

# PEDAGOGICKÉ ROZHĹADY

ODBORNO-METODICKÝ ČASOPIS

10  
2021



**mpc**• METODICKO  
PEDAGOGICKÉ  
CENTRUM

## Obsah:

### VÝCHOVA A VZDELÁVANIE ŽIAKA

Mária Pálinkáš ...1

**Zážitková pedagogika – efektívna aktivizujúca metóda**  
Experiential learning – an effective activating method

Anna Vrábľová ...5

**Príprava vyučovacej hodiny s využitím kooperatívnej aktivity**  
Lesson plan with the use of cooperative activity

Oľga Nestorová, Mária Onušková ...8

**Prvky ľudovej slovesnosti a ich využitie v umeleckej literatúre na Slovensku**

Elements of folk literature and their use  
in art literature in Slovakia

Mária Onušková ...11

**Terénne vyučovanie prostredníctvom cestovateľského denníka po Trenčianskom regióne**  
Field teaching through a travel diary in the Trenčín region

Ján Kaliský ...17

**Návrh inovácie tematického celku ochrany prírody v kurikule etickej výchovy**

Proposal for innovation of the thematic unit of nature protection in the curriculum of ethical education

Marián Trnka, Mariana Cabanová ...20

**Skúsenosť pedagogických asistentov ako činiteľ ovplyvňujúci preferovanú formu vzdelávania žiakov so zdravotným znevýhodnením**

The experience of teaching assistants as a factor influencing the preferred teaching form of pupils with disabilities

Jana Medvecová ...22

**Socioekonomické zázemie a jeho vplyv na výkon žiaka v meraní PISA**

Socio-economic background and its influence on student performance in PISA measurement

Mária Hitríková ...26

**Národný štandard finančnej gramotnosti ako východisko pre rozvoj finančnej gramotnosti v základných a stredných školách**

National standard of financial literacy as a starting point for the development of financial literacy in primary and secondary schools

Marek Gaj ...28

**Analogie a protiklady formovania identity a spoločenského postavenia Rusínov na prelome 19. a 20. storočia**

Analogies and opposites of the identity formation and social position of Ruthenians at the turn of the 19th and 20th centuries

Veronika Jaloviarová ...30

**Vzdelávanie o lese pre pedagogických zamestnancov**  
Forest education for teachers

Ján Danek ...32

**Aktuálnosť výchovy v súčasnosti**  
Appropriateness of education at present

Ján Cipár ...36

**Morálne usudzovanie žiakov waldorfských a štátnych škôl**  
Moral reasoning of Waldorf and state school students

## Pedagogické rozhľady

Odborno-metodický časopis pre školy  
a školské zariadenia

**10/2021**

Ročník 30

Editor:

**Metodicko-pedagogické centrum Bratislava**

Šéfredaktor: Štefan Porubský

Zástupca šéfredaktora: Marian Valent

Výkonná redaktorka: Viera Stankovičová

Redakčná rada:

Darina Bačová, Dagmar Čtvrtníčková, Maroš Dvorský,

Dagmar Koštrnová, Adriana Lančaričová,

Mária Pappová, István Szókol, Mária Šnidlóvá

Obálka: Ján Husár

Preklad do angličtiny: Anna Pávová

Adresa redakcie:

Metodicko-pedagogické centrum

regionálne pracovisko Horná 97

975 46 Banská Bystrica

Tel.: 048/4722 938

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

www.mpc-edu.sk

Vyšlo: 1. decembra 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.

## ZÁŽITKOVÁ PEDAGOGIKA – EFEKTÍVNA AKTIVIZUJÚCA METÓDA

Mária Pálinská, Metodicko-pedagogické centrum, Pracovisko v Komárne

**Anotácia:** V článku sa zaoberáme charakteristikou zážitkovej pedagogiky, predstavujeme jej prvky, princípy, ako aj jej význam pre oblasť výchovy a vzdelávania na prvom stupni základných škôl. Predstavujeme aj konkrétne zážitkové aktivity pre túto vekovú kategóriu s hlavným dôrazom na prípravu a realizáciu aktivity, ako aj na následnú reflexiu.

**Kľúčové slová:** učenia, spracovanie zážitku, facilitátor, zážitok, zážitkové vyučovanie, zóna komfortu, zóna.

21. storočie prinieslo do našich životov výrazné zmeny a tieto zmeny neobišli ani náš školský systém. Z množstva pozitívnych a negatívnych zmien by sme chceli v tomto príspevku upriamiť pozornosť na zmeny týkajúce sa prístupu učiteľov k inovatívnym metódam vyučovacieho procesu. Názor spoločnosti na inovácie je aj vo všeobecnosti rôznorodý a nie je to inak ani vo výchovno-vzdelávacom procese. Väčšina vyučovacích hodín sa stále organizuje klasickým spôsobom a zástancovia aktivizujúcich vyučovacích metód sú často kritizovaní. Niekedy zo strany vedenia školy, inokedy zo strany kolegov a často aj zo strany rodičov. Tábor pedagógov, ktorí využívajú aktivizujúce metódy je čoraz väčší a aj verejnosť pomaly akceptuje, že učenie neznamená iba to, že pedagóg vysvetľuje učivo a žiaci ho pasívne počúvajú. Pedagogické výskumy ukázali, že proces výučby sa stáva skutočne efektívnym len v prípade, ak sa žiak zaujíma o učenie, je motivovaný a je aktívne zapojený do procesu. Vďaka takémuto prístupu získavanie vedomostí sa stáva prežívateľnou a vybavovateľnou skúsenosťou.

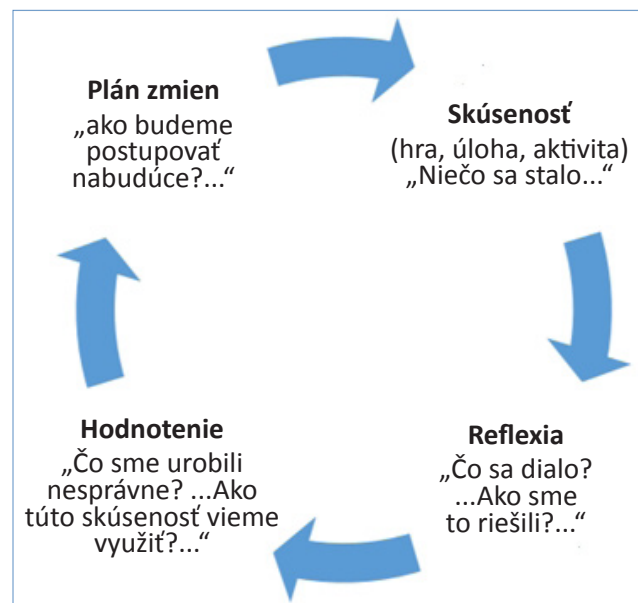
Je preukázané, že vedomosti obklopené bohatými asociačnými spojeniami sa lepšie zachovávajú. Pôsobí ako sieť: môžeme chytiť ktorýkoľvek z jej uzlov, vieme ho vybrať celý, pretože všetko so všetkým súvisí. Nesmieme zabudnúť ani na fakt, že pamäť je oveľa efektívnejšia, ak do práce zapojíme aj pravú hemisféru. Spomienky spojené s farbami, vôňami, obrázkami, pohybom - dokonca aj vedomosti sa zachovávajú vcelku a ich životnosť je oveľa dlhšia. Pripomínanie jediného okamihu bohatého, farebného obrazu už pripomína ďalšie podrobnosti a vyvolanie bude úspešné - toto odborníci označujú ako „elaboratívne kódovanie“ (Liddle 2019).

V súčasnosti sa v našich školách kladie najväčší dôraz na osvojovanie vedomostí a pritom veľké nedostatky sa hromadia v oblasti sociálnych kompetencií žiakov. Z dôvodu, že máme veľa jedináčikov, veľa „veliteľov“ rodín, kompetencie ako napríklad spolupráca, vzájomné podporovanie sa, tolerancia alebo riešenie konfliktov sú menej rozvinuté. Práve zážitková pedagogika ponúka okrem zaujímavého spôsobu sprostredkovania učiva aj príležitosť na rozvíjanie spomenutých sociálnych kompetencií žiakov.

**Pojem „zážitková pedagogika“** je definovaná rôzne. Asociácia pre zážitkovú pedagogiku (Orosová 2020) ju vníma ako proces, prostredníctvom ktorého si študent vytvára vedomosti, zručnosti a hodnoty z priamej skúsenosti. Podľa Jiráka (2004) tento pojem znamená analýzu výchovných procesov, ktoré pracujú s navodzovaním, rozborom a reflexiou zážitkových udalostí za účelom získania skúseností. Kratochvílová (2010) ju považuje za teóriu a metodiku výchovy zážitkom. Ide o všestranný rozvoj osobnosti využívaním špecifických metód a foriem výchovy prostredníctvom osobných zážitkov a získaných skúseností.

### Základné pojmy zážitkovej pedagogiky

Základom zážitkovej pedagogiky je vlastná aktivita, pri ktorej sa získavajú zážitky. Čím viac energie človek vynaloží na nejakú činnosť, tým je zážitok z nej intenzívnejší, zapamätateľnejší. Treba však rozoznať rekreačný zážitok a pedagogický zážitok. V druhom prípade ide o učenie v dôsledku skúmania a spracovania skúsenosti. Znázorňuje ho Kolbov cyklus učenia sa zážitkom uvedený na obrázku 1.



Obr. 1 Kolbov cyklus učenia sa zážitkom (Orosová 2020)

Podľa Kolba je učenie štvordielny proces, pri ktorom sa od žiaka požaduje:

- aby sa zapojil do nového procesu skúsenosti,
- aby aktívne premýšľal o tejto skúsenosti,
- konceptuoval túto skúsenosť a integroval ju do minulej, prežitej skúsenosti,
- aby robil rozhodnutia na základe svojich vytvorených konceptov (Kolb, in: Orosová 2020).

V súvislosti s výchovou v podmienkach školského systému pracujeme s pojmami prežívanie (prežitok), zážitok a skúsenosť. **Prežitok** podľa Jiráka (in Orosová 2020, s. 29) je intenzívny spôsob žitia, udalosť odlišujúca sa od bežného života. Ak plynule prenikne do minulosti, stáva sa uceleným zážitkom. Pri návrate k situácii, ktorá ho vyvolala, je jasné, že je ho opäť možné prežiť. **Zážitok** je citovo previazaný duševný jav, ktorý jedinec prežíva, hromadí sa celý život a je zdrojom osobnej skúsenosti (Veľký psychologický slovník, 2010, s. 690)

V zážitkovej pedagogike je zážitok prostriedkom na dosiahnutie cieľa, nie samotným cieľom. Zážitok je výsledok prežívania, psychického javu, ktorý je emočne zafarbený a prísne individuálny (Hartl, Hartlová 2010). Proces prežívania je možné regulovať, ovplyvňovať smerom k rozvoju osobnosti. Podľa W. Diltheyho (in Orosová

2020) skutočný zážitok je to, čo sa nám po rokoch vybaví ako čerstvá, živá spomienka. Spája sa s prekročením našej osobnej hranice možností, napomáha hľadaniu našej identity. Prežívaním vzniká zážitok a jeho osvojením, stotožnením, pochopením zase skúsenosť.

Zážitok sa s odstupom času pretvára na skúsenosť. **Skúsenosť** je trvác a je použiteľná v ďalšom živote. Z výchovného hľadiska je po zážitku dôležitá reflexia, aby došlo k transformácii na skúsenosť, ktorá sa stáva výsledkom učenia. Zážitková pedagogika sa nezameriava len na vyvolenie zážitku, ale aj na jeho spracovanie a postupnú transformáciu na skúsenosť. Zážitok sa tak stáva prostriedkom zážitkovej pedagogiky. (Orosová 2020, s. 31). Na dosiahnutie tohto výstupu, výsledku je potrebné zážitok spracovať, aby sa premenil na skúsenosť, ktorá sa ukladá do dlhodobej pamäte. Žiak sa na základe vlastných skúseností vzdeláva, ale i rozvíja vlastné osobnostné a sociálne kompetencie, v procese prežívania zážitku aktivizuje fyzickú, intelektovú i emocionálnu stránku svojej osobnosti. V rámci programov s prostriedkami zážitkovej pedagogiky je dôležitý rozvoj tolerance a zodpovednosti, či už voči sebe, jednotlivcom alebo skupine (Kapšová 2008, s. 4).

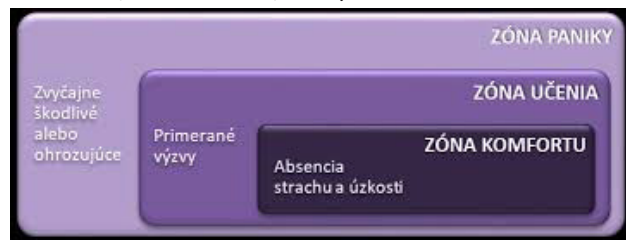
#### Princípy zážitkovej pedagogiky:

- starostlivo vybrané zážitky doplnené reflexiami, kritickou analýzou a syntézou,
- zážitky sú štruktúrované tak, že od účastníka vyžadujú iniciatívu, prijímanie rozhodnutí a zodpovednosť za výsledky,
- počas realizácie zážitku je účastník aktívne zapojený do kladenia otázok, experimentovania, riešenia problémov, preberania zodpovednosti, tvorivosti a konštruktívneho myslenia,
- účastníci sú zapojení do procesu intelektuálne, emocionálne, sociálne,
- počas procesu dochádza u účastníkov k objavovaniu a testovaniu ich vlastných hodnotových systémov (Liddle 2019).

#### Facilitátor

Kým v klasickom vyučovacom procese je zdrojom vedomostí učiteľ, ktorý sa snaží svoje vedomosti žiakom odovzdať, v zážitkovej pedagogike vystupuje učiteľ v role facilitátora. Zdrojom vedomostí je vlastná skúsenosť účastníka, pričom ho facilitátor motivuje a pomáha v procese učenia sa. Facilitátor zohráva kľúčovú rolu, nakoľko pomáha v rozvoji a učení sa celej skupiny a jednotlivcov, vyberá vhodné úlohy, dbá na bezpečnosť účastníkov, pozoruje dynamiku skupiny a vedie následné spracovanie zážitku, aby boli maximálne využité možnosti učenia sa prostredníctvom vlastných skúseností. Jeho úlohou je navodiť špecifické situácie vyvolávajúce silné zážitky. Otvorenosť žiakov predurčuje hlbší a intenzívnejší zážitok. Riešenie nastoleného problému, postoj k danej situácii často úzko súvisia priamo so situáciami v živote. S vytváraním neobvyklých, náročných a problémových situácií, súvisiacich s realitou – napomáha prekonávaniu prekážok vonkajších, no i vnútorných (využíva emocionálne a racionálne aspekty podnetov), rozvíja fantáziu, tvorivosť, sebadôveru, sociálne zručnosti (udržiava psychickú rovnováhu), uprednostňuje skupinové prežívanie, porovnávanie seba samého so skupinou (umožňuje osobnostný rozvoj získanými skúsenosťami), podporuje zmenu hodnotovej orientácie (Hanuš, Chytilová 2009, s. 20). Zážitková pedagogika je výnimočná tým, že odovzdáva účastníkom nové vedomosti, poznat-

ky, zručnosti i hodnoty cez emočné zážitky. Jej efektívnosť dosiahneme tým, že zážitok ponúka účastníkom viac-rozmerné uchopenie akejkoľvek problematiky. Vďaka zapojeniu viacerých zmyslov a silnej emócií si dokážu nové informácie zapamätať lepšie. Pri výchove zážitkom ide o prekonávanie pomyslenej zóny komfortu (obr. 2), teda osobnej psychickej a fyzickej bezpečnosti (Franc, Zounková, Martin 2007, s. 29).



Obr. 2 Psychologické pozadie výchovy zážitkom  
Zdroj: Journal of Global Science. ISSN 2453-756X [online]. Dostupné z: [http://jogsc.com/pdf/2017/3/vyuzivanie\\_aktivizujucich.pdf](http://jogsc.com/pdf/2017/3/vyuzivanie_aktivizujucich.pdf)

Komfortná zóna je u každého človeka iná a prekonáva ju v rôznych oblastiach. V zóne učenia človek prekonáva stres, je schopný zorientovať sa a postupne zónu komfortu takto rozširovať. Pri týchto zónach je potrebné dbať na to, aby sa zóna komfortu rozširovala postupne a plynulo. Snaha o rýchle rozšírenie môže mať opačný efekt, zóna komfortu sa nerozšíri (Orosová 2020). Vo výchovno-vzdelávacom procese je preto dôležité, aby sme žiakom často zabezpečili príležitosť nachádzať sa v zóne učenia, teda nastoliť im primerané výzvy, ktoré vedia absolvovať prostredníctvom spolupráce v tímoch, kde je každý člen zodpovedný za celú skupinu. Prostredníctvom priamej skúsenosti na dôsledky konania členov skupiny sa uskutočňuje rozvoj osobnosti.

Aby sme prostredníctvom zážitkovej pedagogiky dosiahli vytyčené ciele, je dôležité zámerné plánovanie, efektívna realizácia a dôkladné spracovanie zážitku. Pri plánovaní treba brať do úvahy správanie sa skupiny, ciele a úroveň skupiny, fyzické a emocionálne vlastnosti jednotlivcov a pohotovosť skupiny. Pri realizácii aktivity zohráva kľúčovú úlohu postupnosť jednotlivých aktivít. Správne určené poradie aktivít postupne rozvíja schopnosti členov skupiny, ich silné stránky a pri každej aktivite ich postaví pred väčšiu výzvu. Súbor aktivít sa najčastejšie začína aktivitou, tzv. Icebreaker, teda úvodnou a motivačnou aktivitou smerujúcou k vzájomnému kontaktu, prelomeniu pomyslených bariér. Nasledujú aktivity na vybudovanie dôvery. Tie ponúkajú príležitosť na vytvorenie vzájomnej dôvery a na vytvorenie podpornej klímy medzi členmi skupiny. Dôležitým krokom je vytvorenie základných pravidiel pre správne fungovanie skupiny s cieľom, aby každý jednotlivec dosiahol priaznivý výstup z aktivity. Potom nasledujú aktivity na riešenie problému, ktoré najčastejšie predstavujú výzvu v kognitívnej oblasti, často aj v oblasti fyzickej alebo emocionálnej. Nakoniec môže skupina nastúpiť na úroveň dobrodružných aktivít. Samozrejme, poradie typu aktivít sa môže líšiť od uvedených. Dobrý facilitátor nepretržite hodnotí svoju skupinu a ich členov vťahne už aj do procesu plánovania, aby boli aktivity zaujímavé a znamenali výzvu pre každého jednotlivca v skupine (Liddle 2019).

Z pohľadu rozvíjania osobnosti je spracovanie zážitku presne tak dôležité ako samotný zážitok. V pokojnej atmosfére účastníci navzájom spoznávajú svoje pocity a skúsenosti a naučia sa aj to, ako sa môžu učiť zo svojich vlastných skúseností. Efektívne spracovanie zážitkovej aktivity sa uskutočňuje v troch krokoch – hľadáme od-

povede na otázky:

- Čo sa stalo?
- Čo je dôležité?
- Ako ďalej?

Forma lievika znázorňuje, ako sa dostaneme od všeobecných otázok ku konkrétnejším a špecifickým výsledkom učenia sa.

### Čo sa stalo?

Poprosíme účastníkov, aby porozprávali, čo sa stalo počas aktivity. Informujeme sa o faktoch a o pocitoch. Získané informácie od jednotlivých účastníkov môžu byť rôznorodé a môžu sa líšiť aj od toho, čo sme ako facilitátor spozorovali. Vodca v skupine bude mať z aktivity úplne iné pocity ako napr. pasívnejší člen skupiny. Na zisťovanie faktov môžeme položiť nasledovné otázky:

- Čo sa stalo vtedy, keď...? • Čo si robil(a) vtedy, keď...?
- Čo spravila skupina, keď...? • Stalo sa niečo nezvyčajné?
- Čo bolo najzaujímavejšie počas aktivity? • Kedy nastal bod zlomu? • Čo sa stalo potom? atď.

Otázky k zisťovaniu pocitov: • Čo si cítil(a), keď... • Dopln vetu! Bol som šťastný/smutný/vzrušený/sklamaný, keď... • Ktoré boli pre teba najlepšie a najhoršie chvíle aktivity? • O kom si myslíš, že mal počas aktivity podobné pocity ako ty? atď.

Po zisťovaní faktov a pocitov z aktivity môžeme pristúpiť k analýze získaných informácií. Hľadáme odpovede na otázku: Čo bolo dôležité? V úvodnej časti analýzy položíme otázky: • Čo očakávaš od dnešného zážitku? • Čo vieš dnes ponúknuť skupine? • Akú podporu očakávaš od skupiny? • Akú podporu očakávaš od facilitátora? • Aké sú tvoje dnešné osobné ciele a ciele skupiny? Všeobecné otázky vhodné na analýzu: Prečo... (napr. si zvolil práve túto rolu v skupine)? • Ako... (ovplyvnili tvoje pocity to, čo si hovoril, alebo spravil)? • Je niečo, čo ľutuješ? • Čo bolo najhodnotnejšie počas aktivity? • Čo si si cenil najviac u ostatných?

Ďalšie otázky môžeme položiť ohľadom spôsobu komunikácie, vyjadrenia pocitov, na pozornosť, na vodcovstvo v skupine, na prispôbenie sa v skupine, na riešenie problémov, na spoluprácu, alebo na dôveru v skupine. Nikdy nie je dostatok času na to, aby sme využili všetky možnosti, ktoré sú v danej aktivite ukryté. Je na facilitátorovi, aby daný časový priestor využil na dosiahnutie cieľov danej skupiny, aby sa koncentrovali na tie informácie, ktoré sú pre danú skupinu najužitočnejšie z pohľadu učenia sa jednotlivcov.

Túto fázu môžeme ukončiť otázkami, ako napr.: • Aké ciele si mal na začiatku dnešného dňa? • Ktoré ciele sa ti podarilo dosiahnuť? • Čo si sa dnes naučil o sebe? • Čo si robil dnes, na čo si veľmi pyšný? • Bolo tvoje dnešné správanie zvyčajné? Takto sa správaš vždy počas aktivít? Porozprávaj o tom. • Je niečo, čo by si robil inak, ak by sme aktivity zopakovali? • Čo by si chcel povedať ostatným členom skupiny?

Prostredníctvom analýzy aktivity môžeme účastníkom pomáhať v tom, ako môžu získané zážitky využiť v iných situáciách. Hľadáme možnosti ako ďalej, pomocou otázok, napr.: • Čo si sa naučil z dnešnej aktivity? • V čom ťa môže podporiť dnešná skúsenosť? • Čo by si si chcel odniesť z dnešnej aktivity? Prečo? • Existuje podobná situácia aj v bežných dňoch? Čo to je? atď.

### Niekoľko odporúčaní k spracovaniu zážitkov

Aby spracovanie zážitku bolo čo najúčinnejšie, mali by sme ho realizovať hneď po zážitkovej aktivite. Venuj-

me mu dostatočný časový priestor, aby každý člen skupiny vedel porozprávať svoje myšlienky. Potrebný čas na efektívne spracovanie zážitku závisí od skúseností a od veku členov skupiny. Dôležitý je aj správny výber miesta, aby bolo zabezpečené pokojné prostredie bez rušivých prvkov. Posadíme sa do kruhu, tak sa každý cíti rovnocenne. Spoločne so žiakmi si dohodneme niekoľko základných pravidiel rozhovoru, napr. že sa budeme navzájom pozorne počúvať. Časť otázok na reflektovanie pripravme vopred a ďalšími otázkami reagujeme na prejavy účastníkov. Nikoho nenútime k rozprávaniu, rozhovor sa uskutoční na báze dobrovoľnosti. Začatý proces spracovania treba vždy vhodne uzavrieť (Liddle 2019).

### Zážitkové aktivity v školskom prostredí - „Hodina“ zážitkovej pedagogiky

#### Plánovanie

Zážitkové aktivity v školskom prostredí odporúča Liddle (2019) realizovať v časovom rozsahu 90 minút s nasledovným obsahom:

- dohoda o základných pravidlách správania sa počas aktivít,
- úvodná, energetizujúca hra/hry,
- hlavná aktivita,
- hodnotenie, spracovanie/analýza.

Ak pracujeme s mladšími žiakmi, dbajme na to, aby boli pokyny krátke a jednoznačné. Aktivity realizujeme podľa možnosti vonku. Ak to nie je možné, pripravme vhodný priestor v triede. Odložme rušivé veci, aby sme mali k dispozícii veľký priestor. Pred každou aktivitou upriamme pozornosť zúčastnených na možné bezpečnostné riziká. Pred aktivitou dajme žiakom priestor na naplánovanie realizovania aktivity. Ako facilitátor musíme okamžite zasiahnuť, ak sa vyskytne potenciálna možnosť nebezpečenstva pre zúčastnených alebo nevhodného rozhodnutia skupiny. Ideálny počet žiakov v skupine je 10 – 12. Pri počte 20 je vhodnejšie vytvoriť viac menších skupín.

#### Spracovanie

Odporúčaný časový rozsah je minimálne 20 minút. Na začiatku je to náročný proces, ale časom a cvičením v ňom budú žiaci stále lepší. Techniky hodnotenia striedajme, aby sa tento proces nestal vypočítateľným a rutinným. Vytvorme pre žiakov pocit bezpečia, aby sa nebáli vysloviť svoje myšlienky a pocity. Po aktivite reflektujeme aj vlastnú prácu facilitátora. Čo sa nám podarilo? Ako skupina postúpila na ceste za svojimi cieľmi? Akú aktivitu by som mal/a zvoliť nabudúce? Prečo? (Liddle 2019)

### Námet na hodinu zážitkovej pedagogiky

**Téma:** Priaznivé duše

**Cieľová skupina:** 4. ročník ZŠ

**Vzdelávacia oblasť:** Človek a hodnoty; Jazyk a komunikácia

**Vyučovacie predmety:** etická výchova, slovenský jazyk

**Kľúčové kompetencie:** osobnostné a sociálne kompetencie, komunikačné kompetencie

**Špecifické ciele:** porozprávať o tom, čo sa stalo počas aktivity, sformulovať svoje pocity z aktivity, dodržať dohodnuté pravidlá, kooperovať v skupine, aktívne sa zapojiť do energetizujúcich hier, napísať/zakrúžkovať svoj výber z uvedených/predstavených možností; porovnať svoj zoznam so spolužiakmi

**Stratégie, metódy, formy:** energetizujúce hry, metódy zážitkovej pedagogiky, diskusia, práca v skupine

**Potrebný materiál:** tabuľa, krieda (fixky, papier), obrázky

s jednoduchými tvarmi (kruh, šípka, štvorec, slnko, kvet, ...), číslami, resp. písmenami; pero, prázdny papier/zoznam  
**Trvanie:** 90 min.

### Realizácia aktivity

**1. Dohoda o základných pravidlách správania sa.** Spoločne so žiakmi určíme základné pravidlá správania sa v záujme toho, aby výstup z aktivity bol pre každého člena skupiny priaznivý. Pravidlá určíme zvlášť k aktivitám, ale aj k následnému spracovaniu zážitku. Spoločne vytvorenie pravidiel prispieva k tomu, aby dohodnuté pravidlá žiaci dokázali dodržať. (7 min.)

**2. Energetizujúca hra „Mám ťa“.** Žiaci sa postavia do kruhu, ruky majú upažené. Ich ľavé dlane pozerajú smerom hore. Koniec pravého ukazováka vloží každý žiak do otvorenej dlane suseda z pravej strany. Učiteľ odpočíta 3...2...1... a na slovo „štart“ majú spraviť žiaci dve veci: zatvoriť ľavú dlaň a snažiť sa chytiť do nej položený ukazováka suseda z ľavej strany, zároveň zabrániť tomu, aby im sused z pravej strany chytil do jeho dlane položený ukazováka. Spravíme niekoľko kôl, kým je hra pre žiakov zaujímavá. Aby sa žiaci lepšie sústredili, môžeme namiesto slova „štart“ povedať iné podobné slovo. napr. šport, šál, šach, šok, stop, atď.

Touto aktivitou vzbudíme pozornosť žiakov. (8 min.)

**3. Energetizujúca hra „Kreslený odkaz“.** Žiakov rozdelíme do dvoch/troch skupín s (podľa možnosti) rovnakým počtom žiakov. Žiaci vytvoria pred tabuľou rad za sebou, čelom k tabuľi (prví žiaci zo skupín stoja tak blízko k tabuľi, aby na ňu vedeli kresliť). Učiteľ ukáže poslednému žiakovi v rade obrázok, ktorý má nakresliť na chrbát predchádzajúceho žiaka. Na základe toho, čo on cíti na chrbte, nakreslí ho na chrbát žiaka pred ním. Takto žiaci pokračujú ďalej, kým sa kreslený odkaz nedostane k prvému žiakovi. Ten ho nakreslí na tabuľu. Jednotlivým skupinám dáme nakresliť tie isté obrázky, ale v inom poradí. (Žiakom zdôrazníme, že každá skupina dostala iný obrázok, aby sa nesnažili sledovať druhú skupinu a spoliehali sa len na to, čo cítia.) Počas kreslenia je zákaz rozprávania sa. Túto aktivitu môžeme realizovať aj formou súťaže. V tom prípade vyhráva tá skupina, ktorej kresba sa najviac podobá na pôvodný obrázok. Po každom kole sa prvý žiak postaví na koniec radu. (10 min.)

**4. Hlavná aktivita: „Priaznivé duše“.** Učiteľ položí žiakom 30 – 50 alternatívnych otázok (Počet otázok závisí od počtu žiakov v triede. Pri menšom počte žiakov môžeme pracovať s väčším počtom otázok). Žiaci si napíšu svoj výber na čistý papier. (Pri každej otázke napíšu iba jedno slovo – odporúčame písať do stĺpca a papier dopredu očíslovať. Ak nechceme žiakov zaťažovať písaním, môžeme zoznam možností vytlačiť a žiaci svoj výber iba zakrúžkujú. Takto postupujeme aj v prípade žiakov s poruchami učenia.)

Otázky pre štvrtákov:

1. Zmrzlina alebo nanuk? 2. Čokoláda alebo cukrík? 3. Palacinky alebo torta? 4. Kakao alebo čaj? 5. Pizza alebo špagety? 6. Zima alebo leto? 7. Plávanie alebo turistika? 8. Sánkovačka alebo lyžovačka? 9. Spoločenská hra alebo videohra? 10. Pláž alebo hory? 11. Písanie alebo čítanie? 12. Si pravák alebo ľavák? 13. Vlastiveda alebo prírodoveda? 14. Matematika alebo slovenský jazyk? 15. Spev alebo kreslenie? 16. Hra v triede alebo vonku? 17. Klavír alebo bubon? 18. Sám/sama alebo spolu? 19. Vlak alebo lietadlo? 20. Padák alebo balón? 21. Pešo alebo bicykel? 22. Sprcha alebo vaňa? 23. Sprcha ráno alebo večer? 24. Poschodová posteľ – hore alebo dole? 25. Pes alebo mač-

ka? 26. Biele alebo čierne? 27. Svetlo alebo tma? 28. Inko alebo mesiac? 29. Ryba alebo vták? 30. Voda alebo oheň?

Po napísaní, resp. zakrúžkovaní vlastného výberu, sa žiaci pohybujú v priestore a svoj zoznam porovnávajú s jednotlivými spolužiakmi. Porovnanie sa uskutoční vo dvojiciach tak, že jeden žiak vysloví svoj výber nahlas, druhý na to reaguje slovom, ktoré napísal on. Ak vyslovia rovnaké slovo, zhodu označia za otázkou. Po porovnaní všetkých odpovedí spočítajú počet zhôd. Čím je to číslo väčšie, o to sú spriaznenejšie duše. Žiaci porovnávajú svoje zoznamy s viacerými spolužiakmi (podľa daného počtu žiakov alebo daného časového limitu). Úlohou žiakov je zistiť tri najviac „spriaznené duše“ (ak je počet žiakov v skupine väčší a nestihnú porovnať svoje zoznamy s každým spolužiakom, v aktivite môžu žiaci pokračovať v školskom klube). (30 – 35 min.)

### Spracovanie zážitku

Posadíme sa so žiakmi do kruhu, zopakujeme si najdôležitejšie pravidlá diskusie. Vždy rozpráva iba jeden člen skupiny a ostatní ho pozorne počúvajú. To, kto dostane slovo, môžeme znázorniť napríklad obľúbeným plyšovým zvieratkom. Kto sa chce zapojiť do diskusie, prihlási sa o plyšové zvieratko. Kým učiteľ rozpráva v role facilitátora, drží zvieratko v ruke. Po položení úvodnej otázky odovzdá plyšáka žiakovi, ktorý sa prihlási o slovo. Ak sa na začiatku nikto neprihlási, zvieratko položí do stredu kruhu. Žiak, ktorý sa rozhodne rozprávať, ho zoberie a začne rozprávať. Keď skončí, zvieratko odovzdá ďalšiemu prihlásenému, alebo ho položí späť do stredu kruhu.

Spracovanie zážitku sa uskutoční vo vyššie uvedeních troch krokoch. Najprv zisťujeme fakty a pocity. Žiaci reflektujú na to, čo sa stalo počas aktivity? Môžeme položiť nasledujúce otázky: • S koľkými spolužiakmi sa ti podarilo porovnať svoj zoznam? • Aký bol najväčší počet zhôd? • Na základe čoho si si vybral spolužiakov, s ktorými si porovnal svoj zoznam? • Vybral si si aj takého spolužiaka, ktorý nepatrí do kruhu tvojich najlepších kamarátov? • Čo zaujímavé si sa dozvedel o spolužiakovi? • Mal si najväčší počet zhôd so svojim kamarátom alebo s niekým iným? • Ako si sa cítil počas porovnania svojich odpovedí s kamarátom? • Ako si sa cítil počas porovnania svojich odpovedí so spolužiakom, ktorý nepatrí do kruhu tvojich najlepších priateľov? • Ako si sa cítil, keď ste mali veľa zhôd? • Ako si sa cítil, keď ste mali málo zhôd? • Čo bolo najzaujímavejšie počas aktivity? V druhom kroku zisťujeme, čo je zo získaných informácií dôležité. Použijeme nasledovné otázky: • Prečo si si zvolil práve také poradie oslovených spolužiakov? • Ako ovplyvnili tvoje pocity, čo si hovoril alebo spravil? • Je niečo, čo ľutuješ? • Čo bolo najhodnotnejšie počas aktivity? • Čo si si cenil na ostatných najviac? • Čo pre teba z tejto aktivity vyplynulo? • V čom sa najviac podobáš ostatným spolužiakom? • V čom sa najviac líšiš od ostatných? • Čo si sa dnes dozvedel o sebe? • Čo si sa dnes dozvedel o ostatných? • Ako si sa správal počas aktivity? • Je to obvyklé správanie od teba? Vždy sa tak správaš? • Je niečo, čo by si robil inak, ak by sme zopakovali túto aktivitu? • Čo bolo dnes dobré? • Čo by si chcel povedať spolužiakom?

Vzdelávací proces je o neustálom rozvíjaní, preto v ďalšom kroku „ako ďalej“ ukážeme žiakom, ako môžu využiť získané zážitky. Napr.: • Čo si sa naučil z dnešnej aktivity? • Čo si myslíš, na čo môžeš využiť získané vedomosti? • Čo by si si chcel odnieť z dnešnej aktivity? • Dopln: Budem spokojný/sklamaný/prekvapený, ak.... (20 – 25 min)

## Záver

V súčasnosti žijeme v rýchlo sa meniacom svete. Tieto zmeny neobišli ani náš výchovno-vzdelávací proces. Tradičné vyučovacie metódy, ktoré efektívne fungovali desaťročia, sa zrazu stali menej efektívne. Dnešná mladá generácia potrebuje iný prístup od učiteľov, potrebuje byť aktívnou súčasťou vzdelávacieho procesu. Práve zážitková pedagogika ponúka takúto možnosť a zároveň priaznivo pôsobí aj na oslabené sociálne kompetencie žiakov. V tomto príspevku sme sa pokúsili priblížiť hlavné myšlienky zážitkovej pedagogiky, predstaviť jej základné

pojmy, princípy a prvky. Okrem teoretických východísk uvádzame aj praktické príklady, ako má učiteľ postupovať pri takýchto aktivitách. Ponúkame vzorovú „hodinu zážitkovej pedagogiky“ aj s námetmi na spracovanie zážitku. Byť dobrým učiteľom v dnešnej dobe znamená, že sa máme neustále vzdelávať, aby sme objavovali nové možnosti zatraktívnenia výchovno-vzdelávacieho procesu. S využitím metód zážitkovej pedagogiky môžeme prispieť k efektívnemu a všestrannému rozvoju osobnosti žiakov.

## ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- FRANC, D., D. ZOUNKOVÁ a A. MARTIN, 2007. *Učení zážitkem a hrou: praktická příručka instruktora*. Brno: CPRESS. ISBN 8025117019.
- HANUŠ, R. a L. CHYTILOVÁ, 2009. *Zážitkově pedagogické učení*. Praha: Grada Publishing. ISBN 9788024728162.
- HARTL, P. a H. HARTLOVÁ, 2010. *Velký psychologický slovník*. Praha: Portál. ISBN 9788073676865.
- JIRÁSEK, I., 2004. Vymezení pojmu zážitková pedagogika [online]. In: *Gymnasion*, 1, 6-15. [cit. 2021-03-03]. Dostupné z: [https://is.muni.cz/el/1451/podzim2013/np2270/um/Vymezeni\\_zazitku\\_Jirasek2004.pdf](https://is.muni.cz/el/1451/podzim2013/np2270/um/Vymezeni_zazitku_Jirasek2004.pdf)
- KOŠTRNOVÁ, D., 2014. *Tvorba a rozvoj pozitívnej klímy v triede* [online]. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum [cit. 2021-03-03]. ISBN 9788056503829. Dostupné z [https://mpc-edu.sk/sites/default/files/publikacie/d\\_kostrnova\\_tvorba\\_a\\_rozvoj\\_pozitivnej\\_klmy\\_v\\_triede.pdf](https://mpc-edu.sk/sites/default/files/publikacie/d_kostrnova_tvorba_a_rozvoj_pozitivnej_klmy_v_triede.pdf)
- KRATŇOVÁ, E., 2010. *Pedagogika voľného času*. Bratislava: Veda. ISBN 9788080823306.
- LIDDLE, D. M., 2019. *Tanítani a taníthatatlant: élménypedagógiai kézikönyv*. Budapest: Pressley Ridge. ISBN 9789630653190.
- NEUMAN, J. a D. BARTUNEK, 2019. *Több mint játék*. Budapest: Természetjáró Fialatok Szövetséget. ISBN 9789630656139.
- OROSOVÁ, R., 2020. *Zážitková pedagogika v predgraduálnej príprave* [online]. Košice: Vydavateľstvo ŠafárikPress. [cit. 2021-02-15] ISBN 9788081528538. Dostupné z: <https://www.dti.sk/data/files/file-1612167807-6017ba7f0f1b9.pdf>

**Summary:** In this article, we deal with the main ideas of experiential learning and introduce its basic concepts, principles and elements. In addition to the theoretical background, we also provide practical examples of how a teacher should proceed with such activities. We also offer a sample of an experiential learning lesson plan with ideas for processing the experience. Being a good teacher today means that we have to constantly learn in order to discover new possibilities to make the teaching process more attractive. Using the methods of experiential learning, we can contribute to the effective and comprehensive development of students' personalities.

## PRÍPRAVA VYUČOVACEJ HODINY S VYUŽITÍM KOOPERATÍVNEJ AKTIVITY

Anna Vrábľová, Metodicko-pedagogické centrum, Krajské pracovisko Nitra

**Anotácia:** Úlohou školy je poskytnúť žiakom priestor na získavanie vedomostí a zručností potrebných na kvalitný život jednotlivca v spoločnosti. Stále väčší význam nadobúda schopnosť kooperovať v rámci skupiny a byť pre tím prospešný. Tréning kooperatívnych zručností sa v školách presadzuje pomalšie, ako by sa vzhľadom na ich preukázaný prínos očakávalo. Príspevok si kladie za cieľ zosumarizovať znaky a podmienky kooperatívneho vyučovania a sprehľadniť proces prípravy učiteľa na využitie kooperatívnych aktivít. Poukazuje tiež na slobodu učiteľa, ktorý sa rozhodne obohatiť doteraz využívané metódy a formy o kooperatívnu prácu pri voľbe témy a frekvencie. Príspevok obsahuje postup prípravy učiteľa na využitie kooperatívnej aktivity na vyučovacej hodine.

**Kľúčové slová:** kooperácia, pozitívna závislosť, individuálna zodpovednosť, spoločný cieľ, kooperatívne úlohy, kooperatívne metódy a techniky, príprava kooperatívneho vyučovania.

Úloha školy poskytnúť žiakom vedomosti a zručnosti potrebné pre život, ostáva v dejinách našej spoločnosti rovnaká. Škola ju plní dobre, ak žiaka naučí presadiť sa ako jednotlivca a zároveň efektívne kooperovať v rámci tímu. Rozhodujúcim činiteľom v tomto procese osvojovania si uvedených vedomostí a zručností žiakmi je učiteľ. Jeho je privilegium premyslenou voľbou metód a foriem práce na vyučovacích hodinách efektívne rozvíjať kompetencie žiakov žiť svoj život úspešne. Zabezpečuje tým zároveň plnenie zákonom stanovených cieľov vzdelávania podľa § 4 písm. b), d), h), i), j) zákona č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov. Viaceré z citovaných cieľov je možné naplňať prostredníctvom kooperatívneho vyučovania. Prieskumy napriek tomu naznačujú istú zdržanlivosť v uplatňovaní kooperatívnych metód na vyučovacích hodinách. Dôvodom môžu byť nároky na prípravu kooperatívnych aktivít. Cieľom tohto príspevku je zosumarizovať prvky kooperatívneho vyučovania a poskytnúť prehľadný postup prípravy kooperatívnej aktivity a jej zaradenia do vyučovacej hodiny. Kooperatívne aktivity sú prevažne realizované v skupinách. Prácu v skupinách nazývame kooperatívnou, ak spĺňa 5 základných znakov kooperácie. Znakmi kooperácie podľa Kasíkovej (2010, s. 37-38) sú:

- 1. Pozitívna vzájomná závislosť** – žiaci vnímajú, že sú spojení so svojimi spolužiakmi preto, lebo môžu uspieť len vtedy, ak uspejú i spolužiaci a musia koordinovať svoje úsilie s ich úsilím na dokončenie úlohy.
- 2. Interakcia tvárou v tvár** – kooperácia prebieha v malých 2 až 6-členných skupinách, blízky vzájomný kontakt žiakov v skupine sa zabezpečí napr. sedením v kruhu, delením sa o obmedzené zdroje, ktoré majú k dispozícii, bezprostredná spätná väzba je nutná na rozvoj sociálnych zručností.
- 3. Osobná zodpovednosť** – výkon každého žiaka v skupine je zhodnotený a využitý pre celú skupinu, všetci členovia skupiny majú z kooperatívneho učenia úžitok, úlohy musia byť formulované tak, aby ich nebol schopný samostatne vyriešiť jeden člen skupiny. **Zmysel kooperatívnej výučby nie je v posilnení skupiny, ale v posilnení jednotlivca.** Individuálna zodpovednosť je podporovaná rôznymi spôsobmi (individuálnym testovaním spoločnej úlohy, vyberaním výsledku práce skupiny náhodne jednotlivcom, atď.).
- 4. Formovanie a využitie interpersonálnych a skupinových zručností** – žiaci sa učia navzájom sa rešpektovať, vážiť si jeden druhého, napr. prostredníctvom spoločných rozhodnutí, poznať sa a veriť si navzájom, komunikovať presne a nedvojzmyselne, akceptovať

a podporovať druhú osobnosť a riešiť konflikty konštruktívnym spôsobom.

**5. Reflexia skupinovej činnosti** – efektívnosť spoločnej činnosti je závislá od priebežnej a záverečnej reflexie činnosti a spoločne prijatých rozhodnutí o ďalších krokoch. Každý žiak by mal dostať spätnú väzbu o svojom výkone a správaní a mal by poskytnúť učiteľovi spätnú väzbu o použitej metóde.

Dôležitým faktorom na úspešnú realizáciu kooperácie je **kooperatívne učebné prostredie**, ktoré mení roly aktérov vzdelávania. *Rola učiteľa* je byť facilitátorom, človekom zodpovedným za priebeh procesu, nie za jeho obsah. Facilitátor zodpovedá za štruktúrovanie učebných skúseností v skupine zadávaním jasných pokynov a úloh s určením postupu práce a zodpovedných za vypracovanie úlohy. Pomáha tiež žiakom v učení sa, určuje ciele, navrhuje úlohy a ich rozdelenie, monitoruje správanie žiakov, podporuje ich činnosť, povzbudzuje ku kooperácii, vytvára podmienky na reflexiu. V kooperatívnom prostredí má žiak dôveru v seba ako osobnosť, ktorá sa učí podstatné veci a môže spolurozhodovať o učení sa. Špecifikom kooperatívneho učebného prostredia je *vnímanie reči žiakov*. Rozhovor žiakov medzi sebou nemá byť vnímaný ako šanca nič nerobiť, ani ako niečo tresťuhodné. *Pravidlá verbálnej komunikácie* pri kooperácii v skupine (napr.: hovoriť jeden po druhom, neskákať si do reči, vypočuť ostatných, rešpektovať ich názor podľa postoja „Ja som OK, Ty si OK.“; pamätať si cieľ, stanovenie prijateľnej miery hluku a pod.) uľahčujú akceptovanie rozprávania na hodine. Žiaci sú v *atmosfére bez stresu* ochotní generovať nápady a sú pripravení myslieť nahlas. Chyby a nepresnosti sú považované za stimul k ďalšiemu učeníu sa. Kooperatívne prostredie podporuje odvahu žiakov prezentovať kritickému publiku výsledky, produkty svojej práce, pretože prešli kritickým pohľadom členov ich skupiny. Na *vytvorenie* kooperatívnej atmosféry vplyva voľné usporiadanie stoličiek a lavíc, voľný prístup žiakov k zdrojom učenia sa a výzdoba evokujúca pocit súdržnosti (napr. fotografie zo spoločnej práce).

Podľa Tureka (2005, s. 148) môže byť počet členov skupiny v rozmedzí 2 – 6, pričom optimálny počet je 4 až 5. Pri väčšom počte členov skupiny ako 6 môže dôjsť k rozpadu skupiny na dvojice a trojice a k strate vedomia skupinovej jednoty. Odporúčané sú aj trojčlenné skupiny. Učiteľ vstupuje do vytvárania žiackych skupín znalý interpersonálnych vzťahov v triede a s rešpektom k osobným primerane zdôvodneným prániam žiakov. **Tvorbu skupín** zvažuje z hľadiska výkonnosti a pracovného tempa (homogénne skupiny a heterogénne skupiny), stálosti skupiny (stabilné a variabilné), úloh, ktoré skupiny žiakov riešia (rovnaké úlohy, čiastkové úlohy, rôzne (diferencované) úlohy – úlohy s rozdielnym obsahom, úlohy s rovnakým obsahom, ale rôznou náročnosťou, s rozdielnym obsahom i náročnosťou) a formy vnútornej práce v skupine (nediferencovaná práca v skupine – žiaci riešia zadanú úlohu samostatne, pričom komunikujú s ostatnými členmi skupiny, diferencovaná práca – žiak rieši časť spoločnej úlohy alebo spracováva spoločnú úlohu na základe iných prameňov, pomocou iných metód, techník, prostriedkov a pod.). Diferencovaná práca je náročnejšia pre učiteľov i žiakov. Podľa Hoffmannovej (2010, s. 8 – 10) je pri tvorbe skupín potrebné zohľadniť kritériá:

- vedomosti, výkon žiakov (v skupine by mal byť jeden najlepší, jeden najslabší a dvaja priemerní žiaci);

- pôvod žiakov (žiaci rôznych národností, minoritných skupín by mali byť rovnomerne rozdelení do všetkých skupín);
- pohlavie a charakter (temperament) žiakov (zabezpečiť, aby v skupine boli zastúpení žiaci oboch pohlaví a žiaci s odlišnými povahami);
- vzájomné sociálne vzťahy medzi žiakmi (optimálna skupina by mala pozostávať zo štyroch žiakov, pri nepárnom počte žiakov je možné vytvoriť aj trojčlennú skupinu).

Pre úspech uplatneného kooperatívneho vyučovania je vysoko vhodné poznať vývinové osobitosti žiakov, napr. úroveň poznávacích procesov, emocionalita, vnímanie identity a potreba socializácie a zohľadniť ich pri plánovaní kooperácie a motivácie k aktívnemu zapojeniu sa žiakov.

Významným faktorom kooperatívneho vyučovania je **využívanie rolí**. Žiak sa preberaním roly a pozorovaním druhých v rolách učí analyzovať a rozlišovať roly produktívne a neproduktívne. Rozdelenie rolí podlieha typu úlohy a veľkosti skupiny. Je výhodné, ak sa žiaci v rolách striedajú. Pridelenie rolí môže byť náhodné, napr. žrebovaním, alebo zámerné.

**Formulácia úloh** je v kooperatívnom vyučovaní kľúčová, nakoľko zabezpečuje jeden z hlavných znakov kooperatívneho vyučovania – vzájomnú závislosť, čiže podiel každého člena skupiny na vyriešení úlohy a na úspechu skupiny. Kooperatívne úlohy sú výzvou na premýšľanie, na formovanie a uplatňovanie zručností. Volíme ich podľa cieľa a typu úlohy. Pre kooperatívne vyučovanie vyberáme úlohy, v rámci ktorých prináša učebná skupinová činnosť lepšie výsledky, ako iná organizácia vyučovania, s výzvou k vyššej úrovni zvládnutia, než akej by bol schopný žiak samostatne, úlohy, ktoré vyžadujú individuálny pohľad na tému alebo spôsoby jej riešenia a úlohy na produktívne myslenie, v ktorých žiaci musia informácie vyhľadávať, určovať, doplňovať. Vhodné sú tiež úlohy vyžadujúce vyššiu mieru abstrakcie a vyššiu úroveň reči, ktoré sa lepšie rozvíjajú v konkrétnej spoločnej činnosti a úlohy zohľadňujúce predchádzajúce skúsenosti členov skupiny, ich schopnosť pracovať v skupine a úroveň tvorivého a kritického myslenia.

Kasíková (2001, s. 98 – 100) sa výstižne vyjadruje k **metódam kooperatívneho učenia** a radí medzi ne predovšetkým diskusiu, riešenie problému, prácu na produkte a rolové hry. Ako príklady **technik kooperatívneho učenia** ďalej Kasíková (2001, s. 101 – 104) uvádza napr. techniky: kontrolovaná diskusia, trojkrokové interview, čísla v skupine, diskusia krok po kroku, bzučiacie skupiny, snehová guľa. Zatiaľ čo metódy sú považované v skupinovej činnosti za základ, techniky sú označované skôr za spôsoby podporujúce interakciu v kooperatívnej skupinovej činnosti. Stmelujú skupinu k zdieľaniu a konfrontácii ideí, v rámci ktorých pozitívne povzbudzujú žiakov k interakcii, kreativite a myšlienkovým pochodom.

Výsledky kooperatívnej práce vždy zhodnotíme. Zvažujeme rôzne formy **hodnotenía**, napr. skupiny hodnotia celoskupinové procesy, členovia skupiny sú podnecovaní k hodnoteniu jeden druhého, jednotlivci hodnotia sami seba v kontexte skupiny alebo môže byť konečná prezentácia alebo produkt hodnotený inou skupinou alebo učiteľom. Zvoliť si môžeme podľa Bernáta (2015, s. 30 – 31) rôzne metódy a nástroje hodnotenia, napr. pozorovanie, dotazníky, denníky, spätné spravodajstvo, hodnotiace listy, interview, hodnotenie „po svojom“ alebo hodnotenie



pomocou videozáznamu.

Využívanie kooperatívnych aktivít nie je povinnosťou, je profesionálnou výhodou. Slobodou učiteľa je rozhodnúť sa, či kooperatívnu aktivitu do vyučovania svojho predmetu počas klasifikačného obdobia zaradiť. Ak sa rozhodne zaradiť ju, má slobodu určiť, ako často a v ktorej téme obsahového štandardu svojho predmetu tak, vzhľadom na vytýčené ciele, urobí. Niektoré témy vzdelávania sú vhodnejšie ako iné a nie je potrebná nadmerná snaha prispôsobovať kooperatívne vyučovaniu ktorúkoľvek tému. Je prínosné, ak učiteľ využíva ním zvolené formy a metódy práce rád.

Plánovať a realizovať vyučovaciu hodinu založenú na kooperácii úspešne, znamená využiť všetky znaky a implementovať ich do konkrétnych činností. Na základe vyššie uvedeného predkladáme postup prípravy vyučovacej hodiny s kooperatívnou aktivitou od myšlienkového procesu učiteľa, cez jej zaradenie do etapy vyučovacieho procesu a formulácie zadania, až po jej vyhodnotenie.

### Postup prípravy učiteľa na využitie kooperatívnej aktivity na vyučovacej hodine

#### I. PLÁNOVANIE

##### Téma

**Voľba vhodnej témy z obsahového štandardu** (zváženie vzhľadom na naplnenie cieľov hodiny). Napr.: Komunikačné situácie – pozvania

##### Metóda/technika

**Voľba vhodnej metódy/techniky** (zváženie vývinových osobitostí žiakov, charakteristik konkrétnej vzdelávanej triedy/skupiny)

##### Úloha/-y, zadanie

• **určenie cieľa kooperatívnej aktivity**, napr. CIEĽ: vedieť vytvoriť a realizovať pozvanie;

• **príprava úloh pre skupiny** (možnosti: všetkým rovnaké; pre každú skupinu rôzne; pre každú skupinu rôzne s cyklickou výmenou úloh; pre každú skupinu rôzne, pričom spoločne skupiny dospejú k cieľu, atď.). Napr.: vyhľadať význam slovných spojení na kartičkách, vyhľadať frázy ako reagovať na pozvanie, vytvoriť dialóg s témou POZVANIE, atď.

##### Časové limity: ... min

##### Roly v skupine

• **voľba rolí s určením povinností/úloh**. Napr. koordinátor (moderátor/organizátor/vedúci), sekretár (pracovník s informáciami/zapisovateľ/pisár), pozorovateľ (hodnotiteľ), propagátor (demonštrátor/prezentujúci)

• **určenie spôsobu oznámenia žiakom** (ústne alebo písomne, napr. kartičky s popisom)

Napr.:

1. žiak/člen skupiny – *vyhľadávateľ* – dostane kartičky/papier s anglickými frázami s danou témou a vyhľadá význam slovných spojení na kartičkách, posúdi vytvorené dialógy, s jedným členom skupiny, ktorého určí vedúci skupiny bude skupinou vybraný dialóg prezentovať

2. žiak/člen skupiny – *vyhľadávateľ* – vyhľadá reakcie na pozvania, spôsoby ako prijať alebo odmietnuť pozvanie, posúdi vytvorené dialógy, s jedným členom skupiny, ktorého určí vedúci skupiny, bude skupinou vybraný dialóg prezentovať

3. žiak/člen skupiny – *tvorca* – z vyhľadaných informácií vytvorí dialóg, ponúkne na posúdenie ostatným členom skupiny, dialóg vybraný všetkými bude podľa určenia vedúceho s jedným členom skupiny prezentovať

4. žiak/člen skupiny – *tvorca a vedúci skupiny* – z vyhľada-

daných informácií vytvorí dialóg, ponúkne na posúdenie ostatným členom skupiny, určí, ktorí členovia budú dialóg vybraný všetkými prezentovať, v závere zhodnotí prácu jednotlivých členov skupiny

#### Čiastkové úlohy

• **spracovanie čiastkových úloh pre jednotlivcov/členov skupiny tak, aby sa celková úloha dala vyriešiť len s príspevom každého žiaka, a tak sa každý podieľal na vytvorení/zistení riešenia za skupinu = pozitívna vzájomná závislosť;**

• **určenie spôsobu prezentácie výsledkov a zhodnotenia aktivity vzhľadom k cieľu kooperatívnej aktivity a vyučovacej hodiny** (hodnotiteľmi alebo sebahodnotením žiakov, atď.)

Napr.:

1. žiak/člen skupiny – *vyhľadávateľ* – vyhľadá význam slovných spojení na kartičkách, posúdi vytvorené dialógy, podľa určenia vedúceho s jedným členom skupiny dialóg vybraný skupinou prezentuj.

2. žiak/člen skupiny – *vyhľadávateľ* – vyhľadá reakcie na pozvania ako prijať alebo odmietnuť pozvanie, posúdi vytvorené dialógy, podľa určenia vedúceho s jedným členom skupiny dialóg vybraný skupinou prezentuj.

3. žiak/člen skupiny – *tvorca* – z vyhľadaných informácií vytvorí dialóg, ponúkne na zváženie ostatným členom skupiny, dialóg vybraný všetkými podľa určenia vedúceho s jedným členom skupiny prezentuj.

4. žiak/člen skupiny – *tvorca a vedúci skupiny* – z vyhľadaných informácií vytvorí dialóg, ponúkne na zváženie ostatným členom skupiny, určí, ktorí členovia budú dialóg vybraný všetkými prezentovať. V závere zhodnotí prácu jednotlivých členov skupiny.

(úzko súvisí s popisom povinností/úloh rolí v skupine)

#### Časové limity: ... min

##### POMÔCKY

**Voľba vhodných, spôsob získania, počet** (stanovenie, ako a kedy k nim budú mať žiaci prístup)

Napr.: kartičky (*do každej skupiny pri zadaní úloh*), internet (*1 tablet pre všetkých na stole učiteľa – vypýta si ho určený člen tímu, po nájdení údajov bez vyzvania vráti na stôl učiteľa*), slovník (*do každej skupiny 2 pri zadaní úloh*)

##### PRAVIDLÁ KOOPERÁCIE

**Formulovanie pravidiel kooperácie a spôsobu komunikácie** (slušnosť, rešpekt, vypočuť si, čo spolužiak hovorí, pokojné, jednoznačné vyjadrovanie, ochota podeliť sa o názor, uvedomovať si, že na každom názore záleží). Napr. Riad' sa pokynmi učiteľa na začiatok a koniec práce v skupine, komunikuj pokojne, slušne, vypočuj názor spolužiaka, vyjadruj sa jednoznačne, opýtaj sa, ak niečo nie je jasné, podel' sa o svoj názor

Určenie, kedy oznámiť žiakom a akým spôsobom

##### ROZDELENIE ŽIAKOV DO SKUPÍN

**Voľba spôsobu rozdelenia** – 1. riadené – zámerne rôznorodé skupiny podľa: • **výkonu** (*napr. 1 najlepší, 1 najhorší, 2 priemerní*), • **pôvodu** (*žiaci rôznych národností, minoritných skupín do všetkých skupín rovnomerne*),

• **pohlavia a temperamentu** (*v každej skupine obe pohlavia a žiaci s odlišnými povahami*); – **zvážiť** môžeme tiež skladbu skupín podľa: • **výkonnosti a pracovného tempa** (*homogénne skupiny alebo heterogénne skupiny*), • **stálosti skupiny** (*stabilné alebo variabilné*), • **úloh**, ktoré skupiny žiakov riešia (*rovnaké úlohy, čiastkové úlohy, rôzne (diferencované) úlohy – úlohy s rozdielnym obsahom, rovnaký obsah, ale rôzna náročnosť, rozdielny obsah i náročnosť*), • **formy vnútornej práce** v skupine

(nediferencovaná práca v skupine - žiaci riešia zadanú úlohu samostatne, pričom komunikujú s ostatnými členmi skupiny; diferencovaná práca – žiak rieši časť spoločnej úlohy alebo spracováva spoločnú úlohu na základe iných prameňov, pomocou iných metód, techník, prostriedkov a pod.) s rešpektom k vyhranenej voľbe žiakov; 2. prirodzené rozdelenie sa žiakov – ak máte cieľ hodiny, pre ktorý je to dôležité;

**Voľba počtu žiakov v skupine** – optimálne 4 žiaci, ak nie je možné tak 3.

**Časový limit:** ... min

**HODNOTENIE**

**Určenie:** • **kritérií hodnotenia** (napr.: počet nájdených výrazov, jednoznačná komunikácia, zapojenie sa do diskusie a rozhodovanie o výsledku); • **toho, kto hodnotí** (napr. vedúci skupiny/každý sám seba/každý ostatných v skupine, hodnotiteľ ostatných v skupine, hodnotiteľ práce skupiny); • **metódy/techniky hodnotenia** (napr. pozorovanie, dotazník, denník, interview, spätné spravodajstvo, hodnotiace listy, hodnotenie „po svojom“ alebo hodnotenie pomocou videozáznamu);

**Určenie spôsobu a času oboznámenia žiakov so spôsobom hodnotenia**, napr. v zadaní úlohy písomne.

**Časový limit:** ... min

**PRÍPRAVA PROSTREDIA**

**Voľba prípadných vhodných úprav učebne** (napr. informačný materiál s pravidlami kooperácie, výsledky predchádzajúcej kooperatívnej práce na nástenke, fotografie zo spoločnej práce, organizácia sedenia žiakov)

**Určenie termínu prípadnej úpravy miestnosti**

Činnosť učiteľa pri realizácii kooperatívnej aktivity na hodine pozostáva zo zadania organizačných pokynov, vrátane oboznámenia žiakov s pravidlami, rozdelenia do skupín a priradenia rolí. Nasleduje zadanie úloh žiakom a overenie ich porozumeniu a rozdanie pomôcok. Ďalej učiteľ sleduje činnosť v skupinách, podporuje komunikáciu, povzbudzuje k spolupráci, dbá na dodržiavanie časových limitov. Dohliada na dodržanie formy prezentovania

výsledkov kooperatívnej práce a jej zhodnotenie.

**Postup prípravy učiteľa na využitie kooperatívnej aktivity na vyučovacej hodine**

**II. REALIZÁCIA KOOPERATÍVNEJ AKTIVITY**

Organizačné pokyny:

- oboznámenie s pravidlami,
- rozdelenie do skupín,
- priradenie rolí v skupinách

Časový limit: ...min

Zadanie úlohy a čiastkových úloh:

- zadanie pre každého žiaka
- rozdanie prípadných pomôcok

Časový limit: ...min

Práca v skupinách (činnosť učiteľa – povzbudzovanie, oživovanie, uľahčovanie, adekvátnej či optimálnej sociálnej komunikácie, prípadne moderovanie diskusie, vedenie rozhovoru, dohľadanie na správny priebeh procesu kooperácie)

Kooperatívna aktivita žiakov

Prezentovanie výsledkov aktivity

Zhodnotenie práce v skupinách

Časový limit: ...min

Kooperatívna práca sa využíva v ktorejkoľvek etape vyučovacieho procesu, pretože môže mať motivačný charakter, môže slúžiť na vytváranie nových vedomostí a zručností žiakov alebo na aplikáciu vedomostí, keď žiaci začínajú pracovať v skupinách až po vysvetlení učiva učiteľom. Vhodne sa dá aplikovať na upevňovanie, prehĺbovanie alebo preverovanie vedomostí žiakov na začiatku alebo pred koncom vyučovacej hodiny. Je uplatniteľná pri opakovaní učiva väčšieho tematického celku aj pri zaraďovaní poznatkov do systému prebraného učiva.

Postup prípravy učiteľa na využitie kooperatívnej aktivity na vyučovacej hodine I. a II. ponúka prehľad krokov potrebných pri plánovaní a realizácii kooperatívneho vyučovania.

**ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:**

BERNÁT, J., 2015. *Implementácia kooperatívneho vyučovania v primárnom vzdelávaní*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum. ISBN 978-80-565-1174-9.

HOFFMANN, C., 2010. *Kooperatives Lernen - Kooperativer Unterricht*. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr. ISBN 978-3-8346-0692-1.

KASÍKOVÁ, H., 2010. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-712-1.

KASÍKOVÁ, H., 2001. *Kooperativní učení a vyučování*. Praha: Karolinum. ISBN: 80-246-0192-3.

TUREK, I., 2005. *Inovácie v didaktike*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum. ISBN 80-8052-230-8.

**Summary:** *The role of school is to provide students with opportunities to acquire the knowledge and skills needed for a quality life of an individual in society. The ability to cooperate within a group and be beneficial to the team is becoming increasingly important. Cooperative skills training in schools is applied slower than it would be expected given their proven benefits. The paper aims to summarize the features and conditions of cooperative teaching and to clarify the process of a teacher preparation for using cooperative activities. It also points to the freedom of the teacher, who decides to enrich the methods and forms used so far with the cooperative work in choosing the topic and frequency. The paper also includes the procedure of the teacher preparation for using cooperative activity in a lesson.*

## PRVKY ĽUDOVEJ SLOVESNOSTI A ICH VYUŽITIE V UMELECKEJ LITERATÚRE NA SLOVENSKU

**Oľga Nestorová, Metodicko-pedagogické centrum, Krajské pracovisko Bratislava**

**Mária Onušková, Metodicko-pedagogické centrum, Krajské pracovisko Bratislava**

**Anotácia:** *Príspevok sa venuje v súčasnosti aktuálnej problematike zameranej na rozvoj čítania s porozumením s dôrazom na ľudovú slovesnosť a jej využitie v umeleckej literatúre na Slovensku. Príspevok je tematicky v súlade s cieľmi vyučovania a s rozvojom poznávacích, čitateľských, analytických a interpretačných kompetencií. Prvá časť príspevku tvoria odborné teoretické informácie zamerané na kľúčové slová a druhá časť má aplikačný charakter a predstavuje prezentáciu metód zameraných na možnosti práce s textami ľudovej slovesnosti.*

**Kľúčové slová:** *ľudová slovesnosť, folklór, detský folklór, folklórny text, umelecká literatúra.*

**Ľudová slovesnosť a jej postavenie v literatúre**

Ľudová slovesnosť – pojem, s ktorým sa stretávame od školských čias prostredníctvom predmetu sloven-

ský jazyk a literatúra. S ľudovou slovesnosťou sa však každý z nás stretol už od narodenia, keď nám nad koľskou spievala mama uspávanky či otec rozprával roz-

právky o princeznách, princoch či drakoch a učili nás jednoduché riekanky. Súčasná globalizácia, súvisiaca s novými trendmi, môže ľudovú slovesnosť vytláčať na okraj kultúry. Ľudová slovesnosť je však neodmysliteľnou súčasťou a má nezastupiteľné miesto pri formovaní národného povedomia. V súčasnosti sa s ľudovou slovesnosťou stretávame v rámci televíznych relácií, ktoré oživujú folklór či prostredníctvom folklórnych festivalov, aj keď v pandemickej dobe je to veľmi náročné.

Ľudová slovesnosť sa vyvíjala v dobe, keď ešte ľudia nemali k dispozícii rôzne technické vymoženosti ako televíziu, rádio či internet. Ľudia si večery a zimné mesiace spríjemňovali a vypĺňali rozprávaním vymyslených príbehov, rozprávkami, povestami, piesňami a deti rečňovaniami či detskými hrami. Ľudovú slovesnosť vždy ovplyvňoval spôsob života slovenského ľudu. Marčok (1980) uvádza, že je prirodzené, že prostredie, v ktorom človek žil, dôverne poznal a mal k nemu citový vzťah, sa stalo inšpiráciou pre tvorbu ľudovej slovesnosti. Táto tvorba sprevádza človeka od kolísky až po hrob. Ľudová slovesnosť tvorí dôležitú súčasť kultúrneho dedičstva Slovákov.

Ľudová slovesnosť sa nedostáva len k deťom už od útleho detstva, ale aj k dospelým. Dôležitým znakom ľudovej slovesnosti je synkretizmus, pretože sa vo folklórnych prejavoch prelínajú viaceré prostriedky a rôzne druhy umenia. Slovo môže byť spájané s melódiou či spevom, pohybmi, tancom, s divadelnou interpretáciou, s rôznymi dramatickými žánrami, pričom veľkú úlohu má hlavne predstavivosť, obrazotvornosť a tvorivosť (Švábová 2011).

Členenie ľudovej slovesnosti je podobné ako v umeleckej literatúre. Skladá sa z troch literárnych druhov a to epika, lyrika a dráma, pričom v detskej literatúre sa v rôznom veku využívajú rôzne druhy, od riekaniak a vyčítaniek cez rozprávky a povesti po balady.

Ako sme už spomenuli vyššie, slovenský folklór bol zo začiatku adresovaný dospelým (Tučná 1987). Zároveň však môžeme konštatovať, že sa ľudová slovesnosť stala predchodkyňou literatúry pre deti a mládež, z ktorej sa postupom času vyvinula umelá či umelecká literatúra pre deti a mládež. Ako uviedla Pelechová (1983), folklór dal detskému čitateľovi podoby prózy a poézie. Nesmieťme však zabúdať aj na výchovný potenciál v textoch slovesného folklóru.

Ako tvrdí Motjašov (1975, s. 614-616), špecifikom umeleckej literatúry je spôsob kódovania estetickej informácie a zo všetkých druhov umenia je iba literatúra schopná vyjadriť všetko bohatstvo ľudského vedomia, a teda aj života. Umelecká literatúra k čitateľovi hovorí tzv. „svojím jazykom“, ktorý sa označuje aj ako druhotný systém, lebo tvorí nadstavbu nad jazykom bežnej komunikácie a je funkčnou obmenou spisovného jazyka (Obert 2003). Ľudová slovesnosť sa stala zdrojom inšpirácie pre spisovateľov pre deti a mládež. Môžeme spomenúť hlavne slovenské spisovateľky ako Mária Rázusová-Martáková, Ľudmila Podjavorinská či Elena Čepčková.

Dôležitou súčasťou literatúry je aj detský folklór. Detský folklór patrí podľa Švábovej (2011) k najživším zložkám ľudovej slovesnosti. Detský folklór tvoria hlavne prejavy detí a mládeže, a to slovesné, hudobné a tanečné. Detskému folklóru venovali naši významní slovenskí spisovatelia pre deti a mládež veľkú pozornosť, pričom môžeme spomenúť nielen Dobšinského či Kollára, ale aj Ďuríčkovú, Čepčkovú, Ondrejka a iných.

## Aktivity zamerané na využitie ľudovej slovesnosti v umeleckých textoch

Ľudovú slovesnosť a prácu s textom umeleckej literatúry môžeme uplatňovať v každej fáze vyučovacieho procesu. Súčasťou nášho príspevku sú jednotlivé aktivity pre žiakov 1. stupňa základnej školy späť s prácou s umeleckým textom s prvkami ľudovej slovesnosti a textom ľudovej slovesnosti, ktoré rozvíjajú porozumenie textu a fantáziu žiaka. Prezentované aktivity sú realizované ako aktivity prostredníctvom pracovných listov, pričom sú zamerané na využitie rôznych metód, ktoré si učiteľ môže vybrať do vyučovacích hodín a využiť ich v ktorejkoľvek fáze vyučovacej jednotky. Uvedené aktivity spracované do pracovných listov umožňujú učiteľom aktívne zapájať žiakov do edukačného procesu a rozvíjať nielen ich fantáziu, ale aj tvorivosť a hlavne umožňujú žiakom prezentovať vzťah k čítaniu. Každá z aktivít napĺňa hlavný cieľ, ktorým je rozvíjať porozumenie umeleckého textu s prvkami ľudovej slovesnosti a textu ľudovej slovesnosti žiakmi. Dôležitosť ľudovej slovesnosti v primárnom vzdelávaní predstavujú ukážky balady.

### Práca s textom ľudovej balady „DOLU PRI DUNAJI“

Dostupné z: <https://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Hlebova1/subor/4.pdf>

#### Úlohy

1. Uvedte, aký fantastický motív je zobrazený v tejto ľudovej balade.
2. Pokúste sa napísať, čo znamenajú básnické slovné spojenia: (utonul v Dunaji, letel krajom, Dunaj – naširoko beží, rieka hltavá)
3. Zakrúžkujte jednu z možností, ktorá najlepšie vysvetľuje myšlienku:  
(**V ľudových baladách je ukryté srdce slovenského národa.**)
- A.** V myšlienkach a citoch sú ukryté balady slovenského národa.
- B.** Ľudové balady vyjadrujú myšlienky, city, nálady a túžby slovenského národa.
- C.** V srdci slovenského národa sú myšlienky, city, nálady a túžby.)
4. Vyhľadajte v ľudovej balade **zdrobneniny** a **metafory** a vypíšte ich.
5. Vymyslite vhodnú ilustráciu k ľudovej balade Dolu pri Dunaji. Opíšte ju.
6. Uvedte, akými prívlastkami by ste rieku Dunaj doplnili vy. (metóda zhlukovania)
7. Zahrajte sa na **komentátora spravodajstva** a vymyslite krátky slogan, ktorým by ste varovali ľudí pred nebezpečenstvom vodného živlu.

### Práca s textom umeleckej literatúry

#### Pytačky

(Zdroj: PODJAVORINSKÁ, L., 2002. *Čin-Čin*. Bratislava: IKAR. ISBN 978-80-551-6680-3. Dostupné z: <https://www.bux.sk/knihy/nahlad/118001-cin-cin.html?page=0>)

#### Úlohy:

1. Objasnite, aká **ľudová tradícia** je ústrednou témou uvedeného textu.
2. Napíšte ústrednú zápletku textu.
3. Stupňovanie deja naznačte v jednotlivých bodoch osnovy.

4. Vyberte si jednu z účinkujúcich postáv a premyslite si, ako by ste na jej mieste konali vy. Zdôvodnite svoje konanie.

#### Didaktická hra TAJOMNÁ ŠKATUĽKA

Žiaci si medzi sebou podávajú tajomnú škatuľku, v ktorej sú na lístočkoch napísané rôzne úlohy. Na povel učiteľa sa škatuľka zastaví v rukách žiaka, ktorého úlohou bude otvoriť tajomnú škatuľku a vybrať jeden z lístočkov. Po prečítaní úlohy sa pokúsi úlohu vyriešiť.

V tajomnej škatuľke sú, napr. lístočky s nasledujúcimi úlohami:

- **ČO BY SA STALO, KEBY ...** na pytačky k Činkiným rodičom prišiel ešte jeden pytač – vrabčiak Čim.
- **PREDSTAVTE SI ...** že ste v role vrabčiacika Čima a mali by ste presvedčiť Činkiných rodičov, že nie ste hocijaký šklban.
- **ROZPRÁVAJTE PODĽA NÁMETU ...** Čo by sa mohlo Čimovi a Činke prihodiť na svadbe.
- **V ÚLOHE ČIMA ...** Pantomimicky predvedzte správanie Čima na pytačkách.
- **HRA NA ILUSTRÁTORA**  
V časovom limite 5 minút vymyslíte a nakreslíte ilustráciu, ktorá by čo najvýstižnejšie charakterizovala vrabčiacika Čima z ukážky.

#### O Gul'kovi Bombuľkovi

(Zdroj: ĎURÍČKOVÁ, M., 1989. *O Gul'kovi Bombuľkovi*. Bratislava: Mladé letá. Dostupné z: <https://frauellie.wordpress.com/2014/07/31/maria-durickova-o-gul-kovi-bombulkovi/>)

Úlohy:

1. Napíšte 3 motívy prevzaté z ľudovej rozprávky a 3 motívy autorskej rozprávky:

**motívy z ľudovej rozprávky**

**motívy z autorskej rozprávky**

#### ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- ELSCHET, O. et al., 1975. *Slovensko*. Bratislava: Obzor.
- ĎURÍČKOVÁ, M., 2014. *O Gul'kovi Bombuľkovi* [online]. Bratislava: Mladé letá. [cit. 2021-07-20]. Dostupné z: <https://frauellie.wordpress.com/2014/07/31/maria-durickova-o-gul-kovi-bombulkovi/>
- DZUBÁKOVÁ, M., 1974. Transformácia ľudovej piesne v poézii slovenských romantikov. In: *Litteraria 16: Literárny romantizmus*. Bratislava: Veda.
- DZUBÁKOVÁ, M., 1976. *Ku genéze slovenskej folkloristiky*. Bratislava: Vydavateľstvo SAV.
- KOCHOL, V., 1977. Folklor a literatúra. In: *Slovenský národopis*. Roč. 25.
- KOPÁL, J. a Ž. TARCALOVÁ, 1985. *Literatúra pre deti a didaktika literárnej výchovy na prvom stupni základnej školy*. Bratislava: SPN.
- LEŠČÁK, M., 2001. *O asimilácii folklórnej a literárnej komunikácie*. Bratislava: Prebudená pieseň. ISBN 80-88926-16-5.
- LEŠČÁK, M., O. SIROVÁTKA, 1982. *Folklor a folkloristika*. Bratislava: Smena.
- MARČOK, V., 1980. *Estetika a poetika ľudovej poézie*. Bratislava, Tatran.
- MICHÁLEK, J., 2001. *Tradicia a inovácia*. Bratislava: Univerzita Komenského. ISBN 80-223-1549-4.
- MOTJÁŠOV, I., 1975. Šťastná duševná námaha 4. In: *Zlatý máj*. Roč. 19, č. 9, 1975.
- OBERT, V., 2003. *Rozvíjanie literárnej kultúry žiakov*. Bratislava: Poľana. ISBN 80-89002-81.
- PELECHOVÁ, M., 1983. *Literatúra pre deti a mládež*. Martin, Osveta.
- PROFANTOVÁ, Z., 2011. *Od folklóru k literárnemu folklorizmu: (štúdie k dejinám a teórii folkloristiky)*. Bratislava: Ústav etnológie SAV. ISBN 978-80-970975-0-9.
- PODJAVORINSKÁ, L., 1961. *Čin-čin* [online]. Bratislava: Mladé letá. [cit. 2021-07-20]. Dostupné z: [https://zlatyfond.sme.sk/dielo/3021/Podjavorinska\\_Cin-Cin/6#ixzz7398Ph6ZQ](https://zlatyfond.sme.sk/dielo/3021/Podjavorinska_Cin-Cin/6#ixzz7398Ph6ZQ)
- ROCHOVSKÁ, Ľ. a B. ŠVÁBOVÁ, 2012. *Ľudové remeslá a zvykoslovné tradície a možnosti ich využitia v primárnom vzdelávaní*. Ružomberok: VERBUM2. ISBN 978-80-8084-857-6.
- ŠVÁBOVÁ, B., 2011. *Umenie, ľudová kultúra, kalendárne ľudové zvyky a tradície. Učebné texty pre študentov*. Ružomberok: KU PF.
- TUČNÁ, E., J. KOPÁL A E. PRELOŽNIKOVÁ, 1987. *Literatúra pre deti a mládež*. Bratislava: Slovenský spisovateľ.
- ŽILKA, T., V. OBERT A M. IVANOVÁ, 2002. *Teória literatúry pre gymnáziá stredné školy*. Bratislava: OG – Vydavateľstvo Poľana. ISBN 80-89002-54-4.

**Summary:** The article deals with current issues focused on the development of reading comprehension with emphasis on folk literature and its use in art literature in Slovakia. The article is thematically in line with the objectives of teaching and with the development of cognitive, reading, analytical and interpretive competencies. The first part consists of theoretical information focused on keywords and the second part has an application character and presents a presentation of methods focused on the possibilities of working with texts of folk literature.

2. Vytvorte **CINQUAIN** (5-veršovú báseň) na slovo **Gul'ko Bombuľko**. Pracujte podľa nasledujúcich pokynov:

1. verš: téma (jedno slovo – podstatné meno: **Gul'ko Bombuľko**),
2. verš: opis témy (dve slová – prídavné mená),
3. verš: vyjadruje dej týkajúci sa témy (tri slová – slovesá),
4. verš: vyjadrenie emocionálneho vzťahu k téme (štyri slová – slovné druhy podľa vlastného výberu),
5. verš: jednoslovné synonymum, ktoré rekapituluje podstatu témy (slovný druh podľa vlastného výberu).

#### Záver

Ľudová slovesnosť je neodmysliteľne jednou z hlavných zložiek kultúrneho obrazu všetkých národov. Vo svojej podstate má nezastupiteľné miesto pri formovaní národného povedomia, prezentuje hodnoty, odráža historické fakty a vytvára ľudovú históriu.

V základnej škole na primárnom stupni vzdelávania sa poskytuje žiakom veľký priestor na vzdelávanie sa v oblasti ľudového umenia a môžeme konštatovať, že prvky ľudovej slovesnosti sa odrzkadľujú takmer v každom vyučovacom predmete. V žiakoch treba upevniť myšlienku, že bohatstvo našej krajiny spočíva aj v dedičstve, ktoré nám predkovia zanechali v podobe hmotnej i duchovnej kultúry. Zaujímavými textami, ktoré sú späté s prvkami ľudovej slovesnosti, sú nielen texty spisovateľiek a spisovateľov 19. a polovice 20. storočia, ale aj takých ako Štefan Moravčík, Tatjana Lehenová, Ondrej Sliacky, Tomáš Janovic, Božena Lenčová, Jozef Pavlovič, Ján Milčák a ďalší. Našou povinnosťou je toto dedičstvo chrániť a zachovávať pre ďalšie generácie, a to práve poznaním ľudových tradícií a typických ľudových prejavov, či už ide o poznanie lokálnych povestí, rozprávok, piesní, obradov alebo iných útvarov ľudovej slovesnosti. Ľudová slovesnosť predstavuje významný prvok kultúrneho dedičstva a bude navždy spätá so slovenskou kultúrnou identitou.

## TERÉNNE VYUČOVANIE PROSTREDNÍCTVOM CESTOVATEĽSKÉHO DENNÍKA PO TRENČIANSKOM REGIÓNE

Mária Onušková, Metodicko-pedagogické centrum, Krajské pracovisko Bratislava

**Anotácia:** Príspevok sa venuje možnosti implementácie prvkov terénneho vyučovania do vyučovacieho procesu so zameraním na Trenčiansky región. Súčasťou tohto príspevku je časť pracovných listov nazvaných ako Cestovateľský denník, ktorý je využiteľný v edukačnom procese nielen geografie, ale aj dejepisu či slovenského jazyka a literatúry. Príspevok poukazuje na základné informácie o terénnom vyučovaní a jeho hlavnej formy exkurzie a jadrom je praktické využitie exkurzie prostredníctvom cestovateľského denníka, s ktorým žiaci pracujú počas exkurzie. Uvedený príspevok je určený nielen pedagógom, ale všetkým učiteľom, ktorí hľadajú motiváciu a nové podnety s cieľom rozvíjať zručnosti žiakov a lásku k Slovensku.

**Kľúčové slová:** terénne vyučovanie, exkurzia, región, regionálne prvky, aktivity, pracovné listy.

### Úvod

Poznávanie blízkeho a vzdialeného okolia je pre každého človeka odkiaľkoľvek dôležité. Každé poznávanie prináša človeku nielen zdroj informácií a poznania, ale aj množstvo skúseností. Dôležitosť poznávania svojho regiónu či okolia môžeme pozorovať už v názoroch Jána Amosa Komenského prostredníctvom jeho didaktickej zásady od blízkeho k vzdialenému či od známeho k neznámemu. Aj keď v dlhodobjšom horizonte pozorujeme práve opačný trend, skôr spoznáваме cudzie krajiny ako svoju vlasť. Poznáme kultúrne a prírodné dedičstvo iných národov lepšie ako svoje vlastné a keď náhodou niekam na Slovensku zablúdime, čudujeme sa, akú krásu na Slovensku máme.

Poznávanie kultúrneho a prírodného dedičstva súvisí aj s budovaním vlastnej identity a tiež regionálneho vlastenectva v globalizovanom svete. S blízkou regionálnou témou sa žiaci zoznamujú už od nástupu do školy a svoje vedomosti postupne rozvíjajú vo vlastivede, geografii či dejepise, v slovenskom jazyku a literatúre, ale aj v iných predmetoch. Žiakov tak učiteľia zoznamujú s krásami rodného kraja, prírodou a históriou a postupne s celým Slovenskom. Slovensko prekypuje mnohými zaujímavými a známejšími i menej známymi zákutiami, záleží na učiteľovi do akej miery zaradí tieto zákutia do edukačného procesu, samozrejme, vychádzajúc zo Štátneho vzdelávacieho programu. Zároveň je dôležité, aké metódy, koncepcie či organizačné formy využije, aby sa žiaci oboznámili s daným regiónom a pritom mohli aj vlastným úsilím spoznať daný región.

Cieľom príspevku je poukázať na jednu z významných koncepcií využívanú v geografickom vyučovaní, ktorá sa prostredníctvom exkurzie po Trenčianskom regióne sústreďuje hlavne na kultúrne, ale aj prírodné dedičstvo implementáciou pracovných listov a stanovíšť nazvaných Cestovateľský denník. Práve toto vyučovanie je vďačnou formou, ktorou môžeme žiakov motivovať spoznávať Slovensko a zároveň oživiť edukačný proces implementáciou medzipredmetových a prierezových tém.

### Terénne vyučovanie

Každý v posledných rokoch spoznával hlavne ďaleké krajiny. Poznáme však svoju vlasť? Učiteľia geografie a vlastivedy, ale aj iných vyučovacích predmetov sa snažia priblížiť kultúrne a prírodné dedičstvo Slovenskej republiky svojim žiakom, v ktorom sa zosobňuje prierezovosť tém a predmetov. Uvedomujú si tak dôležitosť nášho najkrajšieho a najvzácnejšieho miesta, a tým je bydlisko či rodný kraj, za ktorý niekedy nepovažujeme len región, v ktorom sme sa narodili či bývame, ale celé Slovensko.

K tomu učiteľia prispievajú implementáciou rôznych vyučovacích metód, koncepcií či organizačnými formami vyučovania. Jednou z nich môže byť aj terénne vyučovanie, ktoré svojím uplatnením zefektívňuje úroveň vedomostí žiakov, no zároveň zohľadňuje jeho skúsenostné učenie a zručnosti.

Definíciu terénneho vyučovania sa zaoberali viacerí autori. Hofmann (2003, s. 6) definuje terénne vyučovanie ako „komplexnú vyučovaciu formu, ktorá v sebe zahŕňa progresívne vyučovacie metódy (pozorovanie, pokus, laboratórna činnosť, projektová metóda, kooperatívne metódy, metódy zážitkovej pedagogiky) a rôzne organizačné formy vyučovania, ako sú terénne cvičenia, výcvikové kurzy, exkurzie, tematické školské výlety, expedície, pričom ťažisko spočíva v práci v teréne.“ V zahraničnej literatúre si môžeme prečítať, že pre terénne vyučovanie je príznačný pojem **fieldwork**.

Ďalším autorom je Marada (2006), ktorý vníma terénne vyučovanie ako formu, prostredníctvom ktorej sa žiaci zameriavajú na prírodné a spoločenské procesy. Oost a kol. (2011) definujú terénne vyučovanie ako podnikanie/realizovanie výučbových aktivít, ktoré sú spojené s konkrétnym obsahom kurikula, no vonkajšom prostredí. Na základe toho môžeme konštatovať, že realizácia terénneho vyučovania je zmysluplná a žiakom poskytuje nielen nové príležitosti, ale aj rozvíjanie vedomostí a zručností a zároveň skúseností.

Terénne vyučovanie sa môže zaoberať rôznymi témami, ktoré nadobúdajú medzipredmetové vzťahy s rôznymi predmetmi, ktoré sa prepájajú. Učiteľ plánuje terénne vyučovanie najčastejšie na základe nejakých správ o nejakom probléme, že sa dozvie o nejakovej zaujímavosti a hľadá miesta, ktoré by mohli byť vhodné pre žiakov a boli prínosom pre praktické využitie už nadobudnutých vedomostí.

Z hľadiska formy delí Hofmann (2003) terénne vyučovanie do štyroch hľadísk:

**A) časové hľadisko** – rozlišuje terénne vyučovanie na:

1. krátkodobé, ktoré sa realizuje v okolí školy, alebo v samotnej škole s nachádzajúcim sa pozemkom, kde sa môžu inštalovať rôzne súčasti pre terénne vyučovanie,
2. strednodobé – ide o vychádzky realizované v okolí školy, terénne cvičenie, múzeá, exkurzie, pričom sa realizuje jeden vyučovací deň,
3. dlhodobé, ktoré zahŕňa viacdenné školské výlety či školy v prírode, ktoré sa môžu špecializovať na terénne vyučovanie.

**B) z hľadiska krajiny** sa terénne vyučovanie realizuje:

- 1) v prírodnej krajine viac či menej pozmenenej,
- 2) v kultúrnej krajine silnejšie či slabšie pozmenenej,
- 3) v silne pozmenenej krajine,

- 4) v mestskej krajine,
- 5) na vidieku.

**C) z hľadiska vedenia** terénneho vyučovania, ktoré:

- 1) pripravujú a vedú žiaci,
- 2) pripravujú žiaci spoločne s učiteľom a vedú ju žiaci,
- 3) pripravuje a vedie učiteľ.

**D) z hľadiska harmonogramu výučby**

Terénne vyučovanie vo štvrtom hľadisku prebieha podľa určitého harmonogramu, ktorému vždy predchádza príprava a ktoré by malo obsahovať:

1. prípravnú fázu učiteľa, ktorá sa realizuje v teréne, kde bude prebiehať dlhodobé terénne vyučovanie; prebieha doma a v škole pri spracovávaní charakteristiky oblasti a stanovení cieľov a vedení terénneho vyučovania;
2. prípravnú fázu žiakov – motivácia učiteľom, zoznámenie učiteľom; zoznámenie s navštíveným miestom a cieľom terénneho vyučovania, príprava podkladov pre vlastné činnosti, zapojenie do organizácie výučby.
3. realizačnú fázu – vlastná činnosť v teréne,
4. záverečnú fázu – spracovanie materiálov, interpretácia výsledkov práce, zhodnotenie vlastných činností (Hofmann, Korvas, Poláček 2009).

### Exkurzia ako forma terénneho vyučovania

Terénne vyučovanie sa môže realizovať prostredníctvom rôznych foriem vyučovania. Jednou z organizačných foriem vyučovania je aj exkurzia, ktorá sa najčastejšie uplatňuje v edukačnom procese. Pedagogický slovník charakterizuje pojem exkurzia ako skupinovú návštevu významného alebo zaujímavého miesta či zariadenia, ktorá má poznávací cieľ. Je jednou z organizačných foriem výučby konaných v mimoškolskom prostredí, má priamy vzťah k obsahu vyučovania: ilustruje, dopĺňa, rozširujú skúsenosť žiaka (Průcha, Walterová a Mareš 2008).

V rámci exkurzie v terénnom vyučovaní sa učiteľ stane sprievodcom žiakov, ktorý upozorňuje na zaujímavé javy a žiaci sa do exkurzie aktívne zapájajú. Najvýznamnejším špecifikom exkurzie je to, že žiaci vnímajú javy v reálnom prostredí (Mojžíšek 1975). Exkurzie sa rozdeľujú z rôznych hľadísk, pričom my sme využili viacdennú, medzipredmetovú, v regióne a tematickú. Exkurzia predpokladá náročnejšiu činnosť žiakov v teréne. Špecifickou formou v súčasnosti je expedícia, ktorá je založená na aktívnej práci žiakov, ktorí sa svojou činnosťou alebo výskumom podieľajú na objavovaní nových poznatkov a získavanie informácií.

Exkurziu by sme nemali stotožňovať so školským výletom, ktorý plní rekreačnú a nie poznávaciu funkciu. Mojžíšek (1975) opisuje tri fázy exkurzie, a to prípravnú časť, vlastnú exkurziu a treťou fázou je zhodnotenie a využitie exkurzie. Dôležité pre exkurziu je stanoviť jej ciele. Ciele terénneho vyučovania majú vychádzať v prvom rade z cieľov vyučovania geografie či dejepisu, ale aj z iných predmetov, keďže naša exkurzia je medzipredmetová. Najdôležitejším cieľom je výchova k správne chápaniu sveta, prírody a spoločnosti v konkrétnom čase a priestore, ale tiež pochopenie vzťahov a väzieb v prírode a spoločnosti.

Řezníčková et al. (2008) opísali ciele terénneho vyučovania ako napr. precvičovanie geografických zručností spätých so zberom, triedením a využívaním informácií, získavanie základných návykov nevyhnutých na samostatnú prácu či riešenie problémov, ale aj aplikácia nadobudnutých vedomostí z teórie pri riešení úloh do praxe.

Ako uvádza Záleský (2009), medzi základné pozitíva terénneho vyučovania patrí efektívny spôsob učenia sa, keď si žiaci lepšie zapamätajú informácie, ak vykonávajú činnosť či aktivitu.

V didaktike sa objavuje aj pojem odborná vychádzka. Pri porovnaní pojmov exkurzia a odborná vychádzka niektorí autori uvádzajú, že ide o jednu formu či záležitosť, pretože obe označenia zahŕňajú vzdelávanie v teréne. Učители však v pedagogickej praxi rozlišujú vychádzku a exkurziu. Turkota et al. (1980) konštatuje, že vychádzka je organizačná forma vyučovania, ktorá sa realizuje v prírodnom prostredí v kratšej časovej jednotke (väčšinou 1,5 – 3 hod.) a exkurzia je náročnejšia organizačná forma vyučovania, ktorá sa uskutočňuje v prírodnom, výrobnom alebo spoločenskom prostredí (dlhšia, trvajúca aj niekoľko dní, napr. 3 – 4).

### Aktivity v rámci cestovateľského denníka Trenčianskym regiónom

V príspevku sa zameriavame na aktivity v rámci implementácie terénneho vyučovania v miestnej krajine Trenčianskeho regiónu. Každý región Slovenskej republiky má nezastupiteľné miesto v živote každého človeka. Je to miesto, kde sa človek narodí, vyrastá, dospeje a buď sa si svoje zázemie.

Trenčiansky kraj je jedným z ôsmich samosprávnych vyšších územných celkov Slovenskej republiky, v ktorom môžeme obdivovať nielen prírodné krásy, ale aj veľké kultúrne dedičstvo. Je miestom tzv. Matúšovho kráľovstva a tvorí ho aj Medňanského Malebná cesta dolu Váhom. Trenčiansky kraj susedí s moravskou časťou Českej republiky. Návrh, ktorý sme v príspevku uviedli, je reprezentovaný ukážkou tzv. Cestovateľského denníka zameraného na využitie terénneho vyučovania, konkrétne exkurzie v edukačnom procese a mohol by pedagógom poslúžiť pri výučbe témy regiónov Slovenskej republiky, prípadne pri téme miestna krajina v skúmanom území.

Trasa, ktorá je zobrazená v tzv. Cestovateľskom denníku, je zameraná na sedem zastavení, teda sedem miest v rámci Slovenskej republiky. V každej časti sme vybrali historické objekty, ale aj prírodné pamiatky. Záver exkurzie tvorilo hlavné mesto Slovenskej republiky, Bratislava, kde sme využili množstvo pamiatok kultúrneho dedičstva, hoci nespadá pod Trenčiansky región, ale je miestom narodenia žiakov a miestom, kam chodia do školy. Plán terénneho vyučovania je rozpracovaný do štyroch dní exkurzie. Kľúčovým miestom štartu je Bratislava a v ďalších dňoch sú východiskovým miestom Trenčianske Teplice, kde je zabezpečené ubytovanie.

Súčasťou tvorby tzv. Cestovateľského denníka a exkurzie bol aj vlastný terénny prieskum skúmaného územia, počas ktorého sme tvorili aj vlastnú dokumentáciu a navrhovali lokality a trasy terénneho vyučovania. Štúdium zdrojov z internetu nám tiež poskytlo cenné informácie aj na základe Školského vzdelávacieho programu, ale napr. aj na tvorbu mapových zdrojov z Geoportálu, či GoogleMap, alebo aj získavanie údajov o počte obyvateľov miest zo stránky Štatistického úradu Slovenskej republiky. Cestovateľský denník je rozdelený do 7 pracovných listov, ktoré žiaci vypracovávajú počas exkurzie, v ktorom sa odzrkadľujú nielen medzipredmetové vzťahy, ale aj prierezové témy. Žiaci si absolvovaním exkurzie osvoja praktické činnosti pri práci v teréne a získajú nové poznatky o Trenčianskom regióne. Keďže prvý pracovný

list je zameraný na Piešťany ako druhé miesto v rámci exkurzie, budeme sa zaoberať až 3. – 7. pracovným listom a terénom.

Očakávané výstupy – žiak určí polohu Trenčianskeho regiónu na mape Slovenska, vyhledá krajné body Trenčianskeho regiónu pomocou dostupných prostriedkov, určí presné geografické súradnice a odhadne vzdialenosť medzi nimi, stručne charakterizuje významné miesta Trenčianskeho regiónu, zhodnotí polohu miest Trenčianskeho regiónu, zakreslí do mapy Trenčiansky región, uvedie základné informácie o rieke Váh, vyhledá na mape lokality výskytu prameňov minerálnych vôd. Kľúčové kompetencie žiakov, ktoré sa vzťahujú k Trenčianskemu regiónu, môžeme vyčleniť ako kompetencie k učeniu, k riešeniu problémov, sociálne a personálne, občianske, komunikačné.

**Obálka** tzv. Cestovateľského denníka nám približuje trasu našej exkurzie. Na obálke sa nachádza mapa s miestami, ktoré budú navštívené v rámci exkurzie a zároveň trasa celého terénneho vyučovania. Nesmieme však zabúdať na dôležitú prípravu v škole na dané terénne vyučovanie a exkurziu, aby žiaci získali vedomosti o lokalite, ktorú navštívia. Žiaci v škole dostanú pri príprave na každý deň terénneho vyučovania opis oblastí, v ktorej sa žiaci budú nachádzať a tiež tzv. Cestovateľský denník, ktorý si budú nosiť so sebou na zaznamenávanie získaných informácií.

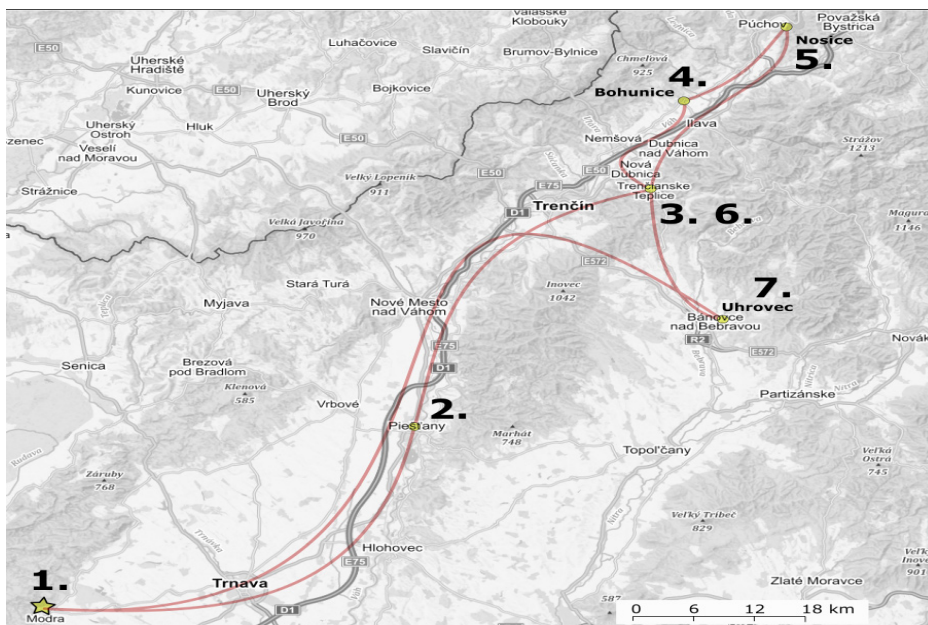
**Prvý deň** terénneho vyučovania – exkurzie sa odohráva cestou z Bratislavy do Piešťan a následne do Trenčianskych Teplíc. Aktivity v tzv. Cestovateľskom denníku sú zamerané na percepciu medzipredmetových vzťahov, na históriu a životné prostredie Piešťan a prostredie povodia rieky Váh, ktorá nás sprevádza prvým dňom exkurzie a zároveň aj ďalšími dňami. Medzipredmetové väzby sú smerované na predmety geografia, dejepis, biológia, matematika.

### Cestovateľský denník po Trenčianskom regióne

**Trasa: Bratislava – Piešťany - Trenčianske Teplice – Bohunice – Nosice – Uhrovec – Bratislava**

**Začiatok trasy: Bratislava**

**Dátum: 2021**



Obr. 1 Mapa cesty terénneho vyučovania (zdroj: vlastný)

### Na našej trase absolvujeme 6 zastávok

1. Piešťany
2. Trenčianske Teplice
3. Bohunice
4. Nosice
5. Trenčianske Teplice
6. Uhrovec

**Všetky zastávky sú vyznačené na mape (obr. 1)**

Trasu začíname v Bratislave. Autobusom sa po diaľnici dostaneme do mesta Piešťany, ktoré je prvou zastávkou na našej ceste.

Tu môžeme uviesť časť pracovného listu (označené ako č. 2) z miesta Piešťany, ktorý žiaci môžu vypracovávať cestou k ďalšiemu miestu:

**Keďže naša cesta bude viesť popri rieke Váh, žiaci si čítajú „Poveš o Váhu“.**

**Úloha 1: Na mape Slovenska vyznačte riekou Váh.**

**Úloha 2: Sformulujte 5 otázok k povesti o Váhu.**

**Úloha 3: Plocha povodia je 10 640 km<sup>2</sup>. Koľko by merala strana štvorca s rovnakou rozlohou, ako je povodie Váhu?**

*Údaje o rieke Váh*

Dĺžka toku: 403 km

Plocha povodia: 10 640 km<sup>2</sup>

Vznik sútokom: Bieleho a Čierneho Váhu

Ústie: do Dunaja v Komárne

Priemerný prietok: 196 m<sup>3</sup>/s

Minimálny prietok: 22,3 m<sup>3</sup>/s

Maximálny prietok: 1 825 m<sup>3</sup>/s

**Úloha 4: Vypočítajte, koľko metrov nadmorskej výšky musí Váh prekonať.**

Váh je najdlhšia slovenská rieka podľa toku na slovenskom území. Tečie od Tatier smerom na západ a pri Žiline sa otáča na juh. Nadmorská výška v mieste vzniku pri Kráľovej Lehote je 664 m n. m. Váh vzniká sútokom dvoch menších riek – Bieleho a Čierneho Váhu. Biely Váh pramení na svahoch Kriváňa vo Vysokých Tatrách, Čierny Váh pramení pod Kráľovou hoľou v Nízkych Tatrách. Váh sa vľava v Komárne do Dunaja (106,5 m n. m.).

**Naša cesta nás priviedla do Trenčianskych Teplíc, kde sa ubytujeme.**

**Druhý deň** naša cesta vedie Trenčianskymi Teplícami, pretože sú aktivity zamerané na exkurziu mestom Trenčianske Teplice, ktoré sú v poradí druhou zastávkou. Žiaci si so sebou zoberú tzv. Cestovateľský denník, ktorý dostali v autobuse cestou na exkurziu po Trenčianskom regióne. Na trase prechádzame okolo mnohých zaujímavých miest z historického a prírodného hľadiska.

**Trenčianske Teplice:** kúpeľné mesto. Počet obyvateľov: 4 166 (31.12.2018)

**Úloha 5:** *Trenčianske Teplice sa nachádzajú na rovnobežke: 48°54'. Vypočítajte, pod akým uhlom svieti slnko na Trenčianske Teplice v čase jarnej rovnodennosti?*

Každé mestečko či obec majú svoje povesti o vzniku, prečítajte si povest' o vzniku Trenčianskych Teplíc.

**Úloha 6:** *Navrhňte na základe povesti komiks.*

Postup: 1. Vytvorte skupiny po štyroch. 2. Povest' si rozdeľte na etapy, aby ste si zvolili počet okien komiksu. 3. Vytvorte šesť okien v rámci komiksu. 4. Rozvrhňte a nakreslite scény do jednotlivých okien. 5. Pripojte k postavám vhodné bubliny a stručný text na základe povesti.

Priamu reč zakomponujte do bublín. 6. Používajte veľké písmena, vhodne využívajte citoslovčia, diakritiku a ďalšie dorozumievacie znaky. 7. Vytvorte farebný komiks.

**Úloha 7:** *Vyznačte v schéme Hammam, Most Slávy, Domov speváckeho zboru slovenských učiteľov (učiteľ pripraví mapu Trenčianskych Teplíc).*

**Nasledovala exkurzia v Hamme:**

Čo sme sa dozvedeli:

-----  
-----  
-----

Čo by ma ešte zaujímalo:

**Úloha 8:** *Zistite zloženie minerálnej vody v Trenčianskych Tepliaciach a porovnajte so zložením minerálnej vody v Piešťanoch.*

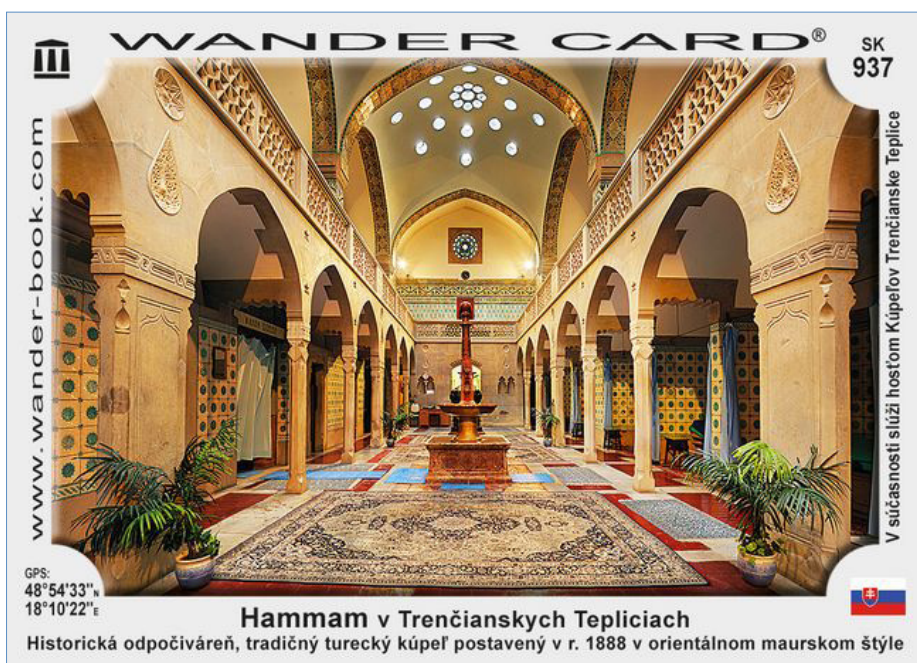
**Turistický zápisník.** Turistický zápisník platí vo viacerých štátoch Európy. V informačných centrách sa dajú kúpiť tzv. wandercard, ktoré si môžete nalepiť do turistického zápisníka. Na obr. 2 je jeden príklad wandercardu.

**Úloha 9:** *Dajte návrh na wandercard, vyberte typický obrázok.*

**Návrh wandercardu:**

1. Rímskokatolícky kostol sv. Štefana Kráľa
2. Najstaršou murovanou stavbou sú pivnice II. rímskej légie
3. Hotel Krym
4. Kaštieľ
5. Na sírnom prameni, ktorý vystrekol pekárovi v pekárskej dielni dal gróf Ilesházy vybudovať kúpeľný dom Sina Hammam, postavený v maurskom slohu.
6. Kúpeľný dom PAX, na tomto mieste v minulosti stál Dom Poniatowski, kde pôsobil Antonín Čapek ako lekár.

**Úloha č. 10:** *Hotel Vlára bok kedysi najväčší horel v Trenčianskych Tepliaciach. Vyhľadajte na internete, aký názov mal hotel v predchádzajúcich obdobiach.*



Obr. 2 Wandercard Trenčianske Teplice

(zdroj: <https://sk.mapy.cz/zakladni?x=18.1728400&y=48.9091662&z=17&source=base&id=2203222&gallery=1>)

**Úloha č. 11:** *Prejdite sa k Mostu Slávy a nájdite si dve mená zahraničných a dve mená slovenských hercov. Zapíšte si k nim aj rok, v ktorom bola na Most Slávy umiestnená tabuľka s ich menami.*

**Úloha č. 12:** *V Trenčianskych Tepliaciach sa nachádza významná vila Tereza. Vyhľadajte, aká významná udalosť súvisí s vilou z roku 1936 a zapíšte si mená troch významných predstaviteľov.*

Na záver druhého dňa si vytvoríme **maľovanú mapu Trenčianskych Teplíc**. Najprv si spoločne prejdeme mesto, čo – kto pozná, aké prvky, pocity, vnemy sú dôležité. Z tohto si určíme tie najsilnejšie dominanty a spíšeme ich. Pozrite si mesto, ulice, stromy, čo je zaujímavé a chceli by ste to nakresliť do mapy. Do skice mesta každý z nás zakreslí jeden prvok mesta. Ja zakreslím do mapy zaujímavý objekt v Trenčianskych Tepliaciach.

**Tretí deň** pokračuje exkurzia v oblasti pravého brehu rieky Váh. Na trase medzi Trenčianskymi Tepliacami a kúpeľmi Nimnica sledujeme významné objekty. Počas cesty sa prostredníctvom dvoch zastavení dozvedáme množstvo podrobností o histórii a rieke Váh. Medzipredmetové väzby sú smerované na predmet geografia, dejepis, slovenský jazyk a literatúra, fyzika. Prvou zástavkou tretieho dňa je obec **Bohunice**. Bohunice sú obcou ležiacou na pravej strane rieky Váh, neďaleko mesta Ilava. Na úpätí Bielych Karpát ukrýva architektonický skvost. Ide o kaštieľ vybudovaný v duchu historického romantizmu, vďaka ktorému na seba prevzal črty vtedajšieho moderného slohu – neogotiky.

**Úloha 13:** *Nakreslite základné prvky neogotiky v architektúre.*

V záhrade neďaleko kaštieľa sa nachádza na kopci obdihodná stavba z 19. storočia.

**Úloha č. 14:** *Vyskúmajte, na čo stavba slúžila a meno rodiny, ktorej patrila.*



Z Bohuníc vedie zaujímavá trasa do Nosíc. Cestou sa nachádza významné letisko Tuchyňa a zároveň krásny výhľad na hrad Vršatec a Vršatské bralá. Cesta pokračuje cez mesto Púchov známe svojím gumárenským priemyslom a popri Váhu do Nosíc.

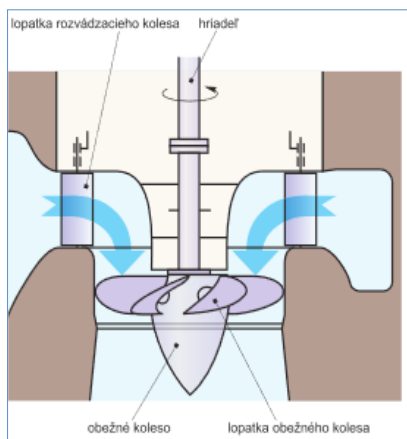
**Nosice – priehrada**

Na rieke Váh medzi Púchovom a Považskou Bystricou sa nachádza vodná nádrž Nosice nazývaná aj Priehrada mládeže. Vznikla ako súčasť tzv. vážskej kaskády a jej hlavným účelom je vyrovnávanie prietokov Váhu, ochrana pred povodňami a výroba elektrickej energie. Okrem toho sa nádrž využíva aj ako miesto letnej rekreácie. Nie je tu vybudované žiadne veľké rekreačné stredisko, má preto len lokálny, prípadne regionálny význam. Z príležitostí, ktoré sa návštevníkom priehrady ponúkajú, možno spomenúť kúpanie, surfovanie, člnkovanie, plachtenie či rybolov.

Pri stavbe urobili geologický prieskum len do hĺbky 30 metrov, ale počas výstavby vytryskol prameň z hĺbky 67,5 metra. Rozbory vody ukázali, že nečakaný prameň bol liečivý, a tak na pravej strane Váhu vznikli liečebné kúpele Nimnica. Opodstatnenosť výstavby priehrady sa podľa neho ukázala v roku 1960, dva roky po spustení prevádzky. Tisícročná voda predstavuje na priehrade prietok necelých 3 000 kubických metrov za sekundu. Počas povodne v roku 1960 pritekalo do nádrže okolo 3 000 kubických metrov vody, hladina priehrady stúpala o meter za hodinu. Tým, že bola predtým čiastočne vyprázdnená, povodeň zadržala a odtok z nádrže bol už len okolo 1 900 kubických metrov za sekundu. Ak by vodné dielo nestálo, povodeň by pravdepodobne zmietla Púchov aj ostatné obce blízko Váhu.

**Úloha č. 15: Vyskúmajte pojem tisícročná voda**

Odtok z priehrady v normálnych hydrologických podmienkach regulujú Slovenské elektrárne, ktoré majú v tamojšej hydrocentrále tri Kaplanove turbíny, každú s hlnosťou 130 kubických metrov za sekundu. **Kaplanova turbína** je pretlaková osová turbína s veľmi dobrou možnosťou regulovania. To sa využíva predovšetkým na tých miestach, kde nie je možné zaistiť stály prietok alebo spád vody. Turbínu vynášiel profesor brnianskej techniky Viktor Kaplan. Od svojej predchodkyne, Francisovej turbíny, sa odlišuje predovšetkým nižším počtom lopatiek, tvarom obežného kola a predovšetkým možnosťou regulovania náklonu lopatiek u obežného a rozvádzacieho kola



Obr. 3 Kaplanova turbína  
(zdroj: <https://beliana.sav.sk/media/7845>)

**Úloha 16: Podľa obrázka 3 a výkladu opíšte, ako funguje Kaplanova turbína**

.....  
 .....  
 .....  
 .....  
 .....  
 .....  
 .....  
 .....  
 .....  
 .....

.....  
 .....  
 .....  
 .....

**Úloha 17: Zdôvodnite, prečo sa používa na priehrade Kaplanova turbína a nie Francisova.**

Vodná nádrž Nosice sa rozprestiera na ploche 5,7 štvorcového kilometra, maximálna hĺbka je 18 metrov. Priehradný múr je vysoký 36 metrov a dlhý takmer 500 metrov. Prehradením Váhu došlo k zatopeniu obce Okrut na pravej a časti obce Nosice na ľavej strane Váhu.

**Úloha 18: Vypočítajte, koľko metrov kubických vody sa zmestí do nádrže.**

**Exkurzia na priehrade**

Čo nové sa chcem dozvedieť:

.....  
 .....  
 .....

.....  
 Akú otázku položím, čo by ma ešte zaujímalo?  
 .....

**Štvrtý deň** je lokalizovaný do oblasti severnej časti západného Slovenska. Cez Trenčianske Teplice a Motešice sa dostávame až do Uhrovca. Počas celej trasy sledujeme okolie Nitrianskej pahorkatiny a Strážovských vrchov. Medzipredmetové väzby sú smerované na predmety geografia, dejepis a slovenský jazyk a literatúra.

**Uhrovec** je obec, ktorá sa nachádza v severnej časti západného Slovenska, na rozhraní Nitrianskej pahorkatiny a Strážovských vrchov. Má 1 511 obyvateľov.

**Úloha 19: Zakreslite na mapu polohu Uhrovca (je vzdialený 4 km severovýchodným smerom od mesta Bánovce nad Bebravou).**

**Rodný dom Ľudovíta Štúra a Alexandra Dubčeka** v Uhrovci je národnou kultúrnou pamiatkou. Prvá expozícia tu bola otvorená v r. 1965 pri príležitosti osláv 150. výročia narodenia jednej z najvýznamnejších osobností dejín národa, Ľudovíta Štúra. Začiatkom 70. rokov bol dom renovovaný. Expozícia zachytáva životné osudy, dielo a odkaz Ľ. Štúra, mysliteľa a politika, spoluzakladateľa spisovnej slovenčiny. O 106 rokov po Ľ. Štúrovi sa v tom istom dome narodil aj Alexander Dubček (1921 - 1992), významný európsky politik. Časť expozície je venovaná aj jeho životu a dielu.

Čo nové sme sa dozvedeli v rodnom dome Ľudovíta Štúra:

.....  
 .....  
 .....

Čo ma zaujíma/zaujalo o Ľudovítovi Štúrovi:

.....  
 .....

Moja otázka v rodnom dome Ľudovíta Štúra:

.....  
 .....  
 .....  
 .....

### Záver exkurzie

V závere sa sústreďíme na hodnotenie aktivít žiakov počas terénnej výučby. Hodnotí sa aktívny prístup žiakov k zadaným úlohám počas exkurzie a ich zapájanie počas exkurzie. V škole vyhodnotíme aj kvalitu výstupných materiálov. Na základe úloh, ktoré boli zadané aj na úrovni tvorivosti, necháme žiakom priestor na prezentáciu výstupov.

Hofmann et al. (2019) uvádza vhodnosť sebareflexie učiteľa v terénnom vyučovaní. Na základe Hofmanna et al. (2019, s. 77) uvádzame aj túto možnosť prostredníctvom uvedených otázok: Aká bola vaša úloha vo vedení výučby/exkurzie? Aké prínosy mala táto forma výučby? Aké nedostatky vidíte v tejto forme vyučovania? Aké zlepšenie vám napadlo pri vyučovaní? Bol zvolený pre terénne vyučovanie vhodný región a areály? Ako sa správali žiaci počas práce v teréne? Prejavili sa u niektorých žiakov nové kvality či zručnosti, ktoré v triede nepozorujete?

Reflexia terénneho vyučovania prebiehala prostredníctvom diskusie so žiakmi. Žiakov môžeme na diskusiu vybrať aj náhodne. Terénne vyučovanie sa uskutočnilo bez problémov, aj keď bolo nielen z hľadiska premiestňovania sa, ale aj z hľadiska žiackych činností náročné. Stanovený program jednotlivých dní exkurzie bol dodržaný. Úlohou učiteľa bolo koordinovať aktivity a byť nápomocný pri riešení jednotlivých úloh. Z pozorovania žiakov počas činnosti v teréne a aj z reakcií žiakov bolo viditeľné, že boli nadšení a zapálení pre výučbu v teréne.

### ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- Ako vznikol Váh [online]. [cit. 2019-06-17]. Dostupné z: <http://www.byta.sk/ako-vznikol-vah/>
- HOFMANN, E., 2003. *Integrované terénne vyučovanie*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-054-9.
- HOFMANN, E., P. KORVAS a P. POLÁČEK, 2009. *Multimediálny učebnice pro terénny výuku* [online]. [cit. 2021-08-16]. Dostupné z: <https://munispape.muni.cz/library/catalog/view/1238/3439/996-1/0#preview>
- HOFMANN, E et al., 2019. *Koncepcie terénny výuky pro základní školu* [online]. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-9246-4. [cit. 2021-08-16]. Dostupné z: <https://is.muni.cz/do/rect/el/estud/pedf/js09/teren/web/pages/cileTerenniVyuky.html>
- MARADA, M., 2006. Jak na výuku zeměpisu v terénu? [online]. In: *Geografické rozhledy*, 15(3), 2–5. [cit. 2021-08-16]. Dostupné z: <https://www.geograficke-rozhledy.cz/archiv/clanek/985/pdf>
- MOJŽÍŠEK, L., 1975. *Vyučovací metody*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- OOST, K., B. DE VRIES, B. A J. A. VAN DER SCHEE, 2011. Enquiry-driven fieldwork as a rich and powerful teaching strategy – school practices in secondary geography education in the Netherlands. In: *International Research in Geographical and Environmental Education*, 20(4), 309-325. DOI: 10.1080/10382046.2011.619808.
- PRŮCHA, J., E. WALTEROVÁ a J. MAREŠ., 2008. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-416-8.
- ŘEZNIČKOVÁ, D., 2008. *Náměty pro geografické a environmentální vzdělávání: výuka v krajině*. Praha: Univerzita Karlova, Přírodovědecká fakulta. ISBN 978-80-86561-63-9.
- TURKOTA, J. a kol., 1980. *Základy všeobecné didaktiky geografie*. Bratislava: SPN.
- ZÁLESKÝ, J., 2009. *Terénny výuka* [online]. In: *Geografické rozhledy*, 19(2), 14, 17. [cit. 2021-08-16]. Dostupné z: <https://www.geograficke-rozhledy.cz/archiv/clanek/634/pdf>

### Zoznam použitých obrázkov a fotografií:

- 1 Mapa cesty terénneho vyučovania. (vlastný)
- 2 Wandercard Trenčianske Teplice. [cit. 2021-08-17]. Dostupné z: <https://sk.mapy.cz/zakladni?x=18.1728400&y=48.9091662&z=17&source=base&id=2203222&gallery=1>
- 3 Kaplanova turbína. [cit. 2021-08-17]. Dostupné z: <https://beliana.sav.sk/media/7845>

**Summary:** The article deals with the possibility of implementing elements of field teaching into the teaching process with a focus on the Trenčín region. The article includes worksheets called *Traveler's Diary*, which can be used not only on Geography lessons, but also on History lessons or Slovak language and literature lessons. The article points out the basic information about field teaching and its main form of excursion and the core is the practical use of the excursion through a travel diary, which students work with during the excursion. This article is intended for all teachers who are looking for motivation and new stimuli in order to develop students' skills and love for Slovakia.

Realizované terénne vyučovanie bolo tematicky (aj keď Trenčiansky región je z hľadiska prírodného a kultúrneho dedičstva rozsiahly) a po obsahovej stránke dobre zabezpečené a pripravené. Zároveň bola exkurzia z hľadiska výberu miest, rôznych aktivít a úloh veľmi pestrá.

### Záver

Terénne vyučovanie na základe poznatkov komplexne rozvíja osobnosť každého žiaka aj z hľadiska toho, že sa v ňom uplatňuje a prepája teória s praxou. Každý žiak prostredníctvom neho získava nielen poznatky a vedomosti, ale prináša mu aj životné skúsenosti a zároveň sa u žiaka rozvíjajú aj geografické či dejepisné, alebo iné predmetové zručnosti. Chuan (2011) zdôrazňuje, že nadobúdajú skúsenosti s priestorom, orientáciou, fungovaním miest či kultúry, štruktúry, atď.

Terénnym vyučovaním v Trenčianskom regióne sme vytvorili ucelenejší návrh na vyučovanie v tejto lokalite. Trenčiansky kraj je však rozsiahly aj svojím prírodným a kultúrnym dedičstvom, preto by sme ďalej v téme radi pokračovali. Každá z uvedených lokalít by mohla byť realizovaná jeden deň, my sme zahrnuli do jedného dňa dve lokality. Každý deň má podobnú štruktúru, ktorá vychádza z opisu lokality, ktorý žiaci dostali v škole, opis cesty, ktorou exkurzia vedie. Zároveň je to aj tzv. Cestovateľský denník pozostávajúci z pracovných listov k jednotlivým lokalitám, ktoré sú vhodné na riešenie a zaznamenávanie si získaných informácií o lokalite.

Exkurzie majú významné postavenie vo vlastivednom regionálnom vzdelávaní aj preto, že náš život sa neodohráva len v školských laviciach či v práci. Poznávanie je súčasťou nášho života od detských čias. V súčasnosti je dôležité viesť našu budúcu generáciu k pozitívnemu vzťahu k svojmu domovu a terénne vyučovanie vytvára k tomu veľkú príležitosť.

## NÁVRH INOVÁCIE TEMATICKÉHO CELKU OCHRANY PRÍRODY V KURIKULE ETICKEJ VÝCHOVY

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

**Anotácia:** Článok reflektuje podstatu a charakter edukačných cieľov a výkonových štandardov tematického celku ochrany prírody v kurikule etickej výchovy a na základe nových prístupov neantropocentrickej ekoetiky navrhuje ich inováciu.

**Kľúčové slová:** etická výchova, ochrana prírody, ekoetika, antropocentrizmus, neantropocentrické prístupy.

### Úvod

Po kurikulárnej transformácii v roku 2015 je problematika tematického celku ochrany prírody v kurikule etickej výchovy výrazne oklieštená a napriek tomu, že *ekologická výchova* je svojou podstatou výchova hodnotová, nevyužíva sa jej potenciál na rozvoj morálnych hodnôt. V súčasnosti veľmi zaujímavé jadro neantropocentrických etických teórií (biocentrizmus, ekocentrizmus, hlboká ekológia, zoocentrizmus, pathocentrizmus, koncepcia práv zvierat a i.) môže vyvážiť výrazne antropocentrické východiská, ktoré sú identifikovateľné v cieľoch, obsahoch a aktivitách nachádzajúcich sa v doterajších pedagogických dokumentoch a metodických materiáloch etickej výchovy (viac Kaliský 2020a, s. 77 – 88). Rôznorodé východiská pre motívy ochrany prírody sú dnes diskutované/skúmané v kurikule etickej výchovy len ojedinele, často aj neintegrovane voči ostatným tematickým celkom, napriek tomu, že sa dotýkajú samej podstaty či identity človeka a možnosti jeho odcudzenia voči prírode.

### Teoretické východiská

V empirických výskumoch postoja človeka voči prírode sa ukazuje (Kaliský 2020b, s. 29 – 37), že hoci medzi pozitívnym vzťahom k prírode a pozitívnym vzťahom k zvieratám je kladný (vysoko významný a silný) vzťah, zároveň sa potvrdzuje i rozdiel v zmysle, že mať rád prírodu neznamená mať rovnako rád aj zvieratá. Tvrdíme však, že kľúčovým motívom ochrany prírody v štruktúre ľudskej morálky je rešpektovanie aj mimoludských bytostí (1). V tomto postoji sa opúšťa egoizmus (ktorý môže byť v pozadí ochrany prírody a môže viesť do vulgárneho antropocentrizmu) a s rozvinutou schopnosťou súcitu sa formuje vlastný altruizmus v tej najčistejšej podobe (lebo zviera ani nepoďakuje, ak sme voči nemu ohľaduplní). V postoji rešpektu voči mimoludským bytostiam človek koná dobro v tej najčistejšej podobe – bez akejkoľvek odmeny – čo je podstatou prosociálnej identity (ťažiskovej v etickej výchovy). Na pozadí týchto východísk navrhujeme nasledovnú cieľovú a obsahovú modifikáciu tematického celku ochrany prírody v kurikule etickej výchovy.

Po poslednej kurikulárnej transformácii je skúmaná

Tab. 1 Štandardy tematického celku ochrany prírody v predmete etická výchova od roku 2015

Estetické aspekty ochrany prírody	
Výkonový štandard	Obsahový štandard
• zdôvodniť osobnú zodpovednosť každého človeka za životné prostredie	ekosystém
• napísať úvahu o svojom vzťahu k prírode	vnímanie prírody
• vytvoriť projekt ochrany prírody v miestnej lokalite	ľudská činnosť a životné prostredie
• realizovať konkrétne žiacke ochranárske aktivity	zodpovednosť za prírodu

problematika v štátnom vzdelávacom programe (2015) explicitne navrhnutá len v piatom ročníku základnej školy a to v nasledovnej podobe.

**Návrh štandardov tematického celku ochrany prírody**  
Modifikáciu kurikula v tematickom celku *etickej výchovy ochrany prírody* v etickej výchovy navrhujeme v niekoľkých rovinách.

1. **Modifikácia edukačných cieľov** zahŕňa jednak redukcii niektorých edukačných cieľov, ako aj konštrukciu nových. Pri formulovaní edukačných cieľov vychádzame zo súčasného hlavného všeobecného cieľa etickej výchovy, ktorého obsahom je aj „úcta k prírode“. Túto úctu však neopierame o kresťanské zdôvodňovanie úcty k prírode ako k božiemu stvoreniu (ako to detekujeme v prvotných textoch začiatkom deväťdesiatych rokov) (2), ale úctu k prírode rozvíjame z pohľadu istého agnostického, kozmického tajomstva (3). Prírodu (v tom najvšeobecnejšom vyjadrení) chápeme ako priestor na realizáciu života bytostí, pod ktorými rozumieme nielen človeka, ale aj ďalšie živočíchy (podľa definície vyššie). Všetky bytosti chápeme ako pozemšťanov, ktorí majú biologicky vrodennú (svojou podstatou nanútenú) potrebu realizovať vlastný život. O takýto neantropocentrický pohľad na život a človeka rozširujeme ciele v tematickom celku ochrany prírody a vyvažujeme tým doterajšie antropocentrické smerovanie morálnych hodnôt. Zakladáme tým nutnosť argumentačnej diskusie vzhľadom na rôzne etické východiská.
2. **Obsahová modifikácia** má niekoľko línií.
  - a) Je obsahový a významový rozdiel, či tematizujeme prírodné alebo životné prostredie; ich významný rozlišovací faktor je zásah človeka. Zatiaľ čo v prírodnom prostredí môže byť ľudský vplyv minimálny, v životnom prostredí môže byť tento dominantný až v takej intenzite, že prírodné prostredie sa zmení na kultúrne prostredie. V kultúrnom prostredí sa tiež môže životu dariť, ale počet druhov života je významne redukovaný. V extrémnom pomere ako príklad uvedme, že zatiaľ čo meter štvorcový lúky môže obsahovať aj 74 druhov rôznych rastlín (4), súčasne je v pôde obrovské množstvo mikroorganizmov a jej priestor je k dispozícii aj mnohým bezstavovcom či stavovcom.

Na druhej strane priestor metra štvorcového napríklad pracovnej dosky na kuchynskej linke v byte, ktorá je dezinfikovaná čistiacim prostriedkom, neobsahuje pravdepodobne žiaden život. Napriek veľkému rozdielu aj kultúrny priestor je životný priestor (ale vzhľadom na rozmanitosť života skoro výlučne len pre človeka). To sú samozrejme hraničné príklady. Edukačné ciele na rozvoj úcty k človeku, k jeho tvorbe (čo zahŕňa aj ohľad na jeho vlastníctvo) sa prioritne naplňajú v iných tematických celkoch etickej výchovy, najmä v téme *dôstojnosť ľudskej osoby, asertivita,*

*prosociálne správanie, komplexná prosociálnosť, etika a ekonomické hodnoty, etika a náboženstvá.* Preto sa domnievame, že redukcia týchto cieľov (a obsahu) v tematickom celku ochrany prírody by bola možná, a tak by sa otvoril priestor na sústredenie sa na problematiku ochrany prírody. Práve postoj či vzťah človeka k prírode je určujúci pre nosné edukačné ciele tematického celku ochrany prírody.

- b) Ideologická či svetonázorová neutralita etickej výchovy by mala ostať zachovaná (viac Kaliský 2021). Preto je dôležité vyvážiť existujúci stav antropocentrických hodnotových východísk a obohatiť etickú teóriu o neantropocentrické etické východiská. Domnievame sa, že v súčasnej situácii globálnej ekologickej krízy sa antropocentrické východiská javia ako nedostačujúce. Keď sa obsah neantropocentrických etických pozícií zaradi do tematického celku ochrany prírody, vyvolá to dvojaký efekt. Najskôr to u žiakov vyvolá pochybnosti o zaužívaných žitej (prevažne antropocentrickej) etike, následne ich to aktivizuje k hľadaniu rozlišovacích etických kritérií a k rozvoju morálneho usudzovania.
3. *Štruktúrna modifikácia* spočíva v správnom radení cieľov vzhľadom na vek, doterajšiu skúsenosť s problematikou, vzhľadom na kognitívne, emocionálne a psychomotorické schopnosti žiakov. V súčasnom modeli sa problematika ochrany prírody cielene rieši len v piatom ročníku základnej školy, hoci mnohé jednoduchšie ciele sa dajú naplňať aj v primárnom stupni (založené na subjektívnom vyjadrení, vysvetlení, pomenovaní, popísaní, rozoznaní, vycítení, či prejavení záujmu) a tie zložitejšie či komplexnejšie vo vyššom sekundárnom stupni vzdelávania (napríklad deduktívne a komparatívne rozlišovanie medzi hodnotami, normami a princípmi v ekoetike vzhľadom na jednotlivé ekoetické koncepcie). Realizovať navrhovaných desať cieľov výkonového štandardu vzhľadom na jednotlivé úrovne obťažnosti (vychádzajúc z Bloomovej a následne Krathworthovej prepracovanej taxonómie vzdelávacích cieľov) sa síce dá v jednom roku, ale najmä na sekundárnom stupni

vzdelávania. Predpokladáme však, že riešiť taký dôležitý tematický celok až v tomto vývinovom období, je veľmi neskoro. Preto navrhujeme jeho cyklické osnovanie (ako je to pri iných tematických celkoch) na všetkých troch stupňoch edukácie (primárny, nižší a vyšší sekundárny), vždy na vyššej úrovni obťažnosti. Zámerné používame viacero činných slovies, aby si z nich učiteľ mohol vybrať v kontexte konkrétnych dispozícií skupiny.

Navrhujeme, aby tematický celok *eticke aspekty ochrany prírody* bol zaradený prvýkrát do štvrtého ročníka primárneho stupňa vzdelávania namiesto témy *rozvoj tvorivosti a iniciatívy*, nakoľko táto téma sa v osnovách nachádza už druhýkrát (a objaví sa ešte v piatom ročníku) a tiež z dôvodu, že téma iniciatívy a tvorivosti sa dá realizovať aj na obsahu témy ochrany prírody.

V druhom cykle navrhujeme, aby sa tematický celok *eticke aspekty ochrany prírody* radil do siedmeho ročníka nižšieho sekundárneho stupňa vzdelávania namiesto témy *byť sám sebou, vedieť obhájiť svoje práva a názory*. Obsahom tejto témy je najmä problematika asertivity, ktorá sa nachádza hlavne v šiestom ročníku a potom aj v deviatom ročníku. Jej rozvoj je možné implementovať aj do problematiky ochrany prírody.

V treťom cykle navrhujeme, aby sa žiaci s problematikou ochrany prírody stretli v druhom ročníku vyššieho sekundárneho vzdelávania v tematickom celku *filozofické zovšeobecnenie dosiaľ osvojených etických zásad*. Tento tematický celok by bol obohatený o problematiku ochrany prírody a redukovaný by bol o tie subtémy, ktoré už žiaci preberali (ako napríklad svedomie, prosociálne vzory, potreba celoživotného vzdelávania) a zlúčený bol by so subtémou kultúra ako etická hodnota (keďže význam a dopad kultúry je tematizovaný aj v ekoetických koncepciách).

Vizualizované vo forme, akú používa súčasný štátny vzdelávací program (2015), navrhujeme edukačné ciele a obsahy nasledovne.

#### Záver

Cyklické (trojnásobné) zaoberanie sa problematikou

Tab. 1. Primárny stupeň edukácie, 4. ročník

Výkonový štandard	Obsahový štandard
1. vyjadriť, vysvetliť svoj <b>vzťah k prírode</b> ;	ad. 1 osobný vzťah k neživej prírode, živej prírode, rastlinám a živočíchom; pôvod a vývin vzťahu k prírode; rôzne kvality tohto vzťahu;
2. vysvetliť <b>vplyv človeka na prírodu</b> a jeho zodpovednosť za jej stav;	ad. 2 formy a dôvody poškodzovania prírody; ľudská náročnosť na zdroje, priestor, materiál; ľudská sila – vedecko-technický rozvoj a – ľudská schopnosť prispôbovať sa prostrediu; globálna populačná explózia; konečnosť a jedinečnosť prírodných surovín; zodpovednosť za vlastné konanie v kontexte ľudskej slobody; možnosť voľby; základné a rozšírené (luxusné) potreby človeka a ich vplyv na prírodu;
3. rozvíjať <b>pozitívny vzťah k prírode</b> ;	ad. 3 príroda pekná, škaredá, dobrá, zlá, neutrálna; emócia ako vzťah k druhému objektu alebo subjektu; nižšie emócie (radosť, smútok, strach, hnev, znechutenie, prekvapenie) a vyššie emócie (estetické city, morálne city, intelektuálne city, náboženské city);
4. identifikovať prežívanie zvierat, prejavíť úctu k <b>mimoludským bytostiam a súcim s trpiacou bytosťou</b> ;	ad. 4 objekty a subjekty prírody; vnímajúce a vôľové subjekty ako bytosti; cítiace bytosti a ich potreby; komplexnosť citov mnohých druhov zvierat; totožnosti a rozdiely medzi človekom a šimpanzom, slonom, koňom, psom, delfínom, veľrybou, včelou...; vôľové a zámerné konanie subjektov; pud sebazáchovy, biologické a psychologické potreby; pociťovanie bolesti u zvierat; dôvody pre úctu k mimoludským bytostiam;
5. mať záujem, pomáhať iným bytostiam, iniciovať, navrhnuť, vytvoriť, realizovať <b>projekt na ochranu prírodných entít</b> ;	ad. 5 tvorba projektu a jeho realizácia; motivácia, ciele, postup realizácie, financovanie, vyhodnotenie prínosov projektu; rôzne formy aktivít na ochranu prírody; projekty v blízkom a vzdialenom okolí;

Tab. 2. Nižší sekundárny stupeň edukácie, 7. ročník

Výkonový štandard	Obsahový štandard
1. analyzovať, zhodnotiť svoj <b>vzťah k prírode</b> ;	ad. 1 osobný vzťah k neživej prírode, živej prírode, rastlinám a živočíchom; pôvod a vývin vzťahu k prírode; rôzne kvality tohto vzťahu;
2. analyzovať <b>vplyv človeka na prírodu</b> a jeho zodpovednosť;	ad. 2 formy a dôvody poškodzovania prírody; ľudská náročnosť na zdroje, priestor, komodity; ľudská sila – vedecko-technický rozvoj a schopnosť pretvárať prírodu; globálna populačná explózia; konečnosť a jedinečnosť prírodných surovín; zodpovednosť za vlastné konanie v kontexte ľudskej slobody; možnosť voľby; základné, rozšírené a luxusné potreby človeka a ich vplyv na prírodu;
3. pomenovať, definovať, určiť, stanoviť, diskutovať, vysvetliť, porovnať, navrhnuť, obhajovať, uprednostniť <b>ekologické hodnoty</b> ;	ad. 3 ekologické hodnoty v systéme hodnôt (napríklad voči ekonomickým, technickým, náboženským) a ich charakteristika; princíp úcty k životu, zodpovednosti, ekospravodlivosti, skromnosti, rôznorodosti; hodnoty vnútorné / vlastné a inštrumentálne;
4. pomenovať, opísať, rozoznať, vysvetliť vymedziť, diskutovať, riešiť, analyzovať, vytvoriť, argumentovať, morálne <b>dilematickú situáciu v konflikte človeka a mimoludských bytostí</b> ;	ad. 4 stretnutie bytostí v situácii morálneho konfliktu a v situácii morálnej dilemy; príklady a riešenie morálnej dilemy; dilema populačného rastu; dilema využívania zvierat
5. uviesť, formulovať, vysvetliť, navrhnúť, diskutovať, preskúmať, zhodnotiť, porovnať, kritizovať, preskúšať, interpretovať, posudzovať, voliť, obhajovať, pripravovať, uskutočniť rôzne environmentálne <b>stratégie ochrany prírody</b> ;	ad. 5 stratégie zodpovedného konzumenta umierneného antropocentrizmu; stratégie dobrovoľnej skromnosti; evolučná stratégia; princíp zodpovednosti H. Jonasa; stratégie zodpovedného pastiera/správcu v náboženskej etike; ekologická stopa; stratégie a návrhy ekologického hnutia;
6. identifikovať a formulovať <b>ciele, motívy a prostriedky ochrany prírody</b> a rozlišovať medzi nimi;	ad. 6 antropocentrické a neantropocentrické ciele a motívy ochrany prírody; ciele ekologických aktivistov rôznych skupín a ciele environmentálnej politiky Slovenskej republiky; rôzne formy a prístupy k ochrane prírody; návrhy a koncepcie;
7. vytvárať, rozvíjať, posilňovať <b>pozitívny vzťah k prírode</b> ;	ad. 7 príroda pekná, škaredá, dobrá, zlá, neutrálna; emócia ako vzťah k druhému objektu alebo subjektu; nižšie emócie (radosť, smútok, strach, hnev, znechutenie, prekvapenie) a vyššie emócie (estetické city, morálne city, intelektuálne city, náboženské city); tajomstvo a posvätnosť života; osobný vývoj vzťahu človeka k prírode a dominantné vplyvy naň; rozdiel medzi citovým a racionálnym uchopením (senzualizmom a racionalizmom); subjektívne prežívanie prírody;
8. identifikovať prežívanie zvierat, prejavíť úctu k <b>mimoludským bytostiam a súcitiť s trpiacou bytosťou</b> ;	ad. 8 objekty a subjekty v prírode; vnímajúce a vôľové subjekty ako bytosti; cítiace bytosti a ich potreby; komplexnosť pocitov mnohých druhov zvierat; totožnosti a rozdiely medzi človekom a šimpanzom, slonom, koňom, psom, delfínom, veľrybou, včelou...; vôľové a zámerné konanie subjektov; pud sebazáchovy, biologické a psychické potreby; pociťovanie bolesti u zvierat; dôvody pre úctu k mimoludským bytostiam;
9. mať záujem pomáhať iným bytostiam, iniciovať, navrhnúť, vytvoriť, realizovať <b>projekt na ochranu prírodných entít</b> ;	ad. 9 tvorba projektu a jeho realizácia; motivácia, ciele, postup realizácie, financovanie, vyhodnotenie prínosov projektu; rôzne formy aktivít na ochranu prírody; projekty v blízkom a vzdialenom okolí;

ekologických hodnôt a ochrany prírody v kurikule etickej výchovy umožní realizáciu viacerých edukačných cieľov a otvorí problematiku v širšom kontexte a hlbšej kvalite. Sme toho názoru, že z desiatich navrhnutých edukačných cieľov je len jeden vhodné realizovať v najvyšších ročníkoch. Je ním zaoberanie sa etickými koncepciami, z ktorých sa argumentuje ochrana prírody. Jeho náplňou je poznanie a interpretácia týchto koncepcií, čo predstavuje časť teórie z ekologickej etiky. Táto teória by bola v nižších stupňoch vzdelávania nadbytočná. Kľúčové kompetencie týkajúce sa úcty k mimoludským bytostiam a súcitiu s trpiacou bytosťou sme osnovali trojnásobne (nakoľko len bytosti majú morálny status). Špecifikum etickej výchovy je aj v tom, že nie všetci žiaci doteraz navštevovali etickú výchovu, prípadne, že ju budú navštevovať aj v ďalších ročníkoch. Ostatné edukačné ciele sa sice môžu realizovať vo všetkých stupňoch vzdelávania, ale ako sme uviedli v treťom bode, treba mať na pamäti to, čo je žiadaným kompetenčným profilom žiakov, či nap-

ríklad len zapamätanie alebo aj analytické zhodnotenie.

#### Poznámky

(1) Bytosť definujeme ako živočícha s duševným životom, ktorý je schopný pociťovania a zámerného vôľového konania. Táto definícia vylučuje rozprávkové a mystické bytosti, keďže ako rodový pojem situuje živočích. Špecifické znaky sú myslené v najrôznejšej intenzite. Definícia bytosti je vo filozofických slovníkoch veľmi rôznorodá vzhľadom na to, že kmeň slova odkazuje na bytie. Zatiaľ čo *Lexikón filozofie* (Delfová 1993) a ani *Filozofický slovník* (Brugger 1994) pojem bytosť neuvádzajú, vo *Filozofickom slovníku* (Brázda et al. 2002, s. 64) je bytosť v kontexte Heideggerovej filozofie definovaná v tesnom splynutí s esenciou (podstatou, ktorá určuje existenciu). (2) Napríklad J. Gál v roku 1993 v učebnom materiáli *Problémy a obsah mravnej výchovy* vydanom metodickým centrom jednoznačne píše, že „cieľom mravnej výchovy v súčasnom demokratickom systéme je výchova

Tab. 3. Vyšší sekundárny stupeň edukácie, 2. ročník

Výkonový štandard	Obsahový štandard
1. identifikovať prežívanie zvierat, prejaviť úctu k <b>mimoludským bytostiam a súčiť s trpiacou bytosťou</b> ;	ad. 1 objekty a subjekty v prírode; vnímajúce a vôľové subjekty ako bytosti; citiace bytosti a ich potreby; komplexnosť pocitov mnohých druhov zvierat; totožnosti a rozdiely medzi človekom a šimpanzom, slonom, koňom, psom, delfínom, veľrybou, včelou...; vôľové a zámerné konanie subjektov; pud sebazáchovy, biologické a psychické potreby; pociťovanie bolesti u zvierat; dôvody pre úctu k mimoludským bytostiam;
2. uviesť, diskutovať, analyzovať, zhodnotiť, porovnať, kritizovať, posudzovať, voliť, obhajovať, pripravovať, uskutočniť rôzne environmentálne <b>stratégie ochrany prírody</b> ;	ad. 2 stratégia zodpovedného konzumenta umierneného antropocentrizmu; stratégia dobrovoľnej skromnosti; evolučná stratégia; princíp zodpovednosti H. Jonasa; stratégia zodpovedného pastiera /správcu v náboženskej etike; ekologická stopa; stratégia a návrhy ekologického hnutia;
3. identifikovať a formulovať <b>ciele, motívy a prostriedky ochrany prírody</b> a rozlišovať medzi nimi;	ad. 3 antropocentrické a neantropocentrické ciele a motívy ochrany prírody; ciele ekologických aktivistov rôznych skupín a ciele environmentálnej politiky Slovenskej republiky; rôzne formy a prístupy k ochrane prírody; návrhy a koncepcie;
4. určiť, označiť, rozoznať, identifikovať, opísať, vysvetliť, preskúmať, analyzovať, zhodnotiť, porovnať, kritizovať, rozlišovať, preveriť, argumentovať rôzne <b>eticke koncepcie, z ktorých sa argumentuje ochrana prírody</b> ;	ad. 4 pozícia evolučnej etiky (G. Hardin); kresťanská ekologická etika (pápež František); etika úcty k životu (A. Schweitzer); pathocentrická etika (P. Singer); deontologická ekoetika (T. Regan); ekocentrická etika (A. Leopold); hierarchicko-vertikálne a horizontálne usporiadanie živých organizmov;

človeka v duchu kresťanskej úcty k svojmu blížnemu, akcentovaním humanity, tolerance a lásky, úcty k hodnotám, ktoré umožňujú a rozvíjajú život nie len človeka, ale života vôbec.“ (Gál 1993, s. 10)

(3) Cieľom etickej výchovy protirečí dogmatická indukcia hociktorej ideológie, ktorá vysvetľuje prečo je na Zemi život. Keďže vysvetlenia sú rôzne, na mieste je kri-

tický, racionálny, analytický a filozofický prístup, ktorý ich systematicky preskúšava.

(4) To je konkrétny príklad jednej lúky v Slovenskom raji v oblasti Stratená v sedle Kopanec (viac Baláž 2013).

Pozn. Táto práca bola podporená grantom KEGA 028UMB-4/2021.

#### ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- BALÁŽ, M., 2013. *Najkrajšia slovenská lúka!* [online]. [cit. 2014-03-16]. Dostupné z: [http://www.tvnoviny.sk/domace/1685949\\_najkrajšia-slovenska-luka-rastie-na-nej-az-74-roznych-rastlin](http://www.tvnoviny.sk/domace/1685949_najkrajšia-slovenska-luka-rastie-na-nej-az-74-roznych-rastlin)
- BRÁZDA, R. et al., 2002. *Filosofický slovník*. Olomouc: Nakladatelství Olomouc. ISBN 8071820644.
- BRUGGER, W., 1994. *Filosofický slovník*. Praha: Naše vojsko. ISBN 802060409X.
- DELFOVÁ, H. et al., 1993. *Lexikón filozofie*. Bratislava: Obzor. ISBN 8021502630.
- GÁL, J., 1993. *Problémy a obsah mravnej výchovy*. Banská Bystrica: Metodické centrum. ISBN 8085415518.
- KALISKÝ, J. a L. KALISKÁ, 2020b. Man's attitude towards nature and animal respect questionnaire (AniRe-Que) = Kwestionariusz stosunku człowieka do przyrody i szacunku dla zwierząt (AniRe-Que). In: *Studia Ecologiae et Bioethicae*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego. Roč. 18, č. 4, s. 29-37. ISSN 1733-1218.
- KALISKÝ, J., 2020a. Výchova k ochrane prírody v etickej výchove [online]. In: *Scientia et Eruditio*. Roč. 4, č. 2, s. 77-88. ISSN 2585-8556.
- KALISKÝ, J., 2021. Etické koncepcie a ideologická neutralita etickej výchovy. In: *Pedagogické rozhľady*. Roč. 30, č. 1, s. 17-19. ISSN 1335-0404. Štátny vzdelávací program pre nižšie stredné vzdelávanie. 2015 [online]. Bratislava: Štátny pedagogický ústav. [cit. 2013-03-17]. Dostupné z: <https://www.minedu.sk/data/att/7500.pdf>

**Summary:** The article reflects the nature and character of educational goals and performance standards of the thematic unit of nature protection in the curriculum of ethical education and, based on new approaches to non-anthropocentric ecoethics, proposes their innovation.

## SKÚSEŇ PEDAGOGICKÝCH ASISTENTOV AKO ČINITEĽ OVPLYVNŮJÚCI PREFEROVANÚ FORMU VZDELÁVANIA ŽIAKOV SO ZDRAVOTNÝM ZNEVÝHODNENÍM

Marián Trnka, Pedagogická fakulta Univerzita Mateja Bela, Banská Bystrica

Mariana Cabanová, Pedagogická fakulta Univerzita Mateja Bela, Banská Bystrica

**Anotácia:** Autori v texte prezentujú výsledky výskumu názorov asistentov učiteľov na vzdelávanie žiakov so ŠVVP v bežných základných alebo materských školách. Výsledky vzdelávania preukázali, že existuje pozitívny, štatisticky významný vzťah medzi skúsenosťami so vzdelávaním žiakov so sluchovým a zrakovým postihnutím a preferovanou formou ich vzdelávania.

**Kľúčové slová:** pedagogický asistent, žiak so zdravotným znevýhodnením, vzdelávanie v bežných školách.

### Úvod

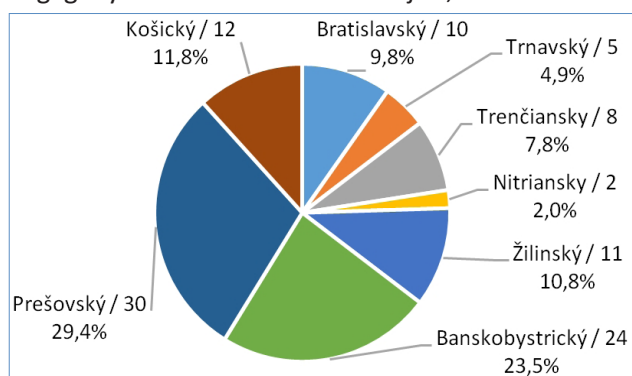
Zavedenie profesie asistenta učiteľa siaha v Slovenskej republike do obdobia 90-tych rokov, keď začal v praxi fungovať za pomoci mimovládnych organizácií pod názvom „rómsky asistent“. Zámerom vzniku asistenta učiteľa bolo pomôcť rómskym žiakom s jazykovou bariérou a často bez predškolskej prípravy pri vzdelávaní sa. Spôsob sa uplatňoval pri vzdelávaní rómskych detí a žiakov v materských, základných a špeciálnych základných školách. Podľa Zákona č. 408/2002 Z. z. s platnosťou od

27. 6. 2002 sa stal asistent učiteľa subjektom, ktorý vstúpuje do edukačného procesu (Belková et al., 2020). Asistent učiteľa začal postupne pracovať nielen so žiakmi zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia, ale aj so žiakmi so zdravotným znevýhodnením v bežných školách. V súčasnosti legislatíva uvádza asistenta učiteľa ako jednu z podkategórií pedagogického asistenta. Podľa zákona č. 138/2019 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov „sa pedagogický asistent podľa požiadaviek

učiteľa podieľa na uskutočňovaní školského vzdelávacieho programu materskej školy, základnej školy, školy pre deti s nadaním alebo žiakov s nadaním, špeciálnej školy alebo výchovného programu pre deti a žiakov vo veku plnenia povinnej školskej dochádzky, najmä utváraním rovnosti príležitostí vo výchove a vzdelávaní, na prekonávaní architektonických, informačných, jazykových, zdravotných, sociálnych alebo kultúrnych bariér (§ 20, ods. 1). Na základe platnej legislatívy by mal byť pedagogický asistent nápomocný najmä v triedach, v ktorých sa vzdelávajú žiaci so zdravotným znevýhodnením (§ 95, ods. 9 Zákona 245/2008). Hapalová uvádza (2019 in Hall et al., 2019, s. 146), že aj keď sa v škole vzdeláva žiak so zdravotným znevýhodnením, povinnosť prítomnosti pedagogického asistenta legislatívne ukotvená nie je. Vzhľadom na uvedené nás zaujímalo, či pedagogickí asistenti v bežných základných školách participujú na výučbe detí so zdravotným znevýhodnením.

### Metódy výskumu a charakteristika skúmanej vzorky

V texte prinášame výsledky dotazníkového výskumu, ktorý bol realizovaný v rámci riešenia výskumného zámeru projektu VEGA 1/732/19. Išlo o deskriptívny výskum, realizovaný ex post facto postupom. Zber údajov prebiehal elektronicky. Cieľom tejto štúdie je prezentovať názory pedagogických asistentov pôsobiacich v bežných školách na vhodnú formu vzdelávania žiakov so zdravotným znevýhodnením a zistiť, či existuje vzťah medzi skúsenosťami respondentov a ich názorom na vhodnú formu vzdelávania. Skúmanú vzorku predstavuje 102 pedagogických asistentov učiteľa z celej SR, z nich sú 4 muži.



Obr. 1 Rozloženie skúmaného súboru podľa krajov v SR

Až 95 respondentov pôsobilo v pozícii asistenta v základných školách, priemerná dĺžka pedagogickej praxe bola 5,9 roka a priemerný vek 36,8 roka. Najnižší vek asistenta bol 20 rokov. Najvyšší vek 62 rokov. Až 54 (52,9 %) pedagogických asistentov malo ukončené magisterské štúdium, 22 z nich malo ukončené bakalársky stupeň štúdia. Minimálne kvalifikačné požiadavky na výkon profesie pedagogického asistenta uviedlo 23 respondentiek a 1 respondentka mala ukončené doktorské štúdium.

### Výsledky

Z údajov vyplynulo, že iba 6 respondentov nemá skúsenosť so vzdelávaním žiaka so zdravotným znevýhodnením. Ukázalo sa, že až 60,8 % respondentov má skúsenosti so vzdelávaním detí s vývinovými poruchami učenia a poruchami aktivity a pozornosti. Skúsenosti so vzdelávaním detí a žiakov so stredným a ťažkým mentálnym, ako aj so zrakovým postihnutím malo len 9,8 % (N= 10) respondentov. Detailný prehľad vo vzťahu k sledovaným typom zdravotného znevýhodnenia uvádzame v tab. 1.

Tab. 1 Skúsenosti respondentov so vzdelávaním detí a žiakov so zdravotným znevýhodnením

Skúsenosti so vzdelávaním žiakov s:	počet	%
ľahkým mentálnym postihnutím	43	42,2
stredným až ťažkým mentálnym postihnutím	10	9,8
zrakovým postihnutím	10	9,8
sluchovým postihnutím	14	13,7
telesným postihnutím	27	26,5
autizmom alebo pervazívnymi vývinovými poruchami	38	37,3
poruchou aktivity a pozornosti	62	69,78
poruchou správania	45	44,2
narušenou komunikačnou schopnosťou	50	49,9
poruchou učenia	62	69,78

### Preferovaná forma vzdelávania detí a žiakov so ŠVVP pohľadom pedagogických asistentov

V jednej z položiek dotazníka sme sa respondentov pýtali na preferovanú formu vzdelávania detí a žiakov so zdravotným znevýhodnením. Ku každému z uvedených typov postihnutia sa respondenti mohli vyjadriť prostredníctvom jednej zo štyroch možností, ktoré boli v procese spracovania údajov kódované (1 – vzdelávanie v bežnej triede, 2 – vzdelávanie v špeciálnej triede, 3 – vzdelávanie v špeciálnej škole). Čím nižšia priemerná hodnota je v tab. 2 vo vzťahu k jednotlivým druhom postihnutia uvedená, tým viac respondentov sa vyjadrilo, že preferuje vzdelávanie žiakov formou školskej integrácie v bežnej triede (tab. 2).

Poznámka: Štatistická odchýlka uvádza ako veľmi boli odpovede respondentov na škále rozptýlené. Vyššie hodnoty odchýlky hovoria o vyššej rozptýlenosti odpovedí, čo znamená, že respondenti odpovedali odlišne. Stĺpce 60th a 80th perc. uvádzajú percentilové prepočty. Napr. hodnota 2 v 60th perc. znamená, že min. 60 percent respondentov zvolilo stupeň škály 2 a menej.

Ukázalo sa, že pedagogickí asistenti vnímajú ako samozrejme vzdelávať v bežnej škole deti s poruchami učenia, narušenou komunikačnou schopnosťou správania a poruchami správania. Ide o skupiny žiakov, ktoré sú dlhodobo vzdelávané najmä v bežných školách. Viacerí respondenti sa prikláňali k vzdelávaniu detí a žiakov so zmyslovým postihnutím, so stredným a ťažkým mentálnym postihnutím a s autizmom v špeciálnych triedach a školách.

### Vzťah medzi skúsenosťou so vzdelávaním a preferovanou formou vzdelávania

Poslednou vecou, ktorá nás zaujímala, bola odpoveď na otázku, či názory pedagogických asistentov na optimálnu formu vzdelávania žiakov súvisia s ich skúsenosťami. Analýzou údajov sme zistili, že skúsenosti sú činiteľom menej konzervatívneho názoru (tab. 3). Platilo, že ak majú pedagogickí asistenti skúsenosť so vzdelávaním žiakov so zmyslovým postihnutím (zrakovým a sluchovým), tak tým viac sa prikláňajú k názoru, že špeciálne školy nie sú pre tieto deti vhodným riešením.

Poznámka: Sedé riadky označujú tie položky, pri ktorých sa preukázal štatisticky významný vzťah medzi názorom, že bežná škola je optimálna forma vzdelávania žiakov so zdravotným znevýhodnením a skúsenosťami respondentov. P hodnota je štatistický údaj o sile tohto vzťahu. Jedna hviezdička značí nízku a tri hviezdičky vysokú silu vzťahu. Čím viac hviezdičiek, tým viac respondentov so skúse-

Tab. 2 Názory respondentov na vzdelávanie detí so ŠVVP v bežných školách

Vzdelávanie žiakov s	priemer	Štandardná odchýlka	60th perc.	80th perc.
ľahkým mentálnym postihnutím	1,62	0,845	2	2
stredným a ťažkým mentálnym postihnutím	2,59	0,716	3	3
zrakovým postihnutím	2,35	0,932	3	3
sluchovým postihnutím	2,47	0,955	3	3
telesným postihnutím	1,65	0,964	1	2
narušenou komunikačnou schopnosťou	1,52	0,735	2	2
autizmom alebo pervazívnymi vývinovými poruchami	2,36	0,927	3	3
poruchou učenia	1,36	0,524	1	2
poruchami správania	1,61	0,491	1	1

**Záver**

Na základe údajov o skúmanej vzorke môžeme konštatovať, že viac ako 50 % z nich má ukončené vysokoškolské vzdelanie 2. stupňa. Až 92 % pedagogických asistentov zo skúmanej vzorky má skúsenosti so vzdelávaním žiakov so zdravotným znevýhodnením. Aj keď ich úlohou je podieľať sa na vzdelávaní žiakov s postihnutím v bežných školách, viacerí z nich považujú za vhodné vzdelávať žiakov so zmyslovým

(zrakovým a sluchovým), mentálnym postihnutím a s autizmom alebo pervazívnymi vývinovými poruchami v špeciálnych školách. Tí pedagogickí asistenti, ktorí majú skúsenosť so vzdelávaním žiakov so zmyslovým (zrakovým a sluchovým), mentálnym postihnutím a s autizmom alebo pervazívnymi vývinovými poruchami sa prikláňali k ich vzdelávaniu v bežných školách. Skúsenosť je tak významným činiteľom ovplyvňujúcim preferovanú formu vzdelávania uvedených skupín žiakov so zdravotným znevýhodnením.

Tab. 3 Vzťah medzi skúsenosťami respondenta so vzdelávaním detí so ŠVVP a jeho presvedčením, že tieto deti majú byť vzdelávané v bežných školách

	Koeficient korelácie	p hodnota
ľahké mentálne postihnutie	-0,130	0,201
stredné a ťažké mentálne postihnutie	0,099	0,334
zrakové postihnutie	-0,279	0,005***
sluchové postihnutie	-0,344	0,001***
telesné postihnutie	-0,206	0,042*
narušená komunikačná schopnosť	-0,237	0,019**
autizmus a pervazívne vývinové poruchy	-0,373	0,001***
poruchy učenia	-0,220	0,830
poruchy aktivity a pozornosti a poruchy správania	-0,014	0,894

nosťami volilo ako preferovanú formu vzdelávania vzdelávanie v bežnej triede. Naopak. Ak respondenti nemali skúsenosti s týmito žiakmi, tak ako najvhodnejšiu formu pre ich vzdelávanie volili špeciálne materské alebo základné školy.

**ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:**

- BELKOVÁ, V., P. ZOYLÓMIOVÁ, Z. OSVALDOVÁ a Š. PETRÍK, 2020. *Pedagogický asistent v praxi*. Banská Bystrica: Belianum.
- ĎURČOVÁ, V., M. ŠPOTÁKOVÁ, M. OROGVÁNI a V. KRIŽO, 2021. *Pedagogický asistent. Krátky sprievodca inkluzívnou podporou práce pedagogických asistentov*. Bratislava: Inklucentrum.
- HAPALOVÁ, M., 2019. *Pedagogický asistent*. In: R. HALL, P. DRÁL, P. FRIDRICHOVÁ, P. HAPALOVÁ, S. LUKÁČ, J. MIŠKOLCI a K. VANČIKOVÁ. *Analýza zistení o stave školstva na Slovensku: To dá rozum* [online]. Bratislava: MESA 10. Dostupné z: <https://analiza.todarozum.sk/analiza-zisteni-o-stave-skolstva-na-slovensku.pdf>
- JURSOVÁ ZACHAROVÁ, Z., LEMEŠOVÁ, M., MIŠKOLCI, J. CABANOVÁ, K., HORVÁTHOVÁ, L., SOKOLOVÁ, L. 2019. *Postoje, inklúzia a predsudky v slovenských školách*. Bratislava: Univerzita Komenského. ISBN 978-80-223-4814-0.
- Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov [online]. Dostupné z: <https://www.zakonypreludi.sk/zz/2008-245#p20-5>
- Zákon č. 138/2019 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov [online]. Dostupné z: <https://www.zakonypreludi.sk/zz/2019-138>

**Summary:** In the text, the authors present the results of a survey focusing on teaching assistants' opinions on the education of pupils with special educational needs in regular primary or nursery schools. The results of the education showed that there is a positive, statistically significant relationship between the educational experience of pupils with hearing and visual impairments and the preferred form of their education.

**SOCIOEKONOMICKÉ ZÁZEMIE A JEHO VPLYV NA VÝKON ŽIAKA V MERANÍ PISA**

Jana Medvecová, Metodicko-pedagogické centrum, Krajské pracovisko Prešov

**Anotácia:** Príspevok sa zaoberá problematikou socioekonomického zázemia a jeho vplyvu na výkon žiaka vychádzajúc z Národných správ Slovenska PISA. Prezentuje vysokú mieru závislosti školského výkonu od socioekonomického statusu, ktorá je neželaná a indikuje, že vzdelávací systém neposkytuje všetkým žiakom rovnaké príležitosti. Poukazuje na to, že Slovenská republika sa stále zaraďuje medzi krajiny s relatívne vysokou mierou vplyvu socioekonomického zázemia na výkon žiaka.

**Kľúčové slová:** socioekonomický status rodiny, socioekonomické zázemie, výkon žiaka, PISA.

**Socioekonomický status rodiny a vplyv na dieťa**

Na Slovensku po spoločensko-politických zmenách

v 90. rokoch 20. storočia došlo aj k zmenám v ekonomických podmienkach mnohých rodín. Konštatujeme, že v sú-



časnej dobe sa stále viac začínajú prejavovať majetkové rozdiely medzi jednotlivými rodinami a tým i medzi jednotlivými žiakmi v školskom prostredí. V súvislosti so socioekonomickým statusom rodiny sa hlavným problémom javí chudoba. Za zdroj chudoby považujeme nezamestnanosť, nízky príjem zo zamestnania, nedostatočné vzdelanie a úroveň vlastných zdrojov.

Vajda (2005) uvádza v kontexte s chudobou jej vplyv na dieťa v niekoľkých oblastiach:

- Rizikové faktory môžu byť prítomné už pred narodením dieťaťa.
- V chudobnejších rodinách je vyšší výskyt osamelých, mladistvých matiek s nižším vzdelaním, ktoré otehotneli neplánovane, ostali bez pomoci a podpory partnera, v horšom prípade bez pomoci orientačnej rodiny.
- Osobitným problémom v chudobnejších rodinách sú stravovacie návyky, resp. absencia niektorých zložiek stravy.
- Výchovné postupy rodičov z marginálnych subkultúr sú menej priaznivé pre rozvoj osobnosti dieťaťa. Rodičia sú menej citliví na špeciálne schopnosti svojich detí, pokladajú za menej dôležité podporovať ich v ich rozvíjaní.
- V oblasti výchovy detí je častejší výskyt konformizmu a autoritatívnej výchovy, rodiny sú častejšie hierarchicky usporiadané. Častý je citový chlad rodičov, tradičné rolové rozdelenie úloh, vyšší výskyt trestov a citovej deprívácie.

Nechyba a kol. (1999) upozorňuje, že príjem rodičov často koreluje s výsledkami dieťaťa v škole. Potvrdilo sa, že nižší výkon detí z rodín s nízkym statusom je zjavný na začiatku školskej dochádzky, čo môže následne ovplyvniť ich školský výkon v priebehu celého vzdelávania. Tak isto je dokázané, že deti s dobrými učebnými predpokladmi, z rodín s nízkym socioekonomickým statusom, ktoré dosahovali v piatich rokoch úroveň detí so stredným alebo vysokým statusom, skĺzli z dobrých výkonov do horších do ôsmeho roku života. Možno konštatovať, že socioekonomický status vysoko ovplyvňuje výsledky žiaka, aj keď iné rodinné faktory (emocionálne klíma, interakcie v rodine, skúsenosti a gramotnosť) môžu významne ovplyvňovať jeho výsledky v škole. Podľa štúdie PISA príjem môže zohrávať úlohu len v podmienkach extrémnej chudoby, za špeciálnych podmienok a v útlom veku dieťaťa.

### Aký je vplyv socioekonomického zázemia na výkon žiakov v meraní PISA?

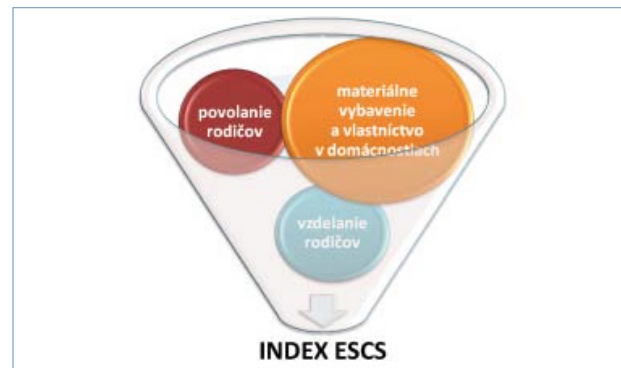
Štúdiá PISA sa realizuje od roku 2000 v trojročných cykloch a v každom z nich testuje tri hlavné oblasti – čitateľskú gramotnosť, prírodovednú gramotnosť, matematickú gramotnosť. V každom cykle je dominantná jedna z troch oblastí. Zároveň je v každom cykle doplnená aj jedna oblasť, ktorá reflektuje aktuálne dianie ako napr. finančná gramotnosť, tímové riešenie problémov, tvorivé myslenie. Táto štvrtá oblasť sa spravidla obmieňa. Slovenská republika, už ako členská krajina OECD, sa prvýkrát zúčastnila štúdie PISA v roku 2003. Cieľom štúdie PISA nie je hodnotiť výkony jednotlivých žiakov alebo škôl, ale sledovať výsledky vzdelávacích systémov zúčastnených krajín, ich zmeny v čase a prinášať námety na zlepšenie vzdelávacej politiky jednotlivých štátov.

Výsledky meraní Programu medzinárodného hodnotenia žiakov – PISA, ktoré sú uvedené v Národných

správach Slovenska PISA 2003, 2006, 2009, 2012, 2015 a 2018, týkajúce sa socioekonomického zázemia a jeho vplyvu na výkon žiaka, analyzujeme nižšie. PISA v rámci publikovaných medzinárodných prehľadov okrem iného uvádza, do akej miery je socioekonomické a kultúrne zázemie žiaka spojené s jeho výkonom v rámci vzdelávacieho systému, v rámci školy, ale aj na úrovni žiaka. Tento obraz z časti reflektuje rozdielnosti v zdrojoch, ktoré socioekonomický a kultúrny status tvoria. Napríklad na úrovni vzdelávacieho systému sa vysoký Index ESCS týka väčšieho bohatstva a vyšších výdavkov na vzdelávanie v danej krajine. Na úrovni školy je jeho vyššia hodnota spájaná s charakteristikami komunity, v ktorej sa škola nachádza a ktoré by mohli mať vplyv na výkon žiaka. Ide napríklad o bezpečné prostredie, dostupnosť knižníc, múzeí a podobne. Na individuálnej úrovni žiaka je výkon spojený s postojom rodičov k všeobecnému vzdelávaniu a s ich záujmom o jeho vzdelávanie.

Vzťah medzi výkonom žiaka a socioekonomickým zázemím bol nameraný prostredníctvom:

- ISEI – medzinárodného socioekonomického indexu, ktorý vychádza z odpovedí žiakov na otázky ohľadne povolania rodičov. Index bol vypočítaný optimálnym škálovaním skupín zamestnaní, podľa medzinárodnej stupnice.
- ESCS – indexu vyjadrujúceho sociálny, ekonomický a kultúrny status žiaka, ktorý je vypočítaný z ukazovateľov, ako sú vzdelanie rodičov (na základe ISCED klasifikácie), povolanie rodičov (na základe ISEI klasifikácie), materiálne vybavenie a vlastníctvo v domácnostiach (napríklad počet kníh). Index ESCS je medzinárodne porovnateľný.



Obr. 1 Index ESCS. Zdroj: Národná správa PISA 2012

- Zastúpenia socioekonomického zázemia žiakov a rozdieloch medzi školami.
- Rovnosti vzdelávacích príležitostí žiakov.

V ďalšej časti sa venujeme výberom zistení z Národných správ Slovenska PISA zameraným na vplyv socioekonomického zázemia na výkon žiaka.

### Národná správa Slovenska PISA 2003

**Vzdelanie rodičov s výsledkami žiakov v škole veľmi úzko súvisí.** Rozdiel v matematickej gramotnosti medzi žiakmi, ktorých rodičia mali najvyššie a najnižšie vzdelanie, bol najviac 93 bodov. Na Slovensku to bolo 87 bodov, **vyššie vzdelanie rodiča je pre nás značná výhoda.** Slovensko sa spolu s Belgickom, Nemeckom, Maďarskom a Luxemburskom zaradilo medzi krajiny s najväčšími rozdielmi vo výsledkoch žiakov podľa najvyššieho dosiahnutého vzdelania ich rodičov.

**Vyšší ekonomický, sociálny a kultúrny status pozitívne vplýva na výkonnosť žiakov.** Z analýzy indexu ESCS a výkonu žiakov pre väčšinu krajín vyplýva lineárnosť tohto vzťahu. Slovensko je príklad s nižšou úrovňou ekonomiky, keď pri istej výške indexu akoby tento faktor už ďalšiu výkonnosť neovplyvňoval. Hospodársky vyspelé krajiny majú tvar krivky presne opačný - mierne stúpanie pri nižšej hodnote indexu a strmšie pri vyššej.

**Slovensko patrí ku krajinám, ktorého školský systém celkom nezabezpečuje sociálnu rovnosť vo vzdelávaní.** V prípade dokonalej rovnosti vo vzdelávaní neexistuje vzťah medzi výkonom žiaka a socioekonomickým zázemím. Vo väčšine krajín OECD má **celkový status školy**, vytváraný jej žiakmi, významný vplyv na výkonnosť jej žiakov a tento vplyv **prevyšuje pôsobenie individuálneho socioekonomického zázemia** na výkon konkrétneho žiaka. Krajiny úspešné v štúdiu OECD PISA 2003 nemajú vo výkonoch žiakov medzi školami veľké rozdiely. Slovensko, Belgicko, Česko, Nemecko a Maďarsko patria medzi krajiny s najväčšími rozdielmi medzi jednotlivými školami.

#### Národná správa Slovenska PISA 2006

Medzi jednotlivými školami v rámci konkrétnej krajiny je priemerný rozdiel 33 %. 15-roční žiaci na Slovensku navštevujú viacero typov stredných škôl, ktoré prijímajú žiakov s ohľadom na preukázané výsledky. Nie je preto prekvapením, že rozdiely v dosiahnutom výkone medzi školami na Slovensku boli vyššie ako priemer OECD. Neprijemným zistením (vzhľadom na deklarovanú rovnosť prístupu k vzdelaniu v SR) je však podstatný podiel socioekonomických rozdielov medzi žiakmi (a následne aj školami) na zistených rozdieloch vo výkone, spôsobený napríklad veľmi skorým výberom žiakov do 8-ročných gymnázií. OECD upozorňuje, že cena za nerovnosť vo vzdelávaní môže byť pre spoločnosť z dlhodobého hľadiska veľmi vysoká.

Žiaci s priaznivejším socioekonomickým zázemím vo všeobecnosti dosahujú lepšie výsledky ako ich spolužiaci zo znevýhodneného prostredia. Tento vzťah však nie je rovnako silný vo všetkých krajinách. Existujú dva faktory vplyvu socioekonomického zázemia žiaka na jeho výkon. Prvou je sila vplyvu socioekonomického zázemia. Predstavuje vzťah medzi výkonom a socioekonomickým zázemím, t. j. ako dobre index ESCS vysvetľuje rozdiely vo výkone jednotlivých žiakov. Ak existuje množstvo „výnimiek“, teda žiakov, ktorí dosahujú vyšší alebo nižší výkon, ako by sa očakával podľa indexu ESCS, index vysvetlí nižšie percento rozdielov vo výkone. V prípade SR index ESCS vysvetľuje 19,2 % rozdielov vo výkone žiakov, priemer krajín OECD je 14,4 %, z toho 28 % vysvetľuje vek žiakov, v ktorom sa uskutočňuje 1. selekcia. Druhým faktorom je sklon krivky znázorňujúcej závislosť výkonu žiakov od socioekonomického zázemia reprezentovaného indexom ESCS. Znázorňuje bodový rozdiel vo výkone žiakov s lepším socioekonomickým zázemím rodiny alebo školy o jednu jednotku ESCS (v SR je tento rozdiel 45 bodov, priemer krajín OECD je 40 bodov). **V prípade Slovenskej republiky je dopad socioekonomického zázemia silnejší aj vyšší (výkony žiakov v závislosti od ESCS stúpajú strmšie) ako je priemer v rámci OECD** – podobne je to v Maďarsku, Francúzsku, Belgicku, Nemecku, USA, na Novom Zélande a v Bulharsku. Slovenský školský systém dosiahol v štúdiu OECD PISA v roku 2006 výsledky porovnateľné s rokom 2003.

#### Národná správa Slovenska PISA 2009

V rámci štúdie PISA bolo merané socioekonomické zázemie žiakov pomocou indexu ESCS. Podobne ako v rokoch 2003 a 2006 sa aj v roku 2009 potvrdil vplyv socioekonomického zázemia žiakov na ich výkon v testovaní. **V roku 2009 bol** však tento vplyv na Slovensku porovnateľný s priemerom OECD. Bodový rozdiel vo výkone žiakov s lepším socioekonomickým zázemím predstavuje na Slovensku 41 bodov na jednu jednotku ESCS (v priemere OECD je to 38 bodov).

#### Národná správa Slovenska PISA 2012

**Slovensko v roku 2012 patrilo medzi krajiny, kde je opäť vplyv zázemia na výkon výrazne vyšší.** Pri zvýšení Indexu ESCS o jeden bod bol zaznamenaný priemerný nárast výkonu o 54 bodov (OECD 2013). Pritom pred pár rokmi (PISA 2009) bola situácia odlišná: „V roku 2009 patrila Slovenská republika medzi krajiny, kde bol vplyv ESCS na výkon porovnateľný s priemerom krajín OECD.“ (Koršňáková a kol. 2010). **V roku 2012 Slovensko patrilo medzi krajiny s najväčším vplyvom socioekonomického a kultúrneho zázemia žiaka na jeho výkon.**

**Vzdelanie rodičov.** Na Slovensku štúdiu PISA 2012 bolo zistené priame prepojenie medzi vzdelaním rodičov a hodnotou Indexu ESCS.

**Materiálne vybavenie a vlastníctvo v domácnostiach.** V štúdiu PISA 2012 bolo zistené, že so zvyšujúcim sa počtom kníh v domácnosti sa zvyšuje aj priemerný výkon žiakov v matematickej gramotnosti. Vyšší počet kníh v domácnosti prirodzene súvisí aj s vyššími hodnotami Indexu ESCS žiaka. Pokiaľ predpokladáme, že vzdelanie rodičov a počet kníh odrážajú postoje rodiny ku vzdelávaniu, potom sa opäť potvrdzuje, že žiaci z najnižšej skupiny podľa indexu ESCS majú menej podnetné domáce prostredie pre svoj rozvoj.

#### Národná správa Slovenska PISA 2015

Ako vyplýva z výsledkov štúdie PISA 2015, existuje silná väzba medzi dosiahnutým výkonom žiaka a jeho socioekonomickým zázemím meraným na základe indexu ESCS. V PISA 2015 pre krajiny OECD v priemere platí, že pri náraste indexu ESCS o 1 bod vzrastie výkon žiaka v prírodovednej gramotnosti o 38 bodov. Znamená to, že ak má žiak lepšie socioekonomické zázemie, je predpoklad, že dosiahne v testovaní lepší výsledok v prírodovednej gramotnosti. Pre Slovenskú republiku platí, že pri náraste indexu ESCS o 1 bod vzrastie výkon žiaka v prírodovednej gramotnosti o 41 bodov. Je zrejme, že vplyv socioekonomického statusu žiaka na jeho výkon je v Slovenskej republike signifikantne silnejší ako v priemere krajín OECD. V porovnaní s cyklom PISA 2006, keď bola hlavnou doménu tiež prírodovedná gramotnosť, môžeme konštatovať, že vplyv ESCS je na Slovensku slabší. V cykle PISA 2006 pri vzraсте indexu ESCS o 1 bod vzrástla hodnota prírodovednej gramotnosti žiakov SR o 46 bodov.

Zo získaných údajov miery závislosti medzi výkonom žiakov a indexom ESCS na základe toho, aká veľká časť rozptylu výkonu v prírodovednej gramotnosti, je vysvetlená hodnotou indexu ESCS. Aj napriek poklesu, ktorý sme zaznamenali v PISA 2015 sa **Slovenská republika stále zaraďuje medzi krajiny s relatívne vysokou mierou vplyvu socioekonomického zázemia na výkon žiaka.**

### Národná správa Slovenska PISA 2018

V PISA 2018 pre krajiny OECD v priemere platí, že pri náraste indexu ESCS o 1 bod vzrastie výkon žiaka v čitateľskej gramotnosti o 37 bodov. Znamená to, že ak má žiak lepšie socioekonomické zázemie, existuje predpoklad, že dosiahne v testovaní lepší výsledok. Pre Slovenskú republiku platí, že pri náraste indexu ESCS o 1 bod vzrastie výkon žiaka v čitateľskej gramotnosti o 46 bodov. Je zrejmé, že vplyv socioekonomického statusu žiaka na jeho výkon je v Slovenskej republike signifikantne silnejší než v priemere krajín OECD. V porovnaní s cyklom PISA 2009, keď bola hlavnou doménou tiež čitateľská gramotnosť (nárast indexu ESCS o 1 bod znamenal navýšenie skóre žiaka o 41 bodov), **môžeme konštatovať, že vplyv ESCS je na Slovensku o niečo silnejší ako ten, ktorý bol zaznamenaný v roku 2009.** Prostredie, v ktorom žiak vyrastá, pomerne významne predurčuje jeho úspech v škole. Na Slovensku je možné indexom ESCS vysvetliť až 17,5 % rozptylu výkonu, v priemere krajín OECD je to približne 12,5 %. Pre porovnanie uvádzame aj údaj z roku 2009, keď bolo možné indexom ESCS na Slovensku vysvetliť 15 % rozptylu výkonu 15-ročných žiakov v čitateľskej gramotnosti.

Z toho vyplýva, že **Slovenská republika sa stále zaraďuje medzi krajiny s relatívne vysokou mierou vplyvu socioekonomického zázemia na výkon žiaka.** Medzi krajiny s porovnateľnou mierou vplyvu ESCS, ako bola zaznamenaná na Slovensku, patrí napríklad Luxembursko, Belgicko, či Nemecko.

**Meranie PISA 2021 sa na Slovensku neuskutočnilo, došlo k posunu o jeden rok a nastala aj zmena názvu PISA 2022** z dôvodu nepriaznivej epidemiologickej situácie spôsobenej ochorením COVID-19. V našom príspevku sme chceli upriamiť pozornosť na vplyv socioekonomického zázemia na výkon žiaka v meraní PISA. Porovnali sme Národné správy Slovenska PISA a uskutočnili analýzu textov k predmetnej problematike. Zamerali sme sa na vplyv socioekonomického zázemia na výkon žiaka a index ESCS. Vplyv socioekonomického statusu na školský výkon žiakov je opísaný jav – s vyšším socioekonomickým statusom sa spravidla spája lepšia školská úspešnosť. Napriek tomu, že je tento vplyv všeobecne prítomný vo väčšine vzdelávacích systémov, vysoká miera závislosti školského výkonu od socioekonomického statusu je neželaná – indikuje, že vzdelávací systém neposkytuje všetkým žiakom rovnaké príležitosti.

Môžeme konštatovať, že nie je jednoduché oddeliť samotný socioekonomický status rodiny od ďalších vplyvov, ktoré do života detí vstupujú. Príslušnosť rodiny ku spoločenskej vrstve, kreovaná vzdelaním, zamestnaním rodičov je však znakom, ktorý môže súvisieť s osobnostnými kompetenciami rodičov, so spôsobom ich správania mimo rodiny i v nej, môže ovplyvniť aj výber výchovného štýlu, spôsob riešenia konfliktov, atď. Je nesporné, že rodina v šanciach jedinca hrá podstatnú rolu. Ovplyvňuje jeho výkon v škole, rozhoduje o jeho úspechu pri skúškach, a tým mu otvára alebo zatvára bránu k vyššiemu vzdelaniu a prostredníctvom neho k určitým povolaniam a spoločenskému postaveniu.

Zistili sme tiež, že vzdelanie rodičov ovplyvňuje nielen kvalitu života vnútri rodiny, ale aj dosahovanie výsledkov jej členov v práci, v škole a v reálnom živote. Slovensko sa spolu s Belgickom, Nemeckom, Maďarskom a Luxemburskom zaraďuje medzi krajiny s najväčšími rozdielmi vo

výsledkoch žiakov podľa najvyššieho dosiahnutého vzdelania rodičov.

Materiálne zdroje rodiny sú silnejšie prepojené s výkonom žiaka v krajinách s pomerne vysokou príjmovou nerovnosťou ako v krajinách, v ktorých nerovnosť v príjmoch nie je až taká výrazná. Súčasný trend v rozdelení príjmov v jednotlivých krajinách OECD vykazuje známky „polarizácie spoločnosti“ – zvyšuje sa podiel rodín spadajúcich do najnižšej príjmovej skupiny a zároveň sa znižuje podiel rodín v tzv. strednej triede.

Očakávania žiakov v spojitosti s dosiahnutým vzdelaním a budúcim povoláním súvisia so socioekonomickým zázemím a zložením ich školy. Sociálna segregácia, ktorá spája žiakov s nízkym socioekonomickým zázemím v rovnakých školách, potláča očakávania žiakov do budúcnosti. Z analýzy textov Národných správ Slovenska PISA vyplýva, že **Slovenská republika sa stále zaraďuje medzi krajiny s relatívne vysokou mierou vplyvu socioekonomického zázemia na výkon žiaka.** Výnimkou boli merania PISA 2009, keď bolo socioekonomické zázemie a jeho vplyv na výkon žiakov porovnateľný s krajinami OECD.

Keďže cieľom štúdie PISA nie je hodnotiť výkony jednotlivých žiakov alebo škôl, ale sledovať výsledky vzdelávacích systémov zúčastnených krajín, ich zmeny v čase a prinášať námety na zlepšenie vzdelávacej politiky, navrhujeme odporúčania, ktoré by mohli prispieť k zmierneniu vplyvu socioekonomického zázemia na výkon žiaka. Najväčšou výzvou pre školský systém na Slovensku je zlepšiť žiakmi dosahované výkony a zároveň minimalizovať vplyv socioekonomického zázemia žiakov na ich vzdelávacie výsledky.

### Odporúčania na zmiernenie vplyvu socioekonomického zázemia na výkon žiaka

- V návrhu zmien v našom školskom systéme by nemalo chýbať znižovanie selekcie rovnosti vo vzdelávaní.
- Školská politika by mala poskytovať rovnaké šance a príležitosti všetkým deťom, a to bez ohľadu na ich socioekonomické zázemie. Výsledky niektorých krajín v štúdiu sú dôkazom toho, že vysoká školská úspešnosť a rovnosť vo vzdelávaní sa dajú dosiahnuť súčasne.
- Školská reforma by mala zlepšiť vzdelávací program, vyučovacie postupy, materiálne vybavenie pre jednotlivé predmety a školy.
- Malo by dôjsť k individualizovanej podpore učiacich sa, k príprave a rozvoju pedagogických a odborných zamestnancov, k zmene obsahu a formy vzdelávania, k otvorenosti a flexibilitate vzdelávacieho systému, k zmene riadenia a financovania školstva.
- Mala by prebiehať implementácia socioekonomicky orientovanej stratégie, inkluzívnej stratégie, kompenzačnej sociálnej stratégie, stratégie orientovanej na výkon.
- Malo by dôjsť k povinnému zaškoleniu detí od troch rokov v predprimárnom vzdelávaní. V prípade Slovenska materské školy majú kompenzačný význam, výrazne zlepšujú výsledky žiakov.
- Mala by sa podporovať motivácia, kvalita výkonu a profesijný rast pedagogických, odborných a nepedagogických zamestnancov.
- Prioritou by malo byť, nemať žiadnych žiakov v rizikovej skupine. Každý žiak má dostať dostatočnú podporu aby nezaostával, mal možnosť doučovania s využitím celodenného výchovno-vzdelávacieho systému.

- Mala by sa posilniť motivácia pre účasť dospelých na vzdelávaní.
- Skúmať a naďalej analyzovať podiel socioekonomického

zázemia na rozdieloch vo výkonoch žiakov v rámci školy a medzi školami.

#### ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- NECHYBA, T., P. McEWAN a D. OLDER-AGUILAR, 1999. *The impact of family and community resources on student outcomes: strategic research initiative literature review* [online]. Wellington: Ministry of education. Dostupné z: <http://www.minedu.govt.nz>
- NÚCEM, 2004. *PISA 2003 Slovensko – Národná správa* [online]. Bratislava: NÚCEM. Dostupné z: [https://www.nucem.sk/dl/3490/N%C3%A1rodn%C3%A1\\_spr%C3%A1va\\_PISA\\_2003.pdf](https://www.nucem.sk/dl/3490/N%C3%A1rodn%C3%A1_spr%C3%A1va_PISA_2003.pdf)
- NÚCEM, 2007. *PISA 2006 Slovensko – Národná správa* [online]. Bratislava: NÚCEM. Dostupné z: [https://www.nucem.sk/dl/3484/N%C3%A1rodn%C3%A1\\_spr%C3%A1va\\_PISA\\_2006.pdf](https://www.nucem.sk/dl/3484/N%C3%A1rodn%C3%A1_spr%C3%A1va_PISA_2006.pdf)
- NÚCEM, 2010. *PISA 2009 Slovensko – Národná správa* [online]. Bratislava: NÚCEM. Dostupné z: [https://www.nucem.sk/dl/3487/N%C3%A1rodn%C3%A1\\_spr%C3%A1va\\_PISA\\_2009.pdf](https://www.nucem.sk/dl/3487/N%C3%A1rodn%C3%A1_spr%C3%A1va_PISA_2009.pdf)
- NÚCEM, 2015. *PISA 2012 Slovensko – Národná správa* [online]. Bratislava: NÚCEM. Dostupné z: [https://www.nucem.sk/dl/3491/N%C3%A1rodn%C3%A1\\_spr%C3%A1va\\_PISA\\_2012.pdf](https://www.nucem.sk/dl/3491/N%C3%A1rodn%C3%A1_spr%C3%A1va_PISA_2012.pdf)
- NÚCEM, 2017. *Národná správa PISA 2015* [online]. Bratislava: NÚCEM. Dostupné z: [https://www.nucem.sk/dl/3482/NS\\_PISA\\_2015.pdf](https://www.nucem.sk/dl/3482/NS_PISA_2015.pdf)
- NÚCEM, 2019. *Národná správa PISA 2018* [online]. Bratislava: NÚCEM. Dostupné z: [https://www.nucem.sk/dl/4636/Narodna\\_sprava\\_PISA\\_2018.pdf](https://www.nucem.sk/dl/4636/Narodna_sprava_PISA_2018.pdf)
- OECD, 2013. *PISA 2012 Results: Ready to Learn: Students' Engagement, Drive and Self – Beliefs (Volume III)*. Paris: OECD Publishing. ISBN 978-92-64-20116-3.
- OECD, 2017. *PISA 2015 Results (Volume III): Students' Well-Being* [online]. Paris: OECD Publishing. ISBN (PDF) 978-92-64-27385-6. Dostupné z: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264273856-en>
- VAJDA, ZS. A E. KÓSA, 2005. *Neveléslektan*. Budapest: Osiris. ISBN 963-389-728-9.

**Summary:** *The article deals with the issue of socio-economic background and its impact on student performance based on the National Reports of Slovakia PISA. It presents a high degree of dependence of school performance on socio-economic status, which is undesirable and indicates that the education system does not provide equal opportunities for all students. It points out that the Slovak Republic is still one of the countries with a relatively high degree of influence of the socio-economic background on student performance.*

## NÁRODNÝ ŠTANDARD FINANČNEJ GRAMOTNOSTI AKO VÝCHODISKO PRE ROZVOJ FINANČNEJ GRAMOTNOSTI V ZÁKLADNÝCH A STREDNÝCH ŠKOLÁCH

Mária Hitríková, Metodicko-pedagogické centrum, Krajské pracovisko Prešov

**Anotácia:** *Príspevok predstaví čitateľovi problematiku rozvíjania finančnej gramotnosti žiakov v základných a stredných školách a ponúkne pohľad na Národný štandard finančnej gramotnosti ako teoretické východisko pre rozvoj finančnej gramotnosti v edukačnom procese.*

**Kľúčové slová:** *Národný štandard finančnej gramotnosti (NŠFG), finančná gramotnosť (FG), finančné vzdelávanie.*

Problematika finančnej gramotnosti a finančného vzdelávania rezonuje v posledných rokoch v našej spoločnosti čoraz častejšie a intenzívnejšie. Finančný trh je tak zložitý komplex inštitúcií, jednotlivcov, produktov a ponúk, že mnohokrát aj človek, ktorý zodpovedne pristupuje k hospodáreniu so svojimi financiami, má problém sa v ňom vyznať. Nepochybne to závisí aj od úrovne jeho FG. Finančná negramotnosť môže mať vážny negatívny dopad či už na hospodárenie jednotlivca, rodiny, ale aj v rámci spoločenského života.

Aby mladí ľudia predišli finančným problémom v budúcnosti, je potrebné začať s finančným vzdelávaním už v útlom veku. Najskôr v rodine, v materskej škole, v základnej škole a systematicky pokračovať v strednej škole. Priestor na to vytvára aj Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky, ktoré aj v Sprievodcovi školským rokov (bývalé Pedagogicko-organizačných pokyny) ukladá školám povinnosť zapracovať témy Národného štandardu finančnej gramotnosti do školských vzdelávacích programov.

**Finančná gramotnosť** sa podľa NŠFG definuje ako schopnosť využívať poznatky, zručnosti a skúsenosti na efektívne riadenie vlastných finančných zdrojov s cieľom zaistiť celoživotné finančné zabezpečenie seba a svojej domácnosti (Národný štandard finančnej gramotnosti verzia 1.2 2017).

Finančná gramotnosť nie je absolútnym stavom, je to kontinuum schopností, ktoré sú podmienené premennými ako vek, rodina, kultúra či miesto bydliska. Finančná gramotnosť je označením pre stav neustáleho

vývoja, ktorý umožňuje každému jednotlivcovi efektívne reagovať na nové osobné udalosti a neustále meniace sa ekonomické prostredie. Vzhľadom na nedostatočné skúsenosti a ešte neosvojený požadovaný stupeň zodpovednosti, nebude súčasný absolvent strednej školy vykazovať rovnaký stupeň znalostí v oblasti osobných financií ako starší, finančne gramotný dospelý. Finančne gramotní absolventi stredných škôl by však mali aspoň vo všeobecnosti chápať všetky kľúčové aspekty osobných financií. Títo absolventi získajú istotu, že budú samostatne schopní nájsť si a použiť informácie potrebné pri špecifických finančných výzvach, zoči-voči ktorým sa môžu čas od času ocitnúť. Práve v súvislosti s týmto Národným štandardom finančnej gramotnosti naznačuje, akými poznatkami, zručnosťami a skúsenosťami musia pedagogickí zamestnanci a žiaci disponovať, aby mohli nepretržite rozširovať svoje vedomosti o osobných financiách podľa toho, ako sa budú meniť ich zodpovednosti a príležitosti (Národný štandard finančnej gramotnosti verzia 1.2 2017).

**NŠFG** je dokument, ktorého prvú verziu 1.0 vydalo Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR v roku 2008. V roku 2014 bola zverejnená jeho aktualizovaná verzia 1.1 s platnosťou od 1. septembra 2014 (NŠFG 1.1). V roku 2017 Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR schválilo verziu 1.2 s účinnosťou od 1. 9. 2017, začínajúc prvým ročníkom, ktorý vymedzuje šírku poznatkov, zručností a skúseností v oblasti finančného vzdelávania a manažmentu osobných financií (Národný štandard finančnej gramotnosti verzia 1.2 2017).

**NŠFG** popisuje minimálne požiadavky na finančné,

ekonomické a právne vzdelávanie žiakov prostredníctvom osvojených kompetencií. Kompetencie v oblasti finančnej gramotnosti sa postupne rozvíjajú od najnižšej úrovne až do momentu absolvovania strednej školy. Dôraz sa kladie na praktické využitie poznatkov a prepojenie s realitou, nielen na nadobudnutie teoretických vedomostí.

Národný štandard finančnej gramotnosti je usporiadaný **do šiestich tém** (verzia 1.2 2017): • finančná zodpovednosť spotrebiteľov; • plánovanie, príjem a práca; • rozhodovanie a hospodárenie spotrebiteľov; • úver a dlh; • sporenie a investovanie; • riadenie rizika a poisťenie. Poradie tém nie je určené, určuje ho škola v rámci implementácie do svojho školského vzdelávacieho programu. Jednotlivé témy sú rozpísané do čiastkových kompetencií. Tieto čiastkové kompetencie sú popísané na úrovniach a na nich sú opísané poznatky, zručnosti a skúsenosti, ktoré by mali byť žiaci schopní preukázať.

Spôsob zapracovania a aplikáciu jednotlivých tém NŠFG do ŠKVP stanovuje *metodika* vypracovaná MŠVVaŠ (2018). Okrem toho boli k NŠFG vydané tri prílohy, ktorých cieľom je pomôcť školám a učiteľom implementovať finančné vzdelávanie do výchovno-vzdelávacieho procesu (implementácia) poskytnúť odborné texty k jednotlivým témam NŠFG (odborné texty) a pomôcť zorientovať sa v odbornej terminológii finančnej gramotnosti (slovník).

### Implementácia NŠFG

Pri projektovaní finančného vzdelávania do školských vzdelávacích programov a praktickom zapracovaní jednotlivých tém NŠFG je možné zvoliť si vhodný variant realizácie a to:

- „začleniť vybrané témy do jednotlivých predmetov, uplatniť medzipredmetové vzťahy,
- realizovať témy v blokovo vyučovaní,
- realizovať finančné vzdelávanie formou kurzu,
- vytvoriť samostatný predmet“ (MŠVVaŠ 2018).

Na praktickú aplikáciu jednotlivých tém do vyučovacieho procesu sa odporúča integrované vyučovanie, ktoré sa môže realizovať prostredníctvom projektov v školách, čiastkových aktivít v jednotlivých predmetoch alebo vo forme samostatného predmetu na základných, alebo stredných školách (Finančná gramotnosť, Manažment osobných financií, Finančná matematika, Finančná výchova).

S cieľom nadobudnúť a zlepšovať profesijné kompetencie v oblasti rozvíjania FG žiakov a efektívnej implementácie požiadaviek NŠFG môžu pedagogickí zamestnanci využívať ponuky vzdelávania, ktoré na Slovensku v súčasnosti realizujú:

- a) **Metodicko-pedagogické centrum (MPC)** prostredníctvom webinárov, odborných seminárov, individuálneho poradenstva, poradenstva na školách a v budúcom kalendárnom roku aj prostredníctvom pripravovaného inovačného vzdelávacieho programu.
- b) **ŠPÚ, ŠIOV, NÚCEM** prostredníctvom doplnkových a podporných materiálov, metodík, konferencií.
- c) **Národná banka Slovenska** realizáciou finančného vzdelávania prostredníctvom webového portálu, organizovaním zážitkových aktivít priamo v školách, aktivitami v rámci Dní finančného spotrebiteľa.
- d) **Ministerstvo financií SR** prostredníctvom webového portálu [www.fininfo.sk](http://www.fininfo.sk), ktorého cieľom je poskytnúť nezávislé, odborné a praktické informácie, zabezpe-

čenie väčšej informovanosti o finančných rizikách a ochrane finančného spotrebiteľa a organizovaním odborných seminárov aj v spolupráci s MPC.

- e) **Odbor prevencie korupcie Úradu vlády SR** – informačná kampaň, príručky.
- f) **Neziskový sektor** (nadácia Slovenskej sporiteľne, Ja Slovensko, Nadácia Partners, Nadácia pre deti Slovenska a iné) cez vlastné aktivity a vzdelávacie programy.
- g) **OVB Allfinanz Slovensko, a. s.** prostredníctvom webového portálu a vzdelávaním v školách využitím didaktickej hry „Finančná sloboda“, prednáškami a prostredníctvom internetovej hry „Moja familia“.

Na pomoc pedagógom aj žiakom je pri identifikácii vzdelávacích materiálov v oblasti finančnej gramotnosti dostupný portál MŠVVaŠ SR <https://www.minedu.sk/financna-gramotnost>, kde sa nachádza NŠFG (všetky tri verzie), metodika a ďalšie informačné zdroje - internetové odkazy na relevantné stránky a učebné materiály a publikácie, ktoré vydali jednotlivé inštitúcie na podporu finančnej gramotnosti vo výchovno-vzdelávacom procese.

Ďalšie webstránky, ktoré odporúčame pri tvorbe a inovovaní vzdelávacích materiálov:

- <https://siov.sk/ucme-sa-doma/vzdelavaci-obsah/financna-gramotnost/>
- <https://www.statpedu.sk/sk/metodicky-portal/metodicke-podnety/financne-vzdelavanie-narodny-standard-financnej-gramotnosti-verzia-1-2.html>
- <https://www.mojafamilia.sk/>
- <http://www.fininfo.sk>
- <https://www.jaslovensko.sk/>
- <https://www.zlatka.in/sk/>
- <http://www.spotrebiteinfo.sk/subor-vyucovacich-hodin/>

Podľa rôznych prieskumov a aj výsledkov testov medzinárodnej štúdie PISA (naposledy v roku 2018) dosahujú naši žiaci vo finančnej gramotnosti negatívne výsledky (Národná správa PISA 2018). Naše poznatky zo vzdelávacích podujatí poukazujú aj na nedostatočnú úroveň osvojenia si NŠFG učiteľmi ako aj na nedostatky v jeho dôslednom zapracovaní do školských vzdelávacích programov, preto odporúčame pedagogickým zamestnancom pokračovať vo vlastnom vzdelávaní. Na druhej strane je ponuka vzdelávania v tejto oblasti na základe dopytu zo samotných škôl nedostatočná.

Dôvody, ktoré znižujú úspešnosť žiakov vo finančnej gramotnosti, sú prepojené s úrovňou čitateľskej gramotnosti aj s nízkou mierou využívania takých metód, ktoré podporujú analytické aj kritické myslenie.

Tematická inšpekcia zameraná na identifikovanie faktorov podporujúcich finančnú gramotnosť zistila, že rozdiel medzi úspešnými a menej úspešnými školami v tejto oblasti súvisí s úrovňou čitateľskej a matematickej gramotnosti, ale aj so spôsobom výučby (ŠŠI 2017). Inšpekčné zistenia podporujú aj naše zistenia zo vzdelávacích podujatí zameraných na finančnú gramotnosť. Čitateľskú gramotnosť aj matematicko-logické myslenie vníma nízky počet žiakov základných a stredných škôl ako oblasti, v ktorých ich škola rozvíja. Rovnako sa potvrdili zistenia z oblasti spôsobu výučby, ktorá len v malej miere vytvára podmienky na aktívne zapojenie žiakov do procesu výučby a ich vlastného učenia sa. Prevažujú monologické metódy výučby, aplikujú sa úlohy vyžadujú-

ce rutinné postupy, alebo jednoduchú reprodukciu, žiaci nie sú dostatočne stimulovaní vyjadrovať vlastné názory alebo argumentovať, či tvorivo vyhľadávajú riešenia. Úlohy len v malej miere podporujú praktické riešenia problémov či zadaní súvisiacich s bežným životom.

### Záver

Rozvoj žiakov v oblasti finančnej gramotnosti patrí medzi zručnosti a kompetencie spojené s úspešným zapojením sa do života. Finančná gramotnosť podporuje osvojenie si zásad zodpovedného narábania s osobnými financiami vrátane vzťahu medzi prácou a osobným príjmom, ale rieši aj témy ochrany spotrebiteľa či sporenia, investovania a poistenia. Témy sú aktuálne najmä

vzhľadom na permanentné zadlžovanie slovenského obyvateľstva. Riziko rozvoja sa spája najmä s nedostatkami v odbornej príprave na praktickú realizáciu implementácie Národného štandardu finančnej gramotnosti do edukačného procesu zo strany niektorých učiteľov, ale aj nedostatočnou úrovňou čitateľskej a matematickej gramotnosti, aj s kvalitou výučby. Rozvoj gramotnosti je podmienený aj aplikáciou inovatívnych metód založených na aktívnom prístupe žiakov k učeniu sa. Systematická implementácia aktivizujúcich prístupov a aplikácia inovatívnych didaktických pomôcok vo výchovno-vzdelávacom procese predstavujú reálny potenciál zvýšenia úrovne schopnosti mladých ľudí rozumne riadiť vlastné financie, ako aj rozvoj ich podnikateľského myslenia.

### ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- MŠVVaŠ SR, 2017. *Národný štandard finančnej gramotnosti verzia 1.2*, schválené MŠVVaŠ SR pod číslom 2017-1053/10961:12-10EO s účinnosťou od 1.9.2017 začínajúc 1. ročníkom [online]. [cit. 2021-10-12]. Dostupné z: <https://www.minedu.sk/data/att/11358.pdf>
- MŠVVaŠ SR, 2018. *Metodika pre zapracovanie a aplikáciu tém finančnej gramotnosti do školských vzdelávacích programov základných škôl a stredných škôl* pod číslom 2018/4154:7-10EO s účinnosťou od 1. septembra 2018 [online]. [cit. 2021-10-12]. Dostupné z: <https://www.minedu.sk/metodika-financnej-gramotnosti>
- NÚCEM, 2018. *Národná správa PISA 2018* [online]. [cit. 2021-10-11]. Dostupné z: <https://www.nucem.sk/sk/merania/medzinarodne-merania/pisa/cyklus/2018>
- ŠIOV, 2021. *Zborník konferencie Quo Vadis finančná gramotnosť na Slovensku* [online]. [cit. 2021-10-12]. Dostupné z: <http://www.sccf.sk/zbornik-konferencie-quo-vadis-60.html>
- ŠŠI, 2017. *Identifikácia faktorov ovplyvňujúcich úroveň vzdelávania žiakov základnej školy v oblasti finančnej gramotnosti* [online]. [cit. 2021-10-11]. Dostupné z: [https://www.ssiba.sk/admin/fckeditor/editor/userfiles/file/Dokumenty/SPRAVY/2017/SS\\_123\\_Identifikacia\\_FG\\_ZS.pdf](https://www.ssiba.sk/admin/fckeditor/editor/userfiles/file/Dokumenty/SPRAVY/2017/SS_123_Identifikacia_FG_ZS.pdf)

**Summary:** *The article introduces the issue of developing financial literacy of students in primary and secondary schools and offers an insight into the possibilities of more effective implementation of the requirements of the National Standard of Financial Literacy in the educational process.*

## ANALÓGIE A PROTIKLADY FORMOVANIA IDENTITY A SPOLOČENSKÉHO POSTAVENIA RUSÍNŮV NA PRELOME 19. A 20. STOROČIA

Marek Gaj, Metodicko-pedagogické centrum, Krajské pracovisko Prešov

**Anotácia:** *Proces formovania identity a statusu Rusínov v Rakúsko-Uhorsku na prelome 19. a 20. storočia a následne v čase prvej Česko-slovenskej republiky mal mnohé historické a spoločenské súvislosti. Príspevok približuje na jednej strane negatívny dopad nekompromisnej národnostnej politiky Rakúsko-Uhorska na budovanie identity a spoločenského statusu nemaďarských národností a zároveň naznačuje dôsledky pozitívnych politických a spoločenských zmien po prvej svetovej vojne s dôrazom na rusínsku národnostnú menšinu.*

**Kľúčové slová:** *Rusíni, národnostná politika, Rakúsko-Uhorsko, Československo, cirkevné školstvo, Peter Pavol Gojdič.*

Kultúrne obrodenie Rusínov druhej polovice 19. storočia na čele s Alexandrom Duchnovičom a Alexandrom Pavlovičom pomohlo zachovať a stimulovať povedomie rusínskej národnej identity. Napriek tomu sa v tomto období Rusínom nepodarilo dosiahnuť akúkoľvek podobu autonómie, resp. nadobudnúť stabilný národnostný status v rámci národov Uhorského kráľovstva. Desaťročie po roku 1867 bolo pre Rusínov obzvlášť ťažké. Bolo to obdobie, v ktorom uhorská vláda realizovala politiku totálnej maďarizácie s cieľom asimilovať národnostné menšiny a premeniť ich na národne uvedomelých Maďarov. V dôsledku toho uhorská vláda obmedzila činnosť rusínskych kultúrnych spolkov a postupne systematicky eliminovala aj vyučovanie rusínskeho jazyka vo väčšine základných škôl. (Magocsi 2007, s. 63 – 64).

Koniec 19. a začiatok 20. storočia sa v Rakúsko-Uhorsku vo všeobecnosti niesol v duchu značného národnostného útlaku a násilnej maďarizácie vo všetkých sférach spoločnosti. V oblasti školstva môžeme za najnegatívnejší počin považovať implementáciu školského zákona grófa Alberta Aponiho (1907), ktorého hlavným cieľom bolo systematicky maďarizovať vzdelávanie nemaďarských žiakov. Zákon učiteľom prikazoval budovať u žiakov pocit spolupatričnosti k maďarskému národu a školy sa tak stali najefektívnejším a aj zákonným pros-

triedkom asimilačnej politiky. Všetky písomné pedagogické materiály sa v nich viedli v maďarskom jazyku. Tento osud postihol aj vyučovanie rusínskeho jazyka. Terajší stav môžeme podrobnejšie analyzovať na základe nasledujúcich skutočností. Od roku 1874 sa na území východného Slovenska po rusínsky vyučovalo v 247 školách, no rok 1907 bol práve tým, keď sa postupne zmenil ich vyučovací jazyk na maďarský. Ak by sme sledovali štatistiky z nasledujúcich rokov 1907 – 1912, zistujeme, že situácia sa zmenila. Na začiatku implementácie Aponiho zákona sa ešte na 68 školách vyučovalo bilin-gválne (maďarsko-rusínsky), postupne sa však úplne po-maďarčili. Znížila sa nielen početnosť škôl z posledných 23 na 9, ale postupne sa redukovali aj rôzne alternatívy a formy vyučovania v rusínskom jazyku. Pred začiatkom 1. svetovej vojny národnostný život Rusínov v Rakúsko-Uhorsku padol na najnižšiu úroveň vo svojej histórii. (Чума, Бондар 1967, s. 110). V akomkoľvek prejave slovanského uvedomenia vláda videla nebezpečenstvo, preto prenasledovala gréckokatolíkov, ktorí konvertovali na pravoslávie. Rusínske priezviská, ale aj rodné (krstné) mená boli v dokumentoch nahradzované maďarskými. V dôsledku takýchto snáh uhorskej vlády mnoho Rusínov, najmä z radov inteligencie (učitelia, gréckokatolícki kňazi) sa „premenilo“ na zanovitých uhorských vlasten-

cov. Paradoxne práve nasledujúce turbulentné historické udalosti po roku 1914 zmiernili zdanlivo nezvratný osud niektorých menších národov a národností multikultúrneho ale v otázke minoritnej politiky nekompromisného Rakúsko-Uhorska.

V priebehu vojnových rokov tisícky Rusínov oddane slúžilo v rakúsko-uhorskej armáde. Mnoho ich zahynulo, resp. utrpelo zranenia na východnom fronte alebo na smrtonosných poliach severného Talianska. V tomto období sa medzi vojakmi rusínskeho pôvodu šírila myšlienka o nutnosti sociálnych a politických zmien, ktorá vtedy zachvátila Rakúsko-Uhorsko a väčšinu európskeho kontinentu a jej praktickým vyústením bola revolúcia v roku 1917 v Rusku. Vojnové roky priniesli aj inú tragédiu. Od septembra 1914 do jari 1915 väčšia časť habsburskej Bukoviny a Haliče, vrátane rusínskej oblasti, bola okupovaná Ruskom. Počas ofenzívy a následného ústupu ruských vojsk habsburské úrady zatkli niekoľko tisícok Rusínov, ktorých obvinili zo špionáže v prospech Ruska. Zatknutých posielali do sústreďovacích koncentračných táborov, z ktorých najhoršiu povest' mal Talerhof neďaleko mesta Graz v Rakúsku. Len málokto dnes vie, že prvý koncentračný tábor v histórii strednej Európy bol zriadený habsburskou vládou práve na tento účel. Uväznených bolo, okrem iných, cca. 2 000 rusínskych pravoslávnych kňazov, učiteľov, spoločenských dejateľov ale aj prostých roľníkov protestujúcich akoukoľvek formou proti nepravostiam vtedajšieho politického zriadenia. Mnohí z nich zomreli v dôsledku väznenia a s tým spojeným hladom a chorobami. Takto politicky, spoločensky a ideologicky utláčaný rusínsky národ prežil aj toto ťažké obdobie a po vojne začalo konečne sviatať na lepšie časy... (Magocsi 2007, s. 64-65).

Po skončení prvej svetovej vojny v novembri 1918 Rakúsko-Uhorsko prestalo existovať. Otázku vyriešenia integrácie Rusínov v rámci štátotvorných snáh nástupníckych štátov začala iniciovať rusínska imigrácia v USA. Tá sa začala aktívne zjednocovať už koncom roka 1917 a na začiatku roku 1918 predovšetkým vďaka aktuálnych súvislostiam s rozhodovaním sa o politickej budúcnosti svojej rusínskej vlasti. *Americká národná rada Uhro-rusínov* otvorene požaduje pripojenie Karpatskej Rusi, rusínskej domoviny, k Československu. Pod vedením amerického advokáta rusínskeho pôvodu Gregora Žatkoviča nakoniec podporili myšlienku úplne autonómneho „rusínskeho štátu“ v rámci formujúceho sa Československa. Očakávania Rusínov sa však nenaplnili, pretože Československo sa namiesto federálneho usporiadania štátu rozhodlo pre centralizovaný model. Prezident a zakladateľ nového štátu Tomáš G. Masaryk Rusínom uznal právo na samosprávu, následkom čoho sa na politickej mape objavila nová provincia Podkarpatská Rus s určitým stupňom samosprávy, či autonómie, garantovanej medzinárodnými dohodami (St. Germain 1919, Trianon 1920) a ústavou Československa (1920).

Rusíni žijúci na severovýchode Slovenska sa vznikom Československa stali jednou zo štátnych národností. Na rozdiel od Podkarpatskej Rusi, Rusíni na Slovensku v tomto období nemali štatút „štátotvorného národa“. Boli považovaní len za národnostnú menšinu, ktorá mala v súlade s ústavou určité právo na používanie materinského rusínskeho jazyka v školstve a vo verejnom živote a takisto aj právo na propagovanie rusínskej kultúry. Smerovanie tejto skupiny obyvateľstva v rámci novo-

vzniknutého štátu ovplyvňovalo niekoľko oblastí zmien. Prvá sa týkala predovšetkým politickej polemiky zjednotenia územia východného Slovenska obývaného Rusínmi s Podkarpatskou Rusou. Samozrejme sa predpokladalo, že v nadväznosti na tento fakt sa Rusíni nevyhnujú treniciam v otázkach politickej lojálnosti a vyučovacieho jazyka na školách s tu žijúcimi Slováckmi, čo sa viac-menej aj potvrdilo. Ďalším hendikepom tejto skupiny obyvateľstva bola ich veľmi zlá ekonomická situácia. Rusíni navyše ani v 20-tych rokoch 20. storočia nemali definitívne vyriešenú otázku vlastnej národnej identity, čo bolo pochopiteľne priamym dôsledkom faktu, že územie, na ktorom žili (tzv. Karpatská Rus), bolo po rozpade Rakúsko-Uhorska rozdelené medzi štyri nástupnícke štáty – Československo, Poľsko, Rumunsko, Maďarsko.

Napriek komplikovanej situácii v politickej a ekonomickej sfére môžeme konštatovať, že v medzivojnovom období došlo k značnému zlepšeniu hlavne v oblasti školstva. Zdá sa, že protesty *Ruskej národnej strany* a prešovského gréckokatolíckeho biskupstva, ako aj novozaloženého *Rusínskeho národného výboru* (1937) mali pozitívny účinok aj v školskej oblasti. (Plišková 2007, s. 36). V roku 1931, na začiatku druhého desaťročia československej vlády, bolo na severovýchodnom Slovensku len 111 základných škôl, v ktorých sa vyučovalo v nejakej podobe rusínčiny. Následne vtedajšie ministerstvo školstva povolilo na 59 základných školách, kde sa dovtedy vyučovalo v slovenčine, aby vyučovali aj v rusínskom jazyku. Zároveň na ďalších 43 základných školách bolo zavedené vyučovanie rusínčiny minimálne na 3 hodiny týždenne. V konečnom dôsledku v roku 1938, krátko pred 2. svetovou vojnou, už existovalo 213 základných škôl, kde bola rusínčina vyučovacím jazykom (170) alebo sa v nej vyučovalo niekoľko predmetov (43). (Magocsi 2016, s. 280 – 281).

Poprednú úlohu vo vzdelávaní Rusínov v tomto období zohrávalo cirkevné školstvo. Mimoriadne dôležitou súčasťou starostlivosti gréckokatolíckeho prešovského biskupa Petra Pavla Gojdiča, OSBM o vlastné biskupstvo bol práve výrazný rozvoj cirkevného školstva. V medzivojnovom období boli v pôsobnosti gréckokatolíckej cirkvi školy všetkých troch stupňov vzdelávania – základné (ľudové), stredné (tzv. „malý seminár“ *Gréckokatolíckeho bohosloveckého seminára*, *Gréckokatolícky ruský učiteľský ústav*, *Gréckokatolícka ruská meštianska škola*, *Gréckokatolícke ruské reálne gymnázium*) a vysoké („veľký seminár“ *Gréckokatolíckeho bohosloveckého seminára*). Na základe údajov zo schematizmu z roku 1931 bolo na území biskupstva 167 ľudových škôl, pričom štátnych ľudových škôl v tomto priestore bolo len 24. Aj na tomto porovnaní je viditeľný prínos iniciatívy biskupa Gojdiča v oblasti cirkevného školstva. (Schematismus 1931, s. 189 – 196).

Definitívne vyriešenie rusínskej jazykovej otázky na Slovensku v medzivojnovom období bolo sprevádzané názorovými rozpormi a už tradičnou nejednotou inteligencie. Riešili sa minimálne tri koncepcie, resp. smery v otázke jednotného finálneho spisovného jazyka pre Rusínov – karpatoruský, ruský a rusínsky. Najsilnejším prúdom bol rusínsky, ktorého implementovanie vo všetkých sférach spoločnosti, školstvo nevynímajúc, podporovalo predovšetkým gréckokatolícke biskupstvo. Významným krokom biskupa Gojdiča sa stal pokus o štandardizáciu spisovného jazyka pre Rusínov, podľa ktorého sa učilo

s cirkevných školách. Biskupským listom sa obrátil na *Referát Ministerstva školstva a národnej osvety* v Bratislave v roku 1930, v ktorom žiadal o povolenie vyučovať v tzv. karpatoruskom jazyku. Bol to vlastne ruský jazyk doplnený množstvom dialektizmov, vo výslovnosti sa užívali miestne formy, slovná zásoba pochádzala z ruštiny a z miestneho hovorového jazyka, gramatické pravidlá z ruského a čiastočne ukrajinského jazyka, vrátane viacerých miestnych archaických tvarov a prípon. Biskup Gojdič sa následne vo veci zmeny vyučovacieho jazyka obrátil aj na *Ministerstvo školstva* v Prahe a dvakrát aj na prezidenta T. G. Masaryka – listami zo 14. marca 1932 a z 26. júna 1934. Negatívne reakcie biskupových neprijateľov z kruhov gréckokatolíkov slovenskej národnosti na tieto aktivity na seba nenechali dlho čakať. Gojdiča hrubo obvinili zo separatistických aktivít a snáh o totálne porusínizovanie gréckokatolíckeho cirkevného školstva. Videli za tým smerovanie jednak k porusínčeniu slovenských gréckokatolíkov a k odtrhnutiu určitých krajov východného Slovenska a ich pripojeniu k Podkarpatskej Rusi. Aktivity rusínskych cirkevných i politických kruhov v tejto otázke boli podnetom pre aktivizovanie spolku *Slovenská liga*. Od roku 1932 sa začal intenzívne zaoberať konfliktom medzi biskupom Gojdičom a zástupcami slovenských gréckokatolíkov. Porady a kongresy Slovenskej ligy v otázke riešenia rusínsko-slovenských vzťahov vo vnútri gréckokatolíckej cirkvi zdôrazňovali predovšetkým potrebu zriadenia samostatného biskupstva pre slovenských gréckokatolíkov, ktorého diecézne hranice by sa mali kryť s krajiniskými. K naplneniu uvedených snáh

#### ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- MAGOCSI, P. R., 2007. *Národ znikadiaľ – ilustrovaná encyklopédia karpatských Rusínov*. Prešov: Rusín a ľudové noviny. ISBN 978-80-88769-80-4.
- MAGOCSI, P. R., 2016. *Chrbtom k horám – Dejiny Karpatskej Rusi a karpatských Rusínov*. Prešov: Univerzum. ISBN 978-80-89046-97-3.
- PLIŠKOVÁ, A., 2007. *Rusínsky jazyk na Slovensku – náčrt vývoja a súčasné problémy*. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum v Prešove. ISBN 978-80-8045-502-6.
- Schematismus venerabilis cleri graeci ritus catholicorum dioceseos Fragopolitanae (Prešov – Prjašev) pro anno Domini 1931*. Fragopoli 1931.
- ЧУМА, А., БОНДАР, А., 1967. *Українська школа на Закарпатті та Східній Словаччині (історичний нарис)*. Пряшів: Науково-популярна бібліотека ЦК КСУТ.

**Summary:** *The aim of this article is to present the process of forming the identity and status of Ruthenians at the turn of the 19th and 20th centuries and at the same time to indicate the consequences of positive political and social changes after the First World War.*

## VZDELÁVANIA O LESE PRE PEDAGOGICKÝCH ZAMESTNANCOV

**Veronika Jaloviarová, Národné lesnícke centrum – Ústav lesníckeho poradenstva a vzdelávania, Zvolen**

**Anotácia:** *Príspevok je zameraný na problematiku environmentálnej výchovy na príklade lesa pre predprimárne vzdelávanie. Poukazuje na dôležitosť učenia v autentickom prostredí, výchovu k úcte k lesu a zodpovednému správaniu v ňom, učenie odborníkmi a prepájanie svetov lesníctva a pedagogiky v praxi. Rozvíjaním vedomostí pedagógov o lese dochádza k hlbším poznatkom, ktoré následne pedagógovia odovzdávajú deťom v procese výchovy a vzdelávania.*

**Kľúčové slová:** *lesná pedagogika, lesníctvo, predprimárne vzdelávanie, učenie o lese.*

Ďalšie odborné vzdelávanie v oblasti lesníctva zastrešuje na Slovensku Ústav lesníckeho poradenstva a vzdelávania Zvolen (ÚLPV, organizačná súčasť Národného lesníckeho centra). Ústav realizuje aj vzdelávanie lesníkov na pedagogickú prácu v lese pod názvom Kurz lesnej pedagogiky a z poverenia Ministerstva pôdohospodárstva a rozvoja vidieka Slovenskej republiky je koordinátorom lesnej pedagogiky.

Lesná pedagogika ako súčasť environmentálnej výchovy je učenie o lesnom ekosystéme a výchove človeka k trvalo udržateľnému spôsobu života na príklade lesa. Aktivity lesnej pedagogiky zabezpečujú certifikovaní lesní pedagógovia a je určená všetkým cieľovým skupinám,

však nikdy nedošlo, práve naopak, pápež Pius XII. vymenoval v roku 1940 biskupa Gojdiča za sídelného prešovského biskupa, keďže dovtedy bol len apoštolským administrátorom Prešovského biskupstva. Slovensko-rusínske vzťahy vo vnútri gréckokatolíckej cirkvi tak zostali aj naďalej vyostrené a nevyriešené. Keďže biskup Gojdič bol otvoreným zástancom myšlienky svojbytnosti rusínskeho národa, svoje aktivity v oblastiach správy biskupstva, výchovy a vzdelávania v podmienkach organizovaného cirkevného školstva smeroval ku komplexnej stimulácii statusu Rusínov na východnom Slovensku. Právom ho preto môžeme považovať za najvýraznejšiu osobnosť rusínskeho národnostného hnutia v prvej polovici 20. storočia.

Medzivojnové obdobie prinieslo v procese identifikácie, edukácie a spoločenského etablovania Rusínov na Slovensku určité množstvo pozitív. Nevidaný rozvoj rusínskeho národnostného školstva ponúkal sľubnú budúcnosť. Marasmus 2. svetovej vojny a následne nástup komunistického režimu koncom 40-tych rokov minulého storočia na dlhý čas znemožnili rozvoj edukácie Rusínov, skôr naopak, tieto okolnosti docielili jeho totálny zánik. Politické udalosti koordinovanej denacionalizácie (zákaz prihlásiť k rusínskej národnosti) a dekatolizácie (zákaz činnosti gréckokatolíckej cirkvi) Rusínov v Československu v 50-tych rokoch minulého storočia im ako jedinej národnosti na dlhé roky uzavreli cestu k ich národnouvedomovaciemu procesu. Až udalosti po Nežnej revolúcii (1989) naštartovali množstvo pozitívnych zmien v národnostnej politike.

najmä deťom a mládeži. Využíva aktivizujúce metódy a formy zážitkového učenia a projektového vyučovania. Poskytuje nielen vedomosti, ale oslovuje aj emocionálnu stránku človeka, podporuje získavanie zručností aj celostný rozvoj osobnosti (Marušáková a kol. 2010).

Lesná pedagogika sa na Slovensku realizuje od roku 2001 ako súčasť environmentálnej výchovy a jej aktivitami lesníci komunikujú s verejnosťou, predstavujú prácu lesníka, princípy trvaloudržateľného lesného hospodárenia. Počas 20-tich rokov bolo na Slovensku vyškolených 385 certifikovaných lesných pedagógov, vznikla koncepcia lesnej pedagogiky, ochranná známka, webový portál [www.lesnapedagogika.sk](http://www.lesnapedagogika.sk), realizovali sa mnohé projekty



(Lesnícke dni, Les ukrytý v knihe, Detská lesnícka univerzita, Stromy poznania, Putovná sova a iné). V roku 2007 sa Slovensko stalo aktívnym členom **Európskej siete lesných pedagógov** i členom **Podskupiny Lesná pedagogika pri Sieti lesníckych komunikátorov** (Forest Communicator's Network – Subgroup Forest pedagogics). Napriek všetkým týmto úspechom, počet vyškolených lesných pedagógov nie je dostatočný na to, aby sa lesná pedagogika dostala do všetkých škôl na Slovensku.

#### Vzdelávanie o lese pre pedagogických zamestnancov

Na základe vyššie spomenutého vznikla na ÚLPV myšlienka ponúknuť vzdelávanie o lese pre pedagogických zamestnancov a zahrnúť do neho metódy a formy lesnej pedagogiky. Vypracovali sme vzdelávací program s názvom **Učenie o lese – environmentálna výchova pre predprimárne vzdelávanie na príklade lesa**, ktorý bol akreditovaný na Ministerstve školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky ako inovačné vzdelávanie pod číslom rozhodnutia o akreditácii 5/2021 – IV v rozsahu 45 hodín (30 hodín prezenčne, 15 hodín dištančne). Predmetnú skladbu vzdelávacieho programu tvoria témy: Environmentálna výchova na príklade lesa; Lesná pedagogika ako súčasť environmentálnej výchovy; Les a lesníctvo na Slovensku; Poľovníctvo a práca poľovníka, Predstavenie existujúcich Programov environmentálnej výchovy na príklade lesa pre predprimárne vzdelávanie s konkrétnymi ukážkami aplikačných cvičení; Prepojenie prvkov tvorivej dramatiky a lesnej pedagogiky v predprimárnom vzdelávaní; Využitie prírodného materiálu v environmentálnej výchove; Digitálne obsahy zamerané na programy environmentálnej výchovy; Predstavenie pomôcok environmentálnej výchovy a ich uplatnenie v edukačnom procese; Záverečná prezentácia edukačného bloku/edukačnej aktivity prezentovaná účastníkom vzdelávania. Súčasťou vzdelávania je aj vytvorený študijný materiál *Učenie o lese, Ako Silvárík učil o lese* (pracovný zošit), digitálne obsahy (8 zošitov). Garantkou vzdelávacieho programu je Dana Kollárová z Pedagogickej fakulty Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre.

Cieľom tohto vzdelávania je prehĺbiť vedomosti a posilniť zručnosti pedagogických zamestnancov v oblasti environmentálnej výchovy na príklade lesa s využitím zážitkového učenia lesnej pedagogiky. Je určený pedagogickým zamestnancov – učiteľom pre predprimárne vzdelávanie a učiteľom pre kontinuálne vzdelávanie. Na príklade koexistencie početných vzťahov a väzieb biotických a abiotických zložiek lesných ekosystémov vytvára vhodné teoretické východiská na edukáciu rôznych cieľových skupín. Odborné informácie, aktuálne výsledky lesníckeho výskumu a praxe rozšírené o praktické aktivity lesnej pedagogiky, založené na zážitkovom učení v súčinnosti s prvkami tvorivej dramatiky, prispievajú k lepšiemu chápaniu princípov trvalej udržateľnosti na príklade lesa.

#### Hodnotenie vzdelávania

Ústav lesníckeho poradenstva a vzdelávania Zvolen v období máj – jún 2021 realizoval dotazníkový prieskum, ktorý bol zameraný na zisťovanie kvality poskytovaného vzdelávania. Išlo o vzdelávanie počas 2 kurzov **Učenie o lese – environmentálna výchova pre predprimárne vzdelávanie na príklade lesa**. Na tieto dva kurzy sa prihlásilo celkovo 45 učiteliek materských škôl, reálne kurzy ukončilo záverečnou prezentáciou 37 učiteliek.

Vzhľadom na COVID-19 sme pri druhom kurze museli prejsť na online vzdelávanie (75 % obsahu vzdelávania prebehlo online formou). Na otázky odpovedalo 20 respondentiek, ktoré absolvovali kurz. Dotazník bol spracovaný elektronicky s využitím softvéru Google Forms, ktorý je určený na správu prieskumov. Všetci respondenti boli ženského pohlavia vo veku 25 – 58 rokov s pedagogickým vzdelaním – 35 % má dosiahnuté stredoškolské a 65 % vysokoškolské vzdelanie (prvého alebo druhého stupňa).

Pre 80 % respondentiek bol motiváciou na prihlásenie sa na kurz záujem o tému – lesnú pedagogiku, 5 % respondentiek uviedlo, že ich motiváciou bola bezplatnosť vzdelávania alebo fakt, že majú rady les, a preto sa o ňom chcú dozvedieť viac, alebo sú učiteľkou v materskej škole zameranej na environmentálnu výchovu.

S pojmom „lesná pedagogika“ sa 30 % opýtaných nestretlo pred absolvovaním kurzu Učenie o lese vôbec, 70 % tento pojem poznalo a to prostredníctvom osobnej skúsenosti – spolupracovali v materskej škole s lesným pedagógom, z Lesníckych dní vo Zvolene (organizované ÚLPV Zvolen), v Banskej Štiavnici (v Botanickej záhrade realizované Strednou odbornou školou lesníckou v Banskej Štiavnici) alebo cez sociálne siete a webové stránky lesnej pedagogiky.

Štruktúru a náplň kurzu hodnotilo 90 % opýtaných ako veľmi dobrú, 10 % ako dostačujúcu. Až 65 % respondentiek by v rámci kurzu venovalo viacej času praktickým ukážkam lesnej vychádzky, 20 % respondentiek uprednostnilo tému Environmentálna výchova na príklade lesa, treťou žiadanou témou bola Tvorivá drmatika v predprimárnom vzdelávaní, o ktorú prejavilo záujem 10 % respondentiek. Respondentky by tento kurz obohatili o viac praktických ukážok aktivít lesnej pedagogiky a témy ako lesné zvieratá v zime, fauna a flóra Slovenska, separácia odpadu a ukážky zážitkových hier či využitie školského dvora z pohľadu lesnej pedagogiky.

Lesníkov v roli lektorov hodnotí 95 % opýtaných veľmi dobre, 5 % dostačujúco. 85 % respondentiek hodnotí lesného pedagóga ako kompetentného pre vzdelávací proces s deťmi predškolského veku (pre prírodovedné, environmentálne témy).

Silnými stránkami lesnej pedagogiky v pedagogickej praxi sú z pohľadu respondentiek tieto skutočnosti:

- Priama účasť detí v konkrétnom prirodzenom prostredí – v lese, viac stráveného času s deťmi vonku, učenie na príklade lesa.
- Prínos v oblasti formovania vzťahu detí k prírode, detí naučiť milovať a chrániť prírodu, les, jej rozmanitosť. Sme biologické bytosti a k prírode patríme.
- Zaujímavosť lesnej pedagogiky pre deti z miest (realizácia aktivít LP v prostredí mestských parkov).
- Inšpirácia pre ďalšie aktivity v pedagogickej praxi.
- Získanie odborných informácií od lektorov kurzu – lesníkov, poľovníkov, lesných pedagógov, mali množstvo poznatkov z praxe. Ich pohľad na environmentálnu výchovu.

Limity lesnej pedagogiky v pedagogickej praxi zhodnotili respondentky najmä v dostupnosti lesa k MŠ, režime dňa detí v MŠ (málo času na vyučovanie priamo v prírode), nedostatku odborných poznatkov, v nízkej frekvencii účasti lesného pedagóga na programoch LP

v MŠ a v súčasnej dobe je veľkým obmedzením pandemická situácia (Covid-19). Učiteľky MŠ uviedli v dotazníku 100 % prínos kurzu pre svoju pedagogickú prax. Prínos spočíva v nových poznatkoch o lese a lesníctve, praktických aktivitách lesnej pedagogiky, inšpirácii, pozitívnej motivácii, využití prírodného materiálu, spolupráci s lesným pedagógom, ale aj tipoch na webové stránky, ktoré sa zaoberajú lesnou pedagogikou. Po absolvovaní kurzu sa cítia respondentky najistejšie v témach zmyslové vnímanie lesného prostredia a zážitkových aktivitách, tvorivej dramatiky, ďalej v téme lesné zvieratá, stromy a environmentálna výchova.

Zabezpečenie vzdelávacej akcie zo strany organizačného garanta NLC – ÚLPV Zvolen bolo, podľa vyjadrenia 100 % respondentiek, profesionálne. Všetky respondentky by odporučili absolvovať kurz aj svojim kolegyniam. 85 % opýtaných si myslí, že poskytnutie vzdelávania inou ako pedagogickou inštitúciou je pre pedagógov vhodné. Pozitívny prínos vidia opýtané najmä v inom uhle pohľadu na vzdelávanie, v iných témach, skúsenostiach, poznatkoch, odbornosti lektorov, hodnotných informáciách.

Pri hodnotení metodických materiálov prejavili respondentky najväčší záujem o Zbierku zážitkových hier lesnej pedagogiky (90 %), ďalej o Didaktické hry a pomôcky (85 %), Pracovné listy ku konkrétnym témam LP (75 %), Drevené hračky, digitálne obsahy, príručka LP (55 %) a propagačné materiály (15 %).

Ako „významný moment“, keď účastníčky kurzu zistili, že lesná pedagogika má zmysel, uviedli najmä záujem detí predškolského veku o aktivity lesnej pedagogiky, o vzdelávanie vonku, radosť a spontánnosť detí, ich dopytovanie sa na aktivity a rozprávanie o nich aj niekoľko dní po ich realizácii. Dôležitým momentom sa javí aj konkrétna aktivita lesnej pedagogiky (čarovný oriešok) či možnosť zavolať medzi deti poľovníka alebo im priblížiť starostlivosť o prírodu. Opýtané si uvedomili dôležitosť troch základných pilierov – hlava, ruky, srdce, na ktorých je postavené učenie v lesnej pedagogike.

Praktické využitie poznatkov zo vzdelávania sa v materských školách premietlo napríklad do zavedenia pozdravu LESU ZDAR, do výroby didaktickej lesnej pomôcky „šiškofón“, využívania práce s prírodninami priamo v lese, pomenovania prírodného materiálu nájdeného v školskej záhrade, realizácie zážitkových hier s deťmi (Predátor, Lesné etáže, Ako zistíme, aké dlhé korene má strom), využívania prvkov tvorivej dramatiky.

V doplňujúcom priestore účastníčky kurzu prišli s ná-

vrhom zorganizovať nadväzný kurz, v ktorom bude možné absolvovať praktické aktivity v lesnom prostredí. Mnohé z nich poďakovali za možnosť absolvovať tento kurz.

### Záver

Vo všeobecnosti je úroveň environmentálneho povedomia a stupeň osobnej zodpovednosti jednotlivca k prírode a životnému prostrediu na Slovensku veľmi nízky. Slovensko sa ako členská krajina Organizácie spojených národov pripojila ku krajinám, ktoré podpísali medzinárodný dokument Agenda 2030. Tá ukladá jednotlivým krajinám povinnosť „do roku 2030 zabezpečiť, aby všetky vzdelávajúce osoby získali vedomosti a zručnosti potrebné na presadzovanie udržateľného rozvoja“.

Detstvo je krátky čas, a preto záleží na kvalite prežitia každého roka. Materská škola je prvou etapou, ktorou človek vstupuje do vzdelávacieho systému. Jej úlohou je podporovať osobnostný rozvoj detí vo všetkých oblastiach a utvárať predpoklady na ďalšie vzdelávanie. Je mimoriadne dôležité, aby toto prvé prostredie bolo podnetné a malo dostatok personálu s odbornou aj ľudskou erudíciou (Chlpošová a kol. 2019).

Les je priestorom, kde je autenticita, pravosť všetkého „ponúkaného materiálu“, umožňuje pozorovať aktuálne a reálne javy, podporuje detskú zvedavosť a bádanie, je priestorom, ktorý inšpiruje, rozvíja zmyslové vnímanie, hrubú motoriku, priestorovú orientáciu, vplýva na fyzické a duševné zdravie, na rozvoj osobnosti detí, „dovoľuje“ deťom zašpiniť sa a zažiť pocit bezprostredného kontaktu s prírodou, zvyšuje zážitok a samotné prežívanie, ponúka seba ako zdroj pre detskú hru, umožňuje pochopiť súvislosti a využitie toho, čo máme (Chlpošová a kol., 2019).

Na záver uvádzame výpoveď absolventky vzdelávania, ktorá hovorí: **Po absolvovaní tohto vzdelávacieho programu si uvedomujem význam realizácie environmentálnej výchovy, aktivít spojených s poznávaním prírodného prostredia v prirodzenom prírodnom prostredí.** Tieto slová predstavujú naplnenie skrytých cieľov vzdelávania – aby deti poznávali prírodu reálnou skúsenosťou, aby sa dostávali viac do kontaktu s lesom a mohli vnímať a utvárať si kladný vzťah a úctu k prírode.

Pozn. Príspevok bol vypracovaný v rámci výskumného projektu *Lesná pedagogika a výchova k trvalo udržateľnému rozvoju v predprimárnej a primárnej edukácii*, vďaka podpore agentúry APVV č. 18-0484. Autorka je členkou výskumného tímu.

### ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

CHLPOŠOVÁ, D. a kol., 2019. *Učenie o lese*. Zvolen: Národné lesnícke centrum. ISBN 978-80-8093-278-7.

MARUŠÁKOVÁ, Ľ. a kol., 2010. *Lesná pedagogika ako súčasť environmentálnej výchovy na Slovensku: koncepcia rozvoja*. Zvolen: Národné lesnícke centrum. ISBN 978-80-8093-126-1.

**Summary:** The article focuses on the issue of environmental education on the example of the forest for pre-primary education. It points out the importance of learning in an authentic environment, education for respect for the forest and responsible behavior in it, learning by experts and connecting the worlds of forestry and pedagogy in practice. By developing teachers' knowledge of the forest, deeper knowledge is gained, which teachers then pass on to children in the teaching process.

## AKTUÁLNOSŤ VÝCHOVY V SÚČASNOSTI

Ján Danek, Filozofická fakulta, Univerzita Cyrila a Metoda, Trnava

História a súčasnosť, zároveň ich vzájomné prepojenie v poznaní, predstavujú výraznú súčasť výchovného pôsobenia vo všeobecnom pohľade na svet a národné súvislosti zvlášť. Predovšetkým v dobe, keď sa výrazne prejavuje určitý odstup, či oslabovanie vzťahu mladých

ľudí k vlastnej krajine s vidinou cudziny. Vážny dôvod na zamyslenie sa a hľadanie aktuálnych vzdelávacích a výchovných prístupov, ktoré majú utvárať priamy a trvalý vzťah ku krajine svojho narodenia a prispievať k jej ekonomickému, hospodárskemu, kultúrnemu a najmä mo-

rálnemu rozvoju. V zmysle úloh poznania a následného presvedčenia, že nemožno očakávať zmeny od iných, ale je nutné ich dosiahnuť predovšetkým vlastnou činnosťou a prístupom, správaním, prácou a zodpovednosťou. Podľa odkazu M. R. Štefánika, že „*život je vraj ťažký, život je vraj krátky. Áno, ale koľko je tých okamžikov v našom jestvovaní, ktoré oprávnené mohli by sme nazvať životom, nakoľko život znamená uvedomelé úsilie pre všeobecné dobro a ušľachtilú zdravú krásu*“ (Fuska a kol. 1999, s. 27). Každé poznanie, každý názor, ktorý vedie k aktivizácii mladých ľudí, ale aj starších, znamená výrazný podnet na hľadanie vlastného miesta v živote v súlade s plánmi do budúcnosti.

Súčasnosť je výrazne ovplyvňovaná snami o úspešnosti a ekonomickej kvalite každého jednotlivého človeka, tzv. americkým snom, ale prejavuje sa v neistých postupoch. Tak, ako uvedenú skutočnosť hodnotí R. Dahl (2001) konštatovaním, že demokracia nemôže všetkým vyhovovať, lebo všetci nemôžu byť výrazne úspešní, slávni, progresívni, zdraví, známi, ale môže vytvárať podmienky na spoluprácu a toleranciu medzi ľuďmi na základe konkrétneho cieľa. Tým cieľom má byť úspešnosť krajiny. Ale demokracia musí v tomto zmysle predovšetkým spájať a aktivizovať ľudí smerom k ústretovej spolupráci a konkrétnemu úsiliu o progresívny rozvoj krajiny, národa a národnosti v nej žijúcich. Je to potreba a prejav života v súlade s národným a štátnym pokrokom na základe práce a zžitia sa s národnou ideológiou znamenajúcou „*súbor postojov, názorov, významov a hodnôt, ktoré predstavujú určitý pohľad na svet a na mocenské vzťahy medzi ľuďmi, skupinami, národmi, prípadne štátmi*.“ (Burton, Jiráček 2003, s. 298). Teda spájanie sa ľudí v záujme prosperujúcej krajiny a národa v zmysle vlastného prínosu, riešení a hľadání aktuálnych osobných príspevkov do lepšej kvality života každého človeka. Tej kvality života, ktorú D. Kováč (2013, s. 31) chápe ako „*osobnostnú kognitívno-emočnú psychoreflexiu trvalejšieho vzťahu jednotlivca k svetu spočívajúcu v hodnotení reality vlastného života s ideálom podľa skúseností a významných hodnôt v kontexte spoločenstva, civilizácie, kultúry*.“

Kvalita života je podstata nevyhnutného vnímania prístupu každého jednotlivca, vrátane výchovného pôsobenia na deti a mládež, v súlade s prístupom, že každú životnú skutočnosť je potrebné hodnotiť cez prizmu vlastnej činnosti v prospech celku a správania sa na každom mieste. Opäť v súlade s názorom M. R. Štefánika, že národu sa nedáva (len žobrákovi), národu sa treba obetovať. Skutočnosť, ktorá je viazaná na identitu každého jednotlivca v smere jeho príslušnosti ku kultúrnemu národu. V súlade s vlastnou činnosťou, životnou orientáciou, vzťahmi, kultúrnym správaním, prácou. Aj pri vzore mnohých historických osobností, ktorých má naša krajina veľa. Popri M. R. Štefánikovi je to napr. kardinál Alexander Rudnay, ktorý svoj vzťah k vlastnému národu začiatkom 19. storočia vyjadril slovami: Slovákom som a aj keby som bol na stolci Petrovom, Slovákom aj ostanem.

Spoločenský život na území Slovenskej republiky prešiel počas dejinného vývoja rozličnými podmienkami a zmenami, ktoré výrazne ovplyvňujú vzťah občanov ku krajine z hľadiska ideových, sociálnych, národných či ekonomickej prístupov. Ale záleží na celkovom chápaní tej alebo onej skutočnosti a doby, čo sa odráža v postojoch, prístupoch i občianskej angažovanosti občanov. Práve v súlade s týmito rozličnými etapami vývoja na území

Slovenskej republiky, ideových vplyvov v nej, ale aj ekonomickej orientáciou je potrebné, v procesoch výchovy a vzdelávania, deťom a mládeži, ale aj starším občanom, odovzdávať a rozširovať poznatky vychádzajúce z vedeckých zdrojov poznania. V nadväznosti na uvedené vedecké zdroje je nutné následne rozvíjať kritické a samostatné myslenie všetkých, ako prejav slobody, bez vplyvu akýchkoľvek ideologických, politických či náboženských vplyvov. Podľa textu Ústavy Slovenskej republiky, kde je v prvom článku konštatované, že Slovenská republika je zvrchovaný, demokratický a právny štát. Neviaže sa na nijakú ideológiu ani náboženstvo.

Ale v zmysle nevyhnutnosti uplatňovania objektívnej pravdy a tolerancie je nevyhnutné výrazne využívať výsledky vedy ako základu objektívneho poznania reality. Pravda je základom tolerancie, lebo je chápaná ako „*mierové spolunažívanie skupín ľudí s odlišnými dejinami, kultúrou a identitou*“ (Walzer 2002, s. 126). A v mnohonárodnostnej Slovenskej republike je tolerancia nevyhnutnosťou. V tomto význame je toleranciu potrebné chápať aj z hľadiska celkového spoločenského života v zmysle uznávania názorov iného človeka, jeho neobmedzovania a zároveň aj výraznej zodpovednosti a múdrosti v osobnom i spoločenskom riadení a ovplyvňovaní života krajiny. Je nutné uznať, že v určitej miere sa v podmienkach Slovenskej republiky zabúda na asertivnosť človeka, aj napriek výchovnému deklarovaniu. Ľudia, občania, deti, mládež i dospelí viac prijímajú stanoviská, rozhodnutia či činy verejných činiteľov ako osôb, ktoré tvoria a ľuďom dávajú možnosti, priestor, sociálne istoty, prácu a pod. Ale je to omyl. Verejný činiteľ, v akejkoľvek pozícii, pri demokratickom myslení a konaní má len rozdeľovať a hospodárne narábať s prostriedkami a hodnotami, ktoré pracujúci v rozličných povolaniach vytvorili. Skutočnosť občianskej spoločnosti v zmysle ústavy krajiny.

Určité podriadenie sa vplyvom a názorom verejných činiteľov na základe tzv. charizmy je potrebné vnímať ako prejav rešpektovania demokracie, ale zároveň aj občianskej kontroly a hodnotenia. Ale len pri asertívnom prístupe a postoji občanov. V utváraní asertivity u detí i mladých ľudí je podstata výchovy v smere posilňovania občianstva, národnej identity a spájania s krajinou života. Zároveň je potrebné utvárať aj primeranú mieru zodpovednosti a súhry vlastného života so životom spoločnosti. Súhry v spojení utvárania charakteru, hodnotovej orientácie, vzťahu k životu a svetu s národnou identitou a jej prejavmi prostredníctvom pracovnej činnosti či štúdia v potrebnej oblasti, ale v zmysle schopností, možností a občianskej potreby. S presvedčením, že realitu života v krajine je potrebné vnímať a rešpektovať ako stav, ale zároveň aj hľadať možnosti ako ju meniť k lepšiemu. Neobzerať sa len na cudzie krajiny s vidinou lepšieho života či uplatnenia, ale hľadať aj vlastné riešenia a presadzovať ich. Lebo vo vytváraní podmienok, priestoru a rešpektovania odborníkov je základ pozitívneho vzťahu ku krajine z hľadiska uvedomenia si celkovej kvality života, ktorej súčasťou nie sú len ekonomickej príjmy a podmienky, ale aj rešpektovanie osobnosti každého človeka ako podstatného nositeľa moci v krajine. V našich podmienkach podľa 2. článku Ústavy Slovenskej republiky. Realita, o ktorej presadzovanie je potrebné sa, aj výchovou a vzdelávaním, snažiť.

Sú to súvislosti vedúce k reálnej a životnej spoloč-

čenskej angažovanosti dospievajúcich generácií. Aj na základe poznania významu územia Slovenskej republiky v historickom vývoji. V zmysle rozvoja kultúry a vzdelanosti v období Veľkej Moravy, kvality a významu banských miest v stredoveku, revolučných hnutí za národné práva, hospodárskej vyspelosti krajiny, vzdoru cez Slovenské národné povstanie či hnutí proti spoločenskej nespravodlivosti a neslobode. Ale opäť pri objektívnom a vedeckom poznávaní všetkých súvislostí vývoja a prínosu konkrétnych osobností a širších kolektívov. Každý národ, vrátane slovenského, si musí veriť pri poznaní, že nikto mu nič nedaruje a predovšetkým že vlastnou prácou, spravodlivým, čestným a zodpovedným riadením jeho života v záujme všetkých občanov, môže dosiahnuť vyššiu kvalitu života a spokojnosť. Opäť v zmysle stanoviska M. R. Štefánika odkazujúceho, že „*národ musí dôverovať sebe a budúcnosti, potom nájde i viac ušľachtilých priateľov a pomoc*“ (Fuska a kol., 1999, s. 75). A potrebná pomoc i priatelia sú tu prostredníctvom členstva v Európskej únii. V spojení s potrebou stále výraznejšej vzdelanosti ako základu múdrosti, lebo múdrosť znamená integrované prepojenie rozumu, čiže poznania a charakteru, čiže správania a morálneho konania (Ruisel 2005).

Aj to je výrazný argument pre nevyhnutnosť neustále sa zlepšujúceho školského systému. V nadväznosti na pohľad a názor prezidenta Francúzskej republiky E. Macrona zdôrazňujúceho, že kvalitný školský systém tvorí základ úspešnej ekonomiky každého štátu. A kvalitný školský systém zároveň znamená aj kvalitnú výchovu v smere vzťahu ku krajine so snahou jej rozvoja, čoho súčasťou musí byť aj efektívna profesiová orientácia ako súčasť výchovného poradenstva. Podľa potrieb krajiny do popredia vystupuje aj utváranie záujmu o kvalifikované výrobné povolania, technické, prírodovedné, medicínske či učiteľské študijné odbory a uplatniteľné spoločensko-vedné odbory s budúcnosťou práce v krajine. Pri celospoločenskom uvedomovaní si presvedčenia, vplyvom výchovy a vzdelávania, o potrebe všetkých pracovných činností a rešpektu voči práci ľubovoľného odborníka s prínosom do celospoločenských hodnôt. Výchovná úloha bezprostredne spojená s kariérovým poradenstvom s výchovným poznávaním, že kariéra nie je len uspokojenie vlastných ambícií, ale predovšetkým prínos spoločnosti spojený s vlastnou sebarealizáciou. Je to dlhodobá a náročná výchovná a vzdelávacia úloha v období individualizácie života, slabnúcej socializácie a rastúceho chladu v spoločnosti. Stav, ktorý je nutné meniť výchovou a vzdelávaním prostredníctvom vysvetľovania nevyhnutnej úcty človeka voči človeku, kultúrnej komunikácie, potrebného konsenzuálneho riešenia problémov, vzájomnej spolupráce, rešpektu, zdravia a dôstojnosti človeka. V podmienkach škôl získavajú deti podnety aj na odstraňovanie negatív v spoločnosti, a preto je nutné súhlasiť s názorom J. Průchu (2000) uvádzajúceho, že teplo školy sa postupne, prostredníctvom jej absolventov, dostáva do spoločenského života, ale aj spoločenský chlad môže výrazne ovplyvňovať vzťahy ku škole a v škole. Dôvod, prečo je nutné, z historického i súčasného pohľadu a potrieb, zdôrazňovať výchovné a kultúrne kvality vzdelanosti. V našich, slovenských podmienkach, je to odkaz Ratio Educationis z roku 1777, zákona o ľudových a meštiansky školách z roku 1868,

malého školského zákona z roku 1922, zákona o sústave základných a stredných škôl z roku 1984, či aplikácie súčasne platného školského zákona o výchove a vzdelávaní z roku 2008. Sú to dôkazy o zdôrazňovaní významu výchovy a vzdelávania v smere humanizácie a kvality života v národnom i medzinárodnom rozmere a prínose.

Pri vnímaní národných a všeludských potrieb a hľadania priestoru pre človeka v spoločnosti je v procesoch výchovy a vzdelávania potrebné sprístupňovať a zdôrazňovať aj všeludské hodnoty s analýzou ich životnej podstaty. Sú to demokracia, humanizmus, ľudské práva, pravda, spravodlivosť a mier, ku ktorým je potrebné, z hľadiska skúseností z minulosti i súčasnosti, priradiť aj zdravie a kvalitné životné prostredie. Poznávanie a interiorizácia týchto hodnôt umožňuje deťom a mladým ľuďom, ale aj dospelym, uvedomovať si ich životný význam nielen pre medzinárodný život, ale aj pre národný život a podmienky v ňom. V prvom rade znamenajú poznávanie a uznávanie osobnosti každého človeka v smere vytvárania životných podmienok a jeho hmotného zabezpečenia, ale aj potrebného správania sa a ústretových medziľudských vzťahov. Ústretových vzťahov v podmienkach demokratickej spoločnosti s jej pozitívnymi i negatívnymi prejavmi, a preto je vo výchove a vzdelávaní nutné zdôrazňovať podstatu a význam charakternej občianskej spoločnosti. V zmysle platného názoru, že „*charakterná spoločnosť má byť chápaná, označovaná a usmerňovaná kvalitami pravdy, objektívnosti informácií, čestnosti, morálky, spájania slov a činov, zodpovednosti, práva a dôstojnosti každého človeka*“ (Danek 2011, s. 75). Charakterná spoločnosť nie je nedosiahnuteľný cieľ, ale naplniteľná vízia spojená s mierou prístupu všetkých jej členov v zmysle záujmu o kvalitu života a dôstojnosť všetkých jej príslušníkov. Fakt, ktorý pre národnú a vlasteneckú výchovu znamená zdôrazňovanie a potrebu aktívnej tvorby spoločenských hodnôt konkrétnou pracovnou činnosťou, rešpektovaním noriem zákonov odvodených od ústavy krajiny a aktívnej komunikácie v jej všetkých formách a prostriedkoch.

Zároveň je potrebné zdôrazňovať aj potrebu praktického uplatňovania humanity, teda lásky k blížnemu, v každodennom živote jednotlivcov i skupín. V procesoch výchovy a vzdelávania je preto nutné sprístupňovať život vo všeludskej i národnej spoločnosti so všetkými ich pozitívami i negatívami. Nielen sprostredkovane, ale predovšetkým zážitkom, čo znamená uplatňovanie nevyhnutných analýz, hodnotení, porovnávaní i prijímaní hodnoverných vzorov. Žiaci základných a stredných škôl nemôžu len nekriticky vnímať všetky informácie, ale aktívnou komunikáciou s pedagógmi rozvíjať svoje záujmy o dané skutočnosti reality. Prostredníctvom otázok a odpovedí učiteľia žiakov aktivizujú, čím realizujú dôležitú a nevyhnutnú nielen vzdelávaciu, ale predovšetkým výchovnú činnosť. Žiakov v triede je potrebné vnímať ako jednotnú sociálnu skupinu, ktorej členovia poznajú a uvedomujú si svoje postavenie a úlohy. Rozvoj týchto prístupov je základ pre budúcu spoluprácu a kontakty a od učiteľov vyžaduje vysokú mieru profesionality a hlavne komunikatívosti. Lebo, ako uvádza M. Š. Muchtarova (2019, s. 4) „*jednou z kľúčových sfér, od ktorej závisí riešenie protirečení medzi súčasnými tendenciami integrácie, unifikácie a standardizácie obrazu života i nebezpečenstva straty*

*svojbytnosti, originalnosti, každého človeka, zvláštnosti jeho kultúry, etnonárodných tradícií a koreňov, medzi významným objemom kultúrnej informácie a možnosťami etnickej samoidentifikácie osobnosti je vyššie pedagogické vzdelanie.*“ Ako základ pre kvalitnú a kultúrnu spoluprácu medzi ľuďmi, ktorej základom je práve výchovné a vzdelávacie pôsobenie školy.

B. Carson (2015) pre dobrú kultúrnu spoluprácu medzi ľuďmi odporúča, aby sa nevyhýbali porovnávaniu a stotožňovaniu sa s inými, ale aj pozeráť sa, či prihliadať na stanoviská iných, vnímať počúvať, odkladať osobné preferencie alebo uprednostňovanie, učiť sa rešpektovať ľudí a nedotýkať sa iných s nepriaznivým zámerom. Podnety, ktoré je potrebné uplatňovať predovšetkým vo výchovno-vzdelávacom procese v škole, ale aj v spolupráci s ďalšími subjektami výchovného pôsobenia. Návyky a prístupy, ktoré sú získané v detskom veku sú základom pre ďalší život, čo znamená spájanie výchovy a vzdelávania so životom a praxou. Zážitkové učenie a výchova, vedúce k utváranu samostatnej, identickej, svojbytnej a socializovanej osobnosti, ktorá verí vlastným schopnostiam a možnostiam, perspektíve spoločnosti s ľudským prístupom a neutieka sa k sľubom verejných činiteľov, alebo možnostiam nadprirodzených vplyvov. V procese výchovy a vzdelávania je potrebné rozvíjať vieru v seba samého, v silu a vplyv každého človeka na život. V zmysle jasných noriem zákonov, ľudskosti a spravodlivého života.

Je to úloha, ktorá vyžaduje všestrannosť učiteľov spojených nielen s vlastnými špecializáciami, ale aj s celkovým vzdelávacím a výchovným pôsobením. Krok za krokom, ročník za ročníkom rozširujú, prostredníctvom učiteľov, rozhľad a správanie sa detí postupne pretváraných do osobností, osobností rudimentárnych, konformných či kultivovaných. Podľa vplyvu prostredia, výchovných činiteľov či celkovej spoločensko-ekonomicko-politickej situácie. Aj pri dejinnom odkaze Platóna, v zmysle názoru, že za výchovu detí a mládeže nezodpovedá len škola a rodina, ale aj celá obec. V prípade výchovy a vzdelávania v súčasnosti štát, kraj, okres a miesto bydliska. Subjekty, ktoré majú život a aktivity detí ovplyvňovať v smere dobra, spolupráce a morálky. Z týchto dôvodov majú žiaci základných a stredných škôl poznávať historické udalosti aj v mieste ich bydliska, pamätníky, osobnosti miestnych dejín a súčasnosti ako vzory hodné nasledovania a zoznamovania sa s nimi. Ved' predovšetkým oni sú hodní rešpektu a uznania na úrovni dnes známejších umelcov, športovcov, mediálnych pracovníkov, snáď aj politikov. Spoznávať je potrebné aj fakty, že akýkoľvek životný úspech v športe, v umení, vo vede, vo verejnom živote je výsledkom systematického snaženia sa a dlhodobej cieľavedomosti a vytrvalosti. Ako to uviedol olympijský víťaz a viacnásobný majster sveta v športovej chôdzi Matej Tóth, že úspech znamená tréning, ešte raz tréning a k tomu znovu tréning. Ale keďže všetci ľudia nemôžu byť vynikajúcimi športovcami, v inom zameraní spoločenského života a tvorby hodnôt sa môžu zamerať na prácu podľa vlastnej kvalifikácie. V zmysle ich úspechu a spoločenského uznania je to práca a ešte raz práca a práca ako dôstojná forma sebarealizácie každého vzdelaného a zodpovedného človeka.

J. Delors, bývalý predseda Európskej komisie, vyslovil

na margo práce názor, že „*práca je dôstojnosť a spoločnosť, ktorá nie je dlhšie schopná zakladať sa na práci, bude strácať radosť v živote, radosť v zápasení a jej radosť v inovácii*“ (Carton 1984, s. 12). Predovšetkým vďaka práci a aktívnej pracovnej činnosti sa človek menil, menili sa spoločensko-ekonomické formácie a s nimi aj kvalita života každého jednotlivého člena spoločnosti. Aj keď sa vždy v histórii prejavovali jednotlivci, ktorí prácu iných zneužívali. Podobne je to aj v súčasnosti, a zrejme to tak bude aj v budúcnosti, čo od výchovy a vzdelávania vyžaduje objektívne predstavovanie práce akéhokoľvek druhu ako základu rozvoja osobnosti každého človeka či spoločnosti. Uvedenú myšlienku podporuje aj stanovisko M. Žilínka (1999, s. 129), že „*práca je vo svojej podstate základný konštruktívny faktor utvárania a rozvoja človeka. Je zdrojom duchovných a materiálnych hodnôt, podmienkou existencie individuálneho a spoločenského života.*“ V minulosti, v súčasnosti i v budúcnosti.

Prepojenie pracovných aktivít jednotlivých profesií a získanie pracovných zručností detí má takisto výrazne prispieť k národnej i štátnej identite, čo vyžaduje dôslednú realizáciu a návrat k pracovnej výchove a pracovnému vyučovaniu ako prostriedkom objektívneho poznania a videnia reality života. Príkladom môže byť aj vysoká pracovná zaangažovanosť odborníkov v prvej Československej republike, keď remeselník bol skutočným remeselníkom, policajt oddaným policajtom, právnik oddaný právu, učiteľ svojim žiakom a poslaniu, atď. Aj z týchto dôvodov bola prvá Československá republika, na základe dedičstva z minulosti, demokratického vývoja a pracovnosti občanov v roku 1934 10. najvyspelejší štát vo svete. Preto je potrebné, v procesoch výchovy a vzdelávania, celkový proces pracovnej výchovy chápať ako „*formovanie takých vlastností, ktorými je vzťah ku škole, bydlisku, okresu, kraju, úcte k pracujúcim ľuďom, vzťah k práci, túžba po poznání, usilovnosť, presnosť, šetrný vzťah k spoločenskému vlastníctvu, kolektivismus, vnímavosť, nezmieriteľnosť s nedostatkami, organizačné schopnosti, iniciatívnosť, samostatnosť, zodpovednosť, jednota slov a činov ako prejav kultivovanej osobnosti*“ (Čarijev, in Baláž a kol. 1987, s. 55).

Z historického hľadiska je potrebné v záujme kvalitnej výchovy a vzdelávania vidieť ale aj priame zneužívanie práce, či už jednotlivcami alebo spoločnosťou ako celkom, jej nedostatočným docenením, vážnosťou, prípadne aj ideologickým zneužívaním. Preto je nutné, v procese pracovnej výchovy a vzdelávania vôbec, uplatňovať objektívnosť pravdy v poznávaní práce, jej zneužívania vládnucimi skupinami v období otrokárstva, cez feudalizmus, kapitalizmus, socializmus a žiaľ, čo robí aj v súčasnosti problémy, nie je docenená ani v terajšej dobe. Aj v podmienkach Slovenskej republiky, napriek zneniu 36. článku Ústavy Slovenskej republiky, že „*zamestnanci majú právo na spravodlivé a uspokojujúce pracovné podmienky. Zákon im zabezpečuje najmä a) právo na odmenu za vykonanú prácu dostatočnú na to, aby im umožnila dôstojnú životnú úroveň.*“ Aj pri presadzovaní tejto ústavnej normy sa prejavuje potreba spoločenskej angažovanosti každého pracujúceho človeka a poznanie tohto práva v prostredí detí a mládeže, prostredníctvom pracovnej výchovy, môže objektivizovať pohľad na pracovnú činnosť a presadzovanie jej dôstojnosti v národných podmienkach.

„V oblasti občianstva ide o vzťah ľudí ku krajine svojho života a práce bez akýchkoľvek prejavov nacionalizmu, ziskuchtivosti či straníckosti, ale predovšetkým na základe vlastenectva a humánnej podstaty života. V spolupráci medzi národnosťami, etnickými skupinami, sociálnymi skupinami alebo profesijnými organizáciami má byť v krajine prvoradý záujem o Slovenskú republiku ako štát so spokojnými občanmi, občanmi poznávajúcimi pravdu a užívajúcimi výsledky vlastnej práce“ (Danek 2018, s.171). Poznanie, ktoré predstavuje aktuálny podnet pre spoločenskú angažovanosť v smere záujmu o život, o reálnu orientáciu krajiny, jej históriu i súčasnosť, perspektívy. V súlade s výchovným princípom národnosti, najmä v súčasnom presadzovaní ideí kozmopolitizmu a nebezpečného liberalizmu, európskeho občianstva či svetového občianstva, je to nevyhnutnosť. Lebo pre každého, aj pre svetoobčana, platí norma príslušnosti ku konkrétnemu národu alebo ku krajine. Aj v týchto súvislostiach platí stanovisko, že utváranie vzťahu k národu nie je len vonkajší prejav, ale celkové vnútorné prežívanie, aktivity a hľadanie vlastného miesta v živote. Poučiť sa je potrebné aj z javu, že tzv. národovci a vlastenci súčasnosti ideu národnosti zneužívali predovšetkým vo vlastný prospech, vlastné spoločenské postavenie, ekonomický profit či po-

#### ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- BALÁŽ, O. a kol., 1987. *Sociálne aspekty výchovy*. Bratislava: Veda.  
 BURTON, G. a J. JIRÁK, 2003. *Úvod do studia médií*. Brno: Barrister and Principal. ISBN 80-85947-67-6.  
 CARSON, B., 2015. *You have a brain*. Grand Rapids: Zondervan.  
 CARTON, M., 1984. *Education and the world of work*. Paris: UNESCO. ISBN 92-3-102220-2.  
 DAHL, R., 2001. *O demokracii*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-422-2.  
 DANEK, J., 2011. *Podstata a význam výchovy*. Trnava: Univerzita Cyrila a Metoda. ISBN 978-80-8105-208-8.  
 DANEK, J., 2018. *Osobnosť, spoločnosť, výchova*. Nadlak: Editura. Ivan Krasko. ISBN 978-973-107-127-5.  
 FUSKA, J. a kol., 1999. *M. R. Štefánik v myšlienkach a obrazoch*. Bratislava: Elán. ISBN 80-85331-106-0.  
 KOSOŤ, B., 2013. *Filozofické a globálne súvislosti edukácie*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela. ISBN 978-80-557-0434-0.  
 KOVÁČ, D., 2013. *Umenie starnúť: fragmenty*. Bratislava: Veda. ISBN 8096867180 (brož.).  
 MUCHTAROVA, Š. M., 2019. *Paradigmy kultúrnovo pljuráliezma v obrazovaní*. Karaganda: KGU.  
 PRŮCHA, J., 2000. *Přehled pedagogiky*. Praha: Portál. ISBN 80717839945.  
 RUISEL, I., 2005. *Múdrosť v zrkadle vekov*. Bratislava: Ikar. ISBN 805511059X.  
 Ústava Slovenskej republiky. 2018. Šamorín: Heuréka. ISBN 978-80-8173-051-1.  
 WALZER, I., 2002. *Hrubý a tenký: o tolerancii*. Bratislava: Kalligram. ISBN 80-7149-440-2.  
 ŽILÍNEK, M., 1999. *Európska dimenzia v morálnej kultivácii osobnosti*. Bratislava: Univerzita Komenského. ISBN 80-223-1353-X.

## MORÁLNE USUDZOVANIE ŽIAKOV WALDORFSKÝCH A ŠTÁTNYCH ŠKÔL

Ján Cipár, Filozofická fakulta, Univerzita Komenského, Bratislava; Súkromná základná škola waldorfská, Bratislava

**Anotácia:** Cieľom našej práce bolo porovnať morálne usudzovanie medzi žiakmi waldorfských a štátnych základných škôl. Predpokladali sme, že waldorfskí žiaci dosiahnu vyššiu úroveň morálneho usudzovania v porovnaní so žiakmi štátnych škôl. Výskumný súbor tvorilo celkovo 101 účastníkov waldorfských a štátnych základných škôl na Slovensku (48 žien = 47,52 % a 53 mužov = 52,48 %) vo veku od 13 do 15 rokov (vekový priemer  $M = 13,98$  a  $SD = 0,63$ ). Vo výskume sme použili metódu Moral Competence Test (MCT), ktorou sme zisťovali úroveň morálneho usudzovania. Výsledky výskumu ukázali štatisticky významné rozdiely v morálnom usudzovaní v prospech waldorfských žiakov. Limitom výskumu bola nedostatočná reprezentatívnosť výskumnej vzorky v skupine žiakov štátnych škôl. Ďalšie limity výskumu uvádzame v časti diskusia.

**Kľúčové slová:** morálka, morálne usudzovanie, waldorfské školy, štátne školy, porovnanie.

### Morálka a morálne usudzovanie

**Morálka** má pôvod v latinskom slove *mos*, ktoré v starovekom Ríme označovalo pozitívnu vôľu človeka. V dnešnom ponímaní predstavuje morálka, podľa Ráčovej a Babinčáka (2009), súbor spoločensky akceptovaných predstáv o správaní sa ľudí voči všetkému, čo ich obklopuje, či už sú to iní ľudia, zvieratá alebo príroda. Podľa Dahla a Killenovej (2018) sa dá zjednodušene morálka definovať ako súbor normatívnych pravidiel týkajúcich sa blaha, spravodlivosti, práva a slušnosti. Ellemers et al. (2019) zdôrazňujú, že morálka je dôležitá oblasť života ľudí, keďže naznačuje, čo je dobrý, cnostný, spravodlivý alebo etický spôsob správania sa. **Morálne usudzovanie**, ktoré sa inak nazýva aj morálne myslenie, je dobre de-

litické ambície. Skúsenosť, ktorá vyžaduje jednoznačné kritické hodnotenie skutočnosti a hľadanie riešení, ako súčasť demokratického vývoja a stavu spoločnosti bez pretváranky a dogmatizmu, ale v záujme občana. V spojení s reálnou politickou výchovou rozvíjajúcou záujem o spoločenský život krajiny a život vôbec. Lebo najhoršia je pasivita a podliehanie ideám, čo dokazujú aj mnohé historické udalosti s tragickými dôsledkami pre národy a ľudstvo vôbec. Preto je potrebné, z dôvodov účinnej národnej a vlasteneckej výchovy, súhlasiť s K. D. Ušinským (in Muchtarova 2019, s. 4), že národnosť má základ v podstate charakteru národa a utvára sa cez pocit lásky ku krajine, jej minulosti a súčasnosti. V každom národe je potrebné vnímať človeka a jeho podiel na vývoji, lebo ideál človeka zodpovedá charakteru národa spolu s duchovným rozvojom národa. Aj to je argument pre procesy národnej a štátoobčianskej výchovy v demokratickej spoločnosti, v ktorej má byť človek, občan aktívnou súčasťou a nie vedeným objektom. A v procesoch výchovy a vzdelávania sa pozícia osobnosti človeka nesmie strácať.

Pozn. Štúdia je spracovaná ako súčasť riešenia vedeckovýskumnej úlohy KEGA 020UCM-4/2021 *Výchova v teórii a praxi*.

finované Haidtom (2001), podľa ktorého ide o vedomú duševnú činnosť, ktorá spočíva v transformácii dostupných informácií o situácii s cieľom dospieť k morálnemu úsudku. Výsledkom morálneho usudzovania je tak morálny úsudok, ktorý je založený na hodnotení adekvátnosti vlastného správania a správania iných ľudí, podľa sociálne formovaných predstáv o dobre a zle (Maftai, Holman 2019). Podľa Lajčiakovej (2012) predstavuje morálne usudzovanie spôsob, akým človek vníma morálne hodnoty a normy a akým spôsobom rieši morálne problémy.

### Rodové otázky v morálke a morálnom usudzovaní

Názory na rodové rozdiely v morálnom usudzovaní dodnes nie sú jednotné. Podľa Forteovej (2008) sa jedna

časť vedcov domnieva, že morálne usudzovanie sa vyvíja u oboch pohlaví rovnako, druhá časť vedcov zase vychádza z predpokladu, že morálne usudzovanie sa u oboch pohlaví vyvíja diferencovane a tretia časť výskumníkov zase zastáva názor, že u žien a mužov sa vyskytujú úplne rozdielne typy morálky.

O nejednotnosti názorov ohľadom vplyvu rodu na morálne usudzovanie svedčí aj množstvo protichodných výskumných zistení. Viaceré výskumné štúdie zistili rozdiely v morálnom usudzovaní u žien a mužov (napr. Maftei, Holman 2019; Zadanbeh, Zakerian 2011). Naopak mnohé štúdie nezistili žiadne rozdiely medzi ženami a mužmi v morálnom usudzovaní (napr. Beal et al. 1997; Jaffe, Hyde 2000).

### Morálka v kontexte výchovno-vzdelávacieho procesu

Primárnym prostredím, v ktorom sa rozvíja a stimuluje morálka, je rodina (Sengsavang, Krettenauer 2020). Na rodičov sa dá pozeráť, podľa Sengsavangovej a Krettenauera (2020), ako na základný pilier rozvoja morálky u detí. Nemenej významným prostredím pre rozvoj morálky a morálneho usudzovania je škola (Schuitema et al. 2008; Vacek 2013). Podľa Schuitemu et al. (2008) sú mnohé aspekty školského života konštitutívnymi prvkami morálnej výchovy. Satianingsih et al. (2017) zdôrazňujú, že morálne učenie je enormne dôležitým prvkom primárneho vzdelávania detí. Vo všeobecnosti existujú, podľa Hanse- na (2001), dva typy morálnej výchovy vo vzdelávaní:

1. **morálna výchova** (ako samostatný vyučovací predmet): tento typ výchovy sa vzťahuje na zámerné vyučovanie rôznych atribútov morálky a na stimuláciu prosociálnych a morálnych hodnôt,
2. **výchova s morálnymi prvkami** (atribúty morálky vložené do akejkoľvek vyučovacej oblasti): ide o vkladanie aspektov morálky do vyučovania. Morálne dôsledky výučby v tomto prípade nemusia byť vždy úmyselné.

### Morálna výchova v slovenských štátnych školách

V slovenských štátnych školách dominuje typ morálnej výchovy ako samostatného vyučovacieho predmetu, keďže morálka a morálna výchova je obsiahnutá v predmete etická výchova. Ide o povinne voliteľný predmet (môže byť nahradený náboženskou výchovou) s časovou dotáciou jednej vyučovacej hodiny za týždeň počas každého ročníka základnej školy (MŠVVaŠ SR, 2015). K základným cieľom etickej výchovy na základných školách, podľa Fridrichovej a Buvalovej (2012), patrí: vedenie k sebaúcte, schopnosť rozlíšiť pólly dobra a zla, znútornenie systému prosociálnych hodnôt a sociálnych noriem a pod. Etická výchova v primárnom vzdelávaní sa snaží prispieť k výchove osobnosti, pričom za dôležité sa považuje integrácia hodnôt ako sú ľudskosť, tolerancia či spravodlivosť (Fridrichová, Buvalová 2012). Etická výchova v slovenských štátnych školách je v mnohých oblastiach terčom kritiky. Hlavnou oblasťou kritiky je poňatie etickej výchovy ako teoretického konštruktú, ktorý nebol nikdy overený v školských podmienkach (Fridrichová, Buvalová 2012). Vacek (2008) uvádza, že veľkým nedostatkom etickej výchovy je frontálna forma výučby, ktorú učitelia zväčša volia. Významnou oblasťou kritiky je aj nedostatočné zameranie predmetu etická výchova na praktickú morálku a etiku, keďže svojím obsahom je prevažne výchovou k teoretickej prosociálnosti (Fridrichová, Buvalová 2012). Odlišný prístup k morálke a mo-

rálnej výchove má waldorfská pedagogika, ktorá využíva druhý typ morálnej výchovy a to výchovu s morálnymi prvkami.

### Waldorfská pedagogika a morálka

Waldorfská pedagogika patrí k alternatívnym smerom vzdelávania s dlhoročnou tradíciou. Zepeda (2018) uvádza, že waldorfská pedagogika je najznámejšou svetovou alternatívnou pedagogikou vôbec. Zakladateľom waldorfskej pedagogiky a tiež prvej waldorfskej školy je rakúsky filozof Rudolf Steiner. Podľa Steinera (2010) je tradičné vzdelávanie príliš ovplyvnené štátnou mocou a učebné plány a osnovy čoraz viac vychádzajú z ekonomických a štátnych potrieb. V ponímaní Steinera človek musí byť vychovávaný nezávisle od štátnej moci a hospodárskej oblasti, pričom je dôležité, aby „bola škola úplne zakotvená v slobodnom duchovnom živote“ (Steiner 2010, s. 29). Slobodné vyučovanie má vychádzať výhradne z náuky o vývine človeka a jeho individuálnych vlôh. Výsledkom Steinerovho prístupu k výchove a vzdelávaniu bolo založenie prvej waldorfskej školy. Prvá waldorfská škola vznikla v roku 1919 a bola pomenovaná podľa tovarne Waldorf-Astoria, v ktorej bola založená.

Morálna výchova bola významnou oblasťou Steinerovej teórie a dnes je nedeliteľnou súčasťou waldorfskej pedagogiky. Morálny aspekt považoval Steiner (2008) za jeden z najdôležitejších aspektov celej oblasti vzdelávania. Waldorfská pedagogika sa počas celej svojej existencie usiluje o to, aby boli otázky ľudských hodnôt a morálky centrálnym prvkom učebných osnov (Rawson et al. 2014). Viest svojich žiakov k morálnej sile Steiner (1996) považoval za najdôležitejšiu úlohu učiteľa. Túto úlohu však nechápal Steiner (2010) izolovane, ale ako súčasť komplexného pôsobenia učiteľa na svojich žiakov. Prepojením celej vyučovacej a výchovnej práce s morálnymi aspektmi je možné dosiahnuť omnoho viac ako samostatným vyučovaním morálky (Steiner 2008). Waldorfská pedagogika vychádza z presvedčenia, že zdravý rozvoj morálky a morálneho usudzovania docielime iba vtedy, ak sa zameriame na citový život a na morálne sympatie a antipatie dieťaťa (Steiner 2010). Počas celej základnej školy by deti mali dostávať morálku ako pocit. Dôležitý je pocit, že niečo je dobré a dieťa k tomu má súciť a tiež pocit antipatie k niečomu, čo je zlé a nemorálne. Tieto pocity sa nedajú rozvíjať kognitívnym spôsobom, pretože dieťa vo veku základnej školy ešte nie je pripravené pracovať výlučne kognitívne a intelektuálne (de Souza 2012; Steiner 2010). Preto sa prístup k morálke prostredníctvom intelektových schopností vo waldorfskej pedagogike vylučuje (de Souza 2012). Na rozvoj morálky ako aj na všestranný rozvoj sa nevyužívajú abstraktné pojmy, ale predstavivosť a umenie. Podľa Steinera (2020) musia učitelia neustále dbať na to, aby sa na rozvíjajúcu osobnosť dieťaťa nepôsobilo abstraktnými pojmami, ale názornou umeleckou cestou. Pri snahe o rozvíjanie morálnych vlastností dieťaťa využívajú waldorfskí učitelia najmä dva umelecké prostriedky – obrazy a príbehy (Steiner, 2010). Príbehy majú podľa Carlgrena a Klingborga (2013) ďalekosiahly účinok na vnútorné prežívanie detí a ovplyvňujú ich morálne a prosociálne cítenie. Podľa Steinera (2020) sú príbehy a ich vnútorný zmysel a hodnota ideálnym nástrojom, ktorým sa môže dieťa riadiť. Príbehy sa využívajú počas všetkých ročníkov základnej waldorfskej školy. V nižších ročníkoch sú to rozprávky,

neskôr báje a legendy a následne obrazné príbehy k rôznym životným situáciám. Konkrétne ide o širokospektrálny záber príbehov, ako sú klasické rozprávky, Ezopove bájky, nórské, grécke a rímske mýty, príbehy o životoch veľkých žien a mužov či príbehy vedcov a výskumníkov (Carlgrena, Klingborga 2013). Učiteľia vždy modifikujú a prispôbujú príbehy vývinovému štádiu, v ktorom sa dieťa nachádza. Príbehy poskytujú deťom poznanie, ktoré nie je možné nahradiť žiadnou inou formou, pričom im pomáhajú vypestovať si cit pre morálku, spravodlivosť a bezprávie. Okrem iného príbehy výrazne podporujú zmysel pre identifikáciu a empatiu (Rawson et al. 2014). Podľa Rawsona et al. (2014) je príbeh paradoxne objektívnejší ako priamy alebo moralizujúci prístup. Dôležitú úlohu pri rozvoji morálky zohráva učiteľ, keďže je to práve on, kto na dieťa pôsobí. Na to, aby mohol učiteľ na deti pôsobiť, je nevyhnutné, aby sa medzi deťmi a ním vytvoril láskyplný a bezpečný vzťah (Rawson et al. 2014). Fakt, že učiteľ je so svojimi žiakmi celých osem, resp. deväť rokov základnej školy (vo waldorfských školách vedie triedu ten istý učiteľ 8–9 rokov), poskytuje príležitosť na vytvorenie intímneho vzťahu medzi nimi (Dahlin 2010). Keď žiaci vnímajú svojho učiteľa ako prirodzenú autoritu, ktorá pre nich predstavuje zdroj pravdy a poznania, potom môže učiteľ vo svojich žiakoch rozvíjať morálne, prosociálne a spravodlivé ctenie. Waldorfský učiteľ „*by mal vo svojich žiakoch prebudiť potešenie z dobrých a spravodlivých vecí, nevôľu k zlým a nespravodlivým veciam a posilňovať ideály a morálne činy, ktoré vyvážia nemorálne konanie*“ (Steiner 1996, s. 26). Prostredníctvom komplexného pôsobenia waldorfského učiteľa sa žiaci, podľa Rawsona et al. (2014), naučia cítiť sa do iných ľudí a uvedomovať si dôležitosť morálky vo všetkých sférach života.

Waldorfský prístup k morálnej výchove možno, podľa Armonovej (1997), zhrnúť do štyroch oblastí:

1. waldorfskí učiteľia pristupujú k morálnej výchove podľa štádií vývinu, ktoré navrhol Steiner. Pri každom vekovom období tak učiteľ veľmi citlivo a diferencovane pristupuje k morálnej výchove svojich žiakov,
2. pedagogika waldorfských škôl využíva na rozvoj morálky u svojich žiakov umelecké metódy, najmä príbehy, ktoré budujú morálnu predstavivosť,
3. waldorfskí učiteľia sa snažia integrovať životné príbehy veľkých ľudí do vzdelávacieho procesu, pričom hrdinkami a hrdinami sú historické a súčasné modely dobra,
4. prístup k morálke vo waldorfskej pedagogike sa nespolieha na intelektuálne a teoretické prístupy k morálke,
5. morálna výchova je implementovaná do celého vyučovacieho procesu, nie iba do jedného vyučovacieho predmetu.

### Výskumy o morálke v kontexte waldorfských a štátnych škôl

Viacere výskumy, podľa Larrissonovej et al. (2012), naznačujú, že waldorfskí žiaci a waldorfskí absolventi prejavujú výraznejšie morálne impulzy v porovnaní so žiakmi a absolventmi bežných škôl. Rivers a Soutter (1996) vo svojom výskume na vzorke 86 žiakov waldorfských škôl dospeli k záveru, že waldorfská škola výrazne podporuje morálny a etický rozvoj svojich žiakov, čo sa odrazilo na výsledkoch zameraných na morálne a proso-

ciálne usudzovanie. Zaujímavé výsledky priniesol Dahlin (2010), ktorý vo svojom výskume porovnával presvedčenia a hodnoty týkajúce sa morálnych a spoločenských otázok medzi waldorfskými žiakmi a žiakmi štátnych škôl vo Švédsku. Participanti v tomto výskume okrem iného posudzovali a riešili morálne dilemy, pričom waldorfskí žiaci mali tendenciu pri riešení týchto dilem odvolávať sa na morálne vlastnosti, ako sú láska, súcit, solidarita a morálna odvaha vo väčšej miere ako študenti bežných škôl. Mitchell a Gerwin (2007) sa vo svojom rozsiahlom longitudinálnom výskume s 550 participantmi zaoberali rôznymi oblasťami života (postoje, hodnoty, sociálna angažovanosť, vzťahy, zdravie, atď.) waldorfských absolventov z rokov 1943 – 2004. Výsledky tohto výskumu ukázali, že waldorfskí absolventi pripisujú vo svojej hierarchii hodnôt práve morálnym a etickým hodnotám jedno z najvyšších miest a vo svojich životoch zastávajú vysoké morálne a etické princípy. Autori výskumu tiež uvádzajú, že zamestnávateľia hodnotia waldorfských absolventov na vysokej úrovni, čo sa morálnych a prosociálnych zručností týka, pričom v zamestnaní často zastávajú model morálnych a etických štandardov. Podľa autorov tejto štúdie „*waldorfskí absolventi cítia, že sú vedení vnútorným morálnym kompasom, ktorý im pomáha zorientovať sa v skúškach a pokušeniach profesionálneho a súkromného života*“ (Mitchell, Gerwin 2007, s. 11). S pozitívnym vplyvom waldorfskej pedagogiky na morálny rozvoj súhlasí aj Armonová (1997), ktorá vo svojom kvalitatívnom výskume uvádza, že vzájomná interakcia medzi waldorfským prístupom k morálnej výchove, prístupom waldorfských učiteľov ako aj špeciálne prispôbenými učebnými osnovami prispieva k dynamickému rozvoju morálky u detí. Na hodnotný výsledok poukázal aj Baier (2008), ktorý vo svojom výskumnom projekte v Nemecku zistil, že waldorfskí žiaci vykazujú najnižšiu úroveň xenofóbie a intolerancie v porovnaní s rovesníkmi z iných škôl, čo, podľa neho, súvisí s waldorfským prístupom k rozvíjaniu morálky a prosociálnosti.

### Ciele a hypotézy

Cieľom našej výskumnej práce je porovnať úroveň morálneho usudzovania u žiakov waldorfských a štátnych základných škôl. Ide o vôbec prvé dohľadované porovnanie waldorfských žiakov a žiakov štátnych škôl na Slovensku, preto je možné hovoriť o pilotnom výskume v slovenských podmienkach.

Vychádzajúc z dostupných literárnych prameňov ako aj realizovaných výskumov, sme sformulovali jednu hypotézu a jednu výskumnú otázku (výskumnú otázku sme formulovali vzhľadom na nekonzistentné výskumné zistenia týkajúce sa rodových rozdielov):

**H1:** Žiaci waldorfských škôl budú dosahovať v porovnaní so žiakmi štátnych škôl vyššiu úroveň morálneho usudzovania.

**VO1:** Budú medzi ženami a mužmi signifikantné rozdiely v úrovni morálneho usudzovania?

### Metóda

#### Výskumný súbor

Celkovo sa výskumu zúčastnilo 101 participantov (48 žien a 53 mužov; vekový priemer  $M = 13,98$  a  $SD = 0,63$ ). Participantov sme rozdelili do dvoch skupín, ktoré sme následne porovnávali. V prvej skupine žiakov waldorfských škôl bolo celkovo 50 participantov (23 žien



a 27 mužov; vekový priemer  $M = 14,02$  a  $SD = 0,51$ ). V druhej skupine žiakov štátnych základných škôl bolo celkovo 51 participantov (25 žien a 26 mužov; vekový priemer  $M = 13,94$  a  $SD = 0,73$ ). Participantmi výskumu boli žiaci ôsmeho a deviatego ročníka dvoch waldorfských základných škôl a troch štátnych základných škôl na Slovensku (na Slovensku v čase zberu dát existovali iba dve waldorfské školy).

### Výskumné nástroje

#### Moral Competence Test (MCT)

Na posúdenie úrovne morálne usudzovania sme využili dotazník **MCT**. Moral Competence Test (MCT) je tradičná metóda skúmania úrovne morálneho usudzovania, ktorej autorom je Lind (slovenskú verziu, ktorú sme použili v našom výskume, upravila Lajčiaková). Metóda MCT je určená pre populáciu adolescentov a dospelých s univerzálnymi normami pre všetky vekové kategórie.

Cieľom MCT je posúdenie morálnej kompetencie. Morálnu kompetenciu (inak nazývanú aj kompetenciu morálne usudzovať) chápe Lind (2008) ako schopnosť jedincov posudzovať morálne dilemy na základe morálnych hodnôt a princípov a nie na základe osobných postojov či osobného nesúhlasu. Dotazník MCT zisťuje morálnu kompetenciu respondentov na základe ich konfrontácie s dvomi morálnymi dilemami (dilema lekára a dilema zamestnancov firmy). Po každej z morálnych dilem sú respondenti konfrontovaní so šiestimi argumentmi za a šiestimi argumentmi proti rozhodnutiu protagonistu (Lind 2008). Úlohou respondentov je po oboznámení sa s morálnymi dilemami tieto argumenty posúdiť (Lind 2008). Každý argument hodnotia respondenti na škále od (-4) = *argument je úplne neprijateľný* po (+4) = *argument je úplne prijateľný*. Hlavným výstupom z dotazníka MCT je tzv. C-skóre, ktoré indexuje morálnu kompetenciu (resp. úroveň morálneho usudzovania). Viacero štúdií preukázalo uspokojivú validitu dotazníka MCT (napr. Biggs, Colesante 2015; Lind 2008). Mnohé štúdie (napr. Lind 2008; Zadanbeh, Zakerian 2011) podporili tiež dobrú reliabilitu MCT. Reliabilita metódy MCT v našom výskume bola  $\alpha = 0,639$ .

### Priebeh a realizácia výskumu

Výskumná metóda bola žiakom administrovaná hromadne, priamo na vyučovacích hodinách, po dohode s riaditeľmi jednotlivých škôl. Zber dát prebiehal od 7.10.2020 do 23.10.2020 v Bratislave a v Košiciach. Keďže v našom výskume pracujeme s detskou populáciou, rozhodli sme sa požiadať Etickú komisiu Filozofickej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave o preskúmanie a deklarovanie súladu nášho výskumného projektu s etickými normami. Etická komisia Filozofickej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave svojím rozhodnutím č. EK/12/2020 zo dňa 6.10.2020 **potvrdila súlad projektu s etickými normami**. Pred zberom dát boli zákonní zástupcovia participantov informovaní o všetkých náležitostiach výskumu vrátane dobrovoľnosti účasti na výskume ako aj možnosti kedykoľvek odstúpiť od výskumu bez udania dôvodu. Súhlas s výskumom vyjadrili zákonní zástupcovia prostredníctvom informovaného súhlasu, ktorí dostali od riaditeľov škôl, triednych učiteľov alebo prostredníctvom školského informačného systému EduPage. Participantmi boli pred začatím testovania takisto detailne oboznámení s formou a štruktúrou zberu dát.

Opäť im bola zdôraznená možnosť kedykoľvek odstúpiť od výskumu bez udania dôvodu.

### Výsledky

Na zistenie normality sme použili Kolmogorov-Smirnov test normality. Na základe výsledkov testu normality sme

Tab. 1 Frekvenčná štatistika pre výskumný súbor

Typ školy	Rod	N	Percento
waldorfské	ženy	23	46,00
	muži	27	54,00
	celkovo	50	100,00
štátne	ženy	25	49,02
	muži	26	50,98
	celkovo	51	100,00

zisťovali, že premenná „morálne usudzovanie“ nie je normálne rozložená ( $D(101) = 0,118$ ,  $p = 0,001$ ).

**H1: Žiaci waldorfských škôl budú dosahovať v porovnaní so žiakmi štátnych škôl vyššiu úroveň morálneho usudzovania.**

Tab. 2 Test normality pre výskumný súbor

	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Morálne usudzovanie	,118	101	,001	,930	101	,000

Keďže sme zistili, že dáta nie sú normálne rozložené, na zistenie významnosti rozdielov v morálnom usudzovaní medzi skupinami (waldorfskí žiaci a žiaci štátnych škôl) sme použili Mann-Whitney U test. **Výsledky ukázali, že morálne usudzovanie je vyššie u žiakov waldorfských škôl ako u žiakov štátnych škôl ( $U = 958$ ,  $p = 0,031$ ,  $r_{bp} = 0,249$ ).** Keďže sa  $r_{bp} = 0,249$  nachádza v intervale  $0,10 < 0,30$ , ide o **malý efekt**.

**VO1: Budú medzi ženami a mužmi signifikantné rozdiely v úrovni morálneho usudzovania?**

Tab. 3 Deskriptívna štatistika pre morálne usudzovanie podľa typu školy

	Typ školy	N	Priemer	SD	Min	Max
Morálne usudzovanie	waldorfská	50	19,53	11,71	4,52	49,80
	štátna	51	14,10	7,50	0,42	41,01
	spolu	101	16,79	10,13	0,42	49,80

Na zistenie významnosti rozdielov v morálnom usudzovaní podľa rodu sme použili Mann-Whitney U test. **Medzi mužmi a ženami sme nezistili štatisticky významné rozdiely v morálnom usudzovaní ( $U = 1242$ ,  $p = 0,84$ ,  $r_{bp} = 0,024$ ).**

### Diskusia

V našom výskume sme zistili štatisticky významné

Tab. 4 Deskriptívna štatistika pre morálne usudzovanie podľa rodu

	Rod	N	Priemer	SD	Min	Max
Morálne usudzovanie	ženy	48	16,14	9,26	0,42	38,40
	muži	53	17,37	10,93	4,17	48,90
	spolu	101	16,79	10,13	0,42	49,80

rozdiely v morálnom usudzovaní medzi žiakmi waldorfských a štátnych základných škôl, pričom vyššiu úroveň morálneho usudzovania dosiahli waldorfskí žiaci. Prvá hypotéza nášho výskumu tak bola podporená. Tieto výsledky sú v súlade s viacerými výskumnými štúdiami (napr. Dahlin 2010; Mitchell a Gerwin 2007; Rivers a Soutter 1996), v ktorých autori zistili vyššiu úroveň morálneho usudzovania u waldorfských žiakov v porovnaní so žiakmi štátnych, resp. verejných škôl. Naše zistenia o vyššej úrovni morálneho usudzovania u žiakov waldorfských škôl tiež podporujú teoretický model výchovy a vzdelávania navrhnutý Steinerom (1996, 2008, 2010). Steiner (1996, 2010), ako autor waldorfskej pedagogiky, vo svojich učebných textoch a prednáškach zdôrazňoval kľúčovú významnosť rozvoja morálneho usudzovania u žiakov waldorfských škôl. Výsledky nášho výskumu môžeme považovať za podporenie Steinerovej teórie, ktorá sa viac ako 100 rokov aplikuje vo waldorfských školách po celom svete. Naše výskumné zistenia sú tiež podporením kritiky vzťahujúcej sa na prístup k morálnej výchove v štátnych školách. Kritika morálnej výchovy v štátnych školách sa týka najmä izolovania morálnej výchovy do samostatného vyučovacieho predmetu, pričom tento je príliš teoretický a abstraktný (Fridrichová, Buvalová 2012; Vacek 2008). Morálna výchova na základných školách, ktorá je sústredená do predmetu etická výchova, neponúka dostatočný priestor na diskusiu a vzájomnú spoluprácu žiakov, nie je zameraná na praktickú morálku a vedie žiakov skôr k teoretickej morálke a teoretickej prosociálnosti (Vacek 2008). Naopak, vo waldorfských školách neexistuje morálna výchova ako samostatný vyučovací predmet v žiadnom ročníku, ale je súčasťou celého výchovno-vzdelávacieho procesu a pôsobenia waldorfského učiteľa. Samotný Steiner (2008) zdôrazňoval, že prepojením všetkých výchovných a vzdelávacích aktivít s morálnymi aspektmi je možné dosiahnuť ďaleko viac ako vyučovaním morálky v samostatnom predmete. Ukazuje sa tak, že zaradenie morálnej výchovy do všetkých predmetov ako integrálnej súčasť vyučovania je, vzhľadom na naše výskumné zistenia, úspešnejšie. Waldorfská pedagogika využíva v rámci rozvoja morálneho usudzovania mnohé stratégie a prostriedky. Tieto stratégie sa v súvislosti s našimi výsledkami javia ako efektívne a nemožno ich preto pri interpretácii výsledkov opomenúť. Ide najmä využívanie umeleckých prostriedkov, pôsobenie morálnej autority učiteľa, praktickú orientáciu morálneho rozvoja či elimináciu kognitívneho zamerania vo vyučovaní.

V našom výskume sme sa tiež zaoberali **rozdielmi medzi ženami a mužmi v úrovni morálneho usudzovania**. Na základe protichodných a nejednoznačných výskumov sme sa rozhodli uprednostniť výskumnú otázku pred hypotézou. Výsledky v našom výskume neukázali štatisticky významné rozdiely medzi ženami a mužmi v morálnom usudzovaní. Tieto výskumné zistenia sú tak v súlade s názormi a zisteniami tých autorov, podľa ktorých v morálnom usudzovaní medzi ženami a mužmi nie sú rozdiely (napr. Beal et al. 1997; Jaffe, Hyde 2000). Zároveň sú však naše zistenia v rozpore napr. s prácami Mafteiovej a Holmana (2019) či Zadanbehovej a Zakeriana (2011), ktorí zistili rozdiely v morálnom usudzovaní medzi ženami a mužmi. Uvedené výskumné zistenia sa však

netýkali priamo waldorfských žiakov, ale bežnej populácie. Naše výsledky by mohli čiastočne podporiť aj teóriu Steinera (1996), ktorý síce nikdy explicitne neuviedol, že medzi ženami a mužmi nie sú rozdiely v morálnom usudzovaní, tiež však o rozdieloch priamo nehovoril. Vo waldorfskej pedagogike sa nediferencuje prístup ku žiakom na základe rodu, ale na základe vývinového obdobia, v ktorom sa dieťa nachádza. Je potrebné podotknúť, že v oboch výskumných metódach sme využívali celkové, resp. globálne skóre, ktoré má kvantitatívny charakter, a teda nebolo možné pozrieť sa na morálne usudzovanie a prosociálne morálne usudzovanie a na prípadné rozdiely medzi ženami a mužmi z kvalitatívnej stránky. Pre potreby nášho výskumu sme však túto formu kvalitatívnej analýzy nezvolili, nakoľko porovnanie rozdielov medzi ženami a mužmi nebolo primárnym cieľom nášho výskumu.

### Limity výskumu

Pri našom výskumnom dizajne ako aj interpretácii výskumných zistení sme si vedomí viacerých limitov. Významným limitom je nedostatočná reprezentatívnosť výskumnej vzorky. Aj napriek tomu, že v čase výskumu sme zber dát zrealizovali na všetkých waldorfských školách na Slovensku (v čase zberu dát na Slovensku fungovali dve waldorfské školy), zber dát medzi žiakmi štátnych škôl sme realizovali iba na troch základných školách. Našou snahou bolo osloviť viac základných škôl na celom Slovensku, 23.10.2020 však bolo vplyvom pandémie ochorenia COVID-19 zastavené prezenčné vyučovanie pre všetky triedy druhého stupňa základných škôl a do času písania tejto práce nebolo opätovne spustené. Výber štátnych základných škôl preto nebol dostatočne reprezentatívny a bol volený na základe ochoty riaditeľov jednotlivých škôl zapojiť sa do výskumu a na základe obmedzeného času prezenčného vyučovania druhého stupňa základných škôl.

Výsledky mohli byť čiastočne ovplyvnené aj dobou, keď sme zber dát uskutočňovali. V čase výskumu začala opätovne kulminovať pandémia ochorenia COVID-19, ktorá mohla u detí vyvolávať stres a úzkosť. Pri samotnom zbere dát sme postrehli, že mnohí žiaci boli veľmi zaujatí aktuálnou epidemickou situáciou a potenciálnym zatváraním škôl. Počas zberu dát mali žiaci rúška, čo mohlo tiež ovplyvniť psychickú pohodu pri odpovedaní na jednotlivé položky v našich výskumných metódach. Na psychickú pohodu mohla vplývať aj nasledujúca, resp. nasledujúce vyučovacie hodiny, na ktorých žiakov mohlo čakať skúšanie, čo považujeme za ďalší stresujúci faktor. Sme si preto vedomí, že nie všetci žiaci sa počas zberu dát nachádzali v úplnej psychickej pohode.

Aj napriek tomu, že škola a školské prostredie sú mimoriadne dôležité pre rozvíjanie morálky, primárnym prostredím, v ktorom sa formuje morálka, je vždy rodina. V našom výskume sme však nezistovali aj faktory súvisiace s rodinným prostredím, a preto nevieme s istotou konštatovať, či na vyššiu úroveň morálneho usudzovania má významný vplyv aj rodina a rodinná výchova.

### Záver

Podporenie doterajších zistení o vyššej úrovni morálneho usudzovania u žiakov waldorfských škôl považujeme

jeme za najdôležitejšie zistenie našej práce. Waldorfská pedagogika sa aplikuje vo waldorfských školách po celom svete už viac ako sto rokov a aj na základe našich zistení sa ukazuje ako úspešná alternatíva vo výchove a vzdelávaní detí a mládeže. Vo waldorfskej pedagogike sa na prvé miesto kladie rozvíjanie osobnosti, láskavá výchova a zážitkové vyučovanie. Azda najzásadnejším rozdielom

v prístupe k morálnej výchove vo waldorfských školách oproti štátnym školám je zaradenie morálnej výchovy a morálneho rozvoja do všetkých vzdelávacích a výchovných aktivít. Sme toho názoru, že kombinácia týchto, ale aj iných prvkov waldorfskej pedagogiky vytvára unikátne prostredie, ktoré umožňuje žiakom rozvíjať morálnosť, empatiu a toleranciu.

#### ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- ARMON, J. (1997, March 24-28). *The Waldorf Curriculum as a Framework for Moral Education: One Dimension of a Fourfold System* [Conference paper]. Chicago: American Educational Research Association conference. Dostupné z: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED420605.pdf>
- BAIER, D., 2008. Entwicklung der Jugenddelinquenz und ausgewählter Bedingungsfaktoren seit 1998 in den Städten Hannover, München, Stuttgart und Schwäbisch Gmünd. In: *Forschungsbericht Nr. 104*. Hannover: Kriminologisches Forschungsinstitut Niedersachsen.
- BEAL, C. R. et al., 1997. Children's Moral Orientation: does the gender of dilemma character make a difference? In: *Journal of Moral Education*, 26(1), 45-58. Dostupné z: <https://doi.org/10.1080/0305724970260103>
- BIGGS, D. a R. COLESANTE, R., 2015. The Moral Competence Test: An examination of validity for samples in the United States. In: *Journal of Moral Education*, 44(4), 1-19. Dostupné z: <https://doi.org/10.1080/03057240.2015.1087390>
- CARLGREN, F. a A. KLINGBORG, 2013. *Výchova ke svobodě. Pedagogika Rudolfa Steinera*. Praha: Asociace waldorfských škol České republiky.
- DAHL, A. a M. KILLEN, 2018. A Developmental Perspective on the Origins of Morality in Infancy and Early Childhood. In: *Frontiers in Psychology*, 9(1), 1-6. Dostupné z: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01736>
- DAHLIN, B., 2010. A state-independent education for citizenship? Comparing beliefs and values related to civic and moral issues among students in Swedish mainstream and Steiner Waldorf schools. In: *Journal of Beliefs & Values*, 31(2), 165-180. Dostupné z: <https://doi.org/10.1080/13617672.2010.503629>
- De SOUZA, D., 2012. Learning and development in Waldorf pedagogy and curriculum. In: *Encounter*, 25(4), 50-62. Dostupné z: [https://www.researchgate.net/publication/272511092\\_Learning\\_and\\_development\\_in\\_Waldorf\\_pedagogy\\_and\\_curriculum](https://www.researchgate.net/publication/272511092_Learning_and_development_in_Waldorf_pedagogy_and_curriculum)
- FORTE, A., 2011. Gender, Industries, And The Moral Reasoning Of Managers. In: *Journal of Diversity Management (JDM)*, 3(1), 39-54. Dostupné z: <https://doi.org/10.19030/jdm.v3i1.4980>
- FRIDRICHOVÁ, P., & BUVALOVÁ, Ľ.H. (2012). *Etická výchova v primárnom vzdelávaní*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici.
- HAIDT, J., 2001. The Emotional Dog and Its Rational Tail: A Social Intuitionist Approach to Moral Judgment. In: *Psychological Review*, 108(4), 814-834. Dostupné z: <https://doi.org/10.1037//0033-295X.108.4.814>
- HANSEN, D. T. (2001). Teaching as a moral activity. In V. RICHARDSON (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (pp. 566-603). Washington DC: ADRA.
- JAFFE, S. a J. Hyde, 2000. Gender Differences in Moral Orientation: A Meta-Analysis. In: *Psychological Bulletin*, 126(5), 703-726. Dostupné z: <https://doi.org/10.1037/0033-2909.126.5.703>
- LAJČIAKOVÁ, P., 2012. Morálne usudzovanie v kontexte vybraných psychologických metód. In: *Psychologie a její kontexty*, 3(1), 71-84. Dostupné z: [https://psychkont.osu.cz/fulltext/2012/Lajciakova\\_2012\\_1.pdf](https://psychkont.osu.cz/fulltext/2012/Lajciakova_2012_1.pdf)
- LIND, G., 2008. The meaning and measurement of moral competence – A dual-aspect model. In: D. FASKO a W. WILLIS (Eds.). *Contemporary Philosophical and Psychological Perspectives on Moral Development and Education* (pp. 185-220). Cresskill: Hampton Press.
- MAFTEI, A. a A. HOLMAN, 2019. Representation of morality in children: A qualitative approach. In: *Journal of Moral Education*, 49(3), 1-15. Dostupné z: <https://doi.org/10.1080/03057240.2019.1619542>
- Ministerstvo školstva vedy, výskumu a športu SR, 2015. *Inovované štátne vzdelávacie programy pre základné školy*. Dostupné z: [https://www.minedu.sk/data/files/6342\\_isvp\\_platne\\_od-1\\_9\\_2015.pdf](https://www.minedu.sk/data/files/6342_isvp_platne_od-1_9_2015.pdf)
- MITCHELL, D. a D. GERWIN, 2007. *Survey of Waldorf Graduates, Phase II*. Wilton: Research Institute for Waldorf Education.
- RÁČOVÁ, B. a P. BABINČÁK, 2009. *Základy psychológie morálky*. Košice: Univerzita Pavla Jozefa Šafárika.
- RAWSON, M., T. RICHTER a K. AVISON, 2014. *The Tasks and Content of the Steiner-Waldorf Curriculum* (2nd ed.). Sussex: Floris Books.
- RIVERS, I. a A. SOUTTER, 1996. Bullying and the Steiner School ethos: A case study analysis of a group-centered educational philosophy. In: *School Psychology International*, 17(4), 359-377. Dostupné z: <https://doi.org/10.1177/0143034396174005>
- SATIANGSIH, R., B. MAFTUH a E. SYAODIH, 2018. Moral Cognitive Development of Primary School Students in Thematic Integrated Curriculum. In: *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 174(1), 402-406. Dostupné z: <https://doi.org/10.2991/ice-17.2018.85>
- SENGSAVANG, S. a T. KRETTENAUER, 2020. Moral Development in the Family. In: S. HUPP a J.D. JEWELL (Eds.). *The Encyclopedia of Child and Adolescent Development* (pp. 1-11). Hoboken: John Wiley & Sons, Inc. Dostupné z: <https://doi.org/10.1002/9781119171492.wecad237>
- SCHUITEMA, J., G. T. DAM a W. VEUGELERS, 2008. Teaching strategies for moral education: a review. In: *Journal of Curriculum Studies*, 40(1), 69-89. Dostupné z: <https://doi.org/10.1080/00220270701294210>
- STEINER, R., 1996. *Waldorf Education and Anthroposophy 2. Twelve Public Lectures*. New York: Anthroposophic Press.
- STEINER, R., 2008. Education and the Moral Life. In: D. MITCHELL (Ed.). *Morality and Ethics in Waldorf Education* (pp. 9-12). New York: AWSNA Publications.
- STEINER, R., 2010. *Antroposofie a pedagogika*. Praha: AWŠČR.
- STEINER, R., 2020. *Svět pohádek*. Lelekovice: Franesa.
- VACEK, P., 2008. *Rozvoj morálního vědomí žáků. Metodické náměty k realizaci průřezových témat*. Praha: Portál.
- VACEK, P., 2013. *Psychologie morálky a výchova charakteru žáků*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- ZADANBEH, M. a M. ZAKERIAN, 2011. A Comparison of Moral Competence between Iranian Male and Female Elementary Students. In: *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 30(1), 48-52. Dostupné z: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.10.010>
- ZEPEDA, Ch., 2018. Academic and Social Effects of Waldorf Education on Elementary School Students. In: *Capstone Projects and Master's Theses*, 272(1), 1-32. Dostupné z: [https://digitalcommons.csumb.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1276&context=caps\\_thes\\_all](https://digitalcommons.csumb.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1276&context=caps_thes_all)

**Summary:** The goal of our thesis was to compare moral reasoning of Waldorf school students and state primary school students. We assumed that Waldorf school students will achieve a higher level of moral reasoning in comparison with students of state primary schools. The study results showed significant differences in the level of moral reasoning in favor of the Waldorf students.

**PEDAGOGICKÉ ROZHĽADY**  
**OBSAH 30. ROČNÍKA – 2021**

<b>VÝCHOVA A VZDELÁVANIE ŽIAKA</b>	<b>ČÍSLO</b>	<b>STRANA</b>
J. Balážová – S. Mináriková: Náčrt možnosti zakomponovania školskej integrácie/inkluzívnej edukácie do koncepcie rozvoja materskej školy	8	34
J. Bernát: Stratégie rozvoja myslenia a spôsobilostí k učeniu sa žiakov	7	38
E. Borbélyová, J. Verešová: Motivácia dieťaťa mladšieho školského veku k čítaniu vo výchove mimo vyučovania	1	26
E. Cinová: Prehľad významných zmien v prístupoch k vzdelávaniu rómskych detí a mládeže na Slovensku od neskorého stredoveku po súčasnosť	4	24
J. Cipár: Morálne usudzovanie žiakov waldorfských a štátnych škôl	10	36
J. Danek: Aktuálnosť výchovy v súčasnosti	10	32
M. Dvorský: Hodnotovo–estetický fenomén umeleckého komunikátu Gejzu Vámoša	9	19
S. Džáčovská: Adekvátne používanie terminológie v edukácii prírodovedných predmetov	3	33
S. Džáčovská: Cudzinec v krajine slovenčiny	9	27
K. Džurňáková: Obchodovanie s ľuďmi a ľudsko–právny aspekt	4	27
Z. Farkašová: Potreba nových prístupov vo vyučovaní slovenského jazyka a slovenskej literatúry v základných školách s vyučovacím jazykom maďarským	9	22
V. Figel: Vzťah detí k prírode	3	30
E. Fryková: Deň našej Zeme	3	8
M. Gaj: Analógie a protiklady formovania identity a spoločenského postavenia Rusínov na prelome 19. a 20. storočia	10	28
M. Gaj: Špecifiká a úskalia procesu osvojovania si čítania a písania rusínskej azbuky žiakmi prvého stupňa základnej školy	9	31
Z. Gallayová: Medzinárodný program Zelená škola na Slovensku ako príklad praktickej environmentálnej výchovy a občianskej angažovanosti	3	12
S. Gécová: Využitie akvarelovej maľby v edukačnom procese výtvarnej výchovy	9	37
A. Gondová – I. Štefanidesová: Plánovanie pedagogických projektov v materskej škole	7	42
M. Gulášová–Kernová – R. Varholáková: Rozvoj matematickej gramotnosti dieťaťa predškolského veku s využitím programu ActivInspire	3	41
D. Haliénová: Participatívne rozpočty na školách	1	34
M. Hitriková: Národný štandard finančnej gramotnosti ako východisko pre rozvoj finančnej gramotnosti v základných a stredných školách	10	26
V. Hodošková: Ako vytvoriť a vyučovať predmet so zameraním na vlastný región	3	37
J. Husár: Komunikácia v sieťach a jej využitie vo výtvarnej výchove	1	7
J. Husár – E. Pavúrová: Ako pracovať s náhodou vo výtvarnej výchove	9	33
M. Chudík: Holokaustové štúdiu – alternatívny predmet na gymnáziu alebo Netreba sa báť netradičných predmetov	4	12
V. Jaloviarová: Vzdelávanie o lese pre pedagogických zamestnancov	10	30
J. Kaliský: Etické koncepcie a ideologická neutralita etickej výchovy (na príklade tematického celku ochrany prírody a vzťahu človeka k zvieratám)	1	17
J. Kaliský: Filozofovanie v škole: diskusia ako kľúčový prvok demokracie	4	2
J. Kaliský: Návrh inovácie tematického celku ochrany prírody v kurikule etickej výchovy	10	17
N. Kallová: Návrh aktivít na zvýšenie miery šťastia žiakov 2. stupňa ZŠ	8	38
M. Kedrová: Využívanie náučných chodníkov vo vyučovacom procese	3	24
T. Komanová: Matematika hravo a zábavne	3	47
Ľ. Korečková: Návrh indikátorov na hodnotenie ústneho prejavu v cudzích jazykoch	1	31
D. Koštrnová – A. Makišová: Učíme sa vonku	3	31
M. Kurty: Rozvoj spolupráce školy a rodiny	8	43
M. Lipnická: Individualizovaný prístup v inkluzívnom vzdelávaní	8	2
R. Medal: Renesancia využívania školských záhrad a areálov vo vyučovaní	3	27
J. Medvecová: Socioekonomické zázemie a jeho vplyv na výkon žiaka v meraní PISA	10	22
M. Mištinová: Eko pred oknom a eko za oknom	3	15
E. Mujkošová: Zelená škola ako súčasť environmentálnej výchovy v materskej škole	3	19
L. Nemcová – J. Šolcová: Neformálne vzdelávanie v škole a školskom zariadení	1	11
O. Nestorová – M. Onušková: Prvky ľudovej slovesnosti a ich využitie v umeleckej literatúre na Slovensku	10	8
M. Onušková: Terénne vyučovanie prostredníctvom cestovateľského denníka po Trenčianskom regióne	10	11
M. Onušková – O. Nestorová: Poetika a ilustrácia ľudových rozprávok Pavla Dobšinského	9	14
M. Pálinkáš: Zážitková pedagogika – efektívna aktivizujúca metóda	10	1
E. Petrovská: Predčítateľská gramotnosť a metódy podporujúce jej rozvíjanie	9	7
E. Pupíková: Portfólio dieťaťa – nástroj formatívneho hodnotenia dieťaťa predškolského veku	4	19

E. Rusnáková: Námet na využitie GeoGebry v bádateľskej aktivite žiakov 6. ročníka základnej školy	3	50
R. Sabo – Š. Petřík: Prínos pomáhajúcich profesií v inkluzívnom vzdelávaní v školách zapojených do NP POP a NP POP II	8	25
E. Suchožová: Výchova žiakov ku globálnemu občianstvu	4	4
B. Šenkárová: Bádateľsky orientované vyučovanie v prírodovedných predmetoch	3	6
V. Šílonová – V. Klein: Pedagogický asistent v škole v kontexte inkluzívnej edukácie	8	12
Z. Tkáčová: Gamifikácia vo vyučovacom procese	1	4
J. Tomášková: Šikana a kyberšikana – porušovanie ľudských práv v školskom prostredí	4	15
J. Tomášková: Využitie čitateľských stratégií na podporu kompetencie žiakov „učiť sa učiť“	9	2
P. Tomečková: Slovenský jazyk a literatúra v 3. ročníku základnej školy s využitím stratégie EUR	1	23
P. Tomečková: Učíme sa písmená a hlásky v čase dištančného vzdelávania	9	12
A. Tomengová – P. Fridrichová: Prierezové (transverzálne) kľúčové kompetencie v odbornom vzdelávaní a príprave	1	20
M. Trnka – M. Cabanová: Skúsenosť pedagogických asistentov ako činiteľ ovplyvňujúci preferovanú formu vzdelávania žiakov so zdravotným znevýhodnením	10	20
L. Valentová: Spolupráca učiteľa a pedagogického asistenta v inkluzívnom vzdelávaní	8	21
K. Vančíková et al.: Podoby inkluzívnej školy očami aktérov vzdelávania	8	10
D. Váňová: Vytváranie inkluzívnej kultúry na škole	4	8
D. Váňová: Personalizované vyučovanie ako impulz na zmenu v škole	7	35
J. Verešová: Inkluzívne prístupy v školách a školských zariadeniach	8	4
A. Vrábľová: Príprava vyučovacej hodiny s využitím kooperatívnej aktivity	10	5
D. Výbohová: Inšpiratívne učebné prostredie	3	2
M. Vydrová: Využitie videokonferencií v riadení škôl	1	2

#### ZMENA ZÁKLADNEJ ŠKOLY

P. Krivosudská – K. Urban: Krok k zmene základných škôl – pilotné overovanie	7	8
J. Miškolci – A. Ostertágová – V. Michalíková: Podpora všetkým žiakom a systémové posilnenie inkluzívneho vzdelávania v regionálnom školstve	7	15
V. Peterková: Príprava učiteľov v novom šate – výzvy a prekážky	7	19
Š. Porubský: Predpoklady úspešnej kurikulárnej reformy	7	5
B. Pupala: Reštart základného vzdelávania: editoriál k prvej časti čísla	7	2
K. Žoldošová et al.: Rekonštrukcia vzdelávacej oblasti Človek a príroda v základných školách	7	11

#### O UČITEĽOVI

Ľ. Held – B. Pupala: O procese ďalšieho vzdelávania učiteľov cez model konceptuálnej zmeny	5	6
O. Kálman: Návrh programu vzdelávania učiteľského zboru na odbornej škole	5	10
B. Kosová: Celoživotný rozvoj učiteľa	5	33
B. Kosová: Humanistické tendencie vo výchove a vzdelávaní a ich odraz v spôsobilosti učiteľov	5	9
V. Laššák: Tri úrovne plánovania profesijného rozvoja v škole, školskom zariadení	2	2
V. Laššák: Tri úrovne plánovania profesijného rozvoja v škole, školskom zariadení	5	43
B. Lazarová: Další vzdělávání učitelů: k problematice rezistence	5	30
I. Nosková: Syndróm vyhorienia a učiteľské povolanie	2	26
V. Pančíková – M. Schubert: Prínos a tvorba osobnej SWOT analýzy pre profesijný rozvoj pedagogických a odborných zamestnancov	7	21
M. Pappová: Profesijné a kľúčové kompetencie učiteľa profesijného rozvoja v online vzdelávaní	2	12
I. Pavlov: Potrebujeme profesijné kompetencie metodika – učiteľa učiteľov?	5	16
I. Pavlov: Profesijný rozvoj učiteľov a ich kontinuálne vzdelávanie na Slovensku	5	24
I. Pavlov – A. Dragulová: Andragogické poradenstvo učiteľstvu	5	49
I. Pavlov – M. Schubert: Kolaboratívne učenie – nový prístup k profesijnému rozvoju učiteľstva	2	22
I. Pavlov – M. Valent: Komparácia profesijných štandardov Slovenskej republiky, Českej republiky a Ruskej federácie	7	24
I. Pavlov – M. Valent: Rozvojové potreby a plánovanie profesijného rozvoja učiteľstva	1	2
A. Pávová: Predstavenie profesijných štandardov Veľkej Británie a Austrálie	7	30
E. Pavúrová: Profesijný rozvoj učiteľa základnej umeleckej školy	2	8
E. Pupiková: Osobné plány profesijného rozvoja učiteľa materskej školy	1	6
G. Rötling: Projektový prístup v rozvoji kompetencií učiteľov na škole	5	12
M. Rychnavská – D. Bačová: Tvorba atestačného portfólia pre oblasť profesijný rozvoj	3	53
M. Rychnavská – D. Bačová: Tvorba atestačného portfólia pre oblasť výchovno-vzdelávací proces	2	53
M. Rychnavská – D. Bačová: Tvorba atestačného portfólia pre oblasť žiak	1	19
V. Štankovičová: Bibliografija článkov z rubriky O učiteľovi za roky 2019 – 2021	5	50
M. Šnidlová: Adaptačné vzdelávanie zamerané na rozvoj profesijných kompetencií	2	16

začínajúceho pedagogického zamestnanca		
M. Šnidllová: Niekoľko podnetov k využitiu profesijných štandardov v praxi	5	41
M. Šnidllová – V. Laššák: Preukazovanie kompetencií vymedzených v profesijnom štandarde	1	15
I. Turek – M. Valica: Ku koncepcným otázkam ďalšieho vzdelávania pedagógov	5	3
I. Turek: Štandardy pedagogickej spôsobilosti – návrh	5	20
M. Valica: Hľadáme v minulosti budúcnosť našej školy	5	2
D. Výbohová: Aktualizačné vzdelávanie, nástroj zmeny kvality školy	1	10
M. Zelina: Cesta k humanizácii školstva	5	4
M. Zelina: O potrebe učiteľskej profesionality	5	8
M. Zelina: Učiteľ v súradniciach času	5	41
<b>Z ČINNOSTI MPC</b>		
M. Adamček: Prieskumy	6	38
M. Adamček: Učiteľské fóra	6	33
J. Duchovičová: Model inovovaného profesijného štandardu v kariérovom stupni začínajúci učiteľ – kontext akreditačných štandardov SAAVŠ, požiadavky na úroveň kompetencií absolventa pri vstupe do profesie	6	8
J. Facuna: Komplexná podpora pre pedagogických a odborných zamestnancov počas krízovej a post-krízovej situácie, súvisiacej s prerušením vyučovania v školách	6	49
M. Gregušová – T. Ustohalová: Skúsenosti s využívaním súčasných profesijných štandardov – pozitíva a slabé stránky, postrehy odbornej verejnosti získané na učiteľských fórach	6	23
D. Kollárová – J. Verešová: Profesijný štandard vychovávateľa – kontext špecifík pregraduálnej prípravy a potrieb praxe	6	16
Komplexná podpora pre pedagogických a odborných zamestnancov počas krízovej a post-krízovej situácie, súvisiacej s prerušením vyučovania v školách	6	42
Z. Kovalčíkov: Poradenstvo pedagogickým zamestnancom a odborným zamestnancom	6	30
V. Laššák: Informácia o medzinárodnom projekte TeachUP realizovanom v rámci European Schoolnet (EUN)	2	58
V. Laššák: Výsledky a skúsenosti s online vzdelávaním učiteľov prostredníctvom MOOC systému v projekte TeachUP	3	57
B. Ľubová – M. Šnidllová: Postavenie učiteľskej profesie v kontexte Európskeho systému kvalifikácií, požiadavky na kompetencie učiteľa z pohľadu súčasných potrieb a trendov, štandardizácia učiteľskej profesie	6	7
M. Pappová – V. Laššák – D. Výbohová: Prenos skúseností z medzinárodných projektov podporovaných European Schoolnet (EUN)	1	22
Ponuka programov inovačného vzdelávania	2	31
M. Repovský: Programy inovačného vzdelávania	6	28
M. Repovský: Poradenstvo pedagogickým zamestnancom a odborným zamestnancom	6	41
Revízia a inovácia profesijných štandardov	2	30
M. Rychnavská: Atestácia po novom – žiadosť a atestačné portfólio	1	24
V. Šándorová: História a súčasnosť Rómskeho vzdelávacieho, informačného, dokumentačného, poradenského a konzultačného centra Prešov (ROCEPO) – v súčasnosti Rómskeho vzdelávacieho centra pri MPC KP Prešov	8	49
A. Šišková: Televízne vyučovanie počas pandémie pod názvom školský klub	6	47
M. Šnidllová: Revízia a inovácia profesijných štandardov	6	3
D. Tarciová – T. Ustohalová – J. Verešová: Profesijný štandard školského špeciálneho pedagóga	6	11
<b>RECENZIE</b>		
DURKÁČ, P. – CHOVANOVÁ, E.: Outdoorové aktivity v edukácii: vysokoškolské učebné texty. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, fakulta športu, 2013. ISBN 978–80–555–1024–8. (S. Šolcová)	3	54
FEDORKO, V.: Outdoorová edukácia v materskej škole. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, 2020. ISBN 978–80–555–2526–6 (M. Slováček)	3	53
FULLAN, M. Vedení ze středu. Systémová strategie. (M. Valent)	7	51
LIPNICKÁ, M. 2021. Metodické námety na rozvíjanie reči detí v predškolskom veku. Banská Bystrica: Vyd. Písmenkové školičky pre malé detičky, 2021. 60 s. ISBN 978–80–973966–0–2. (K. Šebianová)	8	52
PISOŇOVÁ, M. et al. Manažment vzdelávania: teoretické, empirické a praxeologické aspekty riadenia vzdelávacích inštitúcií. Bratislava: Wolters Kluwer, 2021. ISBN 978–80–571–0382–0. (M. Onušková)	7	48
ŠKOVIERA, A: Metody resocializační výchovy. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2001. ISBN 978–80–7560–347–0. (E. Petlák)	4	30

**PEDAGOGICKÉ ROZHĹADY**  
**CONTENS OF THE XXX. YEAR VOLUME**

<b>EDUCATION OF THE PUPIL</b>	<b>NUMBER</b>	<b>PAGE</b>
J. Balážová – S. Mináriková: A way of incorporating school integration / inclusive education into the concept of kindergarten development	8	34
J. Bernát: Strategies for developing students' thinking and learning abilities	7	38
E. Borbélyová, J. Verešová: Motivation of children at younger school age to read during out-of-school activities	1	26
E. Cinová: An overview of significant changes in approaches to the education of Roma children and youth in Slovakia from the late Middle Ages to the present	4	24
J. Cipár: Moral reasoning of Waldorf and state school students	10	36
J. Danek: Appropriateness of education at present	10	32
M. Dvorský: The value-aesthetic phenomenon of the artistic communication of Gejza Vámoš	9	19
S. Džáčovská: Adequate use of terminology in science education	3	33
S. Džáčovská: A foreigner in the land of Slovak language	9	27
K. Džurňáková: Human trafficking and the human rights aspect	4	27
Z. Farkašová: The need for new approaches in the teaching of Slovak language and Slovak literature in primary schools with Hungarian as the language of instruction	9	22
V. Figel: Children's relationship to nature	3	30
E. Fryková: Our Earth Day	3	8
M. Gaj: Analogies and opposites of the identity formation and social position of Ruthenians at the turn of the 19th and 20th centuries	10	28
M. Gaj: Specifics and pitfalls of the process of mastering reading and writing of Ruthenian Cyrillic by primary school pupils	9	31
Z. Gallayová: International program Green School in Slovakia as an example of practical environmental education and civic engagement	3	12
S. Gécová: The use of watercolor painting in the educational process on fine art lessons	9	37
A. Gondová – I. Štefanidesová: Planning pedagogical projects in kindergarten	7	42
M. Gulášová – Kernová – R. Varholáková: Development of mathematical literacy of a preschool child using the ActivInspire program	3	41
D. Halienová: Participatory budgeting in schools	1	34
M. Hitriková: National standard of financial literacy as a starting point for the development of financial literacy in primary and secondary schools	10	26
V. Hodošková: How to create and teach a subject with a focus on a particular region	3	37
J. Husár: Communication in networks and its use in the subject Fine art	1	7
J. Husár – E. Pavúrová: How to work with coincidence on fine art lessons	9	33
M. Chudík: Holocaust studies – an alternative subject at grammar school or No need to be afraid of non-traditional subjects	4	12
V. Jaloviarová: Forest education for teachers	10	30
J. Kaliský: 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)	1	17
J. Kaliský: Philosophy for children discussion as a key element of democracy	4	2
J. Kaliský: Proposal for innovation of the thematic unit of nature protection in the curriculum of ethical education	10	17
N. Kallová: Proposal of activities to increase happiness of primary school students	8	38
M. Kedrová: Use of educational trails in the teaching process	3	24
T. Komanová: Mathematics in a playful and funny way	3	47
Ľ. Korečková: Proposal of indicators for the evaluation of speaking in foreign languages	1	31
D. Koštrnová – A. Makišová: Learning outside	3	31
M. Kurty: Development of cooperation between school and family	8	43
M. Lipnická: Individualized approach in inclusive education	8	2
R. Medal: The renaissance of the use of school gardens and campuses in teaching	3	27
J. Medvecová: Socio-economic background and its influence on student performance in PISA measurement	10	22
M. Mištinová: Eco inside and eco outside	3	15
E. Mujkošová: Green school as a part of environmental education in kindergarten	3	19
L. Nemcová – J. Šolcová: Non-formal education in schools	1	11
O. Nestorová – M. Onušková: Elements of folk literature and their use in art literature in Slovakia	10	8
M. Onušková: Field teaching through a travel diary in the Trenčín region	10	11
M. Onušková – O. Nestorová: Poetics and illustration of folk tales by Pavol Dobšínský	9	14
M. Pálinkáš: Experiential learning – an effective activating method	10	1
E. Petrovská: Pre-reading literacy and methods supporting its development	9	7

E. Pupíková: <i>Child's portfolio – a tool for formative assessment of a preschool child</i>	4	19
E. Rusnáková: <i>Proposal for the use of GeoGebra in inquiry-based activity of 6th grade elementary school students</i>	3	50
R. Sabo – Š. Petrik: <i>Contribution of helping professions in inclusive education in schools involved in the National Project Helping Professions and the National Project Helping Professions II</i>	8	25
E. Suchožová: <i>Educating students for global citizenship</i>	4	4
B. Šenkárová: <i>Inquiry-based learning in science subjects</i>	3	6
V. Šilonová – V. Klein: <i>Teaching assistant at school in the context of inclusive education</i>	8	12
Z. Tkáčová: <i>Gamification in teaching process</i>	1	4
Z. Tkáčová: <i>How to prepare a grant application for a small school project</i>	4	23
J. Tomášková: <i>Bullying and cyberbullying – human rights violations in the school environment</i>	4	15
J. Tomášková: <i>Use of reading strategies to support students' „learning to learn“ competence</i>	9	2
P. Tomečková: <i>Slovak language and literature in the third year of primary school using the EUR strategy</i>	1	23
P. Tomečková: <i>We learn letters and sounds during distance learning</i>	9	12
A. Tomengová – P. Fridrichová: <i>Transversal key competences in vocational education and training</i>	1	20
M. Trnka – M. Cabanová: <i>The experience of teaching assistants as a factor influencing the preferred teaching form of pupils with disabilities</i>	10	20
L. Valentová: <i>Cooperation between a teacher and a teaching assistant in inclusive education</i>	8	21
K. Vančíková et al.: <i>Forms of an inclusive school from educational actors' point of view</i>	8	10
D. Váňová: <i>Creating an inclusive culture at school</i>	4	8
D. Váňová: <i>Personalized teaching as an impulse for change in school</i>	7	35
J. Verešová: <i>Inclusive approaches in schools and school facilities</i>	8	4
A. Vrábľová: <i>Lesson plan with the use of cooperative activity</i>	10	5
D. Výbohová: <i>Inspiring learning environment</i>	3	2
M. Vydrová: <i>Using video conferencing in school management</i>	1	2

#### ELEMENTARY SCHOOL CHANGE

P. Krivosudská, K. Urban: <i>A step towards a change of basic schools: Pilot verification</i>	7	8
J. Miškoľc – A. Ostertáková – V. Michalíková: <i>Support for all pupils and systemic strengthening of inclusive education in regional schools</i>	7	15
V. Peterková: <i>Teacher training in a new way – challenges and obstacles</i>	7	19
Š. Porubský: <i>Prerequisites for successful curricular reform</i>	7	5
B. Pupala: <i>Restart of basic education: editorial to the first part of the issue</i>	7	2
K. Žoldošová et al.: <i>Reconstruction of the educational area Man and Nature in Basic Schools</i>	7	11

#### ABOUT A TEACHER

L. Held – B. Pupala: <i>In-service Teacher Training Through Conceptual Changes Model</i>	5	6
O. Káľman: <i>Outline of Teacher Training Program in Specialized Schools</i>	5	10
B. Kosová: <i>Humanistic Trends in Education and Their Impact of Teaching Skills</i>	5	9
B. Kosová: <i>The Lifelong Development of the Teacher</i>	5	33
V. Laššák: <i>Three levels of professional development planning in schools and school facilities</i>	2	2
V. Laššák: <i>Three levels of professional development planning in schools and school facilities</i>	5	43
B. Lazarová: <i>The Further Education of Teachers and the Problem of Resistance</i>	5	30
I. Nosková: <i>Burnout syndrome and the teaching profession</i>	2	26
V. Pančíková – M. Schubert: <i>Benefits and creation of personal SWOT analysis for professional development of pedagogical and professional employees</i>	7	21
M. Pappová: <i>Professional and key competencies of a professional development teacher in online education</i>	2	12
I. Pavlov: <i>The professional development of the teacher and his/her continual education in Slovakia</i>	5	24
I. Pavlov: <i>We need professional competences of methodologist – teacher/teachers?</i>	5	16
I. Pavlov – A. Dragulová: <i>Andragogical counseling for teachers</i>	5	49
I. Pavlov – M. Schubert: <i>Collaborative learning – a new approach to the professional development of teaching</i>	2	22
I. Pavlov – M. Valent: <i>Comparison of professional standards of the Slovak Republic, the Czech Republic and the Russian Federation</i>	7	24
A. Pávová: <i>Introducing professional standards in Great Britain and Australia</i>	7	30
E. Pavúrová: <i>Professional development of an art school teacher</i>	2	8
E. Pupíková: <i>Suggestions for innovation of the professional standard for the class teacher</i>	6	20
G. Rötling: <i>Project Approach to Development of Teacher's Competencies</i>	5	12



V. Stankovičová: <i>Bibliography of articles from the section „About the teacher“ in years 2019 – 2021</i>	5	50
M. Šnidllová: <i>A few ideas how to use professional standards in practice</i>	5	38
M. Šnidllová: <i>Adaptation education focused on the development of professional competencies of a beginning pedagogical employee</i>	2	16
I. Turek: <i>Standards od pedagogic capacity: draft</i>	5	20
I. Turek – M. Valica: <i>Conceptual questions of further education of teachers</i>	5	3
M. Valica: <i>Let's look for the future of our school in the past</i>	5	2
M. Zelina: <i>The Need of Teacher Expertise</i>	5	8
M. Zelina: <i>Teacher in the coordinates of time ...</i>	5	41
M. Zelina: <i>Ways to humanize education</i>	5	4

**ABOUT THE ACTIVITIES OF MPC**

M. Adamček: <i>Surveys</i>	6	38
M. Adamček: <i>Teacher forums</i>	6	33
<i>Complex support for pedagogical and professional staff during crisis and post-crisis situations related to the interruption of teaching in schools</i>	6	42
J. Duchovičová: <i>Model of an innovated professional standard in the career level of a beginning teacher – the context of SAAVŠ accreditation standards, requirements for the level of graduate competencies when entering the profession</i>	6	8
J. Facuna: <i>During the pandemic, the ŠPÚ helped to provide distance education for pupils from excluded Roma localities</i>	6	49
M. Gregušová – T. Ustohalová: <i>Experience with the use of current professional standards – strengths and weaknesses, comments of the professional public gained in teacher forums</i>	6	23
D. Kollárová – J. Verešová: <i>Professional standard of the educator – the context of the specifics of undergraduate training and the needs of practice</i>	6	16
Z. Kovalčíková: <i>Best practices and conferences</i>	6	30
B. Ľubová – M. Šnidllová: <i>The position of the teaching profession in the context of the European Qualifications Framework, requirements for teacher competencies in terms of current needs and trends, standardization of the teaching profession</i>	6	7
<i>Offer of innovative educational programmes</i>	2	31
E. Pupíková: <i>Suggestions for innovation of the professional standard for the class teacher</i>	6	20
M. Repovský: <i>Guidance for pedagogical and professional staff</i>	6	41
M. Repovský: <i>Innovative educational programmes</i>	6	28
<i>Revision and innovation of professional standards</i>	2	30
V. Šándorová: <i>History and present of the Roma Education, Information, Documentation, Counseling and Consulting Center Prešov (ROCEPO) – currently the Roma Education Center at the regional branch of Teacher In-Service Training Centre in Prešov</i>	8	49
A. Šišková: <i>Television teaching during a pandemic called a school club</i>	6	47
M. Šnidllová: <i>Revision and innovation of professional standards</i>	6	3
D. Tarcsiová – T. Ustohalová – J. Verešová: <i>Professional standard of a school special pedagogue</i>	6	11

**REVIEWS**

DURKÁČ, P. – CHOVANOVÁ, E.: <i>Outdoorové aktivity v edukácii: vysokoškolské učebné texty. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, fakulta športu, 2013. ISBN 978-80-555-1024-8. (S. Šalcová)</i>	3	54
FEDORKO, V.: <i>Outdoorová edukácia v materskej škole. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, 2020. ISBN 978-80-555-2526-6 (M. Slováček)</i>	3	53
FULLAN, M.: <i>Vedení ze středu. Systémová strategie. (M. Valent)</i>	7	51
LIPNICKÁ, M.: <i>2021. Metodické námety na rozvíjanie reči detí v predškolskom veku. Banská Bystrica: Vyd. Písmenkovej školičky pre malé detičky, 2021. 60 s. ISBN 978-80-973966-0-2. (K. Šebianová)</i>	8	52
PISOŇOVÁ, M. et al.: <i>Manažment vzdelávania: teoretické, empirické a praxeologické aspekty riadenia vzdelávacích inštitúcií. Bratislava: Wolters Kluwer, 2021. ISBN 978-80-571-0382-0. (M. Onušková)</i>	7	48
ŠKOVIERA, A.: <i>Metody resocializační výchovy. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2001. ISBN 978-80-7560-347-0. (E. Petlák)</i>	4	30

## 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.  
e-mail: [viera.stankovicova@mpc-edu.sk](mailto:viera.stankovicova@mpc-edu.sk)

## *Vážení čitatelia a prispievatelia!*

*Prajeme vám spokojné, láskou a porozumením naplnené vianočné sviatky  
a v novom roku 2022 veľa zdravia, šťastia a úspešných dní  
v osobnom i pracovnom živote.*

*V tomto roku zažil každý z nás príjemné, ale aj náročné chvíle.  
O to viac sme vďační za Vašu podporu a priazeň, ktorú ste nám zachovali.*

*Vaša redakcia*



*Veľký Choč so zimnou nádielkou  
Foto: Alenka Tománová*

## 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://....](http://...); Dostupné na internete:** – pri citovaní používajte **vždy jeden zvolený spôsob pre všetky elektronické zdroje**

