

ŠTÁTNA ŠKOLSKÁ INŠPEKCIA

úsek inšpekčnej činnosti

Staré grunty 52, 841 04 Bratislava 4

SPRÁVA

o stave a úrovni uplatňovania výchovy a vzdelávania k demokratickému občianstvu a k ľudským právam v stredných školách v SR

1 Základné údaje

Štátna školská inšpekcia (ďalej ŠŠI) vykonala v školskom roku 2017/2018 48 tematických inšpekcií (ďalej TI) v stredných školách, v rámci ktorých sa sledoval stav a úroveň uplatňovania výchovy a vzdelávania k demokratickému občianstvu a ľudským právam v stredných školách. Kontrolovaných bolo 23 gymnázií (ďalej G) a 25 stredných odborných škôl (ďalej SOŠ). Z uvedeného počtu bolo 36 škôl štátnych, 7 súkromných a 5 cirkevných.

2 Definičné rámce a overované hypotézy

Systém demokratických inštitúcií, právny štát a jeho ľudsko-právne naplnenie sa ponímajú ako tri vzájomne neoddeliteľné a prepojené znaky toho istého fenoménu – sociálno-politického systému liberálnej demokracie. Možnosti demokracie sú však determinované nedôsledným uplatňovaním a rešpektovaním (individuálnych) ľudských práv všetkých ľudí (či už z aspektu jurisdikcie štátu alebo ľudskej spoločnosti, bez ohľadu na štátnu príslušnosť a iných socio-ekonomicko-biologických diferenciácií). Bez jasne určených, vnútorne osvojených (spoločne zdieľaných) a spravodlivo dodržiavaných pravidiel, nejestvuje v paušálnej podobe princíp slobody a rovnosti pre všetkých ľudí. V takomto kontexte má otázka potreby vzdelávania k demokratickému občianstvu (ďalej DO) a k ľudským právam (ďalej ĽP) logickú podstatu. Vzdelávanie k DO a vzdelávanie k ĽP sú dva vzájomne prepojené aspekty toho istého procesu, súvisiaceho s demokraciou, právnym štátom a ľudskými právami. Sledovanie stavu a úrovne uplatňovania výchovy a vzdelávania k demokratickému občianstvu a k ľudským právam v stredných školách bolo definične vymedzené nasledujúcim rámcom:

a) **"Vzdelávanie k demokratickému občianstvu"** znamená vzdelávanie, odbornú prípravu, tréning, šírenie povedomia, informovanie, praktiky a činnosti, ktoré študujúcim poskytujú vedomosti, schopnosti a porozumenie, rozvíjajú ich postoje a správanie tak, aby boli schopní uplatňovať a obhajovať svoje demokratické práva a povinnosti v spoločnosti, cítiť si rozmanitosť a zohrávať aktívnu úlohu v demokratickom živote, s cieľom presadzovania a ochrany demokracie a právneho štátu.

b) **"Vzdelávanie k ľudským právam"** znamená vzdelávanie, odbornú prípravu, tréning, šírenie povedomia, informovanie, praktiky a činnosti, ktoré študujúcim ľuďom poskytujú vedomosti, schopnosti a porozumenie a rozvíjajú ich postoje a správanie tak, aby boli schopní prispievať k budovaniu a k obrane všeobecnej kultúry ľudských práv v spoločnosti, s ohľadom na presadzovanie a ochranu ľudských práv a základných slobôd¹.

Identifikácii faktorov ovplyvňujúcich úroveň vzdelávania² k DO a k ĽP, predchádzalo nastolenie 3 hypotéz, ktoré v priebehu TI mali byť potvrdené, resp. vyvrátené:

1. Vzdelávanie k demokratickému občianstvu a k ľudským právam nemá dostatok priestoru vo formálnom kurikule. Dotácia na predmet občianska náuka je nedostatočná, tým viac, že obsahy a štandardy vzťahujúce sa priamo k demokracii, právnemu štátu

¹ Horná, D. – Petőcz, K. *Právo na vzdelanie a jeho kľúčové aspekty*. Bratislava : ŠPÚ, 2015. 405 s. ISBN 978-80-8118-141-2.

² Niektoré faktory sú relatívne dobre spracované v literatúre a potvrdené aj predošlým výskumom.

a ľudským právam tvoria len zlomok celkovej dotácie predmetu. Bez zmeny kurikula (ŠVP, ŠkVP) by sa kvalitatívna zmena mohla udiť len pri splnení 2 podmienok:

a) občiansku náuku (ďalej OBN) a etickú výchovu (ďalej ETV) by učili vysokokvalifikovaní učitelia/učiteľky, ktorí by od vedenia škôl dostali relatívne voľnú ruku. Deje sa však pravý opak: predmety OBN a ETV sú zvyčajne „na chvoste“ záujmu vedenia školy. Predmety nie sú vyučované vždy kvalifikovaným pedagogickým personálom, najčastejšie len ako tretí predmet popri pôvodnej aprobácii pedagóga. Výsledkom je neodborná výučba. V prípade ETV je to na 2. stupni ZŠ cca. 40 %, v prípade OBN až 61 %³. Na gymnáziách je stav o niečo lepší: ETV 34 % neodborne, OBN 11 % neodborne. Treba však podotknúť, že zle položené základy zo ZŠ sa v rámci malej dotácie na SŠ ťažko napraviajú. Na SOŠ je situácia ešte podstatne horšia – ETV sa vyučuje v 36 % neodborne, OBN v 39 % neodborne.

b) ak by vzdelávanie k DO a LP bolo vhodnou formou prierezovo zahrnuté vo všetkých spoločenskovedných a humanitných predmetoch, resp. určitým spôsobom vo všetkých predmetoch. To by však predpokladalo, že všetci pedagogickí zamestnanci absolvujú systematické iniciačné, resp. ďalšie vzdelávanie zamerané na demokratické a ľudskoprávne hodnoty. Od tohto predpokladu je však realita dosť vzdialená, čo platí rovnako pre pedagogické fakulty, katedry pripravujúce na pedagogické profesie ako aj na ďalšie špecializované odborné vzdelávanie.

2. Vzdelávanie k demokratickému občianstvu a ľudským právam musí, v záujme naplnenia jeho zmyslu a cieľov, byť nielen vzdelávaním o DO a LP, ale aj vzdelávaním „cez/prostredníctvom“ DO a LP a „pre“ DO a LP. Našou hypotézou je, že **pokiaľ možno vôbec hovoriť o demokratickom a ľudskoprávnom vzdelávaní v školách v SR, tak je to prinajlepšom len akési fragmentárne vzdelávanie o DO a LP, ktoré nie je doplnené ani „k“ a ani „pre“**. Je tiež častým javom, že celková atmosféra, klíma, kultúra školy, v rámci ktorej by sa princípy DO a LP prakticky naplňali, nezodpovedá demokratickým princípom. Napr. náležite nefungujú školské samosprávne orgány, absentuje čas a priestor na meritórne pripomienkovanie školského poriadku a školského vzdelávacieho programu, školské prostredie je nevľúdne, neuskutočňuje sa demokratický dialóg nielen v rámci vyučovacieho procesu, ale ani v rámci triednej či školskej samosprávy.

3. **Nepriaznivým faktorom je neexistencia zázemia pre demokratické a ľudskoprávne vzdelávanie v rodinnom a rovesníckom prostredí.** Rodina a rovesnícke prostredie je neraz priamym zdrojom sociálno-šovinistických postojov, predsudkov a stereotypov prevzatých následne mladými ľuďmi. Dieťa, ktoré sa cíti vyčlenené, nepochopené v rodine, v rovesníckom prostredí či v škole je viac náchylné začleniť sa do radikálnych, extrémistických, antiestablišmentových hnutí a organizácií. Škola takéto postoje či dispozície, prinášané z iného prostredia, dokáže vyvážiť a napraviť len vtedy, ak v nej pôsobí ideálna kombinácia viacerých faktorov:

- škola je priateľská k deťom, síce v nej vládne poriadok, ale zároveň tiež vľúdna atmosféra, čo sa týka medziludských vzťahov, kultúry prostredia a poskytnutia „azylu“ žiakom v situáciách, keď sú v rodinnom alebo súkromnom živote konfrontované s negatívnymi vplyvmi a rizikovými faktormi;

- vedenie školy, pedagogický zbor i nepedagogický personál chápu zmysel a podstatu princípov demokracie a ľudských práv, zmysel a dôležitosť demokratického a ľudskoprávneho vzdelávania a uplatňujú tieto princípy v praxi, príslušné predmety učia kvalifikovaní, odborne zdatní a empatickí učitelia;

³ Kvalifikovanosť pedagogických zamestnancov, MŠVVaŠ, 2014. Dostupné online: <https://www.minedu.sk/kvalifikovanost-pedagogickych-zamestnancov/>.

- dôraz sa nekladie na osvojenie zopár základných faktov, ale na pochopenie podstaty a zmyslu princípov demokracie a právneho štátu, významu a dosahu základných ľudskoprávnych kategórií; princípy a kategórie dokážu žiaci aplikovať aj v praxi. Výchova a vzdelávanie k DO a k ĽP musí byť prirodzene previazaná s kritickým myslením. Žiaci sú v tejto súvislosti vedení k tomu, aby premýšľali nad prečítaným textom, špekulovali nad faktami, kládli zmysluplné otázky (v záujme postupného osvojenia a aplikácie naučených poznatkov), vytvárali si vlastný názor, vedeli vyjadriť nesúhlas/pochybnosť (formuláciou a spracovaním argumentov) a nazerali na fakty z viacerých uhlov pohľadu.⁴

3 Stratégia identifikácie faktorov

Kontrola zameraná na zistenie stavu a úrovne uplatňovania a vzdelávania k DO a k ĽP bola vykonaná rovnomerne v každom kraji SR v 6 školách. Primárnym kritériom výberu boli (vopred určené) 2 kvalifikátory. Prvý obsahoval 4 školy a súvisel s výsledkami výskumu⁵ 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. Výber tvorili 4 školy v kraji, pričom v 2 z nich sa v postojovej časti výskumu preukázali ako najtolerantnejšie vo vzťahu k minoritám⁶, a zvyšné 2 školy, ktoré sa v tej istej časti preukázali ako najmenej tolerantné k minoritám⁷. Druhý kvalifikátor tvorila vzorka 2 škôl (v rámci každého kraja), ktoré sa dlhodobo zapájali do žiackej súťaže *Olympiáda ľudských práv* s úspešnosťou dosiahnutou minimálne na krajskej úrovni⁸.

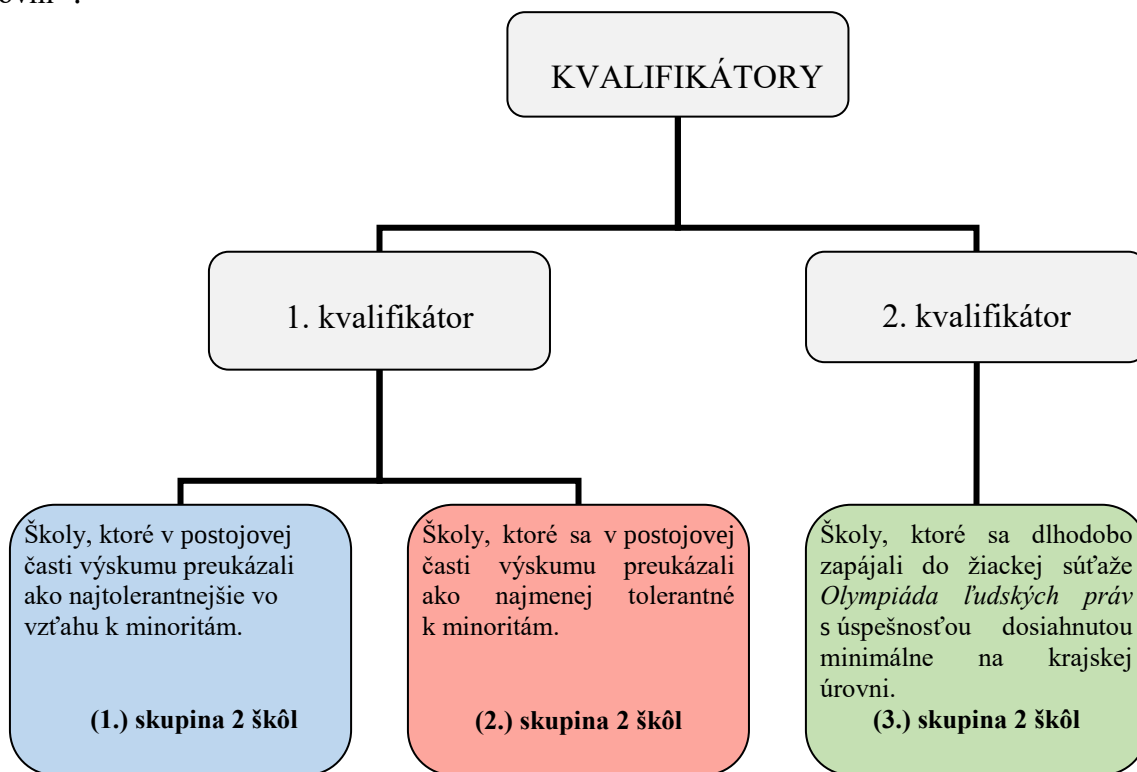


Schéma č. 1 Kvalifikátory (kritériá) výberu kontrolovaných škôl

⁴ Vranaiová, K. *Demokratické občianstvo v každodennej školskej praxi*. Bratislava : Metodicko-pedagogické centrum v Bratislave, 2014. 62 s. ISBN 978-80-565-0376-8.

⁵ Kalmárová, V. – Lášticová, B. – Findor, A. – Hruška, M. *Aké vzdelávacie faktory súvisia s postojmi stredoškôľakov a stredoškôľáčok k menšinám*. Bratislava : Štátna školská inšpekcia, 2017. 77 s. ISBN 978-80-971552-6-1.

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

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

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

Pri vypracovaní metodiky tematickej inšpekcie boli nastavené 2 stupne (metód a foriem) zisťovania – dotazníkové zisťovanie a rozhovory. Cieľovými skupinami dotazníkového zisťovania boli žiaci končiacich ročníkov, pedagogickí zamestnanci (ďalej PZ) a členovia Žiackej školskej rady (ďalej ŽŠR). Dotazník, zameraný na výchovu k DO a k ĽP (s analogicky prispôsobenými otázkami pre PZ), bol zadaný celkovo 1964 žiakom končiaceho ročníka a 1310 PZ. Otázky boli sústredené na mapovanie miery participácie žiakov na riadení života školy, vzťahy medzi učiteľmi a žiakmi, dimenziu pozornosti, ktorá je venovaná vzdelávaniu k DO a k ĽP a na mieru otvorenosti školy. V prípade dotazníkov určených členom ŽŠR bolo uplatnené pravidlo minimálne 5 zúčastnených respondentov. Celkovo sa tohto dotazníka zúčastnilo 406 žiakov – členov ŽŠR. Cieľom zisťovania bolo fungovanie ŽŠR v škole, jej miesto v systéme školskej samosprávy (vrátane významu a postavenia jej člena v rade školy) a možnosti participácie na výchovno-vzdelávacom procese v zmysle kooperácie na tvorbe a uplatňovaní Školského vzdelávacieho programu (ďalej ŠkVP) a školského poriadku (ďalej ŠP). Rozhovory v jednotlivých sledovaných skupinách boli vedené v súlade s ich kľúčovými zásadami a v závislosti od výsledkov jednotlivých dotazníkov. Výsledky dotazníkov pre PZ boli podkladom aj pre rozhovor s vedúcim PZ, resp. s iným vedúcim zamestnancom, ktorý bol na tento účel poverený. Rozhovory s výchovným poradcom a vedúcim predmetovej komisie (ďalej PK) boli zamerané najmä na vybrané prvky výchovy a vzdelávania k DO a k ĽP (tento aspekt bol smerovaný napr. na realizáciu monitorovania prejavov a postojov žiakov v procese vyučovania, prepojenie formálneho a neformálneho vzdelávania v oblasti ĽP a pod.). Rozhovory so žiackou časťou boli realizované podľa kľúča viažuceho sa na počet tried, v ktorých bol žiacky dotazník zadaný. A to tak, že boli vytvorené skupiny s maximálne 6 žiakmi. Rozhovor s členmi ŽŠR bol vedený s minimálne 5 žiakmi a po jeho vykonaní ešte nasledoval rozhovor so zástupcom žiakov v rade školy.

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.*

4 Faktory vplývajúce na úroveň vzdelávania k DO a k ĽP

V prvej dimenzii boli školy sledované prostredníctvom 3 faktorov, ktoré vplývali na úroveň vzdelávania k DO a k ĽP (Schéma č. 2).

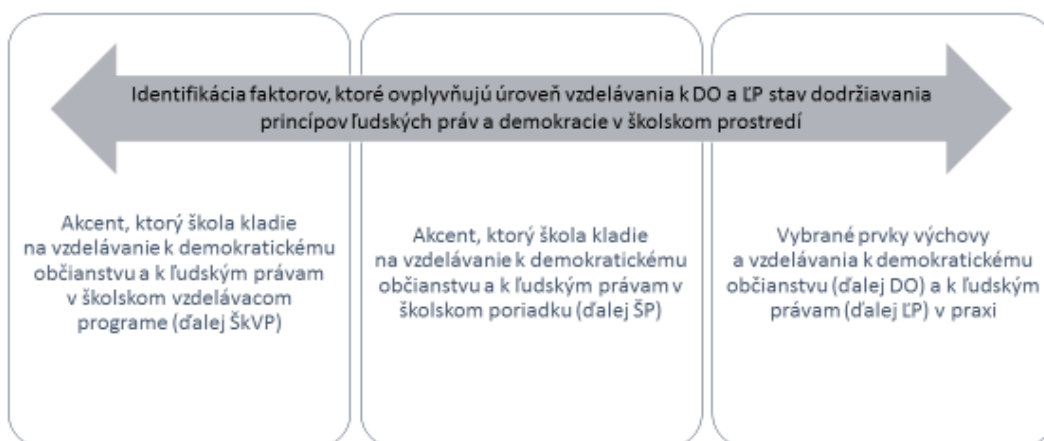


Schéma č. 2 Identifikácia faktorov ovplyvňujúcich úroveň vzdelávania k DO a k ĽP

Druhá dimenzia sledovania bola zameraná na to, aký vplyv majú tieto faktory na stav demokratického pragmatizmu vo vzdelávaní, zahŕňajúceho komplex vzťahov, fungovania 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 legislatívne definované v zákone č. 245/2008 Z. z. (ďalej školský zákon) a v *Dohovore o právach dieťaťa*⁹, ktorý je pre SR právne záväzný od roku 1993, na základe prevzatia právnych záväzkov z roku 1991 (ako jednej z nástupníckych krajín zaniknutej ČSFR). Oblasť hodnotenia bola konkretizovaná v 4 častiach – indikátoroch:

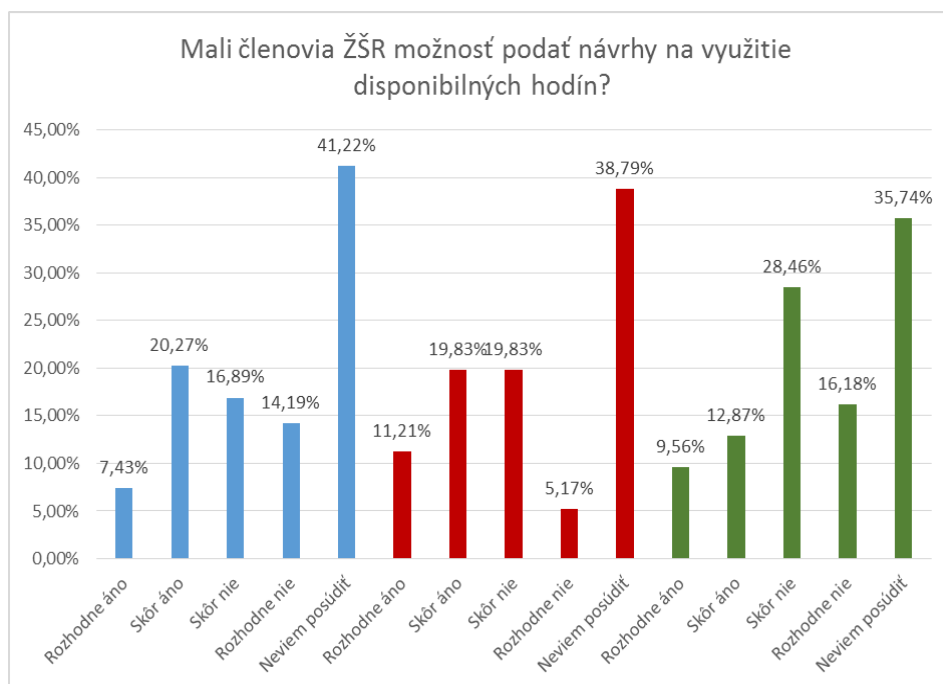
- 1.1 spôsob tvorby ŠkVP, spôsob informovania o obsahu ŠkVP;
- 1.2 zreteľnosť prihlásenia sa školy k hodnotám, ktoré chce vo výchove a vzdelávaní presadzovať;
- 1.3 zreteľnosť orientácie školy na rozvíjanie kritického myslenia žiakov;
- 1.4 zreteľnosť orientácie školy na formovanie občianskych postojov, zručností a kompetencií žiakov.

Mechanizmus tvorby ŠkVP súvisel prevažne s prácou PZ, ktorí sa na ňom parciálne podieľali. Pozitívom bolo, že v prevažnej časti škôl nešlo len o koprodukcii úzkej skupiny PZ (napr. predsedovia predmetových komisií), ale o spoločne vytvorený vzdelávací program, ku ktorému sa mohli (a mali) vyjadriť všetci PZ v pedagogickej rade. Školy zväčša deklarovali, že dokumenty boli prerokované aj na zasadnutiach rady školy a dokonca sa k nemu mohli (v niektorých školách) vyjadriť aj členovia, ktorí neboli PZ (rodičia, nepedagogickí zamestnanci, zástupcovia zriaďovateľov). Predmetom skúmania boli aj možnosti žiakov a ich potenciálnej participácie na tvorbe ŠkVP, najmä prostredníctvom procedurálnych mechanizmov ŽŠR – podávanie návrhov a participácia na tvorbe ŠkVP (napr. prostredníctvom návrhu využitia disponibilných hodín). Túto možnosť síce niektoré školy¹⁰ deklarovali, no v dotazníkovom zisťovaní a následných rozhovoroch so žiakmi bol zistený opak. Podľa žiackeho vyjadrenia, o tejto možnosti nevedeli a PZ ich na túto možnosť ani neupozornili. Z rozhovorov so žiakmi všetkých kontrolovaných škôl ďalej

⁹ Dohovor o právach dieťaťa prijalo Valné zhromaždenie Spojených národov 20. novembra 1989.

¹⁰ Gymnázium A. Einsteina, Einsteinova 35, Bratislava; Gymnázium A. Bernoláka, Mieru 307/23, Námestovo.

vyplývalo, že drvivá väčšina respondentov nevedela, čo si mala pod termínom *disponibilné hodiny* predstaviť a v niekoľkých prípadoch si ich zamieňala za voliteľné predmety, ktoré si žiaci vyberajú najmä vo vyšších ročníkoch (v dôsledku zamerania a prípravy na maturitu a vysoké školy)¹¹. V 1. skupine škôl uviedlo 31,08 % členov ŽŠR, že im a ani ostatným žiakom nebolo umožnené podať návrhy na využitie disponibilných hodín. Túto možnosť pripustilo 27,70 %, no nevedelo sa k nej vyjadriť až 41,22 % respondentov. Podávanie návrhov na využitie disponibilných hodín zo strany rodičov bola skôr výnimočná¹². V školách zaradených do 2. skupiny boli výsledky nasledovné – 25 % opýtaných respondentov nemalo možnosť podať návrhy na využitie disponibilných hodín. Možnosť participácie na ŠkVP (cez disponibilné hodiny) využilo v tejto skupine 31,04 %, no rovnako sa k tomu nevedelo vyjadriť 38,79 % respondentov. Počas rozhovorov však žiaci priznali, že ich vyjadrenia k disponibilným hodinám mali skôr charakter vyjadrení k voliteľným predmetom. Niektoré školy¹³ síce avizovali, že táto možnosť žiakom bola ponúknutá, no podľa ich vyjadrenia ju členovia ŽŠR a taktiež ostatní žiaci nijakým spôsobom nevyužili a zároveň ani neprejavili záujem o aktívnu participáciu na tvorbe ŠkVP. V 3. skupine boli odpovede od prvých 2 skupín viac odlišné – až 44,64 % respondentov v dotazníku odpovedalo, že nemali možnosť podať návrhy na využitie disponibilných hodín a 35,74 % to ani nevedelo posúdiť. Kladne sa vyjadrilo len 22,43 % členov (Graf č. 1).



Graf č. 1 Možnosť podávania návrhov na disponibilné hodiny

Oboznamovanie sa žiakov so ŠkVP prebiehalo prevažne v samotnom úvode školského roka a na triednických hodinách. Pre rodičov, prípadne záujemcov o štúdium boli organizované „otvorené dni“, kde bola možnosť nahliadnuť do vzdelávacích programov. Niektoré školy¹⁴, ako prejav otvorenosti a prezentácie vnútorného života školy, využívali tiež sociálne siete. Najčastejšie boli na demonštráciu ŠkVP využívané priestory interiérov

¹¹ Domnievame sa preto, že žiaci sa v dotazníkoch na otázku týkajúcu sa možnosti vyjadrovať k disponibilným hodinám vyjadrovali pozitívne aj preto, že si ich zamieňali za voliteľné hodiny, čo niektorí v rozhovoroch aj potvrdili.

¹² Gymnázium I. Kraska – Ivan Krasko Gimnázium, P. Hostinského 3, Rimavská Sobota.

¹³ V rozhovoroch s vedúcimi pedagogickými zamestnancami.

¹⁴ Stredná umelecká škola, Staničná 8, Trenčín.

a exteriérov škôl, a webové sídla, prípadne digitálne nosiče uložené na sekretariátoch. Na internetových serveroch boli prevažne dostupné kompletne programy, v ktorých sa mohla širšia verejnosť oboznámiť so zameraním škôl z pohľadu (študijných/učebných) odborov, hodinovej dotácie jednotlivých predmetov a pod. Komplexným spôsobom, teda za účasti pedagógov, žiakov, rodičov a po zapracovaní pripomienok boli ŠkVP prerokované v pomerne malom zastúpení škôl, pričom išlo výlučne iba o školy 1. a 3. skupiny (25 %, resp. 18 %). Tento výsledok zdôvodňovali členovia ŽŠR tým, že vôbec nevedeli o možnosti podieľať sa na tvorbe tohto dokumentu a PZ tým, že žiaci a rodičia sa vyznačujú ľahostajnosťou k otázkam vzdelávania.

Zreteľnosť prihlásenia sa školy k hodnotám, ktoré chceli vo výchove a vzdelávaní presadzovať, bola hodnotená z viacerých aspektov. Primárne boli ŠkVP analyzované z hľadiska explicitnosti vyjadrenia hodnotového kréda a cieľového zamerania škôl. Z hodnôt, ku ktorým sa sledované školy v ŠkVP najčastejšie hlásili, bol kladený najväčší dôraz najmä na princípy súvisiace s rozvojom osobnosti, s cieľom naučiť a osvojiť si nástroje pochopenia sveta, na individuálne vzdelávacie potreby jedinca, dôraz na budovanie vzťahu k základným ľudským hodnotám a ich aplikáciu v sociálnom priestore¹⁵. Počty škôl, v ktorých sa jednotlivé ŠkVP svojou inovatívnosťou a originalitou priamo hlásili k princípom a budovaniu spôsobilostí a ktoré by priamo prispievali k formovaniu prodemokratických názorov žiakov (ich príprave na život v demokratickej spoločnosti a rozvíjania humanistických hodnôt rešpektujúcich ĽP, otvorenosti v zmysle kultúrnej a etnickej rôznorodosti či tolerancie a ochrany ľudských a kultúrnych hodnôt), sa v jednotlivých skupinách líšili. Najmenej z nich bolo v 2. skupine, kde toto kritérium spĺňalo len 12,50 % škôl. Lepšie na tom boli školy 3. skupiny (68,75 %), kde boli v ŠkVP identifikované nielen vyššie spomenuté princípy, ale tiež prvky efektívneho systému stratégií osvojenia si a získavania demokratických hodnôt a prodemokratických postojov. Hoci boli podobné výsledky primárne zistené aj v školách zaradených v 1. skupine (62,50 %), následné rozhovory so žiakmi niektorých škôl poukázali na opačné zistenia, podľa ktorých praktická aplikácia princípov demokratických hodnôt v procese absentovala, prípadne bola pertraktovaná len okrajovo (v prípade prírodovedných a odborných predmetov vôbec). Postavenie spomenutých princípov malo v dokumente viac symbolický charakter. Vo všeobecnosti bolo možné konštatovať, že vypracované ŠkVP (a platilo to najmä u škôl 2. skupiny) vychádzali z cieľov stanovených v príslušnom ŠVP a zo školského zákona, čiže bez znaku akejkoľvek originality či vyjadrenia osobitých prvkov a zámerov školy. Vo väčšine škôl boli postupy a stratégie na dosahovanie vytýčených cieľov vypracované všeobecne, so zámerom posilnenia ich výchovnej funkcie. Dosahovanie stratégií na dosahovanie vytýčených cieľov malo vo všetkých troch skupinách prevažne nesystémový charakter. Napriek tomu, že v textoch ŠkVP boli uvádzané rôznorodé stratégie využívajúce inovatívne metódy, absentovali informácie o spôsobe sledovania a vyhodnocovania individuálnych pokrokov žiakov. Význačnou výnimkou boli najmä školy 1. skupiny, ktorých stratégie pri dosahovaní cieľov boli implementované nielen v učebných osnovách predmetov OBN a ETV, ale objavili sa aj v konkrétnych realizáciách formálneho a neformálneho vzdelávania¹⁶.

Miera poznania ŠkVP a intenzita záujmu o tento dokument bola u žiakov ovplyvnená druhom školy, v ktorej sa vzdelávali a zároveň príslušnosťou k jednej zo skúmaných skupín

¹⁵ Medzi ďalšie ciele ŠkVP školy deklarovali poskytnutie priaznivých podmienok pre všestranný osobnostný rozvoj žiaka podporou jeho schopností a osobitostí (talent, záujmy); prípravu na zodpovedný život; rozvoj rešpektu voči ostatným; rovnoprávnosť prístupu k výchove a vzdelávaniu; osvojenie si vedomostí, zručností a kompetencií, ktoré prispievajú k ich uplatneniu na trhu práce a pod.

¹⁶ Napr. šlo o využitie skúseností a názorov žiakov, ktoré mali viesť k rozvíjaniu ich zručností, kritickému reflexie a racionálnemu posudzovaniu.

škôl. V tomto kontexte platí, že žiaci gymnázií lepšie poznali vlastný ŠkVP ako žiaci SOŠ a lepšie sa v tomto dokumente orientovali žiaci škôl patriacich do 1. skupiny. To však neplatilo paušálne, nakoľko značná skupina respondentov v rozhovoroch na G priznala, že mnohokrát nemali ani minimálne znalosti o existencii a význame tohto školského dokumentu. V podstate však žiaci nepoznali jednotlivé časti ŠkVP a zo strany ich pedagógov sa im dostávali stručné informácie, súvisiace skôr s oboznámením sa s učebnými osnovami (prípadne plánmi) jednotlivých predmetov. Žiaci počas rozhovorov priznali nízku mieru osobnej aktivity a záujmu o vzdelávací program, a to napriek tomu, že prístup k nemu mali zabezpečený či už prostredníctvom internetu alebo výťažkov nachádzajúcich sa v priestoroch škôl.

Rozvíjanie kritického myslenia žiakov bolo v ŠkVP explicitne zakomponované vo viacerých kontextoch vrátane výchovy a vzdelávania k DO a k LP. Stratégie sa najčastejšie zameriavali na schopnosť žiakov pracovať s informáciami pochádzajúcimi z rôznych zdrojov, s možnosťami analýzy, interpretácie a hodnotenia. Stratégie a postupy boli v niektorých prípadoch viac rozpracované v jednotlivých prílohách. V 2. skupine škôl sa síce v ŠkVP nachádzala zmienka o rozvíjaní kritického myslenia, absentovali však konkrétne informácie, akým spôsobom sa v spomínanej oblasti mali dosahovať, sledovať a vyhodnocovať pokroky. Stupeň optimálnej úrovne v rozvíjaní kritického myslenia dosiahlo 6,25 % škôl 2. skupiny. O niečo pozitívnejšie zistenia boli v školách 1. skupiny, kde možnosti uplatňovania metód vyučovania podporujúcich kreativitu a kritické myslenie bol obsiahnutý v polovici analyzovaných ŠkVP (50 %). Pozitívom bolo, že v spomínaných 50 % analyzovaných ŠkVP bolo rozvíjanie kritického myslenia nielen zreteľne zakomponované vo viacerých kontextoch – vrátane výchovy a vzdelávania k DO a k LP – ale tiež rozpracované konkrétne spôsoby sledovania a vyhodnocovania individuálnych pokrokov žiakov. Ako nástroje boli použité dotazníkové zisťovania, sebahodnotiace prvky pri hodnotení vlastnej aktivity alebo hodnotenia zo strany učiteľov a spolužiakov. Za negatívum možno označiť zistenia v školách 3. skupiny, kde záujem o rozvíjanie kritického myslenia síce deklarovali všetky sledované školy, no len v 6¹⁷ školách (37,50 %) obsahovali ŠkVP aj informácie o konkrétnych spôsoboch sledovania a vyhodnocovania pokroku v oblasti kritického myslenia. Na základe zistených údajov (z analýz ŠkVP a z následných rozhovorov) bolo konštatované, že zreteľnosť orientácie na rozvíjanie kritického myslenia žiakov mala vo výraznom množstve škôl len formálny charakter, a to nielen vo vzťahu k edukácii k DO a LP.

Stratégie zamerané na formovanie občianskych postojov, zručností a kompetencií žiakov boli formálne implementované vo väčšine ŠkVP sledovaných škôl všetkých 3 skupín. V 1. a 3. skupine sa niekedy až identicky v ŠkVP objavovali ciele, ktoré si školy stanovili v súvislosti s formovaním postojov a kompetencií žiaka¹⁸. Dosiahnutiu týchto cieľov prispôbovali výchovné a vzdelávacie aktivity v rámci formálneho i neformálneho vzdelávania. V mnohých ŠkVP bolo evidentné, že oba druhy vzdelávania boli pravidelne a prirodzeným spôsobom rozvíjané prostredníctvom prehĺbenia príslušných kompetencií, orientáciou na formovanie občiansko-demokratických postojov a zapájania žiakov do účelovo orientovaných súťaží¹⁹. Analýza ŠkVP, v školách zaradených do 2. skupiny, síce v texte dokumentov identifikovala stratégie súvisiace s formovaním občianskych postojov, no v 62,50 % škôl zároveň absentovala akákoľvek zmienka o systematickej komplexnosti pri dosahovaní stanovených cieľov²⁰. V dotazníkovom zisťovaní pre žiakov na otázku,

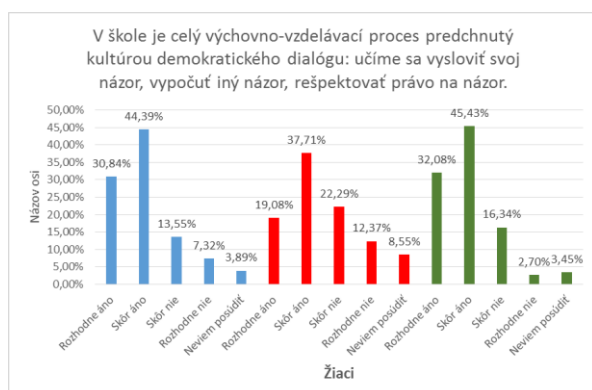
¹⁷ Pričom na 1 G boli v 4-ročnom študijnom odbore stratégie optimálne spracované, ale v 8-ročnom odbore tieto stratégie absentovali.

¹⁸ Napríklad – vedenie k aktívnej účasti na živote školy, uplatňovanie vzájomnej tolerancie, humanistických hodnôt a princípov demokracie v každodennom školskom živote.

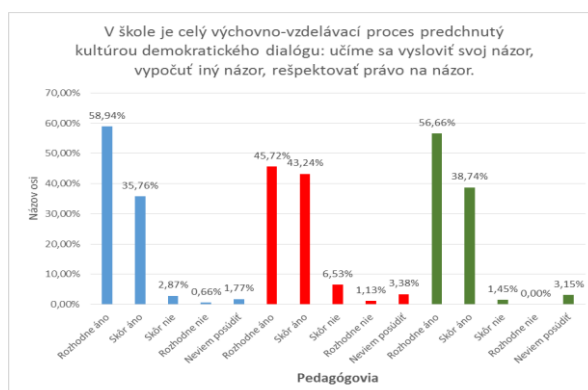
¹⁹ *Olympiáda ľudských práv, Mladý Európan, Debatný klub a pod.*

²⁰ Prevažne bola deskripcia cieľov všeobecná, školy v tejto súvislosti nevyužívali v plnej miere svoj potenciál.

či je podľa nich výchovno-vzdelávací proces predchnutý kultúrou demokratického dialógu, súhlasilo s týmto tvrdením 75,23 % žiakov škôl 1. skupiny, 56,79 % žiakov 2. skupiny a 77,51 % žiakov 3. skupiny. (Graf č. 2)



Graf č. 2



Graf č. 3

Pokiaľ percentuálny podiel 1. a 3. skupiny bol skoro identický, v 2. skupine sa tretina respondentov (34,66 %) vyjadrila záporne. Žiaci svoje vyjadrenia v rozhovoroch zdôvodnili tým, že rešpektovanie názorov a zmysluplný dialóg nebol obsiahnutý na všetkých vyučovacích hodinách – s výnimkou OBN a ETV. Pri ostatných predmetoch sa jednalo skôr o ojedinelé javy a z rozhovorov s PZ vyplynulo, že počas vyučovania odborných alebo prírodovedných predmetov nebolo možné (z hľadiska nekonzistentného obsahového zamerania v súvislosti s problematikou výchovy a vzdelávania k DO a k LP) vymedziť časový priestor na budovanie prodemokratických postojov. Pri porovnaní odpovedí žiakov s analogickou otázkou pre PZ (a tiež s ich vyjadreniami počas rozhovorov) vznikla markantná disproporcia, pretože až 88,96 % PZ v školách zaradených v 3. skupine zastávalo názor, že ich výchovno-vzdelávací proces je predchnutý kultúrou demokratického dialógu (Graf č. 3). S predošlými výsledkami súviseli aj odpovede o slobodnom a kritickom vyjadrovaní svojich názorov ku záležitostiam školy. V 1. skupine sa vyjadrilo 53,74 % respondentov a v 3. skupine 56,52 % respondentov, že sa môžu kriticky vyjadrovať ku všetkým záležitostiam školy, pričom ich názor bol nielen vypočutý ale aj akceptovaný. V 2. skupine škôl s týmto názorom súhlasilo len 43,52 %, pričom rozdiel v porovnaní s 3. skupinou bol presne 13 percentuálnych bodov. Značné rozdiely sa vyskytli pri porovnaní vyjadrení žiakov s vyjadreniami PZ (najmä pri komparácii výsledkov dotazníkov žiakov a učiteľov v 2. skupine škôl), no objavili sa aj odpovede, ktoré zo strany učiteľov poukazujú čiastočne na to, že takýto stav na niektorých školách reálne existoval, čo si sami PZ uvedomovali²¹. Rešpekt žiakov voči autoritám pedagógov a vedeniu školy bol v priemere identický u žiakov v 1. a v 3. skupine. Len mierne odlišné boli postoje žiakov v 2. skupine, ktorí v súhlasnom stanovisku zaostávali o cca. 10 %. Ten istý fenomén bolo možné pozorovať aj v kontexte vnímania dôstojnosti každého človeka na škole či nazerania na školu z aspektu toho, či je priateľská ku všetkým. Žiaci počas rozhovorov potvrdili (vo všetkých 3 skupinách), že všetky zúčastnené osoby na školách sa snažia plne dbať na dôstojnosť každého človeka a s týmto tvrdením súhlasili vo svojich dotazníkoch aj PZ. S tým, že školy boli priateľské ku všetkým jej návštevníkom, súhlasili výrazným percentom opäť najmä v školách 1. a 3. skupiny. Zároveň niektoré školy zaradené v 1. skupine vytvárali priestor pre participatívne prostredie, v ktorom reálne a súčinne fungovali záujmové komunity postavené na určitej „tripartite“ školy, rodičov a občianskych združení. Proti tvrdeniu

²¹ V analogickej otázke o slobodnom a kritickom vyjadrovaní sa ku všetkým záležitostiam školy odpovedalo záporne 5,52 % pedagógov v 1. skupine škôl, 11,94 % v 2. skupine a 4,12 % v 3. skupine.

o školách priateľských ku všetkým jej návštevníkom bolo v 2. skupine 34,66 % respondentov a 9,47 % respondentov to nevedelo posúdiť. Domnievame sa, že práve vzťahy v školách by mali byť jedným zo základných pilierov pre rozvoj prodemokratického myslenia, čo niektoré školy poňali pasívne. Vzťahy v 1. a 3. skupine škôl sa vyznačovali priateľským prostredím, založenom na vzájomnom rešpekte nielen vo vzťahu pedagóg – žiak, ale tiež akceptácii a tolerancii žiakov, a rovnako tak učiteľov navzájom. Zo strany žiakov však boli isté pochybnosti vyjadrené v otázke vzťahov medzi PZ navzájom. Podľa vyjadrení 23,68 % žiakov v 1. skupine a 23,09 % v 3. skupine boli vzťahy medzi pedagógmi vnímané negatívne. Vyjadrenia zo strany pedagógov boli samozrejme optimistickejšie pre 82,78 % PZ v 1. skupine a 88,62 % v 2. skupine. Vzťahy medzi učiteľmi navzájom, ale aj pedagogickou a žiackou časťou školy považovalo v 2. skupine škôl za vzor správania len 56,03 %²² žiackych respondentov a 79,51 % respondentov z radov PZ. Podľa vyhodnotenia dotazníka zadaného učiteľom (*Klíma školy*) bolo zistené, že až v 22,92 % zo všetkých škôl bola uzavretá klíma, ktorá je definovaná nedôverou medzi učiteľmi a ich slabou angažovanosťou. Napriek vyjadreniam PZ v analogickej otázke, by sme mohli vo všeobecnosti konštatovať, že výsledný počet 22,92 % škôl s uzavretou klímou vcelku kopíruje pohľad žiakov na situáciu vzťahov medzi PZ.

Len výnimočne bola v školách zriadená funkcia koordinátora pre ľudské práva, ktorého primárna činnosť pozostávala z implementácie a koordinácie prvkov súvisiacich s výchovou a vzdelávaním k DO a k LP. Modernizácia výchovno-vzdelávacieho procesu so sebou priniesla proces rozvíjania postojov a kompetencií cez orientáciu na zážitkové vyučovanie a modelové situácie²³. Analýza ŠKVP a následné rozhovory so žiakmi potvrdili využívanie týchto metód prevažne v 81,25 % sledovaných škôl 1. skupiny. V porovnaní s 1. skupinou potvrdilo túto orientáciu 68,75 % škôl v 3. skupine a najmenej využívali tieto metódy školy zaradené v 2. skupine, kde sa k nim hlásilo len 31,25 % škôl. Pri napĺňaní cieľov stanovených stratégií boli nevyhnutným prostriedkom (a zároveň dôležitou súčasťou) monitorovacie aktivity²⁴, ktorými školy verifikovali stav a prípadné zmeny v postojoch a hodnotovom systéme žiaka. Pri komparácii 3 skupín škôl vychádzali lepšie výsledky v školách zaradených do 1. skupiny. Zistenia z väčšej časti poukazovali na to, že stratégie rozvíjania občianskych postojov vo výchovných a vzdelávacích aktivitách formálneho a neformálneho vzdelávania nemali komplexný charakter, preto zároveň možno usudzovať, že školy v tomto aspekte zaujali prevažne formálny postoj a bez využívania celkového potenciálu pri dosahovaní deklarovaných cieľov. S týmto výsledkom tiež korešpondovali zistenia z dotazníkov žiakov, podľa ktorého (v 2. a 3. skupine škôl) nevedelo posúdiť (v priemere) 11,13 % respondentov, či sa v škole dbá o to, aby žiaci poznali svoje ľudské práva a 46,04 % respondentov s týmto tvrdením nesúhlasilo. Naproti tomu 82,9 % PZ bolo presvedčených, že nadobudnuté poznatky, napomáhajúce formovaniu demokratickej a proľudsko-právnej osobnosti boli samozrejmosťou súčasťou výchovno-vzdelávacích procesov. Tomu odporovalo zistenie, podľa ktorého bola implementácia prvkov formovania hodnôt a prodemokratických životných postojov všeobecne zakomponovaná do neformálneho vzdelávania (školských aktivít), ale reálne bola obsiahnutá prevažne len v osnovách predmetov OBN a ETV²⁵. Neformálne vzdelávanie bolo najviac zastúpené vo forme besied, prednášok a rozhovorov s odborníkmi v oblasti psychológie, práva a rovnako tak v realizácii a prezentácii aktivít rovesníckych skupín. Z celkového hľadiska, svoju školu ako inštitúciu vedúcu k demokracii nevnímalo 23,52 % žiakov v 1. skupine a 34,80 % žiakov v 2. skupine. V 3. skupine svoju školu takto nevnímalo len 16,04 % žiakov (Graf č. 4). Pre porovnanie

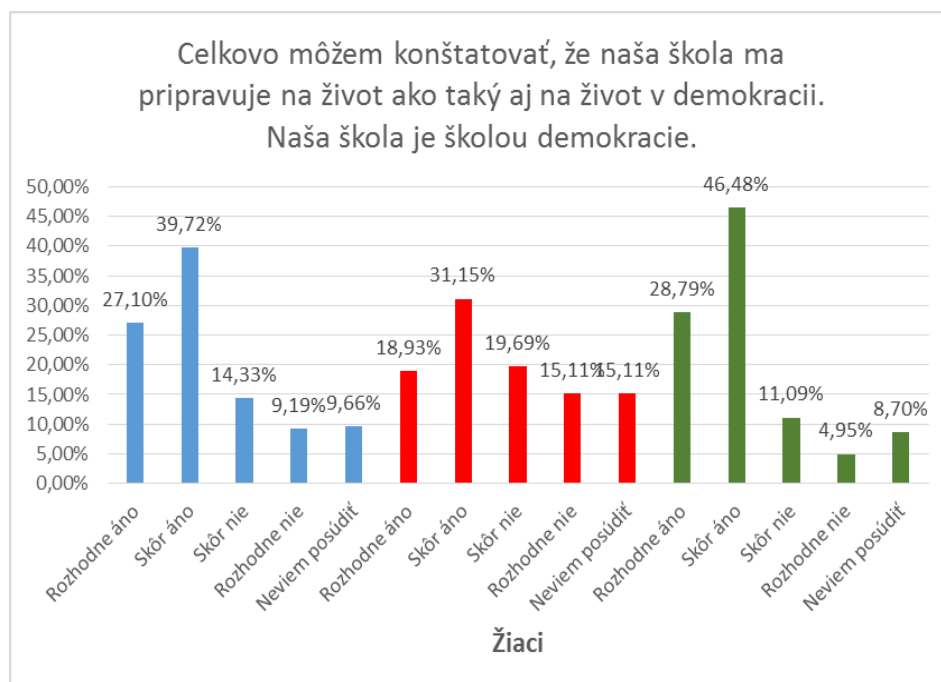
²² S týmto vyjadrením naopak nesúhlasilo až 30,54 % žiakov škôl zaradených do 2. skupiny.

²³ Modelové voľby – parlamentné, prezidentské alebo do vyšších územných celkov.

²⁴ Najčastejšie školy využívali na monitorovaciu činnosť dotazníkové zisťovanie alebo formu rozhovoru.

²⁵ V pedagogických stredných školách aj v predmete pedagogika.

s analogickým dotazníkom pre PZ – školu ako inštitúciu vedúcu k demokracii nevnímalo v priemere len 2,93 % pedagógov.



Graf č. 4

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

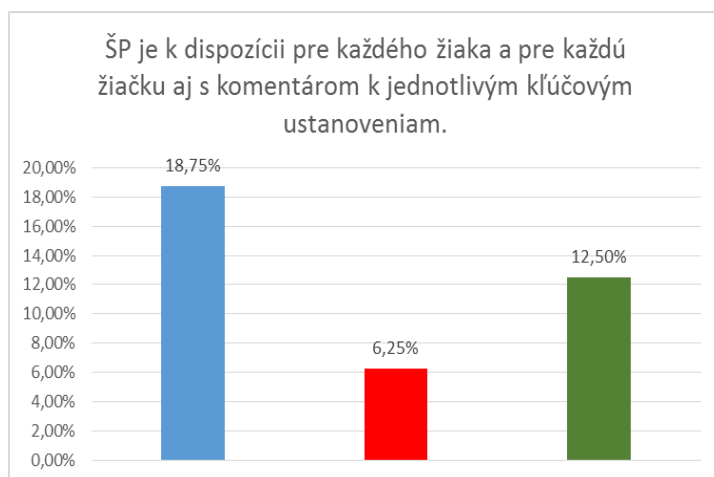
Druhá oblasť hodnotenia vzdelávania k DO a k ĽP súvisela s podrobnou analýzou školských poriadkov (ako podzákonných právnych predpisov), v niekoľkých hľadiskách:

- 2.1 z hľadiska legislatívnej proveniencie vyplývajúcej zo školského zákona (resp. príslušných paragrafov 3, 4, 144 a 145);
- 2.2 z hľadiska legislatívnej proveniencie vyplývajúcej z medzinárodných ľudskoprávných dokumentov (Dohovor o právach dieťaťa, 1989);
- 2.3 z hľadiska naplnenia práva na informácie;
- 2.4 z hľadiska práva na participáciu – možnosti a realita oboznamovania sa žiakov so ŠP, možnosti participácie a procedurálne možnosti žiakov (prípadne iných zúčastnených osôb) na tvorbe ŠP;
- 2.5 z hľadiska toho, či sa právo na efektívnu participáciu a informovanosti odrážalo v nastaveniach celkových pravidiel fungovania škôl v samosprávach (triednych, žiackych a školských), či nastavenia mechanizmu fungovania týchto orgánov boli formálne alebo nie, možnosti komunikácie medzi jednotlivými členmi a jednotkami prebiehali pravidelne a s ohľadom na podstatu riešených záležitostí a pod.;
- 2.6 v reflektovaní ŠP s ohľadom na princíp neodňateľnosti ĽP a stanovenia záruk právnej ochrany v prípade namietanej diskriminácie alebo porušenia práv;
- 2.7 v reflektovaní princípu individuálneho charakteru ĽP a princípu najlepšieho záujmu dieťaťa. Naplnenie týchto princípov spočívalo v ustanoveniach chrániacich ľudskú dôstojnosť žiakov, pri plnom rešpekte ich individuálnych schopností, spôsobilostí a osobitostí sociálneho prostredia, z ktorého prichádzajú.

Na základe zistení možno konštatovať, že školské poriadky vo všetkých 3 skupinách boli vydané riaditeľmi škôl a prerokované v pedagogických radách a v radách škôl. Štruktúra všetkých analyzovaných ŠP bola v súlade so školským zákonom. Rozdiely

boli identifikované v posudzovaní aktuálnosti ŠP vo vzťahu k medzinárodným ľudsko-právnym dokumentom. Analýza dokumentov poukázala na fakt, že ŠP neboli v niektorých školách (14,58 %) legislatívne aktualizované, pretože sa v preambulách odvolávali na *Deklaráciu ľudských práv dieťaťa* z roku 1959. Tento dokument nie je právne záväzný, a preto možno konštatovať, že tieto školy neaktualizovali svoje ŠP dôkladne s ohľadom na aktuálny záväzný legislatívny dokument akým je *Dohovor o právach dieťaťa* z roku 1989. Týkalo sa to 2 škôl v 1. skupine, rovnaký počet v 2. skupine a 3 škôl zaradených v 3. skupine. Polovica všetkých sledovaných škôl (50 %) sa v preambulách odvolávala na školský zákon a Dohovor o právach dieťaťa, s ohľadom na reflexiu 4 kľúčových princípov dokumentu²⁶ (buď explicitne alebo implicitne²⁷). Ďalšie referenčné dokumenty boli v 68,75 % škôl zaradených v 1. skupine uvedené v preambulách, konkrétne sa jednalo o medzinárodné právne normy obsahujúce legislatívnu úpravu práva na vzdelanie²⁸. V niektorých ŠP však vplyv týchto medzinárodných dokumentov nebolo možné v texte ŠP explicitne identifikovať, preto možno konštatovať, že ich uvedenie v referenčnej časti preambuly bolo viac-menej formálne, bez očakávaného vplyvu na samotný ŠP a reálny život školy.

Na základe zistení bolo oboznamovanie sa žiakov so ŠP možné posudzovať v dvoch rovinách – individuálne (napr. prostredníctvom internetu alebo výtlačku nachádzajúceho sa priamo v triedach) a/alebo sprostredkované (najčastejšie prostredníctvom triednických hodín, alebo počas vyučovacích hodín zameraných na diskusiu o tomto dokumente). Kontrolou priamo v priestoroch škôl a na webových sídlach bolo zistené, že až v 83,33 % bol ŠP k dispozícii na internetových sídlach škôl spolu s informáciou o poslednej aktualizácii daného dokumentu. V menšom počte²⁹ boli ŠP k dispozícii u triednych učiteľov alebo zverejnené v školách na centrálnej tabuli (spolu v 9,38 % škôl). V menšom počte bola zastúpená aj najvyššie hodnotená úroveň, podľa ktorej bol ŠP nielen k dispozícii každému žiakovi, ale obsahoval aj doplňujúci komentár k jednotlivým kľúčovým ustanoveniam (Graf č. 5).



Graf č. 5

Respondenti vo všetkých 3 skupinách vnímali ŠP ako základný dokument zakotvujúci pravidlá školskej demokracie a práva žiakov v pozitívnom zmysle slova – v priemere

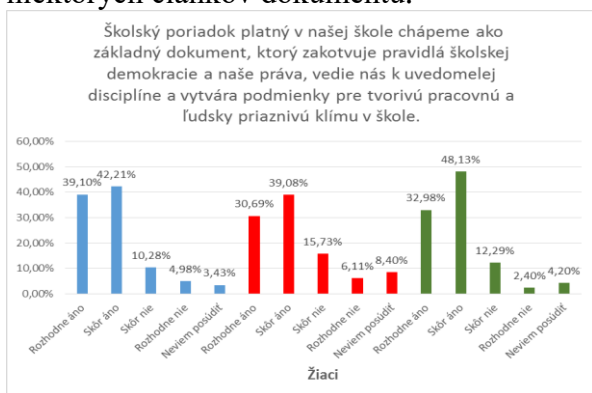
²⁶ Princíp najlepšieho záujmu dieťaťa, princíp rovného zaobchádzania, princíp efektívnej participácie a informovanosti, princíp dodržiavania základných práv zaručujúcich prežitie a rozvoj dieťaťa.

²⁷ 4 kľúčové princípy boli uvedené v texte ŠP, no bez priameho odvolávania sa na názov dokumentu.

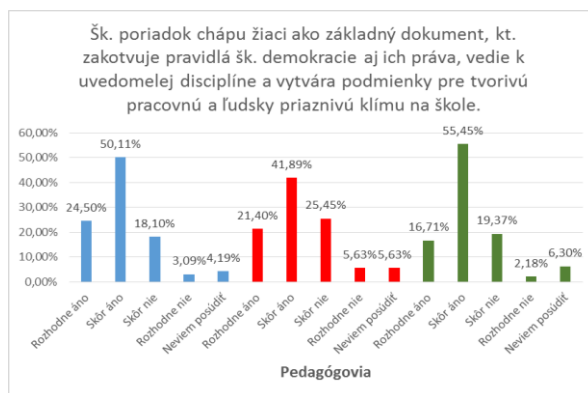
²⁸ Medzinárodný pakt o hospodárskych, sociálnych a kultúrnych právach, Európsky dohovor o ľudských právach, Dohovor UNESCO o zabránení diskriminácie vo vzdelávaní, Charta Rady Európy o vzdelávaní k demokratickému občianstvu a ľudským právam,

²⁹ Pozn. - najviac v školách 2. skupiny – 12,50 %;

potvrdilo túto úroveň stavu až 77,40 % žiackych respondentov (Graf č. 6) a 70,02 % respondentov z radov PZ (Graf č. 7). Z rozhovorov vyplynulo, že rozdiel medzi výsledkom žiackeho a učiteľského dotazníkového skúmania súvisel v niektorých prípadoch s rozdielnym nazeraním žiakov a PZ na ŠP z aspektu práv a povinností žiakov a ich vyloženia si významu niektorých článkov dokumentu.

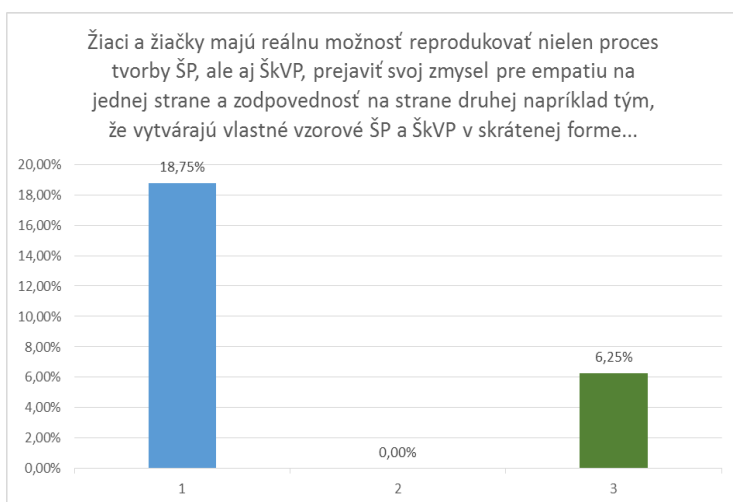


Graf č. 6



Graf č. 7

Druhý spôsob oboznamovania sa (na triednických hodinách) so ŠP bol vo väčšine škôl formálny. S najdôležitejšími bodmi ŠP boli žiaci oboznámení len na začiatku školského roka (podobne to prebiehalo aj v súvislosti s oboznamovaním rodičov so ŠP počas triednych aktívov). Oboznámenie sa s dokumentom potvrdili žiaci svojim podpisom. Z hľadiska rozsahu niektorých analyzovaných ŠP (25 a viac strán) bolo možné konštatovať, že existuje len malá pravdepodobnosť, že žiaci mohli reálne a komplexne spoznať celý jeho obsah³⁰. Časový priestor 1 vyučovacej hodiny nevytvára dostatočný priestor pre dôkladné oboznámenie sa so ŠP. Skôr výnimočným javom boli školy (prevažne v 1. skupine), kde žiaci v rozhovoroch uviedli, že sa o ŠP rozprávali nielen na triednických hodinách, ale aj na iných vyučovaných hodinách³¹ a s dokumentom ako takým pracovali, ale najmä ho novelizovali vždy, keď to bolo nevyhnutné. Takúto úroveň dosiahlo len niekoľko škôl a to len v 2 skupinách – 1. a 3. (Graf č. 8).

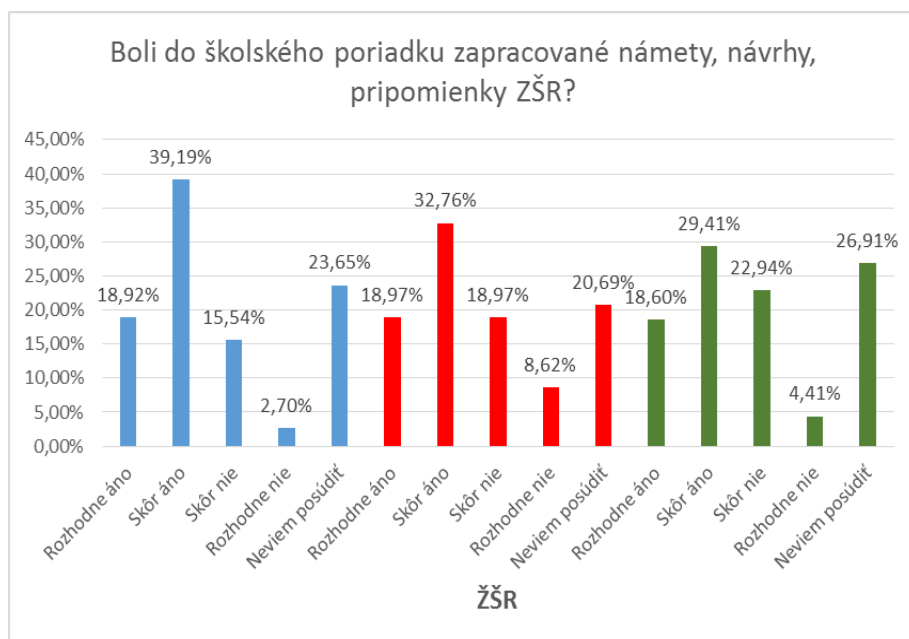


Graf č. 8

³⁰ Túto skutočnosť dokumentuje aj zistenie v jednej škole (Gymnázium A. Vrábľa, Mierová 5, Levice), kde si žiaci neboli vedomí toho, že by sa so ŠP oboznamovali;

³¹ Pozn. – OBN alebo ETV;

Väčšia časť kontrolovaných škôl deklarovala, že obe strany³² viedli o ŠP interaktívny dialóg, no nedostatočnou stránkou týchto rozhovorov bolo, že sa len vo veľmi malom počte pragmaticky transformovali do jeho skutočnej revízie³³. Pozitívnym príkladom boli školy³⁴, kde po vzájomnej a niekoľkoročnej diskusii žiakov a pedagógov bol vypracovaný interný dokument s názvom *Etický kódex*, ktorý upravoval vzťahy na úrovni triedy, školy, ale aj vzťahy s externým prostredím, najmä s rodičmi. Napriek priaznivým výsledkom v dotazníku pre ŽŠR³⁵ (Graf č. 9) sa z rozhovorov v školách 2. skupiny zistilo, že v prípadoch pripomienkovania ŠP žiaci prechovávali obavy z možných intervencií zo strany PZ a vedenia školy. Zároveň uviedli, že na školách absentoval demokratický dialóg, pretože vedúci pedagogickí pracovníci neboli ochotní umožniť žiakom na dané témy diskutovať. Iné prípady súviseli so zisteniami, podľa ktorých (A) síce boli názory žiakov vypočuté, no vo väčšine prípadov sa nestretli s pozitívnym ohlasom (resp. neboli akceptované vôbec), alebo, že (B) v niektorých školách 2. a 3. skupiny žiaci vždy neprejavili záujem o pripomienkovanie či úpravu predloženého ŠP. V rozhovoroch sa potom vyjadrili, že hoci nedostali priestor na diskusiu, napriek tomu boli s predloženými ŠP spokojní a preto nepociťovali potrebu o ňom rokovať a ani ho nijakým spôsobom meniť. Objavili sa aj početné prípady, podľa ktorých žiaci nevedeli o možnosti aktívnej participácii na tvorbe základných školských dokumentov. Naproti tomu – v tých školách, v ktorých žiaci prejavili záujem o kooperáciu s PZ na tvorbe školských dokumentov, bolo na základe analýz ŠP a rozhovorov so žiackymi respondentmi zistené, že požiadavky zo strany žiakov o úpravu ŠP mali prevažne charakter úpravy organizácie vyučovania³⁶, alebo sa týkali nárokov, ktoré priamo nesúviseli s podstatou ŠP a skôr sa dotýkali materiálno-technického vybavenia školy či návrhov do plánu práce školy³⁷.



Graf č. 9

³² Pozn. – žiaci a PZ;

³³ Pozn. – ak k tomu došlo, tak najčastejšie na úprave participovali len členovia ŽŠR;

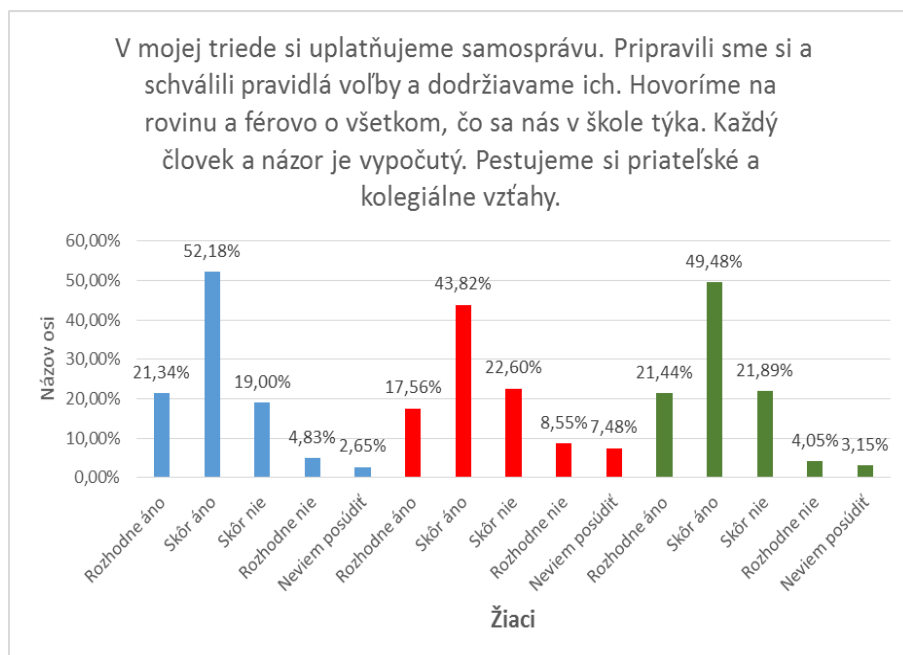
³⁴ Gymnázium A. Bernoláka, Mieru 307/23, Námestovo; Stredná odborná škola hotelových služieb a obchodu, Na pántoch 9, Bratislava;

³⁵ Podľa ktorých respondentov na otázku – *Boli do ŠP zapracované námety, návrhy, pripomienky ŽŠR?*

³⁶ Pozn. – zvýšenia minútovej dotácie prestávok, pravidiel ospravedlňovania absencií;

³⁷ Pozn. – možnosti zriadenia a využívania relaxačných zón pre žiakov, zlepšenie materiálneho vybavenia školy či internetového pripojenia;

Okrem stavu a možností participácie žiakov na tvorbe školských dokumentov, sledovala ŠŠI aj celkový stav fungovania žiackych samospráv na úrovni triedy (triedna samospráva) a školy (ŽŠR). V školách 1. a 3. skupiny boli zistenia nasledujúce: 73,52 %, resp. 70,92 % žiackych respondentov uviedlo, že v triede podporovali a uplatňovali triednu samosprávu, založenú na rovnosti názorov a férových vzťahov (Graf č. 10). Opačný názor zastávalo 23,83 %, resp. 25,94 % respondentov a 2,65 %, resp. 3,15 % respondentov to nevedelo posúdiť. Čo sa týkalo dotazníkov pre PZ, boli v oboch skupinách súhlasné postoje na úrovni 90,73 %, resp. 93,22 %. Školy oboch skupín, v prevažnej miere, zhodne deklarovali, že triedne samosprávy boli generované v procese reálnych volieb, prevažne na začiatku 1. ročníka, vo väčšine prípadov s mandátom počas obdobia trvania celého štúdia. Minoritne sa zo strany žiackych respondentov objavili aj pochybnosti o fungovaní či význame žiackej triednej samosprávy. V rozhovoroch sa žiaci vyjadrili, že za najväčší nedostatok považovali absenciu pravidelnej komunikácie medzi nimi a členmi ŽŠR, ale inverzne zároveň priznali aj nízky podiel svojej angažovanosti k záležitostiam triedy a školy. S tvrdením o podpore a uplatňovaní triednej samosprávy, založenej na rovnosti názorov a férových vzťahov súhlasilo v priemere 68,59 % všetkých žiackych respondentov, nesúhlasilo s ním 26,99 % a nevedelo to posúdiť 4,43 % respondentov. Až 86,95 % respondentov z radov PZ bolo presvedčených, že triedne samosprávy v ich školách sú založené na uvedených pozitívnych hodnotách (rovnosť názorov, férové vzťahy). Na základe tohto zistenia možno konštatovať, že tí³⁸, ktorých sa uplatnenie samosprávy bezprostredne týkalo to videli menej pozitívne ako tí³⁹, ktorých sa to netýkalo vôbec. Na báze rozhovorov s oboma cieľovými skupinami bolo zistené, že z pohľadu pedagógov síce boli splnené všetky formálne kroky ustanovovania triednych samospráv, no podľa vyjadrenia žiakov – bolo ich fungovanie neefektívne, bez záujmu ostatných žiakov na participácii riešenia výchovných a vzdelávacích problémov, revízií a tvorby školských dokumentov a pod. Optimálna nebola ani konštitúcia spomínaných triednych samospráv, nakoľko na posty predsedov triednych samospráv boli opakovane delegovaní žiaci len na základe selekcie triedneho učiteľa, a podobne ako v 1. a 3. skupine – po dobu celého štúdia.

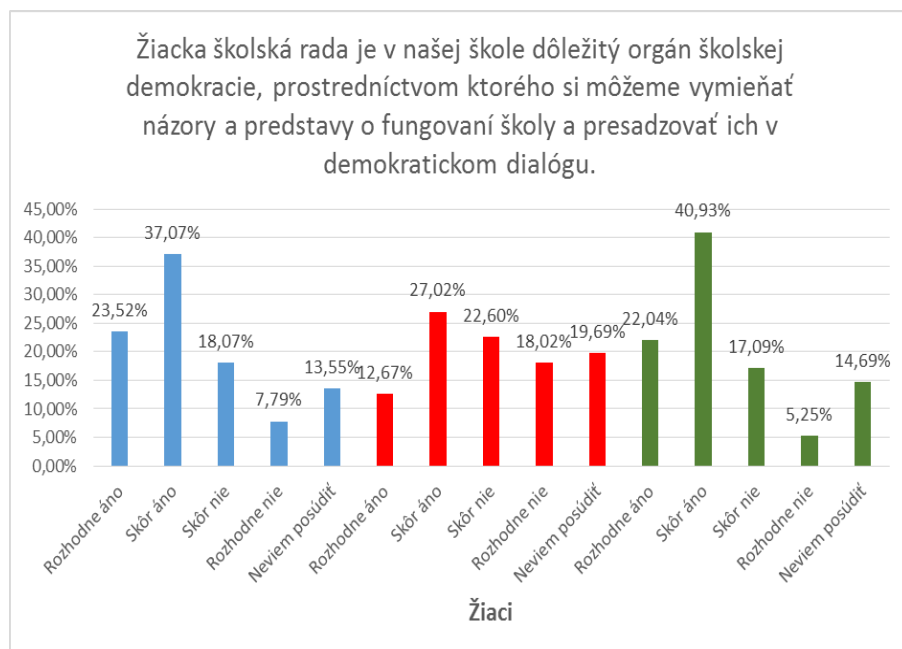


Graf č. 10

³⁸ Pozn. – žiaci;

³⁹ Pozn. – pedagogickí zamestnanci;

Identická prax ustanovovania (ako v prípade triednych samospráv) sa uplatňovala aj pri zriaďovaní ŽŠR. Zistenia poukázali na reálnu prax v konštituovaní týchto školsko-demokratických orgánov žiakov, podľa ktorej v tých školách, kde bola triedna samospráva koncipovaná demokratickou voľbou (a bez vplyvu triedneho učiteľa), bol aplikovaný rovnaký volebný mechanizmus aj v prípade vytvorenia ŽŠR⁴⁰. Nedostatkom tohto systému v školách bolo, že sa v triedach využíval akýsi prvok „viazania“ viacerých funkcií na 1 osobu. Voľba predsedu triednej samosprávy bola zároveň aj nepriamou voľbou triedneho delegáta do ŽŠR. Tento fenomén (viazania funkcií na 1 osobu) bol charakteristický prevažne pre školy s menším počtom tried v ročníkoch. Vo väčších školách bola uplatnená odlišná prax – aby ustanovovanie ŽŠR bolo v súlade so zákonom (§ 26 zákona č. 596/2003 Z. z. o štátnej správe v školstve a o školskej samospráve a o zmene a doplnení niektorých zákonov), uskutočňovali sa v školách tajné voľby a členovia boli menovaní na základe získaného počtu hlasov. Zarážajúcim zistením bola skutočnosť, že v niekoľkých školách bola z rôznych dôvodov činnosť ŽŠR na určitú dobu pozastavená, alebo dokonca⁴¹ vôbec nebol zriadený orgán žiackej samosprávy. Najmä v 2. skupine škôl zistenia smerovali k tomu, že ŽŠR fungovala len vo formálnej rovine, výber členov mal neobjektívny charakter⁴² a členovia nejavili dostatočný záujem o prácu v nej. Tomu zodpovedal aj záujem ostatných žiakov, ktorí mnohokrát nemali žiadne vedomosti o význame žiackej samosprávy a mnohokrát ani nevedeli, kto bol do ŽŠR delegovaný z ich spolužiakov. V dotazníku pre PZ sa v otázke o dôležitosti ŽŠR vyjadrili respondenti súhlasne (v priemere 85,44 %). Naproti tomu, podľa výsledku z dotazníkov pre žiakov, sa až 40,62 % respondentov v školách zaradených do 2. skupiny vyjadrilo, že žiacku samosprávu nevnímali ako charakteristický demokratický orgán školy, ktorý by jej dával možnosti aktívne vstupovať do diania a záležitostí školy (Graf č. 11). Podľa nich, orgány žiackej samosprávy zasahovali do demokratických procesov školy len v minimálnej miere, a v prevažnej časti len v podružných otázkach.



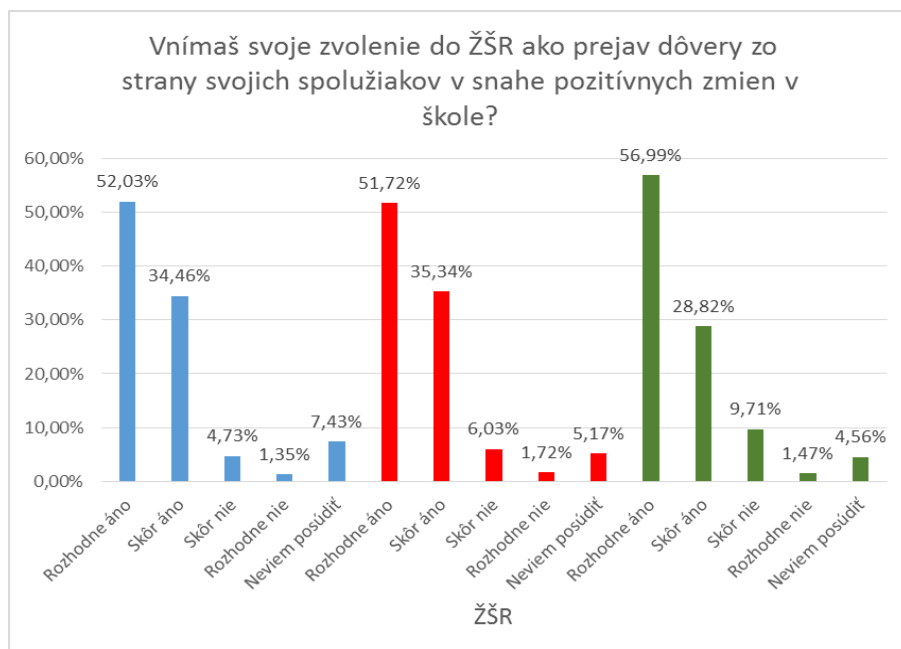
Graf č. 11

⁴⁰ Pozn. – z hľadiska politickej teórie šlo o fenomén väčšinového volebného systému;

⁴¹ Pedagogická a sociálna akadémia blahoslavennej Laury, Jána Hollého 9, Trnava;

⁴² V niektorých školách bolo členom ŽŠR len oznámené zo strany ich triednych učiteľov, že boli do žiackeho samosprávneho orgánu delegovaní.

Paradoxne – týmto výsledkom celkom nezodpovedali výsledky z dotazníkov pre ŽŠR, kde na otázku, či vnímajú svoje zvolenie do ŽŠR ako prejav dôvery zo strany svojich spolužiakov v snahe pozitívnych zmien v škole? odpovedali respondenti všetkých kontrolovaných škôl jednoznačne pozitívne (Graf č. 12).



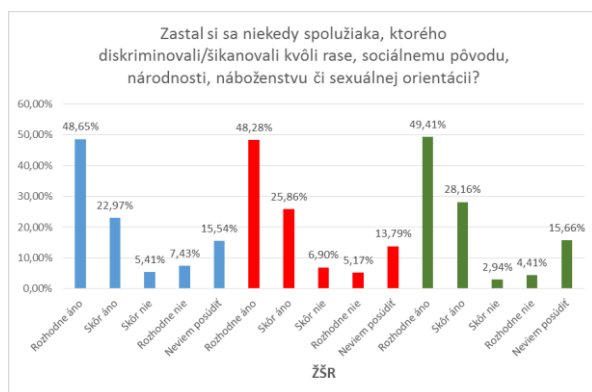
Graf č. 12

Na základe rozhovorov možno konštatovať, že hlavnou príčinou disproporcií v žiackych dotazníkových výsledkoch bola nízka miera poznania a uvedomenia si významu a poslania školskej samosprávy. Zistenia často smerovali k záveru, že väčší počet žiakov nepoznal nielen podstatu a poslanie ŽŠR, ale dokonca ani len členov delegovaných z vlastných tried a to isté platilo o delegovanom žiakovi v rade školy. Napriek tomu, že pre záležitosti ŽŠR v školách pôsobili koordinátori, ich pôsobenie bolo (v mnohých prípadoch) určitým spôsobom len formálnym vedením, čiže bez aktívneho vzdelávania žiakov (zmysel, poslanie, možnosti školskej samosprávy, princípy a pravidlá jej fungovania) a budovania ich občiansko-demokratických kompetencií. Rovnako vyjadrenie, že členovia ŽŠR sa spolu s učiteľmi zúčastnili na riešení výchovných problémov, nedosahovalo v priemere ani 50 %. V rozhovoroch sa mnohí respondenti vyjadrili, že situácia, v ktorej by sa členovia ŽŠR aktívne spolupodieľali na riešení výchovných problémov, v mnohých školách dosiaľ ani nenastala. V jednom z mála prípadov⁴³ členovia ŽŠR uviedli, že spolupracovali pri riešení výchovných problémov a boli tak prínosom pre triednu učiteľku, ktorá následne vedela konkrétny problém spravodlivejšie vyriešiť. Napriek nižšej participácii žiakov na riešení výchovných problémov v školách bolo zistené, že až 75,81 % respondentov (z radov členov ŽŠR škôl zaradených do 3. skupiny) je schopných sa viac podieľať na záležitostiach výchovy a vzdelávania než je tomu v súčasnosti. V 1. a 2. skupine boli respondenti o niečo skeptickejší⁴⁴. To, v akom zmysle, resp. v čom konkrétne by mal spočívať ich väčší podiel, počas rozhovorov členovia ŽŠR bližšie nešpecifikovali. Za pozitívum možno považovať zistenie o postojoch členov ŽŠR v otázke obrany/obhajoby spolužiakov, ktorí by boli diskriminovaní/šikanovaní kvôli rase, sociálnemu pôvodu, národnosti, konfesii či sexuálnej orientácii. V priemere 74,44 % by sa svojho spolužiaka proti

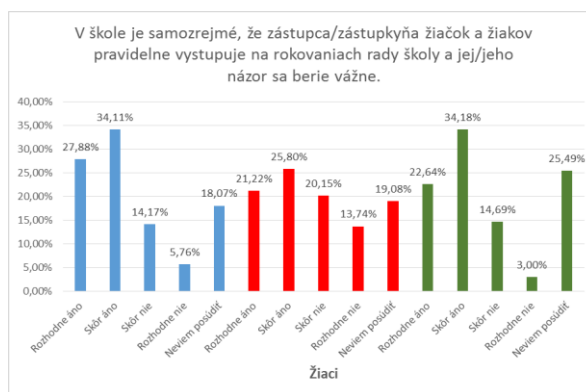
⁴³ Gymnázium J. G. Tajovského, Tajovského 25, Banská Bystrica;

⁴⁴ V 1. skupine škôl sa vyjadrilo súhlasne 68,24 % a v 2. skupine 65,52 % členov ŽŠR.

diskriminácii zastalo (Graf č. 13). Objavili sa aj negatívne alebo neutrálne odpovede (*Neviem posúdiť*), ktorých voľbu respondenti najčastejšie vysvetľovali tým, že v ich okolí k javu šikanovania alebo diskriminácie s vyššie uvedenými atribútmi dosiaľ nedošlo. Ak by takáto situácia nastala, neváhali by sa zastat svojho spolužiaka. Z rozhovoru so zástupcami ŽŠR a s PZ v prevažnej miere vyplynulo, že sa na školách nestretli s diskrimináciou kvôli rase, pôvodu, národnosti či náboženstvu. Podľa ich vyjadrení bol jav diskriminácie na kontrolovaných školách skôr ojedinelý. Odlišná situácia bola v 3. skupine, kde vnímanie ŽŠR malo prevažne pozitívny charakter a žiaci ju ponímali ako skutočný školský demokratický orgán. Spolupráca medzi žiackou časťou a ich delegátmi v ŽŠR spĺňala atribúty školskej demokracie. Aj tu však na základe zistení bolo nutné konštatovať, že ŽŠR nevyužívali vždy potenciál, ktorý je skrytý v jej kompetenciách.



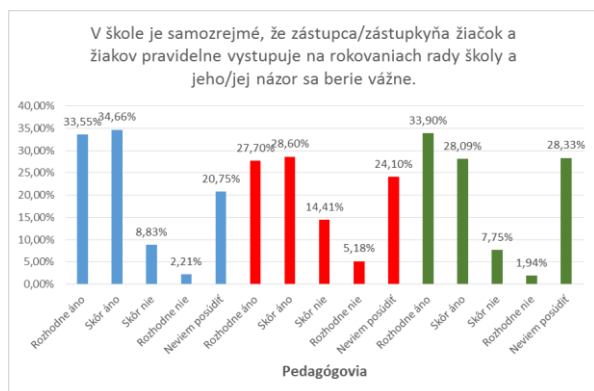
Graf č. 13



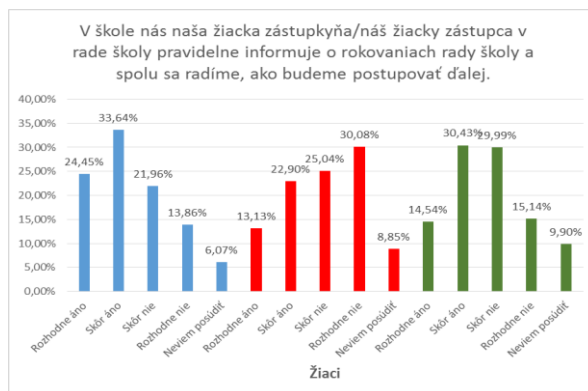
Graf č. 14

Napriek tomu, bolo v mnohých prípadoch evidentné, že miera demokratického „žitia“ bola v týchto školách veľkým prínosom, odrážajúcim sa v prodemokratických postojoch a najmä v postupnej transformácii žiakov v demokratických občanov.

Dôvera v zástupcu žiakov, ktorý bol zo strany ŽŠR delegovaný do rady školy, nebola rovnaká vo všetkých 3 skupinách. Žiaci (najmä v 1. a v 3. skupine) dôverovali svojim delegátom v rade školy a v tom, že ich vystúpenia na jej pôde boli plne rešpektované. Negatívnejšie vyšiel výsledok žiackych dotazníkov v školách zaradených do 2. skupiny, kde s tvrdením o vystúpeniach a rešpektovaní žiackych delegátov na pôde rady školy súhlasilo len 47,02 % žiakov (Graf č. 14). Zaujímavým zistením bolo, že niektorí žiaci v tejto skupine počas rozhovoru priznali, že ani nevedeli o tom, že by ich niekto v rade školy zastupoval. Vyjadrenia pedagógov sa veľmi od názorov žiackych respondentov nevzdŕaľovali a boli skôr rovnako zdržanlivé ako v prípade ich žiakov (Graf č. 15). Znamená to teda, že delegát za ŽŠR nebol vždy rovnako vnímaný ako rovnocenný člen rady školy. O niečo nižšia bola percentuálna miera vo vyjadrení, podľa ktorého žiacky zástupca v rade školy pravidelne informoval ostatných žiakov, prípadne či sa o svojich stanoviskách na určité záležitosti školy radil s ostatnými žiakmi. Vo všetkých skupinách nedosiahli súhlasné stanoviská mieru 60 %, najmenej pozitívne výsledky boli opäť v školách 2. skupiny. Nižšiu mieru však dosiahli v tomto prípade aj školy zaradené do 3. skupiny (Graf č. 16).



Graf č. 15



Graf č. 16

Rovnako pozitívne výsledky boli vo všetkých 3 skupinách vo vyjadreniach na otázku, či *diskriminovaní žiaci nachádzali oporu u svojich učiteľov*, kde v priemere 82,01 % respondentov (členov ŽŠR) odpovedalo súhlasne. Členovia ŽŠR potvrdili svoju dôveru v pedagógov aj v následných rozhovoroch, aj keď v ojedinelých prípadoch sa vyskytli tiež vyjadrenia o veľmi zriedkavých odsudzujúcich prejavoch niektorých učiteľov k úprave zovňajška alebo jednostranné delenie žiakov podľa dosiahnutých výsledkov na *dobrých* a *zlých*, čo bolo považované za neprofesionálny prístup. V priemere až 82,28 % členov ŽŠR sa vyjadrilo, že sa na svojich školách nestretli s diskrimináciou alebo sankciami za názory žiakov. Až 25 % členov ŽŠR 3. skupiny škôl postrehlo určité formy diskriminácie zo strany svojej školy. Jednalo sa prevažne o prípady súvisiace (z ich pohľadu) s nespravodlivým výberom žiakov na určité podujatia alebo s prvkami ponížovania (narážky na nižšiu úroveň poznatkov a skúseností) najmä počas praktického odborného vyučovania. Zaujímavým zistením bolo, že na danú skutočnosť reagovali viac negatívne dievčatá (23,52 %) ako chlapci (14,05 %) škôl v 2. skupine.

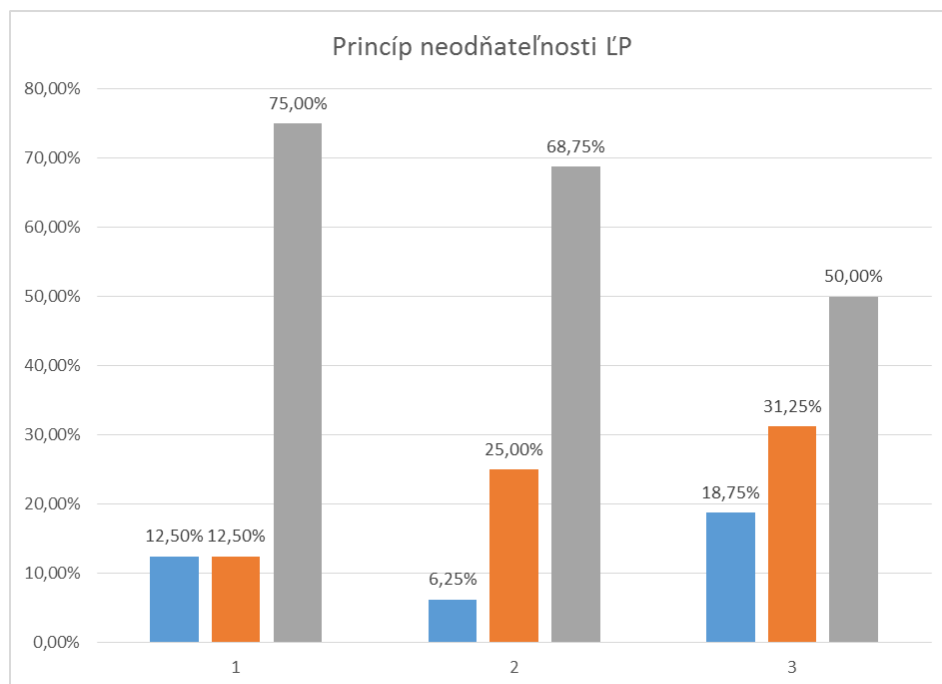
Princíp neodňateľnosti LP bol v školách zakotvený prostredníctvom informácií súvisiacich s ochranou žiakov pri uplatňovaní LP, ktoré boli v ŠP najčastejšie deklarované v článku dotýkajúcom sa práva žiakov. Jeho naplnenie v ŠP explicitne charakterizovali práva a povinnosti žiakov⁴⁵ a ich zákonných zástupcov. Na základe analýz bolo zistené, že ŠP, ktorý obsahoval explicitné formálne zakotvenie princípu neodňateľnosti ľudských práv, vrátane jednoznačných procesných záruk (t. j. ustanovuje, ako sa princíp neodňateľnosti LP naplní v praxi)⁴⁶, malo vypracovaných až 75 % škôl zaradených do 1. skupiny, 68,75 % v 2. skupine a 50 % škôl v 3. skupine (Graf č. 17). Možno konštatovať, že v aspekte neodňateľnosti LP dosiahli najlepšie výsledky v hodnoteniach ŠP (ak spočítame dosiahnutú percentuálnu hodnotu dvoch najvyšších stavov, ktoré obsahujú explicitné garancie zabráňujúce tomu, aby bol žiak sankcionovaný či znevýhodňovaný preto, že si uplatňoval svoje ľudské práva – oranžový a sivý stĺpec v Grafe č. 17)⁴⁷ školy zaradené do 2. skupiny

⁴⁵ Právo na vzdelanie, na slobodu prejavu, právo na komunikáciu v duchu zásad humanizmu a demokracie, úctu k osobe, ochranu pred diskrimináciou, zabezpečenie ochrany proti fyzickému, psychickému a sexuálnemu násiliu, právo na informácie týkajúce sa žiaka a jeho vzdelávacích výsledkov, zákaz telesných trestov a pod.

⁴⁶ ...aby sa právo na obhajobu, právo na efektívne vypočutie, právo na informácie týkajúce sa osoby žiaka/žiačky a jeho/jej výchovno-vzdelávacích výsledkov, na úctu k osobe žiacky/žiaka a na zabezpečenie ochrany proti fyzickému, psychickému a sexuálnemu násiliu, vrátane zákazu telesných trestov naozaj rešpektovali v celom priebehu výchovno-vzdelávacieho procesu.

⁴⁷ Vysvetlivka – *Modrý stĺpec (najmenej priaznivý stav)*: ŠP neobsahuje explicitné garancie zabráňujúce tomu, aby u žiaka/žiačky došlo k postihu, znevýhodneniu alebo sankcionovaniu len za to, že si uplatňuje svoje ľudské práva podľa školského zákona, Ústavy SR alebo Dohovoru o právach dieťaťa, prípadne iných medzinárodných ľudsko-právnych zmlúv. *Oranžový stĺpec (priemerne priaznivý stav)*: ŠP obsahuje garancie deklarované v *priaznivom stave*, ale len podmienene, s nejakým dôvetkom umožňujúcim svojvoľný výklad

(25 % + 68,75 % = 93,75 %). Tento faktor sa mohol čiastočne odraziť aj na výslednom vyjadrení žiakov, podľa ktorého až 80,17 % respondentov zastávalo názor, že učitelia pri prešetrovaní porušenia disciplíny boli spravodliví. Pozitívne výsledky boli dosiahnuté aj v ostatných 2 skupinách – v 1. skupine zastávalo tento názor 88,22 % a v 3. skupine celkovo 85,88 %. Dotazníkové zistenia boli následne potvrdené aj v rozhovoroch s členmi ŽŠR a skupinami žiakov. Členovia ŽŠR odpovedali rovnako pozitívne aj v dotazníkovej otázke - *Môžeš o svojej škole povedať, že rešpektuje každého jej žiaka rovnako?* V priemere až 81,62 % respondentov sa k tejto otázke vyjadrilo pozitívne a len 14,20 % negatívne. Z rozhovorov bolo zistené, že za negatívnymi odpoveďami stáli prevažne identické dôvody, ktoré boli uvedené vyššie v súvislosti s diskrimináciou a sankciami ⁴⁸.



Graf č. 17 (škála bola na grafe hodnotená od modrej farby – *najmenej priaznivý stav*, až po sivú farbu – *priaznivý stav*; vodorovný číselný index označuje skupinu škôl) ⁴⁸

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 nasledujúcich indikátorov:

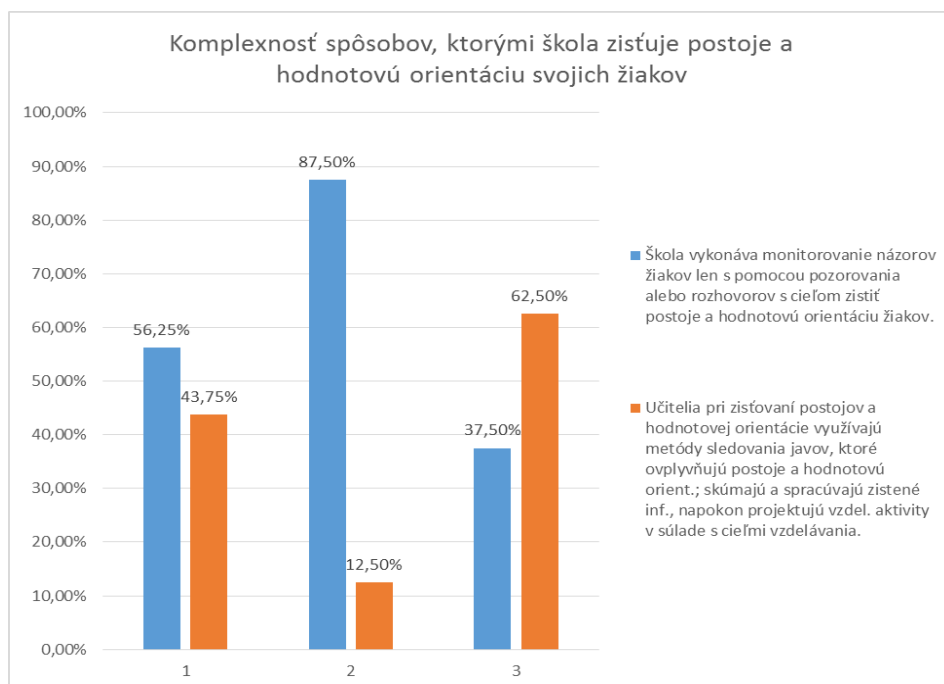
3.1 komplexnosť spôsobov, ktorými škola zisťuje postoje a hodnotovú orientáciu svojich žiakov;

princípu neodňateľnosti ľudských práv (napr. prostredníctvom opatrení obmedzujúcich právo na obhajobu a právo na efektívne vypočutie v prípade sankcionovania).; *Sivý stĺpec (priaznivý stav)*: ŠP obsahuje explicitné formálne zakotvenie princípu neodňateľnosti ľudských práv, vrátane jednoznačných procesných záruk (t. j. ustanovuje, ako sa princíp neodňateľnosti ĽP naplní v praxi), aby sa právo na obhajobu, právo na efektívne vypočutie, právo na informácie týkajúce sa osoby žiaka/žiačky a jeho/jej výchovno-vzdelávacích výsledkov, na úctu k osobe žiacky/žiaka a na zabezpečenie ochrany proti fyzickému, psychickému a sexuálnemu násiliu, vrátane zákazu telesných trestov naozaj rešpektovali v celom priebehu výchovno-vzdelávacieho procesu.

⁴⁸ Pozn. - nespravodlivý výber žiakov na určité podujatia, prvky ponižovania (narážky na nižšiu úroveň poznatkov a skúseností) najmä počas praktického odborného vyučovania;

- 3.2 efektívnosť nastavenia procesov (opatrení), ktoré škola uskutočňuje vo väzbe na výsledky zisťovania postojov a hodnotovej orientácie žiakov s cieľom dosiahnuť pozitívnu zmenu;
- 3.3 systémovosť prístupu k organizovaniu doplnkových (mimoškolských) aktivít, prostredníctvom ktorých sa formuje hodnotový systém a občiansko-sociálne kompetencie žiakov;
- 3.4 systematickosť prípravy učiteľov smerujúcej k podpore prodemokratickej orientácie žiakov.

Zo série rozhovorov s PZ ⁴⁹ vyplynulo, že všetky kontrolované školy vykonávali monitorovanie názorov žiakov. Rozdiely boli badateľné v komplexnosti spôsobov zisťovania hodnotovej orientácie svojich žiakov. Na jednej strane bolo zisťovanie založené na kombinácii priameho pozorovania a rozhovorov, na druhej strane bola používaná širšia škála nástrojov. Širokú škálu nástrojov a metód na zisťovanie hodnotovej orientácie svojich žiakov v najväčšom zastúpení používali školy zaradené do 3. skupiny (62,5%), zatiaľ čo až v 87,5 % škôl 2. skupiny bol monitoring založený len na rozhovoroch a pozorovaniach. Z rozhovorov s výchovnými poradcami a učiteľmi predmetov OBN, DEJ a ETV vyplynulo, že školy ⁵⁰ vykonávali monitoring len občasne a bez systematického charakteru.



Graf č. 18

Školy zároveň argumentovali, že prijatie opatrení nebolo dosiaľ potrebné, nakoľko monitorovanie negatívnych postojov alebo hodnotovej orientácie nevykazovala alarmujúce výsledky, čo sa vôbec nevzťahuje na situáciu v 2. skupine škôl, kde výskum ukázal vysokú mieru intolerancie voči menšinám. Z toho vyplýva, že priame nezáväzné pozorovanie nemalo v podstate žiadny efekt na to, aby školy vedeli, aké názory ich žiaci majú. V školách 1. a 2. skupiny bolo prevažne zistené, že v nich okrem rozhovoru vykonávali

⁴⁹ S výchovnými poradcami, vedúcimi pedagogickými zamestnancami, vedúcimi predmetových komisií spoločenskovedných predmetov, resp. s učiteľmi OBN, ETV alebo DEJ;

⁵⁰ Konkrétne sa v tomto prípade jednalo najmä o stredné odborné školy.

aj dotazníkové (v občasnej kooperácii s externými inštitúciami⁵¹) a iné formy zisťovania⁵². Ich výsledky však neboli na úrovni *škola – žiak – zákonný zástupca* hlbšie analyzované, čo mohlo byť jednou z odpovedí na to, prečo absentovali vypracované a prijaté opatrenia. Hlbšiu analýzu úrovne postojov a stavu hodnotovej orientácie zisťovalo najviac škôl v 3. skupine (62,50 %). V ostatných 2 skupinách tento postup neaplikovala ani polovica sledovaných škôl⁵³. Proces analýzy a záujem o korekciu negatívnych postojov a hodnôt vytvárali priestor pre implementáciu výchovno-vzdelávacích stratégií súvisiacich s prodemokratickými a proľudskoprávnymi princípmi vo formálnom i neformálnom vzdelávaní. Prijaté stratégie mali plniť nielen preventívnu, ale aj intervenčnú úlohu. Zo zistení možno konštatovať, že pozostávali prevažne z rôznych aktivít⁵⁴ a uplatňovania inovatívnych stratégií⁵⁵. Najvyššia úroveň komplexnosti zisťovania postojov a hodnotovej orientácie prevládala najmä v školách 3. skupiny, a to v 62,50 % kontrolovaných subjektov. V tejto skupine sa ešte intenzívnejšie dbalo na aktivity, v ktorých bolo formálne vzdelávanie prepojené s činnosťami, kde sa žiaci učili ako sa stať demokratickými občanmi. Ďalšou otázkou bola preto efektívnosť nastavených opatrení, ktoré školy uskutočňovali v nadväznosti na výsledky monitoringu (Graf č. 19). Z rozhovorov s pedagogickou a žiackou časťou školy vyplynuli zistenia, podľa ktorých v priemere 14,58 % škôl nemá nastavené nijaké opatrenia nadväzujúce na zistenia z monitorovania názorov žiakov. Ako dôvod PZ v rozhovoroch prevažne uviedli, že nemali potrebu tieto opatrenia prijímať, čo vyplývalo z ich presvedčenia, že hodnotové orientácie a postoje žiakov nevykazovali známky radikalizmu alebo akejkoľvek formy intolerancie. Najviac takýchto škôl bolo v 2. skupine (25 %), najmenej v 3. skupine (6,25 %). Výlučne represívne prostriedky na elimináciu extrémistických postojov žiakov využíval v priemere nižší počet škôl (8,33 %). Najčastejšie boli tieto prostriedky v podobe systému pokarhaní alebo zníženou známku zo správania. Naopak – najviac škôl, (v priemere 43,75 %) skúmalo podstatu výsledkov monitorovania názorov žiakov, na ktorú sa snažili nastaviť určité opatrenia. Opatrenia však boli najčastejšie koncipované len v súlade s aktuálnymi problémami, čiže ak nastal určitý problém, škola sa snažila prijať ihneď určité opatrenia, ktoré mali byť spätnou reakciou na vzniknutý problém. Zvyčajne šlo o organizáciu tematických podujatí⁵⁶. Tieto aktivity mali prevažne len intervenčnú funkciu⁵⁷, ktorá nepriniesla vždy očakávaný efekt. Žiaci (a dokonca aj niektorí PZ) v rozhovoroch priznali, že neporozumeli vždy napr. obsahu niektorých divadelných predstavení, alebo kriticky zhodnotili obsahovú náplň podujatí a niektorých besied ako zbytočné. Preto možno konštatovať, že tento typ nastavenia opatrení neprinášal očakávané účinky v podobe prodemokratickej hodnotovo-postojovej transformácie. Efektívnejšie procesy súviseli s uplatňovaním nových stratégií výchovno-vzdelávacieho procesu, v ktorých sa dbalo na rozvíjanie kritického myslenia žiakov s cieľom dosiahnuť pozitívnu zmenu v postojovej a hodnotovej orientácii. Tieto procesy boli nastavené cca. v polovici škôl zaradených v 3. skupine (56,25 %). V tých školách, kde bol záujem sústredený na možnosti vytvárania priestoru pre inovatívne metódy podporujúce kritické myslenie, mali opatrenia prevažne preventívnu funkciu a z časového aspektu predstavoval

⁵¹ Pozn. – najčastejšie s CPPPaP.

⁵² Pozn. – na niektorých školách mohli žiaci svoje názory vyjadriť aj do zriadených *Schránok dôvery*.

⁵³ Vid' graf č. 18;

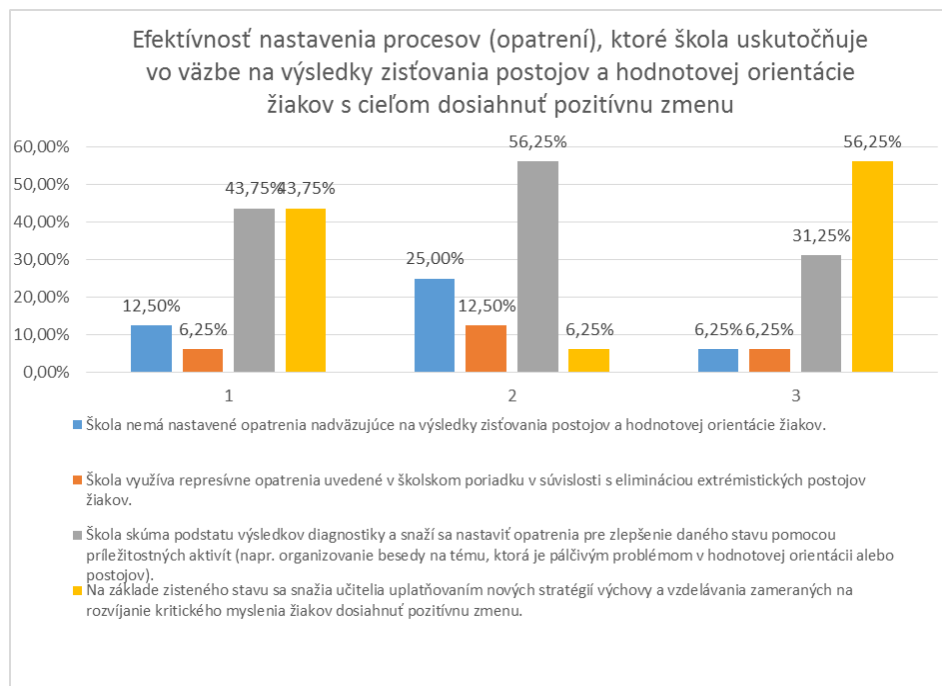
⁵⁴ Besedy s odborníkmi z oblasti psychológie a práva, rovesnícke aktivity, exkurzie do koncentračných táborov a pod.

⁵⁵ Zavádzanie interaktívnych a zážitkových metód do výchovno-vzdelávacieho procesu (brainstorming, hranie rolí, prezentácia projektov, modelové voľby, www.zodpovedne.sk).

⁵⁶ Najčastejšie boli organizované besedy, alebo tematicky zamerané divadelné predstavenia.

⁵⁷ Preventívnych aktivít, ktoré by formovali postoje a hodnotovú orientáciu žiakov bolo menej. Skôr sa prejavila intervenčná aktivita, a to prevažne vtedy, keď sa v postojoch a hodnotovej orientácii žiakov preukázalo niečo negatívne.

sústavnejšiu a efektívnejšiu súčasť formálneho vzdelávania. Optimálne nastavený systematický prístup v organizácii mimoškolských aktivít, dopĺňajúcich výchovno-vzdelávací proces a zároveň formujúcich hodnotový systém a občiansko-sociálne kompetencie malo 93,75 % škôl zaradených do 3. skupiny. Žiaci sa v prepojení formálneho vzdelávania⁵⁸ s neformálnym⁵⁹ učili byť demokratickými občanmi s dôrazom na možnosti prezentovať svoje hodnotové postoje.



Graf č. 19

Veľmi užitočným nástrojom sa v tomto zmysle stali aj zahraničné stáže, počas ktorých sa žiaci stretávali s inými kultúrami. V rozhovoroch túto skutočnosť potvrdili žiaci 1 školy⁶⁰, podľa ktorých stretávanie sa s mladými ľuďmi iných kultúr a rás počas stáže vo Francúzsku v nich vytvorilo poznanie a skúsenosť bezproblémového spolužitia ľudí (rôznych etníc a rás) bez zakorenených predsudkov. Vlastná skúsenosť je zrejme najdôležitejší faktor, ktorý môže ovplyvniť postoje žiakov v týchto veciach. Z hľadiska formálneho vzdelávania, časť PZ zároveň dodala, že vo vzdelávaní žiakov sa opierali o manuál s názvom *KOMPAS*⁶¹, ktorý im ponúkal konkrétne aktivity zamerané na výchovu v oblasti LP. Na tých školách (naprieč 3 skupinami), kde boli opatrenia systematicky uskutočňované, sa okrem spomínaných postojov – prodemokratického a proľudskoprávneho – objavoval aj proeurópsky rozmer, najmä prostredníctvom cyklických (každoročných)

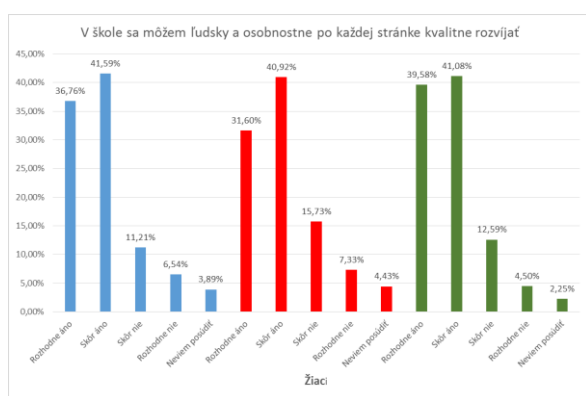
⁵⁸ Nadobudnutého najmä na hodinách OBN, DEJ, GEG, ETV a príležitostne aj SJL (slovenský jazyk a literatúra) či CUJ (cudzie jazyky);

⁵⁹ Olympiáda ľudských práv; projekty ako Euroscola, Návraty Lidických detí, Židovské kultúrne dedičstvo, Anna Franková, Letná škola ľudských práv Sound of Silence – Osvienčim, Klinika ľudských práv, Nenápadní hrdinovia; návštevy konkrétnych múzeí; cyklus prednášok totalita včera a dnes, Liberálna demokracia v čase alternatívnych faktov, Príd' sa pozrieť do dejín; cyklus študentských rozhlasových relácií ako Medzinárodný deň bez násillia; rovesnícke aktivity (Človek v ohrození);

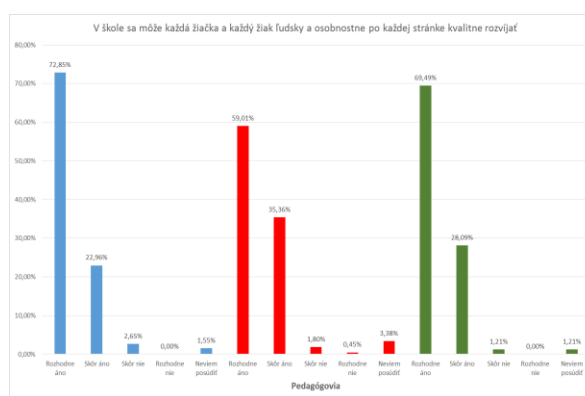
⁶⁰ Gymnázium J. G. Tajovského, Tajovského 25, Banská Bystrica;

⁶¹ Brander, P. – Gomes, R. – Lemineur, M.-L. – Oliveira, B. – Ondráčková, J. – Surian, A. – Suslova, O. *KOMPAS – Manuál výchovy a vzdelávania mládeže k ľudským právam*. Bratislava : IUVENTA – Slovenský inštitút mládeže, 2008. 418 s. ISBN 978-80-969407-2-1.

podujatí⁶². Zistenia z rozhovorov korešpondovali s výsledkami dotazníka, kde na otázku o poskytovaní možnosti na ľudský a osobnostný rozvoj odpovedalo kladne 80,7 % žiakov (Graf č. 20) a 97,6 % PZ (Graf č. 21). V porovnaní s 3. skupinou, 87,50 % škôl zaradených v 1. skupine, rovnako deklarovalo aktívny prístup svojich žiakov k mimoškolským aktivitám. Na uvedenú otázku odpovedalo kladne spolu 78,35 % žiakov a až 95,81 % PZ. Najmarkantnejší rozdiel bol medzi odpoveďami žiakov a ich pedagógov v školách zaradených v 2. skupine, kde kladne odpovedalo 72,52 % žiakov, ale až 94,37 % PZ. Namerané disproporcie umožňovali viaceré interpretácie: Medzi najpravdepodobnejšie patrilo zistenie získané z rozhovorov so žiakmi o tom, že v niektorých školách nebol umožnený prístup k mimoškolským aktivitám všetkým žiakom. Ako uviedli – ich účasť na aktivitách bola sporadická, alebo o jednotlivých aktivitách vôbec neboli informovaní a PZ svoj výber žiakov do aktivít uskutočnili bez zdôvodnenia svojho rozhodnutia. Napriek tomu, väčšina ostatných žiakov potvrdila všeobecné tvrdenie PZ o aktívnom zapájaní sa väčšej časti žiakov do mimoškolských aktivít.



Graf č. 20



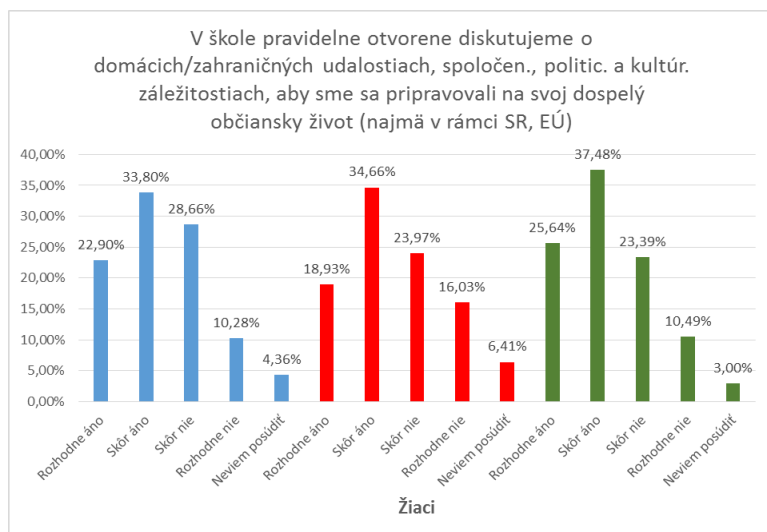
Graf č. 21

Žiaci a PZ sa vo všeobecnosti vyjadrili, že formálne vzdelávanie v problematike výchovy k DO a k ĽP prebiehalo najmä⁶³ v predmetoch OBN, DEJ, ETV a čiastočne aj v GEG. Negatívnym zistením bola konštatácia PZ, vedúcich pedagogických zamestnancov ale aj žiakov, že s problematikou vzdelávania k DO a k ĽP sa na ostatných predmetoch vôbec nestretávali. Vedúci pedagogickí zamestnanci obhajovali tento stav najčastejšie v zdôvodneniach, podľa ktorých problematika vzdelávania k DO a k ĽP nemala relevantné miesto nielen v odborných ale ani v prírodovedných predmetoch. Podľa dotazníkového zisťovania, sa v školách pravidelne diskutovalo o politických, kultúrnych či spoločenských udalostiach, o čom svedčia výsledky vo všetkých 3 skupinách škôl (Graf č. 22). Najčastejšie šlo o diskusiu na témy, ktoré súviseli s momentálnou politicko-sociálnou situáciou. Z rozhovorov so žiakmi vyplynulo, že o tento druh vzdelávania bol záujem, čo potvrdili aj niektorí PZ, ktorí v rozhovoroch spomenuli aj limitujúce faktory diskusií (nedostatok informácií, nedostatočné poznanie súvislostí a pod.). Zároveň oceňovali diskusiu v problematike domácich a zahraničných udalostí a poukazovali na náročnú prípravu z ich strany, ale aj na nedostatočnú pripravenosť žiakov v otázke kritického posudzovania získaných informácií z rôznych médií. S tvrdením o pravidelnej diskusii zameranej na politicko-sociálnu domácu a zahraničnú situáciu súhlasilo v priemere 57,80 % žiakov (najviac v 3. skupine – 63,12 % a najmenej v 2. skupine – 53,59 %). Tieto výsledky boli v rozpore s odpoveďami pedagógov, ktorí v priemere 82,24 % odpovedali kladne. Z ich

⁶² Podujatia Mladý Európan, Európsky deň jazykov, Európa a my, Rozhoduj o Európe (regionálny seminár žiakov), workshopy organizované Centrom pre Európsku politiku, návštevy Európskych inštitúcií v Bruseli;

⁶³ Veľmi ojedinele sa prodemokratické a proľudskoprávne vzdelávanie vyskytlo v predmetoch ako SJL, CUJ a v náboženskej výchove.

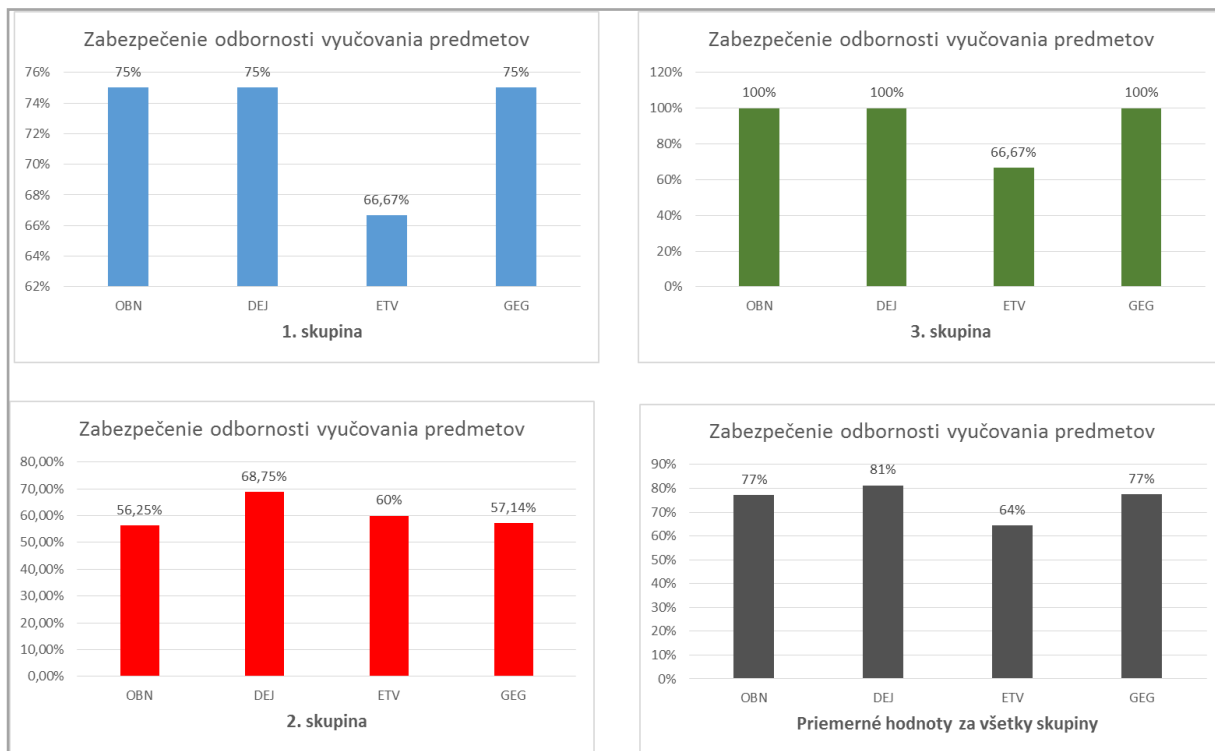
vyjadrení vyplynulo, že sa so žiakmi intenzívne zaoberali problematikou hoaxov, ich významom a dôvodom, prečo vôbec vznikli, resp. ktorým cieľovým skupinám by mali byť adresované. Zo strany žiakov boli vysoko oceňované vyučovacie hodiny, na ktorých mali možnosť trénovať doposiaľ osvojené poznatky z teórie volebného procesu.



Graf č. 22

Nadobudnuté znalosti v modelových situáciách volebného procesu však najčastejšie aplikovali len školy zaradené do 1. a 3. skupiny. Modelové voľby sa v určitých obdobiach konali analogicky (parlamentné, prezidentské, komunálne, do vyšších územných celkov a do európskeho parlamentu). Najčastejšia prax bola taká, že získané výsledky žiaci spolu s vyučujúcimi analyzovali a komparovali s tými zo skutočných volieb. Prípadné naučené znalosti a zručnosti mohli potom aplikovať vo voľbách členov do triednej samosprávy či ŽSR, čo sa žiaľ, podľa zistení, neudialo vo všetkých školách. Ostatné školy využívali skôr metódy diskusie a klasického výkladu, čím však žiakom zamedzili dosahovať kognitívne a afektívne ciele súvisiace s formovaním pozitívnych hodnôt a postojov demokratického občana identickým spôsobom ako v prípade škôl, ktoré modelové a zážitkové vyučovanie aplikovali. Príprava PZ na modelové voľby alebo zážitkové vyučovanie so sebou nesie určitý stupeň zložitejšieho plánovania a osobitné kvalifikačné predpoklady. A práve *nedostatočné zabezpečenie odbornosti vyučovania* všeobecnovzdelávacích predmetov (OBN, DEJ, ETV, GEG) v niektorých školách mohlo priamo súvisieť s identifikovanými rezervami v ľudskoprávnom vzdelávaní. Zo zistení vyplývalo, že v školách zaradených do 1. skupiny vyučovalo odborne predmet OBN 75 % pedagógov, DEJ 75 %, ETV 66,67 % a GEG 75 %. Lepšie boli na tom školy v 3. skupine, kde odbornosť vyučovania v predmetoch OBN, DEJ a GEG dosahovala 100 %, v predmete ETV 66,67 %. Naopak najnižšia odbornosť vyučovania bola zistená v školách zaradených do 2. skupiny – OBN 56,25 %, DEJ 68,75 %, ETV 60 % a GEG 57,14 % (Graf č. 23). V aspekte druhového rozdelenia škôl, bola najvyššia odbornosť vyučovania 4 predmetov zabezpečená najmä v G. Časová dotácia predmetov bola dostatočná a umožňovala školám zamestnať postačujúce množstvo pedagogických zamestnancov s aprobáciou daných predmetov. Tento faktor mohol byť jedným z kľúčových v zmysle kvality predmetného vyučovania a vzdelávania žiakov k DO a k LP. V SOŠ bola situácia naopak kritická, nakoľko spomínané predmety, ak boli vyučované neodborne, boli zastupované PZ, ktorých aprobácia bola prírodovedného, telovýchovného

alebo odborného charakteru⁶⁴ a vyučovaním predmetov OBN, DEJ či ETV si mnohokrát len dopĺňali pracovný úväzok. Tento rizikový faktor mohol potenciálne v mnohých smeroch negatívne ovplyvňovať kvalitu vzdelávania žiakov k DO a k LP. Niektorí vedúci pedagogickí zamestnanci počas rozhovorov priznali, že spomínané predmety v ich školách nepatrili do primárneho okruhu profilácie žiaka, a preto sa viac dbalo na zabezpečenie najmä odborných a prírodovedných predmetov spolu s tzv. maturitnými predmetmi ako SJL či CUJ. Zároveň sa odvolávali na obmedzené možnosti v dotácii hodín. Pri súčasnej hodinovej dotácii pre SOŠ, nebolo školám umožnené zamestnať dostatok PZ s aprobáciou spomínaných spoločenskovedných predmetov.



Graf č. 23

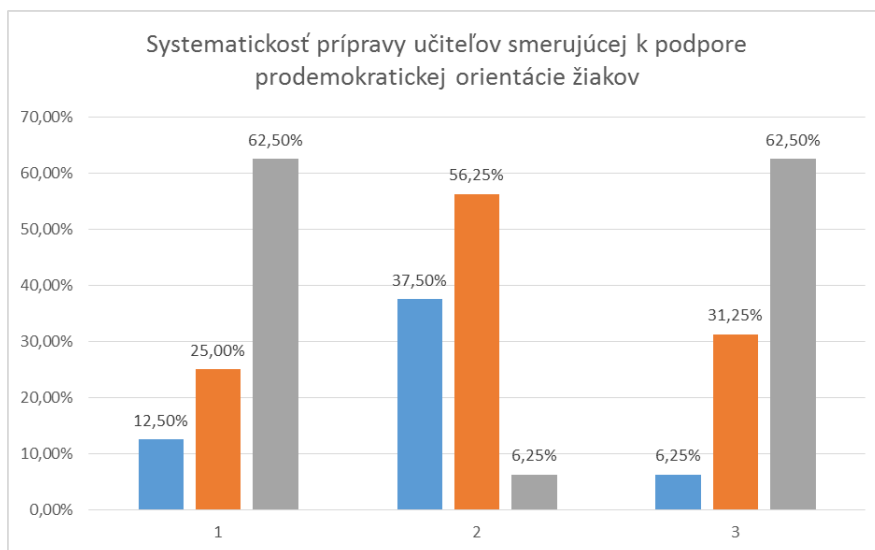
Možno zároveň konštatovať, že problém dosahovania cieľov súvisiacich s formovaním demokratických hodnôt a postojov žiakov tiež súvisel s nedostatočným kontinuálnym vzdelávaním PZ v danej oblasti. V 18,75 % škôl neabsolvovali PZ v poslednom období žiadne vzdelávania, prípadne podujatia s ľudskoprávnou tematikou a so zameraním na výchovu k DO (Graf č. 24). Najväčšie percento takýchto škôl (v grafe sú hodnoty označené modrou farbou) bolo zaradených do 2. skupiny, kde ich počet dosahoval viac ako jednu tretinu (37,50 %). Argumentácie vyučujúcich (OBN) a predsedov PK (všetkých škôl) boli založené prevažne na obhajobe: Síce prejavili záujem, no regionálne Metodicko-pedagogické centrá a ani ostatné (pre nich) známe a vzdialenosťou dostupné externé inštitúcie tento druh vzdelávania neponúkali. Pri súčasných variabilných možnostiach vzdelávania⁶⁵ sa takéto vyjadrenia javili skôr nepochopiteľne. V priemere sa len 54,45 % žiakov vyjadrilo, že ich školy využívali ponuky externých vzdelávacích inštitúcií⁶⁶. Pre porovnanie

⁶⁴ Napr. technického, ekonomického atď.

⁶⁵ Napr. e-learning (Coursera, eDX), prednášky inštitúcií zaoberajúcich sa ľudskoprávnou problematikou, využívanie ponúk iných MPC ako len regionálnych a pod.

⁶⁶ Mimovládne inštitúcie, vysoké školy, odborné pracoviská, odborníci v oblasti demokracie, bezpečnosti, LP.

s dotazníkom pre PZ – na tú istú otázku kladne odpovedalo v priemere až o cca. 30 % viac respondentov (84,39 %), a paradoxne aj respondenti (PZ) v 2. skupine škôl odpovedali kladne v 74,77 %, čo nekorelovalo so zisteniami podľa grafu č. 24. Podľa zistení, tieto školy zároveň nedisponovali informáciami o postojoch alebo prejavoch svojich PZ a zároveň, ako vyplynulo z rozhovorov s vedúcimi pedagogickými zamestnancami, ani nejavili záujem o ich zisťovanie. Tento indikátor bol stanovený v súvislosti s dianím v poslednom období, kedy sa medzi pedagógmi objavili prípady inklinácie k radikálnym názorom. V 56,25 % škôl zaradených v 2. skupine síce školy disponovali a monitorovali postoje a názory (resp. prejavy) svojich PZ, no zároveň priznali, že nemali záujem o ich korigovanie v danej záležitosti, nakoľko svojich pedagógov považovali za dostatočne vzdelaných a za prodemokratické osobnosti. Vedúci pedagogickí zamestnanci svojich pedagógov najčastejšie monitorovali iba v rámci neformálnych rozhovorov a počas hospitačnej činnosti. Z hľadiska vzdelávania, viac ako polovica (56,25 %) PZ v školách zaradených do 2. skupiny absolvovala rôzne vzdelávania v oblasti výchovy k DO a k LP a výstupy z nich zároveň aktívne aplikovala vo výchovno-vzdelávacom procese.



Graf č. 24 (škála bola na grafe hodnotená od sivej farby⁶⁷ – priaznivý stav, cez oranžovú⁶⁸ až po modrú farbu⁶⁹ – najmenej priaznivý stav; vodorovný číselný index označuje skupinu škôl)

Najväčší počet škôl, ktoré navyše okrem vzdelávania usporadúvali podujatia a workshopy venované výchove k DO a k LP, bol v 1. a 3. skupine (rovnako po 62,50 %). Realizácia bola založená prevažne na spolupráci s občianskymi združeniami, prípadne štátnymi inštitúciami a múzeami. Výsledkom boli preventívne aktivity súvisiace s bojom proti extrémizmu za účasti nielen žiakov a ich učiteľov, ale aj odbornej a širokej verejnosti. Jedným z pozitívnych

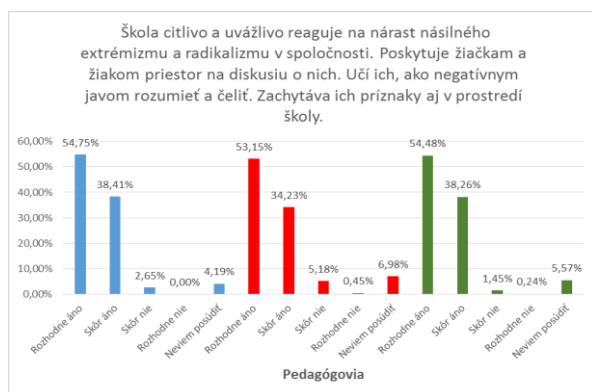
⁶⁷ Pedagógovia majú možnosť vzdelávať sa v oblastiach s ľudskoprávnou tematikou a so zameraním na výchovu k demokratickému občianstvu, výstupy z týchto vzdelávaní zároveň aktívne aplikujú vo výchovno-vzdelávacom procese. Škola disponuje informáciami o učiteľoch a zároveň sa aktívne zaujíma o ich hodnotové 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;

⁶⁸ 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;

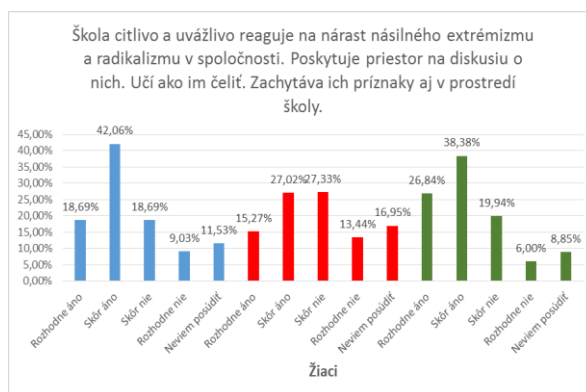
⁶⁹ Škola neumožňuje učiteľom vzdelávať sa (resp. zúčastňovať sa) na podujatiach s ľudskoprávnou tematikou a so zameraním na výchovu k DO, ktoré organizujú externé inštitúcie. Škola zároveň nedisponuje informáciami o postojoch/prejavoch/názoroch učiteľov, nemá záujem zisťovať ich hodnotové postoje, názory.

príkladov bola škola⁷⁰, ktorá sa zapojila do medzinárodného projektu s garanciou Rady Európy pod názvom *Podpora vzdelávania k demokratickému občianstvu a ľudským právam*. V rámci tohto projektu škola spoluorganizovala vzdelávacie podujatie s názvom *Kompetencie pre demokratickú kultúru školy*. Podujatie bolo určené pre Banskobystrický kraj za účasti 15 PZ a 15 žiakov.

Podľa dotazníka pre PZ sa až 91,09 % respondentov vyjadrilo, že škola citlivo a uvážlivo reagovala na nárast násilného extrémizmu a radikalizmu v spoločnosti a v škole, zároveň ich tak pripravovala na to, aby negatívnym javom rozumeli a čelili im (Graf č. 25).



Graf č. 25



Graf č. 26

S najväčšou disparporciou na analogickú otázku odpovedali žiaci zo škôl zaradených v 2. skupine. S tým, že škola citlivo reagovala na nárast extrémizmu a radikalizmu v spoločnosti, nesúhlasilo spolu 40,77 % žiakov (Graf č. 26). Počas rozhovorov sa žiaci vyjadrili, že školy na jednej strane neprejavili dostatočný záujem o diskusiu na tieto témy, alebo – na druhej strane – škola nereagovala na nárast negatívnych javov preto, lebo sa tieto javy priamo v školách ani nevyskytli. V každom prípade možno konštatovať, že aj keď v správaní žiakov v škole nemusia byť negatívne javy a postoje úplne zreteľné, negatívne postoje žiaci môžu prejavovať aj mimo školského prostredia. Toto konštatovanie preto odkazuje na nevyhnutnú potrebu zodpovednejšieho prístupu k prodemokratickej výchove a vzdelávaniu, a rovnako tak na neustály monitoring ich názorov a postojov.

5 Závery

Z výsledkov skúmania možno vyvodiť záver, že v kontrolovaných 48 školách bol stav a úroveň výchovy a vzdelávania k DO a k LP heterogénny nielen na úrovni skupín, do ktorých boli školy zaradené, ale aj vo vnútri samotných skupín boli výsledky mierne diferentné. Školy sa vo vnútri jednotlivých skupín nejavili vždy uniformne, no v konečnom dôsledku bola ich miera homogenosti predsa len signifikantná. Časté identické prvky bolo možné pozorovať najmä pri porovnaní 1. a 3. skupiny, a to predovšetkým v akcente, ktorý škola kladie na vzdelávanie k demokratickému občianstvu a k ľudským právam v ŠkVP a ŠP. Napriek tomu, výchovnovzdelávacie procesy v sebe niesli istý znak jedinečnosti, ktorý v školách ovplyvňoval všetkých zúčastnených. Výsledkom týchto procesov bol stav vychádzajúci z celého systému súvislostí a konaní medzi aktérmi vzdelávania, metódami zvolenými v procese edukácie a väzbou medzi formálnym a neformálnym vzdelávaním. Skúmanie stavu a úrovne uplatňovania výchovy a vzdelávania znamenalo skúmať nielen stav toho, ako sa definíčné rámce demokracie premietali do programov škôl, ale aj to, s akou mierou slobody vedeli žiaci v školskej samospráve disponovať a ako demokraticky

⁷⁰ Gymnázium Mikuláša Kováča, Mládežnícka ul. 51, Banská Bystrica;

koexistovala žiacka a učiteľská časť školy v procese participácie na tvorbe ŠkVP a ŠP. Súhrn skúmania stavu je možné prezentovať v 3 okruhoch:

1. Potvrdenie/vyvrátenie nastolených hypotéz;
2. Komparácia 1. a 2. skupiny škôl, ktorých žiaci dosiahli vo výskume z roku 2017 diametrálne odlišné postoje voči minoritám;
3. Paradigma školy vychovávajúcej demokratických občanov, plne rešpektujúcich ľudské práva.

1. Vzdelávanie k DO a k ĽP nemá dostatok priestoru vo formálnom kurikule. Potvrdenie tejto hypotézy bližšie definovalo niekoľko dôvodov. Prvým dôvodom bola nielen (čo do počtu) nízka dotácia hodín, určená na predmety, ktoré sa vzdelávaním k DO a k ĽP mohli/mali zaoberať, ale aj všeobecný nezáujem o rozvíjanie vzdelávania k demokratickému občianstvu a k ľudským právam, a to najmä v školách 2. skupiny, z ktorých bolo značné percento odborne zameraných (technicky, ekonomicky, gastronomicky...). Bolo by však naivné ostať len pri názore, že tento problém sa týkal len stredných odborných škôl. Pri hlbšej analýze sa táto hypotéza potvrdzovala aj v školách zvyšných 2 skupín, v ktorých prevládali (čo do počtu) gymnáziá a kde dotačná politika hodín umožňovala (v určitej miere) vytvárať priestor pre tento druh vzdelávania. Problém preto nespočíval len v nedostatku hodinovej dotácie (SOŠ), ale aj v nízkej angažovanosti vyučujúcich v tejto problematike a rovnako tak v nižšej odbornej spôsobilosti predovšetkým u tých, ktorí nespĺňali osobitné kvalifikačné predpoklady na vyučovanie všeobecnovzdelávacích predmetov (najmä OBN a ETV). Vysokokvalifikovaných pedagógov, ktorí by dokázali skĺbiť odbornú a kvalifikačnú časť svojej osobnosti s prodemokratickým a proľudskoprávnym charakterom, malo len veľmi malé množstvo škôl. Boli to pedagogickí zamestnanci, ktorí nielen že vyučovali, ale zároveň pôsobili na osobnosť každého jedného žiaka. Využívali všetky dostupné metódy a prostriedky k tomu, aby vychovali vzdelaného demokratického občana, poznajúceho podstatu a zmysel toho, prečo má byť človek humánny. Žiaľ, oveľa viac však bolo tých škôl, kde sa vyučujúci postavili k danej problematike výlučne formálne. Problematiku poňali iba z teoretického hľadiska a najmä bez toho, aby verifikovali stav uchopenia problému žiakmi. V tomto zmysle bola zároveň badateľná nepostačujúca úroveň orientácie škôl na rozvíjanie kritického myslenia. Význam kritického myslenia spočíva v tom, že kriticky mysliaci človek pasívne (a naivne) neprijíma informácie z rôznych zdrojov, ale kriticky hodnotí veci a na základe získaných vedomostí a skúseností si vytvára vlastné a predovšetkým argumentovateľné postoje. Žiakov s rozvinutým kritickým myslením nie je možné ovplyvniť nepodloženými správami (hoax) a zároveň ľahko nepodliehajú iracionálnemu správaniu. Ich postoje sú skôr akousi projekciou utriedených poznatkov a skúseností na postoje v otázkach sociálneho a politického rozmeru. Dôležitosť kritického myslenia v školskom prostredí možno poukázať na zisteniach v 1 škole, v ktorej napriek tomu, že v posledných rokoch dosahovala významné výsledky v krajskom a celoslovenskom kole súťaže *Olympiáda ľudských práv*, minuloročný výskum odhalil negatívne výsledky v postojoch žiakov k minoritám. Nakoľko je súťaž charakteristická práve tým, že si vyžaduje vyšší stupeň kritického myslenia, bolo viac než pravdepodobné, že u študentov, ktorí sa súťaže zúčastnili (alebo sa na ňu v budúcnosti pripravujú), bolo kritické myslenie zjavne diametrálne odlišné od väčšiny ich spolužiakov.

Nedostatočná zreteľnosť orientácie kontrolovaných škôl na rozvoj kritického myslenia indikovala širšie skúmanie príčin problému. Prvou príčinou bola otázka nedostatku vysokokvalifikovaných pedagogických zamestnancov. Najväčší nedostatok pedagógov bol identifikovaný v stredných odborných školách, kde dotácia hodín vždy neumožňovala z ekonomických dôvodov zamestnať kvalifikovaného učiteľa. Tento faktor sa ukázal

ako jeden z kľúčových pri posudzovaní stavu a úrovne vzdelávania k demokratickému občianstvu v regionálnom školstve. Analýza viacerých ŠkVP preukázala, že profil žiaka síce vo všeobecnosti deklaroval výchovu žiaka ako demokratického občana, no podľa vzdelávacích programov sa školy v konečnom dôsledku zameriavali najmä na odborný profil a tomu podriaďovali aj svoju personálnu politiku. Druhým dôvodom bola neochota pedagógov absolvovať vzdelávanie v danej problematike. Zistenia poukázali na skutočnosť, že stav počtu pedagógov – absolventov takéhoto vzdelávania bol veľmi nízky, čo mohlo mať pomerne značný vplyv na úroveň vyučovania. Paradoxne – najvyššie množstvo absolvovaných vzdelávaní bolo zistené v školách 2. skupiny, čo však (žiaľ) automaticky neindikovalo zároveň aj stav kvality vzdelávania k DO a k LP na týchto školách.

Vzdelávanie k demokratickému občianstvu a k ľudským právam pozostávalo z celého komplexu prvkov výchovy a vzdelávania. Bolo by mylné sa domnievať, že proces vývoja žiaka smerom k demokraticky mysliacej a konajúcej bytosti so sebou nesie len možnosti formálneho vzdelávania, vychádzajúceho najmä z teórie demokracie a ľudských práv. Demokratické chápanie žiakov bolo ovplyvňované súhrnom fenoménov, ktoré priamo alebo nepriamo vplývali na ich osobnostnú stránku. Zo zistení vyplývalo, že demokratický a zmysluplný dialóg medzi žiakmi a ich pedagógmi nebol obsiahnutý na väčšine vyučovaných predmetov. Žiaci sa tak k vyjadreniu svojich postojov mnohokrát počas vyučovania ani nedostali. Problematický bol aj dialóg vnútri žiackych samospráv, čo potvrdzovalo zistenie, že žiaci majú o fungovaní triednych a školských samospráv len veľmi nízku úroveň poznatkov. Až na 1 prípad, kde žiacka školská rada (ŽŠR) nebola zriadená vôbec, školy síce umožnili ŽŠR konštituovať, no neinformovali jej členov o všetkých možnostiach fungovania žiackeho orgánu. Preto aj ostatní žiaci vnímali žiacku samosprávu (bez znalostí týkajúcich sa významu a procesu fungovania) len ako „konvenčnú“ súčasť školy. Z ich pohľadu bol orgán ŽŠR v školách považovaný iba za formálny nástroj demokracie. Podobné postavenie mal aj žiacky zástupca v rade školy, ktorého žiaci vnímali prevažne pozitívne, ak vôbec vedeli, že niekto taký (v zmysle funkcie) v škole existuje. V rade školy mu však väčší význam neprisúvali, dokonca sa k tomu stavali pasívne a tento svoj postoj najčastejšie obhajovali nevedomosťou o účasti žiackeho zástupcu na rade školy, čím sa zároveň potvrdila „subhypotéza“ o náležitom nefungovaní žiackych samosprávnych orgánov.

V dotazníku zameranom na klímu školy boli namerané negatívne výsledky⁷¹ v 22,92 % zo všetkých kontrolovaných škôl. Zo zistení o vzťahoch medzi PZ na pracovisku bolo možné na záver konštatovať, že celková kultúra škôl, v rámci ktorých by sa princípy demokratického a LP prakticky naplňali, nezodpovedala vždy a vo všetkých školách pozitívnej pracovnej atmosfére a demokratickým princípom. Pri komparácii výsledkov jednotlivých škôl v aspekte vzdelávania k DO a k LP možno finálne konštatovať, že vo všeobecnosti sa potvrdzuje postulát, podľa ktorého sa výchove k DO a k LP darí priaznivejšie v tých školách, v ktorých sú vzťahy na pracovisku korektné. Ak vychádzame z platnej hypotézy, podľa ktorej vzdelávacie programy a stratégie vzdelávania k DO a k LP majú fragmentárny charakter, je potrebné v tomto zmysle ešte doplniť, že neucelená (fragmentárna) koncepcia vzdelávania k DO a k LP by sa v istom zmysle dala vybalansovať vnútornými pomermi v škole, to znamená – korektnými vzájomnými vzťahmi, fungovaním žiackej samosprávy atď.

Mládež je v súčasnom období vystavená nepriaznivým faktorom sociálneho šovinizmu a extrémizmu. Zdrojom nie je len rovesnícke prostredie a internet, ale mnohokrát sa mladý človek stretáva s radikalizmom v preňho najpodnetnejšom prostredí – doma. Eliminácia takýchto predispozícií by mala byť pre školu výzvou, čo sa však podľa zistení celkom nespĺnilo. Na školách v prvom rade absentovali dôraznejšie a komplexnejšie spôsoby,

⁷¹ Bolo zistené, že školy mali uzavretú klímu charakteristickú nedôverou medzi učiteľmi a ich slabou angažovanosťou; v riadení školy bolo cítiť formalizmus, riaditeľ si udržiaval odstup, chod školy a jej smerovanie neboli učiteľom jasné.

ktorými by školy zisťovali postoje a hodnotovú orientáciu svojich žiakov. Až 87,50 % škôl zaradených v 2. skupine, kde bola podľa výskumu z roku 2017⁷² situácia najznepokojujúcejšia, vykonávali monitorovanie so žiakmi nepravidelne a len za pomoci pozorovania alebo rozhovorov. Zaujímavé bolo zistenie, že podobne k tomu pristupovalo aj 56,25 % škôl v 1. skupine. Pre pochopenie - problém nesúvisel so spôsobom zisťovania postojov žiakov, ale v intenzite a dôraze monitoringu. Školy v mnohých prípadoch deklarovali, že sa s problémom výskytu extrémizmu nestretli. Preto nepovažovali zisťovanie postojov a hodnôt svojich žiakov za podstatné. Túto skutočnosť potvrdili aj žiaci, ktorí sa v rozhovoroch vyjadrili, že ich pedagógovia s nimi len veľmi zriedkakedy⁷³ vedú rozhovory o páľčivých záležitostiach. Napriek tomu, v nadpolovičnej väčšine prípadov vnímali žiaci svoje školy ako priateľské. Je potrebné podotknúť, že najmä v 2. skupine sa k tomu vyjadrenia pohybovali na úrovni 55,18 % a v ostatných 2 skupinách sa pohybovali tesne nad 70 % respondentov. Aj to bol jeden z ukazovateľov, ktorý demonštroval, že ešte stále značne vysoké percento žiakov predsa len spochybňovalo priateľskú atmosféru v školách. Ide o žiakov, ktorí sa zjavne necítili komfortne v prostredí, ktoré by im malo byť rovesnícky najbližšie. Preto v mnohých takýchto prípadoch sú títo žiaci zároveň náchylní sa začleniť do radikálnych skupín, ktoré im umožňujú sa v nich naplno etablovať pod rúškom falošnej empatie.

Formovanie demokratického občana si okrem vzťahových fenoménov vyžaduje aj kognitívny základ – vzdelávanie, ktoré ho malo pripraviť na tento status aj v teoretickej rovine. Zo zistení vyplývalo, že problematickým prvkom bolo fragmentárne vzdelávanie, v ktorom sa síce objavila istá snaha o vzdelávanie k DO a k LP, ale len na formálnej a (mnohokrát) nesystematickej úrovni. Hoci v niektorých školách žiaci disponovali teoretickými poznatkami o princípoch demokracie, ich aplikácia v bežných životných situáciách však nebola na požadovanej úrovni, čo potvrdili nielen výsledky spomínaného výskumu z roku 2017, ale aj vyjadrenia žiakov (a členov ŽŠR) k možnosti podieľania sa a celkovému záujmu na správe školských záležitostí (vrátane podieľania sa na riešení výchovných problémov). Z uvedenej zredukovanej analýzy možno konštatovať, že ani tretia hypotéza nebola skúmaním vyvrátená.

2. Komparáciou škôl zaradených v 1. a 2. skupine – teda škôl so žiakmi s najviac a najmenej tolerantnými postojmi k minoritám – bolo možné konštatovať, že niektoré rozdiely boli viac markantné, iné zasa menej.

Vzťahová oblasť bola v 1. skupine škôl charakteristická priateľským prostredím, založenom na rešpekte nielen vo vzťahu pedagóg – žiak, ale tiež akceptácii a tolerancii žiakov navzájom. Isté pochybnosti boli zo strany žiakov vyjadrené v otázke vzťahov medzi PZ navzájom, resp. medzi PZ a ostatnými aktérmi v škole⁷⁴. Pozitívne odpovedalo „len“ 64,80 % žiakov oproti vyjadreniam 82,78 % PZ. Napriek tomu svojich pedagógov vnímali ako authority, rešpektovali ich a rešpekt prejavovali aj voči sebe navzájom. Formálne vzdelávanie sa opieralo o PZ, ktorí spĺňali odborné kvalifikačné podmienky a v určitých školách vedeli vhodne aplikovať zážitkové vyučovanie a inovatívne metódy vyučovania. Prepojenie formálneho vzdelávania s neformálnym, síce nebolo optimálne vo všetkých školách tejto skupiny. Školy pri tom využívali možnosti pomoci odborných externých inštitúcií a rovesníckych skupín. Na základe toho možno konštatovať, že vhodné prepojenie

⁷² Kalmárová, V. – Lášticová, B. – Findor, A. – Hruška, M. *Aké vzdelávacie faktory súvisia s postojmi stredoškôľakov a stredoškôľáčok k menšinám*. Bratislava: Štátna školská inšpekcia, 2017. 77 s. ISBN 978-80-971552-6-1.

⁷³ Vid' graf č. 22;

⁷⁴ Vzťahy medzi vedením mojej školy, učiteľkami, učiteľmi a ostatnými zamestnancami a zamestnankyňami ako aj vzťahy medzi učiteľskou a žiackou časťou školy sú vzorom správania sa medzi žiakmi a žiačkami navzájom.

formálneho a neformálneho vzdelávania mohlo mať v niektorých školách značný vplyv na postoje a hodnoty žiakov. Možnosti prevencie v podobe vhodne zvolených aktivít a podujatí zameraných na problematiku uplatňovania a rešpektu LP prevyšovali nad intervenčnými zásahmi. V tomto zmysle sa 66,82 % žiakov vyjadrilo, že škola ich skutočne pripravuje nielen na život ako taký, ale aj na život v demokracii⁷⁵. Negatívom bolo, že takmer 1/3 žiakov (33,18 %) si nemyslí, že ich škola pripravuje na život. Môžeme sa domnievať, že časť žiakov z tých 33,18 % sa môže prekryvať s voličskou základňou extrémistických strán a skupín. Všeobecne možno v tejto súvislosti konštatovať, že kto nie je spokojný s tým, ako veci fungujú, tak najlepšie podlieha demagógii zo strany extrémistických skupín. Negatívne boli tiež zistenia týkajúce sa fungovania žiackej školskej samosprávy. Žiaci sa síce vyjadrili, že podporovali a uplatňovali reálne zvolenú triednu samosprávu, zároveň sa však minoritne objavili skeptické názory na ich funkciu a význam v zmysle výmeny názorov a predstáv o fungovaní školy⁷⁶. Nedostatkom bola aj skutočnosť nízkeho angažovania sa žiakov v školských záležitostiach. Tie prenášali na zvoleného zástupcu, ktorý v dôsledku apatie svojich spolužiakov prestal pôsobiť ako premostenie medzi nimi a ŽŠR. Práca členov ŽŠR nebola vo všetkých školách 1. skupiny vykonávaná so záujmom a so zápalom pre vec. V niektorých školách síce bola aktivita členov vyššia, no v konečnom dôsledku vždy nedosahovala očakávané výsledky, najmä v participácii na tvorbe školských dokumentov (ŠkVP, ŠP)⁷⁷.

Len v minimálnom počte škôl prebiehala reálna diskusia súvisiaca napr. s revidovaním ŠP podľa potreby, a to nielen na začiatku školského roka. Takých prípadov bolo ale značne málo⁷⁸. Členovia niektorých škôl dokonca priznali, že o možnosti participácie na tvorbe ŠkVP a ŠP ani nevedeli. Toto vyjadrenie poukázalo na skutočnosť, že miera reálneho demokratického žitia nedosahovala vo všetkých školách stupeň, ktorý by bol želateľný. Napriek tomu bolo v niektorých školách zreteľným javom, že žiacke orgány v nich „demokraticky pulzovali“. Niektorí priznali, že sa u ojedinelých spolužiakov občas objavili extrémistickejšie názory, ktoré však, podľa nich, dokázali spoločne eliminovať najmä s pomocou vzájomnej diskusie. Postoje k extrémizmu sa tak v niektorých kolektívoch žiakov stali niečím, čo ich dokonca mohlo v škole sociálne diskvalifikovať. Skepticky sa však možno zároveň domnievať, že svoje negatívne postoje mohli žiaci aj schovávať, a to len preto, aby neboli vystavení u ostatných na posmech. Preto opäť je potrebné sa vrátiť k tomu, že proces formovania demokratického občana je pomerne náročný proces, vyžadujúci si naplnenie viacerých faktorov.

V školách, kde na základe výskumu z roku 2017 boli namerané negatívne postoje, sa tento trend projektoval aj do oblasti vzťahov v škole. Vzájomné vzťahy medzi PZ považovalo za vzor správania len 56,03 % žiackych respondentov a 79,51 % respondentov z radov PZ. Z vyjadrení žiakov vyplývalo, že vzťahy medzi nimi navzájom boli založené na rešpekte a rovnako tak na rešpekte a vnímaní autority svojich pedagógov. Za negatívny jav možno podľa žiackych vyjadrení⁷⁹ považovať ich postoj k ŽŠR, ktorú nepovažovali za demokratický školský orgán. Za dôsledok takýchto postojov k ŽŠR by sme mohli označiť pasívny záujem žiakov o dianie v škole, ale aj spôsob ustanovovania žiackych samospráv. Proces demokratickej voľby v mnohých školách úplne absentoval. Z rozhovorov so žiakmi sa zistilo, že do žiackych orgánov boli žiaci delegovaní prevažne triednymi učiteľmi

⁷⁵ Vid' graf č. 4;

⁷⁶ S tvrdením, že ŽŠR je v našej škole dôležitý orgán školskej demokracie, prostredníctvom ktorého si môžeme vymieňať názory a predstavy o fungovaní školy a presadzovať ich v demokratickom dialógu, súhlasilo 60,59 % žiakov (vid' graf č. 11).

⁷⁷ Vid' graf č. 1 a graf č. 8;

⁷⁸ Vid' graf č. 8;

⁷⁹ Podľa grafu č. 11;

(ich výberom alebo iniciatívnym prihlásením sa dotyčného žiaka do funkcie) a na celé obdobie ich štúdia⁸⁰. Rovnako časovo neobmedzene bol volený aj žiacky zástupca do rady školy, ktorý už ale prešiel volebným procesom, nakoľko si ho volili ostatní členovia ŽŠR. V dotazníku sa 56,12 % žiakov vyjadrilo, že ich žiacky zástupca v rade školy vždy neinformoval o záležitostiach rokovaných počas zasadnutí a len 47,02 % z nich si myslelo, že jeho názor sa v rade školy berie vážne. V podobných intenciách bol aj názor, podľa ktorého len 36,69 % žiakov považoval ŽŠR za dôležitý orgán školskej demokracie. Podľa nich, ŽŠR zasahovala do diania a záležitostí školy len v minimálnej miere a bez väčších očakávaní zo strany žiakov. So zapracovaním žiackych námetov či pripomienok súhlasila len polovica (51,73 %) opýtaných respondentov z radov členov ŽŠR. Často ju preto ostatní žiaci charakterizovali len ako určitého „kultúrno-športového referenta“ s úlohami organizácie a podieľania sa na školských podujatiach. Rovnako ako niektoré školy v 1. skupine, ani žiaci a členovia ŽŠR v 2. skupine škôl nepoznali úplnú podstatu a právomoci orgánu žiackej samosprávy (možnosti participácie na ŠkVP a možnostiach vyjadrenia sa k disponibilným hodinám a ŠP). Za ďalší problém možno, podľa zistení, považovať prepojenie formálneho a neformálneho vzdelávania. Formálne vzdelávanie bolo v mnohých prípadoch determinované nedostatkom PZ s potrebnými odbornými kvalifikačnými predpokladmi. Podľa grafu č. 23 *Zabezpečenie odbornosti vyučovania predmetov* túto podmienku splnila len mierna nadpolovica vyučujúcich predmetov OBN (56,25 %), DEJ (68,75 %), ETV (60 %), prípadne GEG (57,14 %). Týmto zisteniam zodpovedali aj vyjadrenia žiakov týkajúcich sa kultúry demokratického dialógu⁸¹ alebo tvrdenia, podľa ktorého vnímali žiaci svoju školu ako *školu demokracie*⁸². Počas rozhovorov sa PZ vyjadrili, že v ich školách neboli identifikované extrémistické postoje, preto tomu prispôsobili aj intenzitu neformálneho vzdelávania, ktoré malo prevažne „nárazový charakter“ – čiže aktivizovalo sa prevažne podľa momentálnej ponuky externých inštitúcií. Prevažne šlo o tematické divadelné predstavenia a výchovné koncerty, ktoré žiaci, v niektorých prípadoch, nepochopili v tom ideovom zameraní, ako boli tieto aktivity nastavené. Využitie inovatívnych metód či aktivít na vyučovacích hodinách (napr. modelové voľby), bolo v školách zaradených do 2. skupiny identifikované len vo veľmi malom množstve. Z častých vyjadrení vedúcich PZ či výchovných poradcov, sa školy prevažne zameriavali primárne na odborný rast žiaka, pričom v mnohých prípadoch opomenuli skutočnosť, že svojim výchovno-vzdelávacím pôsobením sa podieľajú aj na tvorbe občana žijúceho v demokratickej krajine.

Pri komparácii 2 skupín škôl neboli spomenuté školy, ktoré sme podľa špeciálneho kvalifikátora umiestnili do 3. skupiny. Boli to školy, ktoré v posledných rokoch dosahovali významné výsledky v krajských a celoslovenských kolách žiackej súťaže *Olympiáda ľudských práv*. Napriek tomu, že tieto školy neboli v roku 2017 podrobené výskumu (až na 1 prípad), javili sa postoje žiakov v aspekte tolerancie a prodemokratického myslenia pozitívne a v mnohých dotazníkových položkách boli vyjadrenia žiakov takmer identické so školami 1. skupiny (v niektorých dosiahli ešte pozitívnejšie výsledky, naopak v niektorých mierne zaostávali).

3. Ak majú školy vychovávať naozaj aktívnych solídnych občanov, ktorí si ctia princípy liberálnej demokracie, bude potrebné v prvom rade zladiť odbornú profiláciu s dôrazom na osobnostný rozvoj žiaka. Napriek deklarovaným prodemokratickým smerovaniam škôl bola reálna situácia, na základe zistení, mnohokrát vzdialená od „napísaných posolstiev“

⁸⁰ Podľa dotazníka pre členov ŽŠR sa javili vyjadrenia členov so zistenou skutočnosťou protichodne, podľa ktorých až 87,06 % členov vnímalo svoje zvolenie do ŽŠR ako prejav dôvery zo strany svojich spolužiakov. Tých istých spolužiakov, ktorí sa v rozhovore vyjadrili, že o fungovanie a záležitosti ŽŠR nejavili záujem(?).

⁸¹ Vid' graf č. 2;

⁸² Vid' graf č. 4;

v preambulách ŠkVP a ŠP. Citeľný „odliv“ výchovnej časti procesu je následne dokumentovateľný nielen na základe výskumu postojov, ale aj na základe štatistických reportov prieskumov nezávislých agentúr či dokonca volebných výsledkov. Nárast extrémizmu a šovinizmu, tlak socio-ekonomických faktorov a internetu spôsobil, že niektoré rodiny postupne prestali zvládať jednu zo základných funkcií v spoločnosti – demokratickú výchovu. Hoci neexistuje univerzálny návod pozitívnej transformácie, môžu školy do svojich stratégií implementovať významné prvky dotýkajúce sa:

- *osobnosti pedagóga* – vychádzajúcej z jeho prodemokratického myslenia, kvalifikačnej a odbornej pripravenosti, z kritéria vôle sa neustále vzdelávať, sledovať dianie doma a vo svete, schopnosti viesť zmysluplný dialóg (založený na vyvracaní omylov a objasňovaní pravdy) a v neposlednom rade – stať sa neformálnou autoritou pre žiakov;
- *angažovanosti vedúcich PZ, pedagogického zboru a orgánu rady školy na potrebe výchovy a vzdelávania k DO a k LP* – bez ich záujmu a podpory nebude možná realizácia daného procesu, nakoľko tvorba a schvaľovanie ŠkVP a hlavne pragmatizmus schválených stratégií spočíva v ich rozhodnutiach;
- *konštelácie formálneho a neformálneho vzdelávania* – správne nastavenie formálneho vzdelávania v oblasti výchovy k DO a k LP si vyžaduje nielen komplexnosť osobnosti vyučujúceho pedagóga, ale aj systematické nastavenie obsahu vyučovacej hodiny. Vzdelávanie musí byť dynamické, aktuálne a afektívne prispôbené. Každá škola či odbor majú určité špecifikácie (lokalizácia školy diferencovaná ekonomickým stavom a výskytom minoritného obyvateľstva v danej oblasti, rodové zloženie v určitých odboroch a pod.), ktorým zodpovedá aj zloženie žiakov. V tomto prostredí je potrebné prispôbiť metódy tak, aby boli čo najviac efektívne, a to aj na úkor hĺbky riešenia určitého problému. Rovnako dôležité sa javí nastavenie neformálneho vzdelávania. Aktivity, podujatia či modelové voľby sa v našom skúmaní ukázali síce ako efektívny nástroj formovania demokratickej osobnosti, ale len v tom prípade, ak boli zmysluplne a logicky prepojené na formálnu časť vzdelávania. Výsledkom by mala byť syntéza kognitívnej a afektívnej oblasti poznania spojená s neustálym monitorovaním postojov žiaka. Podľa zistení, mnoho škôl „vykonávalo“ neformálne vzdelávanie podľa plánu, no bez polozenia teoretických základov či systematickej kontinuity (napr. isté divadelné predstavenie zamerané na problematiku holokaustu bolo z pohľadu žiakov SOŠ náročné a pointu divadelnej hry pochopilo len veľmi málo zo zúčastnených žiakov). Ďalšia dôležitá súčasť neformálneho vzdelávania spočíva v aktivite. Nie je dôležité, koľko aktivít škola vykonáva, ale skôr v tom, koľko žiakov sa na nej podieľa. Prax totiž ukázala, že školy síce boli aktívne, no v rozhovoroch žiaci poukázali na diskrimináciu vo výbere. Určitých aktivít sa zúčastňovali prevažne tí istí žiaci, čo viedlo u ostatných k pasivite a postupne až k vzdelávacej „letargii“.
- *žitia demokracie v školách*, čo súvisí s mierou uvedomovania si významu demokracie a možností realizácie, ktoré sociálne prostredie (vrátane toho školského prostredia) ponúka. Jedným z dôležitých prvkov je vzťahová oblasť, s ktorou súvisia vzťahy medzi všetkými aktérmi školy navzájom – od žiakov, PZ, nepedagogických zamestnancov, zákonných zástupcov až po externých členov, ktorí sú so školou v určitom vzťahu (napr. zriaďovateľ). Skutočné žitie demokracie v školách

má reálnu podstatu len vtedy, keď aj medzi učiteľmi budú vzťahy harmonické. Demokracia so sebou nesie aj atribút pocitu bezpečia. A to musí platiť aj v školskom prostredí, kde si žiaci musia byť vedomí toho, že škola je pre nich

útočiskom v prípade nepriaznivých podmienok v rodine alebo negatívneho vplyvu rovesníkov. Syntéza formálneho a neformálneho vzdelávania dáva alternatívy pre realizáciu demokracie v podobe pôsobenia žiakov v žiackych a školských orgánoch. Tento subfaktor otvára žiakom možnosti voliť členov ŽŠR a zároveň byť aj volený do jej radov. V školách, kde tieto možnosti boli identifikované, by malo (v záujme dosiahnutia optimalizácie školských stratégií vzdelávania, výchovy a kvality školy) dochádzať k „mikropolitickým súbojom“ nielen na úrovni vzťahu žiackej a učiteľskej časti, ale aj vnútri medzi samotnými žiakmi. Východiskom „súboja“ by mali byť pripomienky a uznesenia k úprave alebo tvorbe ŠkVP a ŠP. V zmysle ŠkVP sa jedná o participáciu žiakov na jeho tvorbe, pri ktorej by sa mohli žiaci logicky a vecne vyjadriť k stratégiám školy a k možnostiam využitia disponibilných hodín tak, aby čo najviac plnili požiadavky žiakov, resp. ich zákonných zástupcov. V zmysle ŠP sa jedná nielen o participáciu na tvorbe a doplnení dokumentu, ale aj na spoluúčasti pri riešení výchovných problémov žiakov.

V úplnom závere je potrebné pridať ešte konštatovanie, že vyššie spomenutý „návod“ *ako majú školy vychovávať svojich žiakov k DO a k LP* si vyžaduje podporu zo strany štátu. Slovenská republika sa zreteľne hlási k ideám demokracie⁸³. Preto ak sa k týmto princípom hlási doktrína štátu, práve na ňom by malo byť nastavenie vzdelávacích stratégií tak, aby čo najviac vytvoril priestor pre rozvoj prodemokratického myslenia a konania svojich občanov. Optimálne prelínanie sa formálneho vzdelávania s neformálnym, v gescii kvalitných pedagógov môžu byť výchovno-vzdelávacím nástrojom pre vytvorenie demokratického priestoru otvoreného pre dialóg pedagógov a žiakov pri spoločnom formovaní školy. Zistenia preukázali, že v tých školách, v ktorých bola miera participácie na školských záležitostiach vyššia, mohla byť táto participácia aj jedným z faktorov, ktoré vplývali na charakter žiackych postojov.

Odporúčania a podnety

Riaditeľom škôl

- realizovať systematické monitorovanie osvojených hodnôt žiakov k demokratickému občianstvu a k ľudským právam, zistenia pravidelne analyzovať a informovať pedagogických zamestnancov a žiakov o záveroch a prijatých opatreniach;
- viesť žiakov k demokratickej uvedomelosti a zároveň vytvárať priestor na objektívnu voľbu zástupcov žiakov do žiackych samosprávnych orgánov;
- zdôrazňovať žiakom zodpovedné plnenie si povinností súvisiacimi s ich členstvom v ŽŠR;
- objasniť žiakom kompetencie samosprávnych orgánov školy v procese tvorby ŠkVP, ŠP a zároveň im umožniť participovať na tvorbe týchto školských dokumentov;
- podporovať a vytvárať priestor pre slobodný dialóg (t. z. bez následkov sankcionovania žiakov) medzi žiackou a učiteľskou časťou pri konštruktívnom riešení školských záležitostí;
- vymenovať koordinátora pre výchovu a vzdelávanie v oblasti ľudských práv;
- sprístupniť elektronickú verziu ŠkVP a ŠP na webových sídlach škôl pre potreby verejnosti;
- zapracovať do ŠkVP konkrétne stratégie zamerané na dosahovanie vytýčených cieľov v oblasti formovania demokratických a občianskych hodnôt a postojov žiakov, a zároveň uviesť spôsoby ich sledovania a vyhodnocovania;

⁸³ Vid' 1. článok Ústavy SR: „Slovenská republika je zvrchovaný, demokratický a právny štát.“

- definovať a uplatňovať v ŠkVP stratégie na rozvoj kritického myslenia vo vzťahu k demokratickému občianstvu a k ľudským právam, vrátane ich sledovania a vyhodnocovania;
- podľa možnosti implementovať do učebných osnov vyučovaných predmetov témy súvisiace s demokratickým občianstvom a ľudskými právami;
- aktualizovať v ŠP legislatívne záväzné základné referenčné dokumenty;
- zapracovať do ŠP explicitnú garanciu zabráňujúcu postihu žiaka, jeho znevýhodnenia alebo sankcionovania z dôvodu uplatnenia si svojich ľudských práv;
- podporovať účasť pedagogických zamestnancov na vzdelávaní so zameraním na demokratické občianstvo a ľudské práva;
- zisťovať a korigovať postoje a prejavy pedagogických zamestnancov v súvislosti s výchovou a vzdelávaním žiakov k demokratickému občianstvu a ľudským právam;
- pracovať na vzájomných vzťahoch medzi pedagogickými zamestnancami v záujme dosiahnutia stavu, v ktorom budú pre svojich žiakov príkladom medziľudských vzťahov;
- v rámci výchovno-vzdelávacieho procesu vytvárať žiakom situácie na tréning nadobudnutých poznatkov o demokratickom občianstve, ľudskej dôstojnosti, rovnosti a slobode počas celého ich štúdia;
- preukázateľne zaznamenávať výsledky monitorovania zameraného na zisťovanie hodnotovej orientácie žiakov a prijímať k prípadným negatívnym zisteniam adekvátne opatrenia, vrátane kontroly ich plnenia;
- systematicky a preventívne plánovať aktivity, projektové a súťažné príležitosti zamerané na potláčanie extrémizmu a radikalizmu, a zároveň objasňovať ich význam v aspekte formálneho a neformálneho vzdelávania;
- vytvoriť pre všetkých žiakov rovný prístup k projektovým a súťažným príležitostiam.

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 liberálnej demokracie.