predmetov a triednických hodín, kde vyučujúci, resp. triedni učitelia viedli so žiakmi rozhovory s cieľom spoznať ich postoje a hodnotovú orientáciu. Pozitívnym príkladom sa stali školy, kde žiacke postoje a hodnotovú výbavu diagnostikovali prostredníctvom pracovných listov alebo dotazníkov⁵⁹ zadávaných v čase vyučovania spoločenskovedných predmetov⁶⁰. V niekoľkých prípadoch došlo pri vypracovaní a vyhodnocovaní dotazníkov k cennej spolupráci medzi školami a CPPP a P⁶¹. Iným zdrojom získavania informácií o výskyte prejavu extrémizmu u žiakov (a zároveň aj o výskyte sociálno-patologických javov) sa stali schránky, do ktorých mohli žiaci anonymne vhadzovať odkazy triednym učiteľom. Na základe získaných zistení mohli potom aplikovať nové stratégie zamerané na organizovanie tematických podujatí⁶² s cieľom dosiahnutia pozitívneho výsledku (graf č. 11). Svoje názory a postoje mohli prejavovať tiež cez kreatívnu žiacku žurnalistiku v školskom časopise⁶³. Z celkového počtu 24 škôl neboli nastavené opatrenia, ktoré by nadväzovali na výsledky zisťovania postojov a hodnotovej orientácie žiakov, len v 1 škole⁶⁴ (zaradenej v 2. skupine).

⁵⁷ Pozn. – zaujímavým zistením boli informácie získané v škole zaradenej v 2. skupine (SOŠ technická Rimavská Sobota), kde boli identifikované sympatie k extrémizmu len na základe štýlu oblečenia (tričká s extrémistickými nápismi, rôzne odznaky), bez iných prejavov extrémizmu v žiackom kolektíve; Napriek tomu škola organizovala v spolupráci s *Centrom komunitného organizovania v Banskej Bystrici* pravidelné workshopy s cieľom eliminácie prejavov extrémizmu.

⁵⁸ https://www.ssiba.sk/admin/fckeditor/editor/userfiles/file/Dokumenty/136_149_Stav_a_urov_upl_VaV_k_DOaLP.pdf

⁵⁹ Najčastejšie boli zadávané v gescii výchovného poradcu, koordinátora pre výchovu k ĽP alebo koordinátora prevencie drogových závislostí.

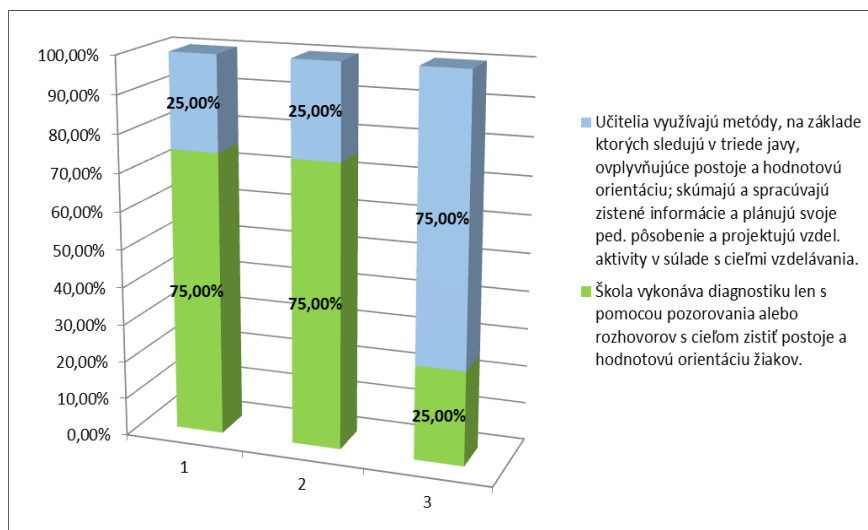
⁶⁰ Pozn. – DEJ, OBN, ETV;

⁶¹ Centrum pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie;

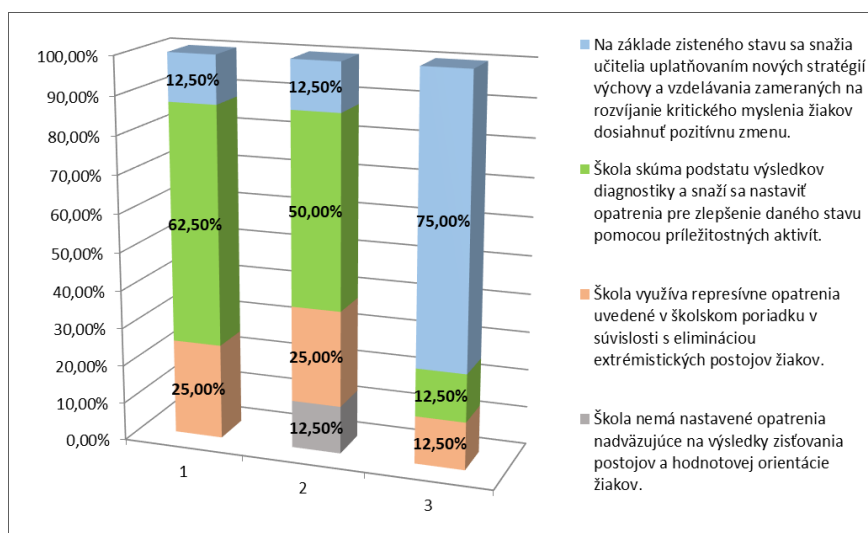
⁶² Besedy s rôznymi odborníkmi, tematicky zamerané výchovné koncerty alebo divadelné predstavenia (napr. „*Doma u Hitlerovcov*“);

⁶³ *Gymnázium, Pankúchova 6, Bratislava; Cirkevné gymnázium Sv. Uršule, Nedbalova 6, Bratislava;*

⁶⁴ *Stredná odborná škola obchodu a služieb, Lomonosovova 2797/6, Trnava;*



Graf č. 10 Komplexnosť spôsobov, ktorými škola zisťuje postoje a hodnotovú orientáciu svojich žiakov



Graf č. 11 Efektívnosť nastavenia procesov (opatrení)

Podľa vyjadrenia niektorých žiakov a PZ⁶⁵ aktivity organizované školami nemali vždy očakávaný efekt (komplexnosť a efektívnosť), skôr boli vnímané ako istý druh „povinnej jazdy“ pre všetkých prítomných žiakov. Boli vykonané v zmysle procesu „akcia – reakcia“, čiže len ako prostriedok formálnej intervencie, nie však prevencie, ktorá by dokázala byť účinným prostriedkom voči sociálnym deviáciám v zmysle intolerancie a extrémizmu. V pozitívnom aspekte je potrebné uviesť zistenie aspoň v 1 škole⁶⁶ (zaradenej v 1. skupine), ktorá (v zmysle podpory prodemokratických a proľudskoprávnych postojov) bola zapojená do projektu⁶⁷ a v nadväznosti naň využívala metodiku s názvom *Školy za demokraciu pri rozvoji kritického myslenia*. Pozitívnejšie výsledky boli zistené pri rozhovoroch s PZ v školách 3. skupiny, v ktorých diagnostiku postojov a hodnotovej orientácie žiakov vykonávali komplexným spôsobom až ¾ škôl (75 %). Hodnotené školy sa snažili analyzovať výsledky získané z pozorovaní, rozhovorov a priebežne zadávaných dotazníkov systematickejšie, a zároveň prijímať efektívne opatrenia na rozvíjanie kritického myslenia

⁶⁵ Pozn. – vedúci PK spoločenskovedných predmetov, učítelia OBN a DEJ, vedúci PZ, výchovní poradcovia, koordinátori prevencie;

⁶⁶ Stredná odborná škola informačných technológií, Tajovského 30, Banská Bystrica;

⁶⁷ Pozn. – projekt Banskobystrického samosprávneho kraja s názvom *Školy za demokraciu*;

a zlepšenie zisteného stavu⁶⁸. Záslužnú prácu, v zmysle osobnostného a sociálneho rozvoja, vykonávala v 1 škole⁶⁹ rovesnícka skupina s názvom *CHIPS*, ktorá sa zameriavala na vzájomné vzťahy žiakov, iniciáciu prvákov v škole a prezentáciu vlastnej osobnosti.

Vo formálnom⁷⁰ a neformálnom vzdelávaní⁷¹ boli vo väčšine škôl (zo všetkých 3 skupín) evidentné snahy o vedenie žiakov k uplatňovaniu svojich práv a rešpektu voči iným názorom a právam ostatných. Tým zároveň prispievali k rozvoju pozitívnej sociálnej klímy a k dobrým vzťahom medzi žiakmi navzájom, resp. medzi žiakmi a učiteľmi. Previazanie oboch druhov vzdelávania však nebolo vo všetkých školách nastavené optimálne, čo sa potom odrazilo v nedostatočnej a najmä v nesystémovej preventívnej funkcii vo výchove a vzdelávaní žiakov k ľudským právam a k demokratickému občianstvu. Z vyjadrení PZ bolo evidentné, že programov čo do počtu bolo množstvo. To však potvrdilo len 56,73 % žiakov škôl zaradených do 1. skupiny⁷², 66,67 %, žiakov 2. skupiny a 68,01 % žiakov 3. skupiny.

Spoluprácu s externými inštitúciami⁷³ potvrdilo v priemere 56,85 % respondentov z radov žiakov, ale až o takmer 26 % viac PZ. Niektorí žiaci v rozhovore uviedli, že ich škola možno ponúkala určitý počet aktivít, no zo strany pedagógov o nich neboli dostatočne informovaní. Ďalší problém súvisel s tým, že aktivít sa mohla zúčastniť iba vybraná skupina žiakov. Žiaci vyjadrili v mnohých prípadoch sklamanie, že výber tých, ktorí sa aktivít zúčastňujú, nebol učiteľmi ostatným žiakom nijakým spôsobom zdôvodnený. Je to jeden z dôvodov, prečo sa vyjadrenia žiakov v porovnaní s vyjadreniami ich učiteľov v otázke hodnotenia úrovne ľudského a osobnostného rozvoja líšia s rozdielom niekoľkých desiatok percentuálnych bodov (graf č. 12). Markantný rozdiel v informáciách o doplnkových aktivitách bol identifikovaný medzi PZ a žiakmi v 3. skupine škôl, v ktorých bola disproporcía nameraná na úrovni 32,19 %. Ak uvážime, že podľa zistení bola v školách 1. a najmä 3. skupiny previazanosť a hutnosť formálneho a neformálneho vzdelávania výrazná (porovnaj graf č. 12 s grafom č. 13), tak v prípade škôl 2. skupiny je nekomplexnosť a nesystematickosť v oblasti ľudsko-právneho vzdelávania jednou z príčin intolerantných postojov žiakov k vybraným skupinám v spoločnosti.

⁶⁸ Pozn. – tento optimálny stav nastavenia opatrení bol nameraný v 75 % škôl zaradených v 3. skupine;

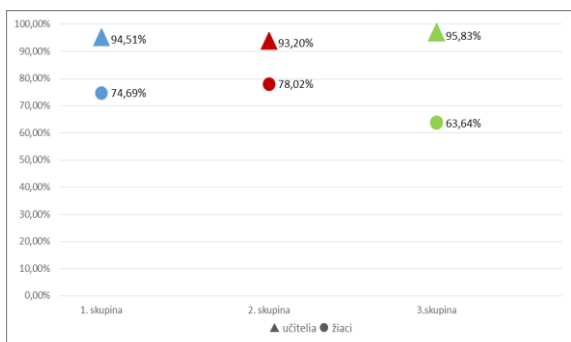
⁶⁹ *Gymnázium, Ul. 17. novembra, Topoľčany*;

⁷⁰ Napr. *KOMPAS* (manuál výchovy a vzdelávania mládeže k ľudským právam); *Etika v podnikaní; ľudské práva a slobody v priereze dejín ľudstva; vojnové konflikty vo vyučovaní DEJ; simulované voľby; zapájanie sa do olympiád - biblická o., dejepisná o., Mladý Európan a Olympiáda ľudských práv; SOČ s problematikou ľudských práv* a pod.;

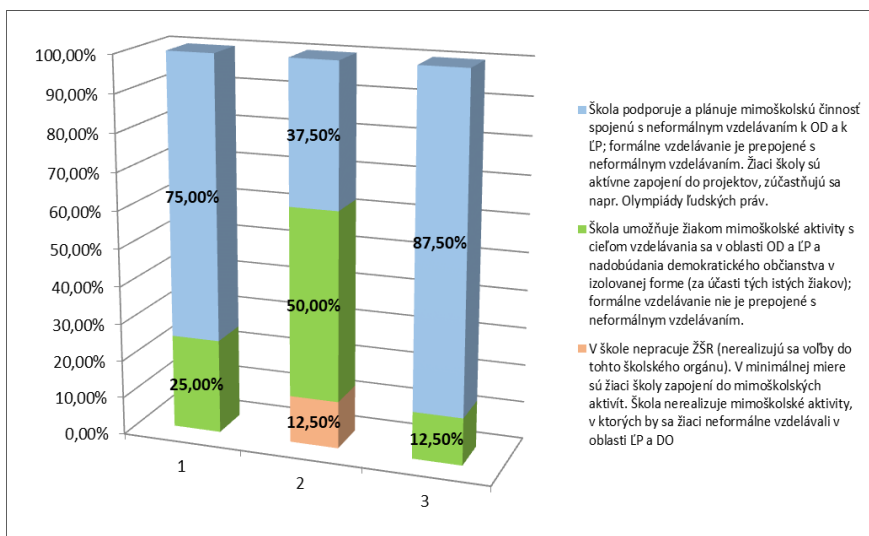
⁷¹ Vzdelávania na rôzne témy a návštevy múzeí: *Sociálny dialóg, Rodová rovnosť a partnerstvo v Európe a vo svete, „Nemaj trému z extrému“; Nechcení spoluobčania, Holokaust vo vzdelávaní; návšteva múzeí a koncentračných táborov; Poznávacie zájazdy do zahraničia; výstava v synagóge s názvom „Anna Franková“* a pod.; prednášky, besedy a workshopy na témy súvisiace s výchovou a vzdelávaním k DO a k LP: beseda s lektormi *Helsinského výboru pre EP na Slovensku*; s europoslancami; so zástupcami *OZ Nenápadní hrdinovia*, zahraničné študijné pobyty prostredníctvom projektu Európskej únie – *ERASMUS+*; *Cena vojvodu z Edinburghu*; rôzne projekty rovesníckeho vzdelávania či eticko-občianskeho rozmeru; vedomostné tematické súťaže (Olympiáda ľudských práv, Mladý Európan); rôzne dobročinné projekty a mnoho ďalších aktivít;

⁷² Odpovede žiakov boli na otázku: *Škola ponúka dostatok projektových a súťažných príležitostí, prostredníctvom ktorých sa tiež pripravujeme na demokratické občianstvo – život v rovnosti, slobode, pluralite, právnom štáte garantujúcom základné práva a slobody.*

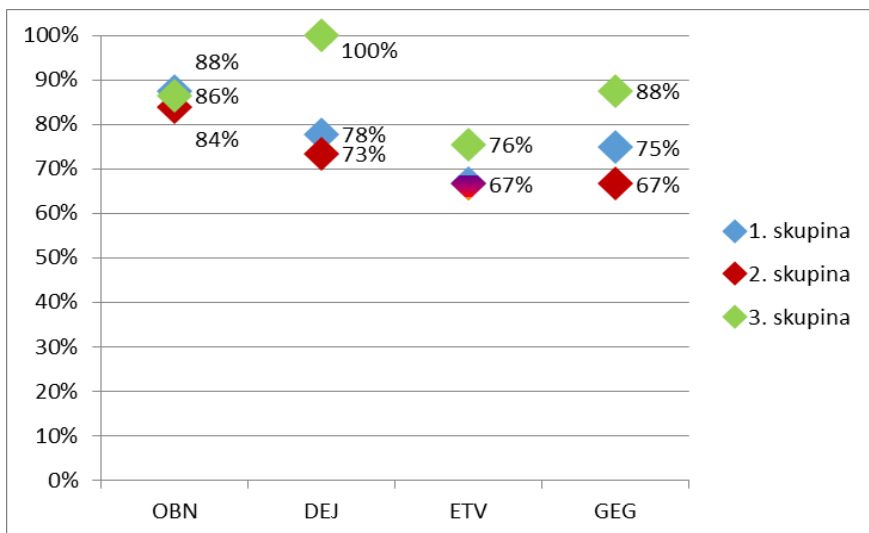
⁷³ Konkrétne znenie otázky: *Škola využíva aj ponuky zvonka, napr. od mimovládnych organizácií, vysokých škôl, odborných pracovísk alebo pozývaním rodičov, ktorí sú odborníkmi na demokraciu, bezpečnosť, prevenciu konfliktov, ľudské práva, novodobú históriu a pod.*



Graf č. 12 V škole sa môže každý žiak ľudsky a osobnostne kvalitne rozvíjať po každej stránke



Graf č. 13 Systémovosť prístupu k organizovaniu doplnkových (mimoškolských) aktivít, prostredníctvom ktorých sa formuje hodnotový systém a občiansko-sociálne kompetencie žiakov



Graf č. 14 Zabezpečenie odbornosti vyučovania

Stav zabezpečenia odbornosti vyučovania spoločensko-vedných predmetov bol v jednotlivých kontrolovaných subjektoch na rôznej úrovni (graf č. 14). Podľa súhrnných zistení sú optimálne na tom školy zaradené do 3. skupiny, v ktorých sa dokonca predmet dejepis (DEJ) vyučuje odborne na 100 %, čo zároveň kopíruje stav z minulého roka, keď bola v danej skupine a predmete nameraná identická hodnota. Ak by sme komplexne

porovnali výsledky merania zabezpečenia odbornosti u škôl 1. a 3. skupiny, tak aj v tomto školskom roku boli školy v 3. skupine na tom markantne lepšie⁷⁴. Výnimkou je vyučovanie predmetu občianska náuka (OBN), kde sa rozdiel pohybuje na úrovni 2 percentuálnych bodov v prospech škôl 1. skupiny. Na rozdiel od minuloročných zistení v školách 2. skupiny bola zistená vyššia miera odbornosti vyučovania v priemere o 12,25 %⁷⁵. V porovnaní so školami 1. skupiny, v ktorých prevažujú gymnáziá, je u 2. skupiny škôl nižšia miera odbornosti spôsobená orientáciou školy na odborné vzdelávanie. Priemerné hodnoty odbornosti vyučovania spoločenskovedných predmetov sa pohybujú maximálne v pásme od 70 % do 86 %, čo v žiadnom prípade nemožno považovať za optimum, pretože v niektorých školách sa hodnoty pohybovali aj pod úrovňou priemerného pásma. Najmä v SOŠ sa opakovane vyskytujú problémy súvisiace so zabezpečením odbornosti v spoločenskovedných predmetoch. Predmety ako DEJ, OBN a pod. sú v niektorých prípadoch vyučované pedagógmi, ktorí nespĺňajú požadované kvalifikačné predpoklady a osobitné kvalifikačné požiadavky. Aj v tomto školskom roku sa v danom kontexte opakujú zistenia, podľa ktorých pre školu nie je možné (z ekonomického aspektu) prijať viac pedagógov spĺňajúcich kvalifikačné požiadavky. Keďže v mnohých SOŠ sú tieto predmety považované na periférne, tak aj potreba zamestnať kvalifikovaných PZ spoločenskovedných predmetov je marginálnou záležitosťou. Dôsledkom je nižšia úroveň edukácie v týchto predmetoch, ktorá sa prejavila aj v nevedení žiakov k diskusiám a k tomu, že nebolo dostatočne rozvíjané kritické myslenie. Podľa dotazníkového prieskumu u žiakov sa ich príprave na dospelý občiansky život (prostredníctvom diskusií a analýz politickej situácie počas vyučovania) venuje v priemere len 54,96 % pedagógov; samotní PZ vidia ten istý jav pozitívnejšie (v priemere 79,71 %). V rozhovoroch obe skupiny uviedli, že počas vyučovania niektorých predmetov⁷⁶ nie je možné diskutovať o problematike LP či o dani vo svetovej a domácej politike⁷⁷. Žiaci v rozhovoroch toto vyjadrenie svojich pedagógov potvrdili a dodali, že tento druh diskusie prebieha, ale len na určených seminároch, čo však limituje možnosť zapojiť do diskusie všetkých žiakov.

Ďalším signifikantným faktorom úrovne výchovy a vzdelávania v školách je stav ďalšieho (kontinuálneho) vzdelávania PZ v oblasti dotýkajúcej sa problematiky výchovy a vzdelávania k DO a k LP. Podľa zistení vzdelávania v danej problematike (alebo aspoň príbuznej problematike) sa zúčastnili najmä vyučujúci spoločenskovedných predmetov, a to vo všetkých skupinách kontrolovaných škôl. Podľa PZ bolo vzdelávanie v kontexte problematiky DO a LP⁷⁸ prínosné a poznatky, ktoré v ňom nadobudli, sa ďalej snažia vo výchovnovzdelávacom procese vhodne aplikovať. Negatívnym zistením je konštatovanie, že v 2 skupinách (1. a 2. skupina) nebolo učiteľom vôbec umožnené vzdelávanie 12,50 % škôl (graf č. 15). Vedúci PZ, ale aj samotní učitelia obhajovali tento zistený stav argumentom, že vzdelávanie zamerané na LP a DO je v ponuke vzdelávacích inštitúcií skôr ojedinelou záležitosťou, prípadne, že v SOŠ dávajú prednosť skôr vzdelávaniam súvisiacim s odbornými predmetmi.

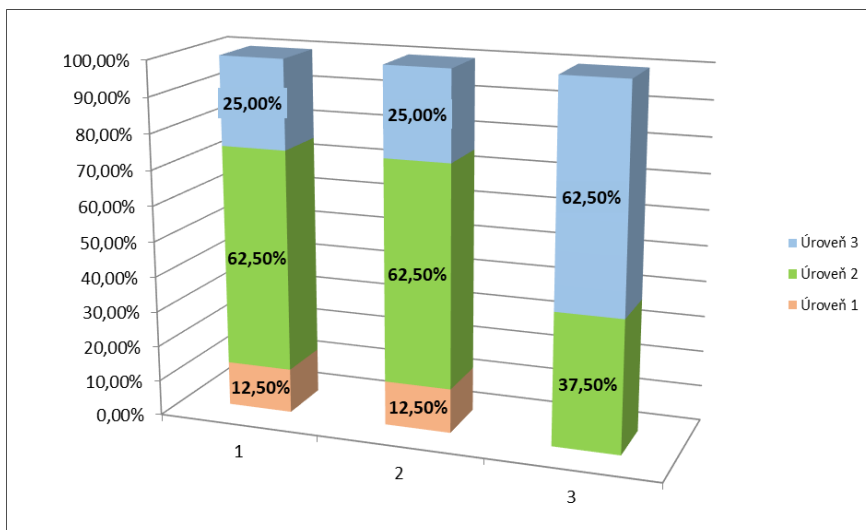
⁷⁴ Pozn. – disproporcie sa pohybujú v rôznych úrovniach – v DEJ ide o 22 %, v ETV o 9 % a v GEG o 13 %;

⁷⁵ Pozn. – v predmete OBN bol nárast o 28 %, v DEJ o 4 %, v ETV o 7 % a v GEG o 10 %;

⁷⁶ Pozn. – prírodovedné alebo technické;

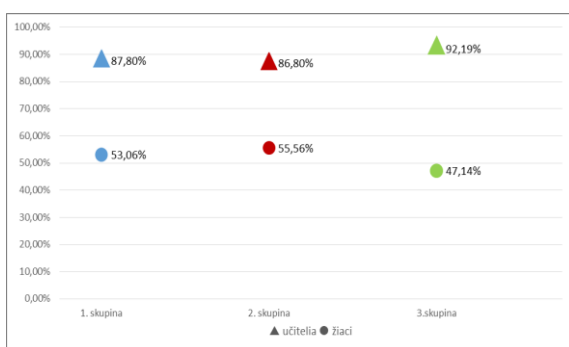
⁷⁷ Pozn. – jeden z vedúcich PZ argumentoval tento stav vyjadrením, podľa ktorého „politika do škôl nepatrí“. Zdôraznil, že na odbornej škole sa kladie dôraz najmä na odbornú stránku vyučovania a odborní učitelia nemajú počas vyučovacej hodiny priestor na takúto diskusiu.

⁷⁸ Napr. – tréning kritického myslenia v Zaježovej (pod záštitou British Council a Komenského inštitútu); odborné semináre k LP v rámci organizácie *Olympiády ľudských práv*; séria seminárov a prednášok o holokauste (napr. *Holocaust studies for educators from Slovakia* a iné); kontinuálne vzdelávanie – *Vyučovanie (vzdelávanie) detí a mládeže k ústavnosti a demokracii (didaktické postrehy)*; *Poznávaj vlastnú minulosť*; *Sociálny dialóg*; *Rodová rovnosť a partnerstvo v Európe a vo svete*;



Graf č. 15 Systematickosť prípravy smerujúcej k podpore prodemokratickej orientácie žiakov⁷⁹

Vzácnu výnimku tvoria PZ, ktorí iniciatívu vzdelávania zobrali do vlastných rúk a zvolili si individuálne štúdium. Vo vyjadrení však presne nešpecifikovali, či ide skôr o vzdelávanie neformálne (štúdium kníh, odborných článkov a iných zdrojov podľa vlastného výberu a zámeru), alebo o formálny druh vzdelávania s presnou osnovou a databázou zdrojov, ktoré pre nich vypracovala akreditovaná vzdelávacia inštitúcia (napr. e-learning).



Graf č.16 Škola citlivo a uvážlivo reaguje na nárast násilného extrémizmu a radikalizmu v spoločnosti...

Podľa vyjadrení z dotazníka pre PZ na otázku, či škola citlivo a uvážene reaguje na nárast násilného extrémizmu a radikalizmu v spoločnosti a v škole (graf č. 16) sa najviac súhlasne vyjadrilo 92,19 % pedagógov škôl zaradených v 3. skupine a najmenej v 2. skupine (86,80 %). V rozhovoroch sa učitelia vo všetkých 3 skupinách škôl prevažne vyjadrili,

⁷⁹ **Úroveň 1:** Škola neumožňuje učiteľom vzdelávať sa (resp. zúčastňovať sa) na podujatiach s ľudskoprávnou tematikou a so zameraním na výchovu k DO, ktoré organizujú externé inštitúcie. Škola zároveň nedisponuje informáciami o postojoch/prejavoch/názoroch učiteľov, nemá záujem zisťovať ich hodnotové postoje, názory. **Úroveň 2:** Pedagógovia majú možnosť vzdelávať sa v oblastiach s ľudskoprávnou tematikou a so zameraním na výchovu k demokratickému občianstvu, výstupy z týchto vzdelávaní zároveň aktívne aplikujú vo výchovno-vzdelávacom procese. Škola disponuje informáciami o postojoch/prejavoch/názoroch učiteľov, ale nemá záujem korigovať ich hodnotové postoje a prejavy v súvislosti s výchovou a vzdelávaním žiakov k DO a k LP. **Úroveň 3:** Pedagógovia majú možnosť vzdelávať sa v oblastiach s ľudskoprávnou tematikou a so zameraním na výchovu k demokratickému občianstvu, výstupy z týchto vzdelávaní zároveň aktívne aplikujú vo výchovno-vzdelávacom procese. Škola disponuje informáciami o učiteľoch a zároveň sa aktívne zaujíma o ich hodnotové postoje a prejavy, usmerňuje a koriguje ich. Cyklicky sú v škole usporadúvané workshopy venované LP a výchove k DO a realizované preventívne aktivity súvisiace s bojom proti extrémizmu za účasti žiakov, učiteľov, rodičov, širokej verejnosti.

že problém s nárastom extrémizmu v školách neevidujú, a ak sa objavili isté náznaky, škola vedela včas a patrične zareagovať, aby tieto prejavy eliminovala už v zárodku. Žiaci na analogickú otázku reagovali výrazne odlišne, keďže v priemere len 51,92 % respondentov potvrdilo, že škola naozaj citlivo reaguje na výskyt prejavov extrémizmu. Svoje tvrdenia žiaci vysvetľovali tým, že zo strany PZ nie je venovaná vyššia pozornosť názorom a postojom všetkých žiakov, nie sú dostatočne zapájaní do diskusií a nie sú im poskytované všetky informácie, ktoré by im umožnili vytvárať si vlastné názory a súčasne aj možnosti ich prezentovať. Podľa žiakov sa dokonca v niektorých školách učitelia takýmto diskusiám často vyhýbajú. V súvislosti s prejavmi extrémizmu a radikalizmu boli zároveň položené otázky aj vedúcim PZ v tom zmysle, či disponujú informáciami o hodnotových postojoch a prejavoch učiteľov a zároveň, či ich aktívne usmerňujú a korigujú. Na základe zistení možno konštatovať, že najviac informácií mali k dispozícii školy zaradené do 3. skupiny (graf č. 16). Z rozhovorov s vedúcimi PZ vyplynulo, že v prevažnej miere školy monitorujú názory svojich pedagógov len v rámci formálnych a neformálnych stretnutí v rovine pozorovania, rozhovorov a parciálnych zistení z hospitačnej činnosti. Napriek tomu, vedúci PZ vyjadrili presvedčenie, že učitelia pôsobiaci v kontrolovaných školách disponovali prodemokratickými názormi, ktorými následne vedeli usmerňovať a korigovať žiakov.

5 Závery

Výsledky hodnotenia v 24 stredných školách vo všetkých krajoch SR preukázali, že inovatívnosť a originalita v tvorbe ŠkVP a ŠP sú vo vybraných školách skôr ojedinelým fenoménom. Proces tvorby základných školských dokumentov je mechanickým procesom, ktorého finálny produkt síce vychádza z legislatívy, no je bez prvkov originality a inovatívnosti. Len v prípade niekoľkých subjektov⁸⁰ majú ŠkVP alebo ŠP jedinečný charakter, vyjadrený cez hodnotové krédo školy, či ideový odkaz najdôležitejších zákonov a medzinárodných ľudsko-právnych dokumentov. Negatívom, podobne ako v minulo-ročných zisteniach, ostáva aj naďalej skutočnosť, že v prevažnej väčšine škôl chýbal silnejší dôraz na výchovu a vzdelávanie vedúci k formovaniu občianskych postojov, zručností a kompetencií žiakov. V prípade, že sa v dokumente školy dané prvky objavili, následná analýza odhalila, že uvedené zámery nemali vždy charakter komplexného prístupu. Skôr mali deklaratívny charakter, čo znamená, že sa nepremietli do obsahu jednotlivých predmetov, vrátane toho, že neboli načrtnuté ani cesty k ich uskutočneniu prostredníctvom mimoškolských aktivít.

Chýbajúcim prvkom procesu tvorby dokumentov aj v tomto zisťovaní ostali procesy participácie žiakov na týchto základných dokumentoch školy. Školy neinformujú, a ani nevedú žiakov a ich zástupcov v žiackej samospráve k spolupodieľaniu sa na tvorbe a inovácii ŠkVP či ŠP. V rozhovoroch s vedúcimi PZ a ostatnými PZ sa prejavil skôr odmietavý postoj voči tejto možnosti. Ich argumentácia bola postavená nielen na odbornej spôsobilosti (žiak by nevedel, ktorý predmet je viac či menej potrebný), ale aj personálno-ekonomickom aspekte (žiak by nevedel zhodnotiť možnosti a náročnosť systému pracovných úväzkov u PZ). Za negatívny možno považovať tiež fakt, že po tom, ako sa zo strany ŠŠI žiaci dozvedeli o možnosti aktívne vstupovať do procesu tvorby dokumentov, len časť žiakov vyjadrila záujem do tejto činnosti vstupovať. Zistenia ukázali, že školy nevytvárajú dostatočný priestor na to, aby vybudovali u žiakov vieru v to, že môžu ovplyvňovať dianie v najbližšom okolí. Jednoducho povedané škola by mala budovať schopnosť a chuť žiakov riadiť veci verejné v škole, obci, štáte. Očakávania v tejto oblasti smerujú teda k tomu, že školy budú vychovávať aktívnych a sebavedomých občanov. O tom, či tieto schopnosti žiaci stredných škôl skutočne majú, svedčia výsledky spomínaného

⁸⁰ Pozn. – v 1. skupine ide o 37,50 % škôl a v 3. skupine o 50 % škôl;

výskumu, v ktorom sa 59 % respondentov z radov žiakov stotožňuje s výrokom, že nezávisle od toho, akú vládu má krajina, tento svet ovplyvňujú zákulisné záujmové skupiny. Zároveň 18 % respondentov si o tomto nemyslí nič a iba 22 % žiakov sa s týmto výrokom nestotožňuje. Mladí ľudia podľa hli pocitu, že usilovať sa o riadenie vecí nemá zmysel.

Hodnotenie stavu je optimálne dimenzovať prostredníctvom definičných rámcov – 3 hypotéz, ktoré mali byť na konci kontrolnej činnosti zisteniami potvrdené alebo vyvrátené. Testovaním hypotéz dospela ŠŠI k týmto záverom:

1. Vzdelávanie k demokratickému občianstvu a k ľudským právam nemá dosť priestoru vo formálnom kurikule – kritický stav bol identifikovaný najmä v školách zaradených v 2. skupine. Nakoľko ide prevažne o SOŠ, ich ŠkVP boli formované najmä v súlade so zúženým vnímaním poslania tohto druhu školy – pripraviť absolventa na uplatnenie sa na trhu práce, ale už menej na aktívny občiansky život. V daných školách sa humanitno-vedné predmety skutočne ocitli na „chvoste záujmu“. Problematika výchovy a vzdelávania k DO a k ĽP preto neraz zastávala v procese nižšie postavenie. Lineárne sa kritickým bodom stala v tejto skupine škôl aj úroveň odbornosti vyučovania – požadované kvalifikačné predpoklady a osobitné kvalifikačné požiadavky v predmetoch, ktoré mohli najviac korelovať s problematikou DO a ĽP (DEJ, OBN, ETV, GEG) dosahovalo v priemere 72,75 % vyučujúcich. Mnohí vedúci PZ dokonca priznali, že väčší dôraz kladú najmä na odborne (technicky, ekonomicky a pod.) zamerané predmety. V 1. a 3. skupine škôl boli zistenia síce odlišné, čo súvisí prevažne s druhovým atribútom škôl⁸¹. Preto sa logicky očakávalo, že práve v súvislosti s vyššou časovou dotáciou pre spoločensko-vedné predmety v rámci gymnaziálneho vzdelávania, by mal byť stav dosahovania poznania a žitia demokracie v týchto školách na vyššej úrovni. Tento predpoklad sa v plnom rozsahu nepreukázal, keďže žiaci týchto škôl dostatočne neidentifikujú školu ako priestor, ktorý by ich pripravoval na život v demokracii a zároveň ju nevnímajú ani ako *školu demokracie*⁸². Žiaci sa v rozhovoroch viackrát vyjadrili, že učitelia nejavia vždy záujem o diskusiu o veciach, ktoré majú občiansko-demokratický charakter. Žiaci nielen nediskutovali, ale zároveň v mnohých prípadoch úplne absentovala možnosť aplikácie a prejavu demokratického myslenia a konania nielen počas formálneho vzdelávania (modelové voľby), ale aj v rámci fungovania žiackej samosprávy. Na základe uvedených zistení možno konštatovať, že vzdelávanie k demokratickému občianstvu a k ľudským právam skutočne nemá dosť priestoru vo formálnom kurikule.

2. Našou hypotézou (však) je, že pokiaľ možno vôbec hovoriť o demokratickom a ľudskoprávnom vzdelávaní v školách SR, tak je to prinajlepšom len akési fragmentárne vzdelávanie o DO a ĽP, ktoré nie je doplnené ani „k“ ani „pre“. Vzdelávanie k DO a k ĽP by malo byť tvorené komplexom fenoménov pozostávajúcich z formálneho a neformálneho vzdelávania, a v neposlednom rade vytvorení kreatívnej a konštruktívnej žiackej samosprávy, ktorá by vzišla z demokraticky vnímaných volieb. Zistenia v mnohých školách však poukázali na disproporcie súvisiace v mnohých prípadoch s nečinnosťou, či skôr zjednodušením si práce zo strany PZ. Za prvý nedostatok (týkajúci sa paušálne všetkých 3 skupín) možno považovať nedostatočné nastavenie procesu rozvíjania kritického myslenia v zmysle jeho implementácie v edukácii k DO a k ĽP. Stratégie a metódy, ktoré by bolo zároveň možné verifikovať vo vzťahu k žiakom, síce boli všeobecne deklarované vo viacerých kontrolovaných subjektoch, no v skutočnosti sa ich efektívna implementácia pohybovala len na úrovni cca 42 % z celkového počtu škôl⁸³. Druhý nedostatok súvisel s efektívnosťou prepojenia formálneho a neformálneho vzdelávania, ktoré nejavilo vždy ucelený a najmä logický systém.

⁸¹ Pozn. – boli to prevažne gymnáziá;

⁸² Pozn. – graf č. 6;

⁸³ Pozn. – najviac bola nameraná v 3. skupine – 62,50 %;

Hoci hodnotené školy uvádzali, že pre svojich žiakov organizovali dostatočné množstvo výchovno-vzdelávacích aktivít, v mnohých prípadoch išlo o aktivity, ktoré boli skôr len akútnou reakciou na patologické zmeny u žiakov. Podobne ako v minuloročných zisteniach, aj v tých tohoročných, v značnej časti kontrolovaných škôl absentoval ucelenejší prístup k využívaniu neformálnych aktivít založených na spolupráci s expertnými inštitúciami, resp. s ich odborníkmi. Významnú úlohu pri zapájaní žiakov do riadenia procesov mohli, a aj mali zabezpečovať kooperatívnym spôsobom žiacke samosprávne orgány – ŽŠR, čo sa však nenaplnilo. Proces konštituovania ŽŠR mal vo väčšine škôl skutočne charakter voľby, kde na úrovni tried a ročníkov si mohli žiaci voliť svojich zástupcov do ŽŠR. V niektorých školách však tento proces žiakom nebol umožnený, pretože „volebný proces“ prebehol len na úrovni výberu nominantov triednymi učiteľmi na základe subjektívnych rozhodnutí. Aj tí členovia ŽŠR, ktorí neboli volení, ale boli len vybraní, pociťovali dôveru zo strany svojich spolužiakov. V školách, v ktorých voľby členov neprebehli legitímnym spôsobom, sa vytrácal samotný zmysel modelu zastupiteľskej demokracie, a preto aj dôvera žiakov v ŽŠR sa podľa dotazníka pohybovala pod úrovňou 50 % (pozri graf č. 9). Rovnaký pohľad na túto skutočnosť mali aj PZ v 1. a 2. skupine škôl, kde ŽŠR je vnímaná podľa dotazníkového prieskumu pozitívne len mierne nad úrovňou 70 %. Niet divu, že sa ŽŠR, podobne ako v minuloročných zisteniach, všeobecne v školách neetablovala ako legitímny zastupiteľský orgán žiakov. Skôr ju žiaci vnímali len ako formálny orgán, bez zásadnejších kompetencií a dokonca bez rešpektu z ich strany. Druhý aspekt tohto nedostatku spočíva v tom, že školy takto upierali svojim žiakom možnosti získavať občianske vedomosti a zručnosti prostredníctvom simulácií procesov typických pre demokratickú spoločnosť.

3. Nepriaznivým faktorom je neexistencia zázemia pre demokratické a ľudskoprávne vzdelávanie v rodinnom a rovesníckom prostredí. Eliminácia nárastu extrémizmu a radikalizmu síce patrí k jedným z najdôležitejších cieľov každej školy, no len niektoré z kontrolovaných subjektov sa podieľali na tomto procese aj reálne. Východiskom mnohých sociologických výskumov sú tvrdenia, podľa ktorých dochádza u mladých ľudí k radikalizácii z mnohých dôvodov – socioekonomické prostredie, v ktorom sa jedinec nachádza, individuálna frustrácia a mnohé ďalšie sociálne faktory. Monitorovaním postojov má škola možnosti, ako by mohla nárast extrémizmu a radikalizmu u svojich žiakov eliminovať. Negatívnym fenoménom (v tomto zmysle) sú však zistenia, podľa ktorých monitorovanie postojov u žiakov školy nepovažujú za dôležitú súčasť výchovy a vzdelávania. V priemere až cca 58 % kontrolovaných škôl vykonávalo zisťovanie postojov a hodnotovej orientácie u žiakov, no len za pomoci pozorovania a rozhovorov. Školy tento pasívny postoj obhajovali argumentáciou, že neevidujú u žiakov extrémistické postoje, a preto ani nepovažujú za potrebné sa zaoberať týmto druhom diagnostiky. Školy zároveň deklarovali, že v priebehu školského roka vedia svojim žiakom poskytnúť množstvo rôznych preventívnych aktivít⁸⁴, ktorých úlohou je eliminovať prípadné zmeny postojov. Problém však spočíval v niečom inom – z rozhovorov so žiakmi vyplynulo, že niektorí z nich nevedeli posúdiť, ktoré aktivity mali preventívny charakter, či dokonca nevedeli ani charakterizovať ich prínos v zmysle prevencie. Zo zistení možno konštatovať, že mali byť len určitou reakciou na zistený stav, čiže intervenciou (nie prevenciou). Nedostatkom pre žiakov je tiež chýbajúca možnosť diskutovať s učiteľmi o páľčivých problémoch. Toto priznanie indikuje skutočnosť, že žiaci cítia potrebu diskutovať o fenoménoch extrémizmu a radikalizmu, o ktorých mnohokrát majú len jednostranné poznatky z prostredia rodiny alebo od rovesníkov. Tie však nemusia byť vždy demokraticky korektné. Z našich zistení vyplýva, že v niektorých školách učitelia otvorili žiakom priestor na „vypočutie“, no bez poskytnutia očakávanej spätnej väzby.

⁸⁴ Pozn. – výchovné koncerty, divadelné predstavenia, exkurzie, besedy, prednášky, rovesnícka činnosť a pod.

Nie je preto prekvapujúce priznanie žiakov, podľa ktorého v priemere len cca 59 % respondentov vidí svoju školu ako školu demokracie.

Odporúčania a podnety

Riaditeľom škôl

- implementovať do obsahu školského vzdelávacieho programu požadované princípy výchovy a vzdelávania a spôsoby sledovania a vyhodnocovania pokroku v oblasti kritického myslenia;
- vytvárať vo výchovno-vzdelávacom procese a mimoškolských aktivitách priestor na uplatňovanie rovesníckeho učenia sa;
- objasniť žiakom kompetencie samosprávnych orgánov školy v procese tvorby školského vzdelávacieho programu, školského poriadku a zároveň im umožniť participovať na tvorbe a úprave týchto školských dokumentov;
- aktualizovať v školskom poriadku legislatívne záväzné základné referenčné dokumenty;
- stanoviť v školskom poriadku jednoznačné pravidlá a postupy pre jeho tvorbu, pripomienkovanie a novelizáciu;
- rozšíriť spoluprácu so zákonnými zástupcami pri plnení cieľov vzdelávacieho programu školy;
- podporovať a vytvárať priestor pre slobodný dialóg medzi žiakmi a učiteľmi pri konštruktívnom riešení školských záležitostí;
- realizovať systematické monitorovanie osvojených hodnôt žiakov k demokratickému občianstvu a k ľudským právam;
- zistenia systematického monitorovania pravidelne a preukázateľne vyhodnocovať, informovať učiteľov a žiakov o záveroch a prijatých opatreniach;
- ustanoviť koordinátora pre výchovu a vzdelávanie v oblasti ľudských práv;
- na všetkých hodinách uplatňovať vzdelávanie k demokratickému občianstvu a ľudským právam, nastoľovať problémové úlohy na ich riešenie s dôrazom na ich aplikáciu v reálnych situáciách;
- systematicky a preventívne plánovať aktivity, projektové a súťažné príležitosti zamerané na potlačanie extrémizmu a radikalizmu, a zároveň objasňovať ich význam v aspekte prepojenia formálneho a neformálneho vzdelávania;
- zabezpečiť odbornosť vyučovania spoločensko-vedných predmetov s dôrazom na ich význam pri výchove a vzdelávaní žiakov k demokratickému občianstvu a k ľudským právam;
- podnecovať učiteľov k vzdelávaniu k problematike ľudských práv a demokratického občianstva;
- zisťovať a korigovať postoje a prejavy pedagogických zamestnancov v súvislosti s výchovou a vzdelávaním žiakov k demokratickému občianstvu a k ľudským právam;
- zabezpečiť interné vzdelávanie pedagogických zamestnancov v problematike ľudských práv.

Ministerstvu školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky

- hľadať možnosti novej koncepcie výchovy a vzdelávania, založenej na idei žiaka, ktorý spĺňa požiadavky nielen odbornej spôsobilosti, ale aj osobnostný profil občana rešpektujúceho ľudské práva a princípy demokracie.