

Aktuálne výzvy výchovy a vzdelávania v školskom klube detí



Janette Gubricová – Erika Novotná

**PEDAGOGICKÁ FAKULTA TRNAVSKEJ
UNIVERZITY V TRNAVE**

Janette Gubricová, Erika Novotná (eds.)

**AKTUÁLNE VÝZVY VÝCHOVY
A VZDELÁVANIA V ŠKOLSKOM KLUBE DETÍ**

Zborník vedeckých a odborných príspevkov
z konferencie „*Aktuálne výzvy výchovy a vzdelávania vo
voľnočasovom priestore*“, ktorá sa konala dňa 21. mája
2024 vo Zvolene

2024

*Zborník je výstupom z projektu KEGA č. 008TTU-4/2024
Podpora sociálnych interakcií žiakov so špeciálnymi
výchovno-vzdelávacími potrebami v inkluzívnom
prostredí*



Recenzenti:

Doc. Mgr. Lívia Nemcová, PhD.

Mgr. Zuzana Bánovčanová, PhD.

ISBN 978-80-568-0669-2

OBSAH

Úvod	6
Otvorený klub – inovatívny spôsob fungovania školského klubu detí	8
<i>Bencová Miriam</i>	
Rozvoj sociability v školskom klube detí	20
<i>Bizová Nad'a</i>	
Odmeny a tresty ako súčasť hodnotenia v školských kluboch detí	33
<i>Gubricová Janette, Kocis Tóthová Mária</i>	
Profesijný rozvoj pedagogických zamestnancov v kategórii vychovávateľ	50
<i>Hlavatá Mária</i>	
Explorácia miestneho regiónu prostredníctvom vychádzky v školskom klube detí	67
<i>Homolová Monika</i>	
Otvorený klub ako súčasť školského klubu detí	84
<i>Körtlvélyesiová Jana</i>	
Muzikofiletika v rukách vychovávateľa	91
<i>Kusý Peter</i>	
Potenciál lesnej pedagogiky v podmienkach výchovy mimo vyučovania	112
<i>Kollárová Dana</i>	
Možnosti a limity práce s bábkou pre deti so špecifickými poruchami v školskom klube detí	133
<i>Kováčová Barbora</i>	

Dôležití členovia školského podporného tímu – vychovávateľa	150
<i>Liberčanová Kristína</i>	
Motivovanie dieťaťa ako determinant kvality edukácie v školskom klube detí	176
<i>Novotná Erika</i>	
Stratégie vizuálneho myslenia	198
<i>Pondelíková Renáta</i>	
Vybrané aspekty poskytovania podporných opatrení v systéme výchovy, vzdelávania a odbornej starostlivosti	217
<i>Róbert Sabo</i>	
Využitie medzigeneračných programov v práci vychovávateľa	233
<i>Šuhajdová Ivana</i>	
Úloha vychovávateľa pri rešpektovaní diverzity detí	249
<i>Verešová Jana, Onušková Mária</i>	
Koncept kreatívneho procesu manažovania školského klubu detí	265
<i>Zábušková Gabriela</i>	
Kluby vychovávateľov ako neformálna koncepcia celoživotného učenia sa	284
<i>Zábušková Gabriela, Grznárová Lucia</i>	

ÚVOD

Školské kluby detí (ŠKD) patria k stabilným článkom výchovy a vzdelávania vo voľnočasovom priestore. Patria k školským výchovno-vzdelávacím zariadeniam a sú neoddeliteľnou súčasťou školy. Poskytujú činnosť podľa výchovného programu, ktorá je zameraná na oddych a rekreáciu po vyučovaní, záujmovú činnosť, podporu a odbornú pomoc pri príprave na vyučovanie. ŠKD zohľadňujú špecifiká výchovy a vzdelávania vo voľnom čase, ktorými sa líšia od formálneho vzdelávania predovšetkým tým, že fungujú na princípe dobrovoľnosti a participácie. Zároveň ponúkajú program, ktorý reflektuje záujmy súčasnej generácie detí. Výchovno-vzdelávací proces v ŠKD je cieľavedomý, zámerný a flexibilný vo vzťahu k potrebám detí, čím napĺňa princípy a znaky neformálneho vzdelávania.

Podobne ako výchovno-vzdelávací proces v škole, aj výchova a vzdelávanie vo voľnom čase prechádza v súčasnosti viacerými zmenami. Tie možno sledovať v zmene poslania, cieľov a obsahu výchovy mimo vyučovania. Obsahovú dimenziu výchovy mimo vyučovania reprezentujú tri základné piliere – personalizácia, inklúzia a subjektívna pohoda. Uvedené obsahové zmeny sa premietli aj do novo formulovaných tematických oblastí výchovy. Tie sú kompatibilné so vzdelávacími oblasťami základného vzdelávania a sú prispôbené požiadavkám 21. storočia, záujmom a potrebám súčasných detí, ako aj trendom vo svete vzdelávania, ako je digitalizácia, informatizácia, inklúzia, individualizácia a diferenciacia (Štátny výchovný program pre ŠKD, 2022).

Zborník vedeckých a odborných príspevkov sa snaží reflektovať viaceré aktuálne výzvy, ktoré vyplývajú zo spomenutých zmien a v súčasnosti rezonujú v praxi ŠKD. Upriamuje pozornosť na viaceré usmernenia v oblasti

aktuálnych legislatívnych zmien súvisiacich s výkonom povolania vychovávateľa a s jeho postavením v rámci formujúceho sa školského podporného tímu. Predstavuje zaujímavý model podpory vychovávateľov v rámci činnosti Regionálnych centier podpory učiteľov (RCPU). Otvára viaceré aktuálne témy týkajúce sa teórie i praxe ŠKD, ako je jeho manažment, inklúzia, či rozvoj sociability detí. Upriamuje pozornosť na motiváciu a jej význam v činnostiach realizovaných v ŠKD. Analyzuje riziká a prínos rôznych nástrojov používaných pri hodnotení činnosti v ŠKD. Prináša viaceré zaujímavé prístupy v oblasti metodiky, ako sú otvorené kluby, prvky muzikofiletiky, lesnej pedagogiky, medzigeneračné programy a i.

Ambíciou tejto publikácie je priniesť inšpiráciu a podporu pre tých vychovávateľov, ktorí majú vôľu a chuť postaviť sa aktuálnym výzvam, pred ktorými ŠKD v súčasnosti stoja. Zároveň veríme, že táto publikácia bude jedným z príspevkov do diskusie k riešeniu transformácie konceptu obsahovej i procesuálnej stránky výchovy a vzdelávania v ŠKD. Veríme, že ponúkané témy prispievajú aj k lepšej príprave a rozširovaniu obzorov študentov vychovávateľstva, ktorí následne v krátkom čase posilnia chýbajúce rady vychovávateľov.

Janette Gubricová a Erika Novotná (editorky)

OTVORENÝ KLUB – INOVATÍVNY SPÔSOB FUNGOVANIA ŠKOLSKÉHO KLUBU DETÍ

OPEN CLUB – AN INNOVATIVE WAY OF FUNCTIONNING IN A SCHOOL CHILDREN'S CLUB

Miriam Bencová

Abstrakt

Obsahom príspevku je opis overenej praktickej skúsenosti so zavádzaním netradičnej formy a spôsobu realizácie klubovej činnosti v podmienkach základnej školy. Ide o zásadnú zmenu organizácie a foriem vedenia činnosti v školskom klube detí ako inovatívny a netradičný spôsob vedenia neformálneho vzdelávania v rámci naplňovania cieľov a úloh školského klubu detí v praxi.

Kľúčové slová: *otvorený klub, klubová činnosť, voľný čas, voľnočasový priestor, neformálne vzdelávanie, klubové aktivity*

Abstract

The content of the contribution is a description of proven practical experience with the introduction of a non-traditional form and method of implementing club activities in the conditions of an elementary school. This is a fundamental change in the organization and forms of conducting activities in the school children's club, as an innovative and non-traditional way of conducting informal education within the framework of fulfilling the goals and tasks of the school children's club in practice.

Keywords: *open club, club activity, free time, leisure space, informal education, club activities*

Úvod

Súčasná odborná i laická verejnosť sa dlhodobo zaoberá rôznymi aspektmi výchovy a vzdelávania. Už dlhší čas hľadajú čo najvhodnejšie a najobjektívnejšie metódy a formy vzdelávania detí a mládeže, od najnižších vekových skupín až po adolescentov. Dôraz sa kladie na vzdelávanie prepojené s teoretickými a praktickými vedomosťami v tradičnom spôsobe vzdelávania – v škole.

Človek je však tvor učentlivý a často si neuvedomuje, že sa vzdeláva vždy, všade a za každých okolností, počas svojho celého života, v organizovanom modeli počas školského vyučovania, ale aj neformálnym vzdelávaním počas svojho voľného času. Práve v tejto súvislosti sa zrodila myšlienka obohatiť činnosť a fungovanie ŠKD o otvorenú klubovú činnosť, ktorej prvotnou úlohou je výchova a vzdelávanie detí – v škole, a súčasne bez školy.

Voľný čas predstavuje pre väčšinu ľudí chvíle keď sa môžu venovať svojim záujmom, koníčkom či obľúbeným činnostiam, a tým rozvíjať svoje potencionálne nadanie, kreativitu alebo naplňovať svoje sny a túžby pri činnostiach, ktoré im zároveň prinášajú radosť a emocionálne naplnenie. Jednou z možností ako naplňovať voľný čas u detí mladšieho školského veku, je realizovanie otvoreného školského klubu.

1. Otvorený klub a východiská pre jeho zriadenie

Základnou myšlienkou neformálneho vzdelávania je zážitok, nadšenie, vlastné chcenie, túžba po poznaní, pocit spolupatričnosti, ale aj osobnej dôležitosti v procese učenia sa, objavovanie nových vecí, informácií, procesov, súvislostí či vedomostí vyselektovaných každým jednotlivcom v miere, akou ich dokáže prijímať a využívať, bez rozdielu veku, pohlavia, vierovyznania či mentálnych a fyzických schopností. Prostriedkom k naplneniu tohto cieľa je aj otvorený klub, prostredníctvom ktorého môžeme každému jednotlivcovi

ukázať smer a spôsob takéhoto učenia sa, spojeného s hrou, zábavou a osobnými zážitkami.

V súčasnosti veľký počet škôl preferuje vo svojej vízii a stratégii rozvoja myšlienku otvorenej školy ako prioritnú. Zároveň školy prechádzajú na inkluzívne vzdelávanie, ktoré vnímame ako flexibilný proces s cieľom vytvoriť vzdelávacie prostredie, v ktorom je možné uspokojiť potreby každého jedinca bez ohľadu na fyzické, intelektuálne, sociálne, emocionálne, jazykové a iné podmienky a predpoklady.

Zavedeniu otvoreného školského klubu (klubovej činnosti) predchádza niekoľko dôležitých krokov. Patrí k nim dôsledná príprava, dôkladná organizácia činnosti a úspešný manažment. V neposlednom rade je dôležité aj uvedomenie si odstúpenia od stereotypných spôsobov fungovania školského klubu detí a v nemalej miere presvedčenie zamestnancov o dôležitosti a potrebe zavedenia tejto zmeny do praxe. Pre naplnenie tejto myšlienky v praxi je dôležité uplatňovať niekoľko hlavných princípov.



Obrázok č. 1: Princípy fungovania otvorených školských klubov detí

Zdroj: vlastné spracovanie

Medzi prioritné témy zavedenia otvoreného školského klubu do praxe patria:

- platná (zaväzujúca) legislatíva – podľa platnej legislatívy je povinnosť zamestnávateľa pri 100 % úväzku zamestnanca naplniť ho priamou činnosťou s deťmi, čo nie vždy bolo aj možné dodržať; formou otvorených klubov naplniť úväzky priamej činnosti vychovávateľkám sa zamestnávateľovi darí,
- udržateľnosť pracovných miest – ak nie je v popoludňajších hodinách dostatočný počet detí, jednotlivé oddelenia boli spájané a zvyšné vychovávateľky odchádzali domov; zatraktívením

- činnosti a zavádzaním inovatívnych foriem predĺžiť čas pobytu detí v ŠKD na čo najdlhší možný čas,
- poskytovanie neformálneho vzdelávania inými subjektami – klubovou činnosťou v školskom klube detí zabrániť odchodu detí na neformálnu činnosť mimo školy.

1.1 Otvorený klub a platná legislatíva

Pri postupnom zavádzaní do praxe sme sa dôsledne pridržiavali platnej legislatívy týkajúcej sa organizácie a činnosti ŠKD:

- Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov (§ 114 – fungovanie ŠKD, počet detí, výška príspevku, opodstatnenie príspevku a i.),
- Zákon 596/2003 Z. z. o štátnej správe v školstve a školskej samospráve a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov (§ 5 ods. 6),
- Vyhláška Ministerstva školstva, výskumu, vývoja a mládeže Slovenskej republiky č. 22/2022 Z. z. o školských výchovno – vzdelávacích zariadeniach (§ 1, 2),
- Vyhláška Ministerstva školstva, výskumu, vývoja a mládeže Slovenskej republiky č. 339/2023 Z. z. o pedagogickej dokumentácii a ďalšej dokumentácii (§ 2 ods. 1, § 3 ods. 6).

1.2 Otvorený klub a neformálne vzdelávanie

Jedným z ďalších dôvodov na postupné zavádzanie otvoreného klubu bolo aj neformálne vzdelávanie mimo školy. To už roky pred nami malo svoju činnosť veľmi dobre rozbehnutú, preto ju rodičia a deti aj vyhľadávajú, čím v ŠKD po štrnástej hodine ubúdalo veľmi veľa detí.

Na realizovaní a poskytovaní voľnočasových aktivít formou neformálneho vzdelávania sa v súčasnosti podieľa veľa inštitúcií a skupín, ktoré fungujú mimo času a priestorov školy. Z veľkého množstva skupín uvádzame tie najrozšírenejšie a najviac využívané:

- športové kluby – do svojich radov priberajú deti od najmladšieho školského veku. Pri niektorých športoch aj predškolského veku. Kluby sú ochotné deti na svoje tréningy sprevádzať. Pre členov robia rôzne klubové akcie spolu s rodičmi. Nevyberajú si medzi talentovanými a netaľentovanými deťmi,
- centrá voľného času – na svoju rôznorodú záujmovú činnosť priberajú deti i žiakov všetkých vekových skupín. V súčasnosti je trend „vychovávať“ si pre svoju činnosť aj tie najmladšie vekové skupiny. Na svoju činnosť dokážu prilákať členov aj cez letnú a prázdninovú činnosť,
- základné umelecké školy – ich širokospektrálny záber a odborné vedenie zaručuje u zákonných zástupcov vysokú mieru spokojnosti a záruky, že voľný čas je deťmi trávený zmysluplne a efektívne, hoci zaň zaplatia nemalé finančné prostriedky,
- občianske združenia – väčšinou sú to zoskupenia, ktoré združujú spolu s deťmi aj rodičov alebo príbuzných. Ich participácia na dianí vedie často nielen k ochote spoplatnených služieb pre deti, ale napr. aj k príspevku na materiálne vybavenie, či iné finančné príspevky a pod.,
- neformálne skupiny – združujú skupiny ľudí (detí a mládeže) s rovnakými cieľmi a pohľadmi na témy alebo problémy, ktoré ich spájajú,
- súkromné zariadenia – ide o súkromné tanečné, baletné, kreatívne školy, súkromné centrá voľného času a pod., ktoré majú na základe legislatívy nárok na príspevok od štátu (pokiaľ spĺňajú kritéria odbornosti, dokumentácie, zakladacej listiny, zaradenia do siete

škôl a pod.). Aby mali dostatok žiakov, sú ochotní deti a žiakov zväžať do svojich škôl autobusom, automobilovou dopravou a pod.

Pre školu a samotný školský klub detí a ich činnosť prináša fungovanie uvedených zariadení a organizácií nemalé problémy a prekážky, ktoré spolu navzájom úzko súvisia a negatívne ovplyvňujú ich fungovanie. Vzájomné súvislosti sú vysvetlené v nižšie uvedenom texte.

Ako sa to prejaví v činnosti ŠKD?

Pri skorom odchádzaní detí z ŠKD nie je možné naplniť priamu výchovnú činnosť v rozsahu, ktorý ukladá zákon a zabezpečiť 100% úväzky pre všetkých vychovávateľov.

*Počet oddelení/počet
zamestnancov*



Počet detí/úväzky

Malou ponukou, slabou alebo neatraktívnou činnosťou sa počet detí znižuje. Naopak zatraktívením sa zvyšuje.

*Počet detí/počet
oddelení/financie/ úväzky*



Financie/úväzky

Legislatíva neukladá najmenší možný počet detí v oddelení ŠKD, ale pri financovaní obcou alebo mestom (neskôr je predpoklad ministerstvom školstva) nie je niekedy možné osobné a prevádzkové náklady uhradiť napr. málotriedne školy, školy s nízkym počtom detí, malým finančným rozpočtom.

Obrázok č. 2: Dopady skorého odchodu detí z ŠKD na prevádzku

Zdroj: vlastné spracovanie

2. Otvorený klub v praxi

Pri zavádzaní do praxe sa môžeme stretnúť s niektorými prekážkami, ktoré zavádzanie zmeny fungovania ŠKD v škole skomplikujú. Spomedzi viacerých uvádzame tie najpodstatnejšie:

- neochota vedenia školy pristúpiť na zmenu fungovania ŠKD na otvorenú klubovú činnosť.

Ak vedenie školy nie je naklonené k zmene fungovania ŠKD, je potrebné ich neustálymi príkladmi z dobrej praxe postupne presviedčať o pozitívach takejto zmeny.

- neochota zamestnancov zavádzať nové spôsoby fungovania ŠKD.

Najčastejšie ide o zamestnancov starších ročníkov, ktorí vnímajú činnosť ŠKD ako priestor na „stráženie detí“ s tým, že na tom nechcú nič meniť – tzv. skostnatenosť, neochota zavádzať zmeny v profesijnej oblasti, vyhovuje im stereotypnosť a tradičnosť. Namiesto otvorenej diskusie sa k téme stavajú negatívne až oportunisticky.

- nesprávne nastavenie fungovania otvorenej klubovej činnosti.

Pre úspešné zavedenie zmeny je dôležité, aby boli nastavené včas (nie po tom, ako si deti vyberú z inej ponuky neformálneho vzdelávania poskytovanej inými subjektami), premyslene (nie za každú cenu otvoriť čo najviac klubových činností), so zameraním na záujmy detí, ale i rodičov (neotvárať kluby duplicitne s tými, ktoré pôsobia u iných poskytovateľov) a organizované (z dôvodu dodržania bezpečnosti a ochrany zdravia detí).

- nedostatok ľudských zdrojov.

Školy s malým počtom žiakov, a teda aj malým počtom oddelení, majú činnosť sťaženú. Je preto vhodné otvorený klub realizovať len niekoľko hodín v týždni alebo niektorý deň/dni tak, aby bola ponuka efektívna.

- nedostatok financií.

Na otvorený klub – klubovú činnosť možno využiť financie školy, napr. mesačný poplatok rodičov, časť rozpočtových zdrojov, sponzorovanie a pod.

- slabé materiálno-technické vybavenie školy.

Ak nemá škola vhodné priestory (malá školy, žiadne priestory vyhradené na ŠKD, vysoký počet oddelení a pod.), je vhodnejšie realizovať aktivity mimo školy, napr. turistická vychádzka, plaváreň, mestská knižnica, mestský park, outdoorové ihrisko a pod.

Pri zavádzaní a samotnej praxi je dôležité mať na pamäti vekovú skupinu, ktorá sa bude otvoreného klubu zúčastňovať, počet oddelení, priestory, v ktorých bude činnosť prebiehať, a nemali by sme zabudnúť ani na personálne možnosti.

Rovnako musíme zohľadniť viaceré aspekty, ktoré významne ovplyvňujú samotnú realizáciu a výber klubovej činnosti z rôznych hľadísk:

- z hľadiska prevádzky – klubové aktivity v čase pred vyučovaním; klubová činnosť v čase po vyučovaní,
- z hľadiska režimu dňa – hľadať vhodný čas na realizáciu klubovej činnosti v čase, keď je v školskom klube detí dostatočný počet detí (najvhodnejší čas medzi 14.00 – 16.00 hod),
- z hľadiska predmetu činnosti – pred samotnou realizáciou zistiť predbežný záujem o druh klubovej činnosti, napr. pohyb, kreatívne aktivity, cudzí jazyk, netradičné formy a pod.,
- podľa stupňa organizovanosti – pevná organizácia (na pravidelnej týždennej báze), voľnejšia organizácia (príležitostné klubové činnosti, nepravidelná týždenná báza), kombinácia oboch.

Pri realizácii klubových aktivít nesmieme zabudnúť na niekoľko dôležitých informácií, ktoré budú zaslané zákonným zástupcom formou aplikácie alebo v textovom formáte.

Tabuľka č. 1: Prehľad informácií o klubových aktivitách pre rodičov

Kde?	priestory školy, športový areál školy, mimo priestorov školy, a i.
Ako dlho?	14.30 – 15.30, prispôsobenie podľa aktivity
Ako často?	každý deň okrem piatku (deň na spoločné aktivity)
Koľko detí?	podľa náročnosti a miesta aktivity
Ako?	zverejnenie ponuky, prihlasovanie na aktivitu, úzka spolupráca vychovávateľiek, zvýšené požiadavky na bezpečnosť detí, vytváranie pozitívneho prostredia, efektívne pravidlá, inovatívne metódy, dobrovoľnosť

V priebehu školského roka sme spätne vyhodnotili klady a nedostatky klubovej činnosti, v texte nižšie uvádzame tie najdôležitejšie:

a) pozitívne poznatky:

- zatraktívnenie postavenia školského klubu detí vo vzťahu k neformálnemu vzdelávaniu,
- využitie potenciálu každej vychovávateľky,
- neskorší odchod detí zo školského klubu detí a s tým súvisiace napĺňanie úväzku vychovávateľiek,
- príležitosti pre napĺňanie osobných ambícií detí pri osobnostnom rozvoji,
- realizácia tematicky zameraných klubových aktivít,
- tematické zameranie klubovej činnosti podľa záujmov detí a očakávaní rodičov,
- nenaplnené obavy z formy a organizácie klubovej činnosti v praxi,
- spolupráca s inými partnermi v regióne,
- rozvoj spolupráce s rodičmi a rodinnými príslušníkmi,

- organizácia klubovej činnosti mimo priestorov školy, napr. mestská knižnica, vychádzka do okolia, plaváreň a pod.,
- pozitívna odozva zo strany žiakov a rodičov,
- b) negatívne poznatky:
 - neochota niektorých zamestnancov meniť zabehnuté stereotypy v činnosti ŠKD,
 - zvýšená náročnosť na prípravu a organizáciu klubových aktivít,
 - čiastočné problémy pri realizácii klubovej činnosti, ak vypadnú niektoré vychovávateľky.

Záver

V súčasnej spoločnosti prebiehajú výrazné zmeny v oblasti výchovy a vzdelávania v školách. Ich súčasťou je aj výchova a neformálne vzdelávanie v školských kluboch detí, ktoré majú nezastupiteľnú úlohu v tomto procese. Práve tieto zmeny si vyžadujú i zmenu v spôsobe fungovania školských klubov detí. Dnešná doba si vyžaduje, aby výchova a vzdelávanie v školských kluboch detí neprebiehala tradičným spôsobom, ale aby sme do nej prinášali aj nové formy a metódy práce, ktoré ich činnosť zatriktívnia a prinesú nové myšlienky do neformálneho vzdelávania. Prvotné neúspechy a ich prekonávanie sú pre nás výzvou, ktorá spoločnou participáciou a komunikáciou povedie k naplneniu cieľa, inovácie, organizácie a foriem výchovy a vzdelávania v školskom klube detí.

Zoznam citovanej literatúry

Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov.

Zákon 596/2003 Z. z. o štátnej správe v školstve a školskej samospráve a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov.

Vyhláška Ministerstva školstva, výskumu, vývoja a mládeže Slovenskej republiky č. 22/2022 Z. z. o školských výchovno-vzdelávacích zariadeniach.

Vyhláška Ministerstva školstva, výskumu, vývoja a mládeže Slovenskej republiky č. 339/2023 Z. z. o pedagogickej dokumentácii a ďalšej dokumentácii.

Mgr. Miriam Bencová

ZŠ s MŠ v Prievidzi

Ul. P. Dobšinského 746/5

bencova.miriam@gmail.com

ROZVOJ SOCIABILITY V ŠKOLSKOM KLUBE DETÍ

DEVELOPMENT OF SOCIABILITY AT AFTER- SCHOOL CLUB

Nad'a Bizová

Abstrakt

Príspevok upriamuje pozornosť na sociálne zručnosti a sociálne kompetencie žiakov, ktorým sa v súčasnosti venuje pomerne veľká pozornosť v školskej legislatíve a novom Štátnom vzdelávacom programe (2023) a Štátnom výchovnom programe (2022). Poukazuje na význam sociálnych kompetencií v kontexte inkluzívneho prístupu vo výchove a vzdelávaní a nevyhnutnosť ich rozvoja u žiakov pri utváraní inkluzívneho spoločenstva. Detailnejšie sa zameriava na sociabilitu ako osobnostnú vlastnosť a približuje stratégie jej rozvoja u žiakov mladšieho školského veku. Cieľom príspevku je poukázať na možnosti rozvoja sociability u žiakov v ŠKD a zdôrazniť jej dôležitosť v kontexte inklúzie v školskom prostredí.

Kľúčové slová: sociálne zručnosti, sociálne kompetencie, inklúzia, sociabilita, stratégia

Abstract

The paper draws attention to the social skills and social competences of pupils, which are currently accented in school legislation and the new State Education Programs (2022, 2023). It points out the importance of social competences in the context of an inclusive approach in education and the necessity of their development in pupils in creating an inclusive community. It focuses in more detail on sociability as

a personality trait and approaches strategies for its development in younger school-age children. The aim of the paper is to point out the possibilities of promotion sociability among pupils in after-school club and to emphasize its importance in the context of inclusion in the school environment.

Keywords: *social abilities, social competences, inclusion, sociability, strategy*

Úvod

Výchovné pôsobenie v ŠKD sa ťažiskovo zameriava na nonkognitívny rozvoj osobnosti a podporu socializácie dieťaťa v kruhu vrstovníkov. Participácia v stabilnej sociálnej skupine je pre žiakov mladšieho školského veku obrovskou „školou života“, ktorá vytvára základy úspešného sociálneho fungovania v dospelosti. Jednou z kľúčových oblastí, ktorej sa vychovávatelia venujú explicitne, ale aj implicitne, sú sociálne zručnosti a sociálne kompetencie. Pri ich rozvoji sa vychovávatelia môžu inšpirovať metodikami sociálneho a emocionálneho učenia a zameriavať sa na podporu vlastností, ktoré tento proces facilitujú.

1. Sociálne kompetencie ako strategický edukačný cieľ

Sociálne zručnosti a sociálne kompetencie sú dlhodobým stredobodom výchovného pôsobenia v ŠKD vďaka ideálnym podmienkam na ich rozvoj v porovnaní s možnosťami v rámci vyučovania. Vychovávatelia preto zohrávajú dôležitú úlohu v procese osvojovania sociálnych kompetencií a majú výnimočný priestor na to, aby poskytli žiakovi dostatok príležitostí k upevňovaniu a precvičovaniu sociálnych zručností, uvedomeniu si ich významu pre každodenný život a vplyvu na duševné zdravie, ktorému sa v súčasnosti venuje

aj národný projekt¹. Štátny výchovný program pre ŠKD akcentuje potrebu pracovať s rozmanitosťou detí, ich rôznorodým potenciálom, nadaním aj znevýhodnením, čo prirodzene nie je možné bez posilnenia sociálnych kompetencií žiakov. Porovnateľne nový Štátny vzdelávací program pre základné vzdelávanie (2023) kladie veľký dôraz na rozvoj kooperácie, solidárnosti a preferenciu konsenzuálnych riešení konfliktných situácií. Tieto spôsobilosti sa uvádzajú v profile absolventa vzdelávania, čím dostávajú rovnakú vážnosť ako akademicky zamerané kompetencie. Štátny vzdelávací program po novom vymedzuje aj sociálnu a emocionálnu gramotnosť, výstupom z ktorej sú práve sociálne kompetencie.

Dôležitosť sociálnych kompetencií v rámci školského vzdelávania potvrdzuje aj zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní, kde sa im venuje pomerne veľká pozornosť v porovnaní s inými kompetenciami, keďže sa uvádzajú menovite a potom sú zakomponované v širšie koncipovaných cieľoch, napríklad naučiť sa pracovať v skupine a preberať na seba zodpovednosť, naučiť sa kontrolovať a regulovať svoje správanie, pripraviť sa na zodpovedný život v slobodnej spoločnosti v duchu porozumenia a znášanlivosti (porov. § 4, č. 245/2005 Z. z.). Porovnateľne aj Štátny výchovný program pre ŠKD vymedzuje v rámci jednotlivých tematických oblastí viacero cieľov, ktoré môžeme zahrnúť do sociálnej kompetencie. Napríklad naučiť sa diskutovať, obhajovať vlastné názory s využitím analytických zručností a kritického myslenia (Komunikácia a práca s informáciami); osvojovať si zručnosť riešiť konflikty, vyjadrovať svoje postoje a názory na primeranej úrovni empatie a asertivity; aplikovať zručnosti kooperácie a spolupráce ako člen tímu, sociálnej skupiny

¹ Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie realizuje od roku 2023 do roku 2026 národný projekt Systémová podpora duševného zdravia a prevencie detí, žiakov a študentov cez systém poradenstva a prevencie. Dostupné na: <https://vudpap.sk/podporne-cinnosti-vudpap/projekty-vudpap/np-dzap/>

(Sebarozvoj a svet práce); zvládať vlastné pozitívne a negatívne emócie, riešiť kvalitu vzťahov so spolužiakmi (Zdravie a subjektívna pohoda); utvrdzovať etické správanie, prijímanie odlišnosti; aplikovať spoločenské, kultúrne a právne normy v správaní voči okoliu (Spoločnosť a príroda). Na potrebu rozvoja sociálnych kompetencií poukazuje aj jeden zo zásadných strategických dokumentov súčasného školstva, a to Stratégia inkluzívneho prístupu vo výchove a vzdelávaní, prijatá vládou SR v roku 2021. Dokument s platnosťou do roku 2030 vytyčuje základné oblasti a ciele, ktoré treba v dohľadnom čase naplniť, pričom hlavným cieľom je inkluzívny vzdelávací systém, ktorý poskytuje vzdelávanie všetkým deťom, žiakom s rešpektovaním individuálnych osobitostí a rozmanitých výchovno-vzdelávacích potrieb jednotlivca a umožňuje naplniť ich potenciál v najvyššej možnej miere. S touto filozofiou sa stotožňuje aj nový Štátny vzdelávací program pre základné vzdelávanie, ktorý zaradil inkluzívny systém v školách medzi konštitutívne piliere vzdelávania. Hoci sa v definícii inkluzívneho vzdelávania ukotvenej v školskom zákone primárne spomína jednotlivec (porov. § 2 (ag) č. 245/2008 Z. z.), implicitným aspektom inklúzie je vzájomnosť, vďaka čomu môže vzniknúť spoločenstvo, v ktorom je každý vítaný, prijatý a oceňovaný (porov. Booth, Ainscow 2019). Inklúzia ako edukačná paradigma sa preto netýka len tých, ktorí čelia rôznorodým bariéram v procese vzdelávania a potrebujú byť inkludovaní, napríklad deti so zdravotným znevýhodnením, výraznou odlišnosťou a pod., ale vzťahuje sa všetkých účastníkov vzdelávania. Aby také spoločenstvo mohlo v školskom prostredí vzniknúť, súbežne so zabezpečením nevyhnutných podmienok pre vyrovnávanie individuálnych rozdielov vo vzdelávaní treba cielene rozvíjať u žiakov vlastnosti, ktoré podporujú vzájomné prijatie sa, inými slovami záujem o toho druhého, ochotu s ním komunikovať, vstupovať do vzájomných interakcií, vzťahov a pod. Jednou z takýchto vlastností je sociabilita (spoločenskosť), ktorou sa vyjadruje

schopnosť jednotlivca interagovať, spolupracovať, združovať sa, kamarátiť sa, vytvárať vzťahy. Ide o vlastnosť, ktorá je človeku prirodzená, predisponovaná a naviazaná na uspokojovanie sociálnych potrieb. Dieťa si ju osvojuje sociálnym učením, napodobňovaním a výchovou. Implicitnou súčasťou sociability je intencionalita, t. j. zámernosť snaženia a vôle jednotlivca pri jej rozvoji. Napríklad ak dieťa vie, že pri vrstovníckej hre nemôže byť všetko podľa jeho predstáv a musí sa prispôbiť dohodnutým pravidlám, dokáže ustúpiť zo svojich požiadaviek, volí kompromis a hľadá spoločnú dohodu, aby uspokojilo potreby iných a svoje vlastné. Dieťa tak v rôznych situáciách poznáva, že spoločná hra je zábavnejšia, záživnejšia a príjemnejšia než individuálna, a preto volí cestu kompromisu, kedy „vyhráva“ každý. Aby dieťa mohlo k takému poznaniu dospieť a zároveň naučilo sa vyvažovať vlastné a vrstovnícke očakávania, potrebuje tréning, ktorý mu umožní nadobudnúť spoločensky akceptovateľné spôsoby správania, založené na všeobecne platných sociálnych normách.

Kontext osvojovania sociálnych zručností je, samozrejme, širší, nemôžeme opomenúť axiologickú dimenziu, vďaka čomu si dieťa sociálne normy interiorizuje, t. j. prijíma za vlastné, lebo si uvedomuje ich význam v sociálnom fungovaní medzi vrstovníkmi, ale aj vo vzťahu k pedagógom, rodičom, súrodencom a ďalším osobám, s ktorými prichádza do styku. Inšpiratívny návod rozvoja hodnôt u detí v nadväznosti na sociálne zručnosti ponúkajú manželia Eyroví v publikácii *Jak naučiť deti hodnotám* (Portál 2013).

2. Kľúčové aspekty sociability

Price-Mitchellová (2015), zakladateľka metodickéj platformy pre rodičov, pedagógov a pracovníkov neziskových organizácií v oblasti neformálneho vzdelávania *Roots of*

Action v USA², hovorí o štyroch kľúčových aspektoch sociability, a to sebaregulácii, aktívnom počúvaní, kooperácii a efektívnej komunikácii. Sebaregulácia súvisí s ovládaním emócií, impulzivity a reaktivity, ktoré majú významný dopad na správanie jednotlivca, jeho percepciu rovesníkmi a reciprocitu v sociálnych interakciách. Napríklad žiaci s poruchou pozornosti a hyperaktivity (ADHD) majú z dôvodu deficitov v oblasti sebaregulácie problémy v sociálnych interakciách, nevedia nadväzovať prirodzeným spôsobom kamarátstva, bývajú izolovaní, pretože ostatným nevhodné spôsoby ich prejavov vadia a sú im nepríjemné (Švamberk Šauerová 2016). Tréning sociálnych zručností by preto mal zohľadňovať rôzne špecifiká žiakov v ŠKD ako aj tých, s ktorými sa žiaci stretávajú na chodbách v rámci prestávok, v školskej jedálni a pod. Vychovávatelia by mali zaraďovať do činnosti modelové situácie a zážitkové aktivity, vďaka ktorým intaktní žiaci primerane veku pochopia psychosociálne osobitosti žiakov so zdravotným znevýhodnením, resp. akoukoľvek inakosťou, ktorá znevýhodňuje jednotlivca v sociálnych interakciách.

Aktívne počúvanie, kooperácia a efektívna komunikácia sú v našich podmienkach predmetom prosociálnej výchovy a rozvíjajú sa u žiakov v rámci vyučovacieho predmetu etická výchova už od prvého ročníka ZŠ. V podmienkach ŠKD dochádza k ich rozvoju na dennej báze, možno povedať, že sú implicitnou súčasťou výchovného pôsobenia za predpokladu, že vychovávateľ ich cielene integruje do aktivít a plánuje činnosti s ohľadom na ich precvičovanie.

Sociabilita úzko súvisí so sociálnym a emocionálnym učením (angl. social and emotional learning, skratka SEL), ktoré postupne nachádza svoje miesto aj v školách na Slovensku (napr. Kipikašová 2022, Petlák 2022). Greensberg (2023), autor analytickej štúdie založenej na empirických dôkazoch o prínose sociálneho a emocionálneho učenia pre osobnostný

² <https://www.rootsofaction.com/>

rozvoj žiakov, poukazuje na tri kľúčové oblasti, ktoré je možné podporovať prostredníctvom programov SEL u žiakov mladšieho školského veku, a to: utváranie zdravých vzájomných vzťahov, pristupovanie k iným s rešpektom a úctou, rozvoj spôsobilosti riešiť problémy a kreatívne myslieť. NEA – Národná edukačná asociácia, ktorá združuje 3 milióny pedagógov v USA, vymedzuje SEL ako proces, v ktorom deti a dospelí nadobúdajú a efektívne aplikujú vedomosti, postoje a zručnosti nevyhnutné pre pochopenie a reguláciu emócií, vytyčujú a dosahujú pozitívne ciele, sú empatickí, utvárajú a rozvíjajú pozitívne vzťahy a prijímajú zodpovedné rozhodnutia³. Elias, riaditeľ univerzitného centra SEL pri Katedre psychológie Rutgerskej univerzity⁴, tvrdí, že školy majú morálnu a etickú povinnosť prevziať zodpovednosť za wellbeing žiakov v školskom prostredí, nielen za osvojovanie vedomostí. NEA zároveň uvádza, že rozvojom sociálnych a emocionálnych zručností možno predchádzať rizikovému správaniu žiakov a eliminovať ho, napr. drogové závislosti, násilie, šikanovanie a predčasné ukončenie štúdia, ak sa programy SEL realizujú dlhodobo. V našich podmienkach sa rozvoju sociálnych zručností venujú okrem pedagogických zamestnancov aj pracovníci centier poradenstva a prevencie prostredníctvom preventívnych programov. Napríklad CPP v Trnave ponúka pre základné školy nasledovné preventívne programy so zameraním na podporu vzájomného prijatia a sociálnu kohéziu u žiakov mladšieho školského veku: Tolerancia v triede (2. roč.), Každý ukrýva poklad (3. roč.), Podpora zdravých vzťahov v triede ako prevencia šikanovania (3. roč.), Komunikácia a riešenie konfliktov (4. roč.)⁵. Ponuka v jednotlivých centrách je odlišná, a tak môžeme nájsť aj ďalšie programy, napríklad Rozvíjanie sociálnych kompetencií – komunikujeme nenásilne

³ <https://www.nea.org/about-nea>

⁴ <https://psych.rutgers.edu/sel-about-us>

⁵ <https://cpptnava.sk/prevenicia-a-socialno-pedagogicka-starostlivosť/>

(1., 2. roč.), Zippyho kamaráti (1., 2. roč.), Spolu to zvládneme (3., 4. roč.)⁶. Na Slovensku sa čoraz častejšie dostáva do praxe britský program Zippyho kamaráti, určený pre deti vo veku 5 – 7 rokov. Výhodou tohto programu je jeho dlhodobý charakter, keďže je rozvrhnutý na obdobie jedného roka. Ďalším benefitom je možnosť realizácie programu pedagogickými zamestnancami, vďaka čomu ho môžu realizovať aj vychovávatelia v ŠKD. Hlavným cieľom programu je rozvoj dieťaťa v kľúčových oblastiach sociálneho a emocionálneho učenia, t. j. regulácia emócií, komunikácia, nadväzovanie a udržiavanie priateľstiev, riešenie konfliktov (vrátane šikanovania), zvládanie záťažových situácií a rozvoj empatie. Podľa Bražinovej (2019) program Zippyho kamaráti sa realizuje na Slovensku od roku 2013⁷.

3. Stratégie rozvoja sociability u žiakov v ŠKD

V odbornej literatúre a na stránkach odborných portálov nachádzame pomerne rôznorodý zoznam odporúčaní na rozvoj sociability u žiakov. Časť z nich je zahrnutá v programoch emocionálneho a sociálneho učenia, iné sú obsahom metodík so zameraním na rozvoj sociálnych kompetencií a sociálnych zručností. Pre účely tohto príspevku uvádzame výber stratégií, ktoré sú z nášho pohľadu dobre aplikovateľné v podmienkach ŠKD a vhodné pre žiakov mladšieho školského veku. Vychovávateľ si môže osvojiť niektorý z uvedených prístupov alebo eklekticky vybrať jednotlivé odporúčania podľa možností ich realizácie v konkrétnej skupine žiakov. Price-Mitchellová (2015) uvádza tri kľúčové stratégie, ktoré sa v rôznej miere realizujú aj u nás. Ide o:

⁶ <https://www.cppmyjava.sk/pre-ucitelov/ponuka-pre-zakladne-skoly-2023-2024>

⁷ Viac informácií o programe možno nájsť v článku Bražinovej (2019): Príklad dobrej praxe: Zippyho kamaráti, ktorý je dostupný online v časopise *Dieťa v centre odbornej starostlivosti*. Vydavateľ: Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie.

- včasný rozvoj sociálnych zručností,
- tvorbu spoločných sociálnych noriem,
- zapájanie žiakov do kooperatívneho učenia.

Včasným rozvojom sociálnych zručností má autorka na mysli tvorbu tzv. sociálneho jazyka ako súčasti internej kultúry ŠKD. Tento jazyk obsahuje známe a zrozumiteľné spôsoby komunikácie vrátane toho, ako treba počúvať, prejavovať vďačnosť, ospravedlniť sa a pod. V najširšom zmysle slova ide o pravidlá slušného správania, etiketu v komunikácii a prosociálnosť. Osvojenie tohto sociálneho jazyka je zároveň jedným z výstupov vzdelávania žiakov v 1. cykle (1 – 3. roč. ZŠ podľa nového ŠVP) v tematickej oblasti Človek a spoločnosť. V štandarde sa doslovne uvádza: „*žiak vie, resp. dokáže používať elementárne pravidlá slušnej komunikácie s druhými na vyjadrenie úcty a dobrého vzťahu*“.⁸ V mnohých školách sú takéto pravidlá zviditeľnené v triede na nástenke alebo pri tabuli a žiaci sú s nimi oboznamovaní na začiatku školského roka. S vekom žiakov sa môžu pravidlá dopĺňať a stupňovať nároky na ich dodržiavanie. Vychovávateľ má byť príkladom a vyžadovať od žiakov, aby sa nimi riadili v bežnej komunikácii, čo môže byť náročná úloha vzhľadom na rôznorodé komunikačné návyky žiakov z rodinného prostredia. Inšpirácie k tvorbe sociálneho jazyka možno nájsť v metodikách sociálneho a emocionálneho učenia, napríklad The Toolbox Project, Project Happiness, Responsive Classroom, CASEL, PATHS.

Tvorba spoločných sociálnych noriem na prvý pohľad súvisí s pravidlami správania v ŠKD, ktoré viacerí vychovávateľia určujú spoločne so žiakmi. Autorka má však na mysli pravidlá, ktoré vychádzajú z kooperatívneho prístupu a smerujú k uprednostneniu kooperácie pred kompetíciou a snahami žiakov o získanie silnej pozície v skupine či dosiahnutie individuálneho výkonu. Autorka poukazuje na to, že treba upustiť od tradičného prístupu, v rámci ktorého ku kooperácii

⁸ Konkrétne cieľ č. 6: Komunikovať vo svojom okolí ohľaduplne a primeraným spôsobom.

dochádza na základe pravidiel vymedzených autoritou a ich kontroly, a naopak dať žiakom možnosť navrhnúť si vlastné skupinové pravidlá. Autorka sa odvoláva na výskumy, ktoré potvrdzujú nárast kooperatívneho správania a učenia, ak si žiaci vytyčujú pravidlá sami. Takáto skúsenosť je zároveň lekciou demokracie a sociálnej zodpovednosti. Spoluvytváranie a rešpektovanie pravidiel platných v triede a škole je aj obsahovým štandardom v rámci 1. cyklu v tematickej oblasti Človek a spoločnosť⁹. Podľa Price-Mitchellovej (2015) dodržiavanie spoločne vytvorených pravidiel podporujú komunitné kruhy, u nás známe aj ako ranné kruhy alebo ranné komunitné kruhy.

Zapájanie žiakov do kooperatívneho učenia je možné aj v podmienkach ŠKD, ak vychovávateľ pripravuje pre žiakov aktivity, ktoré realizujú sa v malých skupinách. Je dôležité, aby boli dodržané princípy kooperatívneho učenia, ktoré sú dôkladne opísané v odbornej literatúre.

Mesrobian (2021) z Rasmussen univerzity v USA uvádza päť stratégií rozvoja sociálnych zručností, ktoré sú aplikovateľné v inštitucionálnom, ale aj rodinnom prostredí. Ide o:

- zaraďovanie imaginatívnych hier,
- vytváranie priestoru a príležitostí k spontánnym, neštruktúrovaným hrám, interakciám,
- vysvetľovanie emócií a príklad v pozitívnej komunikácii,
- oceňovanie personálnej rôznorodosti,
- storytelling a spoločné čítanie s diskusiou.

Všetky uvedené stratégie sú u nás dobre známe a v rôznej miere sa uplatňujú vo výchovnej činnosti v ŠKD. V kontexte rozvoja sociability je dôležité, aby boli uplatňované pravidelne a vychovávatelia si uvedomovali, ktoré aspekty sociálnych kompetencií nimi rozvíjajú. Imaginatívne, resp. tvorivé hry, ktoré si žiaci vymýšľajú sami, sú výborným prostriedkom k precvičovaniu sociálnych zručností, ktoré vedú k vzájomnej

⁹ Konkrétne cieľ č. 8: Chápať zmysel a význam pravidiel, práv a povinností vo svojom živote i v spolužití s inými.

dohode, hľadaniu kompromisov a efektívnemu riešeniu konfliktov. Napríklad ak sa skupinka žiakov hrá na nejaké povolanie alebo činnosť, musia si rozdeliť úlohy, roly, dohodnúť sa na obsahu činnosti a jej priebehu, čo samozrejme nie je možné bez vzájomnej konfrontácie predstáv jednotlivcov. Žiak sa v takých situáciách učí sebaovládaniu, vyhodnocuje efektívne a neefektívne stratégie riešenia konfliktov, precvičuje asertívne spôsoby správania, prípadne učí sa prosociálnosti, ak ju prejavuje niekto iný a pod. Vychovávateľ by preto mal byť pri takých hrách nablízku, najmä u žiakov nižších ročníkov, a v prípade potreby priebeh dohadovania usmerniť. Porovnateľnú úlohu zohrávajú spontánne a neštruktúrované aktivity, ktoré sú bežnou súčasťou harmonogramu ŠKD. Vychovávateľ by mal byť pri nich pozorným pozorovateľom, keďže mu poskytujú dostatok informácií o sociálnej pozícii jednotlivých žiakov v kolektíve. Tieto zistenia môže potom využiť v riadených činnostiach za účelom podpory konkrétnych sociálnych zručností.

Žiaci mladšieho školského veku sú už pomerne zbehlí v rozlišovaní emócií, môžu mať však problém s ich interpretáciou v nadväznosti na konkrétne prejavy v správaní a správne na ne reagovať. Je dôležité, aby si uvedomovali kauzalitu medzi emóciou a správaním, vďaka čomu môžu eliminovať impulzivnosť vo svojich prejavoch. Vychovávateľ má byť žiakom príkladom a prostredníctvom rôznych poučných príbehov, bájok, poviedok a inej prózy demonštrovať dôležitosť vhodného vyjadrovania emócií a sebaregulácie vo vzťahoch. Emocionálna a sociálna zrelosť, ku ktorej sú žiaci vedení v podmienkach ŠKD, je po novom už gramotnosťou (ŠVP 2023), ktorá má prierezový charakter, t. j. realizuje sa v rámci celého výchovno-vzdelávacieho procesu. Jej obsahom je okrem iného spôsobilosť *„bezpečným spôsobom prejavovať a regulovať svoje emócie, prejavovať porozumenie a pomáhať iným pri prežívaní ich emócií s prihliadnutím na uvedomenie si vlastných kapacít“* (ŠVP 2023).

Súčasťou procesu, v ktorom si žiaci osvojujú sociálne zručnosti, je zdôrazňovanie osobnostných kvalít a špecifik, poukazovanie na rôznorodosť a jedinečnosť jednotlivcov. Vychovávateľ má množstvo príležitostí na ocenenie každého žiaka, vyzdvihnutie jeho úlohy v kolektíve a prínos. Z tohto hľadiska majú sociálne zručnosti axiologický základ a v ich jadre je úcta a dôstojnosť vo vzťahu k iným, ale aj sebe samému. Inými slovami, aby sa dieťa mladšieho školského veku správalo k iným slušne, musí si hodnotu ľudskej dôstojnosti znúťorniť, v opačnom prípade môžu jeho sociálne zručnosti nadobudnúť inštrumentálny charakter a dieťa ich bude využívať účelovo. Súčasťou rozvoja sociálnych zručností by preto mali byť rôzne modelové situácie, analýza reálnych a vymyslených príbehov, vďaka ktorým si žiaci lepšie uvedomia úlohu hodnôt v sociálnom fungovaní jednotlivca a skupiny.

Záver

Problematika sociálnych zručností a sociálnych kompetencií bola v novom Štátnom vzdelávacom programe zaradená po prvýkrát pod samostatnú prierezovú gramotnosť. Týmto nabera rozvoj sociálnych zručností na väčšej vážnosti, na čo by mali zareagovať aj vychovávateľia intenzívnejšou podporou osobnostných vlastností, ktoré napomáhajú osvojovaniu sociálnych zručností v školskom prostredí. Podmienky výchovného pôsobenia v ŠKD sú z nášho pohľadu ideálne pre naplnenie tohto edukačného cieľa.

Zoznam citovanej literatúry

Booth, T., Ainscow, M. (2019). *Index inklúzie. Príručka na rozvoj škôl s dôrazom na inkluzívne hodnoty*. Bratislava: Nadácia detí Slovenska.

Bražinová, A. (2019). Príklad dobrej praxe: Zippyho kamaráti. In *Dieťa v centre odbornej starostlivosti*, č. 2, s. 35 – 37.

- Eyrová, L., Eyr, R. (2013). *Jak naučit děti hodnotám*. Praha: Portál.
- Greensberg, M. (2023). *Evidence for Social and Emotional Learning in Schools*. CA: Learning Policy Institute.
- Kipikašová, J. (2022). *Sociálno-emocionálne učenie v práci triedneho učiteľa ako nástroj rozvoja žiackych osobností*. Bratislava: MPC.
- Mesrobian, C. (2021). *6 Ways to Encourage Social Development in Children*. Dostupné na: <https://www.rasmussen.edu/degrees/education/blog/social-development-in-children/>
- MŠVVM SR. (2012). *Stratégia inkluzívneho prístupu vo výchove a vzdelávaní*.
- MŠVVM SR. (2022). *Štátny výchovný program*.
- MŠVVM SR. (2023). *Štátny vzdelávací program pre základné vzdelávanie*.
- Petlák, E. (2022). Sociálne a emocionálne učenie – jeho podstata a prínos pre života. In *Didaktika*. č. 4. Dostupné na: <https://www.direktor.sk/sk/casopis/didaktika/socialne-a-emocionalne-ucenie-jeho-podstata-a-prinos-pre-zivot.m-1308.html>
- Price-Mitchellová, M. (2015). *Social and Emotional Learning: 3 Strategies to Foster Sociability*. Dostupné na: <https://www.edutopia.org/blog/8-pathways-strategies-foster-sociability-marilyn-price-mitchell>
- Švamberg Šauerová, M. (2016). *Hyperaktivita alebo hypoaktivita – výchovný problém?* Bratislava: Wolters Kluwer.
- Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní.

doc. PaedDr. Nad'a Bizová, PhD.

Katedra pedagogických štúdií

Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave

Priemyselná 4, 917 01 Trnava

nada.bizova@truni.sk

ODMENY A TRESTY AKO SÚČASŤ HODNOTENIA V ŠKOLSKÝCH KLUBOCH DETÍ

REWARDS AND PUNISHMENTS AS PART OF ASSESSMENT METHODS IN THE SCHOOL CHILDREN'S CLUB

Janette Gubricová, Mária Kocsis Tóthová

Abstrakt

Hodnotenie pedagogického procesu patrí k neoddeliteľnej súčasť práce pedagógov. Je aj súčasťou činnosti vychovávateľa v školskom klube detí. Napriek tomu, že sa líši od hodnotenia v škole, platia preňho určité zákonitosti a pravidlá. Príspevok špecifikuje proces hodnotenia v školskom klube detí. Na základe interview s vychovávateľkami pôsobiacimi v školskom klube detí analyzuje, ako prebieha proces hodnotenia v praxi. Podrobnejšie sa zameriava na skúmanie odmen a trestov, ktoré vychovávatelia využívajú.

Kľúčové slová: školský klub detí, hodnotenie, metódy hodnotenia, odmeny, tresty

Abstract

The evaluation of the pedagogical process is an integral part of the work of teachers. It is also part of the activities of an educator in the school children's club. Despite the fact that it differs from the evaluation at school, certain laws and rules apply to it. The paper specifies the evaluation process in the school children's club. Based on interviews with educators working in the school children's club, she analyzes how the evaluation process works in practice. It focuses in more detail on examining the rewards and punishments that educators use.

Keywords: *children's school club, evaluation, evaluation methods, rewards, punishments*

Úvod

Pri hodnotení portfólií z priebežných praxí realizovaných študentmi v školských kluboch detí (ŠKD) sa často stretávame s výrokmi: „*V závere aktivity pani vychovávateľka deťom rozdala lízanky*“ (portfólio praxe študentky J. N.), „*Víťazi súťaže dostali nálepky, z ktorých sa veľmi tešili*“ (portfólio praxe študentky A. V.). Ale stretávame sa aj s udelením trestu: „*Za zlé správanie počas hrania futbalu posadila pani vychovávateľka chlapcov na lavičku. Po príchode do triedy im udelila čierny bod*“ (portfólio praxe študentky I. F.). Hodnotenie v oblasti výchovy a vzdelávania vo voľnom čase patrí ku každodennej súčasť práce vychovávateľa, napriek tomu sa jej v odbornej literatúre venuje iba okrajová pozornosť. Práve z uvedeného dôvodu sme sa v našom príspevku zamerali na skúmanie problematiky hodnotenia detí v ŠKD, pričom sme sa podrobnejšie venovali oblasti odmien a trestov.

1. Hodnotenie v školskom klube detí

Pri vymedzení pojmu hodnotenie sa môžeme stretnúť s rôznymi definíciami. Je to zapríčinené tým, že ide o problematiku, ktorá je pomerne široká a je možné na ňu nazerať z viacerých uhlov pohľadu. Pod pojmom hodnotenie Tišňanová (2016) chápe rozlišovanie hodnôt, javov – dôležité od ľahostajných a dobré od zlých. Vyjadrujeme ním zisťovanie, porovnávanie, posudzovanie hodnôt určitého javu objektívnej reality na základe jeho vlastností a prejavov správania podľa vopred stanovených noriem, ukazovateľov či kritérií. Kosová (in Brhelová, 2011, s. 6) uvádza, že hodnotenie môžeme definovať aj ako „*činnosť, v ktorej sa*

posudzujú prejavy a vlastnosti osôb alebo vecí a porovnávajú sa so stanovenými kritériami“, alebo ako „*proces spoznávania a posudzovania dieťaťa, jeho vo vedomostnej úrovni a učebnej činnosti.*“ Hodnotenie pôsobí predovšetkým na emocionálnu stránku dieťaťa. Ovpľyňuje jeho správanie a konanie, rozvíja jeho mravné, charakterové a vôľové vlastnosti. Vplýva aj na utváranie hodnotového systému jedinca (Koldeová, 2012). Novotná (2023) poukazuje na skutočnosť, že hodnotenie môže byť procesom, výsledkom, východiskom, cieľom, ako aj obsahom výchovno-vzdelávacej činnosti.

Proces hodnotenia v škole sa zvyčajne spája s klasifikáciou. V ŠKD ho ovpľyňujú špecifiká, ktoré vyplývajú zo skutočnosti, že činnosť ŠKD patrí do oblasti výchovy a vzdelávania detí vo voľnom čase.

1.1 Špecifiká výchovy a vzdelávania v školskom klube detí a ich vplyv na hodnotenie detí

Výchova a vzdelávanie v ŠKD sa svojím charakterom významne líši od výchovno-vzdelávacieho procesu realizovaného v škole. Bendl a kol. (2015) uvádza viaceré špecifiká činnosti v ŠKD, z ktorých sme vybrali tie, ktoré majú vplyv na hodnotenie detí:

- dobrovoľnosť pobytu (dochádzky) a dobrovoľná účasť detí na činnosti. Tá by mala vychádzať zo záujmov a potrieb detí, vyznačovať sa pestrou ponukou, činnostným charakterom a aktivizáciou detí (Kratochvílová, 2010). Pri hodnotení v ŠKD je v kontexte uvedeného špecifika potrebné klásť dôraz predovšetkým na motiváciu k činnosti, deti povzbudzovať k účasti na činnosti i k snahe o podanie čo najlepšieho výkonu,
- štýl výchovy a komunikácia. Na rozdiel od školskej triedy, kde sa ako vhodný javí autoritatívny štýl s integračnými prvkami, v ŠKD sa odporúča partnerský (demokratický) štýl. Poskytuje deťom priestor pre spontánne prejavy detí, vyjadrovanie vlastných názorov a pocitov. Spôsob komunikácie s deťmi je v porovnaní so školou menej formálny. To sa prejavuje aj v procese hodnotenia. Kaplánek

(2017) uvádza, že vychovávateľ by mal podporovať a oceniť nápady a iniciatívu detí a umožniť im zapojiť sa aj do plánovania činnosti (využiť participatívny prístup),

- zvláštnosti procesu učenia. Činnosť ŠKD špecifickým spôsobom nadväzuje na vzdelávaciu činnosť školy. Vhodným spôsobom ju dopĺňa. Nie je však priamym pokračovaním vyučovania. Nemá ho ani nahrádzať vo forme doučovania. Obsah výchovno-vzdelávacej činnosť v ŠKD je vnútorne prepojený s obsahom vzdelávania v ZŠ. Jednotlivé tematické oblasti výchovy sú kompatibilné so vzdelávacími oblasťami. Avšak napĺňanie cieľov, voľba foriem a prostriedkov by mali zohľadňovať atribúty výchovy a vzdelávania vo voľnom čase. Spôsob hodnotenia by sa na rozdiel od školy nemal zameriavať na porovnávanie výsledkov detí získaných v procese učenia, ale skôr na porovnanie ich rastu. V hodnotení detí by sa mal vychovávateľ zamerať na porovnanie aktuálnej úrovne výkonu dieťaťa s jeho predchádzajúcim výkonom. Zachytáva tak jeho progres v rámci konkrétnej činnosti,

- heterogénne skupiny. Na rozdiel od školského vyučovania vychovávatelia spravidla nepracujú s homogénnymi skupinami detí. Oddelenia sú iba výnimočne zostavené zo žiakov jedného ročníka.¹⁰ Spravidla ich tvoria skupiny žiakov z rôznych tried a ročníkov, čím vznikajú vekovo heterogénne skupiny. Tie spravidla fungujú ako stabilné počas celého školského roka. S ohľadom na špecifickosť procesu ŠKD v kontexte fungovania heterogénnych skupín môžeme hodnotenie zamerať na ocenenie spolupráce, vzájomnej pomoci, tvorivosti, zodpovednosti, fungovania v rámci rovesníckych skupín a pod. Vhodne zvolené metódy hodnotenia tak môžu nielen reflektovať výkon dieťaťa, ale aj prispieť k formovaniu jeho osobnosti,

¹⁰ Tento postup tvorby oddelení sa uplatňuje pri nižších ročníkoch. Súčasné trendy naznačujú aj možnosť fungovania prostredníctvom otvorených klubov, kedy skupiny detí nemusia byť stabilné a môžu sa v závislosti od ponuky činnosti počas niektorých dní obmieňať.

- špecifický typ nedisciplinovanosti. V ŠKD sa stretávame s typom správania, ktoré môže byť v rámci školského vyučovania hodnotené ako nedisciplinované. Prejavuje sa zvýšenou pohyblivosťou detí, pracovným “ruchom”, zanietenosťou detí pri tvorivej činnosti, spontánnymi prejavmi v rámci aktivít a pod. Novotná (2023) upozorňuje, že je potrebné zohľadniť aj to, že deti v ŠKD nemajú pridelené miesto. Počas aktivít sa môžu voľne pohybovať. Zvyčajne nie je potrebné zachovávať “ticho”. Nie sú tu ani prestávky. Bendl a kol. (2015) upozorňuje, že takéto prejavy “nedisciplinovanosti” sú v ŠKD prirodzené. Predstavujú kompenzáciu jednostrannej, prevažne intelektuálne zameranej činnosti, ktorá sa realizuje v škole. Vychovávatelia by mali potrebu pohybu detí zohľadňovať, vytvárať podmienky pre jej uspokojenie. V hodnotení by taktiež mali byť tolerantnejší k hlučnejším prejavom správania, ktoré pohybové aktivity často sprevádzajú.

- sociálne učenie. ŠKD predstavuje priestor aj pre nácvik sociálnych spôsobilostí, ktoré úzko súvisia práve s problematikou správania a disciplíny. Mezera (in Hájek, Pávková a kol., 2011) pri nácviku sociálnych spôsobilostí uvádzajú tieto štyri kroky: modelovanie, hranie rolí, spätná väzba, prenos získaných skúseností do každodenného správania sa dieťaťa. Novotná (2023) upozorňuje, že sociálne spôsobilosti majú vychovávatelia rozvíjať u všetkých detí. Je pri tom potrebné diferencovať úroveň osvojených spôsobilostí u jednotlivých detí, a následne ju zohľadňovať aj pri ich hodnotení. Tento postup si v prostredí ŠKD vyžaduje iné kritériá a diferencovanejší prístup k deťom.

Pri hodnotení detí je potrebné zvlášť citlivo pristupovať aj k deťom so zdravotným znevýhodnením a k deťom so špecifickými potrebami. Tie sú často v kolektíve detí v ŠKD integrované alebo inkludované. Aj im by mal vychovávateľ vytvoriť príjemné prostredie, kde by sa mohli rozvíjať svoje sociálne spôsobilosti, nadväzovať priateľstvá a zmysluplne oddychovať.

1.2 Funkcie hodnotenia

Hodnotenie v školskom i mimoškolskom prostredí plní rôzne funkcie. Vyplývajú z výchovno-vzdelávacích cieľov. Kyriacou (2008) medzi najčastejšie ciele hodnotenia v školskom prostredí radí:

- spätnú väzbu pre pedagóga o prospechu žiaka,
- spätnú väzbu pre žiaka, reflektujúcu jeho pokrok,
- motiváciu žiaka k ďalšej činnosti (povzbudenie),
- podklad pre vedenie záznamov o prospechu žiaka,
- poskytnutie dokladu o aktuálnej dosiahnutej úrovni žiaka,
- ukazovateľ pripravenosti žiaka na ďalší proces učenia.

Ciele hodnotenia v oblasti výchovy a vzdelávania vo voľnom čase by mali vychovávatelovi, ale aj samotnému dieťaťu, poskytnúť informácie o jeho pokroku v jednotlivých oblastiach. Môžu slúžiť na stanovenia prognózy a podpory jeho ďalšieho rozvoja (Masarik, Masariková, 2002) a motivovať ho k ďalšej činnosti.

Z týchto cieľov vyplývajú aj jednotlivé funkcie hodnotenia. Z funkcií hodnotenia, ktoré uvádza Petlák (2016), hodnotenie v ŠKD plní tieto funkcie:

- motivačná funkcia, ktorou podporujeme záujem dieťaťa o ďalšiu činnosť,
- didaktická funkciu, ktorá predstavuje spätnú väzbu pre vychovávateľa a učiteľa,
- výchovná funkcia. Je zameraná na sebahodnotenie, preberanie zodpovednosti za svoju prácu,
- spoločenská (socializačná) funkcia, ktorá podporuje proces socializácie dieťaťa do spoločnosti a podporuje rozvoj sociálnych zručností,
- kontrolná funkcia. Predstavuje posúdenie úrovne práce vychovávateľa a dieťaťa. Brhelová (2011) uvádza, že prostredníctvom hodnotenia a sebahodnotenia dieťaťa, kontroluje ako úlohu splnilo, či dosiahlo stanovené ciele. Učí sa, čo je potrebné korigovať. Tento proces

mu pomáha vytvárať postoje k sebe a predstavy o vlastnej osobnosti,

- diagnostická a prognostická funkcia. Skúma aktuálnu úroveň poznania dieťaťa a naznačuje ďalšie možné tendencie jeho rozvoja. Brhelová (2011) upozorňuje, že dieťa dostáva informácie nielen o kvalite svojich výkonov, prejavov správania a príčinách problémov, ale aj o tom, ako ho vnímajú ostatné deti a vychovávateľ. To mu umožní získať a budovať si pohľad na seba, poznávať svoje silné a slabé stránky a stanovovať ďalšie méty svojho rozvoja.

V kontexte uvedených funkcií je možné skúmať aj rôzne typy a formy hodnotenia, o ktorých bližšie píšu napr. Čapek (2014), Šikulová, Kolář (2007), Tišťánová (2016), Brhelová (2011) a i.

2. Odmeny a tresty ako prostriedky hodnotenia v školskom klube detí

Odmeny a tresty patria k prostriedkom hodnotenia, ktoré sa často využívajú vo výchovnom procese v rodine, škole aj v ŠKD. Spolu s ďalšími prostriedkami ponúkajú vychovávateľovi širokú škálu postupov zameraných na dosiahnutie stanovených výchovných cieľov. Odmena môže predstavovať jeden z prostriedkov motivačného pôsobenia na dieťa v škole i doma. Ide o zámerne vyvođený následok toho, že dieťa splnilo požiadavky alebo niečo dobre vykonalo z vlastnej iniciatívy (Průcha a kol., 2003). Podstatou odmien je spojenie dobre vykonanej práce s príjemným zážitkom. Podľa Basiana (in Koldeová, 2013) odmena vyvoláva príjemné pocity, ktoré vyplývajú z uspokojenia, napríklad sladkosť uspokojuje primárne biologické potreby, slovná pochvala a ocenenie uspokojujú potreby istoty, vedomosti uspokojujú potreby poznania a naplňajú sociálne potreby človeka.

Trest Čapek (2008, s. 31) definuje ako *„také pôsobenie, spojené so správaním alebo konaním jedinca, ktoré vyjadruje negatívne hodnotenie a prináša vychovávanému nechut’*

frustráciu alebo obmedzenie niektorých potrieb.“ Podstatou trestu je spojenie zlého skutku s nepríjemnými zážitkami za účelom ukázať dieťaťu nesprávnosť jeho konania, a tým zabrániť jeho opakovaniu.

Odmeny aj tresty môžu mať rôzne účinky. Rovnaký výchovný prostriedok či postup je niekedy účinný, inokedy nie. Niekedy môže viesť k opaku očakávaného. Závisí to od vychovávateľa, od vychovávaného, od ich vzájomného vzťahu, od okamžitej situácie, ako aj od mnohých ďalších podmienok, ktoré sú mnohokrát nejasné (Čáp, 1996). Odmeny a tresty by teda mali vychovávatelia používať veľmi citlivo, uvážlivo a primerane.

V odbornej literatúre sa môžeme stretnúť s rôznymi klasifikáciami odmien. Podľa Zelinu (2010) možno odmeny rozlišovať ako:

- materiálne. Ide o hmatateľné veci, materiálne dary, finančnú odmenu,
- privilégia alebo činnosti. Dieťa sa môže venovať svojim obľúbeným činnostiam, ísť von s kamarátmi a pod.,
- emocionálne odmeny predstavujú uznanie, prejavenie spokojnosti, ocenenie dobre vykonanej práce alebo pozitívneho správania,
- sociálne odmeny zahŕňajú slovnú pochvalu, prejavenie pozornosti, podanie ruky, úsmev a pod.

Koldeová (2013) z hľadiska ich realizácie rozlišuje odmeny:

- verbálne – pochvala, sľub (bližšie aj Matejček, 2007), ocenenie, uznanie,
- a neverbálne – úsmev, kývnutie hlavou, pohladenie, súhlasné žmurknutie, pritúlenie.

K ďalším formám odmien autori zaraďujú aj povzbudenie (napr. Tancsáková, 2023, Vojtová, 2023 a i.) a spoločne strávený čas ako forma odmeny (napr. Ferrero, in Koldeová, 2013) a pod. Pre dosiahnutie významnejšieho motivačného účinku sa odporúča striedať rôzne druhy odmien, prípadne používať ich rôzne kombinácie. Čáp a kol. (2001, podobne aj Matejček, 2007) upozorňujú aj na primeranosť v používaní

odmien. Odmena pôsobí silnejšie, pokiaľ je používaná iba občas, nie pri každom správnom konaní.

Podobne ako pri využívaní odmien, aj k využívaniu trestov je potrebné pristupovať uvažlivo. Pri použití akéhokoľvek trestu je veľmi dôležitý najmä aspekt spravodlivosti (Kyriacou, 2008), presné vymedzenie pravidiel pri udelení trestu a jeho primeranosť (Čapek, 2014), aby sa trest stal nástrojom nápravy správania a konania. Vo výchovnom procese môžeme rozlišovať dve základné formy trestania:

- zámerné trestanie, ktoré vzniká ako dôsledok priestupku dieťa,
- nezámerné trestanie, ktoré predstavujú neuvedoméle prejavy v správaní, ktoré môžu na dieťa pôsobiť ako trest, napr. ignorovanie, mlčanie, kritické poznámky, neocenenie výkonu, výsmech (Koldeová, 2013).

Medzi najčastejšie uplatňované druhy trestov podľa Matejčka (2007) patria slovné pokarhanie, hrozby, ignorovanie a mlčanie, zákazy, práca ako forma trestu. V minulosti sa používali aj rôzne fyzické tresty, ktoré sú v súčasnosti v školskom prostredí neprípustné.

Čapek (2014) poukazuje, že z viacerých výskumov vyplynulo:

- pochvala má silnejší účinok ako karhanie,
- žiak, ktorého si nevšímame, má horšie výsledky ako žiak chválený alebo karhaný,
- opakovaná pochvala zvyšuje výkon, opakované karhanie ho znižuje (platí to najmä pri slabších žiakoch),
- úzkosť žiakov nie je závislá na momentálnom karhaní alebo chválení, ale na predchádzajúcich skúsenostiach.

Ako každá jedna metóda aj odmeny a tresty majú svoje princípy a zásady fungovania. Názory rôznych autorov na ich využívanie sa líšia. Prístup, ktorý odmieta odmeny a tresty a ktorý zdôrazňuje princíp výchovy zodpovedného a samostatného človeka, predstavuje napr. prístup založený na logických dôsledkoch správania. Bližšie o ňom píše napr. Kopřiva a kol. (2008) a i.

3. Proces hodnotenia v školskom klube detí

Ako sme už uviedli, proces hodnotenia v ŠKD sa líši od hodnotenia v škole. Oplyvňujú ho rôzne faktory a okolnosti, ktoré vyplývajú zo špecifik zamerania jeho činnosti v škole a v ŠKD. Cieľom našej výskumnej sondy bolo zistiť a popísať, ako prebieha proces hodnotenia v prostredí ŠKD, pričom sme sa konkrétne zamerali na identifikáciu:

- predmetu hodnotenia,
- využívaných metód hodnotenia,
- foriem odmien a trestov využívaných v ŠKD,
- významu/prínosu využívania odmien a trestov.

Ako výskumnú metódu sme si zvolili pološtruktúrované interview, ktoré sme realizovali s desiatimi vychovávateľkami, ktoré pracujú v ŠKD viac ako 5 rokov. Išlo o dostupný výber vychovávateľiek ŠKD pôsobiacich v Trnavskom kraji. Interview bolo zrealizované v mesiacoch apríl/máj 2024.

3.1 Predmet hodnotenia

V prvej výskumnej otázke sme sa zamerali na identifikáciu predmetu hodnotenia. K najčastejšie sa vyskytovaným odpoveďiam v procese skúmania predmetu hodnotenia patrilo hodnotenie vzťahov v rámci skupiny detí. Išlo o hodnotenie vzájomnej spolupráce vo forme „*vzájomnej pomoci a ochoty pomôcť*“ (R1, R7), „*vzájomnej spolupráce*“ (R1) a „*správania detí v kolektíve*“ (R5). K ďalšiemu predmetu hodnotenia patrila aktivita detí. Aj tú respondenti hodnotili vo viacerých rovinách. Išlo o hodnotenie „*ochoty zapojiť sa do činnosti*“ (R4) a „*iniciatívnosti pri činnostiach*“ (R9). Viacero vyjadrení respondentov v oblasti hodnotenia detí sa vzťahovalo k ich vlastnostiam. Išlo o „*usilovnosť*“ (R7, R10), „*vytrvalosť*“ (R7), „*samostatnosť*“ (R7) ale aj „*poriadkumilovnosť*“ (R2). Predmetom hodnotenia bol aj výkon detí (R5, R6), a to hodnotenie „*osvojenia si určitej vedomosti/zručnosti v rámci aktivity*“ (R10) a „*aktívneho*

počúvania“ (R9). Pri hodnotení výkonu je potrebné pamätať na to, že ide o proces, ktorý sa realizuje vo voľnom čase detí, a hodnotenie výkonu detí by nemalo predstavovať jediný a najdôležitejší predmet hodnotenia. Ako uvádza respondentka (R8), dôležitý je najmä proces činnosti „Samotný výsledok nie je najdôležitejším predmetom hodnotenia.“

V rámci skúmania predmetu hodnotenia sme zistili, že k oblastiam hodnotenia v ŠKD patria vzťahy detí v skupine, ich vlastnosti, aktivita a celkový výkon v rámci jednotlivých činností. Hodnotenia majú výpovednú hodnotu aj v kontexte zamerania činností realizovaných v ŠKD. Naznačujú, že ŠKD predstavujú významné miesto pre socializáciu detí, ako aj pre formovanie osobnosti detí.

3.2 Metódy hodnotenia

V druhej časti výskumu sme zisťovali, aké metódy a formy hodnotenia najčastejšie vychovávatelia uplatňujú. Z hľadiska používania metód sa javí, že v praxi prevláda používanie slovných metód. Je to najmä pochvala a povzbudenie (R9), rozhovor, „*v ktorom s dieťaťom analyzujeme spolu vhodnosť, resp. nevhodnosť správania v danej situácii, komunikujeme možné spôsoby riešenia situácie a ponúkame vzory správania pre možné budúce problémové prípady*“ (R10). Podľa vyjadrení viacerých respondentov v procese hodnotenia má významnú úlohu aj sebahodnotenie detí (R4, R5, R6). V rámci neho sa dieťa naučí hodnotiť vlastnú činnosť, čo opätovne prispieva k jeho rozvoju a umožňuje vychovávateľovi lepšie poznávať svojich žiakov.

Výsledky nášho výskumu naznačujú, že v praxi prevláda používanie slovných metód nad neverbálnymi. Identifikovali sme iba používanie červených a čiernych bodov (R1, R7, R9), čo môžeme skôr považovať za formu hodnotenia. Zaujímavým faktom je, že ani jeden respondent nespomenul iné spôsoby hodnotenia ako cielenú spätnú väzbu (napr. Kopřiva a kol., 2008), ale aj neverbálne prejavy, ktoré často sprevádzajú

pochvalu (úsmev, prikývnutie) alebo trest (prísny pohľad, zamračenie sa a i.) ako uvádza Koldeová (2913).

3.3 Odmeny a tresty

Pri skúmaní používaných odmien sme zistili, že respondenti najčastejšie využívajú pochvalu (R1, R2, R3, R5, R10). Aj keď vo všeobecnosti možno pochvalu považovať za vhodnú formu odmeny, nakoľko na deti pôsobí motivujúco, Novotná (2023) a i. upozorňujú na riziká dlhodobého používania pochvál vo forme vytvárania si závislosti na vonkajšom hodnotení druhých. Viacerí autori, napr. Kopřiva a kol. (2008), odporúčajú používať namiesto pochvál spätnú väzbu, ktorá sa síce zameriava na činnosť alebo správanie, ale nehodnotí kvality, negatíva a trvalé vlastnosti osobnosti.

Z neverbálnych foriem odmien sme identifikovali využívanie červeného bodu „*za pomoc, ochotu, usilovnosť, vytrvalosť*“ (R4), sladkej odmeny (R4), nálepiek: „*Hodnotíme každý týždeň v danom mesiaci. Pri každom mene sú štyri alebo tri farebné špendlíky (záleží od týždňov v mesiaci strávených v ŠKD). Po ukončení mesiaca dostáva žiak do svojho slovníčka nálepku – lepiaci diamantik (vzorné správanie). Za nevhodné správanie v klube dávam nálepku sedej myšky*“ (R9), či iných vecných darov, napr.: „*drobnú hračku, dievčatá napr. ozdoby do vlasov*“ (R9). Účinnosť uvedených foriem hodnotenia možno považovať za diskutabilné. Z krátkodobého hľadiska možno predpokladať pozitívny efekt na deti, avšak ich vplyv a udržateľnosť z dlhodobého hľadiska by mohol predstavovať predmet ďalšieho výskumu. Za zaujímavý prístup k hodnoteniu považujeme využívanie rôznych zážitkových foriem odmien, napr. vo forme „*novej aktivity, hry, výletu, ktoré sa budú spájať s príjemným zážitkom*“ (R8). Uvedený prístup považujeme za pedagogicky vhodný a inovatívny.

K tým bežným formám trestov možno zaradiť poznámku (R4) či čierny bod (R1, R3). Prekvapila nás aj možnosť vylúčenia z ŠKD pri opakovanom nevhodnom správaní (R7). Stretli sme sa aj s využitím didaktických aktivít (prepis učiva, počítanie

a i.) ako s formou trestu (R5), čo z pedagogického hľadiska nemožno považovať za vhodné. Respondenti R8, R9 a R10 sa prikláňajú k minimalizovaniu trestania. Ak však k nemu dôjde, využívajú „*zákazy, resp. odobratie obľúbenej aktivity*“ (R8). Respondentka R6 uviedla, že „*ak hovoríme o trestoch skôr uprednostňujem sankcie typu odmietnutia výhod pred zákazmi a príkazmi. Využívam možnosť kompromisnej dohody či voľby s uvedením pozitívnych aj negatívnych dôsledkov. Využívam možnosť odčinenia – nápravy za istých – presne pomenovaných podmienok*“, čo považujeme za zaujímavý prístup. Respondentka R2 uviedla, že „*tresty nepoužíva vôbec.*“

3.4 Význam/prínos využívania odmien a trestov

V ďalšej časti výskumu nás zaujímalo, v čom vidia respondenti prínos, resp. riziká využívania odmien a trestov. Z hľadiska prínosu využívania odmien a trestov sme identifikovali viaceré kategórie odpovedí. Respondenti vidia hlavný prínos:

- „*v tom, že na základe práce s pochvalou si deti lepšie osvojili používanie pravidiel, ktoré si na začiatku školského roka stanovili*“ (R3),
- v podpore procesu socializácie detí: „*prostredníctvom prežívania príjemných emócií spojených s pochvalami a odmenami (červené body) sa podporuje formovanie vzťahov s inými a uľahčuje sa pochopenie spoločenských noriem*“ (R10, podobne R7), v osvojovaní si žiadúcich modelov správania: „*deti vedia za čo boli pochválené, čo sa im podarilo. Do budúcnosti sa vedú aj ohodnotiť*“ (R3),
- pozitívum využitia trestov videli respondenti napr. ako prostriedok rozvoja komunikačných zručností detí: „*v prípade napr. čierneho bodu musí žiak s vychovávateľom a so spolužiakmi komunikovať a obhájiť sa, resp. vyjasniť si medzi sebou nevhodné správanie*“ (R1),

- v snahe detí dobre vykonať svoju prácu: „*napísať domácu úlohu bez chýb, aby si mohli dať červený bod. Motivuje ich to aj k iným činnostiam a tešia sa z toho, keď sa samé môžu ohodnotiť*“ (R4), „*zlepšuje výsledky žiakov, zlepšuje priebeh výchovno – vzdelávacieho procesu, motivuje žiakov*“ (R8),
- „*zlepšuje (pochvala) aj schopnosť sebahodnotenia*“ (R8), vďaka pozitívnemu hodnoteniu sa „*zvyšuje sebavedomie žiakov*“ (R3), respondentky R9 a R10 vidia „*prínos vo formovaní zdravej sebaúcty*.“

Z hľadiska rizík používania odmien viaceré respondentky nevedeli uviesť žiadne riziká. Respondentka R5 uviedla možnú žiarlivosť „*v prípade pozitívneho odmeňovania toho istého žiaka*“. Respondentky R10 a R8 upozornili, že „*ak si niekto ako odmenu predstaví materiálne veci (financie, sladkosti, hračky), učí dieťa závislosti na týchto veciach. Deti potom nemajú motiváciu urobiť niečo bez odmeny*“ (R8).

V ďalšej časti výskumu sme sa zamerali na skúmanie prínosov a rizík spojených s používaním trestov v ŠKD. Respondenti vnímajú trest ako nástroj na udržanie poriadku a disciplíny (R1, podobne aj R2 – R5), prispievajú ku kontrole svojho správania (R7). Pri využívaní trestov je však potrebný citlivý prístup vychovávateľa, nakoľko „*trest je prijateľný za predpokladu, že dieťa zo správania dospelého a jeho emočných prejavov chápe, že negatívne hodnotenie sa týka konkrétneho správania alebo činu a nie jeho osoby. Vie, že nedošlo k strate sympatie, lásky a dôvery zo strany dospelého*“ (R6, podobne aj R9 a R10).

Riziká trestov môžu byť podľa respondentky R8 rozsiahle. „*Hlavne sa musíme vyhýbať fyzickým trestom – tie sú pre nás tabu. Iné formy, napr. zákazy nastupujú, až keď zlyhali všetky formy motivácie odmenou. Nemali by byť časté, lebo dieťa sa začne aktivitám úplne vyhýbať a odmietať ich.*“ Respondentka R6 upozorňuje, že „*rovnaký trest u rozdielnych osôb vedie k rôznym reakciám, ktoré vopred nemožno predvídať. Môže byť ohrozená zdravá sebaúcta dieťaťa. Môže to u detí vyvolať*

pocit viny, alebo aj zahanbenie. Žiaci často vnímajú tresty ako prejav nejakej nesympatie a nie iba ako hodnotenie. Tresty môžu obmedziť aj tvorivosť alebo aj spontánnosť. Alebo môžu viesť k negatívnym postojom k spoločenským normám“.

Záver

Hodnotenie tvorí neoddeliteľnú súčasť pedagogického procesu v školskom i mimoškolskom prostredí. Patrí k prostriedkom, ktoré sa podieľajú na formovaní osobností detí a ich socializácii, čo naznačujú aj výsledky nášho výskumu. V tomto procese sa pomerne často používajú aj rôzne formy odmien a trestov. Odmenu možno chápať ako tradičný prostriedok pre stimuláciu žiadúceho správania. Vo výchovno-vzdelávacom procese má významné pedagogické účinky. V praxi je však potrebné ju uplatňovať s mierou, nakoľko príliš veľa odmien devaluje ich účinok (Novotná, 2023). Podobne (a možno ešte viac) to platí aj o trestoch. Aj v tomto prípade je potrebný spravodlivý a citlivý prístup pri využívaní rôznych druhov trestov. Pri použití trestu je potrebné zohľadňovať typ osobnosti dieťaťa, jeho vek a momentálne citové rozpoloženie (Koldeová, 2013). V ŠKD je pri hodnotení potrebné zohľadňovať aj špecifiká voľnočasového procesu (bližšie Bendl. a kol., 2015). Ako variant k používaniu trestov sa javí uprednostňovanie využívania sankcií (odmietnutie výhody pred zákazom/príkazom), kompromisnej dohody, voľby dieťaťa s poznaním prirodzených a logických dôsledkov (R6). Za vhodný postup Matejček (20007) považuje aj možnosť odčinenia, teda nápravy za istých – presne pomenovaných podmienok. Novotná (2023) popisuje proces práce s chybou ako priestor pre učenie.

Pri výbere odmien a trestov využívaných v procese hodnotenia (aj v rámci voľnočasových činností) podľa Kolára, Šikulovej (2005) nie je možné absolutizovať niektorú zo širokej škály možných foriem hodnotenia. Je potrebné ich vnímať ako súčasť učenia a rozvoja každého dieťaťa (Košťálová a kol.,

2008), ako východisko k vlastnému hodnoteniu aktivít, prostredníctvom ktorých sa deti učia (objektívne a kriticky) hodnotiť samých seba, svojich spolužiakov ako aj skutočnosti okolo seba (Kolář, Šikulová, 2005), čo predstavuje vážnu úlohu súčasnej spoločnosti.

Zoznam citovanej literatúry

- Bendl., S. a kol. (2015). *Vychovávatelství*. Praha: Grada.
- Brhelová, V. (2011). Humanistické hodnotenie dieťaťa školského klubu detí. In: *Výchovný program v praxi 1*. Bratislava: Raabe, s.r.o.
- Čáp, J. (1996). *Rozvíjení osobnosti způsob výchovy*. Praha: ISV.
- Čáp, J., Mareš, J. (2010) *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál.
- Čapek, R. (2014). *Odmeny a tresty v školní praxi* Praha: Grada Publishing, a.s.
- Hájek, B., Pávková, J. a kol. (2011). *Školní družina*. Praha: Portál.
- Kaplánek, M (2017). *Volný čas a jeho význam ve výchově*. Praha: Portál.
- Kocsis Tóthová, M. (2024). *Odmeny a tresty ako súčasť metód hodnotenia vo výchovnom procese*. [Záverečná práca DPŠ. Školiteľka: PaedDr. Janette Gubricová, PhD.]. Trnava: Pedagogická fakulta TU v Trnave.
- Kolář, Z., Šikulová, R. (2005). *Hodnocení žáků*. Praha: Grada.
- Kolář, Z. a kol. (2007). *Vyučování jako dialog*. Praha: Grada.
- Koldeová, L. (2013). *Odmeny a tresty vo výchovnom procese*. Bratislava. Vydavateľstvo UK v Bratislave.
- Kopřiva, P. a kol. (2008). *Respektovat a být respektován*. Praha: Pavel Kopřiva – Spirála.
- Košťálová, H., Míková, Š., Stang, J. (2008). *Školní hodnocení žáků a studentů se zaměřením na slovní hodnocení*. Praha: Portál.

- Kratochvílová, E. (2010). *Pedagogika voľného času. Výchova v čase mimo vyučovania v pedagogickej teórii a praxi*. Trnava: TYPI UNIVERSITATIS TYRNAVIENSIS.
- Kyriacou, Ch. (2008). *Klíčové dovednosti učiteľa*. Praha: Portál.
- Matejček, Z. (2007). *Po dobrém nebo po zlém?* Praha: Portál.
- Masarik, P., Masariková, A. (2002). *Vybrané kapitoly z pedagogiky voľného času*. Nitra: PF UKF.
- Novotná, E. (2023). *Pedagogika voľného času 2*. Prešov: Rokus.
- Petlák, E. (2016). *Všeobecná didaktika*. Bratislava: Iris.
- Průcha J., Walterová, E., Mareš, J. (2003). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Tancsáková, B. (2023). *Ako dieťa správne povzbudiť, pochváliť alebo potrestať?* Dostupné na: <https://eduworld.sk/cd/beata-tancsakova/5809/povzbudit-pochvalit-alebo-potrestať-ako-to-robit-spravne>
- Tišťanová, K. (2016). *Hodnotenie v školskej praxi*. Bratislava: Iris.
- Vančíková, K. (2011). *Škola a spoločnosť. Kapitoly zo sociológie výchovy*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela.
- Zelina, M. (2010). *Teórie výchovy alebo hľadanie dobra*. Bratislava: SPN Mladé letá.

PaedDr. Janette Gubricová, PhD.

Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave
Priemyselná 4, 917 01 Trnava
janette.gubricova@truni.sk

Mgr. Mária Kocsis Tóthová

mariatothova20@gmail.com

PROFESIJNÝ ROZVOJ PEDAGOGICKÝCH ZAMESTNANCOV V KATEGÓRII VYCHOVÁVATEĽ

PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHING STAFF IN THE EDUCATOR CATEGORY

Mária Hlavatá

Abstrakt

Príspevok sa zaoberá kvalifikačnými predpokladmi, profesijným rozvojom a ďalším vzdelávaním pedagogických zamestnancov v zmysle zákona č. 138/2019 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov, so zameraním na kategóriu vychovávateľ. V príspevku sú uvedené právne predpisy upravujúce dané témy, stručná charakteristika kvalifikačných predpokladov na výkon pracovnej činnosti pedagogických zamestnancov v kategórii vychovávateľ, ich kariérových stupňov a stručná definícia profesijného rozvoja. Príspevok je podrobnejšie zameraný na ďalšie vzdelávanie pedagogických zamestnancov, jednotlivé druhy vzdelávania pedagogických zamestnancov, jeho ciele, požiadavky na rozsah a podmienky pre jeho poskytovanie. Príspevok sa zaoberá aj procesom atestácií a pôsobnosťou zamestnávateľa v profesijnom rozvoji pedagogických zamestnancov.

Kľúčové slová: kvalifikácia, profesijný rozvoj, vzdelávanie pedagogických zamestnancov

Abstract

The paper deals with qualification, professional development and further education of teaching staff in accordance with Act

no. 138/2019 Coll. on pedagogical employees and professional employees and on the amendment of some laws as amended, with a focus on the educator category. The article contains the legal regulations governing the given topics, a brief description of the qualification requirements for the performance of the work of pedagogical employees in the educator category, their career stages and a brief definition of professional development. The article is focused in more detail on further education of teaching staff, individual types of teaching staff training, its goals, scope requirements and conditions for its provision. The paper also deals with the certification process and the role of the employer in the professional development of teaching staff.

Keywords: *qualification, professional development, education of teaching staff*

Úvod

Pracovná činnosť pedagogických zamestnancov sa v Slovenskej republike považuje za výkon regulovaného povolania. Systém profesijného rozvoja pedagogických zamestnancov je úzko spätý s ich celoživotným vzdelávaním. Väčšina druhov vzdelávania pedagogických zamestnancov síce nie je povinná, ale účasťou na ňom je podmienený ďalší kariérny rast a je zároveň motivačným nástrojom, ktorý poskytuje možnosť zvyšovať finančné ohodnotenie. V tomto kontexte sú však potrebné aj ďalšie motivačné nástroje na zvýšenie očakávaného výkonu, zabezpečenie vhodných pracovných podmienok a naplnenie profesionálnych potrieb pedagogických zamestnancov.

1. Právne predpisy

Kvalifikáciu, profesijný rozvoj a ďalšie vzdelávanie pedagogických zamestnancov upravujú tieto právne predpisy:

- Zákon č. 138/2019 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov,
- Vyhláška Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky č. 173/2023 Z. z. o kvalifikačných predpokladoch pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov,
- Vyhláška Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky č. 361/2019 Z. z. o vzdelávaní v profesijnom rozvoji,
- nariadenie vlády Slovenskej republiky č. 201/2019 Z. z. o priamej výchovno-vzdelávacej činnosti.

2. Kvalifikačné predpoklady na výkon pracovnej činnosti pedagogického zamestnanca v kategórii vychovávateľ

Kvalifikačným predpokladom na výkon pracovnej činnosti vychovávateľa je vzdelanie. Vyžadovaným stupňom vzdelania pre vychovávateľa je najmenej úplné stredné odborné vzdelanie. Pedagogický zamestnanec má vzdelanie na výkon pracovnej činnosti v príslušnej kategórii, ak získal vyžadovaný stupeň vzdelania v príslušnom odbore vzdelávania alebo v príslušnom študijnom odbore a v príslušnom študijnom programe. Dĺžka výkonu pracovnej činnosti ako kvalifikačný predpoklad na výkon pracovnej činnosti vychovávateľa sa nevyžaduje.

Pedagogický zamestnanec a odborný zamestnanec, ktorý nezískal vyžadovaný stupeň vzdelania v príslušnom odbore vzdelávania alebo v príslušnom študijnom odbore a v príslušnom študijnom programe, získa vzdelanie na výkon pracovnej činnosti v príslušnej kategórii absolvovaním príslušného vzdelávania na strednej škole alebo na vysokej škole alebo absolvovaním kvalifikačného vzdelávania. Kvalifikačné vzdelávanie na získanie kvalifikačného

predpokladu na výkon pracovnej činnosti sa organizuje ako program doplnujúceho pedagogického štúdia členený na moduly – základný modul a rozširujúci modul pre vychovávateľa.

Splnenie kvalifikačných predpokladov posudzuje zamestnávateľ; ak ide o riaditeľa, splnenie kvalifikačných predpokladov posudzuje zriaďovateľ. Nesplnenie kvalifikačných predpokladov sa oznamuje pedagogickému zamestnancovi písomne. Ak pedagogický zamestnanec nesúhlasí s výsledkom posúdenia splnenia kvalifikačných predpokladov, požiada o preskúmanie posúdenia príslušný regionálny úrad školskej správy. Ak pedagogický zamestnanec nesúhlasí s výsledkom posúdenia regionálnym úradom, požiada o preskúmanie posúdenia ministerstvo školstva.

Ministerstvo školstva vydalo všeobecne záväzný právny predpis, ktorým ustanovilo podrobnosti o kvalifikačných predpokladoch na výkon pracovnej činnosti pre jednotlivé kategórie a podkategórie pedagogických zamestnancov, na výkon pracovnej činnosti pedagogických zamestnancov v školách a školských zariadeniach pre deti a žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, pre kategórie odborných zamestnancov a podrobnosti o postupe pri ich posudzovaní; týmto všeobecne záväzným právnym predpisom je s účinnosťou od 1. septembra 2023 Vyhláška Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky č. 173/2023 Z. z. o kvalifikačných predpokladoch pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov. Kvalifikačné predpoklady na výkon pracovnej činnosti pedagogického zamestnanca v kategórii vychovávateľ sú uvedené v prílohe č. 3.

Pedagogický zamestnanec je povinný splniť kvalifikačný predpoklad na výkon pracovnej činnosti najneskôr do štyroch rokov od vzniku prvého pracovného pomeru v príslušnom druhu školy alebo školského zariadenia, v ktorom vykonáva pracovnú činnosť pedagogického zamestnanca. Pedagogický zamestnanec je povinný po preradení do inej kategórie splniť

kvalifikačný predpoklad pre príslušnú kategóriu najneskôr do dvoch rokov odo dňa preradenia. V tomto období sa pedagogický zamestnanec považuje za pedagogického zamestnanca spĺňajúceho kvalifikačný predpoklad, ak spĺňa podmienku získania stupňa vzdelania vyžadovaného pre príslušnú kategóriu a podkategóriu pedagogického zamestnanca. Pedagogický zamestnanec, ktorý nespĺňa kvalifikačný predpoklad na výkon pracovnej činnosti a nespĺňa lehotu podľa predchádzajúcich bodov, sa nezaraďuje do kariérových stupňov.

3. Kariérové stupne

Pedagogický zamestnanec v kategórii vychovávateľ sa zaraďuje do kariérového stupňa:

- začínajúci pedagogický zamestnanec:
 - ak nastúpi do prvého pracovného pomeru, v ktorom bude vykonávať pracovnú činnosť, alebo
 - ak zmení zamestnávateľa pred ukončením adaptačného vzdelávania,
- samostatný pedagogický zamestnanec:
 - úspešne ukončil adaptačné vzdelávanie,
 - vykonal prvú atestáciu pre inú kategóriu,
 - vykonal prvú atestáciu pre iný stupeň vyžadovaného vzdelania pre kategóriu vychovávateľ,
 - vykonával najmenej päť rokov činnosť v inom štáte porovnateľnú s pracovnou činnosťou vychovávateľa,
 - vykonával najmenej päť rokov činnosť vysokoškolského učiteľa alebo výskumného pracovníka v študijnom odbore, ktorý súvisí s výkonom pracovnej činnosti v kategórii vychovávateľ,

- bol zaradený najmenej do kariérového stupňa samostatný odborný zamestnanec a spĺňa kvalifikačné predpoklady na výkon pracovnej činnosti v kategórii vychovávateľ,
- pedagogický zamestnanec s prvou atestáciou (ak bol PZ najmenej päť rokov zaradený v kariérovom stupni samostatný pedagogický zamestnanec):
 - vykonal prvú atestáciu pre kategóriu vychovávateľ pre príslušný stupeň vyžadovaného vzdelania,
 - vykonal druhú atestáciu pre inú kategóriu,
 - vykonal rigoróznú skúšku a obhájil rigoróznu prácu v študijnom odbore, ktorý súvisí s výkonom pracovnej činnosti v kategórii vychovávateľ,
- pedagogický zamestnanec s druhou atestáciou (ak PZ získal vysokoškolské vzdelanie druhého stupňa vyžadované pre kategóriu vychovávateľ a bol najmenej päť rokov zaradený v kariérovom stupni pedagogický zamestnanec s prvou atestáciou):
 - vykonal druhú atestáciu pre kategóriu vychovávateľ,
 - bol zaradený do kariérového stupňa pedagogický zamestnanec s prvou atestáciou alebo odborný zamestnanec s prvou atestáciou na základe vykonanej,
 - prvej atestácie pre kategóriu vychovávateľ pre príslušný stupeň vyžadovaného vzdelania,
 - druhej atestácie pre inú kategóriu,
 - rigoróznejšej skúšky a obhajoby rigoróznej práce v študijnom odbore, ktorý súvisí s výkonom pracovnej činnosti v kategórii vychovávateľ,
 - a získal vysokoškolské vzdelanie tretieho stupňa v študijnom odbore, ktorý súvisí s výkonom pracovnej činnosti v kategórii vychovávateľ.

4. Profesijný rozvoj

Profesijný rozvoj je proces:

- rozvíjania, prehľbovania, zdokonaľovania a rozširovania profesijných kompetencií,
- získavania profesijných kompetencií na výkon špecializovaných činností alebo na výkon činnosti vedúceho pedagogického zamestnanca,
- získavania profesijných kompetencií vyššieho kariérového stupňa,
- overovania profesijných kompetencií na zaradenie do vyššieho kariérového stupňa,
- získavania vzdelania na splnenie kvalifikačných predpokladov na výkon ďalšej pracovnej činnosti alebo
- využívania a hodnotenia získaných profesijných kompetencií.

Profesijný rozvoj sa uskutočňuje:

- podľa profesijných štandardov a v súlade so súčasným vedeckým poznáním, odbornými a spoločenskými požiadavkami na výkon pracovnej činnosti
- prostredníctvom:
 - vzdelávania; za vzdelávanie sa považuje aj odborná stáž,
 - tvorivej činnosti súvisiacej s výkonom pracovnej činnosti, najmä činnosti vedeckej, výskumnej, publikačnej alebo umeleckej, alebo
 - sebvzdelávania a výkonu pracovnej činnosti.

5. Vzdelávanie pedagogických zamestnancov

Vzdelávanie pedagogických zamestnancov sa organizuje ako:

- kvalifikačné vzdelávanie,
- adaptačné vzdelávanie,

- aktualizáčn  vzdelávanie,
- inova n  vzdelávanie,
- špecializa n  vzdelávanie,
- predatesta n  vzdelávanie,
- funk n  vzdelávanie.

5.1 Kvalifika n  vzdelávanie

Poskytovateľom kvalifikačného vzdelávania je:

- vysok  škola, ktor  uskutočňuje študijn  program, ktorým sa získava vzdelanie na výkon pracovnej činnosti v príslušnej kategórii alebo v príslušnej podkategórii pedagogického zamestnanca alebo v príslušnej kategórii odborného zamestnanca,
- vysok  škola, ktor  uskutočňuje študijn  program v študijnom odbore, ktor  obsahovo nadväzuje na niektor  z odborov vzdelávania,
- organizácia zriaden  ministerstvom školstva alebo
- in  pr vn ck  osoba priamo poveren  ministerstvom školstva na organizovanie kvalifikačného vzdelávania.

5.1.1 Dop ľn j ce pedagogick  št dium

Cieľom kvalifikačného vzdelávania, ktor  sa organizuje ako dop ľn j ce št dium, je získanie vzdelania, ktorým pedagogick  zamestnanec v príslušnom stupni vy žadovan ho vzdelania získa kvalifika n  predpoklad na výkon pracovnej činnosti:

- v príslušnej kategórii a podkategórii pedagogického zamestnanca,
 - jednoduch  program dop ľn j ceho pedagogického štúdia alebo
 - z kladn  modul programu dop ľn j ceho pedagogického štúdia a rozširujúci modul programu dop ľn j ceho pedagogického štúdia,

- v ďalšej kategórii pedagogického zamestnanca – rozširujúci modul programu dopĺňujúceho pedagogického štúdia.

Zoznamy programov dopĺňujúceho pedagogického štúdia sú zverejnené na webovej stránke MŠVVaM SR.

5.1.2 Rozširujúce štúdium

Cieľom kvalifikačného vzdelávania, ktoré sa organizuje ako rozširujúce štúdium, je získanie vzdelania, ktorým pedagogický zamestnanec v príslušnom stupni vyžadovaného vzdelania získa kvalifikačný predpoklad na výkon pracovnej činnosti:

- v kategórii učiteľ na vyučovanie ďalších aprobačných predmetov alebo predmetov podľa príslušného štátneho vzdelávacieho programu,
- v ďalšej podkategórii kategórie učiteľ,
- v príslušnej kategórii odborného zamestnanca, ak ide o vzdelávanie pedagogického zamestnanca s najmenej vysokoškolským vzdelaním druhého stupňa,
- v ďalšej kategórii odborného zamestnanca,
- v triedach a školách pre deti a žiakov so zdravotným znevýhodnením.

Zoznamy programov rozširujúceho štúdia sú zverejnené na webovej stránke MŠVVaM SR.

5.2 Adaptačné vzdelávanie

Cieľom adaptačného vzdelávania je získanie profesijných kompetencií potrebných na výkon pracovnej činnosti v kariérovom stupni samostatný pedagogický zamestnanec.

Poskytovateľom adaptačného vzdelávania je škola, školské zariadenie, zariadenie sociálnej pomoci a organizácia zriadená ministerstvom školstva. Začínajúceho pedagogického zamestnanca zaradiť riaditeľ do adaptačného vzdelávania najneskôr do piatich dní od vzniku pracovného pomeru bez ohľadu na splnenie kvalifikačných predpokladov začínajúceho pedagogického zamestnanca.

Adaptačné vzdelávanie sa organizuje ako jednoduchý program adaptačného vzdelávania, ktorý schvaľuje riaditeľ alebo štatutárny zástupca organizácie zriadenej ministerstvom školstva. Adaptačné vzdelávanie sa ukončuje na základe odporúčania uvádzajúceho pedagogického zamestnanca pred trojčlennou skúšobnou komisiou podľa programu adaptačného vzdelávania.

Začínajúci pedagogický zamestnanec, ktorý ukončil adaptačné vzdelávanie neúspešne, môže požiadať o vykonanie adaptačného vzdelávania organizáciu zriadenú ministerstvom školstva.

5.3 Aktualizačné vzdelávanie

Cieľom aktualizačného vzdelávania je podľa potrieb zriaďovateľa, školy, školského zariadenia alebo zariadenia sociálnej pomoci:

- udržiavanie alebo obnovovanie profesijných kompetencií potrebných na výkon pracovnej činnosti,
- získanie nových vedomostí a informácií o zmenách v právnych predpisoch, výchovno-vzdelávacích programoch, pedagogickej dokumentácii a ďalšej dokumentácii alebo
- získanie nových vedomostí a zručností v konkrétnej oblasti pracovnej činnosti.

Poskytovateľom aktualizačného vzdelávania je:

- škola,
- školské zariadenie,
- zariadenie sociálnej pomoci,
- zriaďovateľ školy bez právnej subjektivity alebo školského zariadenia bez právnej subjektivity.

Aktualizačné vzdelávanie sa organizuje ako schválený jednoduchý program aktualizačného vzdelávania v rozsahu najmenej 10 hodín a najviac 24 hodín za školský rok. Program aktualizačného vzdelávania a rozsah aktualizačného vzdelávania schvaľuje riaditeľ.

Škola, školské zariadenie a zariadenie sociálnej pomoci v závislosti od svojich potrieb upraví rozsah aktualizáčného vzdelávania vo vnútornom predpise. Škola, školské zariadenie, zariadenie sociálnej pomoci a zriaďovateľ môže pri organizovaní aktualizáčného vzdelávania spolupracovať s poskytovateľom inováčného vzdelávania v oblasti, v ktorej má poskytovateľ inováčného vzdelávania oprávnenie na poskytovanie inováčného vzdelávania.

5.4 Inováčné vzdelávanie

Cieľom inováčného vzdelávania je prehĺbenie, rozšírenie a inovácia profesijných kompetencií potrebných na výkon pracovnej činnosti v príslušnej kategórii alebo v podkategórii pedagogického zamestnanca alebo uplatnenie najnovších poznatkov alebo skúseností z praxe vo výchove a vzdelávaní.

Poskytovateľom inováčného vzdelávania je:

- vysoká škola,
- organizácia zriadená ministerstvom školstva,
- organizácia zriadená iným ústredným orgánom štátnej správy na plnenie úloh v oblasti profesijného rozvoja pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov,
- katolícke pedagogické a katechetické centrum,
- škola, školské zariadenie a zariadenie sociálnej pomoci,
- zamestnávateľ, ktorému bolo vydané osvedčenie o spôsobilosti zamestnávateľa poskytovať praktické vyučovanie v systéme duálneho vzdelávania,
- iná právnická osoba, ktorá má v predmete činnosti vzdelávanie.

Inováčné vzdelávanie sa organizuje ako jednoduchý program inováčného vzdelávania poskytovaný v rozsahu najmenej 50 hodín.

Vysoká škola organizuje inováčné vzdelávanie na základe svojej vzdelávacej činnosti, vedeckej činnosti, odbornej činnosti, publikačnej činnosti alebo na základe umeleckej

činnosti a v rozsahu oprávnenia, ktoré vydáva rektor vysokej školy pre príslušné fakulty vysokej školy. Ostatní poskytovatelia inovačného vzdelávania organizujú inovačné vzdelávanie na základe a v rozsahu oprávnenia, ktoré vydáva ministerstvo školstva. Zoznamy poskytovateľov inovačného vzdelávania sú zverejnené na webovej stránke MŠVVaM SR.

5.5 Špecializačné vzdelávanie

Cieľom špecializačného vzdelávania je získanie profesijných kompetencií potrebných na výkon špecializovaných činností. Absolvovanie špecializačného vzdelávania je podmienkou na výkon špecializovaných činností v kariérových pozíciách uvádzajúci pedagogický zamestnanec, výchovný poradca a kariérový poradca. Špecializačné vzdelávanie sa organizuje v rozsahu najmenej 50 hodín ako schválený jednoduchý program špecializačného vzdelávania.

Poskytovateľom špecializačného vzdelávania je:

- vysoká škola, ktorá uskutočňuje študijný program, ktorým sa získava vzdelanie vyžadované na výkon pracovnej činnosti,
- stredná odborná škola,
- organizácia zriadená ministerstvom školstva,
- katolícke pedagogické a katechetické centrum,
- národný športový zväz v príslušnom druhu športu alebo športová organizácia poverená týmto národným športovým zväzom, ak ide o špecializačné vzdelávanie na výkon špecializovanej činnosti v oblasti rozvoja športových zručností detí a žiakov a získavania základov konkrétneho druhu športu,
- iná právnická osoba, ktorá má v predmete činnosti vzdelávanie zamerané na obsah špecializovanej činnosti v príslušnej kariérovej pozícii.

Vysoká škola organizuje špecializačné vzdelávanie podľa príslušného profesijného štandardu, program špecializačného vzdelávania schvaľuje rektor vysokej školy, ak vnútorné predpisy vysokej školy neurčujú inak. Programy

špecializačného vzdelávania ostatných poskytovateľov schvaľuje ministerstvo školstva. Programy špecializačného vzdelávania sú zverejnené na webovej stránke MŠVVaM SR.

5.6 Predatestačné vzdelávanie

Cieľom predatestačného vzdelávania je získanie profesijných kompetencií na zaradenie do vyššieho kariérového stupňa. Poskytovateľom predatestačného vzdelávania je atestačná organizácia, ktorej ministerstvo školstva vydalo oprávnenie na organizovanie atestácií. Predatestačné vzdelávanie sa organizuje v rozsahu najmenej 20 hodín ako schválený jednoduchý program predatestačného vzdelávania alebo v rozsahu najmenej 40 hodín ako schválený program predatestačného vzdelávania členený na moduly. Program predatestačného vzdelávania schvaľuje ministerstvo školstva. Predatestačné vzdelávanie sa ukončuje záverečnou prezentáciou pred odborným garantom a účastníkmi vzdelávania. Schválené programy predatestačného vzdelávania sú zverejnené na webovej stránke MŠVVaM SR.

5.7 Funkčné vzdelávanie

Cieľom funkčného vzdelávania je získanie profesijných kompetencií na výkon činnosti vedúceho pedagogického zamestnanca alebo vedúceho odborného zamestnanca.

Poskytovateľom funkčného vzdelávania je:

- vysoká škola, ktorá uskutočňuje:
 - študijný program zameraný na manažment výchovy a vzdelávania alebo
 - učiteľský študijný program a študijný program zameraný na manažment výchovy a vzdelávania,
- organizácia zriadená ministerstvom školstva,
- katolícke pedagogické a katechetické centrum,
- registrovaná cirkev alebo náboženská spoločnosť, ktorá je zriaďovateľom,

- iná právnická osoba, ktorá má v predmete činnosti vzdelávanie zamerané na manažment výchovy a vzdelávania.

Funkčné vzdelávanie sa organizuje v rozsahu najmenej 220 hodín a pozostáva zo základného programu funkčného vzdelávania (ďalej len „základný program“) v rozsahu najmenej 70 hodín a rozširujúceho programu funkčného vzdelávania (ďalej len „rozširujúci program“) v rozsahu najmenej 150 hodín. Pedagogický zamestnanec absolvuje základný program pred začiatkom výkonu činnosti vedúceho pedagogického zamestnanca. Vedúci pedagogický zamestnanec okrem riaditeľa absolvuje rozširujúci program do piatich rokov od začiatku výkonu činnosti vedúceho pedagogického zamestnanca. Riaditeľ absolvuje rozširujúci program pred začiatkom výkonu funkcie riaditeľa v druhom funkčnom období.

6. Atestácia

Atestácia je štátne overenie profesijných kompetencií vymedzených profesijným štandardom pre príslušnú kategóriu a podkategóriu pedagogického zamestnanca a príslušnú kategóriu odborného zamestnanca, pre príslušný kariérový stupeň, získaných vzdelávaním, sebvzdelávaním alebo výkonom pracovnej činnosti. Atestáciu môže organizovať atestačná organizácia, ktorej ministerstvo vydalo oprávnenie na vykonávanie atestácií. Atestačné organizácie sú zverejnené na webovej stránke MŠVVaM SR.

Atestáciu pre kategóriu vychovávateľ môže vykonať pedagogický zamestnanec, ktorý spĺňa kvalifikačný predpoklad na výkon pracovnej činnosti v kategórii vychovávateľ a získal najmenej:

- úplné stredné odborné vzdelanie, ak ide o prvú atestáciu, alebo
- vysokoškolské vzdelanie druhého stupňa, ak ide o druhú atestáciu.

Atestácia sa skladá:

- z prípravy na atestačnú skúšku, ktorou je posúdenie atestačného portfólia a doplnenie atestačného portfólia,
- z obhajoby atestačného portfólia a
- atestačnej skúšky.

Atestačné portfólio je súbor dokladov o získaní profesijných kompetencií vyžadovaných pre zaradenie do vyššieho kariérového stupňa, ktorými sú najmä:

- doklady o:
 - získaní požadovaného stupňa a druhu vzdelania,
 - absolvovaní programu vzdelávania,
 - doklady preukazujúce tvorivú činnosť pedagogického zamestnanca a odborného zamestnanca alebo
 - potvrdenie o využívaní vyžadovaných profesijných kompetencií, získaných sebvzdelávaním alebo výkonom pracovnej činnosti, ktoré vydá riaditeľ.

Atestácia sa vykonáva pre príslušnú kategóriu, príslušnú podkategóriu, príslušný stupeň vzdelania a príslušný odbor vzdelania pedagogického zamestnanca. Vykonaná atestácia platí pre príslušnú kategóriu a príslušný stupeň vzdelania pedagogického zamestnanca, v ktorom atestáciu vykonal.

7. Pôsobnosť zamestnávateľa v profesijnom rozvoji

Zamestnávateľ podporuje profesijný rozvoj pedagogických zamestnancov v súlade s:

- potrebami školy, školského zariadenia alebo zariadenia sociálnej pomoci,
- odbornými a spoločenskými požiadavkami na výkon pracovnej činnosti a
- individuálnymi potrebami pedagogického zamestnanca a odborného zamestnanca.

Zamestnávateľ podporuje profesijný rozvoj:

- priznaním príplatku za profesijný rozvoj po úspešnom ukončení adaptačného vzdelávania za úspešné absolvovanie,
- rozširujúceho štúdia okrem rozširujúceho štúdia špeciálnej pedagogiky pedagogického zamestnanca školy pre deti a žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami a pedagogického zamestnanca zariadenia sociálnej pomoci,
- štátnej jazykovej skúšky,
- špecializačného vzdelávania na výkon špecializovaných činností v kariérových pozíciách triedny učiteľ, zodpovedný vychovávateľ, vedúci predmetovej komisie, vedúci vzdelávacej oblasti, vedúci metodického združenia, vedúci študijného odboru, vedúci záujmovej oblasti alebo vedúci oddelenia, školský koordinátor vo výchove a vzdelávaní, školský špecialista vo výchove a vzdelávaní, supervízor,
- inovačného vzdelávania za každých 50 hodín; to neplatí, ak ide o inovačné vzdelávanie v oblasti pedagogiky predprimárneho vzdelávania absolvované učiteľom materskej školy,
- poskytnutím pracovného voľna na profesijný rozvoj,
- poskytovaním adaptačného vzdelávania v pracovnom čase začínajúceho pedagogického zamestnanca alebo začínajúceho odborného zamestnanca,
- organizovaním aktualizáčného vzdelávania v pracovnom čase pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov.

Súlad profesijného rozvoja pedagogického zamestnanca a odborného zamestnanca s potrebami školy, školského zariadenia alebo zariadenia sociálnej pomoci sa vyznačí v pláne profesijného rozvoja.

Záver

Profesijný rozvoj a ďalšie vzdelávanie pedagogických zamestnancov sú nevyhnutým nástrojom na zvyšovanie kvality výkonu pracovnej činnosti, ktorá sa sleduje na úrovni dieťaťa alebo žiaka. Výsledkami výkonu pracovnej činnosti sú dôkazy o úrovni dosahovania cieľov výchovy a vzdelávania, ktorá sa sleduje na úrovni triedy alebo skupiny.

Zoznam citovanej literatúry

Zákon č. 138/2019 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov.

Mgr. Mária Hlavatá

Ministerstvo školstva, výskumu, vývoja a mládeže Slovenskej republiky

Stromová 1, Bratislava

maria.hlavata@minedu.sk

EXPLORÁCIA MIESTNEHO REGIÓNU PROSTREDNÍCTVOM VYCHÁDZKY V ŠKOLSKOM KLUBE DETÍ

EXPLORE THE LOCAL REGION THROUGH A WALK AT THE SCHOOL KIDS CLUB

Monika Homolová

Abstrakt

Príspevok prezentuje možnosti poznávania miestneho regiónu prostredníctvom vychádzky s implementáciou kooperatívneho učenia. Analýza prieskumných výsledkov experimentálneho súboru aktivít „Po trati lesnej železničky“, realizovaného v školskom klube detí, ukazuje vysokú úspešnosť žiakov v kognitívnych a priestorových schopnostiach a v tímovej spolupráci, s celkovou úspešnosťou 84,72 %. Tieto výsledky naznačujú efektívnosť prístupu a jeho prínos pre ďalšiu pedagogickú prax.

Kľúčové slová: vychádzka, miestny región, školský klub detí, kooperatívne učenie

Abstract

The article presents the possibilities of getting to know the local region through a walk with the implementation of cooperative learning. Analysis of the survey results of the experimental set of activities "Following the forest railway," implemented in the school children's club, shows the high success rate of students in cognitive and spatial skills and teamwork, with an overall success rate of 84,72 %. These results indicate the effectiveness of the approach and its contribution to further pedagogical practice.

Keywords: *walk, local region, children's school club, cooperative learning*

Úvod

V poznávaní miestneho regiónu, jeho prírodných krás, ako aj v oživovaní a zachovávaní kultúrnych, duchovných a historických hodnôt zohráva škola nezastupiteľnú úlohu. Je preto nevyhnutné naučiť žiakov vnímať svoj región a hľadať spôsoby, ako zatraktívniť objavovanie zaujímavostí v ich okolí. Správne zostavená stratégia by mala zapojiť, stimulovať a umožniť žiakom objavovať, hľadať, vysvetľovať, riešiť problémy, tvoriť projekty, pracovať s internetom a prejaviť svoju vlastnú kreativitu (Tomčíková, Homolová, 2024). Tieto činnosti sú rovnako prínosné aj pre žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, ktorí sa vďaka prispôsobenému prístupu môžu plnohodnotne integrovať a participovať na objavovaní a tvorení so svojimi rovesníkmi.

1. Poznávanie regiónu v školskom klube detí

Poznávanie regiónu je jednou zo zaujímavých tém v prírodovednom vzdelávaní. Školské kluby detí, ktoré patria k najrozšírenejším školským výchovno-vzdelávacím zaradeniam zabezpečujúcim starostlivosť o žiakov vo voľnom čase (Gubricová, 2007), predstavujú ideálne prostredie na jeho objavovanie, najmä prostredníctvom vychádzok. Tento prístup vychádza aj zo štandardov Štátneho výchovného programu pre školské kluby detí (2022) a zahŕňa rôzne tematické oblasti výchovy.

V nasledujúcej Tabuľke č. 1 uvádzame tematické oblasti výchovy a ich ciele v kontexte poznávania regiónu.

Tabuľka č. 1: Tematické oblasti výchovy v školskom klube detí pri poznávaní regiónu

TOV	Ciele
Komunikácia a práca s informáciami	Osvojovať si schopnosti prezentačných zručností, diskutovať, obhajovať vlastné názory s využitím analytických zručností a kritického myslenia.
Sebarozvoj a svet práce	Prejavovať podnikavosť, iniciatívnosť, tvorivosť a prirodzenú zvedavosť pri poznávaní sveta okolo seba. Osvojovať si zručnosti riešiť konflikty, vyjadrovať svoje postoje a názory na primeranej úrovni empatie a asertivity Aplikovať zručnosti kooperácie a spolupráce ako člen tímu, sociálnej skupiny. Byť zodpovedný za pracovné úlohy – dokončiť začatú prácu.
Zdravie a subjektívna pohoda	Vykonávať činnosti zodpovedajúce svojmu osobnému potenciálu v oblasti pohybových aktivít, športu a telesnej výchovy.
Spoločnosť a príroda	Aplikovať prírodovedné vedomosti a formulovať argumenty na podporu rozhodnutí a odporúčaní súvisiacich so spoločenskými alebo globálnymi výzvami. Rozvíjať abstraktné myslenie smerujúce k pochopeniu podstaty témy a aj experimentovanie a bádanie
Kultúra a umenie	Aplikovať podnety moderného výtvarného umenia, podnety inšpirované dejinami umenia, podnety architektúry, podnety fotografie, (...), podnety iných oblastí poznávania sveta pri vlastnom experimentovaní, rozvíjaní tvorivosti a kreativity postavených na vlastnom zážitku a skúsenosti.

Zdroj: Štátny výchovný program pre školský klub detí (2022, s. 5 – 9)

Jedným z efektívnych spôsobov, ako je možné spoznávať miestny región, je podľa Uhrinovej, Prachárovej (2020)

realizácia mimoškolských aktivít, ako sú vychádzky, výlety a exkurzie. Vychádzky predstavujú vyučovanie mimo školy, kde žiaci pozorujú prírodné javy, získavajú nové poznatky a skúsenosti, ktoré ich emocionálne angažujú a zvyšujú ich záujem o dianie v prírode a spoločnosti (Uhrinová, 2012). Okrem toho prispievajú k regenerácii, zmierneniu únavy svalstva a prevencii nesprávneho držania tela, pričom pohybová aktivita podporuje pozornosť a koncentráciu (Uhrinová, 2018). Tieto organizačné formy umožňujú spoznávanie prostredia prostredníctvom zážitkového učenia, ktoré rozvíja kognitívne a nonkognitívne aspekty osobnosti žiakov (Uhrinová, Prachárová, 2020). Vychádzka sa zároveň spája aj s výchovou v prírode, ktorú Buková (2015) opisuje ako rozvoj pohybových činností v prírodnom prostredí s využitím medzipredmetových vzťahov. Využitie vychádzky spája rozvoj pohybových činností s poznávaním regiónu, histórie, fauny a flóry. Tieto ciele je možné dosiahnuť prostredníctvom rôznych aktivít v heterogénnej skupine žiakov.

Jednou z možností práce s heterogénnymi skupinami počas vychádzky je implementácia kooperatívneho učenia. V rámci kooperatívneho učenia žiaci pracujú v malých skupinách na dosiahnutí stanovených vzdelávacích cieľov. Preukázané výhody tejto vyučovacej stratégie zahŕňajú nielen posilnenie sociálnych zručností, ale aj zvýšené odhodlanie, vyššiu úroveň angažovanosti a zlepšenie študijných výsledkov (Pošteková, 2023). Kooperatívne učenie je podľa Konrada a Traubovej (2012, s. 5) forma interakcie, pri ktorej si zúčastnené osoby v spoločnej a vzájomnej výmene osvojujú vedomosti a zručnosti. Každé kooperatívne učenie sa vyznačuje charakteristickými znakmi. Od štruktúrovanej skupinovej práce, zloženia skupiny, pozitívnej vzájomnej závislosti, priamej interakcie, individuálnej zodpovednosti, vo formovaní sociálnych zručností až k záverečnej reflexii skupinovej práce (bližšie Hoffman, 2010). V kontexte vychádzky umožňuje kooperatívne učenie žiakom zapojiť sa do rôznych aktivít,

ktoré sú zamerané na vzájomnú spoluprácu, pomoc a rovesnícku podporu. Tento prístup poskytuje príležitosť na objavovanie histórie obce, jej fauny a flóry prostredníctvom tvorivých úloh, čím prispieva k rozvoju ich kognitívnych a sociálnych schopností. Tento koncept vzdelávania podľa Kováčovej (2015) tiež prirodzene zapája všetkých žiakov do bežných skupinových aktivít, pričom úlohu pomocného asistenta preberajú iní žiaci alebo viacero žiakov, čo prispieva k efektívnejším výsledkom a väčšej angažovanosti v procese učenia.

2. Popis prieskumných zistení a zhodnotenie

V nasledujúcej časti opisujeme a analyzujeme vychádzku so žiakmi zo školského klubu základnej školy vo Veľkej Fatre. Vychádzka bola zameraná na poznávanie časti miestneho regiónu, pričom bolo využité kooperatívne učenie. Tento prístup umožnil žiakom efektívne spolupracovať na rôznych úlohách, čo prispelo k hlbšiemu porozumeniu a zvýšenej angažovanosti pri skúmaní regionálnej histórie a prírody.

Cieľom prieskumu bolo overiť experimentálny súbor aktivít: „*Po trati lesnej železničky*“, ktorý pozostáva zo štyroch aktivít. Na realizáciu prieskumu sme zvolili konkrétne prieskumné metódy. Základnou metódou sa stal experiment (experimentálny súbor aktivít), ktorý sme doplnili o pozorovanie. Na zaznamenávanie údajov sme využili vytvorený autorský neštandardizovaný posudzovací hárok. Zameriaval sa na analýzu jednotlivých aktivít a ich hodnotenie v rámci jednotlivých skupín a posudzovaných položiek (kategórií): pochopenie inštrukcií, spolupráca a komunikácia, kognitívne a analytické zručnosti, kreativita a estetické cítenie, orientácia v priestore a práca s informáciami, záujem a angažovanosť, ktoré boli posudzované vo všetkých 4 aktivitách. Administrácia prebiehala tak, že každú položku sme posudzovali a hodnotili na bodovej škále od 1 do 5.

Samotné zhodnotenie uvádzame v rámci vyhodnotenia výsledkov prieskumu zaznamenaných v Tabuľka 2 – 5.

Realizovaného experimentálneho súboru aktivít sa zúčastnilo 24 žiakov, z toho 9 žiakov je zaradených medzi žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Žiaci boli náhodným výberom rozdelení do 6 skupín po štyroch.

2.1 Analýza riešenia úloh v oblasti historického a botanického prieskumu obce

V nasledujúcej časti textu prezentujeme analýzu riešenia úloh zameraných na historický a botanický prieskum časti obce, ktorá sa nachádza v okolí trate Lesnej Ľubochnianskej železničky.

Mapa trate

Cieľ úlohy: Preniesť informácie z historickej mapy na súčasnú mapu. Zachovať detailnosť pri zakresľovaní trasy.

Pomôcky: stará mapa obce, súčasná mapa obce, pero

Popis úlohy: Každá skupina dostane starú mapu obce, na ktorej je zaznačená trasa lesnej železnice. Zároveň dostanú súčasnú mapu obce, do ktorej zakreslia trasu kedysi existujúcej železnice.

Analýza riešenia úlohy

Skupiny mali za úlohu presne preniesť trasu historickej železnice na aktuálnu mapu. Analýza sa zameriava na presnosť a podrobnosť, s ktorou sa trasu podarilo zaznamenať. Úspech úlohy závisel od schopnosti žiakov porovnávať staré a nové mapy, ako aj od ich schopnosti interpretovať a aplikovať historické informácie na aktuálny kontext.

Žiaci sa zo začiatku zdali trochu zmätení, keď sa pokúšali porovnať staré a nové mapy. Po úvodnom vysvetlení a prvej pomoci od učiteľky však začali chápať, čo od nich úloha vyžaduje. Niektoré skupiny sa potýkali s presnosťou zakreslenia trasy, keďže sa im niektoré časti trasy zdali ťažko zrozumiteľné. Väčšina skupín nakoniec dokázala presne preniesť trasu na súčasnú mapu, aj keď niektorí žiaci mali

problémy s malými detailmi. Niektoré skupiny vytvorili veľmi presný záznam trasy, zatiaľ čo iné museli po konzultácii s učiteľom urobiť menšie úpravy. Žiaci vyjadrovali zvedavosť a nadšenie, keď sa dozvedeli, že trasa železnice mala historický význam. Mnohí žiaci sa pýtali na dôvody, prečo železnica zmizla a aký mala vplyv na rozvoj obce. Žiaci preukázali dobré pochopenie historického kontextu železnice. Po vykonaní úlohy sa zaujímali o to, ako železnica ovplyvnila historický rozvoj ich obce a aké boli jej funkcie. Žiaci sa pri práci v skupinách snažili koordinovať svoje úsilie, hoci niektoré skupiny mali občas problém s efektívnym rozdelením úloh. V niektorých prípadoch sa diskutovalo, kto bude robiť akú časť úlohy, čo viedlo k miernemu konfliktu. Všeobecne sa žiaci ukázali byť schopní dobre spolupracovať a rozdelili si úlohy. Niektoré skupiny však museli riešiť problémy s komunikáciou a organizovaním práce.

Historické budovy

Cieľ úlohy: Identifikovať správne časti fotografie. Zachovať presnosť pri skladačke.

Pomôcky: rozstrihané časti fotografie budov, lepiaca páska, nožnice

Popis úlohy: Každý žiak v skupine dostane časť fotografie historickej budovy obce. Úlohou je, aby skupiny medzi sebou našli časti fotografií, ktoré k sebe patria. Spoločne poskladajú a zlepia z fotografií toľko historických budov, koľko je skupín. Analýza riešenia

Skupiny mali za úlohu rozpoznať, ktoré časti fotografie patria k sebe, a správne ich poskladať, aby vytvorili kompletný obraz historickej budovy. Analýza sa zameriava na schopnosť detí analyzovať a syntetizovať vizuálne informácie a presnosť ich úlohy pri zlepení častí do celkového obrazu.

Žiaci mali počiatočne problém so zložením fotografií, najmä s určením, ktoré časti k sebe patria. Keď sa však začali orientovať, začali sa zlepšovať a ukázali radosť, keď sa im podarilo poskladať správny obrázok. Väčšina žiakov dokázala

úspešne poskladať časti fotografií do celkového obrazu historických budov. Niektorí žiaci potrebovali pomoc pri identifikácii správnych častí, ale s trochou usmernenia sa im podarilo úlohu zvládnuť. Žiaci prejavili záujem o historické budovy, najmä keď im bol vysvetlený ich význam a história. Mnohí žiaci sa pýtali na rôzne aspekty budov a ich funkcie v minulosti. Žiaci sa ukázali byť schopní porozumieť historickému významu budov. Po dokončení úlohy si dokázali lepšie predstaviť, ako historické budovy zapadali do minulého života obce a ako vyzerali v minulosti. Žiaci veľmi dobre spolupracovali pri skladačke, vzájomne si pomáhali a komunikovali o tom, ako poskladať jednotlivé časti fotografie. Skupiny preukázali silné schopnosti spolupráce a komunikácie, aj keď sa občas vyskytli menšie problémy s rozdelením úloh. Väčšina žiakov dokázala efektívne pracovať ako tím a prispieť k spoločnému cieľu.

Plán

Cieľ úlohy: Správne umiestniť fotografie historických budov do určených štvorcov v pláne obce. Opísať trasy železničky. Porovnať historické budovy s ich súčasnou podobou. Prezentovať výsledky.

Pomôcky: zlepené fotografie budov z predchádzajúcej úlohy, plán obce s prázdnyimi štvorcami

Popis úlohy: Žiaci dostanú plán obce s modrou farbou označenými riekami a červenou trasou železničky. Na pláne sú umiestnené štvorce, do ktorých musia správne nalepiť fotografie z predchádzajúcej úlohy. Po nalepení fotografií žiaci spoločne opíšu trať železničky, porovnajú historické budovy s ich súčasnou podobou a na záver prezentujú plán trasy železničky a diskutujú o jej historickom význame pre obec.

Analýza riešenia úlohy

Inštrukcie boli jasne predložené, čo umožnilo žiakom pochopiť, že musia správne umiestniť fotografie do vyznačených štvorcov na pláne obce. Aj keď niektorí žiaci

mali počiatočné ťažkosti, väčšina žiakov sa dokázala prispôbiť a správne vykonať úlohu. Žiaci efektívne spolupracovali pri umiestňovaní fotografií a pri diskusii o trase železničky. Úloha podporila tímovú prácu, kde žiaci diskutovali, zdieľali názory a koordinovali svoje úsilie pri porovnávaní historických budov a ich súčasnej podoby. Žiaci rozvíjali svoje kognitívne schopnosti pri analýze a správnom umiestnení fotografií na pláne. Táto aktivita podporila ich schopnosť riešiť problémy a vylepšila ich priestorové vnímanie a orientáciu pri porovnávaní historických a súčasných údajov. Použitie plánu obce s označenými riekami a trasou železničky pomohlo žiakom rozvíjať ich priestorovú orientáciu. Identifikácia rôznych prvkov na pláne podporila ich schopnosť vizualizovať a mapovať historické a aktuálne údaje. Aktivita umožnila žiakom prejsť kreativitu pri správnom nalepovaní fotografií do určených štvorcov. Estetické cítenie sa prejavilo v úsilí o presné a vizuálne príťažlivé usporiadanie fotografií, čo podporilo ich umelecký prejav. Žiaci prehľbovali svoje vedomosti o histórii obce porovnávaním historických budov s ich súčasnou podobou. Diskusia o význame železničky a jej vplyve na obec prispela k ich pochopeniu historického kontextu a environmentálnych aspektov.

Liečebný park

Cieľ úlohy: Zistiť a zmapovať výskyt rastlín v parku. Opísať prostredie, v ktorom sa rastliny nachádzajú.

Pomôcky: pracovný list (so zakresleným parkom a hlavným orientačným bodom, ktorým je altánok), nastrihané pásy lepiacej pásky (pre každú skupinu dva pásy), byliny skorocelu, alchemilky, púpavy, sedmokrásy a žihľavy (pre každú skupinu jeden kus).

Popis úlohy: Žiaci si vytvoria mapu bylín, nalepia rastliny na pásku a zakreslia k nim piktogramy. Následne v parku hľadajú byliny, zaznačujú ich do mapy a na záver spoločne prezentujú svoje výsledky.

Analýza riešenia úlohy

Inštrukcie boli poskytnuté jasne, s dôrazom na jednotlivé kroky procesu vytvárania mapy bylín. Učiteľka vysvetlila každý krok vrátane nalepenia rastlín na pásku a kreslenia piktogramov. Žiaci dostali vizuálnu pomôcku a pracovný list, čo prispelo k lepšiemu pochopeniu úlohy. V úvodnej fáze si žiaci niektoré kroky museli zopakovať, ale po opakovaní a dodatočných vysvetleniach sa im podarilo úlohu správne vykonať.

Žiaci sa aktívne zapojili do rozpoznávania a zaznamenávania rastlín. Využívali svoje zmysly na pozorovanie farieb, tvarov a textúr rastlín, čo im pomohlo lepšie pochopiť ich vlastnosti a rozpoznať ich v teréne. Tento prístup podporil rozvoj ich senzorických zručností a pozorovacích schopností. Skupiny žiakov efektívne spolupracovali pri vytváraní mapy bylín a pri ich hľadaní v parku. Diskutovali o rôznych bylinách, delili sa o úlohy a koordinovali svoje činnosti pri zaznamenávaní rastlín na mapu. Spolupráca bola podporená tým, že úlohy si vyžadovali tímovú koordináciu, čo prispelo k lepšiemu komunikovaniu a efektívnejšiemu vykonávaní úloh. Žiaci využili svoje kognitívne zručnosti na tvorbu piktogramov a na presné zaznamenanie rastlín do mapy. Kreatívne myslenie sa prejavilo pri vytváraní vlastných piktogramov pre rôzne byliny. Táto úloha podporila ich schopnosť prepojiť vizuálne a symbolické reprezentácie s reálnymi objektmi, čo prispelo k rozvoju ich abstraktného myslenia. Žiaci sa pri práci v parku museli orientovať podľa konkrétnych orientačných bodov, ako je altánok. Schopnosť identifikovať a zaznamenávať byliny podľa ich polohy v parku ukázala, ako žiaci využívali priestorovú orientáciu. Aktivita umožnila rozvoj ich zručností v oblasti geografického a priestorového vnímania. Po dokončení úlohy žiaci spoločne prezentovali svoje výsledky a diskutovali o svojich nálezoč. Táto fáza ukázala, ako žiaci dokážu efektívne komunikovať svoje poznatky a názory. Prezentácia výsledkov poskytla príležitosť na reflexiu o tom, čo sa naučili, a na hodnotenie úspešnosti ich práce.

Zhrnutie

V rámci zadaných aktivít, ktoré sa zameriavali na historickú a súčasnú analýzu obce a botanický prieskum, žiaci preniesli trasu historickej železnice z historickej mapy na aktuálnu mapu, rekonštruovali fotografie historických budov a vytvárali mapu bylín v parku. Inštrukcie a vizuálne pomôcky boli použité na odstránenie počiatočných ťažkostí a umožnili väčšine žiakov úspešne zvládnuť úlohy. Skupiny žiakov efektívne koordinovali svoje úsilie pri delení úloh a riešení problémov, hoci niektoré skupiny čelili menším konfliktom pri rozdelení práce. Tieto aktivity podporili rozvoj kognitívnych, senzorických a priestorových zručností žiakov, ako aj ich kreativitu pri tvorbe máp a piktogramov. V kontexte inkluzívneho vzdelávania aktivity prispeli k zlepšeniu kooperácie medzi žiakmi, vrátane tých so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, prostredníctvom prispôbených inštrukcií a pomôcok, ktoré umožnili ich aktívnu účasť a efektívnu integráciu do tímovej práce.

2.2 Analýza výsledkov skupín v jednotlivých úlohách

V nasledujúcej Tabuľke č. 2 prezentujeme analýzu výsledkov jednotlivých skupín v rôznych aktivitách a hodnotíme ich úspešnosť.

Tabuľka č. 2: Úspešnosť jednotlivých skupín v aktivitách

Skupina	A1	A2	A3	A4	Max. počet bodov	Úspešnosť (bodové skóre)	Perc. úspešnosť
1.	23	26	28	30	120	107	89,17 %
2.	25	21	27	30	120	103	85,83 %
3.	20	23	30	30	120	103	85,83 %
4.	20	25	25	28	120	98	81,67 %
5.	26	27	30	30	120	113	94,17 %
6.	26	30	30	30	120	116	96,67 %

Legenda: A1 – Mapa trate, A2 – Historické budovy, A3 – Plán, A4 – Liečebný park.

Tabuľka č. 2 zobrazuje úspešnosť jednotlivých skupín v štyroch aktivitách: Mapa trate, Historické budovy, Plán a Liečebný park. Každá skupina mala možnosť získať maximálne 120 bodov, pričom súčet bodov za aktivity bol prepočítaný na percentuálnu úspešnosť.

Skupina 1 dosiahla 107 bodov, čo predstavuje 89,17 % úspešnosť, pričom najvyššie skóre zaznamenala v aktivite Liečebný park (30 bodov) a najslabšie v Mape trate (23 bodov).

Skupina 2 získala 103 bodov, čo je 85,83 % úspešnosť. Najväčšiu úspešnosť mala v aktivite Liečebný park (30 bodov). Najmenšiu úspešnosť získala v aktivite Historické budovy (21 bodov).

Skupina 3 získala rovnaký počet bodov ako skupina 2, teda 103 bodov a 85,83 % úspešnosť. Najväčšiu úspešnosť skupina mala v aktivitách Plán a Liečebný park (30 bodov), pričom najmenšia úspešnosť bola v aktivite Mapa trate (20 bodov).

Skupina 4 získala 98 bodov, čo znamená 81,67 % úspešnosť. Najúspešnejšia aktivita bola Liečebný park (28 bodov), zatiaľ čo v Mape trate a Pláne získali po 20 bodov.

Skupina 5 dosiahla 113 bodov, čo predstavuje 94,17 % úspešnosť. Maximálny počet bodov získala v aktivitách Plán a Liečebný park (po 30 bodov), pričom najmenšiu úspešnosť získala v aktivite Mapa trate (26 bodov).

Najlepšie výsledky dosiahla skupina 6, ktorá získala 116 bodov, čo predstavuje 96,67 % úspešnosti. Táto skupina dosiahla maximálne skóre (30 bodov) vo všetkých aktivitách okrem Mapy trate (26 bodov). Celkovo bola najúspešnejšia skupina 6 s najvyšším počtom bodov, zatiaľ čo najslabšia bola skupina 4 s najnižším skóre.

Tabuľka č. 3: Celková úspešnosť v hodnotených aktivitách

Aktivita	Súčet získaných bodov	Maximálny počet bodov	Percentuálna úspešnosť
Mapa trate	140	180	77,78 %
Historické budovy	152	180	84,44 %
Plán	170	180	94,44 %
Liečebný park	170	180	94,44 %
Celková úspešnosť spolu	632	720	84,72 %

Tabuľka č. 3 prezentuje výsledky hodnotenia štyroch aktivít: Mapa trate, Historické budovy, Plán a Liečebný park. Pre každú aktivitu je uvedený celkový súčet získaných bodov, maximálny možný počet bodov a vypočítaná percentuálna úspešnosť.

V aktivite Mapa trate získali žiaci spolu 140 bodov z maximálnych 180, čo predstavuje 77,78 % úspešnosť. V aktivite Historické budovy dosiahli 152 bodov, čo je 84,44 % úspešnosť. Aktivity Plán a Liečebný park mali identický výsledok, kde žiaci získali 170 bodov, čo znamená 94,44 % úspešnosť v oboch prípadoch.

Celkový súčet bodov za všetky aktivity je 632 z maximálnych 720 bodov, čo predstavuje celkovú úspešnosť 84,72 %. Tento výsledok ukazuje, že žiaci dosiahli vysokú mieru úspešnosti, pričom najmenej úspešná bola aktivita Mapa trate, zatiaľ čo Plán a Liečebný park dosiahli najvyššie hodnotenia. Celková úspešnosť teda naznačuje veľmi dobrý výkon vo väčšine aktivít, s priestorom na zlepšenie v oblasti priestorovej orientácia, ktorá je prevažne v aktivite Mapa trate.

2.3 Analýza hodnotenia skupín v jednotlivých kategóriách

V tejto časti sa zaoberáme hodnotením úspešnosti skupín v rôznych kategóriách, pričom sa sústreďujeme na získané

bodové skóre a percentuálnu úspešnosť v jednotlivých hodnotiacich oblastiach.

Tabuľka č. 4: Úspešnosť skupín v jednotlivých hodnotiacich kategóriách.

S	PI	SK	KA	KE	OP	ZA	Max. počet bodov	Úsp. (bod. skóre)	Perc. úsp.
1.	16	19	18	16	18	20	120	107	89,17 %
2.	16	19	17	16	16	19	120	103	85,83 %
3.	17	18	17	18	17	20	120	107	89,17 %
4.	16	18	16	16	16	19	120	101	84,17 %
5.	18	20	18	19	18	20	120	113	94,17 %
6.	20	20	19	20	20	20	120	119	99,17 %

Legenda k Tabuľke 4:

S – skupina, PI – pochopenie inštrukcií, SK – spolupráca a komunikácia, KA – kognitívne a analytické zručnosti, KE – kreativita a estetické cítenie, OP – orientácia v priestore a práca s informáciami, ZA – záujem a angažovanosť.

Tabuľka č. 4 prezentuje bodové hodnotenie šiestich skupín v šiestich kategóriách: Pochopenie inštrukcií (PI), Spolupráca a komunikácia (SK), Kognitívne a analytické zručnosti (KA), Kreativita a estetické cítenie (KE), Orientácia v priestore a práca s informáciami (OP) a Záujem a angažovanosť (ZA). Každá skupina mohla získať maximálne 120 bodov. Skupina 6 bola najúspešnejšia, so skóre 119 bodov, čo predstavuje 99,17 % úspešnosti. Dosiahla maximálne hodnotenia vo všetkých kategóriách okrem Kognitívne a analytické zručnosti (19 bodov). Skupina 5 dosiahla 113 bodov (94,17 %), tiež s vysokým hodnotením, najmä v kategóriách Záujem a angažovanosť a Spolupráca a komunikácia, kde získala maximálny počet bodov. Skupina 1 a Skupina 3 dosiahli rovnaké skóre 107 bodov (89,17 %), pričom ich najúspešnejšou kategóriou bol Záujem a angažovanosť. Naopak, Skupina 4 získala najnižšie hodnotenie, 101 bodov

(84,17 %), najmä kvôli slabšiemu výkonu v kategóriách Pochopenie inštrukcií a Kognitívne a analytické zručnosti. Skupina 2 zaznamenala 103 bodov (85,83 %), s nižším hodnotením v kategóriách Orientácia v priestore a práca s informáciami a Pochopenie inštrukcií.

Tabuľka č. 5: Celková úspešnosť skupín v jednotlivých hodnotiacich kategóriách.

Kategória	Súčet bodov	Maximálny počet bodov (100 %)	Percentuálna úspešnosť
Pochopenie inštrukcií	103	120	85,83 %
Spolupráca a komunikácia	114	120	95,00 %
Kognitívne a analytické zručnosti	105	120	87,50 %
Kreativita a estetické cítenie	105	120	87,50 %
Orientácia v priestore a práca s informáciami	105	120	87,50 %
Záujem a angažovanosť	117	120	97,50 %

Tabuľka č. 5 ukazuje, že najvyššiu úspešnosť dosiahli kategórie Záujem a angažovanosť (97,50 %) a Spolupráca a komunikácia (95 %), čo svedčí o silnej motivácii a tímovej spolupráci. Naopak, najnižšia úspešnosť bola v kategórii Pochopenie inštrukcií (85,83 %), čo naznačuje mierne problémy s porozumením pokynov. Ostatné kategórie, ako Kognitívne a analytické zručnosti, Kreativita a Orientácia v priestore, dosiahli rovnakú úspešnosť, 87,50 %, čo poukazuje na vyvážený výkon skupín.

Záver

Prieskum zameraný na analýzu experimentálneho súboru aktivít „Po trati lesnej železnice“ sa zameriaval na poznávanie

regionálneho prostredia prostredníctvom vychádzky a implementácie kooperatívneho učenia. Výsledky analýzy naznačujú, že žiaci dosiahli vysokú úroveň úspešnosti v rozvoji kognitívnych, senzorických a priestorových schopností, ako aj v oblastiach angažovanosti a tímovej spolupráce. Naopak, identifikovali sa oblasti, ktoré si vyžadujú ďalšiu pozornosť, najmä v súvislosti s pochopením inštrukcií a rozvojom priestorovej orientácie.

Tieto zistenia poukazujú na potrebu zlepšiť niektoré aspekty vzdelávania a prispôsobiť ich tak, aby efektívnejšie podporovali všetky relevantné zručnosti. Dôležitým aspektom týchto aktivít bolo ich prispôbenie inkluzívnemu vzdelávaniu. Žiaci so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami sa úspešne integrovali do všetkých činností, čo naznačuje, že aktivity boli efektívne navrhnuté s ohľadom na rôznorodé potreby a schopnosti žiakov. Úlohy umožnili zapojenie žiakov na rôznych úrovniach, čo podporilo ich aktívnu účasť a rozvoj.

Efektívna integrácia žiakov so špeciálnymi potrebami do tímových aktivít a rôznych úloh dokazuje, že prispôbené pedagogické prístupy môžu významne prispieť k ich celkovému rozvoju a motivácii. Aktivity, ktoré ponúkajú rôzne možnosti realizácie a podporujú spoluprácu, zabezpečujú rovnaké príležitosti pre všetkých žiakov. Celková úspešnosť žiakov, ktorá dosiahla 84,72 %, demonštruje pozitívne výsledky v oblasti tímovej spolupráce, kreativity a analytického myslenia a poskytuje cenné podnety pre ďalší rozvoj a strategické prístupy pri poznávaní regiónu v rámci vychádzok organizovaných vychovávateľmi, ktorí pracujú v ŠKD.

Zoznam citovanej literatúry

Gubricová, J. (2007). Význam školského klubu detí pri príprave na vyučovanie. In *Acta Facultatis Paedagogicae Universitatis Tyrnaviensis*. Ser. D, č. 11, s. 53 – 58.

- Hoffmann, C. (2010). *Kooperatives Lernen – Kooperativer Unterricht. Mülheim an der Ruhr*: Verlag an der Ruhr.
- Konrad, K., Traubová, S. (2012). *Kooperatives Lernen. Theorie und Praxis in Schule, Hochschule und Erwachsenenbildung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Kováčová, B. (2015). Heterogenita vo výchovno-vzdelávacom procese. In *Riadenie materskej školy: sprievodca úspešným manažmentom materskej školy*. Bratislava: Raabe.
- NIVAM. (2022). *Štátny výchovný program pre školský klub detí*. Dostupné na: <https://www.minedu.sk/data/att/d7f/27128.154ebb.pdf>
- Pošteková, B. (2023). Využitie sociometrie k heterogénnemu zloženiu kooperatívnych skupín žiakov In Magová, M. Kováčová, B. (eds.) *Podpora osôb so zdravotným znevýhodnením v poradenskom systéme*. Ružomberok: Verbum.
- Tomčíková, I., Homolová, M. (2024). Poznávanie miestnej krajiny prostredníctvom integrovaného tematického vyučovania In: *DISPUTATIONES SCIENTIFICAE UNIVERSITATIS CATHOLICAE IN RUŽOMBEROK*. Ružomberok: Katolícka univerzita v Ružomberku. roč. 24, č. 2.
- Uhrinová, M., Prachárová I. (2020). *Zážitkové učenie ako významný determinant rozvoja prírodovednej gramotnosti*. Ružomberok: Verbum, 2020.
- Uhrinová, M. (2018). *Prírodovedné a spoločenskovedné poznávanie detí v kontexte edukácie*. Ružomberok: Verbum.
- Uhrinová, M. (2012). *Regionálna výchova v kontexte výchovy a vzdelávania*. Ružomberok: Verbum.

PaedDr. Monika, Homolová, PhD.

Katedra špeciálnej pedagogiky, Pedagogická fakulta KU
v Ružomberku,
Hrabovská cesta 1A, Ružomberok
monika.homolova@ku.sk

OTVORENÝ KLUB AKO SÚČASŤ ŠKOLSKÉHO KLUBU DETÍ

OPEN CLUB AS PART OF THE CHILDREN'S SCHOOL CLUB

Jana Körtvélyesiová

Abstrakt

V posledných rokoch v rámci legislatívy dochádzalo k zmenám obsahu výchovnej činnosti v školskom klube detí. Tieto úpravy zasiahli tvorbu úväzkov vychovávateľiek, čo viedlo v mnohých školách k ich znižovaniu. Otvorené kluby dávajú možnosť nielen rozšíriť úväzok vychovávateľa, ale hlavne zatraktívniť činnosť v školskom klube detí. Príspevok prezentuje osvedčenú pedagogickú skúsenosť s fungovaním otvorených klubov v rámci činnosti školského klubu detí v Základnej škole na Spojovej ulici v Banskej Bystrici.

Kľúčové slová: *otvorený klub, školský klub detí, vychovávateľ*

Abstract

In recent years, within the framework of the legislation, there have been changes in the content of educational activities in the school children's club. These adjustments affected the creation of female teachers' hours, which led to their reduction in many schools. Open clubs provide an opportunity not only to expand the educator's workload, but also to make activities in the children's school club more attractive. The paper presents proven pedagogical experience with the functioning of open clubs within the activities of the children's school club at the Elementary School on Spojova Street in Banská Bystrica.

Keywords: *open club, children's school club, educator*

Úvod

Z vlastnej skúsenosti môžeme povedať, že keď sme v roku 1995 začínali na našom prvom pôsobisku, nemali sme predstavu, ako bude fungovať „náš“ školský klub. Po nasmerovaní od starších kolegyň sme si obsah činnosti vytvárali sami. Aktivity v našom školskom klube sa orientovali na potreby detí a boli prepojené s výchovno-vzdelávacím plánom vyučovacích predmetov. Naš školský klub bol postavený na zážitkovom učení a podpore samostatnosti a kreativity detí. Našou prioritou preto bolo ďalej sa vzdelávať. Využívali sme predovšetkým ponuky Metodicko-pedagogického centra v Banskej Bystrici.

1. Školské kluby detí vo výchovno-vzdelávacom procese

Po roku 1993 sa školstvo začalo postupne reformovať. Proces bol ale zameraný predovšetkým na vzdelávaciu oblasť. V rámci školských zariadení bol školský klub spomenutý len ako inštitút zabezpečenia výchovy a vzdelávania mimo vyučovania a počas prázdnin. Väčšia pozornosť bola venovaná centráм voľného času, kde bol špecifikovaný aj obsah činnosti CVČ. V roku 2008 došlo pre školské kluby z môjho pohľadu k zásadnej zmene. Štátny pedagogický ústav na základe novely školského zákona vydal ukážku „Tvorby výchovných programov v školských zariadeniach (2009)“. Dovtedy v podstate neexistovala ucelená metodika pre školské kluby detí. V roku 2022 došlo k novelizácii, ktorú pre ministerstvo školstva vypracoval Národný inštitút vzdelávania a mládeže, pričom pre školské kluby je vypracovaný samostatný dokument – Štátny výchovný program pre ŠKD (2022).

2. Školský klub detí a jeho postavenie v našej škole

Naša škola patrí medzi najväčšie v okrese Banská Bystrica. Priemerný počet žiakov sa pohybuje okolo 850. Sme škola s dobrým menom, ktorá si zakladá na budovaní morálnych hodnôt detí a na princípe otvorenej školy smerom k rodičom aj okolitej verejnosti. Je pre nás samozrejmosťou vytvárať priestor pre talentovaných a angažovaných žiakov. Naša snaha a pomoc ale tiež smeruje k deťom, ktoré majú rôzne špecifické potreby. Počet žiakov v škole sa odzrkadľuje aj v počte detí v školskom klube. Do roku 2023 bol priemerný počet detí v oddelení 28, čo pri počte 13 oddelení predstavovalo 364 detí. Paradoxne nám legislatívna zmena, ktorá upravila maximálny počet detí v oddelení, nepomohla. Pre dodržanie tejto úpravy sme museli vytvoriť pre školský rok 2024/25 kritériá pre prijatie do školského klubu. Uprednostnené budú deti s dlhodobým pobytom v ŠKD, t. j. minimálne do 15:30 hod. aspoň trikrát v týždni. Financovanie školských klubov z originálnych kompetencií nám neumožňuje zvýšiť počet vychovávateľov, keď chceme zachovať 100 % úväzok pre všetkých vychovávateľov, čo je našou prioritou. Vedenie školy vníma našu činnosť ako komplexný súbor aktivít, ktoré pomáhajú deťom:

- posilňovať budovanie sociálnych vzťahov,
- zvyšovať kvalitu samoobslužných činností,
- podporovať psychickú pohodu,
- zlepšovať fyzickú kondíciu,
- objavovať v sebe skryté talenty,
- chápať dôležitosť správne využitého voľného času.

2.1 Naše otvorené kluby

Ako mnoho iných škôl, aj my máme priestorové problémy. Oddelenia ŠKD sú popoludní v kmeňových triedach, ale máme možnosti využívať všetky priestory školy. Okrem priestorových kapacít riešime aj problém s neustále sa meniacim počtom detí v oddelení počas dňa. Túto skutočnosť

sme sa pred pár rokmi rozhodli ovplyvniť vytvorením ponuky Otvorených klubov. Deti tak postupne navštevovali:

- Tvorivý ateliér,
- Malého vedca,
- Šachové popoludnia,
- Veselú školu,
- Pohybové hry,
- Tanečnú prípravku,
- Malého záhradníka,
- Malého spisovateľa,
- Divadelnú skupinu,
- Poznávali naše mesto,
- Netradičnú angličtinu,
- Klub spoločenských hier.

Zameranie a obsah otvoreného klubu si vytvorili vychovávateľky podľa svojich preferencií. Od začiatku bola myšlienka ponúknuť deťom to, čo baví nás. To, v čom sme takpovediac doma. Organizačne bolo potrebné čas prispôsobiť organizácii dňa, museli sme prihliadať na časový rozsah záujmových krúžkov, ktoré ponúkali učitelia. Na začiatku bola obava, či sa otvorené kluby naplnia aspoň minimálnym počtom 12 detí. Boli sme milo prekvapení, že aj v čase od 15:30 do 17:00 hod. sme dokázali otvorené kluby naplniť. Každý rok ich pracovalo cca 5. Do roku 2023 sa jednalo o otvorené kluby s celoročnou dochádzkou. Od školského roka 2023/2024 sme vytvorili variant tzv. prestupov. Deti sa mohli počas školského roka rozhodnúť zmeniť otvorený klub s jednou podmienkou, vždy len ku koncu mesiaca. Otvorené kluby nám umožnili riešiť priestorové problémy presunom detí do iných priestorov školy. Pomohli nám riešiť aj problém s klesajúcim počtom detí v oddelení po 15-tej hodine. Vychovávateľka, ktorá viedla otvorený klub, presunula zostávajúce deti do oddelenia s menším počtom detí. Tento fakt nám pomáha pri zabezpečení 100 % úväzkov.

3. Naša vízia do budúcnosti

Nový Štátny výchovný program zadefinoval aj nové tematické oblasti výchovy:

1. Komunikácia a práca s informáciami
2. Sebarozvoj a svet práce
3. Zdravie a subjektívna pohoda
4. Spoločnosť a príroda
5. Kultúra a umenie (2022).

Nové TOV so sebou priniesli aj nové zameranie im zodpovedajúcich cieľov. Počas školského roka 2023/2024 sme sa s nimi zoznámili. Museli sme si priznať, že bolo potrebné v rámci aktualizácie vzdelávania „oprášiť“ formuláciu cieľov, ako aj pochopenie ich podstaty a účelu. Opäť sa nám potvrdilo, že priebežné vzdelávanie je v práci vychovávateľa veľmi dôležité. Nemôžeme sa zameriavať výhradne na praktické oblasti, ale je potrebné zdokonaľovať sa aj v teoretických východiskách.

Kolegovia sa potrebovali uistiť, že zvládnu tvorbu cieľov k novým TOV tak, aby vedeli zmysluplne vytvoriť obsah jednotlivých činností, resp. priradiť zodpovedajúce témy. Na tomto základe budeme vedieť tvoriť otvorené kluby oveľa flexibilnejšie. V školskom roku 2024/25 budú otvorené kluby zamerané na témy, napr.:

- Popoludnie s divadlom,
- Stavanie hradov z piesku,
- Prstové maľovanie,
- Netradičná olympiáda,
- Pexesový turnaj,
- Chémia v kuchyni.

Deti sa budú môcť každý týždeň prihlásiť podľa aktuálnej ponuky pre nasledujúci týždeň. V Edupage v časti Prihlasovanie/Ankety nájdú ponuku, z ktorej si budú vyberať. Vychovávateľka bude vidieť počet prihlásených detí. Systém umožňuje nastaviť maximálny počet detí. V pondelky otvorené kluby nebudú, čo umožní prípadnú zmenu

z organizačných dôvodov (neprítomnosť vychovávateľky – zmena alebo zrušenie daného otvoreného klubu). Každý z nás bude ponúkať to, čo mu je blízke. Budeme flexibilne reagovať na ponuky od organizácií, ktoré s nami spolupracujú (Bábkové divadlo, Knížnica, Stredoslovenské múzeum, SAŽP atď.).

Záver

Novelizácia Štátneho výchovného programu (2022) otvára priestor pre kreativitu, originalitu, iniciatívu a zodpovednosť pri tvorbe školských výchovných programov. Umožňuje zamerať činnosti v školskom klube detí tak, aby korešpondovali s meniacim sa svetom okolo nás. Vychovávatelia dostali možnosť vytvoriť originálny dokument, ktorý im umožní prezentovať to najlepšie zo svojej činnosti, ako aj zo samých seba. Možnosť cieľ vložiť do obsahu, resp. tvoriť obsah podľa cieľa tematických oblastí výchovy, je podľa nášho názoru cesta k novému neformálnemu vzdelávaniu. Cesta k naplneniu cieľov vedie určite aj cez otvorené kluby. Umožnia deťom robiť to, na čo majú chuť a náladu. Táto motivácia zase umožní vychovávateľovi premeniť nadšenie a chcenie na kvalitný výstup vybranej tematickej oblasti výchovy.

Zoznam citovanej literatúry

Tvorba výchovných programov v školských zariadeniach (2009). Bratislava: ŠPÚ. Dostupné na:

<https://www.minedu.sk/data/att/386/4107.f19e13.pdf>

Štátny výchovný program pre školský klub detí (2022).

Bratislava: NIVAM. Dostupné na:

<https://www.minedu.sk/data/att/d7f/25060.154ebb.pdf>

Zákon č. 279/1993 Z. z. o školských zariadeniach.

Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov.

Zákon č. 415/2021 Z. z., ktorým sa mení a dopĺňa zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o

zmene a doplnení niektorých zákonov v znení neskorších predpisov a ktorým sa menia a dopĺňajú niektoré zákony.

Jana Körtyvélyesiová

Základná škola

Spojová ul. č. 14, Banská Bystrica

kortvelyesiova@zsspojbb.sk

MUZIKOFILETIKA V RUKÁCH VYCHOVÁVATEĽA

MUSIC PHILETICS IN THE HANDS OF AN EDUCATOR

Peter Kusý

Abstrakt

Muzikofiletika predstavuje pomerne novú disciplínu a od „staršej sestry“ muzikoterapie sa líši najmä v tom, že aj keď ide tiež o použitie hudobných prostriedkov, tak za iným účelom. Pri muzikofiletike ide skôr o profylaktický, edukačný, rozvojový, podporný či preventívny cieľ, zatiaľ čo pri muzikoterapii je proces orientovaný primárne terapeuticky. Tento príspevok prináša stručné vymedzenie pojmu muzikofiletika a naznačuje niekoľko možností špeciálne v školskom prostredí. Hudobná mediácia ako systematické optimalizovanie sociálnej klímy, konfliktných vzťahov či vôbec interakcie medzi žiakmi je jednou z možností.

Kľúčové slová: muzikofiletika, edukácia, hudobné prostriedky, hudobná mediácia v škole.

Abstract

Music philetics represents a relatively new discipline and differs from its “older sister” music therapy mainly in that, although it also involves the use of musical means, it is for a different purpose. In the case of music philetics, it is rather a prophylactic, educational, developmental, supportive or preventive goal, while in music therapy the process is oriented primarily therapeutically. This contribution provides a brief definition of the concept of music philetics and suggests several possibilities especially in the school environment. Musical mediation as a systematic optimization of the social

climate, conflict relationships, or even interaction between students is the only one opportunity.

Keywords: *music philetics, education, musical tools, music mediation in school.*

Úvod

Hudba ponúka pomerne široké spektrum možností, ako s ňou dokážeme pracovať a využiť ju v rôznych oblastiach. Výchovno-vzdelávací proces nám dáva široký priestor na implementovanie rôznych inovačných, alternatívnych či tvorivých prvkov, a to v rôznych podobách. Práve obrovský potenciál skĺbiť oblasť výchovy a možnosti využitia hudby sa stáva základným kameňom tohto príspevku. Primárnym cieľom je tak popísať muzikofiletiku ako stále pomerne málo etablovaný pojem, ktorý je výrazne viazaný na naše (a české) kultúrne a jazykové prostredie. Okrem základného rámca a odlíšenia od iných príbuzných disciplín tiež priblížime niektoré možnosti využitia, metódy, ktoré využíva, resp. procesuálny pohľad na muzikofiletiku v praxi.

1. Muzikofiletika ako disciplína – základný rámec

Na rozdiel od muzikoterapie je termín muzikofiletika v našom kultúrnom prostredí podstatne menej rozšírený a používaný. Etymologicky je zložený z dvoch slov – z gréckeho „*músikos*“, resp. latinského „*musica*“, čo znamená hudobné alebo hudba. Druhá časť je z gréckeho „*fil-filo*“, čo znamená milovať, mať rád alebo obľubovať. Podobne pojem muzikoterapia vychádza z gr. „*músikos*“, avšak podstatne sa líši práve v druhej časti, kde gr. *therapeia* znamená liečenie alebo liečbu. A práve to je jeden zo základných rozdielov medzi oboma disciplínami. Zatiaľ čo muzikoterapia smeruje k liečbe a terapeutizovaniu, muzikofiletika nemá takéto zameranie a skôr je zacielená podporne, profylakticky

a edukatívne (Kusý, 2019). V odborných kruhoch sa pomerne nový termín muzikofiletika používa len od roku 2006, kedy ho prvýkrát použila česká autorka Svatava Drlíčková a nahradil sa ním do tej doby používaný výraz prvky muzikoterapie. Nezávisle od nej použila tento termín vo svojej dizertačnej práci aj Jana Weber, ktorá sa však tejto problematike ďalej bližšie nevenovala (Holzer a Drlíčková, 2012), preto je ťažké určiť jednoznačné prvenstvo pri autorstve pojmu muzikofiletika. Tento termín sa však zvykne často zamieňať s oveľa známejším pojmom muzikoterapia. Tá je podstatne známejšia a frekventovaná v odborných kruhoch už dlhšie obdobie, a to aj v našich kultúrnych podmienkach. Zvyčajne sa pod muzikoterapiou chápe terapeutický prístup, ktorý patrí do oblasti tzv. *expresívnych terapií*. Tie pracujú s umeleckou expresiou – umelecké výrazové prostriedky ako napr. hudobné, dramatické, literárne, výtvarné či pohybové. Podľa nich sa potom odvodzujú jednotlivé disciplíny, ktoré využívajú umeleckú expresiu na terapeutické účely – napr. muzikoterapia, arteterapia, biblioterapia, dramatoterapia a pod. (Kantor a kol., 2009). Vzhľadom na to, že muzikofiletika postupne vznikala ako reakcia na potrebu odborníkov (najčastejšie pedagógov, vychovávateľov a pod.) pôsobiacich v školstve, ktorí využívali prvky muzikoterapie na „neterapeutické účely“, názory odborníkov na skutočnú potrebu takéhoto oddelenia od muzikoterapie sa tiež rôznia. V zahraničnej literatúre (napr. v anglickom, nemeckom, španielskom jazyku) nenájdeme pojem muzikofiletika. Muzikoterapia býva naopak často používaná v rôznych alternáciách – väčšinou ako súčasť tzv. „*art therapies*“. Legislatívne ukotvenie pre muzikofiletiku rovnako v našich kultúrnych podmienkach absentuje (bližšie viď Kusý, 2019). Ak sa vrátíme k muzikofiletike ako disciplíne, môžeme ju definovať ako umelecko-pedagogickú disciplínu, ktorá má veľmi úzky vzťah práve s muzikoterapiou. Aj keď ide o pedagogickú disciplínu, nepoužíva len tradičné pedagogické a výchovné postupy, ale snaží sa o vytváranie vlastných, nových

spôsobov, ktoré majú základy práve v muzikoterapii, ale vyžadujú si odlišný postup a prístup v rámci realizácie (Drlíčková, Friedlová & Kantor, 2015). Muzikofiletika sa tak zaoberá aplikáciou hudobných aktivít a činností pri rozvíjaní vedomostí o okolitom svete, spoločnosti a zároveň o sebe samom v spoločnosti. Hlavným a podstatným zámerom a cieľom muzikofiletiky je reflektívna spätná väzba, zdokonaľovanie a rozvíjanie sa v rôznych oblastiach osobnosti dieťaťa (všestranný rozvoj kompetencií) za pomoci muzikofiletických aktivít, cvičení a hier (Holzer a Drlíčková, 2012). Práve cez prepojenie umeleckej a pedagogickej oblasti môžeme na muzikofiletiku pozeriť ako na umelecko-pedagogickú disciplínu, ktorá smeruje k výchovnému využitiu hudby pre sociálny a osobnostný rozvoj dieťaťa. Keďže tak môže napomáhať k predchádzaniu psychických porúch alebo problémov v sociálnych vzťahoch, môžeme hovoriť o jej preventívnom, resp. profylaktickom pôsobení. Svojím zameraním na osobnosť dieťaťa a jeho vlastné skúsenosti a možnosti môže vyvolávať v dieťati prirodzený záujem o hudbu s využitím princípov expresie, ktoré sú spoločné pre rôzne druhy umenia (Kusý, 2019).

Tento pojem môžeme chápať aj ako konštruktivisticky zameraný prístup v oblasti hudobnej výchovy, ktorý medzi sebou prepája princípy a poznatky viacerých umeleckých disciplín. Môžeme ju vnímať aj ako nezvyčajný spôsob sociálnej a osobnostnej výchovy, ktorá sa opiera o hudobné, ale aj iné expresívne aktivity a ich kombináciu. Má spoločné prvky s muzikoterapiou, pričom stále zostáva prioritne v oblasti výchovy (Jedlička, 2015). Podľa Šperku (2016) slúži muzikofiletika na podporu výchovno-vzdelávacieho procesu s využitím práve niektorých špeciálnych základných muzikoterapeutických techník a postupov. Oriechová (2020) ju chápe ako kreatívnu a zážitkovú aplikáciu takýchto techník na rozvoj sociálnych zručností žiakov, prevenciu psychosociálneho zlyhania a rizikového správania a vytvorenie silného vzťahu k hudbe. Disciplína muzikofiletika

je tak svojim spôsobom reflektívna, s využitím spätnej väzby a so silnou tendenciou k optimistickému ladeniu a podpore pozitívneho zmyslu.

Aj napriek tomu, že sa muzikofiletike okrem množstva odborníkov v praxi začína venovať čoraz väčší priestor a pozornosť aj v akademických kruhoch, stále jej chýba pomerne silná vedecká podpora, tzn. systematický výskum, ktorý by sa dlhodobo realizoval a posilnil by nosné piliere a princípy, na ktorých ako disciplína stojí a potenciálne ostane aj do budúcnosti. Objavujú sa síce „prvé lastovičky“ v podobe rôznych overených alebo navrhovaných programov, muzikofiletických aktivít, najčastejšie pri práci s deťmi, ich vedecká váha je však často rôzna a množstvo metodologických nedostatkov, resp. jednoduchý deskriptívny dizajn neumožňujú celkovú generalizáciu. Väčšinu dôkazov v zmysle *evidence based* tak stále čerpá najmä z príbuzných disciplín – muzikoterapie, hudobnej výchovy a pod., čo nie je z dlhodobého hľadiska postačujúce.

1.1 Základné princípy muzikofiletického procesu

Rovnako ako má muzikoterapia základné princípy, ciele, metódy a techniky, ktoré využíva, je snahou aj v oblasti muzikofiletiky vytvoriť takýto systém – ak sa má stať etablovanou disciplínou založenou na dôkazoch a aplikovateľnou v rámci pomáhajúcich profesií (najmä vo výchove a vzdelávaní). Vzhľadom na výrazne expresívnu povahu muzikofiletiky sa môže táto disciplína inšpirovať svojou „staršou sestrou“ artefiletikou. Tá využíva základné princípy – expresiu a reflexiu/reflektívny dialóg. Expresiou je v artefiletike zážitok z vlastnej umeleckej tvorby, pričom reflexiou je spätný pohľad na tieto skúsenosti, na vlastnú kreativitu, pocity, postoje a ich zdieľanie s ostatnými v diskusii, možnosť porovnať svoj vlastný svet s okolitým svetom a nachádzať tak vzájomné súvislosti a vzťahy (Slavík & Hajdušková, 2010). Prikláňame sa tak k Friedlovej a kol.

(2020), ktoré uvádzajú v muzikofiletike práve dve základné fázy – expresie a reflexie.

Fáza expresie je charakteristická hudobným zážitkom, ktorý sa navodzuje za pomoci využitia jednoduchých hudobných metód a prostriedkov, ktoré môžu účastníci zvládnuť bez predchádzajúcej skúsenosti, prípravy a vzdelania. Je však možné ich postupne stupňovať, variovat' do rôznych podôb a na rôznych úrovniach a môžeme tak dosiahnuť zážitok aj bez nárokov na ovládanie hry na zložitejšie hudobné nástroje. Aj keď z toho vyplýva, že sa často využívajú práve ľahko ovládateľné elementárne hudobné nástroje (ako napr. rôzne chrastítka, perkusie, bubny, ozvučné drierka, šejkre a pod.), neznamená to, že nemožno zaradiť aj hru na náročnejšie hudobné nástroje. Väčšinou to závisí od techniky a úrovne hry na dané nástroje na strane facilitátora, ktorý vedie celý muzikofiletický proces. Okrem spomenutého sa tiež využíva „telo ako hudobný nástroj“, tzn. rôzne techniky hry na telo, využitie hlasu (od jednoduchého po viachlasný spev). Okrem základných prostriedkov, ktoré sme uviedli vyššie (hra na telo, hlas, využitie hudobných nástrojov), sa tiež využíva aj reprodukováaná hudba. Základným kameňom ponúknutého hudobného zážitku by mal byť potenciál zaujať účastníka a stať sa tak pre neho osobne motivujúcim. Rozhodujúca je v tomto prípade práve schopnosť facilitátora nachádzať vhodné témy a zaujímavé spôsoby ich spracovania, priblíženia účastníkom (Friedlová a kol., 2020). Napríklad spoločné rytmizovanie v skupine môže byť pre niekoho nudné, fádne, trápne, inokedy však vt'ahujúce, keď účastník zažíva pri synchronizácii so skupinou spoločné „súznenie“, zladenie – pocit, že je súčasťou celku, niekam patrí, dokáže sa na niečom spoločnom podieľať a pod. – toto všetko môžu byť kľúčové motivujúce zážitky na strane účastníka.

Fáza reflexie alebo tiež tzv. reflektívny dialóg je z hľadiska procesu kľúčová. Ak by po zážitku nenásledovalo jeho spracovanie, reflektovanie, ukotvenie, zdieľanie zažitého a pod., mal by takto sprostredkovaný zážitok skôr komerčný

ako výchovný, profylaktický a rozvojový rozmer. Po odznení hudobného zážitku je tak veľmi dôležité vytvoriť vhodné prostredie a priestor na „načúvanie“, premýšľanie, dialóg alebo diskusiu. Nasleduje tak zdieľanie práve prežitého, keď sa každý účastník môže (nemusí) podeliť s ostatnými o svoje subjektívne pocity, dojmy a pod. Veľmi podstatné je snažiť sa vytvoriť dostatočný pocit bezpečia, v ktorom môžu účastníci bez obáv otvárať svoj svet ostatným. Napomôcť tomu môže napr. vedenie jednotlivých hudobných aktivít bez snahy hodnotiť (napr. hudobný výkon, spev, prejav a pod.) každého účastníka. Skôr sa snažíme preskúmať, ako účastníci prežívali jednotlivé aktivity, aký zmysel v nich vidia, ako im rozumejú a pod. V muzikofiletike sa skôr ako na výkony či hodnotenie zameriavame na prebiehajúce procesy, tzn. sledujeme všetko to, čo sa odohráva v priestore hrajúcej/znejúcej skupiny a čo sa paralelne odohráva v samotných účastníkoch, resp. v interakcii medzi účastníkmi navzájom. Práve sledovanie procesov nám dáva dostatočný materiál pre nasledujúcu reflexiu a dialóg s účastníkmi (Friedlová a kol., 2020).

1.2 Prehľad muzikofiletických metód

V prípade metód využívaných v muzikofiletike platí inšpirácia muzikoterapiou, čo je vzhľadom na podobnosť a príbuznosť opodstatnené¹¹. Bruscia (2014) definoval metódu v muzikoterapii ako zvláštny typ hudobnej skúsenosti, ktorý používame na diagnostiku, intervenciu alebo evaluáciu. Aj na tomto mieste súhlasíme s Friedlovou a kol. (2020), ktoré sa

¹¹ V muzikoterapii sa často používajú okrem pojmu metóda aj pojmy ako variácia, technika, model či procedúra. Nebudeme sa na tomto mieste venovať terminologickému vymedzeniu a ukotveniu jednotlivých pojmov, pre potreby príspevku zužujeme svoj pohľad len na metódy a navyše v muzikofiletickom kontexte. Pre lepšiu orientáciu v základných pojmoch však odporúčame 12. kapitolu *Základov muzikoterapie* od Kantora a kol. (2009).

inšpirovali práve muzikoterapeutickým rozdelením metód pre potreby muzikofiletiky. Keďže rovnako pracujeme zážitkovo s hudbou a hudobným materiálom, môžeme uvažovať o rôznych typoch hudobných zážitkov (Kantor a kol., 2009) – kategóriách muzikofiletických metód:

- hudobná improvizácia – predstavuje spontánne vytváranie hudby pomocou hry na telo, spevu a hry na hudobné nástroje (Nordoff, Robins, 2003). Dôležitou úlohou facilitátora pri využití improvizčných techník je vytvoriť priaznivé bezpečné prostredie, ktoré bude účastníkov podporovať a motivovať k hudobnému vyjadrovaniu (Kantor a kol., 2009). Hudobná improvizácia môže byť do rôznej miery štruktúrovaná/neštruktúrovaná/pripravená/nepripravená. Facilitátor môže byť do improvizácie zapojený rôznymi spôsobmi (napr. pomáha poskytnutím potrebných inštrukcií pre účastníkov, hrá/spieva sprievod, hudobne vedie spoločnú hru, predstavuje hudobné/nehudobné námety a pod.) (Bruscia, 2014). Improvizácia v muzikofiletike ponúka účastníkom možnosť voľby a rozvoja kreativity, spontaneity a hravosti. Hudobný zážitok v spoločnom skupinovom priestore tak predstavuje odrazový mostík k osobnostnému rastu účastníka (Nordoff, Robins, 2003). Pri improvizácii vzniká veľký priestor na zapojenie žiakov podľa ich individuálnych hudobných schopností, miery sebavedomia a sebadôvery a pod. Účastníci sa učia posúvať vlastné hranice, prekračovať komfortnú zónu, rozširujú si diapazón možností vlastného jednania, vnímania a prežívania (Gerlichová, 2014). V rámci metódy improvizácie v praxi používame rôzne improvizčné techniky¹² a jej využitie je pomerne široké a pestré,

¹² V tomto príspevku nie je priestor venovať sa klasifikácii improvizčných techník, preto opäť odkazujeme napr. na Brusciu (1987, podľa Kantor a kol., 2009), ktorý popísal celkovo 65 improvizčných techník používaných v muzikoterapii. Tie následne v rámci klasifikácie rozdelil do 9 kategórií, ako napr. techniky empatie, štruktúrovania, vyvolávania, presmerovania, nadviazania dôvery, práce s emóciami a pod. Modely improvizácie v aktívnej

- hudobná interpretácia – pri hudobnej interpretácii sa účastník učí/realizuje už skomponovanú vokálnu alebo inštrumentálnu hudbu alebo reprodukuje akýkoľvek druh hudobnej formy, ktorá môže slúžiť ako model. Interpretácia zahŕňa tiež štruktúrované hudobné aktivity a hry, v ktorých účastníci zastávajú určité role alebo prejavy správania, ktoré bolo vopred určené. Nejedná sa tak len o reprodukciu skladby, ale môže ísť o veľmi kreatívnu činnosť. Takéto obmedzenie spontánnosti, ktoré je zjavné najmä pri porovnaní s metódou improvizácie, môže prinášať aj určité výhody – napr. účastníci sa dostanú do hudobných situácií, ktoré by neboli schopní vytvoriť a riešiť bez vopred pripraveného plánu. Podobne ako pri improvizácii môžeme uvažovať o individuálnej/skupinovej interpretácii, využití hry na telo, spevu, hry na hudobné nástroje a ďalších výrazových prostriedkov, interpretácii pred publikom/bez publika (Kantor a kol., 2009),¹³

- kompozícia – zahŕňa kreatívne vytváranie piesne, textu, inštrumentálnych skladieb alebo akéhokoľvek druhu hudobného produktu, pričom je dôležité, že sa na tomto kreatívnom procese podieľa účastník. Facilitátor tak preberá zodpovednosť skôr za technické aspekty procesu tvorby a necháva účastníka pracovať podľa jeho hudobných schopností (napr. klient vytvára melódiu, facilitátor harmóniu alebo rytmus a pod.) (Bruscia, 2014). Kompozičné hry majú za úlohu inšpirovať a motivovať účastníkov k nasledujúcemu vytváraniu vlastných kompozícií (Kopecký, Synek, Zouhar,

muzikoterapii popisuje v rámci 4. kapitoly v knihe *Muzikoterapia – dialóg s chvením* aj Zeleiová (2002). V oboch prípadoch platí, že viaceré z uvedených techník a modelov sú využiteľné aj v rámci muzikofiletiky.

¹³ Rovnako ako pri hudobnej improvizácii, ak v prípade hudobnej interpretácie poznáme viaceré variácie – napr. vokálnu či inštrumentálnu interpretáciu, hudobnú produkciu, hudobné hry a aktivity, či dirigovanie/vedenie (Bruscia, 2014).

2014). Komponovanie tak rozvíja schopnosti pre kreatívne riešenie problému, schopnosť organizácie a plánovania, schopnosť zaznamenať vnútorné zážitky, rovnako ako schopnosť integrovať a syntetizovať časti do celku. Podobne ako pri improvizácii a interpretácii rozlišujeme niekoľko variácií kompozície, napr. variácia na pieseň, skladanie piesne, inštrumentálna kompozícia, notačné aktivity či hudobná koláž (Kantor a kol., 2009),

- počúvanie hudby – účastníci načúvajú hudbe (hranej alebo reprodukovanej, inštrumentálnej alebo vokálnej) a reagujú na ňu verbálne/neverbálne. Môže sa jednať o hudobné vystúpenie, kompozíciu účastníka, facilitátora alebo nahrávky rôznych štýlov. Počúvanie hudby uľahčuje nadviazanie kontaktu (napr. počúvanie obľúbenej hudby účastníkov), komunikáciu a interakciu medzi facilitátorom a účastníkmi. Pri tejto metóde¹⁴ by sme mali brať do úvahy premenné, ako sú hudobné preferencie a hudobná biografia účastníka; dĺžka koncentrácie pozornosti účastníka; muzikofiletický zámer, ktorý by mal zodpovedať výberu konkrétnej hudby; požiadavky na receptívne schopnosti a pozornosť pre danú aktivitu.

V rámci vyššie uvedených metód rozlišujeme následne rôzne ich variácie či konkrétne techniky, ktoré sa v praxi využívajú. Všetky štyri metódy sú zvyčajne súčasťou fázy expresie, resp. sprostredkovania hudobného zážitku v muzikofiletickom procese, na čo nadväzuje následná reflexia (Kantor a kol., 2009).

1.3 Štruktúra muzikofiletického procesu

Vzhľadom na to, že na muzikofiletiku nazeráme ako na proces, resp. jej využitie v praxi je vždy určitým dynamickým procesom, nie len „jednorazovou“ intervenciou, je prirodzené,

¹⁴ Bruscia (2014) uvádza rovnako niekoľko variácií počúvania hudby, ako napr. somatické počúvanie, hudobná relaxácia, meditatívne počúvanie, stimulačné počúvanie, eurytmické počúvanie, perцепčné počúvanie a ďalšie.

že takýto proces štruktúrujeme, krojujeme, snažíme sa o jej systematické využívanie. Ak sa bližšie pozrieme na štruktúru jednotlivých muzikofiletických stretnutí, môžeme sa opäť odraziť od toho, čo je odporúčané a zaužívané v muzikoterapii. Tam sa jedno stretnutie nazýva tzv. muzikoterapeutickou jednotkou, ktorá je súčasťou širšieho muzikoterapeutického plánu. Aj keď platí, že štruktúra závisí na konkrétnom muzikoterapeutickom prístupe, mnohí muzikoterapeuti sa inšpirujú tradičnou schémou (Kantor a kol., 2009). Pre muzikofiletiku je táto schéma rovnako využiteľná a odporúčajú ju napr. lektorky z *Muzikohrani* špeciálne v kurzoch muzikofiletiky (<https://muzikohrani.cz/kalendar/>):

1. Nadviazanie kontaktu s účastníkmi: verbálna komunikácia a vstupné hudobné rituály, reflexia aktuálneho stavu účastníkov (tzv. náladomer – teplomer pocitov). Nadväzujeme kontakt, zoznamujeme sa, otvárame stretnutie, vítame účastníkov (napr. hello song a iné kontaktné piesne).
2. Warming-up/rozohriatie: po nadviazaní kontaktu nasleduje rozcvička, rozohriatie, prelomenie ľadov, často tak ide o aktivizačnú fázu, ktorá pripravuje účastníkov na náročnejšie/jadrové aktivity. Využívajú sa často jednoduché, krátke rytmicko-pohybové (ako napr. body percussion, brain gym a pod.) a hudobno-dramatické hry a cvičenia.
3. Hlavná náplň muzikofiletického stretnutia: tzv. jadrová časť stretnutia, najnáročnejší úsek zameraný v súlade s cieľom stretnutia a muzikofiletického programu. Časovo zvyčajne najviac rozsiahle, aj keď to nemusí byť pravidlom. Zvlášť táto časť vyžaduje náležitú reflexiu – buď priamo po jednotlivých aktivitách, resp. v závere celého stretnutia.
4. Relaxácia: slúži k celkovému upokojeniu, usmerneniu a uzemneniu energie, ktorá vznikla v priebehu

predchádzajúcej jadrovej časti (napr. rôzne relaxačné a receptívne aktivity).

5. Záver stretnutia: Priestor na reflexiu (ak neprebehla po jednotlivých aktivitách zvlášť), zhrnutie, rekapituláciu zažitého, zdieľanie zážitkov, pocitov, dojmov, diskusiu, vyjadrenie spätnej väzby medzi účastníkmi, od facilitátora a od účastníkov smerom k nemu. Tiež sa používajú záverečné hudobné rituály (ako napr. goodbye song), čím sa ukončuje proces – uzatvára stretnutie (Kantor a kol., 2009).

Odporúčanú štruktúru navrhuje aj Šimanovský (2011), opäť však primárne v muzikoterapii. Je to aplikovateľné aj do muzikofiletiky, pričom odporúča kratšej rozohrievacej časti venovať asi 10 % (pozdrav, náladomer a 2 – 3 krátke dynamické hry). Nasleduje uvoľnenie a koncentrácia (cca 10 %) a hlavná činnosť, ktorá predstavuje jadrovú časť celého stretnutia (cca 50 – 60 %). Nakoniec ostáva reflexia (cca 20-30 %), kde je priestor na diskusiu o stretnutí, dojmach, zážitkoch a pod. Ako však zdôrazňujú Friedlová a kol. (2020), rovnako ako v muzikoterapii aj v muzikofiletike je priestor na individuálne vytvorenie štruktúry. Vyššie uvedené návrhy tak majú skôr orientačný charakter a je vhodné stretnutie štruktúrovať individuálne podľa potrieb účastníkov (cieľovej skupiny) a cieľov muzikofiletického programu.

2. Muzikofiletika ako alternatíva k muzikoterapii v školskom prostredí

V súčasnosti je úplne prirodzené, že sa využívajú rôzne hudobné aktivity, resp. postupy využívajúce (aj) hudobné prostriedky v školskom prostredí. Okrem hudobnej výchovy, kde to je samozrejmé, sú však aj ďalšie možnosti využitia hudobných prostriedkov v rámci výchovno-vzdelávacieho procesu. Tam, kde sa využívajú prvky muzikoterapie, ale ide o školské prostredie, sa vo svojej podstate realizuje prevažne muzikofiletická činnosť (Šperka, 2016). Ako sme explicitne

uviedli v úvodnej časti tohto príspevku, muzikofiletiku je potrebné odlišiť od muzikoterapie a príbuzných disciplín. Muzikofiletika je pritom smerovaná k (seba) poznaniu prostredníctvom dialógu, ktorý je založený na reflexii. Najzásadnejším rozdielom medzi muzikofiletikou a muzikoterapiou je, že muzikofiletika je realizovaná bez terapeutického a diagnostického zámeru. Muzikofiletiku v školskom prostredí môžeme využívať vo výchove a vzdelávaní aj prostredníctvom využitia individuálnej, skupinovej, reaktívnej/kreatívnej alebo receptívnej formy. Pri realizácii muzikofiletických aktivít musíme v edukačnom procese však odlišovať hranice medzi oboma spomínanými disciplínami, čo pri realizácii aktivít vyžaduje značne odlišný prístup. (Brisudová, 2024).

2.1 Hudobná mediácia v škole a jej potenciál

Pojem hudobná mediácia patrí medzi menej frekventované v odbornej literatúre, avšak má v našom chápaní jasné vymedzenie. Mediáciu vo všeobecnosti chápeme ako sprostredkovanie, pôsobnosť, a teda konkrétne hudobnú mediáciu ako pôsobenie na človeka prostredníctvom hudobného diela. Dalo by sa tiež uvažovať o synonymických označeniach ako regulácia, ovplyvňovanie, aktivizácia, stimulácia, resp. inhibícia a podobne. Hudba tak vystupuje ako »mediátor«, prostredník, sprostredkovateľ rôznych emócií, vzorcov správania, či tendencií k interpersonálnym/intrapersonálnym reakciám. Dôležité je však uviesť, že hudobnú mediáciu nevnímame len ako nezameranú, voľne pôsobiacu, ale práve naopak ako účelnú, systematicky využiteľnú pri konkrétnych výchovno-vzdelávacích cieľoch (muzikofiletických, resp. v muzikoterapii s terapeutickým cieľom). Výchova a mediácia hudbou môžu byť praktickou, efektívnou a dostupnou možnosťou, dlhodobo aplikovateľnou v školskom prostredí. Prínosom je fakt, že takýmto spôsobom je možné prispieť k eliminácii konfliktných situácií v školskej triede, zlepšeniu

celkovej atmosféry a klímy v triede a v neposlednom rade podporiť kvalitu interpersonálnych vzťahov a celkovo kvalitu života každého dieťaťa (Kusý, 2015).

Ak sa pozrieme na vedecké dôkazy, ktoré nielen že svedčia pre opodstatnenosť využívania hudobnej mediácie v školskom prostredí, ale tiež podporujú jej efekt, potenciál sa zdá byť skutočne veľký. Vyberáme len niekoľko vedeckých dôkazov, ktoré svedčia pre efekt hudobnej mediácie v školskom prostredí.

V jednom z výskumov, ktorý sa realizoval na Slovensku na žiakoch II. stupňa základnej školy, sme sledovali vplyv hudobnej mediácie na interpersonálne vzorce správania sa žiakov priamo v školskom prostredí. Ukázalo sa, že systematicky využívaná reprodukováaná hudba v prostredí školy (v tomto prípade vybrané skladby autorov klasickej hudby, ako je Vivaldi, Mozart, Clementi, Liszt, Grieg, Dvořák a iní) môže skutočne ovplyvniť niektoré interpersonálne vzorce správania žiakov. Posun nastal z tzv. úrovne „hypo“, resp. „hyper“ smerom k žiadúcej – adaptívnej úrovni interpersonálneho správania (napr. pri egocentrizme, submisivite, vyhýbavom, dištancovanom správaní a pod.) (Kusý, 2016). Ďalej sa na tej istej výskumnej vzorke preukázalo, že hudobná mediácia v prostredí školy môže smerom k adaptívnej forme optimalizovať interpersonálne kategórie ako podozrievavosť a kritickosť, zodpovednosť a hyperkonformita, resp. potencovať hyperafiliáciu v prirodzenom vývine. V smere z maladaptívnej formy do adaptívnej vplýva hudba pozitívne na kategórie ako autokracia a dominancia, poníženosť a submisivita a hyperprotektivita. Z týchto výskumov vyplýva, že inštrumentálna klasicistická hudba, ktorá nepatrí medzi najobľúbenejšie v hudobno-preferenčnom rámci pubescentov a adolescentov, môže aj napriek tomu pozitívnym spôsobom prispieť ku kryštalizovaniu interpersonálnych vzorcov správania u detí staršieho školského veku. Javí sa, že dokonca môže podporiť sebareflexiu pubescentov, prehĺbiť ich vnímanie seba a

druhých v interpersonálnom priestore a prispievať tak k hľadaniu a poznaniu ich vlastnej identity (Kusý, Gajdošíková Zeleiová, 2016). Brisudová (2024) preukázala efekt muzikofiletického programu „šitého na mieru“ experimentálnej skupine. Podarilo sa jej potvrdiť, že muzikofiletický zásah vo výchovnej skupine môže skutočne optimalizovať sociálnu klímu. Králová (2015) hovorí o možnostiach zvyšovania kvality života u detí prostredníctvom hudby. V rámci muzikofiletiky tak môžeme využívať v školskom prostredí hudobné aktivity ako preventívny intervenčný prostriedok na zvýšenie bio-psycho-sociálno-spirituálneho zdravia a celkovej kvality života dieťaťa. Ich primerané využitie, výber a dávkovanie sú v období detstva kľúčom k vyššej kvalite života v ďalších vývinových štádiách.

V rámci využitia muzikofiletiky v MŠ, Králová a Gunčagová (2019/20) referujú o vhodnosti využitia hudobných činností u predškolákov. Hudobné činnosti, ktoré sa prirodzene spájajú so spontánnym alebo riadeným pohybom, môžu pozitívne ovplyvňovať kognitívne, motorické, sociálne a emočné zdravie predškolákov.

Toto je len stručný výber niektorých výskumných zistení, ktoré zhodne poukazujú na opodstatnenosť využitia muzikofiletiky, resp. hudobnej mediácie v školskom prostredí (aj keď nie každý z nich explicitne overoval muzikofiletický zásah, resp. konkrétne hudobnú mediáciu ako intervenciu).

2.2 Možnosti vzdelávania v muzikofiletických postupoch

Aj v téme vzdelávanie pri muzikofiletike platí, že je oveľa väčšia ponuka rôznych vzdelávaní v oblasti muzikoterapie, ako samotnej muzikofiletiky. Stručne tak spomenieme niekoľko organizácií a programov vzdelávania, ktoré sú ponúkané na Slovensku a v Čechách. Primárne sa pozrieme na tie, ktoré sú muzikofiletické, ale nemôžeme opomenúť ani tie muzikoterapeutické, pretože to tvorí podstatnú súčasť

vzdelávania v oblasti muzikofiletiky. Čo sa týka možnosti vzdelávania v SR, rôzne muzikofileticky orientované kurzy, workshopy a webináre sa snaží u nás sprostredkovať agentúra MTerapio, ktorá ponúka každoročne online vzdelávanie práve so spomínanou českou autorkou Svatavou Drlíkovou. Okrem toho realizujú rôzne ďalšie workshopy a kurzy po celom Slovensku, kde pôsobia od r. 2016 (<https://www.mterapio.sk/>). Ďalšou organizáciou je centrum AnimaMundi, ktoré sprostredkováva okrem krátkodobých aj dlhodobejšie kurzy a výcviky v oblasti arteterapie a muzikoterapie. V súčasnosti ponúkajú aj akreditovaný vzdelávací program v týchto expresívnych prístupoch (<https://animamundi.sk/>). Ďalej nemožno opomenúť bubnovú školu Rytmika a OZ Zvuky cez ruky, ktorí sa venujú práve muzikoterapii od r. 2002. Ponúkajú pravidelne veľké množstvo kurzov rytmiky a bubnovania pre deti a dospelých, pracujú s rôznorodými cieľovými skupinami a ponúkajú aj možnosť individuálneho vzdelávania pod ich vedením (<https://rytmika.sk/>). Ďalším z tých, ktoré poskytujú aj vzdelávanie v oblasti muzikoterapie, je Centrum Amadeus – prvé muzikoterapeutické centrum v SR. Okrem rôznych intervenčných a terapeutických aktivít, ktoré realizujú, zastrešujú aj vzdelávacie a osvetové aktivity v oblasti muzikoterapie a muzikofiletiky (<https://www.centrumamadeus.sk/index.php>). A nakoniec možno spomenúť kurz s názvom MUZART, ktorý prepája práve muzikoterapeutické/muzikofiletické a arteterapeutické/artefiletické metódy s ďalšími prvkami ostatných expresívnych prístupov (ako napr. psychodráma, práca s telom, tanečno-pohybová terapia a pod.). Tento kurz sa realizuje niekoľkokrát ročne pod záštitou Centra pre kreatívnu liečbu arteterapiou – CHAT (Viac info viď: https://www.facebook.com/chatkosice/?locale=sk_SK). Ak sa pozrieme na možnosti vzdelávania v susednej Českej republike, ponuka je podstatne širšia ako u nás. V prvom rade nemožno opomenúť Českú muzikoterapeutickú asociáciu

CZMTA, ktorá ponúka aktuálny prehľad garantovaného vzdelávania v oblasti muzikoterapie (<https://www.czmta.cz/poznej-asociaci/garantovane-kurzy-seminare>). CZMTA garantuje kurzy v súlade so štandardmi Európskej muzikoterapeutickej konfederácie EMTC, ktorá je najvyššou európskou organizáciou pre muzikoterapeutov. Okrem garantovaných kurzov CZMTA možno v Českej republike spomenúť aj jediné univerzitné vzdelávanie v muzikoterapii – akreditovaný magisterský stupeň v muzikoterapii pod záštitou Pedagogickej fakulty Univerzity Palackého v Olomouci (<https://muzikoterapie-studium.upol.cz/>). Zo súkromných poskytovateľov vzdelávania v ČR možno ešte spomenúť *Muzikohrani* manželov Plecháčkovcov, ktorí ponúkajú viacero krátkodobých aj dlhodobých kurzov (mnohé z nich sú akreditované CZMTA) v oblasti rytmiky, muzikoterapie, muzikofiletiky a relaxácie (<https://muzikohrani.cz/kalendar/>). Tento stručný prehľad možností vzdelávania v oblasti muzikofiletiky a muzikoterapie samozrejme ponúka len základnú orientáciu v ponukách, na ktoré môžu záujemcovia o prácu s hudbou v pomáhajúcich profesiách naraziť. Nenárokuje si na úplný reprezentatívny prehľad ponúk a možností vzdelávania v muzikoterapii a muzikofiletiky v ČR a SR. Za posledných 10 rokov však ponuka v týchto disciplínach rádovalo narástla a napr. v muzikoterapii v SR bola ešte pred pár rokmi väčšina kurzov a výcvikov zabezpečovaná českými lektormi, kdežto dnes už väčšinu dopytu dokážu pokryť domáci slovenskí lektori, čo je povzbudivé a naznačuje to stúpajúci záujem o vzdelávanie v muzikoterapii a muzikofiletike, ako aj postupné etablovanie týchto disciplín v našom kultúrnom prostredí.

A nakoniec súhlasíme so Šperkom (2016), že v oblasti muzikofiletiky je rovnako dôležité a podstatné kvalitné odborné vzdelávanie. Nemôžeme sa domnievať, že v muzikofiletike len preto, že nepracujeme s terapeutickým cieľom, je aj odborná príprava jednoduchšia, menej dôležitá či

s menšími nárokmi. Latentný terapeutický efekt môže byť prítomný aj v muzikofiletickom procese, aj to je dôvod, prečo je vhodné venovať pozornosť odbornej príprave v tejto disciplíne.

Záver

Muzikofiletika stále patrí k pomerne mladým disciplínam, hľadá si svoje zastúpenie v edukačnom prostredí v rámci procesu výchovy a vzdelávania žiakov. Svoje uplatnenie nadobúda najmä v školskom prostredí aj v rámci predmetu hudobnej výchovy, čiže na bežných školách (napr. MŠ, ZŠ), špeciálnych základných školách, ale aj v školských zariadeniach (napr. ŠKD, CVČ a pod.). Svoje zastúpenie a možnosti uplatnenia má však aj v zariadeniach sociálnych služieb (napr. domov sociálnych služieb, centrum sociálnych služieb, zariadenie opatrovateľskej služby, zariadenie pre seniorov) čo znamená, že sa môže orientovať aj v sociálnej oblasti, ale aj v rámci inštitucionálnej výchovy (napr. CDR a pod.). Tak, ako pri muzikoterapii, aj pri muzikofiletike kombinujeme a využívame ďalšie expresívne prístupy (napr. arteterapia a artefiletika, biblioterapia a biblioiletika, dramatoterapia a pod.), čím sa tak rozširuje jej uplatniteľnosť a potenciálny efekt vo výchovno-vzdelávacom procese (Brisudová, 2024). Nazdávame sa, že je dôležité vo výchovno-vzdelávacom procese nezabúdať na to, akú úlohu tu môže mať hudba a implementácia rôznych muzikoterapeutických techník. Ak je človek, ktorý pracuje s deťmi, schopný tieto možnosti kompetentne využívať a integrovať do procesu výchovy a vzdelávania, môže tým prispieť nielen k osobnostnému rastu, kultivácii a socializácii dieťaťa, ale tiež podporiť kvalitu života dieťaťa v školskom prostredí. Výchova a mediácia hudbou môže byť praktickou, efektívnou a dostupnou možnosťou, dlhodobo aplikovateľnou v školskom prostredí. Muzikofiletika v rukách vychovávateľa tak predstavuje priestor, kde sa takéto systematické

a profylaktické využitie hudobných prostriedkov môže naplno prejsť.

Zoznam citovanej literatúry

Brisudová, K. (2024). *Muzikofiletický zásah do sociálnej klímy vo výchovnej skupine* [Diplomová práca]. Trnava: PdF TU v Trnave.

Bruscia, K. E. (2014). *Defining Music Therapy*. 3rd edition. Barcelona Publishers.

Drličková S., Friedlová M., Kantor J. (2015). *Specifika skupinové muzikoterapie u klienti se speciálními potřebami*, In *Dimenzia muzikoterapie v praxi, výskume a edukácii* (Zborník z medzinárodnej konferencie), Bratislava: IRIS, s. 117 – 131.

Friedlová, M. a kol. (2020). *Muzikofiletické techniky v inkluzívni výuce*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Gerlichová, M. (2014). *Muzikoterapie v praxi. Příběhy muzikoterapeutických cest*. Praha: Grada Publishing.

Holzer, L., Drličková, S. (2012). *Celostní muzikoterapie v institucionální výchově*. Olomouc: Univerzita Palackého.

Jedlička, R. (2015). *Poruchy a socializace u dětí a dospívajících: prevence životních selhání a krizová intervence*. Praha: Grada.

Kantor, J., Lipský, M., Weber, J. a kol. (2009). *Základy muzikoterapie*. Praha: Grada.

Kopecký, J., Synek, J., Zouhar, V. (2014). *Hudební hry jinak. Tvořivé hry a modelové projekty elementárního komponování*. Brno: JAMU.

Králová, E. (2015). *Hudobné aktivity a kvalita života dieťaťa*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Králová, E., Gunčagová, B. (2019/20). *Prevencia ochorenia v príbehu O chorej princeznej – výchova predškôľakov k zdraviu a pohybu prostredníctvom hudobných činností*. In *Naša škola*, 1, 2019/20, pp. 16 – 28.

Kusý, P. (2015). *Interpersonálna teória hudby a hudobná mediácia u detí*. In *Dimenzia muzikoterapie v praxi, výskume a edukácii*. Bratislava: IRIS, pp. 166 – 172.

- Kusý, P. (2016). *Interpersonálne vzorce správania sa a možnosti ich ovplyvňovania hudbou*. [Dizertačná práca]. Trnava: PdF TU v Trnave.
- Kusý, P. (2019). Quo Vadis muzikoterapia a muzikofiletika na Slovensku? In *Psychiatria – Psychoterapia – Psychosomatika*, 26(4), pp. 19 – 23.
- Kusý, P., Gajdošíková Zeleiová, J. (2016). Hudobná mediácia interpersonalných vzorcov správania u detí. In *Hudba a hudobné aktivity na podporu rozvoja osobnosti a kreativity u detí*. Trenčín: Fakulta zdravotníctva Trenčianskej univerzity Alexandra Dubčeka v Trenčíne. pp. 68 – 82.
- Nordoff, P., Robins, C. (2003). *Music Therapy in Special Education*. Saint Louis: MMB Music.
- Orieščiková, H. (2020). Music Therapy or Music Philetics in School? In *Kultura – Przemiany – Edukacja*, VIII, pp. 162 – 173. Dostupné na: <http://kpe.ur.edu.pl>
- Slavík, J., Hajdušková, L. (2010). Vzdělávací a terapeutický motiv v pohledu artefiletiky. In *Arteterapie*, 22–23, s. 71–82.
- Šimanovský, Z. (2011). *Hry s hudbou a techniky muzikoterapie ve výchově, sociální práci a klinické praxi*. 4. vyd. Praha: Portál.
- Šperka, M. (2016). Muzikofiletika v predškolskom a mladšom školskom veku. In: *Expresívne terapie vo vedách o človeku – Biodromálny aspekt liečebnej pedagogiky*, Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 2016 , s. 71 – 74.
- Zeleiová, J. (2002). *Muzikoterapia – dialóg s chvením*. Bratislava: Ústav hudobnej vedy SAV.

Internetové zdroje:

- <https://animamundi.sk/>
- <https://www.centrumamadeus.sk/index.php>
- <https://www.czmta.cz/poznej-asociaci/garantovane-kurzy-seminare>
- https://www.facebook.com/chatkosice/?locale=sk_SK
- <https://www.mterapiosk/>
- <https://muzikohrani.cz/kalendar/>

<https://muzikoterapie-studium.upol.cz/>
<https://rytmika.sk/>

PhDr. Peter Kusý, PhD.

Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave

Priemyselná 4, 918 43 Trnava

peterkusy7@gmail.com

**POTENCIÁL LESNEJ PEDAGOGIKY
V PODMIENKACH VÝCHOVY MIMO
VYUČOVANIA**

**FOREST PEDAGOGY POTENTIAL IN THE
CONDITIONS
OF EDUCATION OUTSIDE OF TEACHING**

Dana Kollárová

Abstrakt

Príspevok prezentuje niektoré aplikačné výstupy realizovanej výskumnej úlohy Lesná pedagogika a výchova k trvalo udržateľnému rozvoju v predprimárnej a primárnej edukácii. Čitateľ v ňom nájde overené programy lesnej pedagogiky, ktoré s deťmi realizujú lesní pedagógovia. V príspevku je objasnené, čo je princípom lesnej pedagogiky, kto je lesný pedagóg, aké majú vychovávatelia možnosti s takouto spoluprácou a aké majú možnosti v oblasti ich ďalšieho vzdelávania.

Kľúčové slová: lesná pedagogika, lesný pedagóg, programy lesnej pedagogiky.

Abstract

The research paper presents applicable results of the conducted study Forest pedagogy and education to sustainable development in pre-primary and primary education. It provides validated forest pedagogy programs that have been implemented with children by forest pedagogues. The contribution explains what the principle of forest pedagogy is, who is a forest pedagogue, what options educators have with such cooperation, and what options they have in the field of their further education.

Keywords: *meaning forest, forest pedagogy, forest pedagogue, programs of forest pedagogy.*

Úvod

Príspevok je ďalším čiastkovým výstupom riešeného aplikovaného pedagogického výskumu *Lesná pedagogika a výchova k trvalo udržateľnému rozvoju v predprimárnej a primárnej edukácii (APVV 18-0484)*. Výskumný projekt sme realizovali na Katedre pedagogiky Pedagogickej fakulty UKF v Nitre so spoluriešiteľskou organizáciou – Národné lesnícke centrum (ďalej len NLC) vo Zvolene – Centrum transferu poznatkov a lesnej pedagogiky. Cieľom projektu bolo navrhnúť, realizovať a overiť model metodiky lesnej pedagogiky v predprimárnom a primárnom vzdelávaní, nájsť miesto a uplatnenie lesnej pedagogiky v školskom aj mimoškolskom kontexte. Prioritne nám išlo o utváranie povedomia a prehĺbenie vzdelávania o lese, o utváranie vzťahu detí/žiakov k lesu, k prírode a k životnému prostrediu. Naším zámerom bolo tiež stimulovať prírodovednú gramotnosť prostredníctvom aktivizujúcich metód využívaných lesnými pedagógmi v prírodných podmienkach. Projekt si vyžadoval spoluprácu škôl/školských zariadení s externým prostredím, pričom si školy prizývali odborníkov z praxe, v našom prípade lesníkov – lesných pedagógov. Ťažiskové v našej výskumnej pedagogickej práci bolo overovanie programov lesnej pedagogiky a ich presné didaktické uchopenie, pretože svojím obsahom zasahujú do viacerých vzdelávacích oblastí. Hlavnou výskumnou metódou bol experiment uskutočnený na vzorke 800 respondentov v troch krajoch Slovenska.

V príspevku nebudeme uvádzať výsledky meraní, našim cieľom je prezentovať v ňom niektoré aplikačné výstupy pre pedagogickú prax. Po objasnení ústrednej témy – lesnej pedagogiky prezentujeme časť z overených programov, ktoré môžu inšpirovať vychovávateľov k spolupráci s lesnými pedagógmi. Priblížime aj jeden celonárodný projekt, ktorý sme

zamerali na čitateľskú gramotnosť. Vychovávateľov môže motivovať k tomu, aby sa doň s deťmi v rámci záujmovej činnosti zapojili už v nasledujúcom ročníku. V lesnej pedagogike sme našli počas riešenia projektu priestor aj pre ďalšie vzdelávanie učiteľov/vychovávateľov, preto sme do záverečnej časti príspevku zaradili aj vzdelávací program.

1. Les a úloha lesníkov

Slovensko má v európskom porovnaní nenahraditeľné bohatstvo v podobe prírody. Zvláštnosťou zalesnenej krajiny na Slovensku v porovnaní so susednými štátmi je skutočnosť, že na relatívne malej ploche sa vyskytujú veľmi pestré podmienky, od nížinných až po vysokohorské lesy. Čaboun (2008) uvádza, že lesy Karpatského oblúka patria medzi najcennejšie lesné ekosystémy Európy. Môžeme v ňom zaznamenať častý výskyt pralesovitých zvyškov a prirodzených lesných spoločenstiev.

Pri hodnotení vplyvu lesov sa stretávame s posudzovaním ich významu vo vzťahu k vzduchu, vode a pôde. Lesy však významne ovplyvňujú aj ďalšie živé zložky prostredia – rastliny, živočíchy, mikroorganizmy. Kaplan (1995) písal o tom, že návšteva lesa má na človeka priame pozitívne účinky – na jeho zdravie a dokáže obnoviť životnú pohodu v dôsledku úniku z denných rutín a neustálej potreby koncentrácie. Ulrich (1991) dával do pozornosti vyvolanie pozitívnych emócií. Vlastnosti lesov a ich vplyv na zlepšenie zdravia sú výsledkom viacerých výhod, ktoré sa navzájom posilňujú. Pojednávali o tom Hartig et al. (2014) a vidia ich v kvalite prostredia (vhodnejšie mikroklimatické podmienky), v regenerácii po strese, posilnení sociálnych väzieb, ale aj v interakcii, vrátane prirodzenej fyzickej aktivity. O ďalších pozitívach vplyvu lesa na človeka a jeho význame a potrebe viesť dieťa v rodinnej výchove k záujmu vstúpiť do lesného prostredia píše Kurincová (2021) vo svojom príspevku,

s ktorým vystúpila na medzinárodnej konferencii k 20. výročiu lesnej pedagogiky na Slovensku.

Lesy obhospodarujú lesníci – odborníci v lesnom hospodárstve. Profesia lesníctva predstavuje súhrn teoretických a praktických poznatkov, týkajúcich sa lesa a lesného hospodárstva. Najdôležitejšou činnosťou lesníkov je *pestovanie lesa (obnova lesa), ochrana lesa a ťažba dreva*. Lesníci svojou činnosťou smerujú k hospodáreniu, ktoré je blízke prírode. Výsledkom takéhoto hospodárenia by mali byť drevinovo aj vekovo diferencovanejšie a stabilnejšie lesy. Podľa Sanigu a Bruchánika (2009) je cieľom *prírode blízkeho hospodárenia* vytvárať les, ktorý sa svojimi charakteristikami a vonkajším prejavom bude blížiť k prírodnému lesu, teda stálej prítomnosti lesného porastu v rôznych vývojových štádiách a v rôznej horizontálnej a vertikálnej previazanosti. Podobne ako je dôležitý manažment v jednotlivých profesiách, rovnako dôležité je aj manažovanie lesa, a to je úlohou lesníkov.

Lesník sa teda vo svojom povolaní stará o lesy. Jeho práca nadväzuje na vyššie spomínané lesnícke činnosti, takže priamo v prevádzke môžeme rozlišovať lesníka ako *pestovateľa, vychovávateľa, ochranára, ťažbára, hospodára, producenta dreva*. Samozrejme, sú aj ďalšie úlohy, ktorým sa lesníci vo svojom povolaní venujú, napríklad *projektovanie a výstavba lesnej dopravnej siete, vypracovávanie máp, lesnícky výskum, monitorovanie stavu lesov, vzdelávanie študentov, práca s verejnosťou* a pod. Povolanie lesníka je špecifické. Žije v lesnom prostredí, pracuje v ňom v každom ročnom období a za každého počasia a výsledky jeho práce hodnotia a využívajú až nasledovné generácie. Produkcia dreva je výsledná činnosť *zodpovedného a trvalo udržateľného hospodárenia v lesoch*. Je to cyklus, ktorý sa nekončí a les so svojimi úžitkami pre človeka tu zostane aj naďalej.

1.1. Les ako prostriedok výchovy a vzdelávania

Od každého z nás sa po vstupe lesa sa očakáva zodpovedné správanie. Tieto prvé výchovné kroky začínajú v rodinnom prostredí a les sa v nich stáva prostriedkom, ako utvárať pozitívny a ochranársky vzťah detí k prírode a všetkému živému. Aj prístup vychovávateľa k rozvíjaniu zodpovedného správania a konania detí v lese by mal byť s dôrazom na vekové osobitosti detí, prípadne ich individuálne potreby. Podobne sa na túto problematiku pozerajú aj Gubricová a Husárová (2023) v súvislosti s pobytom v prírode s deťmi so zdravotným znevýhodnením. Úlohu tu zohrávajú aj špecifická terénu (lesný chodník po rovine, výškové presahy s odhalenými koreňmi) a zloženie porastu (ihličnaté, listnaté stromy, ich hustota, lúčny porast, lesné kríky a plody a i.). Podľa organizácie Forest Europe prebieha výchova k zodpovednosti za prírodu v šiestich krokoch:

- vytvárať radosť z pobytu vo vonkajšom prostredí (vedieme deti k cielenému vnímaniu a spoznávaniu vlastných emócií),
- skúsenosti a pozorovanie prírody (nadobúdanie dôvery k lesnému prostrediu, dieťa objavuje prostredníctvom aktivít nové informácie o lesnom spoločenstve a nadobúda skúsenosti prekonávaním prírodných prekážok),
- porozumenie ekologickej sieti (cez vlastné pozorovanie, porovnávanie, objavovanie a nové informácie od dospelých dieťa nadobudne nové vedomosti a hľadá súvislosti v prírodných procesoch),
- vnímanie súhry a vzťahov medzi človekom a lesom (ide o rozhodujúci krok, pretože nastáva možný konflikt záujmov vzhľadom na nevyváženosť učenia o lese. Pri výchovných krokoch by sme mali rešpektovať rovnováhu všetkých funkcií lesa – kultúrnej, ekologickej, ekonomickej, sociálnej s dôrazom na vzťah ľudí s lesmi),

- prijímanie rozhodovaní o environmentálnych záležitostiach (porozumenie významu vzťahu ľudia – les, následne deti objavujú možné príčiny rozdielnych pohľadov na konanie ľudí, ich (ne)šetrného prístupu k prírode. Ich predchádzajúce získané poznatky o lese a skúsenosti s ním im pomáhajú v procesoch svojho rozhodovania a hľadania riešení),
- byť zodpovedný za prírodu (ak chceme, aby bolo dieťa v dospelosti zodpovedné – nielen vo vzťahu k prírode, musí mať prehľad o všetkých perspektívach spojených s lesom – ekonomických, biologických a sociálnych. To sú výchovné kroky k zodpovedným rozhodnutiam o budúcnosti lesného spoločenstva – bližšie www.foresteurope.org).

Lesníci si uvedomujú potrebu aktívnej komunikácie s verejnosťou, ako aj zodpovednosť podieľať sa na zvyšovaní povedomia o význame lesov pre spoločnosť, a tým aktívne vstupovať do environmentálneho vzdelávania. Jedným z účinných nástrojov environmentálnej výchovy a vzdelávania je koncept lesnej pedagogiky. NLC v súlade s úlohou zabezpečovať riadenie a koordinovať LP na Slovensku sa priebežne podieľa aj na aktivitách, ktoré súvisia so spoluprácou so školami a školskými zariadeniami. Sú to:

- odborná príprava a kontinuálne vzdelávanie lesných pedagógov,
- evidencia lesných pedagógov,
- vypracovávanie materiálov v oblasti lesnej pedagogiky,
- tvorba didaktických materiálov pre lesnú pedagogiku,
- spolupráca so zahraničím (Chlpošová et al., 2018).

2. Koncept lesnej pedagogiky

Základným princípom lesnej pedagogiky (ďalej len LP) je *učenie o lese v lese*, ktoré je vedené lesným pedagógom. LP je

súčasťou environmentálnej výchovy. Rozvíja spoluprácu lesníkov s verejnosťou v súlade s princípmi udržateľného hospodárenia v lesoch. Ide o taký koncept vzdelávania, v ktorom zohráva primárnu úlohu lesné prostredie, a to so všetkými svojimi zložkami a väzbami. S týmto konceptom sa stretávame vo viacerých krajinách, no nie všetky používajú pojem lesná pedagogika. Stretávame sa aj s pomenovaním Učenie o lese, Učenie v prírode, s prírodou, Lesné vzdelávanie. V anglickom preklade používame najčastejšie pre tento prístup k edukácii termín Forest Education. Tento koncept vo vzdelávaní je postavený na princípoch, ktoré smerujú k vzdelávaniu pre trvalo udržateľný rozvoj (Education for Sustainable Development) na príklade lesa.

Princípy a ciele LP sú v súlade s medzinárodnými dokumentmi. Európska komisia prijala 20. septembra 2013 novú stratégiu EÚ v oblasti lesného hospodárstva pre lesy a lesnícky sektor, v ktorej je zdôraznené, že by mali členské krajiny zlepšiť svoje oceňovanie výhod, ktoré lesy poskytujú spoločnosti, a zvyšovať povedomie o ich trvalo udržateľnom obhospodarovaní.

Na vypracovaní spoločných cieľov a princípov sa podieľala pracovná podskupina pre LP (The FCN-Subgroup-Forestpedagogy), tvorená zástupcami jednotlivých krajín (vrátane Slovenska), ktoré sú členmi *Európskej siete lesných pedagógov*. Jednou z členiek je aj Ľudmila Marušáková, ktorá pre naše podmienky v roku 2010 prepracovala koncepciu LP na Slovensku a podieľala sa na akreditácii prvých kurzov pre lesných pedagógov.

Základným predpokladom stať sa lesným pedagógom je mať lesnícke vzdelanie. Úlohou lesných pedagógov je práca s verejnosťou – učiť o lese. Z toho dôvodu požiadala v roku 2012 Ľ. Marušáková aj Pedagogickú fakultu UKF v Nitre o spoluprácu, ktorá spočívala v špecifickej pedagogickej príprave lesných pedagógov, ktorí budú môcť spolupracovať so školami a školskými zariadeniami.

V súčasnosti máme na Slovensku vyškolených 469 lesných pedagógov, ktorí absolvovali 80-hodinový akreditovaný vzdelávací program Lesná pedagogika. Sú spôsobilí spolupracovať so školami vo formálnej aj neformálnej rovine vzdelávania, sú zorientovaní vo vzdelávacích aj tematických oblastiach. Učitelia/vychovávateľa tak môžu požiadať o spoluprácu na výchovno-vzdelávacom procese odborníka z externého prostredia, v našom prípade lesného pedagóga.

LP na Slovensku je oficiálne pod gesciou Ministerstva pôdohospodárstva a rozvoja vidieka SR, ktoré poverilo NLC vo Zvolene, jeho *Centrum transferu poznatkov a lesnej pedagogiky* koordináciou. Hlavný dokument upravujúci postavenie a systém lesnej pedagogiky na Slovensku je *Lesná pedagogika ako súčasť environmentálnej výchovy – Koncepcia rozvoja z roku 2010*, vypracovaná NLC. V súlade so spomínaným dokumentom je podľa Marušákovej et al. (2010) lesná pedagogika súčasťou environmentálnej výchovy a je učením o lesnom ekosystéme a výchove človeka k trvalo udržateľnému spôsobu života na príklade lesa.

Aktivity lesnej pedagogiky zabezpečujú certifikovaní lesní pedagógovia a je určená všetkým cieľovým skupinám, najmä deťom a mládeži. Využíva aktivizujúce metódy a formy zážitkového učenia a projektového vyučovania. Poskytuje nielen vedomosti, ale rozvíja aj emocionálnu stránku človeka, podporuje získavanie nových pohybových zručností, vplýva na celostný rozvoj osobnosti.

2.1 Nadviazanie spolupráce s lesnými pedagógmi

Úlohou vychovávateľov je pripraviť deťom v rámci popoludňajšej činnosti taký výchovno-vzdelávací program, ktorý bude pre deti zaujímavý, s cieľom posilniť ich komunikačné zručnosti, zvýšiť ich sociálne kompetencie a zároveň pôsobiť na utváranie ich životných postojov.

Obsah aj organizačné podmienky výchovy mimo vyučovania umožňujú deťom aj priestor pre dostatočný pobyt vonku a priamy kontakt so živým prostredím. Zvyšuje to u detí

intenzitu zážitku a samotného prežívania (zažitie pocitu voľnosti, slobody). Les im ponúka seba, svoje prostredie ako zdroj pre detskú hru. Objavenie a vnímanie rozmanitých prírodných materiálov dokážu využiť v hre ako hračky, ale môžu byť pre ne aj podnetmi k skúmaniu. V tomto interaktívnom a tvorivom procese považujeme za dôležité to, že sa učia pochopiť viaceré súvislosti. Aj Jaloviarová et al. (2019) píšú, že les umožňuje dieťaťu pochopiť súvislosti a využitie toho, čo máme z lesa v bežnom živote (sadenička – strom – peň – drevo – nábytok v škole/doma – stôl/posteľ).

NLC má v súčasnosti už niekoľko overených programov lesnej pedagogiky pre deti/ mládež/dospelých. Sú overené a uplatniteľné v podmienkach formálneho aj neformálneho vzdelávania. V nasledujúcej časti by sme chceli predstaviť niektoré z nich. Ide o programy, v ktorých sa uskutočňujú aktivity rozmanitými aktivizujúcimi výchovno-vzdelávacími metódami v rôznych organizačných formách. V podmienkach školského klubu detí môžeme niektoré z nich uplatniť v rámci záujmovej činnosti v prírodovednej, spoločenskovednej, turistickej, telovýchovnej či umelecko-výchovnej tematickej oblasti výchovy.

Ak sa vychovávateľ rozhodne pre absolvovanie programu lesnej pedagogiky s deťmi, je dôležité vopred nakontaktovať lesného pedagóga. Odporúčame obrátiť sa na našu spoluriešiteľskú organizáciu NLC vo Zvolene – jeho Centrum transferu poznatkov a lesnej pedagogiky (cez info@lesnapedagogika.sk). Je dôležité uviesť, v akom meste/obci sa škola/školské zariadenie nachádza, pretože lesní pedagógovia nám z uvedenej e-adresy pošlú kontakt na lesného pedagóga, ktorý pracuje v regióne školy a dôverne pozná lesný terén a prírodné podmienky, v akých sa škola nachádza. Napríklad pri téme o stromoch treba totiž pri zážitkových aktivitách s deťmi vychádzať z takých druhov stromov a ich osobitostí, ktoré sa v danom teréne vyskytujú. Je to dôležité aj v prípade voľby trasy lesnej vychádzky (náročnosť terénu, jej dĺžka), kde musíme rešpektovať aj

vekové osobitosti detí a veľkosť skupiny. Rovnako je pre lesného pedagóga dôležité uviesť vekovú skupinu, aby vybral v teréne miesto, ktoré deti vzhľadom na prekonávanie prírodných prekážok zvládnu. Podobnými špecifikami môžu byť výber terénu s rešpektom k téme (hmyz, lúčne kvety, pracovné činnosti lesníka). Príkladom potreby poznania, resp. výberu terénu je aj realizácia špecifického programu Lesná olympiáda (popis programu vid' nižšie). Marušáková et al. (2010) odporúča spojiť sa s lesným pedagógom tri týždne pred plánovanou akciou.

Pre dieťa aj pre vychovávateľa je prínosná aj príprava na plánovanú akciu. Vychovávateľ by mal zistiť, aké vedomosti žiaci z problematiky majú a ako o nej rozmýšľajú. Považujeme za dôležité vytvoriť vopred istú základnú informačnú bázu. Tiež by sme odporučili, aby si vychovávateľ vopred premyslel, akým spôsobom by chcel robiť reflexiu, kam ju chce smerovať a akou formou realizovať (výtvarné vyjadrenie zážitkov, dramatizácia, tvorivé písanie, vedomostný kvíz a pod.).

Vychovávateľ s lesným pedagógom by si mali približne týždeň pred realizovanou akciou vymeniť základné informácie o skupine a jej individuálnych požiadavkách, o teréne a dohodnúť sa na formálnych záležitostiach. Konečný plán programu by mali obidve strany poznať tri dni pred jeho realizáciou, v tomto období už budú mať informácie aj o prípadných zmenách počasia. Deň pred realizovanou akciou si lesný pedagóg pripraví pomôcky s dôrazom na tému, vekovú skupinu detí a prípadne počet detí (ak by robili frotáž, farbenie prírodninami, pracovné listy a pod.).

3. Z ponuky programov lesnej pedagogiky

Väčšinu programov lesnej pedagogiky sa odporúča realizovať v prostredí lesa. Nasledujúce predstavované programy sa realizujú v prostredí lesa, ale aj na školskom dvore, prípadne v herni ŠKD. Vždy to závisí od témy a ročného obdobia. Ak je

to v lesnom prostredí, treba vopred deťom zabezpečiť vhodné oblečenie a obuv na pobyt a pohyb v prostredí lese. Jeden edukačný program trvá 60 – 90 min, preto potrebujú deti aj malé občerstvenie. Pred realizáciou programu odporúčame vychovávateľkám/om konzultovať s lesným pedagógom, s akou vekovou skupinou detí plánujeme pracovať. Je to hlavne z dôvodu komunikácie s rodičmi, kedy si môžu dieťa z ŠKD vyzdvihnúť, ale aj z hľadiska fyzickej kondície detí či ich vekových osobitostí. Významným faktorom je aj ročné obdobie.

Uvedieme niektoré z programov:

- lesné plody a semená (jar) – zásady správania sa v lese, čo patrí a nepatrí do lesa, ako sa pripraviť do lesa, vytváranie zbierky semien a plodov lesných rastlín,
- voda a les (jar, leto) – hľadanie lesnej studničky, prameňa, aktivity k uvedomeniu si potreby zadržiavania vody,
- zdravie z prírody (leto, jeseň) – ciele pozorovanie, porovnávanie, bádateľské aktivity s dôrazom na poznávanie liečivých rastlín,
- les v tichu (zima) – poľovníctvo, starostlivosť o zver v zimnom období, spôsoby prikrmovania.

Uviedli sme len zlomok z tematicky ladených programov, ktoré aplikujú lesní pedagógovia v rámci svojich regiónov. Keďže sú to desiatky programov, na vybraných konkrétnych príkladoch priblížime ich obsahovú stránku:

- lesná olympiáda (jar, leto) – program sa odporúča realizovať v prostredí lesa. Je vhodné ho uskutočňovať v jesennom, jarnom alebo letnom období. Jeho cieľom v kontexte LP je poznať pracovné činnosti lesníka v autentickom prostredí a porozumieť ich významu pre les a pre človeka. Porozumieť vzťahu človek a les. Lesný pedagóg pripraví disciplíny pre pohybové aktivity – stanoviská (napríklad *Veverička*, *Semenáčky*, *Jašterica*, *Šichtúň*, *Mimikry*, *Slepá karavána*, *Lesní pomocníci*) a označí číslou ich poradie. Splnenie

každej úlohy (pohybovej aj vedomostnej) bude lesným pedagógom na stanovisku vždy hodnotené. Vyhodnotenie je spojené so záverečným slávnostným ceremoniálom,

- vianočný stromček z lesa (zima) – uvedený program je jeden z programov, keď nie je nevyhnutné ísť s deťmi do lesného prostredia, ale môžeme ho realizovať aj v interiéri. Základnou myšlienkou je, že Vianoce sú obdobím v roku, na ktoré sa všetci tešíme. Je to čas zimy, pečených medovníkov, zdobenia príbytkov, čas tvorby rôznych výrobkov. Darom pre druhých môže byť aj predmet, ktorý urobíme sami a je z prírodného materiálu (druhy ihličia, plody ihličnanov, kôra, orechy, žalude). Významnú rolu v tomto programe zohráva vianočný stromček. Z pohľadu lesníkov sú tieto ihličnaté stromy špeciálne pestované na tento účel v lesných škôlkach alebo plantážach. Sú výsledkom niekoľkoročnej práce lesníkov. V programe sa realizujú aktivity na asociačné hry – *Vianoce u nás doma*, pri výrobe vlastného svietnika sa naučia poznávať a rozoznávať ihličnany, rolovými hrami sa zahrajú *Hru na plantáž* a vyrobia si svoj *čarovný oriešok*. Aj takto môžeme deťom vysvetliť dôležitosť práce lesníka pre les aj pre človeka, aby pochopili, že vianočné stromčeky sú produktom aj práce lesníkov,
- prečo majú stromy korene (jar, leto, jeseň) – deti sa učia cez hry, bádateľské aktivity a experimentovanie porozumieť objektom a javom okolo seba v prostredí lesa. Takéto učenie patrí medzi zážitkové učenie a je založené nielen na objavovaní súvislostí, ale aj na kooperácii.

Cieľom aktivity je porozumieť profesii lesníka, jeho plánovaniu vo svojej práci. Poznať význam pôdy a koreňov pre život stromov. Rozumieť, aké sú súvislosti medzi pôdou, koreňmi stromu, starostlivosťou o stromy a les, súvislosti medzi lesom a človekom. Treba povedať, že pred realizáciou

týchto aktivít, resp. programu je dôležité, aby si lesný pedagóg dopredu vytipoval miesto, kde je vhodné odkopať korene stromu. Na tomto mieste s deťmi uskutočňuje aktivity *Koruna stromu* (deti objavujú súvislosť koruny a koreňového systému), *Mám nápad* (tvorba predpokladov, ako zistiť, prečo má strom koreň), *Korene* (čo tvorí koreňovú sústavu a typy koreňov).

Lesní pedagógovia zvyšujú každoročne povedomie o význame všetkých typov lesov na svete, ale aj stromov mimo lesa 21. marca pri príležitosti Medzinárodného deň lesov. V tomto období sa podporujú aj kampane na výsadbu stromov. Témy pre medzinárodné dni lesov sú vyberané vytvoreným partnerstvom o lesoch (napríklad v roku 2019 Lesy a vzdelávanie, 2016 Lesy a voda, 2013 Zasad' strom). Ku každej téme sú oficiálnym vyhlasovateľom vypracované v danom roku podporné odborné-metodické materiály.

Spoločným cieľom programov k týmto dňom je vysvetliť príčiny a dôsledky ochrany lesa lesníkmi, rozumieť súvislostiam o význame lesov pre život človeka a ľudskej spoločnosti a identifikovať, ktoré úžitky nám les poskytuje. V rámci edukačno-žžitkových programov tu môžeme s deťmi nájsť hry *Povedz mi o lese...* (deti dokončujú výroky o lese), tvorbu pojmovej mapy s dôrazom na pojmy – drevo, vzduch, voda, pôda, divina, lesné plody, rekreácia, turistika, športovanie a iné. Hrajú sa didaktické hry *Hádanky z lesa*, *Lesná abeceda*, *Lesné pexeso a pod.*, pričom pracujú v štyroch skupinách.

3.1 Les ukrytý v knihe

Program *Les ukrytý v knihe* je jedinečný v tom, že sa uskutočňuje v *spolupráci s knižnicou*. Pre vychovávateľov sme vydali z uvedeného projektu odbornú-metodickú publikáciu *Lesná pedagogika pre vychovávateľov* (bližšie Seléšová et al., 2022), v ktorej čitatelia nájdu okrem vstupu do problematiky lesnej pedagogiky a jej možnosti využitia v podmienkach výchovnej práce s deťmi sedem ďalších tém.

V rámci každej témy autorky navrhujú prácu s konkrétnou knihou určenou detskému čitateľovi. Vychovávateľ má k téme priradené ciele, popis aktivít, ktorými môže jednotlivé témy rozvíjať, a v závere témy si nájde návrh pracovného listu. Pracovné listy sú koncipované tak, aby sme rozvíjali u detí čítanie s porozumením súčasne s vedomosťami o lesnom prostredí. V uvedenej publikácii nájde vychovávateľ nielen námety na konkrétne aktivity, ale predovšetkým inšpiráciu pre spoluprácu s lesným pedagógom, alebo s knižnicou.

Spoločným menovateľom všetkých tém, resp. aktivít a pracovných listov je les a kniha – *kniha z lesa*, *les v knihe*, alebo *od semienka ku knihe*. Témy mapujú skúsenosti s projektom *Les ukrytý v knihe* a sú vybrané tak, aby sprostredkovali deťom informácie o prírode, o lese, o profesii lesníka a vzbudili v nich pozitívny vzťah k prírode. Nezanedbateľným atribútom je tiež snaha vzbudiť u detí mladšieho školského veku radosť z čítania a vyhľadávania informácií v knihách.

Program, resp. aj celoslovenský projekt *Les ukrytý v knihe* spája tvorivú prácu viacerých partnerov. Prvým z nich sú spomínané *knižnice*, ktoré sú zdrojom informácií, budovania duchovných hodnôt a sú vhodným miestom pre stretávanie sa detí a lesných pedagógov. Zámerom je utvárať u detí potrebu objavovať svet kníh, pravidelne navštevovať knižnice ako miesto, kde nájdú pútavé príbehy a získajú rozmanité vedomosti.

Do projektu sa zapájajú všetky typy knižníc na Slovensku, ktoré reagujú na sprostredkovanú výzvu, zverejnenú každý rok v marci – v mesiaci knihy, a to aj vďaka portálu pre knižničnú a informačnú teóriu a prax InfoLib (bližšie www.infolib.sk) a Slovenskej pedagogickej knižnici (bližšie www.nivam.sk). Realizácia projektu sa začína v mesiaci lesov – v apríli a trvá až do konca mája. Zúčastňujú sa ho lesní pedagógovia z celého Slovenska. Knižnice si v tomto období pozývajú do svojich priestorov žiakov základných škôl a lesných pedagógov, kde spoločne objavujú zákonitosti lesa.

Základom každej spoločnej aktivity je čítanie z knihy s motívom lesa a prírody. Ku každej knihe pripraví lesní pedagógovia pracovný list. Program je obohatený ďalšími aktivitami a hrami, ktoré približujú tajomstvá lesa a poskytujú vedomosti o prírode. Ide o netradičnú lesnú vychádzku alebo v prípade daždivého počasia o modifikované aktivity v interiéri. Cieľom projektu je prostredníctvom knihy:

- pochopiť význam lesa pre človeka,
- posilniť čitateľskú gramotnosť detí,
- porozumieť obsahovej stránke knihy/textu,
- porozumieť a vyskúšať si proces výroby knihy – od malého semienka cez život stromu, výrobu papiera až po vznik knihy.

Doplnkovou aktivitou celého projektu je korešpondenčná súťaž v podobe vytvorenia vlastnej knihy s tematikou lesa v rôznych formách. Termín na zaslanie diel je koniec mája, deti/školy posielajú svoje knihy na adresu koordinátora projektu – NLC vo Zvolene (info@lesnapedagogika.sk).

Už tradične v júni sa uskutočňuje v Krajskej knižnici Ľ. Štúra vo Zvolene slávnostné vyhodnotenie celého projektu na celonárodnej úrovni, a to za účasti zástupcov partnerov. Slávnostné vyhodnotenie je spojené s odovzdávaním cien pre autorov najoriginálnejších prác, pre najúspešnejšie knižnice a pre najaktívnejšieho lesného pedagóga v rámci Slovenska.

Uviedli sme len niektoré z programov, ktoré sme overovali a ktoré aj v súčasnosti tvoria a overujú lesní pedagógovia v pedagogickej praxi. Prehľad ponuky všetkých programov môžu vychovatelia nájsť na stránke www.lesnapedagogika.sk. Počas riešenia výskumnej úlohy bol najväčší záujem zo strany respondentov o programy Les ukrytý v knihe a Vianočný stromček z lesa. Lesní pedagógovia svoje programy ďalej rozvíjajú a modifikujú.

4. Lesná pedagogika v ďalšom vzdelávaní

NLC realizuje okrem inej činnosti aj vzdelávanie lesníkov prostredníctvom akreditovaného programu (v rozsahu 80 h) Lesná pedagogika. Ide o modulové pedagogické vzdelávanie lesníkov, ktorí sú po absolvovaní programu spôsobilí spolupracovať so školami a školskými zariadeniami na programoch lesnej pedagogiky podľa požadovanej témy, ktorú si môžu zvoliť v súlade s výchovným programom vychovávateľa, alebo im ju môže navrhnúť lesný pedagóg. Cieľom vzdelávacieho programu je prostredníctvom poznatkov z vývinovej a pedagogickej psychológie, pedagogiky, jej didaktiky a praktických tréningov zážitkového učenia pripraviť účastníkov na plánovanie, realizáciu a vyhodnocovanie programu lesnej pedagogiky pre rôzne cieľové skupiny. Obsah vzdelávacieho programu tvoria témy: *lesná pedagogika ako súčasť environmentálnej výchovy, všeobecná pedagogika, tvorivá dramatika v lesnej pedagogike, vývinová psychológia, environmentálna etika, mediálna komunikácia, praktický nácvik lesných vychádzok pre rôzne cieľové skupiny*. Lesní pedagógovia z celého Slovenska sa každoročne stretávajú na tzv. Sympóziu lesnej pedagogiky, ktoré vytvára platformu pre ďalšie odborné vzdelávanie v oblasti lesnej pedagogiky. Na ňom môžu zdieľať skúsenosti medzi kolegami. Niečo obdobné, ale už na európskej úrovni, predstavuje aj každoročne realizovaný Európsky kongres lesnej pedagogiky, ktorý organizuje Forest Communication Network – Subgroup Forest Pedagogy.

4.1 Lesná pedagogika a možnosti ďalšieho vzdelávania vychovávateľov

Pre vychovávateľov môže byť inšpiratívny vzdelávací program inovatívneho vzdelávania *Učenie o lese – environmentálne vzdelávanie na príklade lesa*. Je to jeden z aplikovaných výstupov už spomínanej výskumnej úlohy podporenej APVV, ktorú riešili Katedra pedagogiky PF UKF

v Nitre v spoluriešiteľstve s NLC vo Zvolene. Je to riadne akreditovaný program MŠVVaV SR v rozsahu 50 h, ktorý t. č. plne hradí MPaRV SR.

Učenie o lese je program určený prioritne pre učiteľov materských škôl, ale absolvovať ho môžu aj vychovávatelia. Cieľom inovačného vzdelávania je *prehlbovať a rozširovať pedagogické vedomosti a zručnosti pedagogických zamestnancov z oblasti environmentálnej výchovy na príklade lesa s využitím zážitkového učenia lesnej pedagogiky, s dôrazom na zmyslové vnímanie, emocionálnosť, rozvoj motoriky a orientáciu v priestore, a to v súčinnosti s rozvojom kognitívnych funkcií, dokázať ich aplikovať vo výchovno-vzdelávacom procese*. V rámci tohto inovačného vzdelávania budú mať pedagógovia možnosť:

- ozrejniť si princípy environmentálnej výchovy na príklade lesa v kontexte trvalej udržateľnosti,
- prehĺbiť si vedomosti z oblasti ekológie lesa a lesníctva s následnou schopnosťou aplikovať poznatky formou zážitkových hier lesnej pedagogiky a zmyslového vnímania v edukácii,
- rozvíjať schopnosť aplikácie inovatívnych koncepcií vo vzdelávacom procese s dôrazom na budovanie environmentálneho povedomia,
- učiť sa navrhnuť námety, overiť si ich v praxi a vyhodnotiť, čím sa naučia stimulovať rozvoj dieťaťa priamou skúsenosťou (aktivity zamerané na rozvoj hrubej a jemnej motoriky, aktivity podporujúce pobyt v prírode a rozvoj fyzického zdravia a pod.),
- zoznámiť sa a zažiť programy environmentálnej výchovy s konkrétnymi ukážkami aplikačných cvičení, pomôcok, prvkov tvorivej dramatiky a tvorby obsahov digitálnych programov pre využitie interaktívnych tabúl.

Pridanou hodnotou programu je to, že výučbu vo veľkej miere zabezpečujú lesní pedagógovia. Obsahom programu sú napríklad témy: *Zmyslové vnímanie lesného prostredia a*

zážitkové aktivity ako základné formy lesnej pedagogiky; Les a lesníctvo na Slovensku; Hospodárenie v lesoch, Práca lesníka; Predstavenie programov environmentálnej výchovy s konkrétnymi ukázkami aplikačných cvičení – Les v štyroch ročných obdobiach, Lesné zvieratá a lesné rastliny, Voda a les; Prepojenie prvkov tvorivej dramatiky a lesnej pedagogiky; Využitie prírodného materiálu v environmentálnej výchove; Práca s interaktívnou tabuľou a tvorenie digitálnych obsahov; Predstavenie pomôcok environmentálnej výchovy a ich uplatnenie v edukačnom procese; Pracovné listy a ich tvorba.

Počas výskumu sa nám podarilo zhromaždiť prostredníctvom lesných pedagógov, ktorí pôsobia v rámci regiónov Slovenska, ich učebné pomôcky a podľa vybraného kľúča sme ich kategorizovali, aby sme získali nielen prehľad, ale aby sa vzájomne lesní pedagógovia mohli inšpirovať k ich ďalšej vlastnej tvorbe s prípadnými ich ďalšími funkciami. Čitateľ sa môže bližšie o špecifických didaktických pomôckach dočítať v štúdií, ktorá bola publikovaná v periodiku PegasJournal (Kollárová, 2024).

Forma kontinuálneho vzdelávania, konkrétne inovačného vzdelávania je kombinácia prednášok, aplikačných cvičení a zážitkového vzdelávania. Absolvent programu bude poznať metodiku lesnej pedagogiky ako súčasť environmentálnej výchovy a bude mať základné poznatky o lese a lesníctve v kontexte trvalej udržateľnosti. Dokáže aplikovať získané poznatky na tvorbu zážitkových hier, zvládne práce s prírodným materiálom, dokáže aplikovať prvky tvorivej dramatiky vo výchovno-vzdelávacom procese s dôrazom na budovanie environmentálneho povedomia. Bude spôsobilý vytvoriť návrh programov environmentálnej výchovy pre vzdelávanie aj s využitím informačno-komunikačných technológií.

Záver

Lesná pedagogika je jeden z možných prístupov k vzdelávaniu, ktorý môže pripravovať deti reagovať na nové výzvy, ktoré môžu súvisieť nielen s otváraním postojov a hodnotového systému, ale aj s utváraním ich záujmov, prípadne s výberom profesie. Možno povedať, že jej zaradenie do výchovy mimo vyučovania je vhodné aj z toho dôvodu, že zasahuje do viacerých vzdelávacích aj záujmovo-tematických oblastí výchovy.

V konečnom dôsledku aj náš výskum ukázal, že pedagógovia pripisujú veľký význam prizývaniu odborníkov z externého prostredia – lesných pedagógov, a vidia v tejto forme spolupráce prínos nielen pre dieťa, ale aj pre pedagóga. Inovačné vzdelávanie absolvovalo už 128 pedagógov a zhodli sa na tom, že školám by odporúčali organizovať aktivity a podujatia v spolupráci s lesným pedagógom, zamerané na environmentálne vzdelávanie, ktoré je postavené na princípoch lesnej pedagogiky, pričom by mali byť prizývaní rodičia, prípadne starí rodičia.

Práve cez environmentálne vzdelávanie realizované zážitkovým prístupom môžeme viesť deti a rodičov k nachádzaniu riešení globálnych problémov. Vychádzame tu z myšlienky, že les je akoby *živá učebnica, teda názorná didaktická pomôcka, ktorou deťom umožníme budovanie si vzťahov, postojov a stimulovanie ich pohybových, manuálnych, motorických, ale aj sociálnych zručností v súčinnosti s emocionálnou stránkou osobnosti.*

Na záver dodáme, že filozofia lesnej pedagogiky – *učenia o lese v lese*, vychádza z noratív environmentálnej etiky a svojimi princípmi naplňa aj programové dokumenty v oblasti výchovy k trvalo udržateľnému rozvoju na národnej aj európskej úrovni.

Zoznam citovanej literatúry

- Čaboun, V. (2008). Les ako najvýznamnejší zdroj obnoviteľných prírodných surovín. Zvolen: NLC.
- Gubricová, J., Husárová, T. (2023). Špecifiká prípravy detského tábora pre deti so zdravotným znevýhodnením. In *Studia Scientifica facultatis Paedagogicae Universitas Catholica Ružomberok*. roč. 22., č. 2, s. 111 – 119.
- Hartig, T. et al. (2014). Nature and Health. In *Annual Reviews of Public Health*. Vvl. 35, pp. 207– 228.
- Chlpošová, D. et al. (2018). *Učenie o lese*. Zvolen: NLC.
- Jaloviarová, V. et al. (2019). *Zachovanie biodiverzity lesov na príklade aktivít lesnej pedagogiky: Informačné a pracovné listy pre lesných pedagógov*. Zvolen: NLC.
- Kaplan, Š. (1995). The restorative benefits of nature: Toward an integrative framework. In *Journal of Environmental Psychology*. Elsevier. vol. 15, no. 3, pp.169 – 182.
- Kollárová, D. (2024). Lesná pedagogika a jej didaktický prístup v predprimárnom a primárnom vzdelávaní. In *PegasJournal: Slavonic Pedagogical Studies Journal*. vol. 13, no. 1, pp. 61 – 74.
- Kurincová, V. (2021). Príroda v rodine – rodina v prírode. In *20 rokov lesnej pedagogiky na Slovensku: Zborník príspevkov k medzinárodnej konferencii*. Nitra: UKF.
- Marušáková, Ľ. et al. (2010). *Lesná pedagogika ako súčasť environmentálnej výchovy na Slovensku: Koncepcia rozvoja*. Zvolen: NLC.
- Novotná, E. (2023). *Výchova mimo vyučovania. Riadenie edukačného procesu v školských zariadeniach*. Prešov: Rokus, s. r. o.
- Saniga, M. a Bruchánik, R. (2009). *Prírode blízke obhospodarovanie lesa*. Zvolen: NLC.
- Selěšová, D. et al. (2022). *Lesná pedagogika pre vychovávateľov*. Nitra: PF UKF.
- Ulrich, R. S. (1991). Stress recovery during exposure to natural and urban environments 1. In *Journal of Environmental Psychology*. Elsevier. vol. 11, no. 3, pp. 201 – 230.

www.foresteurope.org
www.infolib.sk
www.lesnapedagogika.sk
www.nivam.sk

doc. PaedDr. Dana Kollárová, PhD.

Katedra pedagogiky
Pedagogická fakulta UKF
Dražovská 4
949 01 Nitra
dkollarova@ukf.sk

MOŽNOSTI A LIMITY PRÁCE S BÁBKOU PRE DETI SO ŠPECIFICKÝMI POTREBAMI V ŠKOLSKOM KLUBE DETÍ

POSSIBILITIES AND LIMITS OF PUPPET WORK FOR CHILDREN WITH SPECIFIC NEEDS IN THE SCHOOL CHILDREN'S CLUB

Barbora Kováčová

Abstrakt

V školskom klube detí môže byť hra s bábkou využívaná nielen v pasívnej podobe (bábkové predstavenie bábkohercom, alebo dospelým), ale taktiež aj aktívnej podobe (hry s bábkou s možnosťou nácviku bábkového predstavenia deťmi). V príspevku približujeme možnosti a limity hry s bábkou vo výchove mimo vyučovania, ale aj samotné fázy možného nácviku interaktívneho bábkového predstavenia hraného deťmi. Samotné poznatky z hry s bábkou vychádzajú z výskumných zistení realizovaných bábkových projektov v priestore inklúzie.

Kľúčové slová: hra s bábkou, fázy nácviku bábkového predstavenia, výchova vo voľnom čase

Abstract

In a school children's club, puppet play can be used not only in a passive form (puppet performances by puppeteers or adults), but also in an active form (puppet games with the possibility of rehearsing puppet performances by children). In this paper we present the possibilities and limits of puppet play in education outside the classroom, but also the actual stages of possible rehearsal of an interactive puppet performance played by children. The findings of the puppet

play itself are based on research findings of realized puppet projects in the space of inclusion.

Keywords: *playing with a puppet, phases of rehearsing a puppet show, education in free time*

Úvod

Učiť sa spolupracovať v skupine prostredníctvom zážitkových metód znamená podľa Douškovej a Kružlicovej (2012) cieľavedome konať s deťmi v priamej skúsenosti so zámerom zvýšiť poznatky, rozvinúť kompetencie a objasniť hodnoty. Interakcia a spolupráca v spoločnej hre v neformálnej edukácii medzi dospelým a dieťaťom/deťmi je prospešná pre všetkých účastníkov. Zážitok, ktorý dieťa objaví a spozná v hre s bábkou, umožní dospelému spoznať možnosti a limity tejto dramatickej činnosti s animovaným predmetom. Do priestoru hry vstupuje bábka, ktorá tým, že je animovaná, je pre deti zážitkom, ktorý Novotná (2017, s. 120) popisuje ako „*vnútorné prežívanie určitej udalosti, pre aktívne riešenie zážitkových situácií, ktoré sú blízke skutočnej realite života.*“ A práve hra s bábkou prináša cez zážitok ako súčasť uvoľnenia a zábavy aj priestor na riešenie vzniknutých/prebiehajúcich problémov v rámci reálnych vzťahov. Hravosť a interaktívnosť bábok je možné využiť aj pri začleňovaní detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v rámci neformálnej edukácie. Môže to byť krátke interaktívne bábkové predstavenie, ktoré deťom umožní vstúpiť do deja a ovplyvniť konkrétnu situáciu, napr. správanie sa väčších bábok voči malej bábke s problémami v komunikácii. Dané bábkové predstavenia však vyžadujú od každého dospelého nielen poznať prácu s bábkou, ale aj prostredníctvom bábok viesť a rozvíjať sociálnu skupinu v oblasti komunikácie a sociability.

1. Hra s bábkou/bábkami v školskom klube detí

Gubricová (2014) tvrdí, že spoločným znakom jednotlivých esteticko-výchovných oblastí uplatňovaných v školskom klube detí je výchova k umeniu a výchova umením. Využívanie dramatizácie, pohybovo-hudobných, hudobno-výtvarných alebo dramaticko-pohybových aktivít nie je ničím novým, či už v priestore formálnej, alebo neformálnej edukácie (Pochanič, Gubricová, 2012). Každý umelecký projekt prináša obohatenie pre dieťa a je benefitom v rámci jeho rastu, zrenia a kvality prežívania v celom živote. Aktuálne absentuje v školskom klube metodika, ktorá by napomohla sociálnym pedagógom využívať hru s bábkou v rámci svojej výchovnej činnosti. Aj z toho dôvodu cielene sa v tejto časti príspevku zameriavame na predstavenie fáz nácviku bábkového predstavenia s deťmi, ktorých poznatky vychádzajú z realizovaných bábkových predstavení v rámci terénneho výskumu (Kováčová, 2022).

Popisovaný projekt s využitím bábk je koncipovaný na konkrétnych metódach a technikách, ktoré sú typické pri využití receptívnej, alebo expresívnej formy hry s bábkou. Existencia siaha, tak ako sme už v začiatku príspevku spomenuli, do procesu výchovy, vzdelávania, ale aj terapie (Kováčová, 2019). V prípade, že sa využíva projekt s bábkou/bábkami, v ktorom sa používa receptívna forma, je nazývaný bábkovým divadlom, ak v bábkovom programe dominuje expresívna forma, možno hovoriť o hre s bábkou, v ktorom je dieťa s bábkou (spolu)tvorcom celého predstavenia. Následne samotný prejav s bábkou odкрýva doposiaľ nevyužívané možnosti pomoci človeku/osobe iným človekom/inou osobou.

Prvým postulátom v bábkovom projekte je využívanie bábk ako iného, nevšedného impulzu vo výchovnej činnosti. Ak je takto vnímaná, málokto dieťa ju odmietne. V prípade odmietnutia bábk by mal mať sociálny pedagóg k dispozícii iný variant, ktorým je maska (Gauda, 2001). Ďalším postulátom v hre s bábkou je samotná aktivita dieťaťa

v súčinnosti s bábkou. Dieťa má tak možnosť s bábkou projektovať vlastné vnútorné prežívanie do pohybového a rečového prejavu s bábkou/bábkami. Počas hry s bábkou je minimalizovaná izolácia dieťaťa/detí, nakoľko báбка má aj spoločenskú funkciu (Blumenthal, 2005). Cez konanie s bábkou dieťa nadväzuje kontakt, učí sa spolupracovať, viesť dialóg, akceptovať hovoriaceho a pod. Je to proces tvorby, ktorý obohacuje všetky zúčastnené strany. Ďalším postulátom sú varianty hry s bábkou využité v neformálnej edukácii. Príkladom je použitý materiál na jej tvorbu; prehrávanie tém; spôsoby prejavu; druh(y) použitých bábok; scéna; priestor, kde sa hra s bábkou uskutočňuje a pod.

V bábkovom projekte môžeme postupovať v rámci niekoľkých fáz, ktoré sú identické s procesom neformálneho vzdelávania (záujmovej činnosti, kde sa však neupiera právo deťom so špecifickými výchovno-vzdelávacími potrebami sa zúčastniť). Uvádzame popis jednotlivých fáz, ktoré po sebe nasledujú, a samotné rozvrstvenie na jednotlivé položky je uvádzané ďalej v texte v tabuľkovom spracovaní. Je potrebné podotknúť, že jednotlivé fázy z praxeologického hľadiska sa vzájomne prelínajú.

Tabuľka č. 1: Prípravná fáza v bábkovom projekte

Prípravná fáza	Motivovať záujmom a náladou detí (hráčov), vychádzať z ich očakávaní a predstáv.
	Výber a rozbor literárnej predlohy vzhľadom na vek detí (hráčov), divákov a zároveň na výchovné využitie.
	Úprava literárnej predlohy podľa vlastnej predstavy pri príprave bábkového predstavenia (Ak sa práca aj napriek tomu nedarí, je vhodné rozdeliť text do viacerých sekvencií (úsekov), kde jednu postavu môže stvárňovať viac hercov).
	Oboznámenie detí (hráčov) s miestom a dejom hry, s hlavnými a vedľajšími postavami a ich vlastnosťami.
	Vzájomné vzťahy medzi postavami, konfliktmi; súčasne literárnu hru zhodnotí s očakávaním spätnej väzby (ktorá nie je záväzná).
	prečítanie konkrétnej predlohy s dôrazom na porozumenie prečítaného
	výber bábok, resp. samotná tvorba bábok podľa predstáv detí (hráčov), tvorba kulís a rekvizít (ak to hra vyžaduje)

Zdroj: vlastné spracovanie

Popisované súčasti prípravnej fázy sú vhodné nielen ako súčasť konštrukcie bábkového programu v rámci neformálnej edukácie, ale taktiež je možné ho využiť ako súčasť prevencie na prvom stupni základnej školy.

Na začiatku práce s bábkou v skupine/v skupinách detí mladšieho školského veku v bábkovom projekte (výchovný rozmer) alebo v bábkovom programe (terapeutický rozmer) je primárne vybrať vhodnú literárnu predlohu s nižším počtom postáv. Nácvik a samotná realizácia bábkového predstavenia primárne závisí aj od samotnej skupiny a schopností účastníkov/aktérov. Tvorba a výroba bábkky je vhodná po oboznámení sa s literárnou predlohou a zároveň pred samotným nácvikom s bábkami. Samotný zážitok pri výrobe a tvorbe bábkky je podnetom k animácii bábkovo-tvaru (bábko-hmoty), v ktorom dieťa zažíva metamorfickosť (premenu) bábkky a zmenu prázdneho priestoru na bábkopriestor. Prostredníctvom animácie bábkky sa dieťa dostáva do sveta

fantázie, imaginácie, do sveta zvierat a ľudí, do sveta dobra a zla, do sveta pochoopenia a nádeje.

Akcia s bábkou je špecifická najmä dostatočným priestorom a časom potrebným pre prijímanie a osvojovanie si podnetov zameriavajúcich sa na minimalizáciu obsahu konkrétneho problému v prežívaní dieťaťa. Reakcia dieťaťa s bábkou (alebo na bábku) je časovo dlhodobou a najnáročnejšou štruktúrou procesu s bábkou, ktorého úspešnosť je úzko spätá predovšetkým so vzťahmi a vytvorenými hranicami v bábkopriestore.

Tabuľka č. 2: Realizačná fáza v bábkovom projekte

Realizačná fáza	Obsadenie detí bábkovými rolami (nezabudnúť aj na náhradníkov).
	Vytvorenie plánu skúšok bábkového predstavenia.
	Čítacie skúšky s dôrazom najprv na technické zvládnutie textu.
	Čítacie skúšky zamerané na verbálny prejav dieťaťa (artikulácia, zrozumiteľnosť, plynulosť, intonácia reči) s možnosťou úprav textu (pre rozvláčnosť v opisoch prírody, oblečenia a pod.) a zmien v obsadení postáv.
	Individuálna práca s jednotlivými deťmi (najmä s hlavnými rolami).
	Skúšky s bábkami na javisku s dôrazom na pohyblivosť a reč.
	Skúšky bábkového predstavenia v komplexnom ponímaní, t. j. kulisy, dekorácie, hudobný sprievod a hovorené slovo (rozprávač).
	Hodnotenie a záverečné zhodnotenie generálnej skúšky.

Zdroj: vlastné spracovanie

Realizačná fáza je vzhľadom k realizácii bábkového projektu najnáročnejšou, čo sa týka času a samotnej prípravy. Zároveň ide aj o výzvu, keď sa dieťa/deti so špecifickými potrebami stávajú súčasťou bábkohercov a zároveň aj súčasťou society, ktorá sa podieľa na príprave bábkového predstavenia.

Tabuľka č. 3: Finálna fáza v bábkovom projekte

Finálna fáza	Vytvorenie oznamu o bábkovom predstavení – od návrhu až po finálnu verziu pozvánky.
	Návšteva priestoru, kde bude potenciálna možnosť prezentovať predstavenie.
	Spoznanie priestoru pred samotným predstavením, v ktorom bude bábkové predstavenie prebiehať.
	Prezentácia nacvičeného diela pred divákmi, príp. voľne pred priaznivcami bábkového umenia.

Zdroj: vlastné spracovanie

Pri hre s bábkou je nevyhnutné dodržiavať konkrétne kroky, s ktorými by sa mali oboznámiť deti, najlepšie aj s vizualizáciou s verbálnym komentárom. Ich konkrétne znenie je súčasťou tabuľkového spracovania (Tabuľka 4).

Tabuľka 4: Špecifikácia odporúčaní pri práci s bábkou na scéne

Hrajúca bábka má mať okrem tvárovej časti aj záhlavie (pri plošných bábkach nesmieme zabúdať na spracovanie oboch častí hlavy).
Bábky a predmety v bábkovom príbehu majú byť rozdielne veľkosťou.
Rozprávajúca bábka má udržiavať zrakový kontakt s divákom (ak to nie je inak v scenári).
Ak je bábka na scéne s viacerými bábkami, je nutné pri verbálnom prejave s ňou mierne pohybovať s akceptovaním podľa tempa reči.
S bábkou nenatrasáme, nehopsáme, ale skôr imitujeme pohyby človeka, resp. dodržiavame pohybovú abecedu.

Zdroj: Kováčová (2019)

2. Možnosti a limity práce s bábkou v školskom klube detí

Na základe možnej realizácie hry s bábkou v školskom klube detí je vhodné vymedziť možnosti a limity (Kováčová, 2022),

ktoré môžu byť zároveň aj východiskovými pre prípravu sociálneho pedagóga na túto miniatúrnú formu dramatickej činnosti (Kováčová, 2019).

Medzi možnosťami, pre ktoré je hra s bábkou vhodná pre jej realizáciu v školskom klube detí, patria:

- interaktívna komunikácia – animované bábkы dokážu sprostredkovať témy, ktoré sú pre deti so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami a ich intaktných vrstovníkov náročné na pochopenie, ale zároveň môžu ponúkať riešenie v rámci interakcie medzi bábkami. Hra s bábkou napomáha deťom so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami rozvíjať pozornosť, koncentrovať sa na dej a zároveň vstupovať do deja voľne či na vyzvanie (Kováčová, 2022),
- emočná podpora – cez hru s bábkou môžu deti vyjadrovať svoje emócie, primárne tie, ktoré nevedia verbálne odkomunikovať z rozličných dôvodov (zdravotné znevýhodnenie, trauma, strach, ...). Dieťa môže bábkou vyjadriť napríklad radosť, hnev alebo strach, a tým, ako s ňou manipuluje (ako hýbe rukami bábky, ako mení jej hlas atď., porov. Kováčová, 2019). Bábkы sú pre deti so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami a ich intaktných vrstovníkov bezpečnými postavami (nie však osobami), ktoré ich nepreziaria a zároveň sú pre nich nápomocné. Stávajú sa tichým poslucháčom, ale aj aktívnym poradcom. Sú tými, ktoré môžu deťom so špeciálnymi výchovnovzdelávacími potrebami a ich intaktným vrstovníkom napomôcť v riešení problémov, ktoré nevedia vyriešiť alebo bežnými stratégiami zvládnuť. Bábka môže vystupovať ako komunikátor v skupine, do ktorej bolo začlenené dieťa so špeciálnymi výchovnovzdelávacími potrebami. Aktuálne v skupine vznikli problémy v sociálnych vzťahoch, týkajúce sa vzájomnej komunikácie, a práve hra s bábkou môže byť nápomocná. Animovaná bábka

slúži ako nástroj, prostredníctvom ktorého dieťa môže slobodne komunikovať a prejavovať svoje vnútorné prežívanie (Kováčová, 2020). Napríklad deti s traumou vo veku od 7 do 9 rokov sú stále priťahované k symbolickej hre aj z dôvodu vývinových deficitov alebo uzavretia. Aj keď dieťa v tomto veku môže uprednostňovať spoločenské hry a súťaže viazané pravidlami (Crenshaw & Kelly, 2018), bábkové hry môžu byť vhodnou alternatívou na riešenie problémov aj kvôli zabezpečeniu pocitu bezpečia a vzdialenosti, ktorú ponúkajú hry s bábkou. Hra s bábkou je pre deti prirodzenou, neohrozujúcou a priamočiarou cestou na vyjadrenie emócií, obáv a najvnútornejších myšlienok, ktoré nemusia byť ani pri vedomí, ani schopné verbalizovať. Napriek skutočnostiam majú byť v bábkopriestore vytvorené možnosti ako aktivizovať dieťa, zúčastniť sa bábkového diania, s vedomím, že nemusí ísť o pozíciu aktívneho hráča, spokojne v začiatkoch postačí aj pozícia diváka,

- expresivita – bábkové predstavenie môže byť začiatkom k rozvíjaniu expresivity u detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami a ich intaktnými vrstovníkmi. Deti tým, že sa zapoja do tvorby bábk/bábok, do tvorby príbehov, sekvencií scenára a/alebo improvizovaného rozprávania, rozvíjajú expresivitu v zmysle fantázie, kreativity, spontánnosti a slobody v hre (Kováčová, 2019),
- sociabilita – práca s bábkou v súvislosti s nácvikom bábkového predstavenia vytvára príležitosti k vzájomným interakciám medzi deťmi so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami a ich intaktnými vrstovníkmi. Práca s bábkou je špecifická tým, že dospelý má za úlohu priamo i nepriamo usmerňovať interakcie detí vznikajúce pri hre s bábkou. Kováčová (2022) tvrdí, že hra s bábkou na

jednej strane dáva všetkým slobodu v rozhodovaní sa, na strane druhej dohliada na samotnú komunikáciu, ktorá neohrozuje, nezraňuje, ale je skôr prijímajúcou a otvorenou k vytváraniu priateľstiev aj mimo bábkového priestoru. Bizová (2016) upozorňuje, že vzájomná sociabilita medzi deťmi v školskom prostredí je výrazne ovplyvnená priateľskými väzbami, čo uľahčuje ich vzájomné interakcie,

- motorika – manipulácia s bábkami, ako aj výroba bábok napomáha deťom so špeciálnymi výchovnými potrebami pri zdokonaľovaní jemnej motoriky, motorickej obratnosti a koordinácii prstov. Samotná hra s bábkou za paravánom alebo v priestore umožňuje deťom pracovať s pohyblivosťou tela a so zmenami v polohách tela, ktoré si pohyb s bábkou vyžaduje.

Limity v hre s bábkou sú do veľkej miery ovplyvnené zložením skupiny a kompetenciami sociálneho pedagóga v oblasti dramatickej výchovy. Na základe výskumných zistení (Kováčová, 2022) uvádzame konkrétne limity hry s bábkou v neformálnej edukácii, ktoré však nemožno globalizovať:

- časová dotácia – časová dotácia patrí medzi prvé limity práce s bábkou. Príprava a realizácia aktivít s bábkou s prípravou na bábkové predstavenie môže byť problematická v rámci časových obmedzení školského klubu detí,
- vek – limitom v hre s bábkou je vek účastníkov. Deti od 10 rokov môžu podľa Kováčovej (2022) považovať hru s bábkou za infantilnú záležitosť a potenciálne vzniká situácia, že sa odmietnu zapojiť do hry. V takomto prípade je možné využiť masku (Gauda, 2001), ktorá môže zvýšiť atraktivitu hry s bábkou,
- individuálna rôznorodosť – individuálna rôznorodosť je typická pre každú sociálnu skupinu, ktorú v priestore inklúzie nazývame heterogénnou. Je to

skupina, ktorá vyžaduje špecializovaný odborný prístup a rozvíjanie inkluzívneho povedomia. Individuálna rôznorodosť skupiny vyplýva z rôznych faktorov, medzi ktorými o.i. môžu byť vlastnosti samotných účastníkov (môžu byť hanbliví, introvertní, frustrovaní, bojazliví, atď.), čo ovplyvní spoluprácu skupiny pri hre s bábkou. Daná skutočnosť môže spôsobiť to, že nie všetky deti sa zapoja do hry s bábkou. Pre časť skupiny môže vyhovovať vstup do pozície diváka, iná časť zo skupiny pozitívne reaguje ako hráč s bábkou. Limitnou sa stáva tá časť detí, ktorá neprejaví záujem o hru s bábkou. Z výskumu vyplýva, že ide práve o deti so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, ktoré pociťujú výrazne sociálne izolovanie zo strany intaktných rovesníkov (Kováčová, 2022),

- kompetencia dospelého – práca s bábkou vyžaduje od vychovávateľa kompetenciu byť spôsobilý viesť hru s bábkou na základe poznania jednotlivých špecifik, a to od samotnej tvorby bábkky k príprave na prestavenie až k samotnému uskutočneniu bábkového predstavenia. Ak vychovávateľ nemá praktické skúsenosti s dramatickými technikami a metódami (Gubricová, 2014), je veľmi pravdepodobné, že samotná hra s bábkou pod jeho „taktovkou“ bude menej efektívna a zrozumiteľná pre skupinu, s ktorou pracuje,
- antinomická bipolarita – antinomická bipolarita predstavuje koncept, v ktorom sú dva póly navzájom neoddeliteľne prepojené a vo vzájomnom napätí vytvárajú komplexnejší celok. V jednoduchosti možno využiť porovnanie dobra a zla, s ktorými sa dieťa môže stretávať v rámci príbehov prehrávaných s bábkami. Nesprávna interpretácia bábkového príbehu môže spôsobiť to, že v sociálnej skupine sa deti ocitnú vo vzájomnom napätí, ktoré môže spôsobiť

nespoluprácu pri bábkovom dianí. S pojmom antinomická bipolarita sa stretávame u Bizovej (2021, s. 5), ktorá ho spomína v súvislosti s popisom interakcie dieťaťa s dieťaťom. *„Dieťa sa dostáva do rovnocenného postavenia a ocitá sa v prostredí seberovných. V tejto skúsenosti si dieťa uvedomuje svoju jedinečnosť, výnimočnosť, prevahu, silu, ale aj slabosť, zraniteľnosť, prípadne až bezradnosť a bezmocnosť.“* Ak však dieťa so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami alebo jeho rovesník s intaktným vývinom sa dostanú do priestoru negácie, odmietania, práve táto sociálna skupina je ohrozujúcou a na dieťa/deti pôsobí devastačne.

3. Hra s bábkou ako podpora dieťaťa so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami

Tým, že dieťa so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami vstupuje do kolektívu detí, prežíva rôzne obavy, strachy, ktoré môžu prechádzať aj do rôznej traumy. A práve používanie bábok môže deťom (bez ohľadu na ich špecifické potreby) poskytnúť rôzne užitočné sociálne a životné zručnosti v ich rozvoji vrátane externalizácie ich sveta a spolupráce s ostatnými účastníkmi.

Dieťa so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami cez konanie bábkovej premiety vlastné pocity a vnútorne prežívané konflikty. Obnovuje v priestore bezpečia stresové a/alebo traumatické udalosti, ktoré dieťa má možnosť prehrávať bez zranenia, s viacnásobným opakovaním. Zdrojom témy pri riešení záťažovej situácie sú často, a práve v neformálnom priestore sa s tým možno stretnúť, medziľudské vzťahy. Kým v klasickej psychodráme je intímna sféra len ohraničená prístupnosť, hrajúce bábky umožnia omnoho lepšie vyjadriť rôznorodé konflikty (priateľské, súrodenecké, rasové, ...). Bábky zabezpečujú hráčom nevyhnutnú slobodu, pretože sa s nimi nemusia identifikovať, majú od nich odstup, pomenujú ich bez ohľadu na skutočnosť a môžu im dať neutrálne mená.

Napriek vyššie uvedenému prezentujúci hráč sa pomerne často vžije do role, emocionálne prežíva (aspoň v začiatkoch hry) a integruje do hry aj niečo zo svojho prežívania. Nevhodné správanie sa pripisuje v diskusii len bábkke, nie hráčovi. Hráč s bábkou získava slobodu k tomu, aby mohol scénu zahrať znovu a lepšie. V podstate možno využívať všetky techniky Morenovej psychodrámy, zvlášť výmenu rolí, hranie vlastnej role a pod. Do hry zasahuje len terapeut, musí vedieť zasahovať do hry, riešiť konflikty, navrhuje výmenu bábok, či vzájomného dialógu. Pred samotným prehrávaním sa volí bábkka (médium), ktorá má skôr neutrálny charakter. Potrebuje si tiež zvoliť bábkku – akési médium alebo komickú figúrku, od ktorej bude znesiteľné ostré slovo, pravda či konštruktívna kritika.

Bromfield (1995) celkovo odporúča využívať bábky z jemných materiálov. Na základe pozorovaní autor tvrdí, že vlk z tvrdej gumy v batérii bábok bol zriedka používaný. Odôvodňuje to tým, že guma (z ktorej je bábkka vlka vyrobená) je tvrdá a nepoddajná a „osobnosť“ vlka je týmto prezentovaná ako „agresívna“. Bromfield (1995, s. 438) predstavuje možnosti manipulácie s bábkou nasledovne. *„Bábky môžu byť objímané, napadnuté, opustené (a získavané späť), používané ako vankúše alebo naskladané aj ako ponožky. Môžu sa stať loptou alebo všeličím iným.“* Byť v pozícii inkognito, ktorú bábky poskytujú dieťaťu s traumou, zabezpečuje pocit bezpečia a navyše, pretože dieťa dokáže rozprávať svoj príbeh vlastným jazykom v bezpečí hrajúcej bábky. Aj keď existujú výskumy, ktoré potvrdzujú výhody používania bábok s deťmi, prekvapivo sa len málo výskumov venuje začleneniu tvorby (vytváraniu) bábok do výchovného procesu, do heterogénnych skupín či riešeniu sociability v skupinách detí, v ktorých sú začlenené ich rovesníci so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Pre deti, ktoré zažili traumy a negatívne účinky sú stále prítomné, môžu bábky ponúknuť spôsob, ako obnoviť pozitívne vzťahy s dospelými a rovesníkmi, vyjadrenie emócií, skúmanie zážitkov zo skutočného života, posunutie limitov

ako spôsob, ako pochopiť, kde ich hranice začali a smerovali, učenie sa samého seba – kontrola, pomoc pri vytváraní pozitívneho sebapoznania (Hartwig, 2014).

S nástupom vojny ako ďalšej z možných tráum u človeka je prítomné rôznorodé emočné prežívanie, obdobne je to aj v utečeneckých táborov. Prítomnosť bábok poskytuje deťom hmatateľný predmet, ktorý im pomáha rozširovať svoje spomienky na udalosti a znútra ich externalizovať. To je obzvlášť užitočné pri spracovaní traumy. Deti spracúvajú špecifické problémy formou vyjadrovať sa pomocou metafory a majú tendenciu (spolu)pracovať podľa fantázie. Bastašić (2014) popisuje zmenu v prežívaní klientov s využitím bábok v bábkových scénach. Zámerom bábkových scenárov bolo zmierniť smútok a bolesť detí s traumou. Dokonca práve tento autor vytvoril aj obsahovú náplň vzdelávania pre ďalších profesionálov pôsobiacich v dištančných programoch zameriavajúcich sa na kreatívne modely komunikácie s využitím báby/bábok.

Bromfield (1995, s. 435) tvrdí, že báby ponúkajú všetkým deťom počas hry bezpečie z hľadiska telesnosti (prehrávaná bitka nie je reálnou) a psychického prežívania (úderý nebolia). Keďže bába je určitým znakom, spredmetnením vlastnosti či spôsobu správania (Chanasová, 2018; Zentko & Chanasová, 2011; Chanasová & Libertini, 2018; Libertini & Chanasová, 2019), animované báby umožňujú deťom vytvoriť si vzdialenosť potrebnú na komunikáciu od ich ťažkostí, problémov alebo traumy. Bábkové predstavenia, ak sú realizované jedenkrát týždenne s dospelým bábkarom (amatérom alebo profesionálom), ponúkajú deťom určitý typ „šou s bábkami.“ Hrajúce báby môžu deti povzbudiť, zámerne sa môže vytvoriť priestor, v ktorom deti voľne reagujú na prebiehajúcu hru, a to interakciou s bábkami. Po každom bábkovom predstavení je vhodná diskusia, reflexia a spätná väzba, s dôrazom s použitím bábok (stále je tak zabezpečený priestor vyjadriť sa a zároveň byť v bezpečí).

Záver

Na základe vymedzených možností a limitov, ktoré vyplývajú z hry s bábkou v školskom klube detí, považujeme túto špecifickú formu dramatického konania za efektívny nástroj, pokiaľ sa správne prispôsobí potrebám a možnostiam detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami a ich intaktným vrstovníkom, ako aj špecifickým podmienkam školského klubu detí.

Naylor et al. (2007) potvrdili, že bábkysa stávajú pútavým a motivujúcim podnetom pre deti, či sú použité ako súčasť vzdelávacím alebo výchovných projektov. Bábkysvojím konaním a správaním povzbudzujú deti k tomu, aby sa dobrovoľne zapojili do rozhovoru. Dokonca aj ich vzájomnú komunikáciu, napríklad týkajúcu sa konkrétnych skutočností (popisu zážitku, vysnívaného darčeka, či želania). Dané skutočnosti je možné zhromažďovať pomocou objektívnych metód, vrátane audio a video nahrávky ako súčasť bábkového predstavenia, ale zároveň aj ako možnosť výskumu v teréne, čím sa obohacuje aj praxeologická rovina hry s bábkou vo výchovnom či vzdelávacom priestore.

Zoznam citovanej literatúry

Bastašić, Z. (2014). Puppets in psychotherapy. In *Ethnological Research*, no. 18 (19), pp. 19 – 34.

Bizová, N. (2016). Interaktionen zwischen Gleichaltrigen in inklusiven Freizeitaktivitäten. In *Teilhabe und Vielfalt: Herausforderungen einer Weltgesellschaft*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Bizová, N. (2021). Sociálne interakcie detí v podmienkach neformálnej edukácie v inkluzívnom prostredí a ich synergický efekt. Trnava: Pedagogická fakulta, Trnavská univerzita v Trnave.

- Bromfield, R. (1995). The use of puppets in play therapy. In *Child & Adolescent Social Work Journal*, no. 12, (6), pp. 435 – 444.
- Crenshaw, D. A., Kelly, J. E. (2018). The use of puppets in psychodynamic child therapy. In Drewes, A. A.; Schaefer, C. E. (Eds.), *Puppet play therapy: A practical guidebook*. Routledge/Taylor & Francis Group, pp. 86 – 97.
- Doušková, A., Kružlicová, M. (2012). *Edukačná aktivita a zážitkové učenie v materskej škole*. Bratislava: Pro Solution.
- Gauda, G. (2001). Therapeutisches Puppenspiel – eine alte, neue Therapiemethode. In *Therapie kreativ*, no. 3, pp. 3 – 23.
- Gubricová, J. (2014). Výchova k dramatickému umeniu a výchova dramatickým umením v prostredí školských klubov detí. In *CREA-AE – Kreatívne reflexívne emocionálne alternatívne umelecké vzdelávanie*. Zohor: Virvar.
- Hartwig, E. (2014). Puppets in the playroom: Utilizing puppets and child-centered facilitative skills as a metaphor for healing. In *International Journal of Play Therapy*, no. 23, pp. 204–216.
- Chanasová, Z. (2018). Význam literárnych a dramatizačných metód vo výchove k cnostiam. Ružomberok: VERBUM, vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku.
- Chanasová, Z., Libertini, R. (2018). Výchova v literárnom diele talianskej literatúry pre deti 19. storočia. In *Expresivita vo výchove 2.: vedecký zborník monotematicky orientovaný na fenomén expresivity*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, s. 15 – 22.
- Kováčová, B. (2019). *Diverzita špecifických ukazovateľov v terapii s bábkou*. Ružomberok: Katolícka univerzita v Ružomberku. VERBUM – vydavateľstvo KU.
- Kováčová, B. (2020). Bábka ako podporný prostriedok pri odhaľovaní vzťahovej agresie v skupine detí v predškolskom veku. In: *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae*, č. 19(2), s. 107–120.
- Kováčová, B. (2022). *Hra s bábkou v inkluzívnej škole: spolupráca detí so zdravotným znevýhodnením a ich vrstovníkmi orientovaná na rozvoj komunikácie a sociability*.

Výstup z realizovania pedagogického experimentu.
Nepublikovaný materiál.

Libertini, R., Chanasová, Z. (2019). Filmové a literárne premeny drevenej bábky a ich aplikácia v primárnom vzdelávaní. In *Jazyk a umenie pre deti a mládež v hodnotových a didaktických pohľadoch: zborník príspevkov z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou*. 1. vyd. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, 2019. s. 56 – 66.

Naylor, S. et al. (2007). The Puppets Project: Using Puppets to Promote Engagement and Talk in Science. In *Contributions from Science Education Research*, no. 6, pp. 289 – 296.

Novotná, E. (2017). *Pedagogika voľného času. Teória výchovy mimo vyučovania a vo voľnom čase*. Prešov: Rokus.

Pochanič, J., Gubricová, J. (2012). *Tvorivá dramatika v projektoch*. Bratislava: Pro Solution.

Zentko, J., Chanasová, Z. (2011). *Dramatizačné techniky v materskej škole*. Ružomberok: Verbum – vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku.

Barbora Kováčová, doc. PaedDr. PhD.

Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta

Katedra špeciálnej pedagogiky

Hrabovská cesta 1, Ružomberok

barbora.kovacova@ku.sk

DÔLEŽITÍ ČLENOVIA ŠKOLSKÉHO PODPORNÉHO TÍMU – VYCHOVÁVATELIA

IMPORTANT MEMBERS OF THE SCHOOL SUPPORT TEAM – LEISURE EDUCATORS

Kristína Liberčanová

Abstrakt

Školské podporné tímy sa stávajú bežnou súčasťou inštitucionálnej edukácie. Prax si vyžiadala ich potrebu, svedčí o profesionalizovaní poskytovaných odborných činností. Tvoria ju ich pedagogickí, odborní zamestnanci, zapájajú sa asistenti, rodičia, ostatní členovia. K dispozícii sú viaceré formy ďalšieho vzdelávania, ktoré pripravujú na úspešnú implementáciu v školskom prostredí. Existujú štandardy, ktorými možno disponovať pri zavádzaní a realizácii služieb, ktoré podporný tím umožňuje. Súčasťou tímov sa stávajú i vychovávatelia. Vzhľadom na ich kompetencie predstavujú významný benefit najmä v inkluzívnom procese. Ich funkcia v oblasti výchovy je nenahradiiteľná. Zapojenie vychovávateľa/ky do spolupráce v tíme prináša dôležitú dimenziu pri výchove detí. Zvlášť prínosná je spolupráca vychovávateľa s asistentom pedagóga a sociálnym pedagógom na 1. stupni základnej školy.

Kľúčové slová: Školský podporný tím, vychovávateľ/ka, inkluzívny proces, sociálny pedagóg, asistent pedagóga, štandardy.

Abstract

School support teams are becoming a common part of institutional education. Practice has necessitated their need, testifying to the professionalization of the professional activities provided. They are made up of pedagogical and

professional staff, assistants, parents and other members are also involved. There are several forms of continuing education that prepare for successful implementation in the school setting. There are standards that can be used in the introduction and implementation of the services which the support team facilitates. Leisure educators are also becoming part of the teams. Given their competencies they are a significant asset, especially in the inclusion process. Their function in the field of education is irreplaceable. The involvement of the leisure educator in the team brings an important dimension to the education of children. Particularly beneficial is the cooperation between the educator and the teaching assistant and the social pedagogue at the lower primary level.

Keywords: *School support team, leisure educator, inclusive process, social educator, teaching assistant, standards.*

Úvod

V súčasnosti sa podporné tímy stávajú bežnou súčasťou škôl. Proces ich zavádzania prebiehal v súlade s aktuálnou transformáciou školského a poradenského systému, meniacou sa legislatívou, procesnými štandardmi, ale predovšetkým na základe aktuálnych potrieb praxe škôl a školských zariadení, teda samotných aktérov v procese podpory a inkluzívnej edukácie. Vedenie školy na čele s riaditeľom má na základe platnej legislatívy možnosť zriaďovať a formálne zastrešovať podporný tím. Predstavuje podporný a ochranný orgán, schvaľuje a umožňuje rámcovú činnosť a smerovanie školského podporného tímu v súlade so zákonom, disponuje prehľadom o zložení a činnosti členov tímu a zodpovedá za ich pracovnoprávne zaradenie a manažment. Práve vedenie školy svojim nastavením vytvára pracovné podmienky a podporu pre činnosť tímu. Riaditeľ zároveň umožňuje finančnú podporu členov tímu a manažment ďalšieho

vzdelávania či supervízie. Vytvára vhodné podmienky na prácu s využitím zákonných možností s možnosťou flexibilného nastavovania pracovných činností, nastavuje systém získavania nadčasov za prácu, ako i elimináciu činností nesúvisiacich s ich odbornou prácou. Významnú súčasť tímu tvoria samotní pedagogickí zamestnanci školy, najmä triedni učitelia a vychovávatelia, ktorí predstavujú kľúčové vzťahové osoby pre deti/žiacov svojej triedy a ich zákonných zástupcov. Najmä na 1. stupni základnej školy sú tými prvými, ktorí majú možnosť identifikovať potrebu alebo nedostatok či komplikácie v edukačnom procese a následne žiadať členov tímu, teda odborných zamestnancov o včasnú odbornú intervenciu.

1. Školské podporné tímy

Riaditelia škôl zväčša očakávajú, že vznik podporných tímov budú iniciovať najmä samotní pedagogickí a odborní zamestnanci na základe potrieb a požiadaviek detí, žiakov a ich rodičov. V najnovšej novelizácii (2023) zákona 138/2019 o pedagogických a odborných zamestnancov sa v § 84a v odseku (1) uvádza, že školský podporný tím môže vytvoriť (1) riaditeľ materskej školy, riaditeľ základnej školy alebo riaditeľ strednej školy na účely inkluzívneho vzdelávania, ktorého úlohou je najmä:

- a) koordinovať rozvoj inkluzívneho vzdelávania,
- b) zabezpečiť vo výchove a vzdelávaní uplatňovanie používania prístupov a stratégií, ktoré vyplývajú z jednotlivých odborov vedy a techniky,
- c) spolupracovať so zariadením poradenstva a prevencie a ďalšími subjektmi pri podpore detí, žiakov a ich zákonných zástupcov v oblasti výchovy a vzdelávania,
- d) poskytovať poradenstvo deťom, žiakom a zákonným zástupcom a metodickú podporu pedagogickým zamestnancom,

- e) podieľať sa na tvorbe školského vzdelávacieho programu.
- (2) Členom školského podporného tímu je školský špeciálny pedagóg a všetci odborní zamestnanci príslušnej školy. Členmi školského podporného tímu môžu byť aj iní pedagogickí zamestnanci.
- (3) Zloženie školského podporného tímu upraví riaditeľ vo vnútornom predpise po prerokovaní v pedagogickej rade, ak je zriadená.

1.1 Význam a vývoj multidisciplinárnych tímov v SR

Termín multidisciplinarita označuje súhrn prístupov z pohľadu viacerých nezávislých disciplín. Každá disciplína problematiku definuje a rieši svojimi metódami, na základe vlastných teoretických konceptov a používa vlastnú odbornú terminológiu. Intervencia je tak súčtom čiastkových záverov, dá sa deliť na čiastkové prístupy a tie je možné následne priradiť jednotlivým disciplínam. V tomto prípade je multidisciplinárny prístup postačujúcim. Je zabezpečovaná prostredníctvom multidisciplinárneho prístupu, ktorý predstavuje štandard odbornej práce a zaručí, že koordinovaná spolupráca medzi odborníkmi pomôže človeku získať maximálny možný úžitok s primeraným počtom potrebných intervencií (Multidisciplinárny prístup, 2020, s. 2).

Niektorí autori opisujú multidisciplinárnu tímovú prácu ako mechanizmus na zabezpečenie holistickej starostlivosti o klientov a hladký priebeh služieb klientom v priebehu ich ťažkostí naprieč stupňami primárnej, sekundárnej a terciárnej starostlivosti. Iní chápu multidisciplinárnu prácu ako dôsledok ochoty zdieľať a vzdať sa toho, že klienta budeme distribuovať do výlučnej, špecializovanej praxe u jedného odborníka, ak sa potreby klientov dajú efektívnejšie naplniť rôznymi profesionálnymi skupinami. Zmyslom tejto spolupráce je komplexné, personalizované, organizované a koordinované vykonávanie odborných služieb. Ide o to, aby nikto, kto potrebuje pomoc, neprepadol cez sieť odbornej pomoci a

podpory a aby mu v čo najkratšom čase bola poskytnutá podpora, ktorú potrebuje, na miestach, kde je to možné, a odborníkmi, ktorí majú primeranú expertnosť (Multidisciplinárny prístup, 2020 s. 5).

Vo vyššie citovanom dokumente autorský kolektív Krnáčová, Čerešník, Ugorová, Hambálek (2020) zároveň objasňuje stupne multidisciplinárneho prístupu, ktorému predchádza počiatočné sieťovanie odborníkov, teda proces sieťovania sa považuje za určitý jeho predstupeň. Predstavuje základný a neformálny spôsob pre spoločnú prácu jednotlivcov. Odráža nižšiu mieru komunikácie a časového obmedzenia pre zdieľanie spoločného priestoru pre podporu klienta. Zahŕňa výmenu informácií a myšlienok odborníka s inými (konzultácia o aktuálnej situácii vo vybranej problematike), ale nezahŕňa spoluprácu na spoločných cieľoch či aktivitách. Za počiatočný stupeň považujú až proces koordinácie, ktorá zahŕňa zosúladenie jednotlivých činností tak, aby boli služby prístupnejšie a menej duplicitné. Uvádzajú, že vyžaduje väčšiu mieru komunikácie, dôvery a časové záväzky od ľudí, najmä čas na stretnutie a skompletizovanie dokumentov. Nejedná sa o hlbšie zdieľanie zdrojov (personálnych, vedomostných, finančných, priestorových, materiálnych s inými subjektmi) a nevyžaduje prepájanie jednotlivých činností. V prípadoch spolupráce s inými subjektmi sa uzatvára formálny kontrakt, ktorý definuje rozsah činností v koordinovanom vzťahu. Za vyšší stupeň považujú vzájomné zdieľanie. V tomto stupni dochádza k oveľa vyššej miere komunikácie, vzájomnej zodpovednosti a dôvery jednotlivých členov. Zahŕňa to občasné zdieľanie zdrojov, vedomostí, zamestnancov či fyzického majetku pri spolupráci aj s inými organizáciami. Za najvyšší stupeň spolupráce považujú formu kooperácie, ak sú všetky zainteresované subjekty a aktéri presvedčení a uznávajú, že nikto nemôže uspieť bez ostatných. Každý z nich má špecifické odborné vedomosti alebo prístup a zručnosti, ktoré ostatní potrebujú. To je charakterizované dôverou pri spolupráci, ochotou vzájomne sa učiť a nadobúdať hraničné

odborné zručnosti spoločnou zodpovednosťou, riešením konfliktov, dosahovaním konsenzu a zdieľaním právomoci, informácií, koordinácie a riadenia. (Liberčanová, 2022). Medzi hlavné výhody multidisciplinárneho prístupu vo všeobecnosti možno považovať podľa (Multidisciplinárny prístup, 2020) úsporu zdrojov, napr. energie, času, financií, ale predovšetkým účinnú pomoc človeku.

Ako výhody plynúce z prístupu vo vzťahu k systému autori spomínajú predovšetkým:

- zvýšenie efektívnosti poskytovaných služieb (tzv. synergický efekt – spoločná činnosť zameraná na jeden cieľ, ktorá je adresnejšia, rýchlejšia, expertnejšia vzhľadom na uplatnenie viacerých aspektov a zhodu expertov v tíme),
- šetrenie zdrojov, času a energie (jedná sa o optimalizáciu poskytovania odborných činností a ich del'bu, o optimalizáciu zdrojov a času, o racionalizáciu nákladov. Služby a ich poskytovanie je pružnejšie, vzniká priestor pre kvalitnejšiu odbornú činnosť s klientom),
- zhromažďovanie informácií na jednom mieste (umožňuje ich ľahšie zdieľanie ako v rámci multidisciplinárneho tímu, tak i inštitúcií, rezortov, monitoring na systémových úrovniach a evalváciu kvality poskytovaných služieb),
- rozrastanie a zvyšovanie kvality (prístup sa osvedčí, stáva sa dennou samozrejmosťou, rozširujú sa príklady dobrej praxe, šíria sa ďalej, vzájomné zdieľanie prispieva k zvyšovaniu kvality poskytovaných služieb).

Z aspektu klienta/-ov (detí/žiacov) ide najmä o výhody ako:

- dostupnosť podpory: ide o prístup, ktorý kladie dôraz na potrebu poznávania človeka v jeho prirodzenom prostredí a súčasne v sieti pre neho dôležitých vzťahov. Vytvára možnosti pre zvyšovanie dostupnosti, pretože ak klient vstúpi do siete

odborných služieb, multidisciplinárny tím vytvorí podmienky na to, aby mu bola poskytnutá adekvátna pomoc a podpora relevantnými odborníkmi (napr. školský podporný tím),

- podpora “pod jednou strechou”: vytvára priestor na poskytovanie služieb na jednom mieste. Človek vyhľadávajúci odborné služby nemusí viackrát zdieľať negatívne skúsenosti, čo vedie k opätovnému návratu k negatívnemu zážitku. Šetrí svoju energiu aj svoj čas. Súčasne je zabezpečená kontinuita a plynulé nadväzovanie poskytovaných služieb (eliminácia sekundárnej viktimizácie napr. šikanovaných, sexuálne zneužívaných detí),
- efektívnejšie posilňovanie vnútorných zdrojov klientov: ide vždy o aktívne zapájanie klientov do procesu tímovej pomoci a podpory, posilňuje ich individuálnu zodpovednosť a prirodzene smeruje k napĺňaniu podmienok pre osobný rast. Zážitok podpory cez multidisciplinárny prístup vytvára klientom príležitosť preniesť túto skúsenosť aj do iných životných situácií (tzv. emancipovanie edukáciou),
- komplexné chápanie klienta: prostredníctvom prístupu je umožnené poznávanie človeka v jeho životnej situácii, klientovi sa dostáva komplexné pochopenie prežitých životných udalostí, ktoré ovplyvnili jeho životnú cestu. Jeho aktuálne potreby a potenciál sú v centre pozornosti viacerých aspektov naraz, vrátane klientovho vlastného (holistické a globálne chápanie osobnosti) (Liberčanová, 2022).

V dokumente (Multidisciplinárny prístup, 2020, s. 12) sa ako výhody, ktoré plynú pre samotný multidisciplinárny tím spomínajú:

- upevňovanie tímu: posilnenie odbornosti a spolupráce členov tímu vytvára podmienky pre vzájomný rešpekt v multidisciplinárnom tíme, prevzatie

spoluzodpovednosti a vzájomné uznávanie kompetencií. Zážitok úspechu, ku ktorému viedla multidisciplinárna spolupráca, upevňuje tím, posilňuje jeho súdržnosť a odolnosť a umožňuje tímu riešiť ešte komplexnejšie a náročnejšie úlohy,

- osobný rast: dochádza v ňom k otvorenému zdieľaniu vedomostí a postupov, ktoré zakomponujú jej členovia do vlastného poznania, informácie, ktoré predtým do ich špecializácie nepatrili, teda ich poznanie získa okrem potrebnej hĺbky aj šírku, čo predstavuje kľúčový efekt multidisciplinárnej spolupráce pre členov tímu, ktorí zažívajú osobný rast, motivujúci k ďalšej spolupráci, rozvoju sociálnych a tímových zručností,
- prevencia vyhorenia: spolupráca umožňuje intenzívnejšie vnímanie zmysluplnosti svojej profesie prostredníctvom vzájomnej podpory, distribúcie zodpovednosti za riešenia, možnosti vzájomných konzultácií a tiež tímového zdieľania úspechov a zvládania konfliktov, čo vedie k prevencii vyhorenia,
- opora v manažmente: stanovenie procesov a štandardov, ktoré ukotvujú multidisciplinárnu spoluprácu ako spôsob práce v danej inštitúcii, znamená, že sú pre ňu kontinuálne vytvárané podmienky zo strany manažmentu, vedenia inštitúcie. Rozhodnutie pre multidisciplinárny spôsob práce vedie k tímovej koordinácii procesov a k jeho nastaveniu ako štandardu.

Podpora a aplikácia multidisciplinárnych tímov je procesom predpokladajúcim vytvorenie vhodných podmienok. Proces tvorby tímu je determinovaný osobným nastavením jednotlivých členov, ktorí identifikujú zmysel a potrebu spolupráce pre seba, klienta a celý podporný systém. Len vnútorná motivácia členov tímu nastavená na vzájomnú spoluprácu a ďalšie formálne predpoklady, za ktoré zodpovedá manažment organizácie, umožňujú reálne fungovanie tímu,

ktorý sa rozhodne pre uplatňovanie multidisciplinárneho prístupu. Ten predstavuje celkový vonkajší rámec (definovaný legislatívou, etickými normami a profesionálnym štandardom), materiálne a časové podmienky a koordináciu tímu (manažment riadenia). Len pomocou následného procesu koordinácie odborných postupov a aktívnej účasti klienta môže tím dosiahnuť vopred stanovené ciele (Liberčanová, 2022).

Tvorba multi-tímov prebieha v organizáciách, ale aj pri medziorganizačnej a nadrezortnej spolupráci, takéto typy tímov sú tvorené zväčša v závažných prípadoch, niekedy len formou jednorazového stretnutia. Dôvody pre zavádzanie multidisciplinárnych tímov vyplývajú ako z potreby samotného jedinca, ktorý predstavuje komplex bio-psycho-socio-kultúrne-spirituálnej entity, tak i zo samotnej potreby praxe, vyžadujúcej spoluprácu a koordináciu viacerých expertov z praxe.

Pri vytváraní a manažmente podporných tímov by malo vedenie škôl podporiť členov tímov v ich ďalšom vzdelávaní. Keďže ide o relatívne stále novú formu založenú na multidisciplinárnych princípoch, je žiaduce umožniť zamestnancom absolvovať vhodné formy ďalšieho vzdelávania. Tie by ich mali včas a adekvátne pripraviť na efektívne plnenie funkcií školského podporného tímu. Podľa zákona 139/2019 Z. z. v § 84a ide najmä o:

- koordinovanie a rozvoj inkluzívneho vzdelávania,
- uplatňovanie používania prístupov a stratégií vyplývajúcich z jednotlivých odborov vedy a techniky,
- spolupráca s centrami poradenstva a prevencie a ďalšími subjektmi pri podpore detí, žiakov a ich zákonných zástupcov v oblasti výchovy a vzdelávania,
- poskytovanie poradenstva deťom, žiakom a zákonným zástupcom a metodickú podporu pedagogickým zamestnancom,

- podieľanie sa na tvorbe školského vzdelávacieho programu.

Školský podporný tím predstavuje tiež jednu z foriem, ktorá vzniká na platforme multidisciplinarity. V súčasnosti je k dispozícii publikácia *Školský podporný tím*. Manuál pre riaditeľa školy, určený práve vedeniu školy pre efektívny manažment tímov (Autorský kolektív VÚDPAP, 2023).

1.2 Príprava, zloženie a vzdelávanie členov školských podporných tímov

Vo viacerých podporných publikáciách sa predpokladá, že pri rešpektovaní princípov multidisciplinárneho prístupu dokáže školský podporný tím zastrešovať svoje funkcie, v prípade potreby spolupracovať na poskytovaní vo všetkých piatich úrovniach podpory (minedu.sk, 2024).

Ide najmä o podporu pri nastavení a chápaní cieľa jednotlivých členov pri zakladaní, koordinácii i pri poskytovaní služieb podporných tímov. Podporný tím predstavuje pre riaditeľa/ku odborný poradný orgán materskej, základnej, strednej školy vo výchove a vzdelávaní všetkých žiakov. Členovia tímu by preto mali vedieť včas identifikovať a posúdiť potreby, limity a potenciál na úrovni žiakov, tried, školy a následne navrhnúť podporné opatrenia. Podporný tím by mal vedieť definovať ciele podpory na základe aktuálnej situácie a potrieb členov školy s cieľom kompenzovať vzniknuté nedostatky a rozdiely a eliminovať bariéry vo výchove a vzdelávaní. Na ich základe by mal v spolupráci s vedením školy posúdiť a navrhnúť celkové smerovanie školy, určiť zásadné rozhodnutia zabezpečujúce bezpečnú inkluzívnu edukáciu, ako i včasnú a efektívnu pomoc (Liberčanová 2022). Podľa § 84a zákona č.138/2019 Z. z. môže byť členom ŠPT „*školský špeciálny pedagóg a všetci odborní zamestnanci príslušnej školy. Členmi podporného tímu môžu byť aj iní pedagogickí zamestnanci školy.*“ Pre úplnosť tejto informácie považujeme za dôležité si presne zadefinovať jednotlivé kategórie týchto pedagogických a odborných zamestnancov.

Vo vyššie uvedenom zákone v § 19 a v § 23 nachádzame nasledovné členenie – kategórie zamestnancov:

„Pedagogickí zamestnanci: učiteľ, majster odbornej výchovy, vychovávateľ, korepetítor, školský tréner, pedagogický asistent, zahraničný lektor, školský špeciálny pedagóg, školský digitálny koordinátor, učiteľ profesijného rozvoja.

Odborní zamestnanci: psychológ a školský psychológ, špeciálny pedagóg a terénny špeciálny pedagóg, kariérový poradca, logopéd a školský logopéd, liečebný pedagóg, sociálny pedagóg, sociálny pracovník.“

Na školách, v ktorých je záujem o vytváranie vhodných podmienok na existenciu podporných tímov, môžu siahnuť aktéri tímu po ďalších zdrojoch, ktoré im umožňujú profesionalizovať výkon svojho povolania. Okrem spomenutých vzdelávacích programov a štandardov sem patria:

- rôzne príručky a manuály pre odborných zamestnancov, napr.: Krátky sprievodca princípmi školského podporného tímu. Školský podporný tím (2021),
- ostatné štandardy návrhov multidisciplinárneho prístupu do praxe: NP Štandardy, Program podpory a rozvoja multidisciplinárnej spolupráce (2022),
- koncepty a programy s návrhmi využívania podporných tímov – Národný program rozvoja výchovy a vzdelávania Učiace sa Slovensko (2018),
- konferencie, webináre, podcasty o úlohách podporného tímu, napr. videozáznam z webináru Multidisciplinárny prístup na škole - ako na to? Prezentovaný na konferencii 3× KAM (2021), podcast Plánovanie činnosti školského podporného tímu (2021) a pod. (bližšie Liberčanová, 2022).

Takéto nastavenie, poznatky a zručnosti mohli už v minulosti záujemcovia z radov odborných zamestnancov nadobudnúť v rôznych dostupných akreditovaných vzdelávacích programoch formou inovačného vzdelávania: Koordinácia

školských podporných tímov v rámci národného projektu „usmerňovať pre prax“ (VÚDPAP, 2021), ktorý ponúka záujemcom možnosť získať vedomosti a zručnosti pod vedením skúseného kvalifikovaného lektorského tímu členom školského podporného tímu na pozíciách samostatného pedagogického a odborného zamestnanca v profesii školský špeciálny pedagóg, školský psychológ, sociálny pedagóg, liečebný pedagóg, školský logopéd v nasledujúcich oblastiach: efektívnej a koordinovanej organizácie odbornej činnosti členov ŠPT, rozvíjania inkluzívnej kultúry na školách, legislatívy a školskej administratívy, mentoringu a sieťovania, rozvíjania mäkkých zručností (facilitácia, nenásilná komunikácia, riešenie konfliktov), praktickej aplikácie nadobudnutých techník, nástrojov a postupov (evalvácia, intravízia, bálintovská skupina, kazuistiky, krízové situácie), prehlbovania zručností v práci v online priestore. Prostredníctvom ponúkaného kurikula vzdelávacieho programu si účastníci mohli osvojiť zručnosti potrebné pre budovanie tímovej spolupráce a efektívneho fungovania členov tímu v záujme kvalitnej a komplexnej odbornej podpory detí a žiakov na školách.

Ďalšou možnosťou vzdelávania bola i ponuka pre absolvovanie inovatívneho vzdelávania, ktorá už bola k dispozícii aj pre pedagogických zamestnancov, no nie explicitne pre vychovávateľov či pedagogických asistentov, napr.: Školský podporný tím (Inlucentrum, 2022). V súčasnosti predstavuje akreditovaný program vo forme inovačného vzdelávania, unikátny prvotný koncept práce školských odborníkov v tíme na škole pri inkluzívnej podpore nielen detí a žiakov, ale aj učiteľov a rodičov. Prináša nový pohľad vo vzdelávaní školských špeciálnych pedagógov, psychológov, sociálnych, liečebných pedagógov či školských logopédov. Vzdelávanie prebieha vo viacerých formách, účastníci si osvojujú postupy, ktoré slúžia na: identifikáciu inkluzívneho nastavenia školy, vzdelávací tréning, dištančné úlohy a prácu v teréne, analýzu nastavenia tímu a supervíziu.

Zároveň pre lepšiu orientáciu v kompetenciách členov podporných tímov sú k dispozícii podrobné výkonové štandardy odborných zamestnancov z dielne Výskumného ústavu detskej psychológie a patopsychológie, ktoré sú bezplatne dostupné pedagogickým i odborným zamestnancom na stránkach ministerstva ako Výkonové štandardy odborných činností (MŠ SR, 2023). Štandardy pre pedagogických zamestnancov sa riadia predovšetkým aktuálne platnými podpornými opatreniami (podporneopatrenia.minedu.sk, 2024). Riaditeľom škôl pri zakladaní a manažmente školských podporných tímov, slúžia podrobné metodiky, zverejnené na stránkach ministerstva školstva. Tie určujú ako prideliť príspevok na úhradu nákladov na osobné náklady školského špeciálneho pedagóga, školského logopéda, školského psychológa, liečebného pedagóga, sociálneho pedagóga alebo odborného zamestnanca, alebo iného pedagogického zamestnanca zameraného na ich následné financovanie.

2. Benefity profesie vychovávateľ/a/ky v tíme

Z vyššie uvedených informácií poznatkov je zjavné, že nie je zatiaľ venovaná taká pozornosť funkcii pedagogických zamestnancov ako odborným z hľadiska významu členstva v školskom podpornom tíme. Je to prirodzený dôsledok, ktorý vyplýva z procesu postupného vývoja zavádzania tímov v školskom systéme, ako aj z jeho funkcie. Napriek tomu sa domnievame, že venovanie pozornosti vo forme ďalšieho vzdelávania sa pedagogických zamestnancov a potreba tvorby príslušných manuálov a štandardov, najmä pre vychovávateľov a pedagogických asistentov pre poobedňajšiu činnosť, sa v praxi ukazuje ako nevyhnutná a žiaduca.

2.1 Profesionálne kompetencie vychovávateľov

Na základe Pokynu ministra č. 39/2017, ktorým sa vydávajú profesionálne štandardy pre jednotlivé kategórie a podkategórie pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov škôl

a školských zariadení, je zjavné, že kompetencie, ktorými disponujú už začínajúci vychovávatelia, môžu výrazne prispieť napr. hlbšiemu porozumeniu osobnosti dieťaťa/žiaka a k jeho optimálnej adaptácii na školské prostredie. Medzi úplne základné kompetencie v 1. oblasti Žiak patrí:

Kompetencia: 1.1 Identifikovať vývinové a individuálne charakteristiky dieťaťa/žiaka

Požadované vedomosti: už v profesii vychovávateľ so stredoškolským vzdelaním sa očakáva, že bude:

- akceptovať špecifiká, vekové a individuálne osobitosti detí/žiakov,
- na základe teoretických východísk pedagogického diagnostikovania rozlišovať aktuálnu vývinovú úroveň, rozvojové charakteristiky, vlastnosti, schopnosti, záujmy, vedomosti a zručnosti detí/žiakov vo výchove mimo vyučovania.

K tomu majú slúžiť požadované spôsobilosti vychovávateľa:

- mať základnú praktickú skúsenosť s identifikáciou charakteristík detí/žiakov z hľadiska špecifik trávenia voľného času,
- využívať výsledky diagnostikovania detí/žiakov, vyvodzovať závery a odporúčania na realizáciu voľnočasových aktivít a na riešenie problémov,
- priebežne diagnostikovať detí/žiakov narušených, s výchovnými a vzdelávacími problémami,
- rozoznať talentovaných detí/žiakov s využitím základných diagnostických metód,
- akceptovať individualitu každého dieťaťa/žiaka.

Vychovávateľ v ŠKD trávi so žiakmi takmer rovnaký časový úsek ako triedny učiteľ. No činnosti, ktoré realizuje v rámci ŠKD podľa výchovného programu, mu umožňujú byť v intenzívnejšom a menej formálnom vzťahu s deťmi ako vo vyučovacom procese.

2.2 Špecifický prínos vychovávateľov ako členov tímu

Ak by sme vychádzali z predpokladu, že vychovávateľ/ka ukončil/a štúdiom magisterský stupeň štúdia, v aktuálnych profesijných štandardoch podľa Pokynu ministra č. 39 Príloha 9 sa na pozícii Samostatný vychovávateľ uvádza, že bude schopný preukázať v oblasti 1 Žiak – kompetenciu Identifikovať vývinové a individuálne charakteristiky dieťaťa/žiaka, takže vie vyberať a používať vhodné pedagogicko-diagnostické metódy (napr. pozorovanie, rozhovor) na posúdenie sociálnych, morálnych a charakterových vlastností dieťaťa/žiaka a interpretuje výsledky diagnostiky a vyvodí závery pre výber stratégie výchovno-vzdelávacej činnosti.

Medzi jeho ďalšie kompetencie patria:

1.2 Identifikovať psychologické a sociálne faktory učenia sa dieťaťa/žiaka, prostredníctvom ktorej dokáže napr. používať vhodné pedagogicko-diagnostické metódy (napr. pozorovanie, rozhovor, práca s osobným spisom dieťaťa/žiaka, analýza portfólia prác dieťaťa/žiaka, anketa) na posúdenie:

- poznávacích schopností (učebné stratégie, štýl učenia),
- motivácie k učeniu,
- individuálnych výchovno-vzdelávacích potrieb detí v sociálnej skupine (záujmový útvar, výchovná skupina, oddelenie),
- interpretuje výsledky diagnostiky a vyvodí závery na výber stratégie výchovno-vzdelávacej činnosti.

Teda zohráva významnú funkciu pri príprave na vyučovanie a podpore v učení sa žiakov so špecifickými výchovno-vzdelávacími potrebami v poobedňajšom čase.

Nezanedbateľná je jeho rola pri uplatňovaní Kompetencie: 1.3 Identifikovať sociokultúrny kontext vývinu dieťaťa/žiaka, na základe ktorého preukázateľne dokáže:

- používať známe, overené pedagogicko-diagnostické metódy (napr. rozhovor, dotazník pre zákonného zástupcu, analýza osobného spisu dieťaťa/žiaka) na

posúdenie vplyvov sociokultúrneho prostredia na vývin a učenie sa dieťaťa/žiaka,

- interpretovať výsledky diagnostiky a vyvodiť závery na výber stratégie výchovno-vzdelávacej činnosti (Príloha 9 Vychovávateľ, 2017, s. 11 – 12).

Vychovávateľa tak majú príležitosť výchovne intervenovať na základe citlivej diagnostiky sociokultúrneho prostredia dieťaťa, navrhovať vhodné výchovné postupy individuálne podpory a rozvíjania jeho osobnosti.

3. Úzka spolupráca vo výchovnej a vzdelávacej oblasti

Vychovávateľa riadia svoju činnosť predovšetkým na základe štátnych výchovných programov, ktoré vymedzujú odporúčaný obsah výchovy a vzdelávania v školských zariadeniach. Štátne výchovné programy pre školský klub detí vydáva a zverejňuje podľa § 8 zákona č. 245/2008 Z. z., o výchove a vzdelávaní (školský zákon) ministerstvo školstva. V súčasnosti sa riadia jeho aktualizovanou verziou platnou od roku 2023, podľa ktorých sa na pôde škôl vymedzujú základné požiadavky štátu na poskytovanie výchovy a vzdelávania v školských kluboch detí, teda ich poslanie, cieľ, formy výchovy a vzdelávania, výchovný jazyk a tematické oblasti reprezentujúce tri piliere – personalizácia, inklúzia a subjektívna pohoda, ktoré sa premietajú do jednotlivých tematických oblastí výchovy, ktoré sa voľne implementujú do oddychovej, rekreačnej, záujmovej činnosti, ako aj v príprave na vyučovanie.

Už pri podrobných charakteristikách jednotlivých tematických oblastí je zjavné, že výchova v školskom klube detí nadväzuje na vzdelávacie programy škôl, prehĺbuje získané poznatky a zručnosti žiakov a umožňuje získavať nové skúsenosti neformálnou edukáciou. Zároveň definované kurikulum a využitie kompetencií, ktorými vychovávateľa disponujú,

ponúka viacero príležitostí byť efektívnym členom školského podporného tímu napr.:

- v tematickej oblasti Komunikácia a práca s informáciami: prispievať k rozvíjaniu komunikačných schopností žiakov (poobedné kruhy), poskytnúť dostatočný priestor na vlastné sebvýjadrenie (najmä expresívnymi prostriedkami), kritické uvažovanie pri získavaní a interpretovaní informácií (stratégie bezpečného a primeraného používania e-zdrojov a médií) a využívaní jazykových predpokladov. Ide najmä o spoluprácu so školským digitálnym koordinátorom, s učiteľmi vyučujúcimi materinský a cudzí jazyk, školskými logopédmi a školskými špeciálnymi pedagógmi, učiteľmi dramatickej výchovy (podpora talentov v literárnych súťažiach) či podporu adekvátneho rečového prejavu v inklúzii (adaptácia žiaka z inojazyčnej kultúry), teda i s pomocnými vychovávateľmi a pod.,

- v tematickej oblasti Sebarozvoj a svet práce sa stávajú vychovávatelia významnými spolupracovníkmi učiteľa profesijného rozvoja a kariérového poradcu, pretože im môžu poskytnúť informácie o záľubách či diagnostiku soft skills žiakov, ktorých dobre poznajú, pri príprave na voľbu povolania či podpore špecifických záujmov žiakov, ktoré významne prispievajú k celkovej adaptácii, motivácii a inklúzii žiakov so špecifickými výchovno-vzdelávacími potrebami,

- v tematickej oblasti Zdravie a subjektívna pohoda vychovávatelia môžu ako členovia tímu zabezpečiť spoluprácu pri rozvíjaní zdravého životného štýlu žiaka, podpory wellbeingu, či prevenciu pred sociálnymi ohrozeniami a rizikovým správaním. Výchova vo voľnom čase je priestor, ktorý imanentne umožňuje deťom zažívať pocity subjektívnej pohody prostredníctvom príležitostí pre seberealizáciu, rozvíjanie predpokladov založených na princípoch dobrovoľnosti a vlastnej angažovanosti, či už prostredníctvom športovej činnosti, pozitívneho životného štýlu, alebo

osobného mindfulnessu zo zážitkovej sebakúsenosti. Tu je príležitosť najmä pre užšiu spoluprácu so školskou zdravotnou sestrou, školským trénerom a psychológom,

- v tematickej oblasti Spoločnosť a príroda sa ponúka široký priestor vychovávateľom pre spoluprácu napr. pri dobrovoľníckych činnostiach (zbierky), rozvoji občianskej participácie (projektová činnosť) s presahom do obce či regiónu, scitlivovania žiakov (stretnutia s diverzitou vo svete napr. formou živých knižníc) a v rozvoji tolerancie a akceptovania inakosti (realizácia preventívnych programov v spolupráci s odborníkmi/specialistami na vybranú problematiku). Môžeme tam zaradiť aj reflektovanie globálnych súvislostí vo vzťahu k spoločnosti a životnému prostrediu (enviro projekty). Tu je vhodné spolupracovať najmä s učiteľmi vyučujúcimi predmety pojednávajúce o spoločnosti, jej vývoji, histórii, prírode, biológii, ekológii, environmentalistike, ako aj so sociálnymi pedagógmi a sociálnymi pracovníkmi,

- v tematickej oblasti Kultúra a umenie vychovávateľa nadväzujú na poznatky detí o rozmanitosti kultúr, chápaní jedinečnosti vlastnej kultúry, jej vplyvu na ostatné kultúry, interkultúrne procesy. Spolupracujú s kultúrnymi inštitúciami, ktoré umožňujú rozvíjať spiritualitu u detí. Vychovávateľa môžu užšie spolupracovať s učiteľmi výtvarného umenia, hudby, ako i s katechétmi a kňazmi.

Osobitnú pozornosť by sme radi ďalej venovali spolupráci vychovávateľa ako člena školského podporného tímu s dvoma v literatúre menej spomínanými členmi, ktorých činnosť sme výskumne skúmali a je vo voľnom čase detí z hľadiska spolupráce významná.

3.1 Spolupráca s asistentom pedagóga

Pedagogickí asistenti sú zväčša požiadaní o spoluprácu v podpornom tíme na podnet školských špeciálnych pedagógov, ktorí ich koordinujú a často metodicky vedú. Pomáhajú deťom/žiakom pri prekonávaní architektonických,

informačných, jazykových, zdravotných, sociálnych alebo kultúrnych bariér (Liberčanová, 2022). Pedagogický asistent vystupuje ako podpora pre žiakov, ktorí majú problémy sa samostatným fungovaním v školskom klube detí. Na to, aby takýto žiaci mohli byť účastní na činnostiach školského klubu, potrebujú cieľenú podporu pedagogického asistenta, ktorý je ich motivátorom k činnostiam, hrám, relaxu, podieľa sa na vytváraní programu pre žiakov, skupinových aktivitách. Je nápomocný žiakom pri socializácii a tiež pri stravovaní v školskej jedálni, v záujmových a následne i v mimoškolských činnostiach.

Rovnako ako je potrebná úzka kooperácia triedneho učiteľa a pedagogického asistenta vo výchovno-vzdelávacom procese u žiakov mladšieho školského veku, tak i kontinuálne by mala pokračovať v poobedňajšej činnosti vychovávateľa v školskom klube detí.

Túto potrebu potvrdzujú nielen výpovede vychovávateľov z praxe napr. na tejto konferencii, ale i v súčasnosti ojedinelé výskumy, ktorých cieľom je zisťovať význam a kvalitu takto poskytovaných služieb v školskom prostredí.

V rámci diplomovej práce skúmal študent programu Sociálna pedagogika a vychovávateľstvo Simon Strapáč, ktorý v tom čase aktívne pôsobil na pozícii pedagogického asistenta v základnej škole, možnosti multidisciplinárnej spolupráce sociálneho pedagóga, pedagogického asistenta a vychovávateľa na úrovni školského podporného tímu. Bližšie ho zaujímali ďalšie čiastkové ciele výskumu, v ktorých chcel zistiť:

- okruh problémov, ktorých riešenie predpokladá prienik odbornej spolupráce vybraných členov školského podporného tímu v danej základnej škole,
- či odborná činnosť vybraných členov podporného tímu dokáže pokryť všetky problémy vyskytujúce v základnej škole, ktoré spadajú do ich kompetencií,
- prekážky realizácie odbornej činnosti smerom k daným žiakom,

- akým spôsobom prebieha spolupráca sociálneho pedagóga, vychovávateľa a pedagogického asistenta,
- v akých podmienkach sa realizujú odborné činnosti,
- aké výsledky prináša vzájomná spolupráca sociálneho pedagóga, vychovávateľa s pedagogického asistenta (Strapáč, 2024, s. 57).

3.2 Spolupráca so sociálnym pedagógom

Študent sa pripravoval štúdiom na pozíciu nielen pedagogického zamestnanca vychovávateľ, ale i odborného zamestnanca – sociálneho pedagóga. Novela zákona č. 414/2021 Z. z., ktorá mení a dopĺňa zákon 138/2019 Z. z. ho podľa § 23 radí do skupiny odborných zamestnancov a zároveň ten istý zákon v § 27 určuje jeho pôsobenie prostredníctvom vykonávania preventívnej činnosti, poskytovania poradenstva a intervencie deťom s rizikovým správaním, ohrozených sociálno-patologickými javmi a zo sociálne znevýhodneného prostredia. Poskytuje potrebné poradenstvo zákonným zástupcom, pedagogickým a odborným zamestnancom. Zároveň v prípade potreby vykonáva aj sociálnopedagogickú diagnostiku prostredia a vzťahov.

Kunčáková (2021) uvádza, že v súčasnosti je sociálny pedagóg považovaný za odborníka, ktorého prítomnosť v školskom prostredí sa považuje za takmer nevyhnutnú. Aktuálny trend vo výchove a vzdelávaní je postupné zavádzanie inkluzívneho modelu vzdelávania, ktorý profesiu sociálneho pedagóga stavia do pozície jednej z kľúčových osobností, prispievajúcich k podpore detí s rôznymi odlišnosťami. Je očividné, že v bežných školách dochádza k nárastu výskytu sociálnopatologických javov a rovnako sa zvyšuje aj počet detí, ktoré prežívajú krízové situácie z rôznych príčin. Z dôvodu, že školy nedokážu doterajším nastaveným systémom pokrývať a zabezpečovať napĺňanie potrieb vyššie uvedených detí, je nevyhnutnosťou v školách zabezpečiť adekvátny servis pomoci a podpory prostredníctvom odborných zamestnancov.

Ide najmä o systematickú intervenciu odborných a pedagogických zamestnancov školy, ktorí sú súčasťou školského podporného tímu, ktorá sa realizuje v školskom prostredí, i ako spolupráca odborného zamestnanca – sociálneho pedagóga s pedagogickými zamestnancami na pracovnej pozícii učiteľa a vychovávateľa a tiež s pedagogickým asistentom.

Sociálny pedagóg spolupracuje s vychovávateľom najmä v nasledujúcich oblastiach:

- v procese sociálnej adaptácie detí na školské prostredie (podporné opatrenia),
- v rámci inklúzie detí z odlišného sociokultúrneho rodinného prostredia (poradenstvo),
- pri vytváraní pozitívnej a proinklúzívnej klímy v škole a voľnom čase (depistáž),
- pri vytváraní bezpečného prostredia (stanovovanie pravidiel v klube, primárna prevencia),
- pri identifikovaní predpokladov na rozvoj záujmov žiaka ŠKD (koučing, záujmový /peer/ klub),
- pri prevencii a eliminácii sociálnych ohrození (špecifická prevencia a intervenčné programy),
- pri identifikovaní narušení, ohrození, postihnutia v sociálnom vývine (diagnostická činnosť),
- na reedukačnej činnosti (mentoring – metodické usmernenia pre pedagogických zamestnancov),
- pri sieťovaní s ďalšími odborníkmi (konzultácia, koordinácia členov školského podporného tímu).

Do vyššie spomínaného výskumu boli zapojení nasledovní účastníci: jeden odborný zamestnanec – na pozícii sociálneho pedagóga a piati pedagogickí zamestnanci (2 pedagogickí asistenti a 3 vychovávateľky). Pre získavanie dát bol použité štruktúrované interview s položkami vytvorenými diplomantom na základe stanovených výskumných úloh a 3 kazuistiky žiakov, prostredníctvom ktorých bolo možné získať dáta kvalitatívneho charakteru na základe sledovania poskytovaných intervencií z pozície sledovaných

členov školského podporného tímu. Podrobné interpretácie nie je možné na vymedzenom priestore prezentovať, možno ich dohľadať v centrálnom registri záverečných prác. Ale na základe záverečného rezultátu autora: „*Predtým, ako by sme mali hodnotiť samotnú mieru efektivity spolupráce vybraných pedagogických a odborných zamestnancov, je dôležité povedať, že samotným úspechom tejto, aj keď zatiaľ nie ideálnej spolupráce je to, že uvedení zamestnanci danej základnej školy orientujú svoje činnosti aj na riešenie problémov žiakov, ktoré presahujú školské edukačné prostredie a sú prameniace z ich rodinného či sociálneho prostredia. Čo teda považujeme za dôležité, je pokračovať v prehlbovaní tejto vzájomnej spolupráce nasmerovanej k pomoci žiakom v školskom prostredí v čase vyučovania a zabezpečiť výraznejšie prepojenie tejto spolupráce aj s pedagogickými zamestnancami pôsobiacimi v školskom klube detí a to najmä postupným vnášaním myšlienok o potrebe hlbšieho vnímania problémov žiakov a následnej vzájomnej, koordinovanej odbornej spolupráci pri ich riešení. Uvedomujeme si, že tento problém nepramení v pedagogických zamestnancoch pracujúcich v školskom klube detí. Skôr si myslíme, že tento problém pramení v recipročnom neuvedomovaní si možností vzájomnej spolupráce vychovávateľov na jednej strane a na druhej strane členov školského podporného tímu. Je to preukázateľné aj vo výsledkoch nami realizovaného prieskumu, že odborná súčinnosť sociálneho pedagóga i pedagogických asistentov bola zacielená na činnosť v čase vyučovania. Zároveň z odpovedí žiadneho respondenta sme nezaznamenali potrebu vzájomnej spolupráce medzi pedagogickými asistentmi, sociálnym pedagógom a vychovávateľkami. K názňaku spolupráce došlo zo strany sociálnej pedagogičky, ktorá však zostala iba v rovine ponuky. Je naozaj dôležité si uvedomiť, že k riešeniu problémov žiakov treba pristupovať komplexne. Dohodnuté postupy práce s týmito žiakmi sa musia realizovať*

pedagógmi v školskom prostredí v čase vyučovania aj v školskom klube detí“ (Strapáč, 2024, s. 93 – 94).

Možno však konštatovať, že sa ešte stále jedná o postupné zavádzanie funkcie školského podporného tímu i s presahom do povýučbového času, teda v čase, v rámci ktorého pôsobia najmä vychovávatelia.

Záver

Cieľom príspevku je vytvoriť priestor na uvažovanie a následnú snahu o chápanie a zapojenie sa vychovávateľov ako regulárnych členov školského podporného tímu. Z vyššie uvedeného je zjavné, že disponujú adekvátnymi a pre funkcie školských podporných tímov nenahraditeľnými kompetenciami, ktoré prospievajú k celkovej kvalite edukácie žiakov v školskom prostredí. Úzka spolupráca medzi pedagogickými a odbornými zamestnancami, v neposlednom rade i rodičmi a rovesníkmi žiakov, vytvára predpoklad pre poskytovanie kvalifikovanej a efektívnej pedagogickej a odbornej činnosti škôl a školských zariadení. Veríme, že ich postupné zapájanie na pozíciu členov tímu a ich ďalšie vzdelávanie na pozíciu pedagogických zamestnancov, ako i ich vlastná angažovanosť prispeje k tomu, aby boli významným prínosom pre celkovú kvalitu poskytovaných služieb vo voľnom čase.

Zoznam citovanej literatúry

Autorský kolektív VÚDPAP. (2023). *Školský podporný tím Teoretický a praktický sprievodca Manuál pre riaditeľa školy*. Bratislava: VÚDPAP. Dostupné na: https://vudpap.sk/wp-content/uploads/2023/02/SPT-%E2%80%93-manual-pre-riaditeľa-skoly_A5_14-02-2023_web.pdf.

Belková, V. a kol. (2020). *Pedagogický asistent v praxi*. Banská Bystrica: Belanium.

Ďurčová, V. a kol. (2023). *Asistenčné činnosti v škole*. [online]. Bratislava: NIVAM. [cit. 2024.07.16] Dostupné na:

<https://podporneopatrenia.minedu.sk/data/att/d65/27528.90d192.pdf>

Inklucentrum. (2022). *Pojem školský podporný tím*. [online]. [cit. 2024.07.04] Dostupné na internete:

<https://inklucentrum.sk/pojem-skolsky-podporny-tim/>

Krnáčová, Z., Čerešník, M., Ugorová, B., Hambálek, V. (2020). *Multidisciplinárny prístup. Základné myšlienky a rámce*. [online]. [cit. 2024.07.04] Dostupné na:

<https://vudpap.sk/wp-content/uploads/2020/10/Multidisciplinarny-pristup-2020.pdf>

Kunčáková, S. (2021). *Manuál začínajúceho sociálneho pedagóga v školách*. Bratislava: Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie..

Lednická, J. a kol. (2023). *Zariadenie poradenstva a prevencie a školské podporné tímy. Príklady dobrej praxe*. VÚDPaP. [online]. [cit: 2024-05-19]. Dostupné na:

<https://vudpap.sk/wp-content/uploads/2023/04/zariadenieporadenstva-a-prevencie-spt-web-19-4-2023.pdf>

Liberčanová, K. (2021). Sociálny pedagóg v postpandemickej škole a školskom zariadení. In *Kompetencie a rozvoj pedagogického zamestnanca. Aktualizáciu č. 34 v kapitole D 1.3 Výchovný program pre školské výchovno-vzdelávacie zariadenia*. Bratislava: Raabe, s. r. o. s. 21 – 22.

Liberčanová, K. (2022). Sociálny pedagóg ako súčasť multidisciplinárneho tímu a podporného tímu v inklúzii (E 2.3. Pôsobenie sociálneho pedagóga) In *Školský podporný tím* (február 2022), Bratislava : Dr. Josef Raabe, s. r. o.

Liberčanová, K. (2022). Zloženie školského podporného tímu In Havrila, M. (ed.) *Koordinátor školského podporného tímu: efektívnou spoluprácou k úspechu*. Bratislava Slovensko: Dr. Josef Raabe, s. r. o. s. 44 – 69.

NIVAM. (2022). *Štátny výchovný program pre školský klub detí*. [online]. [cit. 2024.07.28] Dostupné na internete: <https://www.minedu.sk/data/att/d7f/25060.154ebb.pdf>

NIVAM. (2023). *Podporné opatrenia pre deti a žiakov*. [online]. [cit. 2024.07.17] Dostupné na internete: <https://nivam.sk/podporne-opatrenia-pre-deti-a-ziakov/>
ŠKOLSKÝ PODPORNÝ TÍM – krok vpred ku škole pre všetkých. [cit: 2023-07-19] Dostupné na: [26735.4f0cb3.pdf \(minedu.sk\)](https://26735.4f0cb3.pdf(minedu.sk)).

Pokyn ministra č. 39/2017, ktorým sa vydávajú profesijné štandardy pre jednotlivé kategórie a podkategórie pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov škôl a školských zariadení. [cit: 2024-07-13]. Dostupné na: <https://www.minedu.sk/pokyn-ministra-c-392017-ktorym-sa-vydavaju-profesijne-standardy-pre-jednotlive-kategorie-a-podkategorie-pedagogickych-zamestnancov-a-odbornych-zamestnancov-skol-a-skolskych-zariadeni/>.

Strapáč, S. (2024). *Príležitosti pre spoluprácu asistenta učiteľa, sociálneho pedagóga a vychovávateľa v školskom podpornom tíme*. (Diplomová práca. Školiteľka: Mgr. Kristína Liberčanová, PhD.). Trnava: Pedagogická fakulta TU.

VÚDPaP. (2023). *Odborné činnosti v zariadeniach poradenstva a prevencia a v prostredí škôl*. [cit: 2023-05-19] Dostupné na: <https://vudpap.sk/wp-content/uploads/2023/02/Obsahove-standardy-odbornych-cinnosti.pdf>

VUDPAP. (2022). *Multidisciplinárny prístup*. [online]. [cit. 2024.07.08] Dostupné na internete: <https://vudpap.sk/vudpap/multidisciplinarny-pristup/>

Zákon č. 138/2019 Z. z., Zákon o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov. [online]. [cit. 2024.07.10] Dostupné na internete: <https://www.zakonypreludi.sk/zz/2019-138>.

Zákon č. 245/2008 Z. z., Zákon o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov. [online]. [cit. 2024.07.10] Dostupné na internete: <https://www.zakonypreludi.sk/zz/2008-245>.

Mgr. Kristína, Liberčanová, PhD.

Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave

Priemyselná 4, 918 43 Trnava

kristina.libercanova@truni.sk

MOTIVOVANIE DIEŤAŤA AKO DETERMINANT KVALITY EDUKÁCIE V ŠKOLSKOM KLUBE DEŤÍ

MOTIVATING THE CHILD AS A DETERMINANT OF THE QUALITY OF EDUCATION IN THE SCHOOL CHILDREN'S CLUB

Erika Novotná

Abstrakt

V príspevku je diskutovaná téma motivácie – motivovania detí v školskom klube pre činnosti a aktivity, ktoré im ponúkame. Základnou otázkou, na ktorú sa pokúsime hľadať odpovede, je: Ako motivovať deti v školskom klube tak, aby nemuseli, ale chceli? Determinantom efektívnej motivácie je niekoľko aspektov. V prvom rade je nevyhnutné reflektovať záujmy a potreby súčasných detí. Tiež je podstatné poznať, akú funkciu má motivácia plniť a čo motiváciou nie je, resp. čím motiváciu často nesprávne supľujeme. Je dôležité si uvedomiť, že absencia motivácie v úvode činnosti eliminuje zanieťenie a angažovanosť účastníkov. Pretože „musím“ energiu odčerpáva a „chcem“ ju dodáva. V závere príspevku ponúkame výsledky prieskumu zameraného na mapovanie aktuálnych pohľadov vychovávateľov, detí a ich rodičov na školský klub. Zámerom bolo zistiť, čo podľa nich v školskom klube funguje a čo by už bolo potrebné zmeniť a transformovať.

Kľúčové slová: motivácia, záujmy, potreby, školský klub detí, prieskum

Abstract

The post discusses the topic of motivation – motivating children in the school club for the activities and tasks we offer them. The fundamental question we will attempt to answer is: How can we motivate children in the school club so that they don't have to, but want to? Several aspects are determinants of effective motivation. First and foremost, it is essential to reflect on the interests and needs of today's children. It is also important to understand the function that motivation serves and what it is not, or what we often incorrectly substitute for motivation. It is crucial to realize that the absence of motivation at the beginning of an activity eliminates the enthusiasm and engagement of the participants. Because “I have to” drains energy, while “I want to” provides it. At the end of the post, we offer the results of a survey aimed at mapping the current views of educators, children, and their parents on the school club. The intention was to find out what they believe works in the school club and what needs to be changed and transformed.

Key words: motivation, interests, needs, children's school club, research

Úvod

Výzvou pre všetkých pedagógov, vychovateľov, pedagogických asistentov, ktorí pracujú so súčasnou generáciou detí a tínedžerov, je dokázať zaujať – získať si ich pozornosť. Lenže to dnes vôbec nie je jednoduché a je raritou, ak sa nám u detí a mladých ľudí podarí dosiahnuť „wow“ efekt alebo ich nasmerovať do kognitívnej disonancie či stavu „flow“. Ako teda motivovať deti v školskom klube tak, aby nemuseli, ale chceli? Tak, aby túžili robiť to, čo im ponúkame a k čomu ich prizývame? Dovoľm si citovať bývalého pedagóga matematiky a fyziky, súčasného šéfa

libereckej iQlandie (Moderní science centrum pro děti i dospělé), pána Pavla Coufala: „*Chýba názornosť a bez tej ťažko zaujmete mladých „pubertákov“. Teória bez praxe je k ničomu (...) školy na poriadne vybavenie proste nemajú. Navyiac, pre učiteľov je častokrát zložitá poňať výučbu aspoň trochu zábavne. Je síce fajn, že žiaci vedia periodickú tabuľku naspamäť, ale tiež by potrebovali vedieť, čo sú prvky zač a čo dokážu. Skrátka, chýba „aha“ a „wow“ efekt, bez ktorého sa tieto odbory nezaobídu*“ (Valchová, 2018).

1. Motivácia v pedagogickom diskurze ako najdôležitejšia podmienka pre učiaci sa subjekt

Motivácia je definovaná ako súhrn vnútorných a vonkajších faktorov, ktoré aktivizujú správanie a prežívanie žiakov, a v edukačnom procese je nevyhnutná najmä vtedy, ak žiak nemá prirodzený záujem o učenie (Porvazová, 2021). Bez motivácie si nevieme predstaviť žiadnu uvedomelú poznávaciu aktivitu. Zákon motivácie nám ponúka poznanie závislosti efektívnosti učenia sa od hĺbky a rozsahu motívov, ktoré učitelia vníma a uplatňuje. Čím je úloha náročnejšia, tým je potrebná vyššia úroveň i kvalita motivačných podnetov (Jedinák, 2009).

Začiatok akejkolvek edukácie či už vo formálnom alebo neformálnom vzdelávaní by mal byť venovaný motivovaniu účastníkov vzdelávania k činnosti/aktivite. Funkciu motivácie s ohľadom na vekové osobitosti detí a žiakov plnia rôzne motivačné činitele – učiť sa pre radosť učiteľa, rodiča, naučiť sa učivo z vlastného záujmu, učiť sa pre budúcu profesiu a pod. Významnými prvkami motivácie sú spájanie teórie s praxou, nastoľovanie rôznych problémových situácií, vyvolávanie skúseností učiacich sa a pod. Turek (2008) motivačnú časť, ako jednu z fáz výchovno-vzdelávacieho procesu, charakterizuje ako prípravu detí a žiakov na aktívne osvojovanie si učiva. Táto fáza výchovno-vzdelávacieho procesu má významnú úlohu. Základom úspešnej činnosti,

a teda aj učenia, ktoré je špecifickou formou činnosti učiaceho sa subjektu, je to, s akými pohnútkami k nemu pristupuje. U detí a žiakov je potrebné vzbudiť záujem o poznávanú skutočnosť. Správna motivácia je zárukou polovice úspechu. Nákonečný (1996) uvádza, že motivácia je proces iniciovaný počiatočným motivačným stavom, v obsahu ktorého sa odráža určitý deficit. Správanie jedinca smeruje k odstráneniu tohto deficitu, ktoré je prežívané ako určitý druh uspokojenia. Počiatočný motivačný stav charakterizovaný určitým deficitom je možné označiť ako potrebu. Správanie je inštrumentálna aktivita sprostredkujúca vzťah medzi potrebou a jej uspokojením. Motív potom vyjadruje obsah tohto uspokojenia. Potreby i motívy sú vnútorné psychické stavy, ktoré sú navzájom komplementárne. V zjednodušenom pohľade bývajú obidva tieto termíny vo svojom význame stotožňované, resp. potreby bývajú chápané ako druh motívu, napríklad vedľa záujmov. V hlbšom pohľade na proces motivácie je však nutné ich rozlišovanie.

V reálnom edukačnom procese existuje vnútorná a vonkajšia motivácia. Vnútorná pramení zo zvedavosti žiakov/detí a ich túžby dozvedieť sa nové veci, učiť sa. Určitá daná činnosť je považovaná za vnútorne motivujúcu vtedy, ak vonkajšia odmena nebude pre dieťa/žiaka podmienkou pre začlenenie sa do danej činnosti a pre pokračovanie v nej. Vonkajšia motivácia je impulzom činností, ktoré by jedinec inak nevykonával, ale chce za ne získať buď odmenu, alebo sa vyhnúť trestu (tieto vonkajšie motivátory sa preto označujú ako pohnútky či incentívy). Podstatnou charakteristikou vonkajšej motivácie je, že činnosti takto motivované vykonáva jedinec len nevyhnutne potrebný čas (Nákonečný 1996).

Dieťa podvedome túži po úspechu a pochvale. Rado sa rozvíja a zásluhou zvedavosti sa učí nové veci. Takže je prirodzene motivované k tomu, aby v škole podávalo dobré výkony a bolo úspešné. Motivovať dieťa k školským výkonom znamená podporovať ho v jeho skúmaní a objavovaní, oceňovať jeho úspechy a rešpektovať jeho záujmy. Motivácia vyvoláva,

usmerňuje a ovplyvňuje správanie i myslenie detí a je spolu so schopnosťami dieťaťa najdôležitejším faktorom efektívneho učenia. To znamená, že motiváciou násobenou schopnosťami sa môže dieťa dopracovať k výkonu. Motivovať možno vnútornými a vonkajšími faktormi. Vnútorná motivácia núti dieťa niečo robiť, učiť sa z vlastného presvedčenia a pre vlastný úžitok. Oveľa viac, rýchlejšie a ľahšie sa naučí vtedy, ak má „chuť“ do učenia. O vonkajšiu motiváciu ide vtedy, ak sa dieťa neučí z vlastného záujmu a presvedčenia, ale len vplyvom vonkajších podnetov, a prevláda napr. v školskom vyučovaní a učení sa žiakov. Tiež je dôležité, aby sa vonkajšia motivácia v podobe pochvaly, odmeny, pokarhania, trestu a pod. premenila na vnútornú a stala sa hybnou pákou učenia sa (Sekerková 2011).

2. Záujmy a potreby detí v mladšom školskom veku

V pedagogicko-psychologickej literatúre je záujem definovaný ako *„schopnosť trvalejšieho zamerania, sústredenia na určitú činnosť s výrazným emočným sprievodom. Stimuluje myslenie, pamäť, vôľu aj psychické procesy. Ľudia sa svojimi záujmami výrazne líšia nielen ich zameraním, ale aj trvalosťou, hĺbkou, šírkou, intenzitou a hodnotou. Vypovedajú o osobnosti a životnej dráhe človeka“*

(Hartl, Hartlová 2004, s. 694). Aby pedagóg dokázal erudovane vyhodnocovať reakcie a správanie sa dieťaťa pri plánovaní i realizácii výchovno-vzdelávacej činnosti, mal by akceptovať psychologické charakteristiky dieťaťa v mladšom školskom veku (6 – 11 rokov). Z pohľadu psychológie je mladší školský vek významným medzníkom v živote dieťaťa, nakoľko dieťa vstupuje do školy (Čáp – Mareš 2001). Práca a povinnosti začínajú nahrádzať dovtedy dominantnú činnosť – hru. To kladie zvýšené nároky na disciplínu. Škola však dieťaťu otvára nové možnosti – učí myslieť novým spôsobom, dáva možnosti uplatniť sa v oveľa väčšej skupine vrstovníkov. V kognitívnom vývine dochádza k radikálnej zmene, dieťa

objaví logiku. V morálnom vývine sa postupne stráca autorita dospelého a hodnotenie morálneho konania dieťaťom môže byť aj iné, ako je hodnotenie autoritou.

Dieťa v mladšom školskom veku cíti veľmi silnú potrebu patriť do skupiny vrstovníkov. Významný vplyv má v prvých dvoch rokoch školskej dochádzky pedagóg, ktorý je pre dieťa takou autoritou, že o nej nepochybuje. Jeho autorita prevyšuje autoritu rodičov. Typickým prejavom správania sa je žalovanie učiteľovi. Autorita učiteľa ustupuje v prvých troch rokoch školskej dochádzky a v 5. a 6. roku začína úplne prevládať autorita skupiny. Mladší školský vek je často označovaný ako vek triezveho realizmu. Chápanie reality sa odráža v preferencii cestopisnej, dobrodružnej literatúry a v čítaní rôznych detských encyklopédií. Na začiatku obdobia ide o naivný realizmus, ktorý neskôr prechádza do realizmu kritického. Vplyvom sociálneho prostredia dieťaťa sa formuje jeho hodnotový systém a svedomie ako protiklad mravného správania. Integruje a dopĺňa sa detské „ja“ a stáva sa postupne nezávislejším od okolitých vplyvov. Motivácia správania sa pod vplyvom všetkých pôsobiacich činiteľov mení a nadobúda novú kvalitu. Pod vplyvom poznávania sa vyvíjajú u mladšieho školáka trvalejšie a diferencovanejšie záujmy (Schusterová – Uramová 2006).

Pri plánovaní výchovno-vzdelávacej činnosti v školskom klube detí a predovšetkým pri motivovaní detí akcentujeme nevyhnutnosť reflektovania záujmov a potrieb súčasných detí. Potreby a záujmy detí sú štrbinou, ktorou sa pedagóg (vychovávateľ) môže dostať bližšie k dieťaťu, môže mu viac rozumieť, lepšie ho pochopiť, získať si ho pre činnosť a nasmerovať jeho energiu a potenciál žiaducim smerom. Vychádzajúc z avizovaných problémov edukačnej praxe – nezáujem o deti o aktivity, neochota zapojiť sa do ponúkaných činností a i., ktoré avizujú pedagógovia, je evidentné, že to, čo deti v ŠKD chcú robiť, ako chcú tráviť svoj voľný čas, je v kontraste s tým, čo im ponúkame. Záujmy a potreby sú kľúčovými kategóriami predovšetkým vo výchove mimo

vyučovania. Paradoxne tieto termíny, ktoré sa objavujú v legislatívnych a kurikulárnych dokumentoch či pedagogicko-psychologickej literatúre, považujeme za frázu, prehliadame ich a podceňujeme ich význam.

Záujmy a potreby detí determinujú kvalitu (najmä obsah a formu) výchovno-vzdelávacích činností a záujmových aktivít. Jednou z príčin problémov, ktoré vznikajú v pedagogickej praxi (nedisciplína, nezáujem detí o činnosť, výchovné problémy, ignorovanie autority pedagóga a i.), je fakt, že si prestáva rozumieť dospelý s dieťaťom. V sociálnej interakcii sa vytráca dialóg a kompromis. Jednou z ciest, ako to môže pedagóg (vychovávateľ) zmeniť, zlepšiť, je viac aktívne načúvať deťom, vnímať ich, akceptovať aj ich pohľad na vec, nastoliť jasné pravidlá "hry" (nie pro-forma, ale dôsledne ich dodržiavať), byť náročný voči sebe, neustále monitorovať (diagnostikovať) vzťahy a atmosféru vo výchovnom oddelení, inšpirovať sa problémami, radosťami detí, dovoliť deťom participovať na všetkých fázach činností (nie iba na realizačnej, kde musia robiť to, čo „naservírovala“ pani vychovávateľka, bez toho, aby sa opýtala detí, či na „to“ majú chuť. „Menu“ je potrebné pripravovať spoločne, pretože aj ciele chceme dosahovať spoločne s deťmi, nie bez nich).

Školský klub detí nie je škola, neprebíha tu doučovanie ani sa tu nemá realizovať suplovanie práce učiteľov. V školskom klube detí je priestor na to, na čo nemajú čas učitelia v škole. Na výchovu, na rozhovory, na spoznávanie sa, na robenie toho, čo detí baví, čo chcú, nielen musia. Všetko, čo sa deje v školskom klube detí, závisí od vychovávateľky. To, čo ju limituje, sú cieľové zamerania tematických oblastí výchovy, ale to, čo bude obsahom činností (hry, aktivity, metodika práce), je na tvorivosti a fantázii vychovávateľky, ktorá by mala nielen vyžadovať, ale aj dopriať. Nielen zakazovať, ale aj dovoliť. Menej riadiť a koordinovať, viac delegovať. Všetko, čo dokážu urobiť deti, nechajme urobiť deti, pretože oni majú byť aktívnym subjektom, nie pasívnym objektom vo výchovno-vzdelávacom procese. Podstatná časť práce

vychovávateľky by mala spočívať v príprave podnetného prostredia a následnej facilitácii aktivít a činností. V žiadnom prípade nesmie ísť o exhibíciu pedagóga a inhibíciu dieťaťa.

Kvalita implementovania vyššie opísaných princípov a postojov pedagóga voči deťom a výchovno-vzdelávacej práci je determinovaná tým, do akej miery pozná vychovávateľ deti, s ktorými pracuje, a aký je náročný voči sebe. Či vie, čo deti zaujímajú a čo neznášajú, čo potrebujú, aby boli pokojné, a čo musí urobiť, aby sa vzájomne rešpektovali a akceptovali. Predpokladom toho je permanentná komunikácia zúčastnených strán v atmosfére bezpečia a istoty (nie napätia, stresu, vojenskej disciplíny, vydierania a kriku). Vo všeobecnosti platí, že ak chceme pred niekoho predstúpiť, niečo mu tlmočiť, navrhovať, prezentovať, v prvom rade by nás mala zaujímať charakteristika cieľovej skupiny. Akí sú to ľudia, čo už majú za sebou, aké majú skúsenosti, čím sa zaoberajú, aké riešia problémy, aké sú ich očakávania, čo potrebujú. Ak tieto informácie nemáme, je vhodné realizovať analýzu potrieb. Ak to nie je možné, tak aspoň pátrajme, zisťujme, načúvajte, čítajte, informujte sa o ľuďoch, s ktorými chceme a potrebujeme pracovať. Deti sa zvyčajne zaujímajú o také veci, ktoré im pomáhajú zvládať problémy a ťažkosti v ich živote, pretože tie vnímajú ako niečo, čo „stojí za to.“ Dovolíme si tvrdiť, že nikto nemá záujem robiť to, čo nedáva zmysel, čo nepotrebuje, čo je bezpredmetné, zbytočné a nutné iba kvôli vyplneniu času.

Aby pedagóg pomohol dieťaťu rozvinúť záujem o veci, ktoré sú považované za hodnotné, spočíva jeho úloha v zásade v tom, aby k tomu poskytoval vhodné príležitosti, ukázal deťom, prečo je daná činnosť užitočná, dával najavo vlastné nadšenie a zaujatie a nehodnotil kompetenciu dieťaťa v zručnostiach (ktoré so záujmom súvisia), pokiaľ nedostalo dostatok príležitostí nevyhnutných k ich nadobudnutiu (Fontana 2014).

3. Ako motivovať súčasné deti k aktivitám v školskom klube

Hovorí sa, že v dnešnej dobe má pedagóg iba pár sekúnd na to, aby deti zaujal, upútal. O motivácii je možné uvažovať vo viacerých rovinách. Motivácia je často vysvetľovaná či interpretovaná ako vágna fráza, napríklad „rozvíjanie záujmu“ či „zvyšovanie záujmu.“ Nie je však jasné, čo toto „klišé“ znamená. Je potrebné dekodovať toto slovné spojenie vo vzťahu k subjektu učenia sa, teda k dieťaťu. Ak je motivácia zvyšovanie záujmu, tak otázka je, vo vzťahu k čomu potrebujeme zvýšiť záujem (k obsahu vzdelávania?) Inými slovami, o čo má mať dieťa/žiak záujem? Akým spôsobom to urobíme? Aké sú možnosti? Svižná a efektívna motivácia (máme na mysli motivačnú fázu, konkrétnu motiváciu v priamej interakcii, pred akoukoľvek edukačnou aktivitou) je pedagogickým majstrovstvom učiteľa i vychovávateľa, ktorý je schopný získať si pozornosť dieťaťa a prizvať ho k participovaniu na výchovno-vzdelávacej činnosti. Motivácia nemá obťažovať ani komplikovať učiteľovi život. Má byť mostom, po ktorom keď s deťmi prejdeme, ocitneme sa tam, kam sme sa potrebovali dostať (opak je niekedy pravdou). Podmienkou toho však je, aby mal učiteľ jasno v tom, čo je jeho cieľom. Tento cieľ si však učiteľ nesmie nechať iba sám pre seba. Mal by sa oň na konci motivačnej fázy podeliť s deťmi/žiakmi, pretože ho formuloval pre nich a chce ho dosiahnuť spolu s nimi. Položme si otázku: Koľko času a priestoru venujú pedagógovia v praxi fáze motivácie pri výučbe alebo edukačných či záujmových aktivitách? Predpokladáme, že oveľa menej, akoby bo bolo potrebné a žiaduce. Motivačná fáza často absentuje kvôli nedostatku času alebo je považovaná za nepotrebnú, zbytočnú. V mnohých prípadoch je motivácia nesprávne nahrádzaná oznámením cieľa činnosti alebo opisom toho, čo sa bude diať. To však nie je fair play vo vzťahu k deťom/žiakom.

Výučba bez motivácie je potom akoby samoúčelným metodikárčením, bez ohľadu na všetko a všetkých zúčastnených. Poslaním pedagóga v súčasnosti je motivovať – nadchnúť pre činnosť/akciu. Čo to vlastne znamená? Dajme zmysel tomu, čo ideme robiť. Získajme si pozornosť detí. „Provokujme“ zvedavosť dieťaťa. Urobme niečo, čo nadchne, priláka, otočí uhol pohľadu. Motivovať znamená „dať dieťaťu chrobáka do hlavy,“ vtiahnuť ho do deja príbehu, ktorý nekončí. Motivovať znamená zadefinovať problém a ísť ho vyriešiť. Motivácia nie je oznámenie obsahu činnosti, čo ideme s deťmi robiť, ani opis postupu a organizácie činnosti. Základnou aktivizujúcou a rozvíjajúcou činnosťou vo výchove a vyučovaní je úloha. Pod týmto pojmom rozumieme: otázky pedagóga, problémy, cvičenia. Záleží na tom, aké úlohy dávame a ako ich dávame. Motivačná sila úlohy spočíva v jej vplyve (dopade) na emocionálnu, hodnotovú oblasť, ovplyvňuje sebadomie, formuje samostatnosť, vedie k zodpovednosti. Dôležité je vzbudiť záujem o riešenie úloh. To môžeme dosiahnuť pomocou týchto zásad (modifikované podľa Bobot, Jakubeková 2012):

- moment prekvapenia, novosti, zaujímavosti, zaujímavé podanie problému, ktorý dávame deťom/žiakom ako úlohu,
- vytvorenie kognitívnej neistoty, rozporu – postavenie úlohy alebo problému, ktorý má viacznačné riešenie,
- zásada náročnosti – konštruovať úlohy nad sily, schopnosti detí/žiakov a potom ich pomocnými inštrukciami priviesť k riešeniu,
- princíp dramatizácie – dramatické uvedenie témy, problému (patria sem prvky hier, tajničiek, rébusov, hlavolamov, rozprávky, detektívne príbehy, príbehy zo života atď.).

Motivácia musí vyvolať u učiaceho sa vnútornú potrebu „chcem,“ nielen v danom okamihu alebo hodine, ale aj zajtra, o rok, po celý život. Profesor lekárskej psychológie Radim Ptáček, v jednom z podcastov to potvrdzuje: „*Najsilnejším*

prediktorom budúceho vzdelávania nie je úspech v škole, ale motivácia ku vzdelávaniu, to znamená, či to vzdelávanie ako prostriedok k dosiahnutiu niečoho ma baví. A toto si môže uvedomiť už každý individuálny učiteľ, že v tomto on vlastne má tu najväčšiu silu, predovšetkým na prvom stupni. A vo chvíli, keď sa tie deti tešia, že tá činnosť je spojená s niečím príjemným – napríklad, že ma to baví, to, že ma učiteľ alebo rodič odmeňuje, verbálne, nie v zmysle „pekne ti to ide“ alebo „ty si dobrý“, ale „páči sa mi, ako to teraz robíš“, to znamená, sústredíme sa na ten proces. A ak si tieto veci uvedomíme, tak to môže ísť dopredu už od tej veľmi individuálnej úrovne.“

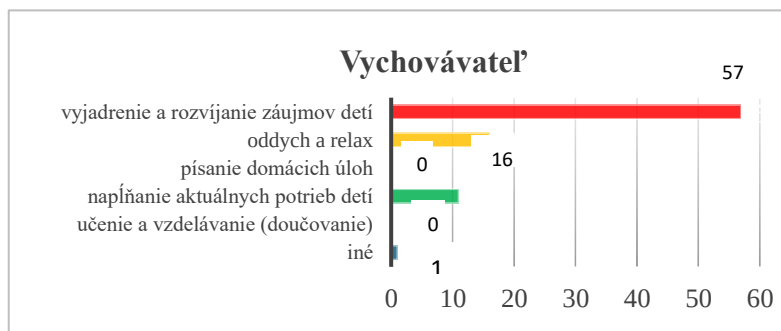
4. Reflexia školského klubu z pohľadu zainteresovaných strán

Vnímanie školského klubu z pohľadu zainteresovaných strán sme skúmali s cieľom zmapovať a porovnať aktuálne pohľady, predstavy a požiadavky vychovávateľov, detí a ich rodičov na školský klub a zistiť, čo podľa nich v školskom klube detí (ďalej ŠKD) funguje a čo by už bolo potrebné zmeniť a transformovať. Informácie sme získavali prostredníctvom online dotazníka. Pre každú skupinu respondentov bol dotazník obsahovo a formuláciami primerane adaptovaný. Prieskum prebiehal v rámci súvislej pedagogickej praxe v prvej polovici roka 2024 (Facáková 2024).

Prieskumu sa celkovo zúčastnilo 223 respondentov, z toho 105 detí, 85 vychovávateľov a 33 rodičov. Prvú skupinu respondentov tvorili deti 1. až 4. ročníka základnej školy navštevujúce ŠKD vo vekovom rozmedzí od 6 do 11 rokov a v pomere 51 dievčat a 54 chlapcov. Druhou skupinou respondentov boli vychovávatelia pracujúci v ŠKD s dĺžkou pedagogickej praxe od 1 do 38 rokov, pričom takmer polovica z nich mala vysokoškolské vzdelanie 2. stupňa a patrila do kariérového stupňa samostatný vychovávateľ. Tretiu skupinu výskumnej vzorky tvorili rodičia detí navštevujúcich ŠKD.

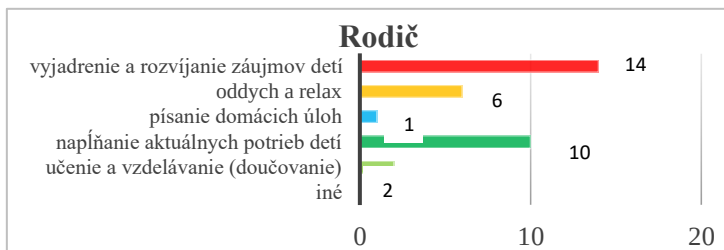
V dotazníkovom prieskume sme sa zamerali na tieto konkrétne oblasti skúmania: Čo by mal ŠKD prioritne poskytovať/ponúkať deťom? Aká je úroveň a dôvody spokojnosti/nespokojnosti detí a ich rodičov so ŠKD? Čo hodnotia vychovávatelia a rodičia v ich ŠKD ako fungujúce a kvalitné? Aké sú požiadavky a návrhy respondentov na zmeny v ich ŠKD? Ktorým činnostiam sa deti v ŠKD v rámci výchovno-vzdelávacej činnosti venujú najčastejšie? Ktoré činnosti sú u detí v rámci výchovno-vzdelávacej činnosti v ŠKD najmenej obľúbené? V nasledujúcej časti príspevku prezentujeme len niektoré zistenia, ktoré môžu byť vo vzťahu k diskutovanej téme motivovania detí a reflektovania ich potrieb a záujmov pre vychovávateľov inšpiratívne a hodnotné.

To, čo by mal ŠKD prioritne poskytovať deťom, respondenti vyjadrili nasledovne:



Graf č.1: Čo by mal podľa vychovávateľov školský klub detí prioritne poskytovať/ponúkať deťom?

Zdroj: Facáková (2024)



10

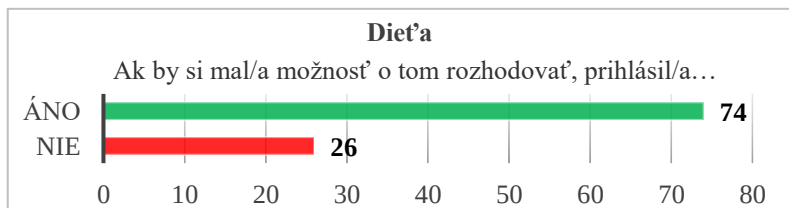
Graf č. 2: Čo by mal podľa rodičov školský klub detí prioritne poskytovať/ponúkať ich deťom?

Zdroj: Facáková (2024)

Predstavy vychovávateľov a rodičov o tom, čo by mal školský klub detí prioritne poskytovať alebo ponúkať deťom, sa zhodujú v tom, že by deti mali mať priestor vyjadrovať a rozvíjať svoje záujmy, čo uviedlo 67,05 % (n57) vychovávateľov a 42,4 % (n14) rodičov. V druhej najpočetnejšie zvolenej možnosti sa však už respondenti nezhodli. 18,8 % (n16) vychovávateľov označilo, že by prioritou ŠKD mal byť oddych a relax detí, pričom 30,3 % (n10) rodičov by skôr uprednostnilo napĺňanie aktuálnych potrieb detí. Možnosť „iné“ zvolil len jeden respondent – vychovávateľ/ka a túto voľbu odôvodnil/a tým, že by označil/a všetky možnosti okrem doučovania.

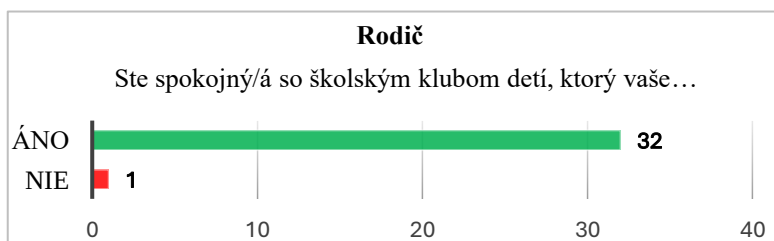
Aká je úroveň a dôvody spokojnosti/nespokojnosti detí a ich rodičov s ŠKD?

Spokojnosť či nespokojnosť s pobytom v školskom klube sme u detí, ktoré ho navštevujú, zisťovali prostredníctvom uzavretej otázky v zmysle ich rozhodnutia opäť sa prihlásiť do ŠKD pod podmienkou, že by o tom mohli rozhodnúť samé. Približne štvrtina detí zapojených do prieskumu, čo predstavuje 24,8 % (n26), uviedla, že by sa do ŠKD neprihlásili samé, čo znamená, že so ŠKD nie sú spokojné a nechceli by ho dobrovoľne navštevovať.



Graf č. 3a: Úroveň a dôvody spokojnosti/nespokojnosti detí a ich rodičov s ŠKD

Zdroj: Facáková (2024)

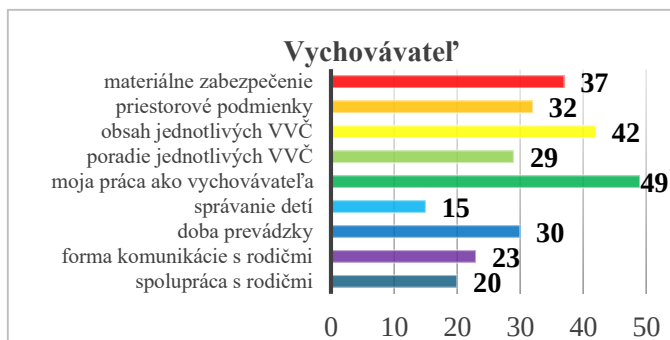


Graf č. 3b: Úroveň a dôvody spokojnosti/nespokojnosti detí a ich rodičov s ŠKD

Zdroj: Facáková (2024)

Rodičom sme položili polouzavretú otázku, na ktorú najprv odpovedali jednoslovnou odpoveďou áno/nie, a potom svoju voľbu objasnili prostredníctvom voľnej odpovede, ktorá v sebe reflektovala nielen ich dôvody spokojnosti/nespokojnosti so ŠKD, ale zároveň aj postoje ich detí. Zaujímavosťou ale je, že úroveň spokojnosti detí s ich ŠKD sa nezhoduje s úrovňou spokojnosti ich rodičov. Takmer 97 % rodičov (n32) sú so ŠKD spokojní, okrem jedného, ktorý apeloval na nezodpovednosť vychovávateľa. Rodičia ako dôvody ich spokojnosti uvádzali najmä to, že sa tam ich dieťa cíti príjemne a šťastne, zmysluplne trávi svoj voľný čas s rovesníkmi, všestranne sa rozvíja a zabáva prostredníctvom zaujímavých aktivít a vďaka profesionálnemu prístupu

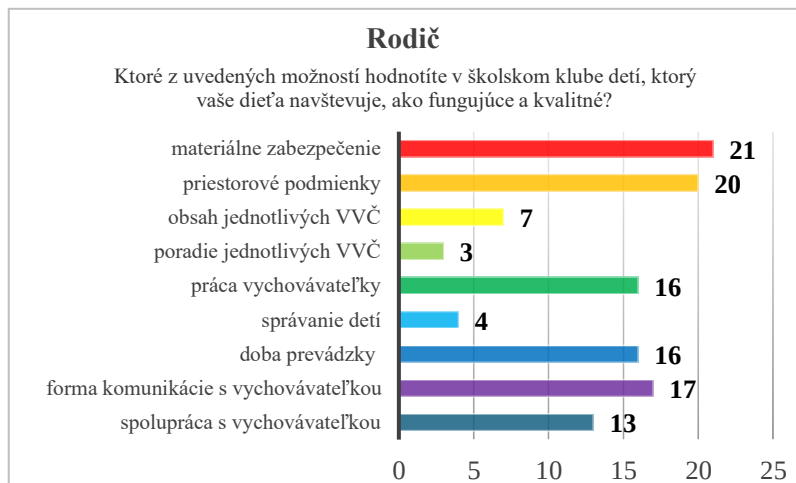
vychovávateľa je o neho kvalitne postarané. Čo hodnotia vychovávatelia a rodičia v ich ŠKD ako fungujúce a kvalitné?



Graf č. 4: Pohľady a názory vychovávateľov na fungujúce a kvalitné zložky v ŠKD

Zdroj: Facáková (2024)

Zisťovali sme, ktoré z uvedených zložiek považujú respondenti – vychovávatelia i rodičia v ich školskom klube detí za fungujúce a kvalitné. V otázke mohli respondenti označiť aj viacero možností. Z hľadiska počtu označovaných možností sa na prvej priečke umiestnila práca vychovávateľa a pedagogické pôsobenie, čo vychovávatelia označili 49-krát. Na druhom mieste je z pohľadu vychovávateľov v ŠKD kvalitné a fungujúce to, čo s deťmi realizujú – teda obsah výchovno-vzdelávacích činností, čo bolo respondentmi označené 42-krát.



Graf č. 5: Pohľady a názory rodičov na fungujúce a kvalitné zložky v ŠKD

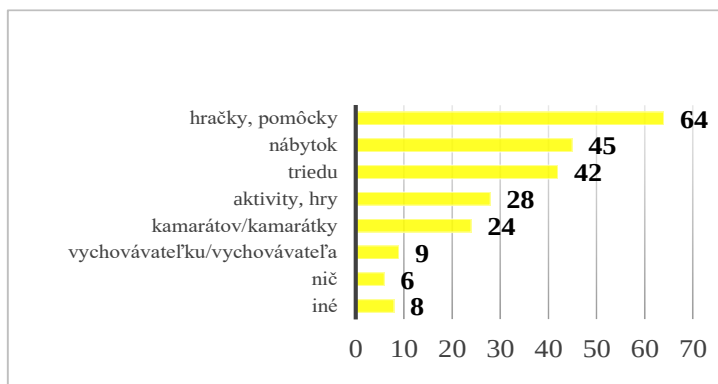
Zdroj: Facáková (2024)

V tejto súvislosti konštatujú autorky Bieliková, Bánovčanová (2018), že mieru návštevnosti ŠKD staršími deťmi (10–12 rokov, prípadne do 15 rokov) ovplyvňuje aj charakter činností, ktoré sa realizujú v ŠKD. Vychovávatelia prispôbujú aktivity vekovej skupine detí mladšieho školského veku, tým pádom sa môže ŠKD javiť starším deťom ako neatraktívny. Za najmenej fungujúci prvok v ŠKD označili vychovávatelia „správanie detí“ (15-krát). Na najnižších priečkach z hľadiska posudzovania kvality a funkčnosti jednotlivých zložiek výchovno-vzdelávacej práce v ŠKD vychovávatelia označili aj spoluprácu s rodičmi (20-krát) a komunikáciu s rodičmi (23-krát).

Rodičia považujú za najkvalitnejšiu zložku ŠKD jeho materiálne zabezpečenie, ktoré bolo respondentmi označené 21-krát. Na druhej pozícii sa z hľadiska počtu označených zložiek v počte 20-krát umiestnili fungujúce priestorové podmienky klubu. 17-krát rodičia označili za fungujúcu formu komunikácie s vychovávateľkou. Zaujímavý a diametrálne

odlišný pohľad majú rodičia v porovnaní s vychovávateľmi na obsah jednotlivých výchovno-vzdelávacích činností. Kým u vychovávateľov je považovaný obsah činností a aktivít, ktoré s deťmi realizujú v ŠKD, za druhú najvýznamnejšiu zložku z hľadiska kvality a funkčnosti, tak rodičia túto zložku označili iba 7-krát. Za najmenej fungujúcu zložku vo vzťahu k štruktúre popoludnia v ŠKD rodičia považujú poradie jednotlivých činností (označené 3-krát) a správanie detí (označené 4-krát). Alarmujúcim zistením je, že správanie detí v ŠKD bolo aj vychovávateľmi aj rodičmi označované ako jedna z najmenej fungujúcich a kvalitných zložiek výchovno-vzdelávacieho procesu v ŠKD. Z uvedeného je možné predpokladať, že ako vychovávateľa, tak i rodičia sú si vedomí toho, že správanie ich detí nie je súlade s ich očakávaniami.

Aké sú požiadavky a návrhy respondentov na zmeny v ich ŠKD?



Graf č. 6: Požiadavky a návrhy detí na zmeny v ŠKD

Zdroj: Facáková (2024)

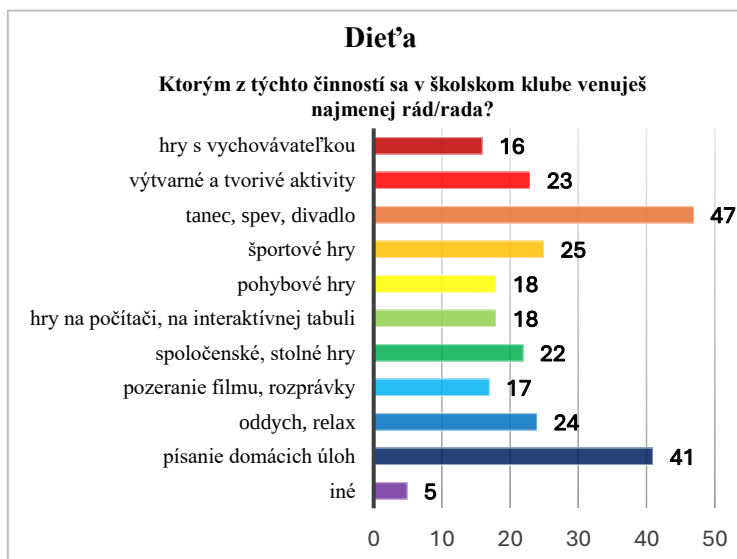
Deťom sme položili otázku, ktorú sme formulovali ako modelovú situáciu: „Predstav si, že máš v ruke čarovný prútik. Čo by si v tvojom školskom klube zmenil/a, upravil/a, vylepšil/a? Respondenti mali možnosť označiť viacero

možností. Najčastejšie deti označovali (64-krát), že by si v ŠKD želali zmeniť hračky a pomôcky. Druhou najčastejšie označovanou zmenou bola požiadavka detí vylepšiť najmä materiálne a priestorové zabezpečenie – nábytok (45-krát) a triedu (42-krát) – teda prostredie, v ktorom školský klub prebieha. V poradí tretím najpočetnejšie označovaným návrhom detí je zmeniť v ŠKD aktivity a hry – čo označili deti 28-krát. V možnosti „iné“ deti 8-krát označili, že by v ich ŠKD zrušili pisanie domácich úloh a pridali by viac času na spontánne hry, najmä v exteriéri. Deti tiež uviedli, že by si priali menej kriku zo strany vychovávateľky.

Vychovávatelia mali možnosti pri uvádzaní návrhov na zmeny a vylepšenia v ŠKD vybrať len jednu z ponúkaných možností. Alarmujúcou požiadavkou vychovávateľov bola zmena priestorových podmienok klubu, čo uviedlo 27,1 % (n23) respondentov, pričom rovnako ako deti apelovali najmä na zabezpečenie samostatnej triedy pre prevádzku ŠKD a vylepšenie vonkajšieho areálu školy, ktorý slúži na rekreačnú činnosť (n20). Materiálne zabezpečenie by si želalo zmeniť 23,5 % vychovávateľov (n20). Pri možnosti „iné“, ktorú uviedlo 18,9 % (n16) vychovávateľov, sme zaznamenali návrhy na zmenu časového rozvrhu a spôsobu vyzdvihovania detí z ŠKD rodičmi a systém zaraďovania detí do jednotlivých oddelení. Vychovávatelia tiež navrhovali zrušiť prípravu na vyučovanie ako súčasť výchovno-vzdelávacieho procesu a posilniť zastúpenie pedagogických asistentov. Prekvapivým faktom je, že 45,5 % rodičov, čo tvorí takmer polovicu opýtaných (n15), sa v otázke vyjadrila, že by na ŠKD nemerili nič. Okrem uvedených odpovedí traja rodičia v možnosti „iné“ navrhovali zariadenie individuálnejšieho prístupu k deťom zo strany vychovávateľa a lepšie prispôsobenie sa mimoškolským aktivitám dieťaťa.

Zaujímavé výsledky prieskumu sme zistili aj pri skúmaní toho, ktoré činnosti sú u detí v rámci výchovno-vzdelávacej činnosti v ŠKD najmenej obľúbené? Respondenti mohli v danej položke označiť viacero z ponúkaných možností (graf 7). Ako

najmenej obľúbené činnosti boli deťmi označené 47-krát hudobno-dramatické činnosti – tanec, spev a divadlo. V poradí druhou najmenej obľúbenou aktivitou v ŠKD (označené 41-krát) je podľa detí príprava na vyučovanie a s ňou spojené písanie domácich úloh. Na tretiu priečku umiestnili deti športové hry (označené 25-krát) a za nimi nasleduje oddych a relax (označené 24-krát).



Graf č. 7: Najmenej obľúbené činnosti v ŠKD z pohľadu detí
Zdroj: Facáková (2024)

Záver

Poslaním školského klubu detí je umožniť deťom rozvíjať ich osobnostný potenciál, záujmy a vzdelávacie potreby v podporujúcom prostredí, uplatňujúcom požiadavky na výchovu mimo vyučovania a výchovu vo voľnom čase vrátane školských prázdnin prostredníctvom princípov neformálneho vzdelávania (Štátny výchovný program pre ŠKD, 2022). V

štýle edukačnej práce vychovávateľa, v porovnaní s učiteľmi na základných a stredných školách, má prevažovať individuálne diferencovaná náročnosť, nedirektívny prístup a vyššia citovosť – empatia a akceptácia osobností detí (Novocký, Kollárová, 2023; Zelina, 1996). Rešpektovanie jedinečnosti záujmov a schopností detí je mimoriadne dôležité, pretože takto aj ich činnosť vo voľnom čase bude prítiažlivejšia (dokonca o voľnočasových aktivitách by sa žiaci mali rozhodovať sami a podieľať sa na ich výbere). Riadiaci proces vo výchove mimo vyučovania je viac založený na bezprostredných situáciách, spolupráci so žiakmi a neoficiálnych rozhovoroch, kým intenzívnejšia senzitivita zase napomáha spĺňať požiadavky tvorivo-humanistickej výchovy (Kouteková, 2014). Ak chceme, aby školské kluby reprezentovali atraktívne a moderné klubovne, ktoré budú mať potenciál obstať v konkurencii iných subjektov, ktoré ponúkajú voľnočasové aktivity pre deti a mládež, je nevyhnutné pravidelne monitorovať potreby a záujmy detí a adekvátne dokázať deti získať pre činnosť vopred premyslenou a rafinovanou motiváciou s ohľadom na individuálny prístup ku každému dieťaťu.

Zoznam citovanej literatúry

- Bieliková, M., Bánovčanová, Z. (2018). Využívanie Školských klubov detí a ich vplyv na dieťa z pohľadu rodičov. In *E-pedagogium*, roč. III, r. 2018. [cit. 16. 8. 2024]. Dostupné na: <https://e-pedagogium.upol.cz/pdfs/epd/2018/03/08.pdf>
- Bobot, V., Jakubeková, M. (2012). *Interaktívne vyučovanie v školských vzdelávacích programoch*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum v Bratislave, 2012. ISBN 978-80-8052-432-6. Dostupné na: http://www.mpcedu.sk/library/files/publik_ciaivvsvp_finalversion_na_web29_10_2012.pdf
- Čáp, J., Mareš, J. (2001). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál.

- Facáková, P. (2024). *Reflexia školského klubu očami detí, vychovávateľov a rodičov*. [Bakalárska práca]. Prešov: Pedagogická fakulta PU v Prešove.
- Fontana, D. (2014). *Psychológie ve školní praxi*. Praha: Portál.
- Hartl, P., Hartlová, H. (2000). *Psychologický slovník*. Praha: Portál.
- Jedinák, D. (2009). *Podstata a zásady motivačného pôsobenia (aj vo vyučovaní školskej matematiky)*. *Technology of Education, 2009*. Dostupné na: <http://www.era.topindex.sk/files/s93.pdf>
- Kouteková, M. (2014). Pedagogická autorita vychovávateľa v jeho výchovnom štýle a štýle riadenia výchovy mimo vyučovania. In Citterbergová, G. (ed.). *Pedagogika voľného času v teórii a praxi*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta UMB.
- Nákonečný, M. (1996). *Motivace lidského chování*. Praha: Academia.
- Novocký, M., Kollárová, S. (2023). Nový pohľad na výchovné štýly vychovávateľov – konštruktová validácia výskumného nástroja mapujúceho štýly edukačnej práce vychovávateľov v ŠKD. In *Edukácia*. Vedecko-odborný časopis. Ročník 6, číslo 1. [cit. 15. 8. 2024]. Dostupné na: [Konstruktova validacia zborník](#)
- Valchová, T. (2018). *Ve školách chybí „aha“ a „wow“ efekt, říká šéf liberecké iQLANDIE*. [cit. 28.8.2024]. Dostupné na: <https://www.flowee.cz/civilizace/4780-ve-skolach-chybi-aha-a-wow-efekt-rika-sef-liberecke-iqlandie>
- Porvazová, A. (2021). *Motivácia ako predpoklad úspešného učenia sa žiakov*. Štátna školská inšpekcia. Školské inšpekčné centrum Prešov. [cit. 28.8.2024]. Dostupné na: https://www.ssi.sk/wp-content/uploads/2021/06/Motivacia_predpoklad_uspesneho_u_cenia_ziakov.pdf
- Postman, N. 1994. *The Disappearance of Childhood*. Vintage Books. [cit. 10.8.2024]. Dostupné

na:<https://interesi.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/10/disappearance.pdf>

Sekerková, G. (2011). *Ako deti motivovať k učeniu*. [cit. 10. 8. 2024].

Dostupné na: <http://najmama.aktuality.sk/clanok/226876/ako-deti-motivovat-k-uceniu/>

Smiková, E. (2015). *Motivácia dieťaťa v školskom prostredí*. Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie. [cit. 17. 10. 2015]. Dostupné na:

<https://>

www.iedu.sk/poradenstvo/prevenicia/Documents/Smikova.rtf.

Schusterová, N., Uramová, P. (2006). *Psychologické minimum pre asistenta učiteľa*. Prešov: PF PU.

NIVAM. (2022). *Štátny výchovný program pre školský klub detí* (2022). Dostupné na:

<https://www.minedu.sk/data/att/d7f/25060.154ebb.pdf>

Turek, I. (2008). *Didaktika*. Wolters Kluwer (Iura Edition), 2008. [cit. 10.8.2024]. Dostupné na:

<https://pdfweb.truni.sk/e-ucebnice/psp/data/7198acd1-27fc-456c-8cdd574de25ee3a9.html?ownapi=1>

Zelina, M. (1996). *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa*. Bratislava: IRIS.

PaedDr. Erika Novotná, PhD.

Pedagogická fakulta PU v Prešove

Ul. 17. novembra č. 15, 080 01 Prešov

erika.novotna@unipo.sk

STRATÉGIE VIZUÁLNEHO MYSLENIA

VISUAL THINKING STRATEGIES

Renáta Pondelíková

Abstrakt

Príspevok sa zaoberá metódou Visual Thinking Strategies (VTS), inovatívnym prístupom k vzdelávaniu, ktorý integruje umenie a vzdelávanie na podporu rozvoja kognitívnych a komunikačných zručností. Predstavuje teoretické východiská VTS, vrátane konštruktivistického teórie učenia, teórie zóny najbližšieho vývoja a teórie estetického vývoja. Príspevok opisuje kľúčové procesy uplatnenia VTS, vrátane troch základných otázok používaných pri facilitácii a zdôrazňuje dôležitosť zručností pedagóga. Diskutuje o kritériách pre výber vhodných vizuálnych materiálov a analyzuje reakcie detí na umenie v kontexte VTS. Text zahŕňa ukážku analýzy obrazu "Hviezdna noc" od Vincenta van Gogha pomocou VTS metódy a SWOT analýzu VTS. Ďalšia ukážka je zameraná na využitie Vennovho diagramu pri analýze umeleckých diel. Na záver príspevok zdôrazňuje potenciál VTS ako účinného nástroja na rozvoj kritického myslenia, vizuálnej gramotnosti a komunikačných zručností v modernom vzdelávaní.

Kľúčové slová: *stratégie vizuálneho myslenia (VTS), teoretické východiská VTS, SWOT analýza, Vennov diagram*

Abstract

The paper examines the Visual Thinking Strategies (VTS) method, an innovative approach to education that integrates art and learning to support the development of cognitive and communication skills. It presents the theoretical foundations of VTS, including constructivist learning theory, the zone of

proximal development theory, and aesthetic development theory. The article describes key processes in applying VTS, including the three fundamental questions used in facilitation, and emphasizes the importance of educator skills. It discusses criteria for selecting appropriate visual materials and analyses children's responses to art in the context of VTS. The text includes a sample analysis of Vincent van Gogh's "Starry Night" using the VTS method and a SWOT analysis of VTS. Another example focuses on the use of the Venn diagram in analysing works of art. In conclusion, the paper highlights the potential of VTS as an effective tool for developing critical thinking, visual literacy, and communication skills in modern education. This contribution is a part of realization of the project "Strategies in Art Education 3 – Development of didactic competences of students in the study programs of the Faculty of Education UMB focused on pedagogical practice" (KEGA 013UMB-4/2024) supported by the Cultural and Educational Grant Agency of the Ministry of Education, science, research, and sport of the Slovak Republic.

Keywords: *Visual Thinking Strategies (VTS), theoretical basis of VTS, SWOT analysis, Venn diagram*

Úvod

Metóda Visual Thinking Strategies (ďalej VTS) predstavuje inovatívny prístup k vzdelávaniu, ktorý integruje umenie a vzdelávanie, aby podporil rozvoj kognitívnych a komunikačných zručností (Yenawine, 2017). Philip Yenawine, jeden zo zakladateľov tejto metódy, vychádza z predpokladu, že umenie môže byť silným nástrojom na rozvoj vizuálnej gramotnosti a kritického myslenia. Na ich rozvoj využíva VTS vizuálne myslenie, aplikuje princípy vizuálneho myslenia prostredníctvom štruktúrovaného procesu pozorovania a diskusie o umeleckých dielach alebo iných vizuálnych stimuloch. Vizuálne myslenie je kognitívny proces, pri ktorom jednotlivci používajú obrazy, grafy, diagramy a iné vizuálne

reprezentácie na usporiadanie, analýzu a pochopenie informácií. Tento spôsob myslenia zahŕňa tvorbu a manipuláciu mentálnych obrazov s cieľom riešiť problémy, generovať nové nápady a zlepšiť učenie a pamäť. Koncept vizuálneho myslenia siaha do roku 1969, ako prvý ho použil Rudolf Arnheim. V rámci VTS sa deti učia aktívne "čítať" vizuálne informácie, čo je kľúčovou súčasťou vizuálneho myslenia. Pravidelné používanie VTS vedie k zlepšeniu schopností vizuálneho myslenia, ako je pozorné vnímanie detailov, vytváranie spojení a formulovanie interpretácií založených na vizuálnych dôkazoch. Táto metóda, vyvinutá v 80. rokoch 20. storočia psychologičkou Abigail Housen a múzejným pedagógom Philipom Yenawine, sa od svojho vzniku rozšírila do škôl a múzeí po celom svete.

1. Teoretické východiská VTS

VTS je silne ovplyvnená konštruktivistickou teóriou učenia. Podľa tejto teórie si ľudia aktívne konštruujú svoje poznanie na základe skúseností a interakcií s prostredím. V kontexte VTS to znamená, že si deti aktívne vytvárajú významy umeleckých diel na základe svojich predchádzajúcich skúseností a vedomostí. Teória zóny najbližšieho vývoja (Průcha a kol., 2003) navrhuje, že učenie je najefektívnejšie, keď úloha mierne presahuje súčasnú úroveň schopností učiaceho sa. VTS využíva túto koncepciu tak, že povzbudzuje deti k hlbšiemu a komplexnejšiemu uvažovaniu o umení prostredníctvom cielených otázok a facilitácie.

Ďalšou teóriou, ktorá ovplyvnila VTS, je teória estetického vývoja, ktorú vyvinula Housen (2007) na základe rozsiahleho výskumu toho, ako ľudia reagujú na umenie. Identifikovala päť štádií estetického vývoja:

1. štádium pozorovateľov-rozprávačov (Accountive)

Je typické pre začiatočníkov a mladšie deti. Pozorovatelia vytvárajú jednoduché, často náhodné pozorovania. Reakcie sú často emocionálne a založené na osobných asociáciách.

Príklad reakcie: „*To mi pripomína moju babičku*“ alebo „*Páči sa mi tá modrá farba.*“

2. štádium konštruktívnych pozorovateľov
(Constructive)

Pozorovatelia začínajú vytvárať rámec pre pozeranie sa na umelecké diela. Využívajú svoje vlastné znalosti a hodnoty na posúdenie umeleckého diela. Často sa zameriavajú na to, čo umelec "mal na mysli". Príklad reakcie: „*Umelec musel byť smutný, keď to maľoval, pretože použil tmavé farby.*“

3. štádium klasifikujúcich pozorovateľov (Classifying)

Pozorovatelia sa snažia identifikovať dielo v kontexte štýlu, obdobia alebo školy. Používajú analytický a kritický prístup k interpretácii umenia. Často sa zameriavajú na technické aspekty diela. Príklad reakcie: „*Toto je jasný príklad impresionizmu, vidíte tie rýchle ťahy štetcom?*“

4. štádium interpretujúcich pozorovateľov (Interpretive)

Pozorovatelia sa snažia o osobné stretnutie s umeleckým dielom. Skúmajú dielo z rôznych uhlov pohľadu a dovoľujú symbolom a významom, aby sa postupne odhaľovali. Každé nové stretnutie s dielom im prináša nové porovnania, postrehy a zážitky. Príklad reakcie: „*Čím dlhšie sa na tento obraz pozerám, tým viac vidím, ako kontrasty svetla a tmy odrážajú vnútorný konflikt postavy.*“

5. štádium re-kreatívnych pozorovateľov (Re-creative)

Ide o najvyspelejšie štádium, typické pre skúsených pozorovateľov umenia. Pozorovatelia majú za sebou dlhšiu históriu pozerania sa a uvažovania o umení. Kombinujú osobné vnímanie s univerzálnymi témami. Dokážu "čítať" obraz na viacerých úrovniach a integrovať rôzne prístupy k pochopeniu diela. Príklad reakcie: „*Tento obraz ma vždy prekvapí. Dnes si všimam, ako kompozícia odráža témy, ktoré umelec skúmal v celej svojej kariére, ale zároveň cítim osobnú spojitosť s emóciami, ktoré vyvoláva.*“

Uvedené štádiá nie sú striktné viazané na vek alebo formálne vzdelanie v oblasti umenia. Jednotlivci môžu prechádzať týmito štádiami rôzne rýchlo a môžu sa nachádzať v rôznych

štádiách pre rôzne typy umenia. Housen (2007) zdôrazňuje, že pochopenie týchto štádií môže pomôcť pedagógom a facilitátorom prispôbiť svoje prístupy tak, aby podporovali estetický rast účastníkov. Metóda VTS je navrhnutá, aby podporovala tento vývoj, pričom sa zameriava najmä na posun z prvých dvoch štádií do vyšších úrovní estetického vnímania. Dalším východiskom metódy VTS je teória viacnásobnej inteligencie (Gardner, 2011). VTS podporuje rozvoj vizuálno-priestorovej inteligencie, ale tiež zapája lingvistickú a interpersonálnu inteligenciu.

VTS je založená aj na princípoch rozvoja kritického myslenia, ako ich definovali teoretici Ennis (2016), Paul a Elder (2010). Metóda podporuje metakognitívne procesy tým, že povzbudzuje účastníkov, aby uvažovali o svojom vlastnom myslení a argumentácii.

Dalším teoretickým východiskom je teória sociálneho učenia. Bandura (1962) zdôrazňoval dôležitosť učenia sa prostredníctvom pozorovania a interakcie s ostatnými. VTS využíva skupinovú diskusiu ako kľúčový prvok procesu učenia, čo umožňuje účastníkom učiť sa od seba navzájom.

Teória skúsenostného učenia podľa Kolba (1984) zahŕňa konkrétnu skúsenosť, reflektívne pozorovanie, abstraktné konceptualizovanie a aktívne experimentovanie. VTS odráža tento cyklus tým, že poskytuje konkrétnu skúsenosť s umeleckým dielom, povzbudzuje reflektívne pozorovanie, podporuje abstraktné uvažovanie a umožňuje experimentovanie s novými interpretáciami.

VTS je založené na myšlienke, že vizuálna gramotnosť je zručnosť, ktorú je možné rozvíjať systematickým prístupom. Schopnosť "čítať" a interpretovať vizuálne informácie je rovnako dôležitá ako tradičná textová gramotnosť. VTS využíva princípy vnútornej motivácie tým, že podporuje autonómiu, kompetenciu a súvislosť, ktoré sú kľúčovými prvkami teórie sebaurčenia (Deci a Ryan, 1985).

Tieto teoretické základy sa vzájomne dopĺňajú a vytvárajú rámec pre VTS ako metódu vzdelávania a rozvoja kritického

myslenia. VTS integruje tieto rôzne teórie do praktického prístupu, ktorý sa ukázal byť efektívnym v rôznych vzdelávacích kontextoch.

2. Procesy uplatnenia VTS

VTS je založená na jednoduchom, ale účinnom procese. Účastníci pozorujú umelecké dielo a odpovedajú na tri základné otázky:

1. otázka: *Čo sa deje na tomto obraze?*

Táto otázka slúži ako východiskový bod pre pozorovanie a interpretáciu. Jej cieľom je:

- podporiť otvorené a nezaujaté pozorovanie. Nabáda účastníkov, aby sa pozreli na dielo ako celok a začali identifikovať kľúčové prvky alebo témy,
- stimulovať naratívne myslenie. Povzbudzuje pozorovateľov, aby začali vytvárať príbehy alebo vysvetlenia toho, čo vidia,
- umožniť rôzne interpretácie. Táto otvorená otázka pripúšťa množstvo rôznych odpovedí, čo podporuje divergentné myslenie.

Yenawine (2017) uvádza, že táto otázka otvára dvere pre všetky možné odpovede, čo vedie k bohatej diskusii a hlbšiemu skúmaniu.

2. otázka: *Čo vidíš, že to hovoríš?*

Táto otázka:

- podporuje argumentáciu založenú na dôkazoch. Vyzýva účastníkov, aby podporili svoje interpretácie konkrétnymi vizuálnymi dôkazmi z diela,
- rozvíja analytické myslenie. Účastníci musia analyzovať, prečo dospeli k svojim záverom, čo podporuje metakognitívne zručnosti,
- zlepšuje komunikačné schopnosti. Vyžaduje, aby účastníci jasne artikulovali svoje myšlienkové procesy.

Franc a Unrath (2014) uvádzajú, že táto otázka núti účastníkov spojiť to, čo vidia, s tým, čo si myslia, čím sa buduje most medzi pozorovacími a interpretačnými schopnosťami.

3. otázka: *Čo viac môžeme nájsť?*

Posledná otázka má za cieľ prehĺbiť a rozšíriť diskusiu:

- podporuje detailné pozorovanie. Povzbudzuje účastníkov, aby sa vrátili k dielu a hľadali ďalšie detaily alebo prvky, ktoré mohli prehliadnuť,
- rozvíja vytrvalosť. Učí účastníkov, že hlbšie pochopenie často vyžaduje opakované skúmanie,
- podporuje kolaboratívne učenie. Keď účastníci počujú nápady ostatných, môže ich to inšpirovať k novým pozorovaniam alebo interpretáciám.

Housen (2002) zdôrazňuje, že táto otázka podporuje aktívne zapojenie a neustále prehodnocovanie, čo sú kľúčové aspekty kritického myslenia.

Tieto tri otázky spolu vytvárajú cyklický proces pozorovania, interpretácie, argumentácie a opätovného skúmania. Tento proces nie je lineárny, ale iteratívny, pričom facilitátor môže podľa potreby opakovať otázky alebo sa k nim vracieť. Uvedené otázky podnecujú pozorovateľov k dôkladnému skúmaniu diela, formulovaniu hypotéz založených na dôkazoch a aktívnemu počúvaniu názorov ostatných. Yenawine (2017) uvádza, že tento proces podporuje rast v oblasti kritického myslenia, čo sa prenáša do iných kontextov a predmetov. Je dôležité poznamenať, že hoci tieto otázky sú jednoduché, ich účinnosť závisí od zručnosti pedagóga, facilitátora. Ten musí vedieť, kedy a ako klásť tieto otázky, ako parafrázovať odpovede účastníkov a ako podporovať hlbšie skúmanie bez nátlaku alebo hodnotenia.

2.1 Kľúčové zručnosti pedagóga, facilitátora

Efektívna facilitácia je zásadná pre úspech uplatnenia VTS a vyžaduje si kombináciu rôznych schopností, medzi ktoré patria:

- aktívne počúvanie. Facilitátor musí pozorne počúvať každého účastníka a plne sa sústrediť na všetky príspevky. Musí byť schopný zachytiť nielen obsah, ale aj nuansy a emócie v odpovediach účastníkov,
- neutrálne parafrázovanie. Schopnosť presne zhrnúť a preformulovať myšlienky účastníkov bez pridávania vlastných interpretácií alebo hodnotení. Yenawine (2017) zdôrazňuje, že parafrázovanie musí byť neutrálne, ale nie monotónne,
- riadenie diskusie. Facilitátor musí viesť udržať zameranú a produktívnu diskusiu bez toho, aby ju príliš kontroloval. Schopnosť povzbudiť účasť všetkých členov skupiny a vyvážiť príspevky dominantnejších a tichších účastníkov,
- kladenie otvorených otázok. Okrem troch základných VTS otázok by mal facilitátor viesť kľásť dodatočné otvorené otázky, ktoré podporujú hlbšie myslenie a skúmanie,
- tolerancia ticha. Schopnosť pohodlne zvládať momenty ticha, ktoré často predchádzajú hlbším úvahám. Housen (2002) uvádza, že ticho je často produktívne, dáva účastníkovi čas na premýšľanie,
- neverbálna komunikácia. Využívanie očného kontaktu, gest a výrazov tváre na podporu a povzbudenie účastníkov. Schopnosť ukázať na konkrétne časti umeleckého diela, na ktoré účastníci odkazujú, bez narušenia toku diskusie,
- adaptabilita. Flexibilita pri prispôsobovaní sa dynamike skupiny a nečakaným smerom diskusie. Schopnosť upraviť tempo a hĺbku diskusie podľa potrieb a schopností skupiny,
- vytváranie bezpečného prostredia. Schopnosť vytvoriť atmosféru, v ktorej sa účastníci cítia bezpečne pri vyjadrovaní svojich myšlienok a názorov. Vytvoriť

prostredie, v ktorom neexistujú správne alebo nesprávne odpovede,

- znalosť vývojových štádií estetického vnímania. Pochopenie Housenovej štádií estetického vývoja môže pomôcť facilitátorovi prispôbiť svoje otázky a prístup úrovni účastníkov,
- sebareflexia. Schopnosť kriticky zhodnotiť vlastnú facilitáciu a neustále sa zlepšovať. Otvorenosť voči spätnej väzbe od účastníkov a kolegov,
- základná znalosť umenia. Hoci VTS nevyžaduje rozsiahle znalosti o umení, základné pochopenie umeleckých prvkov a princípov môže byť užitočné,
- trpezlivosť a vytrvalosť. Schopnosť vytrvať v procese aj vtedy, keď diskusia stagnuje alebo sa účastníci zdajú frustrovaní.

2.2 Kritériá pre výber vizuálnych materiálov

Okrem kľúčových zručností pedagóga, facilitátora, je dôležitým aspektom úspešnej implementácie VTS výber vhodných vizuálnych materiálov. Materiály by mali byť rozmanité, vizuálne bohaté a stimulujúce, aby podporovali diskusiu a kritické myslenie. Uvádzame niektoré odporúčania a príklady vizuálnych materiálov, ktoré možno použiť v rámci VTS:

Umelecké diela – klasické aj moderné maľby, ktoré obsahujú rôzne témy, kompozície a štýly. Napríklad diela od umelcov ako Vincent van Gogh, Pablo Picasso, Frida Kahlo či Claude Monet, trojrozmerné umelecké diela, ktoré môžu ponúknuť rôzne perspektívy a interpretácie, historické, dokumentárne aj umelecké fotografie, ktoré zachytávajú rôzne aspekty ľudského života prírody.

Historizujúce a dokumentárne materiály – staré mapy, architektonické plány, ilustrácie a objekty, ktoré ponúkajú náhľad do minulosti, fotografie z novín, ktoré dokumentujú dôležité historické udalosti alebo spoločenské témy.

Súčasnú umenie a populárna kultúra – moderné vizuálne vyjadrenia (napr. Street Art a graffiti), ktoré môžu reflektovať súčasnú sociálne a politické témy, plagáty, billboardy a reklamy, ktoré môžu byť analyzované z hľadiska vizuálnych prvkov a komunikačných stratégií.

Vedecké a technické ilustrácie – infografiky, vizualizácie dát a informácií, ktoré môžu byť použité na rozvoj schopnosti interpretovať a kriticky hodnotiť vizuálne prezentované informácie, technické kresby a schémy, ilustrácie používané v technických a vedeckých kontextoch, ktoré vyžadujú detailné pozorovanie a analýzu.

Interaktívne a digitálne materiály – moderné formy umenia vytvorené digitálnymi technológiami, krátke animované klipy alebo videá, ktoré môžu stimulovať diskusiu o naratívne, vizuálnom štýle a technike.

Zvolené materiály by mali spĺňať tieto kritériá:

- materiál by mal byť dostatočne komplexný, aby ponúkol viacero úrovní interpretácie,
- obrazy s určitou mierou nejasnosti alebo viacnásobným významom môžu stimulovať bohatšiu diskusiu,
- materiály by mali byť relevantné pre vekovú skupinu a kultúrne pozadie detí.

2.3 Deti ako cieľová skupina VTS

Táto metóda bola pôvodne vyvinutá s ohľadom na detských pozorovateľov a ich reakcie sú často veľmi zaujímavé a poučné. Uvádame niektoré kľúčové zistenia:

- deti často pristupujú k umeniu s otvorenou myslou a prirodzenou zvedavosťou. Yenawine (2017) uvádza, že deti sú často menej zaťažené predchádzajúcimi znalosťami alebo očakávaniami o tom, čo by mali v umení vidieť,
- mladšie deti majú tendenciu vytvárať príbehy o tom, čo vidia na obraze. DeSantis a Housen (2000) zistili, že deti v prvých štádiách estetického vývoja často reagujú na umenie vytváraním naratívnych scenárov,

- deti často reagujú na umenie emocionálne, vyjadrujú, čo sa im páči alebo nepáči a prečo. Tieto reakcie môžu byť veľmi bezprostredné a úprimné,

- mladšie deti majú tendenciu sústrediť sa na konkrétne detaily v umeleckom diele, zatiaľ čo staršie deti začínajú viac uvažovať o celkovom význame alebo téme,

- mnohé štúdie ukazujú, že deti pri pravidelnom vystavení VTS rýchlo napredujú vo svojich schopnostiach pozorovania a interpretácie. Housen (2002) uvádza, že deti často prejavujú významný posun v estetických štádiách po niekoľkých mesiacoch pravidelného uplatňovania VTS v pedagogickej praxi,

- VTS podporuje spoluprácu medzi deťmi. Franco a Unrath (2014) pozorovali, že deti často stavajú na myšlienkach svojich rovesníkov, čo vedie k bohatším a komplexnejším interpretáciám,

- mnohí pedagógovia pozorujú, že VTS pomáha budovať sebadomie detí pri vyjadrovaní svojich myšlienok. Deti sa učia, že ich názory sú cenené a že neexistujú "správne" alebo "nesprávne" odpovede,

- deti často interpretujú umenie cez prizmu svojich osobných skúseností. Napríklad môžu povedať: *"To mi pripomína, keď sme boli na dovolenke"* alebo *"Tá postava vyzerá ako môj brat."*

- VTS pomáha deťom rozširovať ich slovnú zásobu, najmä v oblasti opisného jazyka. Deti sa učia presnejšie vyjadrovať to, čo vidia a cítia.

Je dôležité si uvedomiť, že reakcie detí na umenie sú veľmi individuálne a môžu sa líšiť v závislosti od veku, predchádzajúcich skúseností a kultúrneho pozadia. VTS poskytuje štruktúru, ktorá umožňuje deťom rozvíjať svoje schopnosti pozorovania a interpretácie v ich vlastnom tempe.

2.4 Ukážka analýzy obrazu "Hviezdna noc" od Vincenta van Gogha podľa VTS

Dielo "Hviezdna noc" od Vincenta van Gogha je jedným z najikonickejších obrazov v histórii umenia.

Umelec obraz vytvoril v roku 1889 počas svojho pobytu v sanatóriu v Saint Rémy de Provence.

1. otázka *Čo sa tu deje? (What is going on in this picture?)*

Pri pohľade na obraz "Hviezdna noc" môžeme vidieť nočnú scénu, ktorá sa odohráva nad mestom alebo dedinou. Na oblohe sú jasne viditeľné hviezdy, mesiac a rôzne vírivé tvary, ktoré vytvárajú dynamický a emocionálne nabitý obraz.

2. otázka *Čo vidíš, že to hovoríš? (What do you see that makes you say that?)*

Obloha je plná vírivých, energických línií a bodov, ktoré predstavujú hviezdy a mesiac. Tieto prvky sú znázornené pomocou silných, zakrútených čiar a jasných farieb, čo dáva oblohe pocit pohybu a dynamiky. Hviezdy sú zobrazené ako jasné, žiariace body so žltými a bielymi farbami, pričom mesiac je polmesiacom v pravom hornom rohu, ktorý dominuje nočnej scéne. Pod oblohou vidíme tichú dedinu s niekoľkými domami a kostolom s vysokou vežou, čo dodáva scéne pokojný kontrast k búrlivej oblohe. Domy a kostol sú zobrazené v tmavších odtieňoch modrej a hnedej, čo ich oddeľuje od žiarivej oblohy a vytvára pocit ticha a pokoja. V popredí obrazu vidíme vysoké cypusové stromy, ktoré sa týčia do oblohy a pridávajú vertikálny prvok do prevažne horizontálnej kompozície. Stromy sú zobrazené tmavými, zelenými a čiernymi farbami a ich špičky sa zdajú byť v pohybe, ako keby reagovali na víriacu sa oblohu.

3. otázka *Čo viac môžeme nájsť? (What more can we find?)*

Pri ďalšom skúmaní obrazu môžeme objaviť ďalšie detaily a symboliku. Víriace tvary na oblohe môžu naznačovať emocionálny stav Van Gogha v čase maľby, odrážajúci jeho vnútorný nepokoj a túžbu po porozumení sveta okolo neho.

Použitie farieb a technika hrubých ťahov štetca prispievajú k textúre a dynamike obrazu, pričom kontrast medzi tmavou krajinou a jasnou oblohou vytvára dramatický efekt. Celkový dojem z obrazu je zmesou pokoja a energie, čo môže vyvolať rôzne emocionálne reakcie u divákov, od úžasu nad krásou nočnej oblohy až po pocit nepokoja z vírivých pohybov.

Analýza obrazu "Hviezdna noc" pomocou VTS poskytuje hlbší pohľad na to, ako vizuálne prvky môžu sprostredkovať emocionálne a naratívne aspekty diela. Diskusia medzi deťmi by mohla ďalej rozšíriť interpretácie obrazu, kde by každý mohol prispieť svojimi vlastnými pozorovaniami a myšlienkami. Táto metóda nielenže podporuje vizuálnu gramotnosť, ale tiež rozvíja kritické myslenie a schopnosť argumentovať a diskutovať o vizuálnych materiáloch.

2.5 Charakteristika VTS z pohľadu SWOT analýzy

Silné stránky (Strengths):

- rozvoj kritického myslenia: VTS podporujú analytické myslenie, čo deťom umožňuje rozvíjať schopnosti kritického myslenia a argumentácie,
- vizuálna gramotnosť: Pomocou VTS sa zlepšuje schopnosť detí analyzovať a interpretovať vizuálne informácie, čo je dôležité v dnešnom vizuálne orientovanom svete,
- podpora komunikačných zručností: VTS podporujú verbálne vyjadrovanie myšlienok a názorov, čo vedie k zlepšeniu komunikačných schopností,
- inkluzívne vzdelávanie: Metóda je prístupná pre deti rôznych vekových skupín a z rôznych kultúrnych prostredí, čo podporuje inklúziu,
- flexibilita: VTS môžu byť použité v rôznych vzdelávacích kontextoch, od základných škôl po univerzity a môže byť prispôbená rôznym predmetom a témam.

Slabé stránky (Weaknesses):

- závislosť na pedagógovi: Úspech VTS závisí vo veľkej miere od schopnosti pedagóga efektívne facilitovať diskusiu. Nedostatočne vyškolený pedagóg môže viesť k menej efektívnemu využitiu tejto metódy,
- časová náročnosť: VTS vyžadujú dostatok času na diskusiu a reflexiu, čo môže byť výzvou v rámci preplnených učebných osnov,
- nedostatok merateľných výsledkov: VTS sa zameriavajú na rozvoj mäkkých zručností, ktoré môže byť ťažšie kvantitatívne merať a hodnotiť v porovnaní s tradičnými metódami výučby,
- obmedzené zdroje: Implementácia VTS môže vyžadovať prístup k rôznorodým a kvalitným vizuálnym materiálom, čo môže byť v niektorých vzdelávacích inštitúciách problém.

Príležitosti (Opportunities):

- integrácia technológií: Využitie digitálnych platforiem a online galérií môže rozšíriť prístup k vizuálnym materiálom a umožniť interaktívne diskusie aj mimo tradičnej triedy,
- profesijný rozvoj pedagógov: Ponuka školení a workshopov pre pedagógov môže zlepšiť ich schopnosť efektívne implementovať VTS a zvýšiť celkovú kvalitu výučby,
- prierezová spolupráca: VTS môžu byť integrované do rôznych predmetov, ako sú história, literatúra, veda a sociálne štúdie, čím sa podporí interdisciplinárny prístup k vzdelávaniu.

Ohrozenia (Threats):

- rezistencia voči zmene: Pedagógovia a vzdelávacie inštitúcie môžu byť odolné voči implementácii nových metód, najmä ak sú zvyknutí na tradičné prístupy,
- nedostatok financovania: Implementácia VTS môže vyžadovať investície do školení, materiálov a

- technológie, čo môže byť problémom v podfinancovaných školách,
- kultúrne rozdiely: V niektorých kultúrach škôl môžu byť otvorené diskusie a kritické myslenie menej podporované, čo môže ovplyvniť efektívnosť VTS,
 - digitalizácia vzdelávania: Hoci digitalizácia prináša príležitosti, môže tiež viesť k zníženiu osobnej interakcie a diskusie, čo je kľúčovým prvkom VTS.

3. Ďalšie metódy rozvíjania vizuálneho myslenia

Pre rozvíjanie vizuálneho myslenia môžeme v edukačnom procese uplatniť aj ďalšie metódy. Jednou z nich je použitie Vennovho diagramu. Pre porovnanie pomocou Vennovho diagramu uvádzame dve slávne umelecké diela z rovnakého žánru krajinomaľby:

"Stone City, Iowa"

autor: Grant Wood,

rok: 1930,

médium: olej na plátne,

miesto: Joslyn Art Museum, Omaha, Nebraska, USA,

popis: Tento obraz zachytáva malebnú krajinu vidieckeho mesta Stone City v Iowe. Je charakteristický

Woodovou precíznou technikou a detailným zobrazením americkej krajiny.

"Lovci v snehu"

autor: Pieter Bruegel st.,

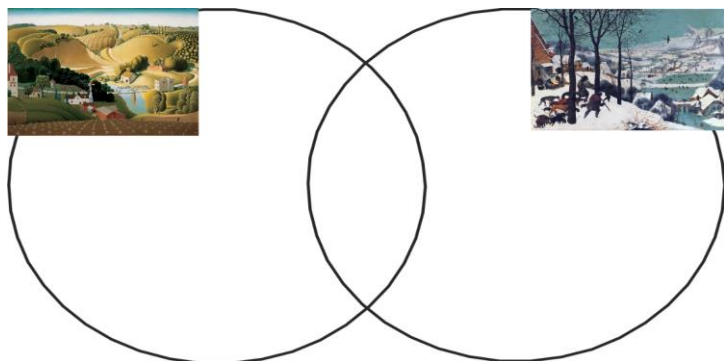
rok: 1565,

médium: olej na dreve,

miesto: Kunsthistorisches Museum, Viedeň, Rakúsko,

popis: Tento obraz zobrazuje zimnú scénu lovcov vracajúcich sa domov s ulovenou zverou, obklopených zasneženou krajinou a dedinčanmi venujúcimi sa rôznym aktivitám.

<i>Grant Wood</i> (<i>Stone City, Iowa</i>)	Spoločné črty	<i>PieterBruegel st.</i> (<i>Hunters in the Snow</i>)
rok: 1930	Krajinomalba	rok: 1565
lokalita: Iowa, USA	realistický štýl	lokalita: Európa
ročné obdobie: leto	Kompozícia	ročné obdobie: zima
svetlé, živé farby	každodenný život	chladné, tlmené farby
americký regionalizmus	vidiecka krajina	severská renesancia
jemnejšia perspektíva		dramatická perspektíva



Obrázok č.1: Vennov diagram

Zdroj: vlastný návrh autorky textu

Metóda *Vennov diagram* poskytuje jasný vizuálny prehľad o podobnostiach a rozdieloch medzi týmito dvoma krajinomalbami. Pomáha deťom lepšie pochopiť kontext, štýl a umelecké techniky použité v oboch dielach.

Metóda *Skoč do obrazu a rozprávaj* má za cieľ rozvíjať vizuálne myslenie, kritické myslenie, predstavivosť a verbálne

vyjadrovacie schopnosti detí. Pomáha im lepšie pochopiť a interpretovať umelecké diela prostredníctvom aktívnej a kreatívnej účasti.

Postup:

- výber umeleckého diela: Pedagóg vyberie vhodné umelecké dielo, ktoré obsahuje dostatok detailov a prvkov, aby mohlo inšpirovať predstavivosť a vyvolať diskusiu,
- pozorovanie: Deti sa pozerajú na dielo a pedagóg ich vyzve, aby si všimli čo najviac detailov. Môžu identifikovať postavy, prostredie, akcie, farby, tvary a ďalšie vizuálne prvky,
- skok do obrazu: Pedagóg požiada deti, aby si predstavili, že môžu "vstúpiť" do obrazu. Môže ich vyzvať, aby si predstavili, že sú jednou z postáv na obraze alebo že sa nachádzajú v prostredí, ktoré obraz zobrazuje,
- rozprávanie príbehu: Deti potom rozprávajú príbehy založené na svojej predstavivosti a pozorovaniach. Môžu rozprávať o tom, čo postavy na obraze robia, čo si myslia, čo cítia alebo čo sa stane ďalej. Pedagóg môže klásť doplňujúce otázky na podporu rozprávania, ako napríklad: *„Čo sa deje v tomto momente?“*, *„Ako sa cítiš ako postava v tomto obraze?“*, *„Čo si myslíš, že sa stalo pred týmto okamihom?“*, *„Čo sa stane ďalej?“*,
- diskusia a reflexia: Po individuálnom alebo skupinovom rozprávaní príbehov pedagóg vedie diskusiu, kde deti zdieľajú svoje príbehy a interpretácie. Reflexia môže zahŕňať otázky o tom, ako im táto aktivita pomohla lepšie pochopiť umelecké dielo a čo nové objavili prostredníctvom tejto metódy.

Záver

Stratégie vizuálneho myslenia predstavujú účinný nástroj na rozvoj kritického myslenia, vizuálnej gramotnosti a komunikačných zručností (Yenawine, 2017). Ich flexibilita umožňuje široké uplatnenie v rôznych vzdelávacích kontextoch a vekových skupinách. Empirické dôkazy potvrdzujú pozitívny vplyv VTS na kognitívny a sociálny rozvoj detí, čo robí z tejto metódy cenný prínos do moderného vzdelávania.

Tento príspevok je súčasťou realizácie projektu „Stratégie vo výtvarnej edukácii 3 – rozvoj didaktických kompetencií študentov v študijných programoch PF UMB s orientáciou na pedagogickú prax“ (KEGA 013UMB-4/2024) podporeného Kultúrnou a vzdelávacou grantovou agentúrou Ministerstva školstva, veda, výskumu a športu Slovenskej republiky.

Zoznam citovanej literatúry

- Bandura, A. (1962). Social learning through imitation. In M. R. Jones (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation*. Nebraska: Univer. Nebraska Press. (s. 211–274).
- Deci, E. L. a Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. Berlin: Springer Science & Business Media. [cit. 15-08-2024] Dostupné na: <https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7>
- DeSantis, K. a Housen, A. (2000). *A Brief Guide to Developmental Theory and Aesthetic Development (Draft)*. [cit. 15-08-2024] Dostupné na: <https://typeset.io/pdf/a-brief-guide-to-developmental-theory-and-aesthetic-uzmb81gtcj.pdf>
- Ennis, R. H. (2016). *Critical Thinking Across the Curriculum: A Vision*. *Topoi*, 37(1), 165–184. [cit. 15-08-2024] Dostupné na: doi:10.1007/s11245-016-9401-4.
- Franco, M., Unrath, K. (2014). *Carpe Diem: Seizing the Common Core with Visual Thinking Strategies in the visual arts classroom*. *Art Education*. 67 (1).

Gardner, H. (2011). *Frames of Mind: A Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.

Housen, A. (2007). Art viewing and aesthetic development: Designing for the viewer. In Villeneuve, P. (ed.), *From Periphery to Center: Art Museum Education in the 21st Century*. National Art Education Association. (s. 172 – 179).

Housen, A. C. (2001/2002). Aesthetic thought, critical thinking and transfer. *Arts and Learning Research*, 18 (1).

Kolb, D. (1984). *Experiential Learning. Experience as The Source of Learning and Development*. Prentice Hall.

Paul, R. and Elder, L. (2010). *The Miniature Guide to Critical Thinking Concepts and Tools*. Dillon Beach: Foundation for Critical Thinking Press.

Průcha, J. a kol. (2003). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.

Yenawine, P. (2017). *Visual Thinking strategies*. Cambridge: Harvard Education Press.

PaedDr. Renáta Pondelíková, PhD.

Centrum umenia a kultúry

Pedagogická fakulta, UMB v Banskej Bystrici

Ružová 13, Banská Bystrica

renata.pondelikova@umb.sk

VYBRANÉ ASPEKTY POSKYTOVANIA PODPORNÝCH OPATRENÍ V SYSTÉME VÝCHOVY, VZDELÁVANIA A ODBORNEJ STAROSTLIVOSTI

SELECTED ASPECTS OF THE PROVISION SUPPORTIVE MEASURES IN THE EDUCATION AND PROFESSIONAL CARE SYSTEM

Robert Sabo

Abstrakt

V príspevku stručne približujeme systém podporných opatrení a aktivity Národného inštitútu vzdelávania a mládeže pre pedagogických a odborných zamestnancov. Ich zámerom je pomôcť pri implementácii podporných opatrení vo výchove, vzdelávaní a odbornej starostlivosti. Pozornosť venujeme vybraným aspektom tímovej práce v profesijne variabilných tímoch ako jedného z kľúčových faktorov ovplyvňujúcich efektivitu poskytovania podporných opatrení. Upozorňujeme aj na koncept tzv. životných zručností.

Kľúčové slová: *podporné opatrenia, tímová práca, životné zručnosti*

Abstract

In the article, we briefly describe the system of support measures and activities of the National Institute of Education and Youth for pedagogical and professional employees. Their intention is to help with the implementation of support measures in education and professional care. We pay attention to selected aspects of teamwork in professionally variable teams, as one of the key factors influencing the effectiveness of

providing support measures. We also draw your attention to the concept of the so-called life skills.

Keywords: *support measures, teamwork, life skills*

Úvod

Zámerom príspevku je stručne uviesť základné informácie o systéme podporných opatrení. Národný inštitút vzdelávania a mládeže (ďalej už len NIVaM) zabezpečuje systematickú podporu pedagogických a odborných zamestnancov aj v tejto oblasti. Najmä v rámci odborných podujatí a zvlášť v programoch inovačného vzdelávania k tejto problematike simulujeme a zároveň aj reflektujeme (okrem iného) význam a prínosy tímovej práce v profesijne variabilných tímoch v prostredí škôl, školských zariadení a zariadení sociálnej pomoci. Skúsenosť zo vzdelávacích skupín poukazuje aj na fakt, že dôležitým prvkom pri poskytovaní podporných opatrení jednotlivcom či celým skupinám/triedam je fenomén tzv. životných zručností.

1. Systém podporných opatrení

Katalóg podporných opatrení je v slovenskom prostredí unikátnym modelom podpory vo výchove a vzdelávaní a vznikol ako súčasť reformy Plánu obnovy a odolnosti v rámci komponentu 6 Dostupnosť, rozvoj a kvalita inkluzívneho vzdelávania, Stratégie inkluzívneho prístupu vo výchove a vzdelávaní a súvisiaceho Prvého akčného plánu na roky 2022 – 2024.

Katalóg podporných opatrení reaguje na rozmanité výchovno-vzdelávacie potreby detí a žiakov, ktoré môžu mať dočasný alebo trvalý charakter a môžu vyplývať zo zdravotného stavu alebo inej individuálnej charakteristiky alebo životných podmienok dieťaťa alebo žiaka a podmienok v spoločnosti, škole alebo školskom zariadení. Podporné opatrenia vo

výchove a vzdelávaní prispievajú k tomu, aby školský systém vedel lepšie reagovať na rozmanité individuálne výchovno-vzdelávacie potreby detí a žiakov, zvyšoval šance detí a žiakov na naplnenie ich vzdelávacieho potenciálu a ich úspešnosť nielen vo vzdelávaní, ale aj v živote a v spoločnosti (podľa Katalógu odborných činností a programov vzdelávania na školský rok 2023/2024, NIVaM).

Medzi ciele zavedenia systému podporných opatrení patrí:

- znížiť socioekonomický vplyv na vzdelávacie výsledky žiakov,
- zvýšiť podiel detí v predškolskom veku, ktoré sa zúčastňujú na predprimárnom vzdelávaní,
- znížiť mieru predčasného ukončovania školskej dochádzky so špeciálnym zameraním na žiakov so zdravotným a sociálnym znevýhodnením,
- prispôbiť výchovu a vzdelávanie individuálnym potrebám každého dieťaťa a žiaka.

Konkrétne typy podporných opatrení vychádzajú z diagnostikovania realizovaného pedagogickými zamestnancami alebo odbornými zamestnancami školy alebo školského zariadenia (medzi nimi so špecifickým postavením zariadenia poradenstva a prevencie). V prípade vyjadrenia pedagogického zamestnanca v kategórii učiteľ hovoríme o pedagogickej diagnostike, u školských špeciálnych pedagógov a odborných zamestnancov školy o orientačnej diagnostike (1. a 2. stupeň podporných úrovní). Odborní zamestnanci zariadení poradenstva a prevencie realizujú základnú, čiastkovú, komplexnú, špecializovanú, diferenciálnu a vysokošpecializovanú diagnostiku (3., 4. a 5. stupeň podporných úrovní).

Na stránke NIVaM je zverejnená prehľadná vizualizácia postupu „Ako získať podporné opatrenie“ v štyroch krokoch¹⁵. Postup je podrobne opísaný aj v „Usmernení k poskytovaniu

¹⁵ Ako získať podporné opatrenia. [online] [18-05-2024]. Dostupné na: <https://nivam.sk/wp-content/uploads/2024/05/Ako-ziskat-podporne-opatrenie.pdf>

podporných opatrení školou alebo školským zariadením“ č. 2023/13892:2-C1661 platnom od 12. októbra 2023¹⁶.

Rozlišujeme tri kategórie podporných opatrení (Katalóg podporných opatrení):

- všeobecné (bez akýchkoľvek povinných tlačív a súhlasov),
- ciele (nemúsi sa vyjadrovať nevyhnutne zariadenie poradenstva a prevencie),
- špecifické (musí sa vyjadriť zariadenie poradenstva a prevencie).

Kto sa ku ktorým podporným opatreniam vyjadruje vo „Vyjadrení na účel poskytnutia podporného opatrenia“, je taktiež prehľadne zverejnené na stránke NIVaM¹⁷, ako aj na s. 12 v samotnom „Katalógu podporných opatrení“.

Vo väzbe na Katalóg podporných opatrení pripravil Národný inštitút vzdelávania a mládeže rozsiahlu metodickú podporu vo forme:

- sprievodných materiálov (metodických materiálov),
- programov inovačného vzdelávania,
- odborných podujatí,
- podcastov,
- priameho metodického poradenstva a konzultácií.

So systémom podporných opatrení sú účastníci vzdelávania detailne a prakticky oboznámení prostredníctvom programov inovačného vzdelávania:

1. Diagnostika detí v predškolskom veku v systéme podporných opatrení.
2. Diagnostika detí a žiakov mladšieho a staršieho školského veku v systéme podporných opatrení.

¹⁶ Usmernenie k poskytovaniu podporných opatrení školou alebo školským zariadením., č. 2023/13892:2-C1661. [online] [18-05-2024]. Dostupné na:

<https://podporneopatrenia.minedu.sk/data/att/8e2/29000.313519.pdf>

¹⁷ Vyjadrenie na účel poskytnutia podporného opatrenia poskytuje. [online] [18-05-2024]. Dostupné na: <https://nivam.sk/wp-content/uploads/2023/09/Kto-sa-vyjadruje.pdf>

3. Poskytovanie podporných opatrení deťom v predškolskom veku.
4. Poskytovanie podporných opatrení deťom a žiakom v mladšom a staršom školskom veku.
5. Osvojovanie si slovenského jazyka ako druhého/cudzieho jazyka v materskej škole.
6. Osvojovanie si slovenského jazyka ako druhého/cudzieho jazyka v základnej a strednej škole.

Odborné podujatia sú zamerané na témy:

- ako zaviesť podporné opatrenia v materských, základných a stredných školách,
- uplatňovanie systému podporných opatrení do pedagogickej a ďalšej dokumentácie školy a školského zariadenia,
- čo robiť v prípade neúspešnej adaptácie dieťaťa s odlišným materinským jazykom v materskej škole.

Postupne budeme ponuku programov inovačného vzdelávania, ako aj odborných podujatí ďalej rozširovať a špecifikovať podľa požiadaviek pedagogickej a poradenskej praxe.

Aktuálne sa pripravujú programy vzdelávania k témam:

- systém podporných opatrení ako nástroj na dosahovanie inklúzie detí/žiacov so zdravotným postihnutím vo vzdelávaní,
- systém podporných opatrení ako nástroj sociálnej inklúzie detí/žiacov,
- dosahovanie školskej spôsobilosti dieťaťa v predškolskom veku v systéme podporných opatrení,
- úpravy vo vzdelávaní podľa individualizovaných potrieb žiakov v systéme podporných opatrení.

Podrobnejšie informácie o programoch vzdelávania sú uvedené v prílohe „Katalógu odborných činností a programov vzdelávania na príslušný školský rok, NIVaM“. Ponuka programov vzdelávania a ďalších aktivít NIVaM bude zverejnená na www.nivam.sk.

2. Tímová spolupráca v profesijne variabilných tímoch

Vychovávateľov a vychovávateľky vnímame ako prirodzenú, neoddeliteľnú súčasť tímov v školskom prostredí, teda aj školského podporného tímu (ďalej už len ŠPT), ak takýto na škole existuje. V prípade, že ŠPT na škole nie je zriadený, tak do tímov v školskom prostredí patria napr. výchovný poradca, koordinátor prevencie, prípadne ďalší pedagogickí či odborní zamestnanci školy (pozri napr. zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní, § 130, odsek (3) a iné.). Práca v tímoch súvisí s identifikáciou rolí, formálnou vs. neformálnou mocou, vnímaním konceptu inkluzívneho prístupu a inými faktormi. Všetkým spomenutým faktorom venujeme v rámci vzdelávania v programoch ponúkaných na NIVaM-e pozornosť. Kvalita tímovej práce závisí napr. od (Vančíková, Sabo a kol. 2018, s. 64 – 68):

- schopnosti členov tímu flexibilne preberať a striedať si roly v tíme. Zvlášť dôležitá je rola lídra, ktorú si v niektorých tímoch jednotliví členovia navzájom vymieňajú v závislosti od situácie a aktuálnych potrieb,
- spôsobu, akým sa definujú ciele tímovej práce. Od miery, v akej sa do tohto procesu zapájajú jednotliví členovia a ako sú následne ciele a priority členmi tímu prijímané,
- postojov členov tímu a miery rozvoja ich špecifických zručností (zvlášť komunikačných), ktoré sú nevyhnutné pre jeho fungovanie. Pričom dôležitá je najmä miera zodpovednosti členov tímu prijímať kolektívne rozhodnutia, ale aj zodpovedať za výsledky spoločnej práce.

Pritom je nesporné, že práca v profesijne variabilných tímoch, prípadne v ŠPT prináša z pohľadu ich členov významné benefity (Bezáková, Bougdar, Čavojská a kol. 2022, s. 57):

- komplexné a jasnejšie prepojenie kompetencií rozmanitých profesií prináša väčšiu istotu v práci – tímovo je možné riešiť aj náročné komplexné prípady,
- spoločná orientácia na zjednotené ciele,
- kvalitnejšia orientácia vo vlastnej disciplíne, rozširovanie kompetencií, získavanie nových zručností (odborných, sociálnych...),
- posilnenie zmysluplnosti práce ako prevencia vyhorenia,
- osobný i profesijný rast,
- efektívnejšia spolupráca s vedením,
- optimalizácia rutinných činností a zjednotenie agendy,
- získavanie potrebných informácií – rýchlejšie a s adekvátnou spätnou väzbou.

Rovnako tak ŠPT má prínosy aj pre školu¹⁸:

- úzka spolupráca s pedagogickými zamestnancami a vedením školy,
- vytváranie bezpečného prostredia pre všetkých aktérov školy,
- dostupnosť odbornej podpory pre deti/žiacov školy,
- smerovanie k spoločnému cieľu rôznymi odbornými metódami,
- rozvíjanie spolupráce so zákonnými zástupcami dieťaťa/žiaka.

Spomínané prínosy a význam existencie ŠPT na škole, ako aj ďalšie dôležité informácie sú prehľadne a vizuálne prístupne spracované aj v ďalšom materiáli¹⁹ na stránkach Výskumného ústavu detskej psychológie a patopsychológie. Systém práce

¹⁸ Školský podporný tím – krok vpred ku škole pre všetkých. Poster. [online] [18-05-2024]. Dostupné na: https://vudpap.sk/wp-content/uploads/2022/11/poster_SPT_A2.pdf

¹⁹ Školský podporný tím – krok vpred ku škole pre všetkých. Builletin. [online] [18-05-2024]. Dostupné na: https://vudpap.sk/wp-content/uploads/2022/11/VUDPaP_skolsky_podporny_tim_builletin_1.pdf

ŠPT a to najmä intenzita stretávania sa tímu sa líši od školy ku škole. Sú školy, kde sa ŠPT stretáva každý týždeň na pravidelnej porade a okrem toho, samozrejme, operatívne podľa potreby. Sú však školy, kde sa tím stretáva raz za dva mesiace. Odporúča sa ustanoviť termín a konkrétny čas na pravidelné stretnutia. Pri väčších školách s väčším počtom žiakov a zamestnancov ideálne raz za týždeň.

Vo funkčných tímoch sa venuje pozornosť aj málo reflektovanému aspektu, ktorým je spoločné zdieľané učenie sa hľadaním riešení komplexných prípadov, situácií, problémov. Spoločné zdieľané postupy orientované na riešenie problémov sú jedným z najefektívnejších spôsobov kontinuálneho, celoživotného učenia sa, resp. profesijného rozvoja. Okrem pomoci a podpory tým, ktorí to potrebujú, tu teda prebieha aj profesijný a častokrát i osobnostný rozvoj.

Využívame pritom min. dva modely hľadania riešení rôznorodých situácií. Napr. Model riešenia problémov (podľa Hollenweger J. 2023. Nepublikované materiály z prednášky):

- pochopiť situáciu, identifikovať problém (čo je prekážkou, bariérou v učení sa a zapojení): AKO TO VIEME POMENOVAŤ?
- dohľadať ďalšie informácie, zhromažďovať rôzne pohľady:
AKO ZISŤOVAŤ?, ČO NÁS ZAUJÍMA?
- analyzovať a pochopiť komplexnosť situácie dieťaťa/žiaka, triedy/skupiny:
KTORÉ ASPEKTY SOM SI NEUVEDOMOVAL?
- vypracovať rôzne riešenia, scenáre:
ČO KONKRÉTNE NAVRHUJEME?

Na záver by mal tím dospieť k dohode o konkretizácii poskytovania podporného opatrenia.

Využívame taktiež Model riešenia komplexných prípadov (podľa Bezáková, Bougdar, Čavojská a kol. 2022, s. 67; pozri aj ukážku v prílohe 10):

- identifikácia:

ČO PRVÉ MI BEŽÍ V HLAVE?

- stabilizácia, normalizácia:

ČO VIEM UROBIŤ TU A TERAZ?

- intervencia, sieťovanie:

KOHO POTREBUJEM ZAPOJIŤ?

- intervencia:

KOHO MÔŽEM OSLOVIŤ?

- udržateľnosť:

ČO EŠTE POTREBUJEM UROBIŤ?

KDE SÚ MOJE LIMITY?

Optimálnym je aj scenár pravidelných informácií o činnosti ŠPT pre ostatných zamestnancov školy. Krátke kazuistiky môžu významne ovplyvniť plné prijatie ŠPT všetkými zamestnancami školy, školského zariadenia. V prípadoch, keď so špecifickým dieťaťom, žiakom, prípadne so skupinou či triedou pracujeme intenzívne, dlhodobo a systematicky, odporúčame o týchto skúsenostiach pravidelne informovať ostatných kolegov. Zamerať sa pri tom musíme na zvolené postupy, ich dosah a výsledky tímovej práce.

Jedným z kľúčových predpokladov efektívnej spolupráce je všetkým zainteresovaným dostupné zaznamenávanie priebehu odborných činností a spoločnej (tímovej) práce pri poskytovaní podporných opatrení. Ako zmysluplné sa ukazujú riešenia napr. vo využívaní nástrojov v online priestore (EduPage, MSTeams, Googledocs a iné), kde je možné dokumenty bezpečne zdieľať (prípadne internej pošty a podobných komunikačných mechanizmov/kanálov). Vyžaduje si to špecifické návyky a zručnosti, ale následne je všetko na jednom mieste, prehľadne a dostupne uložené s možnosťou doplniť informácie.

Súčasťou „Katalógu podporných opatrení“ sú aj sprievodné metodické materiály. Ich obsah predstavuje jednotnú komunikačnú platformu pre všetkých pedagogických a odborných zamestnancov a iných aktérov vo výchove, vzdelávaní a odbornej starostlivosti. Táto skutočnosť

umožňuje opisovať naše odborné postupy zrozumiteľným jazykom, terminologicky korektne, hlavne však kompatibilne. Zvyšuje sa tým šanca navzájom si rozumieť a pri poskytovaní podporných opatrení postupovať systematicky.

Pri práci s „Katalógom podporných opatrení“ a so sprievodnými metodickými materiálmi k jednotlivým podporným opatreniam odporúčame zaznamenávať správny názov metodiky a dôsledne dodržiavať základné pravidlá citačnej normy. Metodických materiálov je naozaj obrovské množstvo a tento postup určite pomôže pri spätnom vyhľadávaní týchto informácií. Zároveň tým uľahčujeme ďalšiu prácu kolegov, kolegýň, ktorí s danou dokumentáciou môžu prísť do kontaktu, pokiaľ sa odporúčania z daných sprievodných metodických materiálov objavia v záznamoch o poskytovaní podporných opatrení, prípadne inde.

S predchádzajúcim odsekom súvisí aj reflexia role koordinátora (školského podporného) tímu a administrátora. Zvlášť v školách s vyšším počtom žiakov sú obe role v podstate nevyhnutné. Nie je náhoda, že úlohy koordinátora ŠPT sú explicitne zadefinované v samostatnom paragrafe príslušnej právnej normy: pozri zákon č. 138/2019 o pedagogických a odborných zamestnancoch, § 38, odsek (7):

- koordinuje činnosť jednotlivých členov školského podporného tímu,
- koordinuje spoluprácu pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov so zákonnými zástupcami a zamestnancami zariadení poradenstva a prevencie,
- plánuje individuálne a skupinové aktivity detí alebo žiakov uskutočňované školským podporným tímom a vyhodnocuje ich účinnosť,
- zabezpečuje súčinnosť členov školského podporného tímu s ďalšími pedagogickými zamestnancami a vyhodnocuje jej účinnosť.

Inšpiráciou a veľmi zaujímavým prístupom je „delegovanie“ role koordinátora na triedneho učiteľa, a to vo vzťahu k tzv. operatívne mu či subtímu ako súčasť ŠPT. V praxi sa ukazuje,

že je to jeden z relevantných a udržateľných modelov tímovej práce v školskom prostredí. Samozrejme za predpokladu, že sú s tým všetci stotožnení.

Medzi špecifické úlohy ŠPT patria napr.: mapovanie a riešenie čitateľskej gramotnosti, prevencia, adaptácia nových žiakov, špecifiká pri poskytovaní podporných opatrení, aktivity pre zákonných zástupcov a širšiu komunitu v okolí školy, poradenstvo učiteľom a ostatným zamestnancom, šikanovanie, riešenie krízových situácií a pod.

Ústredné hodnoty tímovej práce sú zakomponované aj v rámci štyroch kľúčových oblastí kompetencií v dokumente Európskej agentúry pre špeciálne a inkluzívne vzdelávanie (Profil pre inkluzívne profesijné vzdelávanie učiteľov):

- rešpektovanie hodnoty diverzity žiakov – odlišnosti sa chápu ako zdroj a prínos pre vzdelávanie,
- podpora všetkých žiakov – učitelia stanovujú vysoké ciele pre každého žiaka,
- spolupráca – spolupráca a tímová práca sú zásadnými súčasťami prístupu každého učiteľa,
- osobný profesijný rozvoj – vyučovanie je činnosť súvisiaca s učením, a teda aj učitelia majú zodpovednosť za svoje celoživotné vzdelávanie.

3. Životné zručnosti

S ohľadom na voľnočasové aktivity a primárne zameranie kategórie vychovávateľ je dôležité spomenúť fenomén tzv. životných zručností. Modelov životných zručností je niekoľko. Odkázať môžeme na známy model kategórií životných zručností v koncepte „vysoko efektívneho učenia (sa)“ podľa Susan Kovalikovej (Piovarčiová 2011):

- vytváranie pozitívnych a podporujúcich medziľudských vzťahov (aktívne počúvanie, spolupráca, ohľaduplnosť, úcta, empatia, zmysel pre humor, akceptácia, kooperatívne riešenie problémov a konfliktov,

- posilňovanie integrity osobnosti (zodpovednosť, dôveryhodnosť, pravdivosť),
- podporovanie zdravého sebaobrazu (hrdosť, odvaha),
- dosiahnutie najlepšieho osobného výkonu (organizácia, vytrvalosť, iniciatíva, snaha),
- efektívne myslenie (zdravý rozum, flexibilita, nápaditosť).

Pričom škola 21. storočia má byť miestom, kde deti, mladí ľudia (a dodajme, že aj dospelí) majú mať možnosť žiť zaujímavý a podnetný život, nie sa naň iba pripravovať.

V štandarde Odborná činnosť prevencia rizikového správania Tichý a kol. (2023, s. 21, 22) uvádzajú životné zručnosti rozdelené do dvoch kategórií podľa Nešpora (pozri aj Miovský a kol. 2012).

Zručnosti sebaovplyvnenia (z angl. self-management skills) – ako osobné a systematické uplatňovanie stratégií zameraných na zmenu správania s cieľom dosiahnuť požadované zmeny vo vlastnom správaní:

- schopnosť kritického myslenia,
- schopnosť kreatívneho myslenia,
- schopnosť konštruktívneho riešenia problémov,
- schopnosť rozhodovania o vlastných cieľoch, prioritách, o následkoch svojho správania,
- schopnosť stanovovať si ciele,
- schopnosť sebamotivácie, sebareflexie a sebauvedomenia, schopnosť sebaocenenia a sebahodnotenia,
- schopnosť zvládania emócií,
- schopnosť zvládania stresu,
- schopnosť plánovania a kontrolovania, organizovania času,
- schopnosť flexibility.

Sociálne zručnosti (z angl. social skills) môžeme definovať ako schopnosti adaptívneho, naučeného a spoločenského

akceptovateľného správania, ktoré umožňujú efektívne sa vyrovnávať s požiadavkami a výzvami každodenného života:

- schopnosť čeliť sociálnemu tlaku,
- asertívne zručnosti (najmä schopnosť zdravého sebaapresadenia),
- schopnosť empatie,
- komunikačné zručnosti,
- zručnosti konštruktívneho riešenia problémov,
- schopnosť vytvárania zdravých sociálnych vzťahov,
- mediálna gramotnosť,
- schopnosť sebareflexie a poznávania druhých (sociálnej percepcie),
- zvládanie záťažových a konfliktných situácií (copingové stratégie).

Ďalej v texte uvádzajú podrobný návrh vedomostí, zručností a kompetencií pre oblasť tzv. životných zručností pre jednotlivé vekové kategórie.

Postojovú stránku a osobnostné nastavenie (okrem diagnostických a didaktických spôsobilostí) vnímame ako kľúčové faktory ovplyvňujúce priebeh poskytovania podporných opatrení. Primárne môžeme spomenúť vôľu, ochotu, aktivitu, vytrvalosť, vnútornú motiváciu... hlavne však byť presvedčivým nositeľom zmeny, nádeje a viery v spravodlivosť, demokraciu, spolupatričnosť. A mať odvahu „postaviť sa za správnu vec“, aj keď okolie pochybuje a je iného názoru.

Postoje a naše vlastné správanie sú dôležitým nástrojom práce s deťmi, mládežou a ďalšími aktérmi výchovy, vzdelávania a odbornej starostlivosti. Všetky tzv. životné zručnosti, ako napr. kooperácia, rešpektovanie sa navzájom, vzájomná úcta v komunikácii, asertívne správanie, vyjadrovanie a prežívanie spolupatričnosti, spolupráca, ako aj spoločné zdieľané učenie sa, riešenie konfliktov a ďalšie iné sa najlepšie sprostredkujú iným, keď ich aj reálne žijeme my samotní.

Ku konceptu životných zručností – odporúčam nasledovné verejne dostupné, aktuálne a inšpirujúce zdroje:

- Katalóg podporných opatrení
<https://podporneopatrenia.minedu.sk/katalog-podpornych-opatreni/>
- Mravcová, Rosinský, Vyšňa a kol. (2023). Činnosť na podporu sociálneho zaradenia. Sprievodný materiál k podpornému opatreniu.
<https://podporneopatrenia.minedu.sk/data/att/167/27503.40dba5.pdf>
- Čaplová, Paľková, Pilková a kol. (2023). Prevencia na podporu fyzického zdravia, duševného zdravia a prevencia rizikového správania. Sprievodný materiál k podpornému opatreniu.
<https://podporneopatrenia.minedu.sk/data/att/134/27422.7fa195.pdf>
- Škola 21 – životné zručnosti.
<https://www.skola21.sk/kniznica/klima/zivotne-zrucnosti>
- OZ Persona – sekcia knižnica.
<https://coolschool.ozpersona.sk/obcianske-zdruzenie-persona/kniznica/>
- Bednařík. (2001) – Riešenie konfliktov.
<https://www.pdcs.sk/publikacie/detail/riesenie-konfliktov>
- Mojzešová – Receptár aktivít pre dobrú klímu v škole a rozvoj rovesníckeho vzdelávania. Aktivita pre 1. stupeň základnej školy.
<https://www.skolaneskola.sk/wp-content/uploads/2023/05/Receptar-aktivit-pre-dobru-klimu-v-skole-1.pdf>
- Tichý, Vojtová, Božík, Kříž. (2022). Odborná činnosť prevencia rizikového správania.
<https://www.minedu.sk/data/att/c90/27187.6c65c6.pdf>
- Polgáryiová a kol. (2023). Sprievodca wellbeingom v školskom prostredí (Štátna školská inšpekcia)
<https://www.ssi.sk/2023/04/14/wellbeing/>
- Portál školskej psychológie – zážitkové aktivity.
<https://www.portalskolskeipsychologie.sk/zazitkove-aktivity/>

Záver

V príspevku sme sa snažili zdôrazniť význam tímovej práce v školskom prostredí. Pri poskytovaní podporných opatrení sa tento fenomén ukazuje ako jeden z kľúčových faktorov ovplyvňujúcich našu efektivitu. Skúsenosť zo vzdelávacích skupín potvrdzuje, že postojová stránka aktérov výchovy, vzdelávania a odbornej starostlivosti je neustálou témou reflexií a diskusií medzi účastníkmi vzdelávania či iných foriem aktivít realizovaných v rámci aktivít NIVaM. Prirodzene, veľmi úzko s uvedeným súvisí téma podpory tzv. životných zručností u detí a žiakov našich škôl.

Zoznam citovanej literatúry

Bezáková, J., Bougdar, J., Čavojská, N. a kol. (2022). *Školský podporný tím. Teoretický a praktický sprievodca*. Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie. s. 56 – 57. [online] [18-05-2024]. Dostupné na: https://vudpap.sk/wp-content/uploads/2023/01/MANUAL_SPT_web.pdf

Katalóg odborných činností a programov vzdelávania na školský rok 2023/2024. s. 17 – 19. [online] [cit. 18-05-2024].

Dostupné na: <https://nivam.sk/wp-content/uploads/2023/08/NIVAM-KATALOG-FINALOBALKKA.pdf>

Kolektív autorov. (2023). *Katalóg podporných opatrení*. Schválilo Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky pod číslom 2023/13957:1-C1661 s platnosťou od 1. septembra 2023, s. 6-7, 12. [online] [18-05-2024].

Dostupné na: <https://podporneopatrenia.minedu.sk/data/att/28077.pdf>

Kolektív autorov. (2022). *Profil pre inkluzívne profesijné vzdelávanie učiteľov*. Európska agentúra pre rozvoj špeciálneho a inkluzívneho vzdelávania. [online] [18-05-

2024]. Dostupné na: <https://www.european-agency.org/Sloven%C4%8Dina/publications>

Miovský, M. a kol. (2012). *Návrh doporučené struktury minimálního preventivního programu prevence rizikového chování pro základní školy*. Praha: Univerzita Karlova v Praze & Togga. [online] [18-05-2024]. Dostupné na: <https://www.adiktologie.cz/file/331/minim-prevent-program-web.pdf>

Piovarčiová, T. *Čo sú životné zručnosti? Škola 21. storočia*. [online] [18-05-2024]. Dostupné na: https://www.skola21.sk/public/media/5823/Co_su_zivotne%20zrucnosti.pdf

Tichý, L. a kol. (2023). *Odborná činnosť prevencia rizikového správania*. [online] [18-05-2024]. Dostupné na: <https://www.minedu.sk/data/att/c90/27187.6c65c6.pdf>

Vančíková, K., Sabo, R. a kol. (2018). *Inkluzívne vzdelávanie – skúsenosť slovenských škôl*. Vydavateľstvo Belianum, UMB, Banská Bystrica, s. 64 – 68. [online] [18-05-2024]. Dostupné na: <https://publikacie.umb.sk/humanitne-vedy/inkluzivne-vzdelavanie-skusenost-slovenskych-skol-online-dokument.html>

Mgr. Robert Sabo, PhD.

Národný inštitút vzdelávania a mládeže, krajské pracovisko
Banská Bystrica,
Horná 97, Banská Bystrica
robert.sabo@nivam.sk

**VYUŽITIE MEDZIGENERAČNÝCH
PROGRAMOV V PRÁCI VYCHOVÁVATEĽA**
**THE USE OF INTERGENERATIONAL
PROGRAMS**
IN THE WORK OF AN EDUCATOR

Ivana Šuhajdová

Abstrakt

Žijeme v spoločnosti, v ktorej možno pozorovať čoraz častejšie a vyhrotenejšie konflikty v medziľudských vzťahoch. Tieto interpersonálne konflikty sa v rôznych podobách odohrávajú v rámci jednotlivých generácií. Cieľom príspevku je poukázať na možnosti využitia medzigeneračných programov v práci vychovávateľa. Medzigeneračné programy predstavujú stratégiu, nástroj, prostriedok realizovania medzigeneračného učenia, ktoré môže inhibovať medzigeneračné konflikty a posilňovať medzigeneračnú solidaritu, učenie a komunikáciu.

Kľúčové slová: medzigeneračný program, medzigeneračné učenie, dieťa, mládež, senior, vychovávateľ.

Abstract

We live in a society in which we can observe more and more frequent and heated conflicts in interpersonal relationships. These interpersonal conflicts take place in various forms within individual generations. The aim of the contribution is to point out the possibilities of using intergenerational programs in the work of an educator. Intergenerational programs represent a strategy, a tool, a means of realizing intergenerational learning, which can inhibit

intergenerational conflicts and strengthen intergenerational solidarity, learning and communication.

Keywords: *intergenerational program, intergenerational learning, child, youth, senior, educator.*

Úvod

Za najzákladnejšie a najprirodzenejšie prostredie, v ktorom prebieha, resp. má prebiehať medzigeneračné učenie, možno považovať rodinu, a teda rodinné prostredie. Každé dieťa, žiak či študent sa okrem rodinného prostredia pohybuje aj v prostredí školskom či mimoškolskom, v ktorých rovnako môže medzigeneračné učenie prebiehať. Ak budeme vychádzať zo základných možností uplatnenia sa vychovávateľa, potom môžeme konštatovať, že v rámci svojho kompetenčného portfólia môže medzigeneračné učenie uplatniť v práci s deťmi a mládežou v rôznych vekových kategóriách, či dokonca v rôznom prostredí. Máme tým na mysli prácu vychovávateľa v zariadeniach, akými sú napr. školský klub detí, centrum voľného času, školský internát, centrum pre deti a rodiny či reedukačné centrum. Je samozrejmé, že vychovávateľ musí zohľadniť špecifiká daných zariadení, vekovú kategóriu jednotlivých účastníkov, ich osobitosti a špecifiká tak, aby dosiahol adresnosť nielen cieľov medzigeneračného učenia, ale aj samotných medzigeneračných programov, ktoré môže v rámci medzigeneračného učenia využívať ako jeden z jeho nástrojov.

1. Medzigeneračné učenie

Pochopiť mnohorakosť vzťahov medzi generáciami a porozumieť jej znamená, že sa na jednotlivé generácie nebudeme pozerat' izolovane. Každá generácia pozerá na svet zo svojej perspektívy, čo môže veľakrát vyústiť až do medzigeneračných konfliktov. Práve medzigeneračné učenie

by malo naučiť jednotlivé generácie predchádzať týmto konfliktom, resp. ich aspoň minimalizovať, pretože musíme pripustiť, že konflikty jednoducho vždy boli a aj budú súčasťou našej spoločnosti a našich životov. Staršia a mladšia generácia sa navzájom vnímajú rôznymi spôsobmi, každá z nich má svoje videnie sveta, priorít, hodnôt, ako aj svoje potreby, každá z nich vychádza z reality, ktorú sama prežila alebo práve prežíva. Medzigeneračné učenie prispieva k medzigeneračným kontaktom. Ide o proces, ktorý umožňuje ľuďom rôznych vekových kategórií učiť sa spoločne jeden od druhého. Podľa Vaněka (2016) sa medzigeneračné učenie spája so zmenami potrieb a záujmov jednotlivcov, so starnutím generácií a s potrebou celoživotného vzdelávania sa. Fischer (2008, in Rabušicová, Kamanová, Pevná, 2012, s. 164) definuje medzigeneračné učenie ako *„postup, ktorý si kladie za cieľ spojiť ľudí dokopy cieľavedomými, vzájomne prospešnými aktivitami, ktoré podporujú väčšie porozumenie a rešpekt medzi generáciami a môžu prispieť k budovaniu súdržnosti komunit.“* Medzigeneračné učenie v sebe zahŕňa všetky procesy, ktoré pomáhajú k obojsmernému prenosu poznatkov, skúseností a postojov medzi generáciami. Môže mať podobu spoločných aktivít, ktoré sú príležitosťou pre všetkých vzájomne sa od seba učiť. V súvislosti s medzigeneračným učením sa podľa Rabušicovej, Kamanovej a Pevnej (2012) ukazuje akási „deľba práce“, kedy staršia generácia udržuje tradície a históriu a mladšia generácia zasa krok s dobou, pričom sa vzájomne jedna od druhej učia. Môže prebiehať nielen v rodine, ale i v školskom a mimoškolskom prostredí, v komunite či dokonca na pracovisku. Výhody sú obojstranné, deti môžu priniesť entuziazmus, energiu a podporu do života seniorov a tí zase môžu deťom napomáhať pozitívne vnímať starnutie, porozumieť plynutiu života, nadobudnúť zmysel pre zodpovednosť, veľkorysosť, solidaritu a toleranciu (Križo, 2015).

Medzigeneračné učenie sa môže podľa Sedlákovej, Galčanovej, Bělehradovej (2018) odohrávať v nasledovných oblastiach:

- uvádzanie mladej generácie do historických súvislostí s predkami a minulosťou – staršia generácia takýmto spôsobom približuje mladšej generácii históriu prepojenú s ich predkami, kultúrou, prostredím. Takéto rozprávanie má z edukačného hľadiska obrovský význam v autenticite rozprávajúceho, ktorý si uvedené prežil na vlastnej koži,
- prenášanie vedomostí a skúseností – ide o obojstranný prenos, prostredníctvom ktorého sa obidve generácie vzájomne od seba môžu veľa vecí naučiť,
- pomoc a podpora – opätovne možno hovoriť o obojstrannom procese, ktorý sa spája predovšetkým s medzigeneračnou solidaritou,
- trávenie voľného času – okrem spoločne stráveného času možno hovoriť o významnom budovaní a rozvoji v oblasti medzigeneračnej komunikácie.

Medzigeneračné učenie môže prebiehať neplánovane, ako súčasť bežných interakcií medzi generáciami, ale tiež prostredníctvom medzigeneračných programov, prostredníctvom ktorých sú generácie spojené nie biologickým, ale sociálnym putom.

2. Medzigeneračné programy

Okrem termínu medzigeneračné programy sa môžeme stretnúť aj s pojmom intergeneračné programy. Z pojmoslovia obidvoch termínov je evidentná samotná podstata daných programov, ktorá spočíva vo vzájomnom zapojení generácií do daného procesu, a to tak v pozícii edukátora, ako aj edukovaného. Newman, Hatton-Yeo (2008) vo svojom príspevku uvádzajú, že Národná rada pre starnutie (NCOA) už v roku 1981 definovala medzigeneračné programy ako plánované pokračujúce aktivity, ktoré boli zámerne vytvorené

k tomu, aby spájali odlišné generácie za účelom zdieľania skúseností, ktoré sú pre ne vzájomne výhodné. Programy zahŕňujú vzájomné ovplyvňovanie podporujúce sociálny rast a učenie medzi mladými ľuďmi a seniormi. Cherri (2008, in Rabušicová a kol., 2010) chápe medzigeneračné programy ako sociálne prostriedky, ktorých hlavná podstata spočíva v cieľavedomej výmene zdrojov, informácií a učenia medzi generáciami, a to za účelom redukovania stereotypov medzi jednotlivými generáciami a v budovaní vzájomného porozumenia a dôvery.

Veľmi zjednodušene možno povedať, že medzigeneračné programy ponúkajú priestor nielen na stretávanie sa rôznych generácií, ale predovšetkým ponúkajú možnosti na vzájomné spoznávanie sa, edukovanie, komunikáciu, solidaritu, participáciu na spoločných činnostiach a projektoch či spoločné hľadanie možností predchádzania a riešenia medzigeneračných konfliktov. Samozrejme pozitív medzigeneračných programov je výrazne viac. Podľa Hatton-Yeo, Ohsako (2005, in Newman, Hatton-Yeo, 2008) prispievajú k dosahovaniu cieľov celoživotného a medzigeneračného vzdelávania, a to štyrmi spôsobmi: vytvárajú základy celoživotnej kultúry tak pre mladých, ako aj seniorov; rozvíjajú pozitívne postoje medzi generáciami; integrujú v sebe výhody pre všetkých zúčastnených, tak mladých, seniorov, ako aj školy či komunity a napokon zdieľajú vzdelávacie aktivity pre všetky vekové skupiny, prispievajú k ich sociálnemu začleneniu, sociálnej súdržnosti a už spomínanej solidarite. Môžeme konštatovať, že cieľom medzigeneračných programov je *„podpora vzťahov a pravidelných interakcií medzi deťmi, mladými a seniormi, ktoré prinášajú prospech všetkým generáciám a prispievajú k rozvoju vzájomných vzťahov, ktoré sú základom pre vzrast sociálneho kapitálu jednotlivých generácií“* (Jedličková, 2016, s. 54). Medzigeneračné programy podporujú u staršej generácie zdravie na fyzickej, emocionálnej a kognitívnej úrovni, dochádza k zníženiu pocitov izolácie a k zmene

hodnotového rebríčka. Pozitívnym výsledkom pre mladšiu generáciu je rozvoj sebavedomia, sebadôvery a zručností. V oblasti medzigeneračných vzťahov sa programy zamerané na medzigeneračné učenie javia prínosnými najmä pre rozvoj priateľských vzťahov a porozumenie pre ostatné generácie (Springate, Atkinson, Martin, 2008, in Rabušicová a kol., 2016).

Rabušicová a kol. (2011) poukazujú na klasifikáciu medzigeneračných programov, ktorá podľa autorov závisí od rôznych faktorov, ktorými najčastejšie sú cieľ medzigeneračného programu, jeho obsah, cieľové skupiny, prostredie realizovania programu a samotný realizátor, ktorý ich ponúka. Hatton-Yeo (2008,) vychádzajúc z projektu EAGLE, uvádza typológiu medzigeneračných programov na základe ich stanovených cieľov. Na základe danej typológie môžeme hovoriť o nasledovných medzigeneračných programoch:

- medzigeneračné programy zamerané na rozvoj komunity, jej života a bezpečnosti, vytváranie miest vhodných pre medzigeneračné stretnutia,
- medzigeneračné programy zamerané na vzdelanie, tréning a učenie vrátane celoživotného vzdelávania, výučbu jazykov, gramotnosť, znalosť základných matematických úkonov, rozvoj zručností, digitálnu gramotnosť, univerzity pre seniorov, výmenu poznatkov a vedomostí, záľuby,
- medzigeneračné programy zamerané na mentoring, medzigeneračnú podporu, služby a poradenstvo,
- medzigeneračné programy zamerané na mediáciu, riešenie konfliktov, prevenciu nevhodného správania,
- medzigeneračné programy zamerané na mediálnu edukáciu v oblasti informačných a komunikačných technológií,
- medzigeneračné programy zamerané na sociálnu inklúziu a aktívne občianstvo,

- medzigeneračné programy zamerané na podporu zamestnanosti,
- medzigeneračné programy zamerané na spoznanie histórie, zachovanie kultúrneho dedičstva, prácu so súčasnými dejinnými svedkami,
- medzigeneračné programy zamerané na podporu a zlepšenie zdravia,
- medzigeneračné programy zamerané na pozdvihnutie umenia vrátane kultúry, divadla, hudby,
- medzigeneračné programy zamerané na ochranu životného prostredia,
- medzigeneračné programy zamerané na upevňovanie vzťahov medzi starými rodičmi a vnúčatami a inými príbuznými v seniorskom veku,
- medzigeneračné programy zamerané na podporné programy pre rodiny,
- medzigeneračné programy zamerané na cestovanie, exkurzie a voľný čas.

Herrmann, Herrmann (2005, in Horáková, Šujanová, Vidovičová, 2014) ponúkajú typológiu medzigeneračných programov nie na základe ich obsahového zamerania, ale na základe foriem interakcií, a hovoria o troch základných typoch. Prvým typom je medzigeneračný program, v ktorom sú deti a mládež jeho príjemcom a seniori poskytovateľmi (príkladom môže byť program, prostredníctvom ktorého seniori pomáhajú deťom/žiakom s domácimi úlohami, s čítaním, doučovaním, poskytujú im mentoring a pod.). Druhým typom je medzigeneračný program, v ktorom sú úlohy účastníkov vymenené, to znamená, že poskytovateľmi sú deti a mladí ľudia a prijímateľmi sú seniori (príkladom môžu byť programy zamerané na edukáciu seniorov v oblasti kybernetickej bezpečnosti a pod.). A napokon tretím typom medzigeneračného programu sú programy, v ktorých deti a mladí ľudia spolupracujú so seniormi na rôznych spoločných aktivitách a činnostiach, ktoré tvoria obsah daného programu (príkladom môžu byť programy zamerané na environmentálnu

výchovu, efektívne a zmysluplné trávenie voľného času, spoločné nacvičovanie predstavenia a pod.).

Vytvoriť medzigeneračný program, ktorý bude úspešný a udržateľný, nie je jednoduché. Ako upozorňuje Jedličková (2016), jeho zostavovateľ musí brať do úvahy viacero skutočností. V prvom rade musí brať do úvahy heterogenitu jeho účastníkov, a to nielen z hľadiska ich veku, ale aj ich odlišných názorov, predstáv, hodnôt, záujmov, problémov, prežitého a práve prežívaného či sociokultúrneho a zdravotného stavu.

2.1 Ukážky medzigeneračných programov

Jedným z nástrojov, prostredníctvom ktorých možno medzigeneračné učenie rozvíjať, sú medzigeneračné programy. Tak v zahraničí, ako aj u nás možno nájsť niekoľko medzigeneračných programov, projektov či aktivít, ktorými sa môžu vychovávatelia inšpirovať, prispôbiť si ich vekovej kategórii svojich zverencov a seniorom, ich potrebách, špecifikám či samotnému miestu a prostrediu realizovania. Niektoré z nich v krátkosti popíšeme. Zároveň ponúkame na ukážku a inšpiráciu medzigeneračné výchovné programy, ktoré v rámci predmetu Andragogika a geragogika pod naším vedením vytvorili študenti študijného programu sociálna pedagogika a vychovávateľstvo, študujúci na Katedre pedagogických štúdií Pedagogickej fakulty Trnavskej univerzity v Trnave.

So zaujímavým medzigeneračným programom v minulosti prišlo mesto Banská Bystrica. Program s názvom “Hlavičky” je zameraný na vzájomnú pomoc. Jeho podstatou je vzájomné učenie sa, ktoré spočíva v tom, že seniori a seniorky v pozícii dobrovoľníkov sa minimálne raz týždenne stretávajú s konkrétnym dieťaťom, resp. žiakom základnej školy a pomáhajú mu s prípravou na vyučovanie, s písaním domácich úloh či opakovaním preberaného učiva. Tieto deti výmenou za to učia daných seniorov pracovať s modernými technológiami. Pridanou hodnotou daného programu je

skutočnosť, že sa prioritne zameriaval na deti zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia alebo veľkopočetných rodín, ktoré si napr. nemohli dovoliť zaplatiť pre svoje dieťa doučovanie.²⁰

Ďalším zaujímavým medzigeneračným projektom bol projekt s názvom “Radi Vás vidíme, radi sme spolu“, ktorý predstavoval úspešnú spoluprácu medzi Domovom dôchodcov, Domovom sociálnych služieb v Kremnici a Centrom pre deti a rodiny (CPDaR) Maurícius v Kremnici. Jeho cieľom bolo rozvíjať medzigeneračné vzťahy medzi deťmi z CPDaR a seniormi, naučiť sa akceptovať rôzne zdravotné znevýhodnia na obidvoch stranách, spoločné emocionálne prežívanie, využívanie a výmena skúseností, vzájomné emocionálne prežívanie, zbližovanie sa a obdarovanie sa, učenie sa pracovným technikám, poskytovanie vzájomnej pomoci a solidarity počas stretnutí, nahrádzanie chýbajúcej lásky a podpory, pozitívny vplyv zo vzájomných stretnutí na emocionálne prežívanie detí aj obyvateľov, utužovanie oboch kolektívov prostredníctvom spoločných stretnutí a prác.²¹ Projekt mal teda široké spektrum zacielenia, pričom jeho veľký prínos vidíme práve v tom, že sa orientoval na deti a mládež z CPDaR, ktoré v mnohých prípadoch nemajú pozitívnu skúsenosť so seniormi, resp. mnohé z nich túto skúsenosť z osobného života v podobe starých rodičov a kontaktu s nimi nemajú vôbec.

Základná škola s materskou školou v Bardejove vytvorila projekt “Srdce na dlani“, v rámci ktorého pripravili na každý mesiac aktivity pre seniorov v Centre sociálnych služieb, ktoré boli zamerané na prepojenie detského a seniorského sveta. Cieľom aktivít bolo rozvíjanie medzigeneračných vzťahov, akceptovanie špecifik rozdielnosti veku, prehlbovanie spolupráce medzi deťmi a staršími, vzájomná výmena skúseností, emocionálne prežívanie, vzájomné zbližovanie sa a

²⁰ Centrum dobrovoľníctva - Hlavičky - medzigeneračný program (centrumdobrovolnictva.sk)

²¹ Spojiť dôchodcov a deti má svoje výhody (eduworld.sk)

obdarovanie sa, poskytovanie vzájomnej pomoci a solidarity počas stretnutí, nahrádzanie chýbajúcej lásky a podpory.²²

Dobрым príkladom budovania pozitívnych medzigeneračných vzťahov je spolupráca materskej školy, základnej školy a denného centra pre seniorov v prievidskej mestskej časti Necpaly. Seniori učia deti variť tradičné jedlá, mladá generácia pomáha najstaršej pri práci na počítači. Organizujú sa aktivity ako spoločné varenie gulášu, medzigeneračné dielne tradičných remesiel, ručných prác, súťaže, hry, zábavy, spoločné kultúrne programy, olympiády, záhradkárske práce. Nechýba ani spoločné čítanie starší mladším.²³ Podobne aj Kysucké Nové Mesto venuje medzigeneračnej problematike pozornosť a zorganizovalo medzigeneračné športové hry. Prepojenie generácií seniorov a žiakov z SOŠ strojníckej malo za cieľ naučiť empatii, citlivosti a úcte k starším. Zmiešané družstvá a spoločné aktivity vytvorili medzi členmi družstva súdržnosť a posilnili medzigeneračné putá.²⁴

Spojená škola v Turčianskych Tepliciach si s gymnazistami tejto školy pripravila projekt pre seniorov s názvom "Solidarita medzi generáciami v Turčianskych Tepliciach", v rámci ktorého sa snažila navzájom spojiť mladšiu a staršiu generáciu. Žiaci si pripravili rôzne zaujímavé činnosti, ako napr. kurz zameraný na učenie sa pomocou modernej technológie, práca s počítačom a mobilným zariadením, hromadné zdravotné cvičenie, ako sa o seba starať po zdravotnej stránke, tvorivé dielne zamerané na pečenie, športové aktivity a pod. Projekt bol prospešný, 2 generácie spolu komunikovali na úrovni a navzájom sa rešpektovali. Seniori sa tak zdokonalili v rôznych oblastiach, cítili sa opäť potrební a užili si čas s mladou generáciou. Staršia generácia sa učila od mladej, no aj mladí ľudia sa naučili poznatky od

²² Srdce na dlani – spájame medzigeneračné svety | Spravodajstvo | Články | AHOJ.TV

²³ tamže

²⁴ Medzigeneračné športové hry Medzigeneračné športové hry (kysuckenovemesto.sk)

staršej generácie, z čoho vyplýva, že prosperovali obidve generácie (SŠ Turčianske Teplice, 2012, in Križo, 2015).

Organizácia Mládež Slovenského červeného kríža realizuje projekt “Spolu to zvládneme“, ktorý je zameraný na spoločné stretnutia seniorov a mladých ľudí, ktorých cieľom je vzájomné porozumenie medzi dvoma generáciami. Je takisto skvelou príležitosťou pre mladých ľudí získať rady a múdrosti od dôchodcov, ktorých zásoba skúseností je naozaj bohatá. Pomocou pravidelných stretnutí sa darí preklenúť medzigeneračné bariéry a vybudovať medzigeneračné priateľstvá. Stretnutia sa odohrávajú každý mesiac v sociálnych zariadeniach a sú tematicky rozdelené. Možností aktivít so seniormi je veľa, od výtvarných prác, ukážky prvej pomoci, cez popoludnie pri čaji, piknik, až k spoločnému vianočnému zdobeniu medovníkov. Výsledkom je upevnenie vzťahov a vytvorenie príjemnej atmosféry.²⁵

Príklady zo zahraničia uvádza Križo (2015, s. 9), ktorý popisuje medzigeneračný program, ktorý prebiehal v newyorských vidieckych školách. V rámci tohto programu pomáhali seniori z domova dôchodcov deťom budovať a skvalitňovať čitateľské zručnosti potrebné pre zlepšenie ich školskej úspešnosti. Ako ďalší príklad uvádza desať amerických základných škôl, ktoré testovali program medzigeneračnej spolupráce seniorov a detí v riziku, ktoré mali znížené pozitívne sebavnímanie. Program pozostával zo šiestich workshopoch, ktoré deti absolvovali v domov dôchodcov, kde spoločne raz mesačne trávili so seniormi dve hodiny. Hrali spoločné súťaže, aktivity spojené so spoločným občerstvením. Jeden zo starkých napr. rozprával svoje zážitky z druhej svetovej vojny, čo deti veľmi zaujalo a postupne sa vytvárali medzi deťmi a seniormi hlbšie vzťahy. Skupinu detí tvorilo pár „problémových“ detí a seniorov. Pri systematickom pozorovaní priamo v triede bolo u detí pozorované, že boli podstatne menej nervóznejšie, prejavovali väčší záujem a účasť na vzdelávaní počas medzigeneračného programu.“

²⁵ Projekt Spolu to zvládneme - Mládež SČK (redcross.sk)

V rámci spomínaných medzigeneračných programov, ktoré vytvorili študenti sociálnej pedagogiky a výchovateľstva, môžeme konštatovať, že ich hlavný cieľ bol orientovaný na budovanie pozitívnych medzigeneračných vzťahov, rozvoj medzigeneračnej komunikácie, medzigeneračnej solidarity, medzigeneračného učenia a predchádzanie vzniku medzigeneračných konfliktov. Ako čiastkové ciele daných projektov, resp. ciele jednotlivých aktivít možno uviesť ich zameranie na spoluprácu medzi generáciami, vzájomnú pomoc, podporu, prehlbovanie tolerance, odovzdávanie životných skúseností, zážitkov, vedomostí a poznatkov, rozvoj trpezlivosti, rešpektu, úcte a pod. Programy pozostávali z niekoľkých stretnutí v časovom intervale min. jedného mesiaca, resp. jeden program bol navrhnutý na celý rok, rozdelený do štyroch častí podľa ročných období. Študenti si mohli samostatne určiť tému svojho medzigeneračného programu a tak sa objavovali témy ako Vianoce, Veľká noc, Jeseň života, Ročné obdobia a podobne. Každý program mal pritom určenú vekovú kategóriu detí, ktorej musel byť obsah jednotlivých aktivít prispôsobený. Programy boli preto určené pre deti predškolského veku, mladšieho školského veku, staršieho školského veku a stredoškolákov. Na ukážku môžeme v krátkosti niektoré z nich uviesť:

Medzigeneračný program "Čaro Vianoc" bol určený pre seniorov a študentov stredných škôl. Program pozostával z piatich stretnutí v priebehu piatich týždňov a tvorili ho aktivity, ktorými boli spoločná výroba vianočných ozdôb, zdobenie medovníkov, pečenie vianočných oplátok a trubičiek, zdobenie vianočného stromčeka a spievanie kolied. Na poslednom stretnutí si seniori a stredoškoláci vymieňali vianočné darčeky.

Medzigeneračný program "Vianoce" bol určený pre seniorov a žiakov druhého stupňa základnej školy. V prípade tohto programu prebiehali stretnutia dvakrát do týždňa v priebehu mesiaca december. Obsahovo bol program koncipovaný zo zoznamovacej aktivity v podobe spoločne zahranej hry Hlbina

pre starých rodičov, ktorej cieľom bolo vzájomné spoznanie sa a prelomenie akýchsi komunikačných bariér a nesmelosti predovšetkým zo strany žiakov základnej školy. Následné stretnutia už boli s vianočnou tematikou a pozostávali zo spoločnej výroby adventných vencov, spievania vianočných kolied, výroby vianočných oblátok, prípravy spoločnej večere, zdobenia štedrovečerného stola, spoločnej večere, rozprávania sa o sviatkoch v minulosti a dnes a napokon spoločnej návštevy vianočných trhov.

Medzigeneračný program "Hrdinovia" určený pre seniorov a žiakov prvého stupňa základnej školy. Každý pondelok v poobedných hodinách navštevovali žiaci školského klubu detí zariadenie pre seniorov, pričom jednotlivé stretnutia boli tematicky ladené. Prvé stretnutie opäť patrilo zoznamovačke, následne stretnutia už boli opäť konkrétne ladené do vopred pripravených aktivít. Napr. sa konal tzv. čaj o piatej, pri ktorom sa žiaci a seniori rozprávali na rôzne témy, ktoré ich zaujímali. Konalo sa spoločné sadenie stromčekov v areáli zariadenia pre seniorov, zahrlo sa bingo, spoločne sa vyrábali a odovzdávali darčeky.

Medzigeneračný program "Knihy a notebook moji priatelia", ktorý bol určený pre žiakov druhého stupňa základnej školy a seniorov, keď títo žiaci učili seniorov pracovať s notebookom, tabletom, internetom, učili ich odolávať internetovým nástrahám v podobe rôznych podvodníkov, šírenia dezinformácií a seniori zase budovali u žiakov lásku ku knihám a k čítaniu v podobe ich obľúbených kníh.

Medzigeneračný program "Kam siaha pamäť", bol určený pre seniorov a študentov stredných škôl. Program pozostával z piatich stretnutí. V rámci prvého stretnutia sa seniori a študenti vzájomné zoznamovali, a to nielen rozprávaním o sebe a svojom detstve, ale aj prostredníctvom fotografií z daného obdobia. Táto aktivita mala veľký význam predovšetkým pre študentov, ktorí sa takto mohli veľa dozvedieť o dobe, ktorú oni sami nemohli zažiť. Druhé stretnutie bolo zamerané na čítanie určitej historickej udalosti,

ktorá bola popísaná v učebnici dejepisu, pričom seniori prezentovali, ako oni danú udalosť prežívali na vlastnej koži ako malé deti, či dospievajúci, napr. obdobie druhej svetovej vojny, November 1969. Tretie stretnutie predstavovala návšteva v múzeu, kde študenti mali možnosť vidieť zariadenia domácnosti, ktoré sa už dnes nepoužívajú, alebo v minulosti vyzerali úplne inak, napr. prvé televízory, telefóny, rádia, nábytok. Pozeranie starých (česko)slovenských filmov a diskusia o nich boli obsahom ďalšieho stretnutia. Záverečné stretnutie pozostávalo zo vzájomnej konfrontácie životných podmienok v minulosti a súčasnosti a diskusie o budúcnosti.

Uvedené ukážky medzigeneračných programov sú len zlomkom toho, čo všetko sa dá v rámci budovania medzigeneračných vzťahov realizovať, pričom je len na kreativite samotných vychovávateľov, ako si jednotlivé programy prispôbia vekovej kategórii detí či mladistvých, s ktorými pracujú. Samozrejme, treba si uvedomiť, keďže sa jedná o spájanie dvoch rôznych generácií, resp. aj dvoch rôznych prostredí, pričom iba v jednom z nich má vychovávateľ svoje uplatnenie (vyššie spomínaný školský klub detí, centrum voľného času, školský internát, centrum pre deti a rodiny, reedukačné centrum), musí pre realizáciu medzigeneračných programom byť nadchnutá aj druhá strana, teda pracovníci zariadení pre seniorov. Príkladom môžu byť viaceré mestá na Slovensku, v ktorých táto spolupráca dlhodobo veľmi dobre funguje.

Záver

Z hľadiska vekovej štruktúry je spoločnosť logicky heterogénna. Čo je však dôležité a načo sa v posledných rokoch veľmi dôrazne upozorňuje, je skutočnosť, že naša spoločnosť starne. Na túto skutočnosť musí reflektovať nielen sociálna politika krajiny, ale aj edukačná obec. Jedným z dôvodov je skutočnosť, že sa čoraz častejšie poukazuje na

problém ageizmu, ktorý už niektorí odborníci považujú za novodobý sociálnopatologický jav. Prejavy ageizmu môžeme v spoločnosti vidieť v rôznych oblastiach a podobách, medzi tie najrizikovejšie a najnebezpečnejšie patria agresívne útoky mladých jedincov voči seniorom, ktoré sme na Slovensku už v niektorých mestách viackrát zaznamenali a boli medializované. Takýmto nevhodným prejavom správania je najideálnejšie predchádzať, nie je to síce jednoduché, ale práve vychovávatelia v rôznych zariadeniach pracujúci s deťmi a mládežou majú ideálne podmienky na realizovanie medzigeneračného učenia, a to prostredníctvom medzigeneračných programov, ktoré tieto generácie dokážu spájať.

Zoznam citovanej literatúry

- Hatton-Yeo, A. (2008). *The EAGLE toolkit for intergenerational activities*. Erlangen: University of Erlangen-Nuremberg. Dostupné z: <http://www.eagle-project.eu/welcome-to-eagle/the-eagle-toolkit-for-intergenerational-activities>.
- Horáková, K., Šujanová, A., Vidovičová, L. (2014). Mezigenerační vztahy a programy pro jejich kultivaci – přínosy a rizika. In Štěpánková, H., Höschl, C., Vidovicová, L. et al.: *Gerontologie: Současné otázky z pohledu biomedicíny a společenských věd*. Praha: Univerzita Karlova, Karolinum.
- Jedličková, P. (2017). Medzigeneračné učenie ako nástroj rozvoja seniora v IKT. In *Šance a limity seniorov v súčasnej modernej komunikácii*. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity, s. 53 – 62.
- Križo, V. (2015). *Kreatívne medzigeneračné dialógy – sieťovanie detí a seniorov v prierezových témach*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum, Dostupné na internete: MPC Bratislava NP PKR (mpc-edu.sk)
- Newman, S., Hatton-Yeo, A. (2008). Intergenerational Learning and the Contributions of Older People. In: *Ageing Horizons*. roč. 2013 č. 8, s. 31 – 39.

Dostupné na:

http://dev.ageing.ox.ac.uk/system/files/ageing_horizons_8_newmanetal_11.pdf.

Rabušicová, M., Kamanová, L., Pevná, K. (2010). Učení v rodině v mezigeneračním pohledu. In *Pedagogická orientace*. roč. 20, č. 4, s. 92 – 111.

Rabušicová, M., Kamanová, L., Pevná, K. (2011). *O mezigeneračním učení*. Brno: Masarykova univerzita.

Rabušicová, M., Kamanová, L., Pevná, K. (2012). Mezigenerační učení: učit se mezi sebou v rodině. In *Studia paedagogica*. roč. 17, č. 1, s. 163 – 182.

Dostupné na:

<https://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/311/429>

Rabušicová a kol. (2016). *Mezigenerační učení. Teorie, výzkum, praxe*. Brno: Masarykova univerzita.

Sedláková, T., Galčanová, L., Bělehradová, A. (2018). „Krásne prší, dedko, poďme! A tak sme išli.“ Starootcovstvo ako neopomenuteľná rola starších mužov. In *Sociologický časopis*. roč. 54, č. 1, s. 101 – 126. Praha : Akademie věd ČR, Sociologický ústav. Dostupné na: "Krásne prší, dedko, poďme! A tak sme išli." Starootcovstvo ako neopomenuteľná rola starších mužov | Sociologický časopis / Czech Sociological Review (cas.cz)

Vaněk, B. (2016). Medzigeneračné učenie ako potenciál zmeny exklúzie v edukácii (dospelých) Rómov. In Lukáč, M. ed. *Kontexty edukácie dospelaj rómskej populácie*. s. 123 – 132. Prešov: Prešovská univerzita, Katedra andragogiky.

PhDr. Ivana Šuhajdová, PhD.

Katedra pedagogických štúdií

Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave

Priemyselná 4, Trnava

ivana.suhajdova@truni.sk

ÚLOHA VYCHOVÁVATEĽA PRI REŠPEKTOVANÍ DIVERZITY DETÍ

THE EDUCATOR'S ROLE IN RESPECTING THE DIVERSITY OF CHILDREN

Jana Verešová, Mária Onušková

Abstrakt

Diverzita, rôznorodosť, odlišnosť, integrácia alebo inklúzia, to sú pojmy, ktoré sa v našej spoločnosti deklarujú stále častejšie. Pojmy sú prezentované v rôznych oblastiach sociálneho života, no najmä vo výchovno-vzdelávacom procese. Väčší dôraz na chápanie a rešpektovanie rôznorodosti vo výchove a vzdelávaní je podmienený faktom, že zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (ďalej len školský zákon) obsahuje a vyžaduje napĺňanie inkluzívneho princípu vo výchove a vzdelávaní. Ambíciou príspevku je prezentovať teoretickú analýzu diverzity ako rozmanitosti, ktorá sa dotýka našej spoločnosti, nielen s ohľadom na deti a žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, ale aj s príchodom cudzincov a odídenčov do našej krajiny. Autorky v článku zdôrazňujú podmienky rozmanitosti vo vzdelávaní žiakov s odlišným materinským jazykom aj prostredníctvom návrhov niekoľkých metód pri výchovno-vzdelávacích a voľnočasových aktivitách, kde dôležitú úlohu plnia práve vychovávatelia v rôznych tematických oblastiach výchovy.

Kľúčové slová: *výchova vo voľnom čase, diverzita, inklúzia, Štátny výchovný program, voľnočasové aktivity*

Abstract

Diversity, variety, difference, integration or inclusion are terms that are being declared more and more frequently in our

society. Concepts are presented in various areas of social life, but especially in the educational process. Greater emphasis on understanding and respecting diversity in education is conditioned by the fact that Act No. 245/2008 Coll. on education and training (hereinafter referred to as the School Act) contains and requires the fulfillment of the inclusive principle in education and training. The ambition of the contribution is to present a theoretical analysis of diversity as a diversity that affects our society, not only with regard to children and pupils with special educational needs, but also with the arrival of foreigners and outcasts in our country. In the article, the authors emphasize the conditions of diversity in the education of pupils with a different mother tongue through the proposals of several methods for educational and leisure activities, where educators in various thematic areas of education play an important role.

Keywords: *education in free time, diversity, inclusion, State educational program, free time activities*

Úvod

V každej krajine, ktorá sa snaží naplňať princípy inklúzie, by mala byť prioritou úprava zákonov, vyhlášok, dokumentov a stratégií v súlade s aplikáciou indexu inklúzie. Svetová organizácia UNESCO v r. 1994 stanovila ako cieľ spoločné vzdelávanie všetkých žiakov bez ohľadu na ich odlišnosti. Netýka sa to len detí s postihnutím mentálneho vývinu, zmyslov, reči alebo telesnej schémy a zdravia, ale v zásade všetkých detí (Hornáková 2014). Je úplne jedno, či ide o inklúziu na Slovensku alebo o inklúziu v niektorej z okolitých krajín, každá z krajín je povinná riadiť sa medzinárodnými dokumentmi a dohovormi a prepájať svoje zákony a nariadenia s medzinárodne platnými dohovormi. Slovné spojenie „inkluzívne vzdelávanie“ sa prvýkrát objavuje v záväzných školských dokumentoch v Štátnom vzdelávacom programe pre predprimárne vzdelávanie v materských školách

z roku 2016. Diverzita sa stáva bežnou súčasťou výchovy a vzdelávania a rôznorodosť detí, žiakov a mladých ľudí vo výchovných skupinách je prirodzená.

1. Inkluzívny prístup vo výchove a vzdelávaní

Ak hovoríme o škole ako o „škole/školskom zariadení pre všetkých“, máme na mysli inštitúciu s takou kultúrou, ktorá prijíma rôznorodosť (heterogenitu), podporuje sociálnu koherenciu a dokáže reflektovať aktuálne potreby všetkých zúčastnených. A práve akceptácia rôznorodosti učiaceho sa spoločenstva a jedinečnosti každého jej člena je nosnou témou a zároveň aj podmienkou inkluzívneho charakteru školy (Booth, Ainscow 2019) a tvorby inkluzívneho prostredia. Na pozitívne chápanie a podporovanie diverzity vo vzdelávacích a výchovných inštitúciách do veľkej miery v poslednom čase vplýva aj vysoký príliv migrantov, prisťahovalcov a utečencov z Ukrajiny z dôvodu vojnového konfliktu, ktorý vypukol v roku 2022. Migrácia je prirodzený spoločenský jav, ktorý výrazne ovplyvňuje životy tých, čo do nových krajín prichádzajú, ako aj tých, ktorí s migrantmi vo svojej rodnej krajine žijú. Podobne ako vysťahovalectvo (emigrácia), aj prisťahovalectvo (imigrácia) zohráva dôležitú úlohu v živote každej krajiny (Drál', Gažovičová, Kadlečíková a Tužinská 2011). Autori ďalej uvádzajú, že ani v minulosti nebolo výnimočným javom, že sme sa mnohí vo svojej škole stretali s kolegom alebo so spolužiakom z inej krajiny. Mnohí žiaci sa narodili v zahraničí alebo sú takí, ktorí majú jedného či oboch rodičov pôvodom z inej krajiny. Mnohí sú potomkami druhej či tretej generácie prisťahovalcov na Slovensko a medzitým už získali slovenské občianstvo alebo naopak sú potomkami vysťahovalcov zo Slovenska (zo slovenských enkláv nielen v Európe, ale aj vo svete) a vrátili sa na Slovensko študovať či žiť. Okrem obohatenia z pohľadu interkultúrnych javov, ktoré prítomnosť takýchto pedagógov alebo detí inštitúciám prináša,

môže spoločná pedagogická práca či štúdium priniesť aj mnohé prekážky a ťažkosti, a to na oboch stranách.

Vojnový konflikt odohrávajúci sa v krajine susediacej so Slovenskom však spôsobil nárazový, masívny prílev cudzincov do našej krajiny, a tým aj zmeny vo výchovnom a vzdelávacom procese, keďže ukrajinskí žiaci nastupovali vo väčšom počte do základných a stredných škôl, ktorých súčasťou sú školské kluby detí a školské internáty. Ľudia, ktorí utekajú pred vojnou na Ukrajinu a hľadajú u nás bezpečie, či dokonca nový domov, si zaslúžia nezávislý a dôstojný život v novej krajine, v čom im na Slovensku pomáhajú mnohé nadácie a organizácie.

V súlade s tvrdením Koštrnovej, Ustohalovej a Verešovej (2020), že inklúzia rešpektuje rozdiely medzi deťmi a právo všetkých na rovnaký prístup ku vzdelávaniu, resp. dostupnosť kvalitného vzdelávania pre všetkých bez výnimiek, by mala byť táto požiadavka rešpektovaná aj vo vzdelávaní detí a žiakov z Ukrajiny. Cieľom škôl a školských zariadení by malo byť vybudovanie rešpektujúcich komunít starajúcich sa o všetkých bez rozdielu, vytvoriť prostredie, kde má každý svoju hodnotu a môže sa učiť v neohrozenom, bezpečnom a otvorenom prostredí bez diskriminácie a predsudkov. Ak hovoríme o inklúzii „všetkých detí“ v školách a školských zariadeniach, je potrebné zadefinovať pojem „všetky deti“. Komplexná pedagogická starostlivosť sa podľa Janoška a Neslušanovej (2014) týka detí a žiakov:

- s osobnými problémami,
- so vzťahovými problémami,
- zo znevýhodneného prostredia,
- s postihnutím, ohrozením alebo narušením,
- azylantov,
- minoritných etnických skupín (napr. rómskych detí),
- z intaktného prostredia.

Z uvedeného členenia je zrejmé, že deti a žiaci z Ukrajiny nemusia predstavovať len skupinu žiakov migrantov a azylantov, no nesú si so sebou aj negatívne spomienky

a osobné problémy. Mnohé z rodín prisťahovaných na Slovensko sa zároveň stávajú aj rodinami zo sociálne alebo ekonomicky znevýhodňujúceho prostredia. Pedagóg má povinnosť prostredníctvom metód pedagogickej diagnostiky identifikovať situáciu konkrétneho žiaka a následne upravovať prístup vo výchovno-vzdelávacom procese v súlade s individuálnymi možnosťami sledovaného žiaka.

2. Diverzita detí a žiakov

Odlíšnosť detí a žiakov v školách a školských zariadeniach by mala byť vnímaná ako príležitosť k rozvíjaniu rešpektu k sebe samému, ale aj k ostatným, k rozvíjaniu empatie, tolerancie, ohľaduplnosti a zodpovednosti. Inklúzia je nikdy nekončiaci proces, ktorý predstavuje úsilie o nachádzanie individuálnych a systémových odpovedí na neustále sa meniacu rôznorodosť v školách.

Pri výchove a vzdelávaní žiakov z Ukrajiny je dôležité, rovnako ako pri výchove a vzdelávaní žiakov s inou odlíšnosťou, snažiť sa o osobnostný rast každého žiaka bez porovnávania s inými žiakmi, bez porovnávania s inými školami, rebríčkami úspešnosti, nakoľko každý žiak, každé dieťa, každá trieda, každá škola a školské zariadenie sú iné a majú rôznu úroveň. Je potrebné pochopiť dôležitosť akcelerácie vývinu dieťaťa od seba samého k sebe samému. Aj vo výchove sledovať pokroky a úspechy, ktoré dieťa dosahuje, kam sa posúva a prihliadať na to, že každý jednotlivец je jedinečný a dosahuje rôznu úroveň v kognitívnej, afektívnej či psychomotorickej oblasti.

Integrácia detí do bežných zariadení si podľa Krčahovej a Šestákovej (2012) vyžaduje zmenu používaných postupov, zmenu organizácie, zmenu metód práce aj zmenu systému hodnotenia. Ide o zmenu dosiaľ používaného systému na systém rešpektujúci individualitu dieťaťa.

Dôležité je aj zohľadňovanie individuálnych potrieb detí a využívanie individuálneho prístupu, diferenciacie úloh,

používanie kompenzačných pomôcok, zavádzanie alternatívnych spôsobov hodnotenia a sebahodnotenia. Zohľadňovanie individuálnych potrieb žiakov z Ukrajiny sa v školách prejavuje najmä pri vyučovaní slovenského jazyka a literatúry. Vo výchove je to tematická oblasť výchovy komunikácia a práca s informáciami, v ktorej je opodstatnené zo strany vychovávateľa vplývať na rozširovanie slovnej zásoby v slovenčine a uplatňovať gramatické zákonitosti slovenského jazyka u detí z Ukrajiny.

Ovládanie jazyka danej krajiny je jednou z kľúčových potrieb pre integráciu migrantov/odídencov do spoločnosti. V rámci výchovno-vzdelávacieho prostredia to môže znamenať aj ovplyvňovanie školských výsledkov, začleňovania sa do výchovných skupín a aj zdroj neporozumenia. Dôležité je preto vnímať jazyk ako prirodzený prostriedok dorozumievania sa medzi ľuďmi každej národnosti. V rámci toho môžeme chápať pojmy materinský jazyk a cudzí jazyk v protiklade, keďže deti-cudzinci sa slovenský jazyk učia ako cudzí jazyk.

3. Bariéry inkluzívneho vzdelávania

Proces tvorby inkluzívnej kultúry prebieha dlhodobo a prináša množstvo problémov a bariér počas svojej realizácie. Medzi najvýznamnejšie bariéry tvorby, realizácie a udržania inkluzívnej kultúry a inkluzívneho prostredia v zariadeniach radí Lechta (2016) postojové, architektonické a programové bariéry. *„Spoločným menovateľom postojových bariér je posudzovanie jednotlivca na základe jeho limitov, nie podľa jeho schopností a možností. Negatívne postoje voči jednotlivcom s postihnutím alebo vykazujúcim inakosť predstavujú významnú bariéru, ktorú títo jednotlivci vnímajú. Pedagogickí zamestnanci dokážu akceptovať participáciu jednotlivcov s ľahšími formami postihnutia, ale majú tendenciu odmietať tých, s ktorými je práca náročná, veľmi ťažko splniteľná a vyžaduje zvýšené náklady. Architektonické*

bariéry zahŕňajú široké spektrum prekážok týkajúcich sa prostredia, ktoré je prispôbené pre potreby intaktných žiakov. Odstraňovanie bariér sa pritom netýka len vstupu do budovy a orientácie v priestore, ale aj komunikácie, získavania informácií z dostupných zdrojov, technickej dostupnosti vykonávaných činností a pod. Programové bariéry predstavujú najpočetnejšiu skupinu a poukazujú na prekážky v spôsobe organizácie edukácie, jej procesuálnej stránky a celkových stratégií prístupu školy/školského zariadenia ku všetkým svojim žiakom“ (Koštrnová, Ustohalová a Verešová 2020, s. 24).

Pokiaľ identifikujeme prekážky v učení a zapojení, môžeme sa priamo zamerať na to, ako skvalitniť vzdelávanie daného dieťaťa. Prekážky/bariéry môžeme nájsť vo všetkých aspektoch pôsobenia školy a školského zariadenia, v rámci komunity, ale aj v miestnej i štátnej politike. Vznikajú aj v interakcii medzi deťmi navzájom a tým, čo a ako sa od nich vo výchove vyžaduje.

Žijeme v dobe, keď naša spoločnosť prechádza mnohými zmenami, medzi ktoré môžeme zaradiť aj príliv ľudí/osôb inej kultúry či národnosti. Ľudia sa od prírody boja všetkého, čo nepoznajú, z toho vyplýva, že sa boja aj každej zmeny, ktorá sa v ich okolí objaví. Obrana našej spoločnosti spočíva v tom, že ľudí zaradíme do „škatuliek“. Tento proces definuje v svojej práci Míková (2017) pojmom stigmatizácia. Pojem stigmatizácia môžeme chápať tiež ako nálepkovanie.

Inklúzia podľa Vítkovej (In: Klein et al. 2014) sa zrieka akejkolvek kategorizácie. Na základe myšlienok inklúzie disponuje každý človek rovnakou hodnotou, preto by mal byť individuálne podporovaný v optimálnej miere a pre každého žiaka by mala škola mať k dispozícii potrebné zdroje.

Je preto nevyhnutné odstraňovať vo výchovno-vzdelávacom procese akékoľvek nálepkovanie a realizovať výchovu a vzdelávanie v súlade s rozvíjaním a uplatňovaním prvkov prosociálnosti, akceptácie odlišností, rešpektu a využívania potenciálu každého jednotlivca.

Vychovávateľia majú možnosť pôsobiť na rozvoj prosociálnosti, empatie, spolupatričnosti v rôznych tematických oblastiach výchovy v súlade s cieľmi výchovy a vzdelávania uvedenými v Štátnom výchovnom programe (2023) v školskom klube detí. Medzi tieto ciele napr. patria:

- podporovať inkluzívny a individualizovaný (diferencovaný, personalizovaný) prístup vo výchove a vzdelávaní, v centre ktorého stojí dieťa, jeho osobnostný potenciál a výchovno-vzdelávacie potreby,
- rozvíjať záujmy a naplňovať novovynárajúce sa potreby súčasných detí.

Nakoľko je výchovný proces v školských výchovno-vzdelávacích zariadeniach úzko prepojený so vzdelávaním v škole, zamerali sme sa aj na posúdenie stavu vzdelávania ukrajinských detí v našich školách. Z analýzy štátnej školskej inšpekcie zameranej na Pripravenosť škôl na vzdelávanie detí odídcov z Ukrajiny (2021/2022) vyplýva, že proces vzdelávania žiakov zahŕňal na väčšine škôl podporné aktivity zamerané na prekonanie jazykovej bariéry a ich začlenenie do vzdelávacieho procesu. Mnoho škôl deklarovalo, že sa na príchod žiakov z Ukrajiny pripravovali ako na úrovni školy (94,5 %), tak i na úrovni triednych kolektívov (85,4 %). Podľa stupňa vzdelávania sa zamerali na rôzne aktivity. Podpora vo výchovno-vzdelávacom procese bola smerovaná k individuálnemu prístupu k žiakom (nielen ukrajinským), tímovej spolupráci a rovesníckemu učeniu. Ukrajinským žiakom bola poskytnutá možnosť individuálneho doučovania, ktorú v prípade základných škôl poskytovala takmer polovica škôl (44,6 %). Tieto zistenia vyjadrujú komponenty súvisiace s procesom učenia. Vo výchovnom procese sa neznalosť slovenského jazyka a nízka úroveň slovnej zásoby môžu odzrkadliť v náročnejšom získavaní priateľstiev, nezačlenení sa do kolektívu, neschopnosti vyjadriť svoje názory a postoje pri rôznych aktivitách, nepochopení zadani a úloh a pod.

4. Príklady aktivít na rozvíjanie komunikácie v slovenskom jazyku a na zvyšovanie úrovne slovnjej zásoby

Klasické didaktické metódy pedagógovi nie vždy poskytnú priestor na efektívne využívanie možného potenciálu dieťaťa alebo žiaka. Stáva sa, že neustále sa opakujúca metóda rozvíja jednotlivca len v jednom smere a často sa nedostaví požadovaný efekt kognitívneho rozvoja. V pedagogickej praxi je preto nevyhnutné hľadať nové a netradičné možnosti, spôsoby a cesty, ako doviest' dieťa k stanovenému cieľu. Jednou z takýchto možností je aj využívanie myšlienkových/pojmových máp v edukačnom procese (Stančíková 2015). Zároveň uvádzame niekoľko metód, ktoré sa dajú využiť pri vyučovaní slovenského jazyka ako druhého jazyka.

Výhody vizuálnej podpory pre žiakov z rôzneho sociokultúrneho prostredia môžeme zhrnúť podľa Čadilovej a Žampachovej (2008) do nasledujúcich bodov:

- pomáha uložiť a udržiavať informácie,
- podáva informácie vo forme, ktorú žiaci dokážu jednoduchšie a rýchlejšie interpretovať,
- objasňuje verbálne informácie,
- zvyšuje schopnosť nastálo porozumieť zmene a prijať ju, zvyšuje flexibilitu,
- uľahčuje nezávislosť a samostatnosť, dáva šancu lepšie uspieť, zvyšuje sebavedomie.

Vizualizované informácie a záznamy pomáhajú ľahšie a efektívnejšie si zapamätať a opätovne vybaviť osvojené učivo, vedú k nazeraniu na informácie z rôznych strán a uhlov, rôznymi spôsobmi. Spojenia informácií vo vizualizovanej podpore dovoľujú vidieť komplexné vzťahy medzi myšlienkami. Žiakovi dovoľujú vidieť protiklady, paradoxy a medzery vo vlastnej interpretácii, čím vytvárajú základ pre kladenie otázok, ktoré následne podporujú bádanie a

kreativitu. Tým sa u žiakov prirodzene rozvíja aj kritické myslenie (Verešová 2018).

To nevymyslíš

Uvedená hra sa zameriava na kreativitu a aktívnu slovnú zásobu, pri ktorej sa overuje správne písanie a fixácia slov. Je to jedna z hier, ktorá sa využíva pri učení cudzieho jazyka a je vhodná aj pre slovenský jazyk ako cudzí jazyk.

Na štvorčekový papier napíšeme ľubovoľné slovenské slovo (môže byť také, ktoré žiak pozná). Následne si žiaci zvolia jedno písmeno z uvedeného slova, na ktoré vymýšľajú nové slovo buď ,ľubovoľného slovného druhu, alebo podľa cieľa – zadaného určitého slovného druhu. Následne nadväzujeme na slovo vytvorené dieťaťom tým, že nemôžeme použiť predchádzajúce slová, teda už použité. Zapisujeme ich na papier (môžeme aj na tabuľu či flipchart) až do zapísania celého papiera. Na záver môžeme využiť niekoľko slov aj na konverzáciu alebo napísanie jednoduchého textu.

Akrostich

Akrostich (gr. akros = krajný; stichos = verš) je báseň, v ktorej začiatkové písmená (slabiky) veršov (strof) čítané zhora nadol vytvárajú slovo, skupinu slov alebo vetu. Používanou podobou akrostichu je tzv. pravý akrostich, v ktorom zhora nadol čítame meno (môže ísť o krstné meno, priezvisko, no i názov časopisu). Výhodou akrostichu je voľnosť, ktorú má študent pri dopĺňaní slov do veršov, ktoré poznajú k danej téme. Postupne môžeme zvyšovať nároky na študentov a zvyšovať im počet slov v jednom verši.

V príprave na vyučovanie môže vychovávateľ touto aktivitou napríklad nadviazať na tému cestovanie je dobrodružstvo s využitím učebnice Križom krážom – Slovenčina A2, v ktorej sa zameriava na tvorbu akrostichov slov uvedených v textoch na s. 58 – 59. V nižšie uvedenom príklade sme deťom predostreli rôzne akrostichy. V prvej úlohe pracuje každý sám a v druhej úlohe tvoria deti akrostichy spolu vo dvojiciach.

Zároveň si prostredníctvom tvorenia slov precvičujú a opakujú slovnú zásobu (Onušková, 2018, s. 13).

1. Napíšte samostatne z uvedených slov akrostich k téme cestovanie.

a)	L	b)	V	c)	Š
	Í		L		T
	S		A		U
	T		K		D
	O				E
	K				N
					T

2. Napíšte vo dvojiciach z uvedených slov akrostich k téme cestovanie.

a)	R	b)	P	c)	O
	O		R		K
	Z		Í		N
	L		CH		O
	Ú		O		
	Č		D		
	K				
	A				

Živý obraz

Krok 1: Pripravte si z pásika papiera „záznamník obrázka“.

Krok 2: Vyberte si vhodný obrázok.

Krok 3: Pozorujte obrázok a do príslušných stĺpcov si zaznamenávajúte svoje postrehy a momentálne nápady.

Otázky:

Čo je na obrázku? (stĺpec 1)

Čo je „okolo“ obrázka? (stĺpec 2)

Čo sa stalo predtým, ako nastal okamih na obrázku? (stĺpec 3)

Čo sa stalo potom? (stĺpec 4)

Krok 4: Napíšte príbeh Vášho obrázka inšpirovaný poznámkami v záznamníku

Čo je na obrázku?	Čo je „okolo“ obrázka?	Čo sa stalo predtým, ako nastal okamih na obrázku?	Čo sa stalo potom?

Postreh

Hra Postreh je svojou formou podobná hre Dobble, ktorá rozvíja hlavne rýchlosť, pohotovosť, pozornosť a postreh žiakov. Okrem precvičovania zrakového vnímania je vhodná aj na rozširovanie slovnej zásoby a zároveň žiakov aktivizuje. V rámci rozvíjania slovnej zásoby v slovenskom jazyku a rozšírenia poznatkov o krajine sme sa zamerali hrou Postreh na Slovensko (fy OTAVIUS) s rôznymi obrázkami či pojmami.

Vychovávateľ rozdelí deti do štvorčlenných skupín. Každému dieťaťu rozdá jednu kartičku. Hráči si na svoj stôl pripraví pero a zošit, do ktorého si budú zapisovať body. Počas hry sa pohybujú po triede, pričom si zapisujú do zošita nielen body, ale aj pojmy obrázkov alebo názvov, ktoré majú s iným dieťaťom spoločné. Keď sa stretnú dve deti, ukážu si kartičky a hľadajú jeden rovnaký symbol Slovenska. Dieťa, ktoré tento symbol nájde rýchlejšie, si zapíše do zošita bod. Potom si deti svoje kartičky vymenia a pokračujú v hre, tentoraz s inou kartičkou. Vyhráva ten, kto má na konci aktivity najviac bodov.



Obrázok č. 1: Ukážka jednotlivých kariet hry *Postreh Slovensko*



Obrázok č. 2 Ukážka jednotlivých kariet hry *Postreh Slovensko*

Následne môžeme jednotlivé pojmy využiť v rámci písania a využitia slovesných časov, písania krátkych príbehov, rozhovorov o skúsenostiach detí s pojmami na kartičkách.

Záver

Pojem inklúzia sa v dnešnej dobe často skloňuje na rôznych fórach, v pedagogickej a odbornej praxi, ale aj v sociálnej a pracovnej sfére. Ak má byť proces inkluzívneho vzdelávania úspešný, treba nachádzať spôsoby zmiernovania a prekonávania bariér. Tvorba inkluzívneho prostredia a zavádzanie inkluzívnej kultúry v školách/školských zariadeniach si však vyžaduje v prvom rade zmenu myslenia všetkých jej aktérov. V centre pozornosti príspevku bola téma diverzity v rámci začleňovania detí a žiakov s odlišným materinským jazykom do kolektívu detí v školských výchovno-vzdelávacích zariadeniach. Hľadali sme možnosti na rozvíjanie slovnej zásoby a komunikácie v slovenskom jazyku, ktoré môžu byť nápomocné pri odstraňovaní bariér tvorby inkluzívneho prostredia a zároveň rešpektovania diverzity detí v školských výchovno-vzdelávacích zariadeniach. Okrem uvedeného sú to aj výzvy a úlohy, ktorým čelili a čelia vychovávatelia pri začleňovaní detí, pre ktoré je slovenčina cudzím jazykom.

Zoznam citovanej literatúry

- Booth, T., Ainscow, M. (2019). *Index inkúzie. Príručka na rozvoj škôl s dôrazom na inkluzívne hodnoty*. Nadácia pre deti Slovenska. [online]. [cit. 16-08-2024]. Dostupné z: <https://www.ktochyba.sk/webroot/video/index-inkluzie.pdf>
- Čadilová, V., Žampachová, Z. (2008). *Strukturované učení*. Praha: Portál.
- Dráľ, P., Krigelová-Gallova, E., Gažovičová, T., Kadlečíková, J. (2011). *Vzdelávanie detí cudzincov na Slovensku. Potreby a riešenia*. Bratislava: Nadácia M. Šimečku.
- Janoško, P., Neslušanová, S. (2014). *Škola s inkluzívnou klímou*. Ružomberok: Verbum. [online]. [cit. 07-08-2024]. Dostupné na: https://www.european-agency.org/sites/default/files/Janosko_Neslusanova_Skola_s_inkluzivnou_klimou_0.pdf

- Kamenárová, R. et al. (2012). *Krížom-krážom. Slovenčina A2*. Bratislava: Studia Academica Slovaca.
- Klein, V. (ed.). (2014). *Pedagogický model inkluzívneho vzdelávania v základných školách*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum Bratislava.
- Koštrnová, D., Ustohalová, T., Verešová, J. (2020). *Tvorba inkluzívnej kultúry školy a školského zariadenia z pohľadu pedagogických a odborných zamestnancov – východiská tvorby inkluzívneho prostredia triedy a skupiny*. Príručka pre účastníkov inovačného vzdelávania. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum.
- Krčahová, E., Šestáková, S. (2012). *Integrácia žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v bežnej škole*. Bratislava: MPC.
- Miková, D. (2017). *Zmapovanie fenoménu integrácie v školskom prostredí*. (Bakalárska práca). Brno: Masarykova univerzita, Fakulta pedagogická, Katedra sociálnej pedagogiky.
- Onušková, M. (2018). *Tvorivé pisanie vo výučbe SakoCJ v jazykovej úrovni A2*. (Záverečná práca odborného kurzu). Bratislava: SAS, Filozofická fakulta Univerzity Komenského.
- Stančíková, D. (2015). *Myšlienková mapa ako výsledok činnosti žiakov na hodinách ekonomiky a práva*. Osvedčená pedagogická skúsenosť edukačnej praxe [online]. Bratislava: MPC. [cit. 05-08-2024]. Dostupné na:
[https://mpc.edu.sk/sites/default/files/projekty/vystup/13_ops_stancikova_dagmar_-_myslienková_mapa_ako_vysledok_cinnosti_ziakov_na_hodinach_ekonomiky_a_prava.pdf](https://mpc.edu.sk/sites/default/files/projekty/vystup/13_ops_stancikova_dagmar_-_myslienкова_mapa_ako_vysledok_cinnosti_ziakov_na_hodinach_ekonomiky_a_prava.pdf)
- Šindelárová, J., Škodová, S. (2013). *Čeština jako cílový jazyk: Metodika pro výuku osob (děti do 15 let) s mezinárodní ochranou formou azylu nebo doplňkové ochrany*. Praha.
- Titerová, K. (ed.). (2018). *Organizujeme výuku češtiny jako druhého jazyka*. Praha: META, o. p. s. – Společnost pro příležitosti mladých migrantů.

Verešová, J. (2018). *Vizualizácia ako súčasť edukácie detí a žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami*. [online]. Bratislava: MPC. [cit. 07-08-2024]. Dostupné na: https://archiv.mpc-edu.sk/sites/default/files/publikacie/j._veresova_vizualizacia_ako_sucast_edukacie_deti_a_ziakov_so_svpv.pdf

Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov. [online]. [cit. 26-08-2024]. Dostupné z: <https://www.slovlex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2008/245/20240601.html>

PaedDr. Jana Verešová, PhD.

Špeciálna základná škola s materskou školou

Nevädzová 3, Bratislava

szsnevadzova.riaditel@gmail.com

Mária Onušková, PaedDr.

NIVaM, Krajské pracovisko v Bratislave

Ševčenkova 11, Bratislava

maria.onuskova@nivam.sk

KONCEPT KREATÍVNEHO PROCESU MANAŽOVANIA ŠKOLSKÉHO KLUBU DETÍ

THE CONCEPT OF THE CREATIVE PROCESS OF MANAGING A SCHOOL CHILDREN'S CLUB

Gabriela Zábušková

Abstrakt

V príspevku ponúkame najmä vychovávateľom formu inovácie v manažovaní školského klubu detí – otvorený klub – ako koncept kreatívneho procesu manažovania školského klubu detí kombináciou existujúcich prvkov a manažovania novým spôsobom. Potreba takejto inovácie v manažovaní oddelení školského klubu detí je vyvolaná dopadom vonkajších vplyvov na pedagogickú činnosť vychovávateľov a požiadavkami individualizácie prístupu k organizovaniu režimu dňa jednotlivých detí/žiakov. Zaznamenávame významné rozdiely v organizácii výchovno-vzdelávacieho procesu v jednotlivých školských kluboch detí. Uvedené závisí od ponuky možností zriaďovateľa – od materiálnych podmienok, finančných podmienok, priestorových podmienok, ale aj od požiadaviek klientov – rodičov a detí a ochoty pedagogických zamestnancov meniť zaužívané stereotypy a transformovať teoretické poznanie do vlastnej pedagogickej praxe. Opierame sa o overenú pedagogickú skúsenosť vychovávateľov školských klubov detí. Ponúkame návrh realizácie otvoreného klubu, ktorý predstavuje zmenu klasického, zaužívaného spôsobu riadenia školského klubu detí. Novotná (2023b) hovorí o open space klube o otvorenom priestore klubu realizovanom v štyroch zónach – relaxačnej zóne (chillout area), diskusnej zóne (discussion area), akčnej/hravej zóne (playground area) a študijnej zóne (study area), kde za základný princíp považujeme výber dieťaťa, jeho dobrovoľné rozhodnutie a možnosť vybrať si činnosť. Ide teda o zásadnú otázku: „Ponúka tzv. starý alebo klasický spôsob manažovania

školských klubov detí naplnenie princípu dobrovoľnosti výberu na základe naplňania potrieb a rozhodnutia dieťaťa? “

Kľúčové slová: *otvorený klub, vonkajšie vplyvy, tradičné formy manažovania, netradičné formy manažovania, krúžok – krúžková činnosť*

Abstract

In the article, we offer, especially for educators, a form of innovation in the management of the children's school club (also After school club) – an open club – as a concept of the creative process of managing the children's school club of basic elements and managing in a new way. The need for such an innovation in the management of the departments of the children's school club is caused by the impact of external influences on the pedagogical activity of educators and the requirements of the individualization of the approach to organizing the daily regime of individual children/pupils. We note significant differences in the organization of the educational process in individual school clubs for children. The stated amount depends on the offer of the founder's options from material conditions, financial conditions, spatial conditions, but also from the requirements of clients – parents and children, and the willingness of pedagogical staff to change the stereotypes and transform theoretical knowledge into their own pedagogical practice. We are based on the proven pedagogical experience of educators of children's school clubs. We offer a proposal for an open club, which represents a change to the classic, customary way of managing a children's school club. Novotná (2023b) talks about the open space club, about the open space of the club realized in four zones – the relaxation zone chill out area, the discussion zone of the discussion area, the action/play zone of the playground area and the study zone of the study area, where we consider the basic principle to be the choice of the child, his voluntary decision and the possibility to choose an

activity. It is therefore a fundamental question: "The offer of the so-called the old or classic way of managing children's school clubs, fulfilling the principle of voluntary choice based on the fulfillment of the child's needs and decisions?"

Keywords: *children's school club (also After school club), open club, external influences, traditional forms of management, non-traditional forms of management, ring – ring activity*

Úvod

Pedagogickou výzvou pre vychovávateľov dnešnej doby je otázka neformálneho vzdelávania pri vytváraní vlastného výchovného programu ako dokumentu, ktorým sa riadi výchova a vzdelávanie v ich školských zariadeniach, ale aj ako nástroja komunikácie s verejnosťou a nástroja vlastnej autonómie. Inovácie v manažovaní oddelení školského klubu detí reflektujú aj pedagogickí zamestnanci, ktorí sa stretávajú s dopadom vonkajších vplyvov na svoju pedagogickú činnosť. Pri prispôbovaní sa novovznikajúcim podmienkam sme svedkami improvizácie na úkor očakávanej plánovitej činnosti vo výchove a vzdelávaní. Zmysluplné riešenia vidíme v zmene pohľadu na manažovanie školských klubov detí. Za zásadnú zmenu možno považovať nový pohľad na denný režim v školskom klube detí, kde dochádza k vzájomnému prelínaniu a prepájaniu sa činností navzájom. Pozitívnu motiváciou je formulácia požiadaviek na výchovný program školských zariadení a možnosť implementácie poslania a cieľov výchovy a vzdelávania štátneho výchovného programu cez novovytvorené tematické oblasti výchovy a ich vzájomné prepájanie (Zábušková, 2023).

1. Vonkajšie vplyvy pôsobiace na činnosť školského klubu detí

Ako ovplyvňuje komercializácia voľného času, inštitút vzdelávacieho poukazu a vznik požiadavky tzv. služby rodičom plynulosť činností v ŠKD? Dnešná spoločenská situácia má dosah na zmysluplné trávenie voľného času detí v ŠKD. Vnímať možno narastajúcu komercializáciu voľného času, ktorá priniesla vznik tzv. zábavného priemyslu, resp. priemyslu voľného času a tzv. trhovo-obchodnú realizáciu voľnočasových aktivít a programov, kde do priestoru voľného času vstupujú v úlohe realizátorov rôzne subjekty – štátne aj komerčné, dobrovoľnícke aj mimovládne organizácie s rôznym prínosom pre prijímateľov. Osobitným ročným príspevkom štátu na zabezpečenie záujmového vzdelávania žiaka, ktorého vzdelávanie sa považuje za sústavnú prípravu na povolanie, je inštitút vzdelávacieho poukazu už od roku 2003. Prax ukázala, že vzdelávací poukaz nerešpektuje významným spôsobom rozdiel medzi záujmovou činnosťou a formami záujmovej činnosti, akou je krúžok a krúžková činnosť, a najmä nerešpektuje zvláštnosti v oblasti financovania školských zariadení ako prioritného poskytovateľa záujmového vzdelávania.

V roku 2009 Asociácia krajských rád mládeže pre Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu zrealizovala prieskum „Využitie vzdelávacích poukazov“, ktorý bol zameraný na zistenie úrovne efektívnosti využívania vzdelávacích poukazov v prepojení na aktuálne strategické dokumenty v oblasti mládeže, predovšetkým na Stratégiu Slovenskej republiky pre mládež na roky 2014 – 2020. Odporúčacím stanoviskom bolo: *„Pre centrá voľného času a iné školské výchovno-vzdelávacie zariadenia vytvoriť iný spôsob podpory, ako sú vzdelávacie poukazy, ktoré aj tak žiaci až v 78 % odovzdávajú škole, ktorú navštevujú.“*

Pre školské kluby detí bola problematika vzdelávacích poukazov vyriešená tak, že v zákone č. 245/2008 Z. z.

o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov (ďalej len „školský zákon“) definíciou hlavného predmetu činnosti školských klubov detí, zredukovanou na prípravu na vyučovanie a oddych, bola terminologicky záujmová činnosť vo forme záujmových útvarov – krúžkov doslova zakázaná (Novotná, 2023a, str. 172).

Aktualizácia školského zákona v roku 2022 vrátila školským klubom detí ťažisko uplatnenia funkcií voľného času aj v zmysle vedeckého poznania a zmenila hlavný predmet činnosti na záujmovú činnosť, prípravu na vyučovanie a oddych. Avšak pozícia ŠKD voči realizácii krúžkovej činnosti ako forme záujmovej činnosti zostáva naďalej rovnaká, a to aj voči možnosti získavania finančných prostriedkov zo vzdelávacích poukazov, aj keď sú v legislatívnom zmysle ŠKD uvádzané ako súčasť školy.

Škola sa tak stala v kontexte záujmovej činnosti konkurentom školských klubov detí. ŠKD boli odsunuté do pozície asistencie pre deti v rámci odchodov a príchodov na školské krúžky, k tomu sa ešte pridávajú odchody detí do základných umeleckých škôl, centier voľného času a na iné záujmové aktivity. Táto situácia významným spôsobom narušila plynulosť realizácie činností v ŠKD a úlohy a funkcie výchovy a vzdelávania v školských kluboch vôbec.

V kontexte očakávaní verejnosti od školských klubov detí vzniká požiadavka tzv. služby rodičom. S touto funkciou sa stretávame v historických súvislostiach približne okolo roku 1958. Ide o napĺňanie funkcie družín mládeže, ktorou bola starostlivosť o deti zamestnaných matiek a úlohy vychovávateľov pri domácej príprave na vyučovanie (Kratochvílová, 2010). Požiadavka na uvedené funkcie služby rodičom akoby zosilnela. Dnes sa k nim pridala zmieňovaná požiadavka asistencie vychovávateľky pri odchode detí na krúžky.

Absentuje výskum, ktorý by reflektoval potreby pedagogickej praxe, konkrétne v ŠKD. Faktom je, že vonkajšie vplyvy na školské zariadenia devalvujú ich činnosť v myslení verejnosti. Medzi tieto vplyvy môžeme zaradiť (na základe rozhovorov a spätných väzieb vychovávateľiek z aktivít celoživotného vzdelávania):

- zvyšovanie počtu vyučovacích hodín, čo zapríčiňuje znižovanie možností zapojenia detí do viacúčelových programov v školských zariadeniach,
- dopyt po službe rodičom v zmysle dozerania a sprevádzania detí bez naplnenia ich rozvojových možností,
- nejednotný systém financovania škôl a školských zariadení z tzv. prenesených a originálnych kompetencií, čoho dôsledkom je podfinancovanie a financovanie týchto zariadení, často na existenčnej hrane,
- riadenie školských zariadení, z ktorého sa postupne vytráca odborné vedenie vedúcimi vychovávateľmi a objavuje sa limitovanie výkonu vychovávateľa v činnostiach denného režimu ŠKD najvyšším počtom detí v aktivitách,
- prenášanie bremena zodpovednosti za školský výkon dieťaťa v kontexte požiadavky tradičného písania domácich úloh až doučovania, napriek možnosti rôznorodej prípravy na vyučovanie,
- prienik iných kvalifikácií, aj keď pedagogických, do systému zamestnanosti školských zariadení, čím vzniká nerešpektovanie špecifik práce vychovávateľov, ktorí následne pracujú s pocitmi neakceptovania a nedoceňovania,
- už spomínaná existencia trhu so záujmovou činnosťou, respektíve krúžkovou činnosťou, ktorá spôsobuje nevyvážené konkurenčné prostredie medzi školskými zariadeniami navzájom a aj školou samotnou (Zábušková, 2023).

2. Neformálne vzdelávanie – návrh riešenia

Ako je možné tieto negatívne vplyvy na činnosť školských klubov detí minimalizovať? Existuje cesta, ako posunúť školské kluby detí z 20. storočia do 21. storočia? Nepoznáme radikálne ani univerzálne riešenie. Ponúkame návrh riešenia, ktorý môže byť aj cestou k napĺňaniu pedagogickej výzvy pre školské kluby detí, akou je neformálne vzdelávanie. K tomu prispieva aj významná pozitívna zmena v plánovaní činnosti školských klubov detí, ktorou je definícia výchovného programu školských výchovno-vzdelávacích zariadení. Podľa § 5 a § 6 aktualizovaného školského zákona je výchovný program historicky prvýkrát definovaný ako štátny výchovný program a výchovný program školských zariadení. Výchovný program školského zariadenia je základným dokumentom školského zariadenia, podľa ktorého sa uskutočňuje výchovno-vzdelávacia činnosť v školskom zariadení. Čo je ale dôležitým poznáním, že dieťa chce niečo robiť, dieťa chce niečo robiť niekde, dieťa chce niečo robiť niekde s niekým. Pri uvedomení si možnosti vzájomnej integrácie činností, tematických oblastí výchovy a formálneho a neformálneho vzdelávania je možnosť realizácie rôznych edukačných projektov týždenného, mesačného charakteru, uplatnenie špecializácie vychovávateľa, modernizácia námetov v uplatnení hrových prvkov systémom „hráme sa na niečo“ a uplatnením hrových prvkov v oblasti fantastického a reálneho sveta, ale predovšetkým prenosu vlastného učenia sa do vlastného života „načo mi to bude?!“

3. Obsah činností ŠKD v režime dňa

Východiskom na riešenie kladených otázok je pohľad na existujúci stav v režime dňa ŠKD. Už nepoznáme režim dňa v ŠKD ako prísne časovo limitovaný rozvrh činností, teda ako uzatvorený systém slúžiaci predovšetkým kontrole. Režim dňa sa stal otvoreným systémom vzájomne sa integrujúcich

činností v súvislostiach dňa a prepájaných časových úsekoch. Režim dňa je ovplyvňovaný rozvrhom hodín detí, podmienkami školy a požiadavkami rodičov. V ŠKD režim dňa tvorí systém činností prepájaných cez hlavný predmet činností, definovaný legislatívou:

- príprava na vyučovanie,
- záujmová činnosť,
- oddych,
- a činností prirodzene vychádzajúcich z požiadaviek psychohygieny, biorytmu dieťaťa, požiadaviek prostredia, požiadaviek na rozvoj komplexnej osobnosti dieťaťa a požiadaviek na individualizáciu a personalizáciu prístupu.

Pri klasifikácii obsahu činností v ŠKD nájdeme rôzne kategorizácie, napr.: Zelina (2005), Kratochvílová (2010), Pávková a kol. (2002), Zelinová (2012), Kominarec (2013), Novotná (2022), Kožuchová, Čavojský (2021) a i.

Obsah výchovnej činnosti v školských kluboch detí sa spravidla delí na okruhy (Kominarec, 2013), ktoré sú súčasťou náplne voľného času detí, kde sa uplatňuje zásada dobrovoľnosti a činnosti, ktoré sú súčasťou mimoškolských povinností detí. V súčasnej dobe sa k nim pridávajú činnosti spojené s pôsobením vychovávateľa na komplexný rozvoj osobnosti dieťaťa.

Patria k nim:

- odpočinkové činnosti,
- rekreačné činnosti,
- príprava na vyučovanie,
- záujmové činnosti,
- samoobslužné činnosti,
- činnosti spojené s odoberaním stravy,
- verejnoprospešné činnosti,
- režimové činnosti – režimové momenty – činnosti režimu dňa (Pávková, 2007),
- kultivácia osobnosti – činnosti kultivácie osobnosti dieťaťa (Zelinová, 2012).

Odpočinkové činnosti vychádzajú z individuálnych potrieb detí. Sú zamerané na odstránenie únavy. Ich cieľom je dodržanie požiadaviek duševnej hygieny a upevňovanie najmä duševného zdravia detí. Zaraďovanie odpočinkových činností je v nadväznosti na pokles krivky výkonnosti detí (voľné rozhovory, individuálne činnosti – kreslenie, tiché čítanie, práca so stavebnicou a pod.).

Rekreačné činnosti vnímame ako aktívny oddych detí, slúžiaci na regeneráciu síl, odstránenie únavy z vyučovania, odreagovanie detí. Rekreačné činnosti zodpovedajú prirodzenému záujmu a dobrovoľnosti detí. Často vyvolajú silný citový zážitok spojený s reálnou situáciou v živote (manuálne práce, turistika, vychádzky, športové hry a pod.).

Príprava na vyučovanie vyplýva z povinnosti detí vo vzťahu k školskému vyučovaniu a z potreby upevňovania vedomostí získaných v škole praktickými činnosťami. Príprava na vyučovanie podporuje zmysel dieťaťa pre zodpovednosť. Polemikou je, či sú tieto činnosti samostatným prínosom v oblasti voľnočasových aktivít. Z didaktického hľadiska má príprava na vyučovanie svoje špecifiká a nesmie byť vnímaná ako doučovanie žiakov. Samostatná príprava na vyučovanie môže mať rôzne formy, napr. činnosti pojmovo-logické a pamäťové, napr. učenie textov, opakovanie učiva, grafické činnosti, napr. zhotovovanie výkresov, nákresov, praktické činnosti, napr. zhotovovanie pomôcok, zberateľské činnosti, napr. vystrihovanie z časopisov, písomné činnosti, napr. matematické výpočty, pracovné listy. Dominantné v školskom klube detí sú didaktické hry zamerané na upevňovanie vedomostí, precvičovanie učiva interaktívnou formou – Smart books, zábavné činnosti, kvízy, čítanie, besedy, tematické besedovanie a pod.

Samoobslužné činnosti – sebaobslužné činnosti rozvíjajú u detí hygienické návyky, spoločenské a pracovné návyky, kultúrne návyky a návyky slušného správania. Patria sem aj činnosti detí spojené s odoberaním obeda v škole. Deti majú

možnosť starať sa o svoj zovňajšok, hygienu, čistotu prostredia, precvičovanie pravidiel slušného správania a kultúry stolovania.

Verejnoprospešné činnosti sú činnosti pracovného charakteru. Podporujú prosociálne cítenie detí, zodpovednosť za ochranu a tvorbu životného prostredia, pomáhajú budovať pozitívne medziľudské vzťahy. Zaraďujeme sem aj činnosti súvisiace s organizáciou života v školskom klube.

Režimové činnosti sú relatívne neproduktívne činnosti. Súvisia s režimom dňa detí a často s rozvrhom vyučovania. Tieto činnosti majú individuálny charakter, zaraďujeme sem rôzne prechody detí – základná umelecká škola, krúžky detí, prezliekanie, odoberanie obeda a pod. Tieto činnosti sa nedarí eliminovať, rozmach krúžkovej činnosti mimo prostredie školského klubu detí spôsobuje často ich nárast, a preto je potrebné počítat s nimi v rozvrhoch dňa ŠKD, pretože vychovateľky ich svojou individuálnou činnosťou – individuálnym prístupom k deťom zabezpečujú.

Záujmové činnosti uspokojujú záujmy a potreby detí. Rozvíjajú osobnosť dieťaťa, umožňujú seberealizáciu detí, ich ďalšie poznávanie, učenie sa, rozvoj pohybových schopností, tvorivosti a spontaneity detí. Prispievajú k získavaniu návykov zmysluplného a efektívneho využívania voľného času detí. Záujmové činnosti detí v ŠKD majú opodstatnenie najmä z hľadiska vekových zvláštností. Záujmy žiakov prvého stupňa sú rôznorodé a nestabilné. Dieťa je predovšetkým zvedavé a veľa vecí si chce predovšetkým vyskúšať. Záujmové činnosti v ŠKD sa realizujú formou aktívneho oddychu, resp. sú súčasťou výchovno-vzdelávacích činností tematických oblastí výchovy.

Činnosti kultivácie osobnosti dieťaťa – patria sem premyslené činnosti vychovateľa zamerané na rozvoj emocionality detí, ich sebapoznávanie, zvyšovanie sebavedomia, motivácie, hodnotovej orientácie, socializácie, komunikácie, riešenia konfliktov, osvojenie tvorivého štýlu života – komunikačné kruhy, rituály, pravidlá oddelenia, aktivity hodnotenia

a sebahodnotenia, formatívne hodnotenie a pod. Do budúca je predpokladom pracovať aj v ŠKD so v súčasnosti do praxe uvádzaným vzdelávacím štandardom Charakter a Metakognícia²⁶.

4. Návrh realizácie otvoreného klubu

V ŠKD vnímame pre implementáciu neformálneho vzdelávania obrovský priestor. Neformálne vzdelávanie je pre ŠKD výzvou, ako inovovať obsah, proces a štýl výchovno-vzdelávacej práce (Novotná, 2022). ŠKD je významné výchovno-vzdelávacie zariadenie, ktoré umožňuje žiakom mladšieho školského veku po skončení vyučovania tráviť svoj voľný čas zmysluplne a v bezpečí (Šuhajdová, 2011). Čas strávený v ŠKD je voľným časom žiakov, mal by spĺňať atribúty voľného času. Nemal by byť chápaný ako pokračovanie vyučovania alebo ako služba rodičom. Deti si majú oddýchnuť, rekreovať, uvoľniť sa. Mali by realizovať svoje záujmy a potreby (Novotná, 2022). Návrhom manažovania školského klubu detí je zmena klasického, zaužívaného spôsobu riadenia školského klubu realizáciou systému Otvorený klub.

Pri objasňovaní pojmu otvorený klub môžeme vychádzať:

- buď z klasifikácie organizačných foriem formálneho vzdelávania – ide o podobu vzdelávania v rámci existujúceho tzv. triedno-hodinového systému, teda

²⁶ Pod pojmom charakter rozumieme súbor osobnostných morálnych čŕt alebo dispozícií, ktoré riadia správanie človeka, ovplyvňujú jeho motiváciu a vyvolávajú špecifické morálne city. Prejavom dobrého charakteru je šťastný a naplnený život, ako aj spravodlivá a solidárna spoločnosť. Metakognícia a jej rozvoj sa vzťahuje na rozvoj uvedomovania si, chápania a regulácie vlastných kognitívnych procesov a stratégií učenia sa. Zahŕňa prehľbovanie zručností, ktoré deťom umožňujú efektívne plánovať, monitorovať, hodnotiť a upravovať svoje prístupy k učeniu (Štátny vzdelávací program pre základné vzdelávanie).

o organizačné formy, ktorých základným znakom je rozdelenie žiakov na relatívne stále skupiny – triedy, v prípade ŠKD na oddelenia ŠKD,

- alebo z charakteristiky foriem neformálneho vzdelávania – vychádzame z charakteristiky foriem neformálneho vzdelávania ako vonkajšieho spôsobu organizácie tohto vzdelávania.

Pričom toto organizačné hľadisko poskytuje možnosti odpovedí na otázky (Nemcová, Šolcová, 2020):

- kde bude neformálne vzdelávanie prebiehať?
- ako dlho bude neformálne vzdelávanie trvať?
- ako často bude neformálne vzdelávanie prebiehať?
- koľko budeme mať účastníkov neformálneho vzdelávania?
- za akých podmienok budeme vzdelávať?

Formy a metódy neformálneho vzdelávania sa vzájomne dopĺňajú. Otvorený klub možno organizovať aj ako edukačný projekt alebo program neformálneho vzdelávania. Požiadavky na činnosť školského klubu detí v súčasnosti v sebe zahŕňajú:

- legislatívne východiská: zákon č. 245/2008 Z. z o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov, vyhláška Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu SR o školských výchovno-vzdelávacích zariadeniach zo 17. 1. 2022,
- novo definovaný hlavný predmet činnosti uvádza obsahovú dimenziu – prípravu na vyučovanie, záujmovú činnosť a oddych,
- ŠKD plnia aj úlohu pedagogickú a sociálnu. Pedagogická úloha je určená vytváraním podmienok pre pozitívne využívanie voľného času detí a rozvíjanie ich záujmov. Sociálna úloha je zameraná na ochranu pred negatívnymi vplyvmi vonkajšieho prostredia a rozvíjanie zdravého duševného a telesného vývinu,

- individuálne požiadavky rodičov – služba rodičom, individuálny prístup k režimu dňa – výber určitých činností, skoré odchody zo ŠKD a pod.,
- požiadavky zriaďovateľa a školy – kontext režimu dňa – ranný klub, stretávacie oddelenia – obyčajne šetrenie finančnými prostriedkami sledovaním pracovnej vyťaženia vychovávateľa počtom prítomných detí v oddelení.

Preukazovanie týchto požiadaviek sa realizuje prostredníctvom manažovania ŠKD. Rozpoznávame predovšetkým formy tradičného, zaužívaného spôsobu manažovania školského klubu detí:

- najmenšou organizačnou jednotkou je oddelenie ŠKD, podobné školskej triede. Základné oddelenie školského klubu navštevujú žiaci školskej triedy, z ktorej je toto oddelenie tvorené. Ojedinele sú tvorené oddelenia zo zmiešaných tried, teda zmiešaných vekových skupín žiakov,
- špecifické oddelenia školského klubu sú tvorené ako ranný klub a stretávacie alebo spájacie oddelenia, kde ide o zmiešané oddelenia podľa potreby rozvrhu hodín detí, alebo na základe prevádzkových požiadaviek prerozdelenie detí pred odchodom domov (Zábušková, 2023).

5. Formy netradičného manažovania ŠKD

Ponúkame návrh foriem netradičného manažovania ŠKD:

- voľný klub s voľným výberom činnosti v rámci oddelenia – dôležitá je požiadavka na priestorové vybavenie pracovnými stanovišťami,
- otvorený klub, ktorý vyžaduje spoluprácu niekoľkých oddelení pri výbere činnosti – dôležitá je požiadavka na spoluprácu niekoľkých oddelení, napr. spoluprácu troch oddelení, kde vychovávateľ je neformálnou

autoritou, facilitátorom, imponuje ako osobnosť, vie motivovať jednotlivcov k činnostiam.

Základné znaky realizácie otvoreného klubu:

- deti sú aktívne a pracujú mimo svoje základné oddelenie, ktoré navštevujú,
- oddelenia spolupracujú pri jednej alebo viacerých činnostiach – možnosť zapájania aj aktívnych rodičov,
- umožňujeme deťom výber ponúkanej činnosti – deti voľne prechádzajú do vybraného oddelenia, k vybranej činnosti,
- jedno oddelenie je vyčlenené pre deti podľa individuálnych požiadaviek, možno použiť aj výraz „čakáreň“. V pravom zmysle slova tu deti čakajú na odchod zo ŠKD podľa požiadavky rodičov, môžu si tu písať domáce úlohy – dominantné je tu časové hľadisko odchodu a príchodu dieťaťa do ŠKD,
- potrebné je zverejňovania ponuky činností otvoreného klubu pre deti. Dieťa si môže vybrať, je tu implementovaná požiadavka dobrovoľnosti (oboznamovanie aj rodičov),
- otvorený klub kladie zvýšené požiadavky na bezpečnosť detí (sledujeme prítomnosť detí, deti sa pohybujú mimo svojich základných oddelení),
- Potrebná je úzka spolupráca vychovávateľiek pri príprave na činnosť, príp. vzájomná pomoc pri zvýšených počtoch detí na niektorých aktivitách,
- nerozhodnuté deti môžu pracovať v oddelení podľa individuálnych požiadaviek, treba pripraviť činnosť aj pre takéto deti,
- otvorený klub funguje v určený čas „od – do“, poprípade v určený deň,
- otvorený klub nie je v žiadnom prípade forma krúžku, ide o program, aktivity majú charakter predovšetkým neformálneho vzdelávania.

Nie menej dôležité je uvedomiť si rozdiely medzi otvoreným klubom a záujmovým krúžkom. Otvorený klub a záujmový

krúžok sú formy činnosti, v ktorej si kolektív s rovnakou záujmovou orientáciou rozširuje spoločnou poznávacou a tvorivou činnosťou vedomosti, zručnosti a schopnosti v rôznych oblastiach, pričom ale v otvorenom klube nejde o pravidelné dlhodobé stretnutia s rovnakou záujmovou oblasťou s pravidelnou organizačnou štruktúrou, nejde o formu sústavnej a obsahovo a cieľovo presne vymedzenej aktivity v rámci postupného rozvíjania a zdokonaľovania ústrednej tematiky.

6. Príklady dobrej praxe

Ako príklady dobrej praxe fungujú otvorené kluby ŠKD v Banskobystrickom kraji:

- otvorený klub Tvorivý ateliér funguje jedenkrát do týždňa, kde sú v jednotlivých oddeleniach pripravované rôznorodé aktivity, deti sa ich zúčastňujú podľa svojho záujmu a vlastnej motivácie,
- otvorený klub Rytieri 21. storočia je realizovaný ako edukačný celoročný projekt neformálneho vzdelávania plnením úloh pre jednotlivé oddelenia, celoklubové aktivity, jeho vyvrcholením je plnenie úloh „rytieria 21. storočia“ v spolupráci s občianskym združením historického šermu,
- voľný klub – Otvorený klub je zameraný na metódu outdoorového vyučovania v areáli školy zriadením stálych aj improvizovaných pracovných stanovišť pre deti,
- otvorený klub, inovatívny spôsob fungovania ŠKD, ZŠ s MŠ, Ulica P. Dobšinského 5, Prievidza.

Otvorený klub namiesto „zberného oddelenia“ nahrádza spájanie detí pred odchodom domov, eliminuje tzv. čakáreň, deti si majú možnosť vybrať oddelenie z ponuky činností alebo vytvorené oddelenie voľných hrových činností.

Predpokladané nevýhody, riziká zriadenia otvoreného klubu:

- neochota spolupráce: „*Mám deti zvyknuté na určité pravidlá, určitý režim, prečo by som svoju prácu mala poskytnúť inému,*“
- neochota robiť veci inak,
- náročnosť prípravy,
- obavy z prejavov obľúbenosti, resp. neobľúbenosti medzi deťmi – niektorých ponúk sa deti nezúčastnia,
- ohrozenie bezpečnosti detí voľným pohybom mimo svojich základných oddelení školského klubu.

Za benefity otvoreného klubu možno považovať:

- plynulosť činnosti ŠKD, činnosť nie je narúšaná a prerušovaná skorým odchodom dieťaťa na základe požiadavky rodičov,
- plánovanie činnosti bez obmedzujúcich faktorov, napr. deti nemôžu odísť na vychádzku, lebo „*musíme čakať, kým sa vrátia deti z krúžku*“,
- možnosť realizácie záujmovej činnosti na základe dobrovoľného výberu a motivácie detí.
- prispôsobovanie režimu dňa školského klubu deťom podľa ich individuálnych požiadaviek umožňuje prepájanie formálneho a neformálneho vzdelávania,
- realizovanie záujmovej činnosti predovšetkým metódami neformálneho vzdelávania,
- v kontexte celostného rozvoja osobnosti dieťaťa cez formu otvoreného klubu je posilňovaná výchova hodnôt, rozvíjanie záujmov detí, schopností a postojov, rozvíja sociálne kompetencie a tvorivosť detí,
- moderný prístup k manažovaniu školského klubu umožňuje implementáciu celospoločenských zmien a požiadaviek na výchovu a vzdelávanie pre 21. storočie (wellbeing, soft skills, digital skills a inklúziu).

Filozofia manažmentu otvoreného klubu je založená na pilieroch ako predvídavosť, realizácia činností nie je

prerušovaná a nepodlieha faktoru nedostatku času a uprednostňovaniu inej činnosti, resp. povinnosti. Deťom je umožnené začať prácu dokončiť. Spolahlivosť je zabezpečená výkonom pedagogického zamestnanca, jeho preukazovaným pedagogickým majstrovstvom na úrovni požadovaných pedagogických kompetencií. S ohľadom na bezpečnosť vychovávateľ používa spoľahlivé nástroje v rámci prevencie a eliminácie ohrozujúcich faktorov. Deti nepracujú v uzatvorenom základnom oddelení, ale oddelenia ŠKD sú otvorené, prepájané navzájom cez záujmovú činnosť a záujmy detí, čo je podstatný rozdiel pri zúčastňovaní sa jednotlivých oddelení ŠKD na tzv. celoklubových aktivitách.

Za veľmi dôležitý faktor je považovaná predovšetkým osobnosť vychovávateľa. V rámci celoživotného vzdelávania a osobného sebarozvoja je predpokladom osvojenie si požiadaviek na prácu systémom neformálneho vzdelávania s deťmi v školských kluboch detí. Ak chce vychovávateľ byť spolutvorcom zmeny, predpokladá sa jeho proaktívne konanie a snaha vytvárať oddelenie školského klubu nie ako zaužívanú formu vo výchove a vzdelávaní, ale ako učiace sa spoločenstvo detí a vychovávateľov.

V osvojovaní predpokladaných zručností vychovávateľa by mali dominovať také témy ako: budovanie pozitívnej klímy oddelenia, osvojovanie si rituálov ako pravidelných opakujúcich sa činností s pozitívnym dopadom na wellbeing v prostredí ŠKD, vytváranie pozitívneho a motivujúceho prostredia, eliminovanie tzv. „mŕtveho času“ vyplňaného náhodnými činnosťami, budovanie pozitívnej disciplíny, partnerskej komunikácie, vzájomného rešpektovania, interakcie medzi zúčastnenými, znalosť a skúsenosti s využívaním inovatívnych aktivizujúcich metód, budovanie efektívnych pravidiel oddelenia školského klubu detí v spolupráci s deťmi, vnímanie hry ako spôsobu učenia sa dieťaťa, individualizácia prístupu k deťom (Zábušková, 2023).

Záver

V učebniciach didaktiky sa dočítame o formách výchovy vo voľnom čase podľa stupňa organizovanosti. Máme na výber, či budeme používať formy s pevnou organizáciou, ako je stabilný zaužívaný program a stereotypné postupy činnosti v praxi, alebo uprednostníme formy s voľnejšou organizáciou, ktoré prinášajú podmienky na spontánne aktivity a prejavy detí, kde stredobodom nie je len jedno dieťa, ale všetky deti ako individuality, individuálne osobnosti, schopné nielen riadiť svoj voľný čas, ale aj ho zmysluplne využívať. Podstatná je cesta, nie cieľ, radšej sa zamerajte na proces, ako na výsledok (Novotná, 2022).

Zoznam citovanej literatúry

- Kožuchová, M., Čovojský, I. (2021). *Pedagogika voľného času detí*. Bratislava: Univerzita Komenského.
- Kratochvílová, E. (2010). *Pedagogika voľného času*. Trnava: Typi Universitas Tyrnaviensis.
- Kominarec, I. (2013). *Pedagogika voľného času*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity.
- Nemcová, L., Šolcová, I. (2020). *Neformálne vzdelávanie detí a mládeže*. Banská Bystrica: Belianum.
- Novotná, E. (2023a). *Pedagogika voľného času*. Teória výchovy mimo vyučovania a vo voľnom čase. Prešov: Rokus.
- Novotná, E. (2023b). *Výchova mimo vyučovania. Riadenie edukačného procesu v školských zariadeniach*. Prešov: Rokus, s. r. o.
- Pešek, T., Škrabanský, T., Novosadová, M., Dočkalová, J. (2020). *Šlabikár neformálneho vzdelávania*. Bratislava: ANEV.
- Šuhajdová, I. (2011). Školský klub detí a jeho význam pre rómskych žiakov. In *Vychovávateľ*. roč. 59, č. 3 – 4, s. 44 – 50.

Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov

Zábušková, G. (2023). Otvorený klub – inovácie v manažovaní klubu ŠKD 1. a 2. časť. In *Didaktika. [odborný dvojmesačník]*. roč. 4, č. 5, s. 12 – 14. Bratislava: Wolters Kluwer SR.

Mgr. Gabriela Zábušková

OZ Spoločnosť pre výchovu mimo vyučovania –
vychovávateľia,

Zlatá ulica 25, 967 01 Kremnica

andrasikgabi4@gmail.com

KLUBY VYCHOVÁVATEĽOV AKO NEFORMÁLNA KONCEPCIA CELOŽIVOTNÉHO UČENIA SA

CLUBS OF EDUCATORS AS A NONFORMAL CONCEPT OF LIFELONG LEARNING

Gabriela Zábušková – Lucia Grznárová

Abstrakt

Sme svedkami rôznych kríz vo vzdelávaní a kríz profesionality najmä vychovávateľov. Za významné riešenie tejto situácie je možné považovať inšpiráciu ďalším sebvzdelávaním cez dobrú prax komunity vychovávateľov. Sebarozvoj vychovávateľa ponúkame cez možnosti na základe pedagogickej spolupráce vychovávateľov a možností ich sociálneho rozvoja vznikom spolupracujúcich komúnit Klubov vychovávateľov. V prvej časti sa orientujeme na teoretické výstupy klasifikácie kategórie pedagogických zamestnancov vychovávateľov, odlišnosti v náplni práce vychovávateľov v kontexte sústavy školských zariadení, priblíženie celoživotného vzdelávania, sebvzdelávania a odovzdávania dobrých pedagogických skúseností. Druhá časť má praktický charakter, popisuje činnosť Klubov vychovávateľov Ekvilibrio v spolupráci s Regionálnym centrom pomoci učiteľov.

Kľúčové slová: *dobré pedagogické skúsenosti, pedagóg, vychovávateľ, profesijný rozvoj, celoživotné vzdelávanie, kluby vychovávateľov*

Abstract

We are witnessing various crises in education and crises in the professionalism of educators in particular. An important

solution to this situation can be considered the inspiration of further self-education through the good practice of the community of educators. We offer self-development of the educator through opportunities based on the pedagogical cooperation of educators and the possibilities of their social development through the creation of cooperating communities of Educators' Clubs. In the first part, we focus on the theoretical outputs of the classification of the category of pedagogical staff of educators, the differences in the content of educators' work in the context of the system of school facilities, the approximation of lifelong learning, self-education and the passing on of good pedagogical experiences. The second part is of a practical nature, it describes the activities of the Ekvilibrio Educators' Clubs in cooperation with the Regional Center for Teachers' Assistance.

Key words: *good pedagogical experience, pedagogue, educator, professional development, lifelong learning, educators' clubs*

Úvod

Hoci absentuje relevantná analýza a sme si vedomí poplatnosti dobe, dovoľíme si tvrdiť, že zdieľanie dobrých pedagogických skúseností môžeme vidieť aj v historickom kontexte. V osemdesiatych rokoch vznikali Okresné pedagogické strediská, ktoré organizovali ďalšie vzdelávanie pedagogických pracovníkov a koordinovali činnosť metodických združení a predmetových komisií, ako aj školských výchovných zariadení. Ďalej potom Krajské pedagogické ústavy, ktoré organizovali ďalšie vzdelávanie pedagogických pracovníkov a poskytovali odbornú pomoc riaditeľom, učiteľom a ostatným pedagogickým pracovníkom škôl a školských zariadení. Situácia sa významne zmenila po vzniku Metodicko-pedagogického centra (deväťdesiate roky), ktoré zabezpečovalo vzdelávanie v programoch a moduloch

programov vzdelávania a realizovalo atestácie pre pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov regionálneho školstva. V súlade s potrebami regionálneho školstva realizovalo vzdelávacie podujatia a poskytovalo poradenstvo a odbornú-metodickú podporu. Realizovalo projekty financované Európskou úniou na národnej a medzinárodnej úrovni. Národný projekt – Profesionálny a kariérový rast pedagogických zamestnancov realizovalo MPC od októbra 2009 do októbra 2015. V rámci uvedeného projektu vznikli na úrovni Banskobystrického kraja Kluby vychovávateľov s riadením vedúcich klubov vychovávateľov z praxe – vedúci vychovávateľa ŠKD, ktorých pracovalo v rôznych mestách celkom dvadsaťjeden. Cieľom činnosti Klubov vychovávateľov bolo odovzdávanie dobrých pedagogických skúseností a realizácia Tvorivých dielní rôzneho charakteru. Národný projekt Profesionálny rozvoj učiteľov (TEACHERS) realizoval neskôr NIVAM (predtým Metodicko-pedagogické centrum v spolupráci so Štátnym pedagogickým ústavom). Jeho hlavným cieľom bolo podporiť profesionálny rozvoj pedagogických a odborných zamestnancov pri zavádzaní zmien v školách a školských zariadeniach, vrátane zvládania krízovej, post-krízovej situácie a dopadov súvisiacich s prerušením vyučovania v školách a školských zariadeniach v dôsledku pandémie ochorenia COVID-19. Dobré pedagogické skúsenosti boli publikované cez projektové výzvy NOPS. Najlepšie pedagogické a odborné skúsenosti (ďalej NOPS) sú dokumenty, ktoré v štruktúrovanej podobe opisujú najlepšie skúsenosti z riadiacich (manažérskych) procesov a výchovno-vzdelávacích procesov a odborných činností v školách a školských zariadeniach. NOPS boli tematicky zamerané na rôzne formy zvyšovania kvality, zlepšovania učebných výsledkov žiakov, zavádzanie inklúzie a diaľničného vzdelávania v školách a školských zariadeniach. Vychádzali z empirických skúseností ich spracovateľov. Predložených výziev bolo spolu šesť. V projekte Teachers významným priestorom na odovzdávanie

dobrych pedagogických skúseností bola online platforma pre Kluby vychovávateľova Kluby učiteľov jednotlivých vyučovacích predmetov.

1. Kluby vychovávateľov ako neformálna koncepcia celoživotného učenia sa

Súhlasíme so Stanislavom Bendlom (2015), ktorý definuje vychovávateľstvo ako atraktívne, ale náročné povolanie, ktoré kladie pred svojich predstaviteľov stále nové požiadavky a stavia ich pred najrôznejšie výzvy. Zvládnuť tieto výzvy a požiadavky s profesionálnym nadhľadom znamená schopnosť adaptovať poznatky nielen pedagogických, ale aj psychologických vied do každodennej výchovnej reality. Učiť sa myslieť v pedagogických súvislostiach, učiť sa využívať pedagogickú teóriu a pedagogickú prax, učiť sa byť reflektujúcim praktikom.

Kto je pedagóg a je aj vychovávateľ pedagógom?

Registrujeme širší a užší význam slova „pedagóg“. V širšom zmysle je pedagógom každý, kto vychováva a vzdeláva, teda aj neprofesionál, napríklad aj rodič. V užšom zmysle slova je pedagógom odborník v pedagogických vedách.

Podľa zákona č. 138/2019 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch, ktorý nadobudol účinnosť 1. septembra 2019, je vychovávateľ považovaný za pedagogického zamestnanca. Tento zákon nahradil predchádzajúci zákon č. 317/2009 Z. z., ktorý tiež klasifikoval vychovávateľov ako pedagogických zamestnancov.

Bendl (2015) v súvislosti s charakteristikou pedagogického zamestnanca používa aj pojem „pomáhajúca profesia“. V súčasnej dobe vnímame najmä pomoc pri rozvoji a napĺňaní osobného potenciálu detí a žiakov.

Platí teda, že jednou z kategórií, v ktorej vykonáva pedagogický zamestnanec pracovnú činnosť, je vychovávateľ. Vychovávateľ pri uskutočňovaní výchovného programu poskytuje výchovu a vzdelávanie deťom a žiakom v školskom

zariadení alebo výchovu v zariadení sociálnej pomoci. Vychovávateľ zodpovedá za kvalitu priebehu a výsledky výchovy a vzdelávania v čase mimo vyučovania. Uvedené fakty je možné vnímať ako významný posun z pohľadu kariérového a profesionálneho rozvoja vychovávateľov.

Skončila teda éra vychovávateľov ako výchovných zamestnancov?

Platná legislatíva definuje u pedagogických zamestnancov vychovávateľov požiadavky na odbornú kvalifikáciu. Vyhláška Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky č. 173/2023 Z. z. o kvalifikačných predpokladoch pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov vymedzuje požiadavky na odbornú kvalifikáciu vychovávateľov ako kvalifikačné podmienky:

- vysokoškolské vzdelanie druhého stupňa v študijnom odbore učiteľstvo a pedagogické vedy, v študijnom programe zameranom na vychovávateľstvo,
- vysokoškolské vzdelanie prvého stupňa v študijnom odbore učiteľstvo a pedagogické vedy, v študijnom programe zameranom na vychovávateľstvo,
- úplné stredné odborné vzdelanie v študijnom odbore vychovávateľsko-opatrovateľská činnosť, učiteľstvo pre materské školy a vychovávateľstvo, sociálno-výchovný pracovník, animátor voľného času alebo pedagogický asistent,
- iné kvalifikačné predpoklady podľa vyhlášky.

Pedagogickí zamestnanci majú povinnosť počas výkonu svojej pedagogickej činnosti ďalej sa vzdelávať, obnovovať, upevňovať a dopĺňať si kvalifikáciu. Aj od vychovávateľa sa očakáva, že sa bude neustále rozvíjať počas celej profesijnej dráhy, udržiavať sa v primeranej „profesijnej kondícii“ a flexibilne reagovať na meniace sa požiadavky spoločnosti, ale aj edukačných vied (upravené podľa Pavlov, 2018).

Profesijný rozvoj chápeme ako nástroj profesionalizácie pedagóga, permanentného vyrovnávania sa so zmenami, ktoré prináša osobný a pracovný život, ktorý má v dlhodobom

výhľade vplyv aj na kvalitu výchovy a vzdelávania. Profesionálny rozvoj definuje Mareš (2013) ako pozitívne zmeny, zlepšovanie, zdokonaľovanie.

Osobnosť vychovávateľa/vychovateľky sa utvára v profesionálnom rozvoji počas celoživotnej profesijnej dráhy. Pod vplyvom vnútorných motívov a potrieb dochádza k autoregulovanému rozvíjaniu osobnostných vlastností, profesijných kompetencií a celkového potenciálu. Vychovávateľ/vychovateľka sa vedome stáva profesionálom s vlastnou seberealizáciou.

Koncepcia celoživotného učenia (Pavlov a kol. 2018) má dimenzie:

- formálnu,
- neformálnu (neinštitucionálnu),
- informálnu dimenziu.

Dimenziu predstavujúcu systém a *sústavu formálneho vzdelávania* nazývame aj kontinuálne vzdelávanie (pokračujúce, zámerne nadväzujúce na prípravné vzdelávanie). Je založené na organizovanej a štruktúrovanej ponuke vzdelávacích subjektov – poskytovateľov (výsledkom je získanie osvedčenia o jeho absolvovaní, ktoré umožňuje napr. splnenie požiadaviek na získanie kariérových stupňov).

Neformálne vzdelávanie je založené viac na dopyte (vyplývajúcom z vnútornej motivácie vychovávateľa/vychovateľky) po absolvovaní menej štruktúrovaných, neformálnych aktivít (napr. v neakreditovaných programoch)

Informálne učenie prebieha v rôznorodých aktivitách profesionálneho rozvoja, ktoré nemusia byť explicitne určené na vzdelávanie. Informálne vzdelávanie vyplýva z bežných potrieb pracovného života, nie je organizované ani štruktúrované, býva neúmyselné a uskutočňuje sa v rôznych prostrediach vhodných na rozvoj osobnostných i profesijných kvalít.

Po splnení istých kritérií, napr. preukázaní nadobudnutých profesijných kompetencií (predpísaným spôsobom, pred

certifikovanou inštitúciou), je možné získať osvedčenie porovnateľné s výstupom z formálneho vzdelávania.

Profesijný sebarozvoj prebieha spontánne ako prirodzená súčasť osobnostného vývoja, ale aj ako súčasť vplyvu vonkajšieho prostredia. Autori Beran, Mareš a Ježek (2007, s.115) uvádzajú model troch subsystémov podieľajúcich sa na rozvoji pedagógov, ktorý postihuje všetky relevantné vplyvy podpory a zároveň aj ich previazanosť: pedagogický (profesijný rozvoj); psychologický (vývoj osobnosti ako indivídua) a sociálny (vývoj jeho interakcií s inštitucionálnym a sociálnym prostredím).

Školy a školské zariadenia sú inštitúcie, ktoré sa riadia pravidlami legislatívy, majú vymedzené svoje postavenie, poslanie, úlohy a ciele.

Pracovné prostredie a podmienky, v ktorých pedagógovia vykonávajú svoju činnosť, sú veľmi odlišné. Rôzne z hľadiska náplne práce a druhu školských zariadení pre voľný čas sú aj požiadavky na kvalitu práce vychovávateľa v školských výchovno-vzdelávacích zariadeniach: v školskom klube detí, vychovávateľa v školskom internáte, vychovávateľa v centre voľného času; vychovávateľa v špeciálnych výchovných zariadeniach: diagnostické centrá, reedukačné centrá, liečebno-výchovné sanatóriá; ale aj vychovávateľa v CDR – Centrách pre dieťa a rodinu (predtým detské domovy).

Tieto odlišnosti sú definované v hlavných predmetoch činností uvádzaných zariadení:

- školský klub detí: oddychová činnosť, záujmová činnosť, príprava na vyučovanie,
- školský internát: výchovno-vzdelávacia činnosť, ubytovanie a stravovanie, oddychová a rekreačná činnosť, uspokojovanie individuálnych potrieb a záujmov žiakov prostredníctvom mimoškolských aktivít,
- centrum voľného času: výchovno-vzdelávacia činnosť, záujmová činnosť, rekreačná činnosť,

- diagnostické centrum: diagnostická, psychologická, psychoterapeutická, výchovno-vzdelávacia starostlivosť,
- reedukačné centrum: na základe výchovno-vzdelávacieho programu a individuálneho reedukačného programu poskytuje deťom do veku 18 rokov s možnosťou predĺženia o jeden rok výchovu a vzdelávanie vrátane prípravy na povolanie s cieľom ich opätovného začlenenia do pôvodného sociálneho prostredia. Do reedukačného centra sa prijímajú deti po absolvovaní diagnostiky,
- liečebno-výchovné sanatórium: poskytuje psychologickú, psychoterapeutickú a sociálnu starostlivosť a výchovu a vzdelávanie deťom s vývinovou poruchou učenia a deťom s poruchami aktivity a pozornosti, u ktorých ambulantná starostlivosť nevedla k náprave,
- centrum pre deti a rodinu: sociálnoprávna ochrana detí a sociálna kuratela, ktorá zabezpečuje pobytovou formou nepretržitú odbornú ošetrovateľskú a opatrovateľskú starostlivosť, výchovné činnosti pre deti a mladých dospelých, z ktorých väčšina má špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby v dôsledku nepriaznivého zdravotného stavu, rôznych druhov zdravotného znevýhodnenia (mentálne, telesné, zmyslové), porúch reči, učenia, pozornosti, správania, prípadne ich kombinácie (tieto zariadenia nie sú zariadením MŠ SR, ale Ústredia práce sociálnych vecí a rodiny, uvádzame ich v zozname, nakoľko zamestnávajú vychovávateľov/vychovávateľky s kreditom pedagogického zamestnanca).

Práve v rôznorodosti práce vychovávateľa sú aj odlišné očakávania a požiadavky vychovávateľov na celoživotné vzdelávanie. Uvádzané odlišnosti jednotlivých zariadení neboli doteraz dostatočne zmapované pre potreby porovnania, očakávaní a potrieb ponuky celoživotného vzdelávania

v kontexte školského vyučovania a uvádzaných zariadení navzájom. Očakáva sa automatické prispôsobenie publikovaným výstupom školy a učiteľov.

Kluby vychovávateľov

„Koncept profesionalizácie (ako intervenčná stratégia) obsahuje niekoľko komponentov a jedným z nich je podpora profesijného (kariérového) rozvoja učiteľstva“ (Pavlov, 2017).

Kluby vychovávateľov sú profesionálnou komunitou tých, ktorí pracujú ako vychovávatelia v školských výchovno-vzdelávacích zariadeniach a školských výchovných zariadeniach, a tých, ktorí vychovávateľov vzdelávajú. Je to priestor neformálneho vzdelávania, v ktorom sa spája teória a prax výchovy a vzdelávania. Cieľom je, aby vychovávatelia mali možnosť rásť v poznaní didaktiky, teórie výchovy mimo vyučovania a tiež, aby boli jeden pre druhého inšpiráciou k rastu.

Za indikátor profesijného rozvoja vychovávateľov v kluboch vychovávateľov možno označiť aj tímové učenie sa a predpoklad vytvorenia priestoru na komunikáciu o svojich výchovno-vzdelávacích postupoch, možnosti spoločného riešenia odborných, metodických a iných problémov.

Neformálne prostredie a partnerská komunikácia vytvára priestor k vzájomnému učeniu sa. Významným benefitom je aj výmena materiálov a pomôcok pre realizáciu výchovno-vzdelávacej praxe. Spoločné zdieľanie vytvorených pracovných listov, prezentácií, učebných textov a pod. potvrdzuje aj skúsenosť z online prostredia, či už prostredníctvom sociálnych sietí, alebo rôznych metodických portálov. Problémom takého zdieľania je aj určitá nekvalita, lebo nedochádza ku kontrole zverejňovaných materiálov a ich charakteristickým znakom je východisko vízie a stratégií vlastného výchovno-vzdelávacieho zariadenia a školy.

Profesijný rozvoj predstavuje kľúčovú súčasť procesu celoživotného vzdelávania. Skúsený vychovávateľ/vychovávateľka priebežne reflektuje, posudzuje

a hodnotí efektivitu svojej práce. Je si vedomý svojich silných a slabých stránok a plánuje ďalšie možné zlepšenia. Systematicky pracuje na svojom osobnostnom rozvoji. Profesionálny rast v pedagogickej sfére vyžaduje osvojovanie si nových poznatkov prostredníctvom literatúry, informačných zdrojov a seminárov, webinárov, konferencií a pod. Kooperatívny prístup vychovávateľov/vychovávateľiek prináša prospech deťom/žiakom a zvyšuje kvalitu výchovy a vzdelávania a efektivitu práce.

Odovzdávanie dobrých pedagogických skúseností môže byť pre vychovávateľov veľmi motivujúce a inšpirujúce. Tu je niekoľko spôsobov, ako môže tento proces prispieť k ich motivácii:

- zdieľanie úspechov a inovácií: Keď vychovatelia zdieľajú svoje úspechy a inovatívne prístupy, môžu inšpirovať ostatných k tomu, aby vyskúšali nové metódy a techniky vo svojej práci,
- podpora a spolupráca: Vytváranie komunikačných platforiem, kde si vychovatelia môžu vymieňať skúsenosti a rady, môže posilniť pocit komunity a podporiť vzájomnú spoluprácu,
- profesionálny rozvoj: Účast' na odborných konferenciách, seminároch a webinároch umožňuje vychovávateľom získať nové poznatky a zručnosti, čo môže zvýšiť ich sebadôveru a motiváciu,
- mentoring a koučing: Skúsení vychovatelia môžu pôsobiť ako mentori pre nových kolegov, čo môže pomôcť pri ich profesionálnom raste a adaptácii na nové prostredie,
- pozitívna spätná väzba: Oceňovanie a uznávanie úspechov vychovávateľov môže výrazne prispieť k ich motivácii a pocitu spokojnosti v práci.

Budúcnosť a možnosti rozvoja klubov vychovávateľov vidíme v akčných výskumoch t. j. skúmaní vlastnej pedagogickej praxe vychovávateľov a v zverejňovaní a odbornom zovšeobecňovaní ich výstupov a overovaní všeobecne

platných záverov z pedagogickej praxe. Korektné a tvorivé využívanie námetov z odovzdaných pedagogických skúseností má benefit portfólia výchovno-vzdelávacích aktivít využiteľných pre vlastnú prácu. Za nie menej významné považujeme informovať verejnosť cez ilustratívne príklady a zvyšovať tak prestíž spoločenského postavenia vychovávateľa. Predpokladáme, že diskutovanie o problémoch a ich prenášanie do iných podmienok urýchli praktické kroky k určeniu nezastupiteľného postavenia a úlohy výchovných zariadení v transformácii výchovy a vzdelávania v 21. storočí a nie k ich integrácii do školského vzdelávania ako tzv. „pomocných zariadení“.

2. Klub vychovávateľov Ekvilibro

Ministerstvo školstva, výskumu, vývoja a mládeže Slovenskej republiky iniciovalo vznik Regionálnych centier podpory učiteľov (RCPU) ako jednu z kľúčových iniciatív pri realizácii kurikulárnej a učebnicovej reformy, a to predovšetkým preto, aby sieť RCPU pomohla tvoriť regionálne partnerstvá, podporujúce implementáciu princípov a cieľov nového kurikula, podporila profesijnú prípravu pedagogických lídrov v regiónoch a v neposlednom rade podporila učiteľov v regiónoch formou mentoringu a poradenstva. Aktuálne už všetky regióny Slovenska majú vytvorené Centrá, ktoré od septembra 2024 poskytnú podporu všetkým školám, ktoré o to prejavia záujem.

Jedným z regionálnych partnerov ministerstva školstva v Trnavskom kraji sa stala aj Súkromná základná škola BESST Trnava, ktorá má v pôsobnosti 2 Centrá, a to RCPU pre okres Trnava so sídlom v Súkromnej ZŠ BESST Trnava a druhé RCPU pre okresy Hlohovec a Piešťany so sídlom v Kultúrno-kreatívnom centre ARTA Piešťany. Ako sme už spomenuli, cieľom RCPU je podpora základných škôl a pedagogických zamestnancov v mnohých oblastiach výchovno-vzdelávacieho procesu. Reformné snahy majú teda ambíciu priniesť zmeny

nielen vo vzdelávacej, ale aj výchovnej oblasti, ktorá bola v školách dlhodobo podceňovaná a zanedbávaná, a to aj napriek tomu, že je neoddeliteľnou a rovnocennou súčasťou výchovno-vzdelávacieho procesu (zadefinované v Zákone č. 245/2008 Z. z.). Považujeme preto za veľkú výhodu, že v tíme mentorov v RCPU pre 3 spomenuté okresy máme možnosť zastrešiť oblasť výchovy skúseným a kvalifikovaným pedagógom – vychovávateľom.

Jednou z našich vízií v rámci pôsobenia v RCPU bolo vytvorenie priestoru pre vychovávateľov, v ktorom by sa cítili bezpečne, zmysluplne a obohacujúco, a tiež priestoru, ktorý ponúka príležitosť na osobnostný aj profesijný rast. Z nášho pôsobenia na pozícii vychovávateľky v školskom klube detí sme pociťovali absenciu takejto formy sebarozvoja a priestoru na zdieľanie. Myšlienka vytvorenia Klubu vychovávateľov tak vznikla z prirodzenej a veľmi autentickej osobnej skúsenosti a potreby vytvoriť niečo, čo dlhodobo v slovenskom školskom systéme v našom priestore absentovalo.

Klub vychovávateľov Ekvilibro vznikol po niekoľkotýždňovej príprave súbežne v oboch centrách. Názov je veľmi vystihujúci, zároveň vyjadruje určitú symboliku. Slovo rovnováha sme zámerne použili v „medzinárodnom jazyku“ esperanto. Logo klubu znázorňuje rovnováhu medzi rozumom a srdcom, v našom ponímaní rovnováhu medzi vzdelaním a výchovou.

Súkromná základná škola BESST má vo svojej misii zadefinované hodnoty SO SRDCOM, KREATÍVNE, SPOLU, BEZPEČNE, NÁROČNE, ktoré jej pomáhajú naplňovať víziu výchovy a vzdelávania. Tieto hodnoty nás inšpirovali v oboch centrách a stali sa východiskom aj pre plánovanie a smerovanie činností v Kluboch vychovávateľov.

Klub ponúka priestor na vzájomné školenie, obohacovanie sa, metodickú podporu, zdieľanie príkladov dobrej praxe, inovácie vo výchove a vzdelávaní, neformálne spoločné diskusie, inšpirácie, podporujúce priateľské prostredie, budovanie vzťahov v komunite vychovávateľov. Stretnutia sa

konajú pravidelne jedenkrát za mesiac v dopoludňajších hodinách. Klub vychovávateľov v Trnave realizujeme v priestoroch RCPU (SZŠ BESST). Keďže RCPU pre okresy Hlohovec a Piešťany zastrešuje 18 ZŠ z okresu Hlohovec a 24 ZŠ z okresu Piešťanoch, stretnutia z kapacitných dôvodov realizujeme pre každý okres samostatne. V Piešťanoch spolupracujeme s Makuki ateliérom a s Kultúrno-kreatívnym centrom Arta, ktoré nám poskytujú priestory. V Hlohovci sme nadviazali intenzívnu spoluprácu so Základnou školou na Koperníkovej ulici, kde máme k dispozícii školiacu miestnosť. Do aktivít klubov, ktoré si spoločne plánujeme, začleňujeme prednášky, stretnutia s odborníkmi z rôznych oblastí, workshopy, facilitácie a diskusie podľa aktuálnych potrieb účastníkov. Každá vychovávateľka a vychovávateľ má príležitosť obohatiť, inšpirovať ostatných, je prínosom pre skupinu, má možnosť participovať na aktivitách, viesť stretnutie. Stretnutie vždy končí spätnou väzbou, v rámci ktorej sa vychovávateľky okrem iného vyjadria, akým témam by sa chceli venovať na ďalších stretnutiach. Snažíme sa, aby témy stretnutí vychádzali hlavne z ich potrieb.

V školskom roku 2023/2024 sme realizovali 6 stretnutí v každom okrese. Stretnutia boli vedené mentormi RCPU alebo odborníkmi z rôznych oblastí. Nesmierne nás však potešilo, že priestor na prezentáciu v klube využili aj niektoré vychovávateľky.

Prvé, iniciačné stretnutia Klubov sa niesli vo veľmi príjemnej a radostnej atmosfére. Už tam sme si uvedomili potrebu podpory sieťovania a budovania silných regionálnych partnerstiev aj prostredníctvom pedagógov. Spoločne sme si na nich zadefinovali vízie, ciele a stratégie spolupráce v Kluboch. Diskutovali sme, navrhovali témy k plánovaným stretnutiam.

eTwinning bol jednou z tém, ktorá zaujala najmä vychovávateľky zručnejšie v oblasti digitalizácie. Stretnutie viedla vedúca vychovávateľka Bc. Milka Fulajtárová zo ZŠ s MŠ Smolenice. Predstavila projekty, ktoré realizovala, krok po

kroku edukovala, ako sa orientovať v priestore eTwinningu, navrhla spoločný projekt, v rámci ktorého pozvala kolegyne k participácii (obr.5).

Štátny výchovný program, výchovný program školského klubu detí, aktivity v rámci nových tematických oblastí boli ďalšou z tém, ktorým sme sa venovali. Od teoretickej časti sme plynule prešli k zdieľaniu skúseností, keďže niektoré vychovávateľky už realizujú činnosť v ŠKD podľa nového výchovného programu. Informovali ostatných, ako tvorili v škole výchovný program ŠKD, kto na ňom participoval, zadefinovali, konkretizovali, čo vnímajú ako pozitíva, prípadne výzvy.

Pozornosť sme venovali aj zdieľaniu dobrej praxe. Pozvanie do klubu prijala PaedDr. Janette Gubricová, PhD, ktorá pôsobí na Pedagogickej fakulte Trnavskej univerzity a venuje sa príprave budúcich vychovávateľiek. Toto prepojenie je pre prax veľmi dôležité, inšpirujúce. Podmienky v školách aj spoločnosť sa menia a je potrebné a dôležité to reflektovať. Študenti musia byť oboznámení so situáciami, s ktorými sa v praxi stretnú, aby sa naučili na ne reagovať. V klube vládla diskusia, kolegyne zdieľali overené aktivity, skúsenosti aj z komunikácie s rodičmi, kolegami, predstavili svoje úspešné projekty. Spätná väzba na stretnutie bola výborná, pre všetkých bola táto téma obohacujúca.

V kluboch v okresoch Hlohovec a Piešťany sme sa venovali aj téme rozvoja čitateľskej a vizuálnej gramotnosti. Hoci sa tieto termíny v prvom pláne možno viac spájajú so vzdelávacím procesom, na workshopoch Prečo s deťmi čítať (aj) v ŠKD? a Skúmať, tvoriť, interpretovať – výtvarné aktivity v ŠKD sme si ukázali, ako sa implementácia systematických čitateľských a výtvarných aktivít do výchovných činností v rámci školského klubu môže zmeniť na podnetné a hodnotné doplnenie činností, ktoré so žiakmi realizujú učitelia, a tým prostredníctvom čítania a výtvarného tvorenia posilňovať a rozvíjať obe spomenuté gramotnosti.

Ako joga blahodarne pôsobí na telo aj ducha nám porozprávala vychovávateľka Žaneta Skubáková zo ZŠ J.

Bottu v Trnave. Joge sa venuje profesionálne, vedie pravidelné kurzy, cvičenia. Kolegyne oboznámila s prvkami, ktoré sa dajú praktizovať s deťmi v ŠKD.

Ako inovácie v ŠKD realizujú v Súkromnej ZŠ Felix v Trnave nám odprezentoval vychovávateľ, mentor osobného rozvoja a autor edície kníh Naivná pedagogika z praxe Mgr. Juraj Šimkovič. Okrem inovácií pozornosť sústredil na budovanie plnohodnotných vzťahov s deťmi, rodičmi aj kolegami. Pri zavádzaní akýchkoľvek zmien sú medziľudské vzťahy kľúčové, a to bolo aj leitmotívom nielen celej prezentácie, ktorá uzatvárala činnosť našich klubov v minulom školskom roku.

Kluby vychovávateľov vnímame ako učiacu sa skupinu, skupinu nadšencov, ktorí milujú svoju prácu (poslanie), skupinu, v ktorej má každý svoje miesto a vie, že tam patrí. Aj prebiehajúca reforma kladie dôraz na to, aby zmena vychádzala z nás, aktívnych pedagógov, ktorí budú spolupracovať v tímoch s odbornosťou, vzájomným rešpektom a podporou pre všetkých aktérov výchovno-vzdelávacieho procesu. Okrem dôrazu na rozvoj kognície a metakognície sa v budúcnosti musíme omnoho viac zamerať aj na rozvoj charakteru našich žiakov, ale aj nás samotných. Priority školy by nemali byť zamerané výlučne na oblasti vzdelávania. Práca vychovávateľiek v ŠKD ponúka významný priestor na všestranný rozvoj intelektových aj charakterových vlastností žiakov a môže byť priestorom na budovanie inkluzívneho prostredia, vyžaduje si to však viac odhodlanosti, vzájomného počúvania a rešpektovania.

Naša práca má jeden obrovský benefit, na ktorý zabúdame. Pedagóg je ten, ktorý má priamo možnosť tvarovať ľudí, a tým aj celú spoločnosť. Na to však potrebujeme OSOBNOSTI v pedagogike. Verím, že v našom školstve ich bude viac a viac.

Záver

V pedagogickej praxi slovenských škôl už bolo zrealizovaných veľa vynikajúcich riešení zameraných na zvyšovanie kvality riadenia škôl, zlepšovanie a skvalitňovanie vyučovacieho procesu v škole, triede, vyučovanie jednotlivých predmetov a výchovu a vzdelávanie v školských výchovno-vzdelávacích zariadeniach. Mnohé z týchto riešení majú charakter odovzdávania alebo zdieľania dobrých pedagogických skúseností (best practices), čo v podmienkach školského vzdelávania a výchovy a vzdelávania v mimoškolskom prostredí môžeme považovať za najlepšie možné riešenia. Jedným z problémov regionálneho školstva v SR je, že najlepšie skúsenosti sú prevažne aplikované lokálne (OPS, projekt Teachers).

Zoznam citovanej literatúry

- Novotná, E. (2017). *Pedagogika voľného času. Teória výchovy mimo vyučovania a vo voľnom čase*. Prešov: Rokus, s. r. o.
- Pavlov, I. a kol. (2018). *Kariérový systém profesijného rozvoja učiteľov a model podpory profesijného učenia v škole*. Banská Bystrica: Belianum.
- Pavlov, I., Šnidllová, M. (2013). *Profesijný rozvoj učiteľov – podnety pre modely podpory*. Praha: Agentura 3p spol. s r. o.
- Valent, M. (2019). *Plán profesijného rozvoja podľa novej legislatívy*. Bratislava: MPC. BENDL, S. a kolektív, 2015. *Vychovatelství*. Praha 7: Grada Publishing.
- Zákon č.245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní a o zmene a doplnení niektorých zákonov
- Zákon č. 138/2019 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov.
- Vyhláška ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky č. 173/2023 Z. z. o kvalifikačných predpokladoch pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov.

Mgr. Gabriela Zábušková

OZ Spoločnosť pre výchovu mimo vyučovania –
vychovávateľia,

Zlatá ulica 25, 967 01 Kremnica

andrasikgabi4@gmail.com

Mgr. Lucia Grznárová

RCPU Trnava

lucia.grznarova@rcpu.besst.sk

Janette Gubricová, Erika Novotná (eds.)

AKTUÁLNE VÝZVY VÝCHOVY A VZDELÁVANIA
V ŠKOLSKOM KLUBE DETÍ

Zborník vedeckých a odborných príspevkov z konferencie
„Aktuálne výzvy výchovy a vzdelávania vo voľnočasovom priestore“, ktorá sa konala dňa 21. mája 2024 vo Zvolene

Návrh obálky: Mgr. Tatiana Bilančíková, PhD.

Jazyková korekcia: Anna Šimonová

Vydala: Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave.

2024

ISBN 978-80-568-0669-2