

SERVICE LEARNING AKO PEDAGOGICKÁ STRATÉGIA ANGAŽOVANEJ UNIVERZITY A JEJ VYBRANÉ PRÍNOSY PRE ŠTUDENTSTVO

Alžbeta Brozmanová Gregorová – Zuzana Bariaková –
Zuzana Heinzová – Lucia Galková – Martina Kubealaková –
Katarína Kurčíková – Lívia Nemcová – Lenka Rovňanová –
Jana Šolcová – Michaela Šavrnochová – Zlata Vašašová

2019



PEDAGOGICKÁ
FAKULTA UNIVERZITY
MATEJA BELA



BELIANUM

Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici

**Service learning
ako pedagogická stratégia angažovanej univerzity
a jej vybrané prínosy pre študentstvo**

Alžbeta Brozmanová Gregorová – Zuzana Bariaková – Lucia Galková –
Zuzana Heinzová – Martina Kubealaková – Katarína Kurčíková –
Lívia Nemcová – Lenka Rovňanová – Michaela Šavrnochová –
Jana Šolcová – Zlata Vašašová

Banská Bystrica 2019

Alžbeta Brozmanová Gregorová – Zuzana Bariaková – Lucia Galková –
Zuzana Heinzová – Martina Kubealaková – Katarína Kurčíková – Lívia
Nemcová – Lenka Rovňanová – Michaela Šavrnichová – Jana Šolcová –
Zlata Vašašová

**Service learning ako pedagogická stratégia angažovanej univerzity
a jej vybrané prínosy pre študentstvo**

(vedecká monografia)

1. vyd. – Banská Bystrica : Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela v Banskej
Bystrici – Belianum, 2019. – 166 s. ISBN 978-80-557-1629-9

Vedecká redaktorka:

doc. PhDr. Zlata Vašašová, PhD.

Recenzovali:

doc. PaedDr. Tatiana Matulayová, PhD.

doc. PhDr. Katarína Chovancová, PhD.

Návrh obálky:

Žaneta Murgašová

Jazyková korektúra:

Mgr. Martina Kubealaková, PhD.

Publikácia vychádza v rámci VEGA č. 1/0671/17 Vplyv inovatívnej stratégie
vzdelávania service learning na rozvoj kľúčových kompetencií a občianskej
angažovanosti študentov a študentiek vysokej školy.

ISBN 978-80-557-1650-3

OBSAH

ÚVOD.....	5
1. SERVICE LEARNING AKO PEDAGOGICKÁ STRATÉGIA ANGAŽOVANEJ UNIVERZITY	9
2. KONTEXTY ROZVOJA STRATÉGIE SERVICE LEARNING V UNIVERZITNOM PROSTREDÍ NA SLOVENSKU	23
2.1. Tretie poslanie univerzít	24
2.2. Kontext rozvoja service learningu na Slovensku	29
3. SERVICE LEARNING NA UNIVERZITE MATEJA BELA V BANSKEJ BYSTRICI – PRVÉ KROKY V PROCESE INŠTITUCIONALIZÁCIE	35
4. SERVICE LEARNING A ROZVOJ KLÚČOVÝCH KOMPETENCIÍ V POMÁHAJÚCICH PROFESIÁCH.....	47
4.1. Klúčové kompetencie v pomáhajúcich profesiách	47
4.2. Metodológia výskumu	50
4.3. Výsledky výskumu.....	53
4.4. Diskusia	63
5. SERVICE LEARNING A ROZVOJ OSOBNEJ A SOCIÁLNEJ ZODPOVEDNOSTI ŠTUDENTOV A ŠTUDENTIEK	65
5.1. Overovanie vplyvu service learningu na rozvoj osobnej a sociálnej zodpovednosti študentov a študentiek prostredníctvom Škály sociálnej a osobnej zodpovednosti Conrada a Hedinovej	69
5.2. Overovanie vplyvu service learningu na rozvoj osobnej a sociálnej zodpovednosti študentov a študentiek prostredníctvom vlastnej Škály osobnej a sociálnej zodpovednosti	75

5.3. Overovanie vplyvu service learningu na postoj k službe v komunite prostredníctvom Škály postoja k službe komunite a obsahovej analýzy sebareflexií	83
5.4. Overovanie vplyvu service learningu na rozvoj osobnej a sociálnej zodpovednosti študentov a študentiek prostredníctvom testu sémantického výberu	92
5.5. Sumarizácia zistení a diskusia	111
6. ODBORNÁ PRAX ZALOŽENÁ NA STRATÉGII SERVICE LEARNING – ANALÝZA PRÍNOSOV A LIMITOV.....	115
ZÁVER	125
SUMMARY.....	132
MENNÝ REGISTER	139
ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV.....	147
ZOZNAM TABULIEK	161
ZOZNAM OBRÁZKOV	164

ÚVOD

Vzdelávanie v tekutom svete

Čo sa dnes vlastne deje so vzdelaním a vzdelávaním? Zdá sa, že sa o ňom hovorí viac ako v minulosti, a jeho význam je zdôrazňovaný vo všetkých oblastiach spoločenského života. Súčasne je však najmä školské a formálne vzdelávanie podrobované ostrej verejnej kritike. Tá sa zameriava najmä na obsahy a metódy vzdelávania, ale v poslednom období z verejného diskurzu nápadne vystupuje kritika údajne nedostačujúcej kvalifikácie absolventov a absolventiek rôznych stupňov a typov škôl, ktorú požaduje trh práce. Otázka vzdelania, jeho podstaty a cieľov patrí k duchovnej identite Európy, ktorá bola celé stáročia spätá s vedomím určitých kvalít, ktoré umožňovali človeku orientáciu vo svete a istý spôsob jeho výkladu. Skutočne vzdelaný človek sa chápal ako premýšľavý a rozvážny jedinec, ktorý si je dobre vedomý nejednoznačnosti sveta a sprevádza ho neutíchajúci zápal hľadania odpovedí na kruciálne otázky. Naša prítomnosť je od tohto tradičného étosu vzdelanosti odlišná predovšetkým akcentom na praktický rozmer vzdelania a jeho profesionálne využitie. Aktuálne diskusie o vzdelávaní či škole sú charakteristické tým, že vzdelanie vo veľkej miere chápajú ako nástroj, ktorý má slúžiť praxi.

V súčasnosti jedinec nie je vzdelaný, je celoživotne vzdelávaný a vzdelávajúci sa. Je preto nevyhnutné nanovo definovať vzdelaného človeka: za vzdelaného sa považuje ten, kto sa naučil, ako sa učiť, a bude sa učiť po celý život. Rakúsky filozof Konrad P. Liessmann (2008) zastáva názor, že myšlienka celoživotného vzdelávania pripomína doživotné odsúdenie, odkiaľ únikom je len smrť. Podľa neho sa celoživotné učenie stalo nevyhnutnosťou, pri ktorej nikto presne nevie, čo sa má učiť a prečo sa učiť. Antika považovala múdrosť za výslednicu dosiahnutých vedomostí, schopností a skúseností, ktoré až po dlhom čase bolo možné zlúčiť do skutočnej jednoty. Lenže takéto chápanie múdrosti nie je cieľom celoživotného vzdelávania, pretože je bez cieľa, keďže ten sa zredukoval na prostriedok vzťahu. Poľsko-britský sociológ Zygmunt Bauman (2002) popísal náhly rozpad modernej ilúzie, že cesta, po ktorej kráčame, má nejaký dosiahnuteľný

koniec, že stav dokonalosti existuje. Tým zároveň podal charakteristiky celoživotného vzdelávania. Dôraz sa kladie na sebauplatnenie jedinca, ktorý sám preberá plnú zodpovednosť za dôsledky svojho konania. On sám má zistiť, aké má dispozície, maximálne ich využiť k dosiahnutiu určených cieľov, ktoré bude ďalej aktualizovať. Relatívne stabilný koncept vzdelávania už neexistuje, človek vzdelávaný sa ocitá na maratónskej edukačnej trati. Liessmann tvrdí, že vzdelanie sa začína zvedavosťou, ktorá, ak je odnímaná, odoberá sa spolu s ňou aj šanca na vzdelávanie sa. Zvedavosťou sa zakúša, aký svet okolo je (porovnaj Liessmann, 2015). Túžba po poznaní neurčuje v jej priebehu, aké ciele dosahuje alebo má dosahovať. V súčasnosti sa má jedinec vyznačovať schopnosťou byť celoživotne zamestnateľný, čo znamená funkčne použiteľný. Preto sa enormné úsilie kladie na také kompetencie, ktoré sa dajú využiť vo viacerých povolaniach – a označujeme ich ako kľúčové kompetencie. Vďaka nim sa má človek úspešne vyrovnávať so zmenami v pracovnom, spoločenskom a aj osobnom živote. Liessmann ale tvrdí, že nahliadanie na človeka ako na stroj disponujúci kompetenciami, po ktorých môže siahnúť práve vtedy, keď to potrebuje, predstavuje nielen isté ochudobnenie, ale tiež neuznáva možnosti, ktoré spočívajú vo vzdelávateľnosti človeka. Zámena všeobecného cieľa vzdelávania za dosiahnutie určitých kompetencií preto vedie ešte k ďalšiemu problému, nie je totiž zárukou, že ľudské konanie bude tvorivé. Ukazuje sa, že pojem kompetencie nie je dostatočne objasnený, pristupujeme však k ich skúmaniu s vedomím daných rizík a možných omylov. Ich validita či užitočnosť sa totiž neprejaví hneď a zrejme ani v strednodobom horizonte, napriek ich súčasnej popularite, ale práve preto kompetenciám venujeme čiastkovú pozornosť.

V prvej kapitole nazvanej *Service learning ako pedagogická stratégia angažovanej univerzity* predstavuje autorský tím rámcový prehľad vývinu service learningu vo svete a osobitne ponúka výber rôznych chápaní tohto pojmu. Tiež naznačuje odlišnosti medzi stratégiou service learning a odbornou praxou či dobrovoľníctvom, pričom na toto vymedzenie nadväzuje v šiestej kapitole. Významnú časť prvej kapitoly tvorí sumarizácia vo svete realizovaných výskumov, zameraných na prínosy service learningu v oblasti vzdelávania, vplyvu na univerzitu a vplyvu na komunitu, keďže piata kapitola monografie predstavuje výsledky výskumu autorského kolektívu v oblasti rozvoja osobnej a sociálnej zodpovednosti študentov a študentiek.

V druhej kapitole *Kontexty rozvoja stratégie service learning v univerzitnom prostredí na Slovensku* je cieľom autorského kolektívu zhrnúť aktuálne

výzvy, ktorým čelia európske univerzity, a identifikovať v existujúcom diskurze meniace sa pohľady na rolu univerzity v spoločnosti. S oporou o európske dokumenty detailnejšie opisuje tzv. tretie poslanie univerzít, pričom sa pozornosť venuje aj prekážkam, ktoré bránia v praktickom realizovaní tejto novej roly (popri vzdelávaní a výskume), resp. vedú k odlišnému chápaniu obsahu tretieho posolania. Keďže service learning je stratégiou, ktorá umožňuje rozvíjať tretiu misiu univerzít, v ďalšej časti kapitoly sa pozornosť venuje kontextu rozvoja service learningu na Slovensku od širšie chápaného diskurzu dobrovoľníctva a občianskej angažovanosti a solidarity po užšie vymedzený service learning.

Vzhľadom na to, že stratégia service learning nie je na Slovensku rozšírená a Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici patrí k priekopníčkam jej implementácie do vzdelávania, tretia kapitola detailnejšie opisuje proces zavádzania service learningu na UMB.

Štvrtá a piata kapitola monografie ponúka niektoré výskumné zistenia autorského kolektívu, ktoré sa vzťahujú k celouniverzitným predmetom s názvom service learning 1 a 2. Service learning sa na Univerzite Mateja Bela v posledných rokoch rozvíja v rámci viacerých predmetov, našu pozornosť sme však zamerali primárne na overovanie vplyvov na študentov a študentky v rámci uvedených predmetov service learning 1 a 2. Jednotlivé predmety totiž predstavujú rôzne modely implementácie stratégie service learning. Aj keď od začiatku zdôrazňujeme zásadné štandardy, ktoré tvoria podstatu začleneného stratégie service learning, v nami realizovanom výskume nebolo možné túto kvalitu sledovať. Kvalita implementácie service learningu pritom je, ako uvádzajú viaceré výskumné štúdie, dôležitou premenou determinujúcou potenciál jeho vplyvu. Výskumné skúmanie úrovne kvality implementácie service learningu máme v pláne až v ďalšom období výskumu.

Bez ohľadu na diskutabilnosť pojmu kompetencia či kompetenčné vzdelávanie, štvrtá kapitola monografie predstavuje možnosti service learningu pri rozvoji kľúčových kompetencií v pomáhajúcich profesiách na základe výskumu, ktorý realizoval autorský kolektív. Pozornosť sa venuje indikátorom subjektívneho vnímania úrovne rozvoja kľúčových kompetencií študentov a študentiek pred absolvovaním a po absolvovaní service learningu. Piata kapitola opisuje postup autorského kolektívu pri skúmaní osobnej a sociálnej angažovanosti študentov a študentiek. V oboch výskumoch

autorky monografie pracujú s experimentálnou skupinou študentov a študentiek, ktorí absolvovali service learning, a kontrolnou skupinou študentov a študentiek, ktorí service learning neabsolvovali.

Záverečná šiesta kapitola prináša tri príklady odbornej praxe založenej na service learningu, ktorú absolvovalo a realizovalo študentstvo Katedry sociálnej práce Pedagogickej fakulty UMB, ako aj výsledky kvalitatívnej obsahovej analýzy sebareflexií a hodnotiacich dotazníkov vyplňaných po absolvovaní odbornej praxe s cieľom identifikovať prínosy a odlišnosti tejto formy odbornej praxe.

Vzdelávanie je činnosť, ktorá je pre každú spoločnosť životne dôležitá. Je základným spôsobom, ako uskutočniť medzigeneračný prenos a zaistiť, že sa neupíame v konfliktoch či deštrukcii. Hľadanie rovnováhy medzi konzervatívnymi a inovujúcimi elementmi si preto vyžaduje neustále pripomínanie minulého, kladenie si otázok a overovanie nového, čoho výsledkom je aj predkladaná vedecká monografia.

1. SERVICE LEARNING AKO PEDAGOGICKÁ STRATÉGIA ANGAŽOVANEJ UNIVERZITY

Termín service learning ako označenie pedagogickej stratégie sa objavuje až v 60. rokoch 20. storočia v Spojených štátoch amerických a postupne sa aplikuje na všetkých stupňoch a typoch škôl na celom svete. Service learning má ako pojem niekoľko spôsobov výkladu. J. C. Kendallová a kol. (1990) na základe analýzy 147 rôznych termínov a definícií vzťahujúcich sa k service learningu uvádza, že vo všeobecnosti rozličné definície service learningu môžu byť zoskupené do niekoľkých špecifických stratégií, a to service learning ako spôsob výchovy a vzdelávania, ako filozofia a tiež ako fenomén. Service learning bol opísaný a vysvetlený ako hnutie (Eyler – Giles, 1999), pedagogika (Bringle – Hatcher, 1995), technika učenia (Cohen – Kinsey, 1994) a tiež ako technika vyučovania (Markus et al., 1993). Podobne B. Ó. Dónnchadh a C. Ma (2015) uvádzajú, že existuje viacero termínov a definícií service learningu, ako aj rôznych foriem a stupňov angažovania sa v komunite v závislosti od krajiny, kontextu, historických východísk a kultúrnych tradícií. Ako uvádzajú C. Escrigasová, J. Granados, B. Hall a R. Tandon (2014), angažovanosť so spoločnosťou je materializovaná v praxi a štruktúrach, ktoré sa kontinuálne rozvíjajú. Niektorí odborníci a odborníčky hovoria o hnutí univerzít angažovaných v komunite (community-university engagement movement), o service learningu, o v komunite založenom výskume (community-based research), o angažovaných vedcoch a vedkyniach, o partnerstve vo výskume medzi komunitami a univerzitou (community-university research partnership) o mobilizácii vedomostí (knowledge mobilization) a ich variantoch ako transfer znalostí (knowledge transfer) a podobne.

Service learning je v odbornej literatúre často definovaný aj spojením „community-based learning“ alebo pedagogický prístup, ktorý kombinuje ciele služby komunite so vzdelávacími príležitosťami ponúkanými zapojeným študentom a študentkám. (Heffernan, 2001) Inšpirovaný progresívnym hnutím v oblasti pedagogiky vedeným J. Deweym (1910) je service learning všeobecne opisovaný ako jeden zo spôsobov experimentálneho

učenia, ktorý obsahuje vyvážené zameranie na službu poskytovanú komunite a učenie, ktoré pri tejto službe prebieha. (Furco, 2011)

Podľa *National Commission on Service Learning* v Spojených štátoch Amerických (*Národnej komisie pre service learning* v USA) service learning kombinuje ciele služby a vzdelávacie ciele so zámerom priniesť zmenu obojstranným – prijímateľovi i poskytovateľovi služby. To sa dosahuje prostredníctvom „kombinácie úloh súvisiacich so službou so štruktúrovanými príležitosťami, ktoré zahŕňajú úlohy vo vzťahu k sebareflexii, vlastnému rozvoju a nadobudnutiu a porozumeniu významu hodnôt, zručností a vedomostí“ (Fiske, 2002). Národná komisia zdôrazňuje prepojenie service learningu s akademickým obsahom, jeho štandardmi a učebnými cieľmi, ako aj efekt reciprocity, teda prínos pre všetky zainteresované strany – študentov/študentky, organizácie/komunitu a školu. Zároveň upozorňuje, že service learning nie je:

- len pre vysokoškolských študentov a študentky,
- zameraný jednostranne, t. j. vždy získava len jedna zainteresovaná strana,
- epizodický dobrovoľnícky program,
- absolvovanie dobrovoľnícky odpracovaných hodín len s cieľom ukončenia kurzu,
- alternatívna služba určená ako trest ustanovený súdom alebo školou,
- pripojenie dobrovoľníctva na existujúce kurikulum. (Fiske, 2002)

Podľa amerického vládneho programu *Learn and Serve America* (LSA), ktorého cieľom je poskytovať študentom a študentkám príležitosti získať cenné skúsenosti a pomáhať komunite prostredníctvom účasti na service learningových projektoch, service learning je spôsob výučby a učenia sa zameraný na službu mladých ľudí v ich spoločenstve/komunite, pričom táto služba je súčasťou učebných osnov. Service learningové programy zapájajú mladých ľudí do komunitných aktivít s cieľom ukázať im, ako môžu byť zručnosti získané v škole použité na riešenie problémov v reálnom živote. Rovnako sa tieto programy snažia pomôcť študentom a študentkám pochopiť ich schopnosť podieľať sa na zlepšovaní kvality života v ich komunitách (podľa *Learn and Serve America: School-based and Community-based Programs*). Úspešne zrealizovaná service learningová aktivita môže výrazne zvyšovať efekt vzdelávacej skúsenosti študentov a študentiek, školy aj komunity. Konceptia riadenia tejto vzdelávacej stratégie však

musí zohľadňovať, že pri realizácii aktivity sa nutne kombinujú ciele služby a ciele vzdelávania a zároveň musí byť viditeľná zmena na strane príjemcu služby, ako aj na strane jej poskytovateľa. Výsledkom takto realizovaného vzdelávania je potom výrazne efektívnejšia transferová metóda výučby študentov a študentiek.

Barbara Jacoby (1996) z Marylandskej univerzity, uznávaná odborníčka v oblasti service learningového vzdelávania, service learning vníma ako „štruktúrovanú vzdelávaciu skúsenosť, ktorá kombinuje komunitné služby s explicitným cieľom učenia, prípravy a reflexie. Od študentov a študentiek zapojených do service learningovej aktivity očakáva nielen poskytnutie priamej služby komunite, ale aj spoznanie kontextu, v rámci ktorého sa služba poskytuje. Študenti a študentky si musia uvedomiť spojenie medzi službou a ich štúdiom, ako aj reflektovať svoju občiansku rolu“. Ide teda o formu zážitkového vzdelávania, ktoré:

- je vytvorené, realizované a vyhodnotené v spolupráci s komunitou,
- reaguje na potreby identifikované v komunite,
- zmysluplne prepája službu a vzdelávanie,
- rozširuje kurikulum o učenie mimo triedy a umožňuje študentom a študentkám aplikovať v škole naučené obsahy v reálnych situáciách,
- je príležitosťou rozvíjať kritickú reflexiu.

Skupina učiteľov a učiteľiek Vermontskej univerzity Ch. J. Koliba, E. K. Campellová a C. Shapiro (2006), ktorá sa zaoberala praxou service learningu v lokálnom kontexte vybraných školských komunít, definovala šesť charakteristík service learningu:

- kľúčovou charakteristikou akejkoľvek service learningovej skúsenosti je zreteľne artikulovaný partner v komunite, ktorým môžu byť lokálne inštitúcie a organizácie, ale aj jednotlivci,
- existencia poskytnutej služby,
- existencia učebných cieľov, ktoré sprevádzajú skúsenosť v rámci service learningu,
- existencia reflexie používanej na facilitáciu učebných cieľov,
- dlhodobéjšie trvanie,
- vysoký stupeň participácie študentov a študentiek.

Podľa *US National Expert Education Society* service learning sa vzťahuje na akúkoľvek dôkladne monitorovanú skúsenosť so službou, pri ktorej študent/študentka dosahuje zámerné stanovené vzdelávacie ciele a aktívne reflektuje, čo sa učí zo skúsenosti. (Billing, 2000) Inými slovami, service learning je vnímaný ako metóda, pri ktorej sa študenti a študentky učia a rozvíjajú si profesionálne a sociálne kompetencie prostredníctvom aktívnej participácie na v komunitne orientovaných aktivitách, ktoré sú spojené s ich akademickým kurikulumom a poskytujú príležitosti na reflexiu. (Furco, 2011)

Podľa Latinsko-amerického centra pre rozvoj service learningu (CLAYSS) je service learning konsenzuálne definovaný prostredníctvom troch kľúčových charakteristík. 1) ide o vopred premyslený a organizovaný zážitok študentov a študentiek získaný prostredníctvom služby, ktorá reaguje na autentické potreby komunity, 2) uskutočňuje sa prostredníctvom spolupráce študentov a študentiek s členmi a členkami komunity, pričom študenti a študentky sú angažovaní do plánovania, prípravy aj hodnotenia samotnej service learningovej aktivity, 3) service learning je začlenený do akademického kurikula a výskumného kontextu (CLAYSS, 2003).

Podľa publikácie *Quality Standards for Service-learning Activities (Štandardy kvality pre service learningové aktivity)* (Stark et al., 2016), ktorá je jedným z výstupov projektu Europe Engage, sú esenciálnymi znakmi service learningových programov, na ktorých sa zhodli akademici a praktici rôznorodých vysokoškolských inštitúcií, tieto: 1) reagovanie na aktuálne potreby komunity, pričom service learning uspokojuje skutočné výzvy komunity alebo relevantných partnerov v komunite a je zároveň zmysluplným pre študentov a študentky, 2) service learning je spojený s kurikulumom, je relevantný pre študijný program, 3) service learning podporuje aktívnu, pravidelnú a priebežnú reflexiu vedenú učiteľmi a učiteľkami a/alebo partnermi v komunite, 4) hlavné učebné prostredie service learningu je lokalizované mimo triedy, v reálnom svete partnerov v komunite.

Pri vymedzení service learningu sa stretávame často aj s jeho odlišovaním od iných foriem participácie a učenia sa študentov a študentiek (Brozmannová Gregorová et al., 2013; Fiske, 2001; Furco – Holland, 2005; Lipčáková – Matulayová, 2012), ako je dobrovoľníctvo, odborná prax, stáž, verejnoprospešná činnosť a pod. Ako uvádzajú M. Lipčáková a T. Matulayová

(2012), tieto formy je možné rozlíšiť na základe cieľa, respektíve zamerania a časového hľadiska.

Kým dobrovoľníctvo je zamerané viac na službu, odborná prax sa viac zameriava na vzdelávanie a rozvíjanie špecifických kompetencií potrebných na výkon profesie. Pri service learningu dochádza k spojeniu služby a vzdelávania. Rozdiel medzi service learningom a odbornou praxou ako súčasťou prípravy na profesiu je najmä v reciprocite (získava nielen študent a študentka, ale aj komunita/organizácia) a zameraní aj na rozvoj občianskej angažovanosti študentov a študentiek.

V odbornej literatúre a na medzinárodných fórach sa stretávame aj so zaradením service learningu medzi modely alebo formy dobrovoľníctva. V tomto prípade sa zdôrazňuje najmä skutočnosť, že kredity alebo body, ktoré študent/študentka získava za absolvovanie service learningových aktivít, nie sú spojené so službou, t. j. nie sú udelené za samotnú dobrovoľnícku aktivitu, ale za to, čo sa študent/študentka naučil/naučila. „Odmena“ je spojená s procesom učenia, nie s procesom služby. Zároveň je service learning chápaný ako model dobrovoľníctva založený na rozvoji zručností (skills based volunteering). V tomto modeli dobrovoľníctva sa dôraz kladie nielen na prínosy pre prijímateľa pomoci, ale najmä pre dobrovoľníka/dobrovoľníčku, ktorému má umožniť rozvoj špecifických vedomostí, zručností či kompetencií.

Ďalším faktorom, ktorý odlišuje service learning od iných foriem experimentálneho učenia (napríklad stáž, kooperatívne učenie alebo prax) a od dobrovoľníctva, je kritická reflexia. Reflexia spája službu v komunite s materiálmi z kurzu, ako aj s prednáškami a samotným štúdiom.

Service learning sa odlišuje od iných typov komunitne orientovaných aktivít jeho spojením s kurikulumom, zacielením na obohatenie učebného procesu o lepšie porozumenie obsahu kurzu a širšie vnímanie disciplíny, podporou občianskej zodpovednosti študentov a študentiek a posilňovaním komunit. (Fiske, 2001; Bringle – Hatcher, 1996; *Hanover Research*, 2011; Rusu – Hodo – Bencic, 2014)

História rozvoja service learningu v kontexte vysokých škôl je prezentovaná v štúdiu L. D. Dostilia (2017) *The Community Engagement Professional in the Emerging Field*. Podľa autora väčšina service learningových

programov v akademickom prostredí má svoju tradíciu v Spojených štátoch amerických.

Súčasnú vnímanie service learningu vychádza zo starších ideí, ktoré skúmali potreby komunity a prepájali ich so vzdelávaním.

Napríklad v roku 1904 počas svojej praxe pedagóg Arthur William Dunn spolu so svojimi študentmi a študentkami na hodine občianskej výchovy identifikoval problémy komunity vo svojom meste. Zároveň sa spoločne pokúsili hľadať riešenia týchto problémov a aplikovať ich v praxi. Tým A. W. Dunn charakterizoval službu v komunite ako základný rys osnov sociálnych štúdií a následne ako člen výboru *Social Studies Committee* (Výbor pre sociálne štúdiá) v roku 1907 predniesol prácu, v ktorej uvažoval o občianskej angažovanosti v zmysle súčasného ponímania service learningu. Podľa neho „dobrým občanom je osoba, ktorá vykonáva činnosť pre blaho komunity, ktorej je členom, a ktorá je aktívna a vie spolupracovať so svojím okolím na dosahovaní spoločného cieľa“ (Dunn, 1909).

V rovnakom čase ako A. W. Dunn praktizoval komunitné aktivity, John Dewey rozvíjal teoretické východiská pragmatizmu. V experimentálnej triede testoval idey, hodnoty a presvedčenia študentov a študentiek spájané s kritickým myslením a jeho víziou bolo vzdelávaním formovať aktívnych občanov. Vo svojich hlavných dielach *Democracy and Education* (1916) a *Experience and Education* (1938) zdôrazňoval, že pre trvalý rozvoj osobnosti je dôležité prepojenie „vzdelávania a osobnej skúsenosti“ (1938, s. 59), čo je jedným z pilierov service learningu.

Na myšlienky Johna Deweyho nadviazala jeho študentka Hilda Taba, ktorá zaviedla a definovala pojem kurikulum. Základom jej celoživotnej práce bola dizertácia *Dynamics of Education: A Methodology of Progressive Educational Thought* (1932), z ktorej vyberáme tri kľúčové myšlienky. 1) Učiteľia a učiteľky sa nemajú spoliehať na pozorovanie, ale proces učenia majú vnímať ako dynamický interaktívny fenomén v prepojení na kognitívnu psychológiu. 2) Rozhodujúcou zložkou vo vzdelávaní a kurikule sa mala stať výchova k demokracii. Preto kládla dôraz na to, aby sa žiaci v škole učili riešiť problémy a konflikty. 3) Tvrdila, že učiteľia a učiteľky musia poskytnúť koncepčne správny vzdelávací program, ktorý by zefektívnil organizáciu a proces vzdelávania a podľa ktorého by študenti a študentky pochopili, že pri ich hodnotení sú použité vhodné nástroje a procesy.

Hilda Taba zdôrazňovala potrebu komplexného prepojenia kultúry, politiky a sociálnych zmien, poznávania a učenia sa, skúseností a hodnotenia. V roku 1962 vydala knihu *Curriculum Development: Theory and Practice*. Presadzovala myšlienku, že bez ohľadu na názory, ktoré máme na vzdelávanie, je potrebné naučiť ľudí myslieť kriticky a reflexívne. Podľa nej v rýchlo meniacej sa spoločnosti ľudia nemôžu byť vo svojom myslení konzervatívni a držať sa rutinného správania či tradície pri rozhodovaní v akejkoľvek oblasti – či už ide o praktické každodennosti, odbornú sféru, morálne hodnoty, alebo politické otázky. Ľudia by mali byť schopní inteligentného a nezávislého myslenia, pretože iba vtedy prispievajú k vlastnému rozvoju, ale aj k rozvoju spoločnosti.

V roku 1960 Herbert Thelen potvrdil, že základným cieľom vzdelávania je ľudské aplikovanie poznania uspokojujúce potreby spoločenstva aj jednotlivca.

Ako upozorňujú Bruce W. Speck a Sherry L. Hoppeová (2004), práve v ideách Dunna, Deweyho, Taby a Thelena (ale aj iných), ktoré spájali vzdelávanie a výchovu k aktívnemu občianstvu s kritickým a reflexívnym myslením, sú korene service learningu. V 60. rokoch 20. storočia na tieto východiská nadviazali Robert Sigmon a William Ramsey, ktorí reflexiu vnímali ako neoddeliteľnú súčasť aktivít, ktorá dáva zmysel zážitku. Práve R. Sigmon a W. Ramsey namiesto rôznorodých pojmov spojených s komunitnými aktivitami presadzovali termín service learning v súčasnom chápaní a zároveň spájali ideu service learningu so sociálnou prácou, nie s občianskou výchovou. Následne sa termín service learning začal používať v učebných osnovách a odlišovať od dobrovoľníckej aktivity a odbornej praxe.

Postupné zapájanie service learningových programov do vzdelávania sa odrazilo aj vo vzrastajúcom počte konferencií, workshopov a publikovaných príspevkov venujúcich sa teórii a praxi service learningu. Prvá významnejšia konferencia sa konala v roku 1969 v Atlante, na ktorej sa rokovalo o výhodách a nevýhodách service learningu a o význame zavedenia service learningových programov do kurikula amerických škôl a univerzít. Pretože išlo o prvú konferenciu, jej závery podporovali skôr osvedčené prístupy k učeniu sa službou.

V sedemdesiatych rokoch 20. storočia sa zvyšoval záujem o výskum zážitkového vyučovania a service learningu a v osemdesiatych rokoch už význam service learningu značne vzrástol. Jednou z hlavných iniciatív

bolo založenie *Campus Compact*, koalície vysokých škôl a univerzít, ktorá sa zaviazala aktívne prepájať vysokoškolské vzdelávanie s verejnými cieľmi. V roku 1989 spolupracovalo viac ako 70 organizácií na sformulovaní tzv. desiatich princípov dobrej praxe service learningu.

1. princíp: Študenti a študentky získavajú kredity za učenie sa, nie za službu.
2. princíp: Študentov a študentky posudzovať rovnako bez ohľadu na ich zapojenie sa v service learningových programoch.
3. princíp: Explicitne stanoviť vzdelávacie ciele.
4. princíp: Stanovením kritérií pomôcť študentom a študentkám vhodne si vybrať organizáciu/komunitu, v ktorej budú realizovať svoje service learningové aktivity.
5. princíp: Stanoviť ciele service learningovej aktivity tak, aby integrovala skúsenosť a vzdelávanie.
6. princíp: Študentov a študentky pripraviť na to, že service learningovou aktivitou sa učia aj od komunity.
7. princíp: Minimalizovať rozdiel medzi rolou študenta/študentky učiaceho/učiacej sa v komunite a rolou študenta/študentky učiaceho/učiacej sa v škole. (V oboch kontextoch (trieda, služba) si musia byť študenti a študentky vedomí svojej roly učiaceho/učiacej sa.)
8. princíp: Prehodnotiť rolu učiteľov a učiteľiek v service learningovom vzdelávaní.
9. princíp: Učiteľov a učiteľky pripraviť na zmenu a stratu časti kontroly nad výsledkami vzdelávania študentov a študentiek.
10. princíp: Zabezpečiť, aby service learningový program priniesol aj účel-
né občianske vzdelávanie. (Howard, 2001)

Prelom v chápaní service learningu na národnej úrovni v Spojených štátoch amerických nastal v roku 1990 a následne v roku 1993, keď v amerických vládnych dokumentoch *National and Community Service Act* a neskôr *National and Community Service Trust Act* sa service learning uznal ako inovatívna stratégia vzdelávania.

V súčasnosti je v USA service learning zastrešený tzv. *The National Service-Learning Clearinghouse* (NSLC; Štátny inštitút pre service learning), ktorý spadá pod vládny program *Learn and Serve America* (Uč sa službou Amerike).

Organizáciu Campus Compact (<http://compact.org>), ktorá bola založená v Amerike v roku 1985, dnes tvorí skoro 1100 inštitúcií vysokoškolského vzdelávania.

V Latinskej Amerike od roku 2002 aktívne pôsobí v oblasti service learningu organizácia CLAYSS Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario (Centrum pre rozvoj service learningu v Latinskej Amerike), ktorá podporuje rozvoj service learningových programov na všetkých stupňoch vzdelávania, ale tiež budovanie sietí v tejto oblasti nielen v Latinskej Amerike, ale na celom svete. Od roku 2016 aktívne pôsobí v regióne Strednej a Východnej Európy, kde realizovala na podporu service learningu v spolupráci s lokálnymi partnermi niekoľko projektov a konferencií.

Ako uvádza L. McIlrathová a kol. (2016), aj v Európe existuje niekoľko krajín, v ktorých sa stratégia service learning rozvíja, aj keď nie je tak rozšírená ako v americkom kontexte. V niektorých krajinách existujú podobné platformy a siete univerzít zameriavajúce sa na service learning vo vysokoškolskom vzdelávaní. Napríklad Campus Engage (<http://www.campusengage.ie>) je sieť, ktorá propaguje a podporuje aktivity v oblasti občianskej angažovanosti vo vysokoškolských inštitúciách v Írsku. V Nemecku pôsobí sieť vysokých škôl s názvom Hochschulnetzwerk Bildung durch Verantwortung (<http://www.netzwerk-bdv.deworks>), ktorej cieľom je zvyšovať občiansku angažovanosť študentstva, učiteľstva a ďalších kľúčových hráčov na univerzitách, rozvíjať kvalitu akademickej výučby a podporovať výmenu znalostí medzi univerzitami a spoločnosťou s cieľom podporovať sociálnu kohéziu. Organizácia implementuje tieto ciele prostredníctvom rozličných vyučovacích a učebných metód a aj prostredníctvom service learningu. Sieť vysokých škôl rozvíjajúcich service learning nachádzame aj v Španielsku. V septembri 2019 sa konalo v belgickom meste Antwerpy v rámci druhej európskej konferencie o service learningu vo vysokoškolskom vzdelávaní prvé zhromaždenie členov Európskej asociácie service learningu vo vysokoškolskom vzdelávaní (European Association on Service-learning in Higher Education).

Vysoké školy po celom svete zahrnuli túto pedagogickú stratégiu do svojho vzdelávania a výskumu. Service learning prezentuje tiež možnosť rozvíjať tretie poslanie alebo sociálnu rolu univerzít. Podľa Andrewa Furca (2001) service learning je preukázateľne vhodná pedagogická stratégia pre vysokoškolské inštitúcie, pretože je spojená s teóriou konštruktivismu

a experienciálneho učenia. Je tiež jednou z mnohých iniciatív vo vysokoškolskom vzdelávaní, ktoré sa snažia o výsledky vzťahujúce sa k udržateľnosti a komplexnému formovaniu vedomostí, zručností a postojov študentov a študentiek. Service learning ponúka osobitú formu zážitkového učenia, ktorá angažuje študentov a študentky v aktívnom, relevantnom a kolaboratívnom učení, zameranom rovnako na poskytovanie služby a učenie sa. (Barth – Adomšent – Fischer – Richter – Rieckmann, 2014; Bringle – Hatcher, 2000)

Hlavné elementy, ktoré podporujú začlenenie service learningových programov do strategických cieľov vysokoškolských inštitúcií, sú: opätovné uznanie potenciálu študentov a študentiek ako nositeľov sociálnej zmeny, preorientovanie misie univerzity na potreby komunity, existencia jasnej výskumnej evidencie efektivity service learningu vo vzťahu k jednotlivým aktérom a premenným, rozvoj ďalších programov vzťahujúcich sa na service learning (kurikulárne spojenie, komponent reflexie, občianske vzdelávanie a rozvoj občianskych kompetencií, partnerstvo s organizáciami v komunite), zdôrazňovanie jasného modelu implementácie service learningu na inštitucionálnej úrovni s dôrazom na potreby učiteľstva, študentstva a komunity. (Dostilio – Perry, 2017)

Vďaka tejto stratégii univerzity komplexne plnia svoje základné poslanie a pripravujú novú generáciu odborníkov, ktorá dokáže integrovať nadobudnuté akademické kvality so spoločenskou zodpovednosťou. Ako uvádza CLAYSS (2013), myšlienka service learningu sa zameriava na odstránenie priepasti medzi sociálnou angažovanosťou a akademickým životom a zároveň na budovanie mostov medzi „serióznymi vedcami“ a spoločensky angažovanými univerzitami, na vytváranie synergie medzi tromi poslaniami univerzít; service learning – ako spojenie medzi pedagogickou a angažovanosťou je príležitosťou prepojiť na študenta orientovanú výučbu s tretím poslaním univerzity.

V zahraničí je značná pozornosť venovaná výskumu prínosov stratégie service learning pre všetky zapojené strany. Zastrešujúcou organizáciou v tejto oblasti je *International association for research on service-learning and community engagement* (<http://www.researchslce.org/>). Vedecké a odborné štúdie v tejto oblasti sú pravidelne publikované vo vedeckých časopisoch, správach z výskumných projektov a na vedeckých a odborných podujatiach. Samostatne sa téme service learningu venujú dva

medzinárodné časopisy: *RIDAS. Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio a International Journal of Research on Service-Learning and Community Engagement*.

Pri overovaní pedagogickej stratégie service learning a jej súvislosti s napĺňaním tretieho poslania univerzít sa výskumné štúdie zameriavajú na prínosy pre študentstvo, univerzitu – jej pedagógov a pedagogičky a v neposlednom rade aj komunitu, pre ktorú sú service learningové aktivity určené.

Najväčšiu pozornosť venujú autori a autorky overovaniu vplyvu service learningu na študentov a študentky. Najvýznamnejšie výskumné správy posledných rokov zamerané na analýzu prínosov service learningu pre študentstvo uvádzajú, že service learning má pozitívny vplyv na študentov a študentky vo viacerých oblastiach.

V publikácii *At A Glance: What We Know about The Effects of Service-Learning on College Students, Faculty, Institutions and Communities, 1993-2000* (Eyler – Giles – Stenson et al., 2001) sú zhrnuté výsledky desiatok výskumov, ktoré potvrdzujú vplyv service learningu na personálny rozvoj študentov a študentiek v oblasti osobnej identity, spirituálneho rastu a morálneho rozvoja, na interpersonálny rozvoj v oblasti schopnosti spolupracovať s inými, vodcovstva a komunikačných zručností, na redukciiu stereotypov a podporu kultúrneho a rasového porozumenia; na rozvoj schopnosti aplikovať to, čo sa študent naučil „v skutočnom svete“, na schopnosť riešiť problémy, rozvoj kritického myslenia a kognitívny rozvoj.

Metanalýza 62 štúdií zahŕňajúca 11 873 študentov a študentiek preukázala, že v porovnaní s kontrolnou skupinou študenti a študentky participujúci na service learningových programoch demonštrovali signifikantné zisky v týchto oblastiach: postoje vo vzťahu k sebe, postoje vo vzťahu k škole a učeniu sa, občianska angažovanosť, sociálne zručnosti a akademický výkon. Okrem toho, ako sa predpokladalo, aj prepojenie na kurikulum, zapojenie komunity a reflexia boli spojené s lepšími výsledkami. (Celio – Durlak – Dymnicki, 2011)

Association of American Colleges and Universities považuje service learning za jednu z desiatich najúčinnejších praxí vo vzdelávaní, ktorá prináša signifikantné benefity pre študentov a študentky. Výskumné štúdie (Novak – Markey – Allen, 2007; Conway – Amel – Gerwien, 2009;

Celio – Durlak – Dymnicki, 2011; Eppler – 2011; Yorio – Ye, 2012; Ćulum – Jelenc, 2015; Kilgo – Sheets – Pascarella, 2015; Conrad – Hedin, 1991; Simons – Cleary, 2006; Astin – Sax, 1998; Parker-Gwin, 1996; Raskoff – Sundeen, 1999; Van der Voort – Meijs – Whiteman, 2005; Arco – Fernández – Morales – Miñaca – Hervás, 2012; Haski-Leventhal et al., 2010) preukázali napríklad tieto prínosy service learningu pre študentov a študentky:

- zvažovanie globálnych perspektív,
- rozvoj politického uvedomenia,
- rozvoj občianskych a multikultúrnych kompetencií,
- rozvoj sebaistoty a sebadôvery,
- rozvoj kľúčových kompetencií a kompetencií pre život, napríklad komunikačných zručností, vodcovstva, podnikavosti,
- rozvoj sociálnej, osobnej a občianskej zodpovednosti,
- podpora kreatívneho myslenia,
- podpora aktívneho a zúčastneného učenia a radosti z procesu učenia sa,
- rozvoj kritického myslenia,
- zlepšenie akademického výkonu,
- poskytnutie príležitosti na rozvoj kariéry,
- rozvoj prosociálnych postojov,
- prispetie ku kognitívnemu rozvoju v sociálnych témach,
- rozvoj zručností vťahujúcich sa k špecifickej študijnej oblasti,
- získavanie pracovných skúseností a kontaktu s profesiou,
- podpora študentstva vo výbere správneho zamestnania a zvyšovanie ich príležitostí a možností pri hľadaní zamestnania po ukončení štúdia.

Okrem kvantitatívnych výsledkov, jeden z najvýznamnejších prínosov service learningu dokumentovaný v literatúre prostredníctvom výpovedí samotných študentov a študentiek je ich pocit, že ich aktivita môže priniesť významnú zmenu pre komunitu (Simons – Cleary, 2006), a vnímaný zmysel ich vlastnej aktivity (Conrad – Hedin, 1991).

Integrácia service learningu do kurikula sa ukazuje ako zmysluplná a silná pedagogická stratégia. Kým dobrovoľné service learningové programy sa ukázali ako tie, ktoré majú pozitívny vplyv, povinné programy sa stretávajú skôr s kritikou (aj keď sú realitou na mnohých vysokých školách).

V niektorých prípadoch, povinné service learningové kurzy totiž zlyhali v rozvoji pozitívnych vzťahov ku komunite a aktívneho sociálneho konania (Warburton – Davis Smith, 2003). Iné štúdie potvrdili, že rovnako dobrovoľné ako povinné service learningové aktivity môžu mať aj negatívny vplyv, najmä ak nie sú realizované dobre (napríklad Hollis, 2002; Miller, 1997; Niehaus, 2005). Študenti a študentky sa môžu cítiť frustrovaní a neschopní realizovať zmenu. Z tohto dôvodu sa kladie v súčasnosti vysoký dôraz na kvalitu realizácie service learningových projektov a ich začleňovanie do vysokoškolského vzdelávania.

Overovaniu vplyvu service learningu na komunitu venuje pozornosť viaceror autorov a autoriek, aj keď táto oblasť nie je overovaná v takom rozsahu, ako je to pri vplyve service learningu na študentstvo. Medzi najznámejších autorov v tejto oblasti patria: Carpenter (2011), Driscoll – Holland – Gelmon – Kerrigan (1996), Ferrari – Worrall (2000), Gray et al. (1998), Gelmon – Holland – Spring (2018), Simons – Cleary (2006), Conrad – Hedin (1991), Hamilton – Fenzel (1988), Johnson (1995), Novak – Markey – Allen (2007), Conway – Amel – Gerwien (2009), Eppler (2011), Yorio – Ye (2012), Čulum – Jelenc, (2015).

Skupina amerických autorov a autoriek zosumarizovala niekoľko výskumov, ktoré boli realizované do roku 2001, a na základe toho je možné určiť, v čom sa výskumné zistenia o vplyve service learningu na partnerov v komunite prelínajú a čo majú spoločné (Eyler – Giles – Stenson et al., 2001). Tieto výskumy poukazujú najmä na spokojnosť komunity s participáciou študentov, užitočnosť service learningových projektov pre komunitu a zlepšenie vzťahov s univerzitou. Uplatnenie service learningu podľa uvedených výskumov rozvíja spájanie sa s inými organizáciami v komunite, podporuje občiansku participáciu a eliminuje rodové stereotypy, ukazuje nové perspektívy, rozširuje možnosť rozvíjania dobrovoľníctva, vytvára priestor na získanie skutočných informácií o potrebách komunity, zvyšuje efektívnosť, kvalitu a rozsah služieb v komunite.

Oblasti vplyvu service learningu na univerzitu sa venujú napríklad Bringle a Hatcher (2000) alebo už spomenutí Driscoll, Holland, Gelmon a Kerrigan (1996), Johnson, (1995), Warren (2012), Celio, Durlak a Dymnicki (2011), Eppler (2011), Yorio a Ye, (2012), Conway, Amel a Gerwien, (2009), Novak, Markey a Allen (2007). Výskumné štúdie zdôrazňujú tieto prínosy pre vysoké školy zapojené do realizácie service learningových aktivít: redukcia

rozdielov medzi študentmi nadobudnutými zručnosťami po ukončení štúdia a kompetenciami vyžadovanými na trhu práce, prepojenie študentov a študentiek s komunitou, podpora medzigeneračného a medzikultúrneho porozumenia, posilnenie dôvery v univerzitu ako inštitúciu, posilnenie partnerstiev univerzity s lokálnymi partnermi, zvýšenie spokojnosti s procesom výučby na škole. Service learning môže zmeniť rolu učiteľa experta na rolu partnera a vytvárať príležitosti pre kvalitne strávený čas so študentmi a študentkami. Uplatnenie service learningu podporuje v škole zážitkové a skúsenostné vyučovacie metódy, vzájomné učenie sa a diskusie medzi učiteľstvom a študentstvom, zapája študentov a študentky s rôznymi štýlmi učenia sa, poskytuje priestor na nadväzovanie kontaktov so študentmi iných katedier a odborov, zlepšuje pozitívnu atmosféru v škole, robí štúdium na vysokej škole atraktívnejším, vedie k rozvoju vedy, realizácii výskumu a k rozšíreniu publikačnej činnosti učiteľov a učiteľiek, poskytuje príležitosť bližšie sa zoznámiť s problematikou komunity na odbornej i ľudskej úrovni, zvyšuje schopnosť školy reagovať na potreby spoločnosti, zvyšuje konkurencieschopnosť školy, vytvára priestor na spoluprácu školy na národnej a medzinárodnej úrovni, zlepšuje spoluprácu medzi samotnými študentmi, školou a komunitou a ďalšími organizáciami.

V našich podmienkach sa okrem výskumného tímu na Univerzite Mateja Bela v Banskej Bystrici venuje využitiu service learningu aj tím na Filozofickej fakulte Prešovskej univerzity v Prešove so zameraním na jeho využitie v sociálnej práci. Informácie o možnostiach využitia service learningu vo vzdelávaní sociálnych pracovníkov a pracovníčok na Slovensku prináša v našich podmienkach vysokoškolská učebnica *Service-learning vo vzdelávaní (školských) sociálnych pracovníkov a pracovníčok* (Skyba – Šoltésová, 2014), o prínosoch tejto stratégie vo vzdelávaní sociálnych pracovníkov a pracovníčok na Prešovskej univerzite informujú aj v ďalších štúdiách (Balogová – Skyba – Šoltésová, 2014; Lipčáková – Matulayová, 2012; Skyba – Šoltésová, 2013). V českom prostredí sa aplikácii service learningu v univerzitnom vzdelávaní, prioritne pri príprave sociálnych pracovníkov a pracovníčok, venujú na univerzite v Olomouci pod vedením doc. PaedDr. T. Matulayovej, PhD. Na prínosy jeho aplikácie do vzdelávania v sociálnej práci upozorňuje aj vo svojich štúdiách (Matulayová, 2013, 2014).

2. KONTEXTY ROZVOJA STRATÉGIE SERVICE LEARNING V UNIVERZITNOM PROSTREDÍ NA SLOVENSKU

Vďaka globalizácii a vzostupu vedomostnej spoločnosti sa v súčasnosti stretávame so zásadnými zmenami, ktoré pre budúcnosť európskych univerzít predstavujú nové výzvy. Môžeme hovoriť o troch základných typoch výziev:

1. environmentálne, klimatické a energetické problémy, ktoré ovplyvňujú kvalitu života jednotlivcov a spoločností všetkých krajín,
2. vedecké a technologické zmeny vo všetkých oblastiach života a vedy, ktoré sa stávajú novou hnacou silou našej spoločnosti v boji proti hospodárskym krízam; spolu s digitálnymi inováciami vznikla tzv. spoločnosť sietí, ktorá zásadne zmenila spôsob spolupráce na globálnej úrovni,
3. kultúrny vývoj a rozmanitosť; ak chceme znížiť dramatické vplyvy v rozvojových, a teda aj v rozvinutých krajinách, je nevyhnutné rozvinúť najmä medzinárodnú spoluprácu a solidaritu; medzi základné aspekty takýchto nových kultúrnych vzorcov patria najmä mier, kultúrna rozmanitosť, rovnosť a udržateľný rozvoj.

V Agende 2030 pre udržateľný rozvoj, ktorá predstavuje sedemnášť cieľov udržateľného rozvoja (SDGs – Sustainable Development Goals), sa tieto tri aspekty spoločenskej zmeny na makroúrovni označujú ako „globálne výzvy“. Stratégia na ich riešenie sa definuje ako „akčný plán“ na dosiahnutie lepšej a udržateľnejšej budúcnosti pre všetkých. Nevyhnutnými prvkami na dosiahnutie uvedených cieľov a vytvorenie lepšieho sveta sú tak: vedomosti a výskum, pokrok a kritické myslenie občanov.

Vo svete sa všeobecne uznáva rola, ktorú univerzity môžu hrať pri dosiahnutí ekonomického rastu a sociálneho rozvoja v modernej „vedomostnej spoločnosti“. V ostatných desaťročiach sa záujem univerzít v súvislosti s uvedenými výzvami posunul od pôvodného výhradného zamerania na dve hlavné úlohy: vzdelávanie a výskum, k pôsobeniu v úlohe kľúčových

aktérov ekonomického a kultúrneho rozvoja a k transformácii na inštitúcie angažované v oblasti priemyslu a spoločnosti všeobecne (Etzkowitz, 2000; Vorley – Nelles, 2008). Dnešné univerzity uvažujú o svojej úlohe pre spoločnosť a vzťahoch s jej zložkami, inštitúciami a komunitami. Táto väzba medzi vysokoškolským vzdelávaním a spoločnosťou sa považuje za tretie poslanie univerzít. Termín „tretie poslanie“ si za posledné desaťročie získal pozornosť mnohých autorov, napr. Görason, Maharajh a Schmoch (2009); Jongbloed, Enders a Salerno (2008); Vorley a Nelles (2008); Tuunainen (2005). Väčšina z nich definuje „tretie poslanie“ ako všetky aktivity univerzity, ktoré nespádajú do dvoch základných úloh: vzdelávania a výskumu. Koncept tretieho poslanca vo všeobecnosti zahŕňa mnohé z novovznikajúcich požiadaviek vo vzťahu k univerzitám, najmä požiadavku zastať viditeľnejšiu rolu pri stimulovaní využívania vedomostí na dosiahnutie sociálneho, kultúrneho a ekonomického rozvoja. Podľa B. Görasona, R. Maharajha a U. Schmocha (2009) predstava o type funkcií, ktoré by mali byť zahrnuté do definície tretieho poslanca, je v rôznych krajinách a kontextoch rozdielna (od nemeckého zamerania sa na transfer technológií z univerzít do podnikov až po širší latinskoamerický koncept univerzity, ktorá slúži potrebám komunity). Service learning je stratégia založená na spojení vzdelávania a služby. Zaoberať sa preto kontextom jej rozvoja vyžaduje zaoberať sa vzdelávacím systémom na jednej strane a podobou solidarity a občianskej angažovanosti na druhej strane. Na obe tieto oblasti by mohli byť napísané samostatné štúdiá, pokúsime sa však zhrnúť niektoré z kľúčových charakteristík, ktoré sú relevantné pre Slovensko.

2.1. Tretie poslanie univerzít

S rastúcim záujmom o úlohy tzv. tretej misie vysokoškolských inštitúcií dochádza k medzinárodnej zhode v otázke cieľov vysokých škôl a ich úloh v širšej (národnej a globálnej) spoločnosti (Watson, 2007). B. Görason a kol. (2009) uvádzajú, že záujem pramení z rastúceho vonkajšieho aj vnútorného tlaku na univerzity, ktorý ich núti neustále sa prispôsobovať čoraz sťaživejšiemu a globalizovanejšiemu svetu. Vidíme to najmä v rastúcom záujme o občiansku angažovanosť univerzít v komunitách, čo je cieľom tretej misie vysokoškolských inštitúcií, ale aj v častejšom pertraktovaní témy tretej misie v akademických kruhoch. Zvýšený záujem však spôsobil niečo, čo L. R. Sandmannová (2008) nazýva „anarchistickou definíciou“

toho, čo vlastne tretia misia je a ako by angažovanie univerzít v komunitách malo vyzerať.

V najširšom zmysle chápeme tretiu misiu univerzity ako nadväzovanie vzťahov medzi systémom vysokoškolského vzdelávania a spoločenským prostredím. Nejde však o nijakú prevratnú myšlienku, keďže univerzity vždy či už implicitne, alebo explicitne obohacovali širšiu verejnosť. Rozdiel je v tom, že v súčasnosti sa kladie väčší dôraz na aktivity tretej misie, ktoré sa zameriavajú na rozširovanie tradičných výučbových a výskumných aktivít univerzít tak, aby zlepšovali lokálny, regionálny a národný rozvoj. V správe OECD (Organizácia pre hospodársku spoluprácu a rozvoj) z roku 1999 s názvom *Adaptácia inštitúcií vysokoškolského vzdelávania na regionálne potreby* nájdeme jednu z prvých zmienok o tzv. novom regionalizme ako o súčasť vznikajúcej tretej úlohy (misie) inštitúcií vysokoškolského vzdelávania. Odvtedy sa tento pojem považuje za neoddeliteľnú súčasť vznikajúcej stratégie regionálneho rozvoja (Chatterton – Goddard, 2003). Táto stratégia vyžaduje, aby univerzity formálne prijali regionálnu angažovanosť za súčasť tretej misie, ktorá by navyše mala byť neoddeliteľnou a integrálnou súčasťou univerzitných pilierov – výučba a výskum.

Diskusia o tretej misii univerzity sa uberá rôznymi smermi. B. Čulumová, N. Rončevićová a J. Ledičová (2013) uvádzajú tri základné prístupy, ktoré možno nájsť v najnovšej literatúre:

- a) tretia misia ako osobitná forma prispievania univerzity k hospodárskemu rozvoju (v literatúre uvedená ako hospodárska alebo technologická tretia misia, ktorá sa úzko spája s vývojom inovácií a s pojmom podnikateľskej univerzity);
- b) tretia misia ako občiansky vzťah medzi univerzitou a komunitou (v literatúre sa označuje ako občianska misia, súvisí s pojmom občianskej univerzity) a
- c) tretia misia ako pojem, ktorý spája všetky tri sektory nevyhnutné pre vzájomnú spoluprácu – verejný, súkromný a neziskový (v literatúre sa väčšinou spája s pojmom aktívnej univerzity).

Uvedené modely sa môžu líšiť aj v závislosti od zaradenia aktivít tretej misie do nasledujúcich skupín: 1) doplnkové aktivity výučby a výskumu, 2) aktivity v rámci výučby a výskumu alebo 3) aktivity, ktoré predstavujú kombináciu predošlých dvoch skupín. Existuje aj spôsob určovania partnerov,

s ktorými môžu univerzity vykonávať aktivity tretej misie. Poznáme dvoch hlavných partnerov – spoločenských a obchodných-priemyselných. Podobné členenie nájdeme u Montesinosa a kol. (2008), ktorí tvrdia, že pod tretiu misiu zaraďujeme podnikanie, inovácie a spoločenský rozmer alebo vplyv na spoločnosť, a tak musí mať aspoň tri rozmery: 1. spoločenská tretia misia, 2. podnikateľská tretia misia a 3. inovatívna tretia misia.

Pokiaľ existuje „anarchistická definícia“ (Sandmann, 2008), tak názory na to, ako by sa mali vykonávať aktivity tretej misie a z čoho vlastne pozostávajú „správne“ aktivity, sa budú vždy rozchádzať. Líšia sa tiež interpretácie činností, ktoré majú za úlohu pomôcť aj znevýhodneným občanom neakademickej obce. P. Laredo (2007) však upozorňuje, že povaha tretej misie by sa mala meniť v závislosti od organizácie aktivít konkrétnych univerzít, ich začlenenia do určitého geografického územia a podľa inštitucionálneho rámca danej krajiny. I. Bortagarayová (2009) vidí hlavnú úlohu tretej misie v stieraní a prekonávaní hraníc medzi vnútornou a vonkajšou organizáciou, teda medzi výučbou a výskumom. P. Greenbank (2006) zdôrazňuje, že výučba, výskum a podpora predstavujú jeden celok vzájomne prepojených vedeckých aktivít. J. Karlsson (2007) vyzdvihuje holistický pohľad na aktívne angažovanie sa univerzít, v ktorom sú spolupráca, výučba a výskum vzájomne prepojené. V poslednej správe pre Russell Group of universities J. Molas-Gallart a kol. (2002) pripomínajú, že základ aktivít tretej misie tvorí práve vzájomná spolupráca s neakademickými komunitami. Všetky tri základné aktivity (výučba, výskum a výmena výsledkov) sú podľa nich aktivitami tretej misie len vtedy, ak sú vypracované v spolupráci s neakademickými subjektmi.

Je zrejmé, že prínos univerzity do spoločnosti v širšom zmysle predstavuje komplexný jav a ťažko sa charakterizuje, čo neustále potvrdzuje aj akademická diskusia. Zahŕňa totiž rozličných partnerov, široké spektrum priamych aj nepriamych aktivít a berie do úvahy aj priame, aj nepriame vplyvy tretej misie. Tretia misia predstavuje značne kontextovo-orientovaný pojem a pozostáva z mnohých vzájomne prepojených interných a externých aktivít, ktoré sa interpretujú a realizujú rôznymi spôsobmi.

V roku 2000 Európska rada predstavila Lisabonskú agendu (2000), v ktorej sa utilitárna produkcia vzdelania a transfer univerzitných vedomostí stali dôležitou politickou agendou. Od prijatia tohto dokumentu sa univerzity vnímajú ako kľúčoví aktéri v diskusii o politických opatreniach, ktorými

sa majú dosiahnuť ciele navrhované do Lisabonskej agendy 2010, najmä zmena európskej ekonomiky na „najdynamickejšiu vedomostnú ekonomiku sveta“. Európska komisia hovorí o potrebe spojenia univerzít so spoločnosťou i v ďalších dokumentoch: *Úloha univerzít v Európe vedomostí* (2003), *Mobilizácia vzdelanosti v Európe: ako môžu univerzity v plnej miere prispieť k Lisabonskej stratégii* (2005), *Správa o stave agendy modernizácie pre univerzity: vzdelávanie, výskum a inovácie* (2006). V publikácii *Potreby a limity analýzy troch dimenzií aktivít tretieho poslania* (2008) Európska komisia jasne stanovila potrebu zmeny roly univerzít zo vzdelávacích a výskumných inštitúcií na aktérov vedomostnej ekonomiky v širokom vzťahu k spoločnosti. Je jasné, že tento vzťah „k vonkajšiemu svetu“ by mal byť zameraný na tri súvisiace oblasti: výskum (transfer technológií a inovácie), vzdelávanie (celoživotné/kontinuálne vzdelávanie) a sociálna angažovanosť v súlade s regionálnym/národným rozvojom. Tretie poslanie nie je teda izolovanou (alebo reziduálnou) funkciou, ale je komplementárne k prvým dvom poslaniam univerzít. V tejto súvislosti Európska komisia zdôrazňuje potrebu propagovať diverzifikáciu poslania univerzít. Nie každá univerzita „musí byť excelentná“ vo všetkých troch poslaniach, každá by však mala byť schopná nájsť si miesto v spoločnosti.

Dňa 19. 03. 2015 Európsky hospodársky a sociálny výbor v súlade s článkom 29 odseku 2 rokovacieho poriadku z vlastnej iniciatívy vypracoval stanovisko na tému *Angažované vysoké školy formujú Európu* (2015). Prvý raz sa tak v politických dokumentoch EÚ objavuje požiadavka sformovania spoločenskej univerzity. V máji v roku 2017 prijala Komisia oznámenie (COM(2017) 247 final) *o obnovení stratégie EÚ v oblasti vysokoškolského vzdelávania*, ktoré sa zameriava na štyri kľúčové oblasti: zabezpečenie toho, aby absolventi ukončili vysokoškolské vzdelanie so súbormi zručností, ktoré potrebujú oni, ako aj moderné hospodárstvo; budovanie inkluzívnych systémov vysokoškolského vzdelávania; zabezpečenie toho, aby inštitúcie vysokoškolského vzdelávania prispievali k inováciám v ostatných oblastiach hospodárstva; podpora inštitúcií vysokoškolského vzdelávania a vlád v čo najlepšom využívaní dostupných ľudských a finančných zdrojov.

Tento dôraz na aktivity patriace do tretieho poslania by mal byť sprevádzaný primeraným množstvom dostupných údajov a indikátorov na podporu riadenia aktivít tretieho poslania. Preto sa pozornosť tretiemu poslaniu univerzít venuje aj v rámci akademického diskurzu a v rámci výskumov. V roku 2015 bolo napríklad špeciálnej číslo časopisu *European Journal of*

Higher Education venované tejto téme. Napriek viacerým iniciatívam vývoj indikátorov aktivít v oblasti tretieho poslania ostáva problematický. Hlavnými dôvodmi obmedzení pri identifikovaní a zbieraní súhrnných dát o treťom poslaní je závislosť rozvoja aktivít tretieho poslania na kontextových faktoroch (na národnej, regionálnej, inštitucionálnej, disciplinárnej aj individuálnej úrovni) a povaha dát potrebných na sledovanie aktivít tretieho poslania (môže ísť o neviditeľné, nemerateľné, neformálne, univerzitám nedostupné údaje). Výzva definovať a overiť súhrnné indikátory pre jednotlivé dimenzie aktivít tretieho poslania ostáva preto stále aktuálnou. Rada Európy najmä za posledných desať rokov zverejnila niekoľko dokumentov o úlohách vyššieho vzdelania v moderných spoločnostiach. Napríklad: *Good practices in Universities-Enterprise Partnership GOODUEP* (2010), *Not by bread alone* (2011), *Reimagining democratic societies: a new era of personal and social responsibility* (2013), *Higher education for modern societies: competences and values* (2018).

V júni 2019 sa konala v Bologni konferencia pri príležitosti výročia Bolonského procesu, na ktorej bola otázka o sociálnej dimenzii či treťom poslaní univerzít v budúcnosti jednou z kľúčových otázok.¹ V súčasnosti (august 2019) prebieha revízia dokumentu Magna Charta Universitatum. Magna Charta Universitatum je dokument, ktorý stanovuje základné zásady, na ktorých by sa malo budovať poslanie univerzít. Dokument bol podpísaný v roku 1988 pri príležitosti 900. výročia založenia Bolonskej univerzity. Ako uvádza návrh Magna Charta Universitatum 2020, zásady stanovené dokumentom Magna Charta Universitatum z roku 1988 sú neustále aktuálne a predstavujú nevyhnutný predpoklad pre ľudský rozvoj prostredníctvom výskumu, analýz problémov a zavedenia vhodných opatrení. Zásady je však nutné uviesť do praxe a práve preto vznikla nová deklarácia. Návrh novej deklarácie kladie dôraz na hodnoty ako: kritické myslenie, integrita, zainteresovanosť, aktivita, spolupráca, zodpovednosť, kolegalita a neustále sebapokonačovanie, tvorivosť a dôstojnosť, udržateľnosť, dôvera a inklúzia. Ako uvádza dokument: „Univerzity si uvedomujú povinnosť solidárne a ústretovo prihliadať na súčasné výzvy a problémy sveta, ktorému slúžia. Ich výskum a následné šírenie poznatkov prostredníctvom vyučovania a verejnej osvety slúžia ľudstvu a prispievajú k udržateľnosti života na našej planéte.“

1 Pozri bližšie: <http://bolognaprocess2019.it>

Všetky uvedené štúdie a dokumenty poukazujú na potrebu zmien, ktoré sa týkajú funkcie univerzít a ich vyučovacích a učebných stratégií zameriavajúcich sa na vysokoškolské štúdium a výučbu.

2.2. Kontext rozvoja service learningu na Slovensku

Napriek tomu, že dôraz na tretie poslanie univerzít je kladený v mnohých dokumentoch a štúdiách na svetovej a európskej úrovni, v slovenskom vysokom školstve je skoro neznámym. Štátna politika v oblasti vysokoškolského vzdelávania zásadným spôsobom ovplyvňuje realizáciu tretieho poslania univerzít na Slovensku. T. Matulyová (2014) na základe analýzy strategických materiálov týkajúcich sa vysokých škôl na Slovensku v období pred rokom 2014 konštatuje, že v žiadnom strategickom dokumente nefigurujú termíny „tretie poslanie“ či „tretia úloha“ univerzít. „Nové poslanie“ alebo občianska angažovanosť univerzít sa v dokumentoch tiež nespomínajú. Univerzity sa skôr orientujú na priemysel a súkromný sektor. Vedomosti sa považujú za tovar, vzdelávanie a výskum za služby. Slovenská republika si osvojila prístup, ktorý do popredia pretláča ekonomický rozmer vysokoškolského vzdelávania. Akademický kapitalizmus je markantný vo všetkých aspektoch vládnej politiky, ktorá sa dotýka vysokoškolského vzdelávania, vedy a výskumu – od organizácie a financovania až po kvalitu a hodnotenie výstupov pre budúci rozvoj škôl. Systém prerozdeľovania financií pre univerzity prihliada hlavne na parametre, akými sú počet študentov a študentiek a kvantitatívne výstupy výskumných pracovníkov.

Redefinovanie poslania vysokých škôl mal priniesť Národný program rozvoja výchovy a vzdelávania *Učiace sa Slovensko* vypracovaný v roku 2017, ktorý definoval tretie poslanie univerzít v samostatnej kapitole s názvom Tretia spoločenská misia vysokých škôl. Tretie poslanie vysokých škôl je v dokumente bližšie konkretizované takto: „Služby spoločnosti a regiónu budú popri vysokoškolskom vzdelávaní, výskume, vývoji a inováciách treťou hlavnou úlohou vysokých škôl. Vysoké školy budú uskutočňovať široké spektrum aktivít vo vzťahu k mestu a regiónu, v ktorom pôsobia. Ide o špecifické služby, ktoré vyžadujú znalosti a kompetencie, vlastné prostrediu vysokých škôl, a tvoria ich spoločenskú angažovanosť. Vysoké školy tak budú využívať vedomosti, ktorými disponujú učitelia a vedci, ako aj inovačný potenciál študentov na podporu hospodárskeho rastu a zlepšovanie kvality života na Slovensku a v jeho regiónoch. Vysoké školy budú

aktívne zapojené do života regiónu, v ktorom pôsobia, a budú sa podieľať aj na riešení celospoločenských či miestnych hospodárskych, sociálno-ekonomických a kultúrno-vzdelávacích problémov. Tým prispejú k lepšiemu fungovaniu inštitúcií a občianskej spoločnosti ako celku“ (Burjan et al., 2017, s. 207). Dokument však nevstúpil do platnosti.

Aktuálny koncepčný dokument zaoberajúci sa rozvojom vysokého školstva, ktorý je od roku 2018 v platnosti, *Národný program rozvoja výchovy a vzdelávania. Kvalitné a dostupné vzdelanie pre Slovensko* v podkapitole 4.2.2. Opatrenia vo vysokom školstve k cieľu Vysoké školstvo reagujúce na aktuálne a očakávané potreby spoločenskej a hospodárskej praxe a predstavujúce motor rozvoja spoločnosti a regiónov Slovenska uvádza medzi inými aj opatrenie „Implementácia nástrojov na podporu realizácie tretej misie vysokých škôl“. Toto opatrenie ale bližšie nie je špecifikované.

Špecifickom rozvoja service learningu v slovenských podmienkach je jeho spojenie s výchovou a vzdelávaním k dobrovoľníctvu a občianskej angažovanosti. V apríli 2018 Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR prijalo *Koncepciu výchovy a vzdelávania detí a mládeže k dobrovoľníctvu*. V koncepcii sa konštatuje, že „osobitú úlohu v procese výchovy a vzdelávania mladých ľudí k dobrovoľníctvu zohrávajú vysoké školy. Napriek tomu, že ide o autonómne a samosprávne subjekty, považujeme za dôležité zahrnúť ich do koncepcie, keďže táto úloha je súčasťou tzv. tretieho poslania univerzít, ktoré by malo byť popri vzdelávaní a vede kľúčovou rolou vysokých škôl na Slovensku tak, ako je tomu vo svete. Koncept tretieho poslania vo všeobecnosti zahŕňa mnohé z novovznikajúcich požiadaviek vo vzťahu k univerzitám, najmä požiadavku zastať viditeľnejšiu rolu pri stimulovaní využívania vedomostí na dosiahnutie sociálneho, kultúrneho a ekonomického rozvoja“. Koncepcia výchovy a vzdelávania detí a mládeže k dobrovoľníctvu vychádza zo strategických a koncepčných dokumentov na európskej a národnej úrovni, výskumných zistení v oblasti dobrovoľníctva mládeže a súčasnej praxe. Zámerom koncepcie je vytvoriť predpoklady na realizáciu výchovy a vzdelávania k dobrovoľníctvu vo všetkých stupňoch vzdelávania v školách a školských výchovno-vzdelávacích zariadeniach, vymedziť ciele a princípy výchovy a vzdelávania k dobrovoľníctvu a stanoviť opatrenia na ich realizáciu. Koncepcia a jej zavedenie do praxe má prispieť k tomu, aby dobrovoľníctvo bolo prirodzenou súčasťou životného štýlu ľudí a života komunít na Slovensku, čím sa škola prepojí s reálnym životom. Cieľom výchovy a vzdelávania k dobrovoľníctvu je

prostredníctvom reálnej dobrovoľníckej skúsenosti rozvíjať vedomosti, zručnosti a postoje, ktoré deťom a mladým ľuďom umožnia aktívne sa zapojiť do dobrovoľníctva počas celého ich života. Výchova a vzdelávanie detí a mládeže k dobrovoľníctvu by mali napĺňať tieto čiastkové ciele:

- formovať vnímanie dobrovoľníctva ako aktivity vykonávanej na základe slobodného rozhodnutia, bezodplatne a v prospech iných ľudí a spoločnosti;
- podporovať vnímanie prínosov dobrovoľníctva a jeho hodnôt pre spoločnosť a pre dobrovoľníkov a dobrovoľníčky;
- rozvíjať vnímavosť a citlivosť detí a mládeže k daniu okolo seba a k potrebám a problémom užšieho či širšieho spoločenstva, v ktorom žijú;
- viesť deti a mládež k spoluzodpovednosti za dianie vo svojom okolí a rozvíjať ich sebadôveru ako nositeľov zmien v spoločnosti;
- podporovať vzájomné prepájanie dobrovoľníctva a získaných kompetencií s osobným a budúcim profesijným životom detí a mládeže.

Uvedomujeme si, že politické deklarácie sú len predpokladom. Na ich uvedenie do každodennej praxe sú dôležité individuálne stratégie vysokých škôl a konkrétne opatrenia, ktoré sa na naplnenie týchto stratégií realizujú.

Téma dobrovoľníctva a občianskej angažovanosti je v prostredí univerzít na Slovensku rozvíjaná v rámci niekoľkých modelov. Vysoké školy sú oslovované organizáciami, ktoré hľadajú dobrovoľníkov a dobrovoľníčky na svoje aktivity a dobrovoľnícke programy. Takejto spolupráci sú školy zväčša naklonené, ale dobrovoľnícka činnosť je v tomto prípade vnímaná ako mimoškolská aktivita a súčasť neformálneho vzdelávania. Na niektorých vysokých školách sa tiež stretávame s aktívnymi pedagogičkami a pedagógmi, ktorí mladých ľudí inšpirujú k zapájaniu sa do dobrovoľníckych aktivít a aj organizujú túto činnosť, t. j. aktívne vyhľadávajú príležitosti či plánujú ich spolu so študentmi a študentkami. Prepojenie dobrovoľníckych skúseností s procesom vzdelávania a ich reflexia je však skôr svetlou výnimkou a mnohé dobrovoľníctve aktivity študentov a študentiek tak zostávajú „len“ zážitkom bez explicitne uvedených vzdelávacích cieľov.

Príčiny nedostatočného dôrazu na tretie poslanie univerzít na Slovensku a cieleného záujmu univerzít o rozvoj v tejto oblasti je možné hľadať v niekoľkých faktoroch.

Vysokoškolské inštitúcie, ako aj samotná občianska angažovanosť boli v minulosti výrazne ovplyvnené socializmom. Vzdelávací systém bol založený na egalitárnych princípoch, kolektívnej výchove a vzdelávaní a silnej centralizácii. Počas socializmu mal štát absolútny monopol v oblasti vzdelávania, vysoké školy nevynímajúc. Existovali len štátne školy, do značnej miery unifikované. Tradícia dobrovoľníckej práce a občianskeho aktivizmu bola v jednotlivých totalitných režimoch násilne prerušená a činnosť všetkých foriem nezávislých organizácií bola cieľavedome a systematicky redukovaná alebo podliehala prísnej kontrole. P. Frič, T. Pospíšilová a kol. (2010) analyzujú vzorce dobrovoľníctva v období socializmu a konštatujú, že príbeh dobrovoľníctva za socializmu nebol len príbehom diskontinuity, ale tiež kontinuity. Identifikujú tri vzorce dobrovoľníctva, ktoré chápu ako kontinuum.² Prvým vzorcom je socialistický vzorec dobrovoľníctva, ktorý bol chápaný ako základ socialistického spôsobu života, štedro podporovaný zo strany štátu, ideologizovaný. Dobrovoľnícka práca bola chápaná ako dôkaz legitimity režimu. Druhým je pragmatický vzorec s rôznou mierou slobodnej voľby alebo donútenia, altruizmu a egoizmu. Dobrovoľníctvo v tomto vzorci bolo motivované karierizmom, strachom zo sankcií, recipitou, ale aj únikom do sociálneho mikrosveta (napr. aktivity v malých neformálnych organizáciách zameraných na oblasť trávenia voľného času). Tretí vzorec je označovaný ako disidentský. V rámci neho priestor pre aktivity dobrovoľníkov a dobrovoľníčok poskytovali cirkevné a disidentské organizácie. Motiváciou k participácii bola viera v ideály občianskej spoločnosti, demokracie a náboženské presvedčenie. Pretože samotná občianska spoločnosť a dobrovoľná angažovanosť občanov pri riešení miestnych problémov v časoch socializmu nebola vo všeobecnosti podporovaná, ani univerzity v tomto procese nezohrávali významnú úlohu. Občianska angažovanosť bola pod štátnou kontrolou, často bola skôr povinnou ako dobrovoľnou. Rola univerzít spočívala prioritne v realizácii výskumu a vo vzdelávaní. Preto pedagógovia a pedagogičky na univerzitách a často aj ich vedenie nie dostatočne rozumie sociálnej role univerzít, potrebe rozvíjať ju, a teda nie sú ani dostatočne pripravení na jej implementáciu v praxi.

2 V prípade socialistického a pragmatického vzorca je možné podľa nášho názoru polemizovať, či išlo skutočne o dobrovoľníctvo, keďže zapojenie sa do „dobrovoľníckych“ aktivít často nespĺňalo jeden zo základných predpokladov dobrovoľníctva, a to slobodnú voľbu. U určitej časti obyvateľstva mohlo byť skutočne vyjadrením ich budovateľského nadšenia v zmysle rozvoja socialistickej spoločnosti, veľká časť obyvateľstva sa však akcií zúčastňovala preto, lebo nemala na výber.

Rozvoj občianskej angažovanosti sa reálne očakáva najmä od organizácií pôsobiacich v mimovládnom sektore a nie od vysokoškolských inštitúcií, ktoré sú vnímané skôr ako uzavreté inštitúcie bez vzťahu k praxi a reálnemu životu.

Stav občianskej angažovanosti na Slovensku stále nedosahuje takú úroveň, ako v krajinách s rozvinutou kultúrou angažovania sa pri riešení miestnych problémov. Ostatný výskum o dobrovoľníctve na Slovensku preukázal, že len 27 percent dospelých ľudí participovalo v posledných 12 mesiacoch vo formálnom dobrovoľníctve. (Brozmanová Gregorová, 2012) To je dané jednak už spomenutými historickými súvislosťami, ale tiež ďalšími problémami a potrebami identifikovanými v analýze, ktorú vypracovalo Európske dobrovoľnícke centrum (2011), ako napríklad: potreba aktívne motivovať ľudí k zapájaniu sa do občianskych a dobrovoľníckych aktivít, potreba výchovy k dobrovoľníctvu, potreba vzdelávania, tréningov a budovania kapacít v oblasti dobrovoľníctva a občianskej angažovanosti a pod.

Zaujať túto novú rolu a podporovať k občianskej angažovanosti a sociálnej zodpovednosti zamestnanectvo a študentstvo však nie je pre „tradičné“ vysokoškolské inštitúcie ako centrá vedy, výskumu a vzdelávania jednoduché. Mnohé z nich stále nie sú otvorené spolupráci s verejnými a mimovládnyimi organizáciami v regióne, v ktorom pôsobia, a nemajú dostatočne rozvinuté kapacity pre zapájanie sa do riešenia lokálnych, regionálnych či národných výziev a problémov.

Ďalším z faktorov, ktorý podľa nášho názoru determinuje nízku pozornosť venovanú tretiemu poslaniu univerzít na Slovensku, je všeobecný postoj spoločnosti vo vzťahu k zodpovednosti za riešenie problémov spoločnosti a komunít a špecifické vnímanie významu solidarity na Slovensku.

Solidarita v súvislosti s praktickou službou v komunite nesie prívlastok dobrovoľná, pričom ide nielen o označenie toho, že človek sa na nej zúčastňuje na základe vlastnej vôle, ale aj o vyjadrenie istého protikladu k solidarite povinnej. Historicky je dobrovoľná solidarita predchodcom povinnej, ale silný sociálny štát počas obdobia komunizmu a následne sociálno-demokratické smerovanie vlád po roku 1989 viedli k jej oslabeniu. Povinná alebo vynútená solidarita a príspevky do sociálneho systému začali ľudia považovať za splnenie svojich záväzkov voči iným, za naplnenie vzájomnosti a súdržnosti. Toto dokazujú aj výskumné zistenia o vnímaní dobrovoľníctva medzi ľuďmi v niektorých krajinách. Napríklad na Slovensku

silno dominuje názor, že dobrovoľníci a dobrovoľníčky by neboli potrební/potrebné, keby si štát plnil svoje povinnosti. V roku 1998 tento názor zastávalo 55 percent respondentov a respondentiek (Woleková, 2002), v roku 2003 až 74 percent (Bútorová, 2004). Posun nenastáva ani u mladej generácie. Vo výskume v roku 2017 (Brozmanová Gregorová – Siekelová – Šolcová, 2018), ktorý sa realizoval medzi mladými ľuďmi vo veku 15 až 30 rokov, s týmto tvrdením súhlasilo až 54 percent respondentov a respondentiek. Ako konštatuje Z. Bútorová (2004), tento spôsob uvažovania sa opiera o predstavu, že za ideálnych podmienok by ruka opatrovateľského štátu mala „dočiahnuť“ na každú situáciu v živote komunity, či už ide o situáciu núdze, alebo rozvojových príležitostí. Ľudia s takýmto etastickým prístupom nevnímajú dobrovoľníctvo ako nezastupiteľný segment života spoločnosti. Rast vynútenej solidarity má na jednej strane pozitívne dôsledky v tom, že je uspokojovanie základných potrieb obyvateľov garantované štátom, čo zvyšuje pocit sociálnej istoty, na druhej strane nesie riziko útlmu aktivity jednotlivcov a obmedzenie dobrovoľnej solidarity, čo je zrejme aj na príklade našej krajiny. Vynútená solidarita v podstate blokuje možnosť prejaviť slobodu v konaní v prospech druhého, lebo túto úlohu berie na seba štát a nedáva priestor pre túto slobodu.

Tento kontext je dôležitý pre pochopenie podmienok a možností, ale aj limitov rozvoja stratégie service learning v slovenských podmienkach.

3. SERVICE LEARNING NA UNIVERZITE MATEJA BELA V BANSKEJ BYSTRICI – PRVÉ KROKY V PROCESE INŠTITUCIONALIZÁCIE

Pre zabezpečenie toho, že service learning je etablovaný ako zmysluplná súčasť dlhodobého záujmu univerzity, je nevyhnutná určitá inštitucionálna podpora. Iba tak sa môže service learning integrovať ako inštitucionalizovaný komponent vysokoškolského vzdelávania. Okrem toho vďaka inštitucionalizácii service learningu je univerzita v lepšej pozícii rozvoja globálnej stratégie naplňania svojho tretieho poslania, ako aj prijatia akčného plánu jej implementácie a zároveň zaistenia väčšej konzistencie medzi výučbou, výskumom a službou v komunite. (Heras-Colòs – Masgrau-Juanola – Soler-Masó, 2017)

Ako uvádza A. Furco (2014), koncept inštitucionalizácie smeruje nad rámec udržateľnosti programu k podpore hlbšej akceptácie a ocenenia praxe naprieč inštitúciou. Podľa R. G. Bringla a J. A. Hatcherovej (2000) inštitucionálna zmena zahŕňa zámerne vyjasnené poslanie a prax service learningu, vyjadrenie, ako môže kurikulum lepšie reflektovať angažovanosť v komunite, investovanie do infraštruktúry, ktorá podporuje angažovanosť v komunite, rozvoj nových modelov pre posudzovanie úspešnej angažovanosti v komunite a prispôbenie rolí a ocenení fakúlt, to znamená, že práca fakulty v komunite je uznávaná a podporovaná. Service learning je inštitucionalizovaný, ak je táto transformácia integrálna, trvalá a zmysluplná pre všetkých aktérov.

Service learning môže byť inštitucionalizovaný dvomi spôsobmi: ako proces zvrchu nadol (top down) alebo ako proces zdola nahor (bottom up). Oba postupy sa väčšinou v praxi kombinujú. Proces inštitucionalizácie zdola nahor sa obvykle začína tým, že individuálna fakulta začne s implementáciou service learningu. Postupne vzniká potreba synergie, spoločných štruktúr a stratégií na úrovni univerzity. Inštitucionalizácia service learningu je predmetom zvyšujúceho sa záujmu v poslednom období najmä

v krajinách s dlhodobejšou históriou jej rozvoja, ako sú Spojené štáty americké, Írsko, Anglicko, Argentína, ale je rovnako prínosná pre krajiny, ktoré s rozvojom tejto stratégie len začínajú. Inštitucionalizácia prostredníctvom procesu zhora nadol znamená podporu a tvorbu štruktúr, stratégií a politík predtým, ako je stratégia service learning známa na fakulte, a v tomto zmysle tiež zahŕňa povzbudzovanie a podporu učiteľov a učiteľiek, aby túto stratégiu používali. Inštitucionalizácia môže zvýšiť používanie service learningu, prispieť ku kvalite a ušetriť zdroje jednotlivcom a fakultám, ktoré s touto stratégiou začínajú. (Grönlund – Nortomaa et al., 2017)

V posledných desaťročiach sa odborníci a odborníčky venovali administratívnym procesom a zdrojom potrebným pre podporu service learningu a na základe toho vygenerovali na výskume založené indikátory a modely, ktoré slúžia ako príklady dobrej praxe a opisujú najefektívnejšie postupy úspešných service learningových programov (napríklad Bringle – Hatcher, 2000; Furco, 2003; Holland, 1997; Jeandron – Robinson, 2010). Ako uvádzajú J. C. Klentzinová a A. Wierzbowski-Kwiatkowaková (2013), v týchto modeloch je service learning vnímaný ako neustále prebiehajúca, očakávaná, cenená a legitímna súčasť intelektuálnej podstaty a organizačnej kultúry inštitúcie.

V procese postupnej inštitucionalizácie service learningu na Univerzite Mateja Bela v Banskej Bystrici možno identifikovať niekoľko krokov.

Prvý krok: Od dobrovoľníctva k service learningu

Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici pracuje na rozvoji dobrovoľníckych aktivít študentov a študentiek už od roku 1998, a to najmä v spolupráci s Centrom dobrovoľníctva v Banskej Bystrici. Študenti a študentky sa zapájajú do organizovania mnohých dobrovoľníckych aktivít pre komunity a mimovládne organizácie. Regionálne Centrum dobrovoľníctva bolo založené v roku 2000 s účasťou vysokoškolských učiteľiek. Jeho cieľom je podpora a rozvoj dobrovoľníctva nielen na univerzite, ale v celom bansko-bystrickom regióne. Univerzita Mateja Bela spoločne s Centrom dobrovoľníctva zrealizovali už niekoľko projektov (napríklad projekt VOLWEM zameraný na dobrovoľníctvo nezamestnaných alebo projekt CIVCIL zameraný na dobrovoľníctvo znevýhodnených mladých ľudí) a v súčasnosti ich úzka spolupráca naďalej pokračuje. Centrum dobrovoľníctva prijíma študentov a študentky ako dobrovoľníkov a dobrovoľníčky pre svoje dobrovoľnícke programy. V niektorých prípadoch sa účasť študentov

a študentiek v dobrovoľníckych programoch transformovala na service learningové aktivity v rámci výučby predmetov alebo praxe.

Na Univerzite Mateja Bela v Banskej Bystrici sa service learning realizuje od roku 2005. Spočiatku fungoval ako súčasť predmetu *tretí sektor a mimovládne organizácie*, ktorý je určený primárne pre študentov a študentky študijného odboru sociálna práca, na podnet vyučujúcej (dnes neoficiálnej koordinátorky service learningu na UMB). Skúsenosti so zavedením service learningu v rámci tohto predmetu sú bližšie spracované vo vysokoškolskej učebnici autorov a autoriek Brozmanová Gregorová, Adolfová, Hirt, Kunická, Pirošík, Štulrajterová a Vrbický (2009).

Druhý krok: Zostavenie tímu pedagogických pracovníkov a pracovníčok vyučujúcich service learning a vytvorenie voliteľného predmetu pre všetkých študentov a študentky, ktorý je postavený na princípoch service learningu

Od roku 2013 zohráva v kvalitatívnom a kvantitatívnom rozvoji service learningu na Univerzite Mateja Bela v Banskej Bystrici úlohu projekt *Rozvoj inovatívnych foriem vzdelávania na Univerzite Mateja Bela v Banskej Bystrici* podporený zo zdrojov Európskej únie. V tom istom roku bolo v rámci projektu Mládež v akcii (Youth in Action) realizované medzinárodné školenie service learningu koordinované regionálnym Centrom dobrovoľníctva v Banskej Bystrici. Školenia sa zúčastnili dve pedagogičky z Univerzity Mateja Bela, ktoré neskôr v tejto stratégii vyškolili 8 ďalších kolegov a kolegyň a spoločne pripravili dva celouniverzitné predmety *service learning 1* a *service learning 2*.

Stratégia service learningu nie je zameraná iba na proces učenia, ale aj proces učenia sa, preto sa service learning na Univerzite Mateja Bela v Banskej Bystrici definuje ako stratégia aktívneho učenia a učenia sa založená na službe v prospech iných s cieľom formovania občianskej zodpovednosti a rozvoja profesijných a kľúčových kompetencií. Pri service learningu sa zdôrazňuje, že ide o prienik potrieb študenta/študentky, komunity a organizácie (školy). Pri takomto chápaní je zrejmé, že samotnej realizácii nevyhnutne predchádza definovanie potreby študenta/študentky, potreby komunity a potreby organizácie a až následne sa vytvára/hľadá aktivita, ktorou možno všetky zistené potreby naplniť.

V zhode s týmto chápaním stratégie service learning sa v máji 2013 realizoval medzi študentmi a študentkami UMB v Banskej Bystrici dotazníkový prieskum, ktorého cieľom bolo identifikovať potreby a preferencie študentstva vo vzťahu k zavedeniu service learningu do ich vzdelávania. Prieskumu sa zúčastnilo 316 respondentov a respondentiek, pričom 84 % vyjadrilo záujem zapojiť sa do service learningových aktivít, pokiaľ by boli súčasťou vysokoškolského štúdia, a to bez ohľadu na to, či by išlo o aktivitu realizovanú v rámci existujúceho predmetu alebo o samostatný predmet. Tento záujem bol nevyhnutným predpokladom pre ďalšie možnosti zavádzania tejto stratégie do edukácie na Univerzite Mateja Bela v Banskej Bystrici. Druhá časť otázok sa zameriavala na identifikáciu potrieb študentov a študentiek. Od nich sa odvíjalo zisťovanie činností, ktorých vykonávanie by preferovali, oblasti, v ktorých by mali záujem realizovať sa, ale aj formy ich realizácie. Najpreferovanejšími aktivitami, do ktorých by sa študenti a študentky chceli zapojiť v rámci service learningu, boli organizovanie alebo pomoc pri realizácii aktivity alebo podujatia, organizácia a koordinácia voľnočasových aktivít. Na základe vyhodnotenia potrieb študentov a študentiek sa aplikuje service learning od akademického roka 2013/2014 v rámci dvoch voliteľných dvojsemestrálnych predmetov service learning 1 a service learning 2 pod vedením tímu pedagógov a pedagogičiek z rôznych katedier univerzity. Do roku 2018 tento dvojsemestrálny kurz absolvovalo viac ako 200 študentov a študentiek.

Keďže väčšina výskumných zistení prezentovaných v monografii sa vzťahuje na študentov a študentky, ktoré absolvovali tento predmet, v stručnosti ho priblížime. Cieľom predmetu je rozvoj kompetencií študentov a študentiek potrebných na realizáciu aktivít v prospech iných ľudí, rozvoj kľúčových kompetencií a kompetencií v oblasti manažmentu projektov. Prvá časť predmetu sa realizuje formou niekoľkých výučbových blokov. Využitím tvorivých a aktivizačných metód vzdelávania získavajú študenti a študentky teoretické vedomosti, ale aj praktické skúsenosti so skupinovú dynamikou a tímovými rolami, uvedomujú si potrebu dôsledného plánovania, ako aj plánovania v čase, praktickou analýzou spoznávajú nevyhnutnosť korešpondencie cieľa a cieľovej skupiny s výberom nástroja propagácie, modelovými situáciami si trénujú komunikáciu, získavajú zručnosti zostavenia rozpočtu a i. Reflexiou sa postupuje k (seba)hodnoteniu i hodnoteniu každej aktivity. V druhej fáze predmetu sa ťažisko aktivity prenáša na študentov a študentky, ktoré vo vytvorených skupinách

majú za cieľ identifikovať vlastnú potrebu, potrebu komunity a školy a vytvoriť v spolupráci s vybranou komunitou aktivitu smerujúcu k naplneniu zistených potrieb, ktorú zrealizujú najneskôr do konca letného semestra príslušného akademického roka. Pri tejto práci aj naďalej spolupracujú so svojimi vyučujúcimi formou mentoringu. Minimálne dvakrát do mesiaca dochádza ku konzultovaniu vhodnosti zvolenej aktivity, ako aj jej plánovania, realizácie a vyhodnotenia. V závere letného semestra sa na spoločnom bloku všetci študenti a študentky stretávajú, aby prezentovali ostatným a verejnosti realizované aktivity a ich výstupy, reflektovali vlastný proces učenia sa a vyhodnotili celý priebeh predmetu.

Na základe skúseností nadobudnutých počas kurzu tím pedagógov a pedagogičiek publikoval vysokoškolskú učebnicu o service learningu: Brozmannová Gregorová et al. (2014) a taktiež bola založená webstránka o service learningu realizovanom na UMB v Banskej Bystrici www.servicelearning.umb.sk.

Tretí krok: Šírenie myšlienok service learningu na UMB v Banskej Bystrici a tretie poslanie v strategických dokumentoch UMB

Interdisciplinárny tím pedagógov a pedagogičiek sa po skončení projektu *Rozvoj inovatívnych foriem vzdelávania na Univerzite Mateja Bela v Banskej Bystrici* rozhodol ďalej spolupracovať a vytýčiť spoločný cieľ svojich aktivít: šíriť service learning na UMB medzi študentstvom a zamestnanectvom.

V roku 2016 sa Univerzita Mateja Bela zapojila do medzinárodného programu pod vedením centra CLAYSS (Latinskoamerické centrum pre rozvoj service learningu), ktorého cieľom je podpora a rozvoj service learningu na univerzitách. Niektorí vysokoškolskí pedagógovia a pedagogičky sa zúčastnili online kurzu *Service learning vo vysokoškolskom vzdelávaní*, ktorý organizovalo centrum CLAYSS. V októbri 2016 sa konala konferencia zameraná na service learning a centrum CLAYSS pre učiteľstvo a ďalšie skupiny zainteresovaných pripravilo prvé kolo vzdelávacích workshopov. Druhé kolo vzdelávacích workshopov určených pre pedagógov a pedagogičky sa konalo v októbri 2017. V rokoch 2016 – 2017 sa dve učiteľky zúčastnili študijného pobytu a konferencie zameranej na service learning v Buenos Aires. Viac ako 30 učiteľov z Univerzity Mateja Bela absolvovalo online a offline školenia pod vedením pracovníkov centra CLAYSS, ktoré sa týkali zavedenia service learningu do vyučovacieho procesu.

V rovnakom čase bola založená platforma na výmenu informácií a skúseností v tejto oblasti.

Service learning bol oficiálne uznaný rektorom univerzity za jeden zo spôsobov, ako môže univerzita plniť svoje tretie poslanie. Jedným zo základných princípov a hodnôt UMB je: „Angažovať sa v rozvoji komunit a regiónu, pri riešení miestnych a celospoločenských problémov a aktívne prispievať k rozvoju občianskej spoločnosti.“ Tento princíp sa do strategických dokumentov UMB dostal v roku 2017, a to najmä vďaka aktivitám týkajúcich sa rozvoja stratégie service learning. Každý rok si univerzita a fakulty vo svojich plánoch kladú za cieľ splniť konkrétnu úlohu, ktorá sa týka rozvoja service learningu v určenom období.

Na Univerzite Mateja Bela v Banskej Bystrici sú aplikované tieto modely service learningu (podľa Jacoby, 1996):

- *Kurz, v ktorom je service learning možnosťou.* Študenti a študentky si v kurze vyberú z dvoch alebo viacerých možností, ako získať kredity. Ide napr. o service learning, prípadové štúdie, výskumné sondy alebo iné typy projektov. Reflexia potom môže byť rôzna, závisí od toho, či počas úloh boli študenti a študentky zapojení do služby iným alebo nie.
- *Service learning ako alternatíva ku klasickému predmetu.* Študenti a študentky sa môžu dohodnúť s vyučujúcim/vyučujúcou, že jeho/jej predmet absolvujú takým spôsobom, že service learningová aktivita bude alternatívnou ku klasickému kurzu. Service learning v takom prípade zahŕňa zámernú reflexiu, kredity študent/študentka však získa za vedomosti, nie za service learningovú aktivitu.
- *Service learning ako terénna prax.* Študenti a študentky študijných programov ako učiteľstvo, sociálna práca či iných pomáhajúcich profesií, praxujú v komunite. V priebehu ich praxe reflektujú service learning na stretnutiach alebo v ročníkových/semestrálnych prácach. V tomto prípade sa kladie dôraz na obojstranný prínos služby/praxe, reflexie a ich zmysluplné prepojenie s akademickým obsahom vzdelávania.
- *Výskum v komunite.* Pod vedením učiteľa/učiteľky z fakulty sa študenti a študentky zapájajú do výskumu v komunite, ktorého cieľom je prospech všetkých partnerov (komunita, škola, študentstvo). Členovia a členky komunity sú zapojení do všetkých fáz výskumného procesu.

- *Service learning ako predmet.* Všetci študenti a študentky zapísaní na predmet sú zahrnutí do service learningových aktivít. Reflexia je integrovanou súčasťou celého predmetu a žiadajú sa aj výstupy (napr. správa zo zrealizovanej aktivity, hodnotenie aktivity, písomné sebareflexia a pod.).

Štvrtý krok: Šírenie service learningu mimo UMB a ďalšie kroky k inštitucionalizácii

Od roku 2016 sa Univerzita Mateja Bela aktívne podieľa na šírení stratégie service learning v strednej a východnej Európe. Do prípravy koncepcie podpory a rozvoja service learningu v tomto regióne bola prizvaná ako odborník aj hlavný riešiteľ.

Od roku 2017 koordinovala Univerzita Mateja Bela dva projekty priamo zamerané na stratégiu a metódy service learningu: výskumný projekt VEGA č. 1/0671/17 *Vplyv inovatívnej stratégie vzdelávania service learning na rozvoj kľúčových kompetencií a občianskej angažovanosti študentov a študentiek vysokej školy*, podporovaný Ministerstvom školstva, vedy, výskumu a športu SR, a projekt Erasmus+ *Service learning vo vysokoškolskom vzdelávaní – podpora tretieho poslania univerzít a občianskej angažovanosti študentov a študentiek* (SLIHE). V rámci projektu *Service learning vo vysokoškolskom vzdelávaní* UMB koordinuje konzorcium partnerov zo 7 krajín (5 partnerov v EÚ a 2 partneri mimo EÚ). Hlavným cieľom tohto projektu je posilniť kapacity vysokých škôl a univerzít v rámci napĺňania ich tretieho poslania, zvýšiť občiansku angažovanosť študentov prostredníctvom realizácie stratégie service learning a zlepšiť kvalitu a relevantnosť ponúkaného vzdelania v oblasti realizácie stratégie service learning vo vysokoškolskom vzdelávaní.

Vďaka podpore centra CLAYSS realizoval riešiteľský tím z UMB aj projekt *Mapovanie situácie vo vzdelávaní v strednej a východnej Európe*. Cieľom mapovania bolo zistiť informácie o vývoji service learningu v strednej a východnej Európe, identifikovať problémy a výzvy v realizácii service learningu v strednej a východnej Európe, ako aj identifikovať hlavných aktérov pracujúcich v tejto oblasti a typ práce, ktorý vykonávajú. (Brozmanová Gregorová et al., 2019)

Niekoľkí pedagógovia a pedagogičky spolupracujú s Centrom dobrovoľníctva v Banskej Bystrici, ktoré šíri idey service learningu aj medzi žiakmi a študentmi základných a stredných škôl.

V rokoch 2017 – 2018 spolupracovalo 6 pedagógov a pedagogičiek z univerzity s pracovnou skupinou, ktorá pripravovala *Koncepciu výchovy a vzdelávania detí a mládeže k dobrovoľníctvu na Slovensku*. Aj vďaka tejto spolupráci je koncepcia založená na princípoch service learningu.

V roku 2018 bol na Univerzite Mateja Bela v Banskej Bystrici zriadený *Fond na podporu rozvoja študentských service learningových projektov*. Študenti po prvý raz dostali príležitosť získať podporu pre svoje projekty zo zdrojov univerzity.

V rámci projektu *Service learning vo vysokoškolskom vzdelávaní* (SLIHE) pripravil kmeňový tím učiteľov a učiteľiek v spolupráci s inými partnermi školenia pre vysokoškolských pedagogických pracovníkov. V júni 2018 sa do školenia zapojilo ďalších 10 pedagógov a pedagogičiek z rôznych fakúlt, pričom 7 z nich v akademickom roku 2018/2019 začalo so zavádzaním service learningu do svojich kurzov. Mentormi 7 pedagógov a pedagogičiek sú pracovníčky z kmeňového univerzitného service learningového tímu.

Aktuálne (2018 až 2020) je koordinátorka service learningu z Univerzity Mateja Bela zapojená aj do jedinečného európskeho projektu *European Observatory of Service-Learning in Higher Education* (EOSLHE), ktorého cieľom je podporiť a diseminovať poznanie o service learningu vo vysokoškolskom vzdelávaní v Európe³, a participuje v prípravnom výbore Európskej asociácie service learningu vo vysokoškolskom vzdelávaní.

Od roku 2013 bolo cieľom nielen empiricky zdokumentovať rôzne štádia realizácie, ale aj výsledky aplikácie service learningu či rôzne obmedzenia, s ktorými sa stretávame. Naš výskum sa zameriava na service learning a jeho prínos pre študentov a študentky, najmä na rozvoj kľúčových kompetencií, osobnej a spoločenskej zodpovednosti či postojov k občianskej angažovanosti. V experimentálnej a kontrolnej skupine využívame po skončení kurzu service learning metódy opakovaného dotazníka a kvalitatívnu analýzu reflexie. Naše výstupy boli publikované v niekoľkých štúdiách a prezentované na konferenciách a seminároch (pozri aj Bariaková – Kubealaková,

3 Viac o projekte na <https://www.eoslhe.eu/what-we-do/>.

2016; Brozmanová Gregorová – Heinzová, 2015; Brozmanová Gregorová – Heinzová – Chovancová, 2016; Brozmanová Gregorová – Kubealaková – Heinzová, 2017; Kubealaková – Bariaková, 2017). Niektoré z týchto výsledkov prezentujeme aj v tejto monografii.

Pozitívne aspekty začlenenia service learningu do osnov

V súčasnosti čelí vzdelávací systém na Slovensku niekoľkým problémom a aj vzhľadom na zníženie ich negatívnych vplyvov sa service learning javí ako správna cesta hneď pre niekoľko dôvodov. Zásady service learningu sú založené na znovuoobjavení záujmu študentov a študentiek o učenie (sa) a zároveň na zvýšení pocitu spoluzodpovednosti za tento proces; vzdelanie otvára dvere k skutočným životným skúsenostiam, posilňuje medzi-odborovú spoluprácu, poskytuje možnosť uplatniť doposiaľ nadobudnuté vedomosti a vymedziť ich pole pôsobnosti, podporuje otvorenosť školského prostredia pre súčasnú spoločnosť, a prostredníctvom konkrétne vybraných aktivít sa snaží podporovať prípravu nielen na úspešnú integráciu, ale aj uvedomenie si pocitu užitočnosti. To plne zodpovedá poslaniu UMB „prispievať k formovaniu múdrych, mravných, kriticky zmýšľajúcich a spoločensky zodpovedných osobností“. Poslaním univerzity teda nie je iba formovanie odborníkov, ale aj spoločensky zodpovedných osobností.

V procese inštitucionalizácie service learningu na UMB vidíme niekoľko pozitívnych aspektov podporujúcich jeho rozvoj:

- osobná a neformálna podpora vedenia univerzity,
- podpora a príležitosť učiť sa od skúsených partnerov,
- podpora Pedagogickej fakulty UMB,
- podpora niektorých garantov študijných programov,
- skúsenosti s dobrovoľníctvom a úzka spolupráca s Centrom dobrovoľníctva,
- pozitívne reakcie študentov a študentiek,
- viditeľný prínos service learningových projektov pre komunity, študentstvo, učiteľstvo a školu,
- fungujúci tím pedagógov a pedagogičiek (ktorý si medzi sebou šíri skúsenosti a zodpovednosti, podporuje profesionálny a osobnostný rozvoj a usiluje sa zamedziť syndrómu vyhorenia),
- šírenie poznatkov a skúseností mimo univerzity.

Problémy a použité stratégie

V procese inštitucionalizácie service learningu sme identifikovali problémy na rôznych úrovniach.

Celonárodná úroveň – ako sme už uviedli, v súčasnosti vláda nepodporuje plnenie tretieho poslania univerzít na Slovensku a ani všeobecný postoj spoločnosti, najmä ak ide o schopnosť prevziať zodpovednosť za riešenie problémov v spoločnosti a komunitách, nepodporuje rozvoj tejto stratégie v prostredí vysokých škôl.

Prekážky na univerzitnej úrovni sa prejavujú takto:

- nedostatočná motivácia učiteľstva zaviesť inovácie do učebných osnov,
- dlhodobá nedôvera v akékoľvek experimentálne a neformálne vzdelávanie,
- absentujúca príprava na využívanie zážitkových a neformálnych metód učenia sa,
- absencia vzdelávacích materiálov pre pedagógov a pedagogičky,
- slabá podpora na niektorých pracoviskách,
- prínos pedagóga/pedagogičky pre komunitu nie je súčasťou jeho hodnotenia.

Tieto faktory ovplyvňujú aj *záujem študentov a študentiek* o predmety, v ktorých sa service learning realizuje. Mnohí pedagógovia a pedagogičky na základe chýbajúcich skúseností považujú tento koncept za neužitočný, a preto nedokážu študentstvo správne motivovať, aby sa na service learningové predmety zapísali. Oponentov neformálneho vzdelávania nájdeme aj v radoch študentstva. Stretávame sa s názormi, že iba formálne vzdelávanie a prednášky sú tá „správna“ forma vzdelávania. Niektorí sa chcú vzdelávať v škole, a preto ak vyučovanie prebieha mimo školy, napr. v zraniteľných komunitách, takýto typ vyučovania prestáva byť v ich očiach „lukratívny“. Pozorujeme aj iné paradoxy. Niekedy si študenti a študentky myslia, že získať kredity za absolvovanie kurzu s aplikáciou service learningu je jednoduchšie než absolvovanie tradičného kurzu. Na začiatku sú dostatočne motivovaní a prihlásia sa na kurz, rýchlo však zistia, že service learningový projekt si vyžaduje nielen ich osobné angažovanie a vedomosti, ale aj čas, a po tomto zistení strácajú o predmet záujem. Všetky tieto faktory má na svedomí vzťah k vzdelávaniu sa, neochota vystúpiť z komfortnej zóny, ale

aj absencia vzdelávania k občianskej zodpovednosti a angažovanosti na základných a stredných školách⁴. Faktory taktiež poukazujú na nízku citlivosť voči sociálnym problémom.

Obdobné bariéry rozvoja service learningu identifikovali aj partneri projektu Europe Engage na niektorých európskych univerzitách. Tieto bariéry zároveň predstavujú oblasti, v ktorých fakulty potrebujú podporu v procese rozvoja a inštitucionalizácie service learningu. V projekte identifikovali 6 skupín bariér: nedostatok času (skoro všetci respondenti a respondentky zmieňovali čas ako hlavnú bariéru implementácie service learningu. Všetci uznávali potrebu času a energie na uzatvorenie partnerstva s členmi komunity a koordináciu logistiky vzťahujúcej sa k implementácii service learningu), nedostatočné vedomosti a expertíza, nedostatočná finančná podpora, nedostatočná prioritizácia zo strany univerzity a na národnej úrovni, absencia koordinácie aktivít, nedostatok interného a externého ocenenia a uznania pri implementácii service learningových projektov. (McIlrath et al., 2016)

Perspektívy do budúcnosti

Podarilo sa podniknúť prvé kroky smerom k inštitucionalizácii service learningu na UMB, no v budúcnosti nás čaká ešte mnoho výziev. Prvé kroky povedú k formálnej inštitucionalizácii service learningu a administratívnej podpore zo strany univerzity. Dosiaľ na univerzite neexistuje pozícia koordinátora/koordinátorky service learningových projektov. S narastajúcim počtom service learningových kurzov a projektov čelíme aj výzve na spoluprácu s partnermi v komunitách. Banská Bystrica je malé mesto a stane sa, že odlišné skupiny študentov a študentiek žiadajú o spoluprácu rovnakého partnera z komunity.

Na základe skúseností s implementáciou service learningu do študentskej praxe v odbore sociálna práca pozorujeme, že existuje **veľký priestor pre rozvoj service learningu v spojení s praxou aj v iných študijných odboroch**. Takéto prepojenie má potenciál pretvoriť vzťah medzi univerzitou a partnerom z komunity (školy, mimovládne organizácie, štátne orgány a iné). Tradičný systém poskytovania študentskej praxe funguje tak, že univerzita požiada partnera z komunity o spoluprácu, zatiaľ čo prax postavená

⁴ *Koncepcia výchovy a vzdelávania detí a mládeže k dobrovoľníctvu* stojí stále na začiatku svojej realizácie.

na zásadách service learningu funguje takým spôsobom, že s ponukou na spoluprácu a pomoc prichádza univerzita. V samostatnej kapitole monografie preto uvádzame 3 príklady realizovaných projektov a prínosy takto realizovanej odbornej praxe z pohľadu študentov a študentiek.

Prijatie *Koncepcie výchovy a vzdelávania detí a mládeže k dobrovoľníctvu* je veľkou výzvou pre budúci rozvoj service learningu. Univerzita ako celonárodný odborník v tejto oblasti môže v procese realizácie zohrať dôležitú úlohu. Odzrkadlí sa to aj na rozvoji service learningu na univerzitetnej úrovni.

Realizácia tretieho poslania univerzít a service learningových aktivít v školských osnovách sú kľúčovou otázkou. V procese inštitucionalizácie service learningu sa nám podarilo splniť prvé kroky. Najväčšou výzvou, ktorá vyvstáva, nie je formálna zmena, ale zmena pohľadu na service learning, ktorá predstavuje dlhodobý a neľahký proces. Je nutné vziať do úvahy, že nedokážeme zmeniť každého. Na strategickej úrovni sa musíme zamerať nielen na formálnu inštitucionalizáciu, ale aj na neustálu propagáciu výsledkov service learningových projektov a výskumov v tejto oblasti.

4. SERVICE LEARNING A ROZVOJ KLÚČOVÝCH KOMPETENCIÍ V POMÁHAJÚCICH PROFESIÁCH

Príprava odborníkov a odborníčok pre výkon pomáhajúcich profesií je determinovaná viacerými faktormi. V prvom rade sú to potreby praxe a reflexia stavu spoločnosti a jej problémov. Tieto faktory určujú do veľkej miery požiadavky na obsah i ciele vzdelávania. Ostatným východiskom premeny vzdelávania je dôraz na rozvoj a formovanie tzv. kľúčových kompetencií. Rozvoj kľúčových kompetencií je jedným z východísk reforiem vzdelávacích systémov na rôznych stupňoch vzdelávania, univerzitné vzdelávanie nevynímajúc. Cieľom tejto kapitoly je v kontexte uvedených výziev poukázať na možnosti rozvoja kľúčových kompetencií študentov a študentiek pomáhajúcich profesií prostredníctvom stratégie service learning.

4.1. Kľúčové kompetencie v pomáhajúcich profesiách

Kompetencie sú zručnosti, vedomosti, praktické správanie a postoje, ktoré informujú o spôsobe, akým pracujeme v pracovnom živote. Je veľmi dôležité vedieť, ktoré kompetencie súvisia s našou úlohou. Pomáhajú identifikovať potreby rozvoja a zároveň určujú, v ktorých oblastiach by mohli jednotlivci využiť svoje prirodzené talenty.

Pojem kompetencie je chápaný v odbornej literatúre rôzne. Rozdiely vo vymedzení kompetencií sú spôsobené podľa Z. Mlčáka (2005) aj skutočnosťou, že sa dostatočne nerozlišuje medzi pojmom kompetencie vo vzťahu k sebe (ang. competency) – t. j. kompetencia vo vzťahu k schopnostiam človeka vykonávať prácu dobre, a kompetencie vo vzťahu k práci (ang. competence) – označujúcu spôsobilosť, kvalifikáciu, potenciál, ktoré sú vyžadované konkrétnym pracovným miestom. J. Mužík (2012) charakterizuje profesijnú kompetenciu ako schopnosť pracovníka zastávať určitú pracovnú pozíciu, hrať pracovné roly a dosahovať žiaducu úroveň

pracovného výkonu. Podľa J. Vetešku a M. Tureckiovej (2008) sa význam slova kompetencie používa vo vzťahu k schopnosti vykonávať prácu alebo časť práce kompetentne alebo tiež k súboru správania (ako by sa človek mal správať, aby kompetentne zastával svoju funkciu). Prvé poňatie sa používa pre oblasť správania a vzťahuje sa k osobnosti (kompetentnosť). M. Elichová (2017) uvádza, že kompetencie sú hypotetickým konštruktom, o ktorom veríme, že podmieňuje správanie pri výkone práce. Preto väčšina kompetenčných modelov je behaviorálne definovaná, čo znamená „čím sa to prejavuje“, v praxi to znamená predpoklad konať prácu na nejakej úrovni. V zásade, to, čo robíme, odráža kompetencie, a my veríme, že keď pochopíme, čo je kľúčovým faktorom úspechu tej-ktorej profesie, tak s nimi následne môžeme pracovať, vyberať ľudí, trénovať ich a rozvíjať. Z. Havrdová (1999) kompetencie chápe ako funkcionálny prejav dobre zvládnutej a uznávanej roly, ktorej súčasťou sú odborné znalosti, schopnosť reflektovať adekvátne kontext a citlivo aplikovať hodnoty profesie.

Sústavy profesijných kompetencií pomáhajúcich profesionálov sú špecifické pre jednotlivé krajiny. V tejto oblasti určité jednotiace jadro či štandard poskytujú aj medzinárodné organizácie a medzinárodné asociácie. Ako príklad uvádzame Medzinárodnú asociáciu škôl sociálnej práce a Medzinárodnú federáciu sociálnych pracovníkov, ktoré v roku 2004 prijali dokument s názvom *Globálne štandardy pre vzdelávanie a tréning v sociálnej práci* (Global Standards for Education and Training in Social Work Profession), ktorý obsahuje vymedzenie základných kompetencií, ktorými by mal absolvent/absolventka štúdia sociálnej práce disponovať.

Okrem vymedzenia kompetencií viažucich sa na konkrétnu profesiu alebo povolanie v oblasti pomáhajúcich profesií sa vo formálnom i neformálnom vzdelávaní stretávame s konceptom tzv. kľúčových kompetencií (tiež označované ako prierezové alebo transverzálne kompetencie). Pojem kľúčových kompetencií vznikol približne v 70-tych rokoch 20. storočia v oblasti ekonómie, kde predstavoval súbor špecifických požiadaviek na uchádzača o prácu. Do oblasti vzdelávania sa dostal koncom 90-tych rokov ako premostenie medzi požiadavkami kladenými zamestnávateľmi na trhu práce a kompetenčným profilom absolventa školy (Blaško, 2013). Podobne ako pri pojme kompetencie aj pojem kľúčové kompetencie je definovaný rôzne a neexistuje v tejto oblasti jednoznačná zhoda. H. Belz a M. Siegrist (1994) definujú *kľúčové kompetencie* ako spôsobilosti a zručnosti, ktoré jednotlivcovi umožňujú úspešne sa začleniť do sociálneho a pracovného života, t. j.

zastávať rôzne pracovné pozície a funkcie, riešiť nepredvídateľné problémy a vyrovnávať sa s rýchlymi zmenami v pracovnom, spoločenskom a osobnom živote. R. Hrmo a I. Turek (2003a), ako aj Turek (2008) *klúčové kompetencie* považujú za najdôležitejšie kompetencie z množiny kompetencií. Sú vhodné na riešenie celého radu väčšinou nepredvídateľných problémov, ktoré umožnia jedincovi úspešne sa vyrovnávať s rýchlymi zmenami v práci, v osobnom aj spoločenskom živote. Európska komisia (2007) definuje *klúčové kompetencie* ako prenosný a multifunkčný súbor vedomostí, zručností a postojov, ktoré potrebuje každý jedinec pre svoje osobné naplnenie a rozvoj, pre zapojenie sa do spoločnosti a úspešnú zamestnateľnosť. Odborníci sa zhodujú v tom, že *klúčové kompetencie* by si mali osvojiť jednotlivci už počas povinného školského vzdelávania, ale aj v neformálnom vzdelávaní či informálnom učení a rozvíjať ich počas celého života.

V súčasnosti sú v zahraničí aj v našich podmienkach vypracované viaceré modely súborov kľúčových kompetencií. Jednotiacim nástrojom týchto modelov sa malo stať Odporúčanie Európskeho parlamentu a Rady Európskej únie z 18. decembra 2006 o kľúčových kompetenciách pre celoživotné učenie Európsky referenčný rámec, ktorý zhrňa osem kľúčových kompetencií: komunikácia v materinskom jazyku, komunikácia v cudzích jazykoch, kompetencie v matematike a základné kompetencie v oblasti prírodných vied a techniky, digitálne kompetencie, naučiť sa učiť sa, spoločenské a občianske kompetencie, iniciatívnosť a podnikavosť, kultúrne povedomie a vyjadrovanie. Rozdelenie kľúčových kompetencií do jednotlivých oblastí je orientačné, jednotlivé kompetencie sa vzájomne prelínajú a dopĺňajú.

Podľa Belza a Siegrista (2001) kľúčové kompetencie pomáhajú jednotlivcovi vyrovnávať sa so skutočnosťou a zvládať nároky flexibilného sveta práce. Konštatujú, že kľúčové kompetencie presahujú hranice jednotlivých odborností, majú dlhšiu životnosť ako odborné vedomosti a sú základom ďalšieho učenia. Ako konštatuje Veteška (2011), kľúčové kompetencie spolu so špecifickými profesijnými kompetenciami a kompetenciami v oblasti metód vytvárajú základňu pre kvalifikovaný a kompetentný výkon jednotlivcov a aj fungovanie v organizácii. Zároveň sa osvojené a adekvátnym spôsobom využívané kľúčové kompetencie stávajú zárukou zamestnateľnosti a začlenenia ich nositeľa do rozličných sociálnych štruktúr.

V kontexte pomáhajúcich profesií je možné kľúčové kompetencie považovať za jeden zo základov profesijných kompetencií, pričom v niektorých prípadoch sa profesijné a kľúčové kompetencie navzájom prelínajú. Napríklad schopnosť pracovať v tíme je jednou z profesijných kompetencií, ale patrí i medzi kľúčové kompetencie. Predpokladom úspešnej a účinnej komunikácie s klientom je rozvoj kľúčových komunikačných kompetencií a pod.

Napriek dôrazu na potrebu rozvoja kľúčových kompetencií Analýza získavania prierezových kompetencií na slovenských vysokých školách (Vančo et al., 2016) v záveroch uvádza, že na Slovensku chýba koncepcia rozvoja prierezových kompetencií vo vysokoškolskom prostredí. Takéto koncepcie chýbajú aj na vysokých školách. Prierezové kompetencie sú v dôsledku toho rozvíjané skôr intuitívne a ako integrálna súčasť výučby, nie ako explicitné vzdelávacie ciele.

Pri rozvíjaní kľúčových kompetencií zohrávajú podstatnú rolu aj stratégie výučby a vzdelávania, tréningov, programov či modulov. Stratégie bývajú členené podľa toho, ktorú z kompetencií rozvíjajú prednostne. Je však samozrejmé, že jednotlivé výchovné či vzdelávacie stratégie smerujú súčasne k niekoľkým kľúčovým kompetenciám. (Belz – Siegrist, 2001) Jednou z vyučovacích stratégií, ktorá má potenciál rozvíjať kľúčové kompetencie, je service learning.

Rozvoj vybraných kľúčových kompetencií pod vplyvom stratégie service learning vo svojich štúdiách dokumentujú napríklad: Astin a Sax, 1998; Celio, Durlak a Dymnicki, 2011; Conrad a Hedin, 1991; Eyler, Giles a Braxton, 1997; Eyler a Giles, 1999; Eyler, Giles, Stenson et al., 2001; Fiske, 2001; Melchior et al., 1999; Morgan a Streb 2001; Reed, Jernstedt, Hawley, Reber a DuBois, 2005; Simons a Cleary, 2006; Williams, King a Koob, 2002, a mnohí ďalší.

4.2. Metodológia výskumu

Výskumné dáta ohľadne posúdenia zmeny subjektívne vnímanej úrovne kľúčových kompetencií študentov a študentiek sme v akademickom roku 2013/2014 získavali prostredníctvom Dotazníka kompetencií (Brozmanová Gregorová – Mračková, 2013). Od akademického roku 2014/2015 sme

klúčové kompetencie študentov a študentiek mapovali prostredníctvom on-line nástroja D-zručnosti pre zamestnanie, ktorý vychádzal z nášho pôvodného Dotazníka kompetencií, ale bol upravený na základe zoznamu kompetencií na základe odporúčania Európskeho parlamentu a Rady Európskej únie z 18. decembra 2006 o kľúčových kompetenciách pre celoživotné vzdelávanie, tzv. Európsky referenčný rámec. Tento dotazník D-zručností bol určený na overovanie kompetencií nadobudnutých v dobrovoľníctve v rámci projektu VOLWEM, ktorý koordinovala Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici (viac o nástroji: <http://www.dzrucnosti.dobrovolnickecentra.sk/>). Jeho ďalšiu úpravu sme uskutočnili v roku 2017, keď boli pridané matematické a vedné kompetencie. Aby sme však mohli porovnať dáta kľúčových kompetencií v rámci sledovaných akademických rokov, pre potreby tejto monografie sme vybrali tie kompetencie (a zručnosti posudzované v rámci nich), ktoré boli zhodné pre jednotlivé verzie dotazníkov. Preto sme aj dáta z prvého roku sledovania (akademický rok 2013/2014) vylúčili. Dotazník mapuje tieto kľúčové kompetencie:

- **Komunikačné kompetencie** (pripravenosť pre dorozumievanie sa v materinskom jazyku a v cudzích jazykoch) – posudzuje sa 5 zručností
- **Informačné kompetencie** (pripravenosť pre využívanie informačných technológií a narábanie s informáciami) – posudzujú sa 3 zručnosti
- **Kompetencie na riešenie problémov** (pripravenosť pre tvorivé, kritické a samostatné riešenie problémov) – posudzujú sa 3 zručnosti
- **Učebné kompetencie** (pripravenosť pre učenie sa) – posudzujú sa 2 zručnosti
- **Sociálne a personálne kompetencie** (pripravenosť pre vzťahy s inými ľuďmi, sebarozvoj a sebariadenie osobnosti) – posudzuje sa 6 zručností
- **Pracovné a podnikateľské kompetencie** (pripravenosť pre zamestnateľnosť, pre uskutočňovanie myšlienok, zmysel pre iniciatívu a podnikavosť, tvorivosť, riskovanie, budovanie a rozvoj profesijnej kariéry) – posudzuje sa 9 zručností
- **Občianske a kultúrne kompetencie** (pripravenosť pre zapájanie sa do občianskeho života a pre podporu kultúrnych hodnôt) – posudzujú sa 4 zručnosti

Spolu tak študenti a študentky posudzovali 32 konkrétnych schopností a zručností, pričom jednotlivé zručnosti boli detailnejšie popísané, aby

sa predišlo mylným interpretáciám. Úroveň schopností a zručností posudzovali na 5-bodovej Likertovej stupnici (kde 1 znamenalo „veľmi málo rozvinutá zručnosť, schopnosť“ a 5 „veľmi dobre rozvinutá zručnosť, schopnosť“). Reliabilitu dát v zmysle vnútornej konzistencie dotazníka sme zisťovali prostredníctvom Cronbachovej alfy a výsledky poukazujú na uspokojivú reliabilitu dát našej výskumnej vzorky. Všetky hodnoty Cronbachovej alfy sa približujú alebo presahujú koeficient 0,7.

Tabuľka 1 Reliabilita dát (Cronbachova alfa)

Kompetencie	Test	Retest
Komunikačné kompetencie	0,708	0,737
Informačné kompetencie	0,719	0,78
Kompetencie v oblasti riešenia problémov	0,738	0,781
Učebné kompetencie	0,659	0,688
Sociálne a personálne kompetencie	0,818	0,803
Pracovné a podnikateľské kompetencie	0,847	0,889
Občianske a kultúrne kompetencie	0,788	0,865

Dotazník kompetencií študenti a študentky vyplňali formou tužka – papier dobrovoľne pred absolvovaním (test) a po absolvovaní (retest) predmetu service learning (experimentálna skupina). V tom istom čase dotazníky vyplňala aj kontrolná skupina. Zber dát sme realizovali v akademických rokoch 2014/2015, 2015/2016, 2016/2017 a 2017/2018. Experimentálnu skupinu tvorilo 114 respondentov a respondentiek, kontrolnú skupinu 30 respondentov a respondentiek.⁵ Časový úsek medzi testom a retestom bol 6 až 7 mesiacov.

Experimentálna skupina študentov a študentiek pomáhajúcich profesií absolvovala dvojsemestrálny výberový predmet service learning určený pre študentov a študentky všetkých stupňov štúdia rôznych študijných programov.

⁵ Nižší počet respondentov a respondentiek v experimentálnej skupine je zapríčinený jednak nižšou ochotou vyplniť sériu dotazníkov, ktorými sledujeme vybrané kompetencie u experimentálnej skupiny, a jednak „neexistenciou“ vhodných respondentov a respondentiek. Výber sa realizuje tak, aby bola zabezpečená reprezentatívnosť z hľadiska ročníka a študijného odboru, a ak v danom roku absolvovala predmet service learning väčšia skupina študentov a študentiek, kontrolnú skupinu podľa tohto kritéria tvoril len nízky počet možných respondentov a respondentiek.

Štatistickú analýzu dát sme uskutočnili prostredníctvom programu SPSS 19.0. Dáta nášho súboru nevykazovali normálne rozdelenie, preto sme rozdiel v subjektívne vnímanej úrovni kompetencií pred absolvovaním a po absolvovaní predmetu service learning zisťovali prostredníctvom Wilkoxonovho testu.

Výskumné dáta týkajúce sa subjektívneho vnímania prínosov absolvovania predmetu s aplikáciou service learningu sme zisťovali obsahovou analýzou písomných sebareflexií študentov a študentiek, ktoré vyplňajú po absolvovaní predmetu. Sebareflexie sú štruktúrované do niekoľkých oblastí zameraných na intrapersonálne a interpersonálne dimenzie. Analýzu kvalitatívnych dát sme uskutočnili prostredníctvom programu Excel. Postupovali sme metódou kódovania, pričom základné kategórie tvorili kľúčové kompetencie identifikované v kompetenčnom dotazníku.

4.3. Výsledky výskumu

Deskriptívne indikátory subjektívneho vnímania úrovne rozvoja kľúčových kompetencií pred absolvovaním a po absolvovaní service learningu sú prezentované v tabuľke 2.

Tabuľka 2 Deskriptívne indikátory v celej vzorke študentov a študentiek – experimentálna skupina (N = 114) a kontrolná skupina (N = 30)

		Experimentálna skupina					Kontrolná skupina				
		Mdn	AM	SD	Šikm	Špic	Mdn	AM	SD	Šikm	Špic
Komunikačné kompetencie	Pred	3,6	3,592	0,598	-0,553	0,978	3,8	3,720	0,625	-1,359	3,344
	Po	3,8	3,860	0,509	-0,003	-0,805	3,6	3,480	0,785	-0,523	1,160
Informačné kompetencie	Pred	4,0	3,907	0,672	-1,020	1,928	4,0	4,023	0,835	-1,563	4,668
	Po	4,0	4,037	0,625	-0,438	-0,295	3,7	3,743	0,843	-0,405	0,890
Kompetencie v oblasti riešenia problémov	Pred	3,3	3,907	0,672	-0,314	-0,081	3,7	3,443	0,729	-1,264	3,071
	Po	3,8	4,037	0,625	-0,386	-0,066	3,0	3,290	0,757	-0,676	1,313

Učebné kompetencie	Pred	3,5	3,365	0,504	-0,140	0,135	4,0	3,585	0,744	-1,383	1,588
	Po	4,0	3,770	0,469	-0,551	0,603	3,5	3,535	0,861	-0,371	-0,079
Sociálne a personálne kompetencie	Pred	3,8	3,748	0,666	-0,909	2,134	4,1	4,017	0,604	-1,690	4,680
	Po	4,0	4,050	0,517	-0,087	0,047	3,8	3,700	0,641	-0,518	0,596
Pracovné a podnikateľské kompetencie	Pred	3,2	3,232	0,621	-0,112	-0,355	3,3	3,386	0,572	0,096	-0,856
	Po	3,6	3,596	0,615	0,190	-0,232	3,2	3,322	0,617	0,776	0,037
Občianske a kultúrne kompetencie	Pred	4,0	3,860	0,733	-1,051	2,665	4,3	4,033	0,782	-1,307	2,423
	Po	4,0	3,978	0,683	-0,773	1,990	3,8	3,658	1,054	-0,697	0,124
Celkovo	Pred	3,6	3,546	0,532	-0,776	1,314	3,8	3,715	0,540	-1,585	4,754
	Po	3,8	3,833	0,463	0,096	-0,012	3,6	3,509	0,582	-0,760	2,415

Legenda: Mdn – medián; AM – aritmetický priemer; SD – štandardná odchýlka, Šikm – šikmosť; Špic – špicatosť

V experimentálnej skupine sme zaznamenali štatisticky významné rozdiely v subjektívnom posudzovaní úrovne rozvoja kľúčových kompetencií študentov a študentiek pred absolvovaním a po absolvovaní predmetu založeného na stratégii service learning v 6 kompetenciách zo 7 a aj v celkovej úrovni rozvoja kompetencií. Štatisticky významný rozdiel nebol zaznamenaný len pri pracovných a podnikateľských kompetenciách. Všetky rozdiely sú v prospech testovania po absolvovaní predmetu. V kontrolnej skupine bol zaznamenaný rozdiel v 4 zo 7 kompetencií, ako aj v celkovej úrovni rozvoja kompetencií (tabuľka 3).

Tabuľka 3 Rozdiely v subjektívnom posudzovaní úrovne rozvoja kompetencií pred absolvovaním a po absolvovaní predmetu service learning – experimentálna skupina (N = 114) a kontrolná skupina (N = 30)

		Experimentálna skupina			Kontrolná skupina		
		Mdn	Wilcoxon Z	CLES	Mdn	Wilcoxon Z	CLES
Komunikačné kompetencie	Pred	3,6	-4,444a***	-0,416	3,8	-2,550a [†]	-0,466
	Po	3,8			3,6		
Informačné kompetencie	Pred	4,0	-2,000a [†]	-0,187	4,0	-2,567a**	-0,469
	Po	4,0			3,7		
Kompetencie v oblasti riešenia problémov	Pred	3,3	-5,043a***	-0,472	3,7	-1,773a	-
	Po	3,8			3,0		
Učebné kompetencie	Pred	3,5	-4,665a***	-0,437	4,0	-0,451a	-
	Po	4,0			3,5		
Sociálne a personálne kompetencie	Pred	3,8	-4,860a***	-0,455	4,1	-2,926a**	-0,534
	Po	4,0			3,8		
Pracovné a podnikateľské kompetencie	Pred	3,2	-5,530a***	-0,518	3,3	-0,526a	-
	Po	3,6			3,2		
Občianske a kultúrne kompetencie	Pred	4,0	-1,485a	-	4,3	-2,533a [†]	-0,466
	Po	4,0			3,8		
Celkovo	Pred	3,6	-5,827a***	-0,546	3,8	-3,105a**	-0,567
	Po	3,8			3,6		

Legenda: Mdn – medián, CLES – Common Language Effect Size

V testovaní rozdielov medzi experimentálnou a kontrolnou skupinou pred intervenciou sme zaznamenali štatisticky významné rozdiely len v oblasti sociálnych a personálnych kompetencií (1239,5) v prospech kontrolnej skupiny. Okrem rozdielov vo vnímanej úrovni rozvoja kľúčových kompetencií pred absolvovaním a po absolvovaní service learningu nás zaujímalo, či existujú aj rozdiely medzi skupinami po absolvovaní service learningu.

Tabuľka 4 prezentuje výsledky Mannov-Whitneyho štatistického testu, v ktorom sme zistili štatisticky významné rozdiely v komunikačných

kompetenciách, kompetenciách pri riešení problémov, sociálnych a personálnych kompetenciách, pracovných a podnikateľských kompetenciách a kompetenciách celkovo po absolvovaní service learningu. Rozdiely mali slabú a priemernú veľkosť.

Tabuľka 4 Rozdiely v subjektívnom vnímaní úrovne rozvoja kompetencií medzi experimentálnou a kontrolnou skupinou po absolvovaní service learningu

	Group	Mdn	Mann-WhitneyU	CLES
Komunikačné kompetencie	Experimentálna	3,8	1179**	0,311
	Kontrolná	3,6		
Informačné kompetencie	Experimentálna	4,0	1331	-
	Kontrolná	3,7		
Kompetencie v oblasti riešenia problémov	Experimentálna	3,8	1155,5**	0,324
	Kontrolná	3,0		
Učebné kompetencie	Experimentálna	4,0	1444	-
	Kontrolná	3,5		
Sociálne a personálne kompetencie	Experimentálna	4,0	1189,5**	0,304
	Kontrolná	3,8		
Pracovné a podnikateľské kompetencie	Experimentálna	3,6	1237,5*	0,276
	Kontrolná	3,2		
Občianske a kultúrne kompetencie	Experimentálna	4,0	1437,5	-
	Kontrolná	3,8		
Celkovo	Experimentálna	3,8	1124**	0,343
	Kontrolná	3,6		

Legenda: Mdn – medián, CLES – Common Language Effect Size (vecná významnosť)

Komunikačné kompetencie

V oblasti komunikačných kompetencií sme štatisticky významné rozdiely v subjektívnom hodnotení úrovne rozvoja konkrétnych schopností a zručností zaznamenali pri 3 z 5 (pri všetkých však bolo priemerné hodnotenie pri výstupnom hodnotení vyššie ako pri vstupnom). Išlo o schopnosť pracovať s informáciami ($p = 0,048$), o schopnosť zúčastňovať sa diskusie ($p = 0,000$) a schopnosť komunikovať v cudzom jazyku ($p = 0,014$). Rozvoj

komunikačných kompetencií potvrdzujú aj sebareflexie študentov a študentiek:

„Potom som sa naučila efektívnejšie komunikovať.“

„Tiež som si rozšírila komunikačné schopnosti.“

„Zistil som o sebe, že mám veľmi dobrú schopnosť efektívne komunikovať s rôznymi typmi ľudí, keďže sa viem rýchlo prispôbiť ich spôsobu komunikácie.“

„Dozvedela som sa o sebe, že mám schopnosť aktívne počúvať iných... a tiež som bola rada medzi nimi a počúvala ich a bavilo ma vnímať to, ako žijú a čo prežívajú.“

„Naučila som sa viac komunikovať a diskutovať so svojimi kolegami, ale i širšou verejnosťou.“

„Naučil som sa lepšie tiež komunikovať cez e-mail na oficiálnej úrovni.“

Informačné kompetencie

Informačné kompetencie zahŕňali posúdenie troch konkrétnych zručností. Pri všetkých bolo priemerné hodnotenie ich úrovne vyššie po absolvovaní predmetu service learning. Štatisticky významný rozdiel v priemernom hodnotení pred absolvovaním a po absolvovaní predmetu bol zaznamenaný pri schopnosti kritického a zvažujúceho prístupu k dostupným informáciám ($p = 0,049$). Rozvoj kritického myslenia sme identifikovali aj pri analýze sebareflexií študentov a študentiek:

„Je potrebné počuť názor na vec od viacerých a vybrať správne riešenie.“

„Naučila som sa pozeráť sa na veci aj z iného uhla pohľadu.“

„Zistila som, že nie všetko, čo sa na internete píše, je použiteľné.“

„Nové som sa naučil kriticky vnímať každý návrh. Pochopiť zámary a motívy členov mojej skupiny vo vzťahu k prístupu k práci.“

Kompetencie v oblasti riešenia problémov

V oblasti riešenia problémov boli zaznamenané štatisticky významné rozdiely v priemernom hodnotení úrovne rozvoja jednotlivých schopností a zručností pri vstupnom a výstupnom testovaní v dvoch schopnostiach.

Študenti a študentky vnímali ako rozvinutejšiu svoju schopnosť vnímať a analyzovať problémy a samostatne a tvorivo ich riešiť ($p = 0,002$) a schopnosť zvládať stres a pracovať v náročných a záťažových situáciách ($p = 0,000$). Sebereflektívne vyjadrenia študentov a študentiek v oblasti rozvoja kompetencií pre riešenie problémov sa týkali týchto konkrétnych prínosov:

„Naučila som sa nachádzať nové riešenia problémov.“

„Uvedomila som si, že musím niesť zodpovednosť za svoje rozhodnutia.“

„Dokázala som podať výkon aj v strese.“

„Naučil som sa zotrvať aj v ťažkých chvíľach a zostať v skupine, aj keď sa nám nedarilo...“

„... čiastočne som prekonala svoj strach, ktorý som vždy mala v prítomnosti mentálne chorých detí.“

„Naučil som sa byť viac trpezlivý, keď niekto robí niečo dlhšie, pretože je to preňho náročnejšie. ... tiež som zistil, že nič nie je až také ťažké a že treba len vytrvať.“

„... naučila som sa nevzdávať sa a ísť si za svojím cieľom, čo je pri práci sociálneho pracovníka tiež veľmi dôležité.“

Učebné kompetencie

V oblasti učebných kompetencií boli predmetom posudzovania dve konkrétne schopnosti: učiť sa a využívať nové poznatky a seba-motivácia k učeniu. Z pohľadu študentov a študentiek sa ako štatisticky významne rozvinutejšie vnímali obe schopnosti: učiť sa a využívať nové poznatky ($p = 0,003$) a seba-motivácia k učeniu ($0,007$). Tieto schopnosti boli dokumentované aj v sebareflexiách:

„Pomáha mi to lepšie porozumieť predmetom, ktoré mám.“

„V štúdiu to môžem využívať napríklad pri ďalších predmetoch a tvorbe skupinových prác, prípadne ďalších školských projektoch.“

„Získané vedomosti z teórie a hlavne praxe (service learning) dokážem neskôr využiť pri realizácii ďalšieho projektu.“

Sociálne a personálne kompetencie

V rámci sociálnych a personálnych kompetencií sme štatisticky významné rozdiely medzi vstupným a výstupným hodnotením zaznamenali pri štyroch konkrétnych schopnostiach a zručnostiach zo šiestich. Ich rozvoj bol identifikovaný aj v sebareflexiách študentov a študentiek. Podľa subjektívneho hodnotenia študenti a študentky si prostredníctvom absolvovania predmetu service learning rozvinuli schopnosť rozvíjať a riadiť svoju osobnosť ($p = 0,023$). V rámci tejto konkrétnej schopnosti v sebareflexiách identifikovali najmä prínosy v oblasti sebapoznania a sebareflexie:

„O sebe som sa veľa dozvedela...“

„Dokázal som identifikovať svoje nedostatky.“

„Dozvedela som sa, že sa mi veľmi ťažko pracuje v tíme a byť jeho súčasťou.“

„Dozvedel a naučil som sa o sebe asi to, že som tímový hráč.“

„Dozvedela som sa o sebe, že mám strach, keď musím vystupovať pred väčším publikom alebo pred viacerými ľuďmi, hlavne keď nemám dopredu pripravené materiály alebo text, o ktorom im idem rozprávať, alebo pri prezentáciách musím mať všetko dôkladne prepracované, pripravené, inak to u mňa nepôjde.“

„Dozvedel som sa, že som taký tvrdohlavý.“

„... dozvedel som sa o sebe pár pozitívnych vlastností.“

„Dozvedel a naučil som sa o sebe asi to, že som dosť ovplyvniteľný.“

Rozvinutejšia po absolvovaní predmetu bola na základe subjektívneho hodnotenia aj sebaúcta a sebadôvera študentov a študentiek ($p = 0,007$). K nej identifikované výroky v sebareflexiách:

„... naučila som sa, že sa nemám vzdávať, pretože napriek toľkým odmietnutiam sa vždy nájde aspoň jeden človek, ktorý chce pomôcť.“

„Najväčší problém mám s vystupovaním pred viacerými ľuďmi a najmä neznámymi. Myslím si, že prostredníctvom takýchto aktivít sa viac uvoľňujem a nadobúdam väčšie sebadôveru pri prezentácii konkrétnej aktivity.“

„Vďaka service learningu vznikli vo mne viaceré nápady, ktoré som začala uskutočňovať, pretože som získala väčšiu sebadôveru.“

„Budem si viac veriť ako doteraz.“

Štatisticky významné odlišnosti sme zaznamenali aj pri schopnosti podieľať sa na tímovej práci ($p = 0,021$) a adaptabilite a flexibilitate ($p = 0,02$). O ich rozvoji svedčia aj tieto konkrétne výroky študentov a študentiek:

„Zdokonalila som si tímovú spoluprácu.“

„Vďaka spoločne vybratej service learningovej aktivite som sa naučila efektívnejšie pracovať v tíme.“

„Viac som pochopila význam toho, aká je dôležitá spolupráca v tíme a aké je dôležité, aby každý v tíme mal zadelené úlohy a nerobili všetci všetko.“

„Vďaka spoločne vybratej service learningovej aktivite som sa naučila byť zodpovednejšia.“

„Tiež som sa viac naučil zodpovednosti.“

„Naučil som sa byť viac trpezlivý, keď niekto robí niečo dlhšie, pretože je to preňho náročnejšie.“

Pri schopnosti tolerovať iných sme síce nezaznamenali štatisticky významný rozdiel medzi vstupným a výstupným testovaním, ale priemerné hodnotenie bolo vyššie na konci absolvovania predmetu. O rozvoji tolerancie svedčia aj tieto vyjadrenia:

„Naučila som sa nesúdiť ľudí, tešiť sa z maličkostí.“

„Uvedomila som si, že každý sme iný a každý chce byť užitočný v rámci svojho tímu. Každý rozmyšľala inak a tomu sme sa museli aj prispôbiť.“

„... naučila som sa, že každý klient je iný, ale za to jedinečný a každý si zaslúži jedinečný a osobný prístup.“

Pracovné a podnikateľské kompetencie

Pracovné a podnikateľské kompetencie tvorili najväčšiu skupinu posudzovaných kompetencií. Štatisticky významné rozdiely medzi subjektívnym hodnotením úrovne rozvoja pred absolvovaním a po absolvovaní predmetu sme zaznamenali pri 8 z 9 posudzovaných zručností a schopností. Ich prehľad uvádzame spolu s identifikovanými výroky v sebareflexiách študentov a študentiek. Konkrétne:

- schopnosť riadiť projekty ($p = 0,000$)
„Naučila som sa plánovať rozpočet pre projekt, písať žiadosť o grant.“
- schopnosť prezentovať a propagovať ($p = 0,000$)
„Naučila som sa jednať s potenciálnymi sponzormi.“
„... získal som skúsenosti s oslovovaním potenciálnych partnerov projektu.“
- schopnosť organizovať svoj čas ($p = 0,012$)
„Naučil som sa lepšie organizovať svoj čas.“
„Naučila som sa organizovať svoj čas tak, aby keď bolo potrebné, tak sme sa mohli dohodnúť na stretnutiach súvisiacich so service learningom, aj keď som mala možno iné plány na niektoré dni, jednoducho naše povinnosti nás niekedy obmedzovali.“
„... že si dokážem lepšie zorganizovať voľný čas.“
„... keď sa budem učiť na skúšky, viem si lepšie zorganizovať čas.“
- schopnosť plánovať a organizovať si prácu ($p = 0,005$)
„Zistil som, že je potrebné začať skôr plánovať a mať pripravený alternatívny plán. Keďže počas plánovania projektu sa vyskytli rôzne problémy.“
„Začať skôr plánovať a mať pripravený alternatívny plán...“
„Viac by som dbala... o lepšie vypracovanie časového harmonogramu a plánu realizácie aktivity, čím by sme predišli zbytočnému zdržovaniu a strate času.“
„Asi by som sa začala svojim úlohám venovať skôr a nie na poslednú chvíľu.“
„Rozvrhla by som si iný časový harmonogram, zrejme by sme mali menší stres...“
„Do budúcnosti som sa naučila to, že treba pracovať na aktivite skôr. ... naučila som sa písať harmonogram akcie.“
„Naučila som sa plniť si úlohy v zadanom čase, pretože to bol pre mňa vždy problém.“
- schopnosť prispôbiť sa pracovným podmienkam ($p = 0,013$)

- schopnosť viesť stretnutie ($p = 0,004$)
„Naučila som sa, aké dôležité sú zápisy zo stretnutí.“
- schopnosť viesť iných ľudí ($p = 0,000$)
„Viem riadiť a organizovať prácu v skupine, viesť iných ľudí.“
„Dokážem koordinovať skupinu.“
- schopnosť orientovať sa na klienta/klientku ($p = 0,001$)
„Naučil som sa, že občas stačí z môjho pohľadu len málo, aby sa všedný deň niekoho iného zmenil na deň, v ktorom zažil niečo pekné a pozitívne.“
„Som hrdá na to, že som tak v radosi trávila čas s týmito ľuďmi a bola som v tej chvíli iba pre nich.“
„Som hrdá na to, že sme pomohli týmto ľuďom a že aspoň na malý okamih sa cítili dobre a príjemne.“

Občianske a kultúrne kompetencie

V oblasti občianskych a kultúrnych kompetencií sme nezaznamenali štatisticky významný rozdiel v jednotlivých schopnostiach. Ani v sebareflexiách sme rozvoj týchto schopností neidentifikovali. K tejto oblasti kompetencií sme priradili aj prínosy v oblasti rozvoja občianskej angažovanosti a osobnej a sociálnej zodpovednosti, ktoré sme identifikovali v sebareflexiách študentov a študentiek a ktoré sú tiež predmetom samostatného výskumného sledovania:

„... Zistila som, že pomáhať iným dokáže človeka naplniť viac, ako som si myslela.“

„... nemyslieť len na seba, ale aj na potreby iných ľudí.“

„Môže mi to pomôcť rozvíjať sa k lepšiemu a vidieť určité skutočnosti s nadhľadom.“

„Je to predmet, vďaka ktorému som prišla k novej skúsenosti a zodpovednosti voči iným.“

„Chcela by som byť viac angažovaná do týchto reálnych tém v spoločnosti a vecí, ktoré fungujú reálne v komunite, a možno aj viac v budúcnosti

motivovať ľudí do vykonávania takýchto podobných aktivít pre komunitu, spoločnosť.“

„Už viem, že pomoc iným ľuďom je nevyhnutná a potrebná.“

4.4. Diskusia

Podľa našich zistení došlo po absolvovaní predmetu s aplikáciou stratégie service learning k štatisticky významnému posunu v rámci subjektívneho vnímania úrovne rozvoja kľúčových kompetencií študentov a študentiek. Študenti a študentky pomáhajúcich profesií, ktoré absolvovali predmet service learning na UMB, posudzujú svoje kľúčové kompetencie po jeho absolvovaní ako rozvinutejšie než pred jeho absolvovaním. Rozdiely sme zaznamenali vo všetkých skupinách kompetencií a v rámci konkrétnych schopností a zručností pri 20 z 32. V kontrolnej skupine sme rozdiely nezistili.

Výsledky nášho výskumu korešpondujú s inými, podobnými výskumami rozvoja zručností, kompetencií či postojov rozvíjaných prostredníctvom stratégie service learning. A. M. Sevin, K. M. Hale, N. V. Brown a kol. (2016) potvrdili pozitívny vplyv service learningu na rozvoj sebauposudzovania študentov a študentiek a nimi vybraných kľúčových kompetencií. Ich výsledky demonštrujú efektívnosť service learningu ako metódy prípravy študentov a študentiek na spoluprácu s inými v praxi. A. J. Ramsonová (2014) konštatuje pozitívny vplyv service learningu na rozvoj tzv. kompetencií pre zamestnanie, ktoré sa zhodujú s nami sledovanými kľúčovými kompetenciami. Prínosy aplikácie service learningu v oblasti osobného rozvoja, občianstva, odborných kompetencií a ďalšieho profesijného rastu študentov a študentiek sociálnej práce potvrdzujú aj B. Balogová, M. Skyba a D. Šoltéssová (2014).

Ako tvrdia Hrmo a Turek (2003b), kľúčové kompetencie sú využiteľné vo väčšine povolanií (aj v zatiaľ ešte neexistujúcich) a majú slúžiť na riešenie mnohých a rozmanitých problémov, v rôznych kontextoch, na dosahovanie viacerých cieľov, majú sa uplatňovať nielen v rôznych povolaniach, ale aj v rôznych oblastiach ľudskej činnosti: v škole, v práci, v spoločenskom i v osobnom živote. Osvojovanie a zdokonaľovanie kľúčových kompetencií sa považuje za celoživotný proces učenia sa, a to nielen v škole, ale aj

v zamestnaní, rodine, kultúrnom, spoločenskom i v politickom živote atď. Osvojenie kľúčových kompetencií nie je iba vecou osobného úsilia jedinca, ale vyžaduje priaznivé sociálne a ekologické prostredie. Service learning je jednou z možností, ako tieto kompetencie rozvíjať cielene.

5. SERVICE LEARNING A ROZVOJ OSOBNEJ A SOCIÁLNEJ ZODPOVEDNOSTI ŠTUDENTOV A ŠTUDENTIEK

Jednou z hlavných požiadaviek tretieho poslania univerzít je zámerný rozvoj osobnej a sociálnej zodpovednosti a angažovanosti študentov a študentiek. Z tohto dôvodu je predmetom nášho výskumného overovania vplyv service learningu na osobnú a sociálnu zodpovednosť, ktorý zahŕňa aj skúmanie postojov študentov a študentiek k angažovanosti v komunite.

Osobná zodpovednosť (responsibility, response-ability) je vo Websterovom slovníku definovaná ako „schopnosť jednotlivca reagovať“, ktorú bližšie charakterizuje ako schopnosť jednotlivca zrelo reagovať na rôzne výzvy a okolnosti života. Tento konštrukt je úzko spätý s jeho charakterom, pričom charakter je definovaný ako morálna alebo etická kvalita osobnosti a poskytuje jej výhody pri reagovaní na výzvy života. (<http://www.merriam-webster.com/dictionary/responsibility>) Zodpovednosť tak zaraďujeme medzi psychologické charakteristiky, ktoré patria k tzv. cnostiam či morálnym vlastnostiam. Tento fakt potvrdzuje svojou definíciou aj L. Swanerová (2005), ktorá chápe zodpovednosť ako multidimenzionálny konštrukt, ktorý v sebe zahŕňa popri behaviorálnych, kognitívnych a emocionálnych komponentoch najmä morálne komponenty. Keďže je zodpovednosť chápaná a zaraďovaná k morálnym vlastnostiam osobnosti, súvisí aj s osobnostným zrením jednotlivca.

Prvý teoretický koncept osobnej zodpovednosti jednotlivca predstavil v roku 1958 F. Heider, ktorý pri svojom rámcovom definovaní tohto pojmu vychádzal z determinácie správania jedinca. Heider nedefinoval priamo osobnú zodpovednosť, ale snažil sa popisne vysvetliť, čo môže a čo nemôže byť považované za zodpovedné správanie sa jednotlivca. Podľa F. Heidera (1958, s. 112 – 113) osobná zodpovednosť závisí aj od okolností, za ktorých dochádza k zodpovednému konaniu. Čím viac do zodpovedného konania zasahujú okolnosti, tým je menšia miera osobnej zodpovednosti jednotlivca. Heider (1958) na základe tohto svojho definovania zodpovednosti popísal

5 úrovni zodpovedného konania, ktoré v sebe nesú vždy rôznu mieru okolností, za ktorých jednotlivci konajú zodpovedne. Heider naznačil, že osobná zodpovednosť jedinca je determinovaná vonkajšími faktormi v zmysle kauzality (čo sa udialo) a očakávania (čo by sa malo udiť). B. R. Schlenker, T. W. Britt, J. Pennington, R. Murphy a K. Doherty (1994) predstavili tzv. triangulárny model osobnej zodpovednosti, podľa ktorého je konštrukt zodpovednosti postavený na troch elementoch – pravidlách (normách správania sa, fungovania), udalostiach (jednotkách správania) a identite jedinca (jeho sociálnych rolách, vlastnostiach, záväzkoch). A. Merglerová (2007) definuje osobnú zodpovednosť ako schopnosť človeka regulovať svoje vlastné myšlienky, pocity a správanie, spolu s ochotou byť sám zodpovedný za prijaté rozhodnutia tak v sociálnej, ako aj osobnej rovine. D. Conrad a D. Hedinová (1981) definujú zodpovednosť ako mnohodoménový konštrukt, ktorý zahŕňa tri hlavné dimenzie – postoje, kompetencie a vnímanie dôsledkov svojho konania. Podľa spomenutej autorskej dvojice bude jednotlivec konať zodpovedne, ak budú splnené tieto podmienky. „Po prvé, človek musí cítiť zodpovednosť a mať zodpovedný prístup k ostatným v spoločnosti. Po druhé, človek musí mať spôsobilosť konať podľa pocitu znepokojenia ostatných. Napokon, človek musí mať zmysel pre vlastnú efektívnosť (vnímanie dôsledkov svojho konania), čo mu umožňuje veriť, že jeho konanie a pocit znepokojenia môžu zmeniť existujúci stav“ (Conrad – Hedin, 1981, s. 9). T. Lickona (1991, s. 68) definuje osobnú zodpovednosť ako schopnosť starať sa o seba a ostatných, plniť si svoje povinnosti, prispievať do svojich komúní, zmierňovať utrpenie a budovať lepší svet. Problematike osobnej zodpovednosti sa vo svojej práci a výskume venovala aj Merglerová (2007, s. 66), ktorá ju definuje ako „schopnosť regulovať vlastné myšlienky, pocity a správanie, ochotu niesť zodpovednosť za svoje rozhodnutia a za sociálne a osobné výsledky svojich činov“.

D. R. Hellison (2003) vytvoril a aplikoval na amerických stredných školách praktický model výchovy k osobnej a sociálnej zodpovednosti a definoval osobnú zodpovednosť ako kombináciu schopností sebaovládania, participácie a výdrže (úsilia) jedinca. Tieto schopnosti využíva vo svojom fungovaní v situáciách pre neho známych, ale aj nových. Podľa Hellisona jedinec pri svojom fungovaní vždy zapája tieto svoje schopnosti, čím narastá u neho zodpovednosť aj v zmysle zodpovednosti za svoju vlastnú fyzickú aktivitu a svoju celkovú pohodu. Práve Hellison vo svojom modeli poukázal na to, že zodpovednosť nemôžeme naučiť teoreticky, ale ak

chceme zodpovednosť u jedincov rozvinúť, musíme im dať priestor byť zodpovednými.

Obdobný výskum rozvoja sociálnej a personálnej zodpovednosti ako Hel-lison (2003) uskutočnili aj Conrad a Hedinová (1981). Spomenutá dvojica chápe programy založené na skúsenosti ako „vzdelávacie programy, ktoré sú ponúkané študentom ako integrálna súčasť ich vzdelávania a ktoré sa realizujú mimo bežnej triedy. Študenti v rámci týchto programov vstupujú do nových rolí a sú poverovaní úlohami s reálnymi dôsledkami. Dôraz sa pritom kladie na učenie prostredníctvom reálnej skúsenosti spojenej s reflexiou“. A práve týmto spôsobom rozvinuli sociálnu a personálnu zodpovednosť svojich študentov a študentiek, čo dokázali aj svojím výskumom.

Výskumné štúdie preukázali, že service learning môže mať značne pozitívny vplyv na rôzne oblasti spojené s akademickým výkonom študenta/študentky, s jeho spoločenským a osobnostným rozvojom, ako aj s aktívnym občianstvom a postojom voči službe v komunite. Najvýznamnejšie výskumy z posledných rokov (Astin et al., 2000; Conrad – Hedin, 1991; Copaci – Rusu, 2016; Eyler – Giles – Stenson et al., 2001; Fiske, 2001; Melchior, 1999; Morgan – Streb, 2001; Reed – Jernstedt – Hawley et al., 2005; Simons – Cleary, 2006) preukázali, že empirické zistenia nielen svedčia o pozitívnom prínose k rozvoju osobných zručností a úspešného učenia sa, ale tiež názorne ukazujú potenciál pre rozvoj morálnych a občianskych hodnôt (Furco, 2004). Štúdie o service learningu tiež zaznamenali pozitívny vplyv na postoje občanov (Astin – Sax, 1998; Prentice – Robinson, 2010). Jedným z najvýznamnejších kvalitatívnych výsledkov výučby predmetu service learning, ktoré publikácie popisujú, je pocit študentstva, že ich konanie môže komunitu značne ovplyvňovať (Simons – Cleary, 2006). Študenti a študentky tiež vnímajú, aký význam majú ich činy (Conrad – Hedin, 1991). J. S. Eylerová a kol. (2001) robili metaanalýzu viac než 40 štúdií, ktoré hlásili pozitívny vplyv service learningu na to, ako študenti chápu spoločenskú zodpovednosť, občianske zručnosti a záväzok voči službe. V nedávnej štúdii K. Buchová (2008) zistila, že študentky a študenti, ktorí sa podieľali na projektoch služby ako súčasť učiacej sa komunity zameranej na disciplínu, vykazovali na Stupnici občianskej aktivity (Civic Action Scale) značne lepšie výsledky (Moely – Mercer – Ilustre – Miron – McFarland, 2002) v porovnaní so skupinou študentov a študentiek, ktorá predmet neabsolvovala. Iná štúdia, pri ktorej zostavovaní bola použitá rovnaká stupnica, preukázala pozitívne zmeny vo výsledkoch občianskej

aktivity medzi študentkami a študentmi, ktorí sa zúčastnili semestrálneho projektu so zameraním na service learning (Moely – McFarland – Miron – Mercer – Ilustre, 2002).

Súhlasíme s K. H. Gerholzom a kol. (2017), že výsledky týchto štúdií nemožno priamo aplikovať na rozmanitý a heterogénny európsky kontext (napr. tradícia výučby a učenia sa, porozumenie spoločnosti a občianskej angažovanosti). Podľa K. H. Gerholza, J. Holznerovej a A. Rauscha (2018) preukázali podľa Mabreyovej stupnice výsledky štúdie realizovanej pomocou kombinovaných metód v európskom priestore a čase pozitívny účinok na rozvoj občianskych postojov. Okrem toho sú výsledky týchto empirických analýz obmedzené, najmä v súvislosti s realizáciou service learningu. Metodologická úroveň preukazuje rozdielny spôsob operacionalizácie skúmaných konštruktov, ktorý je odôvodnený tým, že štandardizovaný kompetenčný model nie je k dispozícii.

Na meranie osobnej a sociálnej zodpovednosti a občianskych postojov v zahraničí boli použité rôzne nástroje, napr. Škála postoja k službe v komunite (Community Service Attitude Scale – CSAS), ktorú zostavili Shiarellaová, McCarthyová a Tuckerová (2000). Používala sa aj Stupnica občianskej aktivity (Civic Action Scale – CAS) zostavená Moelyovou, Mercerom, Ilustreom, Mironovou a McFarlandovou (pozri Bringle et al., 2004) alebo Mabryovej stupnica určená na meranie výsledkov service learningu a občianskych postojov (Mabry, 1998), či Škála sociálnej a osobnej zodpovednosti (Social and Personal Responsibility Scale – SPRS), ktorá bola Conradom a Hedinovou (1981) vytvorená za účelom merať vplyv vzdelávacích programov založených na skúsenostnom učení.

Skúmanie slovenských inštitúcií vysokoškolského vzdelávania a slovenských študentov a študentiek zatiaľ v tomto smere neprebehlo. Ani v slovenskom, ani v českom prostredí, ktoré sú si veľmi blízke, nemôžeme na základe systematického prehľadu literatúry tvrdiť, že sa téme služby v komunite venuje dostatočná pozornosť. Táto skutočnosť je spôsobená už opísaným kontextom rozvoja service learningu na Slovensku. Overovať rozvoj osobnej a sociálnej zodpovednosti a angažovanosti študentov a študentiek prostredníctvom predmetu service learning sme sa rozhodli viacerými spôsobmi. Naším zámerom bolo na jednej strane zistiť, či sa pod vplyvom stratégie service learning mení osobná a sociálna zodpovednosť študentov a študentiek a ich postoj k službe v komunite, respektíve občianskej

angažovanosti, a na druhej strane nájsť vhodný výskumný nástroj na meranie týchto konštruktov v našich podmienkach. V samostatných podkapitolách prinášame prehľad našich meraní a zistení.

5.1. Overovanie vplyvu service learningu na rozvoj osobnej a sociálnej zodpovednosti študentov a študentiek prostredníctvom Škály sociálnej a osobnej zodpovednosti Conrada a Hedinovej

Výskumná metóda

V našej výskumnej práci pri overovaní rozvoja osobnej a sociálnej zodpovednosti sme sa inšpirovali výskumom Conrada a Hedinovej a najmä ich výskumným nástrojom Social and Personal Responsibility Scale (SPRS). Conrad a Hedinová (1981) skúmali rozvoj sociálnej a personálnej zodpovednosti študentov a študentiek prostredníctvom dobrovoľníckej skúsenosti a náš výskum bol založený na skúmaní rozvoja osobnej zodpovednosti študentov a študentiek prostredníctvom absolvovania predmetu service learning, ktorý je rovnako založený na skúsenostnom učení. Tento dotazník bol preložený do slovenského jazyka a použitý vo výskume na meranie vplyvu dobrovoľníckej skúsenosti študentov a študentiek sociálnej práce a sociálnej pedagogiky na rozvoj osobnej a sociálnej zodpovednosti a prispôbený pre vysokoškolských študentov a študentky (Brozmanová Gregorová, 2007).

Dotazník je rozdelený do piatich subškál:

- 1) **Subškála sociálna vnímavosť** sa zameriava na zisťovanie, do akej miery je jednotlivec citlivý na potreby a problémy spoločnosti (komunity či širšej spoločnosti) a nakoľko ho tieto problémy znepokojujú.
- 2) **Subškála cítiť povinnosť (záväzok) pomáhať** sa zameriava na to, do akej miery jednotlivec cíti záväzok reagovať na potreby a problémy svojho sociálneho prostredia.
- 3) **Subškála schopnosť prevziať zodpovednosť** – zatiaľ čo jednotlivec môže byť citlivý na potreby a problémy spoločnosti a zároveň pociťovať záväzok na ne reagovať, pokiaľ na to nemá kompetencie alebo schopnosti, nemusí byť schopný konať zodpovedne. Napríklad, ak niekto

vidí topiaceho sa človeka a cíti zodpovednosť mu pomôcť, nemusí byť schopný urobiť nič (a teda nemusí byť skutočne „zodpovedný“), pokiaľ nevie plávať. Preto kompetencie považujú Conrad a Hedinová (1981) za jeden z určujúcich faktorov zodpovedného konania.

- 4) **Subškála viera v zmysel zodpovedného konania** – jednotlivec musí veriť, že jeho zodpovedné konanie bude mať pozitívny vplyv na sociálne či fyzické prostredie, v ktorom pomoc poskytujete.
- 5) **Subškála realizácia zodpovedných aktov** – táto subškála hodnotí, do akej miery vnímajú, že konajú zodpovedne a realizujú svoju zodpovednosť. (Conrad – Hedin, 1981)

Špecifikom tohto dotazníka je, že sa autori snažili predísť sociálnej desirabilite odpovedí respondentov a respondentiek, preto zostavili špeciálny typ škály. V každej položke dotazníka musia respondenti a respondentky vybrať jeden z dvoch protichodných výrokov týkajúcich sa sociálnej a personálnej zodpovednosti, pričom sa výroky netýkajú ich konania, ale konania tretej osoby (ich rovesníkov). Každú položku SPRS tak tvoria 2 výroky, pričom úlohou respondenta/respondentky je vybrať si jeden z nich a zároveň vybraný výrok posúdiť na 2-stupňovej škále („Takmer vždy pravda pre mňa“ a „Niekedy pravda pre mňa“), pretože pre neho/ňu daný výrok platí. Tým celkovo vzniká 4-stupňová škála pre každú položku dotazníka. Dotazník tvorí spolu 21 položiek (42 výrokov), ktoré sú rozdelené do spomenutých 5 subškál. Dotazník obsahuje 11 reverzných položiek a 2 položky dotazníka sa nevyhodnocujú.

Práve špecifickosť posudzovania výrokov a výber len jedného z nich a posúdenie, nakoľko daný výrok platí o samotnom respondentovi, sa pravdepodobne stal úskalím pri zrozumiteľnosti administrácie dotazníka a následne zrozumiteľnosti pri jeho vyplňaní, čo sa odrazilo na veľmi nízkej reliabilite dát získaných prostredníctvom tohto dotazníka v našom doterajšom skúmaní. Naša skúsenosť s prekladom dotazníka SPRS bola pozitívna iba v prvom a druhom roku jeho administrácie, keď ho vyplňali študenti a študentky za našej presnej inštrukcie. Išlo o akademický rok 2015/2016 a 2016/2017, keď Cronbachova alfa pre zisťovanie reliability subškál dotazníka pri teste aj reteste bola v oboch prípadoch nad 0,92. Pri použití tohto dotazníka v nasledujúcich akademických rokoch však respondenti a respondentky vyplňali dotazník iba pomocou písomných inštrukcií. Pri kontrole dát z týchto dotazníkov sme však z výskumu museli vyradiť mnoho

dotazníkov, pretože ich vyplnenie nebolo urobené správne a zvyšné dáta z preloženého dotazníka SPRS vykazovali veľmi nízku reliabilitu. Z tohto dôvodu uvádzame len výsledky výskumu z akademického roku 2015/2016 a 2016/2017.

Štatistická analýza bola realizovaná prostredníctvom programu SPSS 19.0. Dáta nevykazovali normálne rozloženie (na testovanie sme použili Shapiro-Wilkov test normality), preto sme na zisťovanie štatistickej významnosti rozdielov použili Wilcoxonov test a Mannov-Whitneyho U test.

Výskumná vzorka

Výskum sme realizovali v experimentálnej skupine, teda u študentiek a študentov, ktorí absolvovali predmet s aplikáciu service learningovej stratégie, a kontrolnej skupine študentiek a študentov, ktorí tento predmet neabsolvovali. Experimentálnu a kontrolnú skupinu sme sa snažili vyrovnáť v niektorých demografických údajoch, ako napr. rok štúdia, študijný program a gender. Do výskumu boli zaradení všetci študenti a študentky, ktoré vyplnili Social and Personal Responsibility Scale (Conrad – Hedin, 1981) pred absolvovaním a po absolvovaní predmetov v akademickom roku 2015/2016 a 2016/2017. Experimentálnu skupinu napokon tvorilo 36 respondentov a respondentiek a kontrolnú skupinu 20 respondentov a respondentiek.

Výsledky

Premenné subškál dotazníka Škály sociálnej a osobnej zodpovednosti, ktoré sme získali pri testovaní pred absolvovaním a po absolvovaní predmetu v akademických rokoch 2015/2016 a 2016//2017 v experimentálnej aj kontrolnej skupine približujeme v tabuľke 5 a tabuľke 6.

Tabuľka 5 Indikátory sociálnej a osobnej zodpovednosti v experimentálnej skupine pred absolvovaním a po absolvovaní service learningu (N = 36) s využitím SPRS

		Mdn	AM	SD	Šikm	Špic	Wilcoxon Z	p-hodnota	CLES
Sociálna vnímavosť	Pred	2,75	2,76	0,341	-0,268	1,992	-3,488a	0,000	-0,58
	Po	3,25	3,19	0,545	-0,505	-0,477			
Povinnosť pomáhať	Pred	2,50	2,56	0,328	0,770	0,906	-4,265a	0,000	-0,71
	Po	3,50	3,45	0,566	-2,305	9,090			

Schopnosť prevziať zodpovednosť	Pred	2,33	2,24	0,594	0,253	0,174	-3,287a	0,001	-0,55
	Po	2,67	2,75	0,453	-0,194	-0,315			
Viera v zmysel zodpovedného konania	Pred	2,63	2,66	0,281	0,524	-0,198	-,293a	0,770	-0,05
	Po	2,75	2,73	0,494	0,381	0,421			
Realizácia zodpovedných aktov	Pred	2,25	2,22	0,470	0,307	-0,432	-4,075a	0,000	-0,68
	Po	3,00	3,04	0,672	-0,655	-0,245			
Celková miera SOZ	Pred	2,47	2,50	0,210	0,422	-0,380	-4,430a	0,000	-0,74
	Po	3,11	3,05	0,384	-0,678	-0,179			

Legenda: Mdn – medián; AM – aritmetický priemer; SD – štandardná odchýlka, Šikm – šikmosť; Špic – špicatosť; CLES – common language effect size (vecná významnosť)

Tabuľka 6 Indikátory sociálnej a osobnej zodpovednosti kontrolnej skupine (N = 20) s využitím SPRS

		Mdn	AM	SD	Šikm	Špic	Wilcoxon Z	p-hodnota	CLES
Sociálna vnímavosť	Pred	2,63	2,475	0,436	-0,558	0,007	-0,104	0,917	-0,02
	Po	2,50	2,500	0,693	-0,395	-0,160			
Povinnosť pomáhať	Pred	2,75	2,813	0,379	0,533	0,666	-0,437	0,662	-0,10
	Po	2,63	2,610	0,856	-0,244	-0,464			
Schopnosť prevziať zodpovednosť	Pred	2,50	2,483	0,567	-0,226	-0,416	-0,761	0,447	-0,17
	Po	2,67	2,650	0,644	-0,700	0,961			
Viera v zmysel zodpovedného konania	Pred	2,75	2,613	0,425	-1,653	4,766	-1,151	0,250	-0,26
	Po	2,50	2,463	0,482	0,186	-0,693			
Realizácia zodpovedných aktov	Pred	2,50	2,463	0,431	0,666	1,064	-0,595	0,552	-0,13
	Po	2,38	2,338	0,704	0,121	-0,597			
Celková miera SOZ	Pred	2,58	2,574	0,155	-0,792	2,064	-0,665	0,506	-0,15
	Po	2,50	2,505	0,486	-0,088	0,140			

Legenda: Mdn – medián; AM – aritmetický priemer; SD – štandardná odchýlka, Šikm – šikmosť; Špic – špicatosť; CLES – common language effect size (vecná významnosť)

Pri porovnaní vstupného a výstupného zisťovania v experimentálnej a kontrolnej skupine sme zistili štatisticky významné rozdiely medzi vstupným a výstupným testovaním v experimentálnej skupine v celkovej miere sociálnej a osobnej zodpovednosti a to v štyroch subškálach z piatich. Vyššia miera sociálnej a osobnej zodpovednosti bola pritom vždy v prospech výstupného testovania. Rozdiely sme nezaznamenali v subškále viera v zmysel zodpovedného konania. V kontrolnej skupine sme pri porovnaní vstupného a výstupného zisťovania nezaznamenali významné rozdiely ani v jednej subškále a ani v celkovej miere sociálnej a osobnej zodpovednosti.

Existenciu rozdielov medzi experimentálnou a kontrolnou skupinou sme zisťovali pomocou Mannov-Whitneyho testu. Zaujímalo nás, či existujú rozdiely medzi experimentálnou a kontrolnou skupinou nielen pri retestovaní, ale aj na „štartovacej čiare“, teda pri vstupnom testovaní. Výsledky prezentujeme v tabuľke 7.

Tabuľka 7 Rozdiely v miere sociálnej a osobnej zodpovednosti medzi experimentálnou (ES) a kontrolnou skupinou (KS)

		Skupina	Mdn	Mann-Whitney U	p-hodnota	CLES
test	Celková miera SOZ	ES	2,47	257,5	0,078	0,28
		KS	2,58			
	Sociálna vnímavosť	ES	2,75	217,5	0,011	0,40
		KS	2,63			
	Povinnosť pomáhať	ES	2,50	213,5	0,010	0,41
		KS	2,75			
	Schopnosť prevziať zodpovednosť	ES	2,33	268	0,110	0,26
		KS	2,50			
	Viera v zmysel zodpovedného konania	ES	2,63	355,5	0,937	0,01
		KS	2,75			
	Realizácia zodpovedných aktov	ES	2,25	257	0,074	0,29
		KS	2,50			

retest	Celková miera SOZ	ES	3,11	139,5	0,000	0,61
		KS	2,50			
	Sociálna vnímavosť	ES	3,25	157	0,000	0,56
		KS	2,50			
	Povinnosť pomáhať	ES	3,50	141,5	0,000	0,61
		KS	2,63			
	Schopnosť prevziať zodpovednosť	ES	2,67	334,5	0,655	0,07
		KS	2,67			
	Viera v zmysel zodpovedného konania	ES	2,75	249,5	0,050	0,31
		KS	2,50			
	Realizácia zodpovedných aktov	ES	3,00	164	0,001	0,54
		KS	2,38			

Legenda: Mdn – medián; CLES – common language effect size (vecná významnosť)

Čo sa týka vstupného testovania, štatisticky významné rozdiely sme zistili medzi experimentálnou a kontrolnou skupinou v sociálnej vnímavosti a to v prospech experimentálnej skupiny ($p < 0,5$ s vecnou významnosťou 0,4) a v povinnosti pomáhať a to v prospech kontrolnej skupiny ($p < 0,01$ s vecnou významnosťou okolo 0,4).

Pri retestovaní sme však už takmer vo všetkých subškálach sociálnej a personálnej zodpovednosti, okrem schopnosti prevziať zodpovednosť, zaznamenali štatisticky významný rozdiel medzi experimentálnou a kontrolnou skupinou a to všetko v prospech experimentálnej skupiny ($p < 0,5$ s vecnou významnosťou 0,54 až 0,61).

V tejto časti publikácie sa nám podarilo potvrdiť, že prostredníctvom stratégie service learning dochádza k rozvoju sociálnej a personálnej zodpovednosti študentov a študentiek. Štatisticky významné rozdiely medzi experimentálnou a kontrolnou skupinou boli zaznamenané pri subškálach sociálna vnímavosť, povinnosť pomáhať, viera v zmysel zodpovedného konania a realizácia zodpovedných aktov. To znamená, že študenti a študentky absolvovaním predmetu so stratégiou service learning a všetkých jeho súčastí pociťujú naliehavejšie znepokojenie nad problémami a záležitosťami v širšej spoločnosti a zároveň sa cítia byť viac zaviazaní osobne riešiť sociálne záväzky smerom ku komunite. Študenti a študentky po absolvovaní

service learningu nielenže pociťujú pozitívny postoj k druhým a sú vníma-vejší k ich problémom, ale cítia sa byť aj dostatočne kompetentní pomáhať druhým či spolupodieľať sa na riešení ich problémov a uspokojovaní ich potrieb, t. j. prevziať za to zodpovednosť. A čo je rovnako dôležité, študenti a študentky si po absolvovaní service learningu signifikantne viac uvedo-mujú svoje zodpovedné konanie než študentky a študenti, ktorí tento pred-met neabsolvovali.

5.2. Overovanie vplyvu service learningu na rozvoj osobnej a sociálnej zodpovednosti študentov a študentiek prostredníctvom vlastnej Škály osobnej a sociálnej zodpovednosti

Na základe našich skúsenosti s nízkou reliabilitou Škály sociálnej a osobnej zodpovednosti Conrada a Hedinovej pri jej neosobnej administrácii sme sa v roku 2018 rozhodli zostaviť vlastnú škálu na meranie osobnej a sociálnej zodpovednosti jednotlivca. Vlastnú škálu sme vytvorili podľa vzoru piatich subškál dotazníka Conrada a Hedinovej, kde sme sa inšpirovali aj niektorými položkami ich dotazníka, no mnohé položky sme vytvorili podľa vlastného uváženia a popisu konkrétnej subškály. V akademickom roku 2018/2019 sme túto škálu overovali na vysokoškolských študentoch a študentkách UMB, keď sme zisťovali najmä reliabilitu dát získavaných touto škálou a zároveň sme uskutočnili prvé overovanie test retest u tých študentov a študentiek, ktoré v spomínanom akademickom roku absolvovali predmet service learning alebo predmety, v rámci ktorých bola táto stratégia integrovaná. Overovanie reliability dotazníka sa zároveň stalo cieľom nášho výskumu. Popri overovaní reliability dotazníka sme zároveň overovali aj jeho validitu, tieto výsledky publikujeme v iných výskumných štúdiách.

Overovanie reliability výskumného nástroja

Reliabilita (spoľahlivosť) sa vzťahuje na presnosť nástroja, teda či nástroj skutočne meria to, na čo je určený, resp. vyjadruje veľkosť chýb vznikajúcich pri meraní. Podstatnými ukazovateľmi reliability sú stabilita výsledkov v čase a vnútorná konzistencia nástroja. Keďže (ne)stabilita v čase nemusí byť len ukazovateľom reliability nástroja či jej absencie, ale aj prirodzených

výkyvov meranej črty v čase, a teda by v určitých vývinových obdobiach mohla skutočnú reliabilitu nástroja podhodnocovať (Urbánek et al., 2011), zamerali sme sa pri posudzovaní len na aspekt vnútornej konzistencie, a to tak na úrovni dvoch častí nástroja (tzv. split-half odhad reliability), ako aj na úrovni jednotlivých položiek a subškál.

Ako sme už spomenuli, po zostavení Škály osobnej a sociálnej zodpovednosti (Heinzová – Brozmanová Gregorová, 2018) sme sa v prvom rade snažili overovať reliabilitu tohto dotazníka a zároveň zistiť, či spomenutá škála zaznamená rozdiely v osobnej a personálnej zodpovednosti študentov a študentiek, ktorí absolvovali v akademickom roku 2018/2019 predmet service learning alebo predmet, v rámci ktorého bola táto stratégia integrovaná.

Výskumná metóda

Výskumným nástrojom bol dotazník vlastnej konštrukcie, ktorý sme nazvali Škála osobnej a sociálnej zodpovednosti (ŠOaSZ; Heinzová – Brozmanová Gregorová, 2018). Zopakujme, že pri jeho tvorbe sme sa inšpirovali štruktúrou dotazníka od Conrada a Hedinovej (1981), preto náš dotazník pozostáva rovnako z 5 subškál, ktoré sú chápaním totožné so subškálami dotazníka Conrada a Hedinovej (1981) a ktoré sme popísali v predchádzajúcej podkapitole. Dotazník je celkovo tvorený 23 položkami, z toho sú 3 položky reverzné.

1. Sociálna vnímavosť – subškálu tvorí 5 položiek
2. Cítiť povinnosť (záväzok) pomáhať – subškálu tvorí 5 položiek
3. Schopnosť prevziať zodpovednosť – subškálu tvoria 4 položky
4. Viera v zmysel zodpovedného konania – subškálu tvoria 4 položky
5. Realizácia zodpovedných aktov – subškálu tvorí 5 položiek

V tejto počiatkovej fáze overovania dotazníka ŠOaSZ vyhodnocujeme skóre v každej škále osobitne, ako aj globálnu osobnú a sociálnu zodpovednosť. Okrem týchto možností sme na základe obsahovej analýzy výrokov roztriedili položky dotazníka na tie, ktoré sa týkajú osobnej zodpovednosti (11 položiek), a tie, ktoré sa týkajú sociálnej zodpovednosti (12 položiek).

Odpovede sa zaznamenávajú na klasickej 5-bodovej Likertovej škále od 1 = úplne nesúhlasím do 5 = úplne súhlasím. Respondenti a respondentky majú inštrukciu, aby pracovali rýchlo a aby nepremýšľali príliš dlho nad

presným významom výrokov. Vyššie skóre svedčí v prospech vyššej úrovne osobnej a sociálnej zodpovednosti. Dotazník ŠOaSZ možno administrovať individuálne aj skupinovo, online alebo tradičnou formou tužka – papier.

Výskumná vzorka

Výskumnú vzorku tvorili dva súbory. Prvý (základný) súbor tvorilo 185 vysokoškolských študentov a študentiek, ktorí vyplnili Škálu osobnej a sociálnej zodpovednosti pre účely overenia reliability tohto dotazníka. Početnosť tejto vzorky bolo 185 študentov a študentiek UMB (priemerný vek 20,9, SD = 4,29, z toho žien 51,2 %).

Druhú vzorku tvorilo 13 študentov a študentiek, ktorí absolvovali predmet service learning alebo predmety, ktoré implementovali túto stratégiu vzdelávania v akademickom roku 2018/2019 na UMB a vyplnili test aj re-test. Kvôli zachovaniu anonymity u tejto vzorky sme neidentifikovali vek a pohlavie študentov a študentiek, keďže nešlo o vysoký počet takýchto respondentov a respondentiek. Prvé testovanie tejto vzorky sa uskutočnilo v októbri 2018 a retest sa uskutočnil v máji 2019, t. j. so sedemmesačným odstupom. Časť respondentov a respondentiek vyplňala dotazník formou tužka – papier a časť online.

Výsledky výskumu

Naším **prvým výskumným cieľom** bolo zistenie reliability nami zostrojeného nástroja Škála osobnej a sociálnej zodpovednosti. Reliabilita dát zosnímaných dotazníkom vyjadrená Cronbachovou alfou pre jednotlivé subskály dotazníka v prvej (základnej) vzorke je uvedená v tabuľke 8.

Tabuľka 8 Reliabilita dát získaných Škálou osobnej a sociálnej zodpovednosti (ŠOaSZ) v základnej vzorke nášho výskumu (N = 185)

Sociálna vnímavosť	0,541
Cítiť povinnosť (záväzok) pomáhať	0,599
Schopnosť prevziať zodpovednosť	0,374
Viera v zmysel zodpovedného konania	0,216
Realizácia zodpovedných aktov	0,505
Globálna ŠOaSZ	0,810
Osobná zodpovednosť	0,588

Sociálna zodpovednosť	0,735
-----------------------	-------

Pre zistenie reliability nášho dotazníka sme zisťovali Cronbachovu alfu na úrovni položiek dotazníka, konkrétne jednotlivých subškál, celého dotazníka, ako aj na úrovni subškál osobná zodpovednosť a sociálna zodpovednosť. Hodnota vyčíslených koeficientov jednotlivých subškál nespĺňa požiadavky na reliabilitu dát, pretože takmer všetky subškály (vrátane subškály osobná zodpovednosť) nadobudli hodnoty nižšie ako 0,7 a jedine subškála sociálna zodpovednosť má hodnotu 0,735. Keďže ide o pilotné výsledky ohľadne reliability nami zostrojeného nástroja, budú potrebné ďalšie analýzy (ako obsahové, tak aj štatistické) na výmenu či doplnenie konkrétnych položiek dotazníka. To však zatiaľ nebolo cieľom tejto publikácie. Celkovo môžeme konštatovať, že nami zistená hodnota koeficientu Cronbachovej alfy pre globálnu osobnú a sociálnu zodpovednosť poukazuje na dostatočnú vnútornú konzistenciu nášho nástroja u našej základnej výskumnej vzorky (tabuľka 8).

Odhad reliability metódou split-half sme realizovali na základe rozdelenia dotazníka ŠOaSΖ na dve polovice, pričom ako ukazovateľ zhody medzi dátami dvoch polovic dotazníka bol vyčíslený Spearmanov-Brownov koeficient. Jeho hodnotu ($r_{xx} = 0,82$) môžeme považovať za plne akceptovateľnú a dokazuje dostatočnú vnútornú konzistenciu na úrovni dvoch častí nástroja ŠOaSΖ. Výsledok analýzy reliability metódou split-half prezentujeme v tabuľke 9.

Tabuľka 9 Odhad reliability dotazníka ŠOaSΖ metódou split-half (N = 185)

Cronbachova alfa	časť 1	α	0,694
		položiek	12
	časť 2	α	0,657
		položiek	11
r medzi dvomi časťami			0,694
Spearmanov-Brownov koeficient	r_{xx}		0,820

Pre našu základnú výskumnú vzorku sme zisťovali aj štatistické deskriptívne ukazovatele dát dotazníka ŠOaSΖ (tabuľka 10).

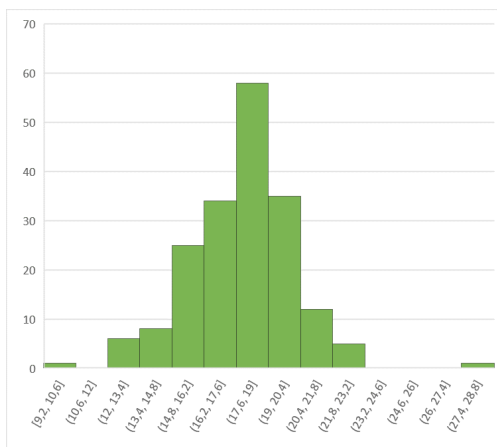
Tabuľka 10 Deskriptívne ukazovatele Škály osobnej a sociálnej zodpovednosti

(ŠOaS_Z) v základnej vzorke nášho výskumu (N = 185)

	Mdn	AM	SD	Šikm	Špic	Min	Max
Sociálna vnímavosť	3,80	3,68	0,57	-0,692	1,254	1	5
Cítiť povinnosť (záväzok) pomáhať	3,60	3,61	0,64	-0,674	0,713	1,4	5
Schopnosť prevziať zodpovednosť	3,50	3,57	0,62	-0,202	0,110	1,8	5
Viera v zmysel zodpovedného konania	3,50	3,50	0,53	-0,109	0,898	2	5
Realizácia zodpovedných aktov	3,60	3,47	0,62	-0,198	0,352	1,6	5,4
Globálna ŠOaS_Z	3,61	3,57	0,44	-0,570	0,950	1,8	4,6
Osobná zodpovednosť	3,55	3,50	0,46	-0,388	0,502	2,1	4,7
Sociálna zodpovednosť	3,75	3,63	0,51	-0,769	1,811	1,4	4,8

Legenda: AM – aritmetický priemer, SD – smerodajná odchýlka, Mdn – medián, Šikm – šikmosť; Špic- špicatosť; Min – minimum, Max – maximum

Ani jeden z deskriptívnych ukazovateľov nenaznačuje výrazný rozdiel rozdelenia dát osobnej a sociálnej zodpovednosti voči normálnemu rozdeleniu. Opticky možno normalitu rozdelenia globálnej osobnej a sociálnej zodpovednosti ilustrovať aj histogramom na obrázku 1.



Obrázok 1 Histogram rozdelenia globálnej osobnej a sociálnej zodpovednosti u základnej výskumnej vzorky nášho výskumu

Na základe týchto výsledkov môžeme konštatovať, že nami zostavený dotazník Škála osobnej a sociálnej zodpovednosti vykazuje na vzorke 185 respondentov uspokojujúce výsledky najmä v ukazovateľoch globálnej osobnej a sociálnej zodpovednosti.

Druhým výskumným cieľom bolo overiť, či nami zostavená Škála osobnej a sociálnej zodpovednosti zachytí rozdiely v zodpovednosti u študentov a študentiek, ktorí v akademickom roku 2018/2019 absolvovali na UMB predmet service learning alebo predmety, ktoré túto stratégiu v sebe implementujú. Uskutočnili sme tak prostredníctvom test – retest postupu, ako to spomíname pri opise výskumnej vzorky. Výsledky tohto overovania prinášame v nasledujúcich tabuľkách.

Tabuľka 11 Reliabilita dát Škály osobnej a sociálnej zodpovednosti pri teste a reteste (Cronbachova alfa, N = 13)

	test	retest
Globálna ŠOaSZ	0,74	0,92

Výčíslený koeficient Cronbachovej alfy pre globálnu osobnú a sociálnu zodpovednosť pri teste aj reteste dosahuje uspokojujúcu hodnotu.

Tabuľka 12 Deskriptívne ukazovatele dát dotazníka ŠOaSZ vo vzorke študentov a študentiek, ktorí absolvovali SL (N = 13)

		Mdn	AM	SD	Šikm	Špic	Min	Max
test	Sociálna vnímavosť	3,60	3,62	0,40	0,333	-0,345	3,00	4,00
	Cítiť povinnosť (záväzok) pomáhať	3,60	3,54	0,56	-0,400	0,138	2,40	4,40
	Schopnosť prevziať zodpovednosť	3,25	3,31	0,42	0,43	-0,814	3,00	4,00
	Viera v zmysel zodpovedného konania	3,50	3,54	0,39	-0,601	-0,315	2,80	4,00
	Realizácia zodpovedných aktov	3,80	3,49	0,56	-1,084	0,724	2,00	4,00
	Globálna ŠOaSZ	3,52	3,50	0,31	-0,652	0,767	2,81	3,91
	Osobná zodpovednosť	3,36	3,41	0,32	0,018	-0,362	2,91	3,91
	Sociálna zodpovednosť	3,67	3,60	0,39	-1,258	1,240	2,67	4,00

retest	Sociálna vnímavosť	4,20	3,95	0,56	-2,188	4,799	2,40	4,40
	Cítiť povinnosť (záväzok) pomáhať	4,00	3,85	0,64	-1,501	2,796	2,20	4,60
	Schopnosť prevziať zodpovednosť	3,50	3,58	0,49	-0,429	1,325	2,50	4,50
	Viera v zmysel zodpovedného konania	3,50	3,46	0,39	-1,524	1,764	2,50	3,75
	Realizácia zodpovedných aktov	4,00	3,75	0,62	-2,038	5,119	2,00	4,40
	Globálna ŠOaSZ	3,88	3,72	0,48	-2,477	6,628	2,32	4,11
	Osobná zodpovednosť	3,73	3,57	0,40	-2,007	4,654	2,45	3,91
	Sociálna zodpovednosť	4,08	3,89	0,59	-2,513	6,751	2,00	4,00

Legenda: Mdn – medián, AM – aritmetický priemer, SD – smerodajná odchýlka, Šikm – šikmosť; Špic- špicatosť; Min – minimum, Max – maximum

Normalitu rozdelenia dát získaných dotazníkom ŠOaSZ v našej druhej výskumnej vzorke sme posúdili na základe opisných charakteristík tvaru rozdelenia (koeficienty šikmosťi a špicatosťi). Keďže dáta dotazníka našej výskumnej vzorky nevykazujú normálne rozdelenie, pre porovnanie rozdielov medzi testom a retestom sme použili neparametrický Wilcoxonov test (tabuľka 13).

Tabuľka 13 Porovnanie osobnej a sociálnej zodpovednosti študentov a študentiek pred absolvovaním a po absolvovaní predmetu SL (N = 13)

		Mdn	Wilcoxon Z	p-hodnota
Sociálna vnímavosť	PRED	3,6	-1,843a	0,065
	PO	4,2		
Cítiť povinnosť (záväzok) pomáhať	PRED	3,6	-1,929a	0,054
	PO	4,0		
Schopnosť prevziať zodpovednosť	PRED	3,2	-1,342a	0,179
	PO	3,5		
Viera v zmysel zodpovedného konania	PRED	3,5	-,836b	0,403
	PO	3,5		
Realizácia zodpovedných aktov	PRED	3,8	-1,870a	0,061
	PO	4,0		
Globálna ŠOaSZ	PRED	3,5	-1,642a	0,101
	PO	3,9		
Osobná zodpovednosť	PRED	3,4	-1,542a	0,123
	PO	3,7		

Sociálna zodpovednosť	PRED	3,7	-1,848a	0,065
	PO	4,1		

Legenda: Mdn – medián

V nami sledovaných subškálach aj globálnej osobnej a sociálnej zodpovednosti nevykazovali dáta namerané v teste a reteste štatisticky významný rozdiel. K štatisticky významnému rozdielu na hladine významnosti 0,05 sa priblížili dáta v subškálach cítiť povinnosť (záväzok) pomáhať, sociálna vnímavosť, realizácia zodpovedných aktov a sociálna zodpovednosť. Vo všetkých spomenutých subškálach išlo o rozdiel v prospech retestu.

V závere ponúkame ešte porovnanie mediánov osobnej a sociálnej zodpovednosti medzi naším základným výskumným súborom a výskumným súborom študentov a študentiek, ktoré absolvovali service learning v reteste. Vidíme, že rozdiely v nameraných hodnotách existujú. Netestovali sme však štatistickú významnosť rozdielov, keďže nešlo o vyrovnané výskumné súbory (minimálne časový rozdiel), preto ponúkame iba prehľad mediánov, u ktorých môžeme postrehnúť rozdiely v prospech našej výskumnej vzorky absolvujúcej service learning (tabuľka 14).

Tabuľka 14 Prehľad a porovnanie mediánov osobnej a sociálnej zodpovednosti medzi dvoma výskumnými súbormi

	Základná vzorka (N = 185)	Test retest vzorka (dáta retestu) (N = 13)
Sociálna vnímavosť	3,8	4,20
Cítiť povinnosť (záväzok) pomáhať	3,6	4,00
Schopnosť prevziať zodpovednosť	3,5	3,50
Viera v zmysel zodpovedného konania	3,5	3,50
Realizácia zodpovedných aktov	3,6	4,00
Globálna ŠOaSZ	3,61	3,88
Osobná zodpovednosť	3,55	3,73
Sociálna zodpovednosť	3,75	4,08

Ide o kapitolu, ktorá prináša prvé výsledky ohľadne reliability novoskonštruovaného nástroja na meranie osobnej a sociálnej zodpovednosti. Základné ukazovatele reliability nástroja ako ukazovateľa vnútornej

konzistencie nástroja sú uspokojivé. Hodnota koeficientu Cronbachovej alfy globálnej osobnej a sociálnej zodpovednosti je 0,81 a hodnota Spearmanovho-Brownovho koeficientu je 0,82. Môžeme tak konštatovať, že nami skonštruovaný dotazník Škála osobnej a sociálnej zodpovednosti spĺňa požiadavku vnútornej konzistencie, a teda je reliabilný.

Druhým výskumným cieľom tejto časti publikácie bolo zistiť, či nástroj vie zachytiť rozdiely v osobnej a sociálnej zodpovednosti u študentov a študentiek, ktorí svojou service learningovou aktivitou mali možnosť rozvíjať svoju osobnú aj sociálnu zodpovednosť. No v našej výskumnej vzorke sa tento fakt nepotvrdil.

Uvedomujeme si však limity a budeme sa ich snažiť prekonať. Ide najmä o veľkosť výskumných vzoriek aj ich homogenitu – tak základnej výskumnej vzorky, na ktorej sme overovali reliabilitu ŠOaSZ, no najmä vzorky študentov a študentiek, ktorí absolvovali service learning, kde počet respondentov 13 považujeme za veľmi nízky na to, aby nástroj mohol zaznamenať rozdiely, ku ktorým došlo počas ich service learningovej aktivity, teda skúsenostnom učení. Za vhodné považujeme aj získanie kontrolnej skupiny pre experimentálnu skupinu študentov a študentiek absolvujúcich service learning.

Naše výskumné zistenia sú zároveň reflexiou našej práce, a ako sme mohli zistiť, bude potrebné popracovať aj na niektorých konkrétnych položkách dotazníka, pretože niektoré subškály vykazujú nízku reliabilitu. Po navyšení výskumnej vzorky bude potrebné urobiť ďalšie štatistické zisťovania, ktoré nám pomôžu detailnejšie identifikovať tie položky, ktoré nástroj takzvané oslabujú.

Všeobecne však môžeme odporučiť využívať Škálu osobnej a sociálnej zodpovednosti na zisťovanie úrovne zodpovednosti u adolescentov.

5.3. Overovanie vplyvu service learningu na postoj k službe v komunite prostredníctvom Škály postoja k službe komunite a obsahovej analýzy sebareflexií

V tejto podkapitole sme sa zamerali na overovanie vplyvu stratégie service learning na postoj študentov a študentiek k službe komunite. Cieľom výskumu bolo zistiť, či vďaka absolvovaniu kurzu service learningu nastanú

u študentov a študentiek zmeny v postoji voči službe komunite (služba komunite pritom môže zahŕňať nielen dobrovoľnícke aktivity, ale aj aktivity vykonávané v rámci implementácie stratégie service learning). Stratégia výskumu vychádzala v tomto prípade z kombinácie kvalitatívnych a kvantitatívnych metód.

Výskumné metódy

Údaje pre kvantitatívny výskum sme získali pomocou dotazníka Škála postoja k službe komunite (Community Service Attitude Scale – CSAS) (Shiarella – McCarthy – Tucker, 2000; slovenský preklad Brozmanová Gregorová – Heinzová, 2015). V dotazníkoch študenti a študentky hodnotili svoje aktuálne postoje voči službe komunite písomnou formou. Dotazník pozostával zo 46 vyjadrení a respondenti a respondentky ich hodnotili pomocou 7-bodovej Likertovej škály (od 1 – vôbec nesúhlasím do 7 – absolútne súhlasím). Študenti a študentky vyplňali dotazník pred absolvovaním aj po absolvovaní kurzu service learningu. Toto obdobie zodpovedalo šiestim mesiacom (v oboch akademických rokoch sa zber údajov po prvýkrát konal v októbri a opakoval sa po absolvovaní kurzu v máji).

Shiarellaová a kol. vytvorili dotazník na účel zisťovania zmien v postojoch vysokoškolských študentov z rôznych komunít voči službe komunite pri vzdelávaní sa spojeným so získavaním skúseností (primárne pre service learning). Pri vytváraní dotazníka vychádzali zo Schwartzovho modelu (1977; Schwartz – Howard, 1982, 1984) altruistického pomocného správania. Altruistické pomocné správanie opisuje, do akej miery sú si jedinci vedomí potrieb iných a do akej miery im chcú pomôcť (Schwartz, 1977). Schwartzov model identifikuje tieto sekvenčné kroky, ktoré sa objavujú v jednotlivých položkách dotazníka:

Prvý krok – Aktivácia: Vnímanie potreby zakročiť.

1. Uvedomenie si, že iní potrebujú pomoc.
2. Vnímanie toho, že niektoré **činy** môžu potrebu naplniť.
3. Rozpoznanie vlastnej **schopnosti** dokázať spraviť niečo, čo pomôže.
4. Pocit zodpovednosti spojený s potrebou zapojiť sa založený na pocite **prepojenosti** s komunitou alebo s ľuďmi v núdzi.

Druhý krok – Povinnosť: Morálna povinnosť reagovať.

5. Pocit morálnej povinnosti pomáhať, ktorá vzniká na základe (a) osobných a situačných **noríem** týkajúcich sa pomoci a (b) **empatie**.

Tretí krok – Obhajoba: Prehodnotenie možných reakcií.

6. Posúdenie (a) **nákladov** a (b) možných výsledkov (**prínosu**) pomoci.
7. Prehodnotenie a redefinícia situácie popieraním skutočnosti a **závažnosti** potreby a zodpovednosti zareagovať.

Štvrtý krok – Reakcia: Angažovanie sa v pomoci.

8. **Zámer** zapojiť sa do služby v komunite alebo jeho absencia.

Podľa uvedených krokov vytvorili A. H. Shiarellaová, A. M. McCarthyová a M. L. Tuckerová jednotlivé podskupiny Postojového dotazníka voči službe komunite. Tento dotazník sme využili v našom výskume.

Štatistická analýza údajov bola realizovaná pomocou programu SPSS 19.0. Zobierané údaje nevykazovali normálnu distribúciu (Shapiro-Wilkov test normality), preto sme pri štatistickom testovaní (rozdielov) použili Wilcoxonov test a Mannov-Whitneyho U test. Reliabilitu dotazníka sme hodnotili pomocou Cronbachovej alfy (tabuľka 15).

Tabuľka 15 Reliabilita údajov získaných pomocou Škály postoja k službe komunite v rámci jednotlivých podskupín

	Test	Retest
Povedomie	0,890	0,931
Konanie	0,832	0,948
Schopnosť	0,847	0,909
Prepojenosť	0,867	0,917
Normy	0,914	0,940
Empatia	0,857	0,854
Náklady	0,801	0,806
Prínos	0,918	0,877
Vážnosť	0,897	0,904
Zámer	-0,036	0,528

Reliabilitu údajov získaných pomocou slovenskej verzie Škály postoja k službe komunite sme určili pomocou Cronbachovej alfy. Údaje na stupnici zámeru vykazovali veľmi nízku spoľahlivosť. Keďže ich nemôžeme považovať za spoľahlivé, do štatistickej verifikácie sme ich nezahrnuli.

Pri kvalitatívnom prístupe sme aplikovali fenomenologickú metódu. Analyzovali sme sebareflexiu študentov a študentiek, ktoré absolvovali kurz service learningu (N = 41). Študenti a študentky po absolvovaní kurzu v dotazníkoch písomne zhrnuli vlastnú sebareflexiu a v rovnakom čase vyplnili aj dotazníky. Sebareflexívne dotazníky boli zostavené z otázok zameraných na zisťovanie, aké prínosy mala ich skúsenosť so service learningom. Študenti a študentky boli informovaní o tom, že ich sebareflexívne dotazníky budú spracované na účely výskumu. V analýze sme sa ďalej sústredili na identifikovanie už opísaných sekvencií Schwartzovho modelu.

Výskumná vzorka

Výskum sa realizoval v akademických rokoch 2015/2016 a 2016/2017. Študentky a študenti, ktorí sa zúčastnili výskumu, boli oboznámení s účelom zozbierania dát a s účasťou vo výskume súhlasili. Výskumnú vzorku tvorilo 60 študentov jednej univerzity, z toho experimentálnu skupinu (N = 41) tvorili študenti, ktorí absolvovali kurz service learning, kontrolnú skupinu tvorili študenti, ktorí tento predmet neabsolvovali (N = 19). Vzorka pozostávala z 50 žien a 10 mužov, z ktorých 40 boli študenti bakalárskeho stupňa štúdia a 20 magisterského stupňa. Išlo o respondentov študujúcich odbory učiteľstvo, pedagogika a sociálna práca. Výskumná vzorka bola rozdelená podľa pohlavia, stupňa štúdia, študijných programov, predošlej skúsenosti s dobrovoľníctvom a účasti na kurze service learningu. Prehľad vybraných charakteristík výskumnej vzorky je uvedený v tabuľke 16.

Tabuľka 16 Charakteristika výskumnej vzorky

Skupina	
<i>Experimentálna</i>	41
<i>Kontrolná</i>	19
Rod	
<i>Žena</i>	50
<i>Muž</i>	10
Stupeň štúdia	
<i>Bakalársky</i>	40
<i>Magisterský</i>	20
Dobrovoľnícka skúsenosť formou formálneho dobrovoľníctva za posledných 12 mesiacov	
<i>Áno</i>	52
<i>Nie</i>	8
Dobrovoľnícka skúsenosť formou neformálneho dobrovoľníctva za posledných 12 mesiacov	
<i>Áno</i>	40
<i>Nie</i>	20
Dobrovoľnícka skúsenosť formou formálneho dobrovoľníctva v minulosti	
<i>Áno</i>	40
<i>Nie</i>	20
Dobrovoľnícka skúsenosť formou neformálneho dobrovoľníctva v minulosti	
<i>Áno</i>	32
<i>Nie</i>	28
Účasť na kurze service learningu v minulosti	
<i>Áno</i>	20
<i>Nie</i>	40

Výsledky

Vykonalí sme dva kroky na overenie zmeny v postojoch študentstva voči službe komunite. Prvým krokom bolo overenie štatistickej významnosti zmien v dotazníkoch pred absolvovaním kurzu a po jeho absolvovaní v experimentálnej aj kontrolnej skupine. Pri overovaní sme použili Wilcoxonov test. Tento test však ukázal, že experimentálna skupina na základe service learningu nepocítovala žiadne zmeny v postojoch voči službe v komunite. Kontrolná skupina tiež nezmenila svoje postoje. Výsledky overovania

zmien postojov k službe komunite a deskriptívne charakteristiky variabilného dotazníka sú v nasledujúcich tabuľkách.

Tabuľka 17 Rozdiely vo výsledkoch testovania pred absolvovaním a po absolvovaní service learningu v experimentálnej skupine (N = 41) a deskriptívne charakteristiky Škály postoja k službe komunite

		Mdn	AM	SD	Šikm	Špic	Wilcoxon Z	p-hodnota
Povedomie	Pred	23	5,593	1,207	-0,930	0,426	-0,672a	0,501
	Po	22	5,425	1,480	-1,264	1,866		
Konanie	Pred	28	5,438	1,037	-0,863	0,704	-0,247b	0,805
	Po	29	5,414	1,362	-1,402	2,482		
Schopnosť	Pred	10	4,895	1,127	-0,578	0,047	-0,490b	0,624
	Po	10	5,010	1,334	-0,586	0,906		
Prepojenosť	Pred	30	4,903	1,046	-0,439	-0,287	-0,331a	0,741
	Po	30	4,848	1,249	-0,622	0,028		
Normy	Pred	29	5,646	1,155	-1,129	1,386	-0,271b	0,787
	Po	30	5,638	1,398	-1,404	2,158		
Empatia	Pred	18	5,403	1,318	-1,24	1,074	0,000c	1,000
	Po	17	5,420	1,237	-1,192	1,684		
Náklady	Pred	21	3,763	1,326	0,548	-0,101	-0,298b	0,765
	Po	21	3,807	1,169	0,259	-0,825		
Prínos	Pred	35	5,547	1,286	-1,433	2,817	-1,179b	0,238
	Po	36	5,772	0,987	-1,000	0,945		
Vážnosť	Pred	25	5,028	1,070	-0,413	0,497	-0,208b	0,835
	Po	25	5,056	1,226	-0,695	0,491		

Legenda: Mdn – medián, AM – aritmetický priemer, SD – smerodajná odchýlka, Šikm – šikmosť, Špic- špicatosť

Tabuľka 18 Rozdiely vo výsledkoch testovania na začiatku a na konci akademického roka v kontrolnej skupine (N = 19) a deskriptívne charakteristiky Škály postoja k službe komunite

		Mdn	AM	SD	Šikm	Špic	Wilkoxon Z	p-hodnota
Povedomie	Pred	21	5,323	1,507	-0,704	-0,288	-0,916a	0,360
	Po	24	5,603	1,469	-1,417	1,571		
Konanie	Pred	30	5,648	1,410	-0,968	-0,366	-0,178a	0,859
	Po	31	5,552	1,584	-1,696	3,198		
Schopnosť	Pred	9	4,825	1,117	0,161	-1,385	-0,358a	0,720
	Po	10	4,940	1,261	-0,433	-0,849		
Prepojenosť	Pred	30	4,843	0,953	-0,494	-0,616	0,000b	1,000
	Po	31	4,853	1,159	-0,357	-1,248		
Normy	Pred	27	5,176	1,389	-0,870	0,683	-0,805a	0,421
	Po	30	5,482	1,380	-0,981	0,900		
Empatia	Pred	15	5,020	1,356	-0,452	0,002	-1,704a	0,088
	Po	19	5,727	1,578	-1,367	0,742		
Náklady	Pred	23	3,960	1,140	0,421	-0,769	-0,786a	0,432
	Po	24	4,010	0,980	0,192	-1,441		
Prínos	Pred	32	5,303	1,256	-0,700	0,389	-0,245c	0,806
	Po	33	5,353	1,300	-0,697	-0,189		
Vážnosť	Pred	23	4,788	1,130	0,445	-0,672	-1,082a	0,279
	Po	26	5,164	1,351	-0,285	-0,901		

Legenda: Mdn – medián, AM – aritmetický priemer, SD – smerodajná odchýlka, Šikm – šikmosť; Špic- špicatosť

Druhým krokom pri overovaní zmien postojov študentov a študentiek voči službe komunite bolo definovanie prípadných štatisticky významných rozdielov medzi experimentálnou a kontrolnou skupinou podľa počtu bodov dosiahnutých na jednotlivých podškálach dotazníka, ktorý vyplňali po absolvovaní service learningu. Mannov-Whitneyho test nevykazoval rozdiely v názoroch, ktoré respondenti experimentálnej a kontrolnej skupiny vyjadrovali v dotazníku po absolvovaní service learningu, resp. na konci akademického roka pri reteste.

Tabuľka 19 Rozdiely medzi experimentálnou a kontrolnou skupinou merané testom po absolvovaní kurzu na Škále postoja k službe komunite (Mann-Whitney)

	Skupina	Mdn	Mann-Whitney U	p-hodnota
Povedomie	Experimentálna	22	336,5	0,633
	Kontrolná	24		
Konanie	Experimentálna	29	321,5	0,469
	Kontrolná	31		
Schopnosť	Experimentálna	10	357,0	0,888
	Kontrolná	10		
Prepojenosť	Experimentálna	30	365,0	0,993
	Kontrolná	31		
Normy	Experimentálna	30	334,0	0,603
	Kontrolná	30		
Empatia	Experimentálna	17	267,0	0,104
	Kontrolná	19		
Náklady	Experimentálna	21	328,5	0,543
	Kontrolná	24		
Prínos	Experimentálna	36	305,5	0,323
	Kontrolná	33		
Vážnosť	Experimentálna	25	347,5	0,767
	Kontrolná	26		

Legenda: Mdn – Medián

V oboch skupinách sme skúmali aj iné parametre, konkrétne formálne a neformálne dobrovoľníctvo počas predošlých 12 mesiacov, dobrovoľníctvo oboch typov v akomkoľvek čase (t. j. v minulosti) a účasť na kurze service learningu v predchádzajúcich akademických rokoch. Žiadna premenná nevykazovala štatisticky významný rozdiel ani v jednom z testov, a to v experimentálnej ani kontrolnej skupine.

Na základe kvalitatívnej analýzy sebareflexívnych dotazníkov študentov môžeme identifikovať konkrétne prínosy spojené so zmenou postojov voči službe komunite. Prínosy sme identifikovali v jednotlivých podskupinách.

Postoj k službe v komunite	Vyjadrenia
Vnímanie potreby zakročiť	
Uvedenie si, že iní potrebujú pomoc	„Mám lepšie vedomosti o potrebách a problémoch v spoločnosti.“ „Získala som vedomosti o komunite a jej potrebách.“ „Začala som si uvedomovať, že existuje veľa ľudí, ktorí potrebujú pomoc.“
Vnímanie, že niektoré činy môžu naplniť potrebu	„Vďaka tomuto predmetu viem, že existujú ľudia a skupiny, ktoré sa zaoberajú potrebami iných, a ja môžem byť toho súčasťou.“
Rozpoznanie vlastnej schopnosti dokázať spraviť niečo, čo pomôže	„Naučila som sa aktívne a flexibilne reagovať na potreby rozvoja komunity.“ „Viem, čo znamená pomáhať ľuďom, a dokážem to aj uplatniť.“ „Viem aktívne zareagovať na potreby iných.“ „Pri pomáhaní komunite budem vedieť lepšie posúdiť svoje možnosti.“
Pocit zodpovednosti spojený s potrebou zapojiť sa založený na pocite prepojenosti s komunitou alebo s ľuďmi v núdzi.	„Uvedomila som si, aké dôležité je pomáhať iným, a vnímam to ako súčasť svojej práce.“ „Bolo pre mňa dôležité vedieť, že dokážem byť nápomocná.“
Morálna povinnosť zareagovať	
Pocit morálnej povinnosti pomáhať, ktorá vzniká na základe osobných a situačných noriem týkajúcich sa pomoci a empatie .	„Vnímam aj potreby iných, nielen tie vlastné...“ „Naučila som sa, aké dôležité je vnímať problémy z uhla pohľadu tých, ktorí potrebujú pomoc, a to je pri našej práci nevyhnutné.“
Prehodnotenie možných reakcií	
Posúdenie nákladov a prínosov pomoci	„Zistila som, že pomoc iným môže byť pre mňa prospešnejšia, než som si pred touto skúsenosťou uvedomovala.“
Prehodnotenie a redefinícia situácie popieraním skutočnosti a závažnosti potreby a zodpovednosti zareagovať	„Je pekné byť kreatívna a prichádzať s novými nápadmi, ale uvedomujem si, že pri službe v komunite je dôležitejšie pozorovať, či sú naše aktivity v spoločnosti potrebné.“ „Vďaka absolvovaniu predmetu som si uvedomil/a, koľko iniciatív a nápadov som začal/a realizovať.“ „Uvedomila som si, aké dôležité je pomáhať iným.“
Získanie návykov pomáhania	
Zámer zapojiť sa do služby komunite	„Chcem sa viac zapájať do riešenia skutočných problémov v spoločnosti a v komunite. Chcem tiež motivovať ostatných, aby sa v budúcnosti zapojili do služby v komunite.“ „Budem sa aktívne zapájať do rozličných činností, ktoré sú prospešné pre komunitu.“

Nespozorovali sme žiadne štatisticky významné rozdiely, ktoré by potvrdili vplyv service learningu na formovanie postojov študentov a študentiek voči službe komunite. Študentstvo však samo identifikovalo tieto prínosy v sebareflexívnych dotazníkoch a hodnotení skúseností so service learningom.

Pri preklade Škály postoja k službe komunite do slovenského jazyka sme zistili, aký dôležitý je pri meraniach jazyk. Na Slovensku nepoužívame pojmy *community* (komunita), *community service* (služba komunite) ani *service learning* (učenie sa prostredníctvom služby) a im podobné koncepty zatiaľ ani nemáme. Pre niektorých ľudí ani samotný pojem dobrovoľníctvo nemá jednoznačný význam. Napriek tomu, že sme testovali spoľahlivosť preloženého meracieho nástroja, ktorý prekladali dvaja nezávislí prekladatelia, je potrebné hľadať nové nástroje, ktoré viac zohľadnia kontext.

Na základe zistení môžeme súhlasiť s B. Perrym (2010), že Škála postoja k službe komunite (CSAS) má v rámci spoločenských potrieb svoje limity a môže dosiahnuť tzv. efekt stropu. Ten nastáva, keď meranie ako výsledok použitého programu nie je dostatočne citlivé na to, aby identifikovalo zmeny v hornej časti stupnice ani zmeny výsledkov (Jackson, 2009). Podľa Perryho CSAS nemusí byť dostatočne citlivá na to, aby zaznamenala zmeny v hornej časti stupnice. Tento prípad nastal aj pri našom výskume. Perry ďalej navrhuje používať len päť podškál namiesto ôsmich (empatia, prínos a vážnosť nepreukázali v štúdiu dostatočnú schopnosť rozlišovať výsledky experimentálnej a kontrolnej skupiny).

5.4. Overovanie vplyvu service learningu na rozvoj osobnej a sociálnej zodpovednosti študentov a študentiek prostredníctvom testu sémantického výberu

Tretí spôsob, ktorým sme sa rozhodli sledovať rozvoj osobnej a sociálnej zodpovednosti u študentov a študentiek zapojených do service learningu, bola projektívna technika testu sémantického výberu. Cieľom výskumu bolo 1) zistiť, či sa vplyvom intervencie (absolvovanie predmetu service learning) zmení emocionálne prežívanie (vnímanie pojmov radosť a strach) zapojených študentov a študentiek UMB a ich postoj k práci v komunite a pre komunitu a 2) tiež porovnať túto zmenu s kontrolnou skupinou.

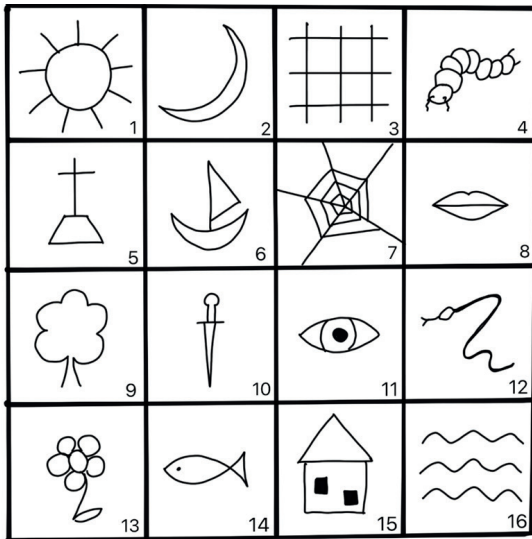
Sformulovali sme dve výskumné otázky:

(VO1) Existujú odlišnosti medzi experimentálnou a kontrolnou skupinou vo vnímaní pojmov v dimenzii radosť a strach v teste?

(VO2) Existujú odlišnosti medzi experimentálnou a kontrolnou skupinou vo vnímaní pojmov v dimenzii radosť a strach v reteste?

Výskumná metóda

Za výskumnú metódu sme zvolili *test sémantického výberu* (ďalej TSV) v experimente. Podľa F. N. Kerlingera (1972) pochádza táto modifikácia metódy sémantického diferenciálu od autorského tímu E. E. Osgood, G. J. Suci a P. H. Tannenbaum (1957). Vytvoril ho v 60. rokoch pražský biochemik a psychiater V. Doležal a V. Smékal (1990) ho považuje, v porovnaní so sémantickým diferenciálom, za atraktívnejšiu psychodiagnostickú metódu. TSV tvorí súbor verbálnych podnetov a súbor šestnástich obrázkov. Verbálne podnety môžu predstavovať vhodne vybrané pojmy (v našom prípade sýtiace sledované kategórie *občianska angažovanosť* a *sociálna zodpovednosť*). Obrázky tvoria jednoduché symboly (obrázok 2).



Obrázok 2 Súbor obrázkov – 16 objektov v teste sémantického výberu

Zdroj: T. Urbánek (2001)

Súbor obrázkov tvorili schematické zobrazenia 16 objektov, ktoré sú nemenné a patria sem: 1) slnko, 2) mesiac, 3) mreža, 4) červ, 5) hrob, 6) loďka, 7) pavučina, 8) ústa, 9) strom, 10) dýka, 11) oko, 12) had, 13) kvet, 14) ryba, 15) dom a 16) voda. Vytvorili sme súbor pojmov, ktoré sme predložili respondentom a respondentkám, pričom časť z nich sýtila kategóriu občianskej angažovanosti (verejný záujem, práca v komunite, dobro pre iných, výzva), časť kategóriu sociálnej zodpovednosti (aktívne sa podieľať na zmene, byť prospešný, ochota pomáhať a viera v zmenu), neutrálne slová (trest, neúspech, asertivita, komunikácia, individuálny záujem) a preferované kategórie pre komparáciu (radosť a strach). Respondenti administrovali osobne predložený dotazník s inštrukciou výberu 8 obrázkov zo 16 objektov na obr. 1, pričom ich číselné označenie zapisovali do vodorovných riadkov k jednotlivým pojmom. Na poradi nezáležalo, ale v každom riadku sa každé číslo mohlo vyskytnúť len raz. Slová *strach* a *radosť* predstavovali dimenzie porovnania s ostatnými pojmi a ich obraz slúžil ako definícia sémantického obrazu. Pri porovnaní všetkých pojmov s pojmi radosť a strach sa v sémantickom priestore vytvorili 4 kvadranty, ktoré ho podľa autora TSV rozdeľujú na tieto časti: kvadrant I – strach, kvadrant II – ambivalencia, kvadrant III – ľahostajnosť, kvadrant IV – radosť.

Výskumná vzorka

Výskumný súbor tvorili študenti a študentky štyroch fakúlt UMB: Pedagogická, Filozofická, Ekonomická, Fakulta medzinárodných vzťahov a politických vied (N = 23): 10 v experimentálnej skupine a 13 v kontrolnej skupine (19 žien, 4 muži). Dotazník s testom administrovali obidve skupiny (experimentálna aj kontrolná) v dvoch etapách: 1) na začiatku výučby v septembri ako test a 2) na konci výučby v máji ako retest. Získané údaje sme porovnávali na dvoch úrovniach: 1) test experimentálnej a kontrolnej skupiny a 2) retest experimentálnej a kontrolnej skupiny.

Výsledky

Výsledky uvádzame postupne podľa úrovni testovania: 1) výsledky testu a 2) výsledky retestu. Explicitne úrovne označujeme aj v názvoch tabuliek so zobrazenými výsledkami. Štatisticky významné hodnoty vyznačujeme tučným písmom a šedým podfarbením.

Výsledky testu poukazujú na to, že experimentálna skupina (ES) sa od kontrolnej skupiny (KS) v rámci hodnotení pojmov v dimenzii radosti odlišuje

iba v premennej *dobro pre iných*. Participantí skórovali vyššie v kontrolnej skupine v prípade premennej dobro pre iných (tabuľky 20 a 21).

Tabuľka 20 Porovnanie experimentálnej a kontrolnej skupiny v dimenzii radosť – test

Dimenzia radosť (N = 23)	Mann-Whitney U test			ES (n = 10)		KS (n = 13)	
	Z	df	p	AM	SD	AM	SD
Asertivita	-1,519	21	,129	4,8	1,62	3,54	1,39
Komunikácia	-,613	21	,540	4,9	1,37	4,54	1,27
Verejný záujem	-,543	21	,587	5,2	1,32	4,9	1,19
Individuálny záujem	-1,149	21	,251	4,4	1,17	3,92	1,50
Aktívne sa podieľať na zmene	-,742	21	,458	4,9	1,37	4,54	0,78
Práca v komunite	-,882	21	,378	4,3	2,06	3,62	1,33
Neúspech	-,032	21	,975	2,5	1,84	2,38	0,96
Dobro pre iných	-2,080	21	,038	4,7	1,95	6,23	1,01
Byť prospešný	-,160	21	,873	5,3	1,77	5,46	0,97
Ochota pomáhať	-,358	21	,720	5,7	1,57	5,77	0,83
Výzva	-,226	21	,822	3,9	1,79	3,85	1,07
Trest	-,357	21	,738	2,6	1,51	2,23	0,93
Viera v zmenu	-1,400	21	,186	5,0	1,56	5,69	0,95

Legenda: Z – výsledná hodnota Mannov-Whitneyho U testu, df – stupne voľnosti, p – označenie signifikancie, ES – experimentálna skupina, KS – kontrolná skupina, AM – aritmetický priemer, SD – smerodajná odchýlka

Tabuľka 21 Štatistická deskripcia a distribúcia dát sémantického výberu v dimenzii radosť

Dimenzia radosť (N = 23)	AM	SD	Mdn	Šikm	Špic	Min	Max
Asertivita	4,09	1,59	4,0	-,229	,550	0,0	7,0
Komunikácia	4,70	1,29	5,0	-,612	,070	2,0	7,0
Verejný záujem	5,04	1,22	5,0	,073	-1,00	3,0	7,0
Individuálny záujem	4,13	1,36	4,0	-,138	,409	1,0	7,0
Aktívne sa podieľať na zmene	4,70	1,06	5,0	,180	-,358	3,0	7,0
Práca v komunite	3,91	1,68	4,0	,466	,102	1,0	8,0
Neúspech	2,43	1,38	2,0	,263	-,691	0,0	5,0

Dobro pre iných	5,57	1,65	6,0	-,695	-,279	2,0	8,0
Byť prospešný	5,39	1,34	6,0	-,305	-,243	3,0	8,0
Ochota pomáhať	5,74	1,18	6,0	-1,462	3,461	2,0	7,0
Výzva	3,87	1,39	3,0	,586	-,476	2,0	7,0
Trest	2,39	1,20	2,0	1,241	2,459	1,0	6,0
Viera v zmenu	5,39	1,27	6,0	-,244	-,205	3,0	8,0

Legenda: AM – aritmetický priemer, SD – smerodajná odchýlka, Mdn – medián, Min – minimálna hodnota, Max – maximálna hodnota

Experimentálna skupina sa v dimenzii strach významne neodlišuje od kontrolnej skupiny v rámci hodnotení pojmov. Žiadny zo sledovaných rozdielov nie je štatisticky významný (tabuľky 22 a 23).

Tabuľka 22 Porovnanie experimentálnej a kontrolnej skupiny v dimenzii strach – test

Dimenzia strach (N = 23)	Mann-Whitney U test			ES (n = 10)		KS (n = 13)	
	Z	df	p	AM	SD	AM	SD
Asertivita	-,095	21	,924	3,6	1,90	3,69	1,18
Komunikácia	-,329	21	,742	3,2	1,14	3,00	0,93
Verejný záujem	-,636	21	,525	3,3	1,57	3,00	1,00
Individuálny záujem	-,065	21	,949	4,0	0,94	3,92	1,38
Aktívne sa podieľať na zmene	-,064	21	,949	3,7	1,64	3,69	1,03
Práca v komunite	-,759	21	,448	4,0	1,76	3,54	1,13
Neúspech	,000	21	1,00	5,4	1,58	5,46	1,20
Dobro pre iných	-,708	21	,479	2,7	1,83	2,31	0,84
Byť prospešný	-,480	21	,631	1,9	1,29	1,69	1,18
Ochota pomáhať	-,064	21	,949	2,3	1,49	2,85	0,87
Výzva	-,455	21	,649	4,4	1,58	4,15	1,34
Trest	-,716	21	,474	5,2	1,48	5,46	1,33
Viera v zmenu	-1,019	21	,308	3,2	1,87	2,62	1,04

Legenda: Z – výsledná hodnota Mannov-Whitneyho U testu, df – stupne voľnosti, p – označenie signifikancie, ES – experimentálna skupina, KS – kontrolná skupina, AM – aritmetický priemer, SD – smerodajná odchýlka

Tabuľka 23 Štatistická deskripcia a distribúcia dát sémantického výberu v dimenzii strach

Dimenzia strach (N = 23)	AM	SD	Mdn	Šikm	Špic	Min	Max
Asertivita	3,65	1,50	4,0	-,233	-,949	1,0	6,0
Komunikácia	3,09	1,00	3,0	,720	-,299	2,0	5,0
Verejný záujem	3,13	1,25	3,0	,035	-,977	1,0	5,0
Individuálny záujem	3,96	1,19	4,0	-,446	-,801	2,0	6,0
Aktívne sa podieľať na zmene	3,70	1,29	4,0	-,062	-,330	1,0	6,0
Práca v komunite	3,74	1,42	4,0	-,014	-,779	1,0	6,0
Neúspech	5,43	1,34	6,0	-,157	-1,481	3,0	7,0
Dobro pre iných	2,48	1,34	2,0	,112	-,110	0,0	5,0
Byť prospešný	1,78	1,20	2,0	,115	-,635	0,0	4,0
Ochota pomáhať	2,35	1,15	2,0	-,177	-,814	0,0	4,0
Výzva	4,26	1,42	5,0	-,298	-,679	2,0	7,0
Trest	5,35	1,37	6,0	-,582	,550	2,0	8,0
Viera v zmenu	2,87	1,46	3,0	,053	-,317	0,0	6,0

Legenda: AM – aritmetický priemer, SD – smerodajná odchýlka, Mdn – medián, Min – minimálna hodnota, Max – maximálna hodnota

V rámci celej skupiny participantov pri pohľade na rozdiely v hodnotení pojmov v dimenziách strach a radosť vychádzajú štatisticky významné rozdiely medzi dimenziami radosť a strach všade okrem pojmov: výzva, práca v komunite, asertivita a individuálny záujem (tabuľka 24).

V prospech radosti je to komunikácia, verejný záujem, aktívne sa podieľať na zmene, dobro pre iných, byť prospešný, ochota pomáhať, viera v zmenu. V prospech strachu je to neúspech a trest.

V experimentálnej skupine sa štatisticky významné rozdiely medzi dimenziami radosť a strach neprejavovali v prípade pojmov: asertivita, individuálny záujem, aktívne podieľanie sa na zmene, práca v komunite, dobro pre iných, výzva, viera v zmenu (tabuľka 25).

Tabuľka 24 Porovnanie experimentálnej a kontrolnej skupiny v dimenziách strach a radosť – test (N = 23)

KS a ES porovnanie	Wilcoxonov test			radosť		strach	
	Z	df	p	AM	SD	AM	SD
Asertivita	-,680	21	,497	4,09	1,59	3,65	1,50
Komunikácia	-3,224	21	,001	4,70	1,29	3,09	1,00
Verejný záujem	-3,262	21	,001	5,04	1,22	3,13	1,25
Individuálny záujem	-,358	21	,720	4,13	1,36	3,96	1,19
Aktívne sa podieľať na zmene	-2,484	21	,013	4,70	1,06	3,70	1,29
Práca v komunite	-,322	21	,747	3,91	1,68	3,74	1,4
Neúspech	-3,752	21	,000	2,43	1,38	5,43	1,34
Dobro pre iných	-3,755	21	,000	5,57	1,65	2,48	1,34
Byť prospešný	-4,057	21	,000	5,39	1,34	1,78	1,20
Ochota pomáhať	-4,019	21	,000	5,74	1,18	2,35	1,15
Výzva	-,639	21	,523	3,87	1,39	4,26	1,42
Trest	-3,777	21	,000	2,39	1,20	5,35	1,37
Viera v zmenu	-3,560	21	,000	5,39	1,27	2,87	1,46

Legenda: Z – výsledná hodnota Wilcoxonovho testu, df – stupne voľnosti, p – označenie signifikancie, ES – experimentálna skupina, KS – kontrolná skupina, AM – aritmetický priemer, SD – smerodajná odchýlka

Štatisticky významné rozdiely v prospech dimenzie radosť sa ukázali v pojmoch: komunikácia, verejný záujem, byť prospešný, ochota pomáhať. Štatisticky významné rozdiely v prospech dimenzie strach: neúspech, trest.

Tabuľka 25 Rozdiely v dimenziách radosť a strach v experimentálnej skupine – test (n = 10)

Experimentálna skupina	Wilcoxonov test			radosť		strach	
	Z	df	p	AM	SD	AM	SD
Asertivita	-,972	8	,331	4,8	1,62	3,6	1,90
Komunikácia	-2,254	8	,024	4,9	1,37	3,2	1,14
Verejný záujem	-2,047	8	,041	5,2	1,32	3,3	1,57
Individuálny záujem	-,712	8	,476	4,4	1,17	4,0	0,94
Aktívne sa podieľať na zmene	-1,552	8	,121	4,9	1,37	3,7	1,64

Práca v komunite	-,255	8	,799	4,3	2,06	4,0	1,76
Neúspech	-2,136	8	,033	2,5	1,84	5,4	1,58
Dobro pre iných	-1,484	8	,138	4,7	1,95	2,7	1,83
Byť prospešný	-2,677	8	,007	5,3	1,77	1,9	1,29
Ochota pomáhať	-2,507	8	,012	5,7	1,57	2,3	1,49
Výzva	-,492	8	,623	3,9	1,79	4,4	1,58
Trest	-2,246	8	,025	2,6	1,50	5,2	1,48
Viera v zmenu	-1,409	8	,159	5,0	1,56	3,2	1,87

Legenda: Z – výsledná hodnota Wilcoxonovho testu, df – stupne voľnosti, p – označenie signifikancie, ES – experimentálna skupina, KS – kontrolná skupina, AM – aritmetický priemer, SD – smerodajná odchýlka

V prípade kontrolnej skupiny sa ukazuje, že existujú štatisticky významné rozdiely aj medzi hodnoteniami pojmov v dimenziách strach a radosť: dobro pre iných a trest, pričom v experimentálnej skupine sa tieto vzťahy neprejavovali ako štatisticky významné (tabuľka 26).

Štatisticky významné rozdiely v prospech dimenzie radosť: komunikácia, verejný záujem, dobro pre iných, byť prospešný, viera v zmenu. Štatisticky významné rozdiely v prospech dimenzie strach: neúspech, trest.

Tabuľka 26 Rozdiely v dimenziách radosť a strach v kontrolnej skupine – test (n = 13)

Kontrolná skupina	Wilcoxonov test			radosť		strach	
	Z	df	p	AM	SD	AM	SD
Asertivita	-,141	11	,888	3,54	1,39	3,69	1,18
Komunikácia	-2,360	11	,018	4,54	1,27	3,0	0,91
Verejný záujem	-2,550	11	,011	4,92	1,19	3,0	1,00
Individuálny záujem	-,039	11	,968	3,92	1,50	3,92	1,38
Aktívne sa podieľať na zmene	-1,925	11	,054	4,54	0,78	3,69	1,03
Práca v komunite	-,072	11	,943	3,62	1,33	3,54	1,13
Neúspech	-3,087	11	,002	2,38	0,96	5,46	1,20
Dobro pre iných	-3,196	11	,001	6,23	1,01	2,31	0,85
Byť prospešný	-3,134	11	,002	5,46	0,97	1,69	1,18
Ochota pomáhať	-3,095	11	,002	5,77	0,83	2,38	0,87

Výzva	-,555	11	,579	3,85	1,07	4,14	1,34
Trest	-3,100	11	,002	2,23	0,93	5,46	1,33
Viera v zmenu	-3,193	11	,001	5,67	0,95	2,62	1,04

Legenda: Z – výsledná hodnota Wilcoxonovho testu, df – stupne voľnosti, p – označenie signifikancie, ES – experimentálna skupina, KS – kontrolná skupina, AM – aritmetický priemer, SD – smerodajná odchýlka

V tabuľkách 27 a 28 uvádzame základné ukazovatele štatistickej deskripcie a distribúcie dát sémantického výberu v dimenziách radosť a strach pre obidve skupiny.

Kontrolná skupina (tabuľka 27) a experimentálna skupina (tabuľka 28).

Tabuľka 27 Štatistická deskripcia a distribúcia dát sémantického výberu v dimenziách radosť a strach – test (KS)

Kontrolná skupina (n = 13)							
Dimenzia radosť	AM	SD	Mdn	Šikm	Špic	Min	Max
Asertivita	3,54	1,39	4,0	-,971	3,383	0,0	6,0
Komunikácia	4,54	1,26	5,0	-,684	-,340	2,0	6,0
Verejný záujem	4,92	1,19	5,0	,171	-1,064	3,0	7,0
Individuálny záujem	3,92	1,50	4,0	,329	1,154	1,0	7,0
Aktívne sa podieľať na zmene	4,54	0,78	5,0	-,150	,196	3,0	6,0
Práca v komunite	3,62	1,33	3,0	,341	-1,049	2,0	6,0
Neúspech	2,38	0,96	3,0	-,280	-,891	1,0	4,0
Dobro pre iných	6,23	1,01	6,0	-,539	1,089	4,0	8,0
Byť prospešný	5,46	0,97	6,0	-1,178	2,849	3,0	7,0
Ochota pomáhať	5,77	0,83	6,0	-,528	,519	4,0	7,0
Výzva	3,85	1,07	3,0	,838	-,705	3,0	6,0
Trest	2,23	0,93	2,0	,211	-,546	1,0	4,0
Viera v zmenu	5,69	0,95	6,0	-,658	-,028	4,0	7,0
Dimenzia strach	AM	SD	Mdn	Šikm	Špic	Min	Max
Asertivita	3,69	1,18	4,0	,349	-,286	2,0	6,0
Komunikácia	3,0	0,92	3,0	,777	,441	2,0	5,0
Verejný záujem	3,0	1,0	3,0	,591	-,618	2,0	5,0
Individuálny záujem	3,92	1,38	4,0	-,287	-1,365	2,0	6,0

Aktívne sa podieľať na zmene	3,69	1,03	4,0	-,344	-,772	2,0	5,0
Práca v komunite	3,54	1,13	4,0	-,112	-,1280	2,0	5,0
Neúspech	5,46	1,20	6,0	-,065	1,554	4,0	7,0
Dobro pre iných	2,31	0,85	2,0	,241	-,048	1,0	4,0
Byť prospešný	1,69	1,18	2,0	,349	-,286	0,0	4,0
Ochota pomáhať	2,38	0,87	2,0	-,032	-,316	1,0	4,0
Výzva	4,16	1,34	5,0	-,831	-,583	2,0	6,0
Trest	5,46	1,33	6,0	-,1535	3,120	2,0	7,0
Viera v zmenu	2,62	1,04	3,0	-,101	-,989	1,0	4,0

Legenda: AM – aritmetický priemer, SD – smerodajná odchýlka, Mdn – medián, Min – minimálna hodnota, Max – maximálna hodnota

Tabuľka 28 Štatistická deskripcia a distribúcia dát sémantického výberu v dimenziách radosť a strach – test (ES)

Experimentálna skupina (n = 10)							
Dimenzia radosť	AM	SD	Mdn	Šikm	Špic	Min	Max
Asertivita	4,8	1,62	5,5	-,188	-,2,00	3,0	7,0
Komunikácia	4,9	1,37	5,0	-,751	1,505	2,0	7,0
Verejný záujem	5,2	1,37	5,0	-,088	-,751	3,0	7,0
Individuálny záujem	4,4	1,17	5,0	-,989	,751	2,0	6,0
Aktívne sa podieľať na zmene	4,9	1,37	5,0	-,104	-,1,169	3,0	7,0
Práca v komunite	4,3	2,06	4,0	,166	-,030	1,0	8,0
Neúspech	2,5	1,84	2,0	,267	-,1,629	0,0	5,0
Dobro pre iných	4,7	1,95	5,0	,188	-,1,170	2,0	8,0
Byť prospešný	5,3	1,77	5,5	,036	-,1,384	3,0	8,0
Ochota pomáhať	5,7	1,57	6,0	-,1,546	2,885	2,0	7,0
Výzva	3,9	1,79	3,5	,475	-,1,056	2,0	7,0
Trest	2,6	1,51	2,2	1,348	2,082	1,0	6,0
Viera v zmenu	5,0	1,56	5,0	,436	-,029	3,0	8,0
Dimenzia strach	AM	SD	Mdn	Šikm	Špic	Min	Max
Asertivita	3,6	1,90	4,5	-,376	-,1,761	1,0	6,0
Komunikácia	3,2	1,14	3,0	,661	-,709	2,0	5,0
Verejný záujem	3,3	1,57	3,5	-,403	-,1,285	1,0	5,0

Individuálny záujem	4,0	0,94	4,0	,994	1,185	2,0	5,0
Aktívne sa podieľať na zmene	3,7	1,64	3,5	,030	-,655	1,0	6,0
Práca v komunite	4,0	1,76	4,0	-,304	-1,002	1,0	6,0
Neúspech	5,4	1,58	5,5	-,195	-1,835	3,0	7,0
Dobro pre iných	2,7	1,83	2,5	-,264	-1,048	0,0	5,0
Byť prospešný	1,9	1,29	2,0	-,164	-,430	0,0	4,0
Ochota pomáhať	2,3	1,49	2,5	,140	-1,622	0,0	4,0
Výzva	4,4	1,58	5,0	,017	-,905	2,0	7,0
Trest	5,2	1,48	5,5	,353	-,071	3,0	8,0
Viera v zmenu	3,2	1,87	4,0	-,360	-,692	0,0	6,0

Legenda: AM – aritmetický priemer, SD – smerodajná odchýlka, Mdn – medián, Min – minimálna hodnota, Max – maximálna hodnota

Výsledky retestu poukazujú na to, že experimentálna skupina sa od kontrolnej skupiny v rámci hodnotení pojmov v dimenzii radosť odlišujú v premenných *komunikácia* a *byť prospešný*. Participanti a participantky skórovali vyššie v kontrolnej skupine v prípade premennej komunikácia, ako aj v premennej byť prospešný. Výsledky poukazujú na to, že participantom z kontrolnej skupiny sa pojem byť prospešný a komunikácia spája vo väčšej miere s pojmom radosť ako u participantov v experimentálnej skupine (tabuľky 29 a 30).

Tabuľka 29 Porovnanie experimentálnej a kontrolnej skupiny v dimenzii radosť – retest

Dimenzia radosť (N = 23)	Mann-Whitney U test			ES (n = 10)		KS (n = 13)	
	Z	df	p	AM	SD	AM	SD
Asertivita	-,127	21	,899	4,2	1,99	4,46	1,51
Komunikácia	-2,287	21	,022	3,8	1,32	5,15	1,14
Verejný záujem	-1,777	21	,076	4,6	0,97	5,15	0,99
Individuálny záujem	-,226	21	,822	4,3	1,25	4,15	1,07
Aktívne sa podieľať na zmene	-,888	21	,375	4,1	1,60	4,69	1,38
Práca v komunite	-,352	21	,725	4,3	1,49	4,08	1,66
Neúspech	-,668	21	,504	1,9	0,88	1,85	1,28
Dobro pre iných	-,783	21	,434	5,7	0,95	6,08	0,95

Byť prospešný	-1,981	21	,048	5,5	0,97	6,42	1,00
Ochota pomáhať	-,623	21	,533	5,4	0,97	5,77	1,01
Výzva	-,384	21	,701	4,0	1,15	3,77	1,30
Trest	-1,452	21	,147	2,4	0,84	1,92	0,86
Viera v zmenu	-1,534	21	,125	5,3	1,42	6,15	1,21

Legenda: Z – výsledná hodnota Mannov-Whitneyho U testu, df – stupne voľnosti, p – označenie signifikancie, ES – experimentálna skupina, KS – kontrolná skupina, AM – aritmetický priemer, SD – smerodajná odchýlka

Tabuľka 30 Štatistická deskripcia a distribúcia dát sémantického výberu v dimenzii radosť

Dimenzia radosť (N = 23)	AM	SD	Mdn	Šikm	Špic	Min	Max
Asertivita	4,35	1,70	4,0	-,480	,458	0,0	7,0
Komunikácia	4,57	1,38	5,0	-,263	-,691	2,0	7,0
Verejný záujem	4,91	1,00	5,0	-,489	,208	3,0	7,0
Individuálny záujem	4,22	1,13	4,0	,368	-1,236	3,0	6,0
Aktívne sa podieľať na zmene	4,43	1,47	4,0	-,188	-,935	2,0	7,0
Práca v komunite	4,17	1,56	5,0	-1,029	,843	0,0	6,0
Neúspech	1,90	1,10	2,0	1,402	1,763	1,0	5,0
Dobro pre iných	5,91	0,95	6,0	,185	-,205	4,0	8,0
Byť prospešný	6,00	1,07	6,0	,000	-1,151	4,0	8,0
Ochota pomáhať	5,61	0,99	6,0	-,640	,887	3,0	7,0
Výzva	3,87	1,22	4,0	-,060	-,724	2,0	4,0
Trest	2,13	0,87	2,0	,641	,200	1,0	4,0
Viera v zmenu	5,78	1,35	6,0	-,789	-,481	3,0	7,0

Legenda: AM – aritmetický priemer, SD – smerodajná odchýlka, Mdn – medián, Min – minimálna hodnota, Max – maximálna hodnota

Ďalšie výsledky v tabuľkách 31 a 32 poukazujú na to, že experimentálna skupina sa od kontrolnej skupiny v rámci hodnotení pojmov v dimenzii strachu odlišuje v premenných *komunikácia* a *dobro pre iných*. Participanti a participantky skórovali vyššie v oboch prípadoch v experimentálnej skupine. Výsledky poukazujú na to, že participantom z kontrolnej skupiny sa pojem komunikácia a dobro pre iných spája vo väčšej miere s pojmom strach ako u participantov v experimentálnej skupine.

Tabuľka 31 Porovnanie experimentálnej a kontrolnej skupiny v dimenzii strach – retest

Dimenzia strach (N = 23)	Mann-Whitney U test			ES (n = 10)		KS (n = 13)	
	Z	df	p	AM	SD	AM	SD
Asertivita	-,412	21	,680	2,8	1,48	3,15	1,82
Komunikácia	-2,410	21	,016	3,7	1,06	2,46	1,05
Verejný záujem	-,228	21	,820	3,1	0,88	2,92	1,04
Individuálny záujem	-,334	21	,738	3,8	1,14	3,92	1,19
Aktívne sa podieľať na zmene	-1,473	21	,141	4,1	1,60	3,31	1,25
Práca v komunite	-1,025	21	,305	3,4	0,70	3,15	1,68
Neúspech	-,395	21	,693	5,7	1,06	5,85	0,69
Dobro pre iných	-3,060	21	,002	2,7	0,95	1,38	0,65
Byť prospešný	-1,368	21	,171	2,5	1,27	1,75	1,14
Ochota pomáhať	-,388	21	,698	2,4	1,07	2,54	0,97
Výzva	-1,577	21	,115	3,3	1,70	4,46	1,51
Trest	-1,245	21	,213	5,5	1,18	6,08	0,76
Viera v zmenu	-1,844	21	,065	2,8	1,03	2,0	0,82

Legenda: Z – výsledná hodnota Mannov-Whitneyho U testu, df – stupne voľnosti, p – označenie signifikancie, ES – experimentálna skupina, KS – kontrolná skupina, AM – aritmetický priemer, SD – smerodajná odchýlka

Tabuľka 32 Štatistická deskripcia a distribúcia dát sémantického výberu v dimenzii strach

Dimenzia strach (N = 23)	AM	SD	Mdn	Šikm	Špic	Min	Max
Asertivita	3,0	1,65	3,0	,265	,494	0,0	7,0
Komunikácia	3,0	1,21	3,0	-,341	,835	0,0	5,0
Verejný záujem	3,0	0,95	3,0	,000	-,277	1,0	5,0
Individuálny záujem	3,87	1,14	4,0	-1,133	,657	1,0	5,0
Aktívne sa podieľať na zmene	3,65	1,43	4,0	,172	,516	1,0	7,0
Práca v komunite	3,26	1,32	3,0	,895	1,571	1,0	7,0
Neúspech	5,78	0,85	6,0	-,031	-,705	4,0	7,0
Dobro pre iných	1,96	1,02	2,0	,373	-,158	0,0	4,0
Byť prospešný	2,09	1,23	2,0	,318	-1,098	0,0	4,0

Ochota pomáhať	2,48	,99	2,0	,066	-,919	1,0	4,0
Výzva	3,96	1,66	4,0	-,054	-,754	1,0	7,0
Trest	5,83	0,98	6,0	-,876	1,541	3,0	7,0
Viera v zmenu	2,35	0,98	2,0	,152	-,873	1,0	4,0

Legenda: AM – aritmetický priemer, SD – smerodajná odchýlka, Mdn – medián, Min – minimálna hodnota, Max – maximálna hodnota

Porovnávali sme aj výsledky v sledovaných dimenziách radosť a strach medzi testom a retestom v obidvoch skupinách. Výsledky uvádzame v tabuľkách 33 a 34.

Experimentálna skupina sa v prvom testovaní (test) významne neodlišuje od experimentálnej skupiny v rámci retestu v hodnotení pojmov v dimenzii radosť. Žiadny zo sledovaných rozdielov nie je štatisticky významný.

Tabuľka 33 Porovnanie výsledkov v dimenzii radosť v experimentálnej skupine – test a retest

Experimentálna skupina Dimenzia radosť (n = 10)	Mann-Whitney U test			ES: test		ES: retest	
	Z	df	p	AM	SD	AM	SD
Asertivita	-,467	18	,640	4,8	1,62	4,2	1,99
Komunikácia	-1,782	18	,075	4,9	1,37	3,8	1,32
Verejný záujem	-1,230	18	,219	5,2	1,32	4,6	0,97
Individuálny záujem	-,197	18	,843	4,4	1,17	4,3	1,25
Aktívne sa podieľať na zmene	-1,122	18	,262	4,9	1,37	4,1	1,60
Práca v komunite	-,154	18	,878	4,3	2,06	4,3	1,49
Neúspech	-,437	18	,662	2,5	1,84	1,9	0,88
Dobro pre iných	-1,215	18	,224	4,7	1,95	5,7	0,95
Byť prospešný	-,271	18	,787	5,3	1,77	5,5	0,97
Ochota pomáhať	-,915	18	,360	5,7	1,57	5,4	0,97
Výzva	-,308	18	,758	3,9	1,79	4,0	1,15
Trest	-,040	18	,968	2,6	1,51	2,4	0,84
Viera v zmenu	-,500	18	,617	5,0	1,56	5,3	1,42

Legenda: Z – výsledná hodnota Mannov-Whitneyho U testu, df – stupne voľnosti, p – označenie signifikancie, ES – experimentálna skupina, KS – kontrolná skupina, M – aritmetický priemer, SD – smerodajná odchýlka

Tabuľka 34 Porovnanie výsledkov v dimenzii radosť v kontrolnej skupine – test a retest

Kontrolná skupina Dimenzia radosť (n = 13)	Mann-Whitney U test			KoS : test		KoS: retest	
	Z	df	p	AM	SD	AM	SD
Asertivita	-1,377	24	,169	3,54	1,39	4,46	1,51
Komunikácia	-1,194	24	,233	4,54	1,27	5,15	1,14
Verejný záujem	,586	24	,558	4,9	1,19	5,15	0,99
Individuálny záujem	-,483	24	,629	3,92	1,50	4,15	1,07
Aktívne sa podieľať na zmene	-,402	24	,687	4,54	0,78	4,69	1,38
Práca v komunite	-1,101	24	,271	3,62	1,33	4,08	1,66
Neúspech	-1,530	24	,126	2,38	0,96	1,85	1,28
Dobro pre iných	-,595	24	,552	6,23	1,01	6,08	0,95
Byť prospešný	-2,191	24	,028	5,46	0,97	6,42	1,00
Ochota pomáhať	,054	24	,957	5,77	0,83	5,77	1,01
Výzva	-,080	24	,937	3,85	1,07	3,77	1,30
Trest	-,959	24	,338	2,23	0,93	1,92	0,86
Viera v zmenu	-1,515	24	,130	5,69	0,95	6,15	1,21

Legenda: Z – výsledná hodnota Mannov-Whitneyho U testu, df – stupne voľnosti, p – označenie signifikancie, ES – experimentálna skupina, KS – kontrolná skupina, AM – aritmetický priemer, SD – smerodajná odchýlka

Kontrolná skupina sa v prvom testovaní významne odlišuje od kontrolnej skupiny v rámci retestu iba v rámci hodnotení pojmu *byť prospešný v dimenzii radosť* (tabuľka 34). Preukazuje sa, že v kontrolnej skupine v reteste sa vo väčšej miere spája pojem byť prospešný s dimenziou radosť ako v prípade testovania kontrolnej skupiny v prvom testovaní.

V tabuľkách 35 a 36 uvádzame výsledky porovnania testov a retestov v dimenzii strach pre obidve skupiny participantov.

Tabuľka 35 Porovnanie výsledkov v dimenzii strach v experimentálnej skupine – test a retest

Experimentálna skupina Dimenzia strach (n = 10)	Mann-Whitney U test			ES: test		ES: retest	
	Z	df	p	AM	SD	AM	SD
Asertivita	-1,047	18	,295	3,6	1,90	2,8	1,48

Komunikácia	-1,069	18	,285	3,2	1,14	3,7	1,06
Verejný záujem	-,512	18	,609	3,3	1,57	3,1	0,88
Individuálny záujem	-,322	18	,747	4,0	0,94	3,8	1,14
Aktívne sa podieľať na zmene	-,617	18	,537	3,7	1,64	4,1	1,60
Práca v komunite	-,902	18	,367	4,0	1,76	3,4	0,70
Neúspech	-,431	18	,667	5,4	1,58	5,7	1,06
Dobro pre iných	-,116	18	,907	2,7	1,83	2,7	0,95
Byť prospešný	-,930	18	,352	1,9	1,29	2,5	1,27
Ochota pomáhať	-,155	18	,877	2,3	1,49	2,4	1,07
Výzva	-1,361	18	,174	4,4	1,58	3,3	1,70
Trest	-,585	18	,558	5,2	1,48	5,5	1,18
Viera v zmenu	-,741	18	,459	3,2	1,87	2,8	1,03

Legenda: Z – výsledná hodnota Mannov-Whitneyho U testu, df – stupne voľnosti, p – označenie signifikancie, ES – experimentálna skupina, KS – kontrolná skupina, AM – aritmetický priemer, SD – smerodajná odchýlka

Experimentálna skupina sa v prvom testovaní významne neodlišuje od experimentálnej skupiny v rámci retestu v hodnotení pojmov v dimenzii strachu. Žiadny zo sledovaných rozdielov nie je štatisticky významný (tabuľka 35).

Tabuľka 36 Porovnanie výsledkov v dimenzii strach v kontrolnej skupine – test a retest

Kontrolná skupina Dimenzia strach (n = 13)	Mann-Whitney U test			KS: test		KS: retest	
	Z	df	p	AM	SD	AM	SD
Asertivita	-1,029	24	,304	3,69	1,18	3,15	1,82
Komunikácia	-1,026	24	,305	3,00	0,93	2,46	1,05
Verejný záujem	-,054	24	,957	3,00	1,00	2,92	1,04
Individuálny záujem	-,161	24	,872	3,92	1,38	3,92	1,19
Aktívne sa podieľať na zmene	-,963	24	,336	3,69	1,03	3,31	1,25
Práca v komunite	-1,028	24	,304	3,54	1,13	3,15	1,68
Neúspech	-,783	24	,434	5,46	1,20	5,85	0,69
Dobro pre iných	-2,666	24	,008	2,31	0,84	1,38	0,65
Byť prospešný	-,085	24	,932	1,69	1,18	1,75	1,14
Ochota pomáhať	-,433	24	,665	2,85	0,87	2,54	0,97
Výzva	-,421	24	,674	4,15	1,34	4,46	1,51

Trest	-1,204	24	,229	5,46	1,33	6,08	0,76
Viera v zmenu	-1,526	24	,127	2,62	1,04	2,0	0,82

Legenda: Z – výsledná hodnota Mannov-Whitneyho U testu, df – stupne voľnosti, p – označenie signifikancie, ES – experimentálna skupina, KS – kontrolná skupina, AM – aritmetický priemer, SD – smerodajná odchýlka

Kontrolná skupina sa v prvom testovaní významne odlišuje od kontrolnej skupiny v rámci retestu iba v rámci hodnotenia pojmu *dobro pre iných* v dimenzii strachu. Preukazuje sa, že kontrolnej skupine v reteste sa v menšej miere spája pojem dobro pre iných s dimenziou strachu ako v prípade testovania kontrolnej skupiny v prvom testovaní (tabuľka 36).

Sledovali sme aj prítomnosť rozdielov v hodnotení pojmov v sledovaných dimenziách v rámci celej skupiny (N = 23). Výsledky uvádzame v tabuľke 37. Ukazuje sa, že sa prejavujú významné rozdiely okrem pojmov: výzva, práca v komunite a individuálny záujem. Ostatné rozdiely medzi dimenziami strach a radosť sú štatisticky významné. V prospech radosť – asertivita, komunikácia, verejný záujem, aktívne sa podieľať na zmene, dobro pre iných, byť prospešný, ochota pomáhať, viera v zmenu. V prospech strachu – neúspech, trest (tabuľka 37).

Tabuľka 37 Porovnanie výsledkov v dimenzii radosť a strach v obidvoch skupinách – retest

KS + ES (N = 23)	Wilcoxonov test			radosť		strach	
	Z	df	p	AM	SD	AM	SD
Asertivita	-2,147	21	,032	4,35	1,70	3,0	1,65
Komunikácia	-4,218	21	,000	4,57	1,38	3,0	1,21
Verejný záujem	-4,956	21	,000	4,91	1,00	3,0	0,95
Individuálny záujem	-,800	21	,424	4,22	1,13	3,87	1,14
Aktívne sa podieľať na zmene	-2,666	21	,008	4,43	1,47	3,65	1,43
Práca v komunite	-1,649	21	,099	4,17	1,56	3,26	1,32
Neúspech	-5,607	21	,000	1,90	1,10	5,78	0,85
Dobro pre iných	-5,674	21	,000	5,91	0,95	1,96	1,02
Byť prospešný	-5,693	21	,000	6,00	1,07	2,09	1,23
Ochota pomáhať	-5,734	21	,000	5,61	0,99	2,48	,99
Výzva	-,620	21	,535	3,87	1,22	3,96	1,66

Trest	-5,628	21	,000	2,13	0,87	5,83	0,98
Viera v zmenu	-5,364	21	,000	5,78	1,35	2,35	0,98

Legenda: Z – výsledná hodnota Wilcoxonovho testu, df – stupne voľnosti, p – označenie signifikancie, ES – experimentálna skupina, KS – kontrolná skupina, AM – aritmetický priemer, SD – smerodajná odchýlka

Porovnávali sme aj výsledky v sledovaných dimenziách v experimentálnej aj kontrolnej skupine po absolvovaní výučby service learningu. Výsledky pre obidve skupiny uvádzame v tabuľkách 38 a 39.

Tabuľka 38 Porovnanie výsledkov v dimenzii radosť a strach v experimentálnej skupine – retest

Experimentálna skupina (n = 10)	Wilcoxonov test			radosť		strach	
	Z	df	p	AM	SD	AM	SD
Asertivita	-1,869	8	,062	4,2	1,99	2,8	1,48
Komunikácia	-,052	8	,958	3,8	1,32	3,7	1,06
Verejný záujem	-2,412	8	,016	4,6	0,97	3,1	0,88
Individuálny záujem	-,846	8	,398	4,3	1,25	3,8	1,14
Aktívne sa podieľať na zmene	-,060	8	,953	4,1	1,60	4,1	1,60
Práca v komunite	-1,558	8	,119	4,3	1,49	3,4	0,70
Neúspech	-2,814	8	,005	1,9	0,88	5,7	1,06
Dobro pre iných	-2,812	8	,005	5,7	0,95	2,7	0,95
Byť prospešný	-2,673	8	,008	5,5	0,97	2,5	1,27
Ochota pomáhať	-2,722	8	,006	5,4	0,97	2,4	1,07
Výzva	-,770	8	,441	4,0	1,15	3,3	1,70
Trest	-2,714	8	,007	2,4	0,84	5,5	1,18
Viera v zmenu	-2,527	8	,012	5,3	1,42	2,8	1,03

Legenda: Z – výsledná hodnota Wilcoxonovho testu, df – stupne voľnosti, p – označenie signifikancie, ES – experimentálna skupina, KS – kontrolná skupina, AM – aritmetický priemer, SD – smerodajná odchýlka

Podľa výsledkov zobrazených v tabuľke 38 sa v experimentálnej skupine štatisticky významné rozdiely medzi dimenziami radosť a strach neprejavovali v prípade pojmov: asertivita, komunikácia, individuálny záujem, aktívne podieľanie sa na zmene, práca v komunite, výzva. Štatisticky významné rozdiely v prospech dimenzie radosť: verejný záujem, dobro pre

iných, byť prospešný, ochota pomáhať a viera v zmenu. Štatisticky významné rozdiely v prospech dimenzie strach: neúspech, trest.

V prípade kontrolnej skupiny (tabuľka 39) sa ukazuje, že existujú štatisticky významné rozdiely aj medzi hodnoteniami pojmov v dimenziách strach a radosť: komunikácia (pričom v experimentálnej skupine sa tieto vzťahy neprejavovali ako štatisticky významné). Štatisticky významné rozdiely v prospech dimenzie radosť: komunikácia, verejný záujem, dobro pre iných, byť prospešný, ochota pomáhať, viera v zmenu. Štatisticky významné rozdiely v prospech dimenzie strach: neúspech, trest.

Tabuľka 39 Porovnanie výsledkov v dimenzii radosť a strach v kontrolnej skupine – retest

Kontrolná skupina (n = 13)	Wilcoxonov test			radosť		strach	
	Z	df	p	AM	SD	AM	SD
Asertivita	-1,342	11	,180	4,46	1,51	3,15	1,82
Komunikácia	-3,077	11	,002	5,15	1,14	2,46	1,05
Verejný záujem	-2,972	11	,003	5,15	0,99	2,92	1,04
Individuálny záujem	-,155	11	,877	4,15	1,07	3,92	1,19
Aktívne sa podieľať na zmene	-1,921	11	,055	4,69	1,38	3,31	1,25
Práca v komunite	-1,336	11	,182	4,08	1,66	3,15	1,68
Neúspech	-3,078	11	,002	1,85	1,28	5,85	0,69
Dobro pre iných	-3,210	11	,001	6,08	0,95	1,38	0,65
Byť prospešný	-3,074	11	,002	6,42	1,00	1,75	1,14
Ochota pomáhať	-3,192	11	,001	5,77	1,01	2,54	0,97
Výzva	-,940	11	,347	3,77	1,30	4,46	1,51
Trest	-3,207	11	,001	1,92	0,86	6,08	0,76
Viera v zmenu	-3,114	11	,002	6,15	1,21	2,00	0,82

Legenda: Z – výsledná hodnota Wilcoxonovho testu, df – stupne voľnosti, p – označenie signifikancie, ES – experimentálna skupina, KS – kontrolná skupina, AM – aritmetický priemer, SD – smerodajná odchýlka

Výsledky výskumu poukazujú len na rozdiel v kvadrante radosť vo vnímaní pojmu *dobro pre iných*. Čiže participantom z kontrolnej skupiny sa tento pojem spájal vo väčšej miere s pojmom radosť ako u participantov v experimentálnej skupine. Štatisticky významné rozdiely v teste (tabuľka 24)

signalizovali, že experimentálna skupina mala vyššie skóre v radošti oproti kontrolnej skupine z toho dôvodu, že títo participanti pravdepodobne mali už pozitívny postoj k práci v komunite ako v kontrolnej skupine, a preto sa prihlásili aj na predmet service learning.

Po intervencii service learningu sme očakávali posun v oblasti prežívania radosti v experimentálnej skupine oproti kontrolnej skupine. Zistili sme, že participanti v kontrolnej skupine v dimenzii *radosť skórovali* v premenných *komunikácia* a *byť prospešný* oproti experimentálnej skupine, čo považujeme za zaujímavé. Očakávali by sme skôr opačný výsledok, v prospech experimentálnej skupiny.

V reteste sa experimentálna skupina od kontrolnej štatisticky významne odlišovala vo väčšine pojmov okrem *individuálny záujem*, *práca v komunite* a *výzva*. Z výsledkov konštatujeme, že posun v radošti pri pojmoch *verejný záujem*, *aktívne sa podieľať na zmene*, *byť prospešný* a *viera v zmenu* mohol nastať pod vplyvom service learningu u participantov experimentálnej skupiny oproti kontrolnej skupine. Avšak pri porovnávaní zmien v teste a reteste v experimentálnej skupine konštatujeme, že nenastali výrazné zmeny v tejto skupine. Je pravdepodobné, tak ako sme predpokladali, že študenti a študentky, ktorí si zvolili service learning ako vyučovací predmet, disponujú v štruktúre svojich osobností silným potenciálom sýtiacim pozitívne sledované kategórie *občianska angažovanosť* a *sociálna zodpovednosť* cez definované premenné v TSV. Aj to môže byť dôvod, prečo nedošlo k významnej zmene v ich prežívaní.

Preto konštatujeme, že náš predpoklad a očakávanie o pozitívnom vplyve service learningu ako edukačnej stratégie na študentstvo sa potvrdil čiastočne aj z dôvodov limitov výskumu a použitého TSV (použili sme ho v service learningu prvýkrát), ktoré si uvedomujeme: 1) nízky počet participantov v experimentálnej skupine (počet závisí od počtu zapísaných študentov a študentiek na predmet), 2) definované premenné v podobe pojmov vo vzťahu k sledovaným kľúčovým kategóriám v TSV.

5.5. Sumarizácia zistení a diskusia

Pri výskumnom overovaní prínosov stratégie service learning sme sa rozhodli ako jeden z aspektov skúmať vplyv service learningovej skúsenosti na osobnú a sociálnu zodpovednosť študentov a študentiek. Keďže

na Slovensku neexistuje výskumný nástroj, ktorý by skúmal tento konštrukt, a overovanie vplyvov stratégie service learning je len v začiatkoch, využili sme niekoľko výskumných nástrojov. Pri využití Škály sociálnej a osobnej zodpovednosti Conrada a Hedinovej sa nám podarilo potvrdiť, že prostredníctvom stratégie service learning dochádza k rozvoju sociálnej a personálnej zodpovednosti študentov a študentiek. Slabinou tohto výskumného nástroja je však zložitosť jeho vyplňania, čo sa prejavilo aj v nízkej reliabilite nástroja v prípade, že nebola študentom a študentkám poskytnutá osobná inštrukcia k vyplňaniu. Z tohto dôvodu sme sa rozhodli zostrojiť vlastný výskumný nástroj – Škálu osobnej a sociálnej zodpovednosti (Heinzová – Brozmanová Gregorová, 2018). Pri konštrukcii nástroja sme sa inšpirovali škálou Conrada a Hedinovej. V rámci výskumu sme overili reliabilitu tejto škály a zároveň overovali vplyv service learningovej skúsenosti na rozvoj osobnej a sociálnej zodpovednosti. Tu sme vplyv nepreukázali. Ďalšími výskumnými nástrojmi, ktoré sme využili na overovanie vplyvu service learningu, boli Škála postoja k službe komunite a test sémantického výberu. Ani v týchto dvoch prípadoch sme nespozorovali žiadne štatisticky významné rozdiely, ktoré by potvrdili vplyv service learningu na formovanie postojov študentstva voči službe komunite. Pri kvalitatívnej obsahovej analýze sebareflexií študentov a študentiek po absolvovaní predmetov založených na stratégii service learning sme však prínosy v oblasti rozvoja osobnej a sociálnej zodpovednosti študentov a študentiek identifikovali.

K podobným zisteniam dospeli aj viacerí výskumníci, ktorí skúmali vplyv service learningu. Napríklad S. F. Hamilton a L. M. Fenzel (1988) potvrdili mierny nárast sociálnej a osobnej zodpovednosti u adolescentov, ktorí sa zapojili do dobrovoľníckych aktivít v prospech komunity. Naše výskumné zistenia korešpondujú aj so zisteniami A. W. Astina, L. J. Vogelgesanga, E. K. Ikedu a J. A. Yeeho (2000), ktorí svojím longitudinálnym výskumom potvrdili, že absolvovaním predmetov s aplikáciou service learningu dochádza u študentov a študentiek k nárastu občianskej zodpovednosti. K rovnakým zisteniam dospeli aj P. C. Scales, D. A. Blyth, T. H. Berkas a J. C. Kielsmeier (2000) na vzorke stredoškolákov, ktorí počas školského roka absolvovali kurz service learningu. Popri náraste ich sociálnej a osobnej zodpovednosti zistili aj zlepšenie žiakov a žiačok v ich školskom prospechu. Výsledky štúdie vplyvu Colorado Learn and Serve program (Kim – Billig, 2003; Klute – Sandel – Billig, 2002) preukázali štatisticky

významné odlišnosti vo vzťahu ku komunite, k škole a občianskej zodpovednosti v prospech študentov a študentiek, ktorí sa zapojili do service learningových projektov. Furcova (2002) štúdia rovnako preukázala štatisticky významné rozdiely v oblasti vnímania sociálnych potrieb a ochote zaujať aktívnu rolu v komunite v prospech študentov a študentiek, ktorí sa zapojili do service learningu. Kahne, Chiová a Middaughová (2002) zistili štatisticky významne väčší záväzok stať sa aktívnym občanom, zdieľať hodnoty, ktoré sú orientované na spravodlivosť a záujem o službu komunite vo všeobecnosti, u študentov a študentiek, ktoré sa zúčastnili service learningu, oproti tým, ktorí na service learningu neparticipovali. Zistili tiež, že účastníci mali vyššiu personálnu zodpovednosť a občiansku účinnosť.

Výsledky výskumu môžeme komparovať aj s výskumom v slovenských podmienkach, ktorý bol realizovaný v roku 2007. Pri tomto výskume bol použitý rovnaký výskumný nástroj (Social and Personal Responsibility Scale) a boli sledované rozdiely v miere osobnej a sociálnej zodpovednosti medzi študentmi a študentkami univerzity, ktorí boli aktívni a neaktívni v dobrovoľníctve. Aktívni študenti a študentky – dobrovoľníci sa prejavili ako osoby s mierne vyššou mierou osobnej a sociálnej zodpovednosti oproti neaktívnym študentom a študentkám. Súčasne bola zaznamenaná súvislosť miery osobnej a sociálnej zodpovednosti a dĺžky aktivity v oblasti dobrovoľníctva. Študenti a študentky dlhodobo aktívni v dobrovoľníctve sa prejavili vyššou mierou osobnej a sociálnej zodpovednosti v jednotlivých subškálach. (Broznanová Gregorová, 2007)

Limity našich výskumných zisťovaní spočívajú v malej výskumnej vzorke. Overovanie vplyvu stratégie service learning totiž vyžaduje v prvom rade jej samotnú realizáciu, ktorá je rovnako ako výskum v tejto oblasti v slovenských podmienkach len v začiatkoch. Pri overovaní vplyvu service learningovej skúsenosti však dôležitú úlohu zohráva aj „kvalita“ samotnej skúsenosti. V prvých rokoch realizácie výskumu sme v experimentálnej skupine mali len študentov a študentky, ktoré absolvovali predmet service learning. V tomto prípade išlo o dvojsemestrálny predmet a do významnej miery bol zameraný práve na rozvoj angažovanosti študentov a študentiek. V posledných rokoch však počet predmetov s aplikáciou stratégie service learning rastie a sledovať všetky štandardy kvality realizácie už nie je možné. Z tohto dôvodu v budúcnosti budeme do zisťovaní zaraďovať aj premennú predmet, v ktorom študenti a študentky service learning absolvovali, a ďalšie aspekty ich skúsenosti.

Ako uvádza Billig (2000), výskum service learningu poukazuje na to, že vplyv service learningových aktivít na rozvoj sociálnej/občianskej zodpovednosti môže byť maximalizovaný dvoma smermi. Prvý spočíva v tom, do akej miery učiteľ pomáha študentom a študentkám spojiť ich service learningovú službu s inštrukciou analyzovať hlbšie sociálne otázky a politické potreby. Čím viac učiteľ nabáda k hľadaniu týchto spojení, tým viac študentstvo rozumie kontextu potreby komunity a faktorom, ktoré tieto potreby formujú. Druhý spočíva v reflexii service learningovej skúsenosti. Ak je reflexia smerovaná k analýze sociálnych otázok a/alebo smerom k sociálnym aktivitám založeným na ich vlastných service learningových aktivitách, študenti a študentky sú viac schopní identifikovať a porozumieť otázkam vzťahujúcich sa k sociálnej zodpovednosti a občianstvu.

6. ODBORNÁ PRAX ZALOŽENÁ NA STRATÉGII SERVICE LEARNING – ANALÝZA PRÍNOSOV A LIMITOV

Odborná prax ako súčasť praktického vzdelávania predstavuje cielavedomú činnosť študenta/študentky zameranú na aplikáciu teoretických poznatkov a nadobudnutie určitých praktických spôsobilostí potrebných pre výkon budúceho povolania. Vzdelanostný aspekt tvorí kľúčový rámec tejto organizačnej formy vysokoškolského štúdia s cieľom rozvíjať profesionálnu identitu študenta, t. j. stimulovať proces identifikácie študenta so študovaným vedným odborom a profesiou súčasne.

Service learning môže ako forma odbornej praxe plniť vo vysokoškolskej príprave viaceré špecifických funkcií. Ide najmä o tieto:

- *Integračná a syntetizujúca funkcia.* Service learningová skúsenosť vytvára priestor pre uplatnenie a pretransformovanie teoretických vedomostí do praxe a umožňuje „integrovat' získanú pracovnú skúsenosť so znalosťami etiológie sociálnych problémov, rôznych prístupov k ich riešeniu a politicko-organizačných súvislostí, v ktorých pôsobia pomáhajúce profesie“ (Řezníček, 1994, s. 63).
- *Formatívna a rozvojová funkcia.* Service learningová skúsenosť nielen rozvíja profesionálne kompetencie študentov a študentiek, ale aj formuje ich vzťahy a postoje k samotnej profesii. Vykonávaním service learningových aktivít v oblasti budúceho profesijného uplatnenia si študenti a študentky postupne interiorizujú hodnoty a normy profesie. Začínajú sa identifikovať s profesiou alebo sa naopak negatívne vymedzujú, zisťujú, že táto profesia nie je pre nich vhodná, prípadne si ujasňujú, že ponúkané vzory nie sú pre nich prijateľné. Zároveň má študent/študentka počas výkonu dobrovoľníckych aktivít možnosť prísť do kontaktu so svojou budúcou profesiou nielen ako „pozorovateľ/pozorovateľka“, prípadne „objekt“, ale i ako aktívny „subjekt“ – jej vykonávateľ. Táto pozícia vytvára nový priestor pre formovanie vzťahu k profesii.

- *Orientačná funkcia* spočíva najmä v zorientovaní študentov a študentiek v realite výkonu ich budúcich profesií. Činnosť pri realizácii service learningových projektov umožňuje získať bezprostrednú skúsenosť so životnými podmienkami klientov a klientok a poznať prax práce v rôznych organizáciách a vo vzťahu k rôznym cieľovým skupinám.
- *Poznávacia funkcia*. V prípade zapájania sa študentov a študentiek do dobrovoľníckych aktivít ide o špecifický proces učenia, učenie sa konaním, činnosťou. Teoretické poznatky nadobúdajú v praktickom konaní nové kvality, zapájajú sa do reality, dopĺňajú sa, rozvíjajú a umocňujú. Poznávacia funkcia môže tiež spočívať v spoznávaní nových, subjektívne, ale aj objektívne doteraz nepoznaných javov a faktov. Študenti a študentky majú počas realizácie service learningových projektov možnosť venovať sa takým javom, ktoré „objavili“ ako nové alebo menej známe a rozšíriť svoje pohľady na rôzne oblasti.
- Spätno-väzbovú funkciu service learningu ako formy odbornej praxe možno vnímať v niekoľkých smeroch. Pre vysokoškolské pracoviská prináša významné informácie o pripravenosti ich študentov a študentiek na výkon povolania. Organizáciám, v ktorých sa realizuje, umožňuje spoznať medzery vo vedomostiach pracovníkov a pracovníčok, či odhaliť problémy a nedostatky v ich práci. Organizácia môže získať prostredníctvom študentov a študentiek aj konkrétne podnety pre svoju činnosť. V konečnom dôsledku majú spätno-väzbové informácie získané počas vykonávania service learningových aktivít význam i pre študenta/študentku. Študent/študentka má možnosť overiť si, ako to, čo sa naučil/naučila, v skutočnosti funguje a či získané vedomosti a zručnosti dokáže v praxi aplikovať. „Najlepším využitím teoretických poznatkov jedinca je ich vyskúšanie na praxi“ (Brnula – Vaska, 2003, s. 106).
- *Sebapoznávacia a sebareflexívna funkcia* odráža skutočnosť, že študent/študentka počas vykonávania service learningových aktivít na praxi spoznáva nielen sociálnu realitu, ale aj seba samého/samu, svoje reakcie na okolie, svoje správanie, názory, postoje či odhaľuje v sebe zakorenené predsudky. Prax umožňuje študentovi/študentke reflektovať svoju doterajšiu činnosť i skúsenosti v kontakte s novou realitou. Nové skúsenosti nadobudnuté počas vykonávania service learningových aktivít sa tiež stávajú „materiálom“ na sebareflexiu a prispievajú k sebapoznaniu.

- *Motivačná funkcia* service learningu ako formy odbornej praxe smeruje k vzbudeniu záujmu študentov a študentiek o skúmanie teórie vzťahujúcej sa na rôzne okruhy problémov a otázok, ktoré sa počas praxe vynorili. Service learning môže tiež podnietiť v študentoch a študentkách úsilie o zmenu, skvalitnenie výkonu práce v praxi a motivovať ich k hľadaniu nových prístupov a aktívnemu zapájaniu sa do riešenia problémov v sociálnej sfére.

Service learningové aktivity v rámci povinnej odbornej praxe realizujeme na Katedre sociálnej práce Pedagogickej fakulty Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici od akademického roka 2017/2018. Tento model je súčasťou predmetu sociálna prevencia v bakalárskom študijnom programe sociálna práca a sociálna prevencia v práci s mládežou v magisterskom študijnom programe sociálna práca. V kapitole prezentujeme vybrané príklady service learningových projektov zrealizovaných študentmi a študentkami sociálnej práce, ktoré v sebe kombinujú vzdelanostný aspekt odbornej praxe spojený s prvkami pomoci pre praxové pracoviská na základe identifikácie ich potrieb a zároveň sa zameriavame na identifikáciu prínosov a odlišností tejto formy odbornej praxe.

Metodológia

Pre analýzu sme vybrali tri service learningové projekty realizované ako súčasť odbornej praxe v študijnom odbore sociálna práca. Na základe kvalitatívnej obsahovej analýzy sebareflexií a hodnotiacich dotazníkov vyplňaných po absolvovaní odbornej praxe sme identifikovali prínosy a odlišnosti tejto formy odbornej praxe. V prezentovaných projektoch participovalo spolu 8 študentov a študentiek sociálnej práce.

Príklady service learningových projektov zrealizovaných v rámci odbornej praxe a analýza prínosov a odlišností

Bezpečný priestor

Projekt Bezpečný priestor realizovala v rámci odbornej praxe v akademickom roku 2017/2018 skupina študentov a študentiek sociálnej práce v spolupráci so špecializovaným zariadením, v ktorom sú celoročne umiestnení dospelí mužskí klienti prevažne s diagnózami schizofrénia, schizotypové poruchy a poruchy s bludmi. V prvej fáze projektu študent a študentky zisťovali potreby komunity (oblasti pomoci) v zariadení. Po rozhovoroch s vedením zariadenia bola potreba orientovaná na oblasť prevencie

pravidelných epizód agresie prejavujúcich sa sebapoškodzovaním (búchanie hlavy o stenu, udieranie si rukami do tváre, suicidálne pokusy) a ničením majetku zariadenia. Študent a študentky súčasne reflektovali svoju potrebu prepojiť odborné vedomosti z oblasti sociálnej prevencie a nadobudnúť v rámci odbornej praxe priamu skúsenosť a kompetencie pri práci s touto cieľovou skupinou sociálnej práce v súlade s profilom absolventa/absolventky študovaného odboru. Naplnenie potreby komunity študent a študentky rozdelili do dvoch hlavných oblastí:

- zoznámenie sa s klientmi zariadenia pomocou aktivít a hier,
- vytvorenie „Bezpečného priestoru“ – miestnosti so závesným boxovacím vrecom s cieľom zmierniť výskyt agresívnych incidentov a umožniť tak hostilným klientom vyjadriť svoje emócie bezpečným spôsobom.

Zoznámenie sa s klientmi zariadenia

Študent a študentky v rámci zoznámenia sa s klientmi zariadenia volili vzhľadom na špecifické charakteristiky tejto cieľovej skupiny jednoduché a na čas nenáročné aktivity s využitím teoretických poznatkov vždy za prítomnosti aspoň jedného zo zamestnancov zariadenia. Aktivity (kartové a slovné hry, kreslenie, účasť na komunitných sedeniach) mali slúžiť okrem nadviazania počiatočného kontaktu a prekonania bariér aj na získanie dôvery klientov a vytvorenie priateľskej atmosféry.

Vytvorenie „Bezpečného priestoru“

Pred realizáciou tejto aktivity bolo potrebné osloviť sponzorov (cestovné výdavky a materiálno-technické zabezpečenie). Oslovovaniu predchádzalo vytvorenie oficiálnej stránky na sociálnej sieti, kde študent a študentky propagovali aktivity projektu a aj vďaka tomu sa podarilo získať potrebný objem financií. Príprava vopred vybratej miestnosti v zariadení spočívala vo vypratávaní a likvidácii prebytočných vecí, umytí okien a dlážky. Na príprave miestnosti sa aktívne zúčastnili aj klienti zariadenia. Ďalšou z aktivít bolo vytvorenie stromu na jednu zo stien. Študent a študentky spolu s klientmi zariadenia pomocou mozaikovej techniky lepili do vopred vyznačených čiar drobné úlomky kachličiek, ktoré predtým spoločne rozbíjali. Finálnym krokom bolo zavesenie boxovacieho vreca spojené s názornou ukážkou, ako si správne nasadiť boxovacie rukavice a používať boxovacie vrece. Návyk využívať miestnosť podporili študent a študentky

každodenným opakovaním činnosti a reflektovaním pocitov klientov (Ako sa cítili pri udieraní? Aké mali pocity predtým?).

Projekt Bezpečný priestor prispel v súlade s jedným z cieľov odbornej praxe k rozvoju spolupráce akademickej pôdy s praxovým zariadením a úspešne naštartoval ďalšie spoločné aktivity v nasledujúcom akademickom roku.

V rámci zhodnotenia odbornej praxe študent a študentky uviedli, že zásadnou odlišnosťou praxe s využitím service learningovej stratégie bol reálny výsledok v podobe vlastného preventívneho projektu pre konkrétne zariadenie, ktorého boli počas realizácie projektu súčasťou. Študent a študentky mali možnosť nadobudnuté teoretické poznatky aplikovať priamo do praxe: *„Jednou z najvýraznejších zmien oproti iným bol najmä fakt, že sme boli súčasťou zariadenia nielen ako pozorovatelia, ale prispeli sme aj svojimi vlastnými skúsenosťami a poznatkami.“* Študent a študentky taktiež zhodne uviedli, že dlhodobo pracovali s konkrétnou veľmi špecifickou cieľovou skupinou a táto skúsenosť ich naučila identifikovať špecifiká a individuálne potreby týchto klientov v sociálnej práci. Veľmi zaujímavým bolo konštatovanie, že *„zrealizovať nejaký projekt a prispieť komunite nie je len opečiatkovanie papierov, že som odchodila 120 hodín praxe. Stráviť s klientmi 120 hodín je tiež veľmi užitočné pre prax v pomáhajúcich profesiách“.*

Jedným z kľúčových faktorov pre úspešné absolvovanie odbornej praxe s využitím service learningovej stratégie bola z pohľadu študenta a študentiek osobnosť a prístup tútorke praxového zariadenia:

„Oceňujem na našej tútorke, že je tak inovatívne nastavená...“

„Určila hranice, že do zariadenia skrátka chodiť musím, aj keď chcem realizovať preventívnu aktivitu, a tým bola pre mňa prirodzenou autoritou.“

„Poskytla mi úplnú slobodu v mojich nápadoch, nabádala k aktivite, nepresadzovala vlastné názory a skúsenosti, no dokázala aj poradiť.“

„Páčila sa mi aj jej kritickosť a nespokojnosť, keď sme len tak veci odflákli, no neurobila to spôsobom demotivácie, ale nás motivovala...“

V reflexiách ako najvýznamnejší prínos študenta a študentky zhodne uviedli možnosť dlhodobej a aktívnej spolupráce so schizofrenickými klientmi, schopnosť využiť teoretické vedomosti o tejto cieľovej skupine v praxi

(komunikácia s klientmi, prístup k nim aj v prípade agresívnych prejavov, voľba vhodných metód a techník sociálnej práce) a súčasne možnosť konfrontovať poznatky získané počas realizácie projektu v teórii. Ako ďalší prínos označili oblasť plánovania preventívneho projektu úplne od začiatku (mapovanie potrieb, analýza východiskovej situácie, stanovenie cieľov, naplánovanie financovania, oslovovanie sponzorov, časový manažment, práca s klientmi).

Senior Quiet Book

Projekt Senior Quiet Book realizovali študentky sociálnej práce v akademickom roku 2018/2019 v domove dôchodcov a domove sociálnych služieb v malej obci. Klientmi a klientkami zariadenia sú zdravotne znevýhodnení občania s duševnými poruchami a s poruchami správania a taktiež osoby, ktoré dovŕšili dôchodkový vek a sú odkázané na pomoc inej fyzickej osoby. Hlavnou ideou preventívneho projektu bola motivácia klientov a klientok zariadenia a ich aktivizácia k spolupráci prostredníctvom vypracovaných aktivít a úloh v Senior Quite Book. Keďže je pre túto cieľovú skupinu charakteristické zhoršovanie pamäťových funkcií, pozornosti, zníženie invenčnosti a kreativity, výber aktivít bol v súlade s teoretickými poznatkami tejto cieľovej skupiny zameraný na predchádzanie strate kognitívnych (pozornosť, pamäť, zrakovo-priestorové schopnosti, myslenie, jazyk) a motorických (spomaľovanie tempa pohybov, neschopnosť urobiť niekoľko vecí naraz) zručností klientov a klientok zariadenia. Študentky vytvorili dve knihy:

- Senior Quiet Book 1 (cvičenia zamerané na tvorivosť, slovnú zásobu, dlhodobú pamäť),
- Senior Quiet Book 2 (aktivity a edukatívne pomôcky zamerané na precvičovanie jemnej motoriky klientov a klientok zariadenia).

V nasledujúcich týždňoch v súlade so stanoveným počtom hodín povinnej odbornej praxe študentky počas vymedzených hodín aktívne trávili čas s klientmi a klientkami zariadenia a jednotlivé aktivity volili v závislosti od nálady, zloženia klientov a klientok a ich intelektuálnej úrovne.

V rámci zhodnotenia odbornej praxe študentky pomenovali tieto odlišnosti praxe s využitím service learningovej stratégie:

- priama práca s klientom s pocitom väčšej zodpovednosti („*Priama práca s klientom v tom, že som tam už nebola len ako pozorovateľ.*“ „... že sme sa mohli priamo zapájať a realizovať v práci s klientmi s vlastnou zodpovednosťou.“ „*Počas praxe som cítila väčšiu zodpovednosť za svoju prácu.*“);
- možnosť naplánovať a zrealizovať vlastný projekt („*Dostali sme možnosť a priestor vytvoriť niečo vlastné.*“ „*Bolo na nás, čo sme pripravili...*“);
- význam a vplyv projektu pre komunitu aj po ukončení odbornej praxe („*Že sme mohli zariadeniu niečo priniesť, čo im mohlo pomôcť pri ďalšej práci a v čom mohli pokračovať aj po našom odchode.*“ „... projekt, ktorý bol užitočný aj po odchode zo zariadenia.“ „*Klienti získali istý návyk, že v danom čase a danom dni sa budú venovať aktivitám.*“);
- vyšší počet hodín strávený s klientmi a klientkami v zariadení („*Museli sme venovať značne viac času príprave, ako to bolo pre prax predtým.*“).

V reflexiách ako jeden z najvýznamnejších prínosov študentky zhodne uviedli, že ich aktivity naučili, ako adekvátne reagovať a následne intervenovať v rôznych situáciách („*Viem zareagovať v daných situáciách, aj keď som si predtým myslela, že takú situáciu by som nikdy nezvládla.*“ „... dokážem reagovať adekvátne na vzniknutú situáciu a riešiť ju.“). Odborná prax s využitím service learningovej stratégie ich taktiež naučila identifikovať a charakterizovať špecifiká klientov a klientok praxového zariadenia („*Naučila som sa, že ľudí nemožno vnímať len cez prejavy správania, ktoré majú.*“ „*Naučila som sa, že každý má isté špecifiká a za svojou osobnosťou pozadie, ktoré ho vedie k istému správaniu.*“). Realizácia projektu prispela k naplneniu jedného z cieľov odbornej praxe, t. j. vytvorila priestor pre prepojenie teórie a praxe recipročne – identifikovať a aplikovať vedomosti a zručnosti v praxi a súčasne konfrontovať poznatky nadobudnuté praxou v teórii („*Pomôže mi to lepšie si predstaviť a spojiť teoretické veci s praxou.*“ „*Viem si predstaviť, ako sa klienti s určitým zdravotným stavom správajú a reagujú, čo mi pomáha predstaviť si dané situácie počas teórie.*“ „*Lepšie prepojenie teórie s praxou.*“).

Financie pre nefinančníkov

Projekt *Financie pre nefinančníkov* realizovali študent a študentka sociálnej práce v akademickom roku 2018/2019. Projektom reagovali na potrebu pomoci ľuďom bez domova v organizácii poskytujúcej pomoc ľuďom bez domova. V rámci zisťovania potrieb komunity po rozhovore s vedením

zariadenia a klientmi bola potreba orientovaná na oblasť financií. Hlavným cieľom projektu bolo zvýšiť finančnú gramotnosť ľudí, ktorí sa ocitli v nepriaznivej životnej situácii. Sekundárnymi cieľmi bolo naučiť klientov hospodáriť s vlastnými financiami (dôchodky, sociálne dávky) a naučiť ich určiť si priority pri narábaní s financiami. Preventívny charakter projektu spočíval taktiež v eliminovaní drobných krádeží medzi klientmi zariadenia a v zadlžovaní sa klientov cez nebankových poskytovateľov pôžičiek.

Študent a študentka zrealizovali v zariadení celkovo štyri prednášky na témy: „Ako vyžiť a prežiť zo sociálnej dávky“, „Ako sa nezadlžovať“ a „Ako sa uplatniť na trhu práce a možnosti získania druhého príjmu“. Súčasťou každej prednášky v rozsahu 60 minút bola diskusia s klientmi zameraná na ich problémovú situáciu a možnosti jej riešenia. Okrem tejto oblasti sa študenti zúčastňovali aj na iných činnostiach a aktivitách zariadenia – pomáhali klientom pri písaní životopisov, pracovali spolu s nimi na záhrade a úprave okolia charity, pomáhali v kuchyni, triedili oblečenie a participovali na drobných každodenných činnostiach zariadenia.

Pri pomenovaní hlavných odlišností v porovnaní s predchádzajúcimi odbornými praxami bez service learningovej stratégie študent a študentka označili potrebu dlhšej a svedomitejšej prípravy pred realizáciou samotného projektu a počet hodín strávený s klientmi v zariadení (prevyšujúci povinný počet hodín odbornej praxe). Podobne ako v predchádzajúcich reflexiách ďalšou z odlišností bola možnosť zrealizovať celý projekt od A po Z (mapovanie potrieb, analýza východiskovej situácie, stanovenie cieľov, naplánovanie financovania, oslovanie sponzorov).

Osobnosť tútorky v zariadení a spolupráca s ňou bola taktiež definovaná ako jeden z faktorov, ktorý prispel k úspešnej realizácii projektu: „Skúsenosť s praxou bola výborná aj vďaka osobe tútorke, aktivitám, spolupráce s ňou, prístupu, spôsobu komunikácie.“

Ako ďalší z prínosov bol označený vplyv projektu nielen pre prijímateľov sociálnej služby: „Klienti zariadenia sa viac začali zaujímať o svoje financie a možnosti druhotného príjmu“, ale aj jej poskytovateľov: „Aj pracovníci zariadenia získali nové vedomosti a pohľad na uvedenú problematiku.“

V sebareflexiách a hodnotiacich dotazníkoch sme identifikovali aj niekoľko faktorov, ktoré sme označili ako limity realizácie tejto formy odbornej praxe. Tie svedčia o tom, že odborná prax formou service learningu má

svoje špecifiká a vyžaduje zvýšenú pozornosť venovanú výberu pracovísk pre realizáciu service learningových aktivít a vyžaduje tímovú spoluprácu študentov a študentiek. Toto dokumentujú tieto výroky:

„Chcela by som vyjadriť svoj postreh k výberu miest, kde sa realizuje service learningová aktivita. Od študentov a študentiek viem, že vedúci pracovníci niektorých zariadení boli minimálne otvorení nápadom a projektom, s ktorými za nimi moji kolegovia a kolegyně prišli. Odporúčala by som teda venovať väčšiu pozornosť výberu miest, kde sa service learningová aktivita bude uskutočňovať. Pri dohadovaní odbornej praxe by som radila zameriavať sa na organizácie, kde sa bude naša aktivita podporovať a kde sa budeme cítiť potrební a vítaní.“

„Odporúčam ešte viac komunikácie a pracovať vždy ako tím. Inak to nikam nebude viesť a nepodarí sa dôjsť do úspešného ukončenia projektu.“

„Odporučila by som im pracovať naozaj ako skupina a spolupracovať na všetkých aktivitách rovnakým dielom, aby sa tak predišlo nežiaducim konfliktom.“

„Snaha spolupracovať a vychádzať ako skupina.“

Prezentované príklady aj analyzované prínosy svedčia o tom, že využitie service learningovej stratégie v rámci odborných praxí má veľký potenciál. Výroky študentov a študentiek poukazujú na to, že táto stratégia dokáže úspešne naplňovať jednotlivé funkcie odbornej praxe a prináša študentom a študentkám bližší kontakt s klientmi a klientkami, osvojenie si špecifických zručností i priestor pre uplatnenie teoretických vedomostí v praxi. Nemenej dôležitou je aj samotná motivácia pre realizáciu aktivít, pretože študenti a študentky vidia, že ich projekty majú reálny vplyv na klientov a klientky, uspokojenie ich potrieb či riešenie ich problémov. Toto je zároveň prínosom pre samotné organizácie, v ktorých sa odborná prax realizuje. Študenti a študentky prinášajú reálne riešenia, ktoré v spolupráci s klientmi a klientkami realizujú. Aj preto, ako svedčia niektoré výpovede, kladú dôraz na výber partnerských pracovísk, chápu, že aj cieľová skupina v komunite musí byť pozitívne naladená na spoluprácu v rámci service learningového projektu. Zároveň je však vhodné dodať, že vytvorenie takýchto optimálnych podmienok nie je vždy možné, či už ide o prax, alebo o reálny život. Preto aj prekážky v samotnej cieľovej skupine chápeme ako výzvy, na ktorých zvládanie je potrebné hľadať

adekvátne cesty, čo je tiež súčasťou procesu učenia aj učenia sa. Myslíme si, že tento model odbornej praxe môže byť využiteľný nielen pri príprave odborníkov a odborníčok v oblasti sociálnej práce, ale aj pri príprave iných pomáhajúcich profesií.

ZÁVER

Cielom monografie bolo predstaviť stratégiu service learning a niektoré výskumné zistenia zamerané na prínosy service learningu pre študentov a študentky. Autorský kolektív zvolil štruktúru od širšieho predstavenia pedagogickej stratégie service learning ako stratégie aktívneho učenia a učenia sa založenej na službe v prospech iných s cieľom formovania občianskej zodpovednosti a rozvoja profesijných a kľúčových kompetencií, ktorú ukotvil v diskurze o treťom poslaní univerzít s prihliadnutím na špecifiká slovenského priestoru. Vzhľadom na to, že service learning je na Slovensku novou, preto málo využívanou pedagogickou stratégiou, autorský kolektív zaradil do monografie kapitolu, v ktorej krok za krokom opisuje kľúčové medzníky pri zavádzaní service learningu na Univerzite Mateja Bela v Banskej Bystrici. Detailne však nevysvetľuje, čo service learning je, čiastočne na to odkazuje prvá kapitola monografie, najmä však iné publikácie service learningového tímu na UMB; štúdie, ako aj vysokoškolská učebnica *Service learning: inovatívna stratégia učenia (sa)* (Brozmanová Gregorová et al., 2014). V druhej časti monografie sú predstavené výsledky výskumných zistení vybraných skúmaní, a to v oblasti rozvoja kľúčových kompetencií a rozvoja osobnej a sociálnej zodpovednosti na strane študentstva, ako aj konkrétne príklady service learningových projektov realizovaných v rámci odbornej praxe na Katedre sociálnej práce Pedagogickej fakulty Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici od akademického roka 2017/2018.

Úvodná kapitola monografie *Service learning ako pedagogická stratégia angažovanej univerzity* ponúka hlavné medzníky histórie service learningu. Keďže táto stratégia vzniká na americkom kontinente, v časti prvej kapitoly sa sumarizuje súčasné chápanie stratégie service learning na príklade jeho šiestich hlavných charakteristík: 1. kľúčovou charakteristikou akejkoľvek service learningovej skúsenosti je zreteľne artikulovaný partner v komunite, ktorým môžu byť lokálne inštitúcie a organizácie, ale aj jednotlivci, 2. existencia poskytnutej služby, 3. existencia učebných cieľov, ktoré sprevádzajú skúsenosť v rámci service learningu, 4. existencia reflexie používanej na facilitáciu učebných cieľov, 5. dlhodobejšie trvanie, 6. vysoký stupeň participácie študentov a študentiek. Autorský kolektív tiež sumarizuje

závery realizovaných výskumov iných výskumných tímov, že 1. service learning sa odlišuje od iných typov komunitne orientovaných aktivít jeho spojením s kurikulumom, zacielením na obohatenie učebného procesu o lepšie porozumenie obsahu kurzu a širšie vnímanie disciplíny, podporou občianskej zodpovednosti študentov a študentiek a posilňovaním komunít (Fiske, 2001; Bringle – Hatcher, 1996; *Hanover Research*, 2011; Rusu – Hodo – Bencic, 2014) a 2. integrácia service learningu do kurikula sa ukazuje ako zmysluplná a silná pedagogická stratégia. Avšak kým dobrovoľné service learningové programy sa ukázali ako tie, ktoré majú pozitívny vplyv, povinné programy sa stretávajú skôr s kritikou (aj keď sú realitou na mnohých vysokých školách). V niektorých prípadoch, povinné service learningové kurzy totiž zlyhali v rozvoji pozitívnych vzťahov ku komunite a aktívneho sociálneho konania (Warburton – Davis Smith, 2003; Hollis, 2002; Miller, 1997; Niehaus, 2005).

V druhej kapitole *Kontexty rozvoja stratégie service learning v univerzitnom prostredí na Slovensku* sa pozornosť venuje najmä tretiemu poslaniu univerzít a autorský kolektív konštatuje, že prínos univerzity do spoločnosti v širšom zmysle predstavuje komplexný jav a ťažko sa charakterizuje, čo neustále potvrdzuje aj akademická diskusia. Zahŕňa totiž rozličných partnerov, široké spektrum priamych aj nepriamych aktivít a berie do úvahy aj priame, aj nepriame vplyvy tretej misie. Tretia misia predstavuje značne kontextovo-orientovaný pojem a pozostáva z mnohých vzájomne prepojených interných a externých aktivít, ktoré sa interpretujú a realizujú rôznymi spôsobmi. Napriek tomu je autorský kolektív presvedčený o tom, že tretie poslanie alebo aj tretia misia univerzít sa má stať integrálnou súčasťou chápania úlohy univerzít v spoločnosti tak na strane spoločnosti, ako aj na strane reprezentantov a reprezentantiek univerzít, pričom vhodnou stratégiou naplňania tejto roly je aj implementácia service learningu, ako o tom svedčia výskumy uvedené v prvej kapitole. Autorský kolektív však správne upozorňuje na špecifiká slovenského kontextu, keď pripomína postoj spoločnosti k solidarite a občianskej zodpovednosti, do značnej miery formovaný predchádzajúcim politickým režimom, čo v súčasnosti predstavuje možnosti aj limity rozvoja service learningu na Slovensku.

Vzhľadom na to, že stratégia service learning nie je na Slovensku rozšírená a Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici patrí k priekopníkom jej implementácie do vzdelávania, autorský kolektív sa rozhodol do monografie zaradiť kapitolu, v ktorej detailnejšie opisuje proces zavádzania service

learningu na UMB. V prípade UMB sa inštitucionalizácia deje zdola nahor, nevyhnutným východiskom a súčasne vhodným začiatkom bola silná tradícia dobrovoľníckych aktivít rozvíjaných na Pedagogickej fakulte UMB, spolupráca s tu založeným Centrom dobrovoľníctva, ako aj tím pedagogičiek a pedagógov, angažovaných na dobrovoľníckych aktivitách a vedúci k týmto aktivitám aj svoje študentstvo. Práve tento učiteľský tím spojil sily a vytvoril spoločný celouniverzitný predmet service learning, nadviazal spoluprácu s Latinskoamerickým centrom pre rozvoj service learningu (CLAYSS), zorganizoval viacero workshopov, okrúhlych stolov a zaškolil v stratégii service learning ďalších kolegov a kolegyn z univerzity. Zároveň kmeňový tím, ako aj noví kolegovia a kolegyn začali vytvárať nové predmety na báze service learningu alebo implementovali stratégiu service learning do už existujúcich predmetov, tiež sa stali riešiteľmi viacerých domácich aj medzinárodných projektov. Vďaka týmto aktivitám sa podarilo ideu service learningu, resp. angažovanej UMB preniesť aj do strategických dokumentov UMB, stále však s vedomím nielen prínosov service learningu, ale aj jeho limitov a poznaním prekážok či už na celonárodnej úrovni (vládna politika v oblasti vzdelávania), alebo univerzitnej úrovni (napr. nedostatočná motivácia učiteľstva zaviesť inovácie do učebných osnov, dlhodobá nedôvera v akékoľvek experimentálne a neformálne vzdelávanie, absentujúca príprava na využívanie zážitkových a neformálnych metód učenia sa, absencia vzdelávacích materiálov pre pedagógov a pedagogičky, slabá podpora na niektorých pracoviskách, prínos pedagóga/pedagogičky pre komunitu nie je súčasťou jeho hodnotenia). Vhodnou perspektívou do budúcnosti je však prijatie *Koncepcie výchovy a vzdelávania detí a mládeže k dobrovoľníctvu* na celonárodnej úrovni, na ktorej sformulovaní sa podieľali aj niektoré členky service learningového tímu UMB. Záverom tejto kapitoly je, že realizácia tretieho poslania univerzít a service learningových aktivít v školských osnovách sú kľúčovou otázkou. Najväčšou výzvou, ktorá vyvstáva, nie je formálna zmena, ale zmena pohľadu na service learning, ktorá predstavuje dlhodobý a neľahký proces. Je nutné vziať do úvahy, že nedokážeme zmeniť každého. Na strategickej úrovni sa musíme zamerať nielen na formálnu inštitucionalizáciu, ale aj na neustálu propagáciu výsledkov service learningových projektov a výskumov v tejto oblasti.

Štvrtá a piata kapitola predstavujú výsledky niektorých výskumov, ktoré realizoval autorský kolektív a ktoré overujú prínosy a limity implementácie service learningu do vysokoškolského vzdelávania. Nejde o publikovanie

všetkých výskumných zistení, v tejto monografii sme sa sústredili iba na tie, ktoré sa vzťahujú na celouniverzitný predmet service learning 1 a 2 a na študentstvo v dvoch oblastiach – rozvoji kľúčových kompetencií a rozvoji osobnej a sociálnej zodpovednosti.

Záverom štvrtej kapitoly je, že podľa našich zistení došlo po absolvovaní predmetu s aplikáciou stratégie service learning k štatisticky významnému posunu v rámci subjektívneho vnímania úrovne rozvoja kľúčových kompetencií študentov a študentiek. Študenti a študentky pomáhajúcich profesií, ktoré absolvovali predmet service learning na UMB, posudzujú svoje kľúčové kompetencie po jeho absolvovaní ako rozvinutejšie než pred jeho absolvovaním. Rozdiely sme zaznamenali vo všetkých skupinách kompetencií a v rámci konkrétnych schopností a zručností pri 20 z 32. V kontrolnej skupine sme tieto rozdiely nezistili.

Keďže na Slovensku neexistuje výskumný nástroj, ktorý by skúmal osobnú a sociálnu zodpovednosť, a overovanie vplyvov stratégie service learning je len v začiatkoch, využili sme niekoľko výskumných nástrojov. Pri využití Škály sociálnej a osobnej zodpovednosti Conrada a Hedinovej (1981) sa nám podarilo potvrdiť, že prostredníctvom stratégie service learning dochádza k rozvoju sociálnej a personálnej zodpovednosti študentov a študentiek. Slabinou tohto výskumného nástroja je však zložitnosť jeho vyplňania, čo sa prejavilo aj v nízkej reliabilite nástroja v prípade, že nebola študentom a študentkám poskytnutá osobná inštrukcia k vyplňaniu. Z tohto dôvodu sme sa rozhodli zostrojiť vlastný výskumný nástroj – Škálu osobnej a sociálnej zodpovednosti (Heinzová – Brozmanová Gregorová, 2018), pričom pri jeho konštrukcii sme sa inšpirovali škálou Conrada a Hedinovej. V rámci výskumu sme overili reliabilitu tejto škály a zároveň overovali vplyv service learningovej skúsenosti na rozvoj osobnej a sociálnej zodpovednosti. Tu sme vplyv nepreukázali. Ďalšími výskumnými nástrojmi, ktoré sme využili na overovanie vplyvu service learningu, boli Škála postoja k službe v komunite [Community Service Attitude Scale (CSAS); Shirella – McCarthy – Tucker, 2000; slovenský preklad Brozmanová Gregorová – Heinzová, 2015] a test sémantického výberu (Urbánek, 2001). Ani v týchto dvoch prípadoch sme nespozorovali žiadne štatisticky významné rozdiely, ktoré by potvrdili vplyv service learningu na formovanie postojov študentstva voči službe komunite. Pri kvalitatívnej obsahovej analýze sebareflexií študentov a študentiek po absolvovaní predmetov založených na stratégii

service learning sme však prínosy v oblasti rozvoja osobnej a sociálnej zodpovednosti študentov a študentiek identifikovali.

Limity našich výskumných zisťovaní spočívajú v malej výskumnej vzorke. Overovanie vplyvu stratégie service learning totiž vyžaduje v prvom rade jej samotnú realizáciu, ktorá je rovnako ako výskum v tejto oblasti v slovenských podmienkach len v začiatkoch. Pri overovaní vplyvu service learningovej skúsenosti však dôležitú úlohu zohráva aj „kvalita“ samotnej skúsenosti. V prvých rokoch realizácie výskumu sme v experimentálnej skupine mali len študentov a študentky, ktoré absolvovali predmet service learning. V tomto prípade išlo o dvojsemestrálny predmet a do významnej miery bol zameraný práve na rozvoj angažovanosti študentov a študentiek. V posledných rokoch však počet predmetov s aplikáciou stratégie service learning rastie a sledovať všetky štandardy kvality realizácie už nie je možné. Z tohto dôvodu v budúcnosti budeme do zisťovaní zaraďovať aj premennú predmet, v ktorom študenti a študentky service learning absolvovali, a ďalšie aspekty ich skúsenosti.

V záverečnej šiestej kapitole sa završujú doterajšie snahy service learningového tímu na UMB v Banskej Bystrici. Odborná prax ako súčasť praktického vzdelávania predstavuje cieľavedomú činnosť študenta/študentky zameranú na aplikáciu teoretických poznatkov a nadobudnutie určitých praktických spôsobilostí potrebných pre výkon budúceho povolania. Vzdelanostný aspekt tvorí kľúčový rámec tejto organizačnej formy vysokoškolského štúdia s cieľom rozvíjať profesionálnu identitu študenta, t. j. stimulovať proces identifikácie študenta so študovaným vedným odborom a profesiou súčasne. Od akademického roka 2017/2018 sa podarilo pilotne realizovať odbornú prax na Katedre sociálnej práce PF UMB na princípoch service learningu, čo autorský kolektív pokladá za progres vo vnímaní a realizovaní odbornej praxe. V šiestej kapitole sú predstavené tri príklady service learningových projektov realizovaných ako odborná prax, ako aj výsledky kvalitatívnej obsahovej analýzy sebareflexií a hodnotiacich dotazníkov vyplňaných po absolvovaní odbornej praxe s cieľom identifikovať prínosy a odlišnosti tejto formy odbornej praxe. Prezentované príklady aj analyzované prínosy svedčia o tom, že využitie service learningovej stratégie v rámci odborných praxí má veľký potenciál. Výroky študentov a študentiek poukazujú na to, že táto stratégia dokáže úspešne napĺňať jednotlivé funkcie odbornej praxe a prináša študentom a študentkám bližší kontakt s klientmi a klientkami, osvojenie si špecifických zručností i priestor

pre uplatnenie teoretických vedomostí v praxi. Nemenej dôležitou je aj samotná motivácia pre realizáciu aktivít, pretože študenti a študentky vidia, že ich projekty majú reálny vplyv na klientov a klientky, uspokojenie ich potrieb či riešenie ich problémov. Toto je zároveň prínosom pre samotné organizácie, v ktorých sa odborná prax realizuje.

Autorský kolektív je presvedčený o tom, že tento model odbornej praxe môže byť využiteľný nielen pri príprave odborníkov a odborníčok v oblasti sociálnej práce, ale aj pri príprave iných pomáhajúcich profesií.

Na základe našich výskumných zistení a na základe analýzy štúdií v zahraničí v tejto oblasti môžeme potvrdiť, že service learning patrí k edukačným stratégiám, ktoré pomáhajú rozvíjať kľúčové kompetencie, osobnú a sociálnu zodpovednosť a pozitívny postoj študentov a študentiek k službe v komunite.

Service learning poskytuje študentstvu cez štruktúrované príležitosti možnosť osobnostne a profesijne rásť, ale aj aktívne sa angažovať a angažovanosť rozvíjať. Service learning je stratégia, ktorá odpovedá na výzvy univerzitného vzdelávania a súčasnej spoločnosti, na druhej strane pre svoj rozvoj potrebuje tak ako iné pedagogické stratégie podporu a porozumenie z viacerých smerov.

Uvedomujeme si, že stratégia service learning má svoje limity a nedá sa aplikovať v každom predmete v plnom rozsahu. Tiež si uvedomujeme limity nášho výskumu, ktoré opisujeme v predmetných kapitolách. Výskum však plánujeme uskutočňovať longitudinálne a rozšíriť ho o ďalšie premenené, ktoré pravdepodobne môžu vstupovať ako determinanty rozvoja kľúčových kompetencií a osobnej a sociálnej zodpovednosti študentov a študentiek (napr. predmet, doba trvania aktivity a pod.). Tiež budeme pracovať na vylepšovaní výskumných nástrojov. Výskum service learningu na Slovensku je v začiatkoch, preto veríme, že predložená monografia vyplní medzeru v tejto oblasti a bude viesť k ďalšiemu výskumu zameraného na overovanie prínosov tejto edukačnej stratégie. Za prínosné považujeme nielen samotné výskumné zisťovanie, ale aj overovanie výskumných nástrojov na skúmanie, zatiaľ v našich podmienkach neskúmaných fenoménov.

Napriek prekážkam, ktoré service learningový tím na UMB v Banskej Bystrici identifikoval pri zavádzaní service learningu do vzdelávania na Slovensku a ktoré autorský kolektív opísal v jednotlivých kapitolách, na

základe niekoľkoročnej skúsenosti s dobrovoľníctvom a service learningom sme presvedčení, že absolvovanie service learningovej skúsenosti v akomkoľvek kurze či forme pomáha študentom a študentkám pri prechode od odosobneného vzdelávania k angažovanej účasti na vlastnom vzdelávaní, ako aj zlepšovaní života vo svojom okolí. Rovnako tak výskum service learningu a jeho prínosov vnímame aj ako jeden z významných faktorov rozvoja tejto stratégie v našich podmienkach. Výzvou v tejto oblasti je totiž aj *Koncepcia výchovy a vzdelávania detí a mládeže k dobrovoľníctvu*, ktorá je založená na princípoch stratégie service learning. Výskum service learningu v slovenských podmienkach vidíme aj ako cestu potvrdenia jeho prínosov a advokovania za jeho implementáciu v praxi.

SUMMARY

The aim of the monograph was to present the service learning strategy and some research findings focused on the benefits of service learning for students. The team of authors chose a structure from the broader presentation of the service learning educational strategy as an active and service-based learning strategy for the benefit of others in order to form civic responsibility and develop professional and key competences and anchored it in a discourse on the third mission of universities, taking into account the specifics of Slovak milieu. Given that service learning in Slovakia is a recent and therefore rarely used educational strategy, the team of authors decided to include a chapter that describes – step by step – the key milestones in the introduction of service learning at Matej Bel University (MBU) in Banská Bystrica. However, it does not explain in detail what service learning is, as this is referred to partially in the first chapter of the monograph and particularly in other publications of the service learning team at the MBU, studies, as well as the university textbook *Service learning: innovative learning/teaching strategy* (Brozmanová Gregorová et al., 2014). The second part of the monograph presents the results of research findings from selected studies in the area of development of student key competencies and development of student personal and social responsibility, as well as specific examples of service learning projects conducted as part of a practical training at the Department of Social Work, Faculty of Education at the Matej Bel University in Banská Bystrica since the academic year 2017/2018.

The opening chapter of the monograph *Service learning as a pedagogical strategy of a committed university* offers the main milestones in the history of service learning. As this strategy is being developed on the American continent, the first chapter summarizes the current understanding of the service learning strategy with an example of its six main characteristics: 1. a key characteristic of any service learning experience is a clearly articulated partner in the community, which may include local institutions and organizations as well as individuals; 2. the existence of the service provided; 3. the existence of learning objectives that accompany the

experience in service learning; 4. a reflection used to facilitate learning objectives, 5. longer duration, 6. high degree of student participation. The team of authors also summarizes the findings of other research teams: 1. service learning differs from other types of community-oriented activities by its links with the curriculum, by targeting the enrichment of the learning process with a better understanding of the course content and a broader perception of the discipline, by fostering students' civic responsibility and by strengthening communities (Fiske, 2001; Bringle – Hatcher, 1996; *Hanover Research*, 2011; Rusu – Hodo – Bencic, 2014); and 2. integrating service learning into the curriculum proves to be a meaningful and powerful pedagogical strategy. However, while voluntary service learning programs have proven to have a positive impact, compulsory programs are more likely to be criticized (though they are a reality in many universities). In some cases, compulsory service learning courses have failed to develop positive relationships with the community and active social action (Warburton – Davis Smith, 2003; Hollis, 2002; Miller, 1997; Niehaus, 2005).

In the second chapter *Contexts of the development of the service learning strategy in the university environment in Slovakia*, attention is paid to the third mission of the universities and the team of authors states that in broad terms the contribution of a university to society is a complex phenomenon, which is difficult to characterize as is constantly confirmed by the academic debate. It involves different partners, a wide range of direct and indirect activities and takes into account both the direct and indirect impacts of the third mission. The third mission is a very context-oriented concept and consists of many interrelated internal and external activities that are interpreted and implemented in different ways. Nevertheless, the team of authors is convinced that the third mission or even the third mission of universities should become an integral part of the understanding of the role of universities in society both on the side of society and the representatives of universities, with the implementation of service learning being a suitable strategy for fulfilling this role, as evidenced by the research mentioned in the first chapter. However, the team of authors rightly draws attention to the specifics of the Slovak context, recalling the attitude of society towards solidarity and civic responsibility, largely shaped by the previous political regime, which currently represents both possibilities and limits for the development of service learning in Slovakia.

Given that the service learning strategy is not widespread in Slovakia and the Matej Bel University in Banská Bystrica is one of the pioneers of its implementation in education, the team of authors decided to include in the monograph a chapter describing in more detail the process of introducing service learning at the MBU. In the case of the MBU, institutionalization is happening from the bottom up: a necessary baseline as well as a suitable beginning was a strong tradition of volunteering activities developed at the Faculty of Education of the MBU, cooperation with the established Volunteer Centre, as well as a team of educators involved in volunteer activities and leading their students to these activities. It was this educational team that joined forces to form a common university-wide service learning course, established cooperation with the Latin American Centre for Service Learning Development (CLAYSS), organized several workshops, round tables and trained other university colleagues in the service learning strategy. At the same time, the core team, as well as new colleagues, started to create new subjects based on service learning or implemented the strategy of service learning into existing subjects, and they also became solvers of several domestic and international projects. Thanks to these activities, the idea of service learning or an involved MBU has been successfully incorporated in strategic documents of the MBU, although besides the benefits of service learning, there are still limits and obstacles at the national level (government policy in the field of education) or at the university level (e.g. lack of motivation for teachers to introduce innovations into the curriculum, long-term distrust in any experimental and non-formal learning, lack of preparation for the use of experiential and non-formal learning methods, lack of educational materials for educators and teachers, poor support at some workplaces, the contribution of teachers/educators to the community is not part of their assessment). A suitable perspective for the future, however, is the adoption of the *Concept of Upbringing and Education of Children and Youth towards Volunteering* at the National Level, which was also formulated by some members of the MBU service learning team. This chapter concludes that the implementation of the third mission of universities and service learning activities in the school curriculum is a key issue. The biggest challenge that arises is not a formal change, but a change in view of service learning, which is a long-term and complex process. It is necessary to consider that we cannot change everyone. At the strategic level, we must focus not only

on formal institutionalization but also on the continuous promotion of the results of service learning projects and research in this area.

The fourth and fifth chapters present the results of some research carried out by the team of authors, which verify the benefits and limits of the implementation of service learning in higher education. This monograph is not about publishing all the research findings, we have rather focused only on those that relate to the university-wide course “service learning 1 and 2” and to students in two areas – development of key competencies and development of personal and social responsibility.

The fourth chapter concludes that, according to our findings, after completing the course with the application of the service learning strategy, there was a statistically significant shift in terms of the subjective perception of the level of development of key competencies of students. Students of assisting professions who have completed the course of service learning at the MBU consider their key competences as more developed after their completion than before. Differences were noted across all competency groups and at in 20 out of 32 specific skills and competencies. We did not detect these differences in the control group.

As there is no research tool in Slovakia to investigate personal and social responsibility, and verification of the effects of the service learning strategy is only in its infancy, we used several research tools. Using Conrad and Hedin's Social and Personal Responsibility Scale (1981), we were able to confirm that the social and personal responsibility of the students has developed through the service learning strategy. However, the weakness of this research tool is the difficulty of filling it, which is reflected in the low reliability of the tool if students were not given personal instruction on how to complete it. For this reason, we decided to design our own research tool – The Scale of Personal and Social Responsibility (Heinzová – Brozmanová Gregorová, 2018), the design of which was inspired by Conrad and Hedin's scale. Within the research we verified the reliability of this scale and at the same time the impact of service learning experience on the development of personal and social responsibility. No impact was identified in this case. Other research tools we used to verify the impact of service learning included the Community Service Attitude Scale (CSAS) (Shiarella – McCarthy – Tucker, 2000; Slovak translation by Brozmanová Gregorová – Heinzová, 2015] and a semantic selection test (Urbánek,

2001). Even in these two cases, no statistically significant differences that would confirm the impact of service learning on shaping student attitudes towards community service were observed. However, in the qualitative content analysis of students' self-reflection after completing courses based on the service learning strategy, we identified the benefits in the area of development of personal and social responsibility of students.

Our research is limited by a small research sample. Verifying the impact of the service learning strategy requires first of all its implementation, which – much like research in this area – is only in its early stages in Slovak conditions. However, the “quality” of the experience itself also plays an important role in verifying the impact of service learning experience. In the first years of the research the experimental group was only composed of students who had completed the service learning course. In this case, it was a two-semester course focused, to a large extent, on the development of student engagement. In recent years, however, the number of courses with the application of the service learning strategy has increased and it is no longer possible to follow all standards of quality of implementation. Therefore, in the future the survey will also include a variable value – “course” in which the students completed service learning and other aspects of their experience.

The final sixth chapter concludes the existing efforts of the service learning team at the MBU in Banská Bystrica. Practical training as a part of practical education is a purposeful student activity focused on the application of theoretical knowledge and acquisition of certain practical skills necessary for the pursuit of the future profession. The educational aspect constitutes a key framework for this organizational form of higher education in order to develop the student's professional identity, i. e. to stimulate the process of identifying a student with the studied discipline and profession at the same time. Since the academic year 2017/2018, we have been able to pilot practical training at the Department of Social Work of the Faculty of Arts at the MBU based on the principles of service learning, which the team of authors considers a progress in perception and implementation of practical training. The sixth chapter presents three examples of service learning projects implemented as a practical training, as well as the results of a qualitative content analysis of self-reflections and evaluation questionnaires filled in after the completion of practical training in order to identify the benefits and differences of this form of

practical training. Presented examples and analysed benefits suggest that the use of service learning strategy in practical training has great potential. The statements given by students point out that this strategy can successfully fulfil individual functions of practical training and allows students to get closer to clients, acquire specific skills and creates space for the application of theoretical knowledge in practice. Equally important is the very motivation for implementation of activities, because students see that their projects have a real impact on clients, satisfying their needs or solving their problems. This is also beneficial for the organizations in which the practical training is carried out.

The team of authors is convinced that this model of practical training can be useful not only for the training of professionals in the field of social work, but also for the preparation of other assisting professions.

Based on our research findings and analysis of studies in this area abroad, we can confirm that service learning is an educational strategy that helps develop key competencies, personal and social responsibility, and a positive attitude of students towards community service.

Service learning provides structured opportunities for students to grow personally and professionally, but also to actively engage and develop their engagement. Service learning is a strategy that responds to the challenges of university education and contemporary society. On the other hand, much like other pedagogical strategies, its development requires support and understanding from several directions.

We realize that the service learning strategy has its limits and cannot be fully applied in every subject. We are also aware of the limits of our research, which are described in the respective chapters. However, we plan to carry out the research longitudinally and extend it to other variables, which are likely to enter as determinants of the development of key competences and personal and social responsibility of students (e. g. course, duration of activity, etc.). We will also work on the improvement of the research tools. The research of service learning in Slovakia is in its infancy, so we believe that the monograph will fill the gap in this area and lead to further research aimed at verifying the benefits of this educational strategy. We consider beneficial not only the research itself, but also the verification of research tools for investigation, which are so far unexplored phenomena in our conditions.

Despite the obstacles identified by the service learning team at the MBU in Banská Bystrica in the implementation of service learning in Slovak education, which were described by the team of authors in individual chapters, based on several years of experience with volunteering and service learning, we believe that having a service learning experience in any course or form helps students to shift from purposeless learning to active engagement in their own education as well as improvement of their community. We also perceive the research of service learning and its benefits as one of the important factors of the development of this strategy in our conditions. The challenge in this area is also the *Concept of Upbringing and Education of Children and Youth towards Volunteering*, which is based on the principles of the service learning strategy. Service learning research in Slovak conditions is also seen as a way of confirming its benefits and advocating its implementation in practice.

MENNÝ REGISTER

- ADOLFOVÁ, I. 37, 148
ADOMSENT, M. 18, 147
ALLEN, M. 19, 21, 157
ALTENBURGER, R. 152-153, 156, 159
AMEL, E. L. 19, 21, 150
ARAMBURUZABALA, P. 152-153, 156, 159
ARCO, J. L. 20, 147
ARONICA, L. 157
ASTIN, A. W. 20, 50, 67, 112, 147
BALOGOVÁ, B. 22, 63, 147-148
BARIAKOVÁ, Z. 1-2, 42-43, 147-149, 155
BARTH, M. 18, 147
BAUMAN, Z. 5, 147
BELTZ, H. 147, 151
BENCIC, A. 13, 126, 133, 157
BERKAS, T. H. 112, 158
BILLIG, S. H. 112, 114, 154
BLAŠKO, M. 48, 147
BLYTH, D. A. 112, 158
BRINGLE, R. G. 9, 13, 18, 21, 36, 68, 126, 133, 148
BRITT, T. W. 66, 158
BRNULA, P. 116, 148
BROWN, N. V. 63, 78, 83, 158
BROZMANOVÁ GREGOROVÁ, A. 1-2, 12, 33-34, 37, 39, 41, 43, 50, 69,
76, 84, 112-113, 125, 128, 132, 135, 148-149
BUCH, K. 67, 149
BURJAN, V. 30, 149
BÚTOROVÁ, Z. 34, 149
CAMPBELL, K. E. 11, 154
CANTISANO TERRA, B. R. 151

- CAROT, J. M. 152, 156
CARPENTER, H. 21, 149
CELIO, C. I. 19-21, 50, 149
CLEARY, B. 20-21, 50, 67, 158
CNAAN, R. A. 153
COHEN, J. 9, 149
COCHRANE, A. 155
CONRAD, D. 3, 20-21, 50, 66-71, 75-76, 112, 128, 135, 149
CONWAY J. M. 19, 21, 150
COPACI, I. 67, 150
ĆULUM, B. 20-21, 25, 150
DENGLEROVÁ, D. 159
DEWEY, J. 9, 14-15, 150
DINGLE, S. H. 151
DOHERTY, K. 66, 158
DONNCHADH, B. Ó. 150
DOSTILIO, L. D. 18, 150
DRISCOLL, A. 21, 150
DUNN, W. A. 14-15, 150
DURAN, X. 156
DURLAK, J. 19-21, 50, 149
DYMNICKI, A. 19-21, 50, 149
ELICHOVÁ, M. 48, 150
ENDERS, J. 24, 154
EPPLER, M. A. 20-21, 151
ERRICKSON, M. A. 151
ESCRIGAS, C. 9, 151
ETZKOWITZ, H. 24, 151
EYLER, J. S. 9, 19, 21, 50, 67, 151
FENZEL, L. M. 21, 112, 153
FERNÁNDEZ, F. D. 20, 147
FERRARI, J. R. 21, 151
FISCHER, D. 18, 147
FISKE, E. B. 10, 12-13, 50, 67, 126, 133, 151
FRICKER, R. 32, 151
FRIČ, P. 152

- FTÁČNIK, M. 149
FURCO, A. 10, 12, 35-36, 67, 113, 151-152
GARCÍA, A. C. 152
GEBHARDT, CH. 151
GELMON, S. B. 21, 150, 152
GERHOLZ, K. H. 68, 152
GERWIEN, D. P. 19, 21, 150
GESCHWIND, S. 152
GILES, D. 9, 19, 21, 50, 67, 151
GODDARD, J. 25, 154
GOLDMAN, C. A. 152
GÖRASON, B. 24, 152
GRANADOS, J. 9, 151
GRAY, CH. 21, 151-152
GRAY, M. J. 26, 152, 154
GREENBANK, P. 36, 152-153, 156, 159
GRÖNLUND, H. 63, 158
HALE, K. M. 9, 151
HALL, B. 134, 137-138, 150, 155
HAMILTON, S. F. 21, 112, 153
HASKI-LEVENTHAL, D. 20, 153
HATCHER, J. A. 9, 13, 18, 21, 35-36, 126, 133, 148
HAVRDOVÁ, Z. 48, 153
HAWLEY, J. K. 50, 67, 157
HEDIN, D. 3, 20-21, 50, 66-71, 75-76, 112, 128, 135, 149
HEFFERNAN, K. 9, 153
HEIDER, F. 65-66, 153
HEINZOVÁ, Z. 1-2, 43, 76, 84, 112, 128, 135, 148-149
HELLISON, D. R. 66-67, 153
HERAS COLÀS, R. 153
HERVÁS, M. 20, 147
HIRT, B. 37, 148
HODOR, T. 157
HOLLAND, B. A. 12, 21, 36, 150, 152-153
HOLLIS, S. A. 21, 126, 133, 153
HOLMES, K. 153

- HOLZNER, J. 68, 152
HOPPE, L. S. 15, 158
HOWARD, J. A. 16, 84, 153, 155, 158
HRMO, R. 49, 63, 153-154
HUDSON, M. 148
CHATTERTON, P. 25, 154
CHI, B. 24, 26, 93, 113, 117, 119, 132, 134, 138, 147-148, 150-160
CHOVANCOVÁ, K.
IKEDA, E. K. 147
ILUSTRE, V. 67-68, 156
IRONSMITH, M. 30-MAY
JACKSON, S. L. 92, 154
JACOBY, B. 11, 40, 154
JEANDRON, C. 36, 154
JELENC, L. 20-21, 150
JERNSTEDT, G. C. 50, 67, 157
JOHNSON, D. 21, 154
JONGBLOED, B. 24, 154
JURÁŠ, I. 149
KAGANOFF, T. 152
KAHNE, J. 113, 154
KARLSSON, J. 26, 154
KERLINGER, F. N. 93, 154
KERRIGAN, S. 21, 150
KIELSMEIER, J. C. 112, 158
KILGO, C. A. 20, 154
KIM, W. 112, 154
KING, D. C. 50, 132, 147, 154-156
KING, M. 50, 160
KINSEY, D. 9, 149
KLENTZIN, J. C. 36, 154
KLINGSIECK, K. 152
KLUTE, M. M. 112, 154
KOLIBA, J. CH. 11, 154
KOOB, J. J. 50, 160
KOSOVÁ, B. 154

KUBEALAKOVÁ, M. 1-2, 42-43, 147-149, 155
KUČEROVÁ, S. 155
KUNICKÁ, J. 37, 148
LAREDO, P. 26, 155
LEBEAU, Y. 155
LEDIČ, J. 25, 150
LICKONA, T. 66, 155
LIESSMANN, K. P. 5-6, 155
LIPČÁKOVÁ, M. 12, 22, 155
LISZT, V. 152
LUKÁŠOVÁ, H. 155
MA, C. 150
MABRY, J. B. 68, 155
MAHARAJH, R. 24, 152
MAREŠ, J. 155
MARKEY, V. 19, 21, 157
MARKUS, G. B. 9, 155
MASGRAU JUANOLA, M. 35, 153
MATULAYOVÁ, T. 2, 12, 22, 155
MCAULEY, J. W. 158
MCCARTHY, A. M. 68, 84-85, 128, 135, 158
MCFARLAND, M. 67-68, 156
MCILRATH, L. 17, 45, 152-153, 156, 159
MEIJS, L. C. 20, 153, 156, 159
MELCHIOR, A. 50, 67, 156
MERCER, S. H. 67-68, 156
MERGLER, A. 66, 156
MIDDAUGH, E. 113, 154
MILLER, J. 21, 126, 133, 156
MILLICAN, J. 152-153, 156, 159
MIÑACA, M. 20, 147
MIRON, D. 67-68, 156
MLČÁK, Z. 47, 156
MOELY, B. E. 67-68, 156
MOLAS-GALLART, J. 26, 156
MONTESINOS, P. 26, 156

- MORALES, P.J. 20, 147
MORGAN, W. 50, 67, 156
MURPHY, R. 66, 158
MUŽÍK, J. 47, 156
NELLES, J. 24, 159
NIEHAUS, E. 21, 126, 133, 157
NORTOMAA, A. I. 36, 152-153, 159
NOVAK, J. M. 19, 21, 157
ONDAATJE, E. H. 152
OPAZO, H. 152-153, 156, 159
OSGOOD, C. E. 93, 157
PARKER-GWIN, R. 20, 157
PASCARELLA, E. T. 20, 154
PATEL, P. 156
PATTON, W. A. 156
PENNINGTON, J. 66, 158
PERRY, B. 18, 92, 157
PERRY, L. G. 18, 150
PETERSON, C. 157
PHILLIPS, M. A. 148
PIROŠÍK, V. 37, 148
POSPÍŠILOVÁ, T. 32, 151
PRENTICE, M. 67, 157
RAMSON, A. J. 63, 157
RASKOFF, S. 20, 157
RAUSCH, A. 68, 152
REED, V. A. 50, 67, 157
RIECKMANN, M. 18, 147
RICHTER, S. 18, 147
ROBINSON, G.
ROBINSON, K. 36, 67, 154, 157
RONČEVIĆ, N. 25, 150
ROVŇANOVÁ, L. 1-2, 148, 157
RUSU, A. S. 13, 67, 126, 133, 150, 157
ŘEZNÍČEK, I. 115, 157
SALERNO, C. 24, 154

- SALTER, A. 156
SANDEL, K. 112, 154
SANDMANN, L. R. 24, 26, 158
SAX, L. J. 20, 50, 67, 147
SCALES, P. C. 112, 148, 158
SCOTT, A. 156
SELIGMAN, M. E. 157
SEVIN, A. M. 63, 158
SHAPIRO, C. 11, 71, 85, 154
SHEETS, J. K. E. 20, 154
SHIARELLA, A. H. 68, 84-85, 128, 135, 158
SCHLENKER, B. R. 66, 158
SCHMOCH, U. 24, 152
SCHWARTZ, S. H. 84, 86, 158
SIEGRIST, M. 48-50, 147
SIEKELOVÁ, M. 34, 149
SIMONS, L. 20-21, 50, 67, 158
SKYBA, M. 22, 63, 147-148, 158
SMÉKAL, V. 93
SMITH, J. 21, 126, 133, 159
SOEIRO, A. 152
SOLER MASÓ, P. 35, 153
SPECK, W. B. 15, 158
SPENCER, F. H. 156
SPRING, A. 21, 152, 158
STARK, W. 12, 153, 156, 159
STENSON, CH. 19, 21, 50, 67, 151
STREB, M. 50, 67, 156
SUCI, G. J. 93, 157
SUNDEEN, R. 20, 157
SWANER, L. E. 65, 159
ŠIRŮČEK, J. 159
ŠOLCOVÁ, J. 1-2, 34, 148-149
ŠOLTÉSOVÁ, D. 22, 63, 147-148, 158
ŠTULRAJTEROVÁ, A. 37, 148
TABA, H. 14-15, 159

- TANDON, R. 9, 151
TANNENBAUM, P. H. 93, 157
TAPIA, M. N. 159
TUCKER, M. L. 68, 84-85, 128, 135, 158
TURECKIOVA, M. 48, 159
TUREK, I. 49, 63, 153-154, 159
TUUNAINEN, J. 24, 159
URBÁNEK, T. 76, 93, 128, 135, 159
VAN DER VOORT, J. M. 20, 159
VANTUCH, J. 149
VASKA, L. 116, 148
VETEŠKA, J. 48-49, 159
VIŠŇOVSKÝ, E. 149
VOGELGESANG, L. J. 112, 147
VORLEY, T. 24, 159
VOZÁR, L. 149
VRBICKÝ, L. 37, 148
WARBURTON, J. 21, 126, 133, 159
WARREN, J. L. 21, 159
WATSON, D. 24, 160
WEBSTER, A. 65, 151, 160
WHITEMAN, G. 20, 159
WILLIAMS, N. R. 50, 160
WIERZBOWSKI-KWIATKOWAK, A. 36
WOLEKOVÁ, H. 34, 160
WORRALL, L. 21, 151
YE, F. 20-21, 147, 160
YEE, J. A. 112, 147
YORIO, P. 20-21, 160

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV

- Arco, J. L., Fernández, F. D., Morales, P. J., Miñaca, M., & Hervás, M. (2012). Service Learning within a Spanish Context—From Teaching to Knowledge Transfer. *Higher Education and Civic Engagement*, 157–171. doi: 10.1057/9781137074829_10
- Astin, A. W., Vogelgesang, L. J., Ikeda, E. K., & Yee, J. A. (2000). *Executive Summary: How Service Learning Affects Students*. Los Angeles: Higher Education Research Institute, University of California.
- Astin, A. W., & Sax, L. J. (1998). How Undergraduates are Affected by Service Participation. *Journal of College Student Development*, 39(3), 251–263.
- Balogová, B., Skyba, M., & Šoltésová, D. (2014). Service-learning vo vzdelávaní v sociálnej práci na Inštitúte edukológie a sociálnej práce v Prešove. In M. Šavrnochová (ed.). *Aktuálne otázky teórie, praxe a vzdelávania v sociálnej práci* (18–30). Banská Bystrica: Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici.
- Bariaková, Z., & Kubealaková, M. (2016). Experience of Implementing Service Learning on Matej Bel University in Banská Bystrica. *RIDAS. Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 3, 137–147.
- Bariaková, Z., & Kubealaková, M. (2018). Perspektívy stratégie service learning v univerzitnom vzdelávaní a pozícia učiteľa v jej rámcoch. In *The role of tutoring in education and working with adults*. (143–157). Varšava: FASS Publishing.
- Barth, M., Adomßent, M., Fischer, D., Richter, S., & Rieckmann, M. (2014). Learning to change universities from within: A service-learning perspective on promoting sustainable consumption in higher education. *Journal of Cleaner production*, 62, 72–81. doi: 10.1016/j.jclepro.2013.04.006
- Bauman, Z. (2002). *Úvahy o postmoderní době*. Praha: Slon.
- Beltz, H., & Siegrist, M. (2001). *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*. Praha: Portál.
- Billing, S. H. (2000). Research on K-12 School-Based Service-Learning: The Evidence Builds. *Phi Delta Kappa*, 81, 658–664.
- Blaško, M. (2013). *Kvalita v systéme modernej výučby* [online]. Košice: Technická univerzita. Retrieved August 20, 2018, from <http://web.tuke.sk/kip/main.php?om=1300&res=low&menu=1310>
- Bortagaray, I. (2009). Bridging university and society in Uruguay: perceptions and expectations. *Science and Public Policy*, 36(2), 115–119, doi: 10.3152/030234209X413937

- Bringle, R. G., & Hatcher, J. A. (1995). A Service Learning Curriculum for Faculty. *Michigan Journal of Community Service Learning*, (2), 112–122.
- Bringle, R. G., & Hatcher, J. A. (1996). Implementing Service-Learning in higher education. *Journal of Higher Education*, 67, 221–239. doi: 10.1080/00221546.1996.11780257
- Bringle, R. G., & Hatcher, J. A. (2000). Institutionalization of Service Learning in Higher Education. *The Journal of Higher Education*, 71(3), 273–290. doi: 10.1080/00221546.2000.11780823
- Bringle, R. G., Phillips, M. A., & Hudson, M. (2004). *The Measure of Service Learning: Research Scales to Assess Student Experiences*. Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Brnula, P., & Vaska, L. (2003). Význam praxe študentov sociálnej práce – využitie teoretických poznatkov a ich overenie v praxi. 2003. In *Odborná prax v príprave sociálnych pracovníkov*. Nitra: Fakulta sociálnych vied UKF.
- Brozmanová Gregorová, A. (2007). *Dobrovoľníctvo ako súčasť vysokoškolskej prípravy študentov sociálnej práce a sociálnej pedagogiky*. Banská Bystrica: PF UMB.
- Brozmanová Gregorová, A., Adolfová, I., Hirt, B., Kunická, J., Pirošík, V., Štulrajterová, A., & Vrbický L. (2009). *Tretí sektor a mimovládne organizácie*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela.
- Brozmanová Gregorová, A. (ed). (2012). *Dobrovoľníctvo na Slovensku – výskumné reflexie*. Bratislava: Iuventa.
- Brozmanová Gregorová, A. (2013). Možnosti využitia service-learning v pregraduálnej príprave sociálnych pracovníkov a pracovníčok. In B. Balogová, M. Skyba, D. Šoltésová (eds.). *Pregraduálna príprava sociálnych pracovníkov, pracovníčok a sociológov, sociologičiek a možnosti ich uplatnenia v praxi (77–88)*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Filozofická fakulta, Inštitút edukológie a sociálnej práce.
- Brozmanová Gregorová, A., Bariaková, Z., Heinzová, Z., Chovancová, K., Kompán, J., Kubealaková, M., Nemcová, L., Rovňanová, L., Šolcová, J., & Tokovská, M. (2014). *Service learning – Inovatívna stratégia učenia (sa)*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela.
- Brozmanová Gregorová, A., & Heinzová, Z. (2015). Rozvoj komunikačných a sociálnych kompetencií študentov a študentiek UMB prostredníctvom predmetu Service learning. In W. J. Maliszewski, M. Fiedor, & M. Drzewowski (Eds.). *Człowiek w wielowymiarowym obszarze działań społecznych: kreacja, pomoc, interwencja (29–47)*. Piła: Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej im. Stanisława Staszica w Piłę.

- Brozmanová Gregorová, A., Heinzová Z., & Chovancová, K. (2016). Impact of Service-learning on Key Students' Competences. *International Journal of Research on Service-Learning and Community Engagement*, 4 (1),1–10.
- Brozmanová Gregorová A., Kubealaková M., & Heinzová Z. (2017). Service-learning and Development of Social and Personal Responsibility In *Actas de la IV Jornada de investigadores sobre aprendizaje-servicio* (82–87). Buenos Aires: CLAYSS.
- Brozmanová Gregorová, A., Siekelová, M., & Šolcová, J. (2018). *Dobrovoľníctvo mládeže na Slovensku – aktuálny stav a trendy*. Stupava: Platforma dobrovoľníckych centier a organizácií.
- Brozmanová Gregorová, A., Bariaková, Z., Kubišová, L., Murray Svidroňová, M., & Šolcová, J. (2019). *Report from mapping of the educational situation in the Central and Eastern European region with focus on service-learning*. Buenos Aires: CLAYSS.
- Buch, K. (2008). Building community through service-learning. *Academic Exchange Quarterly*, 12(3), 57–61.
- Burjan,V., Ftáčnik, M., Juráš, I., Vantuch, J., Višňovský, E., & Vozár, L. (2017). *Učiace sa Slovensko. Národný program výchovy a vzdelávania / Learning Slovakia. National program of education*. Bratislava: Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR.
- Bútorová, Z. (2004). Mimovládne organizácie a dobročinnosť vo svetle verejnej mienky. In J. Majchrák, B. Strečanský, & M. Bútora (eds.). *Keď ľahostajnosť nie je odpoveď*. Bratislava: IVO.
- Carpenter, H. (2011). How we could measure community impact of nonprofit graduate students' service-learning projects: Lessons from the literature. *Journal of Public Affairs Education*, 17(1), 115–131. doi: 10.1080/15236803.2011.12001630
- Celio, C. I., Durlak, J., & Dymnicki, A. (2011). A Meta-analysis of the Impact of Service-Learning on Students. *Journal of Experiential Education*, (34) 2, 164–181. doi: 10.1177/105382591103400205
- CLAYSS. (2003). *A Service-learning Proposal for Universities. Complementary Text 1 for Participants in CLAYSS Service-learning Capacity Building Program for Universities*. Buenos Aires: CLAYSS.
- Cohen, J., & Kinsey, D. (1994). "Doing good" and scholarship: A service-learning study. *Journalism Educator*, 48(4), 4–14. doi: 10.1177/107769589304800402
- Conrad, D., & Hedin, D. (1981). National Assessment of Experiential Education: Summary and Implications. *Journal of Experiential Education*, 4(2), 6–20. doi: 10.1177/105382598100400202
- Conrad, D., & Hedin, D. (1991). School-based community service: What we know from research and theory. *Phi Delta Kappa*, 72, 743–749.

Conway J. M., Amel, E. L., & Gerwien, D. P. (2009). Teaching and Learning in the Social Context: A Meta-Analysis of Service Learning's Effects on Academic, Personal, Social, and Citizenship Outcomes. *Teaching of Psychology*, (10)36, 233–245. doi:10.1080/00986280903172969

Copaci, I., & Rusu, A. S. (2016). Trends in Higher Education Service-Learning Courses for Pre-Service Teachers: a Systematic Review. *The European Proceedings of Social & Behavioral Sciences*, 18, 1–11. doi:10.15405/epsbs.2016.12

Ćulum, B., & Jelenc, L. (2015). *Učenje zalaganjem u zajednici, Prikaz modela, iskustava i smjernica za primjenu, Sveučilište u Rijeci*.

Ćulum, B., Rončević, N., & Ledić, J. (2013). Facing new expectations – integration of third mission activities into the university. In B. Kehm, & U. Teichler (eds.). *The Academic Profession in Europe: New Tasks and New Challenges. The Changing Academy – The Changing Academic Profession in International Comparative Perspective*, 5. doi: 10.1007/978-94-007-4614-5_9

Dewey, J. (1910). *How We Think*. Massachusetts: D. C. Heath and Company.

Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. New York: MacMillan.

Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. New York: Macmillan.

Dlhodobý zámer Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici na roky 2015 – 2020. Retrieved June 26, 2019, from <https://www.umb.sk/app/cmsFile.php?disposition=i&ID=5141>

Donnchadh, B. Ó, & Ma, C. (2015). International Service-Learning and Community Engagement. *International Journal of Research on Service-Learning and Community Engagement*, 3(1).

Dostilio, L. D., & Perry, L. G. (2017). An explanation of Community Engagement Professionals as professionals and leaders. In L. D. Dostilio (ed.). *The Community Engagement Professional in Higher Education. A Competency Model for an Emerging Field*. Boston: Campus Compact.

Dostilio, L. D. (2017). Planning a Path Forward. Identifying the Knowledge, Skills, and Dispositions of Second-Generation Community Engagement Professionals. In L. D. Dostilio (ed.). *The Community Engagement Professional in Higher Education. A Competency Model for an Emerging Field*. Boston: Campus Compact.

Driscoll, A., Holland, B., Gelmon, S., & Kerrigan, S. (1996). An Assessment Model for Service-Learning: Comprehensive Case Studies of Impact on Faculty, Students, Community, and Institution. *Journal of Community Service Learning*. 3(1), 66–71.

Dunn, W. A. (1909). *The Community and the Citizen*. Boston: D. C. Health & Company, publishers. Retrieved February 23, 2014, from <https://archive.org/stream/communitycitizen00dunnuoft#page/n7/mode/2up>

Elichová, M. (2017). *Sociální práce aktuální otázky*. Praha: Grada Publishing.

- Eppler, M. A., Ironsmith, M., Dingle, S. H., & Errickson, M. A. (2011). Benefits of service learning for freshman college students and elementary school children. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 11(4), 102–115.
- Escrigas, C., Granados, J., Hall, B., & Tandon, R. (2014). Editors' introduction: Knowledge, engagement and higher education contributing to social change. In Global University Network for Innovation (ed.). *Higher education in the world 5. Knowledge, engagement and higher education: Contributing to social change* (xxxix-xxxix). Hampshire, UK: Palgrave Macmillan.
- Etzkowitz, H., Webster, A., Gebhardt, Ch., & Cantisano Terra, B. R. (2000). The Future of the University and the University of the Future: Evolution from Ivory Tower to Entrepreneurial Paradigm. *Research Policy*, 29(2), 313–330. doi: 10.1016/S0048-7333(99)00069-4
- Eyler, J. S., & Giles, D. E. (1999). *Where's the Learning in Service-Learning?* San Francisco: Jossey-Bass.
- Eyler, J., Giles, D., Stenson, Ch., & Gray, Ch. (2001). *At A Glance: What We Know about The Effects of Service-Learning on College Students. Faculty, Institutions and Communities: 1993 – 2000*. Retrieved July 7, 2014, from <http://www.compact.org/wp-content/uploads/resources/downloads/aag.pdf>
- Ferrari, J. R., & Worrall, L. (2000). Assessments by Community Agencies: How „the Other Side“ Sees Service-Learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 7(1), 35–40.
- Fiske, E. B. (2001). *Learning in Deed. The Power of Service-Learning for American Schools*. Battle Creek: W.K. Kellogg Foundation.
- Fiske, E. (2002). *Learning in Deed. The Power of Service-Learning for American Schools. A Report from National Commission on Service Learning*. Battle Creek : W. K. Kellogg Foundatio. Retrieved June 12, 2014, from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED465829.pdf>
- Frič, P., Pospíšilová, T. et al. (2010). *Vzorce a hodnoty dobrovolnictví v české společnosti na začátku 21. století*. Praha: AGNES.
- Furco, A. (2001). Advancing service-learning at research universities. *New Directions for Higher Education*, 114, 67–78. doi: 10.1002/he.15.abs
- Furco, A. (2002). *Self-Assessment Rubric for the Institutionalization of Service-Learning in Higher Education (Revised 2002)*. Retrieved June 12, 2014, from <https://www.nationalservice.gov/sites/default/files/resource/r4179-furco-rubric.pdf>
- Furco, A. (2004). Zufriedener, sozialer, sensibler und motivierter: Hoffnungsvoller Ergebnisse in den USA. In A. Sliwka, C. Petry, & P. Kalb (eds.). *Durch Verantwortung lernen – Service Learning: Etwas für andere tun* (12–31). Weinheim: Beltz.

Furco, A., & Holland, B. A. (2005). *Institutionalizing Service-Learning in Higher Education: Issues and Strategies for Chief Academic Officers*. Berkeley: Center for Studies in Higher Education, University of California at Berkeley.

Furco, A. (2011). *Service-Learning: A Balanced Approach to Experiential Education. Expanding Boundaries: Service and Learning*. Washington DC: Corporation for National Service.

Furco, A. (2014). Issues of definition and program diversity in the study of service-learning. In *Studying Service-Learning: Innovations in Education Research Methodology* (13–34). Taylor and Francis. <https://doi.org/10.4324/9781410609106>

Furco, A. (2014). Strategic initiatives to impact the institutionalization of community engagement at a public research university. In Global University Network for Innovation (Ed.), *Higher education in the world 5. Knowledge, engagement and higher education: Contributing to social change* (264–267). Hampshire, UK: Palgrave Macmillan.

García, A. C., Carot, J. M., Soeiro, A. et al. (2012). *Green Paper. Fostering and Measuring 'Third Mission' in Higher Education Institutions. Project: Higher Education Studies*. Retrieved June 26, 2014, from https://www.researchgate.net/publication/308745768_Green_Paper_Fostering_and_Measuring_Third_Mission_in_Higher_Education_Institutions

Gelmon, S. B., Holland, B. A., & Spring, A. (2018). *Assessing Service-Learning and Civic Engagement: Principles and Techniques*. Boston: Campus Compact.

Gerholz, K. H., Liszt, V., & Klingsieck, K. (2017). Effects of learning design patterns in Service Learning courses. *Active Learning in Higher Education*, 19. doi: 10.1177/1469787417721420

Gerholz, K. H., Holzner, J., & Rausch, A. (2018). Where is the civic responsibility in service learning? A process-oriented empirical study. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung: ZFHE*, 13(2), 61–80. doi: 10.3217/zfhe-13-02/04

Görason, B., Maharajh, R., & Schmoch, U. (2009). New activities of universities in transfer and extension: multiple requirements and manifold solutions. *Sci Public Policy*, 36(2), 157–164. doi: 10.3152/030234209x406863

Gray, M. J., Ondaatje, E. H., Fricker, R., Geschwind, S., Goldman, C. A., Kaganoff, T. et al. (1998). *Coupling service and learning in higher education: The final report of the Evaluation of the Learn and Serve America, Higher Education Program*. Santa Monica, CA: The RAND Corporation.

Greenbank, P. (2006) The academic's role: the need for a re-evaluation? *Teaching in Higher Education*, 11(1), 107–112. doi: 10.1080/13562510500400248

Grönlund, H., Nortomaa, A. I., Aramburuzabala, P., McIlrath, L., Opazo, H., Altenburger, R., & Millican, J. (2017). *Europe Engage - Developing a Culture of Civic Engagement through Service-Learning within Higher Education in Europe: Guidelines*

for *Institutionalization of Service-Learning*. Europe Engage Erasmus+project. European Union.

Grönlund, H., Nortomaa, A., Aramburuzabala, P., McIlrath, L., Opazo, H., Altenburger, R., Maas, S., Mažeikiene, N., Meijs, L. C. P. M., Mikelic, N., Millican, J., Stark, W., Tuytschaever, G., Vargas-Moniz, M., & Zani, B. (2017). Guidelines For Institutionalization Of Service-Learning. Retrieved May 25, 2019, from <https://europeengage.org/9-guidelines-and-recommendations-for-institutionalization-of-s-l-in-higher-education>

Hamilton S. F., & Fenzel L. M. (1988). The Impact of Volunteer Experience on Adolescent Social Development: Evidence of Program Effects. *Journal of Adolescent Research*, 3(1), 65–80.

Hanover Research. (2011). *Assessing Service-Learning Impacts at Higher Education Institutions*. Retrieved March 05, 2018, from www.hanoverresearch.com

Haski-Leventhal, D., Grönlund, H., Holmes, K., Meijs, L. C. P. M., Cnaan, R. A. et al. (2010). Service-Learning: Findings From a 14-Nation Study. *Journal of Nonprofit & Public Sector Marketing*, 22(3), 161–179. doi: 10.1080/10495141003702332

Havrdová, Z. (1999). *Kompetence v praxi sociální práce : metodická příručka pro učitele a supervizory v sociální práci*. Praha: OSMIUM.

Heffernan, K. (2001). Service-Learning in Higher Education. *Journal of Contemporary Water Research and Education*, 119(1), 2–8.

Heider, F. (1958). *The Psychology of Interpersonal Relations*. New York: John Wiley & Sons. Retrieved May 22, 2019, from <http://dx.doi.org/10.1037/10628-000>

Hellison, D. R. (2003). *Teaching Responsibility Through Physical Activity*. Champaign: Human Kinetics Publisher.

Heras Colàs, R., Masgrau Juanola, M., & Soler Masó, P. (2017). The Institutionalization of Service-Learning at Spanish Universities. *International Journal of Research on Service-Learning in Teacher Education*, 5(1), 85–97.

Holland, B. (1997). Analyzing Institutional Commitment to Service: A Model of Key Organizational Factors. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 4(1), 30–41.

Hollis, S. A. (2002). Capturing the experience: Transforming community service into service learning. *Teaching Sociology*, 30(2), 200–213. doi: 10.2307/3211383

Howard, J. (2001). Principles of Good Practice for service-learning pedagogy. In L. Gallagher et al. (eds.), *Faculty Guide to Service-Learning : Information and Resources for Creating and Implementing Service-Learning Courses*. Denver: University of Colorado. Retrieved July 7, 2014, from <http://www.cdenver.edu/life/services/ExperientialLearning/foremployers/Documents/UC%20Denver%20Faculty%20S-L%20Guide.pdf>

Hrmo, R., & Turek, I. (2003a). *Klíčové kompetencie 1*. Bratislava: STU.

- Hrmo, R., & Turek, I. (2003b). *Návrh systému kľúčových kompetencií*. Košice: Technická univerzita.
- Chatterton, P., & Goddard, J. (2003). The response of HEIs to regional needs. In *Economic Geography of Higher Education* (33–55). Routledge.
- Jackson, S. L. (2009). *Research Methods and Statistics: A Critical Thinking Approach* (3rd ed.). Belmont, CA: Wadsworth.
- Jacoby, B. et al. (1996). *Service-Learning in Higher Education. Concepts and Practices*. San Francisco: Jossey Bass.
- Jeandron, C., & Robinson, G. (2010). *Creating a climate for service learning success*. American Association of Community Colleges.
- Johnson, D. (1995). *Faculty guide to service-learning: Partners in action & learning*. Miami: Dade Community College.
- Jongbloed, B., Enders, J., & Salerno, C. (2008). Higher education and its communities: Interconnections, interdependencies and a research agenda. *Higher education*, 56(3), 303–324. doi: 10.1007/s10734-008-9128-2
- Kahne, J., Chi, B., & Middaugh, E. (2002). *CityWorks evaluation summary*.
- Karlsson, J. (2007). Service as collaboration: an integrated process in teaching and research. A response to Greenbank. *Teaching in higher education*, 12(2), 281–287. doi: 10.1080/13562510701194665
- Kendall, J. C. (ed.). (1990). *Combining service and learning: A resource book for community and public service, Vol. II*. Raleigh, NC: National Society for Internships and Experiential Education.
- Kerlinger, F. N. (1972). *Základy výzkumu chování*. Praha: Academia.
- Kilgo, C. A., Sheets, J. K. E., & Pascarella, E. T. (2015). The link between high-impact practices and student learning: Some longitudinal evidence. *Higher Education*, 69, 509–525. doi: 10.1007/s10734-014-9788-z
- Kim, W., & Billig, S. H. (2003). *Colorado learn and serve evaluation*. Denver, CO: RMC Research Corporation.
- Klontzin, J. C., & Wierzbowski-Kwiatkowiak, A. (2013). Service-Learning Program Institutionalization, Success, and Possible Alternative Futures: A Scholarly Perspective. *Journal of Community Engagement and Scholarship*, 6(2).
- Klute, M. M., Sandel, K., & Billig, S. H. (2002). *Colorado learn and serve evaluation*. Denver, CO: RMC Research Corporation.
- Koliba, J. Ch., Campbell, K. E., & Shapiro, C. (2006). The Practice of Service Learning in Local School-Community Context. *Educational Policy*, 20(5), 685–686. doi: 10.1177/0895904805284112
- Kosová, B. (2013). *Filozofické a sociálne súvislosti edukácie*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici.

- Kubealaková, M., & Bariaková, Z. (2017). Experience of Implementing Service Learning on Matej Bel University in Banská Bystrica. In *RIDAS. Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 3, 137–147. doi: 10.1344/RIDAS2017.3.11
- Kučerová, S. (1991). Výchova hodnotami a k hodnotám. *Pedagogická orientace*, 11(1), 80–84.
- Laredo, P. (2007). Toward a Third mission for Universities. Université de Paris Est (ENPC) and University of Manchester (MBS). Retrieved June 8, 2014, from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000157815>
- Lebeau, Y., & Cochrane, A. (2015). Rethinking the „third mission“: UK universities and regional engagement in challenging times. *European Journal of Higher Education*, 5(3), 250–263. doi: 10.1080/21568235.2015.1044545
- Lickona, T. (1991). *Educating for character: How our schools can teach respect and responsibility*. New York: Bantam Books.
- Liessmann, K. P. (2008). *Teorie nevzdělanosti. Omyly společnosti vědění*. Praha: Academia.
- Liessmann, K. P. (2015). *Hodina duchů*. Praha: Academia.
- Lipčáková, M., & Matulayová, T. (2012). Service-learning vo vzdelávaní v sociálnej práci. In *Výzvy a trendy vo vzdelávaní v sociálnej práci*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove.
- Lukášová, H. (2015). *Učiteľské sebepojetí a jeho zkoumání*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií.
- Mabry, J. B. (1998). Pedagogical variations in service-learning and student outcomes: How time, contact, and reflection matter. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 5, 32–47.
- Mareš, J. (2008). Nová taxonomie kladných stránek člověka – inspirace pro pedagogiku a pedagogickou psychologii. *Pedagogika*, 58(1), 4–20.
- Markus, G. B., Howard, J. P., & King, D. C. (1993). Integrating community service and classroom instruction enhances learning: Results from an experiment. *Educational evaluation and policy analysis*, 15(4), 410–419. doi: 10.2307/1164538
- Matulayová, T. (2013). The Context of Changes in Slovak Tertiary Schools Providing Education in Social Work. In T. Matulayová, L. Musil (eds.). *Social Work, Education and Postmodernity. Theory and Studies in Selected Czech, Slovak and Polish Issues* (111–122). Liberec: Technical University of Liberec.
- Matulayová, T. (2014). Tretie poslanie univerzít na Slovensku. Ako je realizované v pregraduálnom vzdelávaní sociálnych pracovníkov? In M. Šavrnichová (ed.). *Aktuálne otázky teórie, praxe a vzdelávania v sociálnej práci* (86–96). Banská Bystrica: Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici.

McIlrath, L. (Coord.), Aramburuzabala, P., Opazo, H., Tuytschaever, G., Stark, W., Mikelic, N., Meijjs, L. C. P. M., Mažeikiene, N., Zani, B., Vargas-Moniz, M., Millican, J., Northmore, S., Altenburger, R., De Bruyn, K., Hopia, A., Pessi, A. B., Grönlund, H., & Maas, S. (2016). Europe Engage Survey of Civic Engagement & Service-Learning Activities within the Partner Universities. Retrieved 2 July, 2019, from <https://europeengage.org/files.wordpress.com/2016/04/report-euen-mcilrath-et-al3.pdf>

Melchior, A., Frees, J., LaCava, L., Kingsley, Ch., Nahas, J., Power, J., Baker, G., Blomquist, J., George, A., Hebert, S., Jastrzab, J., Helfer, Ch., & Potter, L. (1999). *National Evaluation of Learn and Serve American School and Community Based programs*. Waltham: Brandeis University.

Mergler, A. (2007). *The creation, implementation and evaluation of school-based personal responsibility program* (PhD dissertation). Queensland University of Technology.

Mergler, A., Spencer, F. H., & Patton, W. A. (2008) Personal responsibility: the creation, implementation and evaluation of a school-based program. *Journal of Student Wellbeing*, 2(1), 35–51. doi: 10.21913/jsw.v2i1.167

Miller, J. (1997). The impact of service-learning experiences on students' sense of power. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 4, 16–21.

Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR. (2018). *Národný program rozvoja výchovy a vzdelávania / National Program for Development of Education*. Bratislava: Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR. Retrieved May 25, 2019, from <https://www.minedu.sk/data/att/13285.pdf>

Mlčák, Z. (ed). (2005). *Profesní kompetence sociálních pracovníků a jejich hodnocení klienty*. Ostrava: Ostravská univerzita, Filozofická fakulta.

Moely, B. E., Mercer, S. H., Ilustre, V., Miron, D., & McFarland, M. (2002). Psychometric properties and correlates of the Civic Action and Skills Questionnaire: A measure of students' attitudes related to service-learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 8(2), 15–26.

Molas-Gallart, J., Salter, A., Patel, P., Scott, A., & Duran, X. (2002). *Measuring Third Stream Activities: Final Report to the Russell Group of Universities*. Brighton: SPRU, University of Sussex.

Montesinos, P., Carot, J. M., Martinez, J. M., & Mora, F. (2008). Third mission ranking for world class universities: Beyond teaching and research. *Higher education in Europe*, 33(2-3), 259-271. <https://doi.org/10.1080/03797720802254072>

Morgan, W., & Streb, M. (2001). Building Citizenship: How Student Voice in Service-Learning Develops Civic Values. *Social Science Quarterly*, 82(1), 154–169. doi: 10.1111/0038-4941.00014

Mužik, J. (2012). *Profesijní vzdělávání dospělých*. Praha: Wolters Kluwer.

- Niehaus, E. (2005). *Community service and service-learning at the Ohio State University*. Americors VISTA White Paper Report.
- Novak, J. M., Markey, V., & Allen, M. (2007). Evaluating cognitive outcomes of service learning in higher education: A meta-analysis. *Communication Research Reports*, 24(2), 149–157. doi: 10.1080/08824090701304881
- Osgood, C. E., Suci, G. J., & Tannenbaum, P. H. (1957). *The measurement of meaning*. University of Illinois Press, Urbana.
- Parker-Gwin, R. (1996). Connecting service to learning: How students and communities matter. *Teaching Sociology*, 24, 97–101. doi: 10.2307/1318903
- Perry, B. (2010). *Reliability and Validity Analyses of the Community Service Attitudes Scale*. Thesis. Eastern Kentucky University.
- Peterson, C., & Seligman, M. E. (eds.). (2004). *Character Strengths and Virtues. A handbook and classification*. New York: Oxford University Press/Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Prentice, M., & Robinson, G. (2010). Improving student learning outcomes with service learning. American Association of Community Colleges. Retrieved May 25, 2014, from http://www.aacc.nche.edu/Resources/aaccprograms/horizons/Documents/slorb_jan2010.pdf
- Ramson, A. J. (2014). Service-learning: A Tool to Develop Employment Competencies for College Students. *Journal on Excellence in College Teaching*, 25(1), 159–187.
- Raskoff, S., & Sundeen, R. (1999). Community service programs in high schools. *Law and Contemporary Problems*, 62(4), 73–111. doi: 10.2307/1192268
- Reed, V. A., Jernstedt, G. C., & Hawley, J. K. (2005). Effects of a Small-scale, Very Short-term Service-learning Experience on College Students. *Journal of Adolescence*, 28(3), 359–368. doi: 10.1016/j.adolescence.2004.08.003
- Robinson, K., & Aronica, L. (2016). *Creative Schools. Revolutionizing Education from the Ground Up*. London: Penguin Books.
- Rovňanová, L. (2017). *Kvalita učiteľa v kontexte koncepcií edukácie a emocionálnej inteligencie: perspektíva žiakov a študentov učiteľstva*. Thesis. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta UMB.
- Rusu, A. S., Bencic, A., & Hodor, T. (2014). Service-Learning programs for Romanian students – an analysis of international programs and ideas of implementation. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 142, 154–161. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.07.632
- Řezníček, I. (1994). *Metody sociální práce*. Praha: Sociologické nakladatelství SLON.

- Sandmann, L. R. (2008). Conceptualization of the scholarship of engagement in higher education: A strategic review, 1996–2006. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 12(1), 91–104.
- Scales, P. C., Blyth, D. A., Berkas, T. H., & Kielsmeier J. C. (2000). The Effects of Service-Learning on Middle School Students' Social Responsibility and Academic Success. *The Journal of Early Adolescence*, 20(3), 332–358.
- Sevin, A. M., Hale, K. M., Brown, N. V., & McAuley, J. W. (2016). Assessing Interprofessional Education Collaborative Competencies in Service-learning Course. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 80(2), 1–8. doi: 10.5688/ajpe80232
- Shiarella, A. H., McCarthy, A. M., & Tucker, M. L. (2000). Development and construct validity of scores on the community service attitudes scale. *Educational and Psychological Measurement*, 60(2), 286–300. doi: org/10.1177/00131640021970510
- Schlenker, B. R., Britt, T. W., Pennington, J., Murphy, R., & Doherty, K. (1994). The triangle model of responsibility. *Psychological Review*, 101(4), 632–652. doi: 10.1037/0033-295x.101.4.632
- Schwartz, S. H. (1977). Normative influences on altruism. In L. Berkowitz (ed.), *Advances in experimental social psychology*. (221–279). New York: Academic Press.
- Schwartz, S. H., & Howard, J. A. (1982). Helping and cooperation: A self-based motivational model. In V. J. Derlaga, & J. Grzelak (eds.). *Cooperation and helping behavior: Theories and research*. (327–352). New York: Academic Press.
- Schwartz S. H., & Howard J. A. (1984). Internalized Values as Motivators of Altruism. In E. Staub, D. Bar-Tal, J. Karylowski, & J. Reykowski (eds.). *Development and Maintenance of Prosocial Behavior. Critical Issues in Social Justice*, vol 31. Springer, Boston, MA.
- Simons, L., & Cleary, B. (2006). The influence of service-learning on students' personal and social development. *College Teaching*, 54(4), 307–319. doi: 10.3200/ctch.54.4.307-319
- Skyba, M., & Šoltésová, D. (2013). Service learning v pregraduálnej príprave (školských) sociálnych pracovníkov a pracovníčok. In Z. Truhlářová, K. Levická (eds.). *Profesionalita, perspektivy a rozvoj sociální práce. Professionalism, perspectives and the development of social work* (78–85). Hradec Králové: Gaudeamus.
- Skyba, M., & Šoltésová, D. (2014). Service-learning vo vzdelávaní (školských) sociálnych pracovníkov a pracovníčok. *Work Education*, 52(3), 325–336.
- Smékal, V. (1990). Psychosémantické metódy. In L. Maršalová, O. Mikšik et al. (eds.). *Metodológia a metódy psychologického výskumu*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- Speck, W. B., & Hoppe, L. S. (eds.). (2004). *Service-learning. History, Theory, Issues*. Westport: Praeger Publishers.

- Stark, W., Aramburuzabala, P., McIlrath, L., Opazo, H., Altenburger, R., Grönlund, H., Maas, H., Mažeikiene, N., Meijs, L., Mikelic, N., Millican, J., Nortomaa, A., Tuyschaever, G., Vargas-Moniz, M., & Zani, B. (2016). *Quality Standards indicators of service learning. Europe Engage Developing a Culture of Civic Engagement through Service-Learning within Higher Education in Europe*. Retrieved April 20, 2019, from <https://europeengage.org/2-1-quality-standards-indicators-of-service-learning/>
- Swaner, L. E. (2005). Educating for Personal and Social Responsibility: A review of the Lietarture. *Liberal Education*, 91(3), 14–21.
- Taba, H. (1999. [1932]). *Dynamics of Education: A Methodology of Progressive Educational Thought*. New York: Psychology Press.
- Tapia, M. N. (2003). *A service-learning proposal for universities*. Buenos Aires: Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario (CLAYSS).
- Third Mission approaches and indicators: The way forward*. Retrieved May 13, 2019, from <http://www.ingenio.upv.es/en/third-mission-approaches-and-indicators-way-forward#.XOuSSihLgdU>
- Turek, I. (2008). *Úvod do problematiky klíčových kompetencií*. Dubnica nad Váhom: Dubnický technologický inštitút.
- Tuunainen, J. (2005). Hybrid practices? Contributions to the debate on the mutation of science and university. *Higher Education*, 50(2), 275–298. doi: 10.1007/s10734-004-6355-z
- Urbánek, T. (2001). Optimální škálování Testu sémantického výběru. In *Zprávy - Psychologický ústav AV ČR*. Brno: Akademie věd ČR, Psychologický ústav.
- Urbánek, T., Denglerová, D., & Širůček, J. (2011). *Psychometrika: měření v psychologii*. Praha: Portál.
- Van der Voort, J. M., Meijs, L. C., & Whiteman, G. (2005). Creating Actionable Knowledge: Practicing Service-Learning in a Dutch Business School Context. In *Educating Managers Through Real World Projects* (149–180). Charlotte, NC: Information Age.
- Veteška, J., & Tureckiová, M. (2008). *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada Publishing.
- Vorley, T., & Nelles, J. (2008). (Re)Conceptualising the Academy: Institutional Development of and beyond the Third Mission. *Higher Education Management and Policy*, 20(3), 119–135. doi: 10.1787/hemp-v20-art25-en
- Warburton, J., & Smith, J. (2003). Out of the generosity of your heart: are we creating active citizens through compulsory volunteer programmes for young people in Australia? *Social Policy & Administration*, 37(7), 772–786. doi: 10.1046/j.1467-9515.2003.00371.x
- Warren, J. L. (2012). Does service-learning increase student learning?: A meta-analysis. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 18(2), 56–61.

Watson, D. (2007). The university and its communities. *Higher Education Management and Policy*, 19(2), 1–9. doi: 10.1787/hemp-v19-art9-en

Williams, N. R., King, M., & Koob, J. J. (2002). Social work students go to camp: The effects of service learning on perceived self-efficacy. *Journal of Teaching in Social Work*, 22(3-4), 55-70, from https://doi.org/10.1300/J067v22n03_05

Woleková, H. (2002). *Dobrovoľníctvo vo svetle výskumu*. Bratislava: SPACE Centrum pre analýzu sociálnej politiky.

www.merriam-webster.com/dictionary/responsibility

Zákon č. 131/2002 Z. z. Zákon o vysokých školách a o zmene a doplnení niektorých zákonov

Yorio, P., & Ye, F. (2012). A meta-analysis of the Effects of Service Learning on the Social, Personal, and Cognitive Outcomes of Learning. *Academy of Management Learning and Education*, (11)1, 9–27. doi: 10.5465/amle/2010.0072 10

ZOZNAM TABULIEK

Tabuľka 1	Reliabilita dát (Cronbachova alfa)	52
Tabuľka 2	Deskriptívne indikátory v celej vzorke študentov a študentiek – experimentálna skupina (N = 114) a kontrolná skupina (N = 30)	53
Tabuľka 3	Rozdiely v subjektívnom posudzovaní úrovne rozvoja kompetencií pred absolvovaním a po absolvovaní predmetu service learning – experimentálna skupina (N = 114) a kontrolná skupina (N = 30)	55
Tabuľka 4	Rozdiely v subjektívnom vnímaní úrovne rozvoja kompetencií medzi experimentálnou a kontrolnou skupinou po absolvovaní service learningu	56
Tabuľka 5	Indikátory sociálnej a osobnej zodpovednosti v experimentálnej skupine pred absolvovaním a po absolvovaní service learningu (N = 36) s využitím SPRS	71
Tabuľka 6	Indikátory sociálnej a osobnej zodpovednosti kontrolnej skupiny (N = 20) s využitím SPRS	72
Tabuľka 7	Rozdiely v miere sociálnej a osobnej zodpovednosti medzi experimentálnou (ES) a kontrolnou skupinou (KS)	73
Tabuľka 8	Reliabilita dát získaných Škálou osobnej a sociálnej zodpovednosti (ŠOaSΖ) v základnej vzorke nášho výskumu (N = 185)	77
Tabuľka 9	Odhad reliability dotazníka ŠOaSΖ metódou split-half (N = 185)	78
Tabuľka 10	Deskriptívne ukazovatele Škály osobnej a sociálnej zodpovednosti (ŠOaSΖ) v základnej vzorke nášho výskumu (N = 185)	78
Tabuľka 11	Reliabilita dát Škály osobnej a sociálnej zodpovednosti pri teste a reteste (Cronbachova alfa, N = 13)	80
Tabuľka 12	Deskriptívne ukazovatele dát dotazníka ŠOaSΖ vo vzorke študentov a študentiek, ktorí absolvovali SL (N = 13)	80
Tabuľka 13	Porovnanie osobnej a sociálnej zodpovednosti študentov a študentiek pred absolvovaním a po absolvovaní predmetu SL (N = 13)	81

Tabuľka 14	Prehľad a porovnanie mediánov osobnej a sociálnej zodpovednosti medzi dvoma výskumnými súbormi.....	82
Tabuľka 15	Reliabilita údajov získaných pomocou Škály postoja k službe komunite v rámci jednotlivých podskupín.....	85
Tabuľka 16	Charakteristika výskumnej vzorky	87
Tabuľka 17	Rozdiely vo výsledkoch testovania pred absolvovaním a po absolvovaní service learningu v experimentálnej skupine (N = 41) a deskriptívne charakteristiky Škály postoja k službe komunite	88
Tabuľka 18	Rozdiely vo výsledkoch testovania na začiatku a na konci akademického roka v kontrolnej skupine (N = 19) a deskriptívne charakteristiky Škály postoja k službe komunite	89
Tabuľka 19	Rozdiely medzi experimentálnou a kontrolnou skupinou merané testom po absolvovaní kurzu na Škále postoja k službe komunite (Mann-Whitney).....	90
Tabuľka 20	Porovnanie experimentálnej a kontrolnej skupiny v dimenzii radosť – test	95
Tabuľka 21	Štatistická deskripčia a distribúcia dát sémantického výberu v dimenzii radosť	95
Tabuľka 22	Porovnanie experimentálnej a kontrolnej skupiny v dimenzii strach – test.....	96
Tabuľka 23	Štatistická deskripčia a distribúcia dát sémantického výberu v dimenzii strach.....	97
Tabuľka 24	Porovnanie experimentálnej a kontrolnej skupiny v dimenziách strach a radosť – test (N = 23).....	98
Tabuľka 25	Rozdiely v dimenziách radosť a strach v experimentálnej skupine – test (n = 10)	98
Tabuľka 26	Rozdiely v dimenziách radosť a strach v kontrolnej skupine – test (n = 13)	99
Tabuľka 27	Štatistická deskripčia a distribúcia dát sémantického výberu v dimenziách radosť a strach – test (KS)	100
Tabuľka 28	Štatistická deskripčia a distribúcia dát sémantického výberu v dimenziách radosť a strach – test (ES).....	101
Tabuľka 29	Porovnanie experimentálnej a kontrolnej skupiny v dimenzii radosť – retest	102
Tabuľka 30	Štatistická deskripčia a distribúcia dát sémantického výberu v dimenzii radosť	103
Tabuľka 31	Porovnanie experimentálnej a kontrolnej skupiny v dimenzii strach – retest	104

Tabuľka 32	Štatistická deskripcia a distribúcia dát sémantického výberu v dimenzii strach.....	104
Tabuľka 33	Porovnanie výsledkov v dimenzii radosť v experimentálnej skupine – test a retest	105
Tabuľka 34	Porovnanie výsledkov v dimenzii radosť v kontrolnej skupine – test a retest.....	106
Tabuľka 35	Porovnanie výsledkov v dimenzii strach v experimentálnej skupine – test a retest.....	106
Tabuľka 36	Porovnanie výsledkov v dimenzii strach v kontrolnej skupine – test a retest.....	107
Tabuľka 37	Porovnanie výsledkov v dimenzii radosť a strach v oboch skupinách – retest	108
Tabuľka 38	Porovnanie výsledkov v dimenzii radosť a strach v experimentálnej skupine – retest	109
Tabuľka 39	Porovnanie výsledkov v dimenzii radosť a strach v kontrolnej skupine – retest	110

ZOZNAM OBRÁZKOV

Obrázok 1	Histogram rozdelenia globálnej osobnej a sociálnej zodpovednosti u základnej výskumnej vzorky nášho výskumu79
Obrázok 2	Súbor obrázkov – 16 objektov v teste sémantického výberu93

ADRESY AUTORIEK

doc. PhDr. Alžbeta Brozmanová Gregorová, PhD. – Katedra sociálnej práce, Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Ružová ulica 13, 974 11 Banská Bystrica, Slovensko; alzbeta.gregorova@umb.sk

PaedDr. Zuzana Bariaková, PhD. – Katedra slovenskej literatúry a literárnej vedy, Filozofická fakulta, Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Tajovského ulica 40, 974 01 Banská Bystrica; zuzana.bariakova@umb.sk

PhDr. Mgr. Lucia Galková, PhD. – Katedra pedagogiky, Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Ružová ulica 13, 974 11 Banská Bystrica, Slovensko; lucia.kamarasova@umb.sk

Mgr. Zuzana Heinzová, PhD. – Katedra psychológie, Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Ružová ulica 13, 974 11 Banská Bystrica, Slovensko; zuzana.heinzova@umb.sk

Mgr. Martina Kubealaková, PhD. – Katedra slovenskej literatúry a literárnej vedy, Filozofická fakulta, Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Tajovského ulica 40, 974 01 Banská Bystrica; martina.kubealakova@umb.sk

PhDr. Katarína Kurčíková, PhD. – Katedra sociálnej práce, Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Ružová ulica 13, 974 11 Banská Bystrica, Slovensko; katarina.kurcikova@umb.sk

Mgr. Lívia Nemcová, PhD. – Katedra pedagogiky, Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Ružová ulica 13, 974 11 Banská Bystrica, Slovensko; livia.nemcova@umb.sk

doc. PaedDr. Lenka Rovňanová, PhD. – Katedra pedagogiky, Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Ružová ulica 13, 974 11 Banská Bystrica, Slovensko; lenka.rovnanova@umb.sk

PhDr. Michaela Šavrnichová, PhD. – Katedra sociálnej práce, Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Ružová ulica 13, 974 11 Banská Bystrica, Slovensko; michaela.savrnichova@umb.sk

Mgr. Jana Šolcová, PhD. – Katedra sociálnej práce, Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Ružová ulica 13, 974 11 Banská Bystrica, Slovensko; jana.solcova@umb.sk

Autorky:

doc. PhDr. Alžbeta Brozmanová Gregorová, PhD. (3,5 AH)

PaedDr. Zuzana Bariaková, PhD. (0,1 AH)

PhDr. Mgr. Lucia Galková, PhD. (0,1 AH)

Mgr. Zuzana Heinzová, PhD. (3 AH)

Mgr. Martina Kubealaková, PhD. (0,2 AH)

PhDr. Katarína Kurčíková, PhD. (0,1 AH)

Mgr. Lívia Nemcová, PhD. (0,1 AH)

doc. PaedDr. Lenka Rovňanová, PhD. (1 AH)

PhDr. Michaela Šavrnochová, PhD. (0,4 AH)

Mgr. Jana Šolcová, PhD. (0,1 AH)

doc. PhDr. Zlata Vašašová, PhD. (AH 0,1)

Názov:

Service learning ako pedagogická stratégia angažovanej univerzity a jej vybrané prínosy pre študentstvo

Vedecká redaktorka:

doc. PhDr. Zlata Vašašová, PhD.

Recenzovali:

doc. PaedDr. Tatiana Matulayová, PhD.

doc. PhDr. Katarína Chovancová, PhD.

Návrh obálky:

Žaneta Murgašová

Jazyková korektúra:

Mgr. Martina Kubealaková, PhD.

Formát publikácie:	A5
Náklad publikácie:	100 kusov
Rozsah:	166 strán
Rok vydania:	2019
Vydanie:	prvé

Vydavateľ:	Belianum. Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici
Edícia:	Pedagogická fakulta

ISBN	978-80-557-1650-3
------	-------------------



ISBN 978-80-557-1650-3

