

PEDAGOGICKÉ ROZHĹADY

ODBORNO-METODICKÝ ČASOPIS

1
2021

mpc METODICKO
PEDAGOGICKÉ
CENTRUM

Obsah:

VÝCHOVA A VZDELÁVANIE ŽIAKA

Mária Vydrová ...2

Využitie videokonferencií v riadení škôl
Using video conferencing in school management

Zuzana Tkáčová ...4

Gamifikácia vo vyučovacom procese
Gamification in teaching process

Ján Husár ...7

Komunikácia v sieťach a jej využitie vo výtvarnej výchove
Communication in networks and its use in the subject Fine art

Lívia Nemcová, Jana Šolcová ...11

Neformálne vzdelávanie v škole a školskom zariadení
Non-formal education in schools

Ján Kaliský ...17

**Etické koncepcie a ideologická neutralita etickej výchovy
(na príklade tematického celku ochrany prírody
a vzťahu človeka k zvieratám)**
Ethical concepts and ideological neutrality of ethical education
(on the example of the thematic unit of nature protection and
the relationship of man to animals)

Alena Tomengová, Petra Fridrichová ...20

**Prierezové (transverzálne) kľúčové kompetencie
v odbornom vzdelávaní a príprave**
Transversal key competences in vocational
education and training

Patrícia Tomečková ...23

**Slovenský jazyk a literatúra v 3. ročníku základnej školy
s využitím stratégie EUR**
Slovak language and literature in the third year
of primary school using the EUR strategy

Eva Borbélyová, Jana Verešová ...26

**Motivácia dieťaťa mladšieho školského veku k čítaniu
vo výchove mimo vyučovania**
Motivation of children at younger school age
to read during out-of-school activities

Ľubica Korečková ...31

**Návrh indikátorov na hodnotenie ústneho prejavu
v cudzích jazykoch**
Proposal of indicators for the evaluation
of speaking in foreign languages

Dominika Halienová ...34

Participatívne rozpočty na školách
Participatory budgeting in schools

Pedagogické rozhľady

Odborno-metodický časopis pre školy
a školské zariadenia

1/2021

Dvojmesačník

Ročník 30

Editor:

Metodicko-pedagogické centrum Bratislava

Šéfredaktor: Marián Valent

Výkonná redaktorka: Viera Stankovičová

Redakčná rada:

Darina Bačová, Maroš Dvorský,
Miroslava Jakubeková, Adriana Lančaričová,
Mária Pappová, István Szókol, Mária Šnidllová
Jarmila Verbovská, Darina Výbohová

Obálka: Ján Husár

Preklad do angličtiny: Anna Pávová

Adresa redakcie:

Metodicko-pedagogické centrum
regionálne pracovisko Horná 97

975 46 Banská Bystrica

Tel.: 048/4722 905

e-mail: viera.stankovicova@mpc-edu.sk

www.mpc-edu.sk

Vyšlo: 15. marca 2021

Vychádza desaťkrát ročne

Evidenčné číslo: EV 3414/09

ISSN 1335-0404

Príspevky v časopise sú recenzované. Recenznú radu tvoria
členovia redakčnej rady časopisu.

Za obsah a pôvodnosť rukopisu zodpovedá autor.
Redakcia sa nemusí vždy stotožniť s názormi autora.
Nevyžiadané rukopisy nevraciamy.

Západy slnka sú dôkazom, že aj konce môžu byť nádherné. Pre rozlúčku s uplynulým rokom 2020 to azda platilo dvojnásobne. Máme za sebou rok neočakávaných veľkých výziev v súvislosti s hľadaním adekvátnych ciest flexibilného modelu vzdelávania a jeho efektívnu individualizáciu v domácom prostredí. Aj v našom časopise sme uverejňovali príspevky s potenciálom odhaliť úskalia, načrtnúť vhodné podnety pre domácu výučbu späť aj s prezenčným či dištančným vzdelávaním v čase pandémie. Dôležitým analyzovaným fenoménom sa v období prerušeného vyučovania stalo hodnotenie žiakov s akcentom na slovné hodnotenie pri rešpektovaní zásadných princípov – najmä individuálnych podmienok na domácu prípravu a prezenčné i dištančné vzdelávanie a poskytovanie slovnej spätnej väzby.

Veríme, že aj v roku 2021 sa nám v rámci Pedagogických rozhľadov podarí vytvoriť priestor na diskusiu, výmenu skúseností a na prezentáciu podnetných názorov reflektujúcich aktuálne problémy škôl a školských zariadení či predstavenie čiastkových inšpiratívnych impulzov pre vlastný profesionálny posun pedagogických a odborných zamestnancov.

MPC je inštitúcia s celoslovenskou pôsobnosťou a svojou činnosťou chce byť otvorená všetkým pedagogickým zamestnancom a odborným zamestnancom škôl a školských zariadení. Nepochybujeme, že každý zo zanietených pedagógov je osobnosť jedinečná vo svojej odbornosti a skúsenosti, preto kľúčovým slovom nášho spoločného skvalitňovania procesov v oblasti výchovy a vzdelávania je spolupráca. Vzhľadom nato budeme radi, ak nebudete len vernými čitateľmi, ale v rámci nášho elektronického časopisu využijete aj v tomto roku možnosť publikovať cenné zistenia, nové informácie reflektujúce pedagogické skúsenosti vo forme odborných príspevkov.

V novoročnom čísle Pedagogických rozhľadov uverejňujeme desať príspevkov so širokospektrálnym záberom riešených problémov. V dominantnej rubrike *Výchova a vzdelávanie žiaka* môžeme jednotlivé príspevky rozčleniť do troch tematicky samostatných blokov. Prvý sa zameriava na špecifiká komunikácie pri hybridnom riadení škôl, v procese formatívneho hodnotenia žiakov a vo výtvarnej výchove, druhý ponúka pohľad na rozvíjanie vybraných kľúčových kompetencií a tretí prezentuje praktické usmernenia pre pedagógov vo vzdelávacej oblasti Jazyk a komunikácia i vo výchove mimo vyučovania. Záverečný príspevok analyzuje význam participatívnych rozpočtov na školách.

Do prvého bloku sme zaradili tri príspevky. V prvom autorka ponúka vedúcim pedagogickým zamestnancom analýzu vybraných aspektov videokonferencie v riadení školy, dotýka sa aj online etikety, minimalizovania únikov pozornosti a únavy účastníkov videokonferencií. Druhý príspevok predstavuje základné gamifikačné nástroje a techniky, ktoré umožňujú využívanie herných prvkov vo vyučovacom procese. Prezentuje aj zásady implementácie gamifikačných postupov do formatívneho hodnotenia žiakov. Autor tretieho príspevku uzatvárajúceho tento blok predstavuje komunikáciu v sieťach a jej využitie vo výtvarnej výchove. Zamýšľa sa nad sporom, ktorý sa týka obhajoby predstavy o relatívne uzatvore-

nej štruktúre umenia a o masívnom nástupe digitálnych médií do nášho života, ale aj o odmietnutí inštitúcií ako autorít, ktoré majú určovať, čo má a čo nemá patriť do sféry umenia.

V prvom príspevku druhého bloku autorky v intenciách globálnych výziev na podporu celoživotného vzdelávania poukazujú na zásadné aspekty neformálneho vzdelávania v školách, jeho význam, predstavili kľúčové prvky obsahu neformálneho vzdelávania. V rámci všetkých typov a stupňov škôl apelujú na zásadné prehodnotenie učenia, vyučovania a vzdelávania v informačnom veku s cieľom zmeniť myslenie. Ďalší príspevok prezentuje nadideologickú povahu vyučovacieho predmetu etická výchova a odpovedá na otázku presadzovania konkrétnej etickej teórie či svetonázoru v kontexte ochrany prírody a vzťahu človeka k zvieratám. Zároveň odporúča konkrétne možnosti rozvíjania morálnej kompetencie v demokratickej spoločnosti. Posledný príspevok tohto zamerania predstavuje hlavné zistenia a odporúčania podľa projektu TRACK-VET programu Erasmus +. Prierezové kľúčové kompetencie a ich rozvoj a hodnotenie na školách odborného vzdelávania a prípravy sú predstavené ako syntéza zistení 6 národných správ s hlavnými závermi a odporúčaniami jednotlivých zúčastnených krajín.

Tretí blok na začiatku predostiera edukačný model výučby slovenského jazyka a literatúry v primárnom vzdelávaní s aplikáciou aktívneho rámca EUR. Nasledujúci príspevok určený najmä vychovávateľom je analytickým pohľadom na adekvátnu motiváciu dieťaťa mladšieho školského veku vo výchove mimo vyučovania a náčrtom moderných a netradičných voľnočasových aktivít spätých s čítaním. Tretí príspevok posledného bloku navrhuje konkrétny model indikátorov na hodnotenie ústneho prejavu žiakov v cudzom jazyku podľa maturitného zadania so zacielením na objektivizáciu hodnotenia.

Ponuku tohto čísla Pedagogických rozhľadov uzatvára príspevok s tematikou aktivizácie žiakov prostredníctvom školského participatívneho rozpočtu. Takéto zapájanie žiakov do spolurozhodovania je prezentované ako zásadné pre potencionálnu zmenu – znalosť demokratických princípov i rozvíjanie občianskych kompetencií.

Pred zahĺbením sa do prvého tohtoročného príspevku chceme ešte našim čitateľom zaželať pevné zdravie, pohodu v osobnom živote a pokoj pri práci, dostatok životnej istoty i silné vedomie vlastnej dôstojnosti a zmyslu života.

Maroš Dvorský

VYUŽITIE VIDEOKONFERENCIÍ V RIADENÍ ŠKÔL

Mária Vydrová, Metodicko-pedagogické centrum, detašované pracovisko Žilina

Anotácia: Príspevok ponúka možnosti využitia videokonferencií v riadení školy, odporúčania na minimalizovanie únikov pozornosti a únavy účastníkov videokonferencií, ako aj základné zásady online etikety.

Kľúčové slová: online prvky v riadení školy, videokonferencia, online únava, online etiketa.

Úvod

Koronakríza rozšírila prácu z domu a prácu v online priestore aj do oblasti školského vzdelávania vrátane riadenia škôl. Práca aj spolupráca v online priestore sa v blízkej budúcnosti stanú súčasťou bežného spôsobu života školy. Vedenia škôl tým dostávajú nielen výzvu na nevyhnutnú **digitalizáciu školy**, ale aj príležitosť na uplatnenie svojich líderských a manažérskych schopností v podmienkach zmenených pandémie. Premyslené využitie virtuálnej zložky v riadení privedie školy k **hybridnému riadeniu**, ktorého prínosom bude modernizácia a zefektívnenie riadiacich procesov a súčasne budovanie, udržanie a prezentácia kultúry školy (nielen) v čase práce na diaľku. Žijeme dobu dátovú, preto následky prinesie zvládnutie aj nevládnutie transformácie riadenia. **Účinnosť zavedenia prvkov hybridného riadenia sa dostáva do pozície jedného z indikátorov kvality riadenia školy** v súvislosti s požadovanou spôsobilosťou vedúcich pedagogických zamestnancov „efektívne plánovať a riadiť procesy zmeny“ (Pokyn ministra č. 39/2017, prílohy č. 32, č. 34).

Videokonferencia

Jedným z perspektívnych online prvkov so širokým využitím v živote škôl je **videokonferencia**. Umožňuje preklenúť časové, priestorové aj finančné obmedzenia účastníkov a tým zväčšuje variabilitu možných ciest k napĺňaniu cieľov jednotlivých škôl.

Videokonferencia je vhodnou formou na organizovanie **práce tímov**, ktorých zloženie môže byť v závislosti od zamerania riešeného problému kombinované z pedagogických aj nepedagogických zamestnancov školy, žiakov, rodičov, členov rady školy, verejnosti, kolegov z partnerských škôl vrátane zahraničných. Využitie videokonferencií otvára možnosť aj pre fungovanie **multidisciplinárnych tímov** na riešenie projektov so školskou problematikou, ktoré doteraz z finančných alebo organizačných dôvodov v školách nefungovali.

V oblasti partnerskej spolupráce **vedenia školy so žiakmi a ich rodičmi videokonferencia** síce nenahrádza osobný kontakt, ale užitočne dopĺňa možnosti komunikácie žiakov a ich rodičov s pedagogickými zamestnancami školy. Umožňuje nastaviť frekvenciu a zameranie individuálnych aj kolektívnych **online stretnutí** podľa druhu a naliehavosti riešeného problému. Môžu sa nich zúčastniť aj rodičia, ktorí sa z rôznych dôvodov nemôžu dostaviť na stretnutie s pedagógmi do budovy školy.

V období dištančného vzdelávania sa videokonferencie stali frekventovanou organizačnou formou **pracovných porád**. Prax však ukázala, že kvalitná online porada nevznikne jednoduchým „preklopením“ klasickej porady do online priestoru. Je oveľa náročnejšia na koncentráciu účastníkov ako porada naživo, preto je na

dosiahnutie jej efektivity potrebné starostlivo a **premyslene plánovať poradie bodov rokovania aj spôsob vedenia porady so zohľadnením jej špecifik**. Príprava online porady by mala rešpektovať **zvýšené požiadavky na interaktívnosť a krátkosť trvania porady** (časový strop trvania efektívnej online porady je 90 minút), ako aj potrebu zaraďovať častejšie a dlhšie prestávky.

Na dosiahnutie **efektívnosti porady v skrátenom čase trvania** je nutné organizovať poradu ako **kombináciu jej asynchrónnej a synchrónnej časti**, t.j. starostlivo premyslieť, ktoré materiály sú nevyhnutne potrebné k jednotlivým bodom rokovania a súčasne vhodné na samoštúdium. Tieto materiály odporúčame zaslať zamestnancom v dostatočnom časovom predstihu na preštudovanie (asynchrónna časť porady) a na online porade (synchrónna časť) k nim viesť diskusiu.

Na udržanie aktivity účastníkov porady odporúčame zaraďovať čo najviac **prvkov vizualizácie**, napr. formou zdieľania, využívať **mix komunikačných techník** (prezentácia, video, diskusia, zápisy, vizualizácia, chat, hlasovanie). Striedanie tvárí, hlasov a osobnej dynamiky odďaľuje nástup únavy účastníkov, preto je vhodné zapojiť do vedenia porady viac ľudí.

Motiváciu zamestnancov a mieru ich stotožnenia sa so školou možno zvýšiť **sprístupnením videozáznamov z online porád**, sprevádzaných krátkym záznamom o tom, od ktorej minúty porady sa hovorilo o konkrétnej téme. Zamestnanec si môže pozrieť tú pasáž porady, ktorá sa týka jeho práce, lepšie porozumieť súvislostiam aj úlohám z porady. Cenným príspevkom ku kultúre školy by bolo sprístupnenie videozáznamov z online porád vedenia školy zamestnancom, aby nadobudli prehľad o súvislostiach a dôvodoch rozhodnutí vedenia.

Online únava počas videokonferencie

Komunikácia v online priestore je pre účastníkov oveľa únavnejšia ako komunikácia v priamom osobnom kontakte. **Online únava, tzv. zoom fatigue** je reálna únava mozgu, preto je potrebné ju akceptovať a naučiť sa ju premyslene eliminovať. **Online únavu mozgu spôsobujú oproti bežným podmienkam zmenené charakteristiky vonkajšieho prostredia ako aj psychické napätie vyvolané náročnosťou na zvládnutie nových situácií**. Mozog počas videokonferencie vyčerpáva **nedostatok informácií**, pretože je ochudobnený o **podnety z neverbálnej komunikácie**. V prípade vypnutých kamier účastníkov videokonferencie dokonca dostáva signály len cez sluchový kanál. Chýbajú tiež **signály z periférneho počúvania** (zvuk z viacerých strán), **podporných podnetov z prostredia miestnosti a paralelných výmen informácií** bežných pri kontakte naživo, preto je nevyhnutná plná koncentrácia na každé jedno slovo.

Únavu mozgu zvyšuje aj neustále **konfrontovanie**

sa s viacerými tvármi, pričom je prakticky nemožné odvrátiť pohľad. **Sťažný je aj priamy očný kontakt** s ostatnými účastníkmi a **čítanie emócií**.

Ďalším faktorom prostredia videokonferencie, ktorý zvyšuje nároky na činnosť mozgu, je **nerovnomernosť zvuku** (nerovnomerná hlasitosť od jednotlivých účastníkov, vypadávanie zvuku), **asynchrónnosť obrazu a zvuku** ako aj **oneskorená odozva partnera v komunikácii** (jeho reakcia neprichádza okamžite ako v komunikácii naživo).

Psychické napätie je spôsobené viacerými faktormi, napríklad **časovými prestojmi** (pripájanie a prepájanie účastníkov, výpadky techniky), ale aj **zvýšenou sebakontrolou**, ktorú vyvoláva neustále konfrontovanie sa s vlastnou tvárou a vlastnou neverbálnou komunikáciou. V podmienkach práce z domu vyvoláva psychické napätie aj **pocit narušeného súkromia** zo strany ostatných účastníkov videokonferencie.

Psychicky náročnou situáciou je aj prežívanie **pocitu nedostatočnej zručnosti ovládania IT nástrojov** a **pocitu ohrozenia** priebehu videokonferencie neustálou možnosťou zlyhania techniky. Stres, vyčerpanosť a chýbovosť extrémne zvyšuje **multitasking**, ktorý sa veľmi často vyskytuje najmä pri vypnutých kamerách účastníkov videokonferencie a odčerpáva veľké množstvo ich energie. Jednoduchou a účinnou cestou k zvýšeniu efektívnosti videokonferencií je **využívanie postupov na uľahčenie koncentrácie a elimináciu rušivých elementov, čím sa minimalizujú úniky pozornosti účastníkov**.

Pred začatím videokonferencie je potrebné zabezpečiť čo najlepšie **technické podmienky**, čo okrem kvality prenosu prispeje aj k zníženiu psychického napätia facilitátora videokonferencie. V optimálnych podmienkach sa osvedčilo zriadenie stabilného „vysielacieho“ pracoviska s trvalo správne nastavenými technickými parametrami. Správne nastavená **kamera** sníma celú hlavu a časť trupu účastníka. Odporúča sa výškovo upraviť polohu notebooku tak, aby bola kamera vo výške očí. Vzdialenosť kamery od účastníka je potrebné nastaviť tak, aby bola dobre čitateľná mimika účastníka (zreteľne viditeľné oči a ústa), ale hlava nebola príliš blízko monitora, pretože kamera výrazne deformuje tvary. **Svetlo** má osvetľovať tvár účastníka, najlepšie spredu a mierne zhora. Nesprávne nastavené svetlo vrhá na tvár tieň, ktoré sťažujú (v prípade svetla zozadu až znemožňujú) čitateľnosť mimiky. Uľahčiť koncentráciu možno účastníkom videokonferencie minimalizovaním rušivých elementov aj pomocou **nástrojov komunikácie na podprahovej úrovni, ktorými sú prostredie, oblečenie a úprava zovňajška**. Pri výbere a úprave **vysielacieho priestoru** je vhodná voľba neutrálneho **pozadia** s najmenším možným počtom detailov a výrazných farebných prechodov. Najlepším pozadím je jednofarebná, nie však biela stena (niektoré online platformy ponúkajú možnosť nastavenia vhodného pozadia pomocou softvéru). Z vysielacieho prostredia je potrebné vylúčiť **hluk a pohyb** (napr. vypnúť televízor). Pri výbere **oblečenia a úprave zovňajšku** je potrebné zohľadniť, že kamera značne skresľuje farby a deformuje vzory. Výrazné ozdoby, strihy a doplnky odpútavajú

pozornosť od tváre.

Počas videokonferencie je dôležité, aby facilitátor pomohol účastníkom vytvoriť si pocit bezpečia, prekonať ostych pred zapnutou kamerou, vysvetliť im **dôležitosť zapnutia kamery pre efektívnosť komunikácie** a šiel im v tom príkladom. Vytvoreniu pozitívnej atmosféry napomáha **small talk** – krátky neformálny rozhovor na zoznámenie a nadviazanie kontaktu medzi účastníkmi napr. pred začiatkom oficiálnej časti videokonferencie. **Verbálnu komunikáciu** významne ovplyvňuje asynchrónnosť zvuku a obrazu. Z tohto dôvodu sa pri online komunikácii vyžaduje vedome spomaliť **tempo reči**, používať **kratšie vety**, výraznejšie **intonovať** a zreteľne **artikulovať**. Verbálne prejavy aktívneho počúvania („mhmm“, „OK“, „áno“...) odporúčame nahradiť jemným prikývnutím, mimikou. Namiesto zvyšovania intenzity hlasu je vhodné upraviť hlasitosť systému.

Neverbálna komunikácia je pri videokonferencii značne ochudobnená, profesionál preto vedome pracuje **s prejavmi reči tela**, t.j. sedí v primeranej vzdialenosti od kamery, vzpriamene a s rovným chrbtom (predchádza tým vizuálnym deformáciám tváre a tela), nemení často polohu (pôsobí to rušivo, odpútava pozornosť účastníkov od obsahu). Udržiava neustály **očný kontakt**, zvýrazňuje **mimiku tváre**, používa úspornejšiu **gestikuláciu** (príliš živá gestikulácia odpútava pozornosť účastníkov od obsahu), negestikuluje smerom do kamery (kamera výrazne zväčšuje tie časti tela, ktoré sú k nej bližšie).

Základné zásady online etikety počas videokonferencie

Videokonferencia sa má začať aj skončiť **načas**. V prípade že pred začatím videokonferencie je naplánovaný **small talk**, je potrebné o tom účastníkov informovať vopred. Na začiatku videokonferencie je nutné **formulovať jasné pravidlá** ohľadom prihlasovania sa do diskusie a udeľovania slova, vypnutia mikrofónu a kamery, používanie chatu počas videokonferencie. Počas videokonferencie je nevyhnutné **venovať plnú pozornosť prenosu**, nekomunikovať s inými ľuďmi v miestnosti. Ak je potrebné odvrátiť pohľad napr. na písanie si poznámok, považuje sa za slušné informovať o tom ostatných účastníkov videokonferencie. Mikrofón citlivo sníma rušivé zvuky z okolia, preto sa treba vedome vyhybať napr. šuštaniu papiermi položenými na klávesnici notebooku, hraniu sa s perom a káblom, ťukaniu na klávesnicu.

Dôležité (a užitočné) je skontrolovať **vypnutie mikrofónu a kamery** počas prestávok a po skončení videokonferencie.

Záver

Dúfame, že sa svet čoskoro dostane do normálu a spolupráca na diaľku a online zložka sa stane v blízkej budúcnosti neodmysliteľnou súčasťou vzdelávania aj riadenia školy.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- Ako sa správať na internete 2020.* [online]. [cit. 2020-11-20]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=7htCfjGNrcE&feature=youtu.be%2F>
- Anonym, 2017. *Pokyn ministra, ktorým sa vydávajú profesijné štandardy pre jednotlivé kategórie a podkategórie pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov škôl a školských zariadení, prílohy č. 32 a č. 34* [online]. Bratislava: Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky. [cit. 2020-11-20]. Dostupné z: <https://www.minedu.sk/pokyn-ministra-c-392017-ktorym-sa-vy-davaju-profesijne-standardy-pre-jednotlive-kategorie-a-podkategorie-pedagogickych-zamestnancov-a-odbornych-zamestnancov-skol-a-skolskych-zariadeni/>
- Anonym, 2020. *Pomocník pre videohovory s klientom* [online]. Planeat, 2020 [cit. 2020-11-20]. Dostupné z: <https://blog.planeat.sk/2020/03/17/pomocnik-pre-videohovory-s-klientom/>
- ČERMÁK, I., A. KATAKILIDIS a O. NEUMAJER, 2020. *15 praktických rad jak na vyučování přes videokonference* [online]. [cit. 2020-11-20]. Dostupné z: <https://www.ucitelnazivo.cz/blog/15-praktickych-rad-jak-na-vyucovani-pres-videokonference/>
- DRAGANOVSKÝ, M., 2021. *Ako rozvíjať zamestnancov na diaľku* [online]. [cit. 2021-01-05]. Dostupné z: <https://www.firemnykouc.sk/ako-budovat-vztahy-na-pracovisku-ke-d-ste-na-home-office>
- DRAGANOVSKÝ, M., 2020. *Online etiketa* [online]. [cit. 2020-11-20]. Dostupné z: <https://www.firemnykouc.sk/online-etiketa/>
- ĐURICOVÁ, S., 2020. *Efektívna online komunikáci.* [online]. [cit. 2021-01-08]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=H64PRrbZto4/>
- Firemní videohovory: velký průvodce* [online]. [cit. 2020-11-20]. Dostupné z: <https://blog.aira.cz/firemni-videohovory-velky-pruvodce>
- PRALOVSKÁ, S., 2020. *Pracovný videohovor: naučme vás, ako na to!* [online]. [cit. 2020-11-20]. Dostupné z: <https://www.lexika.sk/blog/efektivne-pracovne-videohovory-naucime-vas-ako-na-to/>
- 6 rád, ako viesť úspešnú poradu na diaľku* [online]. [cit. 2020-11-19]. Dostupné z: <https://www.welcometothejungle.com/sk/articles/ako-viest-poradu-na-dialku>
- ŠPAČEK, L., 2019. *Moderní etiketa.* Praha: Mladá fronta. ISBN 978-80-2045-445-4.
- ŽILINSKÁ, M., 2020. *Únava z konferenčných hovorov sa týka nás všetkých. Ako si s ňou poradiť?* [online]. [cit. 2020-11-18]. Dostupné z: <https://eduworl.sk/cd/miroslava-zilinska/7098/tipy-ako-zvladnut-videohovory-lepsie-a-nebyt-vycerpany>

Summary: *The article suggests ways of using video conferencing in school management, a proposal for the procedure of planning online meetings. It deals with fatigue of participants in videoconferences – causes of its occurrence and recommendations for elimination of the symptoms. Basic principles of online etiquette are presented as well.*

GAMIFIKÁCIA VO VYUČOVACOM PROCESSE

Zuzana Tkáčová, Metodicko-pedagogické centrum, detašované pracovisko Košice

Anotácia: *Príspevok predstavuje základné gamifikačné nástroje a techniky, ktoré umožňujú využívanie herných prvkov vo vyučovacom procese s cieľom vtiahnuť žiakov do vzdelávania a zvýšiť ich angažovanosť, koncentráciu a vytrvalosť, čím napomáhajú vytváraniu ich udržateľných učebných návykov. Prezentované sú aj príklady a odporúčania, ako implementovať gamifikačné postupy v rôznej podobe do edukačnej praxe.*

Kľúčové slová: *gamifikácia, hra, motivácia žiakov.*

Úvod

Hranie hier zastáva vo vyučovacom procese dôležité miesto. Hry nás sprevádzajú od útleho detstva a deti sa hrou prirodzene, nenútené učia. Hry rozvíjajú poznanie, myslenie, fantáziu, reč aj emócie. Aj Komenský navrhol začleniť hru do pedagogickej činnosti, nakoľko má pre zdravý vývin detí rovnakú dôležitosť ako výživa a spánok. Digitálne technológie priniesli aj do škôl širokú ponuku edukačných počítačových hier, ktoré okrem zlepšenia digitálnych zručností žiakov napomáhajú aj rozvoju kognitívnych, priestorových a motorických zručností a môžu sprostredkovať učenie faktov, princípov, konceptov a pravidiel, ako aj postupov na riešenie komplexných problémov reálneho sveta (Felicia 2009).

Napriek tomu, že využívanie hier vo vyučovaní (tzv. *učenie založené na hrách*, angl. *game-based learning*) sa zvykne často zamieňať s gamifikáciou (Çeker, Özdamli 2017, s. 221 - 228), je potrebné si uvedomiť rozdiely medzi týmito frekventovanými pojmami. Pri učení založenom na hrách žiaci dosahujú vzdelávacie ciele prostredníctvom hrania hier (Kim et al. 2009, s. 800 - 810), teda hra je atraktívnym nositeľom vzdelávacieho obsahu a používa sa na osvojenie a upevnenie požadovaných zručností alebo znalostí. Gamifikácia je využívanie herného dizajnu, prvkov a mechaník v nehernej kontexte alebo v nehernej prostredí (Deterding et al. 2011, s. 9 - 15), ide o iný účel ako je samotné hranie hry. Môžeme sem zaradiť rôzne misie a výzvy, úrovne, odznaky, body, výsledkové tabuľky, virtuálny tovar, vytváranie a používanie avatarov, pútavé príbehy a ukazovatele priebehu plnenia jednotlivých herných aktivít, pričom

spomínané nástroje môžu byť používané samostatne alebo v rôznych kombináciách (Hung 2017, s. 57 – 72). Niektoré z gamifikačných nástrojov sú už úspešne využívané napríklad v marketingu – môžu to byť napríklad rôzne vernostné programy, pri ktorých zákazníci zbierajú body a po dosiahnutí určitého množstva bodov sa môžu dostať na úroveň, na ktorej získajú určitú odmenu. Gamifikáciu využívajú aj firmy pri náboře, internom vzdelávaní svojich zamestnancov a podpore ich motivácie a aktivity.

Gamifikácia v školách

Pri gamifikácii vo vzdelávaní na školách je hra len nástrojom na dosiahnutie cieľov, ktorými sú v prvom rade zvýšenie pozornosti, vytrvalosti, angažovanosti a motivácie žiakov, čo predstavuje jeden zo spôsobov, ako žiakom poskytnúť príležitosti na prácu v stave tzv. flow – zmeneného stavu vedomia, keď je človek hlboko sústredný a podáva maximálny výkon (Csikszentmihaly 2015). Vďaka pravidelnej spätnej väzbe, ktorá vždy nesie prvky pochvaly aj výzvy k ďalšej činnosti tak gamifikácia postupne vytvára u žiakov udržateľné učebné návyky. Vhodne aplikované gamifikačné postupy do pedagogickej praxe umožňujú vytvoriť bezpečné prostredie na učenie, nakoľko v hrách sa žiaci neboja riskovať a prehra je vnímaná ako prirodzený proces učenia sa, čo umožňuje využiť spomínané nástroje ako súčasť formatívneho hodnotenia. Formatívne hodnotenie je chápané ako hodnotenie pre učenie (assessment for learning) – hodnotenie, ktoré žiak dostáva priamo v procese učenia formou okamžitej, cieľenej spätnej

väzby a pomáha mu zlepšovať jeho vlastný proces učenia sa a dosahovať lepšie učebné výsledky aj v dôsledku silnej pozitívnej vnútornej motivácie. Všetky tieto charakteristiky formatívneho hodnotenia môžeme nájsť v každom gamifikačnom nástroji. Individuálny progres (postupné pridelenie nových úloh) a spätná väzba sú poskytované buď automaticky v softvérovom prostredí (pri interaktívnych vzdelávacích hrách) alebo to zabezpečuje učiteľ a na základe splnenia iných herných aktivít v triede (pri využití tzv. motivačných systémov na báze bodov alebo odznakov). Herné prvky ako body, rebríčky, či vylepšovanie vlastných avatarov dokážu využiť prirodzené ľudské ego, súťaživosť a tvrdohlavosť, aby u žiakov vyvolali túžbu pokračovať aj po opadnutí prvotného nadšenia.

Medzi základné gamifikačné nástroje využiteľné na vyučovaní zaradujeme:

- **bodový systém** – žiak si môže vybrať misie aj špeciálne poslania, za splnenie ktorých získava body,
- **odznaky a postup** po rebríčku alebo v pomyselné „kariére“ od nováčika až po experta,
- **súťaživý systém** s jednoduchými pravidlami by mal zároveň ísť ruka v ruke **s pomocou slabším**,
- **príbeh**, ktorý pôsobí počas učenia ako tmel, by mal byť predstaviteľný a jednotlivé jeho časti (stupne, levely) by mali byť pomerne rýchlo dosiahnuteľné.

Príkladom gamifikačného prostredia môže byť **GalaxyCodr** (galaxycodr.com) (obr. 1) – interaktívna vzdelávacia hra pre deti od 8 rokov, ktorá ich učí základným princípom programovania a rozvíja ich algoritmické myslenie. Samotný príbeh predstavuje záchranu postavičky menom Tim, ktorého unesú neznáme príšerky z cudzej planéty. Deti pomáhajú hrdinovi Spikovi zachrániť jeho kamaráta, prebádať doposiaľ pre neho neznáme planéty a prejsť strastiplnú cestu pomocou zábavného programovania. Postupne navštívia 10 planét, na ktorých sa vždy naučia niečo nové a riešením zadaných programátorských úloh v jednotlivých leveloch sa postupne stávajú skúsenejšími programátormi a získavajú kartičky. Deti sa môžu zapojiť aj do programátorskej súťaže **Galaxiáda**, v ktorej si môžu porovnať svoje zručnosti s inými. Pre učiteľa ponúka **GalaxyCodr** aj manažment vlastných tried, čím získa prehľad o vzdelávaní na jednom mieste s meraním výsledkov každého žiaka, jeho prejdenej leveloch a nazbieraných kartičkách.



Obr. 1 Náhľad herného prostredia GalaxyCodr
(zdroj: <https://galaxycodr.com/assets/shared/screenshot-tablet-8400e6d41942ca25b9266314ac97dc59df49562ba123b-2970c3583ab844c199a.png>)

Aj keď to môže vyzeráť tak, že vyučovanie je už v súčasnosti gamifikované, lebo mnohí učitelia majú na svojich hodinách zavedený napríklad bodový systém, jeho využívanie by malo rešpektovať hernú filozofiu a tzv. herné slobody:

- slobodu neuspieť (a možnosť robiť chyby),
- slobodu experimentovať (a skúšať rôzne vlastné nápady a stratégie),
- slobodu využívať rôzne identity (a podporovať diferenciáciu a individuálny prístup),
- slobodu úsilia (a dobrovoľnosti).

Na základe uvedeného by mal aj bodový systém byť pre žiakov motivujúcim prvkom – využívať vnútornú motiváciu žiakov (podporovať v nich prirodzenú zvedavosť, hravosť a tvorivosť). Žiak by mal mať možnosť body len získavať, nie strácať (za zlú odpoveď, nevypracovanie úlohy a pod.). Body by nemali byť sprevádzané známkom – predstavujú len ukazovateľ spokojnosti s naplnením sledovaného kritéria a rozvoja vlastných schopností žiaka a tým sa aktívne podieľajú na formatívnom hodnotení.

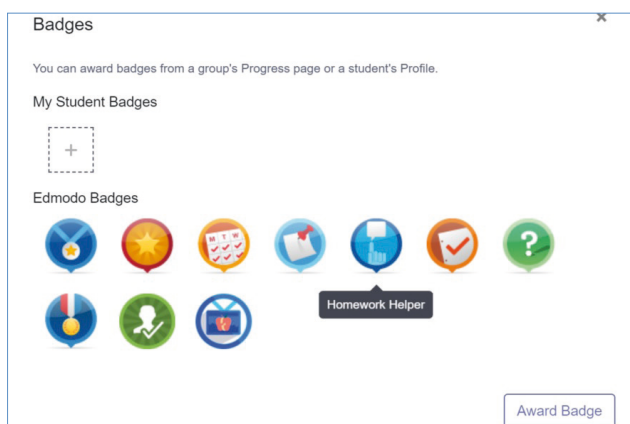
Gamifikácia môže byť v škole využitá rôznou formou (Mezeiová 2018, s. 270 - 281):

- gamifikovaný príbeh ktorejkoľvek vyučovacej hodiny (hodina predstavuje napínavý príbeh, počas ktorého žiaci plnia individuálne alebo tímovo rôzne úlohy, za čo získavajú body),
- gamifikácia opakovania učiva a skúšanie (testovacie, opakovacie a precvičovacie úlohy),
- gamifikácia systému domácich úloh (počas celého školského roka žiaci získavajú body za domáce úlohy s možnosťou zisku bonusových bodov za dobrovoľné aktivity),
- gamifikácia komplexného kurzu počas dlhšieho obdobia, napríklad výučba predmetu počas celého školského roka (body môžu získavať žiaci aj za účasť a aktivity na hodinách),
- gamifikácia pri spoločenských udalostiach (napríklad Deň otvorených dverí alebo Deň Zeme môže byť na škole realizovaný hravou a súťažnou formou).

Súťaživosť vychádza z hry, je preto prirodzenou súčasťou gamifikácie. Napriek tomu je potrebné pri nej dodržiavať základné pravidlá (Čapek 2015):

1. Náročnosť aktivít je primeraná veku žiakov.
2. Didaktický cieľ je jasne stanovený.
3. Otázky a úlohy pre žiakov sú formulované tak, aby ich na základe prebraného učiva boli schopní vyriešiť.
4. Aktivity sú dobrovoľné (pracujeme s motiváciou, nie s povinnosťou).
5. Žiaci majú byť na začiatku oboznámení s pravidlami.
6. Počas súťaže dbáme na dodržiavanie pravidiel.
7. Nepodporujeme nezdravú súťaživosť – aktivity prebiehajú v priateľskej a radostnej atmosfére.
8. Vyhrať za každú cenu nie je správne – dôležitý je predovšetkým samotný príbeh a rešpektovanie morálnych pravidiel, nielen výsledok.
9. Nikdy nevyhlásiť, kto bol najhorší.
10. Nepripustiť ironické poznámky, ak sa niečo niekomu nepodarí.
11. Nepripustiť, aby sa silnejší posmievali slabším.
12. V skupinách by malo byť rovnomerné rozdelenie síl a pri úlohách sa striedajú všetci členovia skupiny.
13. Dodržiavame bezpečnostné zásady.

Veľkou pomocou pre učiteľa sú vhodne vytvorené motivačné systémy, ktoré môžu existovať v jednoduchej a nenáročnej podobe v ktorejkoľvek učebni na ktorejkoľvek hodine. Žiaci si môžu vytvoriť vlastných papierových avatarov (postavičky), ktoré posúvajú na rôznych rebríčkoch na základe získaných bodov (obr. 2).



Obr. 2 Rebrík s postavičkami žiackych avatarov – príklad (zdroj: http://3.bp.blogspot.com/_dtiQVKGjp34/SR9BrF6IIEI/AAAAAABK/_ZQChJKI9Dc/s400/StudentGrowth_2.jpg)

Za úspešné ukončenie niektorej časti učiva (napr. tematický celok) žiaci získajú odznaky alebo diplomy – nemusia to byť žiadne „oficiálne“ školské diplomy, ale učiteľom vytvorené drobné diplomy, potvrdzujúce zvládnutie konkrétnej témy alebo časti učiva. Pri zadávaní úloh



Obr. 3 Systém na udeľovanie rôznych druhov odznakov žiakom v e-learningovom prostredí Edmodo

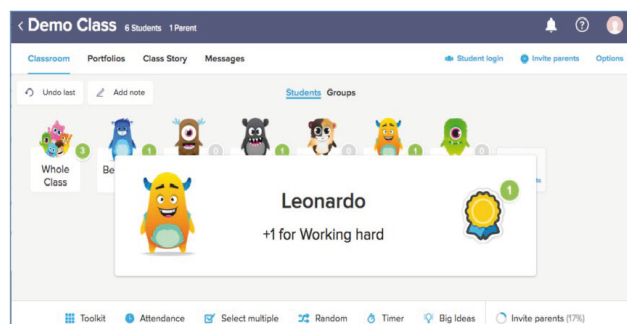
na hodinách môže použiť učiteľ banku úloh, z ktorej si žiaci volia úlohy podľa vlastného záujmu a náročnosti. Učiteľ môže vyhlásiť rôzne výzvy (dňa, týždňa, mesiaca, triedy) – extra aktivity, ktoré si môžu žiaci zvoliť na základe dobrovoľnosti a získať za ne bonusové body alebo drobné ocenenia.

Niektoré gamifikačné prvky sú aj súčasťou e-learningových systémov (napr. **Edmodo**, www.edmodo.com) (obr. 3) alebo existujú ako samostatné online systémy (napr. **ClassDojo**, www.classdojo.com) (obr. 4), ktoré umožňujú spravovať digitálnych avatarov, odznaky a body, zadávať úlohy, príp. riadiť herné aktivity na hodinách ako je výber žiakov, vytváranie skupín, či časovač pre jednotlivé aktivity.

Gamifikácia vo vzdelávaní bude aj súčasťou projektu Inoškola (bližšie informácie budú dostupné aj na webe vlcata.sk), ktorý bol spustený na Slovensku v decembri 2020. Odborníci a odborníčky vyberú z prihlásených škôl v každom kraji tú najinovatívnejšiu. Víťazné školy sa stanú prestížnym regionálnym hubom a získajú špičkové nástroje vzdelávania – aj v oblasti gamifikácie.

Záver

Gamifikácia si nachádza postupne svoje uplatnenie v edukačnej praxi. Prináša nástroje a postupy, ktoré efektívne podporujú žiakov v štúdiu a postupne rozvíjajú ich učebné návyky. Je na rozhodnutí učiteľa, pre akú formu gamifikácie sa rozhodne – či zvolí len postupné zavádzanie niektorých prvkov alebo komplexnejšiu podobu s podporou digitálnych technológií – výsledkom bude zmena v motivácii žiakov a ich zapojenie do učebných činností. Gamifikácia tak môže výraznou mierou ovplyvniť atmosféru na hodine a napomôcť vytvoreniu vhodných podmienok na realizáciu výchovno-vzdelávacích aktivít. To bol aj jeden z dôvodov, prečo Metodicko-pedagogické centrum zaradilo webinár venovaný problematike gamifikácie do svojej vzdelávacej ponuky pre učiteľov základných a stredných škôl.



Obr. 4 Manažment žiackych avatarov a udeľovanie odznaku a bodov v prostredí ClassDojo (zdroj: https://d1e2bohyyu2u2w9.cloudfront.net/education/sites/default/files/styles/320x180/public/experience-media-file/classdojo_4.png?itok=vra8bN8u)

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- CSIKSZENTMIHALY, M., 2015. *Flow: psychológia optimálneho prežívania*. Bratislava: Citadella. ISBN 978-80-89628-711.
- ČEKER, E. a F. ÖZDAMLIL, 2017. What „Gamification“ is and what it's not. In: *European Journal of Contemporary Education*. 6(2). ISSN 2304-9650.
- ČAPEK, R., 2015. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnotících metod*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-3450-7.
- DETERDING, S., D. DIXON, R. KHALED a L. NACKE, 2011. From game design elements to gamefulness: Defining gamification. In: *Proceedings of the 15th international Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments, Tampere, Finland, September 28-30, 2011*. New York, NY: Association for Computing Machinery. ISBN 978-1-4503-0816-8.
- FELICIA, P., 2009. *Digital games in schools: A handbook for teachers*. Brussels: European Schoolnet. ISBN 978-907820991-1.
- HUNG, A. C. Y., 2017. A critique and defense of gamification. In: *Journal of Interactive Online Learning*. 15(1). ISSN 1541-4914.
- KIM, B., H. PARK a Y. BAEK, 2009. Not just fun, but serious strategies: Using Meta cognitive strategies. In: *Game-based learning. Computers & Education*. 52(4). ISSN 0360-1315.
- MEZEIOVÁ, A., 2018. Gamifikácia ako nástroj vzdelávania 21. storočia. In: *Conference Proceedings RELIK 2018: Reproduction of Human Capital - links and context, Prague, Czech Republic, November 8-9, 2018*. Prague: University of Economics. ISBN 978-80-245-2281-4.

Summary: Gamification as a tool for formative assessment of pupils is gradually finding its application in educational practice. It brings tools and procedures that effectively support pupils in their studies and gradually develop their learning habits. It is up to the teacher to decide which form of gamification to use – whether to choose only the gradual introduction of some elements or a more complex form with the support of digital technologies – all this will result in a change in pupils' motivation and involvement in learning activities. Gamification can thus significantly affect the atmosphere in the class and help create suitable conditions for the implementation of educational activities. And this was one of the reasons why the Methodological and Pedagogical Centre offered a webinar focusing on the issue of gamification for primary and secondary school teachers.

KOMUNIKÁCIA V SIEŤACH A JEJ VYUŽITIE VO VÝTVARNEJ VÝCHOVE

Ján Husár, Metodicko-pedagogické centrum, regionálne pracovisko Banská Bystrica

Anotácia: Svet sa z hľadiska komunikácie „zmenšil“. Informácie sú dostupné, podnetov a impulzov je nepreberné množstvo a platnosť jednotného názoru sa narušila. Hovoríme o spore, ktorý sa týka obhajoby predstavy o relatívne uzatvorenej štruktúre umenia a o masívnom nástupe digitálnych médií do nášho života, ale aj o odmietnutí inštitúcií ako autorít, ktoré majú určovať, čo má a čo nemá patriť do sféry umenia. Z pohľadu dištančných foriem vzdelávania sa v súčasnosti javí tento problém ako nanajvýš aktuálny a možno by sme sa vo výtvarnej výchove mohli inšpirovať oblasťou umenia, ktorá prijala komunikáciu za svoj základný princíp.

Kľúčové slová: mail art, e-mail art, net art, komunikácia, komunikačné siete, komunikácia umením, výtvarná výchova.

Anna Boschi organizuje v talianskej Bologni pravidelné výstavy venované okrúhlym výročiam vzniku Correspondance School of Art v New Yorku. Projekty sú venované zakladateľovi mail artu – Rayovi Johnsonovi. Anna Boschi patrí k tisíckam tvorcov z oblasti tzv. poštového umenia zrodeného „...z opozície voči nudným umeleckým školám, ktoré sú vysoko hodnotené kritikmi a kupcami umenia a ktoré aj dnes usmrcujú a vytlačujú umelecké hľadanie orientujú sa výlučne do sféry ekonomickej“, píše sa v Prvom medzinárodnom manifeste mail artu z roku 1982 (Tropp 2000, s. 9 - 11). Začiatky mail artu sú teda spojené s Rayom Johnsonom, ktorý s korešpondenciou začal už v päťdesiatych rokoch minulého storočia. V roku 1962 označil žartovne jeden z účastníkov školy Johnsonovu aktivitu newyorskou školou korešpondencie, ktorej súčasťou bol xerografický kurz. Spolu s paralelne tvoriacou skupinou Fluxus presadzoval v tom čase Johnson zhmotňovanie reálneho života prostredníctvom pôšt ako koncepciu konca 20. storočia. Jeho koláže zostavované z výstrižkov listov, fotografií a písaných textov boli svojou absurdnou skladbou veľmi príťažlivé. Posielal ich umelcom, kritikom, priateľom. Popri úlohe pioniera mail artu patril Ray Johnson medzi významné osobnosti pop artu a bol osobným priateľom Andyho Warhola.

Komunikácia ako princíp tvorby

Neformálny charakter doposiaľ živého hnutia umožňuje každému zúčastnenému vytvárať vlastný individuálny mýtus a osobnú históriu mail artu. V tejto súvislosti bol zaujímavou osobnosťou poštového umenia Guglielmo Achille Cavellini. Tento umelec vystúpil z anonymity na svetlo obdivu a slávy vlastnej osobnosti prostredníctvom výtvarnej citácie, kópie, napodobňovania a paródie. Mail art mu pritom poslužil ako prostriedok a koncept sebazobrazovania, sebachvály a sebaoslavy. Povedal, že životopis umelca napíšu až po jeho smrti, aj to nedokonalo a neúplne. A keďže by ho takýto životopis netešil, rozhodol sa, že si ho napíše sám. Cavellini vyvodzuje zo svojej umeleckej činnosti dve poučenia: „1. Pripája sa k umeleckej tradícii 20. storočia od dadaizmu po Fluxus a rakúske akčné umenie. 2. Všetko, čo sa dá klasifikovať ako dejiny umenia, čo s tým súvisí: životopis, vkus, trhová hodnota a uznanie – nie je nič iné ako fikcia a umelec s tým môže narábať ako s materiálom“ (Gero 1997, s. 14).

Za povšimnutie stojí spájanie vývoja mail artu s dadaizmom. Mnohí účastníci priamo manifestujú väzby na odkazy Kurta Schwittersa a jeho Merz alebo na Marcela Duchampa a jeho ready-mades. Rovnako nápadnou je aj podobnosť s aktivitami súvisiacimi s vydávaním a rozširovaním informácií, časopisov a katalógov, ktoré boli veľmi aktuálne v čase avantgardných smerov prvých troch dekád 20. storočia. V šesťdesiatych rokoch sa mail art rozvíjal v súvislosti s aktivitami a v intenciách medzinárodnej

skupiny Fluxus. V sedemdesiatych rokoch už fungoval ako samostatný fenomén. Veľmi rýchlo sa rozvíjal a stal sa najmasovjším umeleckým hnutím. Môžeme len odhadovať, že v súčasnosti v sieti mail artu participuje niekoľko desiatok tisíc účastníkov.

Mail art je medzinárodný umelecký obeh a predstavuje širokú zmes názorov jednotlivcov a skupín, ktorí využívajú predovšetkým, hoci nie výlučne, jazyk vizuálnych básnikov a vytvárajú tak rozsiahlu **komunikačnú sieť**. Vo svojich súkromných archívoch majú zbierky autorov z celého sveta, ktoré propagujú prostredníctvom výstav, vydavateľov a prehľadov po celom svete.

Mail art je umením pošty, **schopnosťou autorov projektovať** vizuálnu informáciu prostredníctvom korešpondencie, alebo tiež **umením komunikácie**. Stručne sa dá vyjadriť tento fenomén pomocou zásad, ktoré akceptujú všetci účastníci a ktoré sú obsiahnuté v každom projekte: **pohyb informácie v sieti, priestore, čase, sloboda vyjadrenia, akceptovanie úrovne a obsahu posolstva, dokumentácie, zbierky a výstavy**.

„Mail art je spôsob komunikácie. Znamená vysielanie k jednej alebo mnohým osobám, ku známym ľuďom, adresátom... Mail art sa neustále mení a vyvíja. Deje sa tak cez spoluprácu tisícov umelcov rebelov, ktorí z mail artu urobili nový umelecký, kultúrny a spoločenský svet“ (Tropp 2000, s. 9). Odkedy sa pošta stala inštitúciou zabezpečujúcou diskretný kontakt miliónov ľudí, okamžite vzbudzovala pozornosť aj ako médium, ktoré je možné využiť v mnohých projektoch. Korešpondencia narušila priamy kontakt v komunikácii, a teda aj časové a priestorové hranice. Lineárnosť priestoru a času v komunikácii nahradila sieť. Desať listov zaslaných desiatim ľuďom na desiatich rôznych miestach znásobovalo vyjadrenie a výzvu autora, a súčasne znamenalo teoretický predpoklad desiatich možných odpovedí.

Vytvorenie **komunikačnej siete** bolo reakciou na ideologicko-propagačnú funkciu umenia a elitárske galerijné formy prezentácie umenia. Cieľom sa stala snaha o **dosiahnutie neobmedzenej výmeny myšlienok, názorov a obrazov** so všetkými, ktorí akceptujú tento spôsob kontaktu a komunikácie. Vzniklo voľné zoskupenie umelcov, ktorí si prostredníctvom medzinárodnej poštovej siete vymieňajú pohľadnice, pečiatky, známky a všetko, čo je možné odosielať poštou.

Sieť je ústredným generátorom poštového umenia. Má charakter časovej a priestorovej neobmedzenosti, môže stále rásť, meniť sa v čase a zároveň v priestore. Od zúčastnených sa predpokladá **aktívna účasť**. Pasívna konzumácia nevyhovuje dynamike siete. Z artefaktov sú zostavované katalógy, knihy a organizujú sa výstavy. Akokoľvek koncipovaná výstava však poskytuje len izolovaný výsek bez časovej a priestorovej dimenzie priebehu komunikácie v sieti. Vystavené práce pôsobia izolovane a bez vzájomného kontextu a vnútornej nad-

vážnosti určovanej neustálou výmenou informácií.

Doba od odoslania listu po jeho príjem je **časová fáza**, v ktorej mail art už existuje, hoci sa jeho cesta ešte nezavřila. Poštové umenie sa tak v rôznom čase dostáva do kontaktu s ľuďmi, ktorí sa okrem úlohy diváka často nevedomo podieľajú na jeho definitívnej podobe. Poštová zásielka sa dostáva k príjemcovi poznačená cestou, ktorú absolvovala. Je doplnená poštovými údajmi, známkami, pečiatkami, nálepkami a inými poznámkami a nesie stopy nielen odosielateľa, ale aj znaky kontinentu, krajiny pôvodu a spôsobu dopravy – vlakom, lietadlom alebo loďou.

Samotné otváranie listu je **aktom chvíle** a pre každého autora predstavuje zážitok spojený s očakávaním. Komunikácia a komunikačné médium zohrávajú primárnu úlohu, resp. **estetická hodnota mail artu spočíva práve v komunikačnej efektívnosti prenášaných myšlienok a v ich schopnosti oslovit príjemcu**.

Témy projektov sú veľmi rôznorodé: prosté, zložité, nudné, hlúpe, provokujúce, alebo naopak morálne, hlboko filozofické či estetické. Pri ich spracovaní sa využívajú akékoľvek dostupné **prostriedky a médiá**, ktoré súvisia predovšetkým s mágiou pošty: značky, pečiatky, známky, všetko však individualizované, odkazujúce na dobu vzniku. Vo veľkej miere sa uplatňuje humor, absurdnosť, paródia, póza, parafráza, atď.

Príznačným pre mail art je **preferovanie komunikácie** pred akoukoľvek selekciou, prístupnosť a otvorenosť každému, kto je ochotný do komunikačnej siete vstúpiť. Navyše sa v tejto sfére nielen akceptuje, ale aj predpokladá technický a technologický vývoj. Kým mail art využíva pôvodne medzinárodnú poštu ako „rezonančnú skriňu“, dnes sa čoraz viac prívržencov tohto hnutia orientuje na globálnu informačnú sieť. **Vizuálna informácia sa digitalizuje** a namiesto cesty artefaktu, ktorú sprostredkovala pošta, je možné sledovať aj proces vzniku diela určeného adresátovi. Stratu fyzického kontaktu a pocitu očakávania postupne nahrádza **rýchlosť**.

Technické prostriedky a médiá často prekračujú konvenčné hranice ich pôvodného určenia. Využívajú sa kopírovacie stroje, počítačová grafika, čoraz viac sa komunikačná sieť presúva na internet a dostáva názov **e-mail art**. Tu sa presadzujú prednosti **digitálnej informácie a interakcie** v komunikácii. Prirodzene, že digitálnou informáciou môže byť text, obraz, zvuk alebo ich syntéza. Čas priebehu komunikácie sa skracuje. Tvorba a príjem informácie môže prebiehať súčasne, bez vplyvu na časové a priestorové dimenzie. Elektronická pošta sa spolupodieľa na novej kultúre.

Otvorenosť a voľná prístupnosť vysielať a prijímať informácií syntetickej povahy (text, obraz, zvuk) predurčuje jej charakter, ktorý na jednej strane nedáva príležitosť akýmkoľvek inštitúciám cenzurovať, brániť či politicko – ideologicky manipulovať s účastníkmi v zmysle jednosmerného direktívneho presadzovania svojich záujmov, na strane druhej silnie snaha kontrolovať zneužívanie siete na informácie nebezpečnej kriminálnej povahy.

Na rozdiel od televízie, v ktorej prebieha jednostranná komunikácia využívajúca médium na ovplyvňovanie postojov a správania sa obrovských skupín divákov, internet ponúka obojstrannú komunikáciu a zotiera rozdiel medzi vysielačom a prijímačom. Rozdiel medzi mail artom a e-mail artom nespočíva v princípe komunikácie a siete, ale medzi **materializovanou a nematerializovanou po-**

dobou komunikátu. Mnohí z autorov tvoriacich v mail arte odmietajú e-mail art preto, že im neposkytuje zážitok z rituálu tvorby odkazu (list, obálka, známka, pečiatka, poštová schránka...), očakávanie odpovede, príchod pošťára, tajomstvo obálky poznačenej cestou... E-mail art však ponúka rýchlosť v interaktívnej komunikácii, v ktorej sa fyzický čas môže zliať s umeleckým časom tvorby a multi-mediálnosť informácie v interakcii textu, obrazu a zvuku.

Špecifikum umeleckej komunikácie v poštovej alebo elektronickej sieti spočíva v odlišnostiach daných tromi hľadiskami:

1. spôsob komunikácie a použité komunikačné médiá,
2. obsah komunikácie, resp. forma informácie,
3. hľadiská účastníkov komunikácie.

Základným predpokladom umeleckej komunikácie je umelecké dielo, ktoré sa stáva nositeľom a sprostredkovateľom informácií medzi umelcom a príjemcom, pričom nejde len o osobný vzťah, ale aj o spoločenský jav. Umelecké dielo oslovuje spoločnosť v celej sfére duševnej, emocionálnych zážitkov a myšlienkových posolstiev. Zjednodušený model umeleckej komunikácie predstavuje na jednej strane tvorbu umeleckého diela, na strane opačnej stojí recipient ako príjemca diela. Dielo je médiom dialógu. Dialóg prebieha v meniacich sa časovo-priestorových kontextoch a obidva póly komunikácie sú determinované spoločensko-historickými faktormi, ktoré významne ovplyvňujú znakovosť, estetické informácie a posolstvo obsiahnuté v diele. Významne sa na komunikácii podieľa aj celkový osobnostný faktor účastníkov (vzdelanie, estetické čítanie).

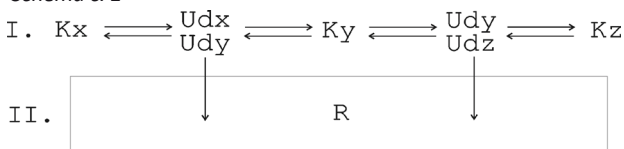
Mail art a e-mail art sa v komunikácii podstatne odlišujú od umeleckej komunikácie, hoci základné znaky zostávajú v platnosti. Rozdiel spočíva predovšetkým v tom, že komunikácia prebieha v dvoch komunikačných rovinách. V prvej komunikačnej rovine vystupujú komunikanti, ktorí zrovnoprávňujú umelcov aj recipientov. Obyčajne sa komunikácia začína **komunikačným projektom**, v ktorom sa určia všetky dôležité údaje pre komunikantov: **téma, spôsob komunikácie, médiá, dátum, spôsob ukončenia projektu a podobne**. Komunikanti vo vzájomných kontaktoch vytvárajú **komunikačné pole**, ktoré môže mať lineárnu následnosť, alebo môže byť štruktúrované hviezdovitito, reťazovitito či sieťovitito. Model štruktúry môže vychádzať z náhody, ale môže byť aj pevne formulovaný a uzavretý.

Druhou komunikačnou rovinou je klasická rovina umeleckého diela a recipienta, ktorá je obohatená o špecifika použitých médií mail artu a e-mail artu. V oboch prípadoch je možné výsledky procesu komunikácie prezentovať a archivovať. V prípade poštového umenia sa mnoho recipientov stretáva či dokonca spolupodieľa na jeho výslednom tvare ešte predtým, ako je doručené komunikantovi.

Tvorivé formulovanie informácie, skúsenosť z jej odosielania a prijímania a schopnosť jej interpretácie vytvárajú predpoklady nachádzať individuálny a kreatívny postoj, ktorý sa neobmedzuje len na pasívne prijímanie ponuky. Komunikácia nie je jednostranný proces. Vytvára priestor a formuluje podmienky na aktívny vstup do komunikačného poľa. Vyžaduje prácu nielen s obrazom, ale aj so slovom a zvukom a ich vzájomnou syntézou. Vďaka digitalizácii nemajú komunikačné médiá obmedzenia.

Iným pojmom, ktorý sa začal v polovici deväťdesia-

Schéma č. 1



Prvá rovina (I.) znázorňuje komunikantov (K_x , K_y , K_z) vytvárajúcich komunikačnú sieť a pohyb umeleckého diela (U_{dx} , U_{dy} , U_{dz}). Druhá rovina (II.) ukazuje miesto recipienta (R) v tejto komunikácii. Význam interpretácie v I. rovine sa nemusí zhodovať s významom interpretácie v II. rovine.

tých rokov objavovať v súvislosti s globálnou sieťou je **net art**, ale používa sa aj pojem internetové umenie. Net art, hoci sa hlási za pokračovateľa umenia vychádzajúceho z vonkajšieho sveta človeka, akceptuje **len elektronickú formu**. Sieť v tomto prípade slúži ako **umelecké médium, výrazový prostriedok** a veľmi často aj ako **idea**. Na Internete sa môžeme stretnúť s prácami, ktoré využívajú vizuálnu podobu známych ovládacích prvkov a symbolov z obrazovky, aby ich pôvodný význam a funkciu presunuli do estetickéj roviny. Nájdeť tu konceptuálne prístupy, ale stretneme sa aj s dokonalými vizuálnymi efektami. Od mail artu a e-mail artu sa odlišuje neurčenosťou správy vymedzenému okruhu príjemcov, ale sieť používa ako „galériu“ – priestor na komunikáciu s dielom pre kohokoľvek na svete. Diela net artu sú časovo a priestorovo neobmedzene prístupné všetkým účastníkom siete. Tvorcovia v oblasti net artu sú alebo nadšencami bez špeciálneho vzdelania, alebo majú technické či umelecké vzdelanie. Mnoho umelcov realizujúcich svoj výtvarný program v materializovanej podobe vstúpilo do net artu, ale paralelne pracujú aj v pôvodných sférach tvorby. Podobne ako v mail arte či e-mail arte sa úloha inštitúcií, teórie a kritiky oslabuje. Hodnotenie je ponechané výlučne na diváka. Ten komunikuje s autorom prostredníctvom prehliadača, na ktorom sa objavujú integrované textové, obrazové a zvukové umelecké informácie. Voľný priestor siete neumožňuje objektívne zmapovať štruktúru net artu, a preto je táto oblasť charakteristická neprehľadnosťou a absenciou hodnotovej i hodnotiacej hierarchie. Anonymita umožňuje tvorcom uskutočňovať ostré útoky proti komerčnému a konzumnému využívaniu siete. Net art je preto problematické identifikovať. Platí zásada, že sa s ním nestretneme na inom mieste ako na internete.

V elektronickej sieti sa prirodzene nachádza veľké množstvo textov a obrazov pochádzajúcich z materiálneho umenia, ktoré sem boli umiestnené ako klasické básne vo forme obyčajných textov alebo digitalizovaných umeleckých reprodukcii zo študijných, prezentačných či komerčných dôvodov, rovnako je tu nepreberné množstvo stránok vytvorených webdizajnérmi, a preto digitálna podoba obrazov a textov umiestnených v sieti neznamená, že ich budeme označovať ako net art.

Siete a výtvarná výchova

Siete predstavujú nekonečné prostredie vo svojej otvorenosti, v ktorom prebieha nepretržitá komunikácia. Interaktívnosť umožňuje voľné putovanie stránkami, ktoré sú určené štúdiu, zábave, obchodu či umeniu. Sieť chápaná v širokom slova zmysle ako priestor určený na komunikáciu je pre výtvarnú výchovu fenoménom, ktorý

nevyhnutne ovplyvňuje vizuálne vnímanie sveta a spôsoby komunikácie s umeleckým dielom. Pre výtvarnú výchovu ponúka sieť možné východisko pre projekty, ktoré prekračujú rámec predmetu určený súčasnými tendenciami opierajúcimi sa v prevažnej miere o formovanie osobnosti prostredníctvom realizačných výtvarných činností a aktivít.

Od konca deväťdesiatych rokov, keď sa aj na Slovensku objavili prvé väčšie prezentácie mail artu v Múzeu moderného umenia Andyho Warhola v Medzilaborciach a zásluhou aktivít Asociácie mail artu v Banskej Bystrici, ozývali sa stále častejšie otázky smerujúce k možnostiam zapracovania tejto problematiky do výtvarnej výchovy. Odpoveďou a zároveň výstrahou na využívanie siete vo vzdelávaní môžu byť slová Petra Netmaila, ktorý v texte poslanom e-mailom na moju adresu napísal: „*V dnešnej dobe potrebujeme všetci vzdialené rodiny. To je jedna výhoda siete. Pokiaľ budem pracovať izolovaný a platovo závislý v tejto neskoro-kapitalistickej spoločnosti, vo svete vojen, nemám dôvod vstúpiť do skupiny akou je mail art a jeho vízie. Mail art pre mňa znamená existovať v exkluzívnejšej spoločnosti ako sú napr. Rotary či Lions Club. A navyše v oveľa kreatívnejšej.*“

Ukazuje sa, že v prípade súčasného využívania počítača vo výtvarnej výchove je potrebné nazerať naň aj ako na prostriedok určený pre širokú komunikáciu v sieti založenú na interakcii medzi obsahom, učením sa a spoločnosťou. Žiak je tu chápaný ako bytosť schopná komunikovať prostredníctvom siete, vie prijímať, spracúvať a spätne odosielať informácie sprostredkované digitálnymi médiami. Na strane druhej sa tu poukazuje na problém výchovy, ktorý súvisí s dezintegráciou osobnosti a stratou identity, ktorý sa pripisuje izolovanosti. Tú však nespôsobujú len súčasné médiá ponúkajúce krátkodobé drobné šťastia a pôžitky. Izolovanosť a stratu záujmu môžeme vystopovať aj v priamych kontaktných hodinách, a práve vo výtvarno-realizačných fázach, ktoré sú pre výtvarnú výchovu podstatné. Pokiaľ v tejto časti dochádza k prerušeniu komunikácie medzi žiakom a učiteľom a absentuje účinná motivácia, ktorá rešpektuje osobnosť žiaka a autenticitu jeho prejavu, nedochádza ani k naplneniu zmyslu tvorivého prístupu, ktorý by mal vždy predstavovať objavné, samostatné a pôvodné riešenie. V tomto zmysle nie je rozdiel v tom, či dieťa kreslí, maľuje, modeluje, alebo pracuje s počítačom.

Kým artefakt vznikajúci na hodinách výtvarnej výchovy môže byť považovaný za produkt ako výsledok procesu, mal by vždy odrážať snahu dieťaťa vysporiadať sa s podnetmi prichádzajúcimi od učiteľa a snahu učiteľa rozvíjať prostredníctvom tvorivých výtvarných aktivít poznanie a citlivosť svojich žiakov. Napriek tomu zostávajú často výsledky procesov uzatvorené v triede, nanajvýš sa učiteľia snažia prezentovať detskú výtvarnú tvorbu na výstavách. Komunikačná sieť však môže motivovať a nútiť jej užívateľov uvedomovať si prítomnosť vzdialených príjemcov. **Spolupatričnosť sa stáva základom pre fungovanie siete a fungujúca sieť je prejavom existencie zodpovednosti.**

Výtvarná výchova pozná napríklad inšpiráciu hmotou, námet predložený učiteľom alebo spoločný dialóg, od ktorého sa odvíja výtvarná činnosť. Spúšťacím prvkom komunikácie v sieťach je **projekt**. Projekty sa podobajú námetom ako ich poznáme z výtvarnej výchovy. Bývajú vážne, iné humorné, niektoré sa viažu na formotvorné

prvky, iné zdôrazňujú obsah, niekedy prevláda subjektivizácia, inokedy objektivizácia, niektoré námety sú veľmi konkrétne, iné abstraktné. Vstupné projekty určené na komunikáciu medzi účastníkmi siete obsahujú nevyhnutné informácie (námet, technické podmienky, formát, dátum ukončenia projektu, spôsob spracovania projektu a pod.) Ak pracuje výtvarná výchova v sieti, potom bude platiť, že projekt nevytvára len učiteľ, ale môže vzniknúť ako **súčasť výchovného procesu**, v ktorom sa využívajú metódy brainstormingu alebo synektiky a stávajú sa východiskom nielen pre prácu v triede, ale aj výzvou pre vzdialených účastníkov siete. Na strane druhej môže trieda spracovať **výzvu od iných účastníkov siete**.

Existencia zákonitostí a pravidiel v mail-arte alebo e-mail arte spôsobuje vo výchove následné rozšírenie činností, ktoré sú súčasťou výtvarného života ako celku, ale v súčasných prúdoch výtvarnej výchovy chýbajú. Demokratické pravidlá v mail-arte spôsobujú, že sa všetky artefakty stávajú súčasťou **archívu**. Tieto archívy zaberajú po určitom čase značný priestor a vyžadujú si rovnakú opateru a budovanie systému ako ktorýkoľvek iný zbierkový fond. Podobne funguje e-mail artový archív uložený alebo priamo na disku počítača, alebo na iných nosičoch. Minimálnou povinnosťou voči vzdialeným členom rodiny je **spätná informácia** o všetkých účastníkoch projektu a pre všetkých zúčastnených, ktorí sa stali súčasťou archívu. Tí najdôslednejší spracúvajú projekty formou katalógu, plagátu, knihy, atď. Je celkom zjavné, že výsledná forma nezávisí len od technických možností, ale v oveľa väčšej miere od tvorivého potenciálu spracovateľov projektu. Kým pre poštovú sieť bol potrebný materializovaný výstup a získanie prostriedkov na multiplikáciu a distribúciu, nematerializovaná podoba výstupov e-mail artu nevyžaduje na splnenie nepísaných pravidiel komunikácie umením v sieťach veľké náklady. Spracovanie projektu sa stáva obrazom komunikácie. Predchádzajúce princípy obohacujú výtvarnú výchovu o **činnosť zberateľskú** a **činnosť vydavateľskú**, hoci netvrdíme, že zberateľské a vydavateľské aktivity neboli súčasťou niektorých programov či projektov výtvarnej výchovy. Prirodzeným vyústením výtvarných aktivít boli, sú a budú výstavy poriadané na rôznej úrovni. Prezentácia výtvarnej komunikácie v sieťach sa stala v mnohých prípadoch jej súčasťou. Výstavy mail artu sa konajú vo väznených inštitúciách, ale aj vo verejných priestoroch, knižniciach, kaviarňach, školách a pod. Obrazom udalosti v sieti je **výstava**.

Ďalšou nevyhnutnou súčasťou, ktorú je potrebné v rámci širšej komunikácie umením v sieťach zobrať ako nevyhnutnosť, sú princípy „**všetko sa akceptuje**“ a „**nič sa nevracia**“. Zodpovednosť za výtvarnú kvalitu nesie v oblasti tvorby autor, ale výtvarný výstup vznikajúci vo výtvarnej výchove prezrádza aj výtvarno-

pedagogické schopnosti učiteľa rovnako ako výtvarné zručnosti, myslenie, cítenie a prípadný talent jeho žiakov. Napriek tomu, že neexistuje cenzúra, v oboch prípadoch aktéri hodnotia. Okrem programov výtvarnej výchovy smerujúcich viac k umeleckej výchove a ku preferencii cieľov remeselného zvládnutia materiálov a nadobudnutia zručností v jednotlivých médiách, sa teória výtvarnej výchovy prikláňa k názorom obhajujúcim nezasahovanie do výtvarnej formy a k právam žiaka cítiť mimo učiteľove vžitie estetické normy. Ani v týchto prípadoch sa však nemôžeme vyhnúť **hodnotiacemu dialógu**.



Obr. 1

V roku 2002 sa uskutočnil mailartový projekt, ktorý vznikol v rámci seminára výtvarných alternatív na pôde ZUŠ v Považskej Bystrici. Námetom bol portrét, projekt organizovala ZUŠ vo Zvolene a zúčastnilo sa ho 176 žiakov. Archív bol spracovaný do mail artovej knihy v ZUŠ vo Zvolene, ktorá bola spätne prezentovaná na výstave Výtvarné alternatívy 2003 v ZUŠ Imra Weinera Kráľa v Považskej Bystrici. Každý účastník dostal adresár doplnený ilustráciou výsledného riešenia knihy.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

GERO, Š., 1999. Paradoxy kompozície výtvarného diela. In: *O interpretácii umeleckého textu 20. storočia: pragmatika umeleckej kompozície*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa, Filozofická fakulta, Ústav literárnej a umeleckej komunikácie. ISBN 80-8050-267-6.

TROPP, S., 2000. *Mail & e-mail art & copy art*. Banská Bystrica: Metodické centrum. ISBN 80-8041-339-8.

KATALÓGY:

Mail art – czyli sztuka poszty, Muzeum Narodowe w Warszawie, 1991

40 years of mail art, Comune di Castel S. Pietro Terme (BO), Sala Cassero 2002

Summary: The world has „shrunk“ in terms of communication. The information is available, there is an inexhaustible amount of stimuli and impulses, and the validity of the unified opinion has been disrupted. We are talking about a dispute over defending the idea of a relatively closed structure of art and the massive entry of digital media into our lives, but also about the rejection of institutions as authorities to determine what should and should not belong to the realm of art. From the point of view of distance forms of education, this issue currently seems to be highly topical, and perhaps in fine art education we could be inspired by the field of art, which has adopted communication as its basic principle.

NEFORMÁLNE VZDELÁVANIE V ŠKOLE A ŠKOLSKOM ZARIADENÍ

Lívia Nemcová, Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela, Banská Bystrica
Jana Šolcová, Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela, Banská Bystrica

Anotácia: *Súčasný celosvetový globálny výzvy v oblasti vzdelávania sa orientujú na podporu celoživotného vzdelávania. Výzvou pre celoživotné vzdelávanie je zásadné prehodnotenie učenia, vyučovania a vzdelávania v informačnom veku s cieľom zmeniť myslenie. Splnenie tejto výzvy si už teraz vyžaduje zmeny v spôsobe, akým sa dnes učíme a vzdelávame na všetkých typoch a stupňoch škôl. Naším zámerom je poukázať na význam neformálneho vzdelávania v školách a uviesť čo všetko by mal program neformálneho vzdelávania obsahovať, aby mal atribúty neformálneho vzdelávania.*

Kľúčové slová: *neformálne vzdelávanie, celoživotné vzdelávania, učenie, školské zariadenie, program.*

Neformálne vzdelávanie

Globálnou výzvou v oblasti vzdelávania je udržať vzdelávanie kontinuálne, kooperatívne, sebaorientované, aktívne, široko zamerané, trvalé, pozitívne orientované, uplatniteľné a to všetko ako udržanie schopnosti a uplatniteľnosti človeka nielen v kontexte zamestnateľnosti, ale aj verejnej angažovanosti (Collins 2009). Celoživotné vzdelávanie neprináša predĺžovanie povinnej školskej dochádzky, ale úplne nový pohľad na rolu vzdelávania pre jednotlivcov i spoločnosť s cieľom vybudovať vzdelanostnú spoločnosť (Průcha, Walterová a Mareš 2009, s. 33). Vedomosti, zručnosti a porozumenie, ktoré sa naučíme v rodine, škole, počas odbornej praxe či na univerzite podľa Memoranda o celoživotnom vzdelávaní sa (2000) nevystačia na celý život. Všetko vzdelávanie je neprerušovanou kontinuitou od narodenia po smrť. Jeho základom je vysokokvalitné základné vzdelanie pre všetkých od útleho veku. V rámci celoživotného vzdelávania zohráva popri formálnom vzdelávaní významnú úlohu neformálne vzdelávanie. V Národnom programe výchovy a vzdelávania na roky 2018 – 2027 sa **neformálne vzdelávanie vníma ako jedna z platforiem vzdelávania, popri formálnom vzdelávaní a informálnom učení sa** (Novotná 2017). Vo víziách a globálnych cieľoch Memoranda o celoživotnom vzdelávaní sa (2000) sa zdôrazňuje neformálne vzdelávanie a informálne učenie sa ako ďalšia podporovaná forma zmysluplného učenia sa človeka. V neformálnom vzdelávaní sa jedinec učí nevedome, ale je si vedomý skutočnosti, že je v neformálnom vzdelávaní. „*Neformálne učenie je zámerne, zároveň dobrovoľné učenie, ktoré prebieha v rozmanitých prostrediach a situáciách, v ktorých vyučovanie, vzdelávanie a učenie nemusia byť nutne jedinou či hlavnou oblasťou činnosti. Tieto prostredia či situácie môžu byť dočasné alebo sa môžu striedať a príslušné činnosti či kurzy môžu viesť profesionálni facilitátori učenia (napr. pracovníci s mládežou, vychovávatelia, učitelia), ale aj dobrovoľníci (napr. mládežnícki vedúci alebo mladí vedúci). Aktivita a kurzy sú naplánované, ale zriedkakedy štruktúrované ako tradičné vyučovacie hodiny alebo predmety*“ (Pešek a kol. 2019, s. 13). Neformálne vzdelávanie by malo spĺňať nasledovné znaky (Pešek a kol. 2019, s. 13 - 14):

- **dobrovoľnosť** (rozhodnutie o účasti na neformálnom vzdelávaní je len na strane účastníka/žiaka počas celého programu/kurzu);
- **stanovený zámer, ciele** (aktivita v neformálnom vzdelávaní má konkrétne ciele na základe potrieb účastníkov/žiakov a ich vstupných skúseností);
- **vedomé a holistické učenie** (účastníci/žiaci si uvedomujú, čo a akým spôsobom sa počas aktivity učia. Účastníci/žiaci sami hodnotia svoje učenie a vedúci

aktivita – napr. učiteľ, vychovávateľ... ich uvedomenie podporuje, spätnú väzbu im dáva iba v prípade, že o ňu prejavia záujem. V neformálnom vzdelávaní ide o kognitívny rozvoj, psychomotorický a afektívny rozvoj. Súčasťou neformálneho vzdelávania je aj emocionálna stránka učenia a uvedomenie si toho, čo prežívame vnútorne);

- **partnerský vzťah medzi účastníkmi a organizátormi** (učiteľ, vychovávateľ, tréner... funguje v úlohe sprievodcu procesu vzdelávania, podporuje účastníkov/žiakov a počas celého procesu zisťuje ich potreby, aby im mohol program aktivity prispôbiť);
- **oceňovanie chýb** (v neformálnom vzdelávaní sú chyby vnímané ako možnosť ďalšieho rastu, ďalšieho rozvoja, chybou sa človek má naučiť);
- **úloha skupiny** (i keď neformálne vzdelávanie môže byť individuálne, skupina je veľmi dôležitou súčasťou, kde sa účastníci/žiaci rozvíjajú nielen na základe vlastných skúseností, ale aj na základe skúseností, vedomostí, zručností a postojov ostatných účastníkov/žiakov vzdelávania. Neformálne vzdelávanie má vytvárať priestor na spoluprácu v skupine);
- **zodpovednosť za výsledky vzdelávania** (je na strane oboch ako učiteľa, vychovávateľa, školiteľa, trénera a iných tak i na strane účastníka/žiaka).

Neformálne vzdelávanie je vnímané aj ako zmysluplné trávenie voľného času (Novotná 2017), ale i ako doplnok vzdelávacieho systému, napr. pre znevýhodnenú komunitu. Neformálne vzdelávanie rozvíja iné hodnoty, zručnosti a schopnosti ako formálne vzdelávanie. Tieto zručnosti zahŕňajú širokú škálu kompetencií ako sú medziľudské, tímové, organizačné kompetencie, riadenie konfliktov, medzikultúrne povedomie, vedenie, plánovanie, organizovanie, koordináciu tímovej práce, sebavedomie, disciplína, zodpovednosť a i. Tieto mäkké zručnosti sú považované za kľúčový prvok pre úspešný výkon práce, pre budúce úspešné uplatnenie v práci (Souto-Otero, M. et al. 2013). Nemcová a Rovňanová (2016) zdôrazňujú, že žiaci si v rámci formálneho vzdelávania osvojujú množstvo vedomostí, no často majú oveľa menej priestoru na rozvoj zručností, schopností, kompetencií a postojov, nevyhnutných na úspešné uplatnenie v zamestnaní a živote, čo umožňuje neformálne vzdelávanie. Neformálne vzdelávanie vychádza od človeka, realizuje sa prostredníctvom dobrovoľnej účasti a má najbližšie k výchove mimo vyučovania, výchove vo voľnom čase (Hofbauer 2004).

Neformálne vzdelávanie v práci s mládežou

Pod neformálnym vzdelávaním v práci s mládežou chápeme vzdelávanie realizované s cieľovou skupinou detí a mládeže vo veku od 0 do 30 rokov (Zákon o pod-

pore práce s mládežou č. 282/2008 Z. z.). Práca s deťmi a mládežou je v Európskom rámci pre politiku mládeže definovaná ako „vedomá výchovno-vzdelávacia práca s mladými ľuďmi, ktorá je charakterizovaná ako dobrovoľná, zameriavajúca sa na aktívne občianstvo mladých ľudí a ktorá propaguje inklúziu mladých ľudí do spoločnosti“. Práca s mládežou sa uskutočňuje v školách a školských zariadeniach, mládežníckych organizáciách a i. (Kurčíková a Šolcová 2018). Neformálne vzdelávanie v práci s mládežou je dynamická práca, ktorá by mala reagovať na neustále zmeny v spoločnosti a trendy, ktoré sú tu nielen udomácnené, ale aj nastupujúce. Organizátorom neformálneho vzdelávania je tzv. pracovník s mládežou, človek, ktorý môže pôsobiť v rôznych rolách: pedagóg, učiteľ, animátor, facilitátor učenia sa, inštruktor, tréner, mentor, tútor, facilitátor, pedagóg voľného času, vychovávateľ, poradca, vedúci/vodca, komunitný pracovník, sociálny pracovník, sociálny pedagóg, preventista, vedúci programu Medzinárodnej ceny vojvodu z Edinburghu (DofE), koordinátor dobrovoľníkov a i. Pracovník s mládežou pripravuje a organizuje podujatia alebo programy v oblasti práce s mládežou, rozvíja potenciál mladých ľudí a vedie ich k pozitívnemu rozvoju osobnosti, aby boli schopní lepšie sa uplatniť v ich živote prostredníctvom cieľených aktivít a partnerského prístupu. Prispieva k ich zrelosti, nachádzaniu životného smerovania a sebapoznaniu. Vytvára priestor na spolurozhodovanie mladých ľudí o veciach, ktoré sa ich týkajú, motivuje ich k angažovanosti a k budovaniu občianskej spoločnosti (www.sustavapovolani.sk). Neformálne vzdelávanie v práci s mládežou sa uskutočňuje mimo povinného vzdelávania, ako výchova vo voľnom čase (Kratochvílová 2004).

Neformálne vzdelávanie v práci s mládežou rozvíja a dopĺňa získané vzdelanie z formálneho vzdelávania v škole, no **nie je jeho protipólom!** Vo formálnom vzdelávaní je charakteristické jasné a vopred určené kurikulum a naň napojený systém edukačných cieľov pre konkrétne vekové skupiny, kde sú na overenie cieľov vytvorené kontrolné mechanizmy umožňujúce určiť hodnotenie žiaka. Vzdelávacie zameranie neformálneho vzdelávania vychádza z potrieb mládeže (žiacov), zo zamerania inštitúcie, ktorá vzdelávanie poskytuje a z cieľov konkrétneho výchovno-vzdelávacieho programu. Vo formálnom aj v neformálnom vzdelávaní nám ide prioritne o rozvoj **klúčových kompetencií a základných zručností**, pretože tieto zručnosti potrebuje každý z nás pre osobné uspokojenie a rozvoj, zamestnateľnosť, spoločenské začlenenie a aktívne občianstvo (Kľúčové kompetencie a základné zručnosti 2020). Neformálne vzdelávanie podporuje rozvoj nasledovných kľúčových a základných kompetencií (Key Competences for Lifelong Learning 2019):

- kompetencia v oblasti gramotnosti, viacjazyčná spôsobilosť (materinský i cudzí jazyk);
 - matematická kompetencia a spôsobilosť v oblasti vedy, techniky, strojárstva, prírodných vied, metodológie;
 - digitálna kompetencia;
 - osobnostná, sociálna a vzdelávacia schopnosť učiť sa;
 - občianska kompetencia;
 - podnikateľská kompetencia;
 - kultúrne povedomie a kompetencia komunikačná.
- Tieto kompetencie získavame v priebehu celého života aj v neformálnom vzdelávaní.

Neformálne vzdelávanie ako preventívny program

Neformálne vzdelávanie v školách a školských zariadeniach je často spájané s prevenciou. Preventívna aktivita (program) je chápaná ako odborná činnosť zameraná na predchádzanie rizikovému správaniu fyzickej osoby, rodiny alebo komunity a na predchádzanie rizikovým situáciám a na ich prekonanie alebo riešenie (Hroncová, Emmerová 2015). Ide o vedomé úsilie pomôcť mladému človeku uprednostňovať nerizikové správanie a zdravie neohrozujúci spôsob života. Cieľovými skupinami neformálneho vzdelávania sa stávajú deti a mládež, ktorí sa nachádzajú v určitom špecifickom riziku. Bartoš a Lulei (2018) na riziko nazerajú ako na faktory alebo podmienky spojené s vyššou pravdepodobnosťou výskytu javov, ktoré ohrozujú zdravie, kvalitu života alebo život samotný. Rizikové faktory vychádzajú aj zo sociálneho prostredia a správania (Šavrnocová 2013).

Cieľom neformálneho vzdelávania v oblasti prevencie je definovanie stavu osobnosti, správania sa vzdelávanej osoby, ktorý sa má dosiahnuť na konci výchovno-vzdelávacej činnosti. Ide o to, čo sa má v riziku, či rizikovej situácii zmierniť či odstrániť, prípadne čo potrebuje človek posilniť, aby túto situáciu zvládol. Pri stanovovaní toho čo chceme svojou aktivitou dosiahnuť, by sme nemali prekonávať možnosti realizátora (učiteľa, ...), zvolených techník a ani účastníkov vzdelávania (žiacov). Najčastejšou chybou sú nesplniteľné ciele krátkodobých neformálnych vzdelávaní v oblasti prevencie, ktoré sú zamerané na okamžitú zmenu správania, návykov, postojov a pod. V súvislosti s jednorazovým neformálnym vzdelávaním je vhodné stanoviť si „mäkké“ ciele, ktoré sú orientované na podporu rozhodovacích schopností, osvety, zvýšenia informovanosti a pod. Pri opakovanej práci s malou skupinou je vhodné hlavný cieľ aktivity systematicky rozložiť do programu neformálneho vzdelávania. Následne ciele synergicky spojiť do komplexu cieľov v priebehu aktivít. Pri opakujúcich sa stretnutiach je možné cielene intervenovať v prospech konkrétnej zmeny, nakoľko účastník vzdelávania experimentujúci so svojím správaním má dostatočný časový priestor na sebamotiváciu experimentu, implementáciu, verifikáciu a autoevalváciu samotnej zmeny (Hajdúková 2009). Podmienkami na naplnenie cieľa neformálneho vzdelávania v oblasti prevencie sú faktory, ktoré celý proces a úspech ovplyvňujú (Hroncová a Emmerová 2015, Bartoš a Lulei 2018):

- **filozofia školy/školského zariadenia či organizácie**, ktorej sú mladí ľudia súčasťou: táto podmienka predstavuje východiskový stav na prijatie takých foriem neformálneho vzdelávania mladých v oblasti prevencie, ktoré reflektujú túto filozofiu,
- **profesionálna zdatnosť pedagóga** (realizátora): súvisí s odbornou prípravou nielen v oblasti neformálneho vzdelávania, ale aj v oblasti prevencie sociálno-patologických javov. Uvedený koncept spĺňajú absolventi pedagogických a pomáhajúcich profesií,
- **podrobná analýza východiskového stavu a nastavenie cieľov**: ide o zmapovanie a diagnostiku zistení, ktoré pomôžu efektívne nastaviť cieľ prevencie. Dobrá analýza je predpokladom väčšieho dopadu na zmenu rizika a rizikovej situácie najmä vtedy, keď nie je spojená s očakávaniami a predstavami toho, kto neformálne vzdelávanie realizuje, ale vtedy keď

reflektuje potreby tých, ktorí pomoc potrebujú.

Neformálne vzdelávanie v školách nemusíme nutne vnímať len ako preventívnu aktivitu, jeho zameranie môže mať omnoho hlbšie prepojenie s rozvojom osobnosti, s rozvojom angažovanosti a participácie človeka ako takého v spoločnosti, s prosociálnym orientovaním sa školy a školského zariadenia.

Čo by mal obsahovať dobrý program neformálneho vzdelávania

Na začiatku je potrebné si uvedomiť, že iba motivovaný žiak/účastník neformálneho vzdelávania sa bude učiť. Učenie a motivácia zohrávajú dôležité faktory, ktoré treba rešpektovať pri tvorbe neformálneho vzdelávacieho programu (Rovňanová 2015; Pešek a kol. 2019; <http://park.everesta.cz/clanky/systematicke-vzdelavani-2-6.html>):

- účastník vzdelávania využíva rôzne učebné stratégie, ktoré mu pomáhajú zapamätať si, porozumieť, posudzovať, hodnotiť, hľadať ..., preto je potrebné strieďať aktivity;
- učenie vyžaduje aktívnu, konštruktívnu účasť účastníka neformálneho vzdelávania, preto je v programe nutné používať aktivizujúce metódy;
- najlepšie sa človek učí, keď sa môže zapojiť do zmysluplných činností, zmysluplnosť obsahu neformálneho vzdelávania sa dá zvýšiť jeho aplikáciou do reálnych životných situácií; striedanie nových informácií s možnosťami ich aplikácie (s praxou), potom nové informácie stavia na skôr získaných informáciách, vedomostiach, čo uľahčuje vstrebávanie informácií,
- vytvárať aktivity mimo zóny komfortu (princípy zážitkovej pedagogiky),
- umožňovať v aktivitách zdieľanie, pravidelnú komunikáciu a spoluprácu na rôznych aktivitách,
- vytvárať bezpečné prostredie,
- účastník sa najlepšie učí, ak sú rešpektované jeho individuálne potreby a rozvíjateľný potenciál, preto je potrebné zohľadňovať vývinovú psychológiu,
- vyvažovať vnútornú aj vonkajšiu motiváciu a tiež dbať na vyučovací štýl vzdelávateľa,
- program neformálneho vzdelávania má obsahovať väčšie množstvo odlišných aktivít, z ktorých si účastníci môžu vybrať, každá nová informácia by mala stavať na získaných vedomostiach skôr, resp. z predchádzajúcich skúseností, program by mal byť dobrým sprievodcom a radcom na ceste k sebapoznaniu.

Tvorba konkrétnych programov a aktivít neformálneho vzdelávania znamená plánovanie a štruktúrovanie jeho smerovania (ciele) a jeho dopadov/dôsledkov (na rozvoj kompetencií). Plánovanie by vždy malo odpovedať na tri otázky (Brozmanová Gregorová a kol. 2014):

- **Kde sme?** Ide o orientovanie sa vo východiskovej situácii a probléme, ktorý má neformálne vzdelávanie riešiť. Tento problém má mať zmysel a má byť prepojený s potrebami cieľovej skupiny. Preto je potrebné, aby sme o východiskovej situácii zistili čo najviac.
- **Kam sa chceme dostať?** Hovorí o tom, aké sú ciele vzdelávacej aktivity/programu, čo chceme neformálnym vzdelávaním dosiahnuť, zmeniť, zlepšiť. Ciele by mali byť previazané s potrebou/problémom, ktorý sme identifikovali pri odpovedi na otázku Kde sme?.
- **Ako sa tam dostaneme?** Vyjadruje, čo potrebujeme urobiť, aby sme uspokojili potrebu, respektíve odstrá-

nili problém v cieľovej skupine a dosiahli cieľ, ktorý sme si naplánovali. Táto otázka je až treťou v poradí. Pri plánovaní neformálneho vzdelávania je vhodné postupovať v troch základných etapách:

- Činnosti pred aktivitou/pred programom = príprava a plánovanie programu neformálneho vzdelávania;
- Činnosti počas aktivity/programu = realizácia programu neformálneho vzdelávania;
- Činnosti po aktivite/programme = hodnotenie, evalvácia programu neformálneho vzdelávania;

A) Príprava a plánovanie programu neformálneho vzdelávania

Situačná analýza je analýzou prostredia, stavu a potrieb a od nej sa odvíja celé plánovanie neformálneho vzdelávania. Ide o proces zisťovania aktuálneho stavu (čo funguje, čo chceme zmeniť, na čo chceme upozorniť a pod.). Kým začneme plánovať program neformálneho vzdelávania je dôležité vedieť:

- **Aká je téma neformálneho vzdelávania?** Téma je daná školou/školským zariadením/organizáciou, jej filozofiou a poslaním; aké aktivity a služby poskytuje a zastrešuje škola/školské zariadenie/organizácia, v ktorej pracujem; je možné rozširovať portfólio aktivít a služieb, prípadne modifikovať tematickú oblasť školy/školského zariadenia/organizácie, v ktorej pracujem; ktoré témy viem ja ako realizátor neformálneho vzdelávania mládeže odborne a skúsenostne zastrešiť.
- **Kto presne bude mojou cieľovou skupinou?** Vek, rod, ročník, ich sociálna situácia a pod.
- **Má cieľová skupina nejaké špecifiká?** Rada sa pohybuje? Odlišuje sa od väčšiny spoločnosti? Má špecifické potreby?
- **Aká veľká bude cieľová skupina?** Pre koľko účastníkov budem poskytovať/ponúkať program?
- **Kedy je najvhodnejší čas (obdobie) na aktivitu?** Doba/poobede, na začiatku/konci týždňa, je to na celý týždeň, trvá to celý deň, trvá to celý víkend?
- **Sú nejaké obmedzenia/predpisy pre prácu s danou cieľovou skupinou?** Napr. hygienické, zdravotné, choroba, pravidlá BOZP a PO, informovaný súhlas (ešte nemá 18 rokov) a pod.

Potom nasleduje **analýza prostredia**. Tu sa sústreďujeme na zber informácií a dát spojených s celospoločenským kontextom (školy, školské zariadenia, obec...), kde môžeme zisťovať čo robia, na aké potreby reagujú a pod. Súčasťou je aj analýza našej vlastnej práce (z vnútra) – aké aktivity a komu ponúkame, aké máme ciele, vybavenie a pod.

V ďalšej časti pokračujeme **analýzou súčasného stavu**, ktorý súvisí s analýzou prostredia. Napr. ktoré inštitúcie fungujú dobre a ktoré nie, koľko mladých ľudí tam chodí a kam chodia ostatní, či mladí využívajú príležitosti, ktoré okolo seba majú alebo nie a prečo. Analýza potrieb cieľovej skupiny mladých je jedným zo základných krokov prípravnej fázy. Analýza potrieb sa orientuje na to, čo rôzne skupiny mladých ľudí potrebujú. Na otázku, aké sú potreby mladých ľudí vo vzťahu k realizácii neformálneho vzdelávania, využívame viacero metód a techník (Pešek a kol. 2019; Galková, Kurčíková, Šolcová 2019):

- **Dostupné zdroje** (web, články, prieskumy, výskumy, dáta zbierané verejnými inštitúciami...) kde vieme zis-

tiť, aké kompetencie mladým ľuďom chýbajú z pohľadu zamestnávateľov či nakoľko sa zaujímajú o veci verejné, aká je miera účasti mladých ľudí vo voľbách, či sa u nich prejavujú sklony k extrémizmu a pod. Na základe tejto analýzy vieme zistiť aj pozitívne informácie o tom čo vedia, čo v živote využívajú, aký majú životný štýl a iné.

- **Priame zisťovanie potrieb** (napr. cez rozhovory, dotazníky, fókusové skupiny a pod. nielen s mladými ľuďmi, členmi školského parlamentu, ale aj ďalšími napr. s pracovníkmi s mládežou, s vychovávateľmi, s trénermi a pod.). Ide o priame dopytovanie sa na potreby mladých ľudí, čo im chýba, čomu by sa chceli venovať a pod. Treba byť veľmi citlivý na to, čo mladí ľudia chcú a čo naozaj potrebujú, pretože skutočné potreby sa ťažšie identifikujú.
- **Pozorovanie** – niektoré informácie vieme získať pozorovaním vymedzenej situácie (napr. či niekde chodí viac mladých ľudí do 18 rokov, alebo nad 18 rokov, viac chlapcov ako dievčat a pod.). Pozorovanie je však veľmi subjektívne, preto, ak ho chceme objektivizovať, odporúčame, aby bolo pozorovateľov viac (minimálne traja).

Pri zisťovaní situačnej analýzy je potrebné mať predstavu o zdrojoch, z ktorých môžeme vychádzať, vytvorený súbor otázok (dotazník, rozhovorový hárok...), vhodný pre našu cieľovú skupinu (pre mládež, pre parlament, pre pracovníkov s mládežou a pod.), otázky je potrebné si najprv otestovať (či nimi zisťujeme to, čo chceme zistiť) a potom dáta, ktoré sme zozbierali, vyhodnotiť.

„Zámer na základe situačnej analýzy určuje oblasť, ku ktorej zlepšeniu chceme neformálnym vzdelávaním v práci s mládežou prispievať. Nedokážeme ho stopercentne splniť tak, ako ciele, no vieme, že naším vzdelávaním sa daná oblasť zlepší“ (Pešek a kol. 2019, s. 55).

Zámer (všeobecný cieľ) sa transformuje do konkrétnych vzdelávacích cieľov. V cieľoch by mala byť obsiahnutá zmena situácie, ktorú vnímame ako problémovú a ktorú chceme v našom vzdelávacom programe riešiť. Cieľom by nemalo byť len zrealizovanie vzdelávacieho programu, ale dosiahnutie zmeny kvality (rozvoj kompetencií). Cieľom by mala byť zmena situácie, ktorú vnímame ako problémovú, či opis naplnenej potreby, ktorú chceme saturovať. Ciele sa preto vždy stanovujú vo vzťahu k cieľovej skupine a k potrebe, ktorú chceme v programe reflektovať. Zmeny potom hodnotíme prostredníctvom kvalitatívnych i kvantitatívnych výsledkov, ktoré odrážajú stanovené ciele. Formulovaním cieľov definujeme, čo sa počas vzdelávacej aktivity majú účastníci naučiť. Vo formulácii je dôležité uvádzať aj úroveň, hĺbku rozvíjania kompetencie. Pešek a kol. (2019, s. 83) uvádzajú, že *„je rozdiel z hľadiska vedomostí, či účastníci majú o niečom iba vedieť, že to existuje, alebo aj rozumiť, čo to je a ako to funguje či dokonca vedieť, ako sa to využíva v praxi“*. Štandardne sa vzdelávacie ciele formulujú v 1. osobe jednotného čísla (napr. *zaplávať, napísať, pochopiť, argumentovať...*). Cieľ by mal byť jeden, formulovaný jednoduchou oznamovacou vetou. V rámci formulácie sa často stáva, že do jednej vety začleníme niekoľko cieľov. Cieľ by mal jednoznačne popisovať stav, ktorý by sa mal dosiahnuť, t. j. stav zmeny. V súčasnosti je požiadavka na rozvoj osobnosti smerovaná ku holistickej, celostnej koncepcii – to znamená, že ide o rozvoj vedomostí (kognitívne funkcie), zručností/schopností (psychomo-

torické funkcie) a postojov (afektívne funkcie), čo by sa v definovaní cieľov malo odraziť. Na lepšie definovanie cieľov odporúčame využívať taxonómie.

Definovaním **obsahu** napĺňame vzdelávací cieľ/ciele. Plánované aktivity by mali súvisieť so všetkými cieľmi, ktoré si vo vzdelávacom programe nastavíme. Ideálne je, ak sa každý cieľ rozoberie samostatne a ak sa k cieľom vedie diskusia o témach a aktivitách, ktoré možno vo vzdelávacom programe použiť. Tu je dôležité vybrať iba najrelevantnejšie témy, ktoré s cieľom súvisia. Získame tým konkrétnu predstavu o tom, aký obsah bude vo vzdelávacom programe. Ide o tvorbu scenára - programu celého vzdelávacieho programu s konkrétnymi témami a aktivitami zasadenými v konkrétnom časovom rámci. Tu zostavujeme témy a čiastkové aktivity do zmysluplného celku. Jednotlivé témy a bloky usporiadame do programu tak, aby bola medzi nimi logická súvislosť a vzájomne na seba nadväzovali. Pri zostavovaní programu musíme vedieť argumentovať, prečo sme dané aktivity zaradili v takomto slede. Pri zostavovaní programu je dôležité vnímať, ako sa človek učí, aké učebné štýly preferuje, aby sme v programe nezabudli na žiadny učebný štýl. *„K rovnakému cieľu sa vieme dostať rôznymi cestami“*. Zároveň pre správnosť tvorby programu Pešek a kol. (2019, s. 58 - 59) odporúčajú reflektovať tento krok týmito otázkami:

- Máme v programe iba témy, ktoré jasne vedú k naplneniu vzdelávacích cieľov?
- Nechýba v ňom nejaká zásadná téma?
- Nemáme naopak niečo navyše?
- Sú naše ciele pri pokrytí týchto tém v zvolenej postupnosti realistické a dosiahnuteľné?

Ak pripravujeme časovo náročnejší program, spracujeme témy, bloky, časti a aktivity tak, aby v nich boli jasne stanovené ciele. Je dôležité reflektovať definovanie úrovne cieľov vzhľadom na dĺžku trvania aktivity, resp. času v rámci programu. Od úrovne definovania cieľov sa stanovuje aj čas, resp. metodika vyhradená na rozvoj danej kompetencie. Ak nám ide iba o pozorovanie, uvedomenie, stačí nám jednoduchá aktivita, kde si toto budú môcť účastníci vyskúšať. Pokiaľ bude cieľom hodnotenie, tvorba, je samozrejmé, že tento cieľ nedosiahneme jednoduchou krátkou aktivitou, jednoduchou metodikou, ale na jej naplnenie budeme potrebovať výrazne dlhší čas. Pri čiastkových cieľoch je dôležité premýšľať, aby čas nelimitoval vzdelávací proces, resp. že kvôli napĺňaniu jednotlivých úrovní cieľov budeme musieť program predĺžiť. Preto je potrebné brať do úvahy:

- ak hrozí predĺženie programu kvôli naplneniu úrovne cieľov, tak ubrať z cieľov, resp. zľaviť z nárokov, ktoré očakávame, alebo nájsť v programe takú aktivitu, do ktorej vieme ciele zapracovať. Týmto šetríme čas a zároveň prepájame jednotlivé vzdelávacie bloky;
- ak máme v skupine účastníkov rôznej skúsenosti (veľmi skúsení/neskúsení), môže sa stať, že ciele nastavíme pre niekoho veľmi nízke a bude sa nudiť, alebo pre niekoho veľmi vysoké a nebude dostatočne motivovaný, pretože je to priveľká záťaž, alebo je to priveľmi náročné. Potom môžeme pracovať tak, že si účastníkov rozdelíme do skupín podľa skúseností a skúsenejší môžu byť nápomocní tým menej skúseným. Druhou možnosťou je to, že paralelne robíme v dvoch skupinách s rôznou náročnosťou, resp. z rôznou úrovňou cieľov, čo však vyžaduje adekvátne per-

sonálne zabezpečenie.

Dôležitým krokom pri tvorbe neformálneho vzdelávania je **výber stratégií, metód a techník**. Pomocou nich sa účastníkom vzdelávania sprostredkuje príslušný obsah učiva. Každý realizátor neformálneho vzdelávania/vzdelávateľ by (voľne spracované podľa Sitná 2013):

- mal mať tzv. metodický balíček (portfólio) stratégií, metód a techník;
- mal by ich vedieť v správnej chvíli zaraďovať tak, aby dosiahol stanovený cieľ, rozvíjal požadované kompetencie;
- mal by vedieť robiť rozhodnutia vo vzdelávacom procese – čo, kedy a ako s metódami, stratégiami a technikami robiť;
- mal by sa naučiť správne voliť metódy aj vzhľadom k čiastkovým vzdelávacím cieľom;
- mal by poznať silné a slabé stránky používania stratégií, metód a techník;
- mal by poznať zásady vedenia a používania jednotlivých stratégií, metód a techník.

B) Realizácia programu neformálneho vzdelávania

Realizačná fáza zahŕňa priamu aktivitu, počas ktorej prebieha proces učenia sa. Prostredníctvom praktických skúseností sa u detí, mládeže konštruujú vedomosti, ktoré podporujú pochopenie svojej roly v danej aktivite (Xing a Hok Ka Ma 2010). Je potrebné dbať na to, aká atmosféra sa vytvára počas realizačnej fázy, všetci zúčastnení by sa mali cítiť bezpečne, pretože v takom prostredí sa dokážu efektívne učiť, ale tiež nemajú strach robiť chyby (tento strach je často nechcenou brzdou akejkolvek aktivity), môžu zažiť pocit úspechu a takto posilňovať svoje sebavedomie a sebadôveru (Brozmanová Gregorová a kol. 2019). Keď sa pri neformálnom vzdelávaní dopracujeme ku kroku realizácie, nie je dostatočné nechať ju len prebehnúť. Je dôležité, aby sme pri realizácii nielen postupovali podľa vopred pripraveného programu, ale rešpektovali aj nasledovné odporúčania:

- **Posilňujte celkový prínos z učenia sa a získavania skúseností.** Prostredníctvom realizácie neformálneho vzdelávania prebieha proces rozvoja mládeže. Na to je však potrebná reflexia.
- **Vyjasňujte záväzky, očakávania a úlohy.** Najčastejšie problémy pri realizácii vznikajú v súvislosti s nejasne definovanými záväzkami, úlohami a očakávaniami od správania sa účastníkov. Preto je dôležité vo fáze realizácie tieto aspekty neustále vyjasňovať.
- **Udržiavajte zameranie na učebné ciele a ciele rozvoja.** Aktivity, ktoré účastníci realizujú počas neformálneho vzdelávania, sa automaticky nespájajú s ich učebnými cieľmi. Preto je potrebné väzbu medzi potrebou a učením vytvárať aj počas realizačnej fázy.
- **Podporujte interpersonálne a interkultúrne skúsenosti.** Ak sa neformálne vzdelávanie realizuje prostredníctvom napríklad projektového vzdelávania alebo prostredníctvom stratégie service learning, môžeme prispievať k rozvoju interpersonálnych a kultúrnych kompetencií tým, že účastníci prichádzajú do kontaktu s ľuďmi odlišných etníc, sociálnych a ekonomických statusov, veku. Majú možnosť učiť iných o svojej situácii a o svojom postavení.
- **Udržiavajte energiu a nadšenie.** Prostredníctvom neformálnej podpory je dôležité povzbudzovať účastníkov k plneniu úloh a dosahovaniu cieľov.

- **Dokumentujte skúsenosti a pripravujte reflexiu.** Aby účastníci získali čo najviac z neformálneho vzdelávania, je dôležité, aby rôznymi spôsobmi a cestami spoznali svoje skúsenosti, učenie sa a otázky, ktoré vznikli aj v priebehu realizácie neformálneho vzdelávania. Preto je dobré premyslieť si to a mať dopredu vytvorený systém dokumentácie.

Samotnú realizáciu programu neformálneho vzdelávania môžeme rozdeliť na viaceré časti. Ak ide o viacdenný program, každý deň si žiada úvod, jadro a záver. Cieľom **úvodnej časti** je podporiť prvú etapu vývoja skupiny v čase, prostredníctvom vhodne nastavených intervencií a vybraných metód. Štruktúra úvodu v neformálnom vzdelávaní najčastejšie pozostáva z (Kurčíková a Šolcová 2018):

- pozdravenia, privítania;
- vzájomného predstavenia a zoznámenia sa účastníkov a účastníčok;
- vyjasnenia obáv a očakávaní;
- vyjasnenie organizácie režimu dňa;
- vytvorenia kontaktu;
- vypracovaní pravidiel práce a správania sa v skupine;
- poskytnutí základných informácií o tematických, časových a organizačných rámcoch práce skupiny;
- predstavenie zámeru vzdelávania (cieľov).

Konkrétny obsah a priebeh jadra závisí od cieľov neformálneho vzdelávania. **V jadre práce** v rámci neformálneho vzdelávania sú dôležitými aspektmi (Kurčíková a Šolcová 2018):

- úlohy pracovníka s mládežou, vzdelávateľa (učiteľa, vychovávateľa, trénera a pod.): vo vzťahu k vedeniu neformálneho vzdelávania, vo vzťahu k jednotlivcom, vo vzťahu ku skupine,
- voľba a aplikácia konkrétnych stratégií, metód a techník. Príkladom takýchto stratégií neformálneho vzdelávania môže byť (Fudaly a Lenčo 2008, Pešek a kol. 2019, Mužík 2012) participatívne učenie, učenie sa zážitkom, učenie sa riešením problémov, učenie sa na základe interakcie v skupine, učenie zamerané na prepojenie naučeného s reálnymi situáciami bežného života. V rámci týchto stratégií existuje celý rad metód a techník.

Pri práci s metódami v neformálnom vzdelávaní sa odporúča (Sitná 2013):

- odhadnúť úroveň vedomostí, zručností, názory a postoje mladých účastníkov vzdelávania tak, aby sme sa vedeli vhodne pripraviť na vzdelávanie;
- správne zvoliť metódu vzhľadom ku vzdelávacím cieľom a k rozvoju plánovanej kompetencie;
- správne vedieť vysvetliť metódu, jej priebeh, spôsob práce a stanovený čas;
- odhadnúť schopnosť mladých účastníkov vzdelávania aktívne sa zapojiť do vzdelávacieho procesu – vybranej metódy, citlivo reagovať na prípadné vzniknuté problémy a riešiť ich;
- vedieť zasadiť metódy a poznatky o nich v rámci viacerých učebných štýlov;
- udržiavať metódu v smere vzdelávania a stanoveného cieľa;
- vedieť viesť metódu, neodchýľovať sa od témy, udržiavať spád, dynamiku, dodržiavať časový plán;
- viesť mladých účastníkov v metóde, priebežne hodnotiť priebeh a výsledky práce;
- vytvárať v metóde priestor na reflexiu počutého, vi-

deného a zažitého, či už formou vedenej reflexie alebo sebareflexie v priebehu a po skončení neformálneho vzdelávania;

- viesť mladých účastníkov k efektívnej prezentácii výsledkov práce prostredníctvom rôznych techník prezentácie;
- efektívne využívať výsledky práce mladých účastníkov pre ďalšie učenie.

V **záverečnej časti** realizácie neformálneho vzdelávania sa zameriavame na prácu, ktorá je zameraná na (Kurčíková a Šolcová 2018) transfer získaných vedomostí, zručností a skúseností do života, reflexiu a vyhodnotenie práce so skupinou neformálneho vzdelávania, rozviazanie emocionálnych väzieb a rozlúčenie sa. Po realizácii programu neformálneho vzdelávania hodnotíme výsledky vzdelávania. Využívame na to rôzne techniky a výsledky získanej **spätnej väzby a reflexie** s účastníkmi neformálneho vzdelávania. Hodnotenie neformálneho vzdelávania slúži jej realizátorom na zistenie kvality programu, ako a či sa podarilo naplniť stanovené ciele, prípadne spokojnosť účastníkov. Medzi hodnotením a reflexiou je výrazný rozdiel, ale môžeme ich realizovať rôznymi metódami. Rozdiel je v zámere:

- Pri reflexii je orientácia na skupinu a jednotlivcov, ktorým pomáhame zviditeľniť sa a uvedomiť si, čo sa naučili. Pri reflexii je jedno, či sa akcia podarila, pretože aj z neúspešnej akcie sa dá vyťažiť veľa vzdelávacieho. A aj na to, ako robiť ďalší program kvalitne. Reflexiu zaraďujeme do programu častejšie.
- Pri hodnotení sa zameriavame na ciele, ktoré sme si stanovili, program a aktivity, ktorými sme ich chceli dosiahnuť. Hodnotenie realizujeme na záver akcie, kurzu, tábora a i.

Vyhodnotenie neformálneho vzdelávania vracia našu pozornosť k cieľom, ktoré boli stanovené v prípravnej fáze programu neformálneho vzdelávania. Môžeme analyzovať vplyv neformálneho vzdelávania na účastníkov, vplyv neformálneho vzdelávania na ďalších účastníkov (ak boli súčasťou ďalšie, ako napr. cieľové skupiny, komunita a pod.), celkovú realizáciu a úspešnosť neformálneho vzdelávania a pod. Metódy používané pri vyhodnotení môžu byť rôznorodé. Závisia od cieľov a zámeru programu neformálneho vzdelávania. Do vyhodnotenia môžeme zapojiť všetky zúčastnené strany: účastníci, lektori (učitelia, vychovávatelia), známi účastníkov a pod. Vyhodnotenie dáva účastníkom ako aj vzdelávateľom (pedagógom, vychovávateľom...) programu nový smer na zlepšenie, rast a zmenu. Pri vyhodnocovaní sledujeme kvantitatívne i kvalitatívne ukazovatele. Pri hodnotení a naplnení stanoveného vzdelávacieho plánu a programu nám môžu pomôcť na tieto otázky (Galková, Kurčíková a Šolcová 2019):

1. Čo bolo cieľom neformálneho vzdelávania?
2. Čo sa podarilo dosiahnuť, prípade aké zmeny/rozvinuté

kompetencie/prínosy ste vzdelávaním u účastníkov dosiahli?

3. Vypíšte jednotlivé aktivity, ktoré sa Vám počas vzdelávania podarilo zrealizovať a akú spätnú väzbu ste na ne od účastníkov získali?
4. S akými problémami ste sa pri dosahovaní cieľa stretli? Ktoré z častí programu vzdelávania sa vám nepodarilo zrealizovať?
5. Opíšte dôvody, ktoré viedli k problémom uvedeným v predchádzajúcej otázke?
6. Opíšte, aké boli kvantitatívne výstupy programu vzdelávania (napr. koľko ľudí sa zapojilo do vzdelávania, koľko ľudí sa posunulo v stanovených oblastiach, koľko materiálov ste k vzdelávaniu vytvorili a pod.).
7. Opíšte, aké boli kvalitatívne výstupy programu vzdelávania (napr. čo sa vzdelávaním vyriešilo, zmenilo, dosiahlo, rozvinulo, aké je hodnotenie mladých účastníkov a pod.).
8. Vyhodnoťte zrealizované neformálne vzdelávanie z hľadiska úspešnosti/neúspešnosti smerom k stanovenému cieľu učenia sa/vzdelávania.
9. Vyhodnoťte zrealizované neformálne vzdelávanie z hľadiska úspešnosti/neúspešnosti smerom k téme vzdelávania.

Ako príklad zaujímavých programov neformálneho vzdelávania, ktoré je možné uplatniť na rôznych vyučovacích hodinách, či v rámci rôznych tematických oblastí výchovy v školských zariadeniach, uvádzame nasledovné programy:

- Projekt (ne)bezpečne vsieti (<http://cenef.sk/2017/09/07/projekt-nebezpecne-v-sieti/>);
- Rytmus – sídliskový sen (<http://sidliskovysen.sk/>);
- NEHEJTUJ.sk (<https://nehejtuj.sk/>);
- Bezinternetu.sk (<https://eslovensko.sk/wordpress/bezinternetu/>);
- Keď ide o život: Máš to v sebe, Niekedy stačí málo (<https://mastovsebe.navrat.sk/>)

Záver

Programy neformálneho vzdelávania v školách a školských zariadeniach umožňujú pokračovať vo vzdelávaní. Škola a školské zariadenie môže ponúkať neformálne vzdelávanie v rámci záujmového vzdelávania cez krúžkovú činnosť, cez peer programy, cez školské rady alebo školské parlamenty. Škola alebo školské zariadenie môže ponúkať vzdelávanie všetkým žiakom bez rozdielu, alebo vybranej cieľovej skupine, čo už súvisí so zámerom a cieľmi vzdelávania. Neformálne vzdelávanie je osvedčený spôsob ako pomôcť deťom a mládeži zo znevýhodneného prostredia, pretože môžu prekonať bariéry, ktoré zažívajú a aktívne sa podieľať na rozvoji komunit a spoločnosti. Aby bol program účinný, mal by obsahovať všetky spomenuté časti.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- Anonym, 2020. *Kľúčové kompetencie a základné zručnosti* [online]. [cit. 2020-12-12]. Dostupné z: https://ec.europa.eu/education/policies/school/key-competences-and-basic-skills_sk?fbclid=IwAR33DGSj136nq_PTh8pCAvBD6oL8ZZDL7DjICylltodXtkPjMgVznZ-tNEc
- Anonym, 2000. *Memorandum o celoživotnom vzdelávaní sa* [online]. [cit. 2020-12-7]. Dostupné z: https://www.minedu.sk/data/files/2607_2000_memorandum_o_celozivotnom_vzdelavani.pdf
- Anonym, 2019. *Key Competences for Lifelong Learning* [online]. [cit. 2021-01-05]. Dostupné z: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/297a33c8-a1f3-11e9-9d01-01aa75ed71a1/language-en>
- BARTOŠ, R. a M. LULEI, 2018. *Neformálne vzdelávacie kurzy, tréningy, školenia*. Bratislava: Implementačná agentúra MPSVaR. ISBN 978-80-89837-44-1
- BROZMANOVÁ GREGOROVÁ, A. a kol., 2014. *Service learning: inovatívna stratégia učenia (sa): vysokoškolská učebnica*. Banská Bystrica: Belianum - vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela. ISBN 978-80-557-0829-4
- BROZMANOVÁ GREGOROVÁ, A. a kol., 2019. *Cesty k dobrovoľníctvu: metodika výchovy a vzdelávania detí a mládeže k dobrovoľníctvu prostredníctvom stratégie service learning*. Stupava: Platforma dobrovoľníckych centier a organizácií. ISBN 978-80-973034-3-3

- COLLINS, J., 2009. Education techniques for Lifelong Learning. Lifelong Learning in the 21st Century and Beyond [online]. In: *Radiographics*. Roč. 29, č. 2, s. 613 - 622. ISSN 1527-1323 [cit. 2020-10-21]. Dostupné z: <https://pubs.rsna.org/doi/pdf/10.1148/rg.292085179>
- FUDALY, P. a P. LENČO, 2008. *Neformálne vzdelávanie detí a mládeže* [online]. Bratislava: IUVENTA - Slovenský inštitút mládeže. ISBN 978-80-8072-079-7 [cit. 2020-10-15]. Dostupné z: https://www.iuventa.sk/files/documents/7_vyskummladeze/prieskumy/publikacia_fudaly_lenco.pdf
- GALKOVÁ, L., K. KURČÍKOVÁ a J. ŠOLCOVÁ, 2019. *Hra o planétu: vysokoškolská učebnica pre globálne vzdelávanie*. Banská Bystrica: Belianum - vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela. ISBN 978-80-557-1571-1
- HAJDÚKOVÁ, V. et al., 2009. *Metodika na tvorbu školských vzdelávacích programov pre materské školy* [online]. Bratislava: Zing Print. ISBN 978-80-8052-341-1 [cit. 2020-10-15]. Dostupné z: <https://mpc-edu.sk/sites/default/files/projekty/vystup/hajdukova.pdf>
- HOFBAUER, B., 2004. *Děti, mládež a volný čas*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-927-5
- HRONCOVÁ, J. a I. EMMEROVÁ, 2015. *Sociálny pedagóg v škole v teoretickej reflexii a praxi*. Banská Bystrica: Belianum - vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela. ISBN 978-80-557-0957-4
- KRATOCHVÍLOVÁ, E., 2010. *Pedagogika voľného času*. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis. ISBN 978-80-8082-171-5
- KURČÍKOVÁ, K. a J. ŠOLCOVÁ, 2018. *Vybrané kompetencie sociálnych pracovníkov a pracovníčok pre prácu s mládežou*. Banská Bystrica: Belianum - vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela. ISBN 978-80-557-1460-8
- MUŽÍK, J., 2012. *Profesní vzdělávání dospělých*. Praha: Wolters Kluwer. ISBN 978-80-7357-738-4
- Národný program rozvoja výchovy a vzdelávania na roky 2018 – 2027. Kvalitné a dostupné vzdelanie pre Slovensko* [online]. [cit. 2020-10-22]. Dostupné z: <https://www.minedu.sk/data/att/13285.pdf>
- NEMCOVÁ, L. a L. ROVNANOVÁ, 2016. Volný čas ako priestor pre neformálne vzdelávanie. In: *Zborník vedeckovýskumných prác Katedry pedagogiky*. Banská Bystrica: Belianum - vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela. ISBN 978-80-557-1145-4
- NOVOTNÁ, E., 2017. *Pedagogika voľného času: teória výchovy mimo vyučovania vo voľnom čase*. Prešov: ROKUS. ISBN 978-80-89510-58-0
- PEŠEK, T. a kol., 2019. Šlabikár neformálneho vzdelávania v práci s mládežou [online]. Bratislava: YouthWatch. ISBN 978-80-973031-1-2 [cit. 2020-12-22]. Dostupné z: https://www.slabikarnfv.eu/slabikar_digital_sk.pdf
- PRŮCHA, J., E. WALTEROVÁ a J. MAREŠ, 2009. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-647-6
- ROVNANOVÁ, L., 2015. *Učebné štýly žiakov a vyučovacie štýly učiteľov* [online]. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum. ISBN 978-80-565-0953-1 [cit. 2020-10-15]. Dostupné z: https://mpc-edu.sk/sites/default/files/publikacie/rovnanova_ucebne_styly.pdf
- SITNÁ, D., 2013. *Metody aktívneho vyučovania*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0404-6
- SOUTO-OTERO, M. et al., 2013. *Study on the impact of Non-Formal Education in youth organizations on young people's employability* [online]. Bath: University of Bath. [cit. 2020-10-15]. Dostupné z: http://euroscoutinfo.com/wp-content/uploads/2012/10/ReportNFE_PRINT.pdf
- ŠAVRNOCHOVÁ, M., 2013. Mládež a rodič závislý od alkoholu. In: *Mládež a spoločnosť*. Roč. 19, č. 3, s. 15-25. ISSN 1335-1109
- Zákon č. 282/2008 Z. z. o podpore práce s mládežou a o zmene a doplnení zákona č. 131/2002 Z. z. o vysokých školách a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov (novelizovaný v roku 2019)* [online]. [cit. 2020-11-07]. Dostupné z: <https://www.zakonypreludi.sk/zz/2008-282>
- XING, J. a C. HOK KA MA (Eds.), 2010. *Service-learning in Asia: Curricular models and practices* (Vol. 1). Hong Kong: University Press. ISBN 978-9888028467

INTERNETOVÉ ZDROJE:

- <http://park.everesta.cz/clanky/systematicke-vzdelavani-2-6.html>
<https://www.iuventa.sk/sk/IUVENTA-home.alej>
<https://www.sustavapovolani.sk/>

Summary: *Current global challenges in the field of education focus on supporting lifelong learning. The challenge for lifelong learning is to fundamentally rethink learning, teaching and education in the information age in order to change thinking. Meeting this challenge requires changes in the way we learn and teach today at all types and levels of schools. Our intention is to point out the importance of non-formal education in schools and to state what the non-formal education program should contain in order to have the attributes of non-formal education.*

ETICKÉ KONCEPCIE A IDEOLOGICKÁ NEUTRALITA ETICKEJ VÝCHOVY (NA PRÍKLADE TEMATICKÉHO CELKU OCHRANY PRÍRODY A VZŤAHU ČLOVEKA K ZVIERATÁM)

Ján Kaliský, Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela, Banská Bystrica

Anotácia: Článok prezentuje nadideologickú povahu vyučovacieho predmetu etická výchova a odpovedá na otázku presadzovania konkrétnej etickej teórie či svetonázoru. V téme ochrany prírody autor demaskuje jej antropocentrické východiská a naznačuje, že tieto majú byť prezentované ako jedny z viacerých možných. Svetonázorová neutralita však neznamená hodnotovú neutralitu, avšak tie „správne“ hodnoty nemajú byť manipulatívne indoktrinované, ale v bezpečnom prostredí školskej triedy ponúknuté do diskusie, v ktorej sa sleduje použitie logicky správnych racionálnych postupov argumentácie a nasleduje sa skupinové myslenie tam, kam ono účastníkov zavedie. Autor to prezentuje ako efektívnu cestu rozvoja morálnej kompetencie v demokratickej spoločnosti.

Kľúčové slová: etická výchova, ochrana prírody, morálna kompetencia, ekologická gramotnosť.

Úvod

Ak hľadáme hodnotové a etické východiská na aplikáciu tematického celku ochrany prírody do vyučovacieho predmetu etická výchova, skôr či neskôr si v existujúcich metodikách a kľúčových textoch všimneme, že jeho teoretické východiská sú presiaknuté hodnotovým antropocentrizmom a vyústenie mnohých aktivít, ktoré sú pre tematický celok v etickej výchove navrhnuté, k tomu aj implicitne smeruje. (K tomu viac v Kaliský 2015, 2016a, 2016b.) Znamená to však, že ak by sme nesúhlasili s antropocentrickými etickými východiskami, mali by byť tieto odmietnuté a nahradené neantropocentrickými etickými východiskami? Hneď v úvode odpovedáme nesúhlasne a následne sa našu odpoveď pokúsime zdôvodniť.

Od teórie k empirii

Etická výchova (ako vyučovací predmet) vznikala v 90-tych rokoch minulého storočia aj preto, aby zaplnila miesto (a prázdno, či sklamanie) po dovtedajšej ideologickej výchove dovtedajšieho politického režimu. Vedomá si hrozieb ideologizácie a indoktrinácie, ktoré devalvujú slobodu a dôstojnosť človeka, ostala zámerne bez dominantného vzťahu na politickú, filozofickú, náboženskú či svetonázorovú ideológiu. Tak je tomu aj v súčasnosti, pre etickú výchovu je nesmierne dôležitá práve jej ideologická neutralita, na pozadí tvorby a realizácie konceptu by akákoľvek forma indoktrinácie mala byť demaskovaná a odmietnutá.

Od ideologickej neutrality treba však odlišiť neutralitu hodnotovú. Zatiaľ čo ideologická neutralita je žiadu-

ca, hodnotová neutralita nie. Morálny rozmer je v pozadí každého konania, ktoré sa vzťahuje k iným bytostiam. Hoci sú morálne hodnoty rôznorodé a je ich veľa, v jednotlivých kultúrach a národoch sú mnohé identické a tie sa nazývajú všeľudské hodnoty. Z nich niektoré sú uplatniteľné aj mimo ľudské spoločenstvo, teda voči iným cítiacim bytostiam, a to preto, lebo hodnota významne koreluje s potrebami či záujmami vedomej, vôľovej bytosti. Morálne hodnoty sú koncentrovane vyjadrené morálnymi princípmi. Jedným z najdôležitejších cieľov etickej výchovy (ešte skôr, ako by sme chceli vhodné, čiže morálne, správanie „nacvičiť“, nech už to čokoľvek znamená) je však schopnosť morálneho rozlišovania (teda identifikovania morálne relevantných hodnôt a noriem obdobia a kultúry/kultúr a ich vzájomné odlišenie). Ak však vylúčime ideologickú ohraničenosť a do premýšľania umožníme vstúpiť hodnotám, ktoré vychádzajú z najrôznejších svetonázorov, ideológií a etických koncepcií, môže nás táto radikálna pluralita tlačiť do hodnotového relativizmu či morálneho anarchizmu alebo morálneho vákuu. To je riziko každej liberálnej výchovy v demokratickom politickom režime. Ochrana pred týmito dôsledkami zabezpečí rozvinuté kritické myslenie žiakov. Preto etická výchova svojou povahou vedie k rozvoju kritického myslenia a ono bude spätne využité na rozvoj morálnej kompetencie žiakov.

Morálna kompetencia je podľa Resta (1999) tvorená štyrmi komponentmi. Sú to:

1. *morálna senzitivita* – predstavuje interpretáciu situácie; vedomie, že ide o morálny problém,
2. *morálny úsudok* – zakladá sa na zhodnotení, ktoré konanie je morálnejšie,
3. *morálna motivácia* – je vyjadrená stupňom angažovania sa pre morálne správanie, prevzatie osobnej zodpovednosti za morálne následky,
4. *morálny charakter* – predstavuje výdrž pri morálnej úlohe, prekonanie únavy či pokušenia.

Základom neokohlbergiánskeho prístupu J. Resta (nadväzujúc na kognitívno-vývinovú teóriu L. Kohlberga) je práve druhá zložka tohto modelu – morálny úsudok. Morálny úsudok je kognitívnym zhodnotením, ktoré konanie je morálnejšie, kde jednotlivec argumentačne analyzuje všetky dostupné možnosti, morálne hodnoty a morálne kritériá či situačný kontext (viac v Kaliský, Kaliská 2014, s. 393 - 406).

Kritické myslenie je nástrojom na rozvoj morálneho úsudku, čo nadideologický charakter konceptu etickej výchovy principiálne nielen umožňuje, ale aj nutne vyžaduje. Základ, na čom je etická výchova vystavaná, je existencia morálnych princíпов a hodnôt vedúcich k nim. Tieto sa opierajú o princíp prosociálnosti a, ako sme vyjadrili v úvode, v problematike ochrany prírody o antropocentrickú etiku, ktorá chybné zakladá dichotomický vzťah človeka v prírode. Zvieratá sú chápané ako súčasť prírodných entít, nie ako bytosti, ktoré sa tiež nejako vzťahujú k prírode, a teda vzťah nie je rozšírený do polohy bytosti a ostatná príroda. Neantropocentricky ale môžeme hovoriť napríklad aj o vzťahu *slon a príroda* alebo *krtko a príroda*, kde v pojme *príroda* by bol, analogicky, zahrnutý aj človek. Inými slovami, racionálna a technologická, konzumná kultúra môže viesť v otázke ochrany a potreby prírody k životu v zabudnutí zvierat, lebo tieto sú „skryté“ v pojme príroda. Bežne uvažujeme o prírode ako o celku a zabúdame na individuálne potreby jej obyvateľov (taktiež pozemšťanov). Toto konštatovanie sme preukázali aj empirickým meraním

(realizované na vzorke 594 vysokoškolských študentov), že nie ku všetkým prírodným jednotlivinám pristupujú respondenti s rovnakou úctou. Detaily budeme prezentovať na inom mieste, ale najdôležitejšie zistenie bolo, že vyjadrená úcta k zvieratám (postihnutá ako U-skóre, v priemernej hodnote AM = 3,44 na škále 0 - 5) je nižšia ako úcta k prírode deklarovaná tzv. ekocentrickým environmentálnym postojom (AM = 4,01) u tej istej skupiny respondentov a tento rozdiel posudzovaný parametrickým párovým t-testom bol signifikantný ($p = 0,000$). Toto poznanie indikuje, že respondenti ochraňujú prírodu aj pre iné dôvody ako kvôli cítiacim bytostiam. A pritom v ochrane prírody práve na bytostiach záleží. Premýšľanie v zajatí antropocentrickej etiky toto neodhalí a zúži skupinu hodnôt morálnych ohľadov len na ľudí.

Dôsledky pre edukačné ciele v etickej výchove

Cieľom morálneho hodnotenia realizovaného v etickej výchove však nemá byť presvedčanie žiakov (ako druh dogmatickej náuky), že napríklad násilie na mačke je nesprávne a nežiaduce (lebo ju to bolí – pathocentrizmus, lebo je nositeľom života – biocentrizmus, lebo je súčasťou ekosystému – ekocentrizmus, lebo je objektom právnych noriem – teória práva zvierat, atď.). Metódy a dialóg, ktoré poskytuje etická výchova, poskytujú príležitosť k tomu, aby žiaci sami dospeli k tomuto záveru, pokiaľ budú mať prístup aj k neantropocentrickým ekoetickým východiskám a argumentom. Dialóg pomáha tvorbe výchovného spoločenstva; ono postupne podporuje rozvoj morálneho vedomia, cítenia, myslenia a konania, rešpektu, vzájomného počúvania, vzájomnej pomoci, spolupráce a pod.

Udržať svetonázorovú neutralitu a nepodľahnúť in-doktrinácii je výzvou aj pre učiteľa etickej výchovy, nakoľko ten je súčasťou výchovného spoločenstva a aj on sám nejakú svetonázorovú pozíciu (možno aj veľmi aktívne) zastáva. Učiteľ však svoj názor nevnučuje (dokonca v niektorých didaktických metódach ani nevyjadruje), len pripraví priestor a podmienky na (napríklad) dostatočne širokú a dostatočne hlbokú diskusiu o morálnosti ľudského vzťahu k zvieratám či prírode. Dbá na to, aby sa v riešení týchto otázok pomenovali všetci zúčastnení, dostatočne vyjasnil situačný kontext, preskúmala sa pravdivosť tvrdení a východísk a našlo sa potrebné morálne kritérium, ktoré umožní posúdiť správnosť konania a v poslednom rade preskúšať možnosť zovšeobecnenia odpovede či návodu konania.

V kontexte takto stanovenej roly učiteľa Lencz (et al. 1994, s. 4 - 5) došiel k paradoxnej výpovedi, keď zvýšenú citlivosť voči životu zvierat označil ako negatívnu stránku, ktorá súvisí s orientálnymi náboženstvami a do našej kultúry vrasť prostredníctvom jogy a „nemá nič spoločné s etickou výchovou“. Bola to reakcia na výpovede žiakov, ktorí došli k názoru, že sa asi musia stať vegetariánmi, aby zvieratám neublížovali. Hoci si Lenczovo dielo vysoko vážime, domnievame sa, že tu došlo k hodnoteniu z pohľadu vlastnej ideológie či svetonázoru. Zabíjanie zvierat kvôli stravovacím kultúrnym stereotypom má s etickou výchovou asi toľko, koľko majú s etickou výchovou téma ochrany prírody, či téma svetových náboženstiev, či téma životného štýlu, či téma empatie, alebo téma zdravia. Teda veľa. To sú tematické celky v etickej výchove, s ktorými problematika vegetariánstva súvisí bezprostredne (sprostredkovane aj v ďalších, napr. moja rodina, asertivita, atď.). Veď práve zvýšená citlivosť na vnímanie prírodných krás, rozvoj úcty k nej a vedomosť

vlastnej zodpovednosti patria medzi jadrové ciele v tematickom celku ochrany prírody. A zvieratá sú jej najdôležitejšou súčasťou ako bytosti s vnútornou hodnotou a morálnym statusom. Ak by to tak nebolo, ostaneme v zajatí antropocentrickej etickej ideológie. Ak žiaci po dostatočnom morálnom rozvažovaní dochádzajú k osobnému poznaniu, že rozvinutá empatia a súcit s trpiacimi bytosťami ich vedie k redukovaniu používania produktov zo zvierat, je to v poriadku, lebo je to výsledok racionálnej argumentačnej diskusie o dôležitosti jednotlivých hodnôt pri ich kolízii. Pri stravovaní je to kolízia hodnôt kulinárskej chuti človeka a života zvierat, pri kúpe kožucha kolízia estetických hodnôt človeka a života zvierat, pri návšteve cirkusu so zvieratami je to kolízia medzi zábavou človeka a kvalitou života zvierat v zajatí ap. Učiteľ však v týchto otázkach nie je v pozícii ideologického vodcu, ako sme už vyššie vyjadrili, ale moderátora diskusie o morálnych hodnotách, ktorý pripravil prostredie a podnety na jej vhodný priebeh. Povedané slovami A. Schweitzera (1986, s. 362), „v etických konfliktoch môže človek dôjsť iba k subjektívnym rozhodnutiam. Nikto nemôže zaňho určiť, kde je vlastne krajná hranica možnosti zachovávanania a podporovania života. Jedine on sám to môže posúdiť tým, že sa nechá pritom viesť vystupňovanou zodpovednosťou za druhý život.“ Musí si však byť vedomý, že ak nejaký život poškodzuje, musí byť jasné, či je to nevyhnutné (tamtiež, s. 363).

Preto sa domnievame, odlišne voči názoru L. Lencza, že v súčasnosti aj problematika vegetariánstva, vzhľadom na vyššie uvedené tematické celky, do etickej výchovy koherentne patrí a nasledujúc kritické myslenie (tam, kam nás zavedie), prichádzame k záverom bez ohľadu na ideologické pozície. Možno záverom dočasným, avšak vlastným a nateraz obhájeným.

Záver

Jednostranné zdôrazňovanie morálnych ideálov bez nevyhnutnej schopnosti hodnotenia a možnosti diskurzu môže viesť k morálnemu rigorizmu, a ako dejiny ukázali, k pokusom násilného riešenia. Diskurz sa najviac roztvorí pri riešení (diskutovaní) kontroverzných etických tém a následne si vyžiada kvalitnejšiu etickú argumentáciu. V oblasti ekoetiky je to najmä stret ľudského záujmu so záujmom mimoludských bytostí; najťažšie sa rieši problematika ľudskej bezpečnosti a divých zvierat, problematika mäsitého stravovania človeka v nehostinných prírodných podmienkach, či problematika využívania laboratórnych zvierat pre potrebu testovania humánných liekov.

Pozn. Táto práca bola podporená grantom KEGA 035UMB-4/2018 – Rozvoj kritického myslenia žiakov prostredníctvom analytickej diskusnej metódy Philosophy for Children.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- KALISKÁ, L. a J. KALISKÝ, 2014. Morálne usudzovanie merané testom DIT u stredoškôľakov (vo vzťahu k pohlaviu, veku a vierovyznaniu). In: *Pedagogika: časopis pro vědy o vzdělávání a výchově*. Roč. 64, č. 4. ISSN 0031-3815.
- KALISKÝ, J., 2015. Čo nám dáva príroda?: (o antropocentrických východiskách v etickej výchove). In: *(Úvahy) o živote v úcte k životu*. Zvolen: Technická univerzita, Fakulta ekológie a environmentalistiky. ISBN 978-80-8093-208-4. S. 87-94.
- KALISKÝ, J., 2016a. K zdôvodneniam morálneho konania vo vzťahu k prírode (s akcentom na ohľad voči zvieratám) v etickej výchove. In: J. KALISKÝ (ed.). *Globalizovaná súčasnosť, jej morálne a osobnostné výzvy v kontexte etickej výchovy*. Banská Bystrica: Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela – Belianum. ISBN 978-80-557-1167-6. S. 471-480.
- KALISKÝ, J., 2016b. Ochrana prírody a problém antropocentrizmu vo vyučovaní etickej výchovy. In: *Sapere Aude 2016: nové výzvy pedagogiky a psychologie*. Hradec Králové: Magnanimitas. ISBN 978-80-87952-14-6. S. 201-207.
- LENCZ, L. et al., 1994. *Metodický materiál II k predmetu etická výchova*. Bratislava: MPC. ISBN 80-85185-62-8.
- REST, J. et al., 1999. A Neo-Kohlbergian Approach: The DIT and Schema Theory. In: *Educational Psychology Review*, Vol. 11, No. 4.
- SCHWEITZER, A., 1986. *Kultúra a etika*. Bratislava: Slovenský spisovateľ.

Summary: *The article presents the meta-ideological nature of the subject of ethical education and answers the question of promoting a specific ethical theory or worldview. In the topic of nature protection, the author unmasks its anthropocentric starting points and suggests that these should be presented as one of several possible ones. However, worldview neutrality does not mean value neutrality, but the "right" values should not be manipulatively indoctrinated, but offered in a safe classroom environment for discussion in which the use of logically correct rational argumentation procedures is tracked and group thinking is followed where the participants are lead. The author presents this as an effective way to develop moral competence in a democratic society.*

Vážení kolegovia!

Metodicko-pedagogické centrum Bratislava
vydáva už 30. rok odborno-metodický časopis

PEDAGOGICKÉ ROZHĽADY.

Vytvárame v ňom priestor na tvorivé riešenie otázok čo a ako učiť, na výmenu pedagogických skúseností, ktoré v zovšeobecnenej podobe tvoria základ pre rozvoj kvalitnej teórie a praxe výchovy a vyučovania.

V súčasnosti je tiež veľmi aktuálne zverejňovanie tzv. príkladov dobrej praxe, príp. inšpirácií na riešenie situácie počas prerušeného vyučovania v školách (max. rozsah 9 normalizovaných strán).

Touto cestou preto vyzývame kolegov a kolegyně zo škôl a školských zariadení, aby v danej oblasti publikovali svoje príspevky.

Očakávame prezentácie dobrých praxí, Vaše podnety, postrehy, názory, polemické úvahy, recenzie odbornej literatúry, najmä učebníc, rovnako aj online podporných nástrojov pre pedagogických zamestnancov. V časopise publikujeme príspevky zo všetkých regiónov Slovenska.

Sídlo redakcie:

Metodicko-pedagogické centrum, regionálne pracovisko, Horná 97, 975 46 Banská Bystrica.

Tel.: 048/47 22 905, e-mail: viera.stankovicova@mpc-edu.sk

PRIEREZOVÉ (TRANSVERZÁLNE) KLÚČOVÉ KOMPETENCIE V ODBORNOM VZDELÁVANÍ A PRÍPRAVE

Alena Tomengová, Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela, Banská Bystrica

Petra Fridrichová, Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela, Banská Bystrica

Anotácia: Príspevok prezentuje zistenia a závery medzinárodného projektu realizovaného v rokoch 2017 - 2020 ako partnerského výskumného projektu Erasmus +, na ktorom sa zúčastnilo 6 krajín a bol zameraný na rozvoj a hodnotenie transverzálnych kľúčových kompetencií vo formálnom a kontinuálnom vzdelávaní na odborných školách. Príspevok stručne prezentuje výsledky projektu, ktoré boli prezentované na medzinárodnej online konferencii 24. 11. 2020 a sú publikované v záverečnej správe projektu. Projekt identifikoval niekoľko oblastí, ktoré vyžadujú pozornosť a ďalší výskum: ide hlavne o neporozumenie konceptu transverzálnych kľúčových kompetencií a jeho poslaniu v odbornom vzdelávaní a príprave, nepripravenosť, nedostatočná kapacita a motivácia učiteľov a ďalších zainteresovaných pedagogických a nepedagogických zamestnancov, otázna efektívnosť existujúceho spôsobu vyučovania, nedostatočná metodická podpora, terminologické nezrovnalosti v súvislosti s hodnotením a klasifikáciou kompetencií, nedostatok nástrojov a skúseností v tejto oblasti. Záverečnou časťou príspevku sú poznatky, závery a odporúčania krajín zúčastnených v projekte ako zdroj inšpirácie pre odbornú verejnosť a tvorcov školskej politiky.

Kľúčové slová: transverzálne kľúčové kompetencie, osobné a sociálne kompetencie, kompetencie učiť sa učiť, občianske a podnikateľské kompetencie, kultúrne povedomie a prejav, rozvoj a hodnotenie kompetencií.

Projekt „Developing, assessing and validating transversal key competences in the formal initial and continuing VET“ (ďalej TRACK-VET) bol realizovaný tímom partnerov zo 6 krajín a 7 inštitúcií: Fafo – Inštitút pre pracovný a sociálny výskum, Nórsko; Céreq – Centrum pre výskum kvalifikácií, Francúzsko; Oeifb – Inštitút pre výskum odbornej prípravy Rakúsko; VISC – Národné centrum vzdelávania, Lotyšsko; SGH – Varšavská ekonomická škola, Poľsko; NÚCEM – Národný inštitút certifikovaných meraní, Slovensko a UMB – Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Slovensko.

Príspevok v slovenskom jazyku bol pripravený na základe medzinárodnej správy autorského kolektívu: Horacy Dębowski (PL), Wojciech Stęchły (PL), Alena Tomengová (SK), Jakub Valovič (SK), Kaja Reegard (NO). **Cieľom projektu** bolo pripraviť podporný materiál pre tvorcov školskej politiky v oblasti rozvoja a hodnotenia transverzálnych kompetencií v odborných školách. Na dosiahnutie tohto cieľa boli stanovené nasledovné kroky:

- tvorba národných správ z partnerských krajín projektu v jednotnej schválenej štruktúre,
- individuálne rozhovory a fókusové skupiny (150 účastníkov), riaditelia škôl, učitelia, odborníci na odborné školstvo, zamestnávateľia, tvorcovia školskej politiky,
- spracovanie syntézy zistení vo forme správy a návrh modelov riešenia súvisiacich s rozvojom a hodnotením transverzálnych kompetencií.

Teoretické východiská

V odporúčaniach Európskej rady z roku 2018 sú kľúčové kompetencie definované ako tie, ktoré každý človek potrebuje pre osobné naplnenie, rozvoj, zamestnateľnosť, sociálnu inklúziu, udržateľný životný štýl, úspešný život v mieri, riadenie svojho zdravia a aktívne občianstvo. Tieto kompetencie sa rozvíjajú počas celého života v rámci formálneho, neformálneho a informálneho vzdelávania v školách, na pracoviskách, rodinách a komunitách.

Všetky zadané kľúčové kompetencie sú rovnako dôležité:

- komunikácia v materinskom jazyku,
- komunikácia v cudzích jazykoch,
- matematické kompetencie a kompetencie v oblasti vedy a techniky,
- digitálne kompetencie,
- kompetencia učiť sa učiť,

- sociálne a občianske kompetencie,
- iniciatívnosť a podnikanie,
- kultúrne čítanie a prejav.

V záveroch zo stretnutia Európskej rady v Rige v roku 2015 sú posledné 4 kompetencie definované ako *transverzálne kľúčové kompetencie*. Pôvodná formulácia kľúčových kompetencií obsahovala aj *transverzálne témy* ako napr. kritické myslenie, kreativita, riešenie problémov, riadenie rizík, rozhodovacie procesy, ktoré sú relevantné pre všetky kľúčové kompetencie.

Kľúčové kompetencie sú konceptualizované ako kombinácia vedomostí (*knowledge*), zručností (*skills*) a postojov (*attitudes*). Jednotlivé kompetencie a ich vedomosti, zručnosti a postoje sú vzájomne poprepájané a vzájomne sa podporujúce, je preto, podľa odporúčaní Európskej rady, potrebné statický koncept kurikulárneho obsahu vzdelávania – definovanie toho, čo sa má žiak naučiť – posunúť do dynamickejšej formy, ktorá definuje vedomosti, zručnosti a postoje, ktoré má žiak počas štúdia získať pomocou vhodných situácií vychádzajúcich z reálneho života.

Základným krokom implementácie kľúčových kompetencií do vzdelávania je ich preformulovanie do vzdelávacích (učebných) výsledkov (*learning outcomes*). Zadané očakávané učebné výsledky (výstupy) môžu usmerňovať každodenné vyučovanie a učenie sa žiakov a tiež preddefinovať ich hodnotenie. Zadané očakávané učebných výstupov môže byť na úrovni vzdelávacieho systému ako celku, vzdelávacích inštitúcií a ich programov.

Učitelia a v prípade odborného vzdelávania a prípravy aj majstri, tútori a ďalší odborníci majú rozhodujúci vplyv na učebné výsledky žiakov a ich motiváciu. Prístupy orientované na žiaka, bádateľské aktivity, projektové vyučovanie (*project-based learning*) a problémové vyučovanie (*problem-based learning*) ako aj kolaboratívne a kooperatívne formy vyučovania sú typické pre rozvoj kľúčových kompetencií. Implementácia týchto prístupov do vyučovania vyžaduje zmeny vo vyučovacej praxi. Učitelia a všetci odborníci zabezpečujúci odborné vzdelávanie a prípravu si musia inovovať a rozvíjať potrebné profesijné kompetencie v rámci ďalšieho vzdelávania.

Kľúčovou výzvou pre vzdelávacie systémy je hodnotenie kľúčových kompetencií. Hodnotenie a klasifikácia má najväčší vplyv na vyučovanie a učenie sa žiakov a aktuálne má tendenciu klásť väčší dôraz na predmetové

vedomosti ako na zručnosti a postoje, vynechávajúc dôležité medzipredmetové kompetencie, ako napr. učiť sa učiť.

Hodnotenie je dôležité v rozvoji kľúčových kompetencií z dvoch dôvodov:

- dôraz na určité učebné výsledky pri hodnotení vysieľa jasný signál, že tieto kompetencie sú prioritou a sú dôležité,
- hodnotenie pomáha efektívnejšie prispôbiť vyučovanie potrebám učiacich sa, aby dosiahli očakávané výsledky.

Spätná väzba dávaná žiakovi v procese učenia sa má vplyv na jeho motiváciu, sebaistotu a zodpovednosť za vlastné učenie sa. Záverečné hodnotenie umožňuje postup na vyššie štúdium alebo vstup na pracovný trh. Aby bolo hodnotenie férové, je potrebné, aby boli jasné jeho ciele, podmienky a účel. Malo by brať do úvahy predchádzajúce učenie sa a zručnosti. Hodnotenie má byť spoľahlivé (*reliable*) a hodnoverné (*valid*) a orientované na žiaka.

Bez ohľadu na to, ako široko sú očakávané učebné výsledky definované, ak je hodnotenie príliš úzko zamerané, rovnako úzko bude zamerané aj vyučovanie a učenie sa žiakov. Posun od tradičnej kultúry testovania k širšej kultúre hodnotenia nadobúda stále väčšiu dôležitosť. Hodnotenie má byť integrálnou súčasťou učenia sa. Cieľom nie je len hodnotiť (klasifikovať) výkon žiakov, ale viesť žiakov k získaniu potrebných vedomostí, zručností a postojov formou kvalitnej spätnej väzby. Širšia kultúra hodnotenia znamená posun z preddefinovanej porovnávacej normy výkonu žiakov k individuálnej vzťahovej norme, ktorá poskytuje žiakovi informáciu o jeho prograse v porovnaní s jeho predchádzajúcimi výkonmi.

Zistenia a výsledky

Výskum bol realizovaný v 6 krajinách a zameraný bol na štátne stredné odborné školy a nadstavbové formy, ktoré nie sú súčasťou vysokoškolského vzdelávania. Školy zaradené do výskumu v projekte TRACK-VET sa riadia štátnym vzdelávacím programom (kurikulom), ktorý vedie k určitej kvalifikácii.

Partnerské krajiny v projekte v rámci analýzy oficiálnych školských dokumentov zisťovali, či a kde sa nachádzajú transverálne kompetencie (ďalej TKC) v pedagogickej dokumentácii, ako sú formulované, kto je zodpovedný za ich popis a formulácie.

Môžeme skonštatovať, že všetky zúčastnené krajiny majú transverálne kompetencie (TKC), menovite personálne, sociálne, schopnosť učiť sa učiť, občianske, podnikateľské a kultúrne vyjadrenie a prejav, definované v oficiálnych školských dokumentoch a kurikulách a každá krajina má určitú úroveň ich implementácie v procese vyučovania a učenia sa žiakov. Signifikantný počet očakávaných učebných výsledkov súvisiacich s TKC je uvádzaný vo všeobecnej časti školských dokumentov a nemusí byť súčasťou hodnotenia. Pre lepšie porozumenie a uchopenie by mali byť TKC v dokumentoch operacionalizované. Analyzované dokumenty neprezentujú školskú realitu.

Zo zistení je možné identifikovať tri **modely formulácie** očakávaných učebných výsledkov vzťahujúcich sa na TKC:

1. Silný referenčný bod – príklad BIST vzdelávacie štandardy (*Bildungsstandards*) Rakúsko,

2. Multilaterálny network kategórií – Francúzsko,
3. TKC zjednotené – Poľsko, Lotyšsko, Slovensko.

Názory na rozvoj a hodnotenie

TKC boli v partnerských krajinách zisťované u 120 respondentov z rôznych oblastí: tvorcovia školskej politiky, experti na odborné vzdelávanie, riaditelia škôl, učitelia, inšpektori, zamestnávateľa.

Rozvoj TKC je chápaný ako zámerný proces formovania požadovaných kompetencií. Vo väčšine prípadov, ako uvádzajú národné správy, je tento proces neriadený a rozvoj TKC je ako vedľajší (sekundárny) produkt vzdelávania. Napr. pri práci na projektoch sa rozvíjajú komunikačné a sociálne kompetencie, schopnosť učiť sa, iniciatívnosť a ďalšie, ktoré však nie sú explicitne hodnotené. Zodpovednosť za rozvoj TKC je na školách a učiteľoch. Tieto kompetencie však nie je možné rozvíjať tradičnými vyučovacími metódami. Učitelia nie sú na rozvoj TKC modernými stratégiami dostatočne pripravení a v niektorých partnerských krajinách bol zdôraznený aj problém starnutia populácie učiteľov a tútorov/majstrov v odborných školách, čo vzdelávanie sťažuje. Efektívnosť rozvoja TKC podporujú prístupy zamerané na hĺbkové učenie sa (*deep learning*) v kombinácii s rôznorodými formami aktívneho učenia sa. Partnerskými krajinami boli prezentované ako efektívne rôzne formy projektového vyučovania, tvorba pracovného portfólia, situačné učenie sa na pracoviskách v rámci odbornej praxe alebo namodelovaním množstva umelých situácií vychádzajúcich z reálneho života. Tieto vyučovacie stratégie môžu plynulo prejsť do hodnotiacich (examinačných) stratégií. Nie vždy bolo pochopené vzájomné prepojenie TKC kompetencií s odbornými a všeobecnými. Respondenti často oddeľovali profesijné a transverálne kompetencie, čo vytvára škodlivú dichotómiu. Ide však o analytický koncept popisujúci podobné aspekty ľudských schopností pozorované v rozličných situáciách.

Respondenti potvrdili, že TKC je potrebné cielene rozvíjať v rámci formálneho odborného vzdelávania. Konsenzus je hlavne u skupiny expertov, ktorí prízvukujú zapojenie zamestnávateľov do ich rozvoja.

Najpodrobnejšie bola sledovaná otázka hodnotenia či nehodnotenia TKC. TKC sú hodnotené iba v limitovanom rozsahu a to hlavne v rámci priebežného hodnotenia učiteľmi. V školách však prevláda sumatívne hodnotenie vzdelávacích výsledkov smerujúce ku klasifikácii. Respondenti podporujú hlavne formatívne hodnotenie TKC v rámci vzdelávacieho procesu vo forme kvalitnej spätnej väzby. Sumatívne hodnotenie TKC nemá jednotný záver. Respondenti pripúšťajú ústne hodnotenie na pracoviskách. Ukázkami dobrej praxe v oblasti hodnotenia TKC by mohli byť:

- hodnotenie projektovej práce (dlhodobejšie, komplexnejšie projekty) Rakúsko,
- portfólio a e-portfolio Francúzsko,
- sociálny projekt Zwolnieni Poľsko.

Závery a odporúčania v národných správach partnerských krajín sú individualizované, závisia od národného kontextu a kultúry vzdelávania v každej krajine a tiež od postavenia projektového partnera v systéme riadenia a podpory vzdelávania na celoštátnej úrovni. Zosumariované podnety, závery a odporúčania je možné rozdeliť do 3 oblastí:

1. Oblasť jasného **porozumenia konceptu TKC** a jeho významu – kľúčové kompetencie sú všetky rovnako dôležité, vzájomne integrované a prepojené so všetkými predmetmi a praxou. Oddelený prístup môže TKC posunúť do roly menej dôležitých kompetencií a vnímať ich ako zahlcujúce kurikulum a zvyšujúce záťaž učiteľov.
2. Oblasť **rozvoja TKC** – tieto kompetencie nie je možné rozvíjať tradičnými vyučovacími metódami. Je potrebné aktívne hĺbkové učenie sa žiakov a jeho usmerňovanie efektívnymi vyučovacími metódami.
3. Oblasť **hodnotenia TKC** – prvou podmienkou je rozpracovanie kompetencií do detailných očakávaných učebných výsledkov v kurikule, štandardoch a školských dokumentoch, uplatňovanie formatívneho hodnotenia s kvalitnou a včasnou spätnou väzbou, podporené rovesníckym hodnotením a sebahodnotením.

Poznatky, podnety, závery a odporúčania partnerských krajín projektu

Rakúsko: Z pohľadu Rakúska by mala byť orientácia na kompetencie vo vzdelávaní vnímaná ako dlhotrvajúci rozvojový projekt. Rakúsko začalo v roku 2004 prípravou kompetenčne orientovaných štandardov, pokračovalo revíziou kurikula od roku 2008, kompetenčne orientovaným hodnotením na odborných školách (VET Colleges) od roku 2015 a novým vzdelávacím programom pre učiteľov stredných škôl v školskom roku 2016/2017. Všetky tieto kroky boli podporené tvorbou príslušných metodických materiálov a nástrojov. Tento reformný proces ešte stále trvá a je evalvovaný. Kľúčové kompetencie sú zahrnuté do očakávaných učebných výsledkov a sú aplikované do všetkých predmetov kurikula. Popísané sú ako explicitné vzdelávacie ciele špecifických predmetov. Implementácia TKC na každodennej báze však ešte vyžaduje podporu a snahu zo strany učiteľov. Kompetenčne orientované kurikulum vyžaduje nové prístupy vo vyučovaní a učení sa žiakov. Na tento cieľ sú sústredení vzdelávaci koučovia, ktorých cieľom je posúvať vyučovanie k aktívnemu učeniu sa žiakov. Cieľom koučovania je budovanie úspešných učebných prístupov. Ide však o dlhodobý proces. V Rakúsku sa aktuálne uplatňujú aj kompetenčne orientované maturitné a diplomové skúšky. Pozornosť je venovaná hlavne praktickosti zadaných úloh a hodnotiacim kritériám. Jednotný hodnotiaci systém kompetenčne orientovaný a známy ako Rubix je vnímaný ako príklad dobrej praxe z Rakúska.

Lotyšsko: Národná správa Lotyšska požaduje od zodpovedných precíznejšie a jasnejšie definovanie očakávaných kompetencií v oficiálnych štátnych a školských dokumentoch a metodické materiály pre učiteľov a školy na podporu rozvoja kompetencií. Spoluprácu so zástupcami pracovného trhu a ich účasť na kvalifikačných skúšobných procedúrach považujú za nevyhnutnú. Je potrebné vzdelávanie učiteľov a tuteurov zameraných na moderné vyučovacie stratégie a zapojenie sa do medzinárodných projektov kvôli získaniu skúseností z najlepšej praxe. Metodológia pre profesijné overovanie a skúšanie je rozvíjaná v aktuálnom projekte: Rozvoj sektorálneho kvalifikačného systému na zlepšenie odborného vzdelávania a zabezpečenia kvality (2016 - 2021).

Francúzsko: Hodnota kľúčových kompetencií pre niektorých respondentov vo Francúzsku nie je podľa národnej správy celkom zrejmá a nepovažujú ich za prirodzene

ustanovené, ale nie sú ani úplne odmietané. Napr. v oblasti odborného školstva sú považované v profesijnej oblasti za dôležité a sú podporované aj dokumentáciou k profesijným štandardom. Kompetenčne orientovaný prístup k vzdelávaniu aj hodnoteniu zahŕňajúci projektové a situačné vyučovanie aj hodnotenie považujú za efektívny spôsob rozvoja kompetencií. Hodnotenie kompetencií nepovažujú za nevyhnutné, pripúšťajú ho v rámci praktických činností. Podľa Couleta (2016) kompetencie nemajú výsledok ale potenciál a vyvíjajú sa v jednotlivých obdobiach ľudského života. Podľa neho by mali byť kompetencie vyjadrené vo forme rámca štandardizovaných úloh a nie kompetenčného rámca.

Nórsko: V oficiálnej správe Nórska za rok 2015 boli predstavené medzipredmetové kompetencie vychádzajúce z metakognície, a to učiť sa učiť, riešenie problémov a hĺbkové učenie sa. Mali by byť integrované do všetkých vyučovacích predmetov, ale vyššia pozornosť je venovaná všeobecným predmetom ako odborným. Niektoré kompetencie sú vnímané ako viac normatívne než merateľné. Nové všeobecné kurikulum vstúpi v Nórsku do platnosti v rokoch 2020 - 2022 a TKC sú vnímané ako aspekt všeobecného vzdelávania. Autori projektovej správy v súvislosti s TKC odporúčajú implementovať TKC do všetkých vyučovacích predmetov, zabezpečiť pomôcky a príklady dobrej praxe, ktoré napomôžu ich implementácii do vyučovania a učenia sa žiakov, zvyšovať povedomie o ich dôležitosti, zamerať sa na ich prepojenie s praxou a oceňovať školy, ktoré sú v tejto oblasti priekopníkmi.

Poľsko: Vzdelávací systém v Poľsku aktuálne prechádza štruktúrálnou transformáciou. Reforma, predstavená v roku 2016, zahŕňa okrem iného zmeny v dĺžke štúdia v jednotlivých odboroch stredných škôl aj zmeny v kurikule odborných škôl (2019). Rozvoj TKC bude zahrnutý do interných i externých evalvačných plánov všetkých škôl v Poľsku. V súčasnosti je rozvoj TKC vnímaný ako zodpovednosť učiteľov a majstrov v odbornom vzdelávaní. Hodnotenie sa deje v rámci vzdelávacieho procesu a v obmedzenej miere i v rámci externej evalvácie. Na rozvoj TKC učelia musia používať moderné vyučovacie stratégie, ktorých neznalosť prezentovali opýtaní respondenti. Vzdelávanie pedagogických zamestnancov v tejto oblasti je preto nevyhnutné. Spolupráca zamestnávateľov s odbornými školami sa v Poľsku veľmi zlepšila, ale je potrebné ju ďalej rozvíjať. Zapojenie sa vo väčšej miere do mobilit, súťaží a medzinárodných projektov by bolo prospešné pre rozvoj TKC.

Slovensko: Kľúčové kompetencie v štátnom vzdelávacom programe pre stredné odborné školy rozdelené do troch skupín:

- A. Spôsobilosť konať samostatne v spoločenskom a pracovnom živote.
- B. Spôsobilosť interaktívne používať vedomosti, informačné a komunikačné technológie, komunikovať v štátnom, materinskom a cudzom jazyku.
- C. Schopnosť pracovať v rôznorodých skupinách.

V popise očakávaných spôsobilostí a schopností v jednotlivých skupinách kľúčových kompetencií je možné identifikovať charakteristiky TKC. V jednotlivých študijných a učebných odboroch nie je v očakávaniach rozdiel v náročnosti požadovaných spôsobilostí - taxonomicky sa nelíšia. Z dokumentov nie je možné identifikovať rozvoj a hodnotenie TKC v reálnej školskej praxi. Na základe

rozhovorov s respondentmi boli identifikované nejasnosti v chápaní TKC, ich poslania a významu. Zo správ Štátnej školskej inšpekcie a národných výskumov je možné identifikovať prevládajúce tradičné metódy vyučovania, prevládajúce zameranie sa na akademické výsledky a nejasnosti v spôsobe hodnotenia iných ako kognitívnych kompetencií.

Autori projektov správy za Slovensko navrhujú tri oblasti v rozvoji TKC, ktorým by mala byť venovaná pozornosť:

- na úrovni školského systému jasnejšie zdefinovať TKC a ich význam vo vzdelávaní a príprave na povolanie, popísať minimálnu očakávanú úroveň týchto kompetencií na konci odborného vzdelávania a spôsoby ich interného i externého overenia, poskytnúť dostatočnú materiálnu a metodickú podporu pre učiteľov na úrovni štátu,
- na úrovni škôl zlepšiť vypracovanie hodnotiacich kritérií a klasifikácie v školách, podporovať procesy formatívneho hodnotenia, rovesníckeho hodnotenia a sebahod-

notenia, realizovať kvalitnú a včasnú spätnú väzbu na zvýšenie efektívnosti vyučovania, zapájať školy a žiakov do mobilít a projektov sledujúc rozvoj spolupráce a získavanie skúseností z príkladov dobrej praxe,

- na úrovni učiteľov a pedagogických zamestnancov škôl zabezpečiť ich vzdelávanie v oblasti moderných vyučovacích stratégií podporujúcich aktívne učenie sa žiakov.
- Podrobné spracovanie témy projektu a zistenia za Slovensko boli publikované v Pedagogických rozhľadoch č. 4 z roku 2019 na s. 10 - 17. Národná správa v anglickom jazyku je zverejnená na webovej stránke projektu.

Záver

Príspevok bol spracovaný z materiálov projektu TRACK-VET, prezentácií a národných správ partnerských krajín. Na podrobnejšie štúdium v prípade záujmu sú projektové materiály dostupné na www.track-vet.eu. Projekt bol realizovaný v rokoch 2017 - 2020 a financovaný fondom Erasmus+ Program, KA2,VET.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

Commission Staff Working Document Accompanying the Document Proposal for a Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning, SWD/2018/014 final - 2018/08 (NLE), Document 52018SC0014, available [online]. Dostupné z: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A52018SC0014>

Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning (Text with EEA relevance.) ST/9009/2018/INIT, available [online]. Dostupné z: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=uriserv%3AOJ.C_.2018.189.01.0001.01.ENG

Commission Staff Working Document 2012. Assessment of Key Competences in initial education and training: Policy Guidance Accompanying the document Communication from the Commission Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes /* SWD/2012/0371 final */ available [online]. Dostupné z: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SK/ALL/?uri=CELEX:52012SC0371>

COULET, J. Cl., 2016. Compétence, compétences transversales et compétences clés : peut-on sortir de l'impasse? [online]. In: *Education et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, n. 41. Dostupné z: <https://journals.openedition.org/edso/1708>

Riga Conclusions 2015 on a New Set of Medium-Term Deliverables in the Field of VET for the Period 2015-2020, as a Result of the Review of Short-Term Deliverables Defined in the 2010 Bruges Communiqué [online]. Dostupné z: https://www.izm.gov.lv/images/RigaConclusions_2015.pdf

Summary: The article presents main findings and recommendations according to TRACK-VET project of Erasmus +. Transversal key competences and their development and assessment in VET schools are introduced as a synthesis of 6 national reports findings. Some main conclusions and recommendations of individual participating countries are included.

SLOVENSKÝ JAZYK A LITERATÚRA V 3. ROČNÍKU ZÁKLADNEJ ŠKOLY S VYUŽITÍM STRATÉGIE EUR

Patrícia Tomečková, Základná škola, Staničná 13, Košice

Anotácia: Cieľom príspevku je predstaviť jednu z možností výučby predmetu slovenský jazyk a literatúra v primárnom vzdelávaní v zmysle aktívneho rámca EUR.

Kľúčové slová: EUR, slovenský jazyk, čítanie.

Vychádzajúc z vlastnej skúsenosti by sme chceli čitateľom ponúknuť návod na implementáciu stratégie EUR do vyučovacieho procesu, konkrétne na hodiny slovenského jazyka a literatúry. Na základe doterajších postrehov z praxe, ale aj informácií z literatúry (Glaserfeld 1993 in Tóthová 2014, Petlák 2011) môžeme povedať, že je vhodné pracovať so žiackymi poznatkami a skúsenosťami, ktoré porovnávame s novými informáciami. Túto skutočnosť rešpektuje trojfázový konštruktivistický rámec EUR, ktorý pozostáva z evokácie, uvedomenia si významu a reflexie. V evokácii je aktívny učiteľ, ktorý žiakov motivuje, aktivizuje, zisťuje, čo o danej téme vedia. V druhej fáze poznáva žiak tému vyučovacej hodiny induktívno-deduktívnym spôsobom, spája svoje prekoncepty s novými informáciami na základe aktivizujúcich metód. V reflexii vznikajú trvalé vedomosti na základe precvičovania, aplikovania, prerozprávania,... (Babjáková 2013, Liptáková a kol. 2015). Medzi pozitíva tejto

metódy podľa Petrasovej (2003), ale aj na základe vlastnej skúsenosti, patrí: dlhodobejšie zapamätanie učiva, rozvoj komunikačných schopností, kritického myslenia, tvorivosti, spolupráce, aktivity všetkých žiakov.

Nedostatok vyučovacích hodín s využitím stratégie EUR je spôsobený chýbajúcimi námetmi resp. väčšou časovou náročnosťou na prípravu. Pri realizácii takejto vyučovacej hodiny sme v začiatkoch spozorovali u žiakov problém s vyjadrovaním vlastných myšlienok, čo sa v priebehu školského roka menilo pozitívnym smerom. Žiaci sa postupne učili vyjadrovať svoje myšlienky, komponovať vlastné definície a pod. Na základe skúseností predstavujeme dve ukážky vyučovacích hodín SJL, ktoré boli realizované v 3. ročníku.

Predmet: slovenský jazyk (3. ročník)
Medzipredmetové vzťahy: vlastiveda
Tematický celok: Ohybné slovné druhy

Učivo: Názvy všetkých miest na mape

Štandardy:

obsahový – všeobecné a vlastné podstatné mená,
výkonový – uplatňovať pravidlá slovenského pravopisu pri písaní vlastných mien osôb, zvierat, vecí, miest, mestských častí, obcí, ulíc, pohorí, riek, potokov, štátov.

Cieľ:

- *kognitívny* – Osvojiť si pravopisne správne písanie zemepisných názvov. Aplikovať získané poznatky pri hre *meno, mesto, zvierat, vec*.
- *afektívny* – Spolupracovať v skupine. Správať sa ohľaduplne. Rešpektovať zvolené pravidlá.
- *psychomotorický* – Vyhľadať mestá, rieky, pohoria a nížiny na mape.

Metódy:

- vysvetľovanie, rozhovor, demonštrácia, pozorovanie, hra,
- práca s kartografickým materiálom – mapou,
- utváranie jazykových vedomostí žiaka – precvičovanie a používanie osvojovaných poznatkov o jazyku, pravopisné cvičenie zamerané na nácvik sémantického pravopisu vlastných mien, utváranie jazykových vedomostí žiaka – poznávanie jazykových pravidiel a noriem.

Forma: skupinová, hromadná

Pomôcky: lopta, pracovné listy, mapa, tabuľa, zošity, písacie potreby.

Evokácia

Aktivita: **Čo ja viem**

Žiaci stoja v kruhu, učiteľ má pripravenú loptu, ktorú im hodí hneď po tom, ako vysloví otázku (napr. Čo sú podstatné mená? Ako sa pýtame na osoby? Ako delíme podstatné mená?). Žiaci na tieto otázky odpovedajú a loptu hodia späť učiteľovi.

Aktivita: **Mapa – skupinová práca**

Hlavným článkom tejto aktivity je práca s mapou. Žiaci dostanú papier so slovom MAPA a ich úlohou je v štvorčlenných skupinách v časovom limite 1 minúta napísať všetko, čo nájdu na mape. Žiaci nemusia explicitne uvádzať viacslovné pomenovania, pretože otázkami v ďalšej časti hodiny sa k tomu dopracujeme. Po uplynutí časového limitu každá skupina prečíta svoje odpovede a učiteľ do vopred vytvorených stĺpcov na tabuli vpisuje odpovede žiakov (pozn. na tabuli musíme mať najmä označenia mesto, obec, rieky, pohoria, nížiny, ďalšie označenia sú prínosom).

Uvedomenie si významu

Postup pri zapisovaní jednotlivých stĺpcov je viac menej analogický – každá skupina vyhľadá na mape mesto/obec/rieku/pohorie/nížinu a spoločne tieto názvy zapíše pod seba. Žiakom dávame pri jednotlivých skupinách slov dopĺňujúce otázky: napr. mestá – Ako napíšeme pomenovanie Nové Mesto nad Váhom? Nasleduje vysvetlenie, prečo sa nad, pri, na, pod píše malým začiatčným písmenom. Obce – Ako napíšeme pomenovanie Haniska pri Košiciach? Opäť je potrebné vysvetliť, že aj tu platí to isté pravidlo, ako v predchádzajúcom príklade. V oboch prípadoch si žiaci farebne zakrúžkujú predložky. Farebné odlíšenie poukazuje na rovnaký prvok pri všetkých pomenovaniach, čo uľahčí žiakom dedukciu pri vytváraní definície. Pri názvoch riek, pohorí a nížin tiež pracujeme s viacslovným označením, ako napr.: Čierna voda, Levočský potok, Bukovské vrchy, Podunajská nížina a pod. Následne vedíme so žiakmi diskusiu, prečo

sa podľa nich tieto zemepisné pomenovania píšú takto. V závere tejto aktivity majú žiaci identifikovať, čo majú spoločné všetky nezakrúžkované slová, čo spája tieto slová. Výsledkom diskusie je vytvorená definícia, ktorú si spoločne povieme a následne zapíšeme.

Reflexia

Žiaci pracujú s pracovnými listami Popletené písmená. Úloha pre žiakov: poskladať písmená do slov (mesto, obec, rieka, pohorie, nížina); zakrúžkovať zelenou farbičkou veľké začiatčonné písmená. Hodinu uzatvoríme hrou *meno, mesto, zvierat, vec*.

Komentár k hodine

Predkladané vyučovacie ciele boli na hodine dosiahnuté s využitím vhodných vyučovacích metód a foriem, ktoré viedli žiakov k aktívnemu učeniu. Splnenie kognitívneho cieľa sme overili prostredníctvom hry *meno, mesto, zvierat, vec*, v ktorej všetky názvy miest napísali žiaci správne. Afektívne ciele boli dosahované v priebehu celej vyučovacej hodiny, keďže žiaci rešpektovali pravidlá, spolupracovali pri práci a správali sa ohľaduplne k svojim spolužiakom. Psychomotorický cieľ bol uplatnený v evokačnej aktivite – mapa. Zmysluplné prepojenie s vlastivedou sa realizovalo prácou s kartografickým materiálom. Žiaci hodnotili hodinu pozitívne. Najviac sa im páčila hra s loptou, skupinová práca, ale aj práca s mapou. V tejto téme pri uvedomení si významu je potrebné zdôrazniť aj viacslovné pomenovania riek, miest, obcí, pohorí a spojiť to opäť s ukážkou na mape. Ak žiakov pravidelne zapájate do skupinovej práce, potom je organizácia práce jednoduchá. Žiaci vedia, čo si majú zobrať, ako sa majú otočiť. Je vhodné skupiny meniť, aby sa rozvíjali sociálne vzťahy v triede, tzn. že žiakov každý mesiac presadíme, čím sa štvorice obmieňajú; iným spôsobom je napr. ťahanie farebných číslic z vrecúška a pod.

Predmet: *literatúra* (3. ročník)

Prierezová téma: osobnostný a sociálny rozvoj

Tematický celok: Rodina

Učivo: Moja mama vidí nebo – Daniel Hevier

Štandardy:

obsahový: poézia, próza,

výkonový: vysvetliť pojmy poézia a próza.

Cieľ:

- *kognitívny* – Opísať vlastnými slovami, čo je poézia. Odpovedať na otázky týkajúce sa textu.
- *afektívny* – Uvedomiť si inakosť ľudí – hendikepovaní ľudia.
- *psychomotorický* – Pracovať s Braillovým písmom.

Metódy:

- rozprávanie, demonštrácia, pozorovanie, rozhovor,
- rozvíjanie recepčných zručností: čítanie s porozumením, rozvíjanie aktívneho počúvania.

Forma: hromadná, skupinová, individuálna

Pomôcky: čítanka, papiere pre skupinovú prácu, PC, data projektor, ukážka Braillovo písma, pieseň.

Evokácia

Aktivita: **Braillovo písmo**

Aktivita je zameraná na skupinovú prácu, v ktorej majú žiaci napísať, čo všetko im napadne pri slovnom spojení Braillovo písmo. Následne prečítajú svoje myšlienky, ukážeme im, ako takéto písmo vyzerá a vedíme s nimi rozhovor, kde všade sa s týmto písmom stretne.

Aktivita: **Vylúštiť ma?**

MOTIVÁCIA DIEŤAŤA MLADŠIEHO ŠKOLSKÉHO VEKU K ČÍTANIU VO VÝCHOVE MIMO VYUČOVANIA

Eva Borbélyová, Základná škola Jána Amosa Komenského, Nová cesta 9, 941 10 Tvrdosovce
Jana Verešová, Metodicko-pedagogické centrum, regionálne pracovisko Bratislava

Anotácia: Čítanie je pre život dôležité. Podľa mnohých prieskumov je však zrejmé, že v posledných rokoch sa záujem detí o čítanie vytráca, najmä z dôvodu nedostatočných vzorov a nevhodného trávenia voľného času prostredníctvom počítačov a mobilných telefónov. Preto by malo byť prvoradým záujmom vychovávateľov motivovať deti k aktívnemu a plnohodnotnému tráveniu voľného času. Motivácia je akýsi vnútorný zdroj energie, ktorá dieťa priláka ku knihe s túžbou otvoriť si ju. Vychovávateľ musí hľadať vhodné možnosti na realizáciu netradičných a moderných voľnočasových aktivít spojených s čítaním.

Kľúčové slová: mladší školský vek, výchova, školský klub detí, motivácia, čítanie, čitateľské záujmy, voľnočasové aktivity.

Čítanie podporuje takmer všetky oblasti myslenia. Ľudia, ktorí čítajú, majú vyššiu inteligenciu a viac všeobecných vedomostí. Aby sme mohli zdieľať myšlienky, muselo vzniknúť písmo. Aby mohlo vzniknúť písmo, musel existovať jazyk. Aby boli ľudia ľuďmi, začali myslieť. Inštinkty nahradili premyslené činy. Aby sme dnes mohli byť ľuďmi, musíme hľadať múdrosť okolo seba. Múdrosť, ktorá je ukrytá ako vzácny poklad v slovách, ktoré trpezlivo čakajú na stránkach kníh. Počkajú, kým sa naučíme čítať a objavíme ich silu. Silu nielen múdrosti, ale i vyplnenia voľného času, zlepšenia nálady a unášania do snovej nereálnej sféry. Knihy sú cestou, po ktorej sa môžeme rozhodnúť kráčať v ústrety svetlu vedomostí. Po tejto ceste však nemusíme kráčať sami. V dnešnej dobe sa často preceňuje sila technológií, ktorá je nám bezprostredne blízka. Je pekná, lákavá a farebná. Často sa mení a blíkajú, púta našu pozornosť. Písmen a obrázkov je okolo nás toľko, že sme sa ich naučili prehliadať a nevnímať. A to je škoda. Nie je dôvod ich čítať. Kedysi na našej ulici bol jeden jediný nápis – ZELOVOC. Vždy, keď sme išli okolo, pristavili sme sa a čítali. Najprv po písmenách a nahlas, neskôr po slabikách a nakoniec aj celé slovo, rýchlo a potichu. Čítanie bolo úžasné a vzácne. Dnes už je na našej ulici písmen príliš veľa. Nie sú vzácne, hoci sú stále úžasné. Presýtenie podnetmi, najmä u detí, vyvoláva nechúť k čítaniu ako takému. K nechuti sa nabaľuje nízka úroveň čitateľskej gramotnosti podľa rámca PISA, nepravidelná až absentujúca návštevnosť knižníc a kníhkupectiev, neovládanie rozprávkovej symboliky a jej prekódovanie do bežného života. Škola, a najmä školský klub detí, však poskytuje priestor plný úžasných informácií, ktoré deti radi objavujú. Práve vychovávateľia v školskom klube detí majú priestor na rozvíjanie a upevňovanie čitateľského záujmu u detí mladšieho školského veku prostredníctvom zaujímavých, netradičných a motivačných voľnočasových aktivít.

Výchova mimo vyučovania

Výchova zohráva v živote človeka veľmi dôležitú úlohu. Prelína sa všetkými činnosťami, ktoré ho sprevádzajú. Patrí k najstarším ľudským činnostiam. Ako cieľavedomá ľudská činnosť vznikla až na určitom stupni vývoja spoločnosti. Dieťa pozoruje a vníma správanie, ktoré ho obklopuje. Učí sa napodobňovaním. Neskôr vníma obsah slov a učí sa počúvaním, pamätaním a uvedomovaním si. Výchova sa obracia k jadrú človeka tak, aby ono samo povstalo, samo sa obrátilo, aby samo hľadalo a nachádzalo seba (Palouš 1991).

Dôležité miesto vo výchove detí má školský klub detí, ktorý zabezpečuje starostlivosť o deti a o ich voľný

čas. Školský klub detí (ďalej len ŠKD) je školské zariadenie pre výchovu mimo vyučovania. Spravidla je určený najmä žiakom prvého stupňa základnej školy, môže byť však vytvorený aj pre žiakov druhého stupňa. Hlavnou úlohou školského klubu detí, ako sa uvádza na stránkach MŠVVaŠ SR, je zabezpečiť pre deti, ktoré plnia povinnú školskú dochádzku, činnosť podľa výchovného programu školského zariadenia zameranú na ich prípravu na vyučovanie a na oddych v čase mimo vyučovania a tiež v čase školských prázdnin. Výchova mimo vyučovania predstavuje špecifický komplex výchovno-vzdelávacích činností so žiakmi v čase mimo vyučovania, ktorý si kladie za cieľ prehľbovať a systematicky rozvíjať jednotlivé stránky žiakovej osobnosti, na ktoré sa škola zamerala v procese školského vyučovania.

Podľa Verešovej (2014) sa výchova mimo vyučovania dá charakterizovať niekoľkými bodmi: „*prebieha mimo bezprostredného vplyvu rodiny, prebieha mimo povinného vyučovania a uskutočňuje sa prevažne vo voľnom čase. Dôležitou úlohou výchovy mimo vyučovania je rozvíjanie potreby celoživotného vzdelávania, hlavne v súvislosti so záujmovou orientáciou človeka*“. V jednotlivých činnostiach v školskom klube detí je možné harmonicky rozvíjať osobnosť žiaka. Realizujú sa prostredníctvom odpočinkových, rekreačných, záujmových činností a prípravy na vyučovanie.

Rozvíjanie vedomostí, zručností a postojov detí získaných vo vzdelávaní sa realizuje prostredníctvom voľnočasových aktivít obsiahnutých vo výchovnom pláne ŠKD. Výchovný plán v školskom klube detí podľa Verešovej (2015) obsahuje tematické oblasti výchovy, a to vzdelávaciu oblasť, spoločensko-vednú oblasť, pracovno-technickú oblasť, prírodovednú oblasť, esteticko-výchovnú oblasť, telovýchovnú oblasť. V rámci jednotlivých tematických oblastí výchovy vychovávateľ využíva hmotné i nehmotné prostriedky. Každá výchova, ako uvádza Grofčíková (2016), či už v rodine, v škole, vo voľnom čase, má svoje špecifické poslanie. Mala by pomáhať rozširovať možnosti na vytváranie pozitívnych vzťahov detí k svetu, k prírode, k spoločnosti i k sebe samému.

Pre inštitucionalizované výchovné pôsobenia a výchovu je vhodné miesto, čas a priestor práve v školskom klube detí. Deti v tomto čase už majú za sebou dopoludňajšie vzdelávanie. V školskom klube detí preto potrebujú predovšetkým komunikovať, uvoľniť sa, podeliť sa o svoje radosti i starosti zažitých počas vyučovania. Výchovno-vzdelávací proces v ŠKD by nemal byť pokračovaním vyučovania, či doučovaním, aj keď naň nadväzuje. Deti potrebujú svoj priestor na relax. Výhodou aktivít v oddeleniach ŠKD, ktoré nie sú zložením identické ako triedy, je možnosť fungovať v inom ko-

lektíve, ako dopoludnia. Deti sa potrebujú hrať, smiať sa a hýbať. Je tu priestor naučiť ich riešiť konflikty, zažiť pocit zodpovednosti a mať možnosť rozhodovať. Teda všetko to, na čo počas vyučovania nezostáva čas a čo je potrebné pre život v spoločnosti.

Vágnerová (2005) uvádza, že pre deti mladšieho školského veku je typické, že ich myslenie je späté s realitou a usilujú sa o poznanie reálneho sveta. V mladšom školskom veku sa zlepšuje aj metakognícia. „*Metakognícia znamená poznávanie poznávania. Je to aktívne sledovanie a riadenie vlastných kognitívnych činností*“ (Gavora 1988, s. 662) Od deviateho až desiateho rokov života sú deti schopné použiť stratégiu usporiadania informácií, aby si ich mohli lepšie zapamätať. Školopovinné deti používajú zložitejšie slová a vetné konštrukcie, a tiež dokážu rozmyšľať o jazyku a narábať s ním tak, ako to predtým nebolo možné. Deti v tomto veku ale nie sú vytrvalé a nevedia si rozložiť sily, a preto ešte potrebujú vedenie a kontrolu dospelého.

Pamäť je v tomto vekovom období konkrétna a názorná. Dieťa si lepšie pamätá to, čo obsiahlo vlastnými zmyslami, čo bezprostredne prežilo. Mechanická pamäť prevláda nad logickou. Dieťa mladšieho školského veku má silný záujem o získanie informácií, snaží sa samo nájsť vysvetlenie záhad (Vágnerová 2012). Predstavy a myslenie dieťaťa sú však primitívno-naivné, dieťa pri zapamätávaní si informácií používa fantáziu, čo vedie k magickosti (neracionálnosti) myslenia. Pri reči pozorujeme u detí nárast slovnjej zásoby (o približne 3 000 slov). Vplyvom čítania a písania sa jazykové zručnosti dieťaťa rozvíjajú. Dieťa lepšie hierarchizuje pojmy. Dieťa sa v mladšom školskom veku snaží zamerať aj na menej zaujímavé objekty, dôležitá je však správna motivácia.

Motivácia detí mladšieho školského veku

Motivácia je pohnútkou, ktorá nás núti robiť to, čo robíme (Franko 2011). Je odpoveďou na otázku, prečo sa správame tak, ako sa správame. V širokom zmysle slova je motivácia súhrn činiteľov, ktoré podnecujú, smerujú a udržiavajú správanie človeka (Hrabal 1989).

Smiková na stránkach komposyt.sk (VÚDPaP) uvádza, že motivácia je aktuálny stav, ktorý pozostáva z emocionálnych a kognitívnych (poznávacích) procesov, ktoré podnecujú a riadia správanie (dávajú mu smer). K tomuto stavu patria aj vôľové procesy, predsavzatia a rozhodnutia, ktoré si osoba uvedomuje. Motívy sú charakteristiky na strane osoby, ktoré do značnej miery zodpovedajú za individuálne odlišnosti v prejavoch správania.

Každé dieťa je osobitné a neopakovateľné, preto aj úroveň motivácie je u každého iná. Odvíja sa od mnohých činiteľov a faktorov. Je to nielen úroveň kognitívnych a mentálnych zručností, talentu a vlôh, ale závisí aj od aktuálneho stavu organizmu dieťaťa. Zaväzujú pritom jeho zdravotný stav, aktuálne fyzické danosti, udalosti, ktoré práve prežíva. Ovplyvňuje ju i kolektív, pedagóg a priestor, ktorý dieťa obklopuje.

Turek (2010) chápe motiváciu ako komplex psychických procesov, ktoré aktivizujú a usmerňujú ľudské správanie. Dôležitý by nemal byť výsledok, ale proces a progres, ktorý činnosť sprevádza (Grofčíková 2016).

Vo výchove v čase mimo vyučovania by dieťa malo dostať priestor na aktivity, ktoré ho tešia a naplňujú. Splní sa tým požiadavka dobrovoľnosti. Nenásilnou formou sa rozvíja osobnosť, vedomosti, zručnosti a upevňujú sa

návyky. Podľa Grofčíkovej (2016) medzi najtypickejšie záujmy detí mladšieho školského veku patria športové a pohybové, hrové, esteticko-kultúrne, jazykové, pracovno-technické, zberateľské ako aj čitateľské záujmy.

Čítanie a čitateľské záujmy

Čitateľské záujmy zaraďuje autorka do kategórie významných záujmov, pretože sa v tomto období najvýraznejšie formujú. Súvisia s čítaním, ktoré je v mladšom školskom veku novou osvojenou zručnosťou. Deti si prostredníctvom čítania rozširujú rozhľad, rozvíjajú tvorivosť, predstavivosť, reč, fantáziu a myslenie. Čítanie je pre ne cestou k poznávaniu nových vecí. Približne od tretieho ročníka je táto zručnosť už dostatočne rozvinutá tak, aby deťom prinášala radosť. V prvom až treťom ročníku sú u detí preferované najmä rozprávky, knihy o prírode a zvieratách, fiktívne príbehy a encyklopédie. Koncom tretieho ročníka a v štvrtom ročníku deti začínajú prejavovať záujem o skutočný svet, život okolo seba a reálnych hrdinov. Obľúbené sú príbehy zo života detí a zároveň stále pretrvávajú záujem o rozprávky, ale s nárastom ročnejším dejom a obsahom (Grofčíková 2016).

Prostredie, v ktorom sa deti najčastejšie stretávajú s knihou, je škola a školský klub detí. Návšteva knižnice každý rok v marci, ktorý je mesiacom knihy, kladie základy pre rozvoj čitateľského záujmu. V rámci vyučovania deti predstavujú svoje obľúbené knihy a rozprávajú sa o nich, často si ich aj vymieňajú. Na hodinách pracujú s časopismi, ktoré si prostredníctvom školy objednávajú a čítajú aj knihy odporúčané učiteľmi. Môžeme teda povedať, že v počas hodín strávených na vyučovaní alebo v školskom klube detí, majú žiaci možnosť rozvíjať a upevňovať čitateľský záujem. Rodina je tiež priestorom, ktorý vie tento záujem nielen vzbudiť, ale i podporiť a rozvíjať. Vzor rodiča, ktorý doma číta knihy alebo periodickú tlač, je výrazným prvkom, ktorý prispieva k rozvoju čitateľského záujmu. Dokazuje to aj výskum, ktorý poukazuje na fakt, že len 20 % rodičov detí v treťom a štvrtom ročníku si s deťmi doma číta knihy (Grofčíková 2016). Čítanie pritom nesporne patrí k žiaducej forme využívania voľného času.

Príčiny nízkej aktivity detí pri činnostiach spojených s čítaním

Hoci nás písaný text vo forme reklám kedysi obklopoval menej ako dnes, je paradoxom, že dnešné deti čítajú oveľa menej. Čítanie je cestou k múdrosti. Reklamy, billboardy a svietiace nápisy natoľko splývajú, že už nie sú lákadlom, skôr neželanou kulisou a vizuálnym smogom. Generácia dnešných štyridsiatnikov nemala inú možnosť, len si napríklad knihy povinného čítania fyzicky prečítať. Súčasné možnosti ponúkajú aj alternatívy, napr. vypočutie, či priamo audiovizuálny záznam. Obísť čítaný text je veľmi jednoduché a pohodlné, ale krása z pocitu čítania a šušťania papiera je bonusom, ktorý takto nezískame.

Kniha patrí medzi printové médiá a jej výhodou okrem budovania slovnjej zásoby a rozvíjania fantázie je, že nás časovo ani priestorovo neobmedzuje (Kačinová 2005).

Podľa rôznych výskumov je zrejmé, že deti preferujú skôr iné formy trávenia voľného času. Čítanie sa neumiestňuje na prvých priečkach záujmov dnešných detí. Rodičia detí mladšieho školského veku z rôznych dôvodov trávia spoločným čítaním s deťmi postupne

menej a menej času. Podľa Zelinu (2010) chudobný výber metód a techník ako aj ich jednostrannosť môže zapríčiniť zníženú vnútornú motiváciu žiakov.

Príčin, pre ktoré deti nemajú chuť k čítaniu, môže byť viacero. Jednou z nich je školský neúspech. Počiatkové problémy s osvojovaním si grafických znakov bývajú príčinou vyhýbania sa činnostiam, ktoré dieťaťu spôsobujú ťažkosti. Ďalšou býva neprimeraný nárok rodiča na kvalitu a rýchlosť čítania. V neposlednom rade to môže byť i nedostatok príkladov zo strany ľudí, s ktorými dieťa žije v jednej domácnosti. Predplatiteľov novín rapidne ubúda a väčšina z nich je z radov starých rodičov. Príčinou nezájmu môže byť i absencia predčítavania rodičmi, súrodencami alebo inými osobami v okolí dieťaťa v období raného detstva. Pri zisťovaní, koľkým z detí v sledovanom oddelení ŠKD niekto doma večer pred spaním čítal, sa prihlásili len dve deti. Slabá návštevnosť knižníc je ďalšou možnou príčinou nezájmu detí o aktivity spojené s čítaním. Nákup kníh v knižkupectve je často spojený s krátkosťou času na zistenie si obsahu kníh a grafická úprava publikácie zaväži viac, ako jej obsah. Potom sa stáva, že dieťa musí knihu prelúskat', pretože na ňu rodič vynaložil nemalú finančnú sumu. Chuť k čítaniu sa tak mení na povinnosť. V knižnici by bol väčší priestor a čas na prezretie si obsahu a finančný vklad podstatne nižší, resp. nepodstatný. Čítanie sa však nemá spájať iba s knihami. Dieťa môžeme pokojne poprosiť o pomoc pri pečení tak, že nám bude predčítavať zoznam surovín a postup, ktorý sme našli na internete. Aj pomoc pri čítaní obalu sladkostí v potravínach je nenápadným spojivom medzi písmenom a získaním informácie.

Aktivity na podporu motivácie k čítaniu vo výchove mimo vyučovania

Prezentované aktivity realizovala vychovávateľka Bc. Eva Borbélyová (ZŠ J. A. Komenského, Tvrdošovce) v novembri 2017 v triednom projekte „Všečitateľko“, ktorý bol spracovaný do podoby atestačnej práce k prvej atestácii.

Charakteristikou oddelenia ŠKD v ZŠ Tvrdošovce je fakt, že deti, ktoré prídu ako prváčikovia, zostávajú v rovnakom oddelení až do ukončenia primárneho stupňa vzdelávania. Výhodou je, že dieťa sa z pozície malého prváčika, ktorému kolektív pomáha, dostane až do pozície „veľkáča“ a v treťom ročníku sprevádza mladšie deti (prváčikov) školským svetom. To, čo v minulosti dostal, sa naučí dávať. Naučí sa fungovať v sociálnej skupine, ktorá je odlišná od rodinného prostredia i od triedneho kolektívu. Môže si nájsť kamaráta, s ktorým sa stretáva iba v popoludňajších hodinách. Takéto priateľstvá sú pre deti obohacujúce.

Problémom môže byť situácia, keď sa medzi už zaobehnuté sociálne väzby dostanú nové deti a staré zoskupenia tak stratia svoju pozíciu. Často sa po rozlúčke boria so smútkom za kamarátmi, ktorí sa stali veľkými piatakmi. Prekvapením je, keď sa deti, ktoré doteraz fungovali ako skupinka, rozdelia a zmenia aj postoj k niektorým aktivitám, napríklad čítanie sa stáva pre starších chlapcov málo „chlapskou“ aktivitou a často k tejto nechuti motivujú aj mladších chlapcov v oddelení. Nechuť k čítaniu sa často prejavuje aj u prvákov, možno z pocitu nedostatočnej úspešnosti pri starších kamarátoch. Dôležité je odbúravať porovnávanie svoj-

ho výkonu s „lepšími“ čitateľmi.

Keďže každé dieťa je zo začiatku radšej pasívnym poslucháčom, ako čitateľom, rozhodla sa autorka projektu ponúknuť deťom možnosť spoznať príjemný pocit z čítania a z prečítaného. Aj v tomto prípade je dôležitou súčasťou riešenia problému motivácie k čítaniu komunikácia. Motivujúcim sa stáva pocit, keď všetci poznáme rovnaký príbeh, a napriek tomu každý má o ňom inú predstavu. Hlavnou úlohou projektu „Všečitateľko“ bolo sprostredkovať deťom radosť z čítania ako takého. Písmená už nemali byť strašiakom, ale nositeľom informácie. Deti sú prirodzene zvedavé a hľadajú cesty, ako sa dozvedieť viac, čo vychovávateľovi umožňuje tvoriť originálne a zaujímavé čitateľské aktivity. Vychovávateľ môže deťom ponúknuť čo najviac ciest k dosiahnutiu cieľa. Prírodnou zásadou pri realizovaní aktivít bola zásada dobrovoľnosti.

Aktivita: *Deň čítania nápisov na tričkách.*

Tematická oblasť výchovy: vzdelávacia

Vyšší výchovno-vzdelávací cieľ: Rozvíjať vzťah k čítaniu.

Špecifický cieľ: Nájsť a prečítať písmená a pojmy vo svojom okolí, diskutovať o napísaných pojmoch v okolí.

Stratégie výchovno-vzdelávacej činnosti:

Metódy: osobný príklad, motivácia, prezentácia, individuálny prístup, diskusia

Formy: skupinová a párová, komunikačný kruh

Prostriedky: odev detí, slovníky, internet

Motivácia: Už počas komunikačného kruhu, ktorý máme každý deň po obede, som deťom prezradila, že počas tohto týždňa nás bude sprevádzať aj čosi tajomné, čo je tu okolo nás stále, ale *my si to občas* nevnímate. Deti sa obzerali, vrteli a hľadali, čo by to mohlo byť. Zvedavosť im naplnila očka očakávaním.

Realizácia aktivity: Po skončení pravidelnej aktivity, pri ktorej diskutujeme o pocitoch z celého dňa, sme ostali sedieť v kruhu. Deti radi nosia tričká, ktoré sa im páčia a môžu si ich ráno samy vybrať. Takmer každé má nejaký nápis. Niektorý nápis je v slovenskom jazyku a niektorý nie. Dôležité pre nás však je, že sú to všetky písmená. Písané alebo tlačené, malé alebo veľké. Prečo tieto písmená nevyužiť pri originálnej aktivite? Dnes sa budeme snažiť prečítať tričko „spoluklubáčka“. Sedíme v kruhu, platia pravidlá ako pri aktívnom počúvaní a cesta za písmenami môže začať. Trička a najmä písmená na nich sú pekné farebné a niektoré dokonca ligotavé. Neprekáža, že prvákom sa nepodarilo prečítať celý nápis. Stačilo nájsť písmená, ktoré poznali. Deti si, samozrejme, mohli pomáhať. Tretiaci boli skúsenejší a niektorí už vedeli preložiť aj anglické slová. Ako pomôcku sme mali aj viacjazyčný slovník a internet. Vyhľadávali sme spolu stránky so slovami, ktoré boli pre deti náročnejšie a neznáme a potom sme ich spoločne prekladali do slovenského jazyka. Deti si medzi sebou pomáhali. Cieľom aktivity bolo začať si všimnúť písmená okolo seba a zisťovať, čo spolu v tvare slova znamenajú. Nebolo však podstatou aktivity hľadať písmená ako nositeľov informácií a viet. Ešte sme len hľadali a diskutovali, kde všade sa písmená nachádzajú, kde ich môžeme nájsť. Čítanie z tričiek bolo pre deti novinkou. Aj deti, ktoré majú s čítaním najväčšie problémy, či už pre špeciálnu výchovno-vzdelávaciu potrebu, alebo len z dôvodu nezájmu o čítanie, sa do aktivity zapájali s radosťou a snažili sa zapojiť nielen do

čítania, ale i do diskusie.

Vyhodnotenie aktivity: Neboli by to deti, aby si pripravenu aktivitu trochu nespestrili. Zistili, že nápisy máme nielen na tričkách, ale i na mikinách, teplákoch, nohaviciach i bundách. Cestou domov si deti začali všímať aj nápisy na obchodoch, na autách a na ostatných okoloidúcich, čo sme zistili zo spätnej väzby od rodičov. Nielen počas plánovanej realizovanej aktivity, ale aj bezprostredne po nej, deti splnili stanovený cieľ a prečítali nájdené písmená vo svojom okolí a diskutovali o skutočnosti, že písmená ich obklopujú zo všetkých strán. Dokonca aj na uteráku a tekutom mydle.



Obr. 1 Trička s nápismi (vlastný zdroj)



Obr. 2 Ukáž, čo tu máš napísané... (vlastný zdroj)

Aktivita: **Návšteva knižnej bohyně**

Tematická oblasť výchovy: spoločensko-vedná

Vyšší výchovno-vzdelávací cieľ: Zvyšovať motiváciu detí k účasti na aktivitách súvisiacich s čítaním.

Špecifický cieľ: Vybrať si a prezentovať zaujímavú knihu, diskutovať o dôvode výberu knihy, orientovať sa v knižnici.

Stratégie výchovno-vzdelávacej činnosti:

Metódy: osobný príklad, motivácia, diskusia, prezentácia, individuálny prístup

Formy: skupinová, vychádzka, exkurzia

Prostriedky: knižničný fond v obecnej knižnici

Motivácia: Deti pri tejto aktivite čakal trochu tajomný deň. Vedeli, že sa niekam chystáme, len nevedeli kam. V slovníčkoch mali zapísané, že pred treťou hodinou ešte nebudú naspäť v škole. Deti netrpezlivo vykukali z okien, či tam nie je pripravený autobus. Ten ich obyčajne vozí na exkurziu do obecného sadu, či na plavecký výcvik. Autobus tam však nestál. Sklamanie, že pôjdu pešo, našťastie nezastrelo vzrušenie z tajomstva. Už len posledné pokyny o bezpečnosti správania sa počas vychádzky a vyrazili sme. Situácia prekvapenia a tajomstva na deti pôsobila motivačne a neboli

potrebné ďalšie motivačné metódy.

Realizácia aktivity: Samozrejme, tretiaci už počas cesty odhalili cieľ, nakoľko do knižnice s vychovateľkou chodievajú pravidelne aspoň trikrát v školskom roku. Knižná bohyně – pani knihovnička – nás čakala v budúceho obecného domu na poschodí, ako vždy s úsmevom a s drobným prekvapením. Previedla nás najprv systémom požičavania si kníh. Deťom, ktoré tu ešte neboli, rozdala zápisné lístky, ktoré deti vyplňali a podpisovali neskôr doma spolu s rodičmi. Po usadení sa na koberci, ukázala deťom police, v ktorých sa nachádzali knihy určené pre ich vek. Najprv si pozreli značky, zoznámili sa so spôsobom abecedného radenia krásnej literatúry, pozreli si police s encyklopédiami a naučili sa aj tajný trik pri vyberaní si knihy z police, aby ju ľahko vrátili na pôvodné miesto. Dozvedeli sa, že keď si vyberajú knihu na pozretie, je dobré nechať jemne vysunutú knihu, ktorá nasleduje za vybranou knihou. Tieto informácie pani knihovnička vysvetľovala pútavo a prístupnou slovnou zásobou deťom prvého ročníka. Deti následne zistili aj to, prečo je pani knihovnička „bohyniou“. Veď udržať poriadok v takom množstve krásnych kníh je umenie hodné bohyně. Deti zaujalo a uchvátilo, ako rýchlo našla čokoľvek, čo si deti vymysleli. Aj zatúlané knihy, ktoré niekto neuložil tam, kam mal, dokázala zaradiť bez väčších problémov na správne miesto. Deti fascinovalo množstvo vedomostí, ktoré pani knihovnička mala o každej knihe v knižnici, mali množstvo otázok a všetky im boli zodpovedané. Knižná bohyně nesklamala. Keď sa úžasne a aktívne strávený čas blížil ku koncu, neostávalo nič iné, len sa rozlúčiť a odpísať si otváracie hodiny knižnice, lebo každý sa sem chcel vrátiť a ukázať toto zázračné a tajomné miesto aj rodičom.

Vyhodnotenie aktivity: Deťom sa podarilo zorientovať sa v policiach s knihami určenými pre ich vekovú kategóriu. Orientovali sa podľa grafických značiek. Veľkou motivačnou pomôckou bol regál s knižnými novinkami. Tieto knihy ešte voňali novotou a deti si ich podávali z rúčky do rúčky. Každý si chcel podržať, prelistovať a ovoňať novú knihu. Deti plánovali prísť a požičať si vybrané knihy s rodičmi, pretože ešte nemali vytvorené a podpísané preukazy čitateľa. Je pravdepodobné, že sa aj prostredníctvom takejto aktivity podarí nadviazať na tradíciu navštevovania obecnej knižnice aspoň raz za tri mesiace s oddelením ŠKD a možno aj častejšie v spoločnosti rodičov.

Aktivita: **Klepkodeň**

Tematická oblasť výchovy: vzdelávacia

Vyšší výchovno-vzdelávací cieľ: Rozvíjať schopnosť syntézy písmen do zmysluplných slov, rozvíjať vzťah k celoživotnému vzdelávaniu.

Špecifický cieľ: Napísať zmysluplné slovo alebo vetu na písacom stroji, dodržať stanovené pravidlá, diskutovať v kolektíve.

Stratégie výchovno-vzdelávacej činnosti:

Metódy: diskusia, osobný príklad, motivácia, prezentácia, individuálny prístup

Formy: individuálna

Prostriedky: mechanický písací stroj

Motivácia: „Ráno ma deti stretli s veľkým čiernym kufrom a tušili, že im nesiem nejaké prekvapenie. Niektoré hádali, že je plný kníh, ďalšie čakali výtvarný materiál na tvorenie a jeden zo žiakov mal pocit, že bude deň

kúziel. Ved' čo iné, ako kúzelnícke rekvizity by sa mohli v takom kufrisku skrývať?..

Realizácia aktivity: Kufor som pripravila v klubovni pred príchodom detí, aby ich už čakal na pracovnom stole. Pri diskusii o tom, čo by v kufrí mohlo byť, sme sa pristavili pri slovách *knihy a kúzlo*. Ved' kým sa kniha dostane do našich rúk, prihodí sa mnoho kúziel. Každú knihu musí ktosi vymyslieť. Aby sa mu myšlienky, ktoré premieňa na krásne vety, nestratili, musí si ich zapísať. Rukou by to však trvalo dlho a niektorí by to práve kvôli písaniu rukou možno aj vzdali. V diskusii sme prešli k novodobej technike, ktorá je rýchla a tichá, ale história písania kníh súvisí s klepotajúcim zvukom. To klepanie nie je bocian i keď sa vraví, že kniha sa „zrodila“ v hlave pána spisovateľa. Klepotajúci zvuk vychádzal z izieb spisovateľov celé desaťročia. Vydávali ho šikovné prsty, ktoré poskakovali po klávesoch písacieho stroja. Až teraz sa deťom rozjasnilo a pochopili, čo je ukryté v čiernom kufrí. Písací stroj je naše dnešné tajomstvo.

Z rozhovoru s deťmi sme zistili, že väčšina detí ani nevedela, ako písací stroj vyzerá. Po otvorení kufru však zistili, že niektorí ho majú doma, alebo u starých rodičov. Nasledovala krátka ukážka a určenie poradovníka na písanie. Poriadok musí byť a každý mohol na začiatok napísať jeden celý riadok. Pred koncom riadku zaznie príjemné „cink“, ktoré oznámi, že už máme k dispozícii len zopár úderov. V tomto okamihu sa začalo pozorovanie detí a ich správania pri písaní, dodržiavaní dohodnutých pravidiel i pri spolupráci a pomoci.

Pri pozorovaní detí sa často vyskytovali otázky a pripomienky typu: „Kde je SHIFT?“ „Chýba mi DELETE.“ „Neviem nájsť CTRL a ALT.“ „Ako zapnem NUM LOCK?“... Otázky nás potešili, aj rozosmiali. Deti si navzájom pomáhali a pozitívnym faktom bolo to, že sa nehádali pri striedaní sa pri písacom stroji. Viaceré deti zhrknuté okolo písacieho stroja si odovzdávali svoje minútové skúsenosti, ako najväčší odborníci. Čítali svoje dielka, ktoré sme si vystavili na špagáte nad stolom. Vedela som, že písací stroj tu bude musieť s nami dlho zostať. Ak by sa začali deti nudiť, mala som pripravené aj jeho ďalšie tajomstvá – „kopiráky“. Deti s problémami s písaním a čítaním sa aktivitám nevyhýbali, nakoľko mali dobrý príklad od ostatných kamarátov, že ani im to na starom písacom stroji nešlo vždy zo stopercentným úspechom. Aktivita mala veľký ohlas a zaradila som ju medzi obľúbené a opakujúce sa aktivity. Písanie na stroji niekedy využívam pre deti, ktoré nezaujme ponúkaná aktivita, alebo sa nejakej aktivity kvôli svojmu zdravotnému stavu nemôžu zúčastniť. Tieto deti si často volia ako náhradnú aktivitu písanie na starom písacom stroji.

Vyhodnotenie aktivity: Deti zvládli napísať slovo alebo vetu v pomalom tempe pomerne jednoducho. Klávesnica písacieho stroja je podobná klávesnici počítača a s tou už mali deti skúsenosti. Používanie písacieho stroja deti motivovalo k činnosti a klepot, ktorý vydával, vôbec nerušil deti, ktoré sa hrali iné hry. Bol pre ne príjemnou zvukovou kulisou, ktorú sa nesnažili prekrikovať. Akonáhle začali sťažovať, napríklad o rýchlosť napísania slova, začali robiť chyby. Aj táto situácia ich však posúvala vpred a najmä si uvedomovali, že v minulosti opraviť chybu v texte nebolo také jednoduché, ako je to v dnešnej dobe. Písací stroj sme do kufríka nevrátili a našli sme mu čestné miesto na stole, kde je stále ľahko prístupný a k dispozícii.



Obr. 3 Tajomný kufror (vlastný zdroj)



Obr. 4 Písmená v pohybe (vlastný zdroj)

Projekt „Všečitateľko“ realizovala autorka spolu s deťmi počas dvoch týždňov. Veľkou výhodou bolo, že aktivitám mohli venovať neobmedzený čas, nakoľko ich prepájali naprieč všetkými tematickými oblasťami výchovy i prípravou na vyučovanie. Nenásilnou formou sa prostredníctvom výtvarných aktivít, netradičných pomôcok (ako bol písací stroj alebo stará premietačka) a zmenou prostredia (školská i obecná knižnica) posunuli smerom k písmenám a k čítaniu. Deti si začali všimnúť písmená na chodbách, na nástenkách, na starých tabľách, na desiatových krabíčkách, na nápisoch na kabinetoch i na svojich taškách, či obalových doskách. Občas sa písmená objavili i v hlavnej úlohe, napríklad pri kreslení počas odдыхovej činnosti.

Na výkresoch preberali písmená, ich tvar a podobu, napr. koníka, rebríka, deti dopĺňali písmenám očka, ruky i nohy, ..., písmená oživali. Čítanie a knihy sa stali spoločnou témou a bežnou súčasťou výchovno-vzdelávacieho procesu v ŠKD.

Záver

Do školského klubu prichádzajú deti s určitými očakávaniami i obavami. Tešia sa, že stretnú kamarátov z materskej školy, ktorí trávajú dopoludnie v inej triede a páči sa im aj množstvo hračiek, ktoré v ŠKD na ne čaká. Niekedy si predstavujú, že v klube prežijú čas podobne ako v materskej škole – hlavne hrami a čakaním na rodičov. Predstava rodičov býva niekedy odlišná. Očakávajú, že budú odbremenení od niektorých povinností, ktoré im s nástupom ratoľstiev do školy pribudli. Precvičovanie vedomostí a zručností získaných dopoludnia býva súčasťou náplne času, ktorý je začlenený do harmonogramu školského klubu ako príprava na vyučovanie. Do tejto oblasti, resp. časti dňa patrí aj čítanie. U niektorých detí, ktorým čítanie robí problém, sa

prejav žiaka nielen na samotnej maturitnej skúške, ale zároveň aj podnetom na uvažovanie nad stanovením kritérií a indikátorov na hodnotenie ústneho prejavu v procese učenia cudzieho jazyka.

Ústna maturitná skúška z cudzieho jazyka prebieha podľa maturitného zadania, ktoré sa v každom cudzom jazyku a na každej jazykovej úrovni skladá z troch častí:

- a) **Úloha č. 1** – Vizualný podnet (napr. obrázok, fotografia, komiks, graf, schéma a pod.). Žiak opíše predložený obrázok a hľadá súvislosti medzi obrázkom a príslušnou maturitnou úlohou.
- b) **Úloha č. 2** – Tematický okruh. Úlohou žiaka je zaujať stanovisko k téme a odôvodniť ho v rozhovore so skúšajúcimi, ktorí vedú rozhovor podľa zásad uvedených v metodických pokynoch pre predmetové maturitné komisie.
- c) **Úloha č. 3** – Situačná úloha, dialóg s rozdelenými úlohami (rôzne modelové situácie zohľadňujúce príslušný študijný odbor).

Žiak dostane za úlohu vyriešiť konkrétnu situáciu, napríklad je na stanici a má sa informovať o najvhodnejšom vlakovom spojení do nejakého mesta. (ŠPÚ 2019)

Pri úlohe č. 1 hodnotí skúšobná komisia podľa legislatívy súvislosť opisu predloženého podnetu, lineárnosť (postupnosť) vo vyjadrovaní a adekvátne jazykové prostriedky zodpovedajúce danej úrovni žiaka, pri úlohe č. 2 zdôvodnenie a vysvetlenie svojich názorov na príslušnú tému a argumentáciu k problematike, výber faktov a informácií, gramatiku a pri poslednej úlohe výber a adekvátnosť použitia jazykových prostriedkov (v konkrétnej situácii z každodenného života v okruhu príslušných tém). Témy a tematické okruhy, ktoré sú obsahom jednotlivých заданий, sú dané v Cieľových po-

- a) Úloha č. 1 – obsahová primeranosť + jazyková správnosť.
 b) Úloha č. 2 – plynulosť vyjadrovania, výslovnosť a intonácia, obsah – náročnosť spracovania a kvalita rozhovoru, lexikálny rozsah, argumentácia, gramatická presnosť.
 c) Úloha č. 3 – obsahová a jazyková správnosť + plynulosť vyjadrovania.

Každé kritérium je nutné hodnotiť samostatne. Pokiaľ sa jednotliví skúšajúci na základe týchto kritérií nedohodnú, ako budú pristupovať k stanoveniu hodnotenia – t. j. nezadefinujú si konkrétne indikátory na hodnotenie jednotlivých kritérií, vzniká priestor na veľmi vysoký stupeň subjektivity a rozdielnosti pri stanovení známky. Pre učiteľov, ktorí majú niekoľkoročné bohaté skúsenosti s hodnotením ústneho prejavu, to možno nepredstavuje až taký problém, ale pre učiteľov, ktorí sú začiatočníkmi alebo nehodnotili tak často ústny prejav žiaka na maturitnej skúške, to problém je. Na základe vyjadrení od učiteľov, ktorí vykonávajú funkciu predsedu predmetovej maturitnej komisie, a aj na základe vlastných skúseností môžeme konštatovať, že je veľmi ťažké byť objektívny pri hodnotení žiaka, ktorého nepoznáme, ak nemáme stanovené indikátory pre konkrétne stupne v rámci jednotlivých kritérií.

V ďalšej časti príspevku v tabuľkách 1 – 3 ponúkame návrh indikátorov pre jednotlivé kritériá pri hodnotení ústneho prejavu, ktoré sme rozčlenili do piatich stupňov (4 – 0 bodov). Pri formulovaní jednotlivých indikátorov sme vychádzali zo všeobecných kompetencií a komunikačných jazykových kompetencií, ktoré definuje SERR a ktoré sú základom ako Štátnych vzdelávacích programov pre cudzie jazyky tak aj Cieľových požiadaviek na vedomosti a zručnosti maturantov.

Tab. 1 Kritériá pre úlohu č. 1 – vizualný podnet, zdroj: vlastné spracovanie podľa zahraničných zdrojov

Úloha č. 1	4	3	2	1	0
obsahová primeranosť	obsah vystihnúť v plnej miere, spontánne podporený vlastnými podnetmi	obsah v prevažnej miere splnený, vlastné podnety sú prítomné v značnej miere	obsah splnený v malej miere, vlastné podnety len ako odpoveď na otázku	obsah splnený iba v náznakoch, vlastné podnety sú veľmi zriedkavé	obsah nesplnený, žiadne vlastné podnety
jazyková správnosť	vo veľkej miere správne používanie gramatických a syntaktických štruktúr, široký rozsah lexikálnych prostriedkov	viaceré, ale malé defekty v oblasti gramatiky a slovnej zásoby, ktoré ale nenarúšajú porozumenie, primeraný rozsah lexikálnych prostriedkov	viaceré podstatné defekty v oblasti gramatiky a slovnej zásoby, ktoré miestami narúšajú porozumenie, ohraničený rozsah lexikálnych prostriedkov	veľké množstvo podstatných defektov v oblasti gramatiky a slovnej zásoby, ktoré vo veľkej miere narúšajú porozumenie, nedostatočný rozsah lexikálnych prostriedkov	množstvo elementárnych defektov vo všetkých oblastiach, porozumenie nie je možné

žiadavkách na vedomosti a zručnosti maturantov z príslušného cudzieho jazyka, ktoré vychádzajú z tematických okruhov v SERR. Podľa pokynov k hodnoteniu sa každá úloha maturitného zadania hodnotí známku 1 - 5 samostatne a podľa daného vzorca sa vypočíta výsledná známka váženým priemerom. Za základ hodnotenia jednotlivých úloh sa pokladá rozsah slovnej zásoby, používanie gramatických štruktúr, stupeň jazykovej plynulosti, obsahová stránka prejavu a pod. Predmetová maturitná komisia hodnotí obsahovú a jazykovú správnosť odpovede, štruktúru – začiatok, vedenie a skončenie rozhovoru. (ŠPÚ 2019)

Na hodnotenie jednotlivých úloh maturitného zadania stanovuje legislatíva nasledujúce kritériá:

Obsahová primeranosť v prvej úlohe je vnímaná ako preukázanie súvislosti medzi vizuálnym podnetom a stanovenou úlohou. V jazykovej správnosti sa hodnotí používanie gramatických a lexikálnych štruktúr spolu. Za úlohu č. 1 získa žiak max. 8 bodov.

Stanovené kritériá v tejto úlohe sú pomerne rozsiahle, a preto je nevyhnutné a veľmi vhodné, aby sa skúšobná komisia vopred dohodla, ako bude pri hodnotení tejto časti maturitného zadania postupovať. Žiak môže v tejto časti získať najviac 24 bodov.

V tretej úlohe maturitného zadania sa spolu v jednom kritériu hodnotí obsah a jazyková správnosť, preto sa niektoré formulácie opakujú podľa druhej a prvej úlohy. Oproti ostatným úlohám tu máme kritérium po-

Tab. 2 Kritériá pre úlohu č. 2 – tematický okruh, zdroj: vlastné spracovanie podľa zahraničných zdrojov

Úloha č. 2	plynulost' vyjadrovania	výslovnosť / intonácia	obsah / kvalita rozhovoru	lexikálny rozsah	argumentácia	gramatická presnosť
4	plynulé vyjadrovanie a využívanie vhodných stratégií, pravidelné tempo reči	korektná výslovnosť a intonácia, primerané zdôraznenie relevantných informácií	obsah vystihnutý v plnej miere, vecný a myšlienkovy bohatý rozhovor	široký rozsah lexikálnych prostriedkov, presné formulácie	v plnej miere presvedčivá argumentácia	vo veľkej miere správne používanie gramatických a syntaktických štruktúr
3	prevažne plynulé vyjadrovanie, využívanie vhodných stratégií v menšej miere, miestami roztržité tempo reči	nevýznamné chyby vo výslovnosti, ktoré nenarúšajú porozumenie	obsah splnený vo všeobecnej rovine, vo veľkej miere vecný a myšlienkovy bohatý rozhovor	vo veľkej miere primeraný rozsah lexikálnych prostriedkov, miestami využívaný opis	vo veľkej miere presvedčivá argumentácia	viaceré, ale malé defekty v oblasti gramatiky a slovnej zásoby, ktoré ale nenarúšajú porozumenie
2	plynulé vyjadrovanie miestami prerušované váhavým premýšľaním, ojedinelé využívanie vhodných stratégií	značné chyby vo výslovnosti, ktoré miestami narúšajú porozumenie	obsah takmer splnený, do určitej miery ešte vecný rozhovor, príležitostné odbočenia od témy	veľmi jednoduchý rozsah lexikálnych prostriedkov, nie vždy vhodné formulácie	iba čiastočne presvedčivá argumentácia	viaceré podstatné defekty v oblasti gramatiky a slovnej zásoby, ktoré miestami narúšajú porozumenie
1	opakované váhanie a ojedinelé ťažkosti v pokračovaní rozhovoru, časté váhanie, pomalé tempo reči	veľmi veľa chýb vo výslovnosti, ktoré jednoznačne sťažujú porozumenie	obsah splnený iba v náznakoch, vecnosť málo badateľná, časté odbočenia od témy	nepostačujúci rozsah lexikálnych prostriedkov, časté chyby, ktoré sťažujú porozumenie	iba ojedinele badateľná argumentácia	veľké množstvo podstatných defektov v oblasti gramatiky a slovnej zásoby, ktoré vo veľkej miere narúšajú porozumenie
0	veľmi časté váhanie a výrazné ťažkosti v pokračovaní rozhovoru	výslovnosť s hrubými chybami, ktoré narúšajú celkové porozumenie	obsah nesplnený, žiadna vecnosť, nedodržaná téma	závažné medzery v používaní lexikálnych prostriedkov, ktoré spôsobujú nezrozumiteľnosť prejavu	žiadna argumentácia	množstvo elementárnych defektov vo všetkých oblastiach, porozumenie nie je možné

Tab. 3 Kritériá pre úlohu č. 3 – situačná úloha, zdroj: vlastné spracovanie podľa zahraničných zdrojov

Úloha č. 3	4	3	2	1	0
obsahová a jazyková správnosť	obsah vystihnutý v plnej miere, vo veľkej miere správne používanie gramatických a syntaktických štruktúr, široký rozsah lexikálnych prostriedkov	obsah splnený vo všeobecnej rovine, viaceré, ale malé defekty v oblasti gramatiky a slovnej zásoby, ktoré ale nenarúšajú porozumenie, primeraný rozsah lexikálnych prostriedkov	obsah takmer splnený, viaceré podstatné defekty v oblasti gramatiky a slovnej zásoby, ktoré miestami narúšajú porozumenie, ohraničený rozsah lexikálnych prostriedkov	obsah splnený iba v náznakoch, veľké množstvo podstatných defektov v oblasti gramatiky a slovnej zásoby, ktoré vo veľkej miere narúšajú porozumenie, nedostatočný rozsah lexikálnych prostriedkov	obsah nesplnený, množstvo elementárnych defektov vo všetkých oblastiach, porozumenie nie je možné
pohotovosť vyjadrovania	flexibilná a spontánna interakcia a reagovanie na partnera	primerane flexibilná interakcia s partnerom rozhovoru	slabá interakcia s partnerom rozhovoru	takmer žiadna reakcia na partnera	chýbajúca schopnosť interakcie

hotovosti vyjadrovania, ktoré má práve pri tejto časti zadania najväčšie opodstatnenie. Žiak za celú úlohu získava max. 8 bodov.

Na stanovenie klasifikačných stupňov na základe tohto návrhu máme dve stupnice – v prvej a tretej úlohe 8-bodová, v druhej úlohe 24-bodová. Rozdelenie bodov na stanovenie známky nechávame otvorené na diskusiu. Vzhľadom na skúsenosti z medzinárodných skúšok a hodnotenia v iných krajinách, odporúčame na stanovenie hrani-

ce *prospel - neprospel* 50 % bodov v jednotlivých úlohách. To znamená pre známku dostatočný by v prvej a tretej úlohe bola hranica 4 body, v druhej úlohe 12 bodov.

Vnímame tento príspevok ako pomôcku pre vyučujúcich cudzích jazykov pri hodnotení ústneho prejavu. Zamerali sme sa na stanovenie indikátorov podľa kritérií, ktoré sú určené legislatívou na hodnotenie ústnej časti maturitnej skúšky. Snažili sme sa ich formulovať tak, aby odrážali kompetencie stanovené SERR, ale zá-

roveň si uvedomujeme neúplnosť v tom, že sme nerozlišili úroveň ovládania cudzieho jazyka. Vo všeobecnosti sme sa sústredili na indikátory z úrovne B1, keďže táto prevláda na maturitnej skúške z cudzieho jazyka. Je nám jasné, že tieto indikátory nemôžu byť nápomocné pri hodnotení ústneho prejavu na každej vyučovacej hodine, ale môžu sa použiť pri hodnotení učiaceho sa na konci klasifikačného obdobia.

Chceli by sme týmto príspevkom otvoriť diskusiu nielen k stanoveniu klasifikačných stupňov, ale hlavne k stanoveniu spoločných kritérií a indikátorov na hod-

notenie ústneho prejavu na jednotlivých stupňoch ovládania cudzieho jazyka. Bolo by určite vhodné spracovať kritériá a indikátory na jednotlivých úrovniach ovládania cudzieho jazyka.

V rámci národného projektu Profesionálny rozvoj učiteľov (NP Teachers) rozbieha svoju činnosť učiteľské fórum pod názvom Rozvoj a hodnotenie ústneho a písomného prejavu v cudzích jazykoch, do ktorého pozývame všetkých, ktorí majú záujem zapojiť sa do tejto diskusie a prispieť svojimi skúsenosťami a podnetmi k spoločnému výsledku.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

Bewertungsskalen Sprechen 1, 2009 [online]. Speyer: Pädagogisches Landesinstitut Rheinland-Pfalz. [cit. 2020-05-29]. Dostupné z: http://www.kmk-format.de/material/Fremdsprachen/3-3-2_Bewertungsskalen_Sprechen_1.pdf

Bewertung von den mündlichen Prüfungen in den modernen Fremdsprachen, 2018 [online]. München: Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung. [cit. 2020-01-21]. Dostupné z: <https://www.isb.bayern.de/gymnasium/materialien/muendliche-pruefung-moderne-fremdsprachen/>

ŠPÚ, 2019. *Podrobnosti o spôsobe konania a obsahu ústnej formy internej časti maturitnej skúšky* [online]. Bratislava: ŠPÚ. [cit. 2020-12-07]. Dostupné z: https://www.statpedu.sk/files/sk/svp/maturitne-skusky/platne-od-sk-r-2018/2019/_podrobnosti_2019.pdf

Summary: *The article aims to offer foreign language teachers a tool for the assessment of students' speaking skills in a foreign language in accordance with the graduation assignment. Based on the valid legislation, we want to offer teachers indicators for evaluation, which can make evaluation more objective. In determining the indicators, we use the CEFRL, as well as the experience of international institutions in setting indicators for the assessment of speaking skills in oral examinations in a foreign language.*

PARTICIPATÍVNE ROZPOČTY NA ŠKOLÁCH

Dominika Haliénová, Úrad splnomocnenca vlády SR pre rozvoj občianskej spoločnosti, Bratislava

Anotácia: *Výsledky realizovaných prieskumov, kvalitatívnych rozhovorov a panelových diskusií nám ukazujú, že zapájanie detí a mladých do spolurozhodovania je kľúčové pre potencionálnu zmenu. Zároveň z prieskumu o stave občianskej spoločnosti vyplynulo, že mladí ľudia majú plytkú znalosť demokratických princípov, občianskych vedomostí a nedostatočné občianske kompetencie (1). Predkladaný text sa zaoberá témou zapojenia sa žiakov do tvorby školského rozpočtu formou spoluúčasti, čo umožňuje veľkej skupine žiakov zažiť si participáciu na vlastnej koži.*

Kľúčové slová: *participatívny rozpočet, žiak, učiteľ, koordinátor, projekt.*

Počuli ste už o participácii – zapájaní občanov do tvorby verejných politík? Vďaka účasti občanov v procese tvorby verejných politík môžeme pozorovať efektívnejšie plnenie verejných politík, zámerov samosprávy a zároveň zlepšenie vzájomných vzťahov medzi samosprávou a občanom. Viete o tom, že do spolurozhodovania sa nemusia zapájať len občania, ale aj žiaci v školách? **Participatívny rozpočet v školách je výborný nástroj, ktorý podporuje spoluprácu mladých ľudí s vedením školy a súčasne im ponúka príležitosť meniť školu k lepšiemu. Žiaci navrhujú projekty na zlepšenie prostredia a klímy v škole, podieľajú sa na diskusiách o rozdelení rozpočtu či aktívne vstupujú do fázy hodnotenia, rozhodovania a sami si predložené projekty, ktoré boli podporené hlasmi „obyvateľov“ školy, aj zrealizujú.**

Zavádzanie participatívnych rozpočtov v školách má výhody ako pre samotnú školu, tak aj pre žiakov:

- rozvíja duch občianstva a podporuje demokratické riadenie škôl za účasti žiakov;
- generuje riešenia na splnenie školských priorít;
- zvyšuje kvalitu života v škole, záujem o chod školy (neskôr samosprávy, štátu);
- identifikuje slabé miesta a umožňuje spoznať názory žiakov;
- učí žiakov navrhovať, presadzovať hodnotiť projekty, zodpovedne sa rozhodnúť a vybrať najlepšie riešenie;
- podporuje spoluprácu so spolužiakmi naprieč triedami a ročníkmi;
- žiaci rozvíjajú svoje kreatívne myslenie, komunikačné, prezentačné a finančné zručnosti.

Ako to funguje vo svete?

Inšpiratívnou krajinou v zavádzaní participatívnych rozpočtov do škôl je Portugalsko, ktoré svojím prístupom cielene podporuje participáciu mladých. Finančné prostriedky na realizáciu participatívneho rozpočtu na všetkých verejných školách (základných aj stredných) vyčleňuje ministerstvo školstva. Každá škola dostane 1,- € na žiaka, pričom minimálna suma pre školu, ktorú ministerstvo na participatívny rozpočet vyčlení, je 500,- € (2). Na Slovensku môže byť participatívny rozpočet financovaný nasledujúcimi spôsobmi resp. ich kombináciou:

- zriaďovateľom – obec, mestská časť, mesto, kraj;
- školou – vedenie školy vyčlení časť z rozpočtu;
- súkromným sektorom – sponzori, súkromní podnikatelia, firmy.

Ako prebieha participatívny rozpočet na školách?

Ešte pred tým, ako sa celý proces na základnej alebo strednej škole začne, treba v prípravnej fáze vyškoliť koordinátorov a zástupcov žiakov. Zahŕňa to modelovú spoločenskú hru, ktorú školy, zapojené do tohto projektu, dostanú zadarmo od Úradu splnomocnenca vlády SR pre rozvoj občianskej spoločnosti a následne sa ju hrajú so svojimi žiakmi v škole (obr. 1).

Potom si škola nastavuje pravidlá, ktoré patria k najdôležitejšej časti celého participatívneho rozpočtu, zbierajú a pripravujú sa projekty, ktoré vedenie školy následne posudzuje z pohľadu ich zrealizovateľnosti. K najzábavnejšej časti participatívneho rozpočtu patrí kampaň, v ktorej sa navrhovatelia projektov snažia

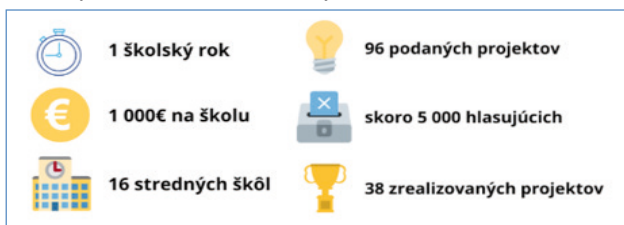


Obr. 1: Hranie spoločenskej hry *Nie je mesto ako mesto* (zdroj: Trnavský samosprávny kraj)

získať pre svoj návrh podporu hlasujúcich. Hlasovanie prebieha elektronicky a hlasujúci majú k dispozícii minimálne dva hlasy. Po skončení hlasovania sú výsledky oznámené celej škole a víťazné projekty autori, prípadne ich pomocníci zrealizujú. Celým procesom participatívneho rozpočtu sprevádza učiteľov – koordinátorov, príp. zástupcov žiackej školskej rady aplikácia z kuchyne H21 (3), ktorú sme získali z Českej republiky a preložili do slovenčiny.

Pilotný ročník zavádzania participatívnych rozpočtov

Myšlienku zavádzania participatívnych rozpočtov v školách sme začali realizovať v pilotnom ročníku v spolupráci s Trenčianskym samosprávnym krajom v školskom roku 2018/2019 na šestnástich stredných školách, ktoré má kraj vo svojej pôsobnosti (obr. 2). Viac informácií nájdete na: <https://www.participacia.eu/parti-rozpocety/participativne-rozpocetovanie-na-skolach/participativne-rozpocetovanie-na-strednych-skolach/>



Obr. 2: Infografika k pilotnému ročníku participatívnych rozpočtov v TSK (zdroj: ÚSV SR ROS)

A čo ďalej?

Na základe úspešného pilotného ročníka v Trenčianskom kraji sa o participatívne rozpočty zaujímajú aj ďalšie školy a samosprávy. Záujem škôl a samospráv sa z roka na rok zvýšil takmer šesťnásobne, čo nás veľmi teší. V školskom roku 2019/2020 bolo zapojených

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

Internetové zdroje:

- https://www.minv.sk/swift_data/source/rozvoj_obcianskej_spolocnosti/vyskum_neziskoveho_sektora_a_obcianskej_spolocnosti/2020_ANALYZA_NP%20VYSKUM_17.12.2020_FINAL.pdf
- <https://opescolas.pt/>
- <https://www.participace21.cz>

Summary: *The results of surveys, qualitative interviews and panel discussions show us that involving children and young people in co-decision is key to potential change. At the same time, a survey on the state of civil society showed that young people have a shallow knowledge of democratic principles, civic knowledge and insufficient civic competences. The presented article deals with the topic of involving students through the school's participatory budget, which allows a large group of students to experience participation first-hand.*

95 stredných škôl z Trnavského, Trenčianskeho a Bratislavského kraja, ale proces sme s príchodom Covid-19 museli stopnúť. V tomto školskom roku 2020/2021 sme začali rozbiehať spoluprácu so základnými školami v Trenčíne, so školami zapojenými do programu Otvorených škôl prostredníctvom Nadácie otvorenej spoločnosti a s jednou školou na východnom Slovensku.

Viac informácií o participatívnych rozpočtoch nájdete:

- Brožúrka o participatívnom rozpočte na školách. Dostupné na: http://www.minv.sk/?participativne_rozpocety_na_skolach
- Ako prebiehal pilotný ročník zavádzania parti rozpočtov v Trenčianskom kraji si môžete vypočítať priamo z úst zapojených žiakov, učiteľov a vedenia škôl vo nasledovnom videu. Dostupné na: <https://www.youtube.com/watch?v=C7znBg9eaVw>
- Aktuálne informácie o parti rozpočtoch na školách môžete sledovať na: <https://www.participacia.eu/parti-rozpocety/participativne-rozpocetovanie-na-skolach/>
- Metodiku k spoločenskej hre „Nie je mesto ako mesto“, ktorá hrovou formou približuje ako funguje participatívny rozpočet vo fiktívnom meste nájdete na: http://www.minv.sk/?ros_participacia_publikacie_nie_je_mesto_ako_mesto
- Metodiku pre učiteľov na podporu participácie a aktívneho občianstva vo výučbe s názvom „Nie je občan ako občan“, v ktorej učitelia nájdu päť originálnych aktivít na rozšírenie a oživenie vyučovania a mimoškolských aktivít na tému participácia nájdete na: http://www.minv.sk/?ros_participacia_publikacie_nie_je_obcan_ako_obcan
- Viac aktuálnych informácií o činnosti Úradu splnomocnenca vlády SR pre rozvoj občianskej spoločnosti nájdete na: <https://www.facebook.com/SplnomocnenecROS>

Vidíme sa čoskoro!

Ak Vás tento úvod do participatívnych rozpočtov zaujal, prostredníctvom Učiteľského fóra Škola a občianska spoločnosť realizovaného v rámci národného projektu Profesijný rozvoj učiteľov (Teachers) nás môžete v prvom štvrtroku 2021 vidieť na jednom zo školení, kde sa budeme o nich rozprávať viac. Učitelia sa môžu do existujúcich učiteľských fór prihlásiť na: https://mpc-edu.sk/sk/ponuka-vzdelavania?type=61&pracovisko_mpc_id=0&only_free=1

Pre viac informácií nás môžete kedykoľvek kontaktovať na mailovej adrese: dominika.halienova@minv.sk.

INFORMÁCIA O PORTÁLI MPC

Pedagogickí a odborní zamestnanci regionálneho školstva majú už nejaký čas k dispozícii nový portál MPC. Na tomto portáli sú užívateľom k dispozícii informácie o činnosti MPC, ktoré sú prístupné aj neregistrovanému užívateľovi. Po registrácii sú užívateľovi sprístupnené aj možnosti prihlásiť sa na vzdelávanie, požiadať o atestáciu a vidieť ďalšie informácie, ktoré sa týkajú priebehu vzdelávania, pozvánok a podobne.

Vzhľadom na GDPR aj množstvo spamu (ktorý chodí do mailových schránok, keď robot vyhľadá zverejnenú e-mailovú adresu) sú informácie o zamestnancoch MPC zverejnené v obmedzenom režime. Po prvýkrát je potrebné zamestnanca MPC kontaktovať cez portál, v časti Verejnosť, Zoznam zamestnancov, kde nájdete pri každej osobe link na kontaktovanie e-mailom. V takomto prípade si vás dovoľujeme požiadať, aby ste v e-mailoch vždy uviedli aj vaše meno a priezvisko a školu, na ktorej pracujete, vrátane jej adresy (ide o vizitku, ktorá nám pomôže pri hľadaní riešenia a ďalšej komunikácii). Táto informácia je pre nás dôležitá aj preto, že niektoré e-mailové adresy neobsahujú meno a priezvisko a keď sa kontaktujúci do textu nepodpíše, my nevieme, s kým komunikujeme.

V časti **Verejnosť** nájde užívateľ aj pokyny na požiadanie o vydanie duplikátov osvedčení a vzory tlačív na iný termín ukončenia vzdelávania a žiadosť o opravnú atestačnú skúšku.

V časti **Vzdelávanie** môže užívateľ nájsť informácie:

1. o ponuke akreditovaných vzdelávacích programov MPC na konkrétny školský rok, prípadne o jej doplnení (toto doplnenie sa zväčša uskutočňuje v mesiacoch november – december),
2. o ponuke seminárov a konferencií, ktoré sú na portál dopĺňané v trojmesačných intervaloch (na každý kvartál kalendárneho roka) a sú aktualizované podľa tém, ktoré sú v danom roku považované za dôležité, či už vyplývajúce z historických udalostí alebo iných zaujímavých tém.

V rovnakej časti nájdete aj:

1. publikácie vydané MPC v elektronickej podobe v ich kompletnom znení,
2. všetky vydania časopisu Pedagogické rozhľady od vzniku časopisu (zdigitalizovali sme aj tie, ktoré vznikli v čase, keď bol Internet ešte pre bežného užívateľa menej dostupný),
3. aktuálne vydanie časopisu BIGECHE, predchádzajúce čísla budú postupne doplnené,
4. zborníky z konferencií, ktoré MPC od vzniku portálu realizuje.

V časti **Atestácie** nájde žiadateľ všetky potrebné informácie k požiadaniu a vykonaniu atestácie v MPC. Pre účely atestácie je dôležité správne vyplnenie všetkých údajov v žiadosti, ktoré sú dôležité pre rozhodovanie MPC.

Posledná časť portálu je venovaná národným aj medzinárodným projektom, ktoré MPC realizovalo a v súčasnosti realizuje. Užívateľ v tejto časti nájde aj link na stránku BEZPRE (BEZPEČNOSŤ A PREVENCIA V ŠKOLÁCH) a informácie a materiály z činnosti ROCEPO (Rómske vzdelávacie centrum Prešov, s celo-slovenskou pôsobnosťou).

Pokyny na úpravu príspevkov

Rukopis príspevku musí spĺňať tieto kritériá:

- príspevok musí byť svojím zameraním v súlade s obsahovým zameraním časopisu (pozri Výzvy na publikovanie na stránke časopisu),
- príspevok má byť pôvodným textom, za pôvodnosť aj správnosť zodpovedá autor,
- príspevok má tvoriť ucelený, logicky usporiadaný text s konkrétnymi závermi pre pedagogickú prax,
- rozsah príspevku nesmie prekročiť:
 - A. Príspevok: max. 9 normostrán, t.j. 16 200 znakov (vrátane medzier)
 - B. Recenzia: max. 1,5 normostrany, t.j. 2 700 znakov (vrátane medzier)
 - C. Informácia z činnosti MPC: max. 0,5 strany, t.j. 900 znakov (vrátane medzier)napísaných v textovom editore MS Word 1997 a vyšším, vrátane tabuliek a grafov.

A. Príspevok – osnova: *Názov, Autor/i, Anotácia, Kľúčové slová, Úvod, Hlavný text, Záver, Zoznam bibliografických odkazov, Summary*

B. Recenzia – osnova recenzie je nasledovná: *Názov, Bibliografický odkaz na recenzovanú publikáciu v štruktúre: Autor/i recenzie, Text recenzie*

C. Informácia o činnosti MPC – osnova: *Názov, Autor/i informácie/správy, Text informácie/správy*

Pri písaní príspevku:

- vzhľad stránky – všetky okraje 2 cm, záhlavie a päta 1,25 cm
- používajte typ písma **Calibri**, veľkosť 11, riadkovanie – 1
- zarovnanie textu – zarovnať doľava
- nepoužívajte žiadne štýly (len formátovanie – tučné, kurzíva, index horný, dolný, **nie podčiarkovanie**)
- nepoužívajte medzery ani tabulátory na začiatku odseku, vyhnite sa dvojitým medzerám medzi slovami
- nepoužívajte voľné riadky (2 x enter) medzi odsekmi, ani medzi nadpisom a textom
- špeciálne symboly používajte len ak sú nevyhnutné, nepoužívajte grafické ozdoby pri nadpisoch a pod.
- obrázky vo formáte jpg v kvalite aspoň 150 dpi
- tabuľky v texte označte formou Tab. 1 Názov tabuľky (**nad tabuľkou**)
- grafy, obrázky v texte označte formou Obr. 1 Názov obrázka (**pod obrázkom**), pri prevzatých obrázkoch je nevyhnutné uviesť zdroj
- citovanie literatúry v texte: priezvisko autora/ov, potom rok vydania, napr. (Turek 2008). Ak ide o doslovný citát v úvodzovkách, uvádza sa aj strana, napr. Turek (2008, s. 258), alebo „...“ (Turek 2008, s. 258). V prípade, že počet autorov je viac ako 3, uvedie sa meno prvého autora a „et al.“, napr. Meško et al. 2005
- v žiadnom prípade v príspevku **nepoužívajte „poznámky pod čiarou“**
- rozlišujte písmeno veľké O a číslicu 0, malé písmeno l a číslicu 1
- autori môžu skracovať často uvádzané výrazy – tieto skratky sa musia vysvetliť pri prvom objavení v texte, napr. materská škola (ďalej MŠ), školský vzdelávací program (ďalej ŠkVP) a pod.
Zoznam bibliografických odkazov – je abecedne usporiadaný a obsahuje údaje podľa normy ISO 690 Bibliografické odkazy z roku 2012
- elektronické zdroje dokumentov musia obsahovať **tri dôležité údaje** – za názov dokumentu v hranatých zátvorkách [**online**]; vydavateľské údaje, údaj o dátume citovania v hranatých zátvorkách v tvare [**cit. 2008-01-27**]. Posledný údaj: **Dostupné z: http://....; Dostupné na internete:** – pri citovaní používajte **vždy jeden zvolený spôsob pre všetky elektronické zdroje**

