



PEDAGOGICKÁ REVUE

2019
ročník 66

Pedagogická revue, č. 2, ročník 66. Dátum vydania: jún 2019. Vychádza 4x do roka.

Vydáva Štátny pedagogický ústav, Pluhová 8, Bratislava.

IČO: 30807506.

Registrované na MK, EV 5400/16.

Hlavný redaktor: prof. PhDr. Ľudovít Hajduk, PhD., Štátny pedagogický ústav, Bratislava

Vedecká rada:

prof. PhDr. Ľudovít Hajduk, PhD., Štátny pedagogický ústav, Bratislava

doc. PhDr. Mgr. Jaroslav Balvín, CSc., Fakulta humanitných štúdií, Univerzity Tomáše Bati ve Zlíne, Zlín,

Česká republika

prof. PhDr. Beáta Balogová, PhD., Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, Prešov

prof. PhDr. Eva Gajdošová, PhD., Fakulta psychológie Paneurópskej vysokej školy v Bratislave, Bratislava

doc. PaedDr. Dušan Kostrub, PhD., Pedagogická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave, Bratislava

prof. PhDr. Erich Petlák, CSc., Pedagogická fakulta Katolíckej univerzity v Ružomberku, Ružomberok

prof. PhDr. Gabriela Petrová, PhD., Pedagogická fakulta Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre, Nitra

Prof. Ing. Peter Plavčan, CSc., Vysoká škola Danubius, Sládkovičovo

doc. PhDr. Marta Valihorová, CSc., Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici, Banská Bystrica

prof. PhDr. Jaroslav Veteška, Ph.D., MBA, Pedagogická fakulta Karlovej univerzity v Prahe, Praha, Česká republika

doc. PhDr. Albín Škoviera, Ph.D., Fakulta filozofická Univerzity Pardubice, Česká republika

Dr.h.c. prof. PhDr. Miron Zelina, DrSc., Vysoká škola DTI, Dubnica nad Váhom

doc. PaedDr. Lenka Pasternáková, PhD., Fakulta humanitných a prírodných vied Prešovskej univerzity v Prešove, Prešov

Redakčná rada:

PhDr. PaedDr. Slávka Krásna, PhD., Vysoká škola DTI, Dubnica nad Váhom

doc. PaedDr. Lilla Koreňová, PhD., Pedagogická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave, Bratislava

Mgr. Martin Kuruc, PhD., Pedagogická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave, Bratislava

Mgr. Karolína Pešková, Ph.D., Pedagogická fakulta Masarykovej univerzity, Brno, Česká republika

PaedDr. Renáta Somorová, Štátny pedagogický ústav, Bratislava

Mgr. František Tůma, Ph.D., Pedagogická fakulta Masarykovej univerzity, Brno, Česká republika

Redakcia

PaedDr. Silvia Barnová, Ph.D.

PhDr. Silvia Matúšová, CSc.

RNDr. Mária Nogová, PhD.

Jazyková úprava:

Mgr. Denisa Petříková

ISSN 1335-1982

ISSN online 2585-8424

Obsah

Príhovor.....	4
1. ŠŤASTNÁ ŠEDESÁTÁ THE HAPPY SIXTIES <i>Stanislava Kučerová</i>	6
2. PRÍRODOVEDNÁ GRAMOTNOSŤ PISA 2006 – 2015 LITERACY IN SCIENCE PISA 2006 – 2015 <i>Peter Plavčan</i>	14
3. NEBEZPEČNÉ FENOMÉNY NA SOCIÁLNYCH SIETĎACH DANGEROUS PHENOMENA ON SOCIAL NETWORKS <i>Zuzana Kurucová</i>	34
4. AKO INOVOVAŤ KONTINUÁLNE VZDELÁVANIE UČITEĽOV CUDZÍCH JAZYKOV V SÚČASNEJ SLOVENSKEJ SPOLOČNOSTI HOW TO INNOVATE IN-SERVICE TRAINING FOR TEACHERS OF FOREIGN LANGUAGES IN CONTEMPORARY SLOVAK SOCIETY <i>Arnaud Segretain</i>	45
5. EDUKAČNÉ HRY AKO SÚČASŤ INOVATÍVNYCH EDUKAČNÝCH POSTUPOV V PROCESE UČENIA (SA) CUDZÍCH JAZYKOV EDUCATIONAL GAMES AS PART OF INNOVATIVE EDUCATIONAL PRACTICES IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING AND LEARNING <i>Zuzana Valentovičová</i>	61
6. INKLUZÍVNA DIAGNOSTIKA A STIMULÁCIA DETÍ PREDŠKOLSKÉHO VEKU V MATERSKEJ ŠKOLE INCLUSIVE DIAGNOSTICS AND STIMULATION OF PRESCHOOL AGE CHILDREN IN NURSERY SCHOOL <i>Viera Šilonová, Vladimír Klein</i>	77
RECENZIE	86
INFORMÁCIE.....	93

Príhovor

Vážení čitatelia Pedagogickej revue.

Druhé číslo časopisu prináša v úvode spomienky **prof. PhDr. Stanislavy Kučerovej, CSc.** na obdobie 60-tych rokov. Má názov **Šťastná šedesátá** a je to zaujímavý spomienkový materiál o pedagogickom živote v tomto období. **Prof. Ing. Peter Plavčan, CSc.** pokračuje v sérii príspevkov s analýzami výsledkov slovenských žiakov v medzinárodnom meraní PISA. Program OECD pre medzinárodné hodnotenie študentov (PISA) sa stal svetovým špičkovým nástrojom hodnotenia kvality, spravodlivosti a účinnosti školských systémov pri poskytovaní zručností mladým ľuďom. Príspevok sa zameriava na hlavné tendencie v oblasti výkonnosti v prírodovednej gramotnosti a má názov **Prírodovedná gramotnosť PISA 2006-2015**. Problémy šikanovania v kyberpriestore, aj napriek tomu, že sa tejto téme intenzívne venuje aj pedagogická teória, sú stále aktuálne. Nové informácie v tejto oblasti prináša príspevok **PaedDr. Zuzany Kurucovej, PhD.** s názvom **Nebezpečné fenomény na sociálnych sieťach**. Príspevok **PaedDr. Arnauda Segretaina** s názvom **Ako inovovať kontinuálne vzdelávanie učiteľov cudzích jazykov v súčasnej slovenskej spoločnosti** sa zaoberá kontinuálnym vzdelávaním učiteľov francúzskeho jazyka ako cudzieho jazyka v Slovenskej republike a hľadaním modelu, ktorý by umožnil kombinovať prezenčnú formu s dištančnou formou učenia sa cudzieho jazyka. Autor porovnáva dva modely on-line spolupráce pre kontinuálne vzdelávanie slovenských učiteľov a otvára diskusiu k niekoľkým kľúčovým témam. Text **PaedDr. Zuzany Valentovičovej, PhD.** je zameraný na edukačné hry, ktoré sú súčasťou inovatívnych edukačných postupov v procese učenia sa cudzích jazykov. Jej príspevok má názov **Edukačné hry ako súčasť inovatívnych edukačných postupov v procese učenia (sa) cudzích jazykov**. **PhDr. Viera Šilonová, PhD.** a **doc. PhDr. Vladimír Klein, PhD.** v príspevku s názvom **Inkluzívna diagnostika a stimulácia detí predškolského veku v materskej škole** uvádzajú, že kľúčovým odborným diskurzom v súčasnosti je inkluzívna diagnostika detí pred nástupom do 1. ročníka základnej školy a vytvorenie nástroja depistážnej orientačnej diagnostiky a stimu-

lácie, ktoré prispievajú k akcelerácii vývinu sociálne znevýhodnených detí predškolského veku, čím môžeme prispieť k ich úspešnému nástupu do základnej školy.

V závere tohto čísla časopisu sa nachádzajú recenzie a informácia o konferenciách.

Veríme, že aj v tomto čísle nájdete zaujímavé príspevky.

*prof. PhDr. Ľudovít Hajduk, PhD.
hlavný redaktor*

1 ŠŤASTNÁ ŠEDESÁTÁ

THE HAPPY SIXTIES

STANISLAVA KUČEROVÁ

Uplynulých 40 let poválečného budování beztrídní společnosti v Československu se hodnotí bez žádoucího rozlišení několika časových etap, jako by šlo o historicky jednotný, monolitický celek. Avšak uplynulé čtyřicetiletý vývoje naší vědy o výchově nebylo obdobím jednotlivým. Nevyznačuje se charakteristikami, které by platily trvale a jednoznačně po celé období. Jeho kritické zhodnocení si vyžádá důkladnou historickou analýzu na základě dílčích monografických studií jednotlivých období a tvůrčích osobností, které v nich představovaly hlavní směr vývoje.

V poválečné euforii, v radosti a vděčnosti za osvobození, v odhodlání vyhnout se navždy hospodářským krizím, možnému opakování mnichovské zrady a genocidní okupace, nebylo ve veřejných projevech častějších slov než národ a socialismus. Národ se těšil opět samostatnosti a svobodě a socialismus se jevil jako cesta k jeho šťastnější budoucnosti. Tehdejší představu o socialismu je ovšem třeba zbavit zátěže pozdějších událostí a současné nenávisti, abychom mohli lépe pochopit smýšlení poválečné doby. Socialismus se jevil i stoupencům Masarykovým jako další stupeň ve vývoji demokracie, jako realizace ideálů humanitních, jako konečné osvobození člověka, národů, lidstva. (Jmenujme za všechny např. spisy filozofa a právníka Emila Svobody. Ostatně, Václav Havel ještě po 20 letech prohlásil, že on byl vždycky pro socialismus ve smyslu zespolečenštění výrobních prostředků.)

Nicméně v letech 1945-48 ožily i některé filozofické přístupy nesocialistické. Ožil specifický český pozitivismus (resp. kritický realismus), který po svém iniciátoru T. G. Masarykovi neváhal překračovat scientistní „tabu“ fakticky daného a neostýchal se klást otázky po smyslu, po mravním dob-

ru a jiných ideových hodnotách a cílech (J. Jahn, J. Král, E. Svoboda, I. A. Bláha). Ožil i umírněný idealismus duchovědné a kulturní orientace (J. B. Kozák, J. Hendrich, J. Popelová). Nově se objevuje existencialismus (L. Rieger, V. Černý) a fenomenologie (J. Patočka). Chystala se obnova úspěšného předválečného pedagogického reformního hnutí (V. Příhoda, S. Vrána). Ale vliv marxistické orientace stále sílil. Vysoko se vzedmula vlna souhlasu s jediným, „vědeckým“ světovým názorem.

Všechno nemarxistické se jevilo postupně jako zašlé, nepokrokové, neaktuální, zanedlouho dokonce nevědecké a reakční.

Všeobšáhlu ideologizaci vědy a vědeckého života však přinesl revoluční společenský převrat v únoru 1948. Podle nové ústavy (Ústava 9. května) byl nastolen režim dosud neznámé formy – lidová demokracie. Podle některých teoretiků příslušela lidové demokracii funkce diktatury proletariátu. Pamatuji, jak studenti diskutovali o tom, zda mít funkci diktatury nebo být diktaturou není totéž? Stát deklaroval pokojnou cestu k socialismu. Ale byla nastolena vláda jedné strany a prosadil se názor, že k socialismu nevede jiná cesta, než kterou prošel Sovětský svaz. A tak bez ohledu na zcela jiné kulturně historické tradice a ekonomicko-politické podmínky a zkušenosti Československé republiky nastoupili jsme krkolomnou cestu, po které vedli bolševici zástupy obyvatel zaostalého carského Ruska za chimérou komunismu. Včetně revolučního násilí a teroru, který jsme prožili v 50. letech.

Poúnorová vláda jedné strany a jedné ideologie se opírala o neomezené prostředky, měla monopolní moc. Ale mohla se spoléhat i na loajalitu a horlivost vlivných činitelů, kteří se navzájem předháněli v ideologické pravověrnosti. Světonázorově povinný marxismus nebyl ovšem šířen jako metoda kritické analýzy společnosti (dosud má své přívržence na Západě a neztrácí svou přitažlivost), ale jako „věda všech věd a učení všech učení“, sbírka stereotypů a dogmat, která je pro každého závazná. Vedoucí a oponenti vědeckých prací, redaktoři odborných časopisů a knižních edic nežádali samostatný výzkum a samostatné myšlenky, ale „citace pouček klasiků“ a odkazy na sovětskou literaturu.

Je to doba, kdy se místo psychologie studuje fyziologie vyšší nervové činnosti a sociologie se odmítá jako buržoazní pavěda. Je to doba, kdy se čelní

filologové manifestačně hlásí k učení akademika Marra, protože představuje „marxismus v jazykovědě“. Za půl roku tíž filologové stejně manifestačně zavrhnou akademika Marra, protože jeho učení odmítl sám J. V. Stalin, když zveřejnil, že jazyk není jev třídní, ale celospolečenský. Učili jsme se, že neuvěřitelně úspěšní sovětsí mičurinci neuznávají buržoazní zákony dědičnosti (Mendel, Morgan, Weismann), že akademik Lysenko zavrhl učení o genech a genetiku jako „výmysly a mysticismus“, a že profesorka Lepešinská sestruje v laboratorních podmínkách živou buňku. Ale co bylo pro humanitní sféru zvláště důležité. Významný činitel bolševické strany a sovětského státu, A. A. Ždanov, prohlásil dějiny myšlení za boj materialismu s idealismem a předložil vzor bojovné, nesmiřitelné kritiky všech idealistických nebo ne dost materialistických filozofů od antiky po současnost. Ukázal též, jak odsuzovat básníky, spisovatele a všechny ostatní umělce pro nedostatek socialisticko-realistického zaměření: nespravedlivě, necitlivě, bombasticky, zle, až do existenčně zničujícího ortelu. A tak vědci, umělci, učitelé – pracovníci všech oborů – se školí a přeškolují, aby věděli, co se předkládá k věření i co se zapovídá. A všichni se bojí „kritiky“, tj. aby nebyli shledáni málo třídními a málo stranickými. Nic nemůže být pro takového pracovníka horší, než být označen cejchem objektivisty. Objektivista je nepřítel, objektivismus nemůže být jiný než „buržoazní“.

Objektivismus, podstatný znak veškeré racionality, je na indexu. Vědě nevládne racionalita, ale dogmatický voluntarismus. Žádá se poslušnost nikoli rozumu, ale režimu. A tak i věda o výchově zachovává objektální, zdánlivě scientistní paradigma, ale neslouží objevování pravdy a skutečnosti. „Odhaluje“ a odsuzuje všechny nemarxistické přístupy – domácí filozoficko-pedagogické a reformní tradice i zahraniční směry jako „třídně nepřátelské“. Ocitá se v izolaci, orientuje se jednostranně jen na sovětské a ostatní socialistické zdroje. Je povinna vycházet z ideologicky daného a směřovat k ideologicky určenému. Zdůvodňuje a ospravedlňuje nedomyšlená opatření školské politiky. Témata pro své výzkumy přejímá od „decizní sféry“, té také postupuje své výsledky. Vždy znovu evidovaný a kritizovaný stav odtrženosti teorie od praxe signalizoval, že věda o výchově povětšinou ztratila zájem o skutečný život a skutečný život ztratil zájem o vědu o výchově. Té se nedařilo ani dost rychle reagovat na měnící

se potřeby a zájmy vládnoucí skupiny, vydávané za „potřeby společnosti“. Proto se o ní hovořilo s jistou dávkou despektu jako o „zaostávající vědě“. Krátce po sobě byly uskutečněny tři radikální změny školské soustavy, do kterých se promítla koncepce uniformního vzdělání, silná ideologizace výchovy a výrobně technická orientace. K maturitě vedla (zkrácená) „jedenáctiletka“. Jen z nepochopení mohla být po r. 1989 prezentována jako prototyp zavrženíhodné jednotné školy. Ve skutečnosti již před válkou prvorepublikový ministr I. Dérer sblížil vyučovací osnovy měšťanské školy a nižšího gymnázia ve snaze odstranit školský dualismus. V Příhoda se svými spolupracovníky, opíraje se o zkušenosti z USA, vypracoval a ověřoval model jednotné, vnitřně diferencované školy. Po roce 1945 připravoval příslušný zákon ministr školství J. Stránský (NS). Po změně vlády (únor 1948) jej však předložil Z. Nejedlý (KSČ) a následkem toho byla jednotná škola ztotožněna se socialismem do té míry, že po převratu 1989 byla obnova osmitřídního gymnázia (z poloviny 19. stol.) pokládána za málem hlavní výsledek transformace. Ve skutečnosti jednotná, vnitřně diferencovaná střední škola odpovídá celosvětovému trendu vyspělých společností zpřístupnit střední vzdělání všemu obyvatelstvu.

Po odchodu J. V. Stalina (1953) a po odhalení zločinů a nezákonností stalinické éry v SSSR (1956), označované jako období „kultu osobnosti“, nastalo i u nás koncem 50. let „tání“, postupné uvolňování rigidní ideologie ve vědních a uměleckých oborech, v publicistice a v literatuře. Překonávány byly pozůstatky poučovacího sektářství, čistek a postihů. Od počátku 60. let nastalo relativní uvolnění v celé zemi, i když struktura politického systému se nezměnila. Nový školský zákon předchozí hrubé chyby odstranil. Byla (11. 7. 1960) přijata nová ústava, tentokrát již údajně socialistického státu, který odstranil vykořisťování člověka člověkem a třídní rozvrstvení obyvatelstva, a tím vytvořil podmínky pro všelidovou společnost, pro aktivní účast lidu na společenském rozvoji k uspokojování hmotných i duchovních potřeb člověka. V atmosféře doby se nesla hesla o prohlubující se demokracii, o tvůrčí iniciativě pracujících, o přímé účasti na správě věcí veřejných.

J. Bieberle ve svém „Letopise intelektuála ze ztracené generace“ věnoval pozornost změnám na svém působišti, Palackého universitě v 60. letech.

Universita se vracela k původnímu poslání vysoké školy jako dílny vědění a lidskosti. Ustupovalo se od ideologizace a politizace. Obnovovala se vážnost vědecké práce a vědeckých hodností. Společenské klima na fakultě se proměnilo. Na katedrách se šířil tvůrčí ruch, zájem o odbornost, výměnu názorů, polemiky. Nikdo už netrval na ideologické neomylnosti, dogmatických schématech a netolerantním fundamentalismu. Podporoval se individuální vědecký růst, ediční praxe, kvalifikační struktura. Mohu to potvrdit. V té době, 1. ledna 1960, jsem nastupovala na Universitě Palackého v Olomouci na katedru pedagogiky jako odborná asistentka se 7 letou pedagogickou praxí na školách různého stupně a druhu a s odhodláním přispět všemi silami k rozvoji oboru, který byl mému srdci nejbližší.

Na katedře bylo mimořádně přátelské a pracovní ovzduší. Bylo nás devět a všichni, každý ve své disciplíně, jsme usilovali o dobré jméno pedagogiky. Necítili jsme se jako disidenti, ale chtěli jsme překonat všechna omezení pounorového období ať již ve vztahu k historii pedagogiky (včetně předválečného reformního hnutí), ať ve vztahu k zahraniční pedagogice. Katedra měla k dispozici úctyhodnou knihovnu i s obětavou pracovníci, cizojazyčnou literaturu jsme objednávali buď sami, nebo prostřednictvím universitní knihovny. V atmosféře názorového uvolnění byla ustavena Pedagogická společnost při ČSAV s celorepublikovou působností. Poskytla pedagogům prostor pro přednáškovou činnost, výměnu názorů a zkušeností v celostátním měřítku. Umožnila zvat i hosty ze zahraničí a udržovat zahraniční kontakty. Československá pedagogická společnost měla svá centra v Praze a v Bratislavě. Organizační strukturu tvořila soustava poboček, zřizovaných v místech s větší koncentrací pedagogů, což byla sídla fakult, připravujících učitele.

Ve dnech 16.–18. 9. 1965 konala se v Trnavě první celostátní pracovní konference na téma „20 let našeho školství a pedagogiky“. Ve strhující atmosféře upozornil úvodní referát na negativní vlivy „kultu osobnosti“ a jeho zhoubné produkty, jako dogmatismus, sterilitu a samoúčelnost publikovaných prací, odtrženost od praxe a konjunkturalismus značné části teoretické tvorby pedagogů, kteří nedbali o živé pedagogické dění, ale jen poslušně schvalovali a vychvalovali jakékoli rozhodnutí školské politiky „strany a vlády“, bez ohledu na jeho neobdobnost, nesprávnost a škodlivost. Uvedl

na pravou míru i jednostrannou orientaci na sovětskou pedagogiku po r. 1948 s tím, že se tak stalo v letech vrcholícího dogmatismu a subjektivismu. Odmítl izolaci od vlastní tvořivé minulosti i od pedagogiky západní. V tomto duchu se neslo celé dvoudenní zasedání. „Duch Trnavy“ pak na dlouho reprezentoval nepředpojatý, pravdivý a spravedlivý, činný a číno-rodý postoj k posuzované skutečnosti.

Jestliže na 1. konferenci v Trnavě bylo proklamováno heslo zbavit pedagogiku pozůstatků dogmatismu, na 2. celostátní konferenci (20.–23. 9. 1966), jejímž uspořádáním byla pověřena pobočka v Olomouci, probíhalo jednání na téma „Metodologické otázky pedagogiky a její vztahy k příbuzným vědám“. Hojná byla i účast ze zahraničí, mezi přednášejícími byli např. prof. Brezinka a prof. Langeveld.

Ustavující schůze pobočky v Olomouci byla 3. března 1965. Předsedou byl zvolen doc. dr. Jaroslav Just, zakladatel a tehdejší děkan olomoucké pedagogické fakulty, v jejímž rozvoji viděl smysl svého života. Učitelství mu bylo nikoli zaměstnáním nebo povoláním, ale posláním. Prvním místopředsedou se stal můj šéf katedry, doc. dr. Ervín Koukal, historik pedagogiky, obdařený neuvěřitelnou pamětí a nadšením pro historická data. Byl pověstný tím, jak neúnavně je zkušel. A ještě jednu zvláštnost měl. S nějakou delegací navštívil Čínu a dlouho vzpomínal na to, čemu je učili čínští soudruzi. Byla to (podle mne) konfuciánská moudrost. A dlouho si po čínském vzoru nestříhal nehty u malíčků obou rukou. Druhým místopředsedou byl ředitel Krajského pedagogického ústavu, uznávaný pedagog-výtvarník, prof. Josef Weiser. Ctitel Mikuláše Alše, vynikající kreslíř, grafik, autor četných exlibris, portrétista Petra Bezruče. Podle jeho učebnicových kreseb přírodnin se tehdy učili žáci četných škol. Já jsem se stala v tomto výboru pobočky jednatelkou a v té funkci jsem působila do konce r. 1968. Byla to nejšťastnější léta mého života.

Na katedře jsme obdivovali polský „Kwartalnik pedagogiczny“, sledovali jsme východoněmeckou „Paedagogik“ i západoněmecké „Bildung und Erziehung“. Československá „Pedagogika“ nám připadala příliš oficiální, vzdálená, vznešená a nedostupná. A tak jsem na schůzi předsednictva pobočky navrhla založit časopis. Přijato bez diskuse s tím, abych připravila návrh a vymyslela název. Se zřetelem na zamýšlený obsah jsem navrhla ná-

zev „Pedagogická orientace“. Časopis měl umožnit diskusi, výměnu názorů neformálním a neoficiálním způsobem, i za cenu omylů, které mohou být poučné. Publikovat projekty šetření a výzkumů, dát místo nutnému hledání, vyrovnávání, hodnotícím reakcím, kritikám. Sdružovat pracovníky pedagogiky s pracovníky v příbuzných vědách, přispívat k integraci poznávání ve smyslu pedagogické antropologie. Tomu odpovídaly navržené oddíly: „Teorie pedagogiky a pedagogická teorie, Informace a konfrontace, Projekty a dokumenty“. Navrhla jsem, aby vydavatelem byla pobočka ČSPdS a Pedagogická fakulta University Palackého ve spolupráci s Krajským pedagogickým ústavem. Nabídlí jsme spolupráci pobočkám v Brně a v Ostravě. Navrhla jsem dále, aby časopis vycházel jako interní tiskovina, takže by nepodléhal zákonu o periodickém tisku. Až bychom získali zkušenosti a představu o svých možnostech, požádali bychom MŠK o registraci. Zatím tiskovina neprodejná, občasník. Zbývalo ještě navrhnout obálku. Na doporučení Aljo Berana, vedoucího katedry výtvarné výchovy na Filosofické fakultě UP, se úkolu ujal asistent Stanislav Vymětal. Ve shodě se zaměřením časopisu vytvořil magnetickou střelku (chtěli jsme se přece orientovat) a umístil ji na pozadí teplé barvy pálené hlíny. Ano, stojíme na zemi, na zemi, kterou ctíme a milujeme. Mým úkolem jako výkonné redaktorky pak bylo shromáždit a uspořádat příspěvky, strojepisnou podobu čísla odevzdat vedoucímu redaktorovi doc. Justovi. Ten zařídil přepis na rozmnožovací listy a ty putovaly na KPÚ, kde se tisklo. Pak ještě výroba a distribuce, o všechno se starali pracovníci KPÚ a Pedagogické fakulty UP. „Pedagogická orientace“ se setkala s živým zájmem, uznáním a souhlasem kolegů, členů pedagogické obce „od Šumavy k Tatrám“. V Olomouci vyšla 3 čísla, po srpnové „internacionální pomoci“ bylo ovšem všechno jinak. Byla obnovena cenzura a nastolena tvrdá ideologická kritéria. Poslední 2 čísla vyšla nouzově a poloilegálně v Brně r. 1970. Tak skončil jeden pokus o svobodné pedagogické myšlení.

Když se r. 1968 objevil v „Literárních novinách“ článek našich pražských kolegů, kteří neuspokojivý stav vědy o výchově viděli v morálním selhání čelných pedagogů, publikovali jsme v „Učitelských novinách“ pod stejným titulem („Pedagogika a pedagogové“) vlastní úvahu na dané téma. Na prvním místě jsme uvedli příčiny ideologické. Odsoudili jsme tendenci, podle

níž se výchova měla proměnit v propagandu a produkovat nesamostatné a nekritické uskutečňovatele plánů, směrnic, direktiv. Nesouhlasili jsme s politickými kampaněmi a přizpůsobováním výchovy mocenským skupinovým zájmům. Výchovu jsme chápali jako pomoc rozvíjejícímu se člověku, aby mohl uvědoměle vstupovat do rozmanitých kulturních vztahů k přírodě, k společnosti, k sobě samému. Napsali jsme, že výchova není indoktrinace, ale podněcování svobodného rozvoje tvořivé lidské osobnosti, která dosahuje své zralosti nepředpojatou výměnou názorů, tolerancí a odpovědným rozhodováním pro nadosobní a celospolečenské hodnoty, které jí ovšem nebudou zamlčeny. Dále jsme uvedli příčiny politické. Konstatovali jsme, že školskou politiku ovládly v uplynulém dvacetiletí kabinetní metody. Zůstávalo tajemstvím, jak docházelo k „úradkům“ školských politiků, zato však, jak byly jednou zveřejněny, staly se nedotknutelnými. Pedagogická věda pak měla za úkol je zdůvodňovat, chválit a velebit bez ohledu na to, jaká byla jejich skutečná hodnota. Žádali jsme, aby se k otázkám školství mohla vyslovit široká veřejnost, zvláště učitelé a ostatní pedagogičtí odborníci, neboť jde o ovlivňování osudů celých generací a celého národa. Článek končil apelem na kompetentní činitele, kteří za stav pedagogiky a školství nesou odpovědnost. „Nemůžeme zabránit tomu, aby kritizované poměry trvaly i nadále. Můžeme jen konstatovat, že nikdo a nic nezabaví pedagogy odpovědnosti za pedagogiku.“ Skutečně jsme nezabránili trvání negativních jevů. Pedagogický „Olymp“ sice zareagoval, ale jinak, než jsme si přáli. Všichni, kdo článek spolupodepsali, byli nějak potrestáni, někteří i ztrátou možnosti ve školství a pedagogice dále pracovat. K plnějšímu obrazu 60. let v pedagogice bude zapotřebí podat přehled prací, které v té době autoři publikovali. To je úkol pro historiky pedagogiky. Ale i z toho, co bylo uvedeno, jasně vyplývá, že je neudržitelné 60. léta nevyčlenit z nediferencovaného obrazu 40 let poválečného vývoje pedagogiky.

prof. PhDr. Stanislava Kučerová, CSc.

2 PRÍRODOVEDNÁ GRAMOTNOSŤ PISA 2006 – 2015

LITERACY IN SCIENCE PISA 2006 – 2015

PETER PLAVČAN

Vysoká škola Danubius
Sládkovičovo

Abstrakt: Program OECD pre medzinárodné hodnotenie študentov (PISA) sa stal svetovým špičkovým nástrojom hodnotenia kvality, spravodlivosti a účinnosti školských systémov pri poskytovaní zručností mladým ľuďom. Príspevok sa zameriava na hlavné tendencie v oblasti výkonnosti v oblasti vedy, porovnanie hlavných tendencií HDP a výdavkov na vzdelávanie z HDP členských štátov Európskej únie. PISA priniesla dobré štatistické porovnanie. Identifikáciou charakteristík vysoko výkonných vzdelávacích systémov PISA umožňuje vládam a pedagógom identifikovať efektívne politiky, ktoré sa potom môžu prispôbiť svojim miestnym kontextom.

Kľúčové slová: prírodovedná gramotnosť, vzdelávanie, hrubý domáci produkt, žiaci

Abstract: The OECD Programme for International Student Assessment (PISA), has become the world's top tool for evaluating the quality, equity and efficiency of school systems in providing young people with these skills. This publication is focus on main tendencies in performance in science and the comparison of main tendencies of GDP and expenditure to education from GDP of the Member states of European union. PISA has produced goes well statistical benchmarking. By identifying the characteristics of high-performing education systems, PISA allows

governments and educators to identify effective policies that they can then adapt to their local contexts.

Key words: *literacy in science, education, gross domestic product, students*

ÚVOD

Medzinárodné zisťovania výsledkov žiakov a aj študentov majú pre medzinárodnú komunitu školských zamestnancov veľký význam. Porovnanie výsledkov vo viacerých oblastiach (najmä obsahov vyučovacích predmetov) umožňujú zúčastneným štátom zistiť rozdiely vo veľkosti a obsahu naučeného učiva, resp. rozdiely v schopnostiach žiakov a študentov využívať osvojené vedomosti. Veľký význam má toto medzinárodné zisťovanie aj na tvorbu školských politík zúčastnených štátov. Podrobné údaje umožňujú vykonať ciele korekcie v organizácii, materiálnom vybavení a obsahu vzdelávania, s cieľom zvýšiť schopnosť žiakov využiť osvojené učivo v širších súvislostiach. Práve schopnosť žiakov tvorivo využívať osvojené učivo, syntetizovať ho do vyvodzovania súvislostí z predložených faktov v rámci jednotlivých vyučovacích predmetov, je predmetom PISA. Táto štúdia sa zaoberá sekundárnou analýzou výsledkov medzinárodných zisťovaní v oblasti prírodovednej gramotnosti žiakov v PISA.

Cieľom analýzy tejto štúdie budú hlavne výsledky zisťovaní v rokoch 2006 až 2015. Analýza je orientovaná na štáty Európskej únie, napriek tomu, že na zisťovaní sa zúčastňujú nielen ďalšie členské štáty OECD, ale aj štáty mimo tohto priestoru. V roku 2000 sa Slovenská republika nezúčastnila na tomto medzinárodnom zisťovaní. Cieľom štúdie je predovšetkým porovnanie výsledkov žiakov na školách v Slovenskej republike, s výsledkami žiakov ostatných členských štátov Európskej únie v prírodovednej gramotnosti. Ďalším cieľom tejto štúdie je porovnanie výsledkov žiakov v prírodovednej gramotnosti s makroekonomickými ukazovateľmi na medzinárodnej úrovni. Publikované sú rozličné štúdie (Hanushek, 2016), ktoré poukazujú na možnú súvislosť medzi výsledkami žiakov a výdavkami jednotlivých štátov

poskytovanými na vzdelávanie.

Podrobné údaje štúdií PISA v zisťovaniach umožňujú vykonanie príslušných analýz na viacerých úrovniach. Výsledky zisťovaní budú pre ich analýzu vyhodnotené jednotlivo za oblasť prírodovednej gramotnosti (ďalej PG) podľa jednotlivých rokov. Zaujímavý je nárast, resp. pokles bodov podľa jednotlivých štátov a podľa jednotlivých oblastí zisťovania, ale aj kumulované údaje ako súčty za roky 2006 až 2015. Ako významné boli na účely analýz v štúdiu vybrané makroekonomické ukazovatele, a to **„prírastok hrubého domáceho produktu za bežný rozpočtový rok“** a **„percento výdavkov na vzdelávanie z hrubého domáceho produktu v bežnom rozpočtovom roku“**. Osobitný zreteľ je daný na výsledky syntézy sociálnych a ekonomických zistení v sledovanom období rokov 2003 až 2015, vývin týchto zmien a vplyv na vzdelávacie výsledky žiakov v školách. Medzinárodní experti OECD sa od prvého zisťovania v roku 2000 osobitne orientovali na vzťah medzi vzdelávacími výsledkami žiakov a materiálnym vybavením školy, ako aj na vzťah medzi sociálnou situáciou žiaka v domácnosti, v ktorej žije a jeho vzdelávacími výsledkami.

V analýze sú dané do vzťahu oblasť prírodovednej gramotnosti s prírastkom hrubého domáceho produktu za jednotlivé členské štáty Európskej únie a percentom verejných výdavkov na vzdelávanie z hrubého domáceho produktu za jednotlivé členské štáty Európskej únie.

PRÍRODOVEDNÁ GRAMOTNOSŤ

Výsledky zisťovaní v prírodovednej gramotnosti vyhodnocujeme za roky 2006 až 2015. V predchádzajúcom období OECD vyhodnocovala túto oblasť len ako doplnkovú, napr. v roku 2003 bola hodnoteniu prírodovednej gramotnosti venovaná iba šestina času žiakov pri vypracúvaní odpovedí pri testovaní (približne 20 minút na každého žiaka). V rokoch 2000 a 2003 sa na zisťovaní prírodovednej gramotnosti nezúčastnilo 9 štátov, ktoré sú v súčasnosti členskými štátmi Európskej únie (Estónsko, Slovinsko, Spojené kráľovstvo, Chorvátsko, Litva, Malta, Bulharsko, Rumunsko a Cyprus). Prírodovedná gramotnosť má v úlohách PISA nasledujúcu štruktúru:

- a) navodenie situácie (kontext),
- b) obsah, v ktorom sú nielen poznatky o prírode alebo jej vybranej časti, ale aj poznatky o vede ako takej,
- c) metodika, ktorá predstavuje postupy na pochopenie a vysvetlenie opísaných problémov,
- d) postoje, osobitne prejav vôle sa zaoberať témou a konať zodpovedne, napr. v problematike tvorby a ochrany životného prostredia.

Takto definovaná štruktúra zisťovania prírodovednej gramotnosti je cieľená nielen na zisťovanie vedomostí žiakov, ale najmä na to, ako dokážu pracovať s údajmi, ako ich vyhodnocujú a aké sú ich postoje v problematike prírody ako takej, osobitne v problematike tvorby a ochrany životného prostredia. Obsah otázok pre žiakov je vyberaný z učiva z predmetov fyziky, chémie, biológie, geografie ako aj technológií.

Štúdie PISA definujú štyri oblasti vychádzajúce z obsahov jednotlivých predmetov, a to fyzikálne systémy (fyzika a chémia), živé sústavy (chémia, biológia), Vesmír a Zem (geografia, fyzika a biológia) a veda, technika a technológie (fyzika). Tieto slúžia na vyhodnocovanie osvojenia si prírodovedných poznatkov žiakmi.

Úlohy v štúdiách PISA overujú a vyhodnocujú prírodovedné schopnosti žiakov v oblasti identifikácie prírodovedných problémov, vysvetlenie javov a súvislostí medzi nimi pomocou prírodovedných poznatkov a vyslovenie objektívnych záverov k riešeným problémom v oblasti prírodných vied.

V oblasti identifikácie prírodovedných problémov ide hlavne o rozpoznávanie problémov v prírodných vedách, identifikáciu kľúčových termínov a rozpoznávanie podstaty objektívneho (vedeckého) riešenia problémov v prírodných vedách. V oblasti vysvetlenia javov a súvislostí medzi nimi pomocou prírodovedných poznatkov ide o využitie poznatkov z prírodných vied na opis a interpretáciu problému, jeho vysvetlenie na základe vedomostí z prírodných vied. V oblasti vyslovenia objektívnych záverov k riešeným problémom ide najmä o tvorbu a interpretáciu záverov uvažovania o probléme, ďalej aj prezentáciu záverov v kontexte reflexie dopadov výsledkov vedy na spoločnosť.

V roku 2015 (Národná správa, 2015) bola hlavnou doménou medzinárodného zisťovania PISA prírodovedná gramotnosť. V tomto roku boli na

medzinárodné zisťovanie postojov žiakov (index sebadôvery, ale aj vplyv sociálno-ekonomického zázemia) využité trendové otázky v prírodovednej gramotnosti, a to pochopiť vedecký problém z článku uverejneného v novinách týkajúceho sa zdravia, vysvetliť častejšie zemetrasenie v niektorých oblastiach, vysvetliť úlohu antibiotických liečiv, určiť podmienky na umiestnenie skládky odpadu, opísať možný vplyv zmien v životnom prostredí na znižovanie počtu druhov, pochopiť informácie na obaloch potravín, diskutovať o možnom živote na Marse a vybrať správne vysvetlenie z dvoch variantov vzniku kyslých dažďov. Takéto prepojenie otázok z rozličných oblastí umožňuje skúmať, ako nízka sebadôvera ovplyvňuje vzdelávacie výsledky žiakov v prírodovednej oblasti v nadväznosti na vedomosti a schopnosti žiakov. Je významným zistením na účely zmien v oblasti školskej politiky, a to najmä v oblasti zlepšovania klímy v škole a orientáciou na budovanie sebedôvery žiakov. Ďalej sa skúmali aj súvislosti medzi vzdelávacími výsledkami žiakov v prírodovednej gramotnosti s vybavenosťou škôl prírodovednými pomôckami v prírodovedných učebniach, stav týchto prírodovedných pomôcok, ale aj kvalifikácia učiteľov prírodovedných predmetov a kvalita ich výkonu v triedach pri vyučovaní.

Z niektorých výsledkov medzinárodného zisťovania v prírodovednej gramotnosti v roku 2015 v Slovenskej republike citujeme nasledujúce zistenia (Národná správa, 2015, s. 52-56, 60-61):

„približne 64 % slovenských žiakov navštevuje školy, ktorých riaditelia uvádzajú, že oddelenie prírodovedných predmetov ich školy je v porovnaní s ostatnými oddeleniami dobre vybavené“. Títo žiaci dosiahli významne vyššie skóre v prírodovednej gramotnosti ako žiaci v tých školách, kde riaditelia uviedli, že to tak nie je.

Iba 36 % slovenských žiakov navštevuje školy, ktorých riaditelia uvádzajú, že v porovnaní s podobnými školami majú dobre vybavené laboratória. Priemerné skóre týchto žiakov v prírodovednej gramotnosti je významne vyššie ako v školách, kde bol stav vybavenosti laboratórií vyhodnotený opačne.

Až 70 % slovenských žiakov je zo škôl, ktorých riaditelia sa vyjadrili, že majú najlepšie vzdelaných učiteľov práve z oblasti prírodovedných predmetov. Žiaci v týchto školách dosiahli v prírodovednej gramotnosti mierne

vyššie skóre ako v tých, kde riaditelia nepotvrdili platnosť tohto tvrdenia. Rozdiel v skóre však nie je významný.

Približne 65 % slovenských žiakov navštevuje školy, ktorých riaditelia sa domnievajú, že pomôcky určené na praktické vyučovanie prírodovedných predmetov sú v dobrom stave. Žiaci v týchto školách dosiahli priemerne vyššie skóre v porovnaní so školami, kde riaditelia uviedli opak. Tento rozdiel v skóre nie je významný.

Približne 34 % slovenských žiakov navštevuje školy, ktorých riaditelia uviedli, že v škole majú dostatok laboratórneho materiálu, ktorý je možné pravidelne používať na všetkých hodinách prírodovedných predmetov. Priemerné dosiahnuté skóre uvedenej skupiny žiakov v tejto oblasti je významne vyššie.

Viac ako polovica žiakov (64 %) navštevuje školy, ktorých riaditelia uvádzajú, že investujú peniaze do moderného vybavenia výučby prírodovedných predmetov. Žiaci v týchto školách dosahujú významne vyššie priemerné skóre v prírodovednej gramotnosti ako žiaci v školách, kde to tak nie je.

Spôsob výučby prírodovedných predmetov výrazne vplyva na to, akú úroveň prírodovednej gramotnosti žiaci dosahujú. Vyššia frekvencia laboratórnych cvičení súvisí s vyšším skóre v prírodovednej gramotnosti v rámci gymnázií a stredných odborných škôl. V rámci základných škôl nebol tento vplyv zistený, pravdepodobne pre celkovo nízky počet laboratórnych cvičení. Spôsob vzdelávania v oblasti prírodných vied v Spojenom kráľovstve by mohol byť pre náš vzdelávací systém jednou z možných inšpirácií ako učiť prírodné vedy inak.

Takmer 47 % žiakov navštevuje školy, ktorých riaditelia uviedli, že schopnosť školy poskytovať výučbu vôbec alebo len veľmi málo, obmedzuje nevhodný alebo nekvalitný vzdelávací materiál. Riaditelia škôl, ktoré navštevuje približne 46 % slovenských žiakov uviedli, že výučbu do určitej miery ovplyvňuje nekvalitný alebo nevhodný vzdelávací materiál.

Nevhodná alebo nekvalitná infraštruktúra (budovy, vykurovanie, osvetlenie, atď.) podľa vyjadrení riaditeľov slovenských škôl vôbec neovplyvňuje výučbu v školách, ktoré navštevuje takmer 37 % žiakov, alebo ju ovplyvňuje len veľmi málo (školy, ktoré navštevuje takmer 30 % žiakov). Iba približne 10 % riaditeľov škôl sa domnieva, že nevhodná alebo nekvalitná

infraštruktúra do značnej miery ovplyvňuje kvalitu výučby v školách. Tieto údaje o vyššej miere spokojnosti riaditeľov ako nespokojnosti sú zaujímavé, s ohľadom na verejné vystúpenia zamestnancov škôl v uplynulom období (roky 2015 – 2017) vyjadrujúcich nespokojnosť s nevhodnou, resp. nekvalitnou infraštruktúrou škôl v Slovenskej republike.

VÝVINOVÉ TENDENCIE V PRÍRODOVEDNEJ GRAMOTNOSTI

Pri vyhodnocovaní štatistických ukazovateľov o pomernom (percentuálnom) bodovom hodnotení výsledkov žiakov v prírodovednej oblasti možno členské štáty Európskej únie rozčleniť do troch skupín. Tieto skupiny sú tvorené podľa absolútneho nárastu alebo poklesu počtu bodov získaných žiakmi v prírodovednej gramotnosti, bez ohľadu na absolútnu výšku počtu získaných bodov. Preto sa v jednotlivých skupinách nachádzajú spoločne členské štáty Európskej únie s vysokým aj nízkym počtom bodov získaných žiakmi v prírodovednej gramotnosti.

V prvej skupine sú štáty, ktoré vykazujú nárast počtu bodov v sledovanom období rokov 2006 až 2015. Medzi tieto štáty patrí Portugalsko s nárastom 27 bodov, čo predstavuje nárast 5,7 % v percentuálnom vyjadrení (27; 5,7 %). Ďalej do tejto skupiny členských štátov patria Rumunsko (17; 4,1%), Bulharsko (12; 2,8%), Taliansko (6; 1,3%), Dánsko (6; 1,2%), Španielsko (5; 1,0 %), Poľsko (3; 0,6 %) a Estónsko (3; 0,6%). Rast počtu bodov Portugalska je taký výrazný, že pri zachovaní tohto trendu sa v priebehu 10 rokov dostane do prvej trojice najlepších členských štátov Európskej únie v prírodovednej gramotnosti. Táto vývinová tendencia poukazuje na dobrú prax pri zlepšovaní vyučovania prírodovedných predmetov v Portugalsku a stálo by za úvahu, s ohľadom na výrazne sa zhoršujúce výsledky slovenských žiakov v prírodovednej gramotnosti, zistiť nielen obsah vyučovaných predmetov (učivo), ale aj didaktické metódy používané učiteľmi pri vyučovaní. V druhej skupine štátov sa nachádzajú štáty s nulovým nárastom, resp. poklesom počtu bodov získaných žiakmi členských štátov Európskej únie v prírodovednej gramotnosti. Medzi tieto štáty patrí Francúzsko, Lotyšsko a Malta. Podobne ako v prvej skupine členských štátov, ktoré vykažu-

jú nárast počtu bodov, aj v tejto skupine členských štátov sú členské štáty Francúzsko a Lotyšsko s absolútnym počtom bodov, ktorý ich zaraďuje do stredy zostupného poradia a Malta, ktorá patrí medzi štáty s najnižšou priemernou hodnotou bodového hodnotenia výsledkov žiakov v prírodovednej gramotnosti spomedzi všetkých členských štátov Európskej únie.

V tretej skupine štátov sú štáty s poklesom počtu bodov v sledovanom období rokov 2006 až 2015 získaných žiakmi v prírodovednej gramotnosti. Tieto štáty tvoria dve tretiny zo všetkých štátov Európskej únie zúčastnených na zisťovaniach. Medzi týmito štátmi sú štáty, ktoré majú v celom sledovanom období nízky počet bodov, ale aj štáty, ktoré sú dlhodobo v popredí počtu získaných bodov žiakmi v prírodovednej gramotnosti. Relatívne nízky pokles počtu bodov majú Luxembursko (-3; -0,6%), Írsko (-5; -1,0%), Cyprus (-5; -1,1%), Slovinsko (-6; -1,2%), Spojené kráľovstvo (-6; -1,2%), Nemecko (-7; -1,4%), Belgicko (-8; -1,6%) a Švédsko (-10; -2,0%). Relatívne vyšší pokles počtu bodov získaných žiakmi v prírodovednej gramotnosti, oproti všetkým uvádzaným štátom v rámci sledovania percentuálneho pomerného ukazovateľa, majú štáty Európskej únie, a to Litva (-13; -2,7%), Holandsko (-16; -3,0%), Rakúsko (-16; -3,1%), Chorvátsko (-18; -3,7%), Grécko (-18; -3,8%), Česká republika (-20; -3,9%), Maďarsko (-27; -5,4%), Slovensko (-27; -5,5%) a Fínsko (-32; -5,7%).

Pri hodnotení percentuálneho pomerného ukazovateľa, ako aj absolútneho počtu bodov získaných žiakmi v jednotlivých členských štátoch Európskej únie, sme dospeli k nasledujúcim záverom. Jediným štátom z popredia poradia štátov v zisťovaní prírodovednej gramotnosti žiakov v školách s nadpriemerným počtom bodov v priebehu sledovaného obdobia rokov 2006 až 2015 je Estónsko, ktoré si zvýšilo svoje vysoké bodové ohodnotenie síce iba o 3 body, ale to postačovalo na zaradenie sa na prvé miesto v počte bodov získaných žiakmi v prírodovednej gramotnosti v roku 2015 spomedzi všetkých členských štátov Európskej únie. K tomuto zaradeniu na prvé miesto prispelo aj zníženie počtu bodov Fínska, ktoré bolo dlhodobo na prvom mieste spomedzi všetkých štátov. Toto zníženie počtu bodov (-32 bodov v období 2006 až 2015) získaných žiakmi v prírodovednej gramotnosti je najvyššie spomedzi všetkých štátov Európskej únie. Možno predpokladať, že aj pri zachovaní tejto klesa-

júcej tendencie Fínska v nasledujúcom období by bol dosiahnutý počet bodov mierne nadpriemerný. Pokles počtu bodov je však tak výrazný, že aj v samotnom Fínsku sa v súčasnosti uskutočňuje reforma vzdelávania. Výsledky poukazujú nielen na obsah vzdelávania v školách, ale hlavne na metódy výučby, výchovné prostredie v triedach, vzťah učiteľa a žiakov v triedach a utváranie tvorivého prostredia s dôrazom na kreativitu vo výučbe. Po Fínsku má najvyšší pokles Slovensko (-27 bodov v období 2006 až 2015). Stálo by za úvahu študovať vzdelávacie sústavy tých štátov, ktoré dlhodobo majú nadpriemerné výsledky žiakov v prírodovednej gramotnosti a zaznamenávajú rast tohto ukazovateľa, a to napr. Estónsko, alebo aj tých štátov, ktoré majú vysoký počet bodov získaných žiakmi v prírodovednej gramotnosti a tento počet bodov si dlhodobo udržu- jú. Ide o Slovinsko, Spojené kráľovstvo, Dánsko, Poľsko a niektoré ďalšie štáty. Vybrané členské štáty Európskej únie s evidovaným rastom počtu bodov a najnižším počtom bodov v sledovanom období rokov 2006 – 2015 uvádza Tabuľka 1.

Tabuľka 1 Vybrané členské štáty Európskej únie s evidovaným rastom počtu bodov a najnižším počtom bodov v sledovanom období.

	Prírodovedná gramotnosť		nárast v %
	2006	2015	
Portugalsko	474	501	5,696
Rumunsko	418	435	4,067
Bulharsko	434	446	2,765
Taliansko	475	481	1,263
Dánsko	496	502	1,210
Španielsko	488	493	1,025
Poľsko	498	501	0,602
Estónsko	531	534	0,565
Holandsko	525	509	-3,048

Grécko	473	455	-3,805
Česká republika	513	493	-3,899
Maďarsko	504	477	-5,357
Slovensko	488	461	-5,533
Fínsko	563	531	-5,684

Zdroj: PISA 2000 – 2015. Národná správa PISA 2000 – 2015. Vlastné spracovanie.

Podrobné štatistické ukazovatele o prírodovednej gramotnosti žiakov členských štátov Európskej únie v zisťovaniach v celom projekte PISA, ale hlavne v sledovanom období rokov 2006 až 2015, umožňujú vykonanie rozličných analýz na viacerých úrovniach. Výsledky zisťovaní prírodovednej gramotnosti žiakov sú zaujímavé nielen jednotlivo, podľa rokov zisťovania, ale aj ako kumulatívny súčet, v ktorom sa znižujú vplyvy medzi rokmi zisťovania. V prípade výraznejšieho rastu, resp. poklesu bodov medzi zisťovaniami v jednotlivých členských štátoch Európskej únie, tento údaj predstavuje dlhodobejšiu tendenciu v prírodovednej gramotnosti žiakov. Kumulované údaje o počte bodov získaných žiakmi v prírodovednej gramotnosti umožňujú vyhodnotenie dlhodobej tendencie vo výsledkoch žiakov. Tento štatistický ukazovateľ je však vhodný aj na hľadanie súvislosti medzi vzdelávaním v prírodovedných predmetoch a národohospodárskymi ukazovateľmi, či je medzi nimi súvislosť a aká. Ako najvýznamnejšie boli vybrané na účely tejto analýzy dva makroekonomické ukazovatele, a to prírastok hrubého domáceho produktu za rozpočtový rok a percento výdavkov na vzdelávanie z výdavkov štátu v rozpočtovom roku.

VÝSLEDKY V PRÍRODOVEDNEJ GRAMOTNOSTI A MAKROEKONOMICKÉ UKAZOVATELE

Pri vyhodnocovaní kumulatívneho ukazovateľa prírodovednej gramotnosti žiakov za sledované obdobie rokov 2006 až 2015 sme dospeli k týmto zisteniam.

V prehľade členských štátov Európskej únie sa nad priemerom (priemer – 1956) za súčet získaných bodov v prírodovednej gramotnosti žiakov v sledovanom období 2006 až 2015 nachádza viac ako polovica členských štátov, a to Fínsko (2193 bodov), Estónsko (2134), Holandsko (2078), Nemecko (2069), Slovinsko (2058), Spojené kráľovstvo (2052), Írsko (2041), Poľsko (2033), Belgicko (2024), Rakúsko (2021), Česká republika (2014), Dánsko (1955), Francúzsko (1987), Maďarsko (1978), Švédsko (1976), Lotyšsko (1976), Španielsko (1965) a Portugalsko (1957). V tejto skupine členských štátov sú štáty s výrazným rastom, s vyrovnanou tendenciou počtu získaných bodov, ale aj štáty s výrazným poklesom počtu bodov získaných žiakmi v prírodovednej gramotnosti. V niektorých členských štátoch v tejto skupine prehľadu stojí za úvahu hľadať dôvody zníženia počtu bodov v jednotlivých zisťovaniach a modelovať čiastkové zmeny na odstránenie príčin poklesu vo vyučovaní prírodovedných predmetoch, ktorých obsah je základom pre úlohy v zisťovaní prírodovednej gramotnosti. Ich výsledky sú však z dlhodobého hľadiska pre jednotlivé národné školské politiky prijateľné. Portugalsko je síce na poslednom mieste tejto skupiny členských štátov, ale v sledovanom období rokov 2006 až 2015 dosiahlo najvyšší nárast počtu bodov a stálo by za úvahu zistiť príčiny tohto nárastu s ohľadom na metódy vyučovania, materiálne vybavenie tried a prácu učiteľa v triede.

Pod priemerom (1956 bodov) za súčet získaných bodov v prírodovednej gramotnosti žiakov za súčet rokov v sledovanom období 2006 až 2015 sa nachádzajú tieto štáty: Litva (1950 bodov), Chorvátsko (1945), Luxembursko (1944), Taliansko (1939) Slovensko (1910), Grécko (1865), Malta (1860), Bulharsko (1765), Cyprus (1747) a Rumunsko (1720). V tejto skupine štátov s podpriemerným súčtom získaných bodov sú štáty, u ktorých evidujeme priaznivú rastúcu tendenciu počtu získaných bodov. S druhým najvýraznejším rastom zo všetkých členských štátov Európskej únie je Rumunsko. V tejto skupine sú aj také členské štáty (dva), ktoré sú nielen pod priemerom za súčet získaných bodov v prírodovednej gramotnosti žiakov za súčet rokov v sledovanom období 2006 až 2015, ale zároveň zaznamenávajú aj výrazný pokles, a to Grécko (-18 bodov) a Slovensko (-27 bodov). Tieto štatistické ukazovatele poukazujú na nutnosť zásadných

zmien v regionálnom školstve, v tomto prípade sa priamo vzťahujúcich na vyučovanie prírodovedných predmetov, ale nepriamo aj na všetky zložky národnej výchovno-vzdelávacej sústavy ovplyvňujúce kvalitu poskytovaného vzdelávania.

Všetky členské štáty Európskej únie so štatistickým ukazovateľom súčet získaných bodov v prírodovednej gramotnosti žiakov za súčet rokov v sledovanom období 2006 až 2015 uvádza nasledujúca Tabuľka 2. Okrem týchto údajov uvádza tabuľka aj dva makroekonomické ukazovatele, a to prírastok hrubého domáceho produktu za rozpočtový rok a percento výdavkov na vzdelávanie z hrubého domáceho produktu v rozpočtovom roku, ktoré sme vybrali ako makroekonomické štatistické údaje. Tieto údaje umožňujú skúmať všeobecné tendencie ich vplyvu na jednotlivé ekonomické a sociálne oblasti národných ekonomík členských štátov Európskej únie. Uvádzané údaje o prírastku hrubého domáceho produktu sú za rok 2017 okrem Rumunska, Bulharska, Cypru, Maďarska a Chorvátska, kde sa uvádzajú údaje za rok 2016. Údaje o percente výdavkov na vzdelávanie z hrubého domáceho produktu uvádzame zo štatistiky OECD z roku 2017. S ohľadom na dostupnosť údajov, ide o verejné výdavky na tri stupne vzdelávania za rok 2014. V tabuľke uvádzame všetky členské štáty Európskej únie, aby bolo možné porovnať navzájom oba makroekonomické ukazovatele s výsledkami kumulatívneho ukazovateľa o úrovni prírodovednej gramotnosti. Prírodovedné predmety tvoria v štátnych (školských) vzdelávacích programoch významnú zložku tvoriacu základ obsahu vzdelávania na účely nielen kultivácie osobnosti žiaka, ale ako jeden z hlavných predpokladov jeho uplatnenia sa na trhu práce. Prírodovedné predmety tvoria dnes základ prakticky pre všetky vykonávané pracovné činnosti alebo povolania. Porovnanie týchto makroekonomických ukazovateľov je len orientačné a slúži na zisťovanie, či jestvuje súvislosť týchto makroekonomických ukazovateľov s vybraným ukazovateľom dokumentujúcim kvalitu vzdelávania prostredníctvom zisťovania prírodovednej gramotnosti žiakov v školách.

Tabuľka 2 Členské štáty Európskej únie so štatistickým ukazovateľom súčet získaných bodov v prírodovednej gramotnosti žiakov za súčet rokov v sledovanom období 2006 až 2015.

Štát	PG SPOLU (2006 -2015)	rast HDP	% HDP na vzdelávanie
Fínsko	2193	2,63	5,6
Estónsko	2134	2,24	4,7
Holandsko	2078	4,65	4,5
Nemecko	2069	3,05	3,7
Slovinsko	2058	2,66	4,1
Spoj. kráľovstvo	2052	1,79	4,8
Írsko	2041	2,67	4,4
Poľsko	2033	2,32	4,3
Belgicko	2024	5	5,6
Rakúsko	2021	1,73	4,7
Česká republika	2014	3,99	3,4
Dánsko	1995	4,76	6,3
Francúzsko	1987	7,81	4,8
Maďarsko	1978	2	3,4
Švédsko	1976	3,3	5,2
Lotyšsko	1976	3,1	4,4
Španielsko	1965	2,32	3,5
Portugalsko	1957	2,51	4,9
Litva	1950	4,6	3,8
Chorvátsko	1945	2,9	3,4
Luxembursko	1944	1,57	3,5
Taliansko	1939	4,55	3,6
Slovensko	1910	3,83	3,4
Grécko*	1865	1,3	3,4
Malta*	1860	3,4	3,4

Bulharsko*	1765	3,4	3,4
Cyprus*	1747	2,8	3,4
Rumunsko*	1720	4,8	3,4

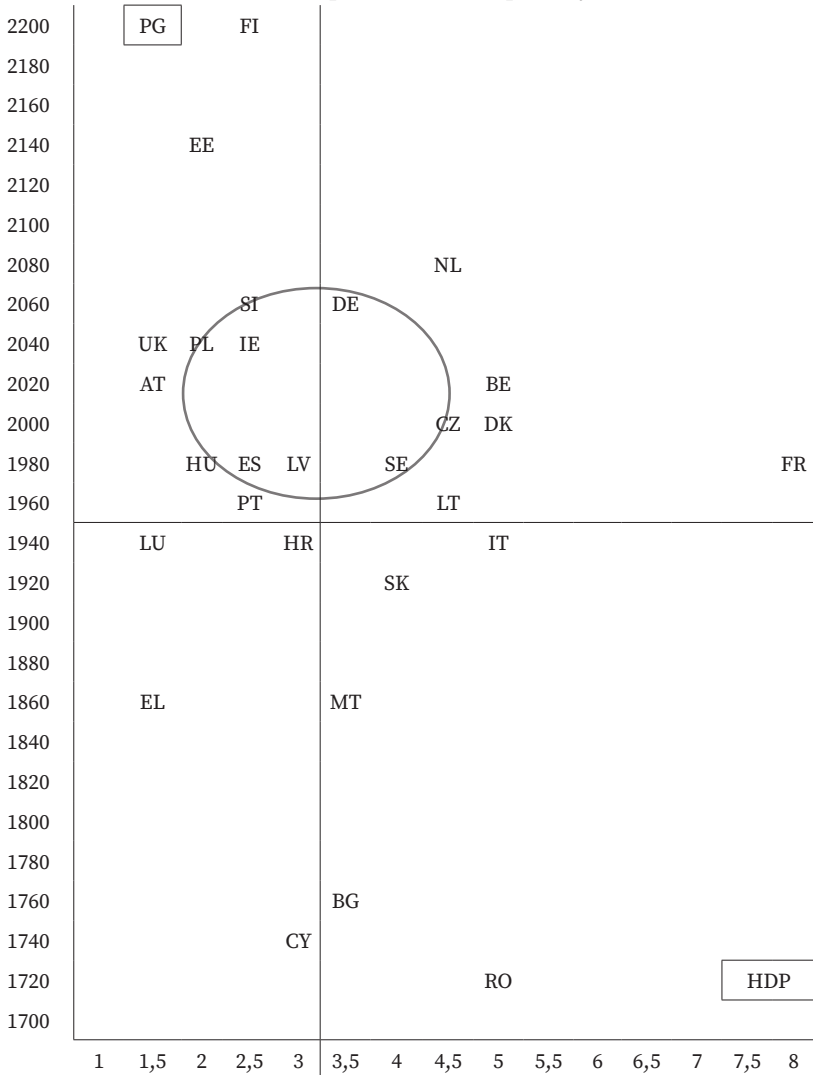
*Zdroj: PISA 2000 – 2015. Národná správa PISA 2000 – 2015. OECD Data 2017. Education at a Glance 2017. *- kval. odhad. Vlastné spracovanie.*

V nasledujúcom grafickom stvárnení Tabuľka 3 uvádzame dva štatistické ukazovatele, a to ukazovateľ „súčet získaných bodov v prírodovednej gramotnosti žiakov za súčet rokov v sledovanom období 2006 až 2015“ a ukazovateľ „prírastok hrubého domáceho produktu za rozpočtový rok“ s cieľom hľadať súvislosť medzi oboma ukazovateľmi vo všetkých štátoch Európskej únie. Pozícia členského štátu v grafickom vyjadrení vyjadruje priesečník získaného počtu bodov tohto členského štátu a jeho prírastku hrubého domáceho produktu. Vodorovná linka v grafickom vyjadrení vyznačuje približnú strednú hodnotu ukazovateľa, súčet získaných bodov v prírodovednej gramotnosti žiakov za súčet rokov v sledovanom období 2006 až 2015 ako vážený priemer za všetky členské štáty. Členské štáty pod touto linkou sú pod priemerom za súčet získaných bodov v prírodovednej gramotnosti žiakov za súčet rokov v sledovanom období 2006 až 2015 a členské štáty nad touto linkou sú nad priemerom v tomto ukazovateli. Zvislá linka v grafickom vyjadrení vyznačuje približnú strednú hodnotu prírastku hrubého domáceho produktu za všetky členské štáty. Členské štáty naľavo sú pod priemerom strednej hodnoty prírastku hrubého domáceho produktu a členské štáty napravo od tejto linky sú nad priemerom v tomto ukazovateli.

Z rozdelenia členských štátov v grafickom stvárnení Tabuľky 3 konštatujeme nasledujúce zistenie. Nad priemerom za súčet získaných bodov v prírodovednej gramotnosti žiakov za súčet rokov v sledovanom období 2006 až 2015 sú členské štáty, ktoré majú prírastok hrubého domáceho produktu nad priemerom a aj pod priemerom tohto ukazovateľa. Obdobne pod priemerom strednej hodnoty prírastku hrubého domáceho produktu sú rovnako členské štáty, ktoré sú nad priemerom, ale aj (aj keď v nižšom počte) pod priemerom ukazovateľa súčet získaných bodov v prírodovednej gramotnosti žiakov za súčet rokov v sledovanom období 2006 až 2015.

V tomto grafickom stvárnení je zaujímavá skupina členských štátov, ktorých pozícia je vyjadrená prienikom umiestnenia v pravom dolnom kvadrante, teda ide o členské štáty, ktoré sú pod priemerom za súčet získaných bodov v prírodovednej gramotnosti žiakov za súčet rokov v sledovanom období 2006 až 2015 a sú nad priemerom strednej hodnoty prírastku hrubého domáceho produktu. Medzi členské štáty patriace do tejto skupiny patrí Rumunsko, Bulharsko, Malta, Slovensko a Taliansko. Napriek nadpriemernej hodnote prírastku hrubého domáceho produktu sú tieto členské štáty pod priemerom za súčet získaných bodov v prírodovednej gramotnosti žiakov za súčet rokov v sledovanom období 2006 až 2015. Ak zoberieme do úvahy vývinovú tendenciu nárastu, resp. poklesu počtu bodov v celom sledovanom období rokov 2006 až 2015, môžeme konštatovať, že rastúca tendencia počtu bodov v prírodovednej gramotnosti je v prípade Rumunska (+17 bodov), Bulharska (+12), Taliansko (+6). Jediným členským štátom v tomto kvadrante je Slovensko (-27), v ktorom zaznamenávame klesajúcu tendenciu počtu bodov v prírodovednej gramotnosti s druhým najvyšším poklesom spomedzi všetkých členských štátov. Maltu nie je možné vyhodnotiť pre neskoršie pristúpenie k projektu PISA a nedostatok štatistických údajov potrebných na porovnanie. Podrobnosti uvádza Tabuľka 3.

Tabuľka 3 Ukazovateľ „súčet získaných bodov v prírodovednej gramotnosti žiakov za súčet rokov v sledovanom období 2006 až 2015“ a ukazovateľ „prírastok hrubého domáceho produktu za rozpočtový rok“.



Zdroj: Vlastné výpočty.

Nasledujúce grafické stvárnenie Tabuľka 4 skúma súvislosť medzi ukazovateľom súčet získaných bodov v prírodovednej gramotnosti žiakov za súčet rokov v sledovanom období 2006 až 2015 a ukazovateľom percento výdavkov na vzdelávanie z hrubého domáceho produktu v rozpočtovom roku. Podobne ako v predchádzajúcej tabuľke, aj v tejto tabuľke vyjadruje pozícia členského štátu v grafickom stvárnení priesečník, v tomto prípade počet bodov v prírodovednej gramotnosti tohto štátu a jeho percenta výdavkov na vzdelávanie z hrubého domáceho produktu. Vodorovná linka v grafickom vyjadrení uvádza približnú strednú hodnotu ukazovateľa súčet získaných bodov v prírodovednej gramotnosti žiakov za súčet rokov v sledovanom období 2006 až 2015 ako vážený priemer za všetky členské štáty. Členské štáty pod touto linkou sú pod priemernou hodnotou tohto ukazovateľa, vyjadrujúceho súčet získaných bodov v prírodovednej gramotnosti žiakov za súčet rokov v sledovanom období 2006 až 2015 a členské štáty nad touto linkou sú nad priemerom v tomto ukazovateli. Zvislá linka v grafickom vyjadrení vyznačuje približnú strednú hodnotu ukazovateľa percento výdavkov na vzdelávanie z hrubého domáceho produktu za všetky členské štáty. Členské štáty naľavo od zvislej linky majú hodnotu tohto ukazovateľa pod priemerom strednej hodnoty ukazovateľa percento výdavkov na vzdelávanie z hrubého domáceho produktu a členské štáty napravo od tejto linky sú nad priemerom v tomto ukazovateli.

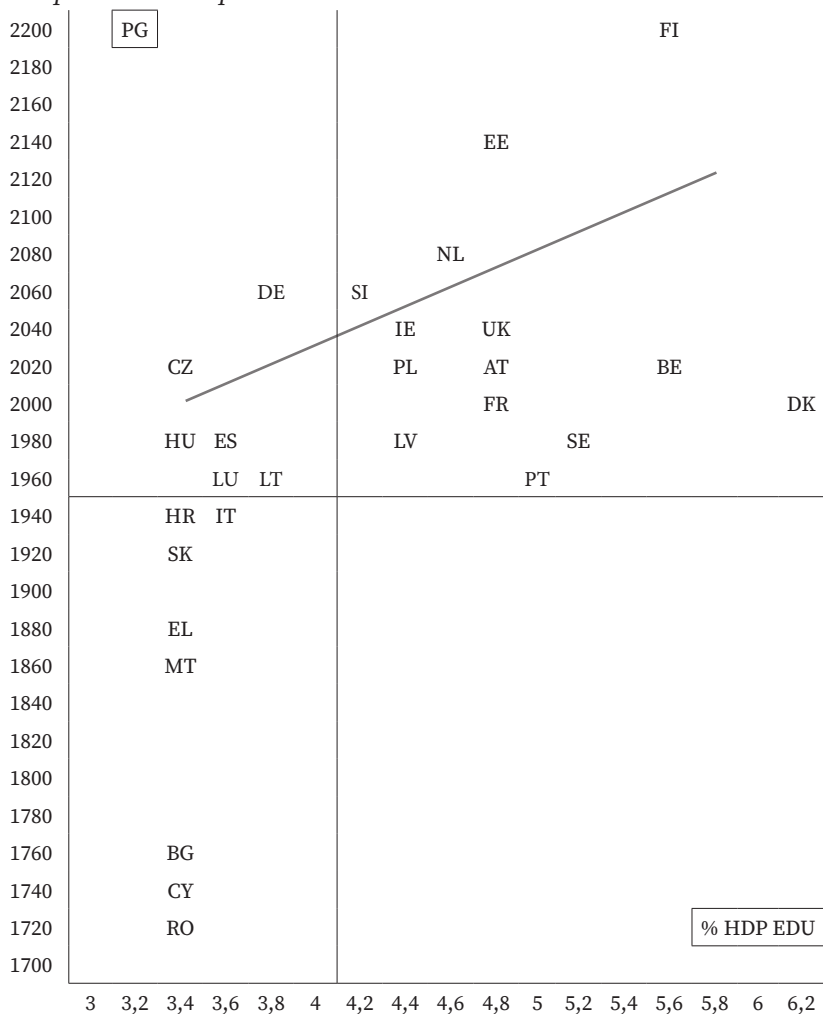
Z pohľadu na rozdelenie členských štátov v grafickom stvárnení Tabuľka 4 konštatujeme nasledujúce. Nad priemerom za súčet získaných bodov v prírodovednej gramotnosti žiakov za súčet rokov v sledovanom období 2006 až 2015 a aj pod priemerom tohto ukazovateľa je rovnaký počet členských štátov. Ak vezmeme do úvahy ukazovateľ súčet získaných bodov v prírodovednej gramotnosti žiakov za súčet rokov v sledovanom období 2006 až 2015, tak pri tomto ukazovateli je väčšina štátov nad priemerom tohto ukazovateľa.

V tomto grafickom stvárnení je zaujímavá zobrazená linka v usporiadaní členských štátov. Toto zobrazenie navodzuje domnienku, že pokiaľ porovnanie ukazovateľa počet bodov žiakov v prírodovednej gramotnosti a ukazovateľa prírastok hrubého domáceho produktu neevidujeme súvislosť medzi týmito ukazovateľmi, v prípade porovnania ukazovateľa počet bo-

dov žiakov v prírodovednej gramotnosti a ukazovateľa percento výdavkov na vzdelávanie z hrubého domáceho produktu sa ukazuje súvislosť. Z uvedeného grafického stvárnenia v Tabuľke 4 možno usudzovať, že z rastúcimi výdavkami na vzdelávanie sa zvyšuje hodnota ukazovateľa súčet získaných bodov v prírodovednej gramotnosti žiakov za súčet rokov v sledovanom období 2006 až 2015. Zvýšenie hodnoty domnienky o kladnom vplyve zvyšovania výdavkov na vzdelávanie nasvedčuje aj prázdny pravý dolný kvadrant v grafickom stvárnení, nadpriemerné percento výdavkov na vzdelávanie z hrubého domáceho produktu s najväčšou pravdepodobnosťou hraničiacou s istotou vplýva aj na nadpriemerné hodnoty ukazovateľa súčet získaných bodov v prírodovednej gramotnosti žiakov za súčet rokov v sledovanom období 2006 až 2015.

Tieto zistenia by mali byť vzaté do úvahy v niektorých členských štátoch Európskej únie pri formulovaní štátnej školskej politiky. Ide o štáty, ktoré sa nachádzajú v ľavom dolnom kvadrante grafického stvárnenia, a to Rumunsko, Cyprus, Bulharsko, Malta, Grécko, Slovensko, Chorvátsko a Taliansko. V týchto členských štátoch sú podpriemerné hodnoty ukazovateľa percento výdavkov na vzdelávanie z hrubého domáceho produktu a aj podpriemerné hodnoty ukazovateľa súčet získaných bodov v prírodovednej gramotnosti žiakov za súčet rokov v sledovanom období 2006 až 2015.

Tabuľka 4 Súvislosť medzi ukazovateľom súčet získaných bodov v prírodovednej gramotnosti žiakov za súčet rokov v sledovanom období 2006 až 2015 a ukazovateľom percento výdavkov na vzdelávanie z hrubého domáceho produktu v rozpočtovom roku.



Zdroj: Vlastné výpočty.

ZÁVER

Ako vyplýva z niektorých zistení predložených v tejto štúdií, aj sekundárne analýzy dôležitých dokumentov školskej politiky majú v nej svoje miesto a poskytujú zaujímavé poznatky o niektorých neznámych súvislostiach medzi jednotlivými prvkami národných výchovno-vzdelávacích sústav, v tomto prípade členských štátov Európskej únie. Osobitné miesto v tejto analýze majú poznatky o Slovenskej republike a znalosti o porovnaní dosiahnutých výsledkov slovenských žiakov v prírodovednej gramotnosti s výsledkami ich kolegov v ostatných členských štátoch. Niektoré z nich stoja za úvahu, či by prípadne nebolo možné ich využiť pri ďalšom rozvoji slovenskej národnej výchovno-vzdelávacej sústavy v budúcom období.

LITERATÚRA

1. *Education at a Glance*. (2017). OECD Data, year 2014. Tab. B2. 3.
2. HANUSHEK, E. A., & WOESSMANN, L. (2015). *The Knowledge Capital of Nations*. Cambridge, London: The MIT Press.
3. *Národná správa PISA*. (2003, 2006, 2009, 2012, 2015). Bratislava: ŠPÚ. NÚCEM.
4. OECD. (2016). *PISA 2015 Results in Focus*.
5. OECD. (2016). *PISA 2015 Assessment and Analytical Framework: Science, reading, Mathematic and Financial Literacy*. Paris: PISA OECD Publishing.
6. PISA. (2003, 2006, 2009, 2012, 2015). Paris: OECD.
7. OECD Data (2017). *Real GDP Forecast 2012 – 2018. Total Annual Growth Rate (%)*.

Prof. Ing. Peter Plavčan, CSc.
 Vysoká škola Danubius
 Richterova 1171/66
 925 21 Sládkovičovo
 peter.plavcan@vsdanubius.sk

3 NEBEZPEČNÉ FENOMÉNY NA SOCIÁLNYCH SIEŤACH

DANGEROUS PHENOMENA ON SOCIAL NETWORKS

ZUZANA KURUCOVÁ

Paneurópska vysoká škola
Bratislava

Abstrakt: *Súčasnité obdobie možno opodstatnene označovať ako digitálny vek. Tomuto spojeniu významne napomáha úroveň a miera rozvoja informačných a komunikačných technológií, rozšírenosť internetu a sociálnych sietí. Tieto sa stali neoddeliteľnou súčasťou nášho každodenného osobného i pracovného života. Komunikačné možnosti a sociálne siete predstavujú významný posun v osobnom i pracovnom živote, spájajú sa s mnohými pozitívami pre každodenný život. Naproti tomu podstatne menej sú prezentované i odborne spracúvané negatívne javy, ktoré sa prirodzene a automaticky s používaním moderných technológií spájajú. Cieľom predkladaného článku je poukázať na potenciálne hrozby, v súvislosti s využívaním internetu a technológií, so zameraním na sociálne siete.*

Abstract: *The current period can be legitimately referred to as the digital age. This link is greatly enhanced by the level and extend of development of information and communication technologies, the spread of the Internet as well as social networks. They have become an integral part of our everyday personal and business life. Communication options and social networks represent a significant shift in both personal and professional life, they are associated with many benefits of everyday life. On the other hand, negative phenomena that are naturally and automatically associated with the use of the modern technologies are much less presented and*

processed. The aim of the submitted article is to highlight the potential threats connected with the use of the Internet and technologies focusing on social networks.

Kľúčové slová: *digitálni domorodci, internet, kybergrooming, kyberstalking, kyberšikana, sexting, sociálne siete*

Key words: *Digital natives, Internet, kybergrooming, cyberstalking, cyber mobbing, sexting, social networks*

ÚVOD

Digitálni domorodci je pojem, ktorý v súčasnosti definuje deti a mladých ľudí, vyrastajúcich v digitálnom, médiami saturovanom veku. Jedným z najvýznamnejších autorov zavádzajúcim všeobecné rysy pojmu „Digital natives“ (digitálni domorodci) je Marc Prensky (Prensky, 2001, s. 1-5). Nie je však jediným autorom, ktorý sa vo svojich vedecko-výskumných aktivitách pokúša identifikovať a charakterizovať novú odlišnú generáciu mladých ľudí. Autori ako Tapscott (1998, s. 203), Oblinger (2005, s. 66) používajú pojem „Net Generation“ (internetová generácia) a Strauss & Howe (2000, s. 18-22) pojem „Millenials“ (mileniáli). Z vyššie využívaných pojmov, ktoré sa od rôznych autorov a v rôznych časových obdobiach líšia, budeme používať pojem digitálni domorodci (Prensky, 2001, s. 1-5). Pre upresnenie pojmu je potrebné dodať, že nie je možné označiť týmto pojmom všetky súčasné deti a mladých ľudí, pretože niektorí majú obmedzený prístup ku komunikačným technológiám, napr. v dôsledku prítomnosti materiálnej deprivácie, chudoby. Digitálni domorodci patria vo všeobecnosti medzi generáciu detí, ktoré sú celý svoj život obklopené internetom, počítačmi, mobilnými telefónmi, videohrami, digitálnymi prehrávačmi a inými zariadeniami digitálnej doby (Prensky, 2001, s. 1-5).

Charakteristické črty, ktorými sa špecifikuje generácia digitálnych domorodcov, sú založené na dvoch predpokladoch (Gaston, 2006, s. 12-13):

- mladí ľudia majú dômyselné vedomosti a praktické zručnosti s informačnými technológiami,
- vďaka výchove a skúsenostiam s technológiou majú digitálni domorodci osobitné schémy a formy učenia, ktoré sa líšia od predchádzajúcich generácií študentov.

Využívanie informačných a komunikačných technológií má však i negatívne aspekty.

Cieľom tohto článku nie je detailne popísať digitálne médiá a ich prípadnú nebezpečnosť, ale poukázať na potenciálne hrozby v súvislosti s využívaním internetu a technológií so zameraním na sociálne siete.

DIGITÁLNI DOMORODCI – SOCIÁLNE SIETE

Sociálne siete umožňujú svojim užívateľom vytvárať súkromný, profesijný alebo firemný (podnikateľský) profil, kde je možné komunikovať, zdieľať informácie, fotografie, videá, či prezentovať ďalšie aktivity.

Prvé sociálne siete sa začali na trhu objavovať v polovici 90. rokov minulého storočia a ponúkali v podstate iba rozšírené služby čítavacích miestností. Chatfield uvádza, že už koncom roka 2000 mali na sociálnych sieťach svoje profily milióny ľudí a niekoľkokrát do týždňa alebo mesiaca zisťovali, či sa niečo zmenilo (Chatfield, 2013, s. 15).

Na Slovensku dominuje Facebook, ktorý celosvetovo spravuje takmer miliardu užívateľských účtov. Založil ho v roku 2004 Mark Zuckerberg. Facebook bol pôvodne dostupný iba pre študentov Harvardovej univerzity s cieľom vytvárať prepojenie kontaktov a vyhľadávanie spojitosti medzi rôznymi druhmi obsahu. Študenti tak získali možnosť nachádzať a kontaktovať osoby s podobnými či rovnakými záujmami. Obsahovo už nešlo len o súkromnú komunikáciu prostredníctvom e-mailu, ale bolo umožnené, aby každý užívateľ mohol vložiť do webovej aplikácie svoj vlastný obsah. Neskôr bol Facebook sprístupnený aj študentom ďalších univerzít v USA, následne aj pre stredoškóľakov. Napokon sa rozšíril tak, že v roku 2006 vydal zmluvné podmienky, v ktorých umožnil registráciu a využívanie služieb akejkoľvek osobe, staršej ako 13 rokov (Croft, 2007).

V súčasnosti existuje celý rad sociálnych sietí či aplikácií, ktoré je možné považovať za sociálne siete. Medzi najznámejšie patria YouTube, QQ, QZONE, Whatsapp, Wechat, Google+, Shazam, LinkedIn, Bit Torrent, Dropbox, iCloud, Skype, Twitter, iMessage, Tumblr, Messenger, Instagram, Badoo, Google Drive, One Drive, Ask.fm, Viber, Vkontakte, Snapchat, Steam, Flickr, Spotify, atď. (Dočekal, 2015).

V dnešnej dobe si už svet bez sociálnych sietí mnoho ľudí nedokáže ani predstaviť. Vďaka nim sú deti a mladí ľudia v takmer neustálom kontakte s druhými. Školský deň je naplnený interakciami tvárou v tvár, doma deti a mládež využívajú na interakciu sociálne médiá. Prudké rozšírenie smartfónov v posledných rokoch túto situáciu zmenilo len v jednom ohľade: miera využívania digitálnych informačných technológií narástla ešte výraznejšie, pretože smartfóny s neobmedzeným prístupom k internetu nosíme stále so sebou. V gastronomických zariadeniach je možné pozorovať množstvo ľudí, hľadiacich do svojich smartfónov - dôvody sú rôzne. Nieкто fotí porciu jedla, aby sa mohol vzápätí „pochváliť“ svetu a zavesí ju hneď na web, iný zdieľa svoju polohu, resp. označuje priateľov, s ktorými práve stoluje alebo reaguje na statusy, či číta informácie z domova a zo sveta.

Spitzer konštatuje, že počítač a internet predstavujú neuveriteľne mocný nástroj anonymity (Spitzer, 2014, s. 102). Nikde inde sa nevyskytuje viac avatarov, krycích adries, falošných identít a iných predstieraných uzlov v sociálnej sieti. V situácii anonymity existuje veľký slobodný priestor pre experimentovanie s rôznymi rolami, čo je príznačné napr. u detí v adolescentnom veku, kedy hľadajú svoju vlastnú identitu. Anonymita, ktorú umožňujú digitálne médiá, vedie tiež k tomu, že užívatelia sa uchylujú k takým prejavom správania, aké by si inak v obave zo sociálnej kontroly nikdy nedovolili. Medzi takéto špecifické prejavy je možné podľa Koloucha (2016, s. 309) zaradiť:

1. kyberšikanu,
2. kybergrooming,
3. sexting,
4. kyberstalking.

KYBERŠIKANA

Pod pojmom kyberšikana, ktorá prenáša „klasickú šikanu“ do virtuálneho sveta, rozumieme zámerné urážanie, vyhrážky, či obťažovanie iných za pomoci moderných informačných a komunikačných technológií.

Za šikanu sa vo všeobecnosti nepovažuje príležitostná výmena názorov. Podľa Hajdúkovej a Bacigála ide najčastejšie o „*dlhodobý proces vytvárania psychologickkej nadvlády nad inou osobou*“ (Hajdúková & Bacigál, 2015, s. 23).

Kyberšikanovanie prebieha buď na internete (napr. cez e-maily, čet, cez videá na internetových portáloch ako YouTube, na sociálnych sieťach), alebo cez mobilný telefón (napr. cez aplikácie ako WhatsApp, prípadne obťažujúce volania). Za najčastejšie prejavy možno považovať nadávanie, ohováranie, neustále zosmiešňovanie či strápňovanie prostredníctvom informačných a komunikačných technológií, zverejňovanie obrazových alebo zvukových záznamov, s cieľom poškodiť danú osobu, krádež identity (s väzbou na úmysel poškodiť osobu, ktorej identita bola ukradnutá), vydieranie cez mobilný telefón alebo internet a iné. Páchateľ, ktorého voláme aj agresor, koná často anonymne, aby obeť nevedela, odkiaľ útoky prichádzajú, pričom dopad na obeť môže byť väčší, ako by tomu bolo v „reálnom“ svete (Černá, 2013, s. 20-28).

Práve pri kyberšikane medzi deťmi a mládežou sa obeť s agresorom väčšinou pozná aj v „reálnom“ svete. Takmer vždy majú obeť podozrenie, kto sa môže skrývať za týmito útokmi. Kyberšikana spravidla pochádza od ľudí v našom blízkom okolí - zo školy, mestskej štvrte, či komunity. Prípadov, kedy sú do šikanovania zapojené úplne cudzie osoby, býva menej.

Z nášho výskumu, ktorý bol realizovaný v roku 2017 na vzorke 369 žiakov slovenských základných a stredných škôl vo veku 10 až 17 rokov s názvom „Ty a internet“, vyplývajú nasledujúce závery:

- Spomedzi negatívnych javov sa najčastejšie mladí ľudia stretávajú na internete s nevhodnými výrazmi (nadávkami) (60,4 %), s vysmievaním (42,8 %), s kyberšikanou (25,2 %) a s vyhrážkami (23,8 %). 16 % účastníkov výskumu udalo, že niektorý kamarát alebo kamaráti o nich zo zábavy zverejnili nepravdivú informáciu.

- Stretávanie sa s nevhodnými výrazmi (nadávkami), označilo ako možnosť odpovede 46,1 % žiakov vo vekovej kohorte 10-13 rokov a 69,3 % žiakov vo vekovej kohorte 14-17 rokov.
- Vysmievaniu na internete, čelilo nepomerne viac žiakov vo vekovej kohorte 10-13 rokov – 58,2 % v komparácii so žiakmi vo vekovej kohorte 14-17 rokov – 33,3 %. Podľa výskumu uskutočneného na Akadémii PZ v Bratislave v roku 2015 s výstupom v monografii „Ochrana detí vo virtuálnom prostredí“ (Hajdúková & Bacigál, 2015, s. 78) vyplýva, že nastal „zlom v intenzite vysmievania v 9. ročníku v ZŠ, odkedy už väčšina žiakov bez ohľadu na sídlo školy/bydliska má skúsenosť s vysmievaním pri komunikácii online“.
- Skúsenosti s kyberšikanou udávali žiaci vo vekovej skupine 10-13 rokov v menšej miere (12,8 %), v komparácii so žiakmi vo vekovej skupine 14-17 rokov (32,9 %). Podobne respondenti udávali skúsenosti s obťažovaním, vo vekovej skupine 10-13 rokov – 12,1 %, vo vekovej skupine 14-17 rokov – 31,6 %.

KYBERGROOMING

Kybergrooming je správanie, kedy si páchatel' na internete vytipuje svoju obeť, snaží sa získať si jej dôveru, vybudovať vzťah a vylákať ju k osobnej schôdzke. Cieľom stretnutia je obeť zneužiť. Do takejto situácie sa deti a teenageri môžu dostať ľahko, nakoľko s cudzími ľuďmi na internete komunikujú takmer denne. Potom už len stačí, aby dieťa pocítovalo z nejakého dôvodu smútok, práve prišlo o kamaráta alebo zažilo silnejšie citové sklamanie. Keď nový virtuálny priateľ správne zvolí slová, ľahko dokáže vyvolať u obeti falošnú dôveru a primäť ju k osobnému stretnutiu. Dôsledkom môže byť akýkoľvek fyzický, sexuálny či iný útok na obeť.

Z výsledkov nami realizovaného výskumu z roku 2017 „Ty a internet“ vyplýva, že z celkového počtu respondentov vo veku 10 až 17 rokov sa s obťažovaním (opakovane píše cudzí človek) stretlo 24,1 %, pričom väčšie skúsenosti s týmto negatívnym javom mala veková kohorta 14 až 17-ročných (31,6 %) v komparácii s vekovou kohortou 10 až 13-ročných (12,1 %).

Zahraničné médiá v poslednej dobe stále častejšie informujú o prípadoch manipulácie a následného zneužívania detí, ku ktorým došlo v prostredí Minecraftu (populárna počítačová hra pre deti). Minecraft ponúka deťom i dospelým otvorené prostredie s veľkým množstvom hracích možností a prepracovaným ekosystémom, umožňuje im realizovať ich predstavy a sny, ponúka im miesto a čas pre aktívny relax, ale tiež svojím spôsobom dieťa vzdeláva.

Medzi kauzy z poslednej doby patrí napr. prípad 12-ročného Paula zo Švajčiarska (Bach, 2013), ktorý bol dospelým 35-ročným páchatelom v prostredí Minecraftu oslovený, následne zmanipulovaný a nakoniec došlo k osobnej schôdzke. Paul bol sexuálne zneužívaný po dobu 8 dní, kým ho polícia nezachránila.

K podobnej situácii došlo tiež v Spojenom kráľovstve (Moore, 2016). Breck Brednar, 14-ročný hráč online hier bol podobne ako Paul zmanipulovaný, sexuálne zneužitý a následne online útočníkom dokonca zavraždený. S páchatelom, 19-ročným Lewisom Daynesom, sa zoznámil práve v prostredí Minecraftu.

K trestu odňatia slobody na 2 roky bol tiež odsúdený 23-ročný Adam Isaac z Walesu, ktorý v prostredí Minecraftu obťažoval dvoch chlapcov vo veku 12 a 14 rokov (Morris, 2017). Pomocou virtuálnych darčiekov si získaval ich pozornosť a následne s nimi začal komunikovať prostredníctvom Skypu a Snapchatu. V konverzácií sa postupne začal orientovať na sexuálne témy a s oboma chlapcami si začal vymieňať rôzne osobné fotografie a videá, ktoré využíval k vlastnému sexuálnemu uspokojeniu. Isaac je doživotne registrovaný na zozname sexuálnych útočníkov.

SEXTING

Jednou z podôb nebezpečného správania sa, hlavne v prostredí sociálnych sietí, je sexting. Ide o formu flirtovania, pohrávania sa so sexualitou vo virtuálnom prostredí. Termín vznikol kombináciou slov sex a texting, z čoho vyplýva i jeho význam. Mladí ľudia si vymieňajú erotické SMS správy, rozprávajú sa o sexe na čete, posielajú si svoje erotické fotografie

alebo videá, vyzliekajú sa pred webkamerou, skúšajú kybersex (Crofts, 2016, s. 4-6). Väčšinou sa snažia zaujať niekoho a nadviazať s ním vzťah alebo spestriť svoj aktuálny vzťah (napr. dievčatá často posielajú svoje osobné fotky ako darček pre priateľa). Následne po ukončení vzťahu, použije páchatel' získaný chúlостivý materiál na vyhrážanie či vydieranie. Potom núti svoju obeť posielat' ďalšie materiály s vyhrážkou, že ak ich nepošle, tak tie, ktorými už disponuje, zverejní na internete alebo ich sprístupní rodine, či priateľom.

Phippen a Ashby (2013) uskutočnili prieskum medzi žiakmi (14-16 r.) o ich postoji voči sextingu. Výberovú vzorku tvorilo 1000 žiakov zo Spojeného kráľovstva. Autori sú presvedčení, že vzdelávací systém v Spojenom kráľovstve dostatočne nepoukazuje a nerieši negatívne javy digitálneho správania sa žiakov (Phippen & Ashby, 2013, s. 18).

Jones, Mitchell, & Finkelhor (2012) skúmali aktivity digitálnych domorodcov na internete so zameraním na nežiaduce sexuálne správy na sociálnych sieťach, na obťažovanie alebo vystavovanie pornografii. Výskumná vzorka 1500 digitálnych domorodcov (10-17 rokov) bola oslovená v troch etapách: 2000, 2005 a 2010. 9 % mladých ľudí uviedlo v roku 2010 nežiaduce sexuálne návyky. Pokračoval pokles počtu nežiaducich sexuálnych návykov, ku ktorým došlo medzi rokmi 2000 (19 %) a 2005 (13 %), čo viedlo k celkovému poklesu o 50 % medzi rokmi 2000 a 2010). 23 % respondentov uviedlo nežiaduce vystavenie pornografii, čo je pokles z 34 % v roku 2010 po náraste v rokoch 2000 až 2005 (25 % až 34 %). Niektoré rozdiely v týchto trendoch boli zaznamenané u podskupín mládeže v závislosti od veku, pohlavia a rasy. Trendy v nežiaducich online skúsenostiach v poslednom desaťročí, ktoré zistili tri prieskumy týkajúce sa bezpečnosti internetu pre mládež, môžu byť v rozpore s dojmami všeobecného obyvateľstva, odborníkov a médií. Trendy poskytujú dôkazy pre určitý optimizmus, že ochranné úpravy v online prostredí sú úspešné, a že digitálni domorodci disponujú väčším rozsahom informácií o negatívnych javoch na internete.

KYBERSTALKING

Kyberstalkingom sa označuje opakované a stupňované obťažovanie v rôznych formách. Prenasledovateľ svoju obeť napríklad bombarduje SMS správami, e-mailami, telefonátmi, či darčekmi, obťažuje svoju obeť nechcenou a nežiadanou pozornosťou. Páchateľ pritom môže byť svojej obeti známy i neznámy a obťažovanie musí byť dlhodobé. Kolouch uvádza, že pre „kyberstalkerov“ je typická ich vytrvalosť a systematickosť, pričom nie je neobvyklé, aby mal kyberstalker vytvorený celý rad falošných identít, ktoré využíva na kontaktovanie obetí (Kolouch, 2016, s. 309). Kyberstalker môže demonštrovať i svoju moc a silu, napríklad tým, že zverejní informácie zo života obetí, ktoré môže získať z rôznych zdrojov.

S rastom používania sociálnych sietí, ktoré sa pre mnohých stali hlavnou komunikačnou platformou (Barnová & Krásna, 2018), sa vybudoval taktiež nový koncept, takzvaný strach z vynechania (Fear of Missing Out). Tento termín poznajú najmä mladí ľudia. V podstate je FoMO strach, že sociálne udalosti alebo iné príjemné aktivity sa dejú bez vašej prítomnosti, aby ste si ich užili tiež. FoMO je charakterizované potrebou byť konštantne v spojení s tým, čo robia ostatní ľudia, aby človek nebol vynechaný. FoMO je spájané s horšími náladami a nižšou životnou spokojnosťou.

ZÁVER

Krok smerom k premene internetu na neustály tok aktuálnych informácií a odkazov je asi najväčšia zmena, ktorú priniesli sociálne siete. Pre mnohých ľudí to znamená zmenu tradičného vnímania, keď sa už online svet nepovažuje za neobmedzený zdroj informácií, v ktorom možno vyhľadávať, ale za živú sieť priateľov a známych, ktorí si posielajú správy a informácie o tom, čo sa práve deje. Tento sociálny priestor, na ktorom sú ľudia schopní vďaka počítačom, smartfónom a mobilným zariadeniam stráviť väčšinu svojho času, predstavuje jednu z najvýznamnejších zmien v dejinách digitálnych technológií.

Nové formy elektronickej komunikácie a možnosti sveta internetu a sociálnych sietí dôvodne vyvolávajú obavy medzi rodičmi, pedagógmi, zdravotníkmi pracovníkmi, či orgánmi činnými v trestnom konaní v súvislosti so škodlivým správaním a negatívnymi javmi, vyskytujúcimi sa na sociálnych sieťach. Tejto problematike je potrebné venovať pozornosť, pretože sa týka všetkých dnešných detí a mládeže – digitálnych domorodcov. Dôraz by mal byť kladený na prevenciu, t. j. dôsledné informovanie a vzdelávanie žiakov o hrozbách a nebezpečných javoch na internete a sociálnych sieťach, či využívanie aplikácií rodičovskej kontroly na zariadeniach s prístupom na internet.

LITERATÚRA

1. BACH, S. (2013). *Cyber-Grooming über „Minecraft“: Täter im Fall Paul droht lange Haft. N-TV*. Dostupné na <https://www.n-tv.de/panorama/Taeter-im-Fall-Paul-droht-lange-Haft-article19228356.html>
2. BARNOVÁ, S., & KRÁSNA, S. (2018). Virtuálna generácia a aplikácia digitálnych technológií vo vyučovaní. In E. Gajdošová, M. Madro, & M. Valihorová (Eds.), *Duševné zdravie a wellbeing virtuálnej generácie*. Zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie 21. 11. 2018. Bratislava: IPčko. ISBN 978-80-971933-8-6.
3. CROFT, CH. (2007). *A Brief History of the Facebook*. Dostupné na: <https://charlenegagnon.files.wordpress.com/2008/02/a-brief-history-of-the-facebook.pdf>
4. CROFTS, T. ET AL. (2016). *Sexting and Young People*. London: Palgrave Macmillan. ISBN 978-1-349-67885-3.
5. ČERNÁ, A. A KOL. (2013). *Kyberšikana: Průvodce novým fenoménem*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-4577-0.
6. DOČEKAL, D. (2015). *Největší sociální síť na světě? Facebook je sice jednička, ale...* Dostupné na <https://www.lupa.cz/clanky/nejvetsi-socialni-site-na-svete-facebook-je-sice-jednicka-ale/>
7. GASTON, J. (2006). Reaching and teaching the digital natives. *Library Hi Tech News*, 23(3), 12-13. <https://doi.org/10.1108/07419050610668124>
8. HAJDÚKOVÁ, T., & BACIGÁL, I. (2015). *Ochrana detí vo virtuálnom prostredí*. Bratislava: Akadémia policajného zboru. ISBN 978-80-8054-654-0.

9. CHATFIELD, T. (2013). *Netymology: From Apps to Zombies: A Linguistic Celebration of the Digital World*. London: Quercus. ISBN 978-1-623-65164-0.
10. Kolouch, J. (2016). *Cyber Crime*. Praha: CZ.NIC. ISBN 978-80-88168-18-8.
11. MOORE, A. (2016). I couldn't save my child from being killed by an online predator. *The Guardian*. Dostupné na <https://www.theguardian.com/lifeandstyle/2016/jan/23/breck-bednar-murder-online-grooming-gaming-lorin-lafave>
12. MORRIS, S. (2017). Welsh gamer jailed for grooming two boys on Minecraft. *The Guardian*. Dostupné na <https://www.theguardian.com/uk-news/2017/jan/20/welsh-gamer-jailed-for-grooming-two-boys-on-minecraft>
13. OBLINGER, D. G., & OBLINGER, J. L. (2005). *Educating the Net Generation*. Washington, DC: Educause. Dostupné na <https://www.educause.edu/ir/library/pdf/pub7101.pdf>
14. PHIPPEN, A., & ASHBY, S. (2013). *Digital Behavior and People Risk: Challenges for Risk Management*. ISBN 978-1-178190-898-3. [https://doi.org/10.1108/S1877-6361\(2013\)0000011005](https://doi.org/10.1108/S1877-6361(2013)0000011005)
15. PRENSKY, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1-5. Dostupné na [http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital %20 Immigrants %20-%20 Part 1. Pdf](http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part%201.Pdf)
16. SPITZER, M. (2014). *Digitální demence*. Brno: Host. ISBN 978-8-7294-872-7.
17. STRAUSS, W., & HOWE, N. (2000). *Millennials rising: The next great generation*. USA: Vintage books. ISBN 978-0-375-70719-3.
18. TAPSCOTT, D. (1998). *Growing Up Digital. The Rise of Net Generation*. New York: McGraw-Hill. ISSN 0-07-063361-4. Dostupné na <https://link.springer.com/article/10.1023/A%3A1009656102475>

PaedDr. Zuzana Kurucová, PhD.
Fakulta práva – Paneurópska vysoká škola
Tomášikova 20
821 02 Bratislava
zuzana.kurucova@paneurouni.com

4 AKO INOVOVAŤ KONTINUÁLNE VZDELÁVANIE UČITEĽOV CUDZÍCH JAZYKOV V SÚČASNEJ SLOVENSKEJ SPOLOČNOSTI HOW TO INNOVATE IN-SERVICE TRAINING FOR TEACHERS OF FOREIGN LANGUAGES IN CONTEMPORARY SLOVAK SOCIETY

ARNAUD SEGRETAIN

Štátny pedagogický ústav
Bratislava

Abstrakt: Príspevok sa zaoberá kontinuálnym vzdelávaním učiteľov francúzskeho jazyka ako cudzieho jazyka v Slovenskej republike a hľadaním modelu, ktorý by umožnil kombinovať prezenčnú formu s dištančnou formou učenia sa cudzieho jazyka. Autor výskumu porovnáva dva modely on-line spolupráce pre kontinuálne vzdelávanie slovenských učiteľov a otvára diskusiu na niekoľko kľúčových slov svojho výskumu, s niektorými vybranými kapitolami diela českého pedagóga Jana Průchu, *Moderní pedagogika*.

Abstract: This paper deals with in-service training of teachers of French language as a foreign language in Slovak Republic and finding a model that could enable combining classroom training sessions with on-line training sessions. The author's research is to compare two models of on-line cooperation for Slovak teachers' in-service training and this paper opens the discussion on several keywords of his research with some chosen chapters of the Czech pedagogue Jan Průcha's opus, *Moderní pedagogika*.

Kľúčové slová: *pedagogika, didaktika, cudzie jazyky, francúzsky jazyk ako cudzí jazyk, učenie, učenie sa, kontinuálne vzdelávanie, prezenčná forma, dištančná forma, on-line prostredie, hybridná forma, kooperatívna úloha, kolaboratívna úloha, informačné a komunikačné technológie.*

Key words: *pedagogy, didactics, foreign languages, French language as a foreign language, learning, teaching, in-service training, teacher-led classroom, on-line learning, blended learning, hybrid learning, cooperative task, collaborative task, information and communication technologies.*

ÚVOD

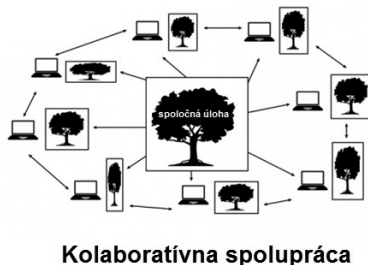
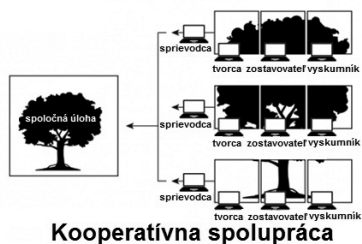
Katedra románskych jazykov a literatúry na Pedagogickej fakulte UK participovala na ESF projekte „Vzdelávanie učiteľov základných škôl v oblasti cudzích jazykov v súvislosti s Konceptiou vyučovania cudzích jazykov na základných a stredných školách“ (www.educj.sk), ktorý trval od roku 2008 do roku 2013. Hlavným cieľom tohto projektu bolo zabezpečiť kvalifikačným štúdiom dostatok kvalifikovaných učiteľov cudzích jazykov na 1. stupni ZŠ, aby sa deti mohli učiť daný vybraný cudzí jazyk, t.j. anglický, nemecký, ruský, francúzsky, španielsky alebo taliansky, od kvalifikovaných učiteľov. Po absolvovaní štúdia, učitelia získali aprobáciu na výučbu daného cudzieho jazyka. V následnom projekte v roku 2015 sa zisťovalo, či aktívne pokračujú vo vzdelávaní cudzieho jazyka a udržujú si úroveň, ktorú získali počas kvalifikačného štúdia. Vybratá vzorka spočívala v učiteľoch anglického jazyka. Výsledky ukázali, že úroveň daných učiteľov cudzieho jazyka, v porovnaní s výsledkami zo vzdelávania v rokoch 2008-2013, výrazne klesla.

V dôsledku toho sme si položili otázku, prečo sa učitelia nevzdelávajú ďalej, hlavne keď si cudzí jazyk vyžaduje kontinuálne aktívny prístup. Po malej kvalitatívnej, subjektívnej ankete u učiteľov francúzskeho jazyka sme prišli na to, že učitelia nemajú čas, ani prostriedky na kontinuálne vzdelávanie a s ním súvisiace cestovanie do regionálneho hlavného mesta.

Predpokladali sme, že on-line vzdelávacie nástroje umožnia učiteľom vzdelávať sa ďalej asynchrónne a dištančne. V tomto duchu navrhli Štátny pedagogický ústav v spolupráci s Francúzskym inštitútom na Slovensku inovačné kontinuálne vzdelávanie, ktoré kombinuje prezenčnú a dištančnú formu vzdelávania sa, okrem iného testovanie modelov dištančného vzdelávania v cudzích jazykoch. Na Slovensku existuje potreba vytvoriť model on-line kontinuálneho vzdelávania učiteľov cudzích jazykov v dištančnej a asynchrónnej podobe, pretože podľa našich vedomostí o súčasnom stave vedy, na Slovensku neexistuje žiadny model na tvorbu nástrojov dištančného vzdelávania učiteľov cudzích jazykov on-line.

V súčasnej modernej didaktike cudzích jazykov sú ukotvené, okrem iných, tri hlavné princípy učenia sa cudzieho jazyka: komunikatívny prístup, sociokognitívny prístup a (ko-)akčný prístup.

V dnešnej dobe nové technológie umožňujú učenie sa dištančným a asynchrónnym spôsobom na základe vzájomnej spolupráce, ktorá umožňuje učiť sa podľa týchto troch didaktických prístupov. Zaujímajú nás dva modely, ktoré vypracovali France Henri spolu s Karin Lundgren-Cayrol, univerzitné profesorky na Quebeckej tele-univerzite, v súvislosti s dištančnou spoluprácou:



V oboch prípadoch skupiny spolupracujú na tom, aby odovzdali spoločnú úlohu. Rozdiel medzi týmito dvoma prístupmi je vidieť najmä v spôsobe rozdelenia si (pod)úloh.

V kooperatívnom modeli (tzv. puzzlový model) sa učiaci sa rozdelia do skupín, ktoré realizujú časť spoločnej úlohy. Členovia každého tímu majú špecifické zodpovednosti a spoločná úloha sa môže zrealizovať len vtedy, keď každý člen ukončil svoju časť práce.

V kolaboratívnom modeli (tzv. rokovací model) sa každý učiaci sa pokúsi dosiahnuť spoločný cieľ svojím spôsobom. Robia sa paralelne dve úlohy: spoločná a individuálna. Konečný výsledok sa dosahuje konsenzom až vtedy, keď sa každý člen pokúsil zohrať svoju rolu a prišiel k nejakému výsledku.

Cieľom nášho skúmania je porovnať tieto dva modely v rámci inovačného kontinuálneho vzdelávania pre učiteľov francúzskeho jazyka na Slovensku, ktoré ponúka hybridnú formu výučby/učenia sa. Na základe výsledkov by sme pre kontinuálne vzdelávanie učiteľov cudzích jazykov na Slovensku chceli ponúknuť vhodný moderný model pre učenie/učenie sa cudzích jazykov dištančnou formou v on-line prostredí.

S cieľom zmapovať súčasný stav skúmania v oblasti pedagogiky, didaktiky a vzdelávania učiteľov na Slovensku sme prišli na dielo českého pedagóga Jana Průchu *Moderní pedagogika* (2002), s ktorým by sme radi otvorili diskusiu o niektorých pojmoch, aby sme vysvetlili, ako ich vnímame.

DISKUSIA SPOJENÁ S DIELOM ČESKÉHO PEDAGÓGA JANA PRŮCHU

Diskusie je v súvislosti s horeuvedeným projektom založená na vybraných kapitolách diela *Moderní pedagogika* od Jana Průchu (2002).

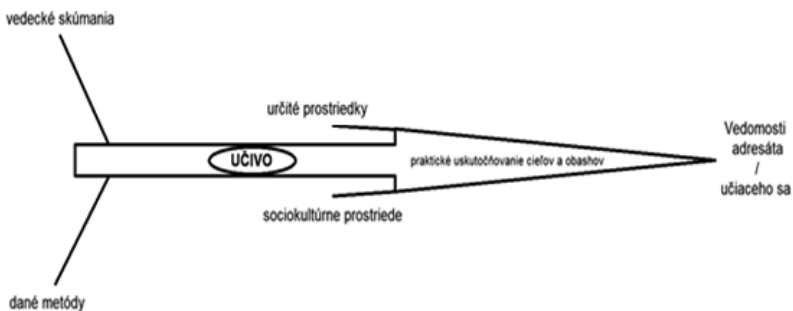
Kapitola 1 Co je pedagogika?

Autor uvažuje o definíciách pojmu pedagogika a predstavuje jej rôzne definície (Průcha, 2002, s. 12). Na záver prvej podkapitoly prichádza na to, že pojem pedagogika je inak vnímaný vo Francúzsku a v Nemecku. Ten-

to rozdiel považuje autor ako zásadný. Vo Francúzsku je výraz pedagogika málo používaný. Používa sa skôr Sciences de l'éducation (Vedy o edukácii/edukačné vedy) a zdôrazňuje, že táto veda je multidisciplinárna a empirická, zatiaľ čo nemecký výraz Pädagogik opisuje autonómnu a monodisciplinárnu vedu, ktorá je viac normatívna ako vo Francúzsku alebo v anglosaských krajinách. Autor uvádza nemecký (i český a pravdepodobne aj slovenský) termín ako teoretický v zmysle, že pedagóg by bol učiteľ a pedagogik teoretik pedagogiky. Táto dualita pojmu pedagogiky (normatívna/explanatívna, či zisťujúca alebo empirická) je podľa autora dôvodom pre množstvo nedorozumení medzi pedagógmi vo svete.

Nás zaujímali najmä dve definície (Průcha, s. 6, 11). Prvá je antropologická definícia, podľa ktorej „sa pedagogika zaoberá človekom so všetkými svojimi vzťahmi ku skutočnosti. Ide teda o maximálne zložitý, mnohónásobne polarizovaný predmet skúmania, vyžadujúci interdisciplinárnu spoluprácu všetkých vied o človeku“. Táto definícia od S. Kučerovej dobre korešponduje s definíciou edukačných vied a vyhovuje našim predstavám o pedagogike. Na druhej strane, autor prezentoval definíciu pragmatickej pedagogiky od rakúskeho profesora Adolfa Melezineka, ktorý definuje inžiniersku pedagogiku nasledovne: „Za predmet inžinierskej pedagogiky budem teda považovať vedecké skúmanie a praktickú realizáciu cieľov a obsahov, určitými prostriedkami v danom sociokultúrnom prostredí a transformáciu na vedomosti adresátov danými metódami.“

Túto definíciu by sme mohli zhrnúť do nasledovnej schémy:

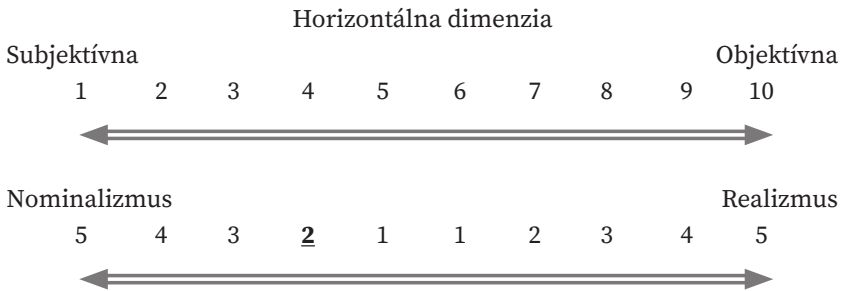


Šípka je zameraná na učivo, preto sa pojem inžinierska pedagogika približuje ku konceptu didaktiky, ako to vnímame v etymologickom zmysle. Peda- (παῖς, παιδός, *dieťa* v gréčtine) – gogika (ἀγειν, *viest* v gréčtine) je viac zameraná na vzťah učiteľ – učiaci sa. Preto sme navrhli pridať do tejto schémy „učiaceho sa“ namiesto „adresáta“. Francúzsky didaktik Jean-Pierre Cuq hovorí vo svojom diele *Kurz didaktiky francúzskeho jazyka ako cudzieho a sekundárneho jazyka* (Cuq & Gruca, 2005, s. 48), že pôvodne *paedagogus* bol v období rímskej Antiky otrok, ktorý mal za úlohu viesť deti do školy, k *magistrovi*. Na druhej strane, didaktika (z gréčtiny διδάσκειν, *učiť*), označuje priamy vzťah s vedomosťou, s obsahom procesu učenia sa. Samouk (autodidakt) je ten, ktorému sa podarilo naučiť sa niečo, napr. cudzí jazyk, samému, bez pomoci priameho učiteľa. Nie je nám jasné, či by mohol byť *auto-pedagóg (či *samo-učiteľ) ani pedagogika cudzích jazykov, pretože v tomto prípade by sa pedagogika vzťahovala k nejakej konkrétnej vedomosti, konkrétnemu vzdelávaciemu predmetu. V našom prípade k cudzím jazykom. Hovorí sa o didaktike cudzích jazykov, ale aj o sociálnej alebo špeciálnej pedagogike, pretože ide o spôsob ako pracovať s učiacim sa, i keď obsah (učivo) môže zostať identický. Tieto dva pojmy sú tak dlho spoločne používané, že sa navzájom ovplyvňujú, ale zdá sa, ako Peterssen hovorí vo svojej *Učebnici všeobecnej didaktiky* (Peterssen, 1993, s. 21), že didaktika, ak je vnímaná v užšom chápaní, patrí k pedagogike, ako uviedol Průcha „k edukačným vedám“. „Didaktika nemeckej jazykovej oblasti sa skutočne môže prezentovať mnohými východiskami, týkajúcimi sa rozličných oblastí.“ (Peterssen, 1993, s. 21). Didaktika je v nemeckej jazykovej oblasti skôr vnímaná v širšom chápaní. Rozdiely v Nemecku a vo Francúzsku prezentoval napr. Průcha (2002, s. 28). Vo Francúzsku je pedagogika vnímaná ako niečo viac než didaktika v tom zmysle, že didaktik, ktorý by mohol byť zodpovedný za tvorbu vzdelávacích štandardov, učebníc, certifikovaných testov a iných cvičebníc, môže, ale nemusí byť výborným pedagógom, pretože didaktik sa viac sústreďuje na obsah a rozvoj učiva, a nie na psychologickú, sociologickú, či kultúrnu dimenziu procesu učenia sa, zameraného na učiaceho sa. Z tohto dôvodu sa na záver viac stotožňujeme s prvou definíciou pojmu pedagogiky

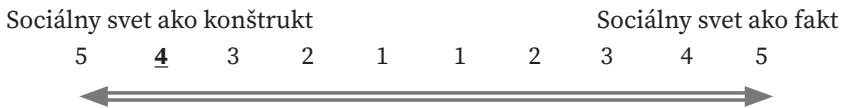
od S. Kučerovej. Ale táto debata je viac kultúrna ako vecná, a preto sa nedá jednoznačne určiť, či je správna prvá alebo druhá definícia.

Zaujímali nás tiež dimenzie, podľa ktorých autor prezentoval paradigmy pedagogiky a snažili sme sa umiestniť náš výskum na osi týchto dvoch dimenzií a uviesť krátke vysvetlenia. V závere sme náš výskum vyhodnotili podľa klasifikácie paradigiem od Burella a Morgana (citované podľa Průcha, 2002, s. 39).

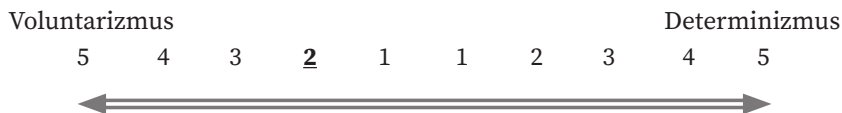
Ku ktorému pojmu sa viac približuje podľa nášho názoru náš výskum a prečo?



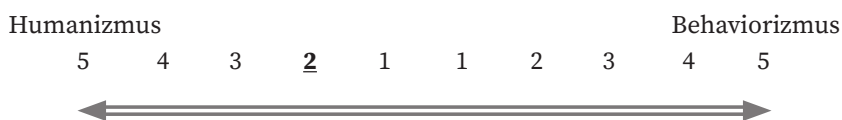
Keďže náš výskum sa týka jazykového vzdelávania, nie je možné vylúčiť, že vedomosť existuje, len keď ju vieme pomenovať. Na druhej strane, snažíme sa pochopiť odborné pojmy na základe každodennej reality učiteľa.



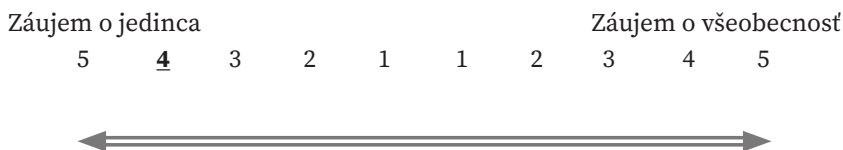
Naša predstava vzdelania je viac zameraná na konštruktivistickú koncepciu učenia, i keď uznávame niektoré pojmy ako fakty. Snažíme sa ich dekonštruovať a znovu ich postaviť na základe skúseností.



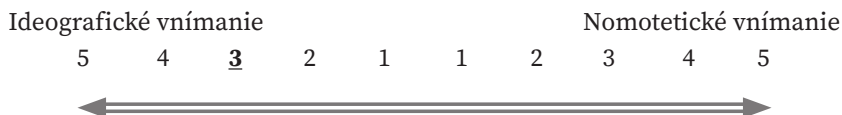
Vzdelávanie učiteľov sa robí na základe slobodného rozhodnutia a nemožno nútiť učiteľa, aby sa kontinuálne vzdelával. Ale v rámci hodiny cudzieho jazyka je žiak nejakým spôsobom svojím učiteľom, ale aj svojimi spolužiakmi, nútený prispôsobiť sa systému, ktorý učiteľ preňho zvolil.



Moderné metódy vyučovania kladú človeka do stredu procesu, ale od žiaka, podľa behaviorálneho modelu na zautomatizovanie niektorých jazykových javov, taktiež očakávame v rámci hodiny nejaké chvíle učenia sa.

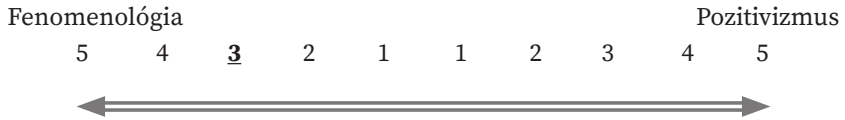


Naša koncepcia vzdelávania umiestňuje človeka, žiaka, učiaceho sa do stredu procesu. Zároveň, kontinuálne vzdelávanie patrí k osobnému a profesijnému rozvoju učiteľa, čo uprednostňuje záujmy jedincov.

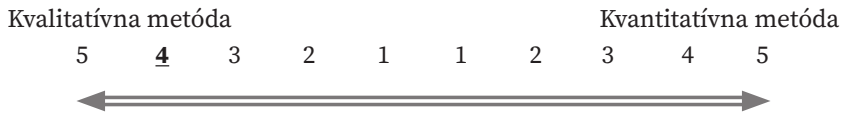


V každom module inovačného kontinuálneho vzdelávania sa k pojmom volí „indukčný“ prístup. Indukcia alebo „inferencia“ v didaktike spočíva vo vyvedení pravidiel alebo definícií pojmov na základe indícií. Hypotézy sa môžu potom vymeniť a konfrontovať, čo stimuluje komunikáciu v cudzom

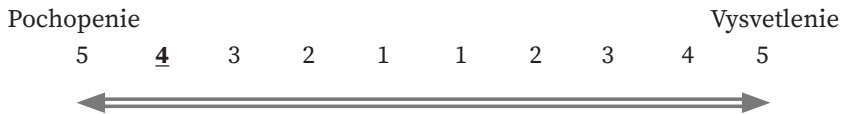
jazyku. Až na konci týchto komunikačných hier možno pomenovať pojmy alebo zosystematizovať pravidlá.



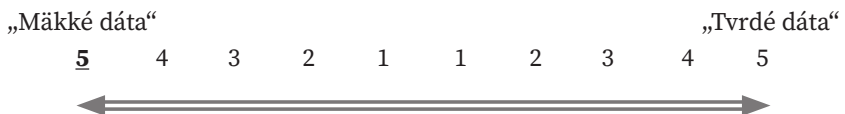
Tento výskumný projekt začína konštatovaním niektorých sociologických javov, a nie naopak. Nekomparuje modely učenia sa s praxou učiteľov. Naše inovačné kontinuálne vzdelávanie tu nie je na to, aby inštruovalo učiteľov ako majú učiť a správať sa k deťom. Školitelia, ktorí učia tieto moduly, majú, samozrejme, isté modely, z ktorých v rámci vzdelávania vychádzajú.



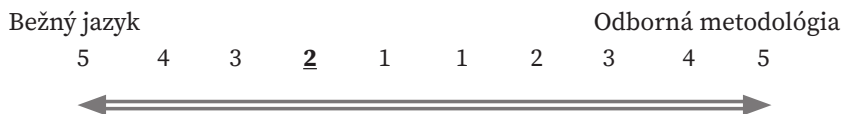
Okrem výsledkov niektorých kvantitatívnych štúdií, na základe ktorých sme skonštatovali aktuálny stav kontinuálneho vzdelávania učiteľov cudzích jazykov na Slovensku, je náš výskum založený na kvalitatívnych nástrojoch (obsahová analýza, pološtruktúrované dotazníky, ohnisková skupina).



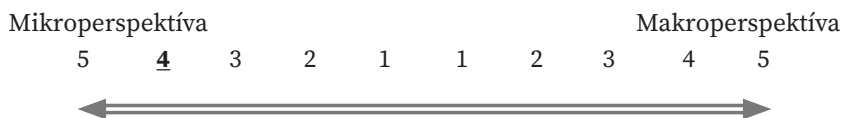
Prístup, ktorý sme zvolili, je viac naklonený k pochopeniu reality učiteľmi a ponúka možnosti, ako vysvetliť realitu na základe faktov.



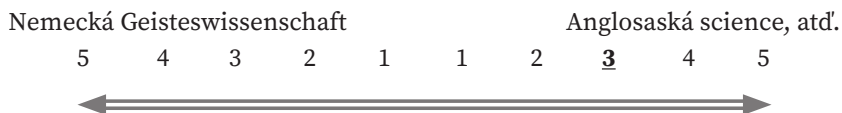
Keďže sme zakladali tento výskum na kvalitatívnych nástrojoch, môžeme pracovať len s „mäkkými dátami“.



Pedagóg musí vedieť vysvetliť odbornú terminológiu bežným jazykom. V každodennej realite učiteľ s deťmi ani nemusí používať odbornú terminológiu. Inovačné kontinuálne vzdelávanie učiteľov sa nemôže ale úplne dištancovať od odbornej terminológie, keď chce inovovať a ponúkať nové spôsoby spolupráce s deťmi.



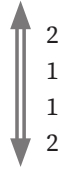
V našom kontexte a pri počte učiteľov, s ktorými pracujeme (cca. 25), nie je možné hovoriť o makroperspektíve. Preto sme aj zvolili kvalitatívne nástroje, aby sme vedeli analyzovať osobitné javy a ponúkať možné riešenia v širšom kontexte.



Termín pedagogika je vo Francúzsku chápaný viac ako nadradený edukačným vedám, ako spomínal Průcha (2002, s. 29-30), teda v širšom zmysle slova ako v Nemecku. Preto sme zvolili uvedenú hodnotu, hoci je to zdanlivo v protiklade ku všetkému, čo sme vyššie uviedli.

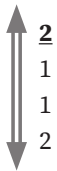
Celkový výsledok: **Subjektívna na 2,76**

Vertikálna dimenzia
Radikálna zmena



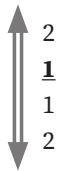
Stabilita / Mierna regulácia

Angažovanosť



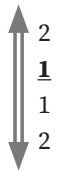
Neutrálnosť

Revolúcia



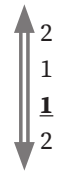
Status quo

Konflikt



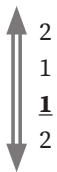
Poriadok

Spor



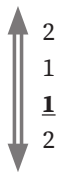
Súdržnosť

Oslobodenie



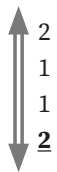
Solidarita

Ideál, vízia



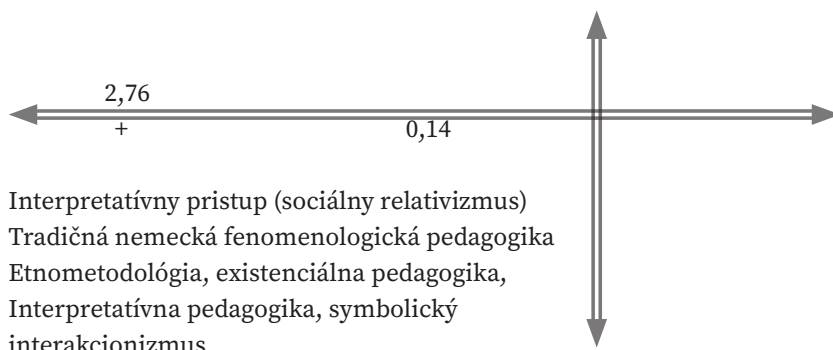
Realita

Konflikt



Služba

Celkový výsledok: **Zmena na 0,14**



Teoreticky vnímame podľa uvedenej dialektiky náš výskum v rámci interpretatívneho prístupu (sociálneho relativizmu). Keď sa spätne pozeráme na heslá, ktoré figurujú v uhle medzi subjektívnym prístupom a miernou reguláciou, myslíme si, že sme uspeli a stotožňujeme sa s myšlienkou, že v pedagogike sa ťažko nájde vysoká miera objektivity a takisto je ťažké využívať exaktné vedy a objavovať všeobecné zákony. Skôr naopak, myslíme si, že konštatovanie javov a hypotézy je možné urobiť/overiť cez kvantitatívne nástroje, ale vysvetliť a interpretovať ich, je možné len na mikroúrovni s kvalitatívnymi nástrojmi. Náš výskum v oblasti didaktiky cudzích jazykov, sa bezpochybné prihlasuje k interakčnej teórii.

Kapitola 5 Učiteľ: charakteristiky profesie edukátora

Náš výskum sa týka kontinuálneho vzdelávania učiteľov cudzích jazykov. Nemôžeme preto vynechať túto kapitolu. V úvode si dovoľíme otvoriť terminologickú debatu o učiteľovi a edukátorovi. Termín edukátor znie pre frankofónnu populáciu ako vychovávateľ. Ten má prehľad o dobrom a zlom, prezentuje výchovné, tzv. náboženské hodnoty. Vychovávateľ je rodič alebo ten, kto hrá úlohu rodiča. Učiteľ nie je rodič. Pedagóg sa zúčastňuje procesu edukácie, ale musí spolupracovať s rodičmi a vybudovať mantinely, aby neprekročil do rodičovho terénu. Možno je to tým, že vo Francúzsku je jasne zafinovaný rozdiel medzi štátom a cirkvou. A preto

učiteľ ako štátny zamestnanec nesmie prekročiť túto hranicu. Význam pojmov učiteľ a vychovávateľ/edukátor vo francúzskom jazyku sa značne odlišuje. Termín vychovávateľ(ka), možno používať v kontexte školstva, a to v súvislosti s deťmi od 1 do 4 rokov. Edukátorom možno vo francúzštine označiť človeka, ktorý pracuje v centrách pre mládež alebo pre opustené deti. V oboch prípadoch, termín vychovávateľ alebo edukátor znie ako človek dopĺňajúci/suplujúcu rolu rodiča, nie ako učiteľ v triede, ktorý má za úlohu vzdelávať.

Učiteľ pracuje podľa školského vzdelávacieho programu a odovzdáva učivo, kým vychovávateľ pracuje podľa výchovného programu v rámci napr. školských klubov, centier voľného času alebo školských internátov. V rámci týchto aktivít alebo zariadení ľahko pochopiť, že vychovávateľ má rolu bližšiu k rodičom než učiteľ, a preto z nášho pohľadu môžeme hovoriť o vychovávateľovi. Ale s používaním pojmov učiteľ a edukátor ako synonymám sa nestotožňujeme, nakoľko edukátor je synonymom vychovávateľa.

Vzhľadom na to, že kontinuálne vzdelávanie učiteľov je aj nástroj ich kariérneho rastu, nemôžeme vynechať ani podkapitolu 5.4 *Vývoj profesijnej dráhy učiteľov*.

Pre učiteľa je kontinuálne vzdelávanie mimoriadne dôležité, pretože mládež a spoločnosť sa časom menia a treba byť stále aktívny, aby sme s nimi vedeli naďalej (spolu)pracovať. Pre učiteľa cudzieho jazyka je to možno ešte dôležitejšie, pretože cudzí jazyk je potrebné aktívne používať, aby sa nestal pasívnym. Cudzí jazyk je zároveň aj sociokultúrnym javom, ktorý treba pravidelne aktualizovať nielen „každodenným/pravidelným cvičením“ s rodenými hovoriacimi daného cudzieho jazyka, ale aj cestovaním do krajín, ktorých jazyk učiteľ vyučuje, sledovaním kultúrneho, spoločenského či politického diania v daných krajinách atď.

Objasnenie jednotlivých kategórií, podkategórií a kariérových stupňov nie je pre nás dôležité len preto, že náš výskum je založený na programe inovačného kontinuálneho vzdelávania učiteľov francúzskeho jazyka na Slovensku, ale aj preto, že z analýzy diskusie v rámci ohniskovej skupiny spojenej s obsahovou analýzou vyplýva, že v rámci dištančných interaktívnych úloh je absolútna potreba tútora, ktorý by vedel sledovať, pomáhať a stimulovať interakciu učiteľov v on-line prostredí, aby

tieto úlohy mali očakávaný efekt - učiť sa spolupracovať on-line v cudzom jazyku. Keďže interakcia má byť v cudzom jazyku, tútor by mal byť rodený hovoriaci. Ale kde zaradiť toho tútora - niekde medzi pedagogickým asistentom a zahraničným lektorom? Slovenská legislatíva zatiaľ neuznáva takúto funkciu, ktorú z nášho pohľadu nemôže mať učiteľ pre kontinuálne vzdelávanie. Francúzsky profesor Univerzity La Réunion, Christian Ollivier, totiž jasne dokázal, že učiteľ by nemal zastávať túto rolu, pretože „účastníci dajú väčšiu váhu hierarchickému vzťahu učiteľ – učiaci sa“ (Ollivier & Puren, s. 64) a reálna prirodzená komunikácia medzi účastníkmi/učiacimi sa je kvôli tomu pokrivená. Aj preto by bolo nutné, ako to už písala univerzitná profesorka Maguy Pothier (2003), aby vzdelanie a „školenie tútorov“ bolo zaradené medzi akreditované programy pedagogických fakúlt, aby študenti mohli vykonávať pedagogickú prax na zahraničných univerzitách, trénovali tútorovanie, a aby podporovali elektronické interakcie bez toho, že by sa zúčastnili procesu hodnotenia. Navyše, takáto prax by uľahčila prácu učiteľov, ktorí si neželajú riešiť týždenne technické alebo pedagogické problémy kvôli on-line interaktívnym úlohám. Toto tvrdenie vychádza z prieskumov univerzitných docentov v Grenoble vo Francúzsku, Christian Degache a Elke Nissen, ktoré realizovali v rámci hybridného vzdelávania v cudzích jazykoch. Neželajú si to nie preto, že sa im nechce venovať tejto práci, ale preto, lebo nemajú čas riešiť stovky požiadaviek, keď popritom majú učiť, pripravovať učivo a hodnotiť tvorbu úloh. Pozícia tútora v on-line vyučovacom prostredí vyžaduje pedagogického zamestnanca na určitý pracovný úväzok, ktorý by vedel technicky a pedagogicky (a v našom prípade aj jazykovo) pomáhať učiacim sa nielen zorientovať sa na platforme, ale aj komunikovať v cudzom jazyku a vymieňať si skúsenosti, aby v tíme vedel odovzdať úlohy, ktoré majú distančne a spoločne riešiť v on-line vyučovacom prostredí.

ZÁVER

Výskum v danej oblasti slúži na to, aby sme dokázali triangulovať výsledky a po interpretácii čiastočných výsledkov ponúkli detailnejšie riešenia. Na základe toho budeme schopní ponúknuť učiteľom cudzích jazykov efektívny model výučby/učenia sa v online prostredí.

Keďže sa venujeme konkrétnemu prípadu, chceli by sme priniesť reálne výsledky, ktoré by mohli byť užitočné v budúcnosti pre kontinuálne vzdelávanie učiteľov cudzích jazykov. Oblasť, ktorú chceme skúmať (pedagogika, didaktika, cudzie jazyky...), je viac o medziludských vzťahoch a lepšie si vieme predstaviť zmenu zdola pre učiteľov. Aj preto je mikroperspektíva prvá. Naším zámerom je, aby model vychádzajúci z výsledkov realizovaného výskumu bol ponúknutý metodicko-pedagogickým centrám na Slovensku pre potreby tvorby programov kontinuálneho vzdelávania pre učiteľov cudzích jazykov. Ideálne, tieto programy by mohli byť hybridné (časť prezenčná a časť dištančná), ale už by nič nestálo v ceste tomu, aby sme pokračovali a boli schopní ponúkať stopercentné dištančné kontinuálne vzdelávanie alebo vo forme MOOC (masívne otvorené on-line kurzy).

POUŽITÁ LITERATÚRA

1. CUQ, J.-P., & GRUCA, I. (2005). *Cours de didactique de français langue étrangère et seconde*. Grenoble: PUG. ISBN 2-7061-1301-4.
2. DEGACHE, C., & NISSEN, E. (2008). Formations hybrides et interactions en ligne du point de vue de l'enseignant : pratiques, représentations, évolutions. *ALSIC*, 11(1). Dostupné na <https://journals.openedition.org/alsic/797>
3. OLLIVIER, C., & PUREN, L. (2011). *Le web 2.0 en classe de langue, une réflexion théorique et des activités pratiques pour faire le point*. Paris: Éditions Maison des langues. ISBN 978-2-3568-5077-5.
4. PETERSSEN, W. H. (1989). *Lehrbuch allgemeine Didaktik*. München: Ehren Wirth Verlag.

5. POTHIER, M. (2003). *Multimédias, dispositifs d'apprentissage et acquisition des langues*. Paris: AEM, Ophrys. ISBN 2-7080-1040-9.
6. PRŮCHA, J. (2002). *Moderní pedagogika*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-631-4.
7. ŠVEC, Š. (2010). Súčasný pedagogický výskum na Slovensku. *Pedagogická orientace*, 20, 23-39.
8. Zákon č. 245/2008, Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon)

PaedDr. Arnaud Segretain

Výskumný a vývojový zamestnanec

Oddelenie pre cudzie jazyky - francúzsky jazyk

Štátny pedagogický ústav

Pluhová 8

Bratislava

arnaud.segretain@statpedu.sk

5 EDUKAČNÉ HRY AKO SÚČASŤ INOVATÍVNYCH EDUKAČNÝCH POSTUPOV V PROCESE UČENIA (SA) CUDZÍCH JAZYKOV EDUCATIONAL GAMES AS PART OF INNOVATIVE EDUCATIONAL PRACTICES IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING AND LEARNING

ZUZANA VALENTOVIČOVÁ

Pedagogická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave
Bratislava

Abstrakt: Text je zameraný na edukačné hry, ktoré sú súčasťou inovatívnych edukačných postupov v procese učenia sa cudzích jazykov. V inovovanom ponímaní didaktických hier rozširujeme definíciu didaktických hier na edukačné hry, vychádzajúc z toho, že edukácia (v tomto kontexte) je akákoľvek činnosť človeka, ktorá obsahuje procesy výchovy (zamerané na afektívnu a psychomotorickú stránku) a procesy vzdelávania (zamerané na kognitívnu stránku) súčasne, v ktorej jedinec tieto získava, poskytuje alebo sprostredkuje.

Abstract: The text is focused on educational games, which are part of innovative educational practices in the process of learning/teaching foreign languages. In an innovative understanding of didactic games, we would extend the definition of didactic games to educational games, assuming that education (in this context) is any human activity that includes education processes (focused on the affective and psychomotor side) and learning processes (focused on cognitive page) at the same time that the individual acquires and/or provides and/or mediates these.

Kľúčové slová: hra, edukácia, edukačná hra, didaktická hra, cudzí jazyk

Key words: game, education, educational game, didactic game, foreign language

ÚVOD

Predstava hry ako obmedzeného časopriestoru využívaného prevažne ako náplň voľného času, zábavy alebo účelového nástroja, sa podľa Skořepovej (2018) ukazuje byť veľmi obmedzená. Z takto poňatého kúska obsiahleho fenoménu hry a hrania sa nemožno porozumieť, čo všetko nám hravosť môže priniesť. Odlíšenie významnosti hry a procesu hrania si ukazuje všeobecný pojem hry z nového pohľadu. Autorka hru dáva do kontextu súčasnosti, zmyslu a naplnenia života. Upriamuje pozornosť na to, že hra môže byť cestou a spôsobom riešenia problému, ktorý vyžaduje tvorivý výklad stanovených pravidiel. Tvorivosť a neobvyklý spôsob myslenia i konania dokážu pri riešení problémov nájsť spôsob, ktorý vedie k takému stavu, aký sa zdal byť spočiatku nedosiahnuteľný. Skalková (2008) konštatuje, že v súčasnej dobe mnohé inovačné prúdy v pedagogike akcentujú význam hry ako vyučovacej metódy. Hra má svoje špecifické miesto už od čias J. A. Komenského. Najmä od začiatku 60. rokov 20. stor. nadobúda hra popularitu ako jedna z didaktických metód, aplikovaných aj pri práci so žiakmi stredného a vyššieho stupňa škôl. Podľa Bláhovej (1997, cit. podľa Skalková, 2008), vo vyučovaní je možné využívať rôzne druhy hier.

DIDAKTICKÉ HRY V EDUKÁCIÍ DETÍ, MLÁDEŽE A DOSPELÝCH

Didaktická hra je vymedzená ako osobitný druh hry s náučným obsahom, ktorej cieľom je príťažlivou, zábavnou formou rozvíjať poznávacie procesy a intelektové schopnosti, rozširovať a upevňovať poznatky predovšetkým detí, ale aj mládeže a dospelých (Kolektív autorov, 2000). Na rozdiel od iných druhov, najmä tzv. voľných „tvorivých“ hier, ktorých cieľ, obsah

i priebeh určujú samotní účastníci, didaktická hra predstavuje hotovú hrovú zostavu, s pevne stanoveným náučným zámerom i celou štruktúrou. Podľa Průchu, Walterovej a Mareša (2013) a Vankúša (2016) je didaktická hra analógiou spontánnej činnosti detí, ktorá:

- sleduje (pre učiacich sa nie vždy zjavným spôsobom) didaktické ciele;
- sa môže odohrávať v priestore učebne, triedy, v telocvični, na ihrisku, v prírode a pod.;
- má svoje vopred stanovené pravidlá a vyžaduje ich dodržiavanie;
- vyžaduje priebežné riadenie a záverečné vyhodnotenie;
- je určená jednotlivcom aj skupinám učiacich sa, pričom rola pedagogického vedúceho má široké rozpätie od hlavného organizátora až po pozorovateľa;
- má zjavný stimulačný náboj, lebo prebúdza záujem, zvyšuje angažovanosť žiakov na vykonávaných činnostiach, podnecuje ich tvorivosť, spontánnosť, spoluprácu aj súťaživosť, núti ich využívať rôzne poznatky a schopnosti, zapájať životné skúsenosti;
- sa v mnohom približuje modelovým situáciám z reálneho života.

Už táto sumarizácia predikuje, že pôvodné ponímanie didaktických hier je možné rozšíriť o ponímanie ich edukatívnosti, pretože didaktické hry nie sú zamerané iba na kognitívnu stránku účastníka hry, ale aj na afektívnu a psychomotorickú. Tým argumentačne dospievame k nášmu cieľu, a to, ponímať didaktické hry ako edukačné hry so širším, nielen didaktickým kontextom.

Didaktické hry odborníci zaraďujú k aktivizujúcim didaktickým metódam. Podľa Maňáka a Šveca (2003) aktivizujúce metódy a formy výučby neposkytujú učiacemu sa iba informácie, ale rešpektujú úroveň kognitívneho rozvoja jednotlivých učiacich sa, vzbudzujú ich záujem a súčasne umožňujú využívať možnosti individuálneho učenia sa, zapájať sa do kooperatívneho učenia sa a spolupráce, čiže zúčastnených aktivizujú, zapájajú do edukačného procesu. Dosiahnuté úspechy súčasne motivujú do ďalšej učebnej činnosti. Skalková (2008) uvádza nasledujúcu typológiu hry ako vyučovacej metódy: didaktické hry, hry s pravidlami, hry s hračkami a súťaže. Výsledok hry, podľa vyššie citovanej autorky, ako didaktickej metódy, vždy

závisí od situácie v triede, v skupine učiacich sa, a aj od tvorivosti a organizačných schopností vyučujúceho/lektora. Podľa Neumana (2000) didaktické hry, súťaže a jednoduché pokusy vo vyučovaní majú zaujať, povzbudiť a prehĺbiť aktivitu. Didaktické hry je možné využívať pri vysvetľovaní, overovaní vedomostí, upevňovaní učiva, ale aj v rámci spestrenia vyučovania, či ako motiváciu učiacich sa. Na ďalšie pozitíva vo svojej práci upozorňuje Masaryková, ktorá uvádza, že didaktická hra umožňuje realizovať proces učenia sa nielen verbálnym a pojmovým učením, ale aj senzomotorickým učením, emocionálnym učením, učením sa zážitkom, sociálnym učením aj skúsenostným učením, kedy je dokázateľne úspešnosť zapamätania si učiva významne vyššia (Masaryková, 1994). Skalková (2008) sústreďuje pozornosť na *didaktickú hru* ako vyučovaciu metódu a konštatuje, že je vždy cieľovo orientovaná. Je však potrebné vyvarovať sa didaktizácie hier, ako aj nerešpektovaniu spätosti didaktickej hry s učením sa jednotlivca i celej skupiny. V tomto zmysle je možné didaktickú hru vymedziť ako sebarealizačnú aktivitu jedincov alebo skupín, ktorá spontánnosť a uvoľnenie prispôsobuje edukačným cieľom. Nakoľko existuje veľké množstvo hier, ktoré sú využiteľné vo výučbe, pri ich aplikácii je z nich nutné starostlivo vybrať. Podrobne musíme premyslieť aj metodiku ich funkčného začlenenia do výučby. Iba tak je možné splniť požiadavku Komenského „škola hrou“. Maňák a Švec (2003) zdôrazňujú nemenej dôležitý aspekt, a to, že prostredníctvom didaktických hier je možné vytvárať kladný vzťah učiacich sa k danej téme, k vyučovaciemu predmetu, k učiteľovi, ku škole a k vyučovaniu ako nevyhnutnému procesu v prostredí školy. Podľa Nemca (2004) je podstatné, že každá dobre zostavená a zrealizovaná didaktická hra sleduje konkrétny cieľ a je prispôbena záujmom učiaceho sa. Vališová a kol. (2007) konštatujú, že didaktické hry vedú k produktívnym aktivitám, rozvíjajú myslenie a pod. K edukačne najúčinnejším zaraďujú autori súťaživé hry, ktoré v učiacich sa vytvárajú záujem o konečný výsledok, zvyšujú frekvenciu aktivít, motivujú hráčov k účinnej spolupráci a efektívnej delbe práce v rámci skupiny, pretože dobrý výsledok môže mať skupina len vtedy, ak uspeje ako celok. Preto je realizácia hry sprevádzaná nevyhnutnou komunikáciou medzi hráčmi a vedúcim a vzájomnou komunikáciou medzi hráčmi, napr. v rámci skupín.

Podľa kolektívu autorov (2000) štruktúru didaktických hier tvorí *hrová úloha*, *hrová činnosť* a *pravidlá hry*. *Hrová úloha* dáva didaktickej hre zmysel, predstavuje dôvod, kvôli ktorému hra vznikla. *Hrová úloha* vyvoláva záujem, aktivizuje pozornosť, sprostredkúva alebo upevňuje poznatky, tvorí vlastný náučný obsah didaktickej hry. Realizácia didaktickej úlohy vyžaduje spravidla určitú intelektovú aktivitu hráča – uplatnenie pamäti, pozornosti, predstavivosti, premýšľanie, hľadanie riešenia. Úloha didaktickej hry musí byť primeraná vývinovým možnostiam hráčov, obsahovať úkony, ktorých splnenie im poskytuje uspokojenie a radosť z vynaloženej námahy. Kladné emócie sú dôležitým motivátorom vzťahu jednotlivca k didaktickej hre a jeho úspešnej spolupráce. Príveľmi náročné úlohy, ktoré jednotlivci nevládajú, takisto príveľmi ľahké, nevyžadujúce nijaké intelektové úsilie, pôsobia demotivujúco, znižujú aktivitu i záujem o didaktickú hru. Ďalšou podstatnou súčasťou didaktickej hry je *hrová činnosť*, bez nej by nemohla byť považovaná za hru. *Hrová činnosť* predstavuje súčasne prostriedok, ktorým sa spĺňa *hrová úloha* a dosahuje sa didaktický zámer. *Hrová činnosť* musí byť príťažlivá, zábavná, emotívne pôsobivá. Vo svojej podstate maskuje, zastiera didaktický zámer hry, zdanlivo dominuje nad náučným cieľom a svojou príťažlivosťou spôsobuje, že dieťa (ale aj dospelý) si ani nevedomuje, že sa učí. Príťažlivosť didaktickej hry zvyšujú *pravidlá hry*. Pravidlá organizujú *hrovú činnosť* tak, aby sa zameriavala na splnenie *hrovej úlohy*. Poskytujú hráčovi presné pokyny, čo musí urobiť a čo nie, ako si má pri hre počínať. Pravidlá sa v didaktických hrách uplatňujú ako organizujúci prvok, ktorý pretvára *hrovú činnosť* na logickú, zmysluplnú aktivitu. Pravidlá zabraňujú živelnému priebehu *hrovej aktivity*, upevňujú vôľové vlastnosti a schopnosti sebaregulácie, čím súčasne zvyšujú zaujímavosť a príťažlivosť didaktickej hry. Porušenie, či nedodržanie pravidiel, zbavuje didaktické hry vzrušujúceho napätia a radosti. Takisto ako *hrová úloha* a *hrová činnosť*, aj *pravidlá didaktických hier* musia byť v súlade s vývinovými (vekovými) osobitosťami a možnostami hráčov.

Aktuálnou, modernou obmenou didaktických hier, sú podľa Kolektívu autorov (2000) aj niektoré elektronické počítačové hry, ktoré sa stretajú s veľkým záujmom najmä u mládeže. Didaktická hra, podľa ďalšieho vymedzenia, sa teda nevyužíva len v detstve, ale v mnohých modifikovaných

úrovních a podobách, má významné postavenie aj v relaxačných a zábavných aktivitách mládeže i dospelých. Patrí k nim najmä široká paleta tzv. spoločenských hier s ustálenými pravidlami, ktoré vyžadujú rozvíjanie ostrovtipu, logické myslenie, pohotovosť, fantáziu, riešenie problému (napr. šachy, dáma, mlyn, kartové hry), ako aj hlavolamy, rébusy, hádanky, krížovky, matematické hry a pod.

V inovovanom ponímaní didaktických hier sme doplnili náš postreh, že terminologicky sme rozšírili definovanie didaktických hier na edukačné hry, vychádzajúc zo skutočnosti, že edukácia je akákoľvek činnosť človeka, ktorá obsahuje procesy výchovy (prostredníctvom ktorej jedinec získava predovšetkým afektívne komponenty – vlastnosti, zručnosti, spôsobilosti, návyky, postoje, hodnoty, skúsenosti...) a procesy vzdelávania (prostredníctvom ktorého jedinec získava najmä kognitívne komponenty – vedomosti, poznatky, znalosti, informácie...) súčasne, v ktorom jedinec tieto získava, poskytuje alebo sprostredkuje. Je teda zrejmé, že pôvodné „oklieštenejšie“ ponímanie didaktických hier, je možné rozšíriť o ponímanie ich edukatívnosti, pretože didaktické hry nie sú zamerané iba na kognitívnu stránku účastníka hry, ale aj na afektívnu a psychomotorickú. Každá didaktická hra s vopred určenými pravidlami vyžaduje od účastníka ich dodržiavanie, čo je logicky zdôvodnené. Účastníci majú o tom vedomosť ako aj o samotných dôsledkoch z nedodržiavania stanovených pravidiel, avšak tento proces formuje predovšetkým afektívnu stránku osobnosti účastníka didaktickej hry (Pasternáková & Krásna, 2015). V súlade s vyššie uvedenými autormi uvádzame niekoľko spôsobov, ako motivovať učiacich sa v edukačnom procese – voľbou zaujímavej činnosti a zaujímavého obsahu pre učiaceho sa; poskytnutím príležitosti zažiť úspech učiacemu sa na rôznom vedomostnom stupni; farebným rozlíšením učiva, farebnými obrázkami, zaujímavým prezentovaním učiva, prepojením učiva s aktivitami, aplikovaním učiva do praxe, do života, uvádzaním príkladov, súťažami, zadávaním problémových úloh a vedením učiacich sa k ich riešeniu, zaradením rôznych druhov hier do edukačnej činnosti, učením sa „cez“ príbehy, zaujímavosti, vtipy a pod., zaradením nových, originálnych prvkov do učebného procesu, svojím vlastným nadšením, „influentným“ správaním, vlastným entuziazmom.

EDUKAČNÉ HRY AKO SÚČASŤ INOVATÍVNYCH EDUKAČNÝCH POSTUPOV V PROCESE UČENIA SA CUDZÍCH JAZYKOV

Z hľadiska dostupnej literatúry sú uvádzané 3 kontexty vyučovania cudzieho jazyka:

1. Prirodzené prostredie pre osvojovanie jazyka.
2. Tradičné edukačné prostredie pre osvojovanie jazyka.
3. Komunikatívne vyučovanie pre osvojovanie jazyka.

1. Prirodzené prostredie pre osvojovanie jazyka

O prirodzenom prostredí pre osvojovanie jazyka hovoríme vtedy, keď sa človek stretáva s materinským jazykom v rodine, s „cudzím“ jazykom v bilingválnej rodine, v krajine, kam sa presťahoval alebo dlhodobo pracuje, v zamestnaní, alebo v bežnej sociálnej interakcii (aj v inojazyčnom prostredí).

2. Tradičné edukačné prostredie pre osvojovanie jazyka

O tradičnom vyučovacom prostredí hovoríme vtedy, keď učíme žiakov, učiacich sa daný jazyk ako cudzí jazyk. V takomto prípade sa zameriavame viac na samotný jazyk, a nie na informácie, ktoré ním vyjadrujeme. Cieľom učiteľa/lektora je usmerňovať učiacich sa tak, aby si rozvíjali slovnú zásobu a učili sa gramatické pravidlá cieľového jazyka. Pri takejto výučbe je zvyčajne hlavným cieľom učiacich sa, dostať dobrú známku, a nie používať jazyk v každodennej komunikatívnej interakcii.

3. Komunikatívne vyučovanie

Aj pri komunikatívnom vyučovaní je cieľom učiacich sa naučiť sa jazyk ako taký, ale v spôsobe výučby sa kladie dôraz skôr na interakciu, konverzáciu a použitie jazyka a nie na učenie sa o jazyku. V komunikatívnom vyučovaní sa väčšinou stretávame s bežnými témami, ktoré sa učiacich sa priamo týkajú, napr. ako reagovať na určitý inzerát v novinách a pod. Inokedy sa zase vyučovanie môže zamerať na určitý vyučovací predmet (napr. na dejepis, matematiku), ktorý sa žiaci/študenti/učiaci sa učia v danom cudzom jazyku. Pri takomto vyučovaní sa možno občas zamerať na samotný jazyk,

ale dôraz sa kladie na použitie jazyka, nie na informácie o jazyku. Výber jazyka, ktorý učiteľ/lektor na vyučovaní používa, nie je určený nejakými špecifickými charakteristikami jazyka, ktoré by chcel učiach sa naučiť, ale učí ich používať jazyk v najrôznejšom kontexte. Pri hodnotení učiach sa pri takomto vyučovaní sa hodnotí ich schopnosť „dokázať to“ v cudzom jazyku, a nie správne používanie určitých gramatických foriem.

Za dôležité považujeme, že edukátor by mal brať ohľad na to, o aký typ edukačnej aktivity ide. Okrem typu edukačnej aktivity by však nemal zabúdať ani na rozdiely v individuálnych osobitostiach učiach sa. Samozrejme, že celkom iný prístup je potrebné zvoliť povedzme ku vzdelanému lingvistovi, ktorý sa učí už štvrtý alebo piaty cudzí jazyk, k dieťaťu, ktoré začína chodiť do školy v cudzojazyčnom prostredí, k imigrantovi, ktorý nevie čítať a písať ani vo svojom materinskom jazyku a ku stredoškólakovi, ktorý sa učí cudzí jazyk v škole (podrobnejšie aj Štubňa, 2015, 2016, 2017 a Pčolinská, 2008, 2009a, 2009 b, 2012, 2017) a iní.

Dobrou formou komunikácie môže byť komunikácia pri skupinových aktivitách alebo vo dvojiciach. Keď sa učiach sa rozprávajú s inými členmi skupiny na rovnakej úrovni cudzieho jazyka, nerobia viac chýb, ako keď sa rozprávajú s inými na vyššej úrovni, alebo s ľuďmi, ktorí hovoria daným jazykom od malička. Výskum tiež ukázal, že učiach sa pri skupinovej interakcii si dokážu navzájom opravovať chyby, pravda, ak ich k tomu vieme a ak ich vieme tiež k uvedomovaniu si nutnosti precvičovať správne hovorenie v kontexte ich komunikatívnej skupinovej práce. Skupinová práca je veľmi efektívnou súčasťou rôznych aktivít, ktoré napomáhajú rozvoju cudzieho jazyka učiach sa. Keď sa vhodne kombinuje s individuálnou prácou a s aktivitami riadenými učiteľom, lektorom, zohráva významnú úlohu v komunikatívnom vyučovaní cudzích jazykov. Je samozrejme, že človek sa môže naučiť len ten jazyk, s ktorým príde do kontaktu. Určite však neplatí, že človek sa naučí všetko, čo ho učíme, alebo že vie len to, čo ho učíme. Niektoré vyučovacie metódy poskytujú učiach sa, študujúcim, príležitosť učiť sa len obmedzené množstvo slov a typov viet. Skutočnosť, že niečo učíme alebo predkladáme učiach sa, ešte neznamená, že si to hneď osvoja. Snaha naučiť študujúcich javy, ktoré sú príliš náročné pre vývinové štádium, v ktorom sa práve nachádzajú, je zvyčajne márna. Ak chceme, aby

učenie viedlo k napredovaniu, učebný materiál musí byť primeraný súčasnej úrovni vývinu jazyka cieľovej skupiny. Niektoré iné aspekty jazyka, ako napr. slovná zásoba, sa zase môžu učiť kedykoľvek v prípade, že učiaci sa majú záujem učiť sa a že vyučovacie metódy sú primerané veku, záujmom a štýlu ich učenia sa (podrobnejšie Tamášová a Barnová, 2007).

Z hľadiska našej priamej edukačnej praxe vidíme, že učiaci sa naučia tiež mnohé veci, ktoré ich nikto nikdy neučil a ani oni sami sa zámerne neučili. Na odhaľovanie mnohých zložitých pravidiel a vzťahov v jazyku, ktorý sa chcú učiť, sú schopní používať svoj vlastný vnútorný mechanizmus učenia sa. V tomto zmysle možno teda povedať, že učiaci sa naučia oveľa viac, ako ich učíme. To ale neznamená, že učitelia/lektori/vzdelávatelia nie sú potrební. Škoda len, že v súčasnosti mnohí pedagógovia/lektori ešte stále pracujú v prostredí, v ktorom sa príliš zdôrazňuje správnosť použitia jazyka (ktorá je u učiacich sa častou prekážkou v komunikácii), čo vlastne vylučuje spontánne používanie cudzieho jazyka vo vyučovaní.

Nami sformulovaný odporúčaný metodický postup pri zadávaní didaktických hier je takýto:

1. Uviesť názov hry.
2. Povedať, na čo je hra zameraná.
3. Účastníkov oboznámiť s tým, čo budú potrebovať.
4. Povedať, koľko času majú k dispozícii na prípravu.
5. Vysvetliť pravidlá hry a dohodnúť spôsob jej vyhodnotenia a/alebo ukončenia. Vopred dohodnúť, čo uznáme a čo nie ako správne odpovede, správne riešenia a pod.
6. Uviesť dĺžku trvania hry – čas na nájdenie správneho riešenia. Odporúčame individuálne pristupovať pri inom riešení, vedúci hry navrhne uznať riešenie, skupina odsúhlasuje.
7. Na konkrétnom príklade vysvetliť pravidlá a zadanie hry.
8. Opýtať sa, či hru niekto z prítomných pozná. Ak áno, v akej verzii, ak hru pozná a vie ju zadať, môže sa stať vedúcim hry.
9. Zistiť, či všetci zúčastnení majú vytvorené podmienky (zabudol si doma okuliare, má zlomenú ruku a momentálne nemôže písať a podobne...).

10. Vyhodnotenie výsledkov, riešení hry za skupinu alebo individuálne. Veľmi dôležité je aj „odmeňovanie“ víťazov – podľa možností aspoň pridelením počtu bodov.
11. Na záver hodnotenie hry účastníkmi (napr. pridelením počtu bodov...) – nakoľko ich to bavilo, čo by bolo treba zadať inak, zrozumiteľnejšie.¹
12. Vedúci hry, zadávateľ hry má právo „veta“ – ukončiť, prideliť body, prerušiť hru a pod.

Zdôrazňujeme však, že vyššie uvedený metodický postup má charakter odporúčania. Každý lektor, vzdelávateľ, vyučujúci vo svojom edukačnom pôsobení volí vlastné metodické postupy, vyplývajúce z charakteristík danej skupiny a aktuálnej situácie.

PRÍKLAD EDUKAČNEJ HRY V EDUKÁCII CUDZIEHO JAZYKA

HRA „TABŮ“²

Odporúčaná úroveň: od B1 ☺☺☺☺☺

Počet účastníkov: ľubovoľný

Trvanie: podľa časových možností na vzdelávacej aktivite a rozhodnutia zadávateľa

Pomôcky: kartičky so slovami (odporúčame zadávateľovi, aby kartičky vyrobil na výkrese)

Čas prípravy pre zadávateľa: nevyžaduje sa (musí mať so sebou kartičky)

Pravidlá hry: vyučujúci má v rukách viacero kartičiek, z ktorých si jednotlivito každý učiaci sa jednu vyberie. Na kartičke napísané slovo učiaci sa musí vysvetliť (samozrejme v cudzom jazyku) ostatným v priebehu jednej minúty bez toho, aby toto slovo použil a aby použil „zakázané slová“, uvedené pod hlavným slovom na kartičke. Vo vyššie uvedenom časovom limite ostatní musia slovo uhádnuť. Napr.: slovo, ktoré majú uhádnuť je: PERO

¹ Poznámka – navrhujeme, aby si vyučujúci, lektor, zadávateľ hry na začiatku práce so skupinou vytvoril tabuľku, do ktorej sa hodnotenie hier za každého člena bude zapisovať hviezdikami – max. 5, minimum 0 – do tabuľky s hrami – najobľúbenejšie sa hrajú častejšie. Každý účastník hry pridelí svoje vlastné hodnotenie do tabuľky.

² Zdroj: voľne upravené podľa Delle Donne (1996).

a zakázané slová sú: PÍSAŤ, ZOŠIT a CERUZKA. Učiaci sa môže povedať: „je to inštrument, ktorý slúži na to, aby som si na papier poznačil, napríklad to, čo mi niekto diktuje...“

Vyhodnotenie: podľa stanovených pravidiel alebo variácií

Variácie: pre úroveň A2 sa uvedú len dve „zakázané slová“, od B1 sú to tri a viac slov, ktoré nemôžu pri opise použiť. Nami opísaná hra s tromi slovami je odporúčaná pre úroveň B1. Ďalšou variáciou je, že súťažiť môžu navzájom dve skupiny. Každý člen skupiny zadáva slová svojim spolusúťažiacim tak, aby v stanovenom časovom limite vylosované slovo uhádli, dodržali pritom určené pravidlá a za správnu odpoveď mohli ako skupina získať bod.

Poznámka: vedúci hry musí mať tiež kartičky pred sebou, aby vedel skontrolovať, či „zakázané slová“ naozaj neboli použité.

Zdroj: Slovenčina pre cudzincov

Zdroj kartičiek k hre: *vlastná tvorba*

VAJCE

sliepka

žltok

kuriatko

HRUŠKA

ovocie

jesť

strom

PERO

písať

zošit

ceruzka

MORE

modré

pláž

plávať

FLAŠA

piť

sklo

voda

BANKA

vybrať

klient

peniaze

LEKÁREŇ

recept

lekár

lekárnik

PLÁŽ

opaľovať sa

more

plavčík

STROM

záhrada

zelený

listy

NOS

tvár

čuch

dýchať

SKRIŇA

šaty

vešiak

nábytok

NÔŽ

krájať

príbor

jesť

CANE

abbaiare
animale
fare la guardia

INSEGNANTE

insegnare
scuola
classe

LATTE

bere
bianco
mucca

DISCOTECA

ballare
giovani
musica

SCUOLA

studiare
professori
studenti

LIBRO

leggere
romanzo
scrittore

NEGOZIO

vendere
comprare
commessa

BAGNINO

salvare
mare
spiaggia

BICCHIERE

bere
bevanda
vetro

CHIAVE

aprire
chiudere
porta

TRENO

mezzo di
trasporto
locomotiva
stazione

DOMENICA

giorno
settimana
calendario

ZÁVER

Znalosť cudzích jazykov sa na aktuálnom trhu práce považuje za samozrejmosť, podľa nášho názoru prichádza na trh práce generácia, ktorá je v úzkom kontakte s cudzimi jazykmi už od predškolského veku a výsledkom je maturitná úroveň – podľa medzinárodného referenčného rámca jazykov minimálne úroveň B1. Tá otvára (nielen) maturantom medzinárodný trh práce, možnosti štúdia v inom ako materinskom jazyku v zahraničí a pod. Hry sú, podľa nás, neoddeliteľnou súčasťou výučby, nielen jazykovej a nielen detí, mládeže, ale aj dospelých. V jazykových kurzoch, kde vyučujeme mladších i starších, pozorujeme pokroky rovnako u dospelých, ako aj u detí, ktoré vyučujeme v podmienkach základných, stredných i vysokých škôl. Premysleným zaraďovaním edukačných hier do edukačného procesu plníme cieľ informatívny aj formatívny. Hry učiacich sa motivujú a aktivizujú, oživujú vyučovaciu hodinu a súčasne sú aj efektívnym cvičením, precvičujú zvukovú stránku jazyka, precvičujú a upevňujú gramatické štruktúry, ako aj upevňujú a rozvíjajú slovnú zásobu. Z vlastnej lektorskej či učiteľskej skúsenosti môžeme potvrdiť, že vďaka edukačným hrám a hrám vo všeobecnosti, možno uľahčiť výučbu cudzích jazykov, urobiť vyučovaciu hodinu, edukačnú aktivitu zaujímavejšou, zábavnejšou a efektívnejšou (podrobnejšie Valentovičová & Hlásna, 2012 alebo Valentovičová & Krásna, 2014).

LITERATÚRA

1. DELLE DONNE, E. (1996). *L'italiano praticamente*. Perugia: Guerra Edizioni. ISBN 88-7715-156-0.
2. Kolektív autorov. (2000). *Výchova a vzdelávanie dospelých*. Bratislava: SPN. ISBN 80-08-02814-9.
3. MAŇÁK, J., & ŠVEC, V. (2003). *Výukové metody*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-039-5.
4. MASARIKOVÁ, A. (1994). *Didaktická hra vo výchovno-vzdelávacom procese*. In *Quo vadis výchova?* Zborník z vedeckého seminára, organizo-

- vaného IUVENTOU dňa 19. 1. 1994 na tému „Hra a hračka“. Bratislava: SPN. ISBN 80-85172-43-7.
5. NĚMEC, J. (2004). *S hrou na cestě za tvořivostí - Poznámky k rozvoji tvořivosti žáků*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-014-X.
 6. NEUMAN, J. (2000). *Dobrodružné hry a cvičení v přírodě*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-405-2 26.
 7. PASTERŇÁKOVÁ, L., & KRÁSNA, S. (2015). *Psychologie výchovy*. Brno: Tribun EU. ISBN 978-80-263-0952-9.
 8. PČOLINSKÁ, A. (2008). Model komunikatívnej kompetencie v procese cudzojazyčnej výučby = Model of communicative competence in foreign language teaching. In *Problematika výučby v jazykovej a odbornej komunikácii na VŠ nefilologického zamerania* (s. 49-53). Sládkovičovo: Vysoká škola Višegrádu v Sládkovičove. ISBN 978-80-89267-16-3.
 9. PČOLINSKÁ, A. (2009a). Increasing Cultural Awareness through the Development of Cultural Subcompetence. *Topics in Linguistics*, 4, 90-93). ISSN 1337-7590.
 10. PČOLINSKÁ, A. (2009 b). *Komunikačné stratégie v komunikatívnom vyučovaní cudzích jazykov*. Sládkovičovo: Vysoká škola Višegrádu s.r.o., Vysoká škola v Sládkovičove. ISBN 978-80-89267-37-8.
 11. PČOLINSKÁ, A. (2012). The role of conversational maxims in the process of quantitative discourse simplification. In *Interdisciplinary aspects of language study* (s. 58-66). Davle: Kernberg Publishing, Praha: Alfa Nakladatelství. ISBN 978-80-87168-18-9.
 12. PČOLINSKÁ, A. (2017). Some approaches to communicative competence in the process of teaching a foreign language. In *Vysšeje humanitarne obrazovanije XXI veka : problemy i perspektivy: materialy dvennacatoj meždunarodnoj naučno-praktičeskoj konferencii* (s. 200-206). Samara: SGSPU. ISBN 978-5-8428-1101-4.
 13. PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., & MAREŠ, J. (2013). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0403-9.
 14. SKALKOVÁ, J. (2008). *Obecná didaktika*. Praha: Grada. ISBN 978-80-24-1821-7.
 15. SKOŘEPOVÁ, K. (2018). *Předmětnost a procesualita hry* (diplomová práce). Praha: Univerzita Karlova v Praze, Fakulta humanitních studií, Katedra obecné antropologie.

16. ŠTUBŇA, P. (2015). Le nuove tendenze nell'insegnamento della letteratura a della civiltà nelle università = New trends in teaching literature and civilization courses at 27 the university level : globalizzazione come educazione alla mondialità. *Lingua et vita*, 4(8), 118-122. ISSN 1338-6743.
17. ŠTUBŇA, P. (2016). Kognitívny prístup k čítaniu odborných a beletristických textov. In *Jazykovedné, literárnovedné a didaktické kolokvium 36* (s. 73-80). Bratislava: Z-F LINGUA. ISBN 978-80-8177-022-7. [CD-ROM].
18. ŠTUBŇA, P. (2017). Využitie poznatkov kognitívnych vied v didaktike cudzích jazykov a v didaktike tlmočenia. In *Rebus linguae*, 1 (s. 17-32). Bratislava: Univerzita Komenského. ISBN 978-80-223-4396-1.
19. TAMÁŠOVÁ, V., & BARNOVÁ, S. (2007). Vplyv učiteľa a školy na rozvoj stratégií žiaka a jeho školskú úspešnosť. In *Retrospektíva a perspektívy poslania Pedagogickej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave* (s. 337-343). Bratislava: Univerzita Komenského, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-223-2412-0.
20. VALENTOVIČOVÁ, Z., & HLÁSNA, S. (2012). Využitie didaktických hier v cudzojazyčnej edukácii vo voľnom čase. In *Jazykovedné, literárnovedné a didaktické kolokvium XII* (s. 83-103). Bratislava: ZF LINGUA. ISBN 978-80-89328-72-7.
21. VALENTOVIČOVÁ, Z., & KRÁSNA, S. (2014). *Didaktické hry v cudzojazyčnej edukácii (nielen) vo voľnom čase*. Brno: Tribun. ISBN 978-80-263-0719-8.
22. VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. A KOL. (2007). *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1734-0.
23. VANKÚŠ, P. (2016). *Didaktická hra*. Dostupné na http://www.comae.sk/Hry/co_je_to_didakticka_hra.html

PaedDr. Zuzana Valentovičová, PhD.

Katedra románskych jazykov a literatúr

Pedagogická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave

Račianska 59

813 34 Bratislava

valentovicova@fedu.uniba.sk

6 INKLUZÍVNA DIAGNOSTIKA A STIMULÁCIA DETÍ PREDŠKOLSKÉHO VEKU V MATERSKEJ ŠKOLE

INCLUSIVE DIAGNOSTICS AND STIMULATION OF PRESCHOOL AGE CHILDREN IN NURSERY SCHOOL

VIERA ŠILONOVÁ

Katedra špeciálnej pedagogiky a pedagogiky mentálne postihnutých
Pedagogická fakulta Katolíckej univerzity v Ružomberku
Ružomberok

VLADIMÍR KLEIN

Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky sociálne znevýhodne-
ných skupín
Pedagogická fakulta Katolíckej univerzity v Ružomberku
Ružomberok

Abstrakt: *Kľúčovým odborným diskurzom v súčasnosti je inkluzívna diagnostika detí pred nástupom do 1. ročníka základnej školy a vytvorenie nástroja depistážnej orientačnej diagnostiky a stimulácie, ktoré prispievajú k akcelerácii vývinu sociálne znevýhodnených detí predškolského veku, čím môžeme prispieť k ich úspešnému nástupu do základnej školy. V prípade sústredenia sa na deti pochádzajúce zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia, hlavným problémom je poznať a diagnostikovať ich potenciál pre ďalšie vzdelávanie. Rovnako sa to týka aj všetkých ostatných detí (detí so zdravotným znevýhodnením, intaktných detí a detí s nadaním), čo korešponduje so základnou filozofiou inkluzívneho vzdelávania. Oba autori pracujeme ako experti a metodici v národnom projekte Škola otvorená*

všetkým a v národnom projekte Projekt inklúzie v materskej škole. Cieľom príspevku je informovať odbornú aj laickú verejnosť o možnostiach uplatňovania princípov inkluzívnej diagnostiky a následne efektívnej simulácie vývinu detí v prostredí materských škôl.

Abstract: *The key professional discourse at present is inclusive diagnostics of children before entering primary school and the creation of a tool for orientation diagnosis and stimulation, which will contribute to the acceleration of the development of socially disadvantaged children of pre-school age, thus contributing to their successful entry into primary school. In case of concentration of children from socially disadvantaged environment the main problem is to know, diagnose their potential for further education. It also applies to all other children /children with disabilities, intact children and children with talent which corresponds to the basic philosophy of inclusive education. Both authors work as experts and methodologists in the National project School open to all and in the National Project Inclusion in kindergarten and the aim of the paper is to inform the professional and general public about the possibilities of applying the principles of inclusive diagnostics and subsequently effective stimulation of children's development in kindergarten environments.*

Kľúčové slová: *diagnostika, depistáž, stimulácia, materská škola, sociálne znevýhodnené dieťa*

Keywords: *diagnostics, stimulation, kindergarten, socially disadvantaged child*

ÚVOD

V súčasnosti sa naše školstvo nachádza v neľahkej situácii, najmä v oblasti edukácie sociálne a zdravotne znevýhodnených detí a žiakov. Ak chceme byť súčasťou vyspelej Európy, musíme radikálne zmeniť náš segregáčny

system na system inkluzivny. Máme pred sebou neľahké úlohy. Jednou z nich je postupná zmena slovenskej legislatívy smerom k inkluzívnemu vzdelávaniu, teda k spôsobu edukácie v bežných školách. Podstatou je právo každého dieťaťa na kvalitné vzdelanie, s kladením dôrazu na búranie bariér v školstve, ktoré znemožňujú rovnocenný prístup ku vzdelávaniu a k automatickému právu dieťaťa navštevovať bežnú materskú (základnú) školu, na vzdelávanie všetkých detí spolu. Prioritnou úlohou je zabezpečiť rovnaké príležitosti pre všetky deti a pre všetkých žiakov (zdravotne aj sociálne znevýhodnených), pre získanie efektívnych vzdelávacích služieb, potrebných doplnujúcich pomôcok a podporných služieb v triedach veku primeraných, s cieľom pripraviť deti a žiakov na produktívny život ako plnoprávných členov spoločnosti.

1. NÁRODNÝ PROJEKT ŠKOLA OTVORENÁ VŠETKÝM – ŠOV

Hlavným strategickým cieľom národného projektu Škola otvorená všetkým (ŠOV) je: *„...podporou inkluzívneho vzdelávania a skvalitnením profesijných kompetencií pedagogických a odborných zamestnancov zabezpečiť rovnaký prístup ku kvalitnému vzdelávaniu a zlepšiť výsledky a kompetencie detí a žiakov.“* Na strategický cieľ nadväzuje aktivita 1. *Implementácia modelu inkluzívneho vzdelávania v prostredí MŠ a podpora neformálneho vzdelávania s cieľom podporiť modelovanie inkluzívnej školy na Slovensku* prostredníctvom zmeny školského systému smerom k inkluzívnemu vzdelávaniu už na jeho predprimárnom stupni, a aj podaktivita *Tvorba Manuálu pre depistáž a Manuálu k stimulačnému programu pre materské školy*. Hlavnou témou nášho príspevku je predstavenie konkrétnych postupov, ako v praxi realizovať depistáž u dieťaťa v prostredí materskej školy. Manuál slúži ako konkrétny návod pre pedagogických a odborných zamestnancov v materských školách, ako úspešne viesť k pripravenosti detí predškolského veku. Po zaznamenaní jednotlivých oblastí a zmapovaní potenciálnych parciálnych oslabení by sa tak vďaka kvalitne realizovanej depistáži (prvotného skríningu) mala nasmerovať ďalšia starostlivosť o dieťa uplatnením špecifických stimulačných programov natoľko, aby sa

do nástupu do školy adekvátne pripravilo na zvládanie nárokov, kladených na dieťa v podmienkach základných škôl.

Podstatou Manuálu k depistáži (Šilonová, Klein & Šinková, 2018a), následne aj Manuálu k stimulačnému programu (Šilonová, Klein & Šinková, 2018 b) je dosiahnuť čo najpresnejšiu identifikáciu a stimuláciu bazálnych funkcií dieťaťa, v súlade s programom ECEC (Early Childhood Education and Care „Včasná edukácia a starostlivosť o deti“), ktorý ponúka OECD v rámci identifikácie kľúčových prvkov a prístupov k vzdelávaniu a starostlivosti v ranom detstve. Autori v publikácii kladú dôraz na prevenciu príčin porúch učenia a správania, v súlade s aktuálnymi trendmi inkluzívnej pedagogiky a inkluzívnej pedagogickej (špeciálnopedagogickej) a psychologicko-diagnostiky. Následne predstavujú konkrétne postupy ako v praxi realizovať stimulačný program u dieťaťa v prostredí materskej školy. Manuál k stimulačnému programu slúži ako konkrétny návod pre pedagogických a odborných zamestnancov v materských školách ako úspešne viesť stimuláciu a akceleráciu vývinu detí predškolského veku a priamo nadväzuje na inovovanú časť Manuálu k depistáži.

2. NÁRODNÝ PROJEKT PROJEKT INKLÚZIE V MATERSKÝCH ŠKOLÁCH - PRIM

Strategickým cieľom národného projektu Projekt Inklúzie v materských školách – PRIM je zvýšiť vzdelanostnú úroveň príslušníkov marginalizovaných komunit na všetkých stupňoch vzdelávania, s dôrazom na predprimárne vzdelávanie. Vytváraním inkluzívneho prostredia v materských školách a spolupráce s rodinou sa má zvýšiť počet detí z marginalizovaných komunit, ktoré navštevujú materskú školu.

Projekt je zameraný na tieto oblasti (uvádzame výberovo):

- Implementácia modelu inkluzívneho vzdelávania v prostredí materských škôl prostredníctvom pedagogických (aj asistentov učiteľov) a odborných zamestnancov - školských špeciálnych pedagógov.
- Kreovanie inkluzívnych tímov v materských školách. V rámci národného projektu bude vytvorených 235 pracovných miest pre pedagogic-

kých asistentov a 145 pracovných miest pre odborných zamestnancov. V histórii slovenského školstva bude v prostredí bežnej materskej školy prvýkrát pracovať školský špeciálny pedagóg ako odborný zamestnanec.

- Tvorba diagnostických a stimulačných programov pre deti predškolského veku (s akcentom na 3- a 4-ročné deti).

Inováciou v národnom projekte PRIM je pôsobenie odborného zamestnanca (predovšetkým školský špeciálny pedagóg), ktorý je v dennom kontakte s deťmi a pracuje s nimi v zmysle sociálneho modelu pedagogickej diagnostiky, teda využíva najmä podporné opatrenia, stimuluje vlastný potenciál dieťaťa. Odborní zamestnanci budú viesť odborné pozorovania – depistáže a na základe zistených výsledkov budú implementovať stimulačný program v prostredí materskej školy.

Autori Šilonová, Klein a Šinková (2019) napísali publikáciu *Depistážno-stimulačný program pre 3 a 4 ročné deti v materskej škole*, ktorá nadväzuje na výstupy národného projektu Škola otvorená všetkým, čím sa naplňa ambícia autorov tejto publikácie spracovať kvalitný diagnostický a na neho nadväzujúci stimulačný program pre všetky deti predškolského veku vo veku od 3 do 6 rokov v prostredí materských škôl. V rámci implementácie tejto aktivity sa vytvára dostatočný časový priestor pre pedagogických zamestnancov a aj pre odborného zamestnanca na realizáciu vstupnej depistáže, stimulácie vývinu detí prostredníctvom depistážno-stimulačného programu a aj výstupnej depistáže, ktorou overíme efektívnosť realizovanej stimulácie (odporúčame pracovať aj s publikáciou Šilonová & Klein, 2019).

Hlavnou témou nášho programu je predstavenie konkrétnych postupov ako v praxi realizovať depistáž /screeningové orientačné vyšetrenie/ a stimuláciu vývinu detí v materskej škole. Depistážno-stimulačný program pre 3 a 4 ročné deti v materskej škole je štruktúrovaný do dvoch častí: 1. časť - Depistáž, 2. časť - Stimulácia.

1. časť – Depistáž - slúži ako konkrétny návod pre pedagogických a odborných zamestnancov v materských školách ako úspešne viesť depistáž pri-

pravenosti detí predškolského veku. Po zaznamenaní jednotlivých oblastí a zmapovaní potenciálnych parciálnych oslabení by sa tak vďaka kvalitne realizovanej depistáži (prvotného skríningu) mala nasmerovať ďalšia starostlivosť o dieťa uplatnením špecifických stimulačných programov natolko, aby sa do nástupu do školy adekvátne pripravilo na zvládanie nárokov kladených na dieťa v podmienkach základných škôl.

2. časť – Stimulácia - kľúčovým cieľom tejto časti programu je dosiahnuť čo najefektívnejšiu stimuláciu bazálnych funkcií dieťaťa. Hlavnou témou 2. časti publikácie je predstavenie konkrétnych postupov ako realizovať v praxi stimulačný program u dieťaťa v prostredí materskej školy. Stimulačný program slúži ako konkrétny návod pre pedagogických a odborných zamestnancov v materských školách ako úspešne viesť stimuláciu a akceleráciu vývinu detí predškolského veku. Po uskutočnenej depistáži (prvotného skríningu), bude nasmerovaná ďalšia starostlivosť o dieťa uplatnením špecifického stimulačného programu tak, aby sa dieťa na nástup do školy adekvátne pripravilo a zvládalo nároky kladené naň v podmienkach základnej školy. Stimulačný program zabezpečia učiteľky materských škôl (aj pedagogickí asistenti) pod supervíziou odborného zamestnanca – školského špeciálneho pedagóga v rámci aktuálne platného vzdelávacieho programu pre predprimárne vzdelávanie.

Depistážno-stimulačný program pre 3 a 4 ročné deti v materskej škole možno využiť v pedagogickej praxi v oblasti orientačnej diagnostiky a stimulácie, a to nielen so sociálne znevýhodnenými deťmi, s deťmi so zdravotným znevýhodnením, ale aj s deťmi intaktnými. Vnímame ho aj ako prevenciu pred výskytom porúch správania, špecifických vývinových porúch učenia, ale najmä ako prevenciu pred neoprávneným zaradovaním detí so zdravotným či sociálnym znevýhodnením do systému špeciálnych škôl (predovšetkým škôl pre žiakov s mentálnym postihnutím).

ZÁVER

V materských školách sú aj deti zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia (deti z marginalizovaných rómskych komunití), ktorých šance na úspech v osobnostnom rozvoji v detstve aj v dospelosti sa zvyšujú možnosťou včasného, kvalitného a systematického predprimárneho vzdelávania. Vytvárajú predpoklady na školskú úspešnosť. Práve tieto deti patria často do kategórie detí s nerovnomerným vývinom. Materská škola má oveľa širší záber pre rozvoj osobnosti dieťaťa, aj dieťaťa s nerovnomerným vývinom. Dieťa v tomto období nadobúda množstvo cenných návykov, zručností, vedomostí, schopností a postojov, ktoré uplatňuje počas celého ďalšieho života. Osvojuje si rôzne zručnosti (manuálne, pohybové, sociálne a iné), získava návyky (kultúrno-hygienické, ale aj etické návyky spojené so spoločensky prijateľným správaním a iné), získava pomerne širokú slovnú zásobu, naučí sa jej prostredníctvom komunikovať, vyjadrovať neverbálne i verbálne svoje pocity a na určitej úrovni ovládať svoje emócie, nadobudne množstvo poznatkov a informácií z rôznych vedných oblastí a pod.

Kľúčovou ambíciou autorov príspevku je predstaviť publikácie, ktoré by mali vytvoriť efektívny nástroj, zameraný na prevenciu pred výskytom porúch správania, špecifických vývinových porúch učenia a najmä ako prevenciu pred neoprávneným zaradovaním detí so zdravotným či sociálnym znevýhodnením do systému špeciálnych škôl (predovšetkým škôl pre žiakov s mentálnym postihnutím), v súlade s aktuálnymi trendmi inkluzívnej pedagogiky a inkluzívnej pedagogickej (špeciálnopedagogickej) a psychologической diagnostiky. V dlhšom časovom horizonte a v perspektíve životných dráh je zámerom autorov programu sústrediť pozornosť všetkých aktérov edukácie na včasné podchytenie špecifik vývinu detí ešte pred vstupom do školy, na spoznanie ich silných stránok a kľúčových kompetencií, stimulovanie v podnetnom predškolskom prostredí, následne na inkluzívne vzdelávanie v systéme základných a stredných škôl, s cieľom pripraviť deťom tie najlepšie podmienky pre ich potenciálne profesijné a životné uplatnenie v spoločnosti.

LITERATÚRA:

1. ŠILONOVÁ, V., KLEIN, V., & ŠINKOVÁ, P. A. (2018a). *Manuál k depistáži pre deti predškolského veku pochádzajúce zo sociálne znevýhodneného prostredia*. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum v Prešove. ISBN 978-80-565-1434-4. Dostupné na <http://npsov.mpcedu.sk/files/articles/riaditeliazs/Manu%C3%A1l%20k%20depist%C3%A1%C5%BEi%202018_pracovn%C3%A1%20verzia_1518698098.pdf>
2. ŠILONOVÁ, V., KLEIN, V., & ŠINKOVÁ, P. A. (2018 b). *Manuál k stimulačnému programu pre deti predškolského veku pochádzajúce zo sociálne znevýhodneného prostredia*. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum v Prešove. ISBN 978-80-565-1432-0. Dostupné na <http://npsov.mpcedu.sk/files/articles/riaditeliazs/Manu%C3%A1l%20k%20stimula%C4%8Dn%C3%A9mu%20programu%20%20inovovan%C3%A1%20%C4%8Das%C5%A5_NP%20%C5%A0OV_1521802534.pdf>.
3. ŠILONOVÁ, V., & KLEIN, V. (2019). *Metodická príručka inkluzívneho predprimárneho vzdelávania*. Dostupné na <https://www.minv.sk/swift_data/source/romovia/np_docs/np_prim/pre_pre_materske_skoly/Metodicka_prirucka_inkluzivneho_vzdelavania_NP%20PRIM%20_2018.pdf>
4. ŠILONOVÁ, V., KLEIN, V., & ŠINKOVÁ, P. A. (2019). *Depistážno-stimulačný program pre 3 a 4 ročné deti v materskej škole*. Bratislava: Ministerstvo vnútra SR.

Príspevok je publikovaný v rámci riešenia projektu VEGA č. 1/0522/19 *Tvorba inkluzívneho prostredia v materskej škole a inkluzívne prístupy v diagnostike a v stimulácii vývinu sociálne znevýhodnených detí*.

PhDr. Viera Šilonová, PhD.

Katedra špeciálnej pedagogiky a pedagogiky mentálne postihnutých

Pedagogická fakulta Katolíckej univerzity v Ružomberku

Inštitút Juraja Páleša v Levoči

Bottova 15

054 01 Levoča

viera.silonova@ku.sk

doc. PaedDr. Vladimír Klein, PhD.

Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky sociálne znevýhodnených skupín

Katedra špeciálnej pedagogiky a pedagogiky mentálne postihnutých

Pedagogická fakulta Katolíckej univerzity v Ružomberku

Inštitút Juraja Páleša v Levoči

Bottova 15

054 01 Levoča

vladimir.klein@ku.sk

RECENZIA

VIERA PRUSÁKOVÁ – SILVIA MATÚŠOVÁ (EDS.)

VZDELÁVANIE DOSPELÝCH V REGIONÁLNO KONTEXTE. ZBORNÍK VEDECKÝCH ŠTÚDIÍ.

Bratislava: Vysoká škola ekonómie a manažmentu verejnej správy

v Bratislave, 2018, 319 strán

ISBN 978-80-89654-40-6

V recenzovanom zborníku vedeckých štúdií Vzdelávanie dospelých v regionálnom kontexte sa zostavovateľkám Vieri Prusákovéj a Silvii Matúšovej podarilo vytvoriť kompaktný celok, ktorý na 318 stranách zachytáva rôzne aspekty vzdelávania dospelých populácie so špeciálnym zreteľom na potreby regiónov. Zborník je výstupom riešenia projektu VEGA 1/0355/2016 „Analýza determinantov tvorby koncepcie regionálneho vzdelávania dospelých“ (2016-2018) na Vysokej škole ekonómie a manažmentu verejnej správy v Bratislave a obsahuje celkovo 22 vedeckých štúdií domácich i zahraničných autorov, ktorí sú renomovanými odborníkmi vo svojej oblasti a sú zárukou kvality publikácie.

Zborník je členený na tri časti: Teoretické východiská vzdelávania dospelých v regionálnom kontexte, Možnosti vzdelávania dospelých v regiónoch a Cielové skupiny vzdelávania dospelých v regiónoch. V prvej časti nájde čitateľ 9 štúdií. Viera Prusáková vo svojom príspevku Regionálne aspekty rozvoja vzdelávania dospelých zdôvodňuje potrebu regionálneho rozvoja vzdelávania tejto cieľovej skupiny, pričom dôraz kladie na uplatňovanie systémového prístupu s rešpektovaním regionálnych špecifík. V ďalšom príspevku, s názvom Vzdelávanie dospelých a podpora dynamiky rozvoja v jeho rôznych aspektoch, sa Iveta Dudová venuje vybraným aspektom vzdelávania dospelých ako súčasťou celoživotného vzdelávania v kontexte politického, sociálneho a politického rozvoja. Na tento príspevok obsahom nadväzuje štúdia Stanislava Konečného Vzdelávanie dospelých v kontexte

celoživotného učenia sa ako faktor hospodárskeho a sociálneho rozvoja regiónov, v ktorej autor venuje špeciálnu pozornosť práci samosprávnych krajov a ich možnostiam v rámci vzdelávania dospelých. Trojica autorov Jozef Kirchmayer, Ľuboš Cibák a Ivan Majerčák ako to aj názov ich príspevku *Digitálna gramotnosť na Slovensku a jej zvyšovanie prostredníctvom celoživotného vzdelávania* naznačuje, si za tému svojho príspevku zvolili oblasť digitálnej gramotnosti, digitálnej priepasti a rozvoja digitálnych zručností v rámci celoživotného vzdelávania. Za cieľ štúdie *Ekonomický rast, tieňová ekonomika, korupcia a sociálna spravodlivosť v krajinách EU a na Slovensku*, Ladislav Kabát stanovil, identifikovať a kvantifikovať vzťahy medzi ukazovateľmi ekonomického rastu, sociálneho rozvoja, tieňovej ekonomiky a korupcie. V príspevku dokumentuje vzájomnú podmienenosť uvedených faktorov a ich vplyv na ekonomické aj spoločenské prostredie, pričom upozorňuje na potrebu urýchleného riešenia aktuálneho stavu. Ľubomír Plai vo svojom príspevku *Pleonexia ako prekážka v rozvoji ľudských zdrojov vo verejnej správe*, poukazuje na Slovensku málo diskutovanú problematiku pleonexie ako priamej hrozby demokracie, ktorá je zároveň jedným z faktorov negatívne ovplyvňujúcich efektívnosť verejnej správy. Jaroslav Veteška vo vedeckej štúdií *Absolventi stredných škôl a jejich kariérni dráha – výsledky výskumu z periferných regiónů v Českej republike* prezentuje zaujímavé výsledky výskumu, ktorého cieľom bolo identifikovať sociálny kapitál a sledovať uplatnenie absolventov stredných škôl na trhu práce, prípadne v oblasti ďalšieho vzdelávania. Vzdelávaniu andragógov sa v prvej časti zborníka venujú dva príspevky, prvým z nich je štúdiá s názvom *Studium andragogiky a možnosti profesionalizácie andragogických povolání*, ktorej autorom je Milan Beneš. Druhý príspevok z tejto oblasti *Nové výzvy a trendy v andragogickej profesionalizácii študentov andragogiky v Slovenskej republike* vznikol v trojautorstve Viola Tamášová, Jana Péteriová a Silvia Barnová.

Druhú časť zborníka, s názvom *Možnosti vzdelávania dospelých v regiónoch*, otvára príspevok jednej z dvojice zostavovateľiek zborníka Silvie Matúšovej *Regionálna dimenzia vzdelávania dospelých*. Autorka poukazuje na kompetencie, úlohy a možnosti verejnej správy, osobitne územnej samosprávy v regiónoch v podpore vzdelávania dospelých. Marta Jendeková

je autorkou vedeckého článku Komparatívna analýza regionálnych politík vzdelávania dospelých, v ktorej sa venuje zisteniam v jednotlivých krajinách, zapojených do projektu Regional – Írsko, Maďarsko, Nemecko, Slovensko, Srbsko a Taliansko. Príspevok Rozvoj ľudských zdrojov v regióne od autorky Simony Polonyovej, čitateľovi približuje teoretické východiská výskumu realizovaného v rámci riešenia projektu VEGA. Milena Majorošová sa špecificky zamerala na profesijný rozvoj zamestnancov verejnej správy, pričom si v príspevku Predpoklady vzdelávania vo verejnej správe v rámci celoživotného vzdelávania za cieľ stanovila identifikovať predpoklady vzdelávania v tejto oblasti v rámci celoživotného vzdelávania. Ukážku dobrej praxe zo zahraničia prináša Martin Schubert v článku Dánske ľudové vysoké školy ako inšpirácia pre vzdelávanie dospelých, ktorého ambíciou je priblížiť dánsky systém ako príklad pre vzdelávanie dospelých v slovenských regiónoch. Autorská dvojica Gabriela Petrová a Radka Zimánová vo svojej vedeckej štúdií Pracovná spokojnosť ako faktor podporujúci stabilitu pracovnej sily, prezentujú kľúčové zistenia výskumu, zameraného na pracovnú spokojnosť zamestnancov v dvoch košických inštitúciách. Druhú časť uzatvára príspevok Jána Porvazníka Netradičné pohľady na ďalšie vzdelávanie.

Tretiu časť nazvali zostavovateľky zborníka Cielové skupiny vzdelávania dospelých v regiónoch. Prvé dva príspevky (Další vzdělávání pedagogických pracovníků v regionálním kontextu a Další vzdělávání pedagogických pracovníků – projekt zdraví a dopravní výchova) sú fokusované na vzdelávanie pedagogických pracovníkov. Kým v prvom z nich Ivana Shánilová analyzuje rôzne prístupy k ďalšiemu vzdelávaniu pedagógov v Českej republike a iných európskych krajinách, Milan Demjanenko približuje čitateľom projekt Vzdělávání a podpora základních škol v oblasti zdravého životního stylu a dopravní výchovy. Autori Jaroslav Balvín a Monika Farkašová zvolili menej obvyklý prístup k rómskej problematike, nevenujú sa Rómom, ale vzdelávaniu o Rómoch. Príspevok Vzdělávání dospělých o romských komunitách s ohľadom na regionální podmínky vyzdvihuje význam práce andragógov ako i regionálny aspekt, ktorý by sa mal v tomto kontexte uplatňovať. Ďalšiu zraniteľnú skupinu tvoria inštitucionalizovaní dospelí a seniori so zdravotným znevýhodnením, na ktorých sú zamerané

posledné tri štúdie v zborníku. Ponuke edukačných aktivít, určených pre túto časť obyvateľstva v Nitrianskom samosprávnom kraji, sa venuje Ctibor Határ v príspevku Ponuka edukačných aktivít pre inštitucionalizovaných dospelých a seniorov so zdravotným znevýhodnením. Na rovnakú skupinu obyvateľstva sa zamerala aj Petra Jedličková v štúdií Vzdelávacie a spirituálne potreby dospelých a seniorov so zdravotným postihnutím v rezidenčných zariadeniach. Zborník uzatvára vedecký článok dvojice autoriek Marianna Müller de Moraes a Lucia Rapsová Vybrané možnosti rozvíjania sociálnych spôsobilostí dospelých a seniorov so zdravotným postihnutím. Na záver možno konštatovať, že zborník svojím zameraním i obsahom prispieva k rozvoju teórie i praxe v predmetnej oblasti a jednotlivé príspevky majú potenciál rozprúdiť odbornú diskusiu. Obsah zborníka je vysoko aktuálny a prináša nové poznatky a postrehy odborníkov, ktoré si zaslúžia pozornosť a podrobnejšie skúmanie aj v podmienkach Slovenskej republiky.

PaedDr. Silvia Barnová, PhD.

Vysoká škola DTI

Ul. Sládkovičova 533/20

018 41 Dubnica nad Váhom

barnova@dti.sk

RECENZIA

PETER PLAVČAN

PISA CESTA KU KVALITE

vydalo: MSD spol s r.o. Brno v roku 2018, počet strán 117.

ISBN 78-80-7392-302-0

V troch číslach Pedagogickej revue sme uverejňovali štúdie, týkajúce sa hodnotenia výsledkov slovenských žiakov v medzinárodnom testovaní PISA v čitateľskej, matematickej a prírodovednej gramotnosti, ktoré sú súčasťou publikácie PISA Cesta ku kvalite autora Petra Plavčana.

Významnou črtou tejto publikácie je, že autor sa venoval výsledkom žiakov za roky 2003, 2006, 2009, 2012 a 2015 vo všetkých troch gramotnostiach. Tieto zistené údaje porovnával s výsledkami ostatných členských štátov Európskej únie.

Čitateľ sa v tejto publikácii môže dozvedieť nielen o základných charakteristikách medzinárodného merania PISA v čitateľskej, matematickej a prírodovednej gramotnosti, ale dôležité je, že autor porovnáva získaný počet bodov žiakov v uvedených gramotnostiach v štátoch Európskej únie s makroekonomickými ukazovateľmi, a to rastom HDP na jednej strane a výdavkami na vzdelávanie na druhej strane.

Výsledkom uvedenej publikácie je zamyslenie sa nad tým, do akej miery rast HDP, resp. výdavky na vzdelávanie ovplyvňujú úspešnosť výsledkov žiakov v medzinárodných meraniach.

PISA sleduje viacero oblastí: úspešnosť pri riešení úloh čitateľskej, matematickej a prírodovednej gramotnosti, motiváciu žiaka v škole, osobitne úspešnosť dievčat, chlapcov, vzťah medzi sociálnou situáciou žiaka a výsledkami, informácie o školách, údaje o nadpriemerných výsledkoch žiakov.

Publikácia rozsahom nie je veľká, má 117 strán, rozdelených do kapitol:

1. Základné charakteristiky PISA.
2. Prírodovedná gramotnosť.

3. Matematická gramotnosť.
4. Čitateľská gramotnosť.
5. Súhrnné zistenia v prírodovednej, matematickej a čitateľskej gramotnosti a makroekonomické ukazovatele.
6. Závery o najdôležitejších zisteniach.

Autor v každej časti nielen analyzuje výsledky žiakov, zistenia z meraní, ale venuje sa aj vývinovým tendenciám v jednotlivých gramotnostiach. Samostatná kapitola je venovaná aj sociálnemu zázemiu žiakov vo vzťahu k ich výsledkom. Osobitne je v štúdiu uvedená diskusia o výsledkoch tejto analýzy s uvedením najvýznamnejších zistení a odporúčaní pre rozhodovanie pri tvorbe štátnej vzdelávacej politiky. V závere kapitol, ktoré rozoberajú jednotlivé gramotnosti, je časť venovaná aj porovnaniu výsledkov žiakov s makroekonomickým ukazovateľom, a to rastom hrubého domáceho produktu a výdavky na vzdelávanie v rámci HDP

Argumentom, či rast HDP a výdavky na vzdelávanie ovplyvňujú úroveň výsledkov žiakov v meraní PISA, sú venované kapitoly 5.2 a 5.3. Sú veľmi dôležité z hľadiska argumentácie, či za úspech, resp. neúspech našich žiakov v medzinárodných meraniach zodpovedajú len učitelia, alebo to súvisí aj s ekonomikou štátu a výdavkami, ktoré sú uvoľňované zo štátu na vzdelávanie.

Autor v týchto kapitolách uvádza konkrétne čísla: ukazovateľ prírastku HDP, ktorý integruje rozličné tendencie vývinu v sektoroch a odvetviach ekonomiky a jeho vyjadrenie jednou hodnotou má svoju vypovedaciu hodnotu a názornosť. Tabuľka 5.1 na str. 97 ukazuje porovnanie makroekonomickej úrovne a súhrnného ukazovateľa gramotnosti (prírodovedná gramotnosť + matematická gramotnosť + čitateľská gramotnosť). Uvádzané údaje o prírastku HDP sú za rok 2017 zo štatistík OECD. V porovnávaní sa autor venuje členským štátom Európskej únie. V tomto ukazovateli je možné v tabuľkách vidieť, že Estónsko, ktoré má rast HDP 2,24, dosiahlo súčet bodov za všetky tri gramotnosti 6000 bodov a stále sa zlepšuje. Na opačnom konci tabuľky je Slovensko s rastom HDP 3,83 a počtom bodov 5000. Podobne je možné sledovať aj ostatné členské štáty EÚ: rast HDP a celkový súčet bodov v meraniach jednotlivých gramotností.

Na druhej strane je možné vidieť súvislosť medzi získaným počtom bodov, čiže úspešnosťou žiakov a množstvom výdavkov, ktoré štát dáva na vzdelávanie. V tabuľke 5.3 sú uvedené dva štatistické ukazovatele, a to ukazovateľ súčet získaných bodov v prírodovednej, matematickej a čitateľskej gramotnosti za jednotlivé roky, čo je označené ako súhrnný ukazovateľ, a ukazovateľ percento výdavkov na vzdelávanie z HDP za rozpočtový rok 2017 vo všetkých členských štátoch EÚ. Uvedené výsledky v tomto sledovaní ukazujú, že s najväčšou pravdepodobnosťou práve výdavky na vzdelávanie z HDP ovplyvňujú aj výsledky žiakov.

V publikácii sú uvedené tabuľky, grafy s číslami a hodnotami, ktoré sú overiteľné v oficiálnych zdrojoch.

Čitateľ si môže pozrieť údaje o úspešnosti žiakov v jednotlivých členských štátoch Európskej únie v čitateľskej, matematickej a prírodovednej gramotnosti, porovnať jednotlivé štáty medzi sebou, sledovať zmeny v úspešnosti za jednotlivé roky a vyvodiť si aj sám závery o trendoch v jednotlivých štátoch.

Záver, ktorý je veľmi dôležitý pre našu školskú politiku, uvádza autor v poslednej kapitole publikácie, kde konštatuje: *„uvedené naznačuje, že výška prírastku HDP v jednotlivých členských štátoch nemusí byť s najväčšou pravdepodobnosťou rozhodujúca pri ovplyvňovaní kvality vzdelávania, ale sú to pravdepodobne najmä štátne priority v oblasti štátnej politiky.“* (Plavčan, 2018, s. 114)

Znamená to, že aj keď sa nedarí ekonomike, výdavky na vzdelávanie by sa nemali obmedzovať.

Samozrejme, nie je to jediný faktor, ktorý ovplyvňuje úspešnosť alebo neúspešnosť našich žiakov v medzinárodných meraniach PISA. Výsledky ovplyvňuje aj kvalitný štátny vzdelávací program, kvalitné školské vzdelávacie programy, inovatívni učitelia a celková kultúra školy.

RNDr. Mária Nogová, PhD.
Štátny pedagogický ústav
Pluhová 8
830 00 Bratislava
maria.nogova@statpedu.sk

INFORMÁCIE

VIACJAZYČNOSŤ NA SLOVENSKU – VÝZVY A PERSPEKTÍVY

BEÁTA MENZLOVÁ

Štátny pedagogický ústav
Bratislava

Štátny pedagogický ústav v Bratislave v spolupráci s Ministerstvom školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky a Velvyslanectvom Spolkovej republiky Nemecka, uskutočnil v dňoch 6. – 7. mája 2019 v hoteli Tatra v Bratislave 2. ročník medzinárodnej konferencie. Konferencia bola zameraná na podporu vyučovania cudzích jazykov a jazykov národnostných menšín v základných a stredných školách.

Cielom konferencie bolo vytvoriť platformu, zameranú na výmenu skúseností, príkladov dobrej praxe, diskusiu na tému súčasného vývoja v oblasti cudzojazyčného vzdelávania na Slovensku. Ďalšou úlohou konferencie bolo vyzdvihnúť dôležitosť viacjazyčnosti, zdôrazniť nutnosť ovládania aj iných cudzích jazykov ako anglického jazyka a v rámci sekcií a workshopov predstaviť štátne vzdelávacie programy z cudzích jazykov, príklady dobrej praxe, projekty Erasmus+ a Európsku značku pre jazyky, rôzne metódy a aktivity, ktoré vedú k zlepšeniu kvality vyučovania cudzích jazykov, ako napríklad metodika CLIL alebo naratívny prístup.

V priebehu dvoch dní sa 270 učiteľov cudzích jazykov, riaditeľov základných a stredných škôl, učiteľov škôl s vyučovacím jazykom národnostných menšín, CLIL učiteľov, učiteľov jazykových škôl ako aj iných odborníkov zapojených do jazykového vzdelávania malo možnosť zúčastniť v doobedňajších hodinách na plenárnych prednáškach a v popoludňajších hodinách na 45 rôznych seminároch a workshopoch, ktoré boli rozdelené nielen podľa tém, ale aj podľa jazykov. Pracovnými jazykmi konferencie boli

anglický jazyk, český, francúzsky, maďarský, ruský, taliansky, slovenský a nemecký jazyk. Na plenárnych prednáškach bolo zabezpečené tlmočenie. Popoludňajšie sekcie a workshopy prebiehali nielen v jednotlivých cudzích jazykoch, ale aj v slovenskom jazyku.

Konferenciu otvoril riaditeľ Štátneho pedagogického ústavu prof. PhDr. Ľudovít Hajduk, PhD. Účastníkov konferencie pozdravili aj ministerka školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky JUDr. Mgr. Martina Lubyová, PhD., zástupkyňa Ministerstva školstva, mládeže a telovýchovy Českej republiky PhDr. Marie Černíková, veľvyslanec Francúzskej republiky na Slovensku J.E. Christophe Leonzi, veľvyslankyňa Írska na Slovensku J.E. Hildegard Ó Riain, Chargé d'affaires, a. s. Peter Primus z veľvyslanectva Spolkovej republiky Nemecka na Slovensku a Inna Kuznetsova z Ruského kultúrneho centra v Bratislave.

Pani ministerka vo svojom príhovore oboznámila účastníkov o liberalizácii prvého cudzieho jazyka v základných školách a zdôraznila, že v prípade, že škola si vyberie iný cudzí jazyk ako anglický, musia mať žiaci v základnej škole anglický jazyk ako povinný druhý cudzí jazyk.

Prvý deň odzneli v rámci plenárnych prednášok príspevky doc. PhDr. Anny Butašovej CSc. zo Štátneho pedagogického ústavu *Viacjazyčnosť na Slovensku – súčasný stav*, prof. Dr. Sandry Niebuhr – Siebert z Vysokej školy Clary Hoffbauer v Postupime *Radost' z učenia sa jazykov – ako sa cudzí jazyk stáva vlastným*, Mgr. et Mgr. Heleny Plitzovej riaditeľky Národného inštitútu pre ďalšie vzdelávanie v Prahe *Vícejazyčnosť v multikulturní škole – profesní podpora pedagogů*, Istvána Ertla z Európskeho dvoru audítorov v Luxemburgu *Angličtina vs. iné jazyky v EU – Recept na viacjazyčnosť v praxi* a rad dopoludňajších prednášok ukončil Dr. Seán Ó Riain z Írskeho veľvyslanectva vo Viedni s prednáškou *Vylepšené jazykové vzdelávanie – inovatívny prístup*.

Na druhý deň sa námestník riaditeľa Štátneho pedagogického ústavu PhDr. Jozef Facuna, PhD., zaoberal problematikou *Inovatívne projekty so zameraním na rómsky jazyk na Slovensku*.

Dipl. Ing. Beata Menzlová, výskumno-vedecká pracovníčka zo Štátneho pedagogického ústavu v Bratislave, prof. PaedDr. Silvia Pokrivčáková PhD. z Trnavskej univerzity v Trnave, PhDr. Eva Farkašová CSc., z Výskumné-

ho ústavu detskej psychológie a patopsychológie v Bratislave v príspevku *CLIL – Výsledky a vyhodnotenie experimentálneho overovania v základných školách* hodnotili 5-ročné experimentálne overovania v 14 základných školách na Slovensku, ktoré zabezpečoval Štátny pedagogický ústav. Dopoludňajšie plenárne prednášky ukončila so svojím príspevkom *Prednosti dvoj- a viacjazyčnosti a učenie sa jazykov z neurodidaktickej perspektívy* PD Dr. habil. Marion Grein, ktorá pôsobí na Univerzite Johannes Gutenberg v Mainzi v Spolkovej republike Nemecko.

V panelovej diskusii, ktorú moderoval Peter Bielik, diskutovali Eric Reuting, člen predstavenstva Volkswagen Slovakia a.s., zástupca Orange Slovakia a.s., doc. dr. Assoc. prof. Vilma Bijeikienė, Vytautas Magnus University, Kaunas, Litovská republika a námestník riaditeľa Štátneho pedagogického ústavu v Bratislave PhDr. Jozef Facuna, PhD., o viacjazyčnosti, ktorá patrí v súčasnosti k najaktuálnejším témam. Predstavitelia hospodárskej sféry skonštatovali, že na Slovensku je veľký deficit pracovných síl, ktoré by ovládali popri anglickom jazyku nemecký, resp. francúzsky alebo iný jazyk. Príčinu vidia v tom, že sa vyučovaniu druhého cudzieho jazyka nevenuje dostatočná pozornosť. Apelovali na skutočnosť, že je veľká potreba, aby budúci zamestnanci ovládali aj iný cudzí jazyk, nielen anglický jazyk. Tým si zvýšia aj svoje šance, aby mohli pracovať vo vyšších pracovných pozíciách.

Nezanedbateľným pozitívom realizácie konferencie bolo uzavretie dohody o spolupráci Štátneho pedagogického ústavu v Bratislave a Velvyslanectva Nemeckej spolkovej republiky na Slovensku.

Ing. Beata Menzlová

*Úsek pre tvorbu a rozvoj obsahu vzdelávania národnostných menšín
Štátny pedagogický ústav*

Pluhová 8

830 00 Bratislava

beata.menzlova@statpedu.sk

POKYNY PRE AUTOROV

Pedagogická revue je vedecký časopis, vydávaný Štátnym pedagogickým ústavom. Zverejňuje pôvodné empirické, teoretické, prakticko-aplikačné a iné články, ktoré prispievajú k rozvoju pedagogiky a podporných vied o výchove. Poslaním časopisu je prepojiť pedagogickú teóriu so školskou praxou. Časopis prezentuje výsledky výskumov v oblasti pedagogických a psychologických vied, ako aj ich implementáciu do školskej praxe. Požiadavkou pri zaslaní príspevku do redakcie je, aby nebol doposiaľ nikde zverejnený, nezvažovalo sa jeho uverejnenie inde a s jeho uverejnením súhlasia všetci autori.

Rozsah príspevkov je stanovený nasledovne:

- štúdie (do 15 normostrán),
- články (do 10 normostrán),
- články do rubriky Diskusia (5 normostrán), recenzie (3 – 5 normostrán),
- články do rubriky Informácie (2 – 3 normostrany).

Normostrana obsahuje 1800 znakov vrátane medzier.

Na titulnej strane rukopisu uveďte nasledovné informácie (v tomto poradí):

Názov. Stručný a výstižný. Ak je to možné, vyhnite sa skratkám a vzorcom. Názov uveďte v slovenskom i anglickom jazyku.

Meno a priezvisko autora/autorov, adresa pracoviska alebo bydliska a e-mailová adresa. Pracovisko autorov uveďte pod ich menami. Uveďte úplnú poštovú adresu, vrátane štátu a e-mailovú adresu každého z autorov. Jasne uveďte, kto je hlavným autorom príspevku a bude viesť korešpondenciu počas všetkých fáz recenzného konania a procesu uverejňovania príspevku.

Abstrakt. Na titulnej strane je potrebné uviesť aj stručný abstrakt v slovenskom, resp. českom, a anglickom jazyku.

Kľúčové slová. Uvedte 3 – 5 slov vystihujúcich kľúčové aspekty.

Resumé. Na konci príspevku uveďte resumé v anglickom jazyku. V prípade príspevkov písaných v anglickom jazyku sa resumé nevyžaduje.

Príspevky je potrebné zasielať v slovenskom, českom alebo anglickom jazyku na adresu redakcie: pedagogickarevue@statpedu.sk (editor Word, veľkosť písma 12, typ písma Times New Roman, riadkovanie 1,5; zarovnanie k ľavému okraju).

Súlad s cieľmi a zameraním časopisu je v prípade všetkých doručených príspevkov v prvom rade posúdený redakčnou radou časopisu. Príspevky, ktoré spĺňajú aj kvalitatívne požiadavky, sú následne zaslané minimálne dvom nezávislým anonymným recenzentom a môžu byť prijaté len po ich kladnom posúdení. Hlavnému autorovi príspevku je e-mailom zaslaný výsledok recenzného konania.

