



# VZDELÁVAME PRE BUDÚCNOŠŤ

Zborník vedeckých a odborných štúdií

2019



PEDAGOGICKÁ  
FAKULTA UNIVERZITY  
MATEJA BELA



BELIANUM

**Vzdelávame pre budúcnosť**  
Zborník vedeckých a odborných štúdií

2019

**Vzdelávame pre budúcnosť**  
**Zborník vedeckých a odborných štúdií**

Vedecká redaktorka:

doc. PhDr. Alžbeta Brozmanová Gregorová, PhD.

Editorky:

PaedDr. Zuzana Bariaková, PhD.

Mgr. Martina Kubealaková, PhD.

Recenzent a recenzentka:

prof. Volodymyr Starosta, DrSc.

doc. PhDr. Katarína Chovancová, PhD.

Vydalo:

Belianum. Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici, 2019.

© Všetci autori a autorky, 2019

ISBN 978-80-557-1616-9 – verzia CD

ISBN 978-80-557-1628-2 – on-line verzia

*Zborník je výstupom projektu VEGA č. 1/0671/17 Vplyv inovatívnej stratégie vzdelávania service learning na rozvoj kľúčových kompetencií a občianskej angažovanosti študentov a študentiek vysokej školy.*

# Obsah

## ÚVOD

Alžbeta Brozmanová Gregorová 5

## VZDELÁVANIE PRE BUDÚCNOSŤ – DILEMY A PERSPEKTÍVY

Beata Kosová 8

## SERVICE LEARNING NA UNIVERZITE MATEJA BELA V BANSKEJ BYSTRICI – VÝSKUMNÉ REFLEXIE PRÍNOSOV PRE ŠTUDENTOV A ŠTUDENTKY

Alžbeta Brozmanová Gregorová – Zuzana Heinzová – Lívia Nemcová – Jana Šolcová 17

## ROZVOJ MENTORINGOVÝCH ZRUČNOSTÍ V PRÁCI S MLÁDEŽOU PROSTREDNÍCTVOM APLIKÁCIE PROGRAMU DOFE DO VYSOKOŠKOLSKEJ VÝUČBY

Alžbeta Brozmanová Gregorová – Lucia Galková – Katarína Kurčíková –  
Lívia Nemcová – Robert Sabo – Jana Šolcová – Katarína Vančíková 41

## AKO VZDELÁVAŤ A VIESŤ ŠTUDENTOV KU KRITICKÉMU MYSLENIU

Lenka Theodoulides 52

## SERVICE-LEARNINGOVÉ AKTIVITY NA INŠTITÚTE EDUKOLÓGIE A SOCIÁLNEJ PRÁCE FF PU V PREŠOVE

Michaela Skyba – Beáta Balogová 64

## ZLEPŠOVANIE VZDELÁVANIA ŠTUDENTOV UČITEĽSTVA ANGLIČTINY A POSILŇOVANIE KOMUNITNÝCH VÄZIEB PROSTREDNÍCTVOM SERVICE LEARNINGU V MICHIGANE

Zuzana Tomaš – Margita Vojtkuľáková 75

## RIADENIE PROJEKTOV AKO SÚČASŤ VZDELÁVANIA NA VŠ

Gabriela Kormancová 83

## PRÍPRAVA ŠTUDENTOV NA VYUŽÍVANIE INDUKTÍVNEHO PRÍSTUPU VO VYUČOVANÍ GEOGRAFIE

Martina Škodová – Miriam Trniková 93

## STORYTELLING V PREGRADUÁLNEJ PRÍPRAVE POMÁHAJÚCICH PROFESIONÁLOV A PROFESIONÁLOK S VYUŽITÍM STRATÉGIE SERVICE LEARNING

Lucia Galková – Katarína Kurčíková 103

## ÚVOD

Podoba vysokoškolského vzdelávania je formovaná historickými, kultúrnymi, ekonomickými, politickými a sociálnymi faktormi, ktoré môžeme identifikovať na makro-, mezo- i mikroúrovni. Výzvou pre súčasné univerzity sa stáva otázka, ako reagovať na rýchle premeny sociálnej reality a pripraviť študentov a študentky tak, aby boli schopné po ukončení štúdia v tejto realite nielen úspešne pôsobiť a reflektovať ju, ale ju aj v prípade potreby hodnotovo usmerňovať a meniť. Vysoké školy nie sú nemenné inštitúcie a ich učelia a učiteľky vo svojej každodennej praxi hľadajú a nachádzajú odpovede na túto otázku primárne vo svojej pedagogickej činnosti a jej následnej osobnej a výskumnej reflexii.

Predložený zborník vedeckých a odborných štúdií je výstupom projektu VEGA č. 1/0671/17 „Vplyv inovatívnej stratégie vzdelávania service learning na rozvoj kľúčových kompetencií a občianskej angažovanosti študentov a študentiek vysokej školy“. Zahnuté štúdie prezentujú rôzne podoby a modely uplatnenia stratégie service learning v praxi. Ďalšie štúdie prezentujú aj iné inovatívne prístupy aplikované vo vysokoškolskej výučbe, ktoré sú rozvíjané na Univerzite Mateja Bela v Banskej Bystrici aj na iných pracoviskách. Každý z nich predstavuje jedinečný prístup, v ktorom sa vysokoškolskí pedagógovia a pedagogičky usilujú formovať študentov a študentky nielen ako budúcich profesionálov a profesionálky, ale aj ako pozitívne hodnotovo orientovaných ľudí s rozvinutými kľúčovými kompetenciami a so zmyslom pre občiansku zodpovednosť.

V úvodnej štúdii „Vzdelávanie pre budúcnosť – dilemy a perspektívy“ autorka Beata Kosová hľadá odpoveď na otázku, ako sa má zmeniť vysokoškolské vzdelávanie budúcich učiteľov a učiteľiek, aby reagovalo na potreby budúceho rozvoja spoločnosti. Je založená na analýze Svetového ekonomického fóra o budúcnosti profesií pod vplyvom nových technológií a ich následkov na fyzické a mentálne zdravie ľudí. Upozorňuje na potrebu holistického prístupu vo vzdelávaní, interdisciplinárnu a transdisciplinárnu spoluprácu a potrebu zmeny základných konceptov a paradigiem edukácie.

Štúdia Alžbety Brozmanovej Gregorovej, Zuzany Heinzovej, Lívie Nemcovej a Jany Šolcovej „Service learning na Univerzite Mateja Bela v Banskej Bystrici – výskumné reflexie prínosov pre študentov a študentky“ sumarizuje vybrané výsledky výskumu realizovaného v rámci zavádzania service learningu na Univerzite Mateja Bela v Banskej Bystrici. Dokazuje vplyv tejto stratégie na kľúčové kompetencie a osobnú a sociálnu zodpovednosť študentov a študentiek.

Kolektív autorov a autoriek z Pedagogickej fakulty Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici v príspevku „Rozvoj mentoringových zručností v práci s mládežou prostredníctvom aplikácie programu DofE do vysokoškolskej výučby“ prezentuje jedinečný model vzdelávania, v ktorom študenti a študentky pôsobia pod vedením učiteľov a učiteliek ako vedúci programu Medzinárodná cena vojvodu z Edinburghu.

V štúdiu „Ako vzdelávať a viesť študentov ku kritickému mysleniu“ autorka Lenka Theodoulides zdôvodňuje potrebu venovať sa rozvoju kritického myslenia vo vysokoškolskom prostredí, približuje kritickú reflexnú analýzu (KRA) a jej aplikáciu pri skúmaní úrovne kritického myslenia študentov vysokej školy a čiastkové výsledky výskumnej štúdie zameranej na učiteľstvo.

Michaela Skyba a Beáta Balogová v štúdiu „Service-learningové aktivity na Inštitúte edukológie a sociálnej práce FF PU v Prešove“ prezentujú model service learningu realizovaný vo vysokoškolskej príprave študentov a študentiek sociálnej práce. Okrem samotného modelu a príkladov realizovaných projektov ponúkajú aj reflexiu študentov a študentiek vo vzťahu k realizácii tejto stratégie výučby.

Ďalší z príkladov rozvoja a aplikácie stratégie service learning ponúkajú Zuzana Tomáš a Margita Vojtkuľáková v štúdiu „Zlepšovanie vzdelávania študentov učiteľstva angličtiny a posilňovanie komunitných väzieb prostredníctvom service learningu v Michigane“. Cieľom štúdie je predstaviť viaceré service learningové iniciatívy TESOL programu na Eastern Michigan University a podporné mechanizmy, ktoré umožnili ich realizáciu.

Gabriela Kormancová v štúdiu „Riadenie projektov ako súčasť vzdelávania na VŠ“ prezentuje inovatívny prístup k výučbe projektového manažmentu na Ekonomickej fakulte Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici, ktorý je založený na spolupráci univerzity s lokálnymi subjektmi a realizácii študentských projektov.

Autorky Martina Škodová a Miriam Trniková v štúdiu „Príprava študentov na využívanie indukčného prístupu vo vyučovaní geografie“ približujú vzdelávací model pre realizáciu indukčného prístupu v pregraduálnej príprave učiteľov geografie a hľadajú odpoveď na otázku: Pomôže indukčný prístup v pregraduálnom vzdelávaní učiteľov geografie tomu, aby nadobudli spôsobilosť sami viesť vyučovanie indukčným spôsobom?

Ďalší z inovatívnych prístupov k vysokoškolskej príprave študentov a študentiek pomáhajúcich profesií je ponúknutý v štúdiu Lucie Galkovej a Kataríny Kurčíkovej „Storytelling v pregraduálnej príprave pomáhajúcich profesionálov s využitím stratégie service learning“. Podobne ako v predchádzajúcich štúdiách autorky najprv približujú model výučby a následne analyzujú prínosy z pohľadu študentov a študentiek.

Všetky prezentované štúdie sú dôkazom toho, že aj vo vysokoškolskom prostredí je možné identifikovať nové trendy vo vzdelávaní, ktoré reflektujú súčasnú meniacu sa sociálnu realitu. Verím, že predložený zborník vedeckých a odborných štúdií sa stane nielen zdrojom pre vedecký diskurz, ale najmä inšpiráciou pre pedagogickú prax na vysokých školách.

Alžbeta Brozmanová Gregorová

## VZDELÁVANIE PRE BUDÚCNOSŤ – DILEMY A PERSPEKTÍVY

Beata Kosová, Dr. h. c. prof. PhDr., CSc.

Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Pedagogická fakulta

### *Abstract*

*The study seeks to answer the question: How should education and teacher training be changed to meet the needs of future human society development? It is based on an analysis of the World Economic Forum on the future of professions under the influence of new technologies, the consequences on the physical and mental health of humans, as well as the theory of long-wave socio-economic development. It explains the need to turn to a holistic paradigm of science and the path to the development of holistic thinking through interdisciplinarity and transdisciplinarity. In applying the principles of holistic thinking to education, it draws attention to the resulting change of the concept of education, of the educational paradigm, of approach to the construction of the curriculum and the curriculum of teacher education, the change of the teacher's professionalism, the necessity to limit the transmissivity and didactic mastery of technology and virtual reality.*

*Key words: the future of education, long waves of socio-economic development, holistic thinking, educational paradigm, curriculum design*

### **Úvod alebo možno poznať budúcnosť?**

Učiteľom všetkých stupňov škôl spoločnosť stále pripomína, že majú pripraviť svojich žiakov pre budúcnosť. Preto sa od nich automaticky očakáva, že budú vidieť za horizont piatich, deviatich, príp. aj dvadsiatich rokov a z tejto prizmy transformovať svoju edukačnú činnosť. Avšak nikto im presne nemôže povedať, ako táto budúcnosť bude vyzeráť. Má to dva hlavné dôvody: Prognózy a predpokladané smery vývoja sa vypracovávajú na základe históriou potvrdených vývinových a súčasných trendov vo vede, technike a spoločenskej praxi. Ale história zároveň učí, že sa nikdy nesplnia tak, ako boli predpovedané. Giddens to vysvetľuje meniacou sa úrovňou *reflexivity modernity*, ktorú spôsobuje masové vzdelávanie; javom, podľa ktorého sociálne poznanie neustále cirkuluje „do“ a „z“ oblastí, ktorými sa zaoberá, čím neustále mení sociálnu prax. Dnes sú „všetky formy sociálneho života čiastočne utvárané poznaním, ktoré majú o nich ich aktéri“, dnes neexistuje stabilný sociálny svet, lebo „poznávanie tohto sveta prispieva k jeho nestálemu či premenlivému charakteru“ (Giddens, 2010, s. 40 – 45). Teoreticky predpovedaná budúcnosť sa stáva obsahom prítomnosti, ovplyvňuje ľudskú činnosť a tým aj to, ako sa budúcnosť v skutočnosti vyvinie.

Na druhej strane v súčasnosti, keď sa industriálna a štátnymi štruktúrami riadená spoločnosť od základu a vo všetkých charakteristikách zmenila na informačnú a globálnu, sú zmeny príliš rýchle, vďaka technologickým inováciám rýchlejšie ako



kedykoľvek predtým a stavajú ľudstvo do konfrontácie s množstvom úplne nových otázok. Podľa Baumana stojíme v bytostnej „metazmene“, kde sa neustále *mení nielen situácia sveta, ale aj spôsob jej zmeny*. Postmoderná situácia to je pluralita a viachlasnosť spoločností ľudí rozmanitých potrieb... to je svet, kde je ťažké predvídať, aká odborná znalosť bude zajtra žiaduca, aké presvedčenia budú potrebovať interpretáciu. Podľa neho sociálne vzorce správania sa a pravidlá sa rozkladajú skôr, než sa stihli ustáliť, a tieto tekuté rámce nemôžu dostatočne plniť úlohu referenčných rámcov pre ľudské životné projekty a žiaduce ľudské konanie (Bauman, 2004, s.160 – 165). Len s vedomím týchto východísk treba hovoriť o vzdialenejšej budúcnosti, aby sme ju buď začali podporovať, alebo ju odvrátili. Pritom nevadí, že je viac otázok ako odpovedí, práve tie vedú k hľadaniu a kritickému premýšľaniu o tom, aká budúcnosť nás môže čakať.

### **Aká je a bude spoločnosť a človek v nej – prognózy a trendy**

Na priestore tejto štúdie nie je možné podrobne rozoberať procesy prebiehajúce v globalizovanej spoločnosti, preto len ilustrujeme niektoré skutočnosti, ktoré sa budúcej edukácie zo širšieho nadhľadu a nejakého podstatného aspektu dotýkajú. V tom mimoriadne inšpirácie prinášajú správy Svetového ekonomického fóra z rokov 2016 a 2018 o **budúcnosti pracovných miest**. Správa z roku 2016 konštatuje, že na základe bezprecedentných zmien vo vývoji technologických trendov a inteligentných systémov približne 65 % detí, ktoré práve nastupujú do škôl, bude pôsobiť v povolaniach, ktoré aktuálne ešte neexistujú, že až 1/3 kľúčových schopností a zručností budú tvoriť také spôsobilosti, ktoré dosiaľ neakcentujeme (WEF, 2016). Obe správy sú výsledkom rozsiahleho výskumu medzi manažérmi stratégií ľudských zdrojov a talentov v 15-tich najviac rozvinutých ekonomikách a geografických oblastiach: v roku 2015 s výhľadom do roku 2020 u 371 globálnych zamestnávateľov v 9-tich hospodárskych odvetviach, predstavujúcich viac ako 13 miliónov zamestnancov; v roku 2018 s výhľadom do roku 2022 u 313 zamestnávateľov v 11-tich odvetviach, zastupujúcich 15 miliónov zamestnancov. Obe vychádzajú z nového chápania enormnej prepojenosti všetkých oblastí hospodárstva prostredníctvom technológií, prinášajúcich rôznorodé inteligentné systémy, ktoré budú riešiť najrôznejšie druhy problémov.

Podľa týchto zástupcov bude v ich odvetviach do roku 2022 približne 48 % pracovných pozícií a funkcií stabilných (medzi ne patria aj učitelia), 21 % sa stane zbytočných a vznikne približne 27 % nových, z ktorých niektoré sa stanú rozhodujúcimi (WEF, 2018). Napriec odvetviami sa zamestnávatelia zhodli, že do roku 2022 porastie dopyt po už zavedených alebo úplne nových pracovných pozíciách a rolách v troch veľkých oblastiach, ktoré možno zjednodušene označiť ako 1. analytické, 2. vývojovo technologické a 3. personálne a sociálne rozvojové alebo pracovné pozície z ich vzájomných kombinácií. Pre všetky odvetvia budú obzvlášť dôležité také pozície ako analytici údajov a vedci, špecialisti na veľké dáta, analytici informačnej bezpečnosti, analytici manažmentu a organizácií a pod., u ktorých sa predpokladá, že *dokážu*

*porozumieť a interpretovať dáta a robiť na nich založené rozhodnutia.* Očakáva sa rast profesií, ktoré výrazne ovplyvňujú ľudí a ľudské schopnosti, ako špecialisti na ľudské zdroje, odborníci na vzdelávanie a rozvoj, špecialisti na organizačný rozvoj, personálni, kultúrni a poradenský špecialisti, pracovníci a návrhári služieb a riešení, odborníci v oblasti predaja a marketingu vrátane digitálnych stratégií, špecialisti na elektronický obchod a sociálne médiá, experti na tvorbu a manažment inovácií, ktoré sú založené na *schopnosti prezentácie údajov, vyjednávania a presvedčania či schopnosti učiť alebo viesť iných.* V roku 2018 je navyše zdôrazňovaná potreba nových špecializovaných povolanií súvisiacich s *porozumením a využívaním najnovších technológií,* ako sú: špecialisti na umelú inteligenciu a učenie sa strojov, vývojári a analytici softvéru a aplikácií, experti na automatizáciu procesov, na digitálnu transformáciu, experti na využívanie skúseností umelej inteligencie a návrhári interakcie ľudí a strojov, databázoví a sieťoví špecialisti, robotickí inžinieri a pod. (tamtiež, s. 8 – 9).

Globálni zamestnávateľia pritom vychádzajú zo snahy ***realizovať a využiť plný potenciál technologického pokroku a plný potenciál človeka,*** čo si napr. vyžaduje zavedenie systémov a pozícií, ktoré dajú význam bezprecedentnej záplave údajov, ktoré už dnes generujeme a ukladáme v databázach a ktorá rastie exponenciálnym radom. Podobne kľúčový proces vo všetkých povolaniach – *automatizáciu* nevysvetľujú úzko ako úsporu nákladov na prácu alebo nahrádzanie ľudí strojmi, ale ako stratégiu rozširovania potenciálu človeka, umožňujúcu širší horizont aktivít vytvárania hodnôt a využitia talentu, keď sú oslobodení od potreby vykonávať rutinné práce a opakované úlohy. Podľa nich väčšina automatizácie prebehne na úrovni pracovných úloh, nie na úrovni celých pracovných miest. Zamestnávateľia do roku 2022 očakávajú, že stroje a algoritmy v priemere zvýšia svoj príspevok k špecifickým úlohám oproti dnešku o 57 % (WEF, 2018, s. 11), napr. v administratíve na 61 % pracovných úloh, pri fyzických a manuálnych činnostiach v energetike a službách na 50-56 % alebo v sektore informácií a komunikácie na 46 %. Asi štvrtina dnešných pracovných pozícií bude mať viac ako 70 % pracovných úloh automatizovaných (tamtiež, s. 10). To znamená, že aj pracovné pozície označované ako stabilné (napr. lekár, učiteľ) nezostanú nezmenené, všetky budú založené na spolupráci človeka a technológií.

Autori oboch správ kriticky konštatujú, že väčšina vzdelávacích systémov dnes poskytuje „umŕtvené“ vzdelávanie. Upozorňujú, že systém získavania tradičných formálnych kvalifikácií so zameraním na „ťažké“ odborné kompetencie, ktoré pripravujú hotových zamestnancov a špecialistov v jednom odbore, je už dnes *zastaraný a bráni budúcemu pokroku,* pretože viac ako špecialisti budú žiadané osoby schopné riešiť určitú oblasť problémov so zohľadnením všetkých súvisiacich a vznikajúcich kontextov, teoretických i praktických. Za najzávažnejšie bariéry spoločenského rozvoja v súčasných vzdelávacích systémoch považujú 1) dichotómiu medzi humanitným zameraním a exaktnými vedami a 2) aplikovanú a odborne

orientovanú prípravu na jednej strane a orientáciu na excelentný základný výskum alebo teóriu bez prepojenia na aktuálne dianie na strane druhej (WEF, 2016, s. 32).

Práve z uvedených dôvodov požadujú interdisciplinárne pripravených zamestnancov, pričom dôraz nekladú na čisté faktické vedomosti a to ani v technických a infromatických odboroch, kde údaje budú predovšetkým „dodávať“ stroje, ale na zásadný podiel **transverzálnych (prierezových) spôsobilostí** v nich. Pritom tieto spôsobilosti nepovažujú len za doplnok pracovnej pozície, ale čoraz viac bude narastať podiel profesií, v ktorých práve ony budú nosným základom profesie, a teda aj odbornej prípravy na ňu (tab. T1).

T1 Podiel pracovných miest, v ktorých bude v roku 2020 uvedená spôsobilosť bázová

Spôsobilosť, schopnosť	Vymedzenie podľa WEF	%
<b>Komplexné riešenie problémov</b>	Rozvinutá schopnosť riešiť nové alebo nesprávne určené problémy v reálnych podmienkach a širších súvislostiach	<b>36</b>
<b>Sociálne spôsobilosti</b>	Koordinácia s inými, emocionálna inteligencia, vyjednávanie, presvedčanie, schopnosť učiť iných	<b>19</b>
<b>Zamerané na proces</b>	Aktívne počúvanie, kritické myslenie, monitoring seba a ostatných	<b>18</b>
<b>Systémové spôsobilosti</b>	Posudzovanie a rozhodovanie, analýza systémov	<b>17</b>
<b>Kognitívne spôsobilosti</b>	Kognitívna flexibilita, kreativita, logické zdôvodňovanie, matematické uvažovanie, vizualizácia	<b>15</b>
<b>Schopnosť riadiť zdroje</b>	Manažment ľudí, financií, materiálov, časový manažment	<b>13</b>
<b>Technické spôsobilosti</b>	Údržba, oprava, prevádzka a ovládanie zariadení, programovanie, kontrola kvality	<b>12</b>
<b>Zamerané na obsah</b>	Aktívne učenie sa, verbálne, písomné vyjadrovanie, čítanie s porozumením, digitálna gramotnosť	<b>10</b>
<b>Fyzické schopnosti</b>	Fyzická sila, manuálna zručnosť, precíznosť	<b>4</b>

Zdroj: WEF (2016). The Future of Jobs Report, s. 22.

Pre rok 2022 sa za absolútne najdôležitejšie považujú také spôsobilosti ako *analytické myslenie a inovácie a stratégie aktívneho vzdelávania a učenia sa*. Na základe analýzy budúcich procesov automatizácie sa očakáva nárast potreby odbornosti v nových technológiách, označujú sa však len za jednu časť rovnice, pretože nebudú potrebné bez „ľudských“ spôsobilostí, ako je *kreativita, originalita a iniciatíva, kritické myslenie, presvedčanie a vyjednávanie alebo komplexné riešenie problémov*. Nadmerný nárast dopytu v porovnaní s dneškom je predpovedaný takým spôsobilostiam ako *emocionálna inteligencia, vodcovstvo a sociálny vplyv* (WEF, 2018, s. 12). Preto svetové

ekonomické fórum v tejto správe odhaduje, že do roku 2022 si najmenej 54 % všetkých zamestnancov bude vyžadovať výrazné rekvalifikácie, čo označujú pojmom „reskilling“ imperatív.

K uvedeným analýzám budúcnosti práce však treba odpovedať aj na otázku, **ako človek zvládne bezprecedentnú rýchlosť zmien** a raketovou rýchlosťou rozvíjajúci sa technologický pokrok? Časť odpovede ponúkajú ilustratívne globálne údaje o tom, ako v súčasnosti ľudstvo žije. Na jednej strane je nesporné, že počas 20. a začiatku 21. storočia sa dĺžka života temer zdvojnásobila. V roku 2016 zomrelo približne 55 miliónov ľudí a takmer polovica z nich bola vo veku 70 a viac rokov. Na druhej strane viac ako 39 miliónov úmrtí, t. j. viac ako 70 %, tvorili choroby, v ktorých hrajú podstatnú úlohu *civilizačné faktory*, stres a nezdravý životný štýl. Vedúcim globálnym zabijakom boli kardiovaskulárne ochorenia srdca a ciev, ktoré zabili 17,6 milióna ľudí, čo je približne jedna tretina všetkých úmrtí. Medzi prvými štyrmi boli ešte rakovina, ochorenia dýchacích ciest a cukrovka (Ritchie, 2018).

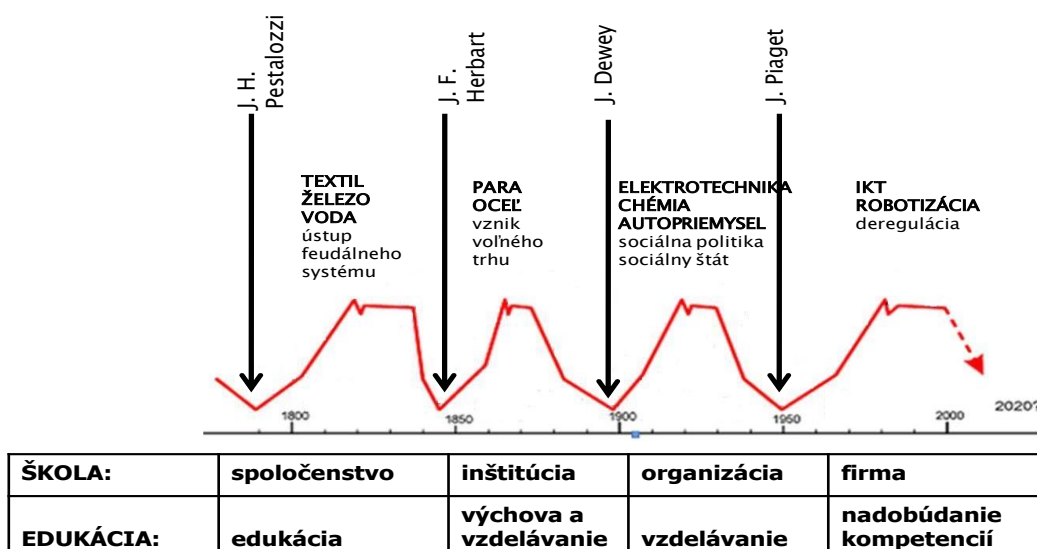
O tom, že sa ľudstvo má globálne pomerne dobre, svedčí fakt, že v 21. storočí je podiel osôb trpiacich *obezitou* vyšší ako podiel obyvateľstva trpiaceho podvýživou. Podľa Svetovej zdravotníckej organizácie (WHO) a jej organizácie pre výživu a poľnohospodárstvo (FAO) bolo v roku 2014 vo svete celkovo 12,8 % dospelých osôb nad 18 rokov s obezitou (definovaná ako index telesnej hmotnosti BMI vyšší ako 30), pričom v USA a v Európe to bolo až 27,7 %, čo je viac ako štvrtina obyvateľstva. Podiel podvyživenej populácie, ktorá má kalorický príjem nedostatočný na splnenie minimálnych energetických požiadaviek, bol v roku 2014 oproti tomu len 10,7 %. Ešte negatívnejšie vyzerajú údaje, ak vezmeme do úvahy nielen obezitu, ale celkovo nadváhu, ktorá predstavuje populáciu s BMI vyšším ako 25. V tejto kategórii je 38,96 % žien a 38,34 % mužov. V USA tvorí tento podiel 70,2 %, v Kanade 67,5 %, v Nemecku 62,8 % a na Slovensku 59,7 % dospelého obyvateľstva (podľa Ritchie & Roser, 2019). Z uvedených údajov je zrejmé, že čoraz väčšia časť obyvateľstva planéty nevedie zdravý životný štýl, nezdravo sa stravuje alebo nemá dostatok telesného pohybu.

Ani globálne údaje o *psychickom zdraví* svetového obyvateľstva nie sú nijako povzbudivé. Pozoruhodný je údaj z roku 2016, že počet ľudí, ktorý ročne zomrie na samovraždu (817 tisíc), je viac ako dvojnásobok počtu vrážd na globálnej úrovni (390 tisíc). V skutočnosti je počet úmrtí na samovraždy o 200 tisíc prípadov vyšší ako počet úmrtí na všetky formy násilia, ako sú vraždy, terorizmus, konflikty a popravy dohromady (Ritchie, 2018). Štatisticky sa tak človek postupne stáva sám sebe najhorším nepriateľom, čo je nová a ohrozujúca situácia. Zdá sa, že človek prudkú dynamiku zmien, ale aj neschopnosť poradiť si s vlastným životom príliš nezvláda. Svedčia o tom aj údaje o náraste osôb trpiacich *depresiou*, ktorých počet od roku 1990 vzrástol o temer 100 miliónov na dnešných 268 miliónov ľudí a trend je neustále stúpajúci. K tomu treba pripočítať osoby, ktoré sa so svojimi problémami vyrovnávajú nevhodným spôsobom – závislosťou na alkohole trpí 100 miliónov ľudí a na liekoch

62 miliónov ľudí (podľa Ritchie & Roser, 2018). Uvedená ilustrácia tak ukazuje ďalšie závažné dôvody pre zmenu vzdelávacích systémov smerom k prierezovým spôsobilostiam, nutným nielen pre budúce profesie, ale aj pre holistický ľudský rozvoj každého jednotlivca.

### Dva koncepty spoločenského rozvoja – scientizmus/transhumanizmus a holizmus

Pohľad na budúci vývoj by nebol úplný, keby sme prognózy a trendy nepodložili aj zákonitosťami, ktorými sa riadi spoločenský pokrok. Takou je aj *teória dlhých vln socioekonomického vývoja spoločnosti* (striedajúcich sa rozmachov a kríz) N. D. Kondratieva (1989) a jej rozpracovanie J. A. Schumpeterom a J. J. van Duijnom (in Porubský, 2012). Podľa nich kľúčovým faktorom vzostupu socioekonomického rozvoja sú bázické inovácie, po ktorých zhlukovaní dochádza k rozmachu nielen ekonomiky, ale aj foriem sociálneho života. Technické inovácie však sami o sebe nestačia na to, aby mohla byť prekonaná formačná kríza a aby sa mohla zdvihnúť ďalšia rozvojová vlna. K tomu sú potrebné aj súvisiace sociálne a kultúrno-antropologické javy, ktoré plnia dynamizujúce funkcie. A to vrátane charakteru edukácie, ktorá mení človeka a ktorá sa pod vplyvom socioekonomického rozvoja tiež mení. Porubský (2012) rozpracoval odraz teórie dlhých vln v podmienkach edukácie a školského vzdelávania, ukázal, ako sa pod ich vplyvom menilo pedagogické myslenie, vďaka ktorému sa škola a edukácia dokázali úspešne transformovať na nové podmienky a vyústili do nových neštandardných koncepcií, umožňujúcich kvalitatívnu zmenu edukácie, čím zároveň podnecovali premenu ďalších procesov (obr. 01).



01 Kondratievove vlny socio-ekonomického rozvoja a edukácia (podľa Porubský, 2012)

Ekonomické reflexie dlhých vln upozorňujú, že vývoj charakterizuje zvyšujúca sa fragmentarizácia a entropia – neusporiadanosť (Klinec, 2014). Filozofické a sociologické reflexie tohto vývinu (Palouš, 1991; Keller & Tvrďý, 2008) poukazujú na to, že vývoj vedie od celku k častiam, je preň typická desocializácia a dekontextualizácia. Z Porubského analýzy je zrejmý rozpad celostnej edukácie až po štádium, v ktorom sa vzdelávanie stáva eufemizmom vycvičovania kompetencií a spolu s tým prebieha proces pragmatizácie školy a ekonomizácie edukačnej praxe a edukačného diskurzu (Porubský, 2012, s. 43 – 57).

Autori zaoberajúci sa uvedenou problematikou konštatujú mimoriadne sa zväčšujúci odstup medzi sociálnymi vplyvmi zavádzania nových technológií vrátane vplyvov na človeka a hodnotami, na ktorých stojí západná civilizácia, vrátane idey vzdelanosti. Podľa niektorých je tento odstup už taký veľký, že neumožňuje existujúcim inováciám bez sociokultúrnej podpory a rozvoja človeka zdvihnúť novú vlnu. Tento vývoj zároveň odporuje zákonitostiam systémového prístupu, pretože jeden prvok spoločenského systému (ekonomika a trh) ovládol všetky ostatné. Otázka vlastne znie, ktorá z dvoch možných ciest spoločenského vývoja sa bude postupne naplňať, či vývoj povedie k ďalšej fragmentácii a entropii, alebo sa ľudstvo musí pokúsiť o obrat k celku a syntropii.

**Scenár pokračujúcej fragmentácie**, spoliehajúci sa v duchu scientizmu na technické riešenia, sa už dynamicky naplňa. Človek sa stáva sociálne osamelý, sociálne vzťahy vymenil za sociálne siete, nemá čas na sebareflexiu, lebo je pohltý a riadený technológiami, informáciami či konzumnými potrebami a nedostatočne vzdelaný. To vytvára rozpor medzi zložitou inováciou a neschopnosťou či neochotou človeka ich ovládnuť. V duchu tohto scenára ponúka riešenie tzv. *transhumanizmus* – koncept vylepšovania schopností človeka prostredníctvom technológií, čo umožní človeku prekročiť vlastné limity. Nejde však len o nahrádzanie orgánov či oddialenie starnutia, ale podľa Klinca o neurotechnológie, umožňujúce rozšíriť kapacitu mozgu a prepojenie mozgov; superinteligenciu, uploading – prenos ľudského mozgu do počítača za účelom jeho zachovania, prepojenie umelej inteligencie s človekom; o nanotechnológie – vznik univerzálnych replikátorov, schopných namnožiť sa v organizme, opraviť molekulárne štruktúry, programovať činnosť živých buniek; o virtuálnu realitu a pod., ktoré spoločne umožnia, že ľudia budú integrovaní s technológiami a vzájomne prepojení s globálnou civilizáciou a to vraj už okolo roku 2030 (Klinec, 2014b, s. 12 – 16). Teoretickí fyzici a genetickí inžinieri hovoria v televíznom seriáli „Rok milión“ o novom druhu – „postčloveku“, ktorý bude hybridom, schopným prežiť vďaka úprave génov aj pod vodou (ak zlikviduje svoje životné prostredie), ktorý bude väčšiu časť života prežívať v novej forme virtuálnej reality – tzv. „metaverzii“, kde keď sa raz nahrá, bude žiť večne.

Transhumanizmus o sebe tvrdí, že chce byť rozšírením humanizmu, teda pokračujúcim morálnym, intelektuálnym a fyzickým zlepšovaním sa, a požaduje interakciu

a rovnováhu sociálnych a technologických procesov. To však nie je dost' dobre možné, lebo ako taký je paradoxne najvýraznejším prejavom mechanistického spôsobu myslenia, ktorý chce nutne vylepšiť človeka podľa kritérií dobrého stroja – zlepšiť jeho životnosť, výkonnosť, kapacitu pamäte, totálne oddeliť ducha od tela a preniesť ho na čip, nahradiť nedokonalú jedinečnosť sériovou produkciou modifikovaných identít, ak to potom ešte identity vôbec budú. Liessmann kritizuje, že „človek považuje náhodnosť zrodzenia a jedinečnosť bytia za hanbu a chce zveriť svoj vlastný vznik výrobným technológiám, aby aspoň trochu vyrovnal rozdiel medzi vlastnou nedokonalosťou a dokonalosťou svojich prístrojov... V obraze o sebe a v programe, ktorý pre seba navrhuje, sa on sám vyskytuje čoraz menej...“ (Liessmann, 2011, s. 7 – 8).

Druhou cestou, ktorá je omnoho zložitejšia a zatiaľ sa s výnimkou niektorých humanitných a sociálnych vied príliš nerozvíja, je nezvyšovať entropiu, fragmentarizáciu a individualizmus, ale dosiahnuť **paradigmatickú, holistickú zmenu myslenia a konania**, chápanie planéty, človeka, akéhokolvek systému ako fungujúcich celkov, usporiadaných sieťou väzieb medzi prvkami, ktoré im v interakciách dávajú funkciu a význam. Opiera sa o skutočnosť, že „žijeme v globálne prepojenom svete, kde všetky biologické, psychické, sociálne a ekologické javy sú od seba vzájomne závislé“ (Gáliková-Tolnaiová, 2014, s. 29). Ide o „myslenie kozmickej lode“, predstavujúcej obmedzený životný priestor a limitované zdroje, a preto vyžaduje symbiózu človeka, prírody, spoločnosti a techniky. Podľa samotných ekonómov, študujúcich ďalšiu dlhú vlnu, to znamená prechod k syntropickej ekonomickej teórii a na nej založenom politickom či socio-ekonomickom rozhodovaní, ktoré podľa Hendersonovej chápe, že hospodárstvo či trh nie sú výlučne postavenou oblasťou. Sú podporované neplatenou činnosťou spoločnosti, ako je výchova detí, starostlivosť o domácnosť, opatera chorých a starých práve tak, ako sú bezplatne dotované prírodou od rozkladu humusu po samočistenie vody a bez nich by nemohli fungovať (Hendersonová, 1993). Podľa nej skôr či neskôr bude musieť dôjsť k obmedzeniu nadmernej nezmyselnej konzumnej produkcie a ekonomizácie všetkých sfér spoločenského života.

Zároveň to znamená obmedzenie scientizmu, preferencie techniky v spoločnosti a úplne novú úlohu humanitných a sociálnych vied, ktoré, ako sme už uviedli, majú silu ovplyvňovať sociálnu realitu. Predpokladá totiž *zdôvodnenie a rozpracovanie novej celostne orientovanej, holistickej paradigmy vedy a vedeckého myslenia* a to v interdisciplinárnej synergii všetkých vied, do ktorých sa má premietnuť. Pre edukačné vedy a to osobitne na úrovni vysokoškolského vzdelávania vyvstáva ešte jedna náročná a mimoriadne dôležitá úloha – *uviesť novú paradigmu myslenia do všetkých oblastí spoločenskej a hospodárskej praxe práve prostredníctvom nových konceptov edukácie a edukačnej praxe v škole i mimo nej* vrátane novo koncipovanej prípravy učiteľov všetkých stupňov škôl i lektorov celoživotného vzdelávania.

### Cesty k holistickému mysleniu

**Holistický princíp** predpokladá odklon od pozitivistického myslenia všetko analyticky rozkladajúceho na jednotlivosti a vždy *systemové a synergické tendovanie k určitej úrovni celostnosti*, komplementaritu (dialektické zjednotenie a vyvažovanie) protikladov. To však neznamená len zdôrazňovať, že nie je možné oddeľovať teoretické od praktického, spoločnosť od jednotlivca, objektívne od subjektívneho, poznanie od hodnôt, socializáciu od personalizácie, konanie od kontextu, globálne od lokálneho, transcendentálne od účelného, individuálnu elaboráciu a konštrukciu od sociokultúrnej determinácie a pod., ktoré jednotlivito predstavujú vždy len čiastkové odpovede a treba ich doplniť o ich údajné protiklady. *Prekonanie dualizmov* predpokladá hĺbkové zdôvodnenie a rozpracovanie ich komplementarity a hľadanie spôsobov sprostredkovania tejto komplementarity prostredníctvom edukačných obsahov a procesov s cieľom rozvinúť celostnú osobnosť a humánne konajúcu ľudskú spoločnosť. Teda inak povedané – reflexiu a konštrukciu teórie a riešenie potrieb praxe vždy z hľadiska celku. Dodržanie zreteľa celku znamená, že vhodné riešenie nie je v každom čase rovnaké – ak je priveľa abstraktného, treba ho funkčne prepojiť s konkrétnym a naopak, ak je priveľa analýzy, vyžaduje to spojenie so syntetizujúcimi postupmi a naopak, ak sa topíme vo faktoch, musíme ich uložiť v systéme a na celostnom pozadí pochopenia významu. Podrobnejšie to rozvíja objavujúca sa holisticky orientovaná reflexia myslenia a edukácie (Palouš, 1991; Helus, 2001; Fay, 2002; Kosová, 2013; Gáliková-Tolnaiová, 2014 a i.).

Hľadisko celku neumožňuje, aby sa niektorej jednotlivitej vede pripisovala zvláštna dôležitosť. Zásadnú úlohu na ceste k holistickému mysleniu zohrajú dve stratégie – interdisciplinarita a transdisciplinarita, podporené internacionalizáciou a digitalizáciou celého výskumného a vzdelávacieho prostredia. Interdisciplinarita a nadväzujúca transdisciplinarita „... sú voči súčasnej akademickej organizácii podľa disciplín považované za prielomovú inovatívnu stratégiu evolučnej transformácie univerzít“ (Darbellay, 2015, s. 4).

**Interdisciplinaritu** možno charakterizovať ako spoluprácu dvoch alebo viacerých vedných disciplín tak, že navzájom dynamicky interagujú, aby umožnili komplexnosť skúmania určitého objektu (Darbellay, 2015), teda ako *interakciu* medzi rôznymi množinami poznatkov alebo výskumnej praxe, zahrňujúcu všetky aktivity, ktoré priradujú, používajú, kombinujú, syntetizujú, integrujú alebo prekračujú časti dvoch alebo viacerých disciplín na empirickej, metodologickej či teoretickej úrovni (Huutoniemi et al., 2010, s. 80). Okrem aspektu interakcie je zdôrazňovaný aj aspekt *produkcie* – vytváranie poznania, výskumu, ktorý prekračuje disciplinárne hranice (Bridle et al., 2013), kde sa problémy riešia prepojením uhlov pohľadu, odmietajúť riešenie jedinou disciplínou. Dochádza k tvorbe nového výskumného poľa, ktoré nemožno priradiť k žiadnej konkrétnej vednej disciplíne (napr. gender, diverzita, migrácia, inkluzívna spoločnosť). V súlade s uvedenou kritikou Svetového ekonomického fóra na prípravu tvrdých špecialistov to pre univerzity znamená nielen



rozširovať interdisciplinárny prístup v určitej vede, ale rozvíjať skutočný interdisciplinárny výskum sociálnych i technických problémov, nielen zaradiť interdisciplinárne kurzy v štúdiu odboru, ale ponúkať aj celé interdisciplinárne študijné programy, obsahujúce interdisciplinárne kurikulum vyučované rôznymi odborníkmi a súčasne interdisciplinárnymi vyučovacími stratégiami. Podmienkou je odstránenie hlavnej prekážky – úzko disciplinárne orientovaného myslenia akademikov, nepripúšťajúceho predstavu interdisciplinárneho vedca, ktorý sa na problém pozerá z nadhľadu a v širších kontextoch a práve preto nemôže byť špecialistom v žiadnej jednotlivjej disciplíne.

**Transdisciplinarita** výskumu a vzdelávania sa chápe ako proces poznávania, ktorý prekračuje hranice nielen medzi vedami, ale aj všetkými súčasťami reality. V pragmatickej rovine je to metóda výskumu alebo vzdelávania, v ktorej sú priamo do samotného výskumného a vzdelávacieho procesu zainteresovaní politickí, sociálni, ekonomickí aktéri, ako aj obyčajní ľudia a zvonku prispievajú ku konštrukcii poznatkov a riešeniu problému (Darbellay, 2015; Bridle et al., 2013). Znalostný trojuholník „vzdelávanie – výskum – inovácie“ v súčasnosti vyžaduje „transdisciplinárnu kombináciu vedomostných zdrojov za hranice akademického kontextu“ (Huutoniemi et al., 2010, s. 80), ako aj aplikáciu v transdisciplinárnom režime, ktorý zahŕňa univerzity, odberateľské inštitúcie, podniky, tretí sektor a i. Výskumníci a vzdelávatelia dostávajú impulzy od rôznych pracovných tímov, profesijných združení či zamestnávateľov a zároveň sa výskum a vzdelávanie transformujú do inovácií, zodpovedajúcich ich potrebám.

Rozvoj inter- a transdisciplinarity je už dnes vo svete podporený internacionalizáciou vedy a vzdelávania najmä prostredníctvom **digitalizácie** vedeckého a vzdelávacieho prostredia. Tá uľahčuje prístup k rôznorodým zdrojom, k výmene a zdieľaniu skúseností, k príkladom dobrej praxe, ale aj k novému typu porozumenia, inému zornému uhlu, k možnostiam komparovať výsledky a interpretácie. Umožňuje široké inter- a transdisciplinárne sieťovanie, ktoré nie je len podmienkou, ale aj dynamizujúcim faktorom šírenia zmien. Rozvíja sa nová predstava univerzitného vzdelanca ako „vedecky zmysľajúceho človeka, poháňaného nadšením z networkingu, hodnotou zdieľania informácií, potešením z cirkulácie vedomostí za hranice logiky hierarchickej moci“ (Darbellay, 2015, s. 11). Všetky doteraz spomínané vybrané prístupy smerujúce k holistickej paradigme vedy predstavujú veľké výzvy pre koncepcnú zmenu myslenia univerzitných učiteľov, ako ďalej budovať a rozvíjať edukačné vedy, ako konštruovať vzdelávanie učiteľov pre budúcnosť, ale aj edukáciu každého druhu.

### **Koncepcné výzvy pre transformáciu edukácie a vzdelávania učiteľov**

Popisované procesy a princípy transformácie spoločnosti, povolání, života ľudí, vedy a vzdelávania otvárajú bázové otázky, na čom do budúcnosti postaviť edukačné myslenie a edukačnú prax. Jednou zo zásadných je otázka, ako bude v budúcnosti

chápaná vzdelanosť, kto bude považovaný za vzdelaného, ak sa systém tradičných kvalifikácií orientovaných na špecializáciu v odbore považuje za prekážku spoločenského pokroku? Už v súčasnosti je nevyhovujúce pôvodné **chápanie vzdelanosti** ako ovládnutie tradičných kultúrnych hodnôt, v novoveku zúžené najmä v zmysle súhrnu poznatkov z jednotlivých odborov vedy a spoločenskej praxe a s nimi spojenej intelektuálnej a praktickej spôsobilosti (Walterová, 2004, s. 23). V súčasnosti je vzdelanosť chápaná skôr ako schopnosť celej spoločnosti učiť sa z kultúrnej a sociálnej skúsenosti, produkovať nové poznatky a využívať ich k svojmu rozvoju (tamtiež, s. 26). Ak však vychádzame z požiadaviek budúcnosti, potom to pravdepodobne bude to, čo futuroológ Miller (2015) nazýva aj „gramotnosťou pre budúcnosť“, chápanou ako *schopnosť navrhnúť a implementovať očakávané procesy s cieľom pochopiť a konať v komplexnom vznikajúcom kontexte*. Schopnosť tvoriť a zavádzať ešte neexistujúce procesy pre ešte neexistujúci kontext však vyžaduje nejakú oporu. To, čo z humboldtovského poňatia idey klasickej vzdelanosti musí zostať zachované, je komplementárne spojenie intelektuálnej spôsobilosti poznávať i pretvárať svet a vychovanosti ako realizovanej plnosti ľudskej existencie, povinnosť stálej individuálnej myšlienkovvej a mravnej práce na sebe.

Vyhovuje takémuto poňatiu vzdelanosti súčasná **edukačná paradigma**? Celá predstava edukácie je z jej podstaty ako cieľavedomého a zámerného pôsobenia alebo vzťahu normatívne orientovaná. Predpokladá určenie jednoznačného cieľa a výber efektívnych postupov na jeho dosiahnutie. V podmienkach, kde cieľ ešte nie je jasný alebo len vzniká, je dôležité dobré nastavenie procesov, ktoré zabezpečia, že osobnosť bude dostatočne rozvinutá a morálne pevná, aby netendovala k dehumanizujúcemu konaniu. To vedie k zmene edukačnej paradigmy na viac procesuálnu, na chápanie edukácie ako „procesu vzdelávania s otvoreným cieľom, ktorému viac záleží na tom, aby zostal otvorený, než na jednom konkrétnom výsledku“ (Bauman, 2004, s. 165). Edukačné inštitúcie sa podľa neho budú musieť snažiť byť vnútorne rôznorodé, uchovávať si rôzne štýly myslenia, aby dokázali kultivovať schopnosť žiť s nejednoznačnosťou v rôznorodosti stanovísk a rešpektovaní odlišnosti, rozvíjať schopnosť meniť rámce, modifikovať alternatívy a prijať zodpovednosť za dôsledky vlastných volieb.

Ako v týchto súvislostiach koncipovať obsah vzdelávania a edukačné programy? Holistický náhľad na **tvorbu kurikula** predpokladá nebudovať ho ako skladačku striktno oddelených predmetov reprezentujúcich jednotlivé vedy, ale v súvislostiach a kontextoch, postupovať *z nadpredmetovej perspektívy*. Môže to byť napr. z perspektívy kvalít plnohodnotnej osobnosti a jej sociokultúrnych potrieb (vrátane odborných a prierezových spôsobilostí potrebných pre život a profesiu), z perspektívy oblastí vied so spoločným spôsobom vedného myslenia či z perspektívy základných princípov logiky detského porozumenia svetu a to v narastajúcich úrovniach zložitosti v súlade so stupňovitými vývinovými možnosťami tých, ktorí sa učia, a v kontextoch dobovej situácie, v ktorej sa učitelia sa ocitli. Kardinálnym problémom

bude, ako túto nadpredmetovú perspektívu pre dosiahnutie porozumenia prepojiť so základnou systematikou vysvetľovania vzťahov v danom okruhu poznania.

Je malý predpoklad, že by takúto reformnú premenu zabezpečil štát, ktorému sa táto úloha dlhodobo nedarí realizovať. Štát síce v roku 2008 pootvoril možnosť koncipovať kurikulum z nadpredmetovej perspektívy prostredníctvom školských vzdelávacích programov, avšak súčasne ju aj znemožnil tým, ako konštruoval štátny vzdelávací program, síce so vzdelávacími oblasťami či kľúčovými kompetenciami, ale dodnes absolútne bez holistického zreteľa a novej prípravy učiteľov. Preto bude pravdepodobne nutné začať nadpredmetovou konštrukciou **kurikula vysokoškolského vzdelávania učiteľov**, aby sami dokázali svoje vzdelávanie detí postupne tvoriť inak. Nebude dlhodobo udržateľné skladať ho ako vedľa seba stojace vedné disciplíny, ktoré sú aj vyučované ako vedy, budú to skôr musieť byť vybrané širšie problémové oblasti či zmysluplné obsahy vied, potrebné pre profesiu. Vo svete zatiaľ v tomto smere existujú dva prístupy – konštruovať učiteľské vzdelávanie *podľa profesijných kompetencií a štandardov*, ktorý je viac normatívny, alebo viac procesuálne *podľa fáz stávania sa učiteľom* (bližšie Kosová – Tomengová a kol., 2015).

Vážnou podmienkou pri prepojení nadpredmetovej perspektívy a základnej systematiky odborného poznania je **obmedzenie transmisívnosti** vzdelávania. Východiskovou by mala byť otázka, s čím žiak/študent prichádza do procesu vzdelávania. Dnes pri tvorbe študijných programov vychádzame z bodu nula, teda študentovi treba dať najprv úplný systematický vedný základ, ktorý si potom celoživotne bude rozširovať variabilnými rekvalifikáciami. V budúcnosti budú ale čoraz viac prichádzať študenti, dotknutí rôznymi formami rôznorodého celoživotného vzdelávania, ale na základe technológií aj s množstvom informácií, či už vedecky správnych, alebo v populárne zjednodušenej, ba až fragmentárnej podobe, príp. aj nesprávnych a lživých. Bude teda potrebné uvažovať o opačnom postupe – ako dosiahnuť, aby z týchto kurzov a informácií študent dokázal *systemizovať vlastné poznanie do zmysluplného celku*. Väčšina faktov a teórií, ktoré študent potrebuje, bude prístupná na webe, pričom najnovšie aplikácie ponúkajú aj zostavy odborných textov a návrhy celých prezentácií. Ako však ukazujú výskumy, deti, pracujúce od malička s počítačom, sú lepšie vo vyhľadávaní informácií, ale horšie v oblasti porozumenia informáciám, v ich interpretácii a hodnotení. Najväznejšie bude *porozumieť, spôsobilosť vyznať sa, vybrať to podstatné a súvisiace, rozpoznať to rozporné*, čo sa však nedá bez pochopenia významu. To znamená, že pojmové mapovanie a iné syntetizujúce postupy, systematizujúce a usporadúvajúce myslenie (učebný obsah), vizuálne demonštrujúce základné vzťahy a systémy budú nadobúdať na význame viac ako poznať niečo naspamäť.

**Výber obsahu vzdelávania** v dobe nezvládnuteľného informačného boomu predpokladá zodpovedať otázku, čo má vlastne študent učiteľstva z tohto množstva informácií vedieť? Bude preňho prospešnejšie ovládať naspamäť definície a členenia

pedagogických javov podľa vedeckej teórie alebo naučiť ho systematický prístup k riešeniu pedagogických problémov? Ten je založený na schopnosti hĺbkovo a komplexne analyzovať pedagogické javy z viacerých zorných uhlov – pedagogického, psychologického, didaktického, odborovo didaktického a odborového (predmetového), z hľadiska žiaka i učiteľa, spoločnosti či jednotlivca. Teda nevynechať žiaden dôležitý aspekt, ku každému dôsledne vyhľadávať informácie a teórie a aplikovať ich na zvolený prípad. To by ale učitelia vysokých škôl museli prestať do krvi brániť čiastkové disciplíny a viac ich prepájať do väčších interdisciplinárnych celkov, ponúkať kurzy, ktoré integrujú napr. pedagogiku s psychológiou, odbor či didaktiku s odborovou didaktikou a pod., učiť sa spoločne takéto kurikulum vytvárať, ale ho aj tímovo, alebo aspoň v dvojici, vyučovať. A to preto, že základnou interdisciplinárnou stratégiou sú správne facilitované *interdisciplinárne stretnutia* (interdisciplinary encounters), otvorená komunikácia medzi odborníkmi z rôznych oblastí, počúvanie a porozumenie vzájomným perspektívam a potenciálu prínosu k spoločnému úsiliu a to najmä prostredníctvom diskusie, spätnej väzby a formulácie konceptov (Bridle et al., 2013). Takže aj samotní vysokoškolskí učitelia musia prejsť mnohorakými formami interdisciplinárnych stretnutí (workshopy, diskusie, interdisciplinárne podujatia, prezentácie, evalvácie a i.), ktoré budú zacielené na rozvoj ich vlastného interdisciplinárneho myslenia.

Konštrukcia kurikula učiteľskej prípravy sa pochopiteľne odvíja od profilu absolventa, teda od odpovede na otázku, akého učiteľa vlastne chceme pre budúcnosť vychovať. Vo svete sa čoraz viac presadzuje **chápanie profesionality učiteľa** ako experta na sebareflexiu a sebazdokonalovanie (Korthagen, 2011), ako aj experta na tvorbu kurikula v jeho obsahovej aj procesuálnej dimenzii (bližšie Kosová – Tomengová a kol., 2015). Znamená to odklon od klasickej akademickej prípravy učiteľa ako špecialistu na obsah edukácie smerom k špecialistovi na odborne zdôvodnený proces edukácie, pričom podmienkou profesionality je schopnosť učiť sa z vlastnej praxe pri tvorbe, realizácii a evalvácii inovácií. Takéto kvality sa dajú budovať len spoluprácou akademického prostredia a učiteľskej praxe či už prostredníctvom supervízie a reflexie, alebo spoločného výskumu. Tomu zodpovedajú aj rozvíjajúce sa modely profesionality učiteľa založené na stieraní dichotómie teórie a praxe:

- Model „*učiteľa ako reflexívneho profesionála*“ predpokladá, že učiteľ konštruuje svoje špecifické profesijné poznanie intelektuálnou bdelosťou voči vlastnej praxi. Reflexiu chápe ako aktívne, vytrvalé uvažovanie o vlastnom presvedčení z hľadiska základov, na ktorých stojí, a zámerov, ku ktorým smeruje, pričom si učiteľ uvedomuje svoje mentálne štruktúry, s oporou o edukačnú teóriu ich podrobuje kritike a v prípade potreby ich reštrukturalizuje (Korthagen, 2011). To mu umožňuje reflektovať nielen to, čo sa konkrétne odohráva v triede, ale aj vlastné hodnoty, postoje či zamlčané predpoklady svojho konania a tým prijímať racionálne rozhodnutia a meniť systém vlastných presvedčení.
- Model „*učiteľa-výskumníka*“ požaduje zaujatie skutočnej výskumnej pozície voči vlastnej praxi, t. j. realizáciu akčného výskumu, využitie výskumných stratégií

a metód pedagogického výskumu, overovanie hypotéz, analýzu výsledkov a na ich základe zavedenie zmien vo vlastnej praxi, príp. aj zverejnenie výsledkov pre učenie sa kolegov. Učiteľ-výskumník je v neustálom výskumnom procese identifikácie problémov a hľadania ich riešení, zbierania informácií, plánovania akcie, jej reflexie a interpretácie výsledkov. Tento prístup prehĺbuje porozumenie výučbe na vedeckom základe a vytváranie racionálne podloženej, na dôkazoch založenej a argumentovanej profesijnej identity a expertnosti.

Podstatou oboch je transdisciplinárne sprostredkovanie vedomostí, transdisciplinárna reflexia a spätná väzba. Priblížiť sa k nim znamená nielen zvýšiť podiel praxe v štúdiu, ale zaviesť rôzne formy spoločnej výučby akademikov a praktikov, napr. didaktiky a odborových didaktík, avšak predovšetkým kolokviá k otvorených hodinám cvičných učiteľov a študentov na praxi, na ktorých formatívnu spätnú väzbu poskytujú odborníci rôznych odborov, cviční učители či iní odborníci z praxe. Podmienkou je snažiť sa odstrániť neochotu akademikov vystaviť sa konfrontáciám z praxe a slabú schopnosť poskytovať neohrozujúcu spätnú väzbu či viesť na odbornej báze založenú reflexiu praxe.

Z množstva ďalších otázok, aktuálnych pre prípravu učiteľov, je potrebné spomenúť ešte jednu. Ako sa v dobe založenej na informáciách menia spôsoby učenia sa detí? To veľmi pravdepodobne nebude prevažujúco založené na čítaní textov, ale skôr na virtuálnych učných situáciách. Nové technológie majú takmer bezhraničný edukačný potenciál, ale aj historicky bezprecedentné možnosti dekultivácie ľudskej identity, záleží len, ako sa použijú. Deti sa každodenne s ľahkosťou učia nezmyselné pojmy z virtuálnych hier, ale učenie sa, ktoré im ponúka škola, ich nebaví; učiť sa teda chcú, ale iným spôsobom. Edukácia a škola sa nebudú môcť vyhnúť digitálnemu svetu, aby neboli vymenené inou inštitúciou, budú si ho musieť privlastniť. Preto výzvou pre pedagogiku je riešiť otázky výučby vo virtuálnej realite a jej didaktizácie, **edukačné ovládnutie technológií, kyberpriestoru a virtuálnej reality**. To znamená nielen vedieť ich používať, ale aj naplniť ich edukačne a eticky hodnotným obsahom, didakticky upraviť učebné situácie virtuálnej reality s vedecky, historicky či eticky správnou spätnou väzbu. V interdisciplinárnej spolupráci pedagogiky, psychológie, odbornej didaktiky, informatiky a odborov vyučovacích predmetov bude napr. žiadúce:

- Vytvárať *interaktívny pedagogický softvér*, ktorý umožní vo virtuálnej realite skúmať všetky aspekty mikro- a makrosвета, animovať rôznorodé procesy aj s ich dlhodobými dôsledkami; pričom pedagogika musí odpovedať, aké sú zásady jeho tvorby, podmienky jeho využívania, čo zostane absolútnou doménou medziosobného učenia sa, aká je úloha učiteľa, aby učenie sa bolo produktívne a edukácia nestratila holistický rozmer.
- Postarať sa o *poľudštenie digitálnych technológií*, aby sa stali službou škole a edukácii a nie naopak, aby počítače adresne neponúkali len reklamu, ale

identifikovali záujem žiaka a ponúkali mu stupňujúce sa poznanie, aby mohol postupovať rýchlejšie.

- Umožniť *individualizáciu žiackeho učenia sa* – učiť sa na ktoromkoľvek mieste a v rôznom čase, postupovať jednoduchším či zložitejším spôsobom, učiť sa zo svojich virtuálnych omylov, sám alebo interaktívne s druhými a tomu uspôsobiť organizáciu školskej práce zmenou triedno-hodinovej štruktúry, ale tak, aby škola zostala učiacou sa komunitou.
- Rozvinúť *nové formy inklúzie*, spoločné vzdelávanie priestorovo vzdialených, ale aj dlhodobo chorých či inak vylúčených žiakov priamou interakciou a komunikáciou v kolektíve prostredníctvom počítača so zachovaním ich kooperatívneho a prosociálneho charakteru, aby nestratili edukačný zmysel.
- Odpovedať na otázky, ako *individuálne vyvažovať absentujúce stránky rozvoja konkrétnej osobnosti dieťaťa*, ktoré trávi čas za počítačom, adresnejšie diverzifikovať edukačné pôsobenie v smere k celostnosti, k personalizácii a socializácii osobnosti a hlavne k rozvíjaniu humánne hodnotných myšlienok, postojov a činov.
- Naučiť seba a iných ľudí *zvládať samých seba medzi technológiami* a nenechať sa nimi pohltiť. A to nielen psychicky, ale predovšetkým eticky.

Ak sa pedagogika, psychológia či odborové didaktiky nezmocnia týchto podnetov, tak sa môže stať, že ich ovládnu počítačové firmy s cieľom zisku a nie rozvoja človeka. Že uvedené úvahy a ich realizácia v praxi budú znamenať úplnú premenu školy ako inštitúcie, o tom zrejme netreba pochybovať.

## Záver

Digitálny svet či neurospoločnosť prepojených mozgov a umelej inteligencie a zároveň spoločnosť ochotná inkluzívne myslieť a konať potrebuje človeka, ktorý nestratí svoju autenticitu a ľudskú podstatu a nestane sa len príveskom techniky; nebude len vonkajškovo riadený, ale bude schopný vedome projektovať svoj vlastný život k humánnym cieľom. Významový obrat k rozvoju osobnosti a humanity sa prejavuje aj v otázkach tzv. kľúčových kompetencií či transverzálnych (prierezových) spôsobilostí. Od roku 2013 sa tento pojem na pôde UNESCO používa v novom kontexte. UNESCO ich nazýva *spôsobilosťami pre holistický ľudský rozvoj*, ktoré musia byť rozvíjané, aby sa ľudia mohli prispôsobiť zmenám, viedli zmysluplný a produktívny život a aby sa vytvárali produktívne, mierové a udržateľné spoločnosti. Pretože sa v budúcnosti zmeny budú zrýchľovať, je potrebné celoživotne rozvíjať spôsobilosti, ktoré umožnia vyrovnáť sa s predvídateľnými sociálnymi a ekonomickými zmenami, spravovať často nepredvídateľnú realitu, dosiahnuť, aby bol holistický ľudský rozvoj všestranne podporovaný, fungoval a bol oceňovaný všetkými zainteresovanými stranami (Skills for Holistic Human Development, 2014).

## Pod'akovanie a afiliácia

Štúdia vznikla s podporou projektu KEGA 006UMB-4/2017 Tvorba modelu doktorandskej školy s akcentom na inovatívne metódy podpory vedecko-výskumných kompetencií a projektu APVV-16-0573 Aplikácia modelu andragogického poradenstva v kontexte profesionalizácie učiteľstva.

## Zoznam bibliografických odkazov

- Bauman, Z. (2004). *Individualizovaná spoločnosť*. Praha: Mladá fronta.
- Bridle, H., Vrieling, A., Cardillo, M., Araya Y., Hinojosa, L. (2013). Preparing for an interdisciplinary future: A perspective from early-career researchers. *Futures*, 53, 22–32. Dostupné na <https://doi.org/10.1016/j.futures.2013.09.003>
- Darbellay, F. (2015). Rethinking inter- and transdisciplinarity: Undisciplined knowledge and the emergence of a new thought style. *Futures*, 65, 163–174. Dostupné na <https://doi.org/10.1016/j.futures.2014.10.009>
- Fay, B. (2002). *Současná filosofie sociálních věd. Mltikulturní přístup*. Praha: SLON.
- Gáliková-Tolnaiová, S. (2014). *Idea psychagógie v holistickej perspektíve*. Bratislava: Iris.
- Giddens, A. (2010). *Důsledky modernity*. Praha: Sociologické nakladatelství.
- Helus, Z. (2001). Čtyři teze k tématu „změna školy“. *Pedagogika*, 50(1), 25 – 41.
- Hendersonová, H. (1993). *Paradigms in Progress. Life Beyond Economics*. San Francisco: Berett-Koehler Publishers, Inc.
- Huutoniemi K., Thompson Klein, J., Bruun, H., Hukkinen, J. (2010). Analyzing interdisciplinarity: Typology and indicators. *Research Policy*, 39(1), 79–88. Dostupné na <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0048733309001875?via%3Dihub>
- Keller, J., Tvrďý, L. (2008). *Vzdělanostní společnost? Chrám, výtah a pojišťovna*. Praha: Sociologické nakladatelství.
- Klinec, I. (2014). *Syntropická podstata šiestej Kondratievovej vlny*. Dostupné na <http://www.akademickyrepozitar.sk/Ivan-Klinec/Syntropicka-pdstata-siestej-kondratievovej-vlny>
- Klinec, I. (2014b). *Transhumanizmus – filozofia človeka v 21. storočí*. Dostupné na <http://www.akademickyrepozitar.sk/Ivan-Klinec/Transhumanizmus-filozofia-cloveka-v-21-storoci>
- Kondratiev, N. D. (1989). *Problemy ekonomičeskoj dinamiky*. Moskva: Ekonomika.
- Korthagen, F. et al. (2011). *Jak spojit praxi s teorií. Didaktika realistického vzdělávání učitelů*. Brno: Paido.
- Kosová, B. (2013). *Filozofické a globálne súvislosti edukácie*. Banská Bystrica: PF UMB.
- Kosová, B., Tomengová, A. a kol. (2015). *Profesijná praktická príprava budúcich učiteľov*. Banská Bystrica: PF UMB.
- Liessmann, P. K. (2011). *Kdo jsme? Obrazy člověka moderny*. Prednáška v Rakúskom kultúrnom fóre. Praha, 3. 2. 2011.

- Miller, R. (2015). Learning, the Future, and Complexity. An Essay on the Emergence of Futures Literacy. In *European Journal of Education, Research, Development and Policy*, 50(4), 513–523.
- Palouš, R. (1991). *K filozofii výchovy*. Praha: SPN.
- Porubský, Š. (2012). *Škola v súčasnom svete. Skrytý obraz budúcnosti*. Banská Bystrica: PF UMB.
- Ritchie, H. (2018). *What do people die from?* Dostupné na Our World in Data <https://ourworldindata.org/what-does-the-world-die-from>
- Ritchie, H., Roser, M. (2019). *Obesity & BMI*. Dostupné na Our World in Data <https://ourworldindata.org/obesity>
- Ritchie, H., Roser, M. (2018). *Mental Health*. Dostupné na Our World in Data <https://ourworldindata.org/mental-health>
- Skills for Holistic Human Development. (2014). *UNESCO Asia-Pacific Education Policy Brief*, 2. Dostupné na [http://www.unescobkk.org/fileadmin/user\\_upload/epr/PDF/Policy\\_Brief\\_Vol2-28\\_Nov.pdf](http://www.unescobkk.org/fileadmin/user_upload/epr/PDF/Policy_Brief_Vol2-28_Nov.pdf)
- World Economic Forum. (2016). *The Future of Jobs Employment, Skills and Workforce Strategy for the Fourth Industrial Revolution*. Dostupné na [http://www3.weforum.org/docs/WEF\\_Future\\_of\\_Jobs.pdf](http://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs.pdf)
- World Economic Forum. (2018). *The Future of Jobs Report*. Dostupné na [http://www3.weforum.org/docs/WEF\\_Future\\_of\\_Jobs\\_2018.pdf](http://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2018.pdf)
- Walterová, E. (2004). *Úloha školy v rozvoji vzdelanosti*. Brno: Paido.

**Dr. h. c. prof. PhDr. Beata Kosová, CSc.**

Katedra elementárnej a predškolskej pedagogiky

Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Pedagogická fakulta

Ružová 13, 974 11 Banská Bystrica

e-mail: [beata.kosova@umb.sk](mailto:beata.kosova@umb.sk)



## **SERVICE LEARNING NA UNIVERZITE MATEJA BELA V BANSKEJ BYSTRICI – VÝSKUMNÉ REFLEXIE PRÍNOSOV PRE ŠTUDENTOV A ŠTUDENTKY**

Alžbeta Brozmanová Gregorová, doc. PhDr., PhD. – Zuzana Heinzová, PhDr., PhD. – Lívia Nemcová, Mgr., PhD. – Jana Šolcová, Mgr., PhD.

Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Pedagogická fakulta

### *Abstract*

*The text answers the question as to what are the benefits of the service-learning in the development of key competences, social and personal responsibility a attitudes to the community service of students. Service learning is a teaching and learning strategy that combines service goals with learning objectives. The subject of the research verification of its impact on students in several areas. We used a combination of research methods to answer the research question. The survey sample was made up of students who graduated in the subjects with service learning strategy in the academic years 2013/2014 to 2017/2018. The results of the research showed the benefits of the service-learning in the personal and social development of students.*

*Key words: service-learning, key competences, social and personal responsibility, attitudes to community service*

Vysokoškolská príprava v jednotlivých odboroch je determinovaná viacerými faktormi. Podobu vysokoškolského vzdelávania formuje prax, pre ktorú sú študenti a študentky pripravovaní a pripravované, ale aj požiadavky na univerzitné vzdelávanie vo všeobecnosti. V ostatných desaťročiach sa záujem univerzít 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. 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. Stratégia, ktorá je úspešne rozvíjaná v kontexte tretieho poslania univerzít už niekoľko desaťročí na celom svete, je stratégia service learning. Vďaka tejto stratégii univerzity plnia komplexne svoje základné poslanie a pripravujú novú generáciu odborníkov a odborníčok, ktorá dokáže integrovať nadobudnuté akademické kvality a profesijné kompetencie so spoločenskou zodpovednosťou a aktívnou realizáciou svojej občianskej roly v spoločnosti.

Termín service learning ako označenie učebnej stratégie sa objavuje až v 60. rokoch 20. storočia v Spojených štátoch amerických a postupne sa aplikuje na všetkých stupňoch a typoch škôl. V ostatných rokoch sa s ňou stretávame aj na viacerých európskych stredných školách a univerzitách, rozvíja sa aj v Južnej Amerike, Austrálii, Európe a Japonsku a v súčasnosti aj na troch slovenských univerzitách (Banská Bystrica, Prešov). Ako vyučovacia a učebná stratégia zasahujúca všestranný aj špecifický rozvoj osobnosti má široké uplatnenie. Prakticky každá americká univerzita má vzdelávací program založený na princípoch service learningu, čo vedie aj k jeho rozmanitým definíciám. Iba po roku 2000 bolo publikovaných viac ako 200 rôznych definícií, v ktorých sa service learning chápe ako skúsenosť, vzdelávací program, pedagogický termín, filozofický termín, sociálne hnutie a i.

Service learning je v odbornej literatúre často definovaný aj spojením „community-based learning“ alebo pedagogický prístup, ktorý kombinuje ciele služby komunitě so vzdelávacími príležitosťami ponúkanými zapojeným študentom a študentkám (Heffernan, 2001). Inšpirovaný progresívnym hnutím v oblasti pedagogiky vedeným Johnom Deweym (1910) je service learning všeobecne popisovaný ako jeden zo spôsobov experimentálneho učenia, ktorý obsahuje vyvážené zameranie na službu poskytovanú komunitě a učenie, ktoré pri tejto službe prebieha (Furco, 2011). V súčasnosti je service learning konsenzuálne definovaný prostredníctvom troch kľúčových charakteristík:

- ide o vopred premyslený a organizovaný zážitok študentov a študentiek získaný prostredníctvom služby, ktorá reaguje na autentické potreby komunity,
- 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,
- service learning je začlenený do akademického kurikula a výskumného kontextu (Clayss, 2003).
- Pri vymedzení service learningu sa stretávame často aj s jeho odlišovaním od iných foriem participácie a učenia sa študentov a študentiek (Brozmanová Gregorová et al., 2013; Fiske, 2001; Furco – Holland, 2005; Lipčáková – Matulayová, 2012), ako je dobrovoľníctvo, odborná prax, stáž, verejnoprospešná činnosť a pod.

Vďaka inštrumentálnej a inovatívnej podstate service learningu v zameraní na sociálny a profesijný rozvoj študentov a študentiek a zároveň na potreby komunity sa v súčasnosti stretávame s rozvojom service learningových programov na vysokých školách, ale aj stúpajúcim záujmom smerom k psychosociálnym a akademickým prínosom tejto stratégie vo vzťahu k aktérom zahrnutým do jeho realizácie: študentstvu, univerzite a komunitě.

Najvýznamnejšie výskumné správy posledných rokov (napríklad Astin – Con – Vogelgesang – Ikeda – Yee, 2000; Billig, 2000; Celio – Durlak – Dymnický, 2011; Clayton

– Bringle – Hatcher, 2013; Copaci – Rusu, 2016; Eyler – Giles – Stenson – Gray, 2001; Melchior et. al., 1999; Morgan – Streb, 2001; Reed – Jernstedt – Hawley – Reber – Dubois, 2005; Simons – Cleary, 2006, Yorio – Ye, 2012) zamerané na analýzu prínosov service learningu pre študentstvo uvádzajú, že service learning má pozitívny vplyv na študentov a študentky vo viacerých oblastiach. Medzi tieto oblasti je možné zaradiť aj rozvoj kľúčových kompetencií, osobnej a sociálnej zodpovednosti a angažovanosti. Na tieto oblasti personálneho a sociálneho rozvoja študentov a študentiek pod vplyvom service learningovej skúsenosti sme sa zamerali aj v našom príspevku.

### **Service learning na Univerzite Mateja Bela v Banskej Bystrici**

Na Univerzite Mateja Bela sa service learning aplikuje už od akademického roka 2005/2006 a možno konštatovať, že UMB je lídrom v tejto oblasti v strednej a východnej Európe. Od roku 2013 došlo vďaka projektu „Rozvoj inovatívnych foriem vzdelávania na UMB“, podporeného zo štrukturálnych fondov, ku kvalitatívnemu a kvantitatívnemu rozvoju tejto stratégie na UMB. Univerzita Mateja Bela vstúpila v roku 2016 do podporného programu organizácie Clayss pre rozvoj service learningu na univerzitách. V rámci neho absolvovalo viac ako 30 učiteľov a učiteľiek univerzity vzdelávanie zamerané na zavádzanie service learningu do praxe. Zároveň bola na UMB vytvorená platforma na výmenu informácií a skúseností. Od roku 2017 je UMB riešiteľom troch projektov, ktoré sa service learningu priamo venujú, a to projektu VEGA č. 1/0671/17 „Vplyv inovatívnej stratégie vzdelávania service learning na rozvoj kľúčových kompetencií a občianskej angažovanosti študentov a študentiek vysokej školy“, projektu KEGA č. 040UMB-4/2018 „Vysokoškolskí študenti a študentky ako aktívni spolutvorcovia vzdelávania v témach inakosti a rozmanitosti v prostredí základných škôl“ a projektu Erasmus+ „Service learning vo vysokoškolskom vzdelávaní – podpora tretieho posolania univerzít a občianskej angažovanosti študentov a študentiek“, ktorého je koordinátorom a na ktorom spolupracuje s partnermi zo 7 krajín (5 v rámci EÚ a 2 mimo EÚ).

UMB chápe service learning ako kľúčovú cestu naplňania svojho tretieho posolania. V aktualizovanom dlhodobom zámere UMB (z roku 2017) sa nachádza aj cieľ angažovať sa v rozvoji komunit a regiónu pri riešení miestnych a celospoločenských problémov a aktívne prispievať k rozvoju občianskej spoločnosti. Na Univerzite Mateja Bela v Banskej Bystrici sú v rôznych študijných programoch aplikované tieto modely service learningu (podľa Jacoby, 1996):

- kurz, v ktorom je service learning možnosťou;
- service learning ako alternatíva ku klasickému kurzu;
- výskum uskutočňovaný v komunite;
- kurz service learningu;
- prax formou service learningu.

Viac informácií o aplikácii je obsiahnutých vo vysokoškolskej učebnici *Service learning. Inovatívna stratégia učenia (sa)* (Brozmanová Gregorová et al., 2013).

Výskumné zistenia prezentované v ďalšej časti príspevku sa týkajú študentov a študentiek, ktoré absolvovali model založený na kurze service learningu. Táto skupina tvorila najväčšiu vzorku študentov a študentiek. Na Univerzite Mateja Bela ide o dvojsemestrálny výberový predmet určený pre študentov a študentky všetkých stupňov štúdia rôznych študijných programov, veľkú skupinu pritom tvoria študenti a študentky sociálnej práce. Predmet je vedený interdisciplinárnym tímom učiteľov a učiteľiek z rôznych katedier univerzity a jeho koncepcia vychádza z prieskumu potrieb medzi študentstvom UMB. 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 aktivitu smerujúcu k naplneniu zistených potrieb 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 stretávajú všetci študenti a študentky, aby prezentovali ostatným a verejnosti realizované aktivity a ich výstupy, reflektovali vlastný proces učenia a vyhodnotili celý priebeh predmetu.

Od začiatku aplikácie tohto kurzu na UMB je zámerom empiricky dokumentovať jednotlivé fázy realizácie, ale aj výstupy aplikácie. Priebežné zistenia sú zdokumentované v niekoľkých štúdiách (Brozmanová Gregorová – Bariaková – Kubealaková, 2013; Brozmanová Gregorová et al., 2014; Brozmanová Gregorová – Heinzová, 2015; Brozmanová Gregorová – Heinzová – Chovancová, 2016; Bariaková – Kubealaková, 2016).

### **Metodológia**

Výskum v oblasti vplyvu service learningu na študentky a študentov UMB sme uskutočňovali od začiatku implementácie tohto predmetu na UMB, t.j. od akademického roka 2013/2014. Študentov a študentiek, ktoré absolvovali tento predmet od akademického roka 2013/2014 po akademický rok 2017/2018, bolo 219. Reálnu výskumnú vzorku tvorilo však menej respondentov a respondentiek, pretože výskum bol koncipovaný formou test retest, pričom prvé testovanie sme uskutočňovali vždy počas zimného semestra v mesiacoch október alebo november a retest počas

letného semestra toho istého akademického roka v mesiacoch apríl – máj. Početnosť reálnej výskumnej vzorky (experimentálnej skupiny) však bola nižšia najmä kvôli participácii študentov a študentiek na reteste, keď bolo spárovaných menej výskumných batérií.

Hlavným zámerom nášho výskumu a zároveň overovania vplyvu service learningu na študentov a študentky bolo sledovať, ako tento predmet, konkrétnejšie ich skúsenosti prostredníctvom service learningových aktivít, ovplyvnil ich kompetencie a citlivosť voči potrebám iných osôb či komunit. Preto sme primárne sledovali najmä kľúčové kompetencie, osobnú a sociálnu zodpovednosť a angažovanosť študentov a študentiek. Okrem týchto charakteristík sme sledovali aj postoje študentov a študentiek k službám komunity, emocionálnu inteligenciu, sociálnu inteligenciu, skúsenosť a spokojnosť študentov a študentiek s prácou v tíme. V príspevku prinášame sumarizáciu niektorých zistení.

### **Výskumná vzorka**

Výskumnú vzorku tvorili študenti a študentky UMB, ktorí absolvovali predmet service learning alebo predmet, ktorý túto stratégiu implementoval počas dvoch semestrov. Ako sme už spomínali, výskumu sa celkovo zúčastnilo 219 respondentov (všetci absolventi a absolventky predmetu service learning alebo predmetov, ktoré túto stratégiu implementovali), no výskumne sme využili len dáta tých respondentov a respondentiek, ktorí správne vyplnili batérie dotazníkov v pretestovaní aj posttestovaní. Od roku 2015 sme do výskumu zaradili aj kontrolnú skupinu (vyrovnanie kontrolnej skupiny bolo na základe pohlavia, stupňa a odboru štúdia), aby sme vedeli presnejšie overiť vplyv service learningu na rozvíjané charakteristiky študentov a študentiek.

Základnú výskumnú vzorku tak tvorilo 219 absolventov a absolventiek predmetu service learning, no pri jednotlivých charakteristikách a dotazníkoch použitých v našom výskume sa veľkosť výskumnej vzorky líši. Spôsobilo to využitie rôznych dotazníkov v rámci jednotlivých akademických rokov (výskumnú batériu sme obmieňali podľa potrieb, stálymi dotazníkmi boli len D-zručnosti ku kľúčovým kompetenciám a škála sociálnej a osobnej zodpovednosti), ako aj spomenuté párovanie dát v rámci pretestu a posttestu. Charakteristiky konkrétnej časti výskumnej vzorky preto vždy uvedieme pri prezentácii výsledkov jednotlivých testovaní.

### **Výskumné metódy**

Výskumnú batériu tvorilo viacero výskumných nástrojov:

**D-zručnosti pre zamestnanie** (Brozmanová Gregorová – Mračková, 2013, upravený 2017)

Výskumné dáta ohľadne posúdenia zmeny subjektívne vnímanej úrovne kľúčových kompetencií študentov a študentiek sociálnej práce sme v akademickom roku

2013/14 získavali prostredníctvom Dotazníka kompetencií (Brozmanová Gregorová, Mračková, 2013). Od akademického roku 2014/2015 sme kľúčové 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 štúdie 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 zručnosť
- **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.

### **Škála sociálnej a osobnej zodpovednosti – Social and Personal Responsibility Scale (SPRS)** (Conrad – Hedin, 1981; slovenský preklad Brozmanová Gregorová, 2007)

Jedným z dotazníkov, ktorý sa používa na zisťovanie úrovne sociálnej a osobnej zodpovednosti, je Social and Personal Responsibility Scale (SPRS). Jeho autori Conrad a Hedinová (1981) ho vytvorili za účelom merať vplyv vzdelávacích programov založených na skúsenostnom učení. Tento dotazník bol preložený do slovenského jazyka (Brozmanová Gregorová, 2007) a použili sme ho aj my pre účely overovania rozvoja osobnej a sociálnej zodpovednosti študentov a študentiek prostredníctvom predmetu service learning.

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 poskytuje.
- 5) Subškála **realizácia zodpovedných aktov** – táto subškála hodnotí, do akej miery jednotlivci 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“), nakoľko 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 administrácii 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 roku jeho administrácie, keď ho administrovali učitelia a učiteľky predmetu service learning na UMB za našej presnej inštrukcie. (Išlo o akademický rok 2015/2016 a Cronbachova alfa pre zisťovanie reliability subškál dotazníka pri teste aj postteste bola v oboch prípadoch nad 0,92; výsledky tohto testovania uvádzame v našom príspevku Brozmanová Gregorová – Heinzová – Kubealaková, 2017). 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. Na základe týchto skúseností 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.

**Dotazník postojov k službe v komunite – The Community Service Attitudes Scale** (Shiarella, McCarthy & Tucker, 2000, slovenský preklad Brozmanová, Gregorová – Heinzová, 2015)

V dotazníku respondenti posudzujú svoje aktuálne postoje k službe v komunite. Dotazník pozostáva z dvoch častí, ktoré obsahujú 46 výrokov. Výroky posudzujú respondenti na 7-bodovej Likertovej škále (1 = úplne nesúhlasím po 7 = úplne súhlasím). Shiarella et al. (2000) zostrojili svoj dotazník za účelom zisťovania zmien postojov vysokoškolských študentov k službe v komunite po absolvovaní zážitkových foriem učenia sa (primárne pre service learning) študentov a študentiek.

Subškály 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. Pociť zodpovednosti spojený s potrebou zapojiť sa založený na pociť **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 **noriem** týkajúcich sa pomoci a (b) **empatie**.

### **Tretí krok – Obhajoba: Prehodnotenie možných reakcií.**

6. Posúdenie (a) **nákladov** a (b) možných výsledkov (**prínosov**) 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.

## **Výsledky výskumu**

Cieľom nášho výskumu bolo overovať vplyv service learningovej skúsenosti na rôzne charakteristiky študentov a študentiek. Preto výsledky, ktoré prezentujeme v tejto štúdii, sa budú týkať len tých charakteristík, u ktorých sme vplyv sledovali, a to konkrétne kľúčové kompetencie, sociálna a osobná zodpovednosť a postoje k službe v komunite.

## **Vplyv skúsenosti z absolvovania service learningu na kľúčové kompetencie študentov a študentiek**

Výskumnú vzorku tvorilo 114 študentov a študentiek experimentálnej skupiny, ktorí v akademických rokoch 2014/2015, 2015/2016, 2016/2017 a 2017/2018 (t. j. počas 4 AR) absolvovali predmet service learning alebo predmet, ktorý implementoval túto stratégiu. Kontrolnú skupinu tvorilo 30 študentov a študentiek. Reliabilita dát ako ukazovateľa vnútornej konzistencie dotazníka D-zručnosti u tejto výskumnej vzorky bola zisťovaná prostredníctvom Cronbachovej alfy a jej koeficienty sa pohybovali v rozmedzí od 0,66 po 0,89.

Súhrnné rozdiely v subjektívnom posúdení kľúčových kompetencií respondentami a respondentkami experimentálnej skupiny uvádzame v tabuľke 1. Podrobné výsledky tohto výskumu sú dostupné v príspevku Brozmanová Gregorová – Heinzová – Kurčíková – Nemcová – Šolcová (2019).

### *T1 Rozdiely v subjektívnom posudzovaní úrovne rozvoja kompetencií pred absolvovaním predmetu service learning a po jeho absolvovaní*

	Štatistická významnosť rozdielov pred absolvovaním SL a po jeho absolvovaní	Vecná významnosť rozdielov	Počet zručností so štat. významným rozdielom/počet všetkých posudzovaných zručností
Komunikačné kompetencie	***	-0.416	3/5

Informačné kompetencie	*	-0.187	1/3
Kompetencie na riešenie problémov	***	-0.472	1/3
Učebné kompetencie	***	-0.437	2/2
Sociálne a personálne kompetencie	***	-0.455	4/6
Pracovné a podnikateľské kompetencie	***	-0.518	9/9
Občianske a kultúrne kompetencie	-	-	-

\*\*\*  $p < 0,001$ ; \* $p < 0,05$

V experimentálnej skupine sa nám okrem občianskych a kultúrnych kompetencií potvrdili štatisticky významné rozdiely vo všetkých kompetenciách, ktoré respondenti a respondentky posudzovali pred absolvovaním service learningu a po jeho absolvovaní, pričom koeficient vecnej významnosti vykazoval slabú (informačné kompetencie), stredne silnú (komunikačné, učebné, sociálne a personálne kompetencie a kompetencie na riešenie problémov) a v prípade pracovných a podnikateľských kompetencií silnú vecnú významnosť rozdielov.

Pri zisťovaní rozdielov v postteste medzi respondentami a respondentkami experimentálnej a kontrolnej skupiny sme zaznamenali štatistické rozdiely v nasledujúcich kompetenciách (v zátvorke uvádzame koeficient vecnej významnosti) – komunikačné kompetencie (0,311), kompetencie na riešenie problémov (0,324), sociálne a personálne kompetencie (0,304) a pracovné a podnikateľské kompetencie (0,276) – vo všetkých prípadoch išlo o štatisticky významný rozdiel na hladine významnosti  $p < 0,01$  a  $p < 0,05$ .

### **Vplyv skúsenosti z absolvovania service learningu na sociálnu a osobnú zodpovednosť študentov a študentiek**

Výskumnú vzorku v tomto prípade tvorili študenti a študentky UMB, ktorí absolvovali service learning počas troch akademických rokov, konkrétne 2015/2016, 2016/17 a 2017/2018, a ktorí tvorili experimentálnu skupinu o počte 75 študentov a študentiek. Kontrolnú skupinu pre tento výskum tvorilo 32 študentov a študentiek UMB. Reliabilita dát ako ukazovateľ vnútornej konzistencie dotazníka Škála sociálnej a osobnej zodpovednosti – Social and Personal Responsibility Scale (SPRS) u tejto výskumnej vzorky bola zisťovaná prostredníctvom Cronbachovej alfy a jej koeficienty sa pohybovali v rozmedzí od 0,146 do 0,537 pre pretest a od 0,351 do 0,758 pre posttest. Ide o veľmi nízku mieru vnútornej konzistencie dotazníka Škála sociálnej

a osobnej zodpovednosti. Vzhľadom na nízku reliabilitu výsledky ďalších štatistických meraní nebudeme uvádzať, keďže by neboli dôveryhodné.

Do výskumu v roku 2015/2016, keď bola dosiahnutá miera Cronbachovej alfy viac ako 0,910, bolo zaradených 22 respondentov a respondentiek experimentálnej skupiny a kontrolnú skupinu tvorilo 9 respondentov a respondentiek. V tejto výskumnej štúdii sa nám podarilo potvrdiť, že prostredníctvom stratégie service learning dochádza k rozvoju sociálnej a personálnej zodpovednosti u študentov a študentiek. Štatisticky významné rozdiely medzi našou experimentálnou a kontrolnou skupinou boli zaznamenané pri subškálach sociálna vnímavosť, cítiť povinnosť pomáhať, schopnosť prevziať zodpovednosť a realizácia zodpovedných aktov.

### **Vplyv skúsenosti z absolvovania service learningu na postoje študentov a študentiek ku komunite**

Výskumnú vzorku tvorilo 41 študentov a študentiek experimentálnej skupiny, ktorí absolvovali v akademických rokoch 2015/16 a 2016/17 service learning, a 18 študentov a študentiek kontrolnej skupiny z paralelného kontrolného testovania. Reliabilita dát ako ukazovateľa vnútornej konzistencie dotazníka Postojová škála ku komunite u tejto výskumnej vzorky bola zisťovaná prostredníctvom Cronbachovej alfy a jej koeficienty sa pohybovali v rozmedzí od 0,832 po 0,948 (okrem škály Intention, ktorá pri preteste aj postteste vykazovala veľmi nízke koeficienty Cronbachovej alfy).

Testovanie rozdielov medzi pretestom a posttestom u experimentálnej skupiny študentov a študentiek po absolvovaní service learningu nepreukázalo žiadne štatisticky významné rozdiely a rovnako tomu bolo aj pri testovaní rozdielov v postteste medzi experimentálnou kontrolnou skupinou.

### **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, ktoré absolvovali predmet service learning, 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 22 z 34. V kontrolnej skupine sme rozdiely nezistili.

V oblasti rozvoja osobnej a sociálnej zodpovednosti sme overovali posuny len na malej vzorke študentov a študentiek v akademickom roku 2015/2016. Kvôli nízkej reliabilite dotazníka sme výsledky v ďalších rokoch neanalyzovali. V štúdii sme preukázali vplyv service learningu na rozvoj osobnej a sociálnej zodpovednosti. To znamená, že študenti a študentky absolvovaním predmetu service learning a všetkých jeho súčastí pociťovali naliehavejšie znepokojenie nad problémami a záležitosťami v širšej spoločnosti a zároveň sa cítili byť viac zaviazaní osobne riešiť sociálne záväzky

smerom ku komunite. Študenti po absolvovaní service learningu nielenže mali pozitívnejší postoj k druhým a boli vnímavejší k ich problémom, ale cítili 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 absolvovaním service learningu signifikantne viac uvedomovali svoje zodpovedné konanie než študenti, ktorí tento predmet neabsolvovali. Na druhej strane sme nespozorovali žiadne štatisticky významné rozdiely, ktoré by potvrdili vplyv service learningu na formovanie postojov študentov a študentiek voči službe v komunite, ktorý sme zisťovali prostredníctvom Dotazníka postojov k službe v komunite.

Výsledky nášho výskumu korešpondujú s inými, podobnými výskumami rozvoja zručností, kompetencií či postojov rozvíjaných prostredníctvom stratégie service learning. 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., 2011) 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 redukciu 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. Sevin, Hale, Brown et al. (2016) potvrdili pozitívny vplyv service learningu na rozvoj sebauposudzovania študentov a študentiek a nimi vybraných kľúčových kompetencií. Ich výsledky demonštrujú efektivitu service learningu ako metódy prípravy študentov a študentiek na spoluprácu s inými v praxi. Ramson (2014) konštatuje pozitívny vplyv service learningu na rozvoj tzv. kompetencií pre zamestnanie, ktoré sa zhodujú s nami sledovanými kľúčovými kompetenciami.

Zároveň súhlasíme s Gerholzom, Holznerovou a Rauschom (2018), ktorí tvrdia, že empirické výsledky naznačujú, že service learning vo všeobecnosti má vplyv, hoci pozorovateľné účinky sú skôr menšie a výsledky štúdií sa rôznia. Tieto čiastočne protichodné výsledky sú výsledkom implementácie service learningu rôznymi formami a v rôznej kvalite. Platnosť dostupných výsledkov je na kontextuálnej úrovni limitovaná faktom, že takmer všetky štúdie pochádzajú z USA, kde je cieľ vzdelávania tradične viac orientovaný na komunitu.

Uvedomujeme si limity nášho výskumu. Výskum bol vykonaný na malej vzorke študentov a študentiek, ktorí absolvovali predmet service learning. Výskum plánujeme uskutočňovať longitudinálne a rozšíriť ho o ďalšie premenné, ktoré môžu vstupovať ako determinanty rozvoja študentov a študentiek prostredníctvom predmetov, v ktorých je aplikovaná stratégia service learning (napr. spokojnosť s prácou v service learningovom tíme, doba trvania aktivity a pod.).

Pri preklade Stupnice postoja k službe v 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.

## **Záver**

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. Veríme, že tento príspevok bude ďalším impulzom pre diskusiu a zároveň inšpiráciou pre odbornú verejnosť a akademické prostredie. Takisto poukáže na skutočnosť, ako možno narúšať stereotypy o vysokoškolskom vzdelávaní, zdôrazní to, že aj vysokoškolskí študenti a študentky môžu byť aktívni spolutvorcovia vzdelávania a spoločne s pedagógmi a pedagogičkami sa môžu podieľať na rozvíjaní tretieho poslania a angažovanosti univerzít. Uvedomujeme si, že stratégia service learning má svoje limity a nedá sa aplikovať v každom predmete. No domnievame sa, že absolvovaním v akomkoľvek kurze či forme pomáha študentom a študentkám pri prechode od samoúčelného vzdelávania k angažovanej účasti na vlastnom vzdelávaní, ako aj zlepšovaní života vo svojom okolí.

## **PodĎakovanie a afiliácia**

*Príspevok je výstupom projektu VEGA č. 1/0671/17 Vplyv inovatívnej stratégie vzdelávania service learning na rozvoj kľúčových kompetencií a občianskej angažovanosti študentov a študentiek vysokej školy.*

## **Zoznam bibliografických odkazov**

- Astin, A. W., Vogelgesang, L. J., Ikeda, E. K. et al. (2000). *Executive Summary: How Service Learning Affects Students*. Los Angeles: Higher Education Research Institute, University of California.
- 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.
- Brozmanová Gregorová, A., Mračková, A. (2014). *D-zručnosti pre zamestnanie : manuál pre dobrovoľníkov a dobrovoľníčky, dobrovoľnícke organizácie a dobrovoľnícke centrá*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela.
- Billing, S. H. (2000). Research on K-12 School-Based Service-Learning: The Evidence Builds. *Phi Delta Kappan*, 81, 658–664.

- 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: Belianum.
- Brozmanová Gregorová, A. (2013). Možnosti využitia service-learning v pregraduálnej príprave sociálnych pracovníkov a pracovníčok. In Balogová, B., Skyba, M., Šoltésová, D. (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., Kubealaková, M. (2013). Service learning – Community in School, School in Community. *International Forum for Education*, 5(1), 197–207.
- Brozmanová Gregorová, A., Bariaková, Z., Chovancová, K. et al. (2014). Experiences with implementation of service-learning at Matej Bel University in Banská Bystrica. *European Researcher*, 77(6-2), 1182–1188.
- Brozmanová Gregorová, A., Heinzová, Z. (2015). Rozvoj komunikačných a sociálnych kompetencií študentov a študentiek UMB prostredníctvom predmetu Service learning. In Maliszewski, W. J., Fiedor, M., Drzewowski, M. (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., Heinzová, Z., Kurčíková, K., Nemcová, L., Šolcová, J. (2019). Development of key competences through service-learning. In *UNES. Universidad, Escuela y Sociedad*. Granada: Facultad de Ciencias de la Educación, 6, 34–54.
- Brozmanová Gregorová A., Kubealaková M., Heinzová Z. (2017). Service-learning and development of social and personal responsibility. *RIDAS, Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio 4 : Resúmenes de las IV Jornadas de Investigadores sobre Aprendizaje Servicio*, 4, 21–22 Dostupné na <http://revistes.ub.edu/index.php/RIDAS/issue/view/Issue/1730/15>
- Celio, Ch. 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.
- 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.
- Clayton, P. H., Bringle, R. G., Hatcher, J. A. (2013). *Research on Service Learning. Conceptual Frameworks and Assessment*. Sterling, VA: Stylus.
- Conrad, D., Hedin D. (1981). *Instruments and Scoring Guide of the Experiential Education Evaluation project*. Minnesota: Center for Youth Development and Research.

- Conrad, D., Hedin, D. (1991). School-based Community Service: What we Know from Research and Theory. *Phi Delta Kappan*, 72, 743–749.
- 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. [online]. [cit. 20. 8. 2018]. Dostupné na <http://dx.doi.org/10.15405/epsbs.2016.12.1>
- Dewey, J. (1910). *How We Think*. Massachusetts: D. C. Heath and Company.
- Etkowitz, H. et al. (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.
- Eyler, J. S., Giles, D. E., Stenson, Ch. M. et al. (2001). *At A Glance: What We Know about The Effects of Service-Learning on Colege Students, Faculty, Institutions and Communities, 1993 – 2000: Third edition*. [online]. Nashville: Vanderbilt University. [cit. 20. 8. 2018]. Dostupné na <http://www.compact.org/wp-content/uploads/resources/downloads/aag.pdf>
- Fiske, E. B. (2001). *Learning in Deed. The Power of Service-Learning for American Schools*. Battle Creek, MI: W.K. Kellogg Foundation.
- 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.
- Heffernan, K. (2001). Service-Learning in Higher Education. *Journal of Contemporary Water Research and Education*, 119(1), 2–8.
- Gerholz, K. H., Holzner, J., RAUSCH, A. (2018). Where is the Civic Learning in Service-learning. Process-oriented study. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 13(2), 61–80. Dostupné na <https://www.zfhe.at/index.php/zfhe/issue/view/58>
- Jacoby, B. et al. (1996). *Service-Learning in Higher Education. Concepts and Practices*. San Francisco: Jossey Bass.
- Key Competences for Lifelong Learning. European Reference Framework*. (2007). Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Lipčávková, M., Matulayová, T. (2012). Service-learning vo vzdelávaní v sociálnej práci. In Balogová, B., Klimentová, E. (eds.). *Výzvy a trendy vo vzdelávaní v sociálnej práci* (183–191). Prešov: Prešovská univerzita v Prešove.
- Melchior, A., Frees, J., Lacava, L. et al. (1999). *National Evaluation of Learn and Serve American School and Community Based programs*. [online]. Waltham: Brandeis University. [cit. 20. 8. 2018]. Dostupné na <https://digitalcommons.unomaha.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1011&context=slceeval>
- Morgan, W., Sterb, M. (2001). Building Citizenship: How Student Voice in Service-Learning Develops Civic Values. *Social Science Quarterly*, 82(1), 154–169.

- 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.
- Reed, V. A., Jernstedt, C. G., Hawley, J. K., Reber, E. S., DuBois, C. A. (2005). Effects of a small-scale, very short-term service-learning experience on college students. *Journal of Adolescence*, 28(3), 359–368.
- Sevin, A. M., Hale, K. M., Brown, N. V. et al. (2016). Assessing Interprofessional Education Collaborative Competencies in Service-learning Course. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 80(2), 1–8.
- Simons, L., Cleary, B. (2006). The influence of service-learning on students' personal and social development. *College Teaching*, 54(4), 307–319.
- Shiarella, A. H., McCarthy, A. M., Tucker, M. L. (2000). Development and construct validity scores on the community service attitudes scale. *Educational and Psychological Measurement*, 60, 286–300. Dostupné na <http://epm.sagepub.com/content/60/2/286>
- 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.
- Yorio, P. L., Ye, F. (2012). A meta-analysis on the effects of service-learning on the social, personal, and cognitive outcomes of learning. *Academy of Management Learning & Education*, 11(1), 9–27. Dostupné na <http://dx.doi.org/10.5465/amle.2010.0072>

**doc. PhDr. Alžbeta Brozmanová Gregorová, PhD.**

Katedra sociálnej práce

Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Pedagogická fakulta

Ružová 13, 974 11 Banská Bystrica

e-mail: [alzbeta.gregorova@umb.sk](mailto:alzbeta.gregorova@umb.sk)

**Mgr. Zuzana Heinzová, PhD.**

Katedra psychológie

Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Pedagogická fakulta

Ružová 13, 974 11 Banská Bystrica

e-mail: [zuzana.heinzova@umb.sk](mailto:zuzana.heinzova@umb.sk)

**Mgr. Lívia Nemcová, PhD.**

Katedra pedagogiky

Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Pedagogická fakulta

Ružová 13, 974 11 Banská Bystrica

e-mail: [livia.nemcova@umb.sk](mailto:livia.nemcova@umb.sk)

**Mgr. Jana Šolcová, PhD.**

Katedra sociálnej práce

Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Pedagogická fakulta

Ružová 13, 974 11 Banská Bystrica

e-mail: [jana.solcova@umb.sk](mailto:jana.solcova@umb.sk)



## ROZVOJ MENTORINGOVÝCH ZRUČNOSTÍ V PRÁCI S MLÁDEŽOU PROSTREDNÍCTVOM APLIKÁCIE PROGRAMU DOFE DO VYSOKOŠKOLSKEJ VÝUČBY

Alžbeta Brozmanová Gregorová, doc. PhDr., PhD. – Lucia Galková, PhDr., PhD. –  
Katarína Kurčíková, PhDr., PhD. – Lívia Nemcová, Mgr., PhD. – Robert Sabo, Mgr., PhD.  
– Jana Šolcová, Mgr., PhD. – Katarína Vančíková, doc. PaedDr., PhD.  
Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Pedagogická fakulta

### *Abstract*

*The aim of the contribution is to introduce the model of mentoring skills development based on the Duke of Edinburgh's International Award implementation in higher education and to present the benefits of this model for students. The Duke of Edinburgh's International Award is worldwide development program for young people between 14 and 24 age. Young people as a Award participants set up their own aims in key areas (volunteering, development of talent and sport). We used the content analysis of evaluation questionnaires and structured self-reflections of students after graduating in the subjects to answer the research question. The survey sample was made up of students who graduated in the subjects preparing students for the Award Leader in the academic year 2017/2018. The results of the research showed the benefits of our model of teaching in the development of selected competences and mentoring skills of students. Our findings can be used in the field of education in different helping professions.*

*Key words: The Duke of Edinburgh's International Award, Award Leader, mentoring, benefits, student, university*

### **Úvod**

Zo špecifických potrieb mladej generácie, tzv. generácie Y a Z vyplývajú požiadavky na špecifické úlohy, prístupy, roly odborníkov a odborníčok pracujúcich s mládežou. Typické prejavy či potreby, alebo špecifiká generácie Y a Z súvisia s mierou využívania moderných technológií, spochybňovaním autority tradičného učiteľa, mierou záujmu o veci verejné a ochotou angažovať sa a možnosťami učenia sa v prirodzenom, reálnom prostredí. V rebríčku hodnôt posúvajú slobodu slova a vyjadrenia ako aj možnosť zdieľať informácie veľmi vysoko.

Ako jedna z priorít vo vzťahu k špecifickým zručnostiam profesionálov v práci s ľuďmi sa javí tzv. **mentoring, mentorovanie**. S daným pojmom súvisia aj ďalšie, zaužívané v našom prostredí: facilitácia/sprevádzanie, tútoring/tútorovanie, tútorstvo, koučing/koučovanie a dokonca aj supervízia. Mentoring/mentorovanie sa vníma ako pojem zahŕňajúci v sebe ostatné spomenuté (pozri napr. Švec, 2008; Průcha, Walterová, Mareš, 2009; Lazarová, 2010).

Vo vzťahu k osobe, ktorá mentoruje, sa najčastejšie používajú výrazy ako školiteľ, poradca, konzultant, inštruktor, sprievodca a pod. Známym je príbeh z Homérovej Odyssey, keď Odysseus odchádzal z Tróje, poprosil svojho priateľa, starého múdreho Mentora, aby sa postaral o jeho syna Telemacha. V zásade ide o jeden z najstarších modelov rozvoja ľudského potenciálu. V súčasnosti najmä súvisiaceho s profesijným rozvojom, t. j. mentorovanie, ktoré je odborné, kolegiálne, plánované, dlhodobé.

Existujú rôzne **mentorské programy**, tie najlepšie z nich spĺňajú identifikované kritériá ako napr., že mentori sa vyberajú na základe špecifických schopností (najdôležitejšia je schopnosť načúvať a byť empatický), sú schopní vytvárať vzťahy založené na dôvere a rešpekte, v rámci takéhoto mentorského programu majú zabezpečený výcvik, následnú podporu a nejakú formu ocenenia. **Dobry mentor** by mal vedieť budovať a rozvíjať vzťah, efektívne komunikovať (najmä aktívne počúvanie, práca s otázkami a pod.), plánovať a reflektovať dianie, riešiť konflikty.

V pedagogickom ponímaní je mentorovanie spájané so špecifickou situáciou tzv. **uvádzaním nových, zväčša začínajúcich učiteľov, ale aj iných pomáhajúcich profesií či manažérov**. Hlavným cieľom je podpora a pomoc s adaptáciou a socializáciou v novom prostredí. Lazarová (2010) upozorňuje na viaceré výskumy, ktoré potvrdzujú význam a prínosy dobre vedeného mentoringu. Ukazuje sa, že nemá význam len pre samotných „mentorovaných“, ale môže pomáhať v situáciách, keď sme vystavení zmenám, taktiež má význam pre mentorov a celkovú klímu školy, prípadne inej organizácie. Ako vidieť, vzhľadom na dynamické zmeny vo formálnom i neformálnom vzdelávaní má mentoring svoje opodstatnenie a špecifické zručnosti s ním spájané môžu procesy len obohatiť. Mentoring sa však v tomto kontexte nemôže spájať len s tzv. uvádzaním nových zamestnancov (začínajúcich). Mentoring je v súčasnosti vnímaný ako jedna z možných stratégií s reformným potenciálom. Pomáha meniť nazeranie učiteľov na rolu a postavenie učiteľa v procese rozvoja žiakov. Osobná skúsenosť s mentoringom už počas pregraduálnej prípravy vytvára priestor pre rozvoj tých špecifických kompetencií budúcich učiteľov, ktoré môžu pomáhať transformovať „tereziánsky“ koncept vzdelávania. Takíto učitelia môžu podporovať u žiakov komunikačné zručnosti, aktívne občianstvo, samostatnosť, kritické a laterálne myslenie, rezilienciu, zvládanie stresu, stanovovanie vlastných cieľov, vnútornú motiváciu a pod.

Na Univerzite Mateja Bela sme v rámci projektu Award goes to Universities, ktorý podporila Nadácia Medzinárodnej ceny vojvodu z Edinburghu, vytvorili model, ktorý umožňuje už počas vysokoškolského štúdia rozvinúť mentorské zručnosti budúcich učiteľov a učiteľiek, sociálnych pracovníkov a pracovníčok, psychologov a psychologičiek či akýchkoľvek profesionálov a profesionálok, ktorí budú pracovať s mladými ľuďmi. Tento model je založený na aplikácii celosvetovo rozšíreného a uznávaného rozvojového programu Medzinárodná cena vojvodu z Edinburghu (anglicky The Duke of Edinburgh's International Award, skrátene aj „program DofE“)

do výučbového procesu na univerzite. Zámerom tohto modelu prípravy študentov a študentiek nie je len preškoliť či vyškoliť, ale aj umožniť a sprostredkovať zážitok s priamou prácou s mladým človekom, v tomto prípade s účastníkom/účastníčkou programu DofE. Prostredníctvom vedenia účastníka či účastníčky v danom rozvojovom programe v pozícii tzv. vedúceho programu či školiteľa a hodnotiteľa dobrodružnej expedície na vlastnej skúsenosti zažívajú, čo to znamená pracovať s mladým človekom, ktorý má ambíciu v rámci programu splniť niekoľko výziev a prekonať sám seba.

Model, ktorý Vám ponúkame, sme testovali počas dvoch akademických rokov (2017/2018 a 2018/2019) a ešte stále sme v procese testovania, učenia sa a nachádzania optimálnej cesty pre všetky zúčastnené strany. Aplikácia tohto modelu v univerzitnom prostredí nie je jednoduchá a aj my sme narazili na niekoľko prekážok. Na druhej strane spätné väzby a reflexie našich študentov a študentiek nás presvedčajú o tom, že realizácia programu DofE je správnou cestou rozvoja viacerých kompetencií, ktoré budú v budúcnosti potrebovať.

Zámer príspevku je v stručnosti predstaviť tento model a jeho prínosy pre absolventov a absolventky predmetov pripravujúcich sa na pozíciu vedúceho programu DofE identifikované v spätných väzbách a sebareflexiách študentov a študentiek po prvom roku realizácie výučby.

### **Začlenenie programu Medzinárodnej ceny vojvodu z Edinburghu do výučbového procesu na univerzite**

Medzinárodná cena vojvodu z Edinburghu je celosvetovo rozšírený rozvojový program pre mladých ľudí vo veku od 14 do 24 rokov. Mladí ľudia si ako účastníci a účastníčky programu v rámci kľúčových oblastí dobrovoľne stanovujú vlastné ciele, ku ktorým potom smerujú. Dlhodobo a pravidelne sa venujú aktivitám v štyroch kľúčových oblastiach: rozvoj talentu, dobrovoľníctvo, športová aktivita a dobrodružná expedícia. Na ceste k splneniu vlastných cieľov systematicky zaznamenávajú svoje pokroky a na konci cesty sú vždy ocenení. Účastníci programu si môžu vybrať, či sa zapoja do bronzovej, striebornej alebo najnáročnejšej, zlatej úrovne. Napĺňaním ich osobných cieľov ich v programe sprevádzajú osoby, ktoré majú vymedzené špecifické roly. Mladí ľudia sa do programu zapájajú dobrovoľne, prostredníctvom licencovaných Miestnych centier DofE na Slovensku. Tieto centrá je možné najčastejšie nájsť na stredných školách, v neziskových organizáciách, centrách voľného času a iných organizáciách. Po úspešnom absolvovaní každej úrovne programu dostane účastník/účastníčka na slávnostnom odovzdávaní Medzinárodnú cenu vojvodu z Edinburghu v podobe certifikátu a odznaku. Pri dosahovaní svojich cieľov a plnení programu by mladí ľudia mali byť vedení k využívaniu svojej predstavivosti, k prekonávaniu prekážok a skôr k vyhl'adávaní cieľov ako limitov. Program je založený na princípoch komplexného rozvoja mladého človeka prostredníctvom zážitkového učenia sa, dlhodobého a pravidelného venovania sa vybranej oblasti a aktivite. Na základe vlastného

rozhodnutia má potom mladý človek možnosť sledovať svoje vlastné ciele a pritom sa môže oprieť o pomoc a podporu blízkeho človeka/blízkych ľudí, ktorí sú priamo či nepriamo do programu zapojení.

Začlenenie programu DofE do univerzitného prostredia je možné v dvoch základných modeloch. Univerzita sa môže stať Miestnym centrom programu DofE. V tomto modeli funguje program tak ako v každej inej inštitúcii, ktorá je miestnym centrom. Znamená to, že študenti a študentky univerzity, prípadne iní mladí ľudia sa stávajú účastníkmi a účastníčkami programu pod vedením učiteľov a učiteľiek či iných spolupracujúcich osôb. Na Univerzite Mateja Bela v Banskej Bystrici sme vytvorili druhý model, v ktorom univerzita nie je len miestnym centrom programu, ale v ktorom je program DofE začlenený do vysokoškolskej prípravy študentov a študentiek v rámci samostatných voliteľných predmetov.

Samotný model je založený na skúsenostnom učení, t. j. jeho základnou zložkou je vedenie účastníka programu DofE, ktoré je podporené individuálnym tútorom, skupinovú supervíziou a priebežnou reflexiou. Systém vedenia účastníkov DofE je prepojený s prípravou študentov a študentiek na pôsobenie v pozíciách vedúci programu a školiteľ a hodnotiteľ dobrodružnej expedície. Účastníci a účastníčky sú vedené študentmi a študentkami, ktorí/é sa chcú stať vedúcimi programu DofE alebo školiteľmi a hodnotiteľmi dobrodružnej expedície. Keďže často ide o prvú skúsenosť študentov v oblasti mentoringu iných ľudí, pomáhajú im tútori (vysokoškolskí učelia alebo skúsenejší vedúci programu). Model prípravy študentov a študentiek je zobrazený v tabuľke T1.

*T1 Model prípravy študentov a študentiek na rolu vedúci programu DofE a školiteľ a hodnotiteľ dobrodružnej expedície*

<b>Príprava na rolu vedúci programu Dofe</b>	<b>Príprava na rolu školiteľ a hodnotiteľ dobrodružnej expedície</b>
<b>Zimný semester</b>	
Teoretická príprava	Teoretická príprava
Spojenie s účastníkom	Vlastná cvičná expedícia
Skupinová supervízia	Vyhodnotenie cvičnej expedície + reflexia
Vedenie účastníka + tútoring + reflexia	
Skupinová supervízia	
Uzatvorenie semestra	Uzatvorenie semestra
<b>Letný semester</b>	
Vedenie účastníka + tútoring + reflexia	Príprava účastníkov na expedíciu v spolupráci s vyučujúcimi
Skupinová supervízia	Cvičná expedícia účastníkov
Vedenie účastníka + tútoring + reflexia	Kvalifikačná expedícia účastníkov

Záverečné hodnotiace stretnutie	Záverečné hodnotiace stretnutie
Ukončenie semestra	Ukončenie semestra

Na začiatku akademického roka sa študenti a študentky oboznámia s cieľmi predmetu, jeho obsahom a systémom hodnotenia. V zimnom semestri je dominantná prípravná časť zameraná na zvládnutie roly vedúci programu DofE a školiteľ a hodnotiteľ dobrodružnej expedície DofE, nasleduje samotná skúsenosť s vedením účastníka/účastníčky programu pod vedením tútora alebo tútorky, absolvovanie skupinových supervízií a priebežná reflexia. V prípade, že sa študent/študentka nechce zúčastniť letného semestra, má možnosť nezapísať si predmet, ale nezíska Certifikát vedúci programu DofE alebo školiteľ a hodnotiteľ dobrodružnej expedície o absolvovaní školenia z Národnej kancelárie DofE a túto pozíciu nemôže zastávať. Na začiatku zimného semestra v prípade predmetu pripravujúceho na pozíciu vedúci programu DofE so študentmi a študentkami komunikujeme ich zodpovednosť za vedenie účastníka aj v prípade, že predmet ukončia, ale účastník ešte nebude mať splnené všetky oblasti, prípadne nebude mať absolvovanú expedíciu. Študenti a študentky by teda mali zostať s účastníkmi v kontakte aj po ukončení akademického roka a zápise predmetov v informačnom systéme.

Východiskom pri koncipovaní modelu výučby predmetov boli kompetenčné profily vedúceho programu a školiteľa a hodnotiteľa dobrodružnej expedície. V ďalšej časti príspevku sa sústreďíme na predstavenie prínosov absolvovania výučby predmetu vo vzťahu k role vedúci programu, preto predstavujeme len profil absolventa týchto predmetov.

### **Profil absolventa predmetov pripravujúcich na pozíciu vedúci programu DofE**

- Pozná históriu, filozofiu, štruktúru a princípy DofE;
- Pozná úlohy/roly jednotlivých pozícií v programe;
- Má informácie o tom, ako program koordinovať a aký má vplyv na mladých ľudí;
- Pozná techniku SMART a iné techniky stanovovania cieľov;
- Pozná techniku GROW a iné techniky kladenia otázok;
- Pozná jednotlivé zložky a aspekty mentoringu – aktívne počúvanie, kladenie otvorených otázok, spätná väzba;
- Pozná pojem a proces poskytovania spätnej väzby;
- Chápe, ako motivovať ľudí, aby sa zapojili do DofE;
- Pozná motivačné faktory a špecifikácie motivácie mladých ľudí;
- Je pripravený využiť mentoring pri sprevádzaní účastníka programu DofE;
- Je pripravený využiť techniku GROW a iné techniky kladenia otázok pri mentorovni účastníkov DofE;
- Používa príručku a postupuje podľa vypracovaných školiacich materiálov DofE a vie, kde ich nájde;
- Vie, ako sa správne prijíma, dáva a spracováva spätná väzba za účelom vyššej motivácie účastníka;

- Verí, že každý mladý človek má šancu uspieť;
- Uvedomuje si potrebnosť vzťahov, ktoré majú vplyv na vzdelávanie;
- Uvedomuje si vlastnú zodpovednosť a osobný príklad pri vedení účastníka v DofE;
- Má zodpovednosť voči národnej kancelárii (komunikácia), vzťah k ORB a vníma ORB ako dôležitú súčasť DofE;
- Vie vytvoriť také podmienky, aby mohol mladý človek bezpečne získať vzdelávacie príležitosti a možnosti a poučiť sa z vlastných skúsenosti.

Po prvom roku realizácie predmetov sme sa zamerali na evalváciu predmetov zo strany študentov a študentiek. Okrem hodnotenia rôznych aspektov realizácie výučby (forma, metódy, učitelia a učiteľky, podporné materiály...) nás zaujímalo, aké sú subjektívne pocíťované prínosy absolvovania predmetov identifikované študentmi a študentkami.

### **Metodológia**

Výskumné dáta týkajúce sa subjektívneho vnímania prínosov absolvovania predmetov pripravujúcich na rolu vedúceho programu DofE sme zisťovali obsahovou analýzou evalvačných dotazníkov Zhodnotenie predmetu vedúci programu DofE a 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 otvoreného kódovania. Výskumnú vzorku tvorilo 16 študentov a študentiek, ktorí absolvovali predmety pripravujúce na pozíciu DofE v akademickom roku 2017/2018.

### **Výsledky**

Na základe vyhodnotenia všetkých evalvačných nástrojov môžeme konštatovať všeobecnú spokojnosť študentov a študentiek s predmetmi. Všetci študenti a študentky mali výborný celkový dojem z predmetov a odporučili by ho iným študentom s týmito argumentmi:

- Je odlišný, pútavý a efektívny;
- Má zmysel, potenciál, neskutočnú silu, ktorá obsahuje zážitky, skúsenosti, otvorenie myslenia;
- Je skvelý na upevnenie silných stránok a vo vychádzaní zo svojej komfortnej zóny;
- Užitočný pre tých, ktorí radi pracujú s ľuďmi a chcú pomáhať druhým napredovať;
- Veľa človeka naučí;
- Mnoho dá, nič nevezme;
- Je veľmi prenosný, prestížny, aktívny, príjemný, niekedy dojemný, poučný, skvelý!;

- Poskytuje niečo nové, čo tu doteraz nebolo, čo naučí človeka prekonávať samého seba;
- Užitočný do života. Poskytuje poznanie, ktoré sa dá zúročiť do budúcnosti, a zručnosti, ktoré sa dajú využiť aj v práci;
- Skvelý v tom, že dáva príležitosť naučiť sa viesť ľudí už počas štúdia.

Svoju spokojnosť vyjadrovali študenti aj v otvorených výpovediach:

*„Tento predmet ma prinútil prekonať samu seba, tým bol iný. A tiež bol zaujímavý tým, že som zistila, že vyučujúci napriek tomu, že je autorita, je „tiež len človek“ a môže byť aj super kamarát. A bola tam vždy uvoľnená atmosféra a nemala som ani pocit, že som v škole a že je to vlastne predmet.“*

*„Super kontakt s učiteľmi, inovatívne podané školenia a stretnutia (supervízie), pohodlná atmosféra, bol ten najlepší...! Príprava do budúcnosti – poskytol mi nadhľad nielen v školstve, ale i celkovo v živote. Tento predmet mi skutočne dal niečo, čo môžem použiť v budúcnosti, aj to, keď sa len budem uchádzať o zamestnanie, je to veľké plus a samozrejme predpokladám, že u nás miestne stredisko nie je, čiže uvažujem aj nad tým, aby som priniesla DofE aj do nášho regiónu.“*

O spokojnosti svedčia aj niektoré poďakovania, ktoré adresovali študenti v časti voľnej výpovede:

*„Ďakujem za skvelý, užitočne strávený čas s Vami. Všetko sa dá spraviť v živote lepšie, ale nemyslím si, že by mi napadlo niečo, čo by ste mohli spraviť lepšie Vy. Pretože od ľudí cez atmosféru po skvelé aktivity som sa cítila konečne skvele na tejto škole. A dokonca sa mi zmenil pohľad na svoj život a na svoje ciele. A vďaka DofE získavam skúsenosti v tej najobťažnejšej oblasti, a to vo vedení ľudí.“*

*„Ďakujem Vám krásne za splnenie sna, že som sa mohla zúčastniť DofE dokonca školenia vedúceho programu DofE (aj napriek zdravotným obmedzeniam), stretli sme sa úžasný kolektív a príjemná atmosféra zmazala rozdiely veku, vzdelania a postavenia. Oceňujem, že všetko bolo v príjemnej, kamarátskej atmosfére aj napriek tomu, že to bola výučba, mala som pocit, že sa len hráme. A dávno som sa tak dobre nenasmiala ako na týchto tréningoch. :)“*

Na základe analýzy vyplnených dotazníkov spätnej väzby a záverečných sebareflexií k predmetom sme identifikovali niekoľko oblastí prínosov absolvovania predmetov pripravujúcich na pozíciu vedúci programu DofE. Ich prehľad prinášame v stručnej podobe.

### **Uplatnenie osvojených vedomostí a zručností**

Vo všeobecnosti sa dá konštatovať, že absolventi/absolventky predmetu sa cítia byť zorientovaní v problematike a obsahy, ktoré si osvojovali počas tréningov, dokážu uplatniť v práci s účastníkmi.

- Najviac silných súhlasných odpovedí sme zaznamenali vo výroku, ktorým potvrdili, že dokážu samostatne používať Príručku vedúceho programu DofE.

- Pomerne silní sa cítia byť aj v oblasti nastavovania cieľov účastníka. Takmer 38 % opýtaných zvolilo možnosť 6 (najsilnejší súhlas) a 31 % možnosť 5. Výraznejšie problémy v tejto oblasti priznal len 1 študent.
- Len o niečo neistejší sa cítia v oblasti mentoringu ako nástroja práce s účastníkmi programu (možnosť 6 – 31 %, možnosť 5 – 44 %, možnosť 4 – 19 %).
- Najviac problémov priznali v oblasti prijímanie, dávanie, spracovávanie spätnej väzby. I tu však skôr súhlasia s tvrdením, že túto schopnosť nadobudli.

### **Komunikačné zručnosti**

Zo sebareflexie študentov a študentiek je možné usudzovať, že predmet prispel k rozvoju komunikačných zručností. Študenti komunikovali cez svoje osobné výpovede:

- že si uvedomili význam efektívnej komunikácie a osvojili si jej stratégie;
- že sa naučili prispôbiť komunikáciu potrebám adresáta;
- že sa stali lepšími poslucháčmi a naučili sa aktívne počúvať druhých.

### **Osobnostný rozvoj**

V rámci osobnostného rozvoja analýza sebareflexií odhalila, že študenti a študentky pociťovali osobnostný rast v týchto oblastiach:

- Zlepšenie empatie a asertivity
- Schopnosť prekonávať prekážky a učiť sa z vlastných chýb
- Schopnosť kriticky premýšľať o mnohých veciach
- Akceptácia inakosti, iných pohľadov na svet, názorov...
- Posilnenie osobnej angažovanosti
- Posilnenie sebareflexívnych zručností
- Odkrytie nových daností, schopností, talentu

I keď na základe dotazníka, ktorý vyplnili študenti/študentky po blokovej výučbe, nie je možné usudzovať o prograse v oblasti postojov ako priamom dôsledku predmetu DofE, stojí za zmienku, že vo svojich odpovediach prejavili pozitívne postoje k rôznym aspektom, ktoré sú dôležité pri práci s mladými ľuďmi. Vo všetkých nižšie uvedených položkách volili prevažne možnosť 6 (najsilnejší súhlas, ojedinele možnosť 5):

- Verím, že každý mladý človek má potenciál uspieť
- Je dôležité pracovať na identifikácii svojich silných stránok a chcieť s nimi pracovať
- Chápem potrebnosť dobrých vzťahov, ktoré majú pozitívny vplyv na vzdelávanie
- Moja vlastná zodpovednosť a osobný príklad sú dôležité pri vedení účastníka v DofE
- Je dôležité, aby mladý človek mal možnosti poučiť sa z vlastných skúseností

### **Profesijný rozvoj**



Vo vzťahu k profesiám, ktoré budú študenti a študentky v budúcnosti vykonávať, si podľa ich vlastných slov rozvinuli:

- Zručnosti v oblasti mentoringu
- Organizačné a riadiace zručnosti
- Zručnosti potrebné pre tímovú prácu
- Chápanie súvislostí teórie a praxe
- Dotváranie subjektívnej koncepcie výučby pod vplyvom zážitkového učenia v predmete

### Záver

Študenti a študentky celkovo v absolvovaní predmetu videli veľký osobný prínos. Vedomosti a zručnosti, ktoré nadobudli počas tréningov, považovali za pomerne dobre rozvinuté a využiteľné v práci s účastníkom/účastníčkou. Zároveň v sebareflexiách odhaľovali subjektívne vnímanie vlastného pokroku v oblasti profesijných zručností, ako i osobnostných kvalít. Analýza sebareflexií odhalila, že absolventi a absolventky predmetov pocítili intenzívne zmeny vo svojom prežívaní a správaní, ktoré potvrdzujú zmysel celého nášho úsilia. Sme presvedčení, že spomenuté špecifické kompetencie majú univerzálny charakter a program DofE takto umožňuje rozvíjať osobnostný i profesijný potenciál našich študentov a študentiek. Je jasné, že práve kompetencie súvisiace s mentoringom majú svoje uplatnenie aj mimo programu DofE. Sú v súlade so stratégiami, ktoré podľa Zacharyho (2002) uľahčujú učenie sa žiakov/študentov (kladenie otázok, parafrázovanie, sumarizácia, práca s tichom, pozorné počúvanie, poskytovanie konzistentnej spätnej väzby, formulovanie a vyjadrovanie pozitívnych očakávaní).

### Zoznam bibliografických odkazov

- Lazarová, B. (2010). Mentoring jako forma kolegiální podpory a strategie dobré školy. *Pedagogika*, LX. Dostupné na <http://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=906&lang=cs>
- Papáček, M. (2010). Badatelsky orientované přírodovědné vyučování – cesta pro biologické vzdělávání generací Y, Z a alfa? *Scientia in educatione*, 1, 33–49. Dostupné na [www.scied.cz/index.php/scied/article/viewFile/4/5](http://www.scied.cz/index.php/scied/article/viewFile/4/5)
- Průcha, J., Wlaterová, E., Mareš, J. (2009). *Pedagogický slovník*. 6. aktualizované a rozšířené vydání. Praha: Portál.
- Švec, Š. (2008). *Anglicko-Slovenský lexikón pedagogiky a andragogiky*. Bratislava: IRIS.
- Zachary, L. J. (2002). The role of Teacher as Mentor. *NEW DIRECTIONS FOR ADULT AND CONTINUING EDUCATION* 93. Dostupné na [http://norssiope.fi/norssiope/mentoring/aineistot/pdf\\_materials/zachary\\_role\\_teacher\\_mentor.pdf](http://norssiope.fi/norssiope/mentoring/aineistot/pdf_materials/zachary_role_teacher_mentor.pdf)

**Pod'akovanie a afiliácia**

*Príspevok je výstupom projektu Award goes to Universities a projektu VEGA č. 1/0671/17  
Vplyv inovatívnej stratégie vzdelávania service learning na rozvoj kľúčových kompetencií  
a občianskej angažovanosti študentov a študentiek vysokej školy.*

**doc. PhDr. Alžbeta Brozmanová Gregorová, PhD.**

Katedra sociálnej práce

Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Pedagogická fakulta

Ružová 13, 974 11 Banská Bystrica

e-mail: [alzbeta.gregorova@umb.sk](mailto:alzbeta.gregorova@umb.sk)

**PhDr. Lucia Galková, PhD.**

Katedra pedagogiky

Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Pedagogická fakulta

Ružová 13, 974 11 Banská Bystrica

e-mail: [lucia.galkova@umb.sk](mailto:lucia.galkova@umb.sk)

**PhDr. Katarína Kurčíková, PhD.**

Katedra sociálnej práce

Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Pedagogická fakulta

Ružová 13, 974 11 Banská Bystrica

e-mail: [katarina.krucikova@umb.sk](mailto:katarina.krucikova@umb.sk)

**Mgr. Lívia Nemcová, PhD.**

Katedra pedagogiky

Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Pedagogická fakulta

Ružová 13, 974 11 Banská Bystrica

e-mail: [livia.nemcova@umb.sk](mailto:livia.nemcova@umb.sk)

**Mgr. Robert Sabo, PhD.**

Katedra elementárnej a predškolskej pedagogiky

Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Pedagogická fakulta

Ružová 13, 974 11 Banská Bystrica

e-mail: [robert.sabo@umb.sk](mailto:robert.sabo@umb.sk)

**Mgr. Jana Šolcová, PhD.**

Katedra sociálnej práce

Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Pedagogická fakulta

Ružová 13, 974 11 Banská Bystrica

e-mail: [jana.solcova@umb.sk](mailto:jana.solcova@umb.sk)

**doc. PaedDr. Katarína Vančíková, PhD.**

Katedra elementárnej a predškolskej pedagogiky

Alžbeta Brozmanová Gregorová – Lucia Galková – Katarína Kurčíková – Lívia Nemcová –  
Robert Sabo – Jana Šolcová – Katarína Vančíková

Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Pedagogická fakulta  
Ružová 13, 974 11 Banská Bystrica  
e-mail: [robert.sabo@umb.sk](mailto:robert.sabo@umb.sk)

# **AKO VZDELÁVAŤ A VIESŤ ŠTUDENTOV KU KRITICKÉMU MYSLENIU**

Lenka Theodoulides, Ing., PhD., MBA  
Univerzita Mateja Bela, Ekonomická fakulta

## *Abstract*

*Critical thinking is one of the key competences of a university educated person. The results of the international test reviews (PISA, TIMSS) were not satisfactory for Slovakia. Students have difficulty in knowing a lot of information to identify credible sources, assess their credibility, and then formulate their own conclusions as well as justify their opinion. We believe that if this competence is not developed by newer methods and innovative approaches for university students, then it will not be able to critically evaluate and think of it as a qualified university graduate or adult. Instead of learning by self-discovery, teachers often practice dictation - but this does not lead to self-reliance and critical thinking, rather to memorization and automatic acceptance of opinions, without argumentation, discussion, and self-evaluation. In this paper we will present one of the partial outputs - the use of critical reflexive analysis in the KEGA project called "Coaching Approach to the Development of Critical Thinking at University Students", which takes place at the Matej Bel University, with the participation of academics from all its faculties. The aim is to present an innovative method Critical Reflection Analysis and to show partial project outcome. The use of critical reflection analysis is possible in any subject, as it provides a basic methodology for evaluating and reflecting social processes and thus the critical thinking process of students.*

*Key words: critical thinking, reflection analysis, project*

## **1. Vymedzenie pojmu kritické myslenie**

Ako uvádza Pavel Netušil (2010), 21. storočie možno nazvať storočím informácií. Nie všetky informácie, ktoré musíme spracovať, sú však rovnako validné. Netušil tvrdí, že človek by mal vedieť rozlíšiť relevantné informácie od bludov, nezmyslov a zavádzajúcich informácií (Theodoulides – Jahn, 2013). Hoci je ľudstvo čím ďalej vzdelanejšie, narastá počet ľudí, ktorí vplyvom rôznych externalít veria rôznym teóriám, ktoré nie sú podložené dôveryhodnými faktmi. Často preberajú tvrdenia a názory bez toho, žeby si overili zdroje takýchto informácií, a v neposlednom rade uveria rôznym „poradcom“, hoci títo nie sú schopní svoju pozíciu racionálne obhájiť. Jedným zo spôsobov obrany proti zavádzajúcim informáciám, nazývaným aj hoaxami, je kritické myslenie.

Kritické myslenie je pojem, ktorého význam je komplexný a je založené na vedeckom prístupe k svetu. Neznamená automatické kritizovanie javov, procesov, myšlienok

alebo teórií. Znamená, že kriticky mysliaci človek neprijíma automaticky všeobecne platné názory a teórie, ale snaží sa porovnávať názory rôznych autorov a hľadať v nich spoločné črty, myšlienky, s ktorými by sa stotožnil.

Kritické myslenie znamená schopnosť posúdiť nové informácie, pozorne a kriticky ich skúmať z viacerých hľadísk, tvoriť úsudky, posudzovať význam nových myšlienok a informácií pre svoje vlastné potreby (Grecmanová – Urbanovská – Novotný, 2000, s. 7).

Ide o starostlivé a premyslené rozhodnutie o tom, či nejaké tvrdenie prijmete, odmietnete alebo či sa úsudku zrieknete. Zároveň rozhodne o stupni istoty, s ktorou k týmto záverom dospejeme (Cottrell, 2005, s. 3).

Hoci sa termín kritické myslenie alebo postoj používa od nepamäti, odborníci sa nevedia zhodnúť na jeho presnej definícii. Kritické myslenie vo všeobecnosti znamená schopnosť nepodliehať prvému dojmu, ktorý je všeobecne mienený. Ide teda o vytvorenie si vlastného názoru na základe vedomostí, skúseností a poznatkov nielen svojich, ale aj iných ľudí.

Podstatné je, že kritické myslenie a jeho rozvoj je spojený s aktívnym získavaním poznatkov. Vychádzame z toho, že nepreberáme hotové poznatky, ale tieto si dotvárame, konštruujeme na základe prebudovávania svojich nedokonalých predstáv, prehodnocovaných vedomostí, získaných každodennou skúsenosťou, alebo zámerným učením. Takto postupnými krokmi podporenými kritickou komunikáciou odhaľujeme podstatu novej skúsenosti a tiež jej význam.

Kritické myslenie je pojem, ktorý treba vnímať v oveľa širších súvislostiach. Dnešný človek má vo vzťahu k svojej práci k dispozícii obrovské množstvo informácií. Tieto sú každým dňom dopĺňané o nové, prameniace z rôznych spoločenských a iných vedných disciplín. Didaktika, filozofia, matematika, fyzika, biometria, kybernetika a ďalšie vedné oblasti ovplyvňujú náš každodenný život. Pre moderného človeka by mala byť prirodzená schopnosť vedieť pracovať s informáciami. Vedieť vyhodnotiť každú prijatú informáciu z pohľadu racionálnosti a vierohodnosti. Na základe jeho skúseností, poznatkov, odborných zručností, spoločenských potrieb, environmentálnych vplyvov, trvalo udržateľného života, filozofie a iných poznatkov by mal vedieť urobiť konečné rozhodnutie, respektíve poskytnúť odporúčania s patričnou argumentáciou potvrdzujúcou ich správnosť, racionálnosť a vierohodnosť. V tomto spočíva veľmi urgentná nevyhnutnosť vedieť kriticky myslieť a takýmto prístupom hodnotiť obrovské množstvo informácií, ktorým je dnešný moderný človek vystavený.

### **1. 1. Využitie princípov kritického myslenia v procese učenia sa**

Princíp kritického myslenia je založený na tom, aby sa zaujalo stanovisko k nejakej myšlienke, téme, názoru, tvrdeniu, ktoré sa nás dotýka, resp. sa dotýka študenta. Aby sme naučili študentov kriticky myslieť, tak to musíme začať praktizovať aj na vyučovacích hodinách. V prvom rade záleží na vyučujúcom, ako pristupuje k novým vyučovacím metódam, ako pristupuje k študentom a k ich myšlienkam. To znamená, že by mal akceptovať každý názor, nevyžadovať iba uniformitu a nemal by preferovať len svoje tvrdenia, resp. len jedno tvrdenie.

V publikáciách sa uvádza, že vyučujúci sa sťažujú na preťaženie a vysoké nároky na osobnosť vo výchovno-vzdelávacom procese. Záleží však na jeho osobnosti, ako rýchlo sa dokáže prispôbiť novým moderným podmienkam, ako sa vo svojej profesii ďalej vzdeláva. Dost' sa poukazuje na to, že študenti majú málo priestoru na diskusiu. Stále sa to odôvodňuje tým, že je toho veľa, čo sa počas vyučovania musí stihnúť, napr. vysoké nároky na osobnosť študenta aj vyučujúceho, ale je pravda, že vyučujúci si môžu vyučovaciu hodinu prispôbiť potrebám a okolnostiam. Je potrebné začať využívať nové postupy a metódy, ktoré zlepšia kvalitu vyučovacieho procesu a hlavne spoja školu so životom (Kosturková, 2011).

V procese získavania nových poznatkov, učenia sa, prevláda niektorý z nasledovných prejavov. Ide prevažne o klasické memorovanie, opakovanie najmä teoretických poznatkov. V tomto procese myslenia nie je zastúpená ani tvorivosť, ani žiadna vlastná iniciatíva prezentovania vlastného názoru. Bohužiaľ, takýto spôsob učenia sa a myslenia ešte stále prevažuje v našom vzdelávacom systéme.

Ďalší princíp predstavuje pochopenie konceptov a poznatkov niekoho iného. Ide o pretransformovanie vedomostí druhej osoby do vlastných slov, na vlastnú mentálnu úroveň. Keď pracujeme na tom, aby sme pochopili myšlienku, ktorej autorom je druhá osoba, prvá fáza nášho premýšľania je pasívna, iba akceptujeme to, čo vymyslel niekto druhý. Netvoríme nič nové ani individuálne, iba uvažujeme a prijímame poznatky, ktoré sú známe a všeobecne platné.

Kritické myslenie je založené na argumentácii, na uvažovaní o súvislostiach a neustálom testovaní, hodnotení, rozširovaní a aplikovaní myšlienok, ktoré sme prijali. Predstavuje určité spochybňovanie doteraz platných teórií a postupov. Jeho základom sú otázky: Ako inak by sme mohli postupovať? Prečo je to takto a s čím to súvisí? V čom sú výhody a nevýhody? Kritické myslenie obsahuje prvky reflexie, pretože svoje tvrdenia neustále hodnotíme a testujeme, pomáha vidieť skutočnosti z viacerých uhlov pohľadu a flexibilne reagovať.

Myslíme si, že aj memorovanie faktov a pochopenie konceptov sú dôležitými úvodnými aktivitami pre kritické myslenie, avšak sami o sebe kritické myslenie nenavodzujú. Podnecovať u študentov ich samostatné úsilie a riadiť ich psychické procesy je oveľa

ťažšie, ako im „predať“ hotové poznatky. Preto je potrebné zanechať stereotypy a vydať sa na cestu takých metód a postupov, ktoré sú v súlade so súčasným vedeckým poznaním a s cieľom uskutočniť radikálnu reformu nášho vzdelávacieho systému (Kosturková, 2011).

Súčasná doba je charakteristická neustálymi zmenami, rýchlou a rastúcimi nárokmi na osvojenie si nových vedomostí a zručností. Kľúčovou aktivitou je, že kritické myslenie a jeho rozvoj sú spojené s aktívnym získavaním poznatkov. Vychádzame z toho, že nepreberáme hotové poznatky, ale tieto si dotvárame, konštruujeme na základe prebudovávaní svojich nedokonalých predstáv, prehodnocovaných vedomostí, získaných každodennou skúsenosťou alebo zámerným učením. Takto postupnými krokmi podporenými kritickou komunikáciou odhalíme podstatu novej skúsenosti a tiež jej význam.

Uvedieme základné pravidlá využitia kritického myslenia v procese učenia sa:

- kritické myslenie znamená nezávislé, slobodné prejavy a rozhodnutia o zložitých otázkach.
- kritické myslenie nemusí byť vždy originálnym myslením. Môžeme prijať názor, myšlienku inej osoby, nad ktorou uvažujeme, rozvíjame ju ďalej a s ktorou súhlasíme. Príkladom sú recenzné články (napríklad recenzie kníh, filmov a pod.).
- je to interaktívne učenie, kde je potrebné poskytnúť dostatok vstupného materiálu, akým sú dáta, fakty, teórie, názory, potom môžeme očakávať hodnotenia, porovnávanie a iné produktívne výstupy.
- súčasťou kritického myslenia je aktívne vyhľadávanie, hodnotenie, diskutovanie, synergia, prepájanie „starého“ s novým.
- základom sú otázky alebo problémy, ktoré treba riešiť. Tu sa stretávame so zvedavosťou ako prirodzenou vlastnosťou človeka učiť sa, dozvedieť sa niečo nové.
- kritické myslenie hľadá logické argumenty. Prichádzame s vlastnými riešeniami problémov a podporujeme ich dobrými argumentmi, presvedčivými dôkazmi a dôvodmi. Sme pripravení a otvorení na existenciu viacerých riešení, nie iba jedného, a preto je dôležité pracovať na obhajobe, resp. prezentácii a dokázať, prečo práve navrhované riešenie je správne, logické, praktické alebo vhodné.
- kritické myslenie je spoločenské myslenie. Názory, myšlienky sú zlepšované a testované, keď sa o ne podelíme s inými osobami, keď diskutujeme, (ne) súhlasíme, podávame a prijímame myšlienky druhých. Zapájame sa tak do procesu prehlbovania vlastných schopností a ďalšieho vlastného rozvoja.
- argumentácia je základnou vlastnosťou osoby, ktorá kriticky myslí. Argument je zložený z 3 častí:
  - a) Vyhlásenie (tvrdenie), téza alebo hlavná myšlienka, východiskový bod.

- b) Vyhlásenie je podporené sériou dôvodov, čo sú odpovede na základnú otázku: Prečo? Dôvody sú podporené dôkazmi, napríklad štatistické údaje, údaje z textu, osobná skúsenosť alebo iný prípustný dôkaz.
- c) Spracovanie, prehodnotenie informácie a následne jej prijatie alebo zamietnutie. (spracované podľa Cottrell, 2005, s. 17 – 32).

Uvedené princípy kritického myslenia sú všeobecné a môžu sa uplatniť v akomkoľvek vzdelávacom procese od základných až po vysoké školy.

Učenie neznamená len mať nový uhol pohľadu, priniesť novú myšlienku alebo nové pochopenie vecí. Učenie znamená, že podnikneme účinné kroky, keď odhaľujeme a naprávame chyby. Zvyčajne svoje chyby ospravedlňujeme tvrdeniami, ktoré svedčia o našej nevedomosti. V nedostatočnej schopnosti prijať informácie, ktoré k nám prichádzajú. V neschopnosti tieto informácie vedieť aplikovať v bežnej praxi. Z pohľadu kritického vnímania ide o zanedbanie nášho osobného rozvoja, v ktorom proces učenia sa má svoju špecifickú úlohu.

### **1.2. Prečo rozvíjame kritické myslenie na ekonomickej fakulte?**

V roku 2013 bol realizovaný prieskum, kde bolo zapojených 2 453 absolventov VŠ a výberový súbor zamestnávateľských organizácií. U zamestnávateľských subjektov sa prieskum okrem iného zameril na hodnotenie absolventov z hľadiska osvojenia si odbornej, realizačnej, komunikatívnej a riadiacej (manažérskej) kompetencie. Na vyhodnotenie prieskumu u zamestnávateľov bola použitá škála od 1 do 7 (1 = veľmi zlé hodnotenie, 7 = veľmi dobré hodnotenie).

Negatívne bolo hodnotené vnímanie realizačnej kompetencie absolventov, t.j. v aplikácii teoretických poznatkov do praxe, schopnosti samostatne pracovať, orientovať sa a diskutovať. Zistené priemerné skóre (3,44) naznačuje skôr slabú pripravenosť v tejto oblasti. Najhoršiu pripravenosť uvádzajú zamestnávatelia v oblasti riadiacej schopnosti absolventov vysokých škôl, t.j. pri hodnotení ich rozhodovania, prijímania zodpovednosti a strategického myslenia (priemer: 2,72). Aj v hodnotení komunikačných schopností absolventov prevažuje skôr nespokojnosť. Až 37,5 % zamestnávateľov uviedlo, že komunikačné kompetencie absolventov vysokých škôl sú slabé. V porovnaní s obdobným výskumom z r. 2008 došlo k výraznému zhoršeniu v uvedenej oblasti (Vančo, 2016).

CVTI SR uskutočnilo v roku 2017 „Zamestnávateľský prieskum“, do ktorého sa zapojilo spolu 2 671 podnikateľských subjektov. Hodnotili pripravenosť absolventov vysokej školy pre prax vo vybraných kompetenciách. Realizačná kompetencia absolventov, aplikácia teoretických poznatkov do praxe, schopnosti samostatne pracovať, orientovať sa a diskutovať získali od podnikateľov slabé hodnotenie (priemer: 3,44). Zistené nízke skóre naznačuje skôr slabú pripravenosť v tejto oblasti. Najhoršiu



pripravenosť uvádzali zamestnávateľa v oblasti riadiacej schopnosti absolventov vysokých škôl, ich rozhodovania, prijímania zodpovednosti a strategického myslenia (priemer: 2,72).

Dotazníkový prieskum spoločnosti INEKO v spolupráci s Podnikateľskou alianciou Slovenska, ktorý sa konal od 09-10/2016 na vzorke vybraných 81 osobností verejného života (aktivisti, neziskové organizácie, podnikatelia, ekonomickí analytici, akademici, novinári, úradníci a politici), poukázal na nevyhnutnosť reformovať obsah vzdelávania a vzdelávať učiteľov s cieľom rozvíjať kritické myslenie.

Pri diskusii za okrúhlym stolom experti zdôraznili aj potrebu nasledovných riešení: pri zvyšovaní kvality vzdelávania odporúčali klásť dôraz na kritické myslenie (inšpirovať sa pozitívnym príkladom Nemecka, využiť IT na hravú formu vzdelávania), zvýšiť objem finančných prostriedkov určených pre školstvo, zmeniť obsah a spôsob vzdelávania už od materských škôl, rozvíjať kritické myslenie a podporovať ho aj medzi dospelými (INEKO, 2017).

V študijnom programe „ekonomika a manažment podniku“ sa študenti pripravujú na riadiace pozície pre rôzne organizácie. Globálna konkurencia a potreba prispôbiť sa rýchlosťou svetla je požiadavka na neustále zlepšovanie výkonnosti podnikov. Prehodnotenie včerašieho riešenia nie je adekvátnou reakciou na dnešné problémy. Zlepšovanie kritického myslenia je proces, ktorý môže byť rôzny v každej organizácii a u každého manažéra v zmysle kvantifikovateľných výsledkov. Organizácie riešia problémy a musia sa rozhodovať rýchlejšie, rozvíjať spoločný slovník a kostru techník ľahko použiteľných v celej organizácii. Organizácie uplatňujúce metódu kritického myslenia pracujú v zmiešaných tímoch, využíva sa racionalita, kreativita a tímovo sa pristupuje k riešeniu problémov. Kritické myslenie je základná zručnosť hlavne pri riadení obchodnej činnosti, pretože to je spôsob, ako riešiť problémy, predvídať a rozpoznať nové možnosti. Kritické myslenie je opatrná úvaha všetkých známych aspektov problému. Znamená radšej používať ľudský rozum na hodnotenie problémov, ako iba jednoducho reagovať normatívnym, vopred daným spôsobom. Štyri hlavné znaky kritického myslenia, ktoré sú nevyhnutné pre riadiace pozície:

- účelné a na cieľ zamerané rozhodovanie a vedenie,
- prijímanie rozhodnutia založené na faktoch a nie hádanie,
- vedenie a rozhodovanie založené na princípoch logiky,
- aplikujú sa prístupy, ktoré vyrovnávajú problémy spôsobené ľudskou povahou.

Človek, ktorý využíva kritické myslenie v bežnom živote, rozlišuje nielen medzi názormi a faktmi, ale dôsledne premýšľa o informáciách, aby sa z nich snažil získať čo najviac súvisiacich informácií. Získava to najmä overovaním si ich pravdivosti z viacerých navzájom nezávislých zdrojov. Tie by však mali spĺňať jednu podmienku – dôveryhodnosť. Budovanie kritického myslenia je dlhodobý proces a vedie k dostatočnej sebareflexii. Kriticky premýšľajúci človek si dokáže nielen vytvárať

vlastný názor, chápať historické súvislosti, prepájať ekonomický a politický kontext, používať viaceré cudzie jazyky, hodnotiť umenie a literatúru, využívať komunikačné a informačné technológie, ale aj prejavovať solidaritu, pracovať v tíme a byť flexibilný pri rýchlych zmenách.

## **2. Metodológia skúmania**

V roku 2018 v rámci schémy KEGA kolektív riešiteľov z Univerzity Mateja Bela začal riešiť projekt č. 018UMB-4/2018 s názvom „Koučovací prístup ako nová forma rozvoja kritického myslenia študentov vo vysokoškolskom vzdelávaní“.

Často sa stretávame so zámenou pojmov hodnotenie a kritické myslenie, respektíve s redukciou kritického myslenia na jeho hodnotiacu fázu. V procese kritického myslenia, sa hodnotenie považuje za jednu z myšlienkových operácií v komplexe kritického myslenia, kde vystupujú tri hlavné operácie: analýza, syntéza a hodnotenie. Každá z nich zahŕňa ešte sústavu zručností, ktoré ju dotvárajú (Lapitková, 2010). Všetky uvedené atribúty tvoria obsah Reflexívnej metódy, ktorá bola publikovaná v roku 2013 a bola aplikovaná vo viac ako 150 organizáciách na hodnotenie rôznych sociálnych procesov.

Reflexívnu analýzu sme modifikovali zakomponovaním prvkov kritického myslenia. To znamenalo realizovať procesy, ktoré sa na jednej strane snažia zozbierať čo najviac vierohodných (merateľných) informácií a na strane druhej zas prostredníctvom týchto informácií vyvodit' logické a objektívne závery. Tieto činnosti nemožno vykonávať mechanicky. Každá z nich musí byť podrobená vlastnému hodnoteniu – reflexii a sebareflexii.

Kritické myslenie je základná zručnosť každého pedagóga pri vedení študentov, ako analyzovať a hodnotiť množstvo informácií, argumentovať, ako riešiť problémy, rozpoznať nové možnosti a vytvoriť si vlastný názor. Rozvoj kritického myslenia študentov je podmienený prístupom pedagóga a metód, ktoré učiteľ využíva.

Kritické myslenie tvorí základ inovatívnej metódy – kritická reflexívna analýza (KRA), ktorú sme použili v našom výskume. Do výskumu bolo zapojených 18 vysokoškolských učiteľov vo všetkých akademických stupňoch – odborný asistent s PhD., docent a profesor, a aj jeden doktorand. Metódou pozorovania sa hodnotila úroveň kritického myslenia u študentov na 1. a 2. stupni štúdia a na rôznych predmetoch (anglický jazyk, manažment inovácií, riadenie ľudských zdrojov, zahraničný obchod, matematika, tlmočníctvo, základy práva, dejiny práva) na piatich fakultách UMB. Kritickou reflexívnou analýzou sme hodnotili úroveň kritického myslenia u vysokoškolských študentov v celkovom počte 120 študentov.

## 2.1. Kritická reflexívna analýza (KRA) a jej aplikácia pri skúmaní úrovne kritického myslenia študentov VŠ

KRA vyžaduje sofistikovaný zber údajov využívajúci princípy reflexie. Matica reflexie prezentovaná v tabuľke č. 1 predstavuje ich finálnu podobu a súčasne vstupnú databázu premenných ovplyvňujúcich skúmaný proces. Jej maticová štruktúra je znázornená na obrázku 1. Matica má štyri maticové polia, ktoré majú špecifické poslanie a tým aj špecifické požiadavky pre naplnenie ich obsahu. Sú to:

1. *pole hodnotených premenných* alebo tiež pole vstupných a výstupných premenných;
2. *pole reflexnej oblasti* alebo pole prvkov reflexie;
3. *pole váh* alebo pole akčných vplyvov;
4. *pole výstupov* alebo pole hodnotení.

T1 Štruktúra reflexívnej bunkovej matice KRA

Pole hodnotených Premenných		Pole váh	Pole prvkov reflexie							
č.	Popis		1	2	3	4	5	6		N
1										
M										
Pole výstupov:										

Zdroj: Theodoulides – Jahn, 2013

Na správanie aktívneho procesu alebo systému má vplyv teoreticky nekonečne veľa vstupných veličín. Účinok mnohých z nich je zanedbateľný. Preto, pri riadení sociálnych procesov sústreďujeme pozornosť len na obmedzený počet z nich. No i tento počet, pre simulovanie zvoleného procesu prostredníctvom KRA, môže byť veľký. Preto redukuje výber len na tie premenné, ktoré majú na aktívny proces podstatný vplyv. Výber najvhodnejších vstupných veličín pre simuláciu zvoleného procesu je kľúčový. Je základom otvorenej a transparentnej komunikácie týkajúcej sa tohto procesu.

Výber vhodných vstupných a výstupných veličín pre simuláciu procesu a následne ohodnotenie ich vplyvu vo vzťahu k správaniu sa aktívneho procesu určuje mieru zhody medzi simulovaným a aktívnym procesom. Vstupné a výstupné veličiny, zaradené do simulácie a spĺňajúce požiadavky KRA, sa nazývajú *hodnotené premenné*, prípadne *parametre*, *kritéria hodnotenia*. Výber hodnotených premenných je cieľavedomý proces. Pri hodnotení úrovne kritického myslenia študentov boli definované tieto premenné:

- a) nepreberá informácie automaticky
- b) spochybňuje to, čo učiteľ hovorí

- c) navrhuje nové prístupy a riešenia
- d) argumentuje svojimi poznatkami a získanými dátami
- e) kladie otázky

Nie každá hodnotená premenná má na simulovaný proces rovnaký vplyv. Tiež vplyv tejto premennej má rozdielnu intenzitu v rôznych časových obdobiach, navyše môže byť rozdielne vnímaný každou osobou zúčastnenou na riadení aktívneho procesu. Tieto rozdiely pri simulácii aktívneho procesu kompenzujeme korekčným koeficientom hodnotenej premennej, ktorý nazývame *váhou hodnotenej premennej*. „Váha“ (1 – 10) nám umožňuje pre každú hodnotenú premennú vložiť korekciu, prostredníctvom ktorej upravíme správanie simulovaného procesu alebo môžeme nastaviť také správanie, ktoré považujeme za optimálne. Túto možnosť využívame hlavne pri optimalizácii riadenia alebo pri simulovaní takého správania procesu, ktorý by mohol za určitých okolností nastať. Zaznamenané hodnoty do polí buniek reflexie sú získané na základe bodového hodnotenia od 1 do 99 bodov.

### 3. Výsledky

Výsledky kritickej reflexívnej analýzy a zároveň čiastkový výstup projektu sú uvedené v tabuľke č. 2. Pred uskutočnením pozorovaní učiteľov sa určili **štandardné hodnoty** (stĺpec 3) sledovaných premenných na pracovnom workshope zapojených pedagógov do projektu. Pri definovaní štandardných premenných sa predpokladala určitá úroveň kritického myslenia vysokoškolských študentov. Po realizácii pozorovaní u viacerých učiteľov sa sledované premenné spriemerovali a **priemerné dosiahnuté hodnoty** sú zaznačené v stĺpci č. 2.

T2 Výstupy meraní úrovne kritického myslenia študentov

Sledované premenné	1. Váha premennej pre KM (1 – 10)	2. Priemerné dosiahnuté hodnoty u učiteľov (1 – 99)	3. Definované štandardné hodnoty (1 – 99)	4. Plánované cieľové hodnoty (1 – 99)
Informácie nepreberá automaticky	6	38	68	81
Spochybňuje to, čo učiteľ hovorí	7	20	52	62
Navrhuje nové prístupy, riešenia	10	20	45	51
Argumentuje svojimi poznatkami a dátami	9	44	65	85

Kladie otázky	8	25	68	75
---------------	---	----	----	----

Zdroj: vlastné spracovanie

Všetky sledované premenné dosiahli nižšiu úroveň v porovnaní s definovanými štandardmi. Najväčšia odchýlka bola v premennej *kladie otázky*, až 43 bodov. Pýtať sa, diskutovať, rozmýšľať „nahlas“ patria medzi kľúčové kompetencie vysokoškolského študenta. Od učiteľa sa očakáva, že vo vzdelávacom procese aplikuje také aktivity a techniky, ktorými sa kladenie otázok bude iniciovať. Medzi takéto základné techniky zaraďujeme práve koučovanie, v ktorom tvorba vhodných, často nazývaných „efektívnych“ otázok predstavuje základnú podstatu. Zároveň otázky sú aj nevyhnutnou súčasťou rozvoja kritického myslenia. Uvádzame príklady otázok, ktoré smerujú ku kritickému mysleniu:

1. Aké výsledky chcete dosiahnuť? (Určite si cieľ, takže môžete byť viac zameraný naň a vybrať vhodné metódy.)
2. Aké sú okolnosti? (Pochopiť situáciu a ovplyvňujúce faktory.)
3. Aké znalosti sú nutné? (Špecifické znalosti, ktoré sú nevyhnutné, aby bolo možné myslieť kriticky.)
4. Ako veľký priestor je tu pre chybu? (Keď je menej priestoru pre chyby, je potrebné starostlivo zhodnotiť situáciu, skúmať možné riešenia a tak urobiť rozhodnutie.)
5. Koľko času máte? (Ak je čas obmedzený, je nutné požiadať o pomoc.)
6. Aké zdroje môžu pomôcť? (Stretnúť sa s dokumentáciou, manuálmi, archívom vedomostí a odborníkmi, ktorí môžu pomôcť.)
7. Ktorú perspektívu je potrebné vziať do úvahy? (Zvážiť perspektívy kľúčových hráčov a byť si vedomý možných konfliktov.) (Seková a kol., 2013).

Najvyššiu priemernú hodnotu dosiahla premenná *argumentuje svojimi poznatkami a dátami*, aj keď bola nižšia o 21 bodov v porovnaní s očakávanou štandardnou hodnotou. Domnievame sa, že študent na univerzite prostredníctvom čítania základnej študijnej literatúry a pripravovaním sa na semináre, kde študenti prezentujú výsledky zo sekundárnych zdrojov (domáce a zahraničné výskumy, správa, štúdie a pod.), získavajú dostatočné poznatky a informácie. To je však možné dosiahnuť za predpokladu, že vyučujúci im budú neustále odporúčať domáce, ale najmä zahraničné publikácie na spracovanie. Z tohto dôvodu sme stanovili pre túto premennú najvyššiu **plánovanú cieľovú hodnotu** 85 bodov (stĺpec 4). Práca s literatúrou, neustále prehľadávanie akademických databáz, ktoré sú k dispozícii v univerzitnej knižnici, predstavujú kľúčovú kompetenciu a zdroje pre vysokoškolského študenta.

Plánované cieľové hodnoty uvedené v stĺpci 4 sú definované pre všetky sledované premenné a ich reflexné hodnotenie sa uskutoční po skončení projektu KEGA „Koučovacie prístup ako nová forma rozvoja kritického myslenia študentov vo vysokoškolskom vzdelávaní“ v akademickom roku 2020/2021.

#### **4. Záver**

Len dlhodobé a systematické pôsobenie môže vytvoriť zmenu, ktorá sa prejaví v novom prístupe k procesu učenia a vzdelávaniu vo všeobecnosti. Kritické myslenie bude teda predstavovať proces, ktorý sa na jednej strane snaží zozbierať čo najviac vierohodných (merateľných) informácií a na strane druhej zas prostredníctvom týchto informácií nachádzať logické a objektívne argumenty a závery. Tieto činnosti nemožno vykonávať mechanicky. Každá z nich musí byť podrobená hodnoteniu, čiže reflexii. K zaujatiu kritických postojov je preto potrebné mať hodnotiace kritériá a vedieť správne urobiť reflexiu, následne aj sebareflexiu. Schopnosť pracovať s kritickou reflexnou analýzou, vedieť použiť koučovacie prístupy a prístupy kritického myslenia v pedagogickom procese na VŠ rieši projekt KEGA č. 018UMB-4/2018 s názvom „Koučovací prístup ako nová forma rozvoja kritického myslenia študentov vo vysokoškolskom vzdelávaní“ na UMB so zapojením učiteľov so všetkých fakúlt. Výstupmi projektu budú dve vysokoškolské knihy v slovenskom, ako aj anglickom jazyku a e-learningový kurz koučujúci učiteľ. Všetky uvedené výstupy budú slúžiť učiteľom, ktorí si uvedomujú nevyhnutnosť zmeniť svoj pedagogický prístup a využívať prvky koučovania, ktorými sa podporí kritické myslenie študentov.

#### **Zoznam bibliografických odkazov**

- Cottrell, S. (2005). *Critical thinking skills. Developing effective analysis and argument*. NY: Palgrave Macmillan.
- Grecmanová, H., Urbanovská, E., Novotný, P. (2000). *Podporujeme aktivní myšlení a samostané učení žáku*. Olomouc: HANEX.
- Kosturková, M. (2011). Rozvoj kritického myslenia u študentov vysokých škôl (526–536). In Prešov: *Konferencia MVEK*.
- Seková, M. a kol. (2013). *Manažment II – ľudia v organizácii a organizačná kultúra*. Bratislava: Iura Edition.
- Theodoulides, L., Jahn, P. (2013). *Reflexná metóda ako nástroj učenia sa v organizáciách. Vybrané techniky a praktické aplikácie*. Bratislava: Iura Edition.
- Vančo, M. a kol. (2016). *Analýza získania prierezových kompetencií na slovenských vysokých školách*. Bratislava: Ministerstvo školstva, CVTI.
- INEKO, Podnikateľská aliancia Slovenska: *Správa o stave a vývoji demokracie na Slovensku*. Dostupné na <http://www.ineko.sk/clanky/publikaciehttps://www.minedu.sk/data/att/10091.pdf>
- Lapitková, V. (2010). Dostupné na <http://www.ddp.fmph.uniba.sk> (cit. 24. 2. 2019) <http://www.cvtisr.sk/buxus/docs//VS/absolvent/zamestnavatelia.pdf> (cit. 14. 3. 2018)
- Netušil, P. Kritické myšlení, voliteľný predmet 4. ročníku. [http://www.netusil.net//km\\_myslenie](http://www.netusil.net//km_myslenie) (cit. 12. 5. 2019)

**Ing. Lenka Theodoulides, PhD., MBA**

Katedra ekonomiky a manažmentu podniku

Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Ekonomická fakulta

Tajovského 10, 975 90 Banská Bystrica

e-mail: [lenka.theodoulides@umb.sk](mailto:lenka.theodoulides@umb.sk)

# **SERVICE-LEARNINGOVÉ AKTIVITY NA INŠTITÚTE EDUKOLÓGIE A SOCIÁLNEJ PRÁCE FF PU V PREŠOVE**

Michaela Skyba, Mgr., PhD. – Beáta Balogová, prof. PhDr., PhD.

Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove

## *Abstract*

*Today's practice requires from social workers to acquire skills that are difficult to obtain using traditional teaching methods. The challenge is to use methods that encourage students to be interested in community, collaboration and partnerships with others as a precondition for promoting social capital contributing to local development. The aim of the paper is to introduce the benefits of innovative teaching and learning methods and strategy service-learning through the theory of social capital. It based itself on the results that we obtained during reflection of students who have completed courses based on the use of this method.*

*Key words: service-learning, social capital, community development, civic engagement, intergenerational learning*

## **1. Úvod**

Vyučovanie s využitím service-learningu má na *Inštitúte edukológie a sociálnej práce FF PU* (ďalej len *IESP*) svoju históriu. Pregraduálna príprava študentov a študentiek pomocou tejto vyučovacej a vzdelávacej metódy a zároveň stratégie prebieha od roku 2012. Dôvodom pre jej výber a implementovanie v rámci vybraných predmetov bolo uvedomenie si potreby reflektovania celospoločenských aktuálnych výziev a prípravy študentov na ich zvládanie. Uvedená snaha nadväzuje na tradíciu dobrovoľníckych aktivít, ktorými nielen pripravujeme študentov pre prax, ale zároveň prispievajú ku komunitnému rozvoju, k naplneniu tretieho poslania *Prešovskej univerzity v Prešove* a podporujú rozvoj sociálneho kapitálu v rámci miestneho spoločenstva. Príspevok, opierajúc sa o teoretické východisko sociálneho kapitálu, približuje service-learningové aktivity očami študentov a študentiek *IESP* a ponúka inšpirácie pre tých, ktorí sa rozhodnú pre šírenie a využitie service-learningu vo vzdelávaní nielen v sociálnej práci.

## **Sociálny kapitál**

Teória sociálneho kapitálu akcentuje aktívne občianstvo či občiansku angažovanosť. Ide zároveň o jeden zo základných pilierov service-learningu. Študenti sa prostredníctvom service-learningových aktivít učia riešiť parciálne problematiky komunity a porozumieť tomu, čo znamená byť aktívnym občanom. Sociálny kapitál je založený na vzťahoch, väzbách a kontaktoch, ktoré posilňujú alebo oslabujú občiansku angažovanosť a jeho dosahy na rozvoj komunity. Záleží od toho, či hovoríme o zväzujúcom alebo premostujúcom kapitále. Zväzujúci kapitál vzniká v rámci silných



väzieb medzi rodinnými príslušníkmi, priateľmi, ľuďmi, ktorí sú prepojení emočnými putami a spája ich vzájomná dôvera. Premosťujúci kapitál je naopak príznačný občasnými, slabými väzbami zväčša slúžiacimi na využitie príležitostí, ktoré sa jednotlivcom ponúkajú (Keller, 2009). Na prvý pohľad by sa mohlo zdať, že význam pre komunitný rozvoj majú silné väzby vznikajúce v rámci zväzujúceho kapitálu. V skutočnosti, ako uvádza Keller (2009), väzby vznikajúce v rámci premostujúceho kapitálu významnejším spôsobom ovplyvňujú širšiu komunitu. V rámci nich totiž dochádza k väčšej otvorenosti a ústretovosti voči potrebám iných, spolupráci s ostatnými bez ohľadu na to, k akej skupine jednotlivci patria. Service-learningové aktivity sú zamerané na podporu vytvárania mostov medzi rôznorodými skupinami ľudí s rôznymi potrebami a prániami. Vďaka nim dochádza k podpore kooperácie, dôvery, pozitívnych vzťahov a partnerstva s ostatnými. Ukazuje sa, že pre rozvoj sociálneho kapitálu v miestnej komunite je nesmierne dôležitá angažovanosť ľudí o dianie v ich okolí. Brozmanová Gregorová (2015) sa zmieňuje o tzv. indikátoroch sociálneho kapitálu, akými sú napr.: participácia v lokálnych skupinách, poskytnutie pomoci ostatným, dôvera vo verejné inštitúcie, interakcie a siete s priateľmi, príbuznými, dostupnosť informácií, služieb a pod. Práve oblasť participácie a sociálnych záväzkov je možné rozvíjať prostredníctvom dobrovoľníckych aktivít, ako to ilustruje príklad dobrej praxe, ktorým je *Komunitné centrum Sásová* v Banskej Bystrici. Aj vďaka nim sa podarilo prispieť k budovaniu aktívnych a udržateľných komunit a zlepšiť sociálne fungovanie obyvateľov sídliska Sásová. Service-learning a dobrovoľníctvo sa síce od seba odlišujú. Na druhej strane ich však považujeme za určité modely komunitného zapojenia podporujúce jednotlivé dimenzie sociálneho kapitálu rozvíjajúce zmysel pre komunitu a prispievajúce ku komunitnému rozvoju.

## 2. Service-learning ako súčasť vzdelávania v sociálnej práci

Konkrétne príklady service-learningových aktivít podporujúcich komunitný rozvoj ponúkame v nasledujúcej časti. Ako sa zmieňujeme, service-learning predstavuje vyučovaciu a vzdelovaciu metódu a stratégiu, ktorá v rovnakej miere sleduje ako vzdelávacie ciele, tak aj aspekt služby. Ide o základné špecifikum odlišujúce service-learning od iných foriem komunitného zapojenia, akým je dobrovoľníctvo, odborná prax a pod. Rozdiely sa dajú vymedziť aj z pohľadu časového hľadiska a ďalších kritérií (bližšie Hanečáková – Skyba – Šoltésová, 2012). Jej základnými komponentmi sú občianska angažovanosť, reciprocita a reflexia, ktorá je nevyhnutná počas celého procesu skladajúceho sa z jednotlivých etáp (bližšie Skyba – Šoltésová, 2014; Lipčáková – Matulayová, 2012; Brozmanová Gregorová et al., 2014; Balogová – Skyba – Šoltésová, 2014). Možnosti využitia service-learningu sú rôzne. Na IESP ponúkame dva modely, a tým je kurz s názvom service-learning a kurzy, ktorých súčasťou je service-learning (ako napr. *školská sociálna práca, terénna sociálna práca* a i.). Kurzy sú založené na vyučovacej stratégii na problém orientovaného učenia so zámerom rozvíjať kritické myslenie študentov a študentiek. Študent, študentka pracuje pod vedením mentora, mentorky z praxe a tútorke (vyučujúcej kurzu). Kurz je založený na rešpektovaní vyššie zmieňovaných troch kľúčových charakteristík service-learningu:

občianskej angažovanosti, reflexie a reciprocity. Zámerom kurzu je povzbudiť študentky a študentov, aby sa v procese zámerného učenia naučili reagovať občiansky zodpovedne a odborne fundovane na skutočné sociálne problémy komunit. V rámci procesu učenia sa učia vystupovať v role iniciátora, tvorca a nie pasívneho príjemcu informácií. Zároveň rozvíjajú vlastné chápanie občianstva. Podstatným cieľom kurzu je vytvoriť priestor študentkám a študentom získať reálnu skúsenosť so svetom práce a aplikáciou doteraz štúdiom nadobudnutých vedomostí, a to prostredníctvom absolvovania praktickej časti v teréne. Predmet si kladie aj ďalšie súvisiace ciele, ktorými sú osobný rozvoj; podpora aktívneho angažovania sa v živote komunity; práca v tíme či rozvoj odborných kompetencií a ich využitie v prospech iných. Od roku 2012 sa na IESP realizovalo množstvo service-learningových aktivít. Vyberáme z nich nasledujúce príklady dobrej praxe:

- **Farebná tehlička** – išlo o projekt, ktorého cieľom bolo zamerať sa na potreby detí predškolského veku. Študentky na základe analýzy zistili, že skupine detí vo veku od 3 do 6 rokov nie je venovaná dostatočná pozornosť v rómskej komunite v lokalite *Stará tehelňa* v Prešove. Študentky sa rozhodli do svojho projektu zapojiť aj terénnych sociálnych pracovníkov a pracovníčky miestneho komunitného centra a v spolupráci s nimi vytvorili projekt *Farebná tehlička*. Tehlička plnila úlohu predškolského zariadenia pre deti, ktoré nenavštevovali materskú školu alebo jasle. Študentkám sa podarilo u týchto detí rozvíjať jemnú a hrubú motoriku a naučiť ich rozpoznávať základné farby, ročné obdobia, čísla od 1 po 10 a pod. Zámerom bolo uľahčiť deťom vstup do nultého ročníka a ich následnú adaptáciu na školské povinnosti. Aktivít sa zúčastnilo 15 detí v predškolskom veku, ktoré sa s chuťou zapájali do všetkých pre ne pripravených aktivít. Študentky si pripravili pre deti snehuliakov, policajtov a rôzne iné predlohy, ktoré deti dokresľovali a tak si rozvíjali jemnú motoriku. Aktivity mali veľký úspech či už zo strany detí, rodičov, ale aj terénnych sociálnych pracovníkov, ktorí priamo pracujú s touto komunitou v *Komunitnom centre v lokalite K Starej tehelni*. Práca s deťmi vo forme tvorivých dielní so zameraním na ich neformálne vzdelávanie (ručné práce, výtvarné aktivity, spev a tanečné činnosti, rozvoj logického myslenia – hádanky, krížovky) sa stretli s pozitívnymi ohlasmi všetkých zapojených subjektov.
- **Deň otvorených dverí** – študenti a študentky venovali svoj čas cieľovej skupine ľudí bez domova. V *Sociálnom centre* a *Nízkoprahovom centre Gréckokatolíckej diecéznej charity* v Prešove spoluorganizovali *Deň otvorených dverí* a nábor študentov a študentiek na IESP pre pomoc na uvedenom podujatí a rovnako propagovali poukazy na stravu pre osoby žijúce na ulici.
- **Zábavné poobedie** – študentky realizovali službu v *Sociálnom centre Gréckokatolíckej diecéznej charity* v Prešove raz týždenne v popoludňajších hodinách prostredníctvom zábavných aktivít. Ich cieľom bolo spríjemniť klientom pobyt v zariadení. V rámci spomínanej služby uskutočnili aktivitu s názvom *Mikuláš*, v rámci ktorej sa spojili s bohoslovcami z *Gréckokatolíckej teologickej fakulty* a spoločne tak spríjemnili tento sviatok klientom daného

- zariadenia. Uskutočnili aj stretnutia s klientmi, ktorého cieľom bolo aktívne trávenie voľného času. Zorganizovali rôzne zábavné hry a kvízy, taktiež premietali film a následne viedli diskusiu. Snaha študentiek sa aj v tomto prípade stretla s pozitívnou odozvou.
- Deň otvorených dverí s názvom **Zlepšovaním potrieb k lepšiemu životu** – cieľom projektu bolo zlepšiť vzťah a spoluprácu medzi školou a rodinou prostredníctvom vytvorenia príležitosti na spoločné neformálne stretnutie sa žiakov, rodičov, učiteľov a sociálnej pracovníčky na pôde školy, kde mali žiaci a žiačky možnosť prezentovať svoje nadanie pre vybrané druhy činností. Zároveň študentky v spolupráci s rodičmi, školskou sociálnou pracovníčkou a zamestnancami školy vytvorili bohatý kultúrny program plný speváckych, tanečných a hudobných vystúpení. Študentkám sa podarilo získať sponzorov pre dané podujatie a dary do tomboly pre účastníkov a účastníčky. Súčasťou tohto dňa otvorených dverí bola aj ochutnávka jedál, ktoré si pripravili žiačky v spolupráci s učiteľkami a rodičmi. Študentkám sa tiež podaril zrealizovať v príjemnej, uvoľnenej atmosfére monitoring identifikácie potrieb žiakov a rodičov. Zistené výsledky umožnili študentkám získať hlbší a komplexnejší obraz o potrebách danej komunity a formulovať ďalšie návrhy projektov do budúcnosti.
  - **Zbierka šatstva a prevencia násilia páchaného na ženách a deťoch** – študentky sa v rámci svojho projektu zamerali na problematiku násilia páchaného na ženách a deťoch. Jeho súčasťou bolo zorganizovanie verejnej zbierky a darovanie oblečenia, obuvi a rôznych domácich potrieb (ako sú napr. deky, uteráky, posteľná bielizeň, hygienické potreby) a hračiek rómskej komunitě v obci Svinia, ako aj žiakom a žiačkam *Základnej školy s materskou školou Svinia*. Pre tieto služby sa rozhodli na základe výsledkov mapovania, v ktorom na zber dát použili rozhovor so zamestnancami školy, so školskou sociálnou pracovníčkou, žiakmi *Základnej školy s materskou školou Svinia* a so ženami z rómskej komunity. Študentky sa koncentrovali na potreby komunity, ktoré doposiaľ neboli naplnené a ktorým nebola venovaná dostatočná pozornosť. Zistenia potvrdili poznatky študentiek o tom, že násilie páchané na ženách a deťoch je v rodinách v rómskej komunitě častým problémom, ktorý vo veľkej miere negatívne ovplyvňuje život žien a detí. Následne sa dôsledky prejavujú na psychickom a fyzickom stave detí, na ich pripravenosti v rámci vyučovania, na ich aktivite počas vyučovacích hodín a v neposlednom rade to ovplyvňuje aj správanie a konanie detí, ktoré preberajú vzorce správania od svojich rodičov. Študentky dospeli k zisteniu, že ženy zažívajúce násilie si často nevedomujú patologický rozmer takéhoto konania a nevedia o možnostiach pomoci a riešení takejto situácie. Preto sa rozhodli zvýšiť povedomie žien z rómskej komunity o možnostiach pomoci prostredníctvom „prednášky“ a informačných letákov, ktorých obsahom boli dôležité informácie o možnostiach pomoci.

### 3. Koncept „medzigeneračné učenie“ (intergenerational learning)

Ďalšie príklady service-learningových aktivít vychádzajú z konceptu medzigeneračného učenia a aktívneho starnutia ako kľúčového atribútu medzigeneračnej solidarity. Intergeneračné paradigma sa začala rozvíjať koncom 20. storočia ako reakcia na viaceré demografické zmeny. Predovšetkým však reagovala na fenomén oslabovania kontaktov medzi generáciami a rozširovanie tzv. medzigeneračnej priepasti, ktorá znamenala vzdialovanie generácií mladých a starších ľudí. Dôsledky sa dotýkali všetkých a táto tendencia viedla k šíreniu mnohých stereotypov. Medzigeneračné programy sú definované ako aktivity v rámci skupinových interakcií s cieľom vytvárať mosty medzi generáciami, ktoré by viedli k vzájomnému obohateniu a k rozvoju sociálneho kapitálu (Newman – Hatton-Yeo, 2008). K základným charakteristikám týchto programov patria benefity pre generáciu starších i mladších (učenie sa od seba navzájom, zmysluplné trávenie voľného času, prevencia sociálnej izolácie, spoločné riešenie problémov a i.) a pre komunitu v kontexte sieťovania, zhodnocovania zdrojov a kapitálu. K ďalším znakom patrí reciprocita alebo vzájomný prospech a empowerment v zmysle zmocňovania a sprístupňovania zdrojov v danej komunite (bližšie Skyba, 2014). K modelom medzigeneračných programov patrí aj medzigeneračné učenie sa službou. Jeho špecifikom je, že v rovnakej miere sa koncentruje na podporu medzigeneračných vzťahov a plnenie vzdelávacích cieľov. Uvádzame príklady medzigeneračného učenia sa službou, ktoré sme realizovali na IESP:

- Konferencia **Aktívny život s chorobou a v starobe** – študenti a študentky si pre absolvovanie kurzu *service-learning* vybrali OZ *Venuše*, ktoré sa venuje pomoci onkologickým pacientkam. Ide o psychosociálnu pomoc, osvetu určenú zdravým ľuďom, osvetu určenú chorým ľuďom a obhajovanie práv onkologických pacientiek. Na základe analýzy potrieb danej organizácie sa ukázalo, že členky, ktoré boli v seniorskom veku, potrebovali pomoc predovšetkým v rozvoji počítačových zručností v súvislosti s ovládaním informačno-komunikačných technológií. Tie by im umožnili zabezpečiť sieťovanie, šírenie informácií o združení a jeho aktivitách, nábor nových členov a členiek, čím by študenti a študentky zároveň pomohli aj zlepšiť sociálne fungovanie členiek združenia. Prvou realizovanou aktivitou bola konferencia, ktorej sa zúčastnili zástupkyne a zástupcovia viacerých organizácií a predniesli svoje príspevky dotýkajúce sa hlavnej témy konferencie. Pred samotným dňom konania konferencie študentky a študent vytvorili 1) plagát informujúci o konferencii s názvom *Aktívny život s chorobou a v starobe* – bol zasielaný ako príloha k pozvánkam účastníkom a účastníčkam konferencie. Počas zasielania pozvánok študenti informovali pracovníčky OZ *Venuše* o zabezpečovaní emailov s potvrdenou účasťou pozvaných, vytvorili stabilný časový harmonogram programu konferencie. Následne plagát uverejnili na stránke OZ a aj na stránke IESP, čím chceli napomôcť k účasti študentov a študentiek sociálnej práce na konferencii, informovať o jej téme a tiež prispieť k propagácii OZ *Venuše*; 2) leták *Aktívny život s chorobou a v starobe* – bol určený najmä účastníkom

konferencie s cieľom informovať o *OZ Venuše* a aktívnom starnutí; 3) leták *Opatrovanie, ošetrovanie, organizácie v Prešovskom kraji* – cieľom bolo informovať najmä laickú verejnosť, so zameraním na seniorov v denných stacionároch, o rozdiel medzi opatrovateľskou a ošetrovateľskou službou, kde ju možno získať vrátane informácií o organizáciách, ktoré poskytujú služby pre danú cieľovú skupinu; 4) prezentácia *OZ Venuše* – v spolupráci s členkami *OZ Venuše* študent a študentky vytvorili prezentáciu, ktorá obsahovala informácie o združení so zameraním sa na jeho nosné činnosti.

- ***Mikulášsky koláčik*** – akcia sa konala pod záštitou IESP FF PU. Cieľom podujatia bolo vytvoriť priestor pre kooperáciu rôznych generácií na činnostiach v rámci akcie a tak prispieť k budovaniu medzigeneračných mostov; vytvoriť priestor pre prezentáciu *OZ Venuše*; realizovať osvetu medzi mladými študentmi a študentkami a získať financie, ktoré boli využité pri rôznych činnostiach *OZ Venuše*. Prínosom podujatia bol predaj výrobkov z ergoterapie, ktoré vytvorili členky združenia. Záujem o výrobky motivoval členky k ich ďalšej produkcii a poukázal na jeden zo zmyslov, ktoré im poskytuje táto činnosť. Akcia okrem iného mohla sprostredkovať formát podujatia, ktorý by v budúcnosti mohli realizovať v združení a eliminoval by možné obavy z organizovania podobnej akcie. Rovnako vzájomnú kooperáciu študentiek a študentov s členkami združenia a ďalšími organizáciami pokladáme za výnimočnú príležitosť pre podporu sieťovania.
- ***Veselá krížovka*** – išlo o inovovanie existujúcej činnosti, o ktorú prejavovali záujem seniori *Zariadenia pre seniorov Náruč* v Prešove. V prípravnej fáze bolo ich cieľom premyslieť si na základe prieskumu, čo by bolo potrebné zmeniť, vylepšiť, aby došlo ku skvalitneniu života seniorov, senioriek v danom zariadení. Rovnako nevyhnutné bolo aj stanovenie si reálnych cieľov. Hlavnými cieľmi aktivity študentiek boli, na základe vypracovanej SWOT analýzy služby a zariadenia, snaha podporiť vytváranie a budovanie sociálnych kontaktov medzi obyvateľmi zariadenia, aktivizácia klientov, podpora komunikácie, tréning pamäti, efektívne využitie voľného času a obmena denného režimu klientov v zariadení v snahe odbúravať stereotyp a pasivitu u seniorov a eliminovať rutinné postupy pri práci so seniormi a seniorkami. Pred absolvovaním kurzu vyjadrili študentky svoje slabé stránky, napr. v oblasti nižšej úrovne presadiť sa a vyjadriť svoj názor, nedostatku skúseností týkajúcej sa priamej práce s klientom a so skupinou, nedostatku skúseností s realizáciou projektov. V nadväznosti na ne študentky formulovali ciele, ako napr.: osvojiť si metódy a spôsoby práce so seniormi, navrhnúť a realizovať projekt, ktorý by bol pre klientov a zariadenie prínosný a i. Aktivita sa skladala z viacerých častí: hádanie mien známych osobností z histórie Československa (napr. M. R. Štefánik, L. Štúr, A. Hlinka a i.), skupinové lúštenie krížovky a hádanie názvov pustených ľudových piesní s možnosťou ich spoločného zaspievania. V *Zariadení pre seniorov Náruč* študenti a študentky realizovali aj ďalšie aktivity, akými je tanečný krúžok pre obyvateľov a obyvateľky zariadenia

spojeného s prednáškou o histórii tancov (oslovenými a zaangažovanými boli aj vedúci folklórneho súboru Torysa) či ergoterapia v podobe učenia klientok zariadenia novej forme dekoračnej práce s papierom.

Študenti a študentky realizovali aj ďalšie zaujímavé aktivity. Priniesli mnoho nápadov, inšpirácií pre ďalšie skvalitňovanie služieb. Príkladom je návrh projektov *Asistencia pri vyučovaní a doučovanie žiakov*, *Počítačový kurz pre seniorov a seniorky*, *Kurz finančnej gramotnosti pre segregovanú rómsku komunitu* a pod. Práve tieto návrhy reflektujú na jednej strane potrebu zaistenia komplexnosti a na druhej strane nadväznosti jednotlivých inovácií. Vzhľadom na časové, personálne a ďalšie limity je potrebné, aby inovácie boli realizovateľné, zohľadňovali možnosti a schopnosti študentov a tiež potreby komunity a vzdelávacie ciele. Rovnako dôležité je, aby inšpirovali k ďalším zmenám, čo sa študentom podarilo v plnej miere zabezpečiť, pretože sa zamerali na sieťovanie, zaistenie kontinuity a hľadanie riešení miestnych problematík aj do budúcnosti. Pestrofarebnú škálu aktivít spájali aj jednotiace prvky. Spoločným znakom pre všetky projekty bolo, že plne rešpektovali jednotlivé princípy service-learningu, akými sú zmysluplnosť služby, prepojenie na obsah vzdelávania, reflexia, rozmanitosť či partnerstvo, ktoré vymedzuje *National Youth Leadership Council* (2019). Zároveň rešpektovali postupnosť jednotlivých fáz, ktorými sú mapovanie, príprava a plánovanie, akcia, reflexia, ukončenie spojené s oslavou a disemináciou poznatkov (bližšie Skyba – Šoltésová, 2014; Brozmanová Gregorová et al., 2014 a i.).

Vďaka realizovaným aktivitám sa podarilo naplniť mnohé z cieľov, ako napr. prehĺbiť vzájomné porozumenie medzi generáciami, rozvíjať partnerstvo, zmocniť ako študentov, tak aj klientov k prevzatíu aktívnej roly v komunite, súčasne študenti mali možnosť otestovať si získané vedomosti v rámci skupinovej, komunitnej sociálnej práce aj sociálnej práce s jednotlivcom.

#### **4. Hodnotenie vybraných service-learningových projektov očami študentov a študentiek**

Ako súčasť prípravy kurzov sme vypracovali metodiku ich vyhodnocovania z pohľadu tútorov, mentorov aj študentov samotných. V tejto časti približujeme práve názory študentov a študentiek, ktorí hodnotili svoj posun v rôznych oblastiach, akými je kreativita, príprava na výkon profesie, rozvoj kognitívnych schopností, miera seberealizácie a i. Študenti a študentky mali možnosť porovnať service-learning s tradičnými metódami vzdelávania. Vo všetkých oblastiach študenti hodnotili metódu service-learning pozitívnejšie než tradičné metódy vzdelávania. Najpozitívnejšie hodnotili metódu service-learning v oblasti kreativity, vlastného angažovania sa v živote komunity a miery seberealizácie.

## T1 Porovnanie service-learningu študentmi a študentkami s tradičnými metódami vzdelávania

Oblasti porovnávaná	Service-learning	Tradičné metódy vzdelávania
Potenciál prispieť k sociálnym zmenám	1,6	3
Potenciál ovplyvniť správanie iných	1,7	2,7
Vlastné angažovanie sa v živote komunity	1,1	3,1
Schopnosť aplikovať teoretické vedomosti do riešenia problémov komunit	1,8	2,7
Schopnosť reflektovať etické otázky v praxi v oblasti sociálnej pomoci	1,9	2,4
Schopnosť uplatňovať výskumné metódy pri identifikovaní skutočných sociálnych potrieb a sociálnych problémov v komunite	2,4	3
Príprava, realizácia a vyhodnocovanie projektov	2,3	2,9
Rozvoj komunikačných zručností	1,4	2,1
Rozvoj kognitívnych schopností (kritické myslenie, riešenie problémov)	1,6	2,6
Miera sebarealizácie	1,2	3,2
Kreativita	1	3
Priblíženie vzdelávania potrebám praxe a komunity	1,8	2,7
Príprava na výkon profesie	1,4	2,7

1= výborne, 2=veľmi dobre, 3=dobre, 4=nedostatočne

Zdroj: vlastné spracovanie

Najvýraznejšie posuny u študentov a študentiek v rámci kurzu *service-learning* sme zaznamenali v schopnosti aplikácie teoretických vedomostí do riešenia problémov komunit; v schopnosti reflektovať etické otázky v praxi v oblasti sociálnej pomoci; v schopnosti uplatňovať výskumné metódy pri identifikovaní skutočných sociálnych potrieb a problémov v komunite a v oblasti potenciálu prispieť k sociálnym zmenám. Za hodnotné považujeme najmä výpovede študentov a študentiek ako súčasť reflexie skúsenosti nadobudnutej pomocou *service-learningu*:

- „... kým som sa nezúčastnila, vôbec som sa nezaujímal o dobrovoľnícku prácu ani som nikde nerobila dobrovoľníčku, no tento kurz vo mne vzbudil záujem o dobrovoľníctvo.“
- „... naplnili sa aj moje očakávania čo sa týka práce v tíme. Naučila som sa už lepšie presadzovať a obhajovať svoje názory, čo mi do teraz robilo ťažkosť.“
- „Myslím si, že taká práca školského sociálneho pracovníka by ma bavila a viem si aj predstaviť, žeby som ju v budúcnosti aj vykonávala.“
- „Pred absolvovaním kurzu som si úprimne nevedela predstaviť prácu s touto cieľovou skupinou. Teraz viem, že by som už nemala taký problém pracovať aj s komunitou, o ktorej som si myslela, že by som prácu s nimi nezvládla.“
- „To, čo som sa naučila zapojením sa do tohto kurzu, by som sa nikde inde, na žiadnom vyučovanom predmete, asi nenaučila v takej miere, ako tomu bolo priamo v komunite. Kurz školská sociálna práca s aplikovaním *service-learningu* bol pre mňa obrovským prínosom z niekoľkých dôvodov. Spoznala som skvelých ľudí, snažila som sa prekonávať bariéry medzi mnou a rómskou komunitou a bolo

*to v niektorých momentoch skutočne zaujímavé. Tiež som sa hlbšie oboznámila s tým, ako sa školská sociálna práca v praxi vykonáva. Tiež som sa profesionálne posunula a naučila som sa pracovať na svojich nedostatkoch a navrhovať riešenia, ktoré môžu byť prospešné pre komunity. Získala som množstvo schopností a zručností pri tvorbe projektov a pri práci s danou cieľovou skupinou. Uvedomila som si, že takáto práca školského sociálneho pracovníka by ma veľmi bavila.“*

- *„... pozitívne hodnotím prínos kurzu v tom, že ma tiež donútil viac sa prezentovať na verejnosti, vyjadrovať sa k otázkam profesionálneho poskytovania sociálnej pomoci.“*
- *„Je veľmi potrebné šíriť vzdelávaciu metódu service-learning v spoločnosti a to minimálne z dvoch dôvodov. A síce, táto metóda nezvyšuje len profesionálne kompetencie, zručnosti a schopnosti študentiek a študentov sociálnej práce výkonom v praxi, ale rovnako zlepšuje kvalitu života klientov, čo sa domnievame, že je základným prioritným cieľom sociálnej práce.“*

Ako je vidieť, študenti a študentky ocenili prínosy v mnohých oblastiach. U študentov došlo k vzbudeniu záujmu o dobrovoľníctvo a o prácu s vybranými cieľovými skupinami, k zlepšeniu komunikačných zručností a schopnosti pracovať v tíme, k zvýšeniu záujmu o komunitu v podobe navrhovania prospešných riešení a k eliminácii stereotypov. Kľúčovým je pre nás zistenie, že vďaka predmetom, ktorých súčasťou bolo využitie service-learningu, sa podarilo u študentov a študentiek prebudiť záujem o sociálnu prácu a jej špecifické oblasti výkonu. Dnes, po niekoľkoročných skúsenostiach, môžeme s určitosťou povedať, že naša iniciatíva priniesla ovocie aj v podobe lepšej zamestnateľnosti absolventov a absolventiek kurzov založených na service-learningu.

## **Záver**

Súčasná sociálna prax volá po angažovaných a erudovaných sociálnych pracovníkoch a pracovníčkach. Pred vzdelávateľmi tak stojí úloha dôslednej prípravy študentov sociálnej práce pre prax, aby dokázali vyhovieť tejto požiadavke, obstáli v konkurenčnom prostredí a dokázali pomáhať klientom v zlepšovaní kvality života a to aj tým, že budú schopní vyjednať podmienky spolupráce a navrhovať riešenia, ktoré budú akceptované aj zástupcami iných pomáhajúcich profesií. Vzhľadom na skutočnosť, že väčšina tradičných vzdelávacích metód je zameraných na teoretické poznatky, ktoré nereflektujú v plnej miere potreby praxe, je potrebné siahnuť po metódach, ktoré by tento nedostatok kompenzovali. Príkladom je service-learning efektívnejšie prepájajúci teóriu s praxou a podporujúci rozvoj sociálneho kapitálu či hodnôt sociálnej práce, akými sú spravodlivosť, ľudské vzťahy a služba. Záverom je možné konštatovať jeho pozitíva v mnohých sférach, ako to dokumentuje predmetný príspevok. Nesmierne dôležitým ocenením našej snahy ako vzdelávateľiek v sociálnej práci je spokojnosť študentov a študentiek a tiež pozitívne ohlasy praxe, v ktorej sa aj vďaka tejto metóde a stratégii dokázali naši študenti a študentky úspešne uplatniť.



## Pod'akovanie a afiliácia

Príspevok vyšiel ako výstup z projektu VEGA č. 1/0134/17 Význam hodnotovej orientácie – očakávania a perspektívy mladej generácie z hľadiska jej uplatnenia na trhu práce a VEGA ev. č. 1/0288/17 s názvom Faktory inštitucionalizácie školskej sociálnej práce.

## Zoznam bibliografických odkazov

- Balogová, B., Žiaková, E. (eds.). (2017). *Vademecum sociálnej práce. Terminologický slovník*. Košice: UPJŠ, Filozofická fakulta.
- Balogová, B., Skyba, M., Šoltésová, D. (2014). Service-learning vo vzdelávaní v sociálnej práci na Inštitúte edukológie a sociálnej práce v Prešove. In *Aktuálne otázky teórie, praxe a vzdelávania v sociálnej práci: zborník vedeckých štúdií vydaný pri príležitosti 10. výročia Katedry sociálnej práce PF UMB v Banskej Bystrici* (18–30). Banská Bystrica: Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici – Belianum.
- Brozmanová Gregorová, A., et al. (2014). *Service learning : inovatívna stratégia učenia (sa) : (vysokoškolská učebnica)*. 1. vyd. Banská Bystrica: Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela – Belianum.
- Brozmanova Gregorová, A. (2015). *Prieskum sociálneho kapitálu v meste Banská Bystrica –mestská časť Sásová 2015* [online]. [cit. 2015-09-04]. Dostupné na [http://cko.sk/storage/Socialny\\_kapital.pdf](http://cko.sk/storage/Socialny_kapital.pdf)
- Keller, J. 2009. *Nejistota a dôvera aneb K čemu je modernitě dobrá tradice*. Praha: Slon.
- Hanečáková, M., Skyba, M., Šoltésová, D. 2012. *Service-learning v Prešove: Metodická príručka pre učiteľov a učiteľky*. Prešov: Prešovské dobrovoľnícke centrum, o. z.
- Lipčáková, M., T. Matulayová (2012). Service-learning vo vzdelávaní v sociálnej práci. In *Výzvy a trendy vo vzdelávaní v sociálnej práci : zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie konanej v dňoch 26.-27. apríla 2012 v Prešove* (183–191). Prešov: Prešovská univerzita v Prešove.
- National Youth Leadership Council. (2019). *K-12 Service-Learning Standards for Quality Practice* [online]. [cit. 2019-06-04]. Dostupné na [https://cdn.ymaws.com/www.nylc.org/resource/resmgr/resources/lift/standards\\_document\\_mar2015up.pdf](https://cdn.ymaws.com/www.nylc.org/resource/resmgr/resources/lift/standards_document_mar2015up.pdf)
- Newman, S., Hatton-Yeo, A. (2008). Intergenerational Learning and the Contributions of Older People. *Ageing horizons*, (8), 31–39.
- Skyba, M., Šoltésová, D. (2014). *Service-learning vo vzdelávaní (školských) sociálnych pracovníkov a pracovníčok*. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove.
- Skyba, M. (2014). Service-learning ako jeden z nástrojov podpory intergeneračnej solidarity. In *Sociálny kapitál starnutia – prítomnosť nikdy nestarne : zborník príspevkov z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou konanej 29. novembra 2013 v Prešove* (388–404). Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove.

**prof. PhDr. Beáta Balogová, PhD.**

Inštitút edukológie a sociálnej práce  
Prešovská univerzita v Prešove, Filozofická fakulta  
Ul. 17. novembra č. 1, 081 16 Prešov  
e-mail: [beata.balogova@unipo.sk](mailto:beata.balogova@unipo.sk)

**Mgr. Michaela Skyba, PhD.**

Inštitút edukológie a sociálnej práce  
Prešovská univerzita v Prešove, Filozofická fakulta  
Ul. 17. novembra č. 1, 081 16 Prešov  
e-mail: [michaela.skyba@unipo.sk](mailto:michaela.skyba@unipo.sk)

# ZLEPŠOVANIE VZDELÁVANIA ŠTUDENTOV UČITELSTVA ANGLIČTINY A POSILŇOVANIE KOMUNITNÝCH VÄZIEB PROSTREDNÍCTVOM SERVICE LEARNINGU V MICHIGANE

Zuzana Tomaš, Mgr., PhD. – Margita Vojtkul'áková, Mgr., M. A.

World Languages Department, TESOL Program, Eastern Michigan University

## *Abstract*

*Service learning (SL) at Eastern Michigan University (EMU) has a long history. Faculty in the Teachers of the English to Speakers of Other Languages (TESOL) program have effectively integrated SL into the undergraduate and graduate courses. The aim of the article is to share several service learning TESOL initiatives at EMU and highlight the institutional support mechanisms that enabled their implementation.*

*Key words: service learning, community, ESL/EFL teacher education, English learners*

## **Service Learning na Eastern Michigan University**

The Office of Academic Service-Learning (oddelenie pre univerzitný service learning) na Eastern Michigan University (EMU) bol založený v roku 1994. Vzhľadom na záväzok univerzity poskytovať výučbu v kontexte reálneho sveta sa záujem vyučujúcich o integrovanie service learningu (SL) do výučby neustále zvyšuje. V roku 2006 sa EMU naskytna príležitosť požiadať o Community Engagement Classification (Uznanie za angažovanie sa v komunite) z Carnegie Foundation (Carnegie nadácia). Toto prestížne uznanie oceňuje univerzity za ich angažovanosť v miestnych komunitách a podporuje inštitúcie v posilňovaní komunitne zameranej kultúry a identity, tiež v posilňovaní SL aktivít v prebiehajúcej výučbe, vo výskumných aktivitách a získavaní údajov o angažovanosti v komunite na všetkých úrovniach. Žiadosť o toto uznanie zahŕňa podrobnú analýzu aktivít podporujúcich angažovanosť v komunite a dôkazmi podloženú dokumentáciu o zlepšenej inštitucionalizácii angažovanosti v študijných plánoch, výskumných aktivitách a pozitívnom vplyve na komunitu. V roku 2008 sa EMU stala jednou z 200 univerzít v Spojených štátoch, ktoré získali toto uznanie. V januári 2016 bola EMU opäť uznaná a klasifikovaná ako komunitne angažovaná univerzita.

V súčasnosti je SL zakomponovaný do mnohých študijných programov na EMU. Odhadovaných 20 univerzitných predmetov v 30 sekciách ponúka SL každý semester. Viac ako 300 zamestnancov rôznych katedier sa stalo členmi SL tímu po absolvovaní jednosemestrálneho školenia o spôsoboch inkorporácie SL do výučby. Táto možnosť profesijného rozvoja umožňuje univerzitným vyučujúcim uvoľniť sa z vyučovania (spravidla je to jeden 3-kreditový predmet), čím dostávajú priestor na spoluprácu s kolegami z rôznych fakúlt a plánovanie predmetu zahrňujúceho SL v rámci angažovanosti študentov v miestnych komunitách.

### **Service learning v TESOL programe**

Koncept reciprocity, ktorý je kľúčový pre akýkoľvek SL, je obzvlášť vhodný pre TESOL (Teaching English to Speakers of Other Languages – Výučba angličtiny pre hovoriacich iných jazykov) program. O to viac sa žiada zakomponovať SL do výučby, ak je program situovaný v rôznorodej komunite – tak ako ten náš – vo Washtenaw regióne na juhovýchode Michigane. Komunitu tvoria utečenci z vojny ohrozovaných krajín, migranti hľadajúci lepšie pracovné podmienky, vedci, odborní pracovníci, študenti a iní prisťahovalci, ktorých priťahuje región ponúkajúci kvalitné vysokoškolské vzdelávanie a pracovné možnosti najmä v automobilovom priemysle. Jednotlivci z týchto skupín majú rôzne potreby súvisiace s jazykom a kultúrou. EMU TESOL program je štruktúrovaný s ohľadom na tieto potreby komunity prostredníctvom prepojenia študentov – budúcich učiteľov angličtiny<sup>1</sup> – so študentmi anglického jazyka.

Takéto úsilie o zapojenie komunity do procesu prípravy budúcich učiteľov angličtiny sa čoraz viac označuje ako jedny z najlepších pedagogických stratégií vo vzdelávaní. Medzi výhody tohto konceptu patrí lepšie pochopenie pedagogických praktík a teórie výučby a nadobudnutie zmyslu pre občiansku angažovanosť cez posilnené rekurzívne osvojovanie si teórie a praxe (Moore, 2013). Tiež sa poukazuje na zvýšené sebedovetie v procese vyučovania a komplexnejšie pochopenie teórie (Rueckert, 2013). Okrem iného sa zvyšuje povedomie budúcich učiteľov o sociálno-politických otázkach, ktoré majú vplyv na študentov anglického jazyka, a prehlbuje sa záväzok občianskej angažovanosti vyplývajúci z participácie na SL (Hutchinson, 2011; Rymes, 2002; Uzum & Petrón, 2016). Avšak predovšetkým, zapojenie začínajúcich učiteľov do vyučovacieho procesu a práca so skutočnými študentmi pod dohľadom skúseného pedagóga môže viesť k nadobudnutiu lepšieho pochopenia práce so študentmi a ich osobitých charakteristík, ktoré determinujú efektivitu pedagogických prístupov. Interakcie s rozličnými študentmi posilnené starostlivo vypracovanou kritickou reflexiou pomáhajú budúcim učiteľom osvojovať si také vyučovacie metódy a stratégie, ktoré podporujú akademický rozvoj študentov spôsobmi, ktoré sú nielen pedagogicky efektívne, ale aj kultúrne adaptované. Poskytovanie možností podieľať sa na SL umožňuje budúcim učiteľom rozvíjať ich osobnostný, kariérny a akademický rast popri rozvoji sociálnych zručností (Macknish – Tomaš – Vojtkuláková, 2018).

### **Implementácia SL do TESOL programu**

Prakticky orientovaný EMU TESOL program tvoria budúci učelia angličtiny, ktorých cieľom je buď získať kvalifikáciu učiteľa oprávneného vyučovať ESL<sup>2</sup> na základných, stredných a vysokých školách, alebo vyučovať angličtinu v zahraničí. Program tiež tvoria kandidáti učiteľstva so záujmom o hodnotenie/testovanie jazykových znalostí

---

<sup>1</sup> V článku odkazujeme rovnako na učiteľov ESL/English as a Second Language – učiteľov angličtiny ako druhého cudzieho jazyka (v krajinách, kde angličtina je oficiálnym jazykom), tak aj na učiteľov EFL/English as a Foreign Language – učiteľov angličtiny ako cudzieho jazyka (patria tu krajiny, kde sa oficiálne nehovorí angličtinou). EMU TESOL program pripravuje budúcich učiteľov angličtiny na obe alternatívy.

<sup>2</sup> English as a Second Language – angličtina ako druhý cudzí jazyk

a administratívu vyučovania angličtiny, rovnako aj učitelia iných predmetov, ktorí si chcú rozšíriť aprobáciu. SL komponent je začlenený do vyučovacích predmetov v priebehu celého trvania študijného programu TESOL. V nasledujúcich riadkoch opíšeme, ako bol SL koncept zakomponovaný do výučby budúcich učiteľov, konkrétne do predmetov zameraných na vyučovacie metódy a tvorbu materiálov vo výučbe angličtiny.

Medzi kľúčové zadania vyučovacieho predmetu metodika pre výučbu angličtiny je výskumom podložený tematický plán obsahujúci niekoľko príprav. Plán tiež zahŕňa kritické reflexie implementácie príprav s odkazmi na relevantné vedecké štúdie. Hodnotenie kvality príprav je súčasťou finálneho hodnotenia predmetu. Budúci učitelia pracujú na zadaní individuálne alebo v malých tímoch (2-5 členov). Ak pracujú v tímoch, spolu so zadaním odovzdajú reflexie o ich individuálnom prínose do programu.

Zatiaľ čo hlavné zadania sú vo výučbe pomerne dobre etablované, SL komponent sa neprestajne vyvíja. Vzhľadom na to, že potreby a vízia partnerov sa menia, vyučujúci TESOL programu patrične reagujú na potreby komunity. Táto flexibilita zlepšuje štruktúru programu a zabezpečuje kontinuitu a rast nadviazanej spolupráce. Jedným z takých príkladov je partnerstvo s miestnou základnou školou. Na začiatku spolupráce študenti bakalárskeho TESOL programu asistovali v triedach piateho ročníka. Nasledujúci rok učitelia miestnej školy umožnili budúcim učiteľom pracovať so študentmi v malých skupinách. V súčasnosti, počas zimného a jarného semestra TESOL študenti plánujú a vedú poobedný školský klub pre druhý a tretí ročník študentov angličtiny, ktorý trvá šesť týždňov v rozsahu dvoch 60-minútových hodín do týždňa (viac informácií o programe v Macknish – Tomaš – Vojtkul'áková, 2018). Táto verzia SL poskytuje študentom výrazne väčšiu autonómiu pri rozhodnutiach o výučbe.

Študenti magisterského TESOL programu pracujú v malých tímoch a vyberajú si z niekoľko komunitných ESL programov, ktoré slúžia miestnym prisťahovalcom, návštevníkom a utečencom. Ak si budúci učiteľ vyberie program, ktorý vedie certifikovaný učiteľ, je ním spolu s vyučujúcim z katedry mentorovaný počas celého trvania programu. V komunitných programoch pre dospelých (situovaných zväčša v cirkevných centrách, lokálnych komunitných centrách alebo knižniciach) si budúci učitelia poskytujú spätnú väzbu navzájom a tiež dostávajú spätnú väzbu od katedrového mentora. Študent tiež môže osloviť lokálne školy a ponúknuť im pomoc v podobe asistovania počas ESL hodín alebo doučovania nedávno prisťahovaných ESL rodín. Študenti si tak môžu vybrať spomedzi niekoľko rôznych komunitných programov na základe svojho profesijného záujmu.

V nasledujúcich riadkov predstavíme štruktúru zakomponovania SL komponentu do predmetov o metodike výučby angličtiny:

- *Aktivity v triede:* Pred začatím SL projektu; budúci učitelia sa počas 4 (magisterský program) až 6 (bakalársky program) týždňov venujú základným konceptom výučby angličtiny. Medzi efektívne metódy patrí detailná analýza videozáznamu vyučovacej hodiny. Študenti spoločne diskutujú o použitých vyučovacích metódach a stratégiách a navrhnu spôsoby, ako ich zakomponovať do výučby na príklade konkrétnej, partnerskej školy. Pozornosť sa takisto zameriava na faktory, ktoré ovplyvňujú výučbu (v ESL kontexte je to napr. sociálno-ekonomický status, gramotnosť, materinský jazyk atď.). Študenti sa tiež snažia vytvárať asociácie s teoreticky orientovanými textami z predchádzajúcich hodín, pričom si budujú kolektívnu teóriu efektívnej výučby angličtiny a formujú kritické myslenie.
- *Teoreticky podložený tematický plán:* Študenti bakalárskeho TESOL programu počas prvých hodín zisťujú jazykovú úroveň žiakov poobedného školského klubu a na základe výsledkov navrhnu úrovni primerané a tematicky zamerané aktivity. Vytvorený plán hodiny tiež obsahuje krátke odôvodnenie výberu jednotlivých aktivít s odkazmi na relevantnú literatúru. Následne, skupina 2-3 TESOL študentov vedie naplánovanú hodinu a ostatní študenti buď asistujú, alebo robia poznámky k priebehu výučby. Po každej hodine nasleduje spoločná reflexia (zväčša 30 minút) o efektívnosti jednotlivých aktivít, ktorá je vedená univerzitným vyučujúcim.

Študenti magisterského programu sa prvé dve hodiny zameriavajú na zistenie potrieb svojich študentov a ich silných jazykových stránok. Následne plánujú tematický plán na základe zistených potrieb. Podobne ako študenti bakalárskeho programu, tak aj študenti magisterského stupňa priložia písomné odôvodnenie vyjadrujúce efektívnosť navrhnutých aktivít a materiálov, pričom požiadavky na kvalitu finálneho projektu sú vyššie ako pri nižšom stupni. Na konci programu študenti ohodnotia spokojnosť s programom a akademický progres svojich žiakov.

- *Reflexia:* Po vyučovaní študenti individuálne reflektujú priebeh hodín, ktoré odučili, podľa otázok poskytnutých mentorom. Svoje reflexie zhrnú do formálnej podoby buď v písomnej, alebo audiovizuálnej podobe (napr. PowerPoint, Adobe Spark Video). Študent bakalárskeho programu, ktorý participoval na poobednom školskom klube, zhodnotil svoju skúsenosť so SL takto:

*„Spolupráca so školou bola nielen výnimočnou skúsenosťou, ale aj fundamentálna pre naše vzdelávanie. Táto skúsenosť mi dala lepšiu predstavu o priebehu výučby a viac sebedovomia stať sa učiteľom“* (Macknish – Tomaš – Vojtkuľáková, 2018, s. 13).

- *Záverečná reflexia:* S určitým odstupom od SL komponentu sú študenti vyzvaní reflektovať svoj profesijný rast a chápanie aktuálnej praxe vo vyučovaní angličtiny. Cieľom tejto reflexie je tiež zvýšiť povedomie študentov o otázkach občianskej angažovanosti a sociálnej spravodlivosti a zároveň zdôrazniť štandardy vzdelávania ESL/EFL učiteľa stanovené Medzinárodnou TESOL organizáciou (TESOL International, Standards for Initial TESOL Pre-K-12 Teacher Preparation Programs, 2019). Berúc do úvahy pedagogiku prínosu

študentov do výučby, študenti vo svojej reflexii tiež zhodnotia, čo sa naučili od svojich žiakov o učení sa jazyka, ich kultúre a sociálnej interakcii vo všeobecnosti.

- *Spätná väzba od komunitných partnerov*: Pre zefektívnenie partnerského vzťahu medzi univerzitou a komunitou TESOL program kladie dôraz na prijatie spätnej väzby od komunitných partnerov. Hlavným cieľom je zlepšiť spoluprácu vrátane diskusie o možnostiach profesijného rastu a potencionálneho zamestnania TESOL študentov.

Okrem integrácie SL do kurzov o metodike výučby sa tiež zameriavame na začlenenie SL komponentu do predmetov o tvorbe pedagogických materiálov. Študenti magisterského programu pracujú na projekte, ktorého výsledkom je súbor materiálov často vyžiadanych komunitnými partnermi (napr. ESL programy pre dospelých, nezisková organizácia zameraná na zvýšenie čitateľskej gramotnosti, nezisková organizácia zameraná na zvýšenie občianskej angažovanosti a participácie na riadení miestnej samosprávy, základná škola s obmedzenými finančnými prostriedkami). Výsledkom spolupráce je nasledujúci zoznam materiálov ilustrujúci rôzne potreby komunitných neziskových organizácií, na ktorých spolupracovali skupiny magisterských študentov v priebehu niekoľkých semestrov:

- Súbor existujúcich materiálov a/alebo online zdrojov efektívnych vo výučbe jednotlivých oblastí angličtiny (napr. aplikácie na osvojenie si slovnej zásoby a výslovnosti, webstránky pre začínajúcich dospelých čitateľov),
- Informačný bulletin zameraný na občianske otázky. Cieľovou skupinou sú menej a stredne pokročilí dospelí študenti angličtiny, zväčša lokálni imigranti. Bulletin spolu s učiteľskou príručkou sa často používa na ESL hodinách, ktoré sú poskytované miestnou neziskovou organizáciou (hodiny sú zadarmo a sú zväčša vedené dobrovoľníkmi alebo TESOL študentmi),
- Príručka autonómneho vzdelávania ponúka študentom angličtiny spôsoby a nástroje pre samoštúdium, obzvlášť v prípadoch, keď absolvovanie hodín nie je možné pre študentov (napr. dospelí imigranti, ktorí počas dňa pracujú),
- Príručka poskytujúca rady a tipy pri hľadaní zamestnania spolu s učiteľskou príručkou,
- Video demonštrujúce stratégie výučby začínajúcich čitateľov,
- Zrevidovaný súbor materiálov výučby nedávno prist'ahovaných,
- Inštruktážne video, ktoré rodičom ESL detí vysvetľuje online hodnotiaci systém používaný miestnou strednou školou,
- Online tutoriály služieb miestnej knižnice.

Popri ponuke SL predmetov situovaných na juhovýchode Michiganu EMU TESOL program ponúka medzinárodný SL kurz počas leta v Čiernej Hore. Budúci učители pripravujú dvojtýždňový bezplatný tábor, ktorý je zameraný na výučbu angličtiny pre viac ako 100 participantov vrátane žiakov viacerých lokálnych základných škôl a dospelých. Dokonca samotní účastníci, študenti angličtiny, sú zapojení do SL aktivít

(napr. The Kidness Rock Project<sup>3</sup>, Uclinj video<sup>4</sup>). V poobedných hodinách TESOL študenti pracujú na príprave na hodiny, v skupinách reflektujú priebeh hodín a zúčastňujú sa seminárov s miestnymi učiteľmi angličtiny. O úspešnosti letného programu svedčí partnerstvo s veľvyslanectvom USA v Čiernej Hore, ako aj s Čiernohorskou asociáciou pre výučbu angličtiny (viac informácií o programe v Tomaš – VanHorn-Gabel – Marniković, schválený na publikovanie).

## **Záver**

Vyučujúci EMU TESOL programu podrobne reflektujú efektivitu a význam implementácie SL do vyučovacieho procesu, predovšetkým jeho funkciu pri posilňovaní prepojenia teórie s praxou vo vzdelávaní ESL/EFL učiteľov (Macknish – Porter-Sucz – Tomaš – Slucter – Kavetsky & Scholtze, 2017; Tomaš – Moger – Specht & Park, 2017) a tiež úlohu SL ako komponentu rozširujúceho tradičný vyučovací proces. Od roku 2014, keď bol SL po prvýkrát implementovaný do TESOL programu, katedroví vyučujúci, študenti a neziskové organizácie spolu publikovali šesť knižných kapitol, článkov a prezentovali sa na desiatich lokálnych, štátnych a medzinárodných konferenciách. Tieto profesijné príležitosti prispeli k formovaniu identity TESOL študentov ako odborníkov vo svojom odbore. Slovom jedného z magisterských študentov: „Service learning ma inšpiroval stať sa učiteľom a TESOL profesionálom, akým som dnes. Vďaka SL sa mi naskytlo niekoľko príležitostí na profesionálny rozvoj prostredníctvom viacerých prezentácií a publikácií. Zároveň ma SL profesionálne napĺňa v pozícii učiteľa, s nádejou vedeckej pozície v budúcnosti.“

Okrem výhod spojených s profesionálnym rastom, viaceré SL spolupráce viedli k zamestnaniu, ponúknutiu stáží a ďalších profesijných príležitostí pre EMU TESOL študentov: štyria študenti boli nedávno zamestnaní na plný úväzok v troch partnerských neziskových organizáciách a 70 % stážistov lokálnej neziskovej organizácie Washtenaw Literacy, zameranej na zvýšenie gramotnosti v regióne, pochádza z EMU TESOL programu.

Predovšetkým ale, bez spolupráce miestnych komunit s univerzitou, by viaceré projekty neboli zrealizované s veľkým dosahom. Medzi také projekty patria tri poobedné kluby pre rodiny s deťmi učiacimi sa angličtinu, ESL program pre starších ľudí, medzinárodný program pre viac ako 100 študentov angličtiny v Čiernej Hore a informačný bulletin zameraný na zvýšenie informovanosti príst'ahovalcov o miestnej samospráve a zvýšenie povedomia o občianskych otázkach. V priebehu viacerých rokov komunitní partneri vyjadrili veľké uznanie za pomoc pri ich pôsobení, možnosť profesionálneho rastu ich zamestnancov, možnosť rozšírenia si vedomostí o najnovší výskum vo výučbe angličtiny a, slovami našich komunitných partnerov, za prínos „pozitívnej energie“ a „iskry“ do komunity. Napriek pasovaniu sa s rôznymi

---

<sup>3</sup> Viac o projekte: <https://www.youtube.com/watch?v=aSSMPxZd3oY> [cit. 2019-07-10]

<sup>4</sup> Viac o projekte: <https://grade7montenegrinsummerinstitute.weebly.com/group-reflection.html> [cit. 2019-07-10]



logistickými výzvami (napr. podpora partnerov aj mimo akademického roka, transport), kladný prínos pre komunitu a možnosť profesijného a osobnostného rastu budúcich učiteľov presahujú organizačné prekážky.

### **Zoznam bibliografických odkazov**

- Carnegie Classifications. (2016). *The Carnegie Classifications of Institutions of Higher Education*. Dostupné na <http://carnegieclassifications.iu.edu/>
- Hutchinson, M. C. (2011). Impacting pre-service teachers' sociocultural awareness, content knowledge and understanding of teaching ELLs through service-learning. *International Journal of Research on Service-Learning in Teacher Education*, 1(2), 31–55.
- Macknish, C., Tomaš, Z., Vojtkul'áková, M. (2018). Examining performance and attitudes of TESOL preservice teachers and their English learners in a service-learning project. In Wurr, A. J. (ed.). *The Reading Matrix: An Online International Journal*.
- Macknish, C., Porter-Sucz, I., Tomaš, Z., Slucter, C., Kavetsky, Scholtze, A. (2017). Integrating theory and practice in TESOL programs: Making connections from the ground up. In Farrell, T. (Ed.). *Voices in the TESOL classroom: Participant inquiries in preservice teacher education classes* (29–36). Alexandria, VA: TESOL International Press.
- Moore, J. (2013). Preparing advocates: Service-learning in TESOL for future mainstream educators. *TESOL Journal*, 4(3), 555–570.
- Rueckert, D. L. (2013). Fostering confidence and risk taking in MA in TESOL students via community English teaching. *TESOL Journal*, 4(3), 514–533.
- Rymes, B. (2002). Language in development in the United States: Supervising adult ESOL pre-service teachers in an immigrant community. *TESOL Quarterly*, 36(3), 431–452.
- TESOL International Association (TESOL). (2019). *Standards for Initial TESOL Pre-K-12 Teacher Preparation Programs*. Alexandria, VA: Author.
- Tomaš, Z., VanHorn-Gabel, A., Marniković, S. (accepted for publication). Service-Learning Study Abroad in TESOL: Examining the Impact on American Pre- and In-Service Teachers and Montenegrin Community Stakeholders. *TESL-EJ Journal*.
- Tomaš, Z., Moger, N., Specht, K., & Park, A. (2017). Making methods matter more with service learning pedagogy. In Farrell, T. (ed.). *Voices in the TESOL classroom: participant inquiries in preservice teacher education classes*. Alexandria, VA: TESOL International Press.
- Uzum, B., Petrón, M. (2016). When nobody seems to care: Preparing preservice teachers for English language learners in Texas classrooms. In Hastings, C., Jacob, L. (eds.). *Social justice in English language teaching*. Alexandria, VA: TESOL Press.

*Zlepšovanie vzdelávania študentov učiteľstva angličtiny a posilňovanie komunitných väzieb prostredníctvom service learningu v Michigane*

**Mgr. Zuzana Tomáš, PhD.**

World Languages Department

Eastern Michigan University, College of Arts and Sciences

219 Alexander Hall, Ypsilanti, MI 48197, USA

email: [ztomas@emich.edu](mailto:ztomas@emich.edu)

**Mgr. Margita Vojtkuláková, M.A**

World Languages Department

Eastern Michigan University, College of Arts and Sciences

219 Alexander Hall, Ypsilanti, MI 48197, USA

email: [mvojt kul@emich.edu](mailto:mvojt kul@emich.edu)

# RIADENIE PROJEKTOV AKO SÚČASŤ VZDELÁVANIA NA VŠ

Gabriela Kormancová, Mgr. Ing., PhD.  
Univerzita Mateja Bela, Ekonomická fakulta

## *Abstract*

*In this paper we will examine the cooperation between the academy and the private sector in the constantly changing environment. It is necessary to take into the consideration the changing role of universities during the last centuries. We can see the shift from the education focused on preservation and transfer of accepted knowledge to education focused on research-based activities, which are integrated in the academic environment. One of the possibilities how to collaborate better are projects which can be proposed by companies. To be able to keep up with their counterparts, universities in Slovakia need to introduce more open pedagogic approaches to cooperation with business. The aim of this paper is to examine the project collaboration between the Faculty of Economics, MBU and local companies. At the same time, we will examine how projects (proposed by companies) can contribute to the work readiness of university graduates. The focus will be given on 10 projects implemented by students within the course Project Management in 2018.*

*Key words: project management, work readiness, ready-to-work graduates*

## **Úvod**

Spoločnosť založená na znalostiach má zvýšené nároky nielen na podniky, orgány štátnej správy, ale aj na univerzity, ktoré sú vnímané ako „výrobca“ týchto znalostí a zručností, ktoré spoločne prispievajú k zvýšeniu ekonomického restu a tvorbe inovácií (Lakatos et al., 2015). Rola súčasných univerzít v Európe je o to dôležitejšia v tzv. tranzitívnych (post-komunistických) krajinách, ktoré stále zaostávajú v inováciách v porovnaní s vyspelými ekonomikami (Cornell University et al., 2015). Cieľom uvedeného príspevku je analyzovať projektovú spoluprácu medzi Ekonomickou fakultou UMB a vybranými lokálnymi podnikmi v r. 2018. Budeme skúmať, ako projekty (navrhnuté samotnými podnikmi) môžu prispieť k pripravenosti budúcich absolventov pre trh práce. Pôjde konkrétne o 10 projektov, ktoré boli realizované študentmi inžinierskeho štúdia v rámci predmetu projektový manažment.

## **1. Zmena poslania univerzít vo svetle spoločenských zmien**

Už od stredoveku môžeme vidieť, ako sa univerzity prispôbujú meniacim sa sociálnym a ekonomickým podmienkam. Prvá generácia („stredovekých“) univerzít sa sústreďovala na vzdelávanie, ktoré predstavovalo uchovávanie a prenos všeobecne akceptovaných poznatkov. Druhá generácia univerzít (tzv. Humboldtov model) sa už zaoberala aj výskumnými aktivitami, ktorých výsledky integrovala do vzdelávania. V súčasnosti sa vedie diskusia, aká by mala byť úloha univerzít. Dôraz sa kladie najmä na komercializáciu výsledkov výskumu (tzv. model tretej generácie univerzít).

Zároveň by sa mali sústrediť na ďalšiu misiu a tou je podpora ekonomického a sociálneho rozvoja. V užšom zmysle slova má ísť o transfer technológií alebo tiež spoluprácu univerzít so súkromnou sférou (Sam, van der Sijde, 2014). Prechod univerzít na model tretej generácie zahŕňa nasledovné oblasti: univerzity, ktoré podnikajú, dodanie ľudských zdrojov pre ekonomiku založenú na inováciách či prenos a komercializácia technológií. Wissema (2009, s. 34) sa domnieva, že takýto model univerzity musí fungovať vo forme „know-how hub-u“, postavený na spolupráci univerzít, ich akademikov a výskumných tímov navzájom.

Podobne Lambert (2007) vidí dôležitosť univerzít nielen pri príprave absolventov pre trh práce, ale sú rovnako dôležité pre úspech malých a stredných podnikov či start-upov. Univerzita Mateja Bela, konkrétne Ekonomická fakulta v súčasnosti aktívne spolupracuje s praxou najmä v nasledujúcich oblastiach:

- *Prednášky expertov z praxe na pôde univerzity*: vrátane účasti zástupcov praxe na štátnych skúškach, ponuka štipendií zo strany podnikov, praktických stáží, organizácia spoločných manažérskych fór či spoločné aktivity na sociálnych sieťach (skupina „Škola a prax“ – zverejňovanie ponúk pre študentov zo strany zamestnávateľov), pozvané prednášky (napr. KIA Motors Slovakia, Amazon, PwC a mnohé ďalšie).
- *Výskumné aktivity pre podniky*: výskumné projekty pre prax.
- *Spolupráca s predstaviteľmi regiónu*: spoločná participácia v rôznych asociáciách či komorách spolu s podnikmi, dobrovoľnícke aktivity, spoločné konferencie či poradenstvo pre malé a stredné podniky.

Spolupráca medzi univerzitami a podnikmi podporuje výmenu znalostí, pričom má pozitívne efekty pre obe strany. Uvedený vzťah možno zobrazit i prostredníctvom tzv. Triple helix modelu, ktorý bol navrhnutý Etzkowitzom (Leydesdorf & Etzkowitz, 1996, 1998; Etzkowitz & Dzisah, 2008). Účelom tohto modelu je ukázať, akú rolu má univerzita v procese tvorby znalostí a ich zdieľania v rámci sociálneho systému. Rozšírením tohto modelu o spoločnosť vznikol tzv. „Quadruple helix model“. Pri tomto rozšírenom modeli bol zahrnutý užívateľ inovácie do celého tohto konceptu.

S nárastom významu znalostí inovácií narastal i význam univerzít, ktoré sú producentom a šíriteľom týchto znalostí. V znalostnej ekonomike sa práve univerzity stávajú kľúčovými pre inovatívny eko-systém. Táto rola univerzít ostáva i naďalej kľúčová. V našej publikovanej štúdii z roku 2018 (Kormancová et al., 2018) sme navrhli tzv. „network centred approach“, ktorého súčasťou sú univerzity, podniky, vláda a spoločnosť. Tieto môžu spoločne pomôcť jednotlivcom a organizáciám, ktoré požadujú nové znalosti, aby dokázali prežiť v súčasnom konkurenčnom prostredí.

Podniky v súčasnosti zápasia s mnohými bariérami, ktoré majú pôvod v externom prostredí, ako napríklad početné zmeny právnych noriem, konzervatívne zvyky ich klientov, ťažkosti pri spolupráci s inými subjektmi, nedostatok vhodných

zamestnancov a v neposlednom rade rastúce náklady na kvalifikovanú pracovnú silu. Zároveň si uvedomujú, že s rastúcimi nárokmi na zamestnancov rastú nároky aj na zamestnávateľov zo strany potenciálnych záujemcov o prácu. S nástupom novej generácie zamestnancov dochádza k zmene ich hodnôt a preferencií. Podniky musia hľadať nové spôsoby motivácie zamestnancov, ktorá už nie je výsostne založená na finančnej motivácii.

V kontexte spoločenských zmien je nutné identifikovať nové úlohy univerzít, ktoré budú reflektovať požiadavky ostatných aktérov. Jednými z možných aktivít sú napríklad spoločné projekty, ktorým sa venujeme v uvedenom príspevku.

### ***Koncept „Ready-to-work“***

V minulosti boli už publikované viaceré štúdie, ktoré sa venujú pripravenosti študentov pre trh práce po ukončení ich vzdelávania (Bullard, 2013; Prikshat, 2018), pričom túto pripravenosť označujú autori rôznymi spôsobmi, ako napr. „zručnosti absolventov“ alebo „vlastnosti absolventov“ (Barrie, 2004; Harvey et al., 1992; Yorke & Harvey, 2005) alebo „pripravenosť absolventov“ („graduateness“) (UK Higher Education Quality Council, 1995, 1997; Walsh & Kotzee, 2010) či „identita absolventov“ (Hinchliffe & Jolly, 2011; Holmes, 2013;), „profesionálna identita absolventov“ (Jackson, 2016) a „kapitál absolventa“ (Tomlinson & Tomlinson, 2017). V uvedenom príspevku budeme používať pojem „absolvent pripravený pre trh práce“, ktorý je komplementárny s pojmom „pripravenosť absolventa“, ktorý bol použitý v štúdiu publikovanej v r. 2018 autorom Prikshat et al.

Podľa Glenna (2008) pre úspech organizácie je nevyhnuté prijímať zamestnancov, ktorí sú nositeľmi tzv. mäkkých zručností. Perreault (2004) definuje mäkké zručnosti ako „osobnostné kvality, vlastnosti alebo úroveň nasadenia, ktoré ho/ju odlišuje od ostatných jednotlivcov, ktorí majú podobné zručnosti alebo skúsenosti“ (s. 24). Mason et al. (2006) popisuje pripravenosť na prácu ako „vlastnenie zručností, znalostí a prístupu k práci, ktoré budú umožňovať absolventovi prispievať k cieľom organizácie po nástupe do zamestnania“ (s. 2 – 3). Definícia podľa OECD je omnoho jednoduchšia, konkrétne ide o „správny mix zručností vhodných nielen pre súčasný trh, ale i pre budúce dynamicky sa rozvíjajúce trhy s pracovnou silou“ (OECD, 2011, s. 11). Správa OECD rozlišuje kategórie rôznych spôsobilostí, ako napríklad základné zručnosti (čitateľská a matematická gramotnosť), spôsobilosti vyššej úrovne (schopnosť riešiť problémy, analytické zručnosti) a interpersonálne zručnosti (komunikácia), tímová práca, vyjednávanie, flexibilita vo využívaní technológií, kreativita a podnikavosť (OECD, 2011, s. 14 – 15). Môžeme povedať, že neexistuje jednotný prístup, ktorý by jednotne definoval zručnosti, ktoré sú predpokladom „pripravenosti pre trh práce“ pre jednotlivých absolventov (Barrie et al., 2009).

### **Zručnosti absolventov požadované podnikmi**

Počas posledných rokov sme svedkami nedostatku kvalifikovanej pracovnej sily na Slovensku, pričom tento problém sa nedarí systematicky riešiť. Jedným z čiastkových riešení je zamestnávanie pracovníkov z tzv. tretích krajín, čo je však administratívne veľmi náročné. Od mája 2018 došlo čiastočne k zjednodušeniu uvedeného procesu po dlhodobom tlaku podnikateľskej sféry na vládu. Nedostatok pracovnej sily má ďalekosiahle dôsledky i na budúce investície podnikov, ktoré sa nedokážu adekvátne rozvíjať a hrozí, že odídu do iných krajín východnej Európy (ako napr. Rumunsko či Ukrajina) práve z tohto dôvodu. Táto situácia sa ešte zhoršila vo svetle klesajúcej nezamestnanosti, ktorá sa blíži k 4 % v polovici roku 2019 (Štatistika Úradu práce, sociálnych vecí a rodiny, 2019).

Hlavnou výzvou pre celý priemysel, najmä pre automobilový, je nedostatok pracovnej sily, pričom pretrvávanie tohto problému sa očakáva ešte v najbližších 3-5 rokoch. Na druhej strane to má i pozitívny efekt, keď sa podniky snažia viac spolupracovať so strednými či vysokými školami, čím dochádza ku korekcii odklonu vzdelávacích inštitúcií a ich požiadaviek na absolventa od požiadaviek praxe. Toto spoločné úsilie oboch aktérov môže mať pozitívny vplyv na formovanie absolventa pripraveného pracovať hneď po skončení školy (Ďaďo et al., 2018).

Samozrejme, absolventi potrebujú určitý čas na prispôsobenie sa pracovnému prostrediu. Ich spätná väzba po zapracovaní je však veľmi cenná pre univerzity, pričom ich nasmeruje na tie oblasti vzdelávania, ktoré je potrebné ešte zlepšiť. V r. 2013 realizovala Ekonomická fakulta UMB prieskum v 79 podnikoch, kde chcela získať takúto spätnú väzbu o kvalite jej absolventov. Top zručnosti, ktoré boli pozitívne hodnotené zamestnávateľmi, boli najmä jazykové zručnosti, vysoká úroveň samostatnosti pri plnení úloh, plnenie úloh načas, ako aj vysoká kvalita dodaných výstupov zo strany zamestnancov. Na druhej strane zamestnávatelia negatívne hodnotili nedostatok praktických skúseností absolventov. Stále máme len malé percento študentov, ktorí sa dobrovoľne zúčastňujú stáží v podnikoch už počas štúdia, resp. majú čiastočný úväzok. Je potrebné poznamenať, že na niektorých univerzitách praktické stáže nie sú už povinnou súčasťou vzdelávacieho procesu tak, ako tomu bolo v minulosti.

Vzdelávacie inštitúcie by sa na základe nášho predchádzajúceho výskumu (Ďaďo et al., 2018) mali zamerať nielen na tzv. tvrdé zručnosti, ale i na rozvoj tzv. mäkkých zručností, ktoré sa javia zo strany zamestnávateľov u súčasných absolventov ako nedostatočne rozvinuté. Takisto by sa univerzity mali viac otvoriť spolupráci s externým prostredím, napríklad i formou spoločných projektov, ako tomu bolo i v našom prípade. Vnášanie praktických aspektov do vzdelávania je považované za predpoklad zvyšovanie jeho kvality. Krpálek a Krpáľková Krelová (2016, s. 131 – 132) sa domnievajú, že do vzdelávania ekonómov je potrebné zahrnúť nasledovné komponenty: praktické tréningy, zvýšenie počtu interaktívnych prednášok (vrátane

diskusí a konzultácií), vyššia úroveň spolupráce s odborníkmi z praxe, využívanie prípadových štúdií na seminároch, napríklad i za prítomnosti ich autora. Rovnako odporúčajú zapojiť študentov do výskumných aktivít, start-upových programov, čo im umožní zistiť, aké sú súčasné potreby podnikov, ako ich identifikovať, ktoré zručnosti sú užitočné pre ich budúcu kariéru.

## 2. Metodológia

V uvedenom článku boli analyzované výsledky podobných už realizovaných výskumov, ďalej to boli interné dokumenty spolupracujúcich podnikov či súhrnné správy niektorých štátnych orgánov. Zároveň sme využili výsledky predchádzajúceho prieskumu, ktorý bol realizovaný v r. 2013 (spomínaný v predchádzajúcej kapitole), ktorého cieľom bolo analyzovať a identifikovať zručnosti absolventov Ekonomickej fakulty UMB.

Cieľom tohto príspevku je zistiť ako projekty (ktoré sú realizované študentmi pre vybrané podniky) prispievajú k zlepšeniu zručností budúcich absolventov a ich pripravenosti pre trh práce („work readiness“).

Študenti Ekonomickej fakulty UMB, konkrétne 50 študentov sa podieľalo na implementácii 10 projektov v rámci predmetu projektový manažment v zimnom semestri 2018/2019. V prvej fáze nášho výskumu sme sa venovali tomu, ako môžeme chápať pripravenosť pre trh práce a ktoré zručnosti študentov sú nevyhnutné, aby boli študenti zamestnateľní po ukončení ich štúdia. Tieto údaje sme získali z už realizovaného prieskumu Ekonomickej fakulty UMB, ktorý sa uskutočnil v r. 2013. Medzi top zručnosti absolventov, ktoré boli identifikované zamestnávateľmi (79 skúmaných podnikov), patrili najmä jazykové zručnosti, vysoká úroveň samostatnosti, plnenie úloh včas, ako aj vysoká kvalita dodaných výsledkov. Jednou z možností, ako ponúknuť študentom už počas ich štúdia získať viac praktických skúseností, sú práve projekty, ktoré sú navrhované v spolupráci s rôznym typom subjektov (tabuľka T1).

Za týmto účelom sme oslovili 10 organizácií, ktoré sa zapojili do tejto aktivity. Prácou na projektoch mali študenti možnosť zlepšiť niektoré svoje zručnosti, napríklad prácu v tíme, riešenie problémov, flexibilitu či kreativitu.

*T1 Projekty realizované študentmi Ekonomickej fakulty UMB v r. 2018*

Názov projektu	1/ Spoznaj svet robotizácie	2/ Vianočný teambuilding	3/ Študenti študentom	4/ TWIST
Trvanie projektu	okt. – nov. 2018	okt. – nov. 2018	sept. – dec. 2018	sept. – dec. 2018
Sponzor projektu	MELS	Cinemax BB	Ekonomická fakulta UMB	Twist Cafetteria

Cieľ projektu	aktualizovať propagačné materiály podniku a zmena ich designu	organizovať teambuildingovú aktivitu pre zamestnancov	zvýšiť záujem o štúdium na EF UMB medzi študentmi Obchodnej akadémie BB	zvýšiť návštevnosť kaviarne o 10 % v porovnaní s prvou polovicou r. 2018
Projektový tím	5 študentov	5 študentov	5 študentov	5 študentov
<b>Názov projektu</b>	<b>5/ Babie leto</b>	<b>6/ Mikuláš pre deti</b>	<b>7/ Šport zóna</b>	<b>8/ Marketingový prieskum</b>
Trvanie projektu	sept. – okt. 2018	sept. – dec. 2018	okt. – dec. 2018	okt. – nov. 2018
Sponzor projektu	Komunitné centrum Sásová	Hotel v Štrbe	Šport zóna	Chrien
Cieľ projektu	spoluorganizovať podujatie Babie leto	organizovať podujatie pre deti zamestnancov hotela	zvýšiť návštevnosť športového centra o 10 % v porovnaní s r. 2017	identifikovať 3 najdôležitejšie faktory, ktoré ovplyvňujú výber dodávateľov mrazených produktov pre gastronomické zariadenia
Projektový tím	5 študentov	6 študentov	4 študenti	5 študentov
<b>Názov projektu</b>	<b>9/ Prednášky pre AZU</b>	<b>10/ Aktualizácia podnikových procesov</b>		
Trvanie projektu	sept. – nov. 2018	sept. – dec. 2018		
Sponzor projektu	AZU	Polyplast		
Cieľ projektu	organizovať aspoň jednu prednášku na pôde EF UMB v ZS 2018/2019	na základe optimalizácie podnikových procesov aktualizovať		



	v spolupráci s AZU	internú dokumentáciu podniku		
Projektový tím	3 študenti	6 študentov		

Zdroj: Spracované na základe výsledkov výskumu

### 3. Výsledky a diskusia

Všetkých 10 uvedených projektov bolo ukončených včas, v rámci plánovaného rozpočtu, s dodaním výsledkov v súlade s ich cieľom. Rovnako sme získali spätnú väzbu od zadávateľov projektov, ktorí ich hodnotili ako úspešné, pričom ich výsledky boli implementované v jednotlivých organizáciách. V jednotlivých fázach projektov bola testovaná schopnosť študentov pracovať v tíme či riešiť problémy, ich komunikačné zručnosti, kreativita a úroveň ich nasadenia. Rovnako mali študenti možnosť komunikovať zásadné otázky počas riešenia projektu so zástupcami dotknutých organizácií.

Všetky zúčastnené organizácie vyjadrili záujem spolupracovať na podobných projektoch aj v ďalších rokoch. Po ukončení projektov (v decembri 2018) bol realizovaný rozhovor so zúčastnenými študentmi (spolu 50 študentov), ktorí boli zapojení do uvedenej aktivity, za účelom získania ich spätnej väzby. Zaujímalí sme sa najmä o to, ako vnímali pridanú hodnotu práce na projektoch vo vzťahu k zlepšeniu niektorých svojich zručností. Väčšina oslovených študentov (82 %) považovala tento typ aktivít za užitočné pre ich ďalší odborný rast. Ocenili najmä skutočnosť, že mohli využiť svoje znalosti z rôznych predmetov. To ich utvrdilo v tom, že sa učia užitočné veci, ktoré sú reálne využívané v praxi. Na druhej strane bolo pre nich výzvou pracovať s ľuďmi z podnikov, ktorí boli často náročnejší ako ich vyučujúci na univerzite a mali iný pohľad na projekt ako samotní študenti. Rovnako považovali za náročné pracovať v tíme so študentmi, ktorých predtým nepoznali, čo prinášalo v úvodnej fáze projektu aj menšie konflikty a nedorozumenia.

### 4. Záver

Cieľom uvedeného článku bolo analyzovať projektovú spoluprácu medzi Ekonomickou fakultou UMB a vybranými podnikmi v regióne Banskej Bystrice v r. 2018. Skúmali sme, ako môže participácia študentov na projektoch prispievať k ich pripravenosti pre trh práce. Konkrétne sa podarilo zrealizovať 10 projektov v rámci predmetu projektový manažment. Po vyhodnotení projektov študenti konštatovali prínos práce na projektoch na ich profesionálny rozvoj. Pozitívne hodnotili možnosť konzultovať jednotlivé aktivity so zamestnancami podnikov počas celého životného cyklu projektov. Toto im umožnilo nahliadať na projekty úplne z inej perspektívy, ako sú zvyknutí pri aktivitách, ktoré realizujú výlučne v školskom prostredí. Na druhej strane hodnotili pozitívne uvedenú spoluprácu na projektoch i samotní zamestnávateľ. Vnímali to ako príležitosť testovať svojich potenciálnych zamestnancov, najmä ich

pripravenosť pre trh práce po ukončení ich vzdelávania. Dôraz kladli najmä na schopnosť študentov pracovať v tíme, ich kreativitu, flexibilitu, ako i ďalšie zručnosti. Všetky projekty boli úspešne ukončené, ich výsledky boli implementované v jednotlivých organizáciách. Niektorým študentom ponúkli podniky možnosť pracovať u nich počas štúdia. Viacerí študenti chcú využiť tieto kontakty s podnikmi pre ich budúce diplomové práce.

V uvedenom príspevku sme sa sústredili na spoluprácu v oblasti projektov, čo je však len jednou z možností, ako môžu študenti získať praktické skúsenosti počas štúdia. V posledných rokoch sú univerzity na Slovensku svedkami zvyšujúceho sa záujmu súkromnej sféry o spoluprácu, čo je spôsobené najmä nedostatkom pracovnej sily na trhu práce. Tento zvýšený záujem generuje i ďalšie aktivity, ktoré plynú z tohto vzájomne výhodného partnerstva.

### Pod'akovanie a afiliácia

Príspevok je publikovaný v rámci projektu KEGA č. 018UMB-4/2018 Koučovací prístup ako nová forma rozvoja kritického myslenia študentov vo vysokoškolskom vzdelávaní.

### Zoznam bibliografických odkazov

- Barrie, S. (2004). A research-based approach to generic graduate attributes policy, *Higher Education Research & Development*, 23(3), 261–275.
- Barrie, S. C., Hughes, C., Smith, C. (2009). *National graduate attributes project: integration and assessment of graduate attributes in curriculum*. Australian Learning and Teaching Council Ltd, an initiative of the Australian Government Department of Education, Employment and Workplace Relations.
- Bullard, A. (2013). *Are they really ready to work – seven years later* (Order No. 3632200). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (1566656415). (cit. 30. 4. 2019). Dostupné na <https://search-proquest-com.ezproxy.umb.sk/docview/1566656415?accountid=17223>
- Úrad práce, sociálnych vecí a rodiny, Štatistiky nazamestnanosti, 2019. (cit. 20. 4. 2019). Dostupné na [http://www.upsvar.sk/statistiky/nezamestnanost-mesacnestatistiky/2019.html?page\\_id=771790](http://www.upsvar.sk/statistiky/nezamestnanost-mesacnestatistiky/2019.html?page_id=771790)
- Cornell University; INSEAD; WIPO. 2015. *The Global Innovation Index 2015: Effective Innovation Policies for Development*. World Intellectual Property Organisation. (cit. 30. 4. 2019). Dostupné na <http://www.wipo.int/publications/en/details.jsp?id=3978>
- Ďaďo, J. et al. (2018). Management and Leadership Development Needs – the case of Slovakia. In Purg, D. et al. (eds.). *Business and Society: Provides concrete recommendations for innovating management education*. New York: Springer.
- Etzkowitz, H., Dzisah, J. (2008). Unity and Diversity in High-tech Growth and Renewal: Learning from Boston and Silicon Valley. *European Planning Studies*, 16(8), 1009–1024.
- Evaluation of graduates from Matej Bel University, Faculty of Economics by employers. (cit. 30. 4. 2019). Dostupné na <http://www.ef.umb.sk/index.asp?uid=864>

- Glenn, J. L. (2008). The “new” customer service model: Customer advocate, company ambassador. *Business Education Forum*, 62(4), 7–13.
- Harvey, L., Burrows, A., Green, D. (1992). *Someone who can make an impression: report of the QHE employers’ survey of qualities of higher education graduates*. Birmingham: Quality in Higher Education Project, The University of Central England in Birmingham.
- Higher Education Quality Council. (1995). *The Graduate standards programme: interim report*. London: Higher Education Quality Council.
- Higher Education Quality Council. (1997). *Graduate standards programme final report*. London: Higher Education Quality Council.
- Hinchliffe, G. W., Jolly, A. (2011). Graduate identity and employability. *British Educational Research Journal*, 37(4), s. 563–584.
- Holmes, L. (2013). Competing perspectives on graduate employability: possession, position or process? *Studies in Higher Education*, 38(4), 538–554.
- Jackson, D. (2016). Re-conceptualising graduate employability: the importance of pre-professional identity. *Higher Education Research & Development*, 35(5), 925–939.
- Kormancová, G., Theodoulides, L., Arendt, L. (2018). The Development of the Innovative Network Centred Approach and the Concept of the Open Innovation University. In Szczepańska-Woszczyzna, K., Dacko-Pikiewicz Z. (eds.). *Innovation Processes in the Social Space of the Organization*. New York: Nova Science Publishers.
- Krpálek, P., Krpálková Krelová, K. (2016). Possibilities for Developing BusinessPotential in Economic Education. Examples of Implementation in Slovakia andthe Czech Republic. *Economics and Sociology*, (9-4), 119–133.
- Lakatos, E-S., Bercea, O-B., Moldovan, A., Bacali, L. (2015). Partnership Between Industry and University form an Open Innovation Perspective. *Revista de Mangement si Inginerie Economica*, 14(1), 173–182.
- Lambert, R. (2007). Speech at CBI Entrepreneurs’ Summit, 17 April. (cit 8. 6. 2019). Dostupné na [www.cbi.org.uk/ndbs/press.nsf/0363c1f07c6ca12a8025671c00381cc7/785c72fb55ce3d75802572bf004ea9d3?OpenDocument&Click=](http://www.cbi.org.uk/ndbs/press.nsf/0363c1f07c6ca12a8025671c00381cc7/785c72fb55ce3d75802572bf004ea9d3?OpenDocument&Click=)
- Leydesdorff, L., Etzkowitz, H. (1996). Emergence of a Triple Helix of University-Industry-Government Relations. *Science and Public Policy*, 23, 279–286.
- Leydesdorff, L., Etzkowitz, H. (1998). The Triple Helix as a Model for Innovation Studies. *Science and Public Policy*, 25 (3), 195–203.
- Mason, G., Williams, G., Cranmer, S. (2006). Employability skills initiatives in higher education: what effects do they have on graduate labour market outcomes? *Education Economics*, 17(1), 1–30.
- OECD. (2011). *Towards an OECD Skills Strategy*. Paris: OECD.
- Perreault, H. (2004). Business educators can take a leadership role in character education. *Business Education Forum*, 59(1), 23–24.
- Prikshat, V. et al. (2018) Graduate work-readiness challenges in the Asia-Pacific region and the role of HRM, Equality. *Diversity and Inclusion: An International Journal*, 37(2), 121–137.
- Sam, C., Van der Sijde, P. (2014). Understanding the concept of the entrepreneurial university from the perspective of higher education models. *Higher Education*, 68(6), 891–908.
- Tomlinson, M., Tomlinson, M. (2017). Forms of graduate capital and their relationship to graduate employability. *Education + Training*, 59(4), 338–352.

- Walsh, A., Kotzee, B. (2010). Reconciling 'graduateness' and work-based learning. *Learning and Teaching in Higher Education*, 4(1), 37–50.
- Wissema, J. G. (2009). *Towards the Third Generation University: Managing the University in Transition*. Cheltenham-Northampton: Edward Elgar.
- Yorke, M., Harvey, L. (2005). Graduate attributes and their development. *New Directions for Institutional Research*, 2005(128), 41–58.

**Mgr. Ing. Gabriela Kormancová, PhD.**

Katedra ekonomiky a manažmentu podniku

Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Ekonomická fakulta

Tajovského 10, 975 90 Banská Bystrica

e-mail: [gabriela.kormancova@umb.sk](mailto:gabriela.kormancova@umb.sk)

## PRÍPRAVA ŠTUDENTOV NA VYUŽÍVANIE INDUKTÍVNEHO PRÍSTUPU VO VYUČOVANÍ GEOGRAFIE

Martina Škodová, RNDr., PhD. – Miriam Trniková, Bc.  
Univerzita Mateja Bela, Fakulta prírodných vied

### *Abstract*

*Although deductive teaching still prevails in teaching at Slovak schools, there are many projects that develop an inductive approach to teaching. However, their implementation in school practice is problematic because the education of current and future teachers is still focused on applying a deductive approach. Inductive approaches and inquiry-based education are often realised only on a theoretical level. The aim of the paper is to design and implement an educational model for the implementation of an inductive approach in pre-service geography teacher education. On several didactics subjects of pre-service geography teachers realize activities processed in the sense of constructivism and inductive approach within the project ExpEdícia, try, explore, get to know. They will experience them first as a pupil and later as a teacher. Based on this experience, they reflect activity and create methodology their own activity. Our qualitative research has confirmed the effectiveness of the proposed learning model.*

*Key words: education, pre-service geography teachers, inductive approach*

### **Úvod**

Je náročné vytvoriť taký model pregraduálnej prípravy učiteľov, ktorý by vytvoril odborníka vo svojom aprobačnom predmete a zároveň by dosiahol potrebné pedagogické zručnosti. Požiadavky na pedagogické zručnosti a spôsobilosti učiteľov sa pritom spolu s rýchlo sa meniacim svetom a potrebami žiakov neustále vyvíjajú. Stratégie vyučovania a metódy, ktoré boli motivujúce a efektívne v minulosti, dnes už nepostačujú. Dôkazom sú aj nedostatočné výsledky študentov v meraniach prírodovednej gramotnosti na medzinárodnej úrovni (Held et al., 2011). Experti v oblasti prírodovedného vzdelávania preto navrhli zmenu deduktívneho spôsobu výučby na postupy, ktoré využívajú induktívny prístup, vychádzajúce z konštruktivismu (Rocard et al., 2007; Škoda & Doulík, 2011). Jeden z nich – bádateľský spôsob vyučovania sa v súčasnosti dostal na popredné miesto v prírodovednom vzdelávaní takmer vo všetkých krajinách sveta a postupne sa čoraz viac implementuje z teoretickej roviny do praxe s viditeľnými úspechmi. Jeho nesmierny význam a úspešnosť v oblasti prírodovedného vzdelávania potvrdzuje aj takmer 50-ročná snaha o jeho začlenenie do kurikulárnych dokumentov na celom svete vrátane Slovenska (Minárechová, 2014). Postupne vzniká a zavádza sa do praxe viacero konštruktivisticky orientovaných projektov (v geografii napríklad ExpEdícia, skús, skúmaj, spoznaj alebo Civilizácia), ktoré rozvíjajú induktívny prístup vo výučbe. Ich implementácia do školskej praxe je však problematická, pretože vzdelávanie

súčasných a budúcich učiteľov je stále zamerané na uplatňovanie deduktívnych postupov. Výskumy poukazujú na nepripravenosť učiteľov na aplikáciu bádateľsky orientovaného vyučovania (Ganajová et al., 2018). Študenti učiteľstva sa s ním a tiež ďalšími výučbovými stratégiami akcentujúcimi indukčným prístupom často stretávajú len na teoretickej úrovni, čo pre ich správnu implementáciu do vyučovania nepostačuje. Cieľom príspevku je navrhnúť a implementovať vzdelávací model pre realizáciu indukčného prístupu v pregraduálnej príprave učiteľov geografie.

### **Transformácia cieľov geografického vzdelávania**

Ciele a smer prírodovedného vzdelávania sa odvíjajú od aktuálnej situácie v krajine a preferencií spoločnosti či už na národnej, alebo medzinárodnej úrovni. Zmeny v cieľoch prírodovedného kurikula, ktoré nastali, napomáhajú k rozvoju prírodovednej gramotnosti žiakov. Už nestačí žiakov len učiť nové vedomosti, ktoré aj tak zabudnú, dôležité je naučiť ich zručnosti a spôsobilosti, ktoré im zostanú po celý život (Held et al., 2011). Zmeny prístupu k vzdelávaniu môžeme nájsť aj v kurikule školskej geografie. Geografia, ako vyučovací predmet, umožňuje žiakom spoznávať krajinu v celej svojej komplexnosti (Karolčík, 2015), pochopiť ju ako priestor, v ktorom sa odohráva ich každodenný život. Podľa Metodiky vzdelávacej oblasti človek a spoločnosť (ŠPÚ, 2015) je jej prioritným cieľom pripraviť žiakov na pozorovanie súvislostí a porozumenie súvislostiam medzi javmi a procesmi, ktoré sa odohrávajú v krajine a sú spôsobené vzájomným prepojením prírodných a spoločenských faktorov. Vzdelávací štandard predmetu geografia je koncipovaný tak, aby vytváral možnosti pre tie kognitívne činnosti žiakov, ktoré operujú s pojmami, akými sú hľadanie, pátranie, skúmanie, objavovanie, lebo v nich spočíva základný predpoklad poznávania a porozumenia. V tomto zmysle žiaci nemajú byť len pasívnymi aktérmi výučby a konzumentmi hotových poznatkov, ktoré si majú len zapamätať a následne zreprodukovať (ŠPÚ, 2014). Týmto smerom sú orientované aj ciele geografického vzdelávania konkretizované v štandardoch geografie. Zmena požiadaviek na vedomosti a najmä spôsobilosti žiaka zachytená v týchto cieľoch vyžaduje zmeniť i prístupy, formy a metódy vyučovania žiakov a tiež spôsob prípravy učiteľov. Požiadavkou odborníkov i kurikula je, aby sa rola učiteľa zmenila z „odborníka“ na „sprievodcu“, ktorý žiakom poskytuje priestor, kde sa môžu rozvíjať a formovať z hľadiska osobnosti a rôznorodých spôsobilostí. Učitelia však musia byť s týmito cieľmi stotožnení a pripravovaní v tejto oblasti už počas svojho pregraduálneho vzdelávania. Podľa Dostála (2015) potrebujú mať učitelia na realizáciu IBSE (jedna zo stratégií s indukčným prístupom) osvojený súbor špecifických kompetencií a musia byť presvedčení o prínose tejto výučbovej stratégie.

### **Indukčny vs. deduktívny prístup**

Deduktívny a indukčny prístup predstavujú dva diametrálne odlišné prístupy k realizácii výučby. Deduktívny prístup je charakteristický priamym prenosom (transmisíou) poznatkov od učiteľa k žiakovi. Vyučovanie zvyčajne začína vysvetlením témy, jej všeobecných princípov, zavedením pojmov, často sa predvedie model a ukáže

jeho aplikácia na príklade. Následne žiaci riešia úlohy s podobnými príkladmi aplikácie a nakoniec sa testom overuje schopnosť žiakov urobiť to isté (Pasch et al., 1998; Tóthová et al., 2017). Protikladom takejto transmisívnej výučby je konštruktivistický prístup založený na indukcii (Tonucci, 1991; Štech, 1992). Induktívny prístup sa v literatúre označuje aj ako bádateľský či výskumný (v prostredí vyučovania prírodných vied), alebo problémový (v prostredí vyučovania matematiky). Je špecifický tým, že vo vyučovaní vychádza z analýzy konkrétnych prípadov a až následne dochádza k zovšeobecneniu a formulovaniu definícií (Škodová, 2018). Najbežnejšie využívanými induktívnymi metódami sú podľa Prince a Feldera (2007) metódy výskumne (bádateľsky) orientovaného, problémového, projektového, prípadového (situačného) či objavného vyučovania. Tieto metódy okrem toho, že podporujú aktívne učenie sa žiakov, umožňujú tiež rozvíjať celý rad zručností a spôsobilostí (vedeckých, sociálnych a i.) (Škodová, 2018). Krejčová a Kargerová (2003) uvádzajú viaceré rozdiely deduktívneho a induktívneho prístupu na viacerých úrovniach (napr. na úrovni obsahu vzdelávania, žiaka, učiteľa, hodnotenia a i.). Hoci sa môže na prvý pohľad zdať, že uvedené prístupy vyučovania si navzájom konkurujú, sú rovnako dôležité a každý učiteľ by si mal osvojiť oba prístupy a mal by ich vedieť správne používať (Tomengová, 2012) a vzájomne kombinovať (Bílek & Machková, 2011; Schubertová, 2018). Správne zvolenie prístupu vo vyučovaní závisí aj od fázy kognitívneho vývinu žiakov, pretože s vekom žiakov by mal vo výučbe narastať podiel dedukcie (Kimáková, 2008).

I keď v slovenských školách vo vyučovaní stále prevláda deduktívny spôsob vyučovania (Held et al., 2011), vzniká mnoho projektov rozvíjajúcich induktívny spôsob vyučovania a učenia sa. Tento trend podporujú aj rozhodnutia európskej komisie na základe výsledkov výskumu v oblasti kvality a procesu prírodovedného vzdelávania, čo sa prejavilo v hlavných grantových schémach Európskej komisie (Minárechová, 2014). Na Slovensku zavádzali tento koncept rôzne projekty ako FAST (Lapitková, 1997), Fibonacci, Pri-Sci-Net, ExpEdícia. Smerovanie k induktívnemu prístupu však môžeme nájsť aj vo vzdelávacej oblasti Človek a spoločnosť. Jej metodika v rámci IŠVP odporúča aplikáciu metód, z ktorých potom vyplývajú činnosti žiakov, ako je vlastné aktívne objavovanie, hľadanie, prieskum, pátranie, tvorenie a pod. Práve v takýchto činnostiach sa efektívnejšie rozvíja komplex kompetencií žiakov – teda spôsobilostí, schopností využívať kvalitu získaných znalostí v rôznych poznávacích i praktických situáciách (ŠPÚ, 2015). Na napĺňanie takýchto požiadaviek je však učiteľov potrebné pripraviť.

### **Metodológia**

Cieľom príspevku je navrhnúť a implementovať vzdelávací model pre realizáciu induktívneho prístupu v pregraduálnej príprave učiteľov geografie. S ohľadom na tento cieľ sme si stanovili výskumnú otázku: Pomôže induktívny prístup v pregraduálnom vzdelávaní učiteľov geografie tomu, aby nadobudli spôsobilosť sami viesť vyučovanie induktívnym spôsobom?

Z pohľadu metodológie má práca charakter kvalitatívneho výskumu, ktorý však ešte nie je ukončený, preto predstavujeme jeho návrh a čiastkové výsledky. Z prístupov kvalitatívneho výskumu sme zvolili metódu prípadovej štúdie (Švaříček & Šed'ová, 2014). Výskumnú vzorku tvorilo  $N = 13$  študentov učiteľstva geografie v 1. ročníku magisterského štúdia na Fakulte prírodných vied Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici, z toho 84,6 % tvorili ženy ( $N = 11$ ) a 15,4 % muži ( $N = 2$ ). Dáta od respondentov sme získavali počas letného semestra akademického roku 2018/2019 formou neštruktúrovaného pozorovania, rozhovorov a analýzou záznamových hárkov študentov. Na pozorovanie bolo vybratých spolu 9 študentských pedagogických výstupov na seminároch a 9 pedagogických výstupov na štyroch základných školách v Banskej Bystrici. Získané údaje sme vyhodnocovali, zameriavajúc sa na spôsobilosti študenta vidieť špecifiká a viesť konštruktivisticky zameranú výučbu využívajúcu indukčny prístup.

Študenti svoje pedagogické výstupy realizovali s využitím aktivít v pracovných zošitoch ExpEdícia – skús, skúmaj, spoznaj (Schubertová et al., 2018a, Schubertová et al., 2018b; Škodová et al., 2019). Aktivity pozostávajú z metodického a pracovného listu. Podľa Bella et al. (2005) majú charakter štruktúrovaného bádania a prípadovej štúdie. Z hľadiska navrhnutia jednotlivých krokov práce žiakov aktivity uplatňujú bádateľský cyklus podľa Llewellyna (2002) s využitím viacerých znakov konštruktivistickej výučby, ako napr. autentické úlohy, spolupráca študentov, objavovanie, postupná podpora učiteľom, primárne zdroje, učiteľ ako facilitátor a i. (Murphy, 1997). Aktivity využívajú rôzne aktivizujúce didaktické metódy a rozvíjajú rozličné spôsobilosti vedeckej práce. Súbor aktivít bol na základe výsledkov pilotného overovania v rámci projektu ExpEdícia (n. o. Indícia) na 14 školách na Slovensku optimalizovaný, a preto vhodný na zaradenie do prípravy učiteľov geografie ako didaktický materiál a pre realizovaný výskum. Priebeh činností a použitých metód počas výskumného šetrenia bol z pohľadu študentov a hodnotiteľa takýto:



*T1 Prehľad činností, výskumných metód a hodnotiacich nástrojov*

Činnosť študentov	Činnosť hodnotiteľa	Metóda zberu dát	Nástroj
1. Študenti v skupinách diskutujú o svojich vlastných skúsenostiach s priebehom hodín geografie, s ktorými sa stretli ako žiaci na ZŠ a SŠ.	Facilitácia diskusie	Neštruktúrované pozorovanie, rozhovor	-
2. Študenti si v roli žiakov zažijú jednu z aktivít pracovného zošita ExpEdície, spracovaných v zmysle indukčného a participatívneho prístupu.	Vedenie aktivity v roli učiteľa	-	-
3. Študenti v skupinách podrobne reflektujú a analyzujú realizovanú výukovú situáciu metódou A3.	Facilitácia diskusie	Analýza záznamových hárkov, rozhovor	Záznamový hárok zameraný na reflexiu aktivity
4. Študenti v roli učiteľa na jednotlivých seminároch realizujú ďalšie aktivity pracovného zošita ExpEdícia. Ostatní študenti sú v roli žiakov.	Facilitácia diskusie	Neštruktúrované pozorovanie	Pozorovací hárok
5. Študenti v skupinách dávajú spätnú väzbu pre študenta v roli učiteľa, podrobne reflektujú a analyzujú realizovanú výukovú situáciu metódou A3.	Facilitácia diskusie	Neštruktúrované pozorovanie	Pozorovací hárok
6. Študenti svoje skúsenosti použijú pri príprave vyučovacích hodín v rámci pedagogickej praxe na ZŠ.	Pozorovanie priebehu vyučovacej hodiny, spätná väzba	Neštruktúrované pozorovanie, rozhovor	Pozorovací hárok

Pri reflexii realizovaných aktivít (Tab. 1, body 3, 5) na seminároch študenti výučbovú situáciu spracovali metódou 3A, zahrňujúcu anotáciu, analýzu a alternáciu (Mareš, 2015). Anotácia pozostávala z kontextu výučbovej situácie (cieľ, téma v nadväznosti na iŠVP, prerekvizity). Analýza výukovej situácie predstavovala jej prehľadný rozbor, ktorého súčasťou bola identifikácia a význam jednotlivých krokov aktivity (stimulovanie pozornosti, formulácia výskumnej otázky, predpokladov, overovanie a spôsob získavania informácií, formulovanie záverov, transfer do novej situácie), analýza práce žiakov (kooperácia, zaznamenávanie údajov, prezentácia výsledkov, sebareflexia), analýza práce učiteľa (príprava triedy a pomôcok, vedenie diskusie, kladenie otázok, postupná podpora, spätná väzba, hodnotenie atď.). Alternáciu predstavoval návrh na zlepšenie výučbovej situácie. Študenti diskutovali o pozitívach, negatívach a prípadných rizikách pri realizácii konkrétnych aktivít.

Pri pozorovaní pedagogických výstupov na seminároch (Tab. 1, bod 4) aj na základných školách v rámci priebežnej pedagogickej praxe (Tab. 1, bod 6) sme sledovali, či jednotlivé výstupy študentov uplatňujú indukčný prístup. Vychádzajúc z hodnotiaceho hároku pre pozorovateľa výskumne ladených aktivít (Carulla, 2013; Kotuláková, 2018), zamerali sme sa na nasledujúce oblasti:

- predstavenie problému a výskumnej otázky (Predstavil študent skúmaný problém, úlohu či výskumnú otázku?);

- odhaľovanie žiackych predstáv (Pýtal sa študent otázky, ktoré zistovali žiacke predstavy? Dal žiakom pozitívnu spätnú väzbu pri hodnotení ich predstavy?);
- podporovanie bádateľskej činnosti žiaka (Previazal študent zmysluplne jednotlivé činnosti žiakov? Povzbudzoval študent žiakov, aby kládli otázky? Pomohol študent žiakom, aby si poznámky a dáta zaznamenávali systematicky?);
- usmerňovanie procesu analýzy a tvorby záverov (Pomohol študent žiakom, aby hodnotili, čo zistili a ako zistili? Požiadal študent žiakov, aby identifikovali možné zdroje chýb? Požiadal študent žiakov, aby formulovali závery? Požiadal študent žiakov, aby porovnali svoje zistenia s predpokladmi?);
- organizácia skupinovej práce (v skupine a medzi skupinami).

## **Výsledky**

Pregraduálna príprava učiteľov v oblasti získavania komplexnej spôsobilosti uplatňovať indukčívny prístup vo vyučovaní geografie má, aj v kontexte s výskumom Trnu et al. (2012) o IBSE, význam v jeho troch fázach: motivačnej – získanie profesijného záujmu a postojov k indukčívnemu prístupu, orientačnej – získavanie poznatkov potrebných na realizáciu indukčívneho prístupu a stabilizačnej – aplikácia riešení jednoduchých úloh. My sme tieto fázy obrátili tak, aby mali študenti možnosť najskôr si výučbové situácie zažiť, potom ich analyzovali a sami odhalili rozdiely v porovnaní s dedukčívny prístupom, špecifiká a výhody, čo vyústilo do profesijného záujmu a postojov k indukčívnemu prístupu. Výsledky analýzy dát záznamových hárkov zameraných na reflexiu učebnej situácie, kde boli študenti v role žiaka, a pozorovacích hárkov pedagogických výstupov študentov v role učiteľov nám pomohli odhaliť oblasti, na ktoré je potrebné sa sústrediť v procese skvalitňovania odborovo-didaktickej prípravy učiteľov geografie. K našich všeobecným odporúčaniam, ktoré viedli k nadobudnutiu zručnosti študentov viesť pedagogické výstupy akcentujúce indukčívny prístup v rámci vysokoškolských seminárov, patria:

- podrobná analýza a reflexia prípadových štúdií,
- využívanie rôznorodých diskusných metód (pedagóg je facilitátor),
- skupinová práca,
- dôraz na sebareflexiu.

Je potrebné uviesť, že úspešná realizácia indukčívne ladených aktivít i celých vyučovacích jednotiek v reálnom školskom prostredí vyžaduje nielen hlboké pochopenie princípov konštruktivismu, uvedomenie si odlišných cieľov a vnímanie odlišnej roly učiteľa, ako je tradičné, ale aj praktické skúsenosti, optimalizáciu a nácvik tejto vyučovacej stratégie i konkrétnych aktivít s konkrétnymi žiakmi v podmienkach konkrétnej školy. Toto našim študentom dokážeme zabezpečiť len čiastočne a faktorov, ktoré sa v konečnom dôsledku prejavujú v úspešnosti pedagogických výstupov študentov v konkrétnych triedach, môže byť mnoho. Napriek tomu im prezentovaným spôsobom prípravy umožníme získať predstavu a čiastočné skúsenosti s realizáciou a návrhom aktivít využívajúcich indukčívny prístup. Len 48 % študentov z výskumnej vzorky malo možnosť a vybralo si počas svojej pedagogickej

praxe túto vyučovaciu stratégiu. Z pozorovania ich výstupov aj spätnej väzby cvičných učiteľov vyplynulo, že študenti využívajúci indukčný prístup dokázali žiakov správne motivovať, aktivizovať a takýto spôsob vyučovania bol žiakmi hodnotený kladne. Pozorovali sme, že aj študenti, ktorí viedli svoje pedagogické výstupy dedukčným spôsobom, kládli väčší dôraz na kladenie otvorených otázok, využívanie motivačných a aktivizujúcich metód a formu skupinovej práce.

Identifikovali sme niekoľko nedostatkov pri pochopení a implementácii indukčného prístupu do vyučovania geografie v rámci stanovených oblastí:

**Predstavenie problému a výskumnej otázky** – študenti často vynechávajú úvodnú motiváciu a rovno predstavia cieľ aktivity, prípadne výskumnú otázku aj cieľ vynechajú a venujú sa rovno vysvetľovaniu postupu práce žiakov. Pritom ak žiaci nevedia, aká je otázka (cieľ), nemajú predstavu o tom, čo idú riešiť. Strácajú prehľad o tom, prečo robia jednotlivé úlohy, kam smerujú a súvisí s tým aj problém pri formulovaní záverov. V prípade zaradenia stimulujúcej situácie ju často študenti nedokázali zmysluplne premostiť s výskumnou otázkou či cieľom aktivity.

**Odhaľovanie žiackych predstáv** – pátranie po žiackych predstavách má za cieľ nasmerovať učenie tak, aby bolo zmysluplné a posúvalo žiaka ďalej. Pozorovali sme, že študenti v tejto fáze majú tendenciu hodnotiť predstavy a predpoklady žiakov, korigovať ich a neskôr sa k nim vracajú len zriedkavo. Niektorí študenti tu prechádzajú do vysvetľovania a indukčný prístup sa vytráca.

**Podporovanie bádateľskej činnosti žiaka** – tu majú študenti najväčší problém s previazanosťou jednotlivých činností vo výučbových situáciách a s mierou zasahovania do skupinovej práce žiakov. Výsledkom je, že žiaci nevidia význam jednotlivých činností, študenti v snahe o zrýchlenie postupu práce niektoré informácie žiakom nadiktujú, niektoré skupiny naopak stagnujú, klesá ich motivácia, výsledky si len odpíšu. Študenti tiež mali problém interagovať so žiackymi zisteniami, ktoré nevedeli vždy dopredu predpokladať. Táto fáza si však vyžaduje najviac skúseností učiteľa, ale aj žiakov so skupinovou prácou, zaznamenávaním výsledkov a postupnou podporou zo strany učiteľa.

**Usmerňovanie procesu analýzy a tvorby záverov** – študenti majú najväčšie nedostatky v realizácii tejto veľmi dôležitej časti aktivity. Buď z časových, alebo organizačných dôvodov túto fázu vynechávajú, nevracajú sa k výskumnej otázke ani k predpokladom, čím sa efekt hlbokého pochopenia objavovaných princípov a zákonitostí vytráca. Žiaci tak nevedia, na čo vlastne prišli a aký to má význam, nedôjde ani k porovnaniu zistení rôznych skupín, odhaleniu a odôvodneniu prípadných nezrovnalostí. Učiteľ tak prichádza o možnosť zhodnotiť, či žiaci porozumeli skúmanému javu.

**Organizácia skupinovej práce** – spôsobilosť študentov viesť skupinovú prácu je rôzna, závisí najmä od prípravy a organizačných schopností študentov. Do skupinovej dynamiky však vstupuje pomerne veľa ďalších faktorov, ako počet žiakov v triede, disciplína žiakov, predchádzajúce skúsenosti žiakov s aktivizujúcimi vyučovacími metódami, skúsenosti žiakov so skupinovú prácou a i.

## **Záver**

Programy vzdelávania budúcich učiteľov je potrebné orientovať na potreby učenia sa v 21. storočí. Požiadavkou súčasného geografického vzdelávania je, aby boli žiaci i učitelia omnoho viac vedení k stratégiám, pri ktorých žiaci aktívnym spôsobom nadobúdajú poznatky a zručnosti a vedú k trvalým návykom a schopnostiam, ako narábať s rôznymi zdrojmi geografických informácií pri hľadaní odpovedí na geografické otázky. Naším zámerom preto bolo predstaviť možnosti získavania praktických zručností pri používaní takýchto stratégií v rámci pregraduálnej prípravy učiteľov geografie. Indukčný spôsob vyučovania a učenia sa nie je v súčasnosti v školskej geografii dostatočne využívaný. Okrem nedostatku vhodných výučbových materiálov je problémom aj to, že takýto spôsob vedenia vyučovania je pre učiteľa len veľmi ťažko uchopiteľný bez jeho zažitia si v praxi. Nie všetci učitelia majú možnosť zúčastňovania sa školení a workshopov venujúcich sa tejto problematike. Veľký priestor sa preto otvára v rámci pregraduálnej prípravy učiteľov na vysokých školách. Cez zažitie si aktivít v role žiaka, ich analýzu, reflexiu a realizáciu v role učiteľa sa nám u študentov darí budovať presvedčenie o zmysluplnosti vyučovania geografie postaveného na princípoch konštruktivismu. Pri pozorovaní pedagogických výstupov študentov, využívajúcich indukčný prístup, sme identifikovali viacero nedostatkov a rizík. Tieto poznatky budú využité pri odbornej aj praktickej pregraduálnej príprave ďalších učiteľov geografie. Na základe našich skúseností z pozorovania pedagogických výstupov študentov, rozhovorov a spätnej väzby cvičných učiteľov i žiakov môžeme konštatovať, že nami navrhnutý prístup vedie k spôsobilosti študentov viesť vyučovanie geografie indukčným spôsobom a tiež k získaniu kladných postojov pre jeho realizáciu a následnú aplikáciu do učiteľskej praxe.

## **Podakovanie a afiliácia**

*Príspevok bol spracovaný s podporou Kultúrnej a grantovej agentúry Ministerstva školstva SR (grant KEGA 002UMB-4/2017 – Interaktívna elektronická učebnica regionálnej geografie Horného Pohronia).*

## **Zoznam bibliografických odkazov**

- Carulla, S. B. (2013). *Diagnostické nástroje na podporu výskumne ladnej koncepcie v prírodovednom vzdelávaní*. Trnava: Typi Universitas Tyrnaviensis.
- Bell, R., Smetana, L., Binns, I. (2005). Simplifying Inquiry Instruction. *National Science Teachers Association (NSTA)*, 72(7), 30–35.
- Bílek, M., Machková, V. (2015). Inquiry on project oriented science education or project orientation if IBSE? In Rusek, M., Vojíš, K. (eds.). *Project-based education in science*

- education XII. 12th International student conference* (10–20). Praha: Charles University, Faculty of Education.
- Dostál, J. (2015). *Badatelsky orientovaná výuka: pojetí, podstata, význam a přínosy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Ganajová, M., Sotáková, I., Orosová, R., Babinčáková, M. (2018). Vplyv prípravy študentov učiteľstva chémie na postoje a porozumenie princípov bádateľsky orientovanej výučby. In Čtrnáctová, H. et al. (eds.). *DidSci Plus: Research in Didactics of Science PLUS* (55–66). Praha: Univerzita Karlova, Fakulta přírodných vied.
- Held, L. (2011). *Výskumne ladená koncepcia prírodovedného vzdelávania*. Trnava: Typi Universitatis Tyrnaviensis.
- Karolčík, Š., Likavský, P., Mázorová, H. (2015). Vývoj vyučovania geografie na základných školách a gymnáziách na Slovensku po roku 1989 a návrh základných koncepčných prvkov nového modelu geografického vzdelávania. *Geografický časopis*, 67(3), 261–284.
- Kimáková, K. (2008). *Úvod do štúdia didaktiky biológie*. Košice: Univerzita P. J. Šafárika.
- Kotuláková, K. (2018). *Spôsobilosti učiteľov viesť konštruktivisticky orientovanú výučbu prírodovedných predmetov*. Interný materiál, Bratislava: Indícia, n.o.
- Krejčová, V., Kargerová, J. (2003). *Začít spolu – Metodický průvodce pro I. stupeň základní školy*. Praha: Portál.
- Mareš, J. (2015). Tvorba případových studií pro výzkumné účely. *Pedagogika*, 65(1), 113–142.
- Minárechová, M. (2014). História induktívneho prístupu v prírodovednom vzdelávaní v USA a jeho súčasná reflexia na Slovensku. *Scientia in educatione*, 5(1), 2–19.
- Murphy, E. (1997). *Constructivism from philosophy to practice*. Maryland: ERIC Processing and Reference Facility.
- Lapitková, V. 1997. Projekt FAST na Slovensku. *Zborník z konferencie FAST – DISCO*. Bratislava: R&D print, 30 – 39.
- Llewellyn, D. (2002). *Inquire Within: Implementing Inquiry-Based Science Standards*. Corwin: Corwin Press.
- Pasch, M. et al. (1998). *Od vzdelávacieho programu k vyučovacím hodinám: Jak pracovat s kurikulem*. Praha: Portál.
- Petlák, E. (2004). *Všeobecná didaktika*. Bratislava: IRIS.
- Piaget, J., Inhelder, B. (1993). *Psychológia dieťaťa*. Bratislava: SOFA.
- Prince, M. J., Felder R. M. (2007). The Many Faces of Inductive Teaching and Learning. *Journal of College Science Teaching*, 36(5), 14–20.
- Rocard, M. et al. (2007). *Science education now: a renewed pedagogy for the future of Europe*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Schubertová, R. (2018). Návrh na induktívne sprístupnenie tém o adaptácii organizmov. In Duchovičová, J. et al. (eds.). *Inovatívne trendy v odborových didaktikách v kontexte požiadaviek praxe* (86–92). Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa, Pedagogická fakulta.
- Schubertová, R., Škodová M., Chrenková, M., Balážovič, Ľ. (2018). *ExpEdícia – skús, skúmaj, spoznaj 1, Biológia a geografia pre 5. roč. ZŠ*. Bratislava: Indícia, s. r. o.

- Schubertová, R., Chrenková, M., Škodová M., Tomčíková, I., Gregorová B. (2018). *ExpEdícia – skús, skúmaj, spoznaj 2, Biológia a geografia pre 5. roč. ZŠ*. Bratislava: Indícia, s. r. o.
- Škoda, J., Doulák, P. (2011). *Psychodidaktika: metódy efektívneho a smysluplného učení a vyučování*. Praha: Grada Publishing.
- Škodová, M. (2018). Príklady aplikácie indukčného prístupu vo vyučovaní tematického celku zobrazovanie Zeme na ZŠ. *Geografické informácie*, 22(1), 485–495.
- Škodová, M., Chrenková, M., Schubertová, R., Balážovič, L. (2019). *ExpEdícia – skús, skúmaj, spoznaj 3, Biológia a geografia pre 5. roč. ZŠ*. Bratislava: Indícia, s. r. o.
- ŠPÚ, 2014. *Inovovaný štátny vzdelávací program: Geografia – nižšie stredné vzdelávanie* [online]. Bratislava: ŠPÚ [cit. 2019-05-27]. Dostupné na [http://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/geografia\\_nsv\\_2014.pdf](http://www.statpedu.sk/files/articles/dokumenty/inovovany-statny-vzdelavaci-program/geografia_nsv_2014.pdf)
- ŠPÚ, 2015. *Metodika pre vzdelávaciu oblasť Človek a spoločnosť – nižšie stredné vzdelávanie* [online]. [cit. 2019-05-27]. Dostupné na <http://www.statpedu.sk/images/sk/svp/zavadzanie-isvp-ms-zs-gym/zakladna-sola/metodiky/metodika-vzdelavaciu-oblast-clovek-spolocnost-3-verzia.pdf>
- Švaříček, R., Šed'ová, K. et al. (2014). *Kvalitatívny výskum v pedagogických viedach* (2nd ed.). Praha: Portál.
- Štech, S. (1992). *Škola stále nová*. Praha: Univerzita Karlova – KAROLINUM.
- Tomengová, A. (2012). *Aktívne učenie sa žiakov – stratégie a metódy*. Bratislava: MPC.
- Tonucci, F. (1991). *Vyučovať alebo naučiť?* Supplementum 69, Praha: SVI PedF UK.
- Tóthová, R. (2014). *Konstruktivistický prístup vo výučbe ako možnosť rozvoja myslenia žiakov*. Bratislava: MPC.
- Tóthová, R., Kostrub, D., Fedorková, Š. (2017). *Žiak, učiteľ a výučba (Všeobecná didaktika pre študentov učiteľstva)*. Prešov: Rokos publishing.
- Trna J., Trnová E., Šibor J. (2012). Implementation of Inquiry-based science education in science teacher training. *Journal of Educational & Instructional Studies in the World*, 2(1), 199–209.

**RNDr. Martina Škodová, PhD.**

Katedra geografie a geológie

Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Fakulta prírodných vied

Tajovského 40, 974 01 Banská Bystrica

e-mail: [martina.skodova@umb.sk](mailto:martina.skodova@umb.sk)

**Bc. Miriama Trníková**

Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Fakulta prírodných vied

Tajovského 40, 974 01 Banská Bystrica

e-mail: [miriam.trnikova@studenti.umb.sk](mailto:miriam.trnikova@studenti.umb.sk)

# STORYTELLING V PREGRADUÁLNEJ PRÍPRAVE POMÁHAJÚCICH PROFESIONÁLOV A PROFESIONÁLOK S VYUŽITÍM STRATÉGIE SERVICE LEARNING

Lucia Galková, Mgr. PhDr., PhD. – Katarína Kurčíková, PhDr., PhD.  
Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Pedagogická fakulta

## *Abstract*

*The intention of the article is to present an application of storytelling in pre-gradual preparation of assisting professionals by using the strategy of service learning. Learning through stories develops critical thinking, shapes attitude and teaches young people to listen. Using the storytelling in education has many benefits - from emotional attitudes, active learning, quick information processing, to forming attitudes and eliminating stereotypes and prejudices. Utilizing content analysis of feedbacks that we have gained during and after passing the human libraries course - using storytelling in education. We analyzed the feedbacks in 2 levels - expected feedback and final structured feedback. Research samples consisting of students who completed this course in the academic year 2018/2019. In results of the survey, they emphasized especially personal experience, awareness of diversity in society, innovation of teaching, which brought change in the traditional way of teaching and thus a stronger interconnection of theory and practice. Our findings can be an inspiration in the education of assisting professions, but also in the preparation of all professionals who come into contact with people.*

*Key words: storytelling, human library, service learning, helping profession*

## **Úvod**

So stúpajúcimi nárokmi na profesiu pomáhajúcich profesionálov v súčasnosti stúpajú aj nároky na kvalitu ich prípravy. Osobnosť pomáhajúceho profesionála je tvorená osobnostnou a profesionálnou výbavou. Osobnostnú výbavu predstavujú vlastnosti, ktoré by mali byť prirodzenou súčasťou človeka, ktorý pracuje s ľuďmi. Predovšetkým ide o ľudskosť, zodpovednosť, kritické myslenie, občiansku angažovanosť, spoločenskú zodpovednosť. Jednou z najdôležitejších potrieb je upriamiť pozornosť na formovanie spoločenskej zodpovednosti, na ktorej je potrebné spoločne pracovať a viesť k nej aj študentov a študentky ako budúcich pomáhajúcich profesionálov. Aby sme však dokázali formovať spoločenskú zodpovednosť, musíme začať rozvíjať samých seba. Ak chceme rozvíjať seba, mali by sme v prvom rade poznať vlastné vnútorné ja a rozumieť svojim emóciám, postojom, prežívaniu či správaniu, pretože len ak dokážeme analyzovať svoje prežívanie, vieme potom naše správanie aj formovať. V rámci rozvíjania komunity je potrebné poznať hodnoty a normy svojej komunity, školy, práce, obce a podobne. Pokiaľ sa človek naučí vnímať stereotypy, princípy a emócie danej komunity, môže sa vhodnejšie pripraviť na jej formovanie. Andreotti (2015) zastáva názor, že vzdelávanie by malo byť o príprave nás samotných na

rozširovanie možností myslenia a spolužitia s ostatnými v spoločnosti. V spoločnosti, ktorá žije rozmanité, vzájomné závislé a nerovné spoločenstvá je potrebné pochopiť a poučiť sa z opakovaných historických chýb, uvedomiť si spoluzodpovednosť za problémy, ktoré vznikajú, a rozširovať si vedomosti.

Významným prvkom v príprave budúcich pomáhajúcich profesionálov, ale aj v príprave jedincov na vzájomné spolunažívanie majority a menšinového obyvateľstva je scitlivovanie voči príslušníkom inej minority a rozvoj empatie. Empatia súvisí s akceptáciou iného človeka, jeho odlišností a ochotou pozrieť sa na človeka aj z iného uhla pohľadu. Podstatným prvkom vzdelávania je, aby sa zo študentov a študentiek stali mysliace indivíduá, ktoré budú aktívne participovať na riešení aktuálnych problémov v spoločnosti. Dôraz sa kladie na rozvíjanie kritického myslenia vzhľadom na to, že myslenie predstavuje najvyššiu formu poznávania, ďalej na rozvoj komunikácie a vzájomného dialógu. Zastávame názor, že kritické myslenie reprezentuje vytvorenie vlastného názoru, ktorý je založený na reálnych vedomostiach a skúsenostiach vo vzťahu k určitému predmetu alebo osobe.

Pomáhajúce profesie ako napríklad psychológia, sociálna práca, sociálna pedagogika a vychovávateľstvo si nesporne vyžadujú praktickú prípravu študentov a študentiek. Rovnako je potrebné permanentné prehlbovanie vedomostí a zručností aj po ukončení štúdia vzhľadom na neustále meniaci sa svet s cieľom adekvátne reagovať na existujúce problémy ľudí. V rámci vzdelávania na univerzite je nevyhnutné zamerať väčšiu pozornosť aj na tretie poslanie univerzity a vzdelávacie aktivity realizovať aj v spojení s komunitou a praxou. To si vyžaduje inovácie vyučovacích metód, presmerovanie transmisívnej výučby ku konštruktivistickým prístupom. (Transmisívny model výučby uvádza Švec (2004) a spočíva v prenose poznatkov a iných informácií z určitého „aktívneho“ vyučovacieho zdroja od učiteľa do „pasívneho“ učiaceho sa systému k žiakom. Nezdôrazňuje činnosť, tvorivosť, myšlienkovú selektivitu, ideálnu produktivitu a tvorivosť subjektu učenia sa.)

Jedným z takýchto prístupov je aj storytelling. Zámerom príspevku je predstaviť túto metódu a spôsob jej aplikácie do výučbového procesu na Pedagogickej fakulte Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici.

### **Storytelling ako vyučovacia metóda**

Metóda storytellingu spočíva v rozprávaní príbehov, prostredníctvom ktorých dokážeme spoznávať realitu a vcítiť sa do pocitov rozprávajúcej osoby. Vzhľadom na nové komunikačné a informačné technológie, ktoré sa začali rozvíjať v posledných rokoch v našej spoločnosti, predstavuje rozprávanie príbehov niečo výnimočné či špecifické, pričom však ide o prirodzenú ľudskú činnosť, ktorá je neodmysliteľnou súčasťou nášho života, tradícií a hodnôt už po dlhé roky. Rozhovor predstavuje jeden z najjednoduchších postupov, ako sa dozvedieť viac o človeku a jeho živote.



Rozprávanie príbehov je založené na prirodzenej forme komunikácie a označujeme ho aj pojmom naratívny prístup.

Naratívny prístup (ang. narrative approach) vychádza z príbehu, ktorý predstavuje istý druh diskurzu, osobitý žáner obsahujúci samotnú výpovednú hodnotu pre samotného jedinca a jeho okolie. (Bačová, 2000) Vychádza z predpokladu, že životy ľudí sú utvárané príbehmi, ktoré oni sami sebe (iným ľuďom) rozprávajú. (Matoušek, 2003) V pomáhajúcich profesiách ako psychológia a sociálna práca naratívny rozhovor a analýza slúžia ako „liečebný proces“ klienta, ako forma intervencie a pomoci. Každý máme svoj príbeh, ale zároveň sme obklopení príbehmi druhých o udalostiach, ktoré sa stali, príbehmi vysvetľujúcimi svet okolo nás. Vyrozprávanie príbehu môže byť samo o sebe liečebné, terapeutické, pretože príbehy nám môžu dávať orientáciu a zmysel života. (Vademecum sociálnej práce, 2018)

Andrews, Hull a Donahue (2009) uvádzajú príklady použitia príbehov v príprave odborníkov v rôznych profesiách aj v súčasnosti, napr. v oblasti zubného lekárstva, medicíny, armády, letectva, práva alebo obchodu. Okrem rozvoja profesijných znalostí a zručností autori vyzdvihujú aj priestor pre rozvoj a diskusiu o profesijných hodnotách a postojoch. (Hensel & Rasco, 1992) Tento aspekt je významný najmä v prípade profesií zameraných na prácu s ľuďmi, pričom prevládajú najmä výskumné zistenia z oblasti zdravotníckych profesií (pozri napr. Haigh & Hardy, 2011; Hensel & Rasco, 1992; Stacey & Hardy, 2011).

Silnou stránkou práce s príbehmi je fakt, že pre rozprávajúceho i počúvajúceho prinášaj aj určité emočné naladenie, ktoré následne môže formovať postoje. Takéto emočné zaangažovanie môže navyše prispieť k aktivizácii učiacich sa, čo v praxi vedie k rýchlejšiemu vybavovaniu informácií. Existujú rôzne alternatívy využívania storytellingu vo výučbe. V nasledujúcom texte opisujeme využitie príbehov vo vzdelávaní na PF UMB v Banskej Bystrici.

### **Využívanie príbehov (storytellingu) vo vzdelávaní na PF UMB**

Vzdelávanie cez príbehy rozvíja kritické myslenie, formuje nežiaduce postoje a učí mladých ľudí počúvať, čo vedie jedinca k väčšiemu vnímaniu svojho okolia. Ako sme už opísali, využívanie príbehov má niekoľko benefitov okrem emočného naladenia, aktívneho učenia sa, rýchlejšieho vybavovania informácií je ďalším významným prínosom používania príbehov aj formovanie postojov a odstraňovanie stereotypov a predsudkov. Pri príprave budúcich profesionálov využívame vo výučbe rôzne alternatívy práce s príbehom. Ide najmä prípadové metódy, naratívne metódy, problémové metódy a storytelling.

**Prípadová metóda** (angl. case-based instruction) predstavuje príbeh, v ktorom má problém aj jeho riešenie pevnú štruktúru, má skôr faktografický charakter.

Študent/študentka je v pozícii nezávislého pozorovateľa minulej udalosti, ktorú má následne komentovať, analyzovať a pod. (Andrews, Hull & Donahue, 2009)

**Naratívna metóda** (angl. narrative-based instruction) tiež pracuje s pevne daným problémom a riešením, ale oproti metóde prípadovej stavia najmä na emočnom zaangažovaní študentov a študentiek, popri popise udalostí a faktov stimuluje aj emócie, autentické prežívanie príbehu. Príbeh v tomto prípade nemusí mať lineárnu chronologickú štruktúru, prepojenie príbehu stimuluje práve emotívna línia. (Andrews, Hull & Donahue, 2009)

**Problémová metóda (angl. problem-based instruction)** pracuje s príbehom, v ktorom je stanovený problém, ale riešenie či kritériá riešenia nie sú pevne stanovené. Študent/študentka sa tak stáva „režisérom“ príbehu. Práve tento typ príbehov podľa autorov (Andrews, Hull, & Donahue, 2009) najlepšie stimuluje transfer teoretických poznatkov do praxe, prepájanie deklaratívnych a procedurálnych znalostí a rozvoj profesijných zručností.

**Storytelling** je v súčasnosti často využívanou metódou. Ide o rozprávanie príbehov ľudí. Poznáme tri formy storytellingu:

1. Písaný storytelling – Ide o písané príbehy, využitie autentických výpovedí ľudí, ktoré sú spísané v e-bookoch. Každý príbeh je využiteľný pri príprave študentov a študentiek pomáhajúcich profesií ako vstup do „citlivých“ tém.
2. Video storytelling (Online živá knižnica) – Online živá knižnica ponúka desiatky rôznych video príbehov a autentických výpovedí ľudí, ktorí žijú s hendikepom, museli utiecť pred prenasledovaním alebo vojnou, sú inej etnicity, iného vierovyznania alebo vyrastali mimo svojej biologickej rodiny. Aj cez ich príbehy učíme mladých ľudí počúvať s porozumením, reflektovať ich, rozvíjať kritické myslenie, formovať svoje názory a postoje. Slúžia ako nenahraditeľná pomoc v príprave študentov pomáhajúcich profesií, ale aj pre zamestnancov, ktorí sa dennodenne dostávajú do kontaktu so svojimi klientmi a kolegami. Online živá knižnica svojimi príbehmi formuje postoje ľudí, ktorí ich sledujú. Okrem príbehov živých kníh ponúka aj metodické návody na využívanie videí v bežnom učive.
3. Kontaktný storytelling (Živá knižnica) – Živé knižnice poskytujú priestor na vytvorenie konštruktívneho dialógu medzi ľuďmi, ktorí sa v bežnej realite nemajú príležitosť stretnúť a porozprávať. Živé knižnice ponúkajú ľuďom príležitosť súkromne a osobne komunikovať s cudzím človekom v štruktúrovanom, chránenom a absolútne voľnom priestore – bez akýchkoľvek ďalších záväzkov. Voľná štruktúra je pravdepodobne jeden z dôvodov, prečo sú živé knižnice populárne a v zahraničí často organizované. **Živé knižnice v rámci vzdelávania môžu formovať postoje žiakov a študentov vo vzťahu k témam inakosti a rozmanitosti.** Výhodou je prepojenie pri výučbe akademickú pôdu s inými organizáciami (základné školy,

mimovládne organizácie, medzinárodné organizácie v oblasti globálneho vzdelávania) a aktivizovať študentov a zapojiť ich do procesu výučby. Takýmto spôsobom môžeme formovať aj ich kompetencie v oblasti projektovania a ďalšie kľúčové kompetencie potrebné pre prax.

Podľa Mistríka (2008) pri formovaní osobnosti jedinca a jeho kompetencií zohrávajú dôležitú úlohu aj organizácie tretieho sektora, ktoré môžu prinášať nové podnety a pôsobiť ako motivačné činitele vzhľadom na svoju flexibilitu a otvorenosť. (Mistrík, 2008) Organizácie tretieho sektora pôsobia aj v oblasti sociálnej integrácie a jednou z ich funkcií je zmierňovanie napätia medzi skupinami ľudí s odlišnou kultúrou, umožňuje im stretávať sa a podieľať sa na dosahovaní spoločného záujmu. Jedna z organizácií zaoberajúca sa témou predsudkov a intoleranciou v spoločnosti je aj nezisková organizácia Eduma – Od emócií k poznaniu, ktorá ponúka akreditované vzdelávanie, určené študentom, pedagógom, pomáhajúcim profesionálom, firmám, neziskovým organizáciám a pod., v rámci 4vé akademie rozvoja kritického myslenia. Vzdelávanie je rozdelené do štyroch modulov, ktoré sú zamerané na emocionálne učenie, formovanie kritického myslenia, spoločenskej zodpovednosti a zavádzanie inkluzívnych postupov do spoločnosti. Na dosiahnutie cieľa využívajú prácu s reálnymi príbehmi – storytelling, projektové učenie, prípadové štúdie, spätnú väzbu, mystery pozorovanie, metódu živých a online živých knižníc. Po absolvovaní vzdelávania v potrebnom rozsahu vie absolvent a absolventka pracovať s vlastnými predsudkami a stereotypmi, uvedomuje si ich, rozumie ich príčinám vzniku, dokáže rozoznať stereotypy a predsudky vo svojom okolí, má schopnosti viesť skupinu rovesníkov, vie pracovať s príbehmi.

Môžeme konštatovať, že študenti a študentky pomáhajúcich profesií majú neraz dostatočné teoretické vedomosti, týkajúce sa vhodnej intervencie a práce s jednotlivcom, skupinou či komunitou, problém nastáva v aplikácii nadobudnutých zručností v reálnej praxi. **Prínosom môže byť nielen rozvoj kritického myslenia, ale i prehĺbenie sociálnej, emocionálnej, mravnej a kultúrnej inteligencie, interakcia s rôznymi cieľovými skupinami, ovplyvnenie hodnôt, postojov a ponúka možnosti sebarozvoja a sebarealizácie.**

Osobitým prvkom v procese prípravy študentov a študentiek na vykonávanie svojej profesie je supervízia a vlastná reflexia. Reflexia predstavuje jednu z kľúčových kompetencií, ktorá slúži k rozvoju reflektívneho myslenia a je nevyhnutným predpokladom úspešného vykonávania činnosti a profesijného rastu.

V letnom semestri 2019 sme pripravili pre študentov a študentky PF UMB ďalší predmet pod názvom **storytelling – využívanie príbehov vo vzdelávaní**, ktorého cieľom bolo učiť sa, ako pracovať s príbehmi pri práci s rôznymi cieľovými skupinami. Čez príbehy ľudí (živých kníh) vieme zoznámiť ostatných s inakosťou okolo nás a podnietiť ich zamyslieť sa, vytvoriť si vlastný názor a najmä kriticky

myslieť. Prostredníctvom tohto výberového predmetu sme hľadali riešenia, ako začať spolu hovoriť a zastaviť poukazovanie na rozdiely a predsudky medzi nami. Študenti a študentky sa naučili efektívne pracovať s príbehmi v rámci svojej profesie. Na konkrétnych príbehoch pochopili, ako vznikajú naše strachy a predsudky a ako fungujú naše emócie. Vyskúšali si, ako môžu účinne prispieť k tomu, aby sa spoločnosť stala citlivejšia k ľuďom s prekážkami. Pochopili, prečo emocionálne učenie viac prispieva k otváraniu dôležitých spoločenských tém a prečo je dôležité kritické myslenie vo vzdelávaní.

**Profil absolventa predmetu Živé knižnice – využívanie storytellingu vo vzdelávaní:**

1. vie identifikovať päť základných psychologických oblastí vzniku stereotypov a predsudkov a pracovať s nimi
2. vie identifikovať všetky formy storytellingu a pomenovať ich prínosy (písaný, video a kontaktný storytelling)
3. vie využiť písaný, osobný a video storytelling na rozvoj kritického myslenia
4. vie využívať storytelling vo všetkých predmetoch formálneho vzdelávania
5. vie cez príbehy scitlivovať rôzne skupiny mladých vo formálnom a neformálnom vzdelávacom prostredí
6. vie pripravovať inkluzívne projekty, ktoré podporujú motiváciu, scitlivovanie a formovanie postojov k zraniteľným skupinám v spoločnosti
7. má rozvinuté kritické myslenie a vníma ľudské práva
8. diskutuje o rôznych témach týkajúcich sa predsudkov a stereotypov a vie k nim zaujať postoj
9. pozná koncepciu service learning a je schopný pripraviť mikroprojekt zameraný na rozvoj povedomia o predsudkoch a stereotypoch

Výberový predmet **storytelling – využívanie príbehov vo vzdelávaní** absolvovali študenti a študentky z odborov psychológia, sociálna práca, sociálna pedagogika a vychovávateľstvo. V akademickom roku 2018/2019 bol počet študentov a študentiek 22. Výučba pozostáva z 26-hodinovej dotácie. Našou víziou bolo prepojenie teórie s praxou. Zároveň sme sa snažili o to, aby účastníci a účastníčky vzdelávania spoznali svoje budúce cieľové skupiny, s ktorými budú pracovať. Pre efektívnejšiu prácu sme využívali neformálne zážitkové učenie (sa), prostredníctvom ktorého sa študenti a študentky naučili, ako efektívne pracovať s príbehmi v rámci svojej profesie. Aj takýmto spôsobom následne môžu cez príbehy scitlivovať rôzne skupiny mladých vo formálnom a neformálnom vzdelávaní. Študenti a študentky ako výstup z predmetu zrealizovali vo dvojiciach s vybranou cieľovou skupinou online živú knižnicu a živú knižnicu, pričom všetky organizačné a realizačné podmienky boli v ich kompetenciách. Uvedomujeme si, že pre formovanie postojov potrebujú mladí ľudia získať aj konkrétny „zážitok“ s reálnymi ľuďmi, ktorí túto tému prezentujú (príslušníci menšín, odborníkmi/odborníčkami z praxe, ľuďmi, ktorí situáciu netolerancie reálne zažili a pod.). V rámci nášho zámeru je priestor pre to, aby študenti a študentky neboli len pasívnymi objektmi vzdelávania, ale stali sa jeho aktívnymi spolutvorcami.

Študenti a študentky si prešli vo vzdelávaní niekoľkými fázami. V úvodnom bloku sme sa u študentov a študentiek zamerali na vnímanie inakosti, stereotypov a predsudkov, pretože sú to kľúčové témy v celom predmete živá knižnica. Chceli sme zistiť, ako vnímajú: inakosť, rozmanitosť, stereotypy, predsudky v spoločnosti. S akými skupinami osôb sa im tieto pojmy spájajú, vychádzajúc aj z výberov či už samotných slov, resp. rozprávok. Taktiež sme sa prostredníctvom dotazníka zamerali na názory a vnímanie študentstva rôznych minoritných skupín (Rómovia, ľudia so znevýhodnením, cudzinci). Študenti a študentky boli rozdelení do štyroch skupín, pričom každá so skupín pracovala s jedným pojmom. V prvej fáze mali na svoj pojem v skupine vybrať z rozprávok (Ariel, Tom a Jerry, Popoluška, Snehulienka, Mauglí, Pat a Mat, Škaredé káčatko, Šípková Ruženka, Shrek a iné), ktoré mali k dispozícii na farebných obrázkoch. V rozprávke mali identifikovať pojem inakosť, rozmanitosť, predsudky alebo stereotypy. Kde v tom príbehu sú situácie, ktoré sa im s danými pojmi spájajú.



*01 Skupinová práca študentiek*



*02 Práca s pojmom „rozmanitosť“*

V druhej fáze zisťovania sme sa zamerali na výber 6 asociácií, ktoré sa s daným pojmom spájajú. Išlo o tieto slová: (SRDEČNOSŤ, SKÚPOSTŤ, DOM, NADRADENOSŤ, PENIAZE, MÚDROSŤ, TLAK, NERVOZITA, LÚTOSŤ, SMER, KRUH, BREH, MOST, RUKA,

HLAD, ČAKANIE, CIEĽ, TEPLA, CHLAD, FRUSTRÁCIA, HLAVA, BLUD, PREDSTAVA, SEN,  
VIERA, ZÁMER, LÁSKA, BOJ)

V tretej fáze z vybraných 6 slov vytvorili príbeh, resp. báseň. Zisťovali sme, či išlo skôr o pozitívne, alebo negatívne slová a tiež ako ladený bol daný príbeh či báseň. Ďalšou metódou zisťovania postojov bol dotazník, ktorý bol zameraný na kognitívnu a afektívnu časť postojov, 22 dotazníkov bolo možné použiť na vyhodnotenie. Vyhodnotenie bude publikované v rámci projektu GlobPost (2019), ktorého realizátorom bola Nadácia Milana Šimečku.

Pri výbere a cieľoch intervenčných aktivít sme vychádzali z úvodného mapovania, kde sa nám potvrdili stereotypy a predsudky vo vzťahu k jednotlivým minoritným skupinám, išlo najmä o Rómov, ale aj všeobecne k menšinám. Z uvedených výsledkov sme sa snažili prispôbiť výber online a živých kníh, teda cielili sme výber takých príbehov, resp. také minoritné skupiny, ku ktorým sa nám preukázali najväčšie stereotypy a predsudky. V rámci časti storytellingu online živej knižnice sme vybrali príbeh Lucky s detskou mozgovou obrnou.

Na ďalšom bloku sme pre študentov a študentky zrealizovali živú knižnicu. Živými knihami boli: Paťa (Nerómka, o svojom živote s Rómom a predsudkoch, s ktorými sa stretla), Maroš (syn nepočujúcich rodičov), Adam (o svojom živote na vozíku po úraze).

Po zrealizovaní živej knižnice mali študenti a študentky za úlohu napísať svoj vlastný príbeh. Týmto spôsobom sme chceli zabezpečiť určitú gradáciu a využívanie rôznych foriem príbehov vo vzdelávaní. Následne mali v malých skupinkách zrealizovať service learningovú aktivitu, v našom prípade išlo o online živú knižnicu a živú knižnicu pre vybranú cieľovú skupinu. Service learning je v odbornej literatúre často definovaný aj spojením „community-based learning“ alebo pedagogický prístup, ktorý kombinuje ciele služby komunity so vzdelávacími príležitosťami ponúkanými zapojeným študentom a študentkám. Pri vymedzení service learningu sa stretávame často aj s jeho odlišovaním od iných foriem participácie a učenia sa študentov a študentiek (Brozmanová Gregorová et al., 2013; Fiske, 2001; Furco – Holland, 2005; Lipčáková – Matulayová, 2012;), ako je dobrovoľníctvo, odborná prax, stáž, verejnoprospešná činnosť a podobne.

V rámci uvedeného predmetu 22 študentov a študentiek spolu zrealizovalo 7 živých knižníc s 18 živými knihami a 14 online živých knižníc. Príbehy živých kníh a online živých kníh čítalo približne 255 čitateľov a čitateľiek (žiaci ZŠ, SŠ, študenti VŠ, koordinátori prevencie CPPPaP). Živé a online živé knižnice študenti a študentky implementovali v spolupráci s Eduma, n. o., a Centrom komunitného organizovania.

## Metodológia

Výskumné dáta týkajúce sa subjektívneho vnímania prínosov absolvovania predmetu živá knižnica – využívanie storytellingu vo vzdelávaní sme zisťovali obsahovou analýzou spätných väzieb. Spätné väzby sme analyzovali na dvoch úrovniach (bezprostredná štruktúrovaná reflexia a záverečná štruktúrovaná spätná väzba po ukončení predmetu). Analýzu kvalitatívnych dát sme uskutočnili prostredníctvom programu Excel. Postupovali sme metódou otvoreného kódovania. Výskumnú vzorku tvorilo 22 študentov a študentiek, ktorí absolvovali uvedený predmet v akademickom roku 2018/2019.

## Výsledky

Na základe vyhodnotenia môžeme konštatovať, že využívanie storytellingu vo vzdelávaní má svoj význam a miesto. U študentov a študentiek môžeme pozorovať rôznorodosť prežívania a to, ako prostredníctvom storytellingu prichádzajú k poznaniu.

1. Bezprostredná štruktúrovaná reflexia v rámci prvého a druhého vzdelávacieho bloku (po videu z online živej knižnice, ktorá pozostávala z doplnenia vety „Príbeh má...“ a po zrealizovaní živej knižnice, kde mali študenti a študentky vyjadriť asociáciu spojenú s kontaktným storytellingom na flipchart (Obrázok O3).

*„Príbeh má v sebe to, čo dokáže druhého človeka motivovať pre to, aby neostal nečinným, ale aby využíval svoj potenciál pre seba a ostatných.“*

*„To robí ľudí ľuďmi – ich príbeh.“*

*„Príbeh má v sebe silu, svoj význam. Poznanie príbehu ostatných nás vedie k pochopeniu ich vnútorného prežívania situácie.“*

*„Každý príbeh má veľké srdce, ukrýva za sebou dosť bolesti, utrpenia, ale aj mnoho dobrého.“*

*„Som vďačná za všetko, dnešná hodina mi dala veľmi veľa, obrovský rešpekt, skladám klobúk.“*

*„Teraz si viac začnem všímať rôznorodosť druhých ľudí.“*

*„Viac si prajem účasť na podobných aktivitách.“*

*„Teraz si viac vážim tých, ktorí robia niečo pre ostatných.“*

*„Prostredníctvom príbehov ľahšie pochopím, čím si ľudia prešli, cez ich emócie, ktoré môžem reálne vidieť a cítiť a viac diskutovať.“*

*„Príbehy sú pre ľudí dôležité, vedia vykresliť skutočný svet nie len predstavu.“*







	<p>„Dôležitá je osobná skúsenosť, ktorú treba zažiť na vlastnej koži, nie sa naučiť len počúvať. Praktické skúsenosti mi dávajú viac do života, že to zvládnem a učia ma novým zručnostiam do života.“</p> <p>„Len cez skúsenosť človek môže pochopiť, cítiť, zistiť a rásť ako ľudská bytosť.“</p>
Zmena, inovácia výučby	<p>„Prispieva veľkou mierou k zmene spoločnosti, k zmene zmýšľania, k tolerancii, k lepším vzťahom – a to môže prispieť k zásadným zmenám v našej krajine.“</p> <p>„Formuje uvedomelých ľudí, ktorí dokážu identifikovať javy, postoje, ktoré neslúžia pre dobro a chcú, aby sa podobné záležitosti vytrácali zo spoločnosti.“</p> <p>„Skúsenosti sa dajú získať aj inak ako sedením v škole.“</p> <p>„Bola to pre mňa skúsenosť, zážitok, nové poznanie, nadhľad. Myslím, že je to niečo nové, s čím sa len tak nestretneme.“</p> <p>„Bola to veľmi zaujímavá vec, ktorá mi otvorila oči a uviedla ma aj do iného sveta, v akom žijem.“</p> <p>„Vďaka tomuto vzdelávaniu som svoje vnímanie spestrila ešte viac a že teória mi síce dá informácie, ale prax a skúsenosť sú nenahradiateľné.“</p> <p>„Dalo mi to množstvo nových informácií a skúseností, ako ľudia odlišní od majority žijú a zvládajú bežné veci, dalo mi to nový pohľad na veci, o ktorých som predtým nemala ani najmenšie poňatie.“</p> <p>„Donútilo ma zamyslieť sa nad vecami, ktoré som predtým brala ako samozrejmosť.“</p>
Vnímanie rozmanitosti v spoločnosti	<p>„Zasiahlo ma správanie ľudí voči tým, ktorí sú znevýhodnení, reakcie ľudí a nekontrolovateľnosť svojho správania voči nim. Jednoducho ich diskriminácia.“</p> <p>„Inakosti sa netreba báť.“</p> <p>„Naučila som sa vnímať viacero komúnít, o ktorých som vedela, ale nezaoberala sa tým, aké majú problémy v našej spoločnosti.“</p> <p>„Svet je plný neobyčajných ľudí, ktorí majú čo ponúknuť. Stačí im dať len šancu a nebáť sa.“</p> <p>„Uvedomujem si, koľko rôznych ľudí chodí po svete, ich problémy, snažím sa niečo zmeniť a nie plávať životom bez povšimnutia.“</p> <p>„Teraz si viac všímam prejavy extrémizmu. Jednak v politike, tak aj svoje vlastné.“</p>
Scitlivovanie	<p>„Ako ľahostajne som pristupoval k svojim predsudkom. Akoby doteraz žiadne neexistovali.“</p> <p>„Nikdy som si neuvedomovala, že emócie môžu hrať takú rolu.“</p> <p>„Teraz si viac vážim ľudí okolo seba. Viac vnímam. Uvedomujem si, že to, čo je nepoznané, nie je zlé.“</p> <p>„Som vnímavejšia voči svojmu okoliu, hlavne voči sociálne vylúčeným ľuďom. Viem sa viac vžiť do ich situácie a prežívania.“</p>

	<p>„Viac si uvedomujem a vážim ľudí, ktorí majú ťažký život, vedia bojovať a prekonávať prekážky a môžu byť motiváciou a vzorom pre druhých.“</p> <p>„Teraz si viac vážim svoj život, svoju rodinu a to, čo mám. Vážim si viac ľudí, ktorí to v živote nemali také ľahké ako ja.“</p>
Poznanie ako základný aspekt tolerancie	<p>„V prvom rade poznať samého seba a okolitý svet. Aká som, kam smerujem, čo chcem dosiahnuť a ako?“</p> <p>„To, čo nám je často prezentované, nemusí byť skutočne reálne, a len to, čo si naozaj prežijeme, spoznáme, nám vie dať skutočný pohľad na vec.“</p> <p>„Rast človeka ako takého, tým, že spoznávame nových ľudí, nové informácie, nové skúsenosti, ktoré zažívame, sa stávame lepšími a vnímavejšími, čo je v dnešnej dobe dôležité ak nie najdôležitejšie.“</p> <p>„Poznaním pre mňa je otvorenie a ozrejenie vecí doteraz nepochopených, získanie nového uhla pohľadu, spojenie nových súvislostí.“</p> <p>„Vedieť o niečom/niekom viac ako je bežné, ako je potrebné. Snažiť sa pochopiť, porozumieť.“</p> <p>„Skúsenosť – uvedomenie – poznanie. Poznanie = konečný produkt a následne možno poslanie.“</p>

### Diskusia a záver

Z minulosti máme skúsenosti s podobným dizajnom výučby, v rámci ktorého bol zdokumentovaný posun v jednotlivých kompetenciách študentov a študentiek (zlepšili sa nielen komunikačné zručnosti, ale i manažérske, organizačné, tzv. soft skills). Posuny boli zaznamenané nielen v oblasti kognitívnej, ale aj emocionálnej a postojovej. Skúsenosť nám však tiež hovorí, že treba pokračovať a nadväzovať aj v rámci iných predmetov na témy scitlivovania, formovanie postojov a odstraňovanie stereotypov a predsudkov. Vychádzajúc z Allporta, naša motivácia bola zisťovať, ako môže storytelling, v našom prípade živé a online živé knižnice, pôsobiť na odmietanie, respektíve akceptovanie iných. Pre ilustráciu uvádzame štúdiu, z ktorej sme vychádzali.

Allport (1954) je autorom a zakladateľom moderného výskumu predsudkov. Uvádza, že jednou zo skutočností, ktorou sme si najistejší, je to, že ľudia, ktorí odmietajú okrajovú skupinu, budú mať tendenciu odmietnuť ďalšie okrajové skupiny. Podľa Heitmeyera (2002) majú rôzne predsudky spoločné jadro, ktoré sa označuje ako ideológia nerovného postavenia. Nemecká štúdia o nepriateľstve zameranom voči skupinám to potvrdila aj empiricky. (Zick et al., 2001) Tu teda možno prijať konštrukt orientácie spoločenskej dominancie ako indikátor ideológie nerovného postavenia. Osoby, ktoré spravidla tolerujú skupinové hierarchie, majú tendenciu zaujímať negatívne postoje voči určitým skupinám. (Zick, Andreas – Küpper, Beate – Hövermann, Andreas (2011): Intolerance, Prejudice and Discrimination A European

Report, Friedrich Ebert Stiftung Berlin, kapitola 2.6., s. 37 – 42.)

Aj na základe analýzy spätných väzieb od budúcich pomáhajúcich profesionálov môžeme konštatovať, že storytelling patrí k inovatívnym metódam, ktoré majú najmä v profesijnej príprave potenciál prepájať teóriu s praxou. Aj prostredníctvom uvedeného predmetu sme zistili, že príbehy môžu vzdelávať a živé knižnice tak poskytnúť priestor na vytvorenie konštruktívneho dialógu medzi ľuďmi, ktorí sa v bežnej realite nemajú príležitosť stretnúť a porozprávať. Živé knižnice ponúkajú ľuďom príležitosť súkromne a osobne komunikovať s cudzím človekom v štruktúrovanom, chránenom a absolútne voľnom priestore – bez akýchkoľvek ďalších záväzkov. Voľná štruktúra je pravdepodobne jeden z dôvodov, prečo sú živé knižnice populárne a v zahraničí často organizované. Živé knižnice v rámci univerzitného vzdelávania zároveň formujú postoje študentov a študentiek. Aj napriek pozitívnej spätnej väzbe má takéto vzdelávanie aj určité limity či výzvy. Predovšetkým to, aký vplyv môže mať takáto výučba na formovanie postojov, odstraňovanie predsudkov a stereotypov či získavanie nových zručností a kompetencií v praxi. Aj napriek tejto skutočnosti považujeme prácu s príbehmi s prepojením na stratégiu service learning za vhodnú metódu, ktorá sa dá uplatňovať pri pregraduálnej príprave budúcich pomáhajúcich profesionálov. Domnievame sa, že storytelling a práca s príbehmi prispievajú k rozvoju emocionálnej inteligencie, stimulujú vnímavosť a akési prijatie rozmanitosti v rámci komunity či spoločnosti.

### Pod'akovanie a afiliácia

*Príspevok je publikovaný v rámci projektu KEGA 040UMB-4/2018 – Vysokoškolskí študenti a študentky ako aktívni spolupracovníci vzdelávania v témach inakosti a rozmanitosti v prostredí základných škôl.*

### Zoznam bibliografických odkazov

- Allport, G. W. (1954/1979). *The nature of prejudice: 25th anniversary edition*. New York: Basic Books.
- Andrews, A. D., Hull, T. D., Donahue, J. A. (2009). Storytelling as an instructional method: descriptions and research questions. *The Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning*, 3 (2), 6–23.
- Andreotti, V. (2015). *Global Citizenship Education Otherwise*. Pedagogical and Theoretical Insights. In Abdi, A. A., Shultz, L., Pillay, T. (eds.). *Decolonizing Global Citizenship Education* (221–229). Rotterdam, Boston, Taipei: Sense Publishers.
- Báčová, V. (2000). *Súčasné smery v psychológii*. Prešov: FF PU.
- Balogová, B., Žiaková, E. a kol. (2017). *Vademecum sociálnej práce. Terminologický slovník*. Košice: FF UPJŠ.
- Brozmanová Gregorová, A. (2013). *Možnosti využitia service-learning v pregraduálnej príprave sociálnych pracovníkov a pracovníčok*. In Balogová, B., Skyba, M., Šoltésová, D. (eds.). *Pregraduálna príprava sociálnych pracovníkov, pracovníčok a sociológov, sociologičiek a možnosti ich uplatnenia v praxi*. Prešov: Prešovská

univerzita v Prešove, Filozofická fakulta, Inštitút edukológie a sociálnej práce, 77–88.

Fiske, E. B. (2001). *Learning in Deed. The Power of Service-Learning for American Schools*. Battle Creek, MI: W.K. Kellogg Foundation.

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.

Haigh, C., Hardy, P. (2011). Tell me a story - a conceptual exploration of storytelling in healthcare education. *Nurse Education Today*, 31(4), 408–411.

Heitmeyer, W. (Hrsg.). (2002). *Deutsche Zustände*, Folge 1. Frankfurt a. M.: Suhrkamp

Hensel, W. A., rasco, T. L. (1992). Storytelling as a method for teaching values and attitudes. *Academic Medicine*, 67(8), 500–504.

Lipčaková, M., Matulayová, T. (2012). *Service-learning vo vzdelávaní v sociálnej práci*. In Balogová, B., Klimentová, E. (eds.). *Výzvy a trendy vo vzdelávaní v sociálnej práci*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, 183–191.

Matoušek, O. (2003). *Slovník sociální práce*. Praha: Portál.

Mistrík, E. (2008). *Multikultúrna výchova v škole. Ako reagovať na kultúrnu rôznorodosť*. Bratislava: Nadácia otvorenej spoločnosti.

Stacey, G., Hardy, P. (2011). Challenging the shock of reality through digital storytelling. *Nurse Education in Practice*, 11(2), 159–164.

Švec, Š. (2004). *Slovník definovaných anglicko-slovenských termínov pedagogiky andragogiky (s abecedným registrom slovensko-anglických ekvivalentov)*. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum.

Zick, A.; Kupper, B.; Hövermann, A. (2011): *Intolerance, Prejudice and Discrimination A European Report*. Friedrich Ebert Stiftung Berlin, kapitola 2.6, 37–42.

[www.eduma.sk](http://www.eduma.sk)

[www.nmš.sk](http://www.nmš.sk)

**PhDr. Lucia Galková, PhD.**

Katedra pedagogiky

Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Pedagogická fakulta

Ružová 13, 974 11 Banská Bystrica

e-mail: [lucia.galkova@umb.sk](mailto:lucia.galkova@umb.sk)

**PhDr. Katarína Kurčíková, PhD.**

Katedra sociálnej práce

Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Pedagogická fakulta

Ružová 13, 974 11 Banská Bystrica

e-mail: [katarina.kurcikova@umb.sk](mailto:katarina.kurcikova@umb.sk)

Názov:

**Vzdelávame pre budúcnosť**  
**Zborník vedeckých a odborných štúdií**

Vedecká redaktorka:

Alžbeta Brozmanová Gregorová

Editorky:

Zuzana Bariaková

Martina Kubealaková

Recenzia:

Volodymyr Starosta

Katarína Chovancová

Formát publikácie: A4  
Náklad publikácie: 100 kusov  
Rozsah: 116 strán  
Rok vydania: 2019  
Vydanie: prvé  
Formát: CD-ROM a on-line verzia

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

ISBN 978-80-557-1616-9 – CD verzia  
978-80-557-1628-2 – on-line verzia  
EAN 9788055716169