

# PEDAGOGICKÉ ROZHĹADY

ODBORNO-METODICKÝ ČASOPIS

4  
2021

## Obsah:

### VÝCHOVA A VZDELÁVANIE ŽIAKA

Ján Kaliský ...2

#### Filozofovanie v škole

#### Diskusia ako kľúčový prvok demokracie

Philosophy for children

Discussion as a key element of democracy

Eva Suchožová ...4

#### Výchova žiakov ku globálnemu občianstvu

Educating students for global citizenship

Dana Váňová ...8

#### Vytváranie inkluzívnej kultúry na škole

Creating an inclusive culture at school

Martin Chudík ...12

#### Holokaustové štúdie – alternatívny predmet na gymnáziu alebo Netreba sa báť netradičných predmetov

Holocaust studies – an alternative subject at grammar school or No need to be afraid of non-traditional subjects

Jana Tomášková ...15

#### Šikana a kyberšikana – porušovanie ľudských práv v školskom prostredí

Bullying and cyberbullying - human rights violations in the school environment

Eva Pupíková ...19

#### Portfólio dieťaťa – nástroj formatívneho hodnotenia dieťaťa predškolského veku

Child's portfolio – a tool for formative assessment of a preschool child

Zuzana Tkáčová ...23

#### Ako pripraviť grantovú žiadosť pre malý školský projekt

How to prepare a grant application for a small school project

Elena Cinová ...24

#### Prehľad významných zmien v prístupoch k vzdelávaniu rómskych detí a mládeže na Slovensku od neskorého stredoveku po súčasnosť

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

Kamila Džurnáková ...27

#### Obchodovanie s ľuďmi a ľudsko-právny aspekt

Human trafficking and the human rights aspect

### RECENZIA

Erich Petlák ...30

#### Metody resocializační výchovy

### Pedagogické rozhľady

Odborno-metodický časopis pre školy  
a školské zariadenia

4/2021

Ročník 30

Editor:

Metodicko-pedagogické centrum Bratislava

Šéfredaktor: Marián Valent

Výkonná redaktorka: Viera Stankovičová

Redakčná rada:

Darina Bačová, Maroš Dvorský,

Miroslava Jakubeková, Adriana Lančaričová,

Mária Pappová, István Szókol, Mária Šnidlóvá

Jarmila Verbovská

Obálka: Ján Husár

Preklad do angličtiny: Anna Pávová

Adresa redakcie:

Metodicko-pedagogické centrum

regionálne pracovisko Horná 97

975 46 Banská Bystrica

Tel.: 048/4722 905

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

www.mpc-edu.sk

Vyšlo: 30. júna 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.

Snáď si ani nespomeniem na obdobie z posledných rokov, v ktorom by v našej spoločnosti nerezonoval prípad, kauza, hlboko načierajúca do nášho hodnotového systému. Do našej ľudskosti. Do zdrojov našej človečiny. Konfrontovaní novými situáciami opätovne oprašujeme právo človeka na slobodný názor, právo človeka na slobodný výber životného partnera alebo právo človeka na spôsob, akým sa chce vysporiadať so životom limitovaným vírusom, ktorý nás paralyzoval už viac ako rok. Parametre našej človečiny sa menia, ale jej základ, esprit, zostáva rovnaký.

Ak sa zamýšľame nad jej aktuálnou prítomnosťou v našej kultúre, človečina, ľudskosť nám stále vonia. Vyhľadávač v online priestore nám ju ponúkne napríklad ako milú, stimulujúcu spoločenskú hru, v ktorej sme premyslenými výrokmi na kartičkách motivovaní byť empatiou raziacou bytosťou. Ako by ste napríklad odpovedali na hernú otázku zo spomínanej hry: „Čo (nie koho) by ste chceli pozvať do svojho života?“, aby ste človečine vyšli v ústrety?

Známa divadelná hra s rovnakým názvom nás opäť a opäť privádza do stavu plného optimistického nadhľadu, ale reálna hra, bežná človečina, nie je aktuálne hra s jasnými pravidlami, aj nám veru posmrdkáva. Stále je potrebný ohromný priestor na podporu ľudskosti v nás, aby sme v etických, morálnych otázkach boli pevní, podporní pre ostatných. Pre našich žiakov, kolegov, blízkych, pre našu komunitu, spoločnosť.

Človečinou je prevoňané aj naše vydanie Pedagogických rozhľadov. Venujeme sa v ňom právu, možnostiam a spôsobom človeka byť človekom. Tému ľudských práv v prostredí školy je venovaná celá rubrika Výchova a vzdelávanie žiaka. Hneď v prvom príspevku autor ponúka úžasný filozoficko-ľudský vhľad do spôsobu uplatnenia pedagogického konceptu „filozofovania s deťmi“. Principiálne zrovnoprávňuje všetkých účastníkov diskusie a svojou demokratickou formou vytvára priestor na rozvoj slobodného, kritického a tvorivého myslenia v spolupráci. Autorka druhého príspevku ponúka možnosti globálneho vzdelávania ako konceptu, ktorý podporuje osobný rešpekt i rešpekt voči druhým, vedie jednotlivcov k hlbšiemu, kritickému premýšľaniu o tom, čo je spravodlivé a ako eliminovať negatívne vplyvy na našu Zem. Ľudskosťou zaváňa aj pojem inklúzie, ktorému autorka v príspevku s témou vytvárania inkluzívnej kultúry v škole citlivo vkomponovala odkaz na myšlienku slobody v učení sa žiaka amerického humanistického psychológa Carla Rogersa a vzácne hodnoty rozmanitosti, krásy, participácie, komunity, dôvery, radosti, odvahy v kultúre slovenskej školy.

Z príspevku autora, ktorý realizuje výučbu v alternatívnom predmete zameranom na holokaustové štúdie, získate cenné informácie o možnostiach realizácie predmetu, ktorý je netradičný svojím obsahom aj formou. Autor analyzuje základnú metódu práce so žiakmi, ktorá vychádza z mnohoročných skúseností s výučbou holokaustu v Yad Vashem v Jeruzaleme.

Do kyberpriestoru sa dostaneme prostredníctvom zaujímavovo komponovaných informácií príspevku au-

torky, ktorá otvorila pomyslené dvere do online sveta, v ktorom ako ľudia často nemáme byť na čo pyšní. Téma šikanovania a kyberšikanovania je previazaná s niektorými príčinami vzniku agresívnych prejavov žiakov v škole. Príspevok prezentuje výsledky vybraných výskumov, ktoré upozorňujú na dôležitosť vyučovania ľudských práv a nevyhnutnosť venovať sa uvedenej problematike práve v školskom prostredí. A verte, že „vôňa domova“ je vo výskumoch snímaná ako východisková.

V ďalšom príspevku sa dozvieme, že portfólio dieťaťa v materskej škole môže byť príjemným dôvodom na stretnutie sa učiteľa, rodiča a dieťaťa, pomocou ktorého môžu zanechať spoločnú voňavú stopu ľudskosti a rozvoja dieťaťa. Praktický návod, ako priniesť závan novosti do školy prostredníctvom malého školského projektu a pripraviť grantovú žiadosť pre malý školský projekt, sprostredkúva autorka príjemne logicky komponovaného príspevku.

Záverečné príspevky sú vecne faktografické, napríklad orientované na oblasti významných zmien v prístupoch k vzdelávaniu rómskych detí a mládeže na Slovensku vymedzených od neskorého stredoveku po súčasnosť. Autorka ponúka stručný prehľad vzdelávacích politík štátnych útvarov voči Rómom na našom území od roku 1322 až po rok 2019. V príspevkoch nájdete aj vecné informácie o emotívne náročnej téme obchodovania s ľuďmi. Ich autorka, spoluorganizátorka odborných seminárov, ktoré boli určené pre vedúcich pedagogických zamestnancov, výchovných poradcov, triednych učiteľov, ale aj pre ďalších pedagogických a odborných zamestnancov, sprostredkúva ich zámer – informovať o možnostiach účinnej prevencie a možnostiach spolupráce pri riešení a prevencii týchto javov v rámci svojej pôsobnosti v školách či školských zariadeniach sociálnej pomoci. Snaží sa vniesť ľudskosť tam, kde sme z nej veľmi ukrojili.

V poslednom príspevku sám autor odbornej recenzie novej voňavej učebnice pre pedagógov v téme resocializačných metód hovorí o „závane emocionality“ a úžasnom ľudskom zámere. Učebnica je určená učiteľom, vychovávateľom, všetkým, ktorí pracujú s mládežou.

V našich príspevkoch prinášame objektívny pohľad na obdobia v našej spoločnosti, kedy sa nám s ľudskými právami príliš nedarilo, ale aj pohľad na aktuálnu realitu v prezenčnom aj v online svete moderného človečenstva.

Prinášame Vám vydanie, po prečítaní ktorého si snáď poviete: „Tuto to strašne zaváňalo človečinou...“

Mária Pappová

## FILOZOFOVANIE V ŠKOLE DISKUSIA AKO KLÚČOVÝ PRVOK DEMOKRACIE

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

**Anotácia:** Článok reflektuje podstatu a charakter diskusie a rolu učiteľa v nej na príklade pedagogického konceptu „filozofovania s deťmi“ (philosophy for children). Rozvinutie inštrumentária filozofického myslenia principiálne zrovnoprávňuje všetkých účastníkov diskusie a svojou demokratickou formou vytvára priestor na rozvoj slobodného, kritického a tvorivého myslenia v spolupráci.

**Kľúčové slová:** P4C, diskusia a demokracia, ciele diskusie, štrukturálne sociálne a kognitívne prvky filozofickej diskusie, filozofovanie s deťmi.

### Úvod

Myšlienka filozofovania s deťmi a mládežou v škole nie je nová. Vznikla koncom šesťdesiatych rokov minulého storočia v aktivitách amerického pedagóga M. Lipmana v pedagogickom koncepte *Philosophy for Children* (P4C) a v česko-slovenskej odbornej spisbe našiel svoju reflexiu v prácach G. Šarníkovej (2011, s. 22), G. Pintesa (2020), J. Kaliského, M. Stachoňa (2020, s. 30), G. Olejárovej (2015, s. 10), A. Javorskej (2015); v Čechách P. Baumana či L. Muchovej. Cieľom M. Lipmana (2003) bolo vytvoriť taký koncept zaoberania sa filozofickými otázkami v škole, ktorý by bol deťom a mladým ľuďom skúsenostne blízky, a vďaka ktorému by sa mohlo cieľene rozvíjať nielen kritické, ale aj tvorivé a spolupracujúce myslenie, v procese ktorého cieľ cesty je neznámy, ale prostriedky procesu sú veľmi dobre uchopiteľné. Na pedagogickom programe *Filozofovanie s deťmi* je úžasné to, že dopredu nevieme, k akému výsledku nás spoločné myslenie v diskusnej skupine zavedie, ani ako dlho nám to bude trvať a či vôbec k výsledku prídeme, ale samotný proces je heuristický, má svoju štruktúru, vyžaduje kognitívne a sociálne zručnosti a tie sú veľmi dobre pozorovateľné a rozvíjateľné, prioritne na školských predmetoch humanitného či spoločenskovedného zamerania a odzrkadľujú sa v samotnom étose školy. Využitie konceptu P4C sa však striktné neviaže na vyučovací predmet, ale na filozofickú otázku a potrebu či vôľu je zodpovedania. Text cieľi na analýzu role učiteľa v diskusii vychádzajú z koncepcie P4C.

### Keď učíme deti diskutovať

Koncept P4C spočíva vo vytvorení podmienok pre vznik tzv. **hľadajúceho spoločenstva**, ktoré skúma tému, ktorá ho zaujíma. Zúčastnení majú priestor na samostatné učenie, ale spolu a v dialógu s ostatnými. Spoločne skúmajú filozofické a etické otázky. Zakúšajú demokraciu, učia sa aj občianskej zodpovednosti. Týmto spôsobom sa filozofický prístup stáva výchovou k mieru aj preto, že je dialogická. Dialóg (ako kľúčový pojem) je založený na načúvaní druhému, na aktívnom vypočutí jeho stanoviska, na starostlivom zvážení jeho hodnoty, na používaní slov a nie sily. Je to dialóg, kde každá myšlienka je odpoveďou na myšlienky druhých v zrušenom spolubytí s nimi. Odlišnosť druhého je zdrojom generovania vlastných myšlienok, následne čaro spočíva v poznaní, ako táto rozdielnosť ide dokopy. Dialogická metóda je v koncepte neodmysliteľná – podporuje celý rad schopností a zručností: usudzovanie, skúmanie, triedenie informácií, tvorenie pojmov, komunikovanie, schopnosť vyjadrovať sa, argumentovať, interpretovať, označovať, načúvať, vzájomná pomoc, spolupráca, rešpekt a mnohé ďalšie. V dialógu sú odhaľované problémy pri

vymedzovaní pojmov napr. spravodlivosť, sloboda, šťastie, pomoc, súcitiť, právo, pravidlo, pravda, krása a pod. Objavuje sa ich mnohovýznamovosť a druhý človek sa stáva inštanciou preskúšania jasnosti a pravdivosti vlastného názoru. Preto je konečným cieľom programu rozvoj samostatného myslenia; myslí sa myslenie tvorivé, kritické a spolupracujúce (tzv. **3C thinking**: creative, critical, caring).

**Filozofické myslenie** je vo svojej podstate kritické, analytické, komplexné, kontextové a v neposlednom rade poskytuje nástroje na overovanie svojich hypotéz, teda je samokorektívne. Filozofovanie neznamená len kritickú úvahu, ale aj rozlišovanie v spôsobe vyjadrovania. Kládne dôraz na analýzu nejasných pojmov a núti tak k premýšľaniu. Zúčastnení sa učia hovoriť „pretože“, „lebo“, „na základe toho hovorím“ a pod. Skúmajú, ako formulujú otázky, navrhujú hypotézy, príklady či protikladné príklady. Schopnosť tvoriť pojmy, definovať je zrejma v prejavoch smerujúcich k spresneniu zmyslu použitých termínov („tým myslím...“). Schopnosť interpretovať je zjavná, keď sa zúčastnení snažia vlastnými slovami vyjadriť myšlienky niekoho iného. Typický pohyb filozofického myslenia je od jednotlivého, konkrétneho a náhodného k všeobecnému, abstraktnému a zákonitému, z ktorého sa následne aj spätne dajú vyvodiť závery pre jednotlivé prípady.

Sociálny rámec hľadajúceho spoločenstva je tiež neodmysliteľný; je to spôsob, ako sa vyhnúť príliš individualistickému mysleniu, ktoré v záujme o svoj vlastný osud zabúda na prospech ostatných, prípadne prospech spoločenský. Sociálny rámec umožňuje uznať rozdielnosti, čo vedie k tolerancii. Tá je možná vtedy, ak vidíme v rozdielnostiach zdroj obohatenia. Toto sú dôvody, prečo sa koncept filozofovania s deťmi ukázal plodným a dnes je rozšírený v mnohých krajinách (aj vo väčšine európskych štátov).

### Rola učiteľa v diskusii

Hádam najlepšia organizačná forma pre diskusiu je kruhové sedenie žiakov a učiteľa. Je to forma rovnocennosti, lebo kruh nemá centrum, prípadne je neobsadené (ak sa ním myslí stred kruhu) a procesualne funkčná, lebo všetci na seba navzájom vidia. To napomôže sledovaniu cieľa, že v diskusii – strete rôznych názorov a životných skúseností – sa rodí nielen pochopenie, ale postupne aj poznanie podstaty problému. Chopiť sa slova v diskusii je nástroj, ktorý formuje myslenie, pomáha oslobodiť sa od tých, ktorí by s nami chceli manipulovať. Následne zisťujeme, čo sme boli pochopení. Niekedy je ťažké vysvetliť, čo máme na mysli, ale je nesmierne dôležité, urobiť to. V diskusii má hodnotu ako rozprávanie, tak mlčanie. Veľká pozornosť sa v diskusii venuje

schopnosti povedať vlastnými slovami to, čo povedal niekto iný, a tak dokázať, že sme schopní preložiť si pre seba slová toho druhého. K tomu je samozrejme potrebné pozorne načúvať. Táto fáza je charakteristická *dialogickým* myslením, prostredníctvom ktorého sa každý zúčastnený s pomocou ostatných pokúša prísť na jedno, či viac stanovísk, ktoré sa dajú zaujať. Zaujať určité stanovisko predpokladá vynaložiť úsilie na zhodnotenie dôvodov, odkrytie dvojznačností, rozpoznanie platnosti argumentácie, zvažovanie dôsledkov konania, alebo zváženie viacerých možných perspektív.

Učiteľ sa v diskusii tiež stáva vzorom pre žiakov. Učiteľ, vo funkcii (väčšinou) vedúceho diskusie, tiež neustále načúva, chápe, že i neistota patrí k hľadaniu, vie, že je omylný, a nemá potrebu sa prezentovať, ako niekto, kto vie všetko a nikdy nepochybuje. Vie, že filozofické poznanie nikdy nie je definitívne. Učiteľ povzbudzuje k slobode myslenia, autonómii a zodpovednosti, ktorá z nej vyplýva. Učiteľ sprevádza deti v ich hľadaní, nie pred nimi, ale vedľa nich príležitostne pomocou otázok, navádza na cesty skúmania, ktoré vedú k prevereniu základných kritérií ľudskej skúsenosti. Tak sa dialóg prehľbuje, stáva sa filozofickejším. Učiteľ podporuje rôznorodosť a originalitu, pomáha deťom vytvoriť si svoj vlastný pohľad, ako aj schopnosť neprehliadať dôkazy proti vlastnému názoru (čo je záležitosť čestnosti). Učiteľ motivuje žiakov, aby si všimli, čo je spoločnej diskusii nápomocné a čo ju brzdí.

Po istom čase, asi osem spoločných diskusií, sa úloha vedúceho diskusie (a nemusí ním byť len učiteľ) stráca a rozplýva (pri stredoškolských žiakoch). Hľadajúce spoločenstvo (*community of inquiry*, ako ho nazvali už pragmatickí filozofi C. S. Peirce a J. Dewey, ešte pred M. Lipmanom) sa postupne začne organizovať a riadiť samo, dodržiava pravidlá vzájomného kultivovaného nadväzovania a samokorektívneho správania. Učiteľ neprezrádza svoj názor či postoj k riešenej problematike (tým by nežiaduco ovplyvňoval, prípadne znemožnil diskusiu) a okrem moderátorskej funkcie dáva pozor na využívanie štrukturálnych kognitívnych prvkov myslenia a sociálnych zručností v diskusii, pomáha uvedomovať si diskusiu na metarovine, a tak plní svoju úlohu učiteľa. **Metarovina** odhaľuje štruktúru diskusie, ukazuje, že napríklad: teraz hľadáme príklady, teraz overujeme hypotézu, teraz definujeme pojem, teraz zovšeobecňujeme, teraz myslíme deduktívne, teraz induktívne, teraz sa zacyklujeme (v nejakom bludnom kruhu), teraz sa (ne)zapájajú všetci, teraz si niekto uzurpoval nepriemerné veľa priestoru, teraz blúdime, teraz sme nedôslední/povrchní, teraz tvrdíme dogmaticky, teraz sme motivujúci, teraz výsmešní, teraz hľadáme analógie, teraz sme oceňujúci, teraz chceme preformulovať myšlienku, teraz nevieme premostiť, teraz hľadáme kritériá alebo východiská, teraz navrhujeme, teraz sa pýtame, teraz sa vraciame k poslednému známemu miestu, teraz zohľadňujeme kontext, teraz hľadáme alternatívy, teraz identifikujeme rozporné tvrdenie, teraz tvoríme myšlienkový experiment, teraz sa podieľame na riadení diskusie, teraz rozlišujeme, teraz hľadáme opačný príklad, atď. Je toho veľa, čo, reflektujúc metarovinu diskusie, môžeme pomenovať, pozorovať a postupne nacvičiť.

Učiteľ má pre svoju rolu **facilitátora** na výber mnoho otázok, ktorými vstupuje do diskusie, nevedieme ich absolútny výpočet (tie predsa závisia od konkrétnej

situácie), ale vzorovo, vo funkcii ochutnávky, napríklad tieto:

- Martin, ako rozumieš tomu, čo práve povedala Andrea?
- Andrea, pochopil ťa Martin správne?
- Julio, ty by si to vysvetlil rovnako ako Andrea?
- Peter, aký príklad pre svoje tvrdenie by si uviedol?
- A bol to príklad (zo života) alebo tvrdenie?
- Vie si niekto predstaviť aj opačný príklad (protipríklad) voči príkladu, ktorý uviedol Peter?
- Aké rôzne príklady sú možné pre podporu tohto tvrdenia? Kto dá ďalší?
- Ako môžeme zhrnúť a zjednotiť všetky príklady? Čo podstatné majú spoločné?
- Nachádza sa to podstatné v našich príkladoch aj v podstate našej definície, ktorú sme urobili vyššie?
- Čo je chybné na tej definícii?
- Ako môžeme definíciu transformovať do hypotézy?
- Ako hypotézu potvrdíme, alebo na základe čoho zamietneme?
- Júlia, mohla by si prirovnať tvoju predstavu k Janovej? Aký vzťah tam vidíš?
- Tomáš, povedz, teraz si dlhšie pozoroval, čo sa ti rojilo hlavou?
- A to myslíš vážne? Alebo zo žartu? Je naozaj teraz priestor na vtipkovanie?
- Slávka, viackrát si sa nadýchla a bola si predbehnutá, je to ešte aktuálne?
- Mirka, dá sa ti nadviazať na Slávku?
- Podľa akého kritéria to určíme/rozhodneme?
- Kto má návrh/nápad na ďalší priebeh našej diskusie?
- O čo opierame toto tvrdenie? Aké má ono východiská, čo musí platiť?
- Nezablúdili/neodbehli sme? Vieme, kam smerujeme? Ako sa vieme vrátiť naspäť k veci, kde nadviazať?
- Je zohľadnený kontext, v ktorom platí naša úvaha?
- Aká iná alternatíva je možná?
- Nie je v tom rozpor? Je to konzistentné/koherentné?
- Sme dôslední v postupe, ktorý sme zvolili? Vyššie sme povedali, že urobíme toto a zdá sa mi, že sme na to zabudli. Vysvetlí niekto, prečo a kedy sme od toho zámeru upustili?
- Nezovšeobecňujeme/generalizujeme predčasne/unáhlene? Alebo sme rezignovali na zovšeobecnenie?
- Ak sme spoločne došli k odpovedi, ako urobíme skúšku správnosti?

Diskusie končí v **spoločnej reflexii** o efektivite spoločného pátrania. Účastníci diskusie zhodnotia proces hľadania odpovedí, reflektujú v ňom svoju úlohu, alebo aktivitu iných. Úlohou reflexie je zodpovedať otázku, cez čo sme prešli, čo sme sa naučili a ako sa nám to darilo: čo by sme urobili inak, kde som sa cítil neistý, čo sa mi páčilo alebo aj nie, ako som sa cítil. Ak účastníci boli vopred poverení, aby sledovali čiastkové aspekty v diskusii, informujú o svojom pozorovaní. Zodpovedia sa otázky ako napríklad: kto sa ešte podieľal na riadení procesu, kedy a ako to spravil, čo sa zodpovedalo, čo ešte nie a aké nové otázky sa otvorili. V záverečnej reflexii sa už žiaci nevracajú k obsahu diskusie, reflektujú už len proces diskusie a proces myslenia na ich metarovine.

### Záver

Záverom treba zdôrazniť, že žiaci prostredníctvom diskusie sledujú spoločné myslenie tam, kam ich ono zavedie, učiteľ svoju úlohu urobí dobre vtedy, ak postup-

ne jeho funkciu preberá samo hľadajúce spoločenstvo, žiaci si postupne takýto typ rozvíjajúcich/prehĺbujúcich otázok osvoja, otázky prúdia všetkými smermi, zapája sa čím ďalej tým väčší počet žiakov (a čím ďalej, tým menej učiteľ) a postupne sa zjednotia v spolupráci hľa-

dania odpovede na filozofickú otázku, ktorú treba spoločnými silami kriticky, racionálne, slobodne a (nateraz) správne zodpovedať.

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

#### ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- BAUMAN, P., 2020. Filozofický dialóg jako prostředek orchestrace komponent kritického myšlení. In: J. KALISKÝ (zost.) *Kritické myslenie a filozofická reflexia v edukácii*. Banská Bystrica: Belianum. ISBN 978-80-557-1673-2.
- Centrum pre filozofovanie s deťmi [online]. [cit. 2021-05-10]. Dostupné z: [www.p4c.sk](http://www.p4c.sk)
- JAVORSKÁ, A., 2015. Filozofia pre deti ako príklad mozgovokompatibilného vyučovania a učenia. In: *Prohuman* [online]. Roč. 7, č. 4. [cit. 2021-05-10]. ISSN 1338-1415. Dostupné z: <https://www.prohuman.sk/pedagogika/filozofia-pre-deti-ako-priklad-mozgovokompatibilneho-vyucovania-a-ucenia>.
- KALISKÝ, J. a J. ZAMKOVSKÝ, 2021. *Filozofovať vo výťahu: metodická príručka pre rozvoj myslenia k príbehu Výťah*. Banská Bystrica: Belianum. ISBN 978-80-557-1837-8.
- KALISKÝ, J., 2020. K povahe filozofického a kritického myslenia. In: *Kritické myslenie a filozofická reflexia v edukácii*. Banská Bystrica: Belianum. ISBN 978-80-557-1673-2. - S. 52-59.
- LIPMAN, M., 2003. *Thinking in Education*. Cambridge: Cambridge University Press. ISBN 978-0-521-0122-5.
- PINTES, G. a S. BORISOVÁ, 2020. Alternatívy a otázky pri implementácii programu filozofia pre deti. In: J. KALISKÝ (zost.) *Kritické myslenie a filozofická reflexia v edukácii*. Banská Bystrica: Belianum. ISBN 978-80-557-1673-2.
- PLATKOVÁ-OLEJÁROVÁ, G., 2015. Základné východiská didaktiky etickej výchovy. In: *Etické zošity 2*. Prešov: Filozofická fakulta, Prešovská univerzita. ISBN 978-80-555-1364-5.
- STACHOŇ, M., 2020. Filozofia a výchova k svetoobčianstvu. In: *Annales Scientia Politica* Vol. 9, no. 2. Prešov: Prešovská univerzita. ISSN 1339-0732.
- ŠARNÍKOVÁ, G. a P. TAVEL, 2011. Filozofia pre deti (P4C) ako základ zvládnutia školského kurikula. In: *Didaktika*. Roč. 2, č. 3. ISSN 1338-2845.

**Summary:** *The article reflects the essence and character of the discussion and the role of a teacher in it on the example of the pedagogical concept of "philosophy for children". Development of philosophical thinking in principle equalizes all participants in the discussion and, with its democratic form, it creates space for the development of free, critical and creative thinking in cooperation.*

## VÝCHOVA ŽIAKOV KU GLOBÁLNEMU OBČIANSTVU

Eva Suchožová, Metodicko-pedagogické centrum, regionálne pracovisko Prešov

**Anotácia:** *V súčasnom vzdelávaní je globálne občianstvo dôležitým pojmom. Podporuje osobný rešpekt i rešpekt voči druhým. Vedie jednotlivcov k hlbšiemu, kritickému premýšľaniu o tom, čo je spravodlivé a ako eliminovať negatívne vplyvy na našu Zem. Príspevok upozorňuje na význam implementácie výchovy ku globálnemu občianstvu v školskom prostredí ako idey, že ľudstvo tvorí jednu veľkú komunitu, ktorá by mala byť založená na porozumení, solidarite, spolupráci a vzájomnej pomoci a že ľudia, ako globálni občania, by mali byť schopní prijať zdieľanú zodpovednosť za udržateľný chod globálnej spoločnosti. Príspevok obsahuje aj konkrétny námet na online vzdelávanie žiakov v rámci výchovy ku globálnemu občianstvu i odporúčania na ďalšie námety na uplatňovanie globálnej dimenzie vo výučbe pre žiakov základnej školy.*

**Kľúčové slová:** *globálne občianstvo, globálna dimenzia vzdelávania, spoločná zodpovednosť, rešpekt, solidarita, interaktívne metódy a formy.*

Naša spoločnosť je súčasťou neustále sa meniaceho sveta. Každodenne si pri mnohých príležitostiach uvedomujeme, že svet je prepojený celok a všetkých nás často ovplyvňujú aj také problémy či situácie, ktoré sa vyskytujú na jeho akoby „opačnom konci“ a zdánlivo sa nášho lokálneho prostredia netýkajú. Na Zemi všetko so všetkým súvisí, dokonca čoraz viac a viac. „Vzájomná závislosť sa prejavuje na všetkých úrovniach globálnej spoločnosti. Nestačí však len pasívne vnímať dianie okolo nás, mali by sme sa naučiť kriticky uvažovať o jeho príčinách i dôsledkoch“ (Suchožová 2013, s. 3).

Globálne vzdelávanie ako vzdelávací koncept reaguje na komplexnosť sveta, ponúka a dopĺňa informácie o svetovom dianí, vzájomných prepojeniach i zodpovednom správaní v globálnom kontexte trvalo udržateľného rozvoja. Ako sa uvádza v Národnej stratégii pre globálne vzdelávanie na roky 2012 – 2016, globálne vzdelávanie je vzdelávanie, ktoré zdôrazňuje globálny kontext v edukácii. Umožňuje zvyšovanie povedomia o globálnych témach, týkajúcich sa každého jednotlivca, rozvoj kritického myslenia a hlbšie porozumenie globálnych problémov. Témy globálneho vzdelávania poskytujú priestor na zmenu postojov jednotlivca, podporu uvedomenia si vlastnej úlohy vo svete, motivujú ľudí k zodpovednosti a vychovávajú smerom k osvojeniu si hodnôt aktívneho globálneho občana (<https://globalnevzdelavanie.sk/>).

Globálne vzdelávanie predstavuje alternatívny pohľad na vzdelávací proces. Ten vychádza z presvedčenia, že výučba má reflektovať zmeny vo svete a čo najlepšie nás na ne pripraviť. Globálne občianstvo predstavuje jednu z najvýznamnejších oblastí globálneho vzdelávania.

„Slovenské školstvo ako súčasť európskeho edukačného prostredia je povinné zapojiť sa do celosvetových snáh pripraviť svojich občanov na pochopenie a zvládnutie globálnych tendencií v záujme ich efektívneho fungovania v mnohodimenzionálnom priestore globálnych súvislostí. Pripravenosť zodpovedne prijímať a správne hodnotiť informácie o svetových problémoch sa stáva nevyhnutnou kompetenciou európskeho občana, zvlášť mladej generácie, ktorá bude tvoriť a presadzovať nové, európske hodnoty a vízie“ (Suchožová 2013, s. 62).

#### Čo je globálne občianstvo?

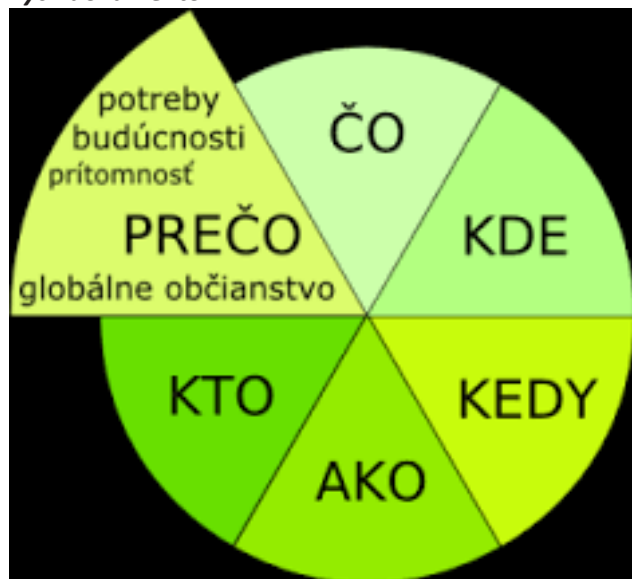
V Príručke globálneho občianstva **Môžeš so mnou počítať!** (Kronegger, Mrak a Suša 2010, s. 4) možno nájsť úvodné slová Dr. Franza Halbartschlagera, vedúceho oddelenia vzdelávania, Südwind Agentur, Rakúsko: „Globálne občianstvo, respektíve svetoobčianstvo, môžeme zadefinovať ako proces nadobúdania zodpovednosti za svoje okolie, za ľudí okolo nás a za spoločnosť, ktorej sme súčasťou.“ Autor tohto vyjadrenia ďalej pokračuje, že v širšom kontexte sa na všetko môžeme pozeráť

ponad štátne hranice či kontinenty, ktorých rozdelenie z tejto perspektívy stráca svoj zmysel. Byť svetoobčanom je slobodné rozhodnutie každého z nás, postavené na osobných hodnotách. Dalo by sa považovať za akúsi morálnu odozvu na celosvetové problémy a tiež ako poľeno v snahe riešiť tieto problémy na lokálnej úrovni.

Mravcová (2015, s. 11) v uvedenej príručke tiež cituje Dr. Halbartschlagera, ktorý hovorí, že „globálne občianstvo je nadobúdanie zodpovednosti za naše prostredie, za ľudí okolo nás a za spoločnosť, ktorej sme súčasťou.“ Vysvetľuje, že tento fenomén predstavuje víziu, ktorá spája všetky národné identity, regionálny či etnický pôvod.

Pechočiaková Svitačová, Mravcová a Šeben Začková (2014) píšú, že koncept globálneho občianstva je stále nedostatočne rozširovaný, aj keď nejde o úplne nový fenomén. „Prapočiatky“ tejto myšlienky, ktoré poukazujú na ideu svetoobčianstva, je možné nájsť už v antickom Grécku, napríklad v učení významného filozofa Diogena. On sám sa vyhlasoval za občana celého sveta. Podobne upozorňujú na idey stoickej filozofie, ktorá hlásala, že všetci ľudia sú občanmi jednej planéty, všetci sú svetoobčanmi. Autorky zároveň zdôrazňujú, že v súčasnosti tento koncept, prvotne súvisiaci najmä s dobyvateľskými cieľmi, je vo svojej novej podobe výrazne ovplyvnený vysokou mierou globalizácie a v tejto podobe intenzívne preniká aj do vzdelávacích systémov jednotlivých krajín.

**Niektoré otázky podpory globálneho občianstva v kontexte odborných a legislatívnych zdrojov, medzinárodných dokumentov**



Obr. 1 Otázky ku globálnemu občianstvu

- Ako smerovať chápanie, akceptovanie a zvnútorňovanie vzájomných súvislostí pozitívnych i negatívnych stránok globalizačných procesov, ktorým uniknúť nemôžeme, ale s ktorými sa vyrovnávame len veľmi ťažko?
- Ako zabezpečiť, aby sa občania, a zvlášť žiaci na rôznych stupňoch školského vzdelávania, orientovali v spleti globálnych problémov, ich príčinách a dôsledkoch?
- Prečo vôbec pracovať s pojmom globálne občianstvo?
- Globálne občianstvo – realita či fikcia?
- Ktoré pedagogické stratégie zvoliť v edukačnom procese pri osvojení a rozvíjaní kompetencií globálneho občana?

V kontexte vyššie formulovaných otázok (pozri obr. č. 1) práve výchova a vzdelávanie v globalizovanom svete má byť zameraná na vedomosti, schopnosti a zručnosti jedinca, aktívneho občana, ktoré ho pripravujú na „rýchle a početné zmeny“ (Lysý, ed. 2007, s. 82). V priamej súvislosti s rozvojom kompetencií globálneho, aktívneho občana už Komisia UNESCO pre rozvoj vzdelávania pre 21. storočie definovala štyri piliere vzdelávania: učiť sa vedieť, učiť sa konať, učiť sa žiť s ostatnými, učiť sa byť. Uvedené piliere reflektujú učebné potreby budúcnosti a, rešpektujúc konkrétne potreby občanov, odrážajú sa v národných dokumentoch v rámci reformných vzdelávacích systémov jednotlivých štátov i v medzinárodnom ponímaní globálnej spoločnosti (Suchožová 2013).

Ako uvádza Goňcová (In: Lysý, ed. 2007), významnú úlohu v podpore občanov, žiakov v rámci rozvíjania kompetencií aktívneho globálneho občana zohrala Rada Európy, ktorá vytvorila projekt **Výchova k demokratickému občianstvu** (projekt Rady Európy z roku 1997, dostupné z [www.radaeuropy.sk](http://www.radaeuropy.sk)), do ktorého sú zapojené ministerstvá školstva, zahraničných vecí, zdravotníctva, práce, kultúry, mnoho škôl a školských zariadení, mimovládnych organizácií, vysokých škôl, vzdelávacích centier pre dospelých, médií a pod. Projekt je zameraný na vzdelávanie detí, žiakov a dospelých o témach občianskej výchovy, politickej gramotnosti, mierovej výchove, environmentálnej výchove, téme ľudských práv... (Suchožová 2013).

Výbor ministrov Rady Európy v roku 1999 prijal **Deklaráciu a Program výchovy k demokratickému občianstvu**, ktorá zameriava proces výchovy na prípravu mužov a žien na aktívne úlohy v živote a spoločnosti, rozvoj kultúry ľudských práv, život v multikultúrnej spoločnosti, sociálnu súdržnosť, vzájomné porozumenie a solidaritu a presadzuje koncept rozvíjania kompetencií v tzv. učiacej sa spoločnosti (Lysý, ed. 2007). Toto zameranie možno vyjadriť tromi kľúčovými otázkami:

1. Aké hodnoty a zručnosti budú ľudia potrebovať, aby boli plnoprávnymi občanmi Európy 21. storočia?
2. Ako možno tieto hodnoty a zručnosti rozvíjať?
3. Ako ich možno odovzdať iným, či už deťom, mládeži alebo dospelým?

**Vyhlasenie Európskeho parlamentu z 5. júla 2012, 2013/C 349 E/15 v bode C**, sa týka podpory rozvoja vzdelávania a aktívneho globálneho občianstva. **Rozhodnutie Európskeho parlamentu a rady 2017/864 zo 17. mája 2017 o Európskom roku kultúrneho dedičstva (2018)** zdôrazňuje, že význam kultúrneho dedičstva sa uznáva aj v programe udržateľného rozvoja OSN do roku 2030, v ktorom sa stanovuje globálne občianstvo, kultúrna rozmanitosť a medzikultúrny dialóg ako hlavné zásady udržateľného rozvoja.

V školskom vzdelávaní možno podľa Lysého (2007) realizovať rôzne programy občianskej výchovy, edukačné programy v oblasti ľudských práv, interkultúrneho, protirasistického, mierového, globálneho vzdelávania a výchovy a vzdelávania k tolerancii (pozri obr. 2).

Výchova žiakov ku globálnemu občianstvu má svoje nezastupiteľné miesto najmä v rámci uplatňovania globálnej dimenzie vo výučbe. **Národná stratégia pre globálne vzdelávanie na obdobie rokov 2012 – 2016** zdôrazňuje význam globálneho občianstva a kladie dôraz nielen na pregraduálnu prípravu učiteľov, ale aj na efektívne uplatňovanie globálnej dimenzie vo vzdelávaní detí a žia-



Obr. 2 Oblasti výchovy k demokratickému, globálnemu občianstvu

kov prostredníctvom vhodných stratégií, aktivizujúcich metód a foriem zážitkového učenia.

Príručka globálneho občianstva **Môžeš so mnou počítať!** vznikla v rámci projektu Network of Global Education Recourse Centres in Central Europe s podporou Európskej komisie. Súčasťou manuálu sú materiály a inštrukcie k workshopom o globálnom občianstve prostredníctvom realizácie ôsmich vybraných tém. Aj keď sú určené pre vekovú kategóriu nad 15 rokov, jednotlivé námety je možné modifikovať pre cieľové skupiny žiakov základnej školy.

**Pedagogicko-organizačné pokyny** na jednotlivé školské roky už dlhodobo pravidelne odporúčali školám a školským zariadeniam začleňovať globálne vzdelávanie do edukačného procesu. Aktuálny **Sprievodca školským rokom 2020/2021** tému prioritizácie výchovy ku globálnemu občianstvu zakomponoval do niekoľkých podkapitol, najmä do časti 2.4.5 Ľudské práva (bod 1.-11.), v ktorej zdôrazňuje implementáciu globálnych tém do „učebných osnov vyučovaných predmetov“ a školského vzdelávacieho programu, odporúča „podporovať účasť pedagogických a odborných zamestnancov na vzdelávaní so zameraním na demokratické občianstvo a ľudské práva“ (MŠVVaŠ SR 2020)

### Globálne občianstvo – prierezová problematika i morálny základ vzdelávacieho systému

Výchova ku globálnemu občianstvu by mala byť v súčasnosti začlenená do edukačného procesu ako integrálna súčasť na všetkých stupňoch vzdelávania (Mravcová 2015). Jej rozsah je veľký, nie je možné „vtesnať“ záber výchovy do jedného predmetu, vzdelávacej oblasti. Ako píše autorka, sústreďuje sa predovšetkým na problémy, ktoré súvisia s ľudskými právami, sociálnou spravodlivosťou, medzinárodnou závislosťou s cieľom podporovať mladú generáciu, aby odmietala nespravodlivosť, diskrimináciu, rasizmus, výraznú nerovnosť vo svete. V rámci výchovy ku globálnemu občianstvu (ďalej len GO) si žiaci rozvíjajú komunikačné zručnosti, kritické a kreatívne myslenie, učia sa hodnotiť, skúmajú aj tie názory, ktoré sú orientované aj na iných ľudí a nie len na seba samých. GO predstavuje prierezovú problematiku naprieč rôznymi edukačnými oblasťami, disciplínami, čo by ju predurčovalo na akúsi morálnu bázu vzdelávacieho systému. Svet globálnych občanov je

reálne prítomný, preto význam zodpovedajúcej výchovy rastie aj z nasledujúcich dôvodov, ktoré uvádzajú, že GO:

- ponúka možnosť zmeny (súčasný svet je plný nespravodlivosťi), výber vlastnej cesty,
- ponúka nástroje, ako bojovať s netoleranciou či ignorovaním problémov iných,
- ukazuje, ako vnímať a riešiť konflikty, bojovať proti stereotypom,
- podporuje spoznávanie vzájomnej závislosti,
- ukazuje, ako sa orientovať vo svete zmien, ako flexibilne reagovať, pozitívne myslieť,
- ponúka príležitosť učiť sa zo skúsenosti iných (Mravcová 2015).

Z hľadiska rozvíjania kľúčových kompetencií žiakov, ktoré sa považujú za rovnako významné, prekrývajú sa a nadväzujú na seba, zohráva koncept globálneho vzdelávania a výchovy, vrátane konceptu GO, vo výchovno-vzdelávacom procese dôležitú úlohu. Pri zaraďovaní globálnych tém do výučby si ne jeden pedagóg kladie otázku, ako ich žiakom priblížiť tak, aby to nebolo len sprostredkovanie poznania, „zjednodušené“ chápanie problémov či situácií... Vzdelávacie proces by sa mal začať zážitkom, evokovaním témy, ktorá rešpektuje nielen ich vekové osobitosti, ale týka sa aj ich potrieb, záujmov a skúseností. Tollarová, Hradečná, Špirková a kol. (2013) odporúčajú využívať **interaktívne metódy a formy práce**, pri aplikácii ktorých je nevyhnutné vytvoriť pre žiakov bezpečné prostredie a dobroprajnú klímu, napr.:

- prístupy na základe zážitkovej pedagogiky (zážitok ako prostriedok ku vzdelávaniu),
- sociálno-psychologické hry, ktoré sú najmä využívané k osobnostnej výchove (zoznamovacie a zahrievacie, tematické, didaktické, hry na rozvoj tvorivosti, seba-poznávacie hry...),
- problémové metódy (žiaci riešia problém jednotlivito i v skupinách),
- hranie rolí (účelom je osobný prežitok),
- situačné hry z „vlastnej dielne“ (úpravy, modifikácie, reagovanie na potreby skupiny),
- multimédiá, filmové ukážky (motivácia žiakov, pokračovanie príbehu...),
- využitie možností digitálnych technológií (práca na internete, sociálnych sieťach, dokumentačná činnosť, práca s informáciami, audiovizuálna technika...),
- výtvarné techniky (vyjadrenie názoru, zážitku, pocitu, postoja... inak ako slovom),
- zábavné kvízy (bingo, osemsmernky, krížovky, dopĺňovačky...).

Národná stratégia pre globálne vzdelávanie na obdobie rokov 2012 – 2016 pri stanovovaní špecifických cieľov vzdelávania vychádzala zo špecifik globálneho vzdelávania a v rámci rozvíjania jednotlivých vzdelávacích domén považuje za východisko afektívne a psychomotorické ciele, pričom pri kognitívnych cieľoch kladie dôraz najmä na vyššie myšlienkové operácie.

Témy globálneho vzdelávania a výchovy ku globálnemu občianstvu poskytujú v rámci uplatňovania globálnej dimenzie vo výučbe priestor na zmenu postojov jednotlivca, motivujú k zodpovednosti, osvojeniu si hodnôt aktívneho občana vo svete, v ktorom má každý právo na plnohodnotné využitie vlastného potenciálu v zmysle kľúčových ľudských hodnôt – rešpektu, otvorenosti, empatie, integrity, zodpovednosti a solidarity (Zajac a Návojský 2015).



## Námet na online vzdelávanie žiakov v rámci výchovy ku globálnemu občianstvu

**Téma:** NIE SLOVÁ, ALE SKUTKY!

**Cieľová skupina:** 2. stupeň ZŠ

**Vzdelávacia oblasť:** Človek a spoločnosť. Človek a hodnoty. Jazyk a komunikácia

**Vyučovacie predmety:** občianska výchova, slovenský jazyk, triednická hodina

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

**Špecifické ciele:**

**Kognitívne:** charakterizovať aktívneho globálneho občana, navrhnúť možnosti zmeny.

**Afektívne:** dodržiavať pravidlá efektívnej skupinovej práce, kooperovať v skupine, dohodnúť sa na výbere.

**Psychomotorické:** vpísať návrhy zmien do diagramu.

**Stratégie, metódy, formy:** EUR, práca vo dvojiciach, kooperatívne vyučovanie, triedenie, brainstorming, diskusia

**Potrebný materiál:** fixy, sady kariet s rolami, diagram, citáty na tému globálneho občianstva

**Trvanie:** 45 min.

### Edukačný kontext aktivity

Nosnými témami aktivity, ktorú možno realizovať aj ako online vyučovanie (napr. občianska výchova, slovenský jazyk a literatúra, triednická hodina) v kontexte vzdelávania s globálnou dimenziou, sú globálne občianstvo, vzájomná závislosť, zodpovednosť, zmena, ľudské práva, osobná a občianska angažovanosť. Žiaci sa učia využívať svoj osobný potenciál pri uskutočňovaní zmien ako jednotlivci na lokálnej i globálnej úrovni, rozvíjajú sebaúctu a schopnosť sebauplatnenia, uplatňujú kritické myslenie, spoločne riešia problém.

### Realizácia aktivity

#### 1. Evokácia

Žiakov vo dvojiciach online vyzveme, aby si spomenuli na niekoho, kto pozitívne ovplyvnil ich životy alebo životy iných ľudí (príbuzný, rodič, známa osobnosť, postava z literatúry...) a napísali o ňom svojmu spolužiakovi prostredníctvom chatu. Zaujímavé príbehy môžu žiaci využiť vo fáze uvedomenia si významu.

#### 2. Uvedomenie

- Brainstorming

Žiakov online rozdelíme do štvorčlenných skupín a vyzveme ich, aby si vybrali jednu z určených rolí – zapisovateľ, hovorca, moderátor, časomerač (Príloha A). Každý tím dostane sadu kariet (Príloha A) s opisom jednotlivých úloh, ktoré zároveň prečítame aj nahlas. Členovia skupiny počas tímovej práce vystupujú vo svojej role. Zapisovateľ zaznamenáva na flipchartový papier nápady skupiny ako odpovede na tri otázky, úlohy:

1. Čo podľa vás znamená byť globálnym občanom?
2. Aké otázky a problémy spájate s globálnym občianstvom?
3. Navrhните, ako by ste premenili slová na činy.

Úlohou moderátora je dozrieť, aby tím vzájomne spolupracoval, problém vyriešil a aby sa do spoločných návrhov dostali tie najlepšie nápady. Ak vznikne konflikt, hľadá cestu k dohode. Časomerač dohliada, aby skupina vyriešila úlohu v stanovenom čase, dozerá na časový manažment. Po stanovenom limite hovorcovia skupín prezentujú nápady a myšlienky svojho tímu online.

- Diagram Čo môžem zmeniť ja?

Jednotlivé tímy spoločne vyplnia pripravené diagramy (Príloha B). Do sústredných oválov vpisujú nápady, čo môžu zmeniť v daných oblastiach – na sebe, vo svojom okolí, vo svojej krajine, vo svete. Tímy prezentujú vlastné nápady a na svoje diagramy môžu pripísať aj tie, ktoré ich oslovili. Nakoniec každá skupina po vzájomnej dohode vyberie päť najlepších návrhov zmien, ktoré môžu pozitívne ovplyvniť samotných členov skupiny, ich okolie, krajinu, svet. Výber a význam návrhov pre pozitívnu zmenu zdôvodňuje hovorca skupiny.

### Odporúčania pre učiteľa:

- odporúčame, aby učiteľ na začiatku výučby pripomenul žiakom pravidlá online vzdelávania (napr. ako sa hlásiť o slovo...),
- odporúčame, aby učiteľ organizačne zabezpečil prácu dvojíc a skupín,
- odporúčame, aby moderátorom diskusie bol učiteľ,
- pred začiatkom online vzdelávania učiteľ zabezpečí elektronické zaslanie Príloh A, C, Prílohu B je potrebné doručiť žiakom v printovej podobe (resp. vytlačia si ju sami),
- tému globálneho občianstva je vhodné zaradiť do výučby po prebratí niektorých tém globálneho vzdelávania a výchovy, napr. téma vzájomnej závislosti, nerovnosti, chudoby. Predpokladáme, že žiaci majú základné informácie o lokálnych a globálnych súvislostiach svetových problémov.

**Autor námetu:** Mgr. Eva Suchožová, učiteľka profesijného rozvoja, RP MPC Prešov (ROCEPO), Modifikované podľa: Projekt Cumbria Development Education Center Globální výchovou za spravodlivější svět, Prehod' výhybku, neďívej se na svět černobíle! SEVER – stredisko ekologickej výchovy. Dostupné z: <https://globalnevzdelavanie.sk/kategoria/kniznica/page/2/>.

Prílohy A, B, C na stiahnutie sú dostupné z: <https://archiv.mpc-edu.sk/sk/nie-slova-ale-skutky>

### Ďalšie námety Krátkych metodických inšpirácií na globálne témy

#### 1. Mier a konflikt

Dostupné z: <https://archiv.mpc-edu.sk/sk/mier-a-konflikt>

Aktivita je určená žiakom cieľovej skupiny 10+ na rozvíjanie čitateľskej gramotnosti a kompetencií globálneho občana prostredníctvom práce s príbehom zo života, ktorý má síce lokálny charakter, no zároveň predstavuje vážny globálny problém.

#### 2. Kto za to môže

Dostupné z: <https://archiv.mpc-edu.sk/sk/kto-za-to-moze>  
 Aktivita je určená žiakom prvého stupňa ZŠ, ktorí si prostredníctvom doplnovačky opakujú vedomosti zo slovenského jazyka a literatúry a prírodovedy a zároveň vlastnou aktivitou získavajú poznatky z globálnej problematiky.

### Záver

Súčasná doba „globálnej éry“ vyžaduje hlbšie porozumenie spoločenských, kultúrnych, ekonomických a historických procesov, ktoré výraznou mierou ovplyvňujú ľudí na celom svete. S narastajúcim rozvojom sa prehĺbujú rozdiely medzi „bohatým Severom a chudobným Juhom“,

ba čím ďalej, tým viac sú až priepastné aj v oblasti informovanosti ľudí v rôznych častiach sveta (Mravcová, 2015).

Globálne vzdelávanie by mohlo byť pre celý vzdelávací systém obohacujúce a inšpirujúce aj v oblasti výchovy ku globálnemu občianstvu. Svojím širokým záberom, bohatosťou globálnych tém i aplikáciou interaktívnych, participujúcich metód a foriem výučby je predurčené na vzdelávanie 21. storočia. Nie je len o poznaní globálnych tém a problémov, ale aj o rozvíjaní kľúčových kompetencií žiakov, ako napr. schopnosti kriticky a kreatívne myslieť, vyjadriť a prejaviť svoj vlastný názor či postoj, riešiť konflikty, spolupracovať a komunikovať v tíme, pracovať s informáciami. Vede žiakov k pochopeniu správania a konania seba aj iných, k väčšej empatii, rešpektu, solidarity, zodpovednosti (Zajac a Návojský, eds. 2015).

#### ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- KRONEGGER, S., K. MRÁK a R. SUŠA, 2010. *Príručka globálneho občianstva Môžeš so mnou počítať!* [online]. Ľubľana: Slovenské centrum pre komunikáciu a rozvoj. [cit. 2021-03-09]. ISBN 978-80-970163-2-6. Dostupné z: <https://globalnevzdelavanie.sk/mozes-so-mnou-pocitat>
- LYSÝ, J., ed., 2007. *Globálne rozvojové vzdelávanie*. Bratislava: Album. ISBN 978-80-968667-7-9.
- MRAVCOVÁ, A., 2015. In: M. CENKER a I. ULIČNÁ, eds. *Rozvojové vzdelávanie: Témy a metódy II*. [online]. Bratislava: Nadácia Pontis. [cit. 2021-03-07]. ISBN 978-80-971310-6-7. Dostupné z: [https://www.nadaciapontis.sk/wp-content/uploads/2019/02/RV\\_2\\_2015\\_WEB.pdf](https://www.nadaciapontis.sk/wp-content/uploads/2019/02/RV_2_2015_WEB.pdf)
- MRAVCOVÁ, A., T. ŠEBEN ZAŤKOVÁ a E. PECHOČIAKOVÁ SVITAČOVÁ, 2017. *Globálne občianstvo v terciárnom vzdelávaní* [online]. Nitra: Slovenská poľnohospodárska univerzita. [cit. 2021-03-11]. ISBN 978-80-552-1722-2. Dostupné z: <http://ves.uniag.sk/files/pdf/pgmb-3w7rr7d40lzgentquiujw4d8x.pdf>
- Národná stratégia pre globálne vzdelávanie na roky 2012 – 2016* [online]. [cit. 2021-03-02]. Dostupné z: <https://globalnevzdelavanie.sk/narodna-strategia-pre-globalne-vzdelavanie-sr-na-roky-2012-2016/>
- Rozhodnutie Európskeho parlamentu a Rady (EÚ) 2017/864 zo 17. mája 2017 o Európskom roku kultúrneho dedičstva* (2018) [online]. [cit. 2021-04-01]. Dostupné z: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SK/TXT/?uri=CELEX%3A32017D0864>
- MŠVVaŠ SR, 2020. *Spríevodca školským rokom 2020/2021* [online]. [cit. 2021-04-02]. Dostupné z: <https://www.minedu.sk/data/att/16787.pdf>
- SUCHOŽOVÁ, E., 2007. *Globálne rozvojové vzdelávanie v edukačnej praxi ZŠ*. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum. ISBN 978-80-8045-505-7.
- SUCHOŽOVÁ, E., 2013. *Globálne vzdelávanie – vzdelávanie pre 21. storočie*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum. ISBN 978-80-8052-474-6.
- TOLLAROVÁ, B., M. HRADEČNÁ, A. ŠPIRKOVÁ a kol., 2013. *J sme lidé jedné Země: program prevence xenofobie a rasizmu*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0376-6.
- Vyhlasenie Európskeho parlamentu z 5. júla 2012 o rozvoji vzdelávania a aktívneho globálneho občianstva* (2013/C 349 E/15) [online]. [cit. 2021-04-01]. Dostupné z: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SK/TXT/PDF/?uri=CELEX:52012XP0302&from=LV>
- ZAJAC, L. a A. NÁVOJSKÝ, eds., 2015. *Učíme (sa) v globálnych súvislostiach: koncept globálneho vzdelávania v školách*. Bratislava: Človek v ohrození. ISBN 978-80-971607-0-8.

**Summary:** *In currant education, global citizenship is an important concept. It promotes personal respect and respect for others. It leads individuals to think more deeply and critically about what is fair and how to eliminate the negative effects on our Earth. The article draws attention to the importance of implementing global citizenship in the school environment as an idea that humanity makes one big community which should be based on understanding, solidarity, cooperation and mutual assistance, and that people as global citizens should be able to approve shared responsibility for the sustainable living of global society. The article also contains a specific proposal for online education of students in the field of education for global citizenship as well as recommendations for other topics concerning the application of the global dimension in teaching for primary school students.*

## VYTVÁRANIE INKLUZÍVNEJ KULTÚRY NA ŠKOLE

Dana Váňová, Metodicko-pedagogické centrum, regionálne pracovisko Banská Bystrica

**Anotácia:** *V tomto texte sa zameriame na zapojenie sa učiteľov, detí, žiakov, rodičov, komunity do zlepšovania kultúry školy a jej zmeny vedúcej k inklúzii. Ponúkame jednu z možností ako realizovať inkluzívne opatrenia v škole a zavádzať inkluzívne hodnoty do praxe, podporovať inkluzívne pedagogické prístupy. Popíšeme pohľad na inkluzívne vzdelávanie v kontexte dodržiavania ľudských práv, demokratickej participácie, globálneho občianstva, boja proti diskriminácii.*

**Kľúčové slová:** *inklúzia, kultúra školy, inkluzívne hodnoty, index inklúzie, rozmanitosť, udržateľnosť.*

Každý z nás súhlasí s myšlienkou, že v humanistickom školstve je dôležité zamerať sa na človeka. Na každé jedno dieťa, na každého jedného žiaka. V našej kultúre škôl sme tento cieľ zdeformovali tým, že sme svoju pozornosť zacieliť smerom k deťom, žiakom, ktorí majú špeciálne potreby. Keď sa nad tým zamyslíme, kto z nás nemá aspoň v jednej oblasti špeciálnu potrebu? Nikto z nás nie je taký dokonalý, aby sme vo všetkom boli stopercentní. A tu narážame na bariéry, keď hovoríme o zavádzaní inkluzívnej kultúry v škole. Venujeme svoju pozornosť len istej skupine detí, žiakov, pričom tzv. intaktní žiaci zostávajú v úzadí. Prečo je to tak? Prečo sme neuchopili myšlienku inklúzie – centrovanie na každého jedného žiaka, správne? Nikdy nie

Aj keď výchova ku globálnemu občianstvu, ako konštatuje Mravcová (2015), je v súčasnosti implementovaná do edukačných systémov v rôznych krajinách, jej úroveň, resp. miera uplatnenia v konkrétnej výučbe je stále nízka. So snahou zlepšiť túto situáciu prichádzajú pravidelné vládne i mimovládne aktivity, výzvy a reálny posun možno badať aj v zapájaní mnohých škôl do projektov s globálnou tematikou a implementovaní globálneho vzdelávania do výchovno-vzdelávacích predmetov v rámci školských vzdelávacích programov. Ostáva len veriť, že pozitívny trend uplatňovania globálnej dimenzie vo výučbe bude naďalej pokračovať, zintenzívňovať a skvalitňovať svoj potenciál pri rozvíjaní kľúčových kompetencií zodpovedného žiaka, globálneho občana celosvetového spoločenstva.

je neskoro urobiť krok správnym smerom a nastúpiť na cestu budovania skutočnej inkluzívnej kultúry v škole.

Myšlienku slobody v učení sa žiaka ako jeden z prvých vyslovil americký humanistický psychológ Carl Rogers ešte v 80-tych rokoch minulého storočia a na jeho prácu nadviazali ďalší autori ako napr. profesor pedagogiky a nadšený facilitátor detí a mládeže Jerome Freiberg. V publikácii *Sloboda učiť sa* (Rogers, Freiberg 2020, s. 17) vyjadrili túto myšlienku veľmi citlivo a adresne: „*Chceme podporiť rozvoj najvzácnejšieho zdroja: rozumu a srdca našich detí a mládeže. To – ich zvedavosť, ich snaha učiť sa a ich schopnosť rozhodovať sa aj v zložitých a ťažkých situáciách – rozhodne o budúcnosti nášho sveta.*“ Rogers bol v prvom rade

psychológ, preto nie je prekvapujúce, že svoju teóriu pôvodne vytvoril ako základ pre liečebný proces. Z tejto terapie sa postupne vyvinul výraz „prístup zameraný na človeka“. Až neskôr sa jeho myšlienky objavili aj v prostredí, ktoré je pre nás kľúčové – vo vzdelávacom procese. Rogers vyslovil niekoľko hypotéz týkajúcich sa vzdelávania zameraného na žiaka. Uvedomiť si rolu učiteľa vo vzdelávaní nám pomôže Rogers (1951) pohľadom na človeka ako na osobu, ktorá nemôže učiť iného, môže len jeho učenie sa uľahčiť. Na tejto myšlienke je založené personalizované vzdelávanie. Vzdelávanie, ktoré je centrovane na žiaka. V ňom sa presúva proces učenia sa na žiaka a učiteľ zastáva rolu facilitátora, pozorovateľa a podporovateľa. Takýto prístup podporuje učenie sa každého žiaka s ohľadom na jeho špecifika osobnostné, ako aj vývinové. Každý žiak je vnímaný ako jedinečný, berie sa ohľad na jeho priority, záujmy, aj tempo učenia sa. Chápanie konceptu inklúzie v tomto kontexte umožňuje zmeniť pohľad na rozvoj vzdelávania v našich školách, výchovy a vzdelávania všetkých detí a žiakov bez rozdielu. A nielen tých. V inkluzívnej kultúre školy zapájame do tohto procesu celú komunitu, všetkých, ktorí so školou prichádzajú priamo, či nepriamo do kontaktu.

### Hodnoty školy v inkluzívnom rozvoji školy

Pokúsme sa jednoducho opísať, čo to je inkluzívny rozvoj. Podľa (Booth, Ainscow 2019, s. 17) „Ak zmena, ktorú v škole realizujeme, odzrkadľuje naše hodnoty, chápeme ju ako rozvoj alebo zlepšenie školy. V prípade, že sa pritom riadime inkluzívnymi hodnotami, môžeme aj tento rozvoj označiť za inkluzívny.“ Zmeniť kultúru školy sa nedá z jedného dňa na druhý. Je potrebná hlbšia analýza toho, kde sme a aj toho, kam sa chceme dostať. Skúsme si položiť otázku: „Ako spolu žijeme v škole?“ Dôležité bude odpovedať si pravdivo, nedeformovať videnie obrazu svojej školy tým, ako by sme ju vidieť chceli. Pozrime sa na našu školu bez ružových okuliarov a nastavme si zrkadlo všetci spolu. Len ak tak urobíme, a obraz, ktorý pomenujeme, bude pravdivý, máme priestor na hľadanie odpovedí nielen na otázku: „Ako chceme spolu v škole žiť?“ Dôležitejšie bude hľadať odpovede na otázku: „Čo chceme v škole zmeniť a ako to môžeme urobiť, aby sme tu mohli spolu žiť tak, ako chceme?“ Ponúkame pohľady na hodnoty, ktoré by mohli byť tými, ktorých rozvoj zmení kultúru školy na takú, v ktorej inkluzívne vzdelávanie bude prítomné, nielen deklarované. Pristúpiť k zmene toho, čo sme identifikovali v škole ako prítomný prvok spolužitia.

Hodnoty, ktoré ponúka *Index inklúzie* (Booth, Ainscow 2019) nemožno zoradiť podľa dôležitosti. Také čosi ani podľa autorov neexistuje napriek tomu, že v prvých vydaniach takú možnosť pripúšťali. Prax poukazuje na to, že neexistuje hodnota, ktorá by v inkluzívnej škole nebola dôležitá. Skôr by sme mali uvažovať, s ktorou hodnotou potrebujeme pracovať viac a ktorá je už v škole dostatočne sprítomnená a stačí jej venovať menej pozornosti. Tým nechceme povedať, že sa jej prestaneme venovať, ale predpokladáme, že práve jej už existujúce sprítomnenie v škole podporí aj rozvoj ďalších.

Pozrime sa na zmenu, ktorú je možné uskutočniť v našej škole cez hodnoty ponúkané v *Indexe inklúzie* (Booth, Ainscow 2019). Neoddeliteľnou súčasťou kultúry školy v inkluzívnom prostredí je **rešpektovanie roz-**

**manitosti.** Zahŕňa viditeľné, ale aj neviditeľné rozdiely medzi ľuďmi a poukazuje na to, v čom sme si podobní. Rešpektovanie je východiskom k oceňovaniu ľudí, k prejavovaniu úcty k nim ako aj uvedomeniu si významu každého jednotlivca pre komunitu, práve vďaka jedinečnosti každého z nás. Rozmanitosť sa prejavuje nielen medzi ľuďmi, ale aj v celej prírode. Jednou z hodnôt, ktorá sa v súvislosti s výchovou a vzdelávaním podceňuje je **krása**, ktorá túto rozmanitosť predstavuje. Keď sa zamyslíme nad najuspokojivejšími úspechmi, ktoré sme v súvislosti so vzdelávaním prežili, okamžikmi naplnenými pozitívnymi emóciami, najmotivujúcejšími zážitkami, objavíme ich spojitost s vytvorením niečoho krásneho. V tomto vnímaní je krása tým, čo v nás vzbudzuje pozitívne emócie. Ak dnes v našej škole panuje *hierarchia*, zamerajme sa na **rovnosť**. Vyjadrieme, že všetci ľudia majú rovnakú hodnotu. Ak zameriame svoj pohľad na zmierňovanie nerovnosti, objektívnosť nahradíme spravodlivosťou, budujeme jednu z dôležitých hodnôt inkluzívnej kultúry školy. Z konceptu rovnosti medzi ľuďmi vychádza aj koncept **práva**. Všetci máme rovnaký nárok na dôstojný život, na dostupnosť potravy, prístrešia, bezpečie, či na naplnenie svojich občianskych práv. Rovnako máme všetci rovnaké právo na prístup ku vzdelávaniu.

V dnešnej dobe sa často stretávame s konzumným spôsobom života v uzavretých malých skupinách. V inkluzívnej kultúre je preferovaná **participácia a komunita**. Čo to pre nás v prostredí školy znamená? Je to o tom, že tu spolu sme a spolupracujeme s ostatnými, aktívne sa zapájame do výchovno-vzdelávacieho procesu. Budovať komunitu je možné len v prostredí, ktoré podporuje spoluprácu. Záujem o komunitu nás vedie k pochopeniu, že ak budeme konať spolu, môžeme sa posunúť k lepšiemu, môžeme dosiahnuť pokrok. Participáciu podporujeme **dôverou**, ďalšou z inkluzívnych hodnôt. Dôvera je dôležitá pri rozvíjaní vzťahov, dôverovať potrebujeme, ak chceme zabezpečiť pocit bezpečia. Čím menej ľuďom prejavujeme dôveru, tým menej spoľahlivými sa stávajú. Ľudia sa neboja slobodne vyjadriť svoje názory vtedy, keď dôverujú v to, že ostatní majú záujem viesť s nimi dialóg naplnený rešpektom. V atmosfére, ktorá je poznačená neustálym kontrolovaním, hľadaním chýb a vyvodzovaním následkov, sa dôvera buduje ťažko.

Ako najlepšie priblížiť ďalšiu hodnotu v inkluzívnej škole – **empatiu**? Jedným z možných pohľadov by mohol byť pohľad na svoje blaho a blaho iných. Empatiu prejavujeme aj tým, že vnímame trápenie a problémy druhých a máme vnútornú potrebu im pomôcť. Inak povedané, sme spokojní, keď sú spokojní aj ostatní. Z iného pohľadu sme empatickí, ak sa snažíme prístupovať ku každému jednotlivcovi s **láskou**. Práve láska je prejavom hlbokkej starostlivosti o blaho iných bez toho, aby sme očakávali odmenu. Starostlivosť o druhých umožní rozvíjať sa a rásť nielen tomu, kto ju prejavuje, ale aj tomu kto ju dostáva, nakoľko buduje pocit spolupatričnosti. Z pohľadu učiteľov chápeme starostlivosť o všetky deti a mladých ľudí v škole ako prejav ich profesionality bez ohľadu na to, koľko dostávajú naspäť.

Keďže sme už v predchádzajúcej časti naznačili, že neexistuje hierarchia dôležitosti hodnôt v inkluzívnej kultúre školy, ako ďalšiu dôležitú hodnotu vedúcu k udržaniu motivácie učiaceho sa považujeme **radosť**. Ak

prístupujeme k vzdelávaniu cez emóciu radosti, podporujeme učenie sa hrou, podporujeme potešenie z objavovania nového, zo získania a budovania vedomostí a zručností. V prípade, že nepodporujeme emóciu radosť, môžeme vidieť prejavy nespokojnosti, ktoré vedú až k strate záujmu o učenie sa. Najčastejšou chybou, ktorá potláča v školách radosť je zabezpečenie fungovania výchovy a vzdelávania formou odmien a trestov. Napriek tomu, že odmena môže radosť spôsobovať, strach pred zlyhaním a následným trestom túto emóciu významne potláča.

Najst správne pomenovanie ďalšej hodnoty nie je jednoduché, rovnako ako jej rozsiahlosť. Mohli by sme ju označiť ako **nenásilné správanie**, možnou alternatívou by mohlo byť označenie *antidiskriminácia*. Čo všetko sa za týmto spojením ukrýva? Môžeme sa na túto hodnotu pozeráť ako na pochopenie názorov ostatných cez argumentáciu. Vedieť prehodnocovať silu argumentov, rozvíjať si zručnosti vyjednávať, vedieť riešiť spory, rozvíjať si zručnosti mediácie, vytvárať si vzorce pokojného správania a nachádzanie vnútornej rovnováhy. S touto hodnotou súvisí aj hodnota **odvaha**, vedieť sa postaviť za správnu vec. Odvaha vyžaduje vzdať sa konformity. Hodnota odvahy nás vedie k uvažovaniu o vlastných názoroch, postojoch a o ochote otvorene sa o ne deliť. Odvahu potrebujeme aj vtedy, keď chceme brániť seba i druhých v nepodporujúcom prostredí, prípadne v prostredí, kde chýba dôvera. Tu sa opäť dostávame k hodnote vyššie deklarovanej a uvedomujeme si prepojenosť jednotlivých hodnôt v inkluzívnej kultúre školy.

Hodnota **múdrost** rovnako naznačuje aké dôležité je vnímanie všetkých opisovaných hodnôt v kontinuite. Ako sa v inkluzívnej kultúre prejavuje hodnota múdrosti? Najpriateľnejším vysvetlením v kontexte inklúzie by mohlo byť vnímanie múdrosti, ako vedieť správne sa rozhodnúť medzi rôznymi prístupmi. Múdrost vyžaduje skúmanie, hľadanie, analyzovanie, spájanie, argumentovanie. Múdrost prispieva k tomu, aby sme tu mohli dobre spolu žiť. Keď sa učíme múdrosti, spájame hodnoty s praxou, naše rozhodnutia majú východiská v hodnotách, dôvodeni a argumentovaní našich zistení.

Zdravá kultúra školy by nemala byť založená na budovaní svojho imidžu prázdnyimi sľubmi. Práve naopak, vyhýbaním sa pokrytectvu a dodržiavaním sľubov dokážeme budovať aj vo svojej škole úprimnosť ako jednu z ďalších hodnôt. Nie je to len o slobode vyjadrovania názorov a postojov. Je to aj povzbudzovanie k tomu, aby sa deti a mladí ľudia nebáli klásť otázky, pomenovať problémy, pripustili si, že chyba nie je vina, ale možnosť na ďalší rozvoj.

Keď si uvedomíme na akom princípe je založená dnešná spotrebná spoločnosť, musíme pripustiť, že hodnota **udržateľnosť** vyžaduje od nás veľký záväzok. Jedným zo základných cieľov výchovy a vzdelávania je pripraviť deti a mladých ľudí na udržateľný spôsob života. Environmentálna udržateľnosť je v dnešnej dobe základom inklúzie v celej spoločnosti. To, že jednotlivé hodnoty sú prepojené, už bolo niekoľkokrát naznačené vyššie. Každá zmena vyžaduje vieru v jej úspešné naplnenie, zmeny k lepšiemu. **Nádej** ako nastavenie sa optimistickému videniu nielen cieľa nášho snaženia, ale aj celej cesty k nemu. Nádej prispieva k úspešnému naplneniu vízie a v neposlednom rade k udržateľnej budúcnosti, v ktorej sa nám všetkým bude dariť.

Ako pracovať s hodnotami? Hodnoty si predsa nevyberáme podľa toho, ktoré sa nám páčia... S hodnotami sa potrebujeme v škole stotožniť. Pri formulácii cieľov odpovedáme na otázku: „ČO chceme dosiahnuť?“ Porozumenie spoločným hodnotám vychádza z uvažovania a odpovedí na otázky: „PREČO to chceme? PREČO je to pre nás dôležité?“ Pri premýšľaní o hodnotách a ich spojitosti s cieľmi, ktoré sme si v škole naformulovali, si kladíme otázky: „KOLKO z toho, čo chceme, ovplyvňujú tieto hodnoty? ČO je motivačným faktorom v pozadí našich cieľov? KTORÉ hodnoty rezonujú najsilnejšie?“ Rozprávajme sa o hodnotách spolu. Nevyberajme si z ponúknutých hodnôt ako hrozienka z koláča. S hodnotami je potrebné sa stotožniť a veriť im. Zodpovedajme si aj na otázky týkajúce sa zmyslu toho, čo chceme zmeniť, kam sa chceme dostať. Vypracujme si stratégiu zmeny. Okrem toho prečo a čo chceme zmeniť, je dôležité vypracovať si stratégiu AKO sa k tomu dopracujeme.

### Inkluzívny rozvoj školy a Index inklúzie

Opísané hodnoty nie sú v deklaratívnej podobe. Ponúkame tie hodnoty, ktorých súvis s inkluzívnou kultúrou je najviditeľnejší. Predložili sme tie hodnoty, ktoré umožňujú uchopiť koncept inklúzie a posunúť sa z roviny chceme, do roviny konáme. Na začiatku je dôležité odpovedať si na otázky „Prečo chceme inklúziu na našej škole? Ako budeme po tejto ceste putovať?“. Ako už bolo povedané, hľadanie odpovedí nie je záležitosťou niekoľkých vybraných ľudí, nie je to len výhradná zodpovednosť vedenia školy. Je to úloha pre všetkých, ktorí výchovu a vzdelávanie v škole zabezpečujú. „Pomocnú ruku“ na tejto ceste ponúka publikácia dvoch autorov, ktorí spracovali Index inklúzie ako príručku na rozvoj škôl s inkluzívnym zameraním. Tony Booth a Mel Ainscow ponúkajú množstvo podporného materiálu na ceste k zmene od tradičnej školy ku škole, ktorá kladie dôraz na inkluzívne hodnoty. Prostredníctvom piatich krokov sa podľa tejto príručky dostaneme od vytvorenia inkluzívnej skupiny, cez spoločné skúmanie a plánovanie, implementovanie plánu v praxi až k posúdeniu a vyhodnoteniu, čo sme zvládli. Neoceniteľnou súčasťou *Indexu inklúzie* je jej najrozsiahlejšia časť – Indikátory s otázkami, doplnené dotazníkmi. V *Indexe inklúzie* (Booth, Ainscow 2019) sú rozdelené do troch prepojených dimenzií.

Otázky v **dimenzii A** pomáhajú hľadať odpovede pri autoevalvácii školy a postupnom vytváraní inkluzívnej kultúry. Pomôžu nám hľadať odpovede na otázky, či budujeme otvorené prostredie školy, ako spolupracujeme v komunite, ako sa navzájom rešpektujeme. Umožňujú nám zamyslieť sa nad tým, ako rozvíjame demokratické občianstvo, ako si vzájomne pomáhame pri rozvoji a ako v škole spoločne presadzujeme inkluzívne hodnoty. Ako príklad uvádzame niekoľko otázok z časti venovanej vzájomnej pomoci detí v škole:

„Zaujímajú sa deti v našej škole o životy spolužiakov?“  
 „Vedia deti v našej škole požiadať o pomoc svojich rovesníkov?“

„Tešia sa deti z úspechov ostatných?“

„Majú deti pocit, že naša škola rieši ich spory férovo?“

**Dimenzia B** sleduje realizáciu inkluzívnych opatrení. Indikátory sú zamerané na zistenia, ako presadzujeme inkluzívne opatrenia, ako poznáme, využívame a hodnotíme odborné znalosti a prácu zamestnancov. Táto di-

menzia sa zaoberá aj dôležitým aspektom inklúzie – podporou vzdelávania každého jedného dieťaťa. Ponúkame niekoľko otázok z časti ako škola presadzuje inkluzívne opatrenia:

„Chápeme, že silní lídri môžu spolupracovať a nemusia mať autokratické spôsoby?“

„Odovzdávajú si zamestnanci našej školy navzájom dôležité vedomosti, aby tak minimalizovali výpadky pri čerpaní dovoleníek alebo po odchode niektorého z kolegov?“

„Pomáha vedenie školy minimalizovať čas, ktorý musia zamestnanci venovať administratívnej činnosti?“

„Očakávame, že všetci dospeli a deti v našej škole sú alebo budú schopní organizovať si prácu sami?“

**Dimenzia C** je zameraná na rozvoj inkluzívnej praxe.

Rieši dve oblasti – tvorbu kurikula pre všetkých a organizáciu učenia sa nielen v škole, ale aj mimo školy. Opäť niekoľko otázok z tejto dimenzie z oblasti prepojenia práce detí s rozvojom vlastných záujmov:

„Učia sa deti o rôznych formách práce, ktorú vykonávajú ľudia v ich okolí, v ich krajine a vo svete?“

„Učia sa deti o práci, ktorá súvisí so stravovaním, s odievaním, so staviteľstvom, s dopravou, energiou, financiami, legálnymi a nelegálnymi drogami, so zdravotníctvom, vzdelávaním, starostlivosťou o deti, so životným prostredím, s cestovaním, trávením voľného času, umením a vládnutím?“

„Učia sa deti o tom, aké zručnosti sú potrebné na výkon rôznych zamestnaní a o tom, ako je možné tieto zručnosti získať?“

„Pomáhame deťom k tomu, aby sa venovali aktivitám, ktoré ich zaujímajú a bavia a v ktorých môžu pokračovať aj po ukončení formálneho vzdelávania?“

#### ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

BOOTH, T. a M. AINSCOW, 2019. *Index Inklúzie: príručka na rozvoj škôl s dôrazom na inkluzívne hodnoty* [online]. Bratislava: Nadácia pre deti Slovenska. [cit. 2021-02-01]. ISBN 978-80-89403-19-6. Dostupné z: <https://www.ktochyba.sk/webroot/video/index-inkluzie.pdf>  
 ROGERS, C., 1951. *Client-Centered Therapy: Its Current Practice, Implications and Theory*. Londýn: Constable. ISBN 1-84119-840-4.  
 ROGERS, C. a J. FREIBERG, 2020. *Sloboda učiť sa*. Bratislava: Didaktis. ISBN 978-80-8166-019-1.  
 FILIPOVÁ, M. [online]. [cit. 2021-04-06]. Dostupné z: <https://www.minedu.sk/inkluzivne-vzdelavanie-ako-cesta-mozneho/>

**Summary:** In this text we discuss the participation of teachers, children, students, parents and community in improving the school culture and its change leading towards inclusion. We offer one of the options to implement inclusive measures at school, to introduce inclusive values into practice and to support inclusive educational approaches. We describe the view of inclusive education in the context of protecting human rights, democratic participation, global citizenship and fight against discrimination.

Naším cieľom nebolo podrobne popísať indikátory, ktoré Booth a Ainscow (2019) ponúkajú, nielen pre ich obsiahlosť. Cieľom bolo poukázať na existenciu príručky a podnietiť čitateľa po nej siahnuť ako po veľmi vhodnom podpornom materiáli pri autoevalvácii školy a budovaní inkluzívnej kultúry svojej školy. Kritériá v príručke nie sú nemenné a aj samotní autori nechávajú formou prázdnych riadkov na čitateľovi, aby si doplnil vlastné otázky. Príručka nie je len východiskovým materiálom pri procese vstupu na cestu budovania inklúzie v škole. Príručka sa môže stať pomocníkom na celej ceste zmeny, aj počas hodnotenia jednotlivých cyklov, hodnotenia úspešnosti našej zmeny.

#### Záver

Podpora škôl a školských zariadení v inkluzívnom vzdelávaní je deklarovaná aj v dokumentoch Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu SR, ktoré prvýkrát zriadilo samostatný odbor pre inkluzívne vzdelávanie. Pojem inklúzia zároveň plánuje ministerstvo školstva zapracovať a vymedziť aj v školskom zákone. Slovanmi štátnej tajomníčky MŠVVaŠ SR Moniky Filipovej: „Víziou je, že inklúzia raz bude súčasťou nášho školstva v praktickej rovine.“ Mnohé školy sa rozhodli budovanie inkluzívnej kultúry zapracovať do svojich rozvojových cieľov už teraz, niektoré sa už nachádzajú na ceste plnenia cieľov.

**Naším zámerom bolo pomôcť aj tým vážavým nad takouto zmenou uvažovať a postupne sa na túto cestu tiež vydať, pomáhať školám a školským zariadeniam, aby mysleli inak a využili nové príležitosti na uskutočnenie zmeny vo svojej škole. Ponúknuť jednu z možností ako realizovať inkluzívne opatrenia v škole a zavádzať inkluzívne hodnoty do praxe.**

## Vážení kolegovia!

**Metodicko-pedagogické centrum Bratislava**  
vydáva už 30. rok odborného-metodického časopisu

### 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 prerušenia vyučovania v školách (max. rozsah 9 normalizovaných strán).

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

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

Sídlo redakcie:

Metodicko-pedagogické centrum, regionálne pracovisko, Horná 97, 975 46 Banská Bystrica.  
Tel.: 048/47 22 905, e-mail: [viera.stankovicova@mpc-edu.sk](mailto:viera.stankovicova@mpc-edu.sk)

## HOLOKAUSTOVÉ ŠTÚDIE – ALTERNATÍVNY PREDMET NA GYMNÁZIUM ALEBO NETREBA SA BAŤ NETRADIČNÝCH PREDMETOV

Martin Chudík, Gymnázium, Párovská 1, Nitra

**Anotácia:** V príspevku sú prezentované východiská a dôvody zaradenia predmetu *Holokaustové štúdie* do ponuky predmetov na Gymnázium, Párovská 1 v Nitre. Príspevok opisuje ich postavenie v rámci vzdelávacieho systému školy a zameriava sa na ich obsahovú náplň. Vzhľadom na to, že ide o alternatívny predmet, autor sa v príspevku venuje aj formám realizácie predmetu, ktoré sú netradičné. Analyzuje základnú metódu práce so žiakmi, ktorá vychádza z mnohoročných skúseností s výučbou holokaustu v *Yad Vashem* v Jeruzaleme. V závere textu autor poukazuje na spoluprácu s Múzeom holokaustu v *Seredi* pri realizácii predmetu *Holokaustové štúdie*.

**Kľúčové slová:** exkurzia, koncentračný tábor, *Convoy 77*, holokaustové štúdie, Múzeum holokaustu v *Seredi*.

### Realizácia témy škodlivosti antisemitizmu, rasizmu a xenofóbie

Štandardnou súčasťou rôznych záväzných, nosných dokumentov v našej škole sú ciele na kvalitné spracovanie, prezentovanie, zavedenie témy negatívnych prejavov *antisemitizmu, rasizmu a xenofóbie* do kultúrneho prejavu žiaka. Proklamované ciele sa však veľmi ťažko realizujú v podobe, ktorá sa uplatňuje najčastejšie ako súčasť tematicky blízkych učív v predmetoch dejepis, občianska náuka, menej už v etickej výchove. Množstvo škôl problematiku antisemitizmu, rasizmu a xenofóbie realizuje prostredníctvom exkurzie do konkrétneho koncentračného tábora, čo je podľa mojej mienky vynikajúca forma, pokiaľ je exkurzia seriózne pripravená, žiaci vedia, čo je jej cieľom a po exkurzii sa uskutočňuje rozsiahla diskusia a citlivé, odborné spracovanie, reflektovanie videného a zažitého.

Aj v našom gymnázium sme v rámci predmetovej komisie dejepisu tému boja proti antisemitizmu, rasizmu a xenofóbie realizovali v rámci niekoľkých samostatných uzavretých celkov: *exkurzia do Múzea holokaustu v Seredi* pre mladších žiakov vo veku 11 - 14 rokov, (príma - kvarta 8-ročného gymnázia), *predmetová exkurzia do koncentračného tábora Oswiecim – Brzezinka* (povinná súčasť štúdia v predmaturitnom ročníku) a v rámci maturitnej skúšky z dejepisu je zaradená samostatná téma a *maturitné zadanie Holokaust a koncentračné tábory* (téma je na maturitnej skúške realizovaná okrem faktografie, práce s grafmi a dátami aj využitím zážitkového učenia, dojmov a opisu pocitov).

### Prečo Holokaustové štúdie?

V rámci voliteľného predmetu seminár z dejepisu som v školskom roku 2018/2019 skúsil žiakov predmaturitného ročníka postaviť do pozície výskumníkov a bez ohľadu na preberané témy (dejiny od praveku po koniec stredoveku) sme sa paralelne pustili do hľadania informácií a životopisných údajov o človeku, o ktorom sme vedeli len meno, dátum narodenia, že pochádzal z Nitry a zahynul v Oswiecime, kam bol deportovaný v rámci posledného konvoja z Francúzska 31. júla 1944. Realizovali sme spolu projekt francúzskej vlády *Convoy 77*, v rámci ktorého sa skúmala identita 1 321 Židov. Pokrok, ktorý urobili žiaci od chvíle, keď som na tabuľu napísal meno KOLOMAN WEISS, až po informácie, ktoré sme postupne zistili, bol obrovský a výskumu venovali množstvo voľného času. Absolvovali informačné kurzy s odborníkom – archivárom, ako skúmať v archíve, na aké súpisy sa zamerať a v akých ďalších zdrojoch možno hľadať údaje o židovskej predvojnovnej

komunite v Nitre. Samozrejme, bolo potrebné skontaktovať sa so Židovskou náboženskou obcou v Nitre, aby pomohli objasniť veľa súvislostí. Žiaci začali byť v danej téme veľmi dobre pripravení a postupne si zvykli aj na dobové písmo, keď skúmali súpisy obyvateľov z čias 1. československej republiky v archíve. Po viac ako roku sme tak získali nielen údaje o obeti nacizmu, ktorá pochádzala z Nitry, ale žiaci sa naučili skúmať a tému antisemitizmu a holokaustu spoznali v širokých súvislostiach. V tejto oblasti nám výdatne pomohlo Múzeum holokaustu v *Seredi*, kde sa títo žiaci pravidelne zúčastňovali školení s lektormi a s pracovníkmi múzea a absolvovali viaceré stretnutia s preživšími holokaust. Žiaci boli pripravení informácie sprostredkovať mladším žiakom prostredníctvom workshopov. Tak vznikla myšlienka permanentnej spolupráce s Múzeom holokaustu a zavedenia netradičného predmetu *Holokaustové štúdie*.

### Cieľ predmetu Holokaustové štúdie

Mojím cieľom bolo vytvoriť a ponúknuť žiakom predmet, v ktorom budú môcť prakticky skúmať a pracovať, ale zároveň získajú penzum kvalitných a serióznych poznatkov na vysokej úrovni prostredníctvom odborníkov v danej téme (v oblasti, akou je holokaust, je moment serióznosti poznatkov sprostredkovaných odborníkmi na danú tému mimoriadne dôležitý) a z výchovno-pedagogického hľadiska sa utvrdia v správnych hodnotách a postojoch, ktoré si budú formovať aj prostredníctvom kontaktu s preživšími holokaust, návštevou koncentračných táborov a pod. Predovšetkým získané poznatky a postoje budú môcť v im vyhovujúcej forme pretlmočiť a odovzdať svojim mladším spolužiakom - gymnazistom.

### Komu sú Holokaustové štúdie určené?

Predmet sme v školskom roku 2020/2021 ponúkli v rámci Školského vzdelávacieho programu pre všetkých žiakov 4-ročného a 5-ročného štúdia a pre 2. stupeň 8-ročného štúdia, žiaci si *Holokaustové štúdie* mohli vybrať ako nepovinný predmet alebo si ho v predmaturitnom alebo maturitnom ročníku zvoliť aj ako povinne voliteľný predmet. Podľa mojej mienky je veľmi dôležité, aby fungoval princíp dobrovoľnosti. Mladší žiaci 1. a 2. ročníka sa radi navyše venujú tomu, čo ich zaujíma a venujú tomu veľa energie a starší žiaci, s už vymedzenými záujmami, ocenia, keď sa predmetu a aktivitám s ním spojeným môžu venovať v rámci voliteľnosti miesto niečoho, pred čím *Holokaustové štúdie* uprednostnili. Moje prvé skúsenosti ukazujú, že žiaci si predmet volia paralelne s voliteľnými predmetmi *Seminár z dejepisu* a *Moderné dejiny*, ale tiež si ho volia nad rámec určeného počtu hodín. Je výborné

pracovať so skupinou žiakov z rôznych ročníkov, pričom nehrá rolu, či absolvujú predmet dobrovoľne alebo ako voliteľný predmet v maturitnom ročníku.

### Holokaustové štúdie mimo budovy školy – exteriér

Na realizácii predmetu Holokaustové štúdie sa podieľajú viacerí učitelia Gymnázia, Párovská 1 v Nitre (príprava workshopov a príprava aktivít a spolupráca s inštitúciami) a vedecký pracovník Múzea holokaustu v Seredi Mgr. Matej Beránek, PhD. (zabezpečuje odborný fundovaný výklad a prednášky). Predmet je netradičný a jeho realizáciu sme poňali experimentálne, má týždennú časovú dotáciu 2 hodiny, ale čiastočne sa realizuje formou vyučovacích blokov. Ide o bloky prednášok na konkrétne témy, bloky diskusie, poldňové alebo celodňové exkurzie, návštevy inštitúcií, workshopy a pod. Predmet bol v spolupráci s pracovníkmi múzea pripravený tak, aby ako moderne poňatý predmet nebol realizovaný len v priestoroch školy, ale aj v exteriéri či interiéri pamiatok a ustanovizní a prednášky by sa mali realizovať v expozíciách Múzea holokaustu v Seredi, čo zvyšuje autenticitu a väčšiu koncentráciu žiakov na ponúknuté zadania a prežívanie témy.

### Čomu sa venujú Holokaustové štúdie?

Skôr ako predstavím konkrétne zložky predmetu, pozrime sa, ako je nastavené hodnotenie žiaka v predmete holokaustové štúdie. Z charakteristiky predmetu vyplýva, že má teoretické aj praktické zameranie a v žiakoch má posilňovať tvorivosť a ich vlastnú prácu a výskum. Tieto tri oblasti sa odrážajú aj v hodnotení žiaka. Celkové hodnotenie je zložené z hodnotenia tvorby krátkeho edukačného videa, zo seminárnej práce alebo z eseje a z hodnotenia podielu žiaka na príprave a participácii na kurze škodlivosti antisemitizmu, rasizmu a xenofóbie. Práve tento kurz je najväčším výstupom, kde absolventi predmetu zúročia a využijú svoje poznatky, aktivity, zážitky a dojmy. Každý žiak bude mať svoj jedinečný vklad do tohto kurzu, ktorý zrealizujeme v gymnázium pre všetkých žiakov 2. ročníka vo forme 1-dňového vzdelávania v dĺžke 6 vyučovacích hodín. Hlavným kritériom hodnotenia je aktivita žiaka v rámci predmetu: vlastné tvorivé námety pri príprave spomínaného kurzu a ich realizácia. Konkrétne kritériá sa v každom polroku prispôbia smerovaniu a cieľom aktivít. Znalosť teoretických poznatkov sa môže preveriť testom, ale tento spôsob neodporúčam. Je lepšie so žiakom komunikovať o preberanej téme alebo o špecifických materiáloch, ktoré si mal pripraviť na vyučovanie (napríklad kratší pramenný text v cudzom jazyku).

### Teoretická časť predmetu Holokaustové štúdie

V rámci **teoretických poznatkov** sa počas jedného roka žiaci oboznamujú s nasledujúcimi témami:

- pojmy nacizmus, fašizmus a holokaust, holokaust a šoa,
- vývoj a charakteristika nacizmu,
- židovské zvyky, história a náboženstvo,
- židia na Slovensku pred 2. svetovou vojnou, po 2. svetovej vojne a protizidovské pogromy,
- štát Izrael,
- rómsky holokaust.

Ako vidíme, téma holokaustu je poňatá veľmi široko, aby sa žiaci mohli s holokaustom oboznámiť v čo najširších súvislostiach. Vychádza to z moderných metód výučby holokaustu, na základe ktorých nemožno učiť o holokauste tak, akoby obeť holokaustu neboli predtým pevne zakotvené vo svojom životnom priestore a neboli pevnou súčasťou (a kultúrnym obohatením) danej miestnej komunity. Do tém sme preto aplikovali okrem samotných pojmov a priebehu holokaustu aj relatívne samostatné okruhy tém: židovské zvyky, história a náboženstvo, málo rozpracovaný (a pre žiakov často šokujúci) problém židovských pogromov po 2. svetovej vojne a tematický celok *Štát Izrael a jeho vznik a história po roku 1948*. Pridanie tohto tematického celku uľahčí žiakom pochopiť také súvislosti, ako židovská emigrácia po vojne, či titul *Spravodlivý medzi národmi* alebo *Jad Vashem*.

Holokaustové štúdie sa nezameriavajú len na židovskú problematiku, ale aj na iné sociálne skupiny, ktoré boli obeťami holokaustu. Medzi témy som zaradil aj tematický celok *Rómsky holokaust*, ku ktorému síce ešte nie je k dispozícii veľké množstvo literatúry, ale u žiakov vyvoláva veľký záujem a mávajú množstvo otázok, stretávajú sa s faktami a údajmi, o ktorých predtým nevedeli.

Možno je namieste otázka, či téma holokaustu v tak širokých súvislostiach a v detailoch je určená a vhodná pre žiakov gymnázia, resp. strednej školy. Domnievam sa, že áno. V oblastiach, ktoré gymnazistov zaujímajú, majú načítané množstvo literatúry. Jednoznačne ocenia, ak informácie z konkrétneho odboru nie sú skrácované, selektované, ale sú im ponúknuté v plnej miere. V Holokaustových štúdiách sme tento princíp uplatnili a žiakom výskumník z Múzea holokaustu komplexne a rozsiahlo podáva vývoj nacizmu (*nacistická rasová politika, getoizácia Poľska, Einsatzgruppen a ich činnosť na východnom fronte a pod.*), žiaci tento prístup pozitívne hodnotia, cítia totiž, že sú rovnocenní partneri na komunikáciu, ktorým netreba informácie minimalizovať. Dôležitú úlohu tu zohráva aj práca s prameňmi. Pozorujú prácu historika a on im odhaľuje, s čím pracuje. Výborne pôsobí, keď žiaci dostanú názov témy, o ktorej sa bude hovoriť vopred a k danej téme dostanú za úlohu naštudovať si (v angličtine) relevantné pramenné zdroje.

### Praktická časť predmetu Holokaustové štúdie

V rámci **praktickej zložky štúdií** sa žiaci zúčastňujú nasledovných aktivít:

- Exkurzie pripravené v spolupráci s miestnou židovskou náboženskou obcou:
    - komentovaná návšteva synagógy,
    - komentovaná návšteva židovského cintorína.
  - Stretnutie a beseda s členmi miestnej židovskej náboženskej obce
  - Stretnutie s preživším koncentračným táborom
  - Exkurzia do Múzea židovskej kultúry v Bratislave
  - Tematické prednášky v Múzeu holokaustu v Seredi (Podľa dohody s múzeom - napr. deti a holokaust)
  - Návšteva koncentračného tábora v Terezíne
- Praktická zložka je rovnako dôležitá a bez nej by fungo-

vane predmetu nemalo zmysel. Jej realizácia sa nám darí aj vďaka spolupráci a veľkej ochote miestnej židovskej náboženskej obce. Zistili sme, že je dobré, keď sa praktická časť prepojí s teoretickou a v rámci nej sa žiaci oboznamujú s históriou Židov vo svojom regióne, v našom prípade v Nitre. Zároveň je dôležité, aby aktivitám, pri ktorých sa žiaci stretávajú s pozvanými hosťami, predchádzala seriózna príprava na holokaustových štúdiách. Zvlášť dôležitá je pred stretnutím sa s preživším holokaust. Takéto stretnutie je nesporne prínosom, ale aj emocionálne náročným zážitkom pre žiaka a vyžaduje to určitú prípravu. Napríklad žiak musí byť poučený, ako citlivo klásť otázky a pod.

V rámci exkurzií v pláne predmetu uvádzam návštevu koncentračného tábora v Terezíne, nakoľko návštevu tábora v Oswienčime absolvuje v predmaturitnom ročníku štúdia každý žiak gymnázia. Do praktickej zložky štúdia patrí aj zapojenie sa do výskumu obetí holokaustu (vyhľadávame programy, ktoré je možné realizovať) a už spomínaná príprava *Kurzu o škodlivosti antisemitizmu, rasizmu a xenofóbie* pre 2. ročník. Pri príprave žiaci holokaustových štúdií využijú okrem získaných poznatkov aj rôzne metódy, ako priblížiť problematiku holokaustu iným, azda najlepšou metódou je ukázať škodlivosť holokaustu na prípade konkrétneho človeka, rodiny či komunity z jednej ulice či mesta. S takýmito metódami sa naši žiaci stretávajú pri tzv. workshopoch. Samozrejme, cieľom nie je učiť ich rôzne metódy, ale tým, že sa s nimi v holokaustových štúdiách stretávajú, osvojujú si niektoré postupy a vedia ich aplikovať ďalej.

### Workshopy, metodika a materiály

Pri workshopoch sa z tematického hľadiska venujeme najmä prípadovým štúdiám (konkrétne osudy obetí holokaustu spojené so zachovaným svedectvom, napr. fotografie, denník a pod.) a uplatňujeme metódy veľmi dobre rozpracované *Medzinárodnou školou pre Holokaustové štúdie* (International School for Holocaust Studies) v *Yad Vashem* v Jeruzaleme. Kurz na vyučovanie Holokaustových štúdií som tam prostredníctvom združenia EDAH absolvoval aj ja a získal množstvo poznatkov a skúseností. Prvý workshop, ktorý na základe nich so žiakmi realizujem je *Deti - básnici z Lodži*, kde na príklade detských obetí holokaustu – *Abramek Koplovicz a Abraham Cytryn* – ktoré po sebe zanechali denníky s básňami, vysvetľujem život v getách a priebeh holokaustu. Žiaci sa zároveň oboznámia s konkrétnymi zachovanými básňami (azda najznámejšia je báseň *Abramka Koplovicza: Sen*).

### ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- BERÁNEK, M. a M. KORČOK, 2021. *Holokaust na Slovensku - Seredské svedectvá*. Bratislava: SNM, Múzeum židovskej kultúry v Bratislave. ISBN 978-80-8060-496-7.
- FOTTA, M. a I. VAGAČOVÁ, 2006. *Rómovia a druhá svetová vojna: čítanka*. Bratislava: Nadácia Milana Šimečku. ISBN 80-89008-20-8
- MOURYC, M., 2017. *Vymazať pamäť: ako izraelská mládež vníma rôzne stránky holokaustu*. Jeruzalem: Yad Vashem. ISBN 978-965-525-080-0. (séria obrázkov)
- STEINFELDT, I., 2009. *Cómo fue humanamente posible?* Jeruzalem: Yad Vashem. ISBN 978-965-525-035-0.
- VRZGULOVÁ, M., 2012. *Videli sme holokaust*. Bratislava: Nadácia Milana Šimečku. ISBN 978-80-89008-38-4.

**Summary:** The article presents basis and reasons for the inclusion of the subject Holocaust Studies in the offer of subjects at the Grammar School, Párovská 1 in Nitra. The article describes their position within the school's educational system and focuses on their content. Due to the fact that it is an alternative subject, the author also deals with non-traditional forms of teaching. The basic method of working with students is analyzed, based on many years of experience in teaching the Holocaust in Yad Vashem in Jerusalem. At the end of the text, the author points out the cooperation with the Holocaust Museum in Sered when realizing the subject Holocaust Studies.

Medzinárodná škola zároveň sprístupňuje veľké množstvo obrazových aj písomných materiálov v angličtine, ale sčasti aj v češtine a v slovenčine na svojom webe [www.yadvashem.org](http://www.yadvashem.org). V Holokaustových štúdiách pracujem aj s metodickou publikáciou autorky Ireny Steinfeldt *Ako to bolo možné?* (Steinfeldt 2009), s obrazovou sériou *Vymazať pamäť* (Mouryc 2017) a s ďalšími publikáciami, ktoré uvádzam ako hlavné metodické materiály pre tento predmet. Využívam tiež publikácie (s CD prílohami), ktoré vydala Nadácia Milana Šimečku – *Rómovia a druhá svetová vojna* (Fotta, Vagačová 2006) a *Videli sme holokaust* (Vrzgulová 2012). Pokiaľ ide o Múzeum holokaustu v Seredi, v Holokaustových štúdiách už pracujem s výborne spracovaným novým titulom *Holokaust na Slovensku - Seredské svedectvá* (Beránek, Korčok 2021).

### Realizácia predmetu v aktuálnom období koronakrízy

Novozavedenému predmetu, ktorý majú v ponuke naši gymnazisti, neprospieva obdobie koronakrízy, pretože nemôžeme realizovať množstvo praktických aktivít a celé vzdelávanie prebieha dištančne prostredníctvom GoogleMeet a iných platforiem. Všetci, ktorí sme zainteresovaní do tohto predmetu, však veríme, že sa čoskoro vrátíme k prezenčnému vzdelávaniu a zrealizujeme všetky aktivity tak, ako sme ich naplánovali.

Holokaustové štúdie sú novým predmetom, ktorý má netradičný obsah, hodnotenie aj formu realizácie. Po skúsenostiach, ktoré budeme mať po prvom školskom roku, celý priebeh zanalyzujeme, upravíme jeho vzdelávací štandard a určite ho opäť ponúkneme našim žiakom v ešte premyslenejšej podobe.

### Namiesto záveru

Holokaustové štúdie by nemohli vzniknúť bez neoceniteľnej a vynikajúcej spolupráce s Múzeom holokaustu v Seredi, ktoré sa dlhodobo venuje vzdelávaniu v oblasti holokaustu. Ďakujem p. riaditeľovi M. Korčokovi, že pristúpil na myšlienku spolupráce na realizácii predmetu a p. Beránkovi za jeho prednášky v rámci predmetu. Naším spoločným cieľom je ponúknuť žiakom na báze dobrovoľnosti predmet, v ktorom môžu pracovať, skúmať a získavať informácie ohľadom tak náročnej témy, akou je holokaust. Mohlo by sa zdať, že záujem o tento predmet budú mať výhradne žiaci orientovaní na humanitné predmety a históriu, vyberajú si ho však aj prirodovedne zameraní žiaci. Verím, že tento predmet sa stane svojím humánnym posolstvom každoročne žiadaný medzi žiakmi.



## ŠIKANA A KYBERŠIKANA – PORUŠOVANIE ĽUDSKÝCH PRÁV V ŠKOLSKOM PROSTREDÍ

Jana Tomášková, Metodicko-pedagogické centrum, detašované pracovisko Žilina

**Anotácia:** Príspevok je venovaný problematike ľudských práv v škole v kontexte negatívnych spoločenských javov – šikana a kyberšikana, vymedzeniu uvedených pojmov a niektorým príčinám vzniku agresívnych prejavov žiakov v škole. Prezentuje výsledky vybraných výskumov, ktoré upozorňujú na dôležitosť vyučovania ľudských práv a nevyhnutnosť venovať sa uvedenej problematike práve v školskom prostredí.

**Kľúčové slová:** šikanovanie, príčiny vzniku šikanovania, kyberšikanovanie, ľudské práva, výsledky výskumov z oblasti šikany a kyberšikany v školách.

### Úvod

Lákadlá konzumnej spoločnosti vytvárajú silný tlak na jedincov v oblasti uspokojenia vlastných snov a túžob. Najmä mladí ľudia ťažko odolávajú lákadlám technicky vyspelej spoločnosti a uprednostňujú potreby svojho ega pred potrebami iných. Tu sa vytvára priestor na prejavy nedodržiavania ľudských práv, veľké rezervy sa objavujú pri ich osvojovaní nielen na emocionálnej, ale najmä na konatívnej úrovni. Nestačí totiž mať len teoretické vedomosti, prosociálnosť by sa mala prejavovať v ich názoroch, postojoch a hlavne v činoch. Učiteľ je často ten, ktorý prvý odhalí a pomenuje u žiaka problémy v správaní, identifikuje poruchové správanie žiakov, vrátane šikany a kyberagresie.

Snahou škôl je vytvárať pre žiakov bezpečné prostredie, v ktorom sa uplatňujú ciele výchovy a vzdelávania v súlade so Školským zákonom č. 245/2008 a inými legislatívnymi dokumentmi podporujúcimi ľudské práva detí. Škola má umožniť žiakovi:

- získať a posilňovať úctu k ľudským právam a základným slobodám a zásadám ustanoveným v Dohovore o ochrane ľudských práv a základných slobôd (§ 4, ods. g));
- pripraviť sa na zodpovedný život v slobodnej spoločnosti, v duchu porozumenia a znášanlivosti, rovnosti mužov a žien, priateľstva medzi národmi, národnostnými a etnickými skupinami a náboženskej tolerancie (§ 4, ods. h));
- získať všetky informácie o právach dieťaťa a spôsobilosť na ich uplatňovanie (§ 4, ods. k)) a pod.

Dôležitú funkciu v školách plní školský poriadok, v ktorom škola v súlade so školským zákonom (§ 153, ods. 1 c)) upravuje najmä podrobnosti o podmienkach na zaistenie bezpečnosti a ochrany zdravia detí a žiakov a ich ochrany pred sociálno-patologickými javmi, diskrimináciou alebo násilím. Z uvedeného vyplýva, že školské prostredie by pre žiakov malo byť miestom ochrany a prevencie bez reálnych prejavov násilia. Výsledky viacerých výskumov ukazujú, že realita je iná.

**Slovenské národné stredisko pre ľudské práva** (Paľovčíková 2018) realizovalo v školskom roku 2017/2018 výskum zameraný na zistenie výskytu a frekvencie šikanovania a kyberšikanovania na slovenských školách. Výskum bol uskutočnený na vzorke 2 895 žiakov základných škôl, osemročných gymnázií a stredných škôl a 145 učiteľov z celého Slovenska. Výsledky ukázali, že šikanovanie a kyberšikanovanie je rozšírené aj na našich školách a v porovnaní s výsledkami starších výskumov potvrdili, že miera jeho výskytu sa zvýšila. Prítomnosť šikanovania v škole dosvedčila viac ako polovica respondentov, vlastné skúsenosti so šikanovaním uviedol takmer každý tretí – štvrtý žiak. S kyberšikanovaním sa žiaci na našich školách donedávna stretávali zriedkavo, no dnes má s týmto fenoménom skúsenosť viac než tretina respondentov, ktorí uvideli, že sa stali obeťou alebo svedkom kyberšikanovania. In-

formovanosť žiakov o šikane a kyberšikane a o vhodných spôsoboch obrany nie je dostatočná.

Hoci situácia na Slovensku nie je taká alarmujúca, ako uvádzajú mnohé západné krajiny, ktoré ju prirovnávajú k epidémii, hlavné zistenia výskumu sú znepokojivé a nemožno ich bagatelizovať. Šikanovanie a kyberšikanovanie môžu zanechať na obeti vážne, neraz celoživotné následky. Výskum potvrdil potrebu venovať systematickú pozornosť otázke výskytu a frekvencie rozličných foriem šikanovania a kyberšikanovania žiakov a učiteľov na našich školách a prevencii, riešeniu a eliminácii tohto negatívneho fenoménu.

Vážnosť situácie zvyšuje skutočnosť, že takmer denne sme svedkami agresívneho a násilného správania sa ľudí na štadiónoch, v prostriedkoch hromadnej dopravy, v rodinách, či v politike. Násilie sa objavuje na televíznych obrazovkách a vo vzťahoch medzi etnickými skupinami či národmi. **Šikanovanie** predstavuje zvláštny prípad agresivity. Ide o hrubé a surové zaobchádzanie s druhými ľuďmi, hlavne so slabšími a zraniteľnejšími jedincami, ktorí sa nedokážu, nevedia, nemôžu alebo nechcú adekvátne brániť. Zahŕňa v sebe vyhrážanie, zastráňovanie, ovládanie, urážanie, sarkazmus, zosmiešňovanie, nadávanie a pod. Pri šikanovaní nemusí ísť nevyhnutne o použitie sily, fyzické násilie a bitie. Môže mať aj slovnú formu. Vtedy ide o citové šikanovanie (vydieranie). V niektorých prípadoch to môže byť i dobre premyslené konanie. Existujú rôzne názory odborníkov na šikanovanie.

„**Šikanovanie** je osobitný prípad agresie“ (Říčan 1998, s. 20). Novák, Capponi (1996) uvádzajú, že šikanovanie je agresívne konanie uskutočňované s cieľom získať pocit prevahy a určité výhody prostredníctvom fyzického, psychického týrania druhých ľudí. Agresor tak skúša získať rôzne výhody, dominanciu, uspokojenie a zadošťučenie. Šikanu je možné definovať ako „násilné ponížujúce správanie jednotlivca alebo skupiny voči slabšiemu jedincovi, ktorý nie je schopný zo situácie uniknúť a nedokáže sa účinne brániť“ (Vágnerová 1999, s. 283). Podľa Faltusovej (2006, s. 104) ide o „sociálne patologický jav, pri ktorom je obmedzovaná najmä osobná sloboda a sloboda rozhodovania, ponížovaná ľudská dôstojnosť a česť, mnohokrát je obetiam ubližované na zdraví či na majetku“. Spoločnou črtou všetkých definícií je agresia. Šikanovanie je určitou formou agresie a výrazne rozmáhajúcim sa negatívnym fenoménom v spoločnosti. Je najčastejším problémom detí a dospievajúcich v školách, pričom jeho následky sú dlhodobé a prejavujú sa u obetí i páchatelov ešte i v dospelosti.

Šikanovanie ako sociálno-patologický problém môže mať **viacero príčin**. Ako uvádza Smiková (2003, s. 1 - 21), medzi najdôležitejšie patrí **usporiadanie a filozofia školy, temperament dieťaťa a vplyv rodiny**. Ku školskému šikanovaniu môže prispieť aj **samotné prostredie a atmosféra školy**. Sú to toalety bez dozoru, školské šatne, mies-

ta, kde nechodia učители, triedy bez dozoru na začiatku hodiny, meškajúci učители, chaos v triede, v triede v prítomnosti ostatných spolužiakov, ktorí sa však nepostavia na ochranu obeť zo strachu, ľahostajnosti, či antipatie k obeť, učители, ktorí prejavujú netolerantný prístup k odlišnostiam (farba pleti, fyzický handicap), slabý dozor a dodržiavanie disciplíny, spoliehanie sa na to, že sa veci vyriešia, keď sa budú ignorovať, staré budovy s tmavými zákutiami, učiteľský zbor, hromadné príchody a odchody žiakov celej školy. Uviedli sme výpočet len niektorých možných okolností v školskom prostredí, ktoré vytvárajú priestor pre šikanovanie.

Dieťa/žiak má právo na ochranu proti krutosti a zneužívaniu, je potrebné ho chrániť pred akoukoľvek formou diskriminácie. Právo na pomoc a ochranu, právo na bezpečie, právo na vývoj, na hru, na slobodný prejav, právo na spravodlivosť môže byť žiakom v škole upierané, ak v škole pracujú učители, ktorí:

- majú nevhodné správanie,
- nevhodne komunikujú so žiakmi aj s rodičmi,
- majú osobné problémy, napr. alkoholizmus učiteľa,
- používajú fyzické tresty,
- zanedbávajú bezpečnosť a ochranu zdravia detí, napr. i tým, že nechodia na dozor, na žiakov kričia,
- majú problémy s klasifikáciou prospechu a ich triedy dosahujú veľmi zlé študijné výsledky a pod.

K porušovaniu ľudských práv môže dôjsť aj medzi žiakmi navzájom. Obyčajné prevracanie očí, zastrašovanie gestami, ignorovanie spolužiaka/spolužiačky, urážanie, výsmech a posmešky, obviňovanie a kritika, násilné odobranie vecí, napr. mobilu, jedla a pod. môžu byť prejavom šikany, t. j. vydierania, útlaku, obmedzovania slobody, atď.

Výskumné zistenia poukázali aj na to, že deti, žiaci, študenti, ktorí šikanujú, bývajú živí, energickí, ľahko sa vedia nudiť alebo sú závislí vo vzťahoch k iným ľuďom, sú neistí. Napríklad môžu žiarliť a závidieť úspech iných v škole, v športe, v osobnom živote, v rodine, žiarliť na nového súrodencu, kamaráta, spolužiaka, môžu mať poruchy učenia, čo ich hnevá alebo môžu byť ubití tým, že sú sami týraní.

**Vplyv rodiny** tiež zohráva veľkú úlohu pri vzniku šikanovania u svojho zanedbávaného dieťaťa. Ak je dieťa zanedbávané alebo často trestané, môže si o sebe vytvoriť negatívny obraz. Takéto dieťa je frustrované, neisté. To môže byť začiatkom, aby druhé deti začali šikanovať, a aby si ich začali všímať. Dieťa, v agresívnej rodine s prevahou hlasných argumentácií, kriku, bitky, násilia, ponižovania, odstrkovania, má sklon používať tento druh agresívneho správania aj v kolektíve detí. Ak sú rodičia sami agresori, často podporujú alebo obraňujú agresivitu u svojich detí a nechcú pripustiť ich vinu pri nepríjemnej udalosti šikanovania. Aj v rodine, kde môže mať dieťa značnú voľnosť, môže mať problémy s tým, ako rozpoznať, čo je prijateľné, keď je s inými ľuďmi. Takéto dieťa zle reaguje na disciplínu.

**Kyberšikanovanie (elektronické šikanovanie, cyberbullying, cybermobbing)** je jedným z najčastejších negatívnych javov na internete. Ide o prejav agresie, ktorý sa objavuje v inom priestore s použitím moderných technológií – používajú sa nové technológie, ako je počítač, internet, mobilný telefón. Prebieha vo virtuálnom priestore s využitím rôznych služieb a nástrojov, ako sú email, IM (instant messenger – napr. Skype, ICQ), čít, diskusné fóra, sociálne siete, stránky na zverejňovanie fotografií

a videí, blogy, SMS správy, telefonáty. Pre agresorov je ľahšie ubližovať niekomu, komu sa nemusia pozerať priamo do očí, menej vnímajú emócie a zranenie obeť, menej si uvedomujú závažnosť svojho konania a zodpovednosť zaň. Takéto šikanovanie je anonymné a na prvý pohľad môže pôsobiť ako druh neškodnej zábavy. V skutočnosti je virtuálne šikanovanie oveľa závažnejšie, keďže sa pred ním nedá reálne uniknúť.

Úzka prepojenosť mladých ľudí na technológie vytvára priestor pre **kybernetické prenasledovanie (online prenasledovanie, cyberstalking)**: neustále sledovanie niekoho vo virtuálnom prostredí, často spojené s obťažovaním, vyhrážaním a zastrašovaním. Objavuje sa aj **happy slapping**: násilné alebo sexuálne útoky na obeť (často aj náhodne vybrané), ktoré sú natáčané na mobilný telefón. Útočníci videá ďalej rozposielajú alebo zverejňujú na internete. Uvedené prejavy kyberagresie presahujú priestory školy a dostávajú sa najmä do domáceho prostredia. Podľa Gregussová, Drobný (2013) sa kyberšikanovanie od klasického šikanovania odlišuje tým, že:

- **Nemá časové a priestorové obmedzenie**: kým klasické šikanovanie sa väčšinou obmedzuje na jeden priestor, napríklad školu alebo zamestnanie, v prípade kyberšikanovania môžu útoky prichádzať kedykoľvek a kdekoľvek – stačí, ak má človek mobilný telefón alebo je pripojený na internet.
  - **Rýchlo sa rozšíri k veľkému publiku**: v prípadoch klasického šikanovania sa o ňom väčšinou dozvedia priami účastníci v danej skupine. Pri kybernetickom šikanovaní sa môžu akékoľvek obsahy, ktoré sú zverejnené na internete alebo rozoslané cez mobil alebo email, rýchlo dostať k veľkému počtu ľudí, pričom je ich šírenie nekontrolovateľné.
  - **Páchatelia môžu zostať v anonymite**: oni sami sa cítia bezpečnejšie a menej si uvedomujú, čo ich správanie spôsobuje, keďže nevidia reakciu obeť. U obeť prispieva anonymita páchatel' k ešte väčšej podozrievavosti, neistote a strachu – nevie, voči komu sa má brániť, nevie, odkiaľ príde ďalší útok, páchatel'om môže byť ktokoľvek.
  - **Kyberšikanovanie ľahšie prekoná rozdiely**: pre anonymitu a použitie technických prostriedkov je pre páchatel'ov jednoduchšie zaútočiť aj na niekoho, na koho by si v reálnom svete pre jeho autoritu alebo pozíciu netrúfali. Takto sa môžu ľahko stať obeťami kyberšikanovania napríklad učители či nadriadení.
  - **Používa psychické prostriedky ubližovania a manipulácie**: na rozdiel od klasického šikanovania páchatel' a obeť nie sú v priamom kontakte, po kybernetickom šikanovaní nezostávajú viditeľné stopy fyzického ubližovania (zranenia, modriny, poškodené oblečenie a pod.). V školskom prostredí je preto dôležité, aby si učители všímali žiakov nie iba na vyučovacích hodinách, ale aj v čase ich „voľna“. Zjavné šikanovanie môže mať aj tieto podoby (Ričan (In: Vašutová 2005, s. 233):
    - fyzické násilie a ponižovanie (strkanie, bitie, kopanie, ...),
    - psychické ponižovanie a vydieranie (posmievanie, nadávanie, posluhovanie, ...),
    - deštruktívne aktivity zamerané na majetok obeť (trhanie zošitov, poškodzovanie šatstva).
- Vo virtuálnom prostredí môže ísť o urážanie a nadávanie prostredníctvom komentárov; obťažovanie, zastrašovanie, vyhrážanie a vydieranie napr. anonymné tele-

fonáty; šírenie dezinformácií a klebiet; krádeže identity, vytváranie falošných profilov; zosmiešňovanie a upravovanie fotiek a pod. Prejavy násilia agresie majú vždy spoločný cieľ – jasný úmysel ublížiť druhému, či už fyzicky alebo psychicky.

**Pri prevencii šikanovania v škole hlavnú úlohu zohráva triedny učiteľ.** Svojím pôsobením môže ovplyvniť celkovú atmosféru a život v triede. Môže vplývať na žiakov v týchto oblastiach:

- *Solidarita so slabšími* – najlepšia je cesta kompromisov, teda niekedy je potrebné „vyhovieť“ skupinke potencionálnych agresorov a niekedy zase tým slabším. Učiteľ ukáže, že mu žiaci môžu dôverovať a tým poskytuje citovú oporu jednej i druhej skupine žiakov. Takto môže prísť ľahšie k informáciám, že v triede hrozí alebo začína šikanovanie.

- *Posilnenie demokracie v triede a škole* – platia tu zásady – pýtať sa detí na ich názory a želania, možnosť voľby pri rôznych situáciách, pestovať žiacku samosprávu, otvorenie informovať rodičov o problémoch v škole a triede, umožniť rodičom prístup do školy, do triedy, posilňovať multikultúrnu výchovu v navodzovaní korektných vzťahov medzi deťmi rôznych národností a rôznej farby pleti, informovať o ľudských právach a hodnotách človeka, podnecovať aktivitu rady rodičov na škole.

- *Princíp kooperácie vo výchove* – základnú myšlienku tvorí vytváranie kooperačných tímov, zapojenie obetí šikanovania do skupinových aktivít, dať im príležitosť stať sa platným členom tímu, a tým im pomôcť získať rešpekt triedy a vyššiu sebaúctu. Učiť potencionálnych agresorov i obe sociálnym spôsobom, ktoré potlačia agresivitu u agresorov a obe naučia vyhýbať sa nebezpečným situáciám.

- *Ochrana žiakov pred vplyvom mediálneho násilia* – učiteľ by mal viesť žiakov k tomu, aby využívali média všetkého druhu, ale v rozumnej miere a správnym spôsobom. Toto je však úloha nielen školy, ale aj rodinnej výchovy.

- *Pedagogický dozor* – je to jednoduché, ale o to účinnejšie opatrenie preventívneho charakteru. Čím viac je učiteľov počas prestávok na chodbách, tým je menej príležitostí na agresívne správanie a šikanovanie zo strany žiakov. Patrí sem aj preventívna kontrola všetkých priestorov a zákutí v škole.

- *Práca s potencionálnymi agresormi* – hlavnou úlohou pedagóga je tmiť agresívne sklony u potencionálnych agresorov. Dôležité je ich sledovať a včas zakročiť. Je dobré ich často chváliť za dobrý výkon, zamestnávať rôznou činnosťou, ktorá ich zaujíma. Upozorniť agresorov na to, že pri násilí obeť trpia. Viesť ich k empatii.

Učiteľia by žiakom, ale aj rodičom mali neustále zdôrazňovať, že v žiadnej škole sa vydieranie a šikanovanie netoleruje. V opačnom prípade budú vyvođené dôsledky v neprospech žiaka. V škole by mali byť vytvorené podmienky na dôvernú atmosféru medzi pedagógmi a žiakmi možno aj cez schránky dôvery. Ich zriadenie môže byť nápomocné práve pri odhaľovaní potenciálneho agresora.

Neopomenuteľným ostáva *vzdelávanie* oblasti ľudských práv a prevencie psychopatologických javov v triede prostredníctvom vhodného zaradovania do obsahu jednotlivých predmetov, ale aj realizovaní rôznych diskusií, besied a preventívnych programov.

Dôležitosť preventívnych opatrení potvrdzujú aj výsledky výskumu ľudských práv a práv dieťaťa v školskom prostredí, ktorý realizovalo **Centrum vedeckotechnických informácií Slovenskej republiky** a publikovalo ich v roku 2019. Výskum vychádzal z názorov učiteľov základných a stredných škôl, do súboru respondentov bolo zaradených 399 pedagógov základných a stredných škôl v SR. Uvádzame niektoré zistenia, ktoré súvisia s témou príspevku.

**Porovnaním výsledkov za roky 2005, 2008, 2011, 2013, 2015, 2017 a 2019** sa zistilo, že výučba v oblasti ľudských práv za celé sledované obdobie zostáva najvýraznejším zdrojom informácií o ľudských právach a právach dieťaťa v školách, aj keď v súčasnosti zaznamenávame výrazný nárast aktívnejších foriem vzdelávania. Výrazný skok oproti minulým výsledkom (rok 2017) zaznamenávajú informácie z nástieniek a školských časopisov. Významnú úlohu v tomto mohlo zohrať vedenie školy, pedagógovia i žiacka samospráva. Z dlhodobého hľadiska tak vo výučbe ľudských práv z pohľadu oslovených pedagógov základných a stredných škôl zaznamenávame pozitívny trend v presadzovaní aktívnych, názorných foriem vzdelávania žiakov v oblasti ľudských práv. Podrobné údaje sú uvedené v Tab. 1.

Tab. 1. Spôsoby vzdelávania ľudských práv v škole – porovnanie údajov (v %)

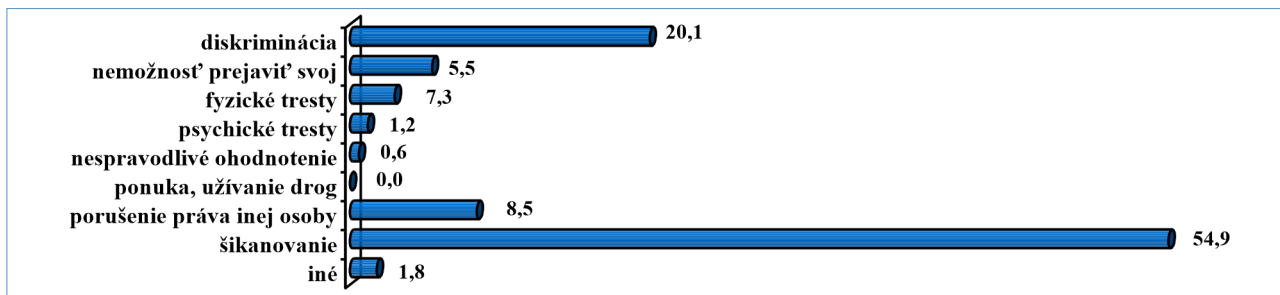
	2005	2008	2011	2013	2015	2017	2019
vyučovanie	98,3	81,0	86,1	91,7	89,4	90,9	89,0
nástienky, školské noviny	49,6	57,9	44,5	56,9	58,6	41,2	55,4
besedy	33,1	49,9	45,4	47,2	56,9	53,1	56,1
prednášky	25,6	28,8	26,5	26,9	33,6	27,6	35,3
súťaže	22,3	16,0	18,6	21,4	21,7	20,1	30,3
iný spôsob	12,4	2,3	3,2	2,2	4,2	4,4	7,5

*Poznámka:* Súčet presahuje 100 % pre možnosť voľby viacerých odpovedí. Zdroj: BIELIKOVÁ, M., 2019

Pri sledovaní typov porušenia ľudských práv najvyššie percento pedagógov poukázalo na prejavy šikanovania a to 90/22,6 %, 33/8,3 % na diskrimináciu v prostredí školy, 9/2,3 % na porušenie práva na slobodu prejavu a 12/3,0 % učiteľov priznalo násilie, bitky. Necelé 4 % (14/3,5 %) oslovených uvádzalo porušovanie práva inej osoby, išlo o porušovanie práv učiteľa, prípadne inej osoby školy žiakmi. Pod hranicou 1 % sa vo výpovediach skúmaných pedagógov objavilo psychické týranie, nadávky (0,5 %) a nespravodlivé ohodnotenie zo strany učiteľa (0,3 %).

Analýzou odpovedí respondentov, ktorí priznali kontakt s porušením práv v škole sa zistili výsledky, ktoré dokumentuje Obr. 1.

Výsledky v Obr. 1 dokumentujú, že až každý druhý (54,9 %) oslovený pedagóg pripúšťajúci porušenie ľudských práv a práv dieťaťa v školskom prostredí poukazyval na šikanovanie v škole. Nasleduje diskriminácia, ktorú uviedla pätina oslovených a porušenie práv inej osoby, najmä učiteľa (8,5 %). Až 7,3 % (12 pedagógov) poukázalo na fyzické násilie a agresivitu v škole, pričom psychické násilie sprevádzané nadávkami, vyhrážkami a pod. označili len dvaja respondenti (1,2 %). Približne 5 % (5,5 %) učiteľov deklarovalo porušovanie práva na slobodu prejavu. Mementom sa stáva skutočnosť, že v celej spoločnosti čoraz viac rezonujú negatívne prejavy správania súvisiace so



Obr. 1 Konkrétne typy porušenia ľudských práv (v %)  
(údaje za respondentov priznávajúcich porušenie práv v škole: N=164).

Poznámka: Súčet presahuje 100 % pre možnosť voľby viacerých odpovedí  
Zdroj: BIELIKOVÁ, M., 2019

školským prostredím. Na školskej pôde sa hovorí skôr o šikanovaní detí a žiakov, negatívne prejavy správania (útoky) existujú aj vo vzťahu k učiteľom. Hoci takmer polovica oslovených učiteľov základných a stredných škôl vyjadrila spokojnosť so súčasným priestorom pre blok ľudských práv v osnovách jednotlivých vyučovacích predmetov a deklarovala, že problematika ľudských práv a práv dieťaťa by mala mať rovnaký priestor ako v súčasnosti, až 50,5 % je presvedčených, že tejto výučbe by sa mal venovať väčší priestor a uvedené percento je približne rovnaké ako pri zisťovaní v roku 2017. Každý druhý pedagóg vyučujúci predmety s tematikou ľudských práv vníma vymedzený priestor ako nedostatočný a privítal by možnosť zvýšenia hodinovej dotácie pre výučbu ľudských práv v školách. Je teda zrejmé, že učitelia si uvedomujú, že súčasná situácia vo svete a v spoločnosti si vyžaduje dostatok vedomostí, poznatkov a informácií s cieľom dosiahnuť pozitívny posun v multikultúrnych postojoch žiakov.

V prípade zistenia rôznych prejavov šikany a kyberšikanovania učitelia i vedenie školy postupujú podľa dokumentu **Smernica č. 36/2018 k prevencii a riešeniu šikanovania detí a žiakov v školách a školských zariadeniach**. Okrem vymedzenia základných pojmov, foriem a prejavov šikanovania sú v nej uvedené formy prevencie či metódy riešenia šikanovania. Konkretizácia ostáva v rukách školy, ktorá vzhľadom na svoje podmienky vytvára strategický plán prevencie šikanovania a kyberšikanovania a môže prijímať účinné stratégie. Hollá et al. (2017, s. 62) medzi ne zaraďuje:

- „realizovať preventívne programy, v ktorom sa cyklicky rozvíjajú jednotlivé témy,
- zapojenie žiakov s ich súhlasom do preventívnych aktivít,
- sústavné zavádzanie nových stratégií a permanentný tréning,
- poskytovanie dostupných a nepretržitých poradenských služieb rovesníkom a ohrozeným žiakom,
- postupné zapájanie rodičov do mimoškolských aktivít,
- delenie primeranej zodpovednosti všetkým cieľovým skupinám“.

Online nástrahám možno podľa Hollej et al. (2017, s. 65 - 66) predísť:

- profesionálnym prístupom a odbornou komunikáciou učiteľov so žiakmi, v rámci ktorých rozoberajú témy počas výučby, zaraďujú príbehy, ktoré obsahujú prvky agresie, šikanovania, venujú pozornosť kyberpriestoru. Kvalitná komunikácia musí mať nastavené jasné komunikačné pravidlá, žiaci musia vedieť, aké sú ich možnosti v prípade, že nie sú spokojní s komunikáciou, správaním, hodnotením učiteľov,
- realizovaním adaptačných kurzov – zážitkové kurzy

a aktivity, v ktorých môže učiteľ aktívne ovplyvňovať žiakov a žiaci musia aktívne participovať,

- *afektívnym vzdelávaním* – orientuje sa na zvyšovanie sebadôvery, sebapoznania, seba porozumenia, sebaakceptácie prostredníctvom aktivít umožňujúcich klasifikáciu hodnôt a rozhodovanie s prevzatím zodpovednosti,
- *sociálnym vplyvom* – vplyv médií, rovesníkov, rodiny zastáva dôležitú úlohu pri prevencii sociálno-patologických javov. Stratégia sociálneho vplyvu obsahuje niekoľko komponentov, z ktorých vychádzajú preventívne programy: *psychologické očkovanie* (vystavenie dospievajúcich slabšej dávke sociálneho tlaku spôsobom, ktorý bude produkovať, facilitovať rozvoj „proti látok“ tak, aby sa zvýšila odolnosť voči sociálnym tlakom); *spôsobilosti odmietania drog* (rozvíjať sociálne spôsobilosti odmietania drog, učiť sa čo povedať, ako to povedať, rozlišovať skrytý nátlak, formulovať protiargumenty); *korekcia normatívnych očakávaní* (pracuje s nadhodnocovanými informáciami rozšírenosti daného sociálno-patologického javu). Metódy, ktorými je možné realizovať korekciu sú napr. komparácia štatistických údajov, ponuka účasti žiakov na prieskumoch, čím vzniká šanca objavenia skutočnosti nadhodnotenia; *využívanie rovesníckych vodcov* (rovesníckymi vodcami sú vybraní kvôli svojej vodcovskej názorovej pozícii),
- *funkčným žiackym parlamentom*, ktorý si vyžaduje pravidelnú komunikáciu s vedením školy v pravidelných intervaloch. Žiaci vedia, že majú zástupcov, ktorých si sami zvolili a s ktorými vedenie školy skutočne komunikuje a akceptuje ich návrhy a pripomienky. Súčasťou aktívnej participácie je, že sa učia o problémoch komunikovať a zaoberajú sa aj názormi a podnetmi žiakov,
- *poznáním kontaktnej osoby*, ktorá im je k dispozícii,
- *trénovaním životných zručností* – základ predstavuje selfmanažmentné spôsobilosti a sociálne spôsobilosti. Selfmanažmentné spôsobilosti zahŕňajú učenie dôležité pre nárast nezávislosti, subjektívnej kontroly a vedomia rozvážnosti.

## Záver

Uvedomujeme si, že agresívne správanie a šikanovanie je natoľko závažný problém, že nie je možné vyriešiť ho niekoľkými odporúčaniami. Neexistuje jednoduché riešenie, ani hotové návody. Neustále dochádza k nárastu negatívnych spoločenských javov v škole, ktoré začínajú žiackymi potýčkami, škriepkami, drobnými nádkami, po závažnejšie zastrašovanie, zosmiešňovanie, bitky až po závažné sociálno-patologické javy. Čo s týmto stavom robiť? **Riešenie** vidíme z nášho pohľadu v niekoľkých rovinách.

Prvá rovina – **zlepšenie spolupráce školy a rodiny**. Organizovať stretnutia s odborníkmi pre rodičov, kde by dostali informácie o problematike porúch správania a o riešení problémov agresívneho správania. V tejto etape by sa mali učители zamerať hlavne na prácu s rodičmi z problémových rodín, disfunkčných rodín. Dôležitá je práca triedneho učiteľa s konkrétnym rodičom.

Ďalšia etapa je **práca so žiakmi a hlavne s problémovými žiakmi**. V školách práca s rizikovou skupinou žiakov patrí koordinátorovi prevencie. Vypracuje a realizuje plán práce školského koordinátora prevencie, spolupracuje s triednym učiteľom, výchovným poradcom, odbornými zariadeniami a mimovládnyimi organizáciami zaoberajúcimi sa prevenciou. V neposlednom rade je potrebné zapojenie žiakov do aktivít organizovaných školou v čase mimo vyučovania v školských priestoroch, ale aj mimo nej. Je na učiteľoch, aby naučili žiakov organizovať si voľný čas a aby ho vedeli zmysluplne využiť.

Poslednú rovину by sme videli v oblasti **poradenstva a tímovej práce**. V rámci profesijného rozvoja je potrebné rozvíjať u učiteľov kompetencie zamerané na poradenstvo v rôznych oblastiach (triednictvo, výchovné poradenstvo, poradenstvo v oblasti prevencie ...), aby učiteľ v prípade identifikovania problému vedel kompetentne reagovať a zároveň vedel koordinovať svoje postupy s odborníkmi, školskými odbornými zamestnancami, napr. školským psychológom, sociálnym pra-

covníkom a pod. Šikanovanie a kyberšikanovanie má vzťah k duševnému zdraviu, preto odporúčame:

- problematiku agresívneho správania zapracovať do školskej dokumentácie – plánov práce školy, plánov triednych učiteľov, výchovných poradcov, koordinátorov primárnej prevencie, do plánov metodických orgánov a pod., pravidelne sa jej venovať a vyhodnocovať ju,
- pri tvorbe a realizácii preventívnych programov by škola mohla spolupracovať s rodičmi,
- rozvíjať prosociálne správanie žiakov z hľadiska prevencie vzniku agresívneho správania a šikanovania.

Pre učiteľa je nevyhnutné, aby si získal dôveru žiakov, vedel sa s nimi otvorene rozprávať, počúvať ich, povzbudiť, posilniť ich sebavedomie. V neohrozenom školskom prostredí by sa u žiakov mali rozvíjať sociálne zručnosti, mali by sa učiť ako nenásilne riešiť konflikty, byť tolerantní, vzájomne sa rešpektovať, nehodnotiť a prijímať inakosť druhých. Škola by mala jasne deklarovať, že šikana či kyberšikana je v škole neprípustná, mala by sa snažiť vytvárať dobrú sociálnu klímu, kde sa všetci – žiaci i dospelí – cítia bezpečne a akceptovaní aj napriek svojim odlišnostiam. Do každodenného života by mala zaviesť súbor pevných a reálne splniteľných opatrení a pravidiel, z ktorých je jasné, že agresívne správanie sa nebude v žiadnom prípade tolerovať.

#### ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- BIELIKOVÁ, M., 2019. *Ľudské práva v škole (Názory učiteľov základných a stredných škôl)*. Bratislava: Centrum vedecko-technických informácií SR. ISBN 978-80-89965-31-1.
- FALTUSOVÁ, J., 2006. Najčastejšia trestná činnosť detí a mladistvých. In: Z. TRUHLÁŘOVÁ a M. SMUTEK. *Riziková mládež v súčasnej spoločnosti: sborník příspěvků z konference s mezinárodní účastí konané pod záštitou projektu PHARE 2003*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 80-7041-044-2.
- HOLLÁ, K. et al., 2017. *Prevenca kyberagresie a kyberšikanovania*. Nitra: Pedagogická fakulta, Univerzita Konštantína Filozofa. ISBN 978-80-558-1210-6.
- NOVÁK, T. a V. CAPPONI, 1996. *Sám proti agresii*. Praha: Grada Publishing. ISBN 80-7169-253.
- PAĽOVČÍKOVÁ, G., 2018. *Šikana a kyberšikana na školách*. Bratislava: Slovenské národné stredisko pre ľudské práva. ISBN 978-80-89016-99-0.
- ŘÍČAN, P., 1998. *Agresivita a šikanovanie medzi deťmi*. [Bratislava]: Educatio. ISBN 80-967532-2-3.
- SMIKOVÁ, E., 2003. *Šikanovanie v škole. Poradca učiteľa*. Bratislava: RAABE.
- VÁGNEROVÁ, M., 1999. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-214-9.
- VAŠUTOVÁ, M., 2005. *Pedagogické a psychologické problémy dětství a dospívání*. Ostrava: Ostravská univerzita. ISBN 80-7042-691-8.

**Summary:** The article deals with the issue of human rights at school in the context of negative social phenomena - bullying and cyberbullying, the definition of these terms and some causes of aggressive behaviour of students at school. It presents the results of selected research, which draw attention to the importance of teaching human rights and the need to address this issue in the school environment.

## PORTFÓLIO DIEŤAŤA – NÁSTROJ FORMATÍVNEHO HODNOTENIA DIEŤAŤA PREDŠKOLSKÉHO VEKU

Eva Pupíková, Metodicko-pedagogické centrum, detašované pracovisko Nitra

**Anotácia:** Príspevok prezentuje portfólio ako nástroj na hodnotenie dieťaťa predškolského veku v podmienkach materskej školy. Jeho obsah tvorí teoretická analýza významu portfólia, analýza využitia portfólia a niekoľko praktických námetov na jeho tvorbu.

**Kľúčové slová:** portfólio, formatívne hodnotenie.

### Úvod

Východiskom plánovania a realizovania výchovno-vzdelávacej činnosti v materskej škole sú výsledky hodnotenia učenia sa dieťaťa. Jedným z nástrojov hodnotenia učenia sa dieťaťa môže byť *portfólio dieťaťa*. Preto svoju pozornosť zameriavame na portfólio a jeho využitie prioritne vo formatívnom hodnotení dieťaťa. Nechceme tvrdiť, že portfólio dieťaťa je pre učiteľov novinkou v oblasti hodnotenia. Fyzické sústredenie produktov dieťaťa na jednom mieste a následné odovzdanie tejto zbierky rodičom dieťaťa na konci školského roku je bežnou činnosťou materských

škôl. Použijeme však slová O. Kaščáka a B. Pupalu (2016), ktorí hovoria, že pri tvorbe portfólia by učiteľ nemal zostať iba v rovine dokumentovania, či dieťa spĺňa, alebo nespĺňa určité vzdelávacie štandardy. Portfólio má z hľadiska hodnotenia dieťaťa oveľa väčší potenciál.

### Význam a funkcie portfólia

Portfólio z latinského slova *portare* – niesť a *foglio* – list, resp. *portfólio* (z tal. – dosky na spisy alebo listiny) označuje určitú zostavu, súbor, zbierku produktov samotného dieťaťa. P. B. Bagley (1995) uvádza, že je to

zbierka vzoriek produktov dieťaťa z rôznych činností, ktorá odráža jeho schopnosti a rast. Portfólio prezentuje nielen „čo“ sa dieťa naučilo, ale v prvom rade „ako“ sa to naučilo. „Dobre fungujúca materská škola neorientuje dieťa predčasne na výkon, konštatujú J. Čáp a J. Mareš (2007, s. 228). Dôležitejším ako výsledok je samotný proces učenia sa, ktorý dieťaťu prináša radosť a uspokojenie z činnosti. Pomocou portfólia môže učiteľ dieťaťu dokázať, že činnosť, ktorá mu priniesla radosť a zábavu, je súčasne činnosťou, ktorou sa niečo nové naučilo. Portfólio vnímame ako nástroj formatívneho hodnotenia, ktoré zaznamenáva proces učenia sa dieťaťa. Zároveň sa dieťa presným a zrozumiteľným jazykom dozvie, ktoré jeho aktivity boli pre neho prínosom, v čom sa zlepšuje a pod. Portfólio možno teda považovať za nástroj systematického a kritického zhromažďovania údajov o prejavoch osobnosti dieťaťa, o jeho vývine a podmienkach v ňom pôsobiach (Čáp a Mareš 2007). Hodnotenie pomocou portfólia dokáže zachytiť rozmanité zložky osobnosti dieťaťa (Slavík In: Průcha ed. 2009). Pomocou portfólia môžeme u detí hodnotiť ich silné stránky a zároveň využívať slabé stránky na stanovenie ďalších rozvojových cieľov pre konkrétne dieťa. Hodnotenie v portfóliu sa zameriava na hlboké vnútorné poznanie dieťaťa, jeho individuálnych špecifik, a to nielen z hľadiska výkonovej úrovne, ale aj z hľadiska jeho emócií, túžob, želaní, sociálnych vzťahov a pod., uvádzajú O. Kaščák a B. Pupala (2016). Prostredníctvom neho má učiteľ možnosť zachytiť nielen úroveň vedomostí dieťaťa, ale aj jeho zručnosti, návyky, záujmy, či potreby. Je to nástroj umožňujúci komplexný pohľad na dieťa. Poskytuje nepretržité obrazy o rozvoji dieťaťa. Portfólio možno použiť na zaznamenanie zložitosti učenia sa dieťaťa. Učiteľ môže pomocou portfólia zaznamenávať:

- priebeh činnosti, výkon a správanie dieťaťa v prirodzených podmienkach;
- emocionálne prejavy dieťaťa vo vzťahu k činnostiam, výkonom, úspechom a nezdarom v rôznych situáciách;
- sociálnu komunikáciu a interakciu dieťaťa s inými deťmi a učiteľom, ich sociálne roly a vzťahy (Čáp, Mareš 2007, s. 368).

Systematické vedené portfólio ovplyvňuje aspiračnú úroveň dieťaťa. Vytvára podmienky na možnosti sebahodnotenia dieťaťa. Pomáha dieťaťu vytvárať zmysel pre povinnosť. Môže prispieť ku korekcii nežiaducich prejavov a pomôcť odhaliť príčiny ťažkostí dieťaťa. Okrem toho môže portfólio pôsobiť na výkonnosť dieťaťa. Motivuje dieťa podávať určité výkony. Hodnotenie, ktoré prebieha nad portfóliom, pomáha regulovať u dieťaťa jeho výkon (formovať ho), podporovať silné stránky a odstraňovať nedostatky.

### Formatívne hodnotenie

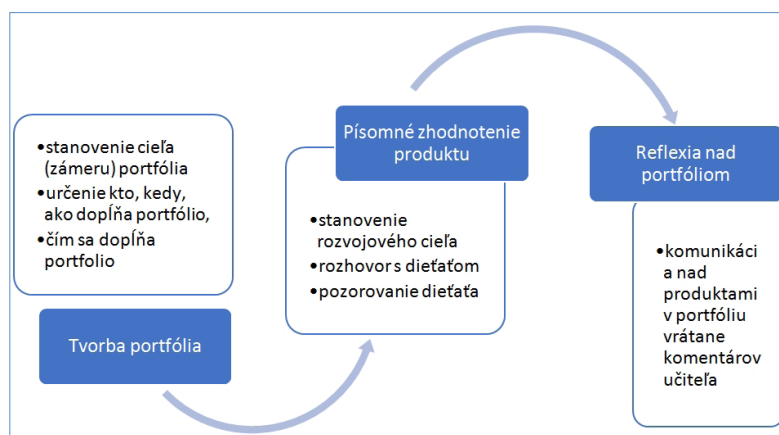
Formatívne hodnotenie definuje Slavík (In: Průcha ed. 2009) ako poskytovanie spätnej väzby v procese činnosti. Pomáha učiteľovi ale aj dieťaťu hľadať lepšiu cestu vedúcu k cieľu. Je orientované na podporu ďalšieho efektívneho učenia sa. Prostredníctvom formatívneho hodnotenia dieťa získava spätnú väzbu od učiteľa na svoje konanie, správanie, výsledky svojej činnosti. Názov

„formatívne“ hodnotenie pochádza z latinského slova *formo*, čo znamená pretvárať, upravuj, zmeň. Aby skutočne išlo o formatívne hodnotenie, musí obsahovať nielen výrok o aktuálnom výkone dieťaťa (napr.: *nenačrelil si postavu so všetkými časťami*), ale obsahuje výrok o možnosti zlepšovať svoj výkon (napr.: *nabudúce nezabudni nakresliť prsty na rukách*). Dovolíme si preto tvrdiť, že portfólio dieťaťa je vhodným nástrojom, ktorý spĺňa požiadavky na formatívne hodnotenie.

### Tvorba portfólia

Obsahom portfólia sú detské produkty. Možno za ne považovať rôzne artefakty, ktoré sú súčasťou života dieťaťa: výtvarný produkt, rôznych evalvačný materiál (pracovné listy), produkty rôznych manipulačných činností. Súčasťou portfólia môžu byť tiež spomienkové predmety, ktoré majú význam pre samotné dieťa. Ich hodnota je veľmi personalizovaná. Môže to byť diplom za účasť na súťaži, olympiáde, alebo niečo, čo má pre dieťa osobitý význam (vylisovaný kvietok z vychádzky, kamienok a pod.). Aby však portfólio bolo skutočne zdrojom pre plánovanie ďalšej rozvojovej činnosti, je potrebné, aby okrem produktov dieťaťa obsahovalo tzv. komentovanie produktu zo strany učiteľa. Ide o písomný záznam z tvorby produktu, hodnotiacu správu. Učiteľ pri ňom zachytáva priebeh procesu učenia sa dieťaťa. Zaznamenáva záujem dieťaťa o činnosť, angažovanosť dieťaťa pri činnosti, výdrž dieťaťa pri činnosti, sociálne spôsobilosti dieťaťa. Komentár tiež obsahuje slovné zhodnotenie výsledku samotným dieťaťom a zhodnotenie výsledného produktu učiteľom. Učiteľ sleduje, či dieťa dokáže hodnotiť výsledky svojej činnosti, vlastné pokroky ako argumentuje svoju činnosť a výsledok. Môže ísť len o niekoľko poznámok, ktoré učiteľ zaznamená priamo v procese, ale môže to byť spracovanie správy o priebehu tvorby produktu. Dokonca to môže byť písomná spätná väzba pre konkrétne dieťa (príbeh o učení – list adresovaný dieťaťu). Dôležitou súčasťou slovného komentovania je návrh ďalších aktivít a činností smerujúcich k rozvoju dieťaťa.

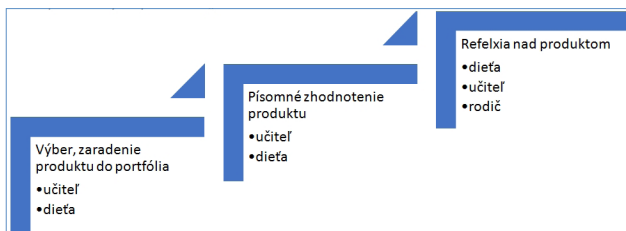
Pri zavádzaní kultúry vedenia portfólia dieťaťa si učiteľ stanoví, aký cieľ bude portfóliom sledovať. V úvode si môže položiť otázky: *Chcem si portfóliom vytvoriť celostný pohľad na rozvoj dieťaťa? Chcem zmapovať pokroky dieťaťa iba v niektorej oblasti? Chcem využívať portfólio na rozvoj zručnosti sebahodnotenia dieťaťa? Bude obsah portfólia iba záležitosťou dieťaťa bez zásahu učiteľa?* Ku stanoveniu zámeru tvorby portfólia sa



Obr. 1 Postup tvorby portfólia

môže učiteľ inšpirovať aj otázkami B. Hansen Čechovej (2009): *Bude portfólio využívané na neformálne alebo formálne hodnotenie práce dieťaťa? Bude portfólio podkladom na odporúčanie pre nástup do základnej školy?* Stanovený cieľ mu proponuje, aké produkty budú súčasťou portfólia. Učiteľ si dopredu stanoví frekvenciu dopĺňania produktov a **časové rozhranie tvorby portfólia**. Už v úvode začiatku tvorby portfólia je nutné stanoviť si, kto, kedy a ako bude portfólio hodnotiť. Tvorba portfólia a s ním spojené činnosti sú zachytené v obr. 1.

Výhodou portfólia je skutočnosť, že angažovanými účastníkmi pri jeho tvorbe a využívaní sú učители, dieťa ale aj rodičia dieťaťa. Menovaní účastníci sa priamo či nepriamo podieľajú na tvorbe a využívaní portfólia. Svojou angažovanosťou vytvárajú vzájomnú komunitu, ktorá má spoločný cieľ. Je ním rozvoj konkrétneho dieťaťa. Prostredníctvom portfólia tak vzniká proces, ktorý zahŕňa účasť, vzájomnú podporu a spoluprácu každej strany (obr. 2). Môže jednotlivých aktérov správať po celý výchovno-vzdelávací proces veľmi prirodzeným spôsobom.



Obr. 2 Zapojenie aktérov pri tvorbe a využívaní portfólia

V závislosti od stanoveného cieľa portfólia dieťa môže/nemú byť zainteresované do výberu produktov. V zásade platí, že fyzická forma portfólia závisí od podmienok triedy (veľkosť odkladacieho priestoru, spôsob zakladania – zakladače, škatule, obaly a pod.). Neexistujú explicitne definované pravidlá na tvorbu portfólia. Ideálnym riešením je vyhnúť sa formalizmu. Napriek tomu, že učiteľ má dopredu stanovený cieľ, súčasne flexibilne reaguje na dopĺňanie portfólia. Zarádovanie produktov do portfólia vytvára priestor na intenzívnu interakciu medzi učiteľom a dieťaťom. Učiteľ sa s dieťaťom môže dohodnúť na zaradení produktu do portfólia. Pri **písomnom komentovaní produktu** zohráva najväčšiu úlohu učiteľ. Jeho spôsobilosť zaznamenať hlavné situácie v procese učenia sa dieťaťa je kľúčovou pre ďalší krok. Aby učiteľ mohol napísať záznam o tvorbe produktu, je neodmysliteľnou súčasťou tvorby portfólia pozorovanie dieťaťa. Učiteľ pozoruje samotný priebeh vzniku produktu. Odpovedá si na otázky: *Ako dieťa vykonáva určité činnosti? Aká bola pozornosť dieťaťa? Aký bol záujem dieťaťa o činnosť? Aká bola vytrvalosť dieťaťa počas tvorby produktu?, atď.* V tejto fáze môže učiteľ sledovať sociálne vzťahy, ktoré počas učenia sa dieťaťa prebiehajú v triede. Zaujímá sa o to: *S kým dieťa tvorilo produkt? Od koho žiadalo pomoc? Akým spôsobom? Vyhovovala mu forma vzdelávania?*

Odpoveďami na načrtnuté otázky učiteľ začína tvoriť písomné zhodnotenie (komentár) tvorby produktu a smeruje k hodnoteniu aj výsledného produktu. Pri ňom si učители môžu pomôcť evalvačnými otázkami zo Štátneho vzdelávacieho programu pre predprimárne vzdelávanie v materských školách. Hlavnou požiadav-

kou je dodržanie zásad efektívnej spätnej väzby, nehodnotiť dieťa ale proces alebo čin, konštatuje B. Hansen Čechová (2009). Vyvarovať sa zovšeobecňujúcim formuláciám: *si šikovný, si rýchly* a pod. Dôležitou zásadou je neporovnávanie detí medzi sebou, z čoho by mohli prameniť predčasné (a zbytočné) zážitky z neúspechu (Čáp a Mareš 2007). Prijateľným a očakávaným je porovnanie výkonnosti dieťaťa v čase. Ide o vysoko individualizovaný spôsob hodnotenia. Chceme tiež zdôrazniť, že v portfóliu sa nebudeme venovať výhradne pozitívnemu hodnoteniu. Aj keď, ako uvádza B. Hansen Čechová (2009), chvála je účinnejším motivačným nástrojom ako kritika. Portfólio je nástrojom, ktorý môže odhaliť slabšie stránky dieťaťa, ale súčasne obsahuje návrh na ich zlepšenie. Slovné spracovanie kritiky by malo obsahovať upriamenie pozornosti dieťaťa smerom k budúcemu cieľu. Vytvoreniu komentára (ako sekundárneho produktu) predchádza ešte jeden dôležitý moment. Je ním rozhovor so samotným dieťaťom. B. Hansen Čechová (2009) konštatuje, že súčasťou tohto rozhovoru je podnecovanie dieťaťa k sebahodnoteniu vlastnej činnosti. Učiteľ smeruje rozhovor k tvorbe produktu, ale aj k výsledku. Pri dobre vedenom rozhovore získa učiteľ informácie o pocitoch dieťaťa, jeho náladách, spomienkach, atď. Postrehy a komentáre dieťaťa zaznamenáva. Vzájomnou spoluprácou možno demonštrovať pokroky dieťaťa a spoločne pristupovať k tvorbe rozvojových cieľov. Dieťa získava predstavu o tom, ako hodnotiť seba samého. Súčasne rozhovorom s dieťaťom učiteľ napomáha dieťaťu dosiahnuť výkonné štandardy súvisiace s komunikáciou: *V dialógu vie vypočúť iných. Formuluje gramaticky správne jednoduché rozvité vety a súvetia, a ďalšie.* Učiteľ si môže všimnúť počas tvorby produktu úroveň komunikatívnych kompetencií dieťaťa. Všimá si tiež úroveň výslovnosti, tvorbu viet, syntax, spôsobilosť prezentovať svoj produkt, používanie verbálnej aj neverbálnej komunikácie, atď.

Obsah portfólia je následne objektom pre **spoločnú reflexiu učiteľa, dieťaťa a často aj rodiča**. Reflexia nad produktmi portfólia je ďalším benefitom pre dieťa. J. Čáp a J. Mareš (2007) zdôrazňujú, že návrat k prežitej pozitívnej udalosti vyvoláva u dieťaťa opätovne dobrý pocit. *„Slová majú silné emotívne a motivačné účinky predovšetkým vtedy, keď bolo v predchádzajúcom období spojené so silnými emóciami a motívmi“* (ibid.). K. Vranaiová (2014) dodáva, že *„dieťa získava zdokumentovaním rôznych situácií zrkadlo svojho konania, svedectvo o tom, ako sa v určitom momente správalo, aké témy ho zaujímali. Dieťa má možnosť spomenúť si na danú situáciu, komunikovať o tom, čo bolo preň v danom momente dôležité“*. Aj spätné premýšľanie o zážitkoch je dôležitým učiacim sa momentom. Zároveň sú rodičia týmto spôsobom prirodzene vtiahnutí do výchovno-vzdelávacieho procesu. Získavajú prehľad o činnosti ich dieťaťa, o jeho pokrokoch. Môžu tiež získať dôležité informácie o tom, čo ich dieťa zaujíma, v čom je výnimočné, alebo naopak, čo môže dieťa robiť preto, aby sa v niektorej oblasti zlepšilo. Úlohou učiteľa je vytvoriť podmienky, za akých môžu rodičia v pokoji prezeráť produkty, prečítať si hodnotenie učiteľa, vypočúť si komentár svojho dieťaťa, prečítať dieťaťu komentár od učiteľa, atď. Dieťa sa môže opätovne (aj s odstupom času) vrátiť k produktu. Aby dieťa moh-

lo samostatne sledovať svoje vlastné portfólio, je nutné, aby bolo v triede preň fyzicky ľahko dostupné. Návratom k produktu a k záznamu o priebehu a tvorbe produktu môže dieťa dosahovať ďalšie výkonové štandardy: *Rozpráva o svojich záľubách. Správne používa pojmy včera, dnes, zajtra. Orientuje sa na elementárnej úrovni v časových vzťahoch dňa, týždňa, mesiaca, roka. Uvedomuje si na elementárnej úrovni dôsledky svojho správania. Identifikuje pozitívne a negatívne ľudské vlastnosti. Atď.* Cielenu činnosťou s portfóliom môžeme u detí dosahovať aj ďalšie výkonové štandardy. Počas tvorby produktov dosahujeme prioritne tie, ktoré súvisia s konkrétnou úlohou (výtvarné činnosti, manipulačné činnosti, ale aj činnosť na pracovných listoch...). Sledovaním a prezeraním si portfólia samotným dieťaťom možno u neho vytvoriť ďalší príklad na pochopenie významu funkcie písanej reči. Prostredníctvom písomných komentárov od učiteľa dostáva dieťa reálnu predstavu o konkrétnom hodnotení, čo môžeme považovať za vytváranie základov neskoršieho sebahodnotenia dieťaťa.

### Záver

Netvrdíme, že práca s portfóliom v materskej škole je jednoduchá. Vyžaduje si pragmatické premyslenie dôvodov, premyslenie postupu tvorby, premyslenie prezentovania produktov rodičom, atď. Samotná tvorba komentárov k jednotlivým produktom je náročná najmä na čas. Vyžaduje si systematickú prácu učiteľa. K. Vranaiová (2014) preto odporúča začať proces nadobúdania zručností práce s portfóliom s menšou skupinkou detí, napr. štyroch., piatich. Možno však predpokladať, že systematickým a pravidelným využívaním portfólia učiteľa dosiahnu vlastné spôsobilosti s vedením portfólia. Po prekonaní počiatkových problémov existuje totiž predpoklad, že učiteľ získá neoceniteľný diagnostický a hodnotiaci nástroj.



Obr. 3 Emka, 5 rokov  
(Zdroj: Mgr. Andrea Bindasová, MŠ Sirník (výstup z webinára organizovaného DP MPC NR))  
Dátum vzniku produktu: 16.11.2020

### Príklad na komentovanie procesu a produktu:

Kresba vznikla pri spontánnych hrách podľa výberu detí po dopoludňajšej vzdelávacej aktivite. Emka na obrázku nakreslila mňa, v role pani učiteľky. V materskej škole pracujem od septembra a s neočakávanou zmenou pani učiteľky sa vypradávala dosť komplikovane. Jej prácu vnímam veľmi pozitívne (kolegyňa sa vyjadrila, že Emka doteraz využívala dosť tmavé a pochmúrne farby pri svojich prácach). Teraz Emka použila pri práci prevažne teplé farby a modrá je jej obľúbená. Na svoju kresbu využila celú plochu papiera. Obrázok okomentovala slovami: „To si Ty pani učiteľka v našej škôlke, ako sa každé ráno na nás tešíš a posielaš nám srdiečka z tvojej hlavy“. Prácu s radosťou sama okomentovala. Postava na obrázku má hlavu, trup, horné a dolné končatiny. Chýba jej krk. Na jednej ruke má zachytené štyri a na druhej tri prsty. Tvár má zachytené všetky detaily, oči, nos, obrovský úsmev (podchytila tým radosť, ktorú chcela vyjadriť) a vlasy. Radosť postavy vyjadrila aj zdvihnutými, roztvorenými rukami. Nad postavou sú znázornené tri srdiečka a štvrté sa vynára z hlavy postavy. Na obrázku je ešte znázornená materská škola. Sú na nej okná a dvere. Pred materskou školou sú znázornené veľké schody. Nad materskou školou je veľké slniečko, ktoré je aj vyfarbené. Emka svoje dielo podpísala samostatne veľkými tlačenými písmenami.

V budúcnosti budem dieťa podporovať vo výtvarnej tvorbe, pri nácviku kreslenia postavy viesť dieťa, aby na horných končatinách mala postava päť prstov a aby mala aj krk. Použití k tomu môžem napríklad motivačnú básničku na kreslenie postavy. Ďalej by som ho podporila vo výdrži dokončiť začatú prácu a obrázok aj vyfarbiť.

### Správa pre dieťa:

*Milá Emka,*

*Tvoja kresba vznikla počas hry. Na obrázku som nakreslená ja, ako Tvoja pani učiteľka. Napriek tomu, že si doteraz využívala dosť tmavé a pochmúrne farby pri svojich prácach, táto práca je veľmi farbená. Použila si pri práci prevažne teplé farby. Tvoja obľúbená farba je modrá. Pre svoju kresbu si využila celú plochu papiera, čo je výborné. Obrázok si okomentovala slovami: „To si Ty pani učiteľka v našej škôlke, ako sa každé ráno na nás tešíš a posielaš nám srdiečka z tvojej hlavy“. O práci si hovorila sama s radosťou. Postava na obrázku má hlavu, trup, horné a dolné končatiny. Ale chýba jej krk. Na jednej ruke má zachytené štyri a na druhej tri prsty. Tvár má zachytené všetky detaily, oči, nos, obrovský úsmev a vlasy. Radosť si vystihla úsmevom ale aj zdvihnutými, roztvorenými rukami. Nad postavou sú znázornené tri srdiečka a štvrté sa vynára z hlavy postavy. Na obrázku je ešte znázornená materská škola. Sú na nej okná a dvere. Pred materskou školou sú znázornené veľké schody. Nad materskou školou je veľké slniečko, ktoré je aj vyfarbené, to preto, že rada chodíš do škôlky. Svoje dielo si si podpísala samostatne veľkými tlačenými písmenami.*

*Ak budeš kresliť ďalšiu postavu, daj si pozor, aby mala na rukách päť prstov a tiež nezabudni ani na krk. Aby si nezabudla, čo všetko má postava, môžeš si pri tom povedať básničku Panáčik, ktorú sme sa učili. A takýto obrázok si zaslúži, aby bol aj pekne vyfarbený. Verím, že nabudúce vydržíš a celý ho pokryješ farbou. Môžeš pri vyfarbovaní použiť aj vodové farby.*



**ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:**

- BAGLEY, P. B., 1995. *Authentic Assessment: How Do Portfolios Fit the Picture?* [online]. Jacksonville: University of North Florida, College of Education and Human Services. [cit. 2021-01-13]. Dostupné z: <http://digitalcommons.unf.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1226&context=etd>
- ČÁP, J. a J. MAREŠ, 2007. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-273-7.
- HANSEN ČECHOVÁ, B., 2009. *Nápady pro rozvoj a hodnocení klíčových kompetencí žáků*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-388-8.
- KASÁČOVÁ, B. a M. CABANOVA, 2014. *Pedagogická diagnostika: teória a metódy diagnostikovania v elementárnej edukácii*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela. ISBN 978-80-557-0328-2.
- KAŠČÁK, O. a B. PUPALA, 2016. *Evalvácia v materskej škole* [online]. Bratislava: ŠPÚ. ISBN 978-80-8118-179-5. [cit. 2021-01-13]. Dostupné z: [http://www.statpedu.sk/files/sk/svp/zavadzanie-isvp-ms-zs-gym/materska-skola/evaluacia-ms\\_na\\_zverejnenie1.pdf](http://www.statpedu.sk/files/sk/svp/zavadzanie-isvp-ms-zs-gym/materska-skola/evaluacia-ms_na_zverejnenie1.pdf)
- PRŮCHA, J., et al., 2009. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-546-2.
- VRANAIOVÁ, K., 2014. *Portfólio – nástroj rozvíjania identity dieťaťa v materskej škole* [online]. Bratislava: MPC. ISBN 978-80-8052-870-6. [cit. 2021-01-13]. Dostupné z: <https://docplayer.org/39962666-Portfolio-nastroj-rozvi-jania-identity-dietata-v-materskej-skole.html>

**Summary:** The article presents the portfolio as a tool for assessment of a preschool child in kindergarten. Its content includes a theoretical analysis of the importance of a portfolio, an analysis of the use of a portfolio and several practical ideas for its creation.

## AKO PRIPRAVIŤ GRANTOVÚ ŽIADOSŤ PRE MALÝ ŠKOLSKÝ PROJEKT

Zuzana Tkáčová, Metodicko-pedagogické centrum, detašované pracovisko Košice

**Anotácia:** V poslednej dobe sa získavanie dodatočných finančných zdrojov z tzv. malých grantových programov stáva dôležitým prostriedkom na ceste k inovácii vyučovacieho procesu. Príspevok predstavuje základné východiská a etapy pre tvorbu malých školských projektov, ako aj príklady dostupných grantových programov pre školy.

**Kľúčové slová:** projekt, žiadosť o grant, grantový program.

### Úvod

Fungovanie škôl prináša potrebu vytvárať vhodné podmienky na efektívnu realizáciu a implementáciu inovačných prvkov vo vzdelávacom procese, čo si spravidla vyžaduje dodatočné finančné zdroje. Využívanie rôznych grantových programov tak významnou mierou prispieva k doplnkovému financovaniu škôl a znalosť projektového manažmentu sa stala dôležitou kompetenciou vedúcich pedagogických pracovníkov, ale často aj samotných pedagógov, ktorí sa stávajú realizátormi a koordinátormi projektových aktivít v tzv. malých grantových programoch. Malé grantové programy s rozpočtom niekoľko stoviek alebo niekoľko tisíc eur spravidla neumožňujú realizáciu investičných projektov s kapitálovými výdavkami na prestavbu školských priestorov a kompletne vybavenie učebni, je ale možné vďaka nim doplniť vybavenie učebni pomôckami a literatúrou, financovať školenia, výlety a exkurzie, ako aj tvorbu nových učebných materiálov a pod.

### Projekt

- je aktivita (súbor aktivít), ktorá **rieši špecifický problém alebo potrebu** – má stanovený účel a cieľ, ktorý predstavuje (spoločenskú) zmenu,
- má **definované špecifické ciele**, ktorých splnenie je možné vyhodnotiť na základe vopred určených indikátorov a kritérií,
- má presne **stanovený termín začiatku a konca**,
- má **stanovené rôznorodé zdroje a prostriedky** (ľudské, finančné, materiálne, iné), ktoré sú potrebné na dosiahnutie vytýčených cieľov,
- predstavuje **kolektívny produkt**, ktorý zahŕňa aj rôznych partnerov a stará sa o potreby ostatných (t. j. má stanovenú cieľovú skupinu),
- prináša niečo **jedinečné, nové a užitočné**.

Projektom teda môže byť vznik nového vzdelávacieho produktu alebo služby (napr. vytvorenie nového študijného predmetu alebo záujmového krúžku, kurz pre rodičov alebo pre obyvateľov obce), výstavba (rekonštrukcia) objektu (napr. výstavba učebne v prírode, vybudovanie lezeckej steny v telocvični alebo náučného chodníka), realizácia vzdelávacej/osvetovej kampane

(napr. v oblasti environmentálnej alebo kybernetickej bezpečnosti), skvalitnenie ponúkaných služieb (napr. doplnením knižničného fondu v školskej knižnici), zavedenie novej technológie (napr. interaktívnych technológií), profesijné zlepšenie (t. j. vzdelávanie pedagógov), realizácia zmeny v organizácii (napr. koučing), zvýšenie gramotnosti cieľovej skupiny (čitateľskej, finančnej, digitálnej a pod.), modernizácia vzdelávania prostredníctvom inovačných výučbových materiálov a pod. Na druhej strane za projekt nie sú považované už realizované minulé (alebo rozbehnuté) aktivity, ktoré sa už rovnakým spôsobom pravidelne opakujú, príp. aktivity bez jasne definovaných cieľov alebo bez inovačného potenciálu.

### Grantové programy pre malé školské projekty

Nadácie vyhlasujú v priebehu roka za účelom poskytovania finančnej podpory rôzne grantové programy. **Grantový program** predstavuje dokument definujúci základné pravidlá na manipuláciu s finančnými prostriedkami a na organizačnú podporu projektov, resp. organizácií, ktoré projekty realizujú. V rámci jedného grantového programu sa realizuje viacero rôznych projektov, teda viacero žiadateľov môže získať pre svoje projekty grantovú podporu.

Žiadateľ na základe vlastného plánu a po dôkladnom preštudovaní podmienok grantového programu vypracuje **projektový návrh**, t. j. podrobné písomné spracovanie jednotlivých bodov osnovy projektu pomocou určeného formulára žiadosti o grant, ktorý presne vymedzuje jednotlivé súčasti návrhu projektu. Žiadosť sa podáva administrátorovi grantového programu v tlačenej alebo v súčasnosti už čoraz častejšie v elektronickej podobe.

Podmienky pri podávaní žiadosti sú v čase výzvy na predkladanie projektových návrhov zverejnené na webových stránkach administrátora grantového programu. Vhodné grantové programy pre malé školské projekty realizujú niektoré nadácie, napr. **Nadácia ZSE**, **Nadácia Orange**, **Karpatská nadácia**, **Nadácia Pontis**, **Nadácia Poštovej banky**, **Nadácia Slovenskej sporiteľne**, **Nadácia ESET** a iné.

## Štruktúra projektu

Transformácia prvotného nápadu do projektovej podoby si vyžaduje dôkladné premyslenie štruktúry projektu a zodpovedanie si niekoľkých kľúčových otázok. Je dobré si uvedomiť, že projekt je tímovou záležitosťou a tímová práca musí začať už pri vytváraní štruktúry budúceho projektu. Projekt by nemal byť *hrou jedného hráča*. Je vhodné osloviť kolegov, žiakov, príp. aj partnerov z iných spolupracujúcich organizácií a prediskutovať spoločne nasledujúce otázky:

**KTO** sme a v čom sme špecifickí?

**PREČO** do toho ideme? Čo chceme zmeniť?

**ČO** chceme dosiahnuť? Ako to zistíme/odmeriame? Aké úlohy/kroky/aktivity musíme splniť?

**PRE KOHO** to budeme robiť? Kto každý bude mať z projektu osloh?

**AKO** to chceme urobiť? Čo presne musíme urobiť na splnenie stanovených cieľov a úloh?

**KEDY** bude začiatok a kedy koniec projektu? Ako rozvrhneme jednotlivé čiastkové aktivity/úlohy?

**KDE** sa bude projekt realizovať?

**S KÝM** budeme spolupracovať? Kto a akou formou bude participovať na našom projekte pri jeho realizácii?

**KOĽKO** to bude stáť? Čo všetko bude potrebné k realizácii zabezpečiť?

**ODKIAL** na to získame prostriedky? Existujú nejaké grantové programy? Existuje niekto, kto nám môže prispieť aj materiálne alebo formou dobrovoľníckej práce bez nároku na odmenu?

Po zodpovedaní vyššie uvedených otázok je možné nájsť vhodný grantový program, oboznámiť sa s jeho podmienkami a vyplniť **formulár žiadosti o grant**, ktorý obsahuje spravidla nasledujúce časti:

- **Názov projektu** (krátky, nápaditý, atraktívny a výstižný)
- **Informácie o žiadateľovi** (názov a adresa organizácie, meno kontaktnej osoby a kontakty, krátka charakteristika organizácie/žiadateľa, príp. odkazy na webstránku a sociálne siete organizácie)
- **Anotácia projektu** (stručný, ale výstižný opis projektu, zahŕňajúci aj hlavné ciele a/alebo aktivity a dopady na cieľovú skupinu)

### ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

DOLEŽAL, J. a J. KRÁTKÝ, 2016. *Projektový management v praxi – naučte se řídit projekty!*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-24756-93-6.

Anonym, 2007. *T-Kit: řízení projektů*. Praha: Národní institut dětí a mládeže MŠMT. ISBN 978-80-86784-53-3.

MIHÁLIKOVÁ, J., 2003: *Připravme si miestny projekt!* Bratislava: IUVENTA. ISBN 80-88893-90-9.

**Summary:** *Recently, obtaining additional financial resources from so-called small grant schemes is becoming an important means of innovating the teaching process. The article presents basis and stages for the creation of small school projects, as well as examples of available grant programmes for schools.*

## PREHĽAD VÝZNAMNÝCH ZMIEN V PRÍSTUPOCH K VZDELÁVANIU RÓMSKÝCH DETÍ A MLÁDEŽE NA SLOVENSKU OD NESKORÉHO STREDOVEKU PO SÚČASNOŠŤ

Elena Cinová, Metodicko-pedagogické centrum, regionálne pracovisko Prešov

**Anotácia:** *Článok ponúka stručný prehľad vzdelávacích politík štátnych útvarov voči Rómom na našom území od roku 1322 až po rok 2019. Informácie sú čerpané z archívnych zdrojov a neprezentujú názory samotných Rómov na reformy prebiehajúce v danej dobe.*

**Kľúčové slová:** vzdelávanie, Rómovia, štát, politika.

### Kto sú Rómovia, prečo žijú na území Slovenska

Rómovia, často zmieňovaní pod názvami vzťahujúcimi sa k jednotlivým podskupinám, ako napríklad Roma, Sintí, Sindhi či Kalé, sú početným etnikom eurázijského

- **Motivácia/téma projektu/východiská projektu** (vymedzenie oblasti, v ktorej bude projekt pôsobiť, špecifikácia riešeného problému, opis potrieb alebo východísk na realizáciu projektu)
- **Ciele projektu** (jednoduché, jasné, konkrétne, merateľné, časovo ohraničené, realistické, dosiahnuteľné, rozpoznateľné v projektových aktivitách)
- **Program/harmonogram a opis jednotlivých aktivít** (detailný opis všetkých plánovaných aktivít projektu, časový plán ich realizácie, začiatok/koniec realizácie projektu)
- **Cieľová skupina** (charakteristika a kvantifikácia skupiny ľudí, pre ktorú je projekt určený)
- **Indikátory/kritériá úspešnosti/evalvácia** (na odmeranie a posúdenie splnenia deklarovaných cieľov a vyhodnotenie úspešnosti realizácie projektu)
- **Rozpočet a komentár k rozpočtovým položkám** (najdôležitejšia časť projektu, ktorá je pri posudzovaní žiadostí hodnotiteľmi prísne porovnávaná s popisom aktivít a so stanovenými cieľmi, preto musí byť rozpočet jasne štruktúrovaný a prehľadný a musí presne zodpovedať projektovým aktivitám)
- **Propagácia** (spôsoby, ako bude žiadateľ komunikovať o projekte a donorovi)
- Požadované **prílohy** (zriaďovacie listiny, menovacie dekréty štatutára organizácie, potvrdenia o zriadení bankového účtu apod.)

Pred záverečným odoslaním projektovej žiadosti sa odporúča dať projekt prečítať tretej osobe, ktorá môže upozorniť na nie príliš jasné miesta alebo formulácie v texte.

### Záver

Podanie projektovej žiadosti a jej schválenie je len prvým krokom na ceste k úspešnej realizácii projektu. V celom procese môže učiteľom pomôcť aj webinár venovaný problematike manažmentu malých školských projektov, ktorý zaradilo Metodicko-pedagogické centrum do svojej vzdelávacej ponuky pre učiteľov základných a stredných škôl. Výsledkom realizácie inovatívnych projektov učiteľov tak bude zmena existujúcich podmienok v každodennej výučbe v škole, zaujímavé spoločné produkty, ktorými sa škola rada pochváli na verejnosti, ale aj cenné skúsenosti všetkých zapojených.

Podanie projektovej žiadosti a jej schválenie je len prvým krokom na ceste k úspešnej realizácii projektu.

V celom procese môže učiteľom pomôcť aj webinár venovaný problematike manažmentu malých školských projektov, ktorý zaradilo Metodicko-pedagogické centrum do svojej vzdelávacej ponuky pre učiteľov základných a stredných škôl.

## PREHĽAD VÝZNAMNÝCH ZMIEN V PRÍSTUPOCH K VZDELÁVANIU RÓMSKÝCH DETÍ A MLÁDEŽE NA SLOVENSKU OD NESKORÉHO STREDOVEKU PO SÚČASNOŠŤ

Elena Cinová, Metodicko-pedagogické centrum, regionálne pracovisko Prešov

**Anotácia:** *Článok ponúka stručný prehľad vzdelávacích politík štátnych útvarov voči Rómom na našom území od roku 1322 až po rok 2019. Informácie sú čerpané z archívnych zdrojov a neprezentujú názory samotných Rómov na reformy prebiehajúce v danej dobe.*

**Kľúčové slová:** vzdelávanie, Rómovia, štát, politika.

### Kto sú Rómovia, prečo žijú na území Slovenska

Rómovia, často zmieňovaní pod názvami vzťahujúcimi sa k jednotlivým podskupinám, ako napríklad Roma, Sintí, Sindhi či Kalé, sú početným etnikom eurázijského

pôvodu, žijúcim predovšetkým v Európe. Ich pravlastťou je najpravdepodobnejšie severozápadná časť indického subkontinentu. Migračnú vlnu Rómov z indickej pravlasti môžeme odhadovať na prvé a druhé storočie nášho

letopočtu. Do Európy sa presídlili po bitke pri Akroinone v roku 740, keď nasledovali arabské vojská v ťažení na územie Byzancie. Neskôr sa ďalšie migračné vlny pohli ďalej na západ. Prvá písomná zmienka o pohybe Rómov na území Slovenska pochádza z roku 1322 (Mann 2001). Konkrétne zmienky o Rómoch na našom území v tomto období sú znakom, že boli na Slovensku známi. Slovo cigán sa v 14. - 15. storočí opakovane vyskytuje v rôznych listinách, názvoch obcí. V Uhorsku sa prvé skupiny Rómov pohybovali nenápadne. Zlom nastal na začiatku pätnásteho storočia, keď došlo k novému prílivu Rómov, ktorí vystupovali okázalo a dožadovali sa materiálnej pomoci (Fraser 1998). Horváthová (1964) uvádza, že od konca šestnásteho storočia sa Uhorsko stalo susedom Turkov a remeselníci spracúvajúci kovy tam nachádzali lepšie uplatnenie, čo spôsobilo početný výskyt Rómov v celej strednej a juhovýchodnej Európe. V kontexte protitureckých výprav získali Rómovia za svoje služby niekoľko priaznivých listín. V sedemnástom storočí začína na našom území klesať tolerancia, lebo sa zhoršili možnosti obživy Rómov. Pribúdali sťažnosti na množiace sa krádeže koní, poľných plodín, potravín. Riešením boli zákazy vstupu Rómov na územia jednotlivých stolíc či banských miest. Ukončenie tureckej okupácie bolo začiatkom rôznych reforiem, medzi inými aj reformy, ktorá zasahovala do života Rómov.

### Vzdelávanie od neskorého stredoveku po obdobie osvietenstva

#### *Kláštorné a kapitulske školy*

Neskorý stredovek sa v oblasti vzdelávania vyznačoval rozšírenou existenciou tzv. kláštorných škôl, ktoré poskytovali vzdelávanie rozličným vrstvám domáceho obyvateľstva. V tomto období nezaznamenávame návštevu vzdelávacích inštitúcií deťmi z rómskych komunít. Výučba týchto detí je založená na informálnom vzdelávaní a na cielenom odovzdávaní remesla budúcim generáciám v domácnostiach. Takýto prístup bol primárne zameraný na vzdelávanie mužských potomkov. Vzdelávanie dievčat sa zatiaľ udržiavalo v intenciách výchovy smerujúcej k získaniu zručností v oblasti domáceho hospodárstva a ručných prác. U niektorých skupín Rómov je takto zamerané vzdelávanie ženských potomkov stále dominantné a ako jediné považované za početné pre mladú rómsku ženu. Ako jeden z dôvodov nenavštevovania, v tom čase, kláštorných a kapitulských škôl, je uvádzaný kočovný spôsob života Rómov.

Až do nástupu osvietenstva boli Rómovia v Európe vystavovaní veľmi tvrdým represívnym opatreniam a to hlavne na území západnej Európy. Mali príkaz opustiť krajinu. Za neuposlušnosť príkazu im boli udeľované tresty smrti. Neskôr ich koloniálne mocnosti začali vyvíjať do svojich zámořských kolónií. To je príklad Portugalska, Španielska a prítomnosti Rómov na juhoamerickom kontinente. Mnohí Rómovia zo západnej Európy našli útočisko v Uhorsku, kde k nim bol prístup omnoho miernejší a možnosti obživy následne hojnejšie.

Vzdelávanie Rómov je vždy úzko prepojené s politickou situáciou a vôľou riešiť aj postavenie rómskych komunít. V Uhorsku takáto zmena nastala po nástupe panovníčky Márie Terézie na trón (1740 - 1780), jej spoluvládca a neskôr následníka cisára Jozefa II. (1765 - 1790). Reformačný prístup znamená aj zavádzanie množstva opatrení a zmien, ktoré zasahujú do života Rómov na našom území.

### *Osvietenské reformy a edikty*

Jednou z reforiem, zavedených cisárovnou Máriou Teréziou, je reforma zameraná na ukončenie kočovného života Rómov, pričom konečným riešením má byť ich asimilácia. Podľa Tkáčovej (2003, s. 32) „v období osvieteného absolutizmu bol prvou pozitívnou zmenou **edikt Márie Terézie z roku 1744**, podľa ktorého sa mala krajina zbaviť Rómov vyhnaním za hranice a nie vyvražďovaním (ako to bolo v Rakúsku a v českých krajinách)“. Dôvodom nízkeho počtu Rómov v napr. českých krajinách sú diskriminačné opatrenia. Nariadenia Márie Terézie a Jozefa II., ktoré boli vydané od roku 1740 - 1790, sa zameriavali na kočovných Rómov. Cieľom týchto nariadení bolo prinútiť ich zanechať kočovný spôsob života, zakázať im vlastníť koňa a viesť s koňmi obchod. Nariadenia zároveň zakazovali konzumovať mäso uhynutých zvierat, riešiť konflikty tradičným spôsobom s pomocou vajdov, sobášiť sa v rámci vlastného etnika a rovnako používať rómsky jazyk pri akejkolvek komunikácii.

Naopak, edikty prikazovali Rómom opustiť ich tradičný spôsob odievania a prevziať oblečenie majority, prikazovali im prácu na pôde, prípadne vyučenie sa v inom povolani a nemenej dôležité bolo aj nariadenie odvádzať dane. Deti od 12 rokov boli odobraté z rodinného prostredia a dávané na prevýchovu k sedliakom.

Všeobecným školským poriadkom, vydaným Máriou Teréziou v roku 1774, sa školy stali štátnymi a bola zavedená povinná školská dochádzka pre deti od 6 do 12 rokov. Na základe vyššie spomenutých ediktov sa Rómovia stali usadlým obyvateľstvom, čo znamená, že sa táto reforma týkala aj ich. Podľa Horváthovej (1964, s. 42) „*Usadení Rómovia, podľa nariadenia panovníčky z 13. novembra 1761, sa už viac nemali nazývať Cigánmi, ale Novosedliakmi, Novomaďarmi, Novoobyvatelmi. Richtári mali každý štvrtrok navštevovať Rómov a dozerať, či plnia predpísané nariadenia*“.

Prečo sa nariadenia panovníčky neujali? Dôvodom je samotné nepoznanie Rómov, nedostatočné vysvetlenie dôvodov, ale aj „výhod“ nariadení pre Rómom samotným Rómom, nežaujem šľachty v jednotlivých župách o dôsledné vykonanie opatrení.

### **Celouhorský súpis Rómov – etnické dáta v 19. storočí**

31. januára 1893 bol vykonaný podrobný celouhorský súpis Rómov, ktorý bol vydaný aj knižne pod názvom **Magyarországbán 1893, január 31-én végrehajtott Czigányosszeirás eredményei. Budapest, Az Országos Magyar Kir. Statisztikai Hivatal 1895** (Horváthová 1964). Jedna časť súpisu, ako uvádza autorka (1964, s. 58), bola venovaná aj vzdelávaniu. Konštatuje sa v nej, že: „*V porovnaní s obyvateľmi celého Uhorska bola vzdelanostná úroveň rómskej populácie mnohonásobne nižšia. Iba 6,54 % Rómov nad 6 rokov vedelo čítať a písať (v rámci celkovej populácie Uhorska to bolo 53,4 %). U usadlých Rómov vedelo čítať a písať až 6,89 %, zatiaľ čo u kočovných len 0,39 %*“. Podľa súpisu bola návšteva škôl rómskymi deťmi vo veku od 6 do 14 rokov, a to najmä u kočovných Rómov, minimálna. V rámci celého Uhorska bolo spolu približne 60 000 školopovinných rómskych detí, pričom ale až 69,15 % z nich školu nenavštevovalo. V prípade rómskych detí navštevujúcich školu boli školské výsledky porovnateľné s deťmi iných národností. Učitelia charakterizovali rómske deti ako fyzicky vyspelé, ale menej disciplinované, na vyučovanie sa nepríp-

ravujúce a menej vybavené učebnými pomôckami než ostatné deti (Tkáčová 2003, s. 31 - 42).

### Rómovia v Československej republike (1918 - 1939)

Bačová (1994, s. 19) uvádza, že „v prvej Československej republike bol Rómom priznaný štatút národnosti a prvorepubliková ústava zaručovala štatút rovnoprávnosti všetkých občanov“. Nasledujúce Vládne nariadenie č. 68/1928 Zb. z. a n. z 26. apríla 1928, opatrenie Zákona 117/1927 Zb. z. a n. mali skôr segregáčny účel a účinok hlavne na Rómov, ktorí viedli kočovný spôsob života. Toto sa následne odrážalo aj na ich vzdelávaní.

### Vzdelávanie počas obdobia druhej svetovej vojny

V čase druhej svetovej vojny (1939 - 1945) boli žiaci z rómskej komunity zo škôl vylučovaní. Podľa zákona o štátnom občianstve z 25. 9. 1939 sa vzhľadom k Rómom uplatňoval dvojaký prístup. Do slovenskej spoločnosti patrili Rómovia, ktorí mali stále bydlisko a profesiu. Ostatní boli „cudzími živlami“ (Bačová 1994, s. 31 - 39). Pod pojmom Cigán sa má podľa § 9 nariadenia s mocou Zákona č. 130/1940 Sl. z. „rozumieť iba ten príslušník cigánskej rasy, pochádzajúci z nej po oboch rodičoch, ktorý žije životom kočovným alebo usadlým síce, avšak vyhýba sa práci.“ Keďže mnoho Rómov nemalo doklady potvrdzujúce ich bydlisko či profesiu, ich deti boli vylučované zo školského systému a celé rodiny boli zaradené do pracovných táborov.

### Povojnová situácia vo vzdelávaní a v socialistickom zriadení do roku 1989

Jurová (1993) uvádza, že pri sčítaní ľudu v roku 1950 bola na Slovensku 42 000 negramotných osôb, z toho 75 % tvorili Rómovia. Následne v rokoch 1950 - 1958 sa percento žiakov z rómskej komunity chodiacich do školy začalo zvyšovať. Zriaďovali sa školy, z dnešného pohľadu segregované, priamo v lokalite komunity tzv. osady: Podskalka, Michalovce, Trebišov, Sečovce, Letanovce, Košice a inde. Ak si pozrieme Atlas rómskych komunít na Slovensku 2013 zistíme, že dodnes sú v týchto lokalitách školy priamo v osade. Jurová (1993) uvádza, že za zanedbané deti sa v tomto období považovali jedinci, staršie deti, ktoré predtým nechodili vôbec do školy a nebolo ich možné zaradiť do príslušného ročníka. V polovici päťdesiatych rokov školská správa zistila zhruba 12 000 zanedbaných rómskych detí na Slovensku. Povinnosťou národných výborov bolo dbať na prednostné prijímanie detí z rómskych komunít do materských a obecných škôl. Vznikali rôzne výnimky a výklady zákona, ktorými štát, aj vzdelávaním, chcel začleniť Rómov do spoločnosti. Smernica ministerstva školstva a povereníctva školstva umožnila zriadenie vyrovnávacích tried tam, kde bol vyšší počet „zanedbávaných cigánskych detí“ (Haisman 1999, s. 137 - 138). Takto vznikali **národné školy pre cigánskych žiakov zriaďované pri zvláštnych školách**.

V roku 1958 bola vydaná špeciálna Smernica o výchove a vzdelávaní cigánskych detí č. 110, ktorá sa zaoberala špeciálnymi vyrovnávacími triedami pre zaostávajúcích cigánskych žiakov a tieto mali byť súčasťou osemročných škôl. V nich mali byť vzdelávaní starší žiaci, ktorých nebolo možné zaradiť do zodpovedajúceho ročníka, napr. aj z dôvodu neovládania štátneho jazyka. Boli prijímané úľavy či výnimky na ukončenie základnej školy týmito žiakmi, ktorí pokračovali v ďalšom štúdiu. Veľkým

problémom boli rodiny kočujúcich Rómov, u ktorých nebolo možné implementovať školský zákon o povinnej školskej dochádzke. Ako uvádza Jurová (1993), jedným z riešení tejto situácie bol návrh výstavby troch detských domovov vo vtedajšom Východoslovenskom kraji.

V Smernici o výchove a vyučovaní cigánskych detí a mládeže z 10. januára 1963 sa píše: „Pri rozmiestňovaní cigánskej mládeže do učebného pomeru sa zabezpečuje ich prijatie do všetkých učebných odborov, pre ktoré majú predpoklady, i keď nemajú ukončené základné vzdelanie. Zároveň, ktoré prijímajú učňov, sú povinné prijať učňa z radov cigánskej mládeže, ak bol do učebného pomeru odporúčaný rozmiestňovanou komisiou základnej deväťročnej školy a venovať mu zvýšenú starostlivosť...“ Mann (2001) uvádza, že komisia vlády Slovenskej socialistickej republiky pre otázky cigánskych obyvateľov každoročne vykazovala štatistiku o zaškolovaní rómskych detí. Prístup štátnych orgánov bol zväčša administratívno-byrokratický, pretože **pracovníci štátneho aparátu nepoznali skutočnú situáciu a problémy pri vzdelávaní žiakov z rómskych komunít**. Ministerstvo školstva Slovenskej socialistickej republiky vydalo v roku 1973 Návrh dlhodobej koncepcie predškolskej a školskej výchovy cigánskych detí, v ktorom sa navrhuje učiteľom, ktorí vzdelávajú žiakov z rómskych komunít, navštevovať a absolvovať postgraduálne štúdium rómčiny.

Uznesenie federálnej vlády číslo 35/1981 Zb. (Vašečka (ed.) 2003) si stanovilo úlohu zlepšiť školskú dochádzku, prospech rómskych detí, opätovné zníženie počtu zameškaných hodín, zvýšenie počtu detí v materských školách, venovať pozornosť rozmiestňovaniu dorastu hlavne do učebných odborov a znižovať jeho fluktuáciu. V Súhrnnej správe o Rómoch na Slovensku (2003, s. 40) sa píše: „Pri jednej z posledných analýz v roku 1987 bolo zistené, že v celej Československej socialistickej republike pokračovalo v štúdiu na základných školách po niekoľkonásobnom opakovaní ročníkov 4,7 % z celkového počtu detí a 28 % rómskych detí. Návštevnosť na stredných školách sa pohybovala v rozmedzí 0,6 – 2 % rómskych detí. Tento údaj nehovoril o absolvovaní – reálne sa vyučila z tohto počtu jedna tretina. V ostatných prípadoch dali rodičia prednosť tomu, aby ich deti išli pracovať (do zamestnania odchádzalo 5,4 % rómskych detí a 0,3 % ostatných detí). Robotnícke profesie mali vyšší spoločenský status a boli lepšie platené. Napriek tomu sa (podľa údajov o rómskom obyvateľstve, realizovaných pri sčítaniach ľudu v rokoch 1970 a 1980) zvýšila vzdelanosť v mladších vekových kategóriách a výrazne u žien. V roku 1980 malo základné vzdelanie 45 970 (83 %) rómskych žien, odborné vzdelanie malo 1 768 (3,4 %) žien, stredné všeobecné vzdelanie 190 žien a stredné odborné 429 žien. Vysokoškolské vzdelanie dosiahlo 79 (0,2 %) žien. Bez školského vzdelania bolo 1 832 (3,3 %) žien.“

### Zmeny vo vzdelávaní Rómov po roku 1989

V posledných rokoch prechádza vzdelávanie na Slovensku zmenami, ktoré zasahujú do financovania škôl, samotného obsahu i spôsobu výchovy a vzdelávania žiakov. Jednou z týchto zmien je zavedenie pozície pedagogický asistent, ktorého prítomnosť v škole je jedným z pilierov indexu inkluzívnej školy.

Ďalšou zmenou je úprava pojmov týkajúcich sa sledovanej témy. **Školská legislatíva nedisponuje termínom rómsky žiak**. Na zastrešenie tejto skupiny žiakov

používa pojem **žiak zo sociálne znevýhodneného prostredia** (ďalej SZP), ktorého zadenovanie je v Zákone č. 245/2008 Z. z. § 2 písm. p) nasledovné: „*dieťaťom zo sociálne znevýhodneného prostredia alebo žiakom zo sociálne znevýhodneného prostredia je dieťa alebo žiak žijúci v prostredí, ktoré vzhľadom na sociálne, rodinné, ekonomické a kultúrne podmienky nedostatočne podnecuje rozvoj mentálnych, vôľových, emocionálnych vlastností dieťaťa alebo žiaka, nepodporuje jeho socializáciu a neposkytuje mu dostatok primeraných podnetov pre rozvoj jeho osobnosti*“.

Metodicko-pedagogické centrum v Prešove od roku 2002 realizuje **Prieskum o postavení žiaka zo sociálne znevýhodneného prostredia v základnej škole**, ktorý je zameraný na zistenie výsledkov výchovno-vzdelávacieho procesu u žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia na základe štatistických údajov o ich prospechu, dochádzke, správaní, ukončení povinnej školskej dochádzky a o ďalšom pokračovaní v štúdiu na stredných školách. V Prieskume o postavení žiaka zo sociálne zne-

výhodneného prostredia v základnej škole z roku 2018, v krajoch s vysokým zastúpením žiakov zo SZP, sa uvádza „*podporovať vytváranie podmienok na predškolskú prípravu detí zo SZP, rozvíjať spoluprácu školy s rodinou žiakov zo SZP, komunitou a inštitúciami zaoberajúcimi sa problematikou rodín detí a žiakov zo SZP, vytvárať podmienky pre zamestnávanie potrebného počtu pedagogických asistentov, špeciálnych pedagógov a odborných zamestnancov, vytvárať podmienky pre inkluzívny prístup k vzdelávaniu pre žiakov zo SZP*“ (2019, s. 46).

V roku 2019 MPC, regionálne pracovisko v Prešove spustilo pilotný výskum zameraný na implementáciu prvkov inkluzívneho vzdelávania do škôl a školských zariadení bez segregácie, aby sa v praxi overil inkluzívny prístup k vzdelávaniu pre žiakov zo SZP. Pilotný výskum bol realizovaný v štyroch základných školách. V roku 2020 sa tento výskum rozšíril o ďalších osem škôl. O výsledkoch tohto výskumu Vás budeme informovať v niektorom z ďalších vydaní časopisu Pedagogických rozhľadov.

#### ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- Anonym, 2019. *Prieskum o postavení žiaka zo sociálne znevýhodneného prostredia v základných školách*. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum, regionálne pracovisko, Rómske vzdelávacie centrum. ISBN 978-80-565-1449-8.
- BAČOVÁ, V., 1994. Rómska menšina. In: ZELOVÁ, A. et al. *Minoritné etnické spoločenstvá na Slovensku v procesoch spoločenských premien*. Bratislava: Veda. ISBN 80-224-0405-5
- FAČUNA, J. a R. LUŽICA, 2016. *Spolu s Rómami dosiahneme viac: zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie*. Bratislava: Štátny pedagogický ústav. ISBN 978-80-8118-170-2.
- FRASER, A. M., 1998. Cíkání. Praha: Nakl. Lidové noviny. ISBN 80-7106-212-X.
- HAIŠMAN, T., 1999. Romové v Československu v letech 1945 - 1967: vývoj institucionálního zájmu a jeho dopady. In: *Romové v České republice*. Praha: Socioklub. ISBN 80-902260-7-8.
- HORVÁTHOVA, E., 1964. *Cigáni na Slovensku: historicko-etnografický náčrt*. Bratislava: Vydavateľstvo SAV.
- JUROVÁ, A., 1993. *Vývoj rómskej problematiky na Slovensku po roku 1945*. Bratislava: Slovenská akadémia vied. ISBN 80-85584-07-7.
- MANN, B. A., 2001. *Rómsky dejepis*. Bratislava: Fortuna. ISBN 80-7168-762-6.
- Smernica o výchove a vyučovaní cigánskych detí a mládeže z 10. januára 1963*. In: VAŠEČKA, M. (ed.), 2003. *Čačipen pal o Roma: súhrnná správa o Rómoch na Slovensku*. Bratislava: Inštitút pre verejné otázky. ISBN 80-88935-41-5.
- TKAČOVÁ, A., 2003. In: M. VAŠEČKA (ed.). *Čačipen pal o Roma: súhrnná správa o Rómoch na Slovensku*. Bratislava: Inštitút pre verejné otázky. ISBN 80-88935-41-5.
- Uznesenie federálnej vlády číslo 35/1981*. In: VAŠEČKA, M. (ed.), 2003. *Čačipen pal o Roma: súhrnná správa o Rómoch na Slovensku*. Bratislava: Inštitút pre verejné otázky. ISBN 80-88935-41-5.
- VAŠEČKA, M. (ed.), 2003. *Čačipen pal o Roma: súhrnná správa o Rómoch na Slovensku*. Bratislava: Inštitút pre verejné otázky. ISBN 80-88935-41-5.
- Zákon o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov* [online]. [cit. 2020-11-12]. Dostupné z: <https://www.zakonypreludi.sk/zz/2008-245>
- Zákon č. 130/1940 Sl. z.* In: VAŠEČKA, M. (ed.), 2003. *Čačipen pal o Roma: súhrnná správa o Rómoch na Slovensku*. Bratislava: Inštitút pre verejné otázky. ISBN 80-88935-41-5.

**Summary:** *The article offers a brief overview of the educational policies of state departments towards the Roma in our territory from 1322 to 2019. The information is drawn from archival sources and does not present the views of the Roma on the reforms implemented at the time.*

## OBCHODOVANIE S ĽUĎMI A ĽUDSKO-PRÁVNÝ ASPEKT

**Kamila Džurnáková, Ministerstvo vnútra Slovenskej republiky, Bratislava**

**Anotácia:** *Na území Slovenskej republiky je obchodovanie s ľuďmi pomerne novým fenoménom, ktorého začiatok je spájaný so špecifickou migračnou situáciou, ktorá nastala po uvoľnení režimu na štátnych hraniciach začiatkom 90-tych rokov minulého storočia. Slovenská republika sa radí najmä medzi zdrojovú krajinu, teda krajinu pôvodu obetí. Postupne sa z nej však stáva aj krajina tranzitu a krajina samotného vykorisťovania obetí obchodovania s ľuďmi. Je preto nevyhnutné klásť dôraz na samotnú prevenciu a aktivity venujúce sa problematike boja proti obchodovaniu s ľuďmi, ktoré by v čo najväčšej miere zabránili páchaniu tohto trestného činu.*

**Kľúčové slová:** *obchodovanie s ľuďmi, obeť, právo.*

### Úvod

Obchodovanie s ľuďmi je v celosvetovom meradle považované za jeden z najzávažnejších trestných činov, pri ktorom sú podstatným spôsobom porušované ľudské práva. Tento celosvetový fenomén je v súčasnosti nazývaný aj ako novodobá forma otroctva. Ide o mimoriadne výnosné podnikanie pre organizovaný zločin. Tisíce mužov, žien a detí sa každý rok dostane do rúk

obchodníkov s ľuďmi vo svojich domovských krajinách alebo v zahraničí. Obchodovanie s ľuďmi ovplyvňuje takmer každú krajinu na svete, či už ide o krajinu pôvodu, krajinu tranzitu alebo cieľovú krajinu obetí obchodovania s ľuďmi. Tento závažný zločin má dlhodobý negatívny dopad na obeť a spoločnosť ako celok. Je to trestný čin, ktorý je zároveň možným zdrojom ďalších závažných trestných činov. Na trestný čin obchodova-

nia s ľuďmi na Slovensku aj v zahraničí vplýva niekoľko faktorov, ako napr. chudoba, nedostatok vzdelania, nedostatok možností obživy, vysídlenie, ozbrojený konflikt, humanitárna kríza, nedostatok ekonomických príležitostí a nedostatok bezpečnosti – pretínajúci sa s rastúcim kriminálnym dopytom po vynútených, lacných pracovných silách (vrátane detskej práce) v domácnostiach, poľnohospodárstve, podnikoch, stavebníctve, pri nelegálnom komerčnom vykorisťovaní a i.

Vzhľadom na narastajúci počet prípadov trestného činu obchodovania s ľuďmi a alarmujúci počet detských obetí obchodovania s ľuďmi, kde bol vo väčšine prípadov na Slovensku oznamovateľom pedagóg (škola), sa Ministerstvo vnútra SR rozhodlo obrátiť na Metodicko-pedagogické centrum, detašované pracoviská v Nitre a v Košiciach s ponukou na spoluprácu pri príprave odborných podujatí tematicky zameraných na túto problematiku. Odborné semináre boli určené predovšetkým pre vedúcich pedagogických zamestnancov, výchovných poradcov, triednych učiteľov, ale aj pre ďalších pedagogických a odborných zamestnancov. Cieľom bolo posilniť ich povedomie, informovať o možnostiach účinnej prevencie a možnostiach spolupráce pri riešení a prevencii týchto javov v rámci svojej pôsobnosti v školách či školských zariadeniach sociálnej pomoci.

### Obchodovanie s ľuďmi

Základným medzinárodným dokumentom, ktorý upravuje problematiku obchodovania s ľuďmi a definuje prvú všeobecne prijatú definíciu obchodovania s ľuďmi je Protokol OSN o prevencii, potláčaní a trestaní obchodovania s ľuďmi, osobitne so ženami a deťmi, dopĺňajúci Dohovor OSN proti nadnárodnému organizovanému zločinu, tzv. Palermský protokol (1), ktorý bol transponovaný do slovenského právneho poriadku a je záväzný pre Slovenskú republiku od 21. októbra 2014.

Jednoznačným znakom, ktorý charakterizuje mechanizmus obchodovania s ľuďmi, je **konanie** páchatela (nábor, preprava, odovzдание, prechovávanie, alebo prevzatie ľudí) s pomocou jednej z foriem **donútenia, prostriedku** (hrozba, alebo použitie násilia, nátlaku, iných foriem donucovania, únosu, podvodu, ľsti, zneužitia právomoci a zraniteľného postavenia) za **účelom** vykorisťovania obetí vrátane sexuálneho alebo pracovného vykorisťovania, nútenej práce, domáceho nevoľníctva, nútených manželstiev alebo iných foriem vykorisťovania vrátane odoberania orgánov a majetkového prospechu páchatela. Obchodovanie s ľuďmi sa vo všeobecnosti vzťahuje na celý proces, pre ktorý sú jednotlivci umiestňovaní alebo udržiavaní vo vykorisťovateľskej situácii s cieľom ekonomického zisku.

Medzinárodné organizácie odhadujú, že v súčasnosti je po celom svete približne 40,3 (2) milióna ľudí uväznených v pasci moderného otroctva, z toho je len 10 miliónov detských obetí obchodovania s ľuďmi. Z takmer 25 miliónov obetí pracovného vykorisťovania je 16 miliónov ľudí vykorisťovaných v súkromnom sektore a takmer 5 miliónov osôb je vykorisťovaných na sexuálne účely a prostitúciu. Odhadované štatistické údaje sa však nezhodujú s reálnym počtom obetí a prípadov trestného činu obchodovania s ľuďmi, ktorých môže byť v skutočnosti oveľa viac. Mnoho prípadov obchodovania s ľuďmi zostáva nezistených a neohlásených.

**Trvalá a alarmujúca je však prítomnosť detí medzi**

**obetami obchodovania s ľuďmi**, na ktorú poukazuje aj správa Európskeho parlamentu a Rady o pokroku dosiahnutom v boji proti obchodovaniu s ľuďmi (3). Deti predstavujú takmer štvrtinu všetkých obetí obchodovania s ľuďmi v EÚ. Prevažná väčšina detských obetí v EÚ boli dievčatá (78 %) a takmer 75 % všetkých detských obetí v EÚ boli občania EÚ. Podľa správy Európskeho parlamentu a Rady o pokroku dosiahnutom v boji proti obchodovaniu s ľuďmi sa s viac ako so 60 % detských obetí obchodovania s ľuďmi v EÚ obchodovalo za účelom sexuálneho vykorisťovania.

Problematika obchodovania s ľuďmi sa, žiaľ, nevyhýba ani Slovenskej republike. Len za uplynulý rok, rok 2020, bolo z hľadiska počtu obetí obchodovania s ľuďmi na území Slovenska identifikovaných spolu 62 obetí, z toho 27 mužov (z toho 3 deti) a 35 žien (z toho 13 detí). Najčastejšou formou vykorisťovania u mužských obetí bola nútená práca (31 mužov) a nútené žobranie (6 mužov). U žien prevládalo najmä sexuálne vykorisťovanie, sexuálne vykorisťovanie v kombinácii s iným účelom vykorisťovania, nútené sobáše, nútené žobranie či nútená práca. V sledovanom období bol **zaznamenaný najmä nárast počtu detských obetí obchodovania s ľuďmi**. Z celkového počtu 62 identifikovaných obetí bolo až 16 obetí deťmi, čím sa významne približujeme **priemeru EÚ v uplynulých obdobiach**, dokonca ho mierne **prevyšujeme**.

Alarmujúci je tiež počet prípadov obchodovania s ľuďmi za účelom núteného sobáša páchaných na deťoch. V období rokov 2017 až 2020 Národná jednotka boja proti nelegálnej migrácii úradu hraničnej a cudzineckej polície Prezídia Policajného zboru vyšetrovala spolu už **17 prípadov obchodovania s ľuďmi za účelom núteného sobáša páchanom na dieťati. V 15 prípadoch mala obeť menej ako 15 rokov**, pričom v 16 prípadoch ide o slovenské obeť, ktoré boli **nútene vydané v duchu rómnych zvykov a tradícií**. Sobáš nebol uzatvorený oficiálne pred štátnym orgánom alebo orgánom cirkvi, ale ako nútený sobáš s poukazaním na Uznesenie Európskeho parlamentu P8\_TA(2017)0413 zo dňa 25. októbra 2017 o Aspektoch týkajúcich sa základných práv pri integrácii Rómov v EÚ: boj proti neznášanlivosti voči Rómom, v ktorom vyzýva členské štáty, aby *„venovali pozornosť konkrétnym výzvam, ktorým čelia rómne ženy a dievčatá, pokiaľ ide o predčasné a nútené sobáše a útoky na ich fyzickú integritu, a povzbudzuje členské štáty, aby propagovali a podporovali zhromažďovanie a šírenie údajov o právnych a iných opatreniach prijatých na vnútroštátnej úrovni s cieľom predchádzať a bojovať proti násiliu páchanému voči rómym ženám a dievčatám“*.

Vo všetkých prípadoch nútených „detských“ sobášov spočíval skutok v odovzdaní maloletej a jej prevzatí za účelom núteného sobáša páchanom na dieťati za finančnú odmenu vo výške tisíc až 7-tisíc Eur. Následne bola maloletá nútená žiť v domácnosti častokrát maloletého „manžela“ a starať sa o domácnosť a súrodencov „manžela“, pričom bola nútená viesť sexuálny život. V dvoch prípadoch došlo u maloletej aj k prejavom sebapoškodzovania a pokusu o samovraždu.

V prípade detských obetí obchodovania s ľuďmi sú páchatelmi takmer výlučne rodinní príslušníci alebo členovia komunity (často samotní rodičia), ktorí sa podieľajú na procese verbovania, alebo detskú obeť priamo

vykorisťujú za účelom dosiahnutia ziskov.

Okrem narastajúceho počtu prípadov detských obeť obchodovania s ľuďmi je tiež potrebné poukázať aj na skutočnosť, že v uplynulom roku bol vôbec po prvý raz ako páchatel' trestného činu obchodovania s ľuďmi na Slovensku identifikovaný mladistvý chlapec vo veku 15 rokov, ktorý bol spolupáchatelom svojho otca v prípade obchodovania s ľuďmi za účelom sexuálneho vykorisťovania mladistvej.

### Kedy sa človek stáva obeťou?

Obeťou sa však človek nestáva dobrovoľne. Veľakrát sú obeť obchodníkmi nalákané, napr. na prvý pohľad výhodnú pracovnú ponuku či už doma, alebo v zahraničí, pričom páchatelia využívajú túžbu nielen mladých ľudí po vysokom a ľahko dostupnom zarábku. Páchatelia môžu využívať rôzne taktiky, stratégie ako falošné ponuky, násilie, citové vydieranie, drogy a pod., ktoré im umožňujú lepšie ovládať a kontrolovať svoje obeť, prípadne sa vyhrážajú ublížením rodinám obeť.

Na fakt, že sa osoby stali obeťou obchodovania s ľuďmi, môžu vo väčšine prípadov poukazovať skutočnosti, ktoré môžu a nemusia byť navzájom prepojené a naplnené:

- obeť majú zamedzený prístup k osobným dokladom, môže im byť odobratý cestovný doklad/pas, občiansky preukaz, vodičské oprávnenie, zdravotná kartička poistenca;
- obeť nemajú slobodu pohybu, nemôžu svojvoľne opustiť pracovné prostredie;
- každý ich pohyb je kontrolovaný;
- obeť sú nútené k výkonu práce;
- nemôžu sa slobodne kontaktovať s rodinou, blízkymi, môže im byť odobratý mobilný telefón;
- nemajú vedomosť o adrese/názve zamestnávateľa, či mieste kde sa nachádzajú;
- obeť sú rôznymi formami zastrášané, prežívajú psychický/fyzický teror/nátlak,
- častokrát im je odopieraná strava či nápoje, lekárska starostlivosť alebo iné základné potreby;
- obeť nemajú prístup k odpracovaným peniazom, alebo im je vyplácaná len minimálna časť mzdy;
- obeť často nerozumejú obsahu zmluvy z dôvodu neznalosti cudzieho jazyka;
- sú nútené splácať „fiktívny“ dlh – dlh za cestu, ubytovanie, sprostredkovanie.

V prípade detských obeť obchodovania s ľuďmi je zraniteľnosť voči škodlivým následkom násilných praktík oveľa vyššia. Detské obeť sú obzvlášť zraniteľné voči obchodovaniu kvôli svojmu veku, nezrelosti či nedostatku životných skúseností a ich identifikácia, ako aj samotné vyšetrovanie detských obeť, je často oveľa zložitejšie.

Dievčatá, ktoré sú napr. predané v ranom veku za účelom núteného sobáša môžu, resp. vo väčšine prípadov zmenia svoje bydlisko, ktoré maskujú ako presťahovanie sa k „širšej rodine“ – napr. pomoc chorému príbuznému a pod., zmenia svoj zovňajšok v duchu tradícií – začínajú nosiť dlhé sukne a zopnuté vlasy (u Olašských Rómov ide o znak vydatej ženy). Keďže začínajú mať nové povinnosti (starostlivosť o domácnosť, ženícha, súrodencov ženícha), môžu vynechávať školskú dochádzku alebo si zhoršia prospech v škole. Prioritou po uzavretí manželstva v komunite je, aby dievča („nevesta“) ihneď otehotnelo. Predané dievčatá môžu tiež vykazovať akési

známky násilia – či už psychického/fyzického, alebo sexuálneho, môžu zmeniť svoje správanie, napr. znížená koncentrácia, známky napätia a stresu, smútku alebo môžu tiež zmeniť správanie vo vzťahu k svojim rodičom. Vo väčšine prípadov sa takéto detské obeť v obave zo straty sociálneho zázemia podvoľujú rozhodnutiu vlastných rodičov. Prejav ich nesúhlasu alebo odmietnutie je veľmi zriedkavý. Každé dieťa má právo na detstvo a musia byť rešpektované všetky jeho práva vyplývajúce z Dohovoru o právach dieťaťa, manželské povinnosti k detstvu nepatria!

Samotné postavenie obeť je však veľmi komplikované a ani obeť samé často nechápu situáciu, v ktorej sa nachádzajú. Neuvedomujú si, že majú svoje práva a že konanie, ktoré je na nich páchané (vo všetkých fázach), je kvalifikované ako trestný čin – trestný čin obchodovania s ľuďmi v zmysle § 179 Trestného zákona.

Rovnako tak zneužívanie osôb na vlastné obohacovanie sa proti ich vôli s využitím rôznych praktík či mechanizmov, ktoré narúšajú integritu obeť, predstavuje vážne porušenie ľudských práv. Neraz sú obeť obchodovania s ľuďmi následkami tohto trestného činu poznačené na celý život. Znásanie fyzického a psychického zneužívania, hrozieb či vyhrážok spôsobuje obeť napr. post traumatickú stresovú poruchu, keď sa obeť vracajú traumatické zážitky a spomienky na prežitú hrôzu, objavujú sa nočné mory, nespavosť, obeť nie sú schopné sústrediť sa, rozhodovať sa, majú neadekvátne reakcie strachu, vytesňujú realitu, sú emocionálne otupené alebo rozrušené v neadekvátnych situáciách a pod.

Súvislosti alebo spojitosti medzi ľudskými právami a bojom proti obchodovaniu s ľuďmi sú pevne stanovené a upravené takmer vo všetkých ľudsko-právnych dohodách. Pri trestnom čine obchodovania s ľuďmi sú porušené zásadné, najdôležitejšie ľudské práva (4), ako:

- zákaz diskriminácie na základe rasy, farby pleti, pohlavia, jazyka, náboženstva, politického alebo iného zmýšľania, národného alebo sociálneho pôvodu, majetku, narodenia, zdravotného postihnutia, veku alebo iného stavu;
- právo na život;
- právo na slobodu a bezpečnosť;
- právo nebyť podrobený otroctvu, núteným prácam;
- právo nebyť vystavený mučeniu, krutému, neľudskému a ponižujúcemu zaobchádzaniu alebo trestu;
- právo nebyť predaný, zobchodovaný, slúbený alebo nútený k uzavretiu manželstva;
- právo na súkromie a ochranu rodinného života;
- právo na ochranu osobných údajov;
- právo nebyť vystavený rodovému násiliu;
- právo na slobodu pohybu;
- právo na najvyššiu dosiahnuteľnú úroveň fyzického a duševného zdravia;
- právo na spravodlivé a priaznivé pracovné podmienky;
- právo na primeranú životnú úroveň;
- právo na sociálne zabezpečenie;
- právo detí na osobitnú ochranu a i.

V prípade detských obeť obchodovania s ľuďmi, ktoré sú nútené uzatvoriť manželstvo, sú porušené ich individuálne práva (5), ako napr.:

- právo na ochranu pred násilím, zranením, sexuálnym zneužívaním;
- právo na rešpektovanie a branie ohľadu na názor dieťaťa;

- právo na ochranu pred všetkými formami vykorisťovania;
- právo na zdravie a zdravotnú starostlivosť;
- právo nebyť oddelený od rodičov proti vôli dieťaťa;
- právo na vzdelanie;
- právo na odpočinok, voľný čas;
- právo na zamestnanie po dovŕšení zákonom stanovenej vekovej hranice a i.

Slovenská republika sa členstvom v EÚ, ako aj ratifikáciou medzinárodných dohovorov a deklarácií zaviazala k dodržiavaniu ľudských práv. V súlade so smernicou Európskeho parlamentu a Rady 2011/36/EÚ o prevencii obchodovania s ľuďmi a boji proti nemu, ktorou sa nahrádza rámcové rozhodnutie Rady 2002/629/SVV, „obchodovanie s ľuďmi predstavuje závažný trestný čin, páchaný často v rámci organizovaného zločinu, ako aj závažné porušenie ľudských práv“, pričom ho Charta základných práv EÚ výslovne zakazuje. Prevencia a boj proti obchodovaniu s ľuďmi je prioritou nielen pre členské štáty, ale celú EÚ. Základnou súčasťou prístupu v oblasti ľudských práv je zabezpečenie rovnakej ochrany všet-

kých obetí obchodovania s ľuďmi, a to bez ohľadu na ich pohlavie či vek. Všetky obeť majú právo na rovnaký prístup k mechanizmom pomoci, ochrane a spravodlivosti, ako aj na výber prístupu k týmto službám spôsobom, ktorý si zvolia, aby nedošlo k ich ohrozeniu. Zabezpečenie práv obetiam obchodovania s ľuďmi nesmie byť v rozpore s inými politikami boja proti obchodovaniu s ľuďmi.

V prípade, že boli porušené práva takýchto obetí, alebo ak existuje akékoľvek podozrenie, že sa niekto stal obeťou trestného činu obchodovania s ľuďmi, je potrebné kontaktovať políciu na čísle 158, alebo Národnú linku pomoci obetiam obchodovania s ľuďmi na čísle 0800 800 818. Obete môžu tiež využiť služby informačných kancelárií pre obeť trestných činov zriadených Ministerstvom vnútra SR v každom krajskom meste. Obetiam sú bezplatne a diskkrétne poskytnuté základné informácie a usmernenie a sprostredkovaná odborná pomoc v oblasti psychologického poradenstva, sociálneho poradenstva, právnej podpory a usmernenia.

#### ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- (1) Oznámenie Ministerstva zahraničných vecí Slovenskej republiky č. 34/2005 Z. z. k protokolu o prevencii, potláčaní a trestaní obchodovania s ľuďmi, osobitne so ženami a deťmi, doplňujúci Dohovor Organizácie Spojených národov proti nadnárodnému organizovanému zločinu
- (2) <https://www.ilo.org/global/topics/forced-labour/lang-en/index.htm>
- (3) Správa komisie Európskeho parlamentu a Rade COM(2020) 661 Tretia správa o pokroku dosiahnutom v boji proti obchodovaniu s ľuďmi (2020), ako sa to vyžaduje podľa článku 20 smernice 2011/36/EÚ o prevencii obchodovania s ľuďmi a boji proti nemu a o ochrane obetí obchodovania a Uznesenie Európskeho parlamentu z 10. februára 2021 o vykonávaní smernice 2011/36/EÚ o prevencii obchodovania s ľuďmi a boji proti nemu a o ochrane obetí obchodovania (2020/2029(INI))
- (4) Charta základných práv Európskej únie (2016/C 202/02); Dohovor o ochrane ľudských práv a základných slobôd
- (5) Dohovor o právach dieťaťa bol prijatý dňa 20.11.1989 Valným zhromaždením OSN

**Summary:** *The definition of human trafficking in the Slovak Republic is defined in the current wording of the criminal offense of human trafficking of the Criminal Code no. 300/2005 Coll. in II. Title Crimes against freedom and human dignity in § 179 Human trafficking. In the territory of the Slovak Republic, human trafficking is a relatively new phenomenon, the beginning of which is associated with a specific migration situation, which occurred after the liberation of the regime at the state border in the early 1990s. The Slovak Republic ranks mainly among the source country, i.e. the country of origin of the victims. Gradually, however, it is also becoming a country of transit and a country of exploitation of victims of human trafficking. It is therefore necessary to emphasize the prevention and the anti-trafficking activities which would prevent this crime from being committed as much as possible.*

### ŠKOVIERA, A. METODY RESOCIALIZAČNÍ VÝCHOVY.

PARDUBICE: UNIVERZITA PARDUBICE, 2021. ISBN 978-807560-347-0.

#### Erich Petlák, Pedagogická fakulta, Katolícka univerzita, Ružomberok

Na úvod sa žiada poznamenať, že autora a vynikajúceho pedagóga doc. PhDr. A. Škovieru, PhD., poznajú všetci tí pedagógovia, ktorí sa zaoberajú špeciálnou pedagogikou. Patrí k tým pedagógom, ktorých zmyslom práce je mimoriadny záujem o prácu s mládežou, ktorá potrebuje pomoc, pretože sa z rôznych dôvodov dostala na povestnú „šikmú plochu“. Jeho skúsenosti, ktoré „ukladá“ do kníh vychádzajú nielen z teoretického štúdia, ktoré nijako nepodceňujem, ale aj z viac ako 30-ročnej výchovnej práce v prevýchovných zariadeniach. Ide o autora, ktorí v mnohých svojich publikáciách, na konferenciách, v odborných štúdiách časopisov, v poradniach pre rodičov, ale aj v príprave budúcich učiteľov odovzdáva svoje odborné vedomosti doplnené svojou už spomenutou, bohatou praxou. Do radu vymenovaných aktivít akosi samozrejme zapadá aj recenzovaný rukopis publikácie.

Podľa názvu recenzent alebo čitateľ očakáva, že publikácia bude púhym opisom metód výchovy, resp. resocializačnej výchovy. Ale autor ponúka oveľa viacej. Po úvodných dvoch kapitolách je ďalších sedem zameraných na opis metód uplatňujúcich sa v resocializačnej výchove, publikácia pôsobí nielen odborne, ale aj vysvetľujúco, a čo

je na nej sympatické a psychologicko-pedagogické, je najmä jej „ľudský zámer“. Čitateľa určite upúta, že autor neostáva len pri, nazvem to „zjednodušenom vysvetlení a opise“, ale dopĺňa ho pohľadmi a podporou názorov ďalších odborníkov. Najpodstatnejšie – mimoriadne podnetné a dotvárajúce vnímanie čitateľa – sú opísané skúsenosti autora z uplatňovania viacerých výchovných metód. Klasik by povedal „skĺbenie teórie s praxou“. Dobrý učiteľ a pedagóg zrejme povie, „práve toto potrebujú budúci učители, vychovávateľa, a vôbec všetci, ktorí pracujú s mládežou“. To prispieva nielen k odbornosti, ale aj k čitateľnosti s cieľom, nielen prenosu metód, ale aj k inšpirácii možného. Lebo ktosi už dávnejšie povedal, že „pedagogika je to, čo každý vie a nikto nevie“. Recenzovaná publikácia môže prispieť práve skúsenosťami autora k priblíženiu „ako vedieť“.

**Tři pohledy na resocializaci** – vstupná kapitola je pre čitateľa zaujímavá tým, že opisuje resocializáciu, ktorú vnímame ako akýsi jednoliaty, nediferencovaný pojem. Autor ju vysvetľuje ako oblasť, ktorá má viacero charakteristík, čo je podmienené a ovplyvnené spoločenskými procesmi, vývojom názorov, skúseností a pod. Pripomína však, že nejde len o pojmové aspekty, ale kom-



plexnejšie a správne vnímanie resocializácie má vplyv na jej správnu realizáciu. Upozorňuje tiež na jej multidisciplinárny problém a ako na proces normalizácie jedinca.

**Od stratégií resocializácie k jej metódám** – je názov druhej kapitoly. Už zo samotného názvu vyplýva jej zámer. Ten autor rámcuje do dvoch hľadísk: • odborná erudícia, od diagnostiky problému, po vedomosti stratégií a vhodnosti použitia konkrétnych metód, • osobnostné kvality odborníka, jeho vzťah k tomu, komu má pomáhať.

Od uvedených zámerov potom odvíja a opisuje stratégie a metódy ako základ odbornosti, pričom stratégie predstavuje veľmi výstižne ako „filozofiu prístupu“ a výchovnú metódu ako výber. Ak som vyššie spomenul štýl spracovania knihy, potom uvediem, že k jej čitateľnosti prispievajú aj odpozorované skutočnosti z reálneho života a ich spojenie s obsahom knihy. Preto sa mi mimoriadne páči vstup do podkapitoly. Autor úsmevne, pritom však s mimoriadnou znalosťou veci, pripomína podstatu stratégií a metód, keď píše, že mnohí rodičia a starí rodičia aj bez štúdia pedagogiky ju aplikovali vcelku úspešne, a to aj s využitím individuálnych prístupov. Samozrejme, ťažiskom je odborný pohľad a opis významu a funkcií opísaných kategórií s tabuláciou, ktorá čitateľovi umožňuje pochopiť, v pedagogike menej známe „Prima non nocere“ – „Predovšetkým neublíž!“ K opisu metód v tejto kapitole pridáva poznámky, ktorými upozorňuje, za akých podmienok môže byť metóda efektívna.

Nasledujúcich sedem kapitol je zameraných na: 3. Metódy restrikcie (preprimace) a izolácie, 4. Regulačne-korektívne metódy, 5. Kreativní a sebezpoznávací metódy, 6. Personálne-vztahové metódy, 7. Metódy posilování resilience a fixácie chováni, 8. Metódy readaptácie a reintegrácie do pôvodného prostredia, 9. Metódy prípravy pôvodného alebo nového prostredia.

Jednotlivé kapitoly obsahujú príslušné podkapitoly, v ktorých autor bližšie špecifikuje a opisuje podstatu obsahnutú v názve kapitoly.

Ak by som chcel napísať podrobnejšiu recenziu na tieto kapitoly, bola by skutočne obšiala. Nielen preto, že autor v jednotlivých kapitolách a podkapitolách vymenúva desiatky špecifických výchovných metód. Ale preto, a neviem či by sa mi to podarilo v krátkosti opísať, že autor charakteristiku a priblíženie metód čitateľovi nepodáva len ako istý a odborný „súpis“, ale predovšetkým ako výrazné námety pre realizáciu neformálnej, náročnej, no pritom aj humánnej výchovy. Nedá mi, aby som opätovne neuviedol, že autor neostáva len pri opisných knižných tabuláciách metód a foriem výchovnej práce, ale „prepletá“ ich vlastnými pozorovaniami a skúsenosťami. Vedeckosť pohľadov autora nespočíva len v tom, že prinúti rad pohľadov z vedeckých kníh a časopisov, ale aj v tom, že zaujíma vlastné stanoviská a provokuje k zamýšľaniu sa nad dosahom opísaného. Toto konštatovanie sa plne vzťahujem aj na rukopis Škovieru, pretože na viacerých miestach rukopisu dáva podnety k ďalšiemu premýšľaniu, „podpichuje“ čitateľa k tomu, aby sa zamýšľal nad niektorými zaužívanými pravdami.

Osobitne na mňa ako recenzenta pôsobí „úžasný závan emocionality“ pri práci s deťmi, dôvera v ich nápravu a pod. Takúto odbornú a emocionalitou presiaknutú publikáciu môže napísať skutočne len odborník na špeciálnu pedagogiku, ba na výchovu vôbec, ktorý je podkutý bohatou praxou, ale aj záujmom o dieťa, o človeka.

Každá vyššie uvedená kapitola obsahuje uvedenie do témy s príznačnými špecifikami pre ňu. Následne autor predmetnú oblasť charakterizuje a opisuje z viacerých aspektov – pedagogických, psychologických, sociálnych.

Tento teoretický pohľad, resp. vstup do témy, je pre čitateľa veľmi významný, pretože vysvetľuje podstatu, vzťahy a súvislosti opísaných javov a k nim priradených výchovných metód. Napriek tomu, že úvodné podkapitoly príslušných kapitol sú odborným vstupom do problematiky, sú prítlačivo čitateľné. Uvediem to na príklade piatej kapitoly. Človek neznalý problematiky akiste by len náhodou očakával možnosti a silu využívania kreatívnych metód vo výchove. Autor však už samotným podnadpisom „*Kreativita a sebezpoznávaní jako cesty k objevování sebe sama*“ upúta čitateľa, resp. „prinúti“ k tomu, aby sa zahĺbil do kapitoly. Aj v tomto majstrovstve práce autora s textom spočíva výnimočnosť recenzovanej knihy. Takto je spracovaná celá publikácia, a to ju robí popri jej vedeckosti mimoriadne čitateľnou.

To čo píšem vyššie sa v celom rozsah vzťahujem aj na opis vybraných metód k jednotlivým oblastiam. Autor v knihe opisuje desiatky výchovných metód – narátal som ich viac ako 40. Cenné na ich spracovaní je nielen to, že autor ich „zobíeral“, ale predovšetkým ich odborný opis, ich podstatu, zámery a dosah. Vyjadriť to prozaicky a najmä pedagogicky, každej metóde akoby vdýchol „zmysel a dušu“. Povedané inak, opísal ich v realite výchovného procesu, v realite získanej a opísanej výchovnou praxou. Ich pedagogicko-psychologická hodnota spočíva v tom, že aj keď sa „výchovná metóda nedá kopírovať“, ich opis autorom je vynikajúcim námetom pre mnohých pedagógov. Z tohto pohľadu je kniha vynikajúca nielen pre pedagógov v praxi, ale aj pre študentov pripravujúcich sa na pedagogickú dráhu. Mnohé pohľady na metódy, na ich špecifiká, nepodáva autor len ako výsledok svojich vlastných konštrukcií alebo skúseností, ale ich podstatu a funkčnosť na viacerých miestach dokladá pohľadmi odborných a vedeckých autorít. Osobitne hodnotné je, že do týchto opisov mimoriadne vhodne zakomponoval svoje skúsenosti, pohľady a námety.

**Celkový záver recenzenta:** Po starostlivom, a aj zaujímavom a podnetnom, štúdiu publikácie A. Škovieru považujem za vhodné uviesť nasledovné:

- rukopis publikácie je mimoriadne vhodný a v mnohom mimoriadne podnetný pre súčasnosť, pretože stále sme svedkami nežiaducich prejavov v spoločnosti a resocializačná výchova je a aj bude súčasťou nášho života, preto jej treba venovať pozornosť;
- monografia je spracovaná na vysokej odbornej úrovni, rešpektujúc doterajšie poznatky danej oblasti;
- publikácia v dostatočnom rozsahu opisuje podstatu resocializácie, jej dopad na jedinca a hlavne veľmi podrobne, vyčerpávajúco rozpracúva k nej viažuce sa metódy;
- recenzovaná publikácia je cenná aj tým, že autor neostal len v rovine teoretických pohľadov, ale vhodne, nenásilne a aj podnetne pre prax, do rukopisu vniesol svoje skúsenosti, tým kniha získala „pridanú hodnotu“, ktorá bezpochyby zvyšuje jej hodnotu a čitateľnosť, no najmä jeho vplyv na skvalitňovanie resocializácie;
- publikácia môže byť využitá ako mimoriadne vhodný študijný materiál pre všetkých študentov študujúcich učiteľstvo, nevnímam ju ako rýdzo určenú len pre špeciálnu pedagogiku, naopak, veľa podnetov v nej nájdú aj učители pôsobiaci v bežných školách.

Na záver recenzie som si nechal najpodstatnejšie – vnímam ju nielen ako vynikajúcu učebnicu, ale súčasne aj ako vynikajúcu príručku výchovnej práce. Je mimoriadne prínosná zvlášť v období, keď čoraz častejšie počúvame ponosy učiteľov práve na správanie sa žiakov v školách.

## INFORMÁCIA O PORTÁLI MPC

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

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

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

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

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

V rovnakej časti nájdete aj:

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

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

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

## Pokyny na úpravu príspevkov

Rukopis príspevku musí spĺňať tieto kritériá:

- príspevok musí byť svojím zameraním v súlade s obsahovým zameraním časopisu (pozri Výzvy na publikovanie na stránke časopisu),
- príspevok má byť pôvodným textom, za pôvodnosť aj správnosť zodpovedá autor,
- príspevok má tvoriť ucelený, logicky usporiadaný text s konkrétnymi závermi pre pedagogickú prax,
- rozsah príspevku nesmie prekročiť:
  - A. Príspevok: max. 9 normostrán, t.j. 16 200 znakov (vrátane medzier)
  - B. Recenzia: max. 1,5 normostrany, t.j. 2 700 znakov (vrátane medzier)
  - C. Informácia o činnosti MPC: max. 0,5 strany, t.j. 900 znakov (vrátane medzier)napísaných v textovom editore (MS Office, LibreOffice) 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 skracať často uvádzané výrazy – tieto skratky sa musia vysvetliť pri prvom objavení v texte, napr. materská škola (ďalej MŠ), školský vzdelávací program (ďalej ŠkVP) a pod.  
Zoznam bibliografických odkazov – je abecedne usporiadaný a obsahuje údaje podľa normy ISO 690  
Bibliografické odkazy z roku 2012
- elektronické zdroje dokumentov musia obsahovať **tri dôležité údaje** – za názov dokumentu v hranatých zátvorkách [**online**]; vydavateľské údaje, údaj o dátume citovania v hranatých zátvorkách v tvare [**cit. 2008-01-27**].  
Posledný údaj: **Dostupné z: http://...;** **Dostupné na internete:** - pri citovaní používajte **vždy jeden zvolený spôsob pre všetky elektronické zdroje**

