

# PEDAGOGIKA.SK

Slovenský časopis pre pedagogické vedy/ Slovak Journal for Educational Sciences

Ročník 12, 2021

Volume 12, 2021

Vydavateľ/Publisher:

Slovenská pedagogická spoločnosť pri SAV/Slovak Educational Research Society Gondova 2,  
811 02 Bratislava (Katedra pedagogiky a andragogiky, Filozofická fakulta UK)

**ISSN 1338 – 0982**

# PEDAGOGIKA.SK

Slovenský časopis pre pedagogické vedy/Slovak Journal for Educational Sciences

Slovenská pedagogická spoločnosť pri SAV/Slovak Educational Research Society

---

## Hlavný redaktor/Editor-in-Chief

**Juščáková Zuzana**, Štátny pedagogický ústav, Bratislava

## Redakčná rada/Editorial Board

**Zlatica Bakošová**, Filozofická fakulta Univerzity Komenského, Bratislava, **Peter Gavora**, Fakulta humanitných štúdií, Univerzita Tomáše Bati, Zlín, **Paulína Koršňáková**, Slovenská pedagogická spoločnosť pri SAV, **Eduard Lukáč**, Filozofická fakulta Prešovskej univerzity, Prešov, **Peter Ondrejko**, Slovenská pedagogická spoločnosť pri SAV, **Štefan Porubský**, Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela, Banská Bystrica, **Mária Potočárová**, Filozofická fakulta Univerzity Komenského, Bratislava

## Medzinárodná redakčná rada/International Editorial Board

**Marija Barkauskaitė**, Lithuanian University of Educational Sciences, Vilnius, Litva; **Majda Cencič**, University of Primorska, Koper; **Lynne Chisholm**, Leopold Franzens University, Innsbruck; **Mary Jane Curry**, University of Rochester, Rochester; **Grozdanka Gojkov**, Belgrade University, Belgrade; **Yves Lenoir**, University of Sherbrooke, Quebec; **Jiří Mareš**, Univerzita Karlova, Hradec Králové; **Milan Pol**, Masarykova univerzita, Brno; **Éva Szabolcs**, Lorand Eotvos University, Budapest.

## Výkonný redaktor/Editor

PEDAGOGIKA SK, ročník 12, 2021, číslo 1/ PEDAGOGIKA.SK, volume 12, 2021, No. 1. Vydáva Slovenská pedagogická spoločnosť pri SAV/Slovak Educational Research Society. Vedie hlavný redaktor s redakčnou radou/Leads editor-in-chief with the Editorial Board. Časopis vychádza štvrťročne/Journal is published quarterly.

## Jazyková korektúra

**Mgr. Andrea Horká**

*\* Bez jazykovej korektúra je štúdia Natalye Dobrovolskej*

ISSN 1338 – 0982

---

## **Obsah**

### **Štúdie**

Dobrovolska, Natalya: Methodology of developing future IT- specialists' competence in reading and speaking .....5

Köverová, Estera, Pekárová, Veronika, Kolcunová, Lenka, Ferenčíková, Petra, Rajčániová, Eva, Tomšík, Robert: Obsah slovného hodnotenia na prvom a druhom stupni základnej školy počas pandémie koronavírusu .....18

### **Diskusia**

Martincová, Romana: Implementácia etickej výchovy? Problémy a perspektívy .....35

Schmidt, Zuzana, Schmidt, Peter: Kompetencia verzus kompetentnosť .....43

### **Recenzie**

Burkovičová, Radmila: Láclavíková, Miriam, Švecová, Adriana: Dieťa medzivojnového Slovenska .....54

Silberg, Slavka: Temiaková, D. et al.: Profesionálna andragogika .....57

Sládkayová, Michaela: Chorvát, Ivan, Šafr, Jiří: Volný čas, spoločnosť, kultúra. Česko – Slovensko.....61

## Contents

### Studies

Dobrovolska, Natalya: Methodology of developing future IT-specialists' competence in reading and speaking.....5

Köverová, Estera, Pekárová, Veronika, Kolcunová, Lenka, Ferenčíková, Petra, Rajčániová, Eva, Tomšík, Robert: Content of formative assessment in the first and second stage of primary school during a coronavirus pandemic (SARS-CoV-2) .....18

### Discussion

Martincová, Romana: Implementation of ethical education? Problems and perspectives.....35

Schmidt, Zuzana, Schmidt, Peter: Competence versus Capability .....43

### Reviews

Burkovičová, Radmila: A child of interwar Slovakia. Public social care for children and youth in Slovakia and its institutional base. (Láclavíková, M., Švecová, A.) .....54

Silberg, Slavka: Professional andragogy (Temiaková, D. et al.).....57

Sládkayová, Michaela: Free time, society, culture (Chorvát, I., Šafr, J.).....61

# Methodology of developing future IT- specialists' competence in reading and speaking

Natalya Dobrovolska  
Foreign Languages Department,  
Odessa National Academy of Food Technologies  
Odessa, Ukraine

**Abstract:** *The article defines the goals and content of interrelated training in reading and speaking in English of future specialists in the field of information technologies. It has been determined that the effectiveness of training is directly proportional to the validity of its content selection, which includes subjective (communication spheres, psychological and speech situations and roles, communicative goals and intentions, topics, problems and texts, speech samples) and procedural (speech skills and exercises for their development, relevant knowledge; skills in operating linguistic-socio-cultural material and exercises for their development, the ability to begin communication relations and exercises for their development, relevant knowledge; lexical, grammatical, phonetic skills and exercises for their development, the ability to operate educational and communication strategies and exercises for their development) components. The list of spheres of communication in the content of interconnected training of reading and speaking in English is concretized for future specialists in the field of information technologies. Typical communication situations in which future computer engineers can use information gained in the process of reading were determined.*

**Key words:** *Methodology, competences in reading and speaking, learning goal, skills, spheres of communication.*

**Metodológia rozvoja kompetencie v čítaní a hovorení budúcich IT špecialistov.** *V tomto článku boli zadefinované ciele a obsah vzájomne prepojenej výučby čítania a hovorenia v anglickom jazyku pre budúcich odborníkov v oblasti IT technológií. Zistilo sa, že efektívnosť školenia je priamo úmerná platnosti výberu jeho obsahu, ktorý zahŕňa subjektívne (oblasti komunikácie, psychologické a rečové situácie a úlohy, komunikačné ciele a zámery, témy, problémy a texty, vzorky reči) a procedurálne (rečové schopnosti a cvičenia na ich rozvoj, príslušné vedomosti; zručnosti v práci s jazykovým a sociokultúrnym materiálom a cvičenia na ich rozvoj, schopnosť nadväzovať komunikačné vzťahy a cvičenia na ich rozvoj, príslušné vedomosti; lexikálne, gramatické, fonetické zručnosti a cvičenia na ich rozvoj, schopnosť využívať vzdelávacie a komunikačné stratégie a cvičenia na ich rozvoj) komponenty. Bol upresnený zoznam sfér komunikácie v obsahu vzájomne prepojenej výučby čítania a hovorenia v anglickom jazyku pre budúcich odborníkov v oblasti informačných technológií. Identifikujú sa typické komunikačné situácie, v ktorých môžu budúci počítačovi inžinieri použiť informácie získané v procese čítania.*

**Kľúčové slová:** *Metodológia, kompetencie v čítaní a hovorení, cieľ učenia, zručnosti, oblasti komunikácie.*

## Introduction

Successful integration of non-English-speaking specialists into the world information space can be ensured provided that they have English-language competence in all types of speech activity. We are talking about listening, reading, speaking and writing, which are the main types of human interaction in the process of verbal communication. According to the nature of language communication in the methodological literature, the main types of speech activity implement oral (speaking and listening), and written communication (reading and writing). In other words, there are productive (speaking and writing) and receptive (listening and reading) types of speech activity. Through receptive types, a person (recipient, addressee) mainly carries out the reception and processing of speech communication (comprehension-evaluation-interpretation). Through productive types of speech activity, a person (communicator, addressee) realizes the process of thoughts, experiences expression, verbal skills as well as will expression in oral and written forms of speech, issues a verbal message in various forms of communication.

It is widely acknowledged that speech activity is forming and evolving in conjunction with the general intellectual development of the individual. W. Humboldt in his work "The Heterogeneity of Language and its Influence on the Intellectual Development of Mankind" highlighted the internal connection of receptive and productive aspects of speech activity. The scientist pointed to the essence of speech activity as a mutually indirect correlation of two complementary processes, one of which breaks down into phases of speech-thought formation and its sound encryption, and the other is the opposite process, which consists of decoding and subsequent reproduction of thought based on language skills and personal experience. The ideal model of speech skills, the ultimate goal of which is the prepared oral speech (presentation performance), combines all types of speech activities, starting with the search for information, both oral (i.e. listening) and written (i.e. reading), then preparation and actual writing a text (i.e. writing) and, finally, the actual speech to the audience (i.e. speaking).

Today the principle of skills interconnected training along with the principles of collaboration, relevance, evidence, alignment, transparency, empowerment is considered as one of the leading methodological principles in the foreign languages teaching which is based on the integrated formation of knowledge and skills.

In the context of the article, the term "interconnected development of foreign language competence in reading and speaking" will be used, understanding its integrated and, if necessary, differentiated nature, which provides a comprehensive formation of knowledge and skills of reading and speaking, taking into consideration their essential characteristics and common psychological mechanisms.

The analysis of modern methodologists works made it possible to identify the didactic conditions that should be the basis for the improving the effectiveness of interconnected training in reading and speaking:

- simultaneous formation of skills in reading and speaking (which does not deny the possibility of precedence of work on the text (Ambrose, Lovett, 2014), with reading and speaking being both a goal and a means of training;

- preparation of students for a certain verbal expression while working with the text;
- use of texts with a view to create an informational and linguistic basis for rhetoric;
- taking into consideration the peculiarities of professional discourse in the process of textual material selection;
- involvement of the reading and speaking skills transfer mechanism;
- written fixation of certain information (e.g. of own ideas).

### **Objective and relevance**

The task of interconnected teaching of speech activity types is a promising field of research, and the problem of the interrelated formation of English-speaking competence in reading and speaking is a novelty in the methodology of teaching foreign languages. All of the above determines the relevance of the selected topic of the paper. The objective of the work is to substantiate theoretically and describe typological peculiarities of professionally oriented language material as well as didactic conditions in which IT-students master it.

### **Methodology. Linguistic features of English “computer” vocabulary**

To develop a methodology of interconnected development of foreign language competence in reading and speaking for future IT experts we'll look at the linguistic features of English “computer” vocabulary, including the peculiarities of reference texts for reading and speaking, that will subsequently be necessary to determine the content of the above type of training. It is well known that with the fast evolution of computer technologies in the late twentieth - early twenty-first centuries, a new computerized society has appeared and formed. Such community was defined as a system of people with the potential reserve of social experience, as well as new values and related innovative technologies. Analyzing the field of new technologies it can be seen that the last decade is characterized by “information revolution” - the emergence of new trends and directions of scientific and technological development and together with them a significant amount of new lexical, semantic and phraseological units in English have also appeared. This can be explained by the fact that new objects, phenomena, and processes need adequate notation in any language.

### **Language tools of English professionally oriented material**

The “network revolution” is also accompanied by the expansion of computer-oriented terminology. Several translation methods are used for “computer” terminology interpretation: transcoding, tracing, descriptive and equivalent translation. Consider the language tools of English professionally oriented material (information technologies field) in the following aspects: morphological, phonetic, lexical, syntactic, stylistic.

The morphological aspect of language tools consists of words that are used in English-language professional texts in the computer field and are of great importance. Thus, a certain number of noun parts of speech (nouns, pronouns, adjectives,

numerals) forms the image in the text in the form of name, state, duration. Verbs, on the other hand, make exposition a dynamic, moving, variable process. In addition, the peculiarity of the engineering texts is the absence or small number of adjectives that actively form the imagery.

In our case, the interconnected training in English professionally oriented speaking and reading in the sphere of computer technologies involves training in creation of oral monologue, namely monologue-reflection or monologue-presentation, which is a text level linguistic unit and involves the operation of coherent and integrated text, i.e. preliminary work with authentic text (Seijts, Latham, 2012). Therefore, here are examples of clichéd phrases and phrases in English, which help to navigate during the monologue-presentation (for example, the presentation of a new program), namely: to recognize the structure, dynamics and duration of the report: *To begin with... . Let's start by looking at .... Well, that brings us to the end of the final section. Now, I'd like to summarize by.... Now, I can just summarize the main points.*

When analyzing professional English-language adapted/translated and authentic texts for reading and speaking, one can trace a slight accumulation of inserted words and constructions: indeed, already, in principle, even, such, at least, finally, so far, however, only etc.

In addition, these English texts are characterized by the presence of various morphological means, in particular:

- specific nouns, qualitative adjectives that convey information about a phenomenon, program, product or service: affordable, complete, economical, easy, fast, small;
- adverbs with the meaning of time, which have a pragmatic meaning in the text: they function as signals of argumentation relating to the linguistic act and associated with the involvement of the current act to the previous: now, before, after, today;
- adjectives of evaluation to strengthen the evaluative function of the statement: impeccable, new, pretty, better, perfect, unique, special.
- use of person categories and number, that is pragmatically important: e.g. *I* – embodies a potential recipient, *we* – indicates the implicit presence of the addressee of the presentation;
- use of intensity prefixes: *super-*, *extra-*, *ultra-*, *mega-*.

The phonetic aspect of language means involves the assessment of the text for the presence of assonances - dissonances, constricted forms of adjectives, the rhythm of accents, alliterations. They are easily defined in artistic style texts, but in scientific and technical texts it is extremely difficult. The sound image of the text-monologue is an important component of its success within the recipients.

But it is necessary to note that in the materials of the computer sphere, the phonetic level is not clearly expressed. Usually, the only thing that is monitored is the smoothness of the text or, if necessary, the fragmentary of speech.

The lexical aspect of language tools is characterized by extensive use of professional terminology in this field and the use of words and phrases that reflect its specificity.



The main thematic groups of English computer vocabulary are:

- A person related to the world of computers.
- A person who prefers anything in the world of computers.
- Working with a computer.
- Computer failures.
- Components of the computer.
- Name of software products, commands, files.
- Computer games.
- Internet.

The main speaking skills in the computer-oriented sphere according to the functional aspect are:

- a) creation of figurative, expressive name of the concept, which already has a neutral meaning in terminology – (expressive function);
- b) transfer of the relation of native speakers to a certain object – (emotional-evaluative function);
- c) producing of detailed nominations for facts and concepts, especially relevant in the minds of speakers, when a certain object is divided into elements and as a result new forms of relations are formed – (function of categorization and systematization);
- d) designation of a new concept, filling of terminological gaps – (nominative function).

The syntactic aspect of language tools is characterized by heterogeneity of professional texts syntax that is achieved through the use of normative syntactic constructions.

The specificity of syntactic language means consists in the use of simple affirmative sentences, abbreviated sentences, elliptical constructions. At the same time compound, complex, incentive and negative sentences are also distinguished.

After analyzing the English-language scientific and technical texts of the computer-oriented sphere, it was found that the active voice of the verb has been used more often, the imperative and conditional sentences have been used less often. More than half of the total number of analyzed verbs were used in the Present Simple tense. The Past Simple tense was used to indicate the fact of a new invention, program, product appearance. Future tenses were also presented in the texts concerning programming results and forecasts.

It should be noted that the syntax of presentation texts is characterized by the use of:

- 1) nominal phrases;
- 2) proposals with homogeneous members;
- 3) various segregations;
- 4) rhetorical questions and appeals;
- 5) complex sentences of simple structure;
- 6) connecting structures, as well as the use of various sentence structures inherent in colloquial speech.

Stylistic aspect of language means involves the use of stylistic techniques, because they serve as a tool of attracting the attention of the recipient, creating a bright, unforgettable, extraordinary image which is the key to successful implementation of

the basic pragmatic attitude of presentation speech.

### **Results and discussion. Content determination, learning goals and tasks determination and the development of the exercises system**

The definition, understanding and application of language tools at all the above levels ensures the successful mastery of English-speaking professionally oriented speech by future professionals in the field of information technologies. Thus, the identified linguistic features of computer-oriented speech are the basis for content determination and the development of the exercises system. The content of interconnected development of foreign language competence in reading and speaking of future IT-specialists is shown in the Table 1.

After identifying the main components of the content it is possible to determine the goals of learning. The most effective goals are clear, specific, and challenging (Locke, Latham, 2002). The main principles of goal-setting possess the commitment from the achiever, provide constructive feedbacks, and appropriate task complexity (Johnson, 2012). Research in education has found goals to be essential for increasing student achievement and motivation (Ambrose, et.al., 2010) So, educational, developing, practical, professionally oriented goals of training can be distinguished. All goals are implemented in a comprehensive manner, but at a certain stage of learning, each of them acquires a specific content.

*Table 1 Content components of interconnected development of foreign language competence in reading and speaking for future IT-specialists*

№	Subjective aspect		Procedural aspect	
1.	Areas of communication, psychological and speech situations and roles, communicative goals and intentions, topics, problems and texts.	<i>appropriate knowledge</i>	Formation of reading skills / decoding (the ability to find the necessary information in the text and predict its content; the ability to read selectively; the ability to understand the necessary information drawing on the linguistic conjecture; the ability to ignore unknown language material). Formation of speech skills / coding (training in monologue speech (MS) and dialogical speech (DS)).	<i>appropriate exercises</i>

2.	Linguo-sociocultural material. Social situations.	<i>appropriate knowledge</i>	Formation of skills and abilities to operate with linguistic and socio-cultural material, including: - ability to understand and apply sociolinguistic speech tools and socio-cultural information; - ability to communicate using standardized models of communicative behavior.	<i>appropriate exercises</i>
3.	Language material (lexical, grammatical, phonetic).	<i>Appropriate knowledge</i>	Formation of lexical, grammatical and phonetic/intonation skills in operating with language material.	<i>Appropriate exercises</i>
4.	Learning and communication strategies.	<i>appropriate knowledge</i>	Formation of skills and abilities to operate with learning (long-term competences) and communication (momentary difficulties) strategies.	<i>Appropriate exercises</i>

At the same time, the practical goal of learning involves the acquisition by students of certain knowledge, skills and abilities necessary for the implementation of foreign language communication in all types of speech activity through reading and speaking. With regard to a professionally oriented goal, it is aimed at the formation of: professionally oriented speech competencies in all types of speech activity, professionally oriented linguistic sociocultural competence, professionally oriented language competencies and professionally oriented educational and strategic competence.

The specificity of the practical goal of interconnected teaching of reading and speaking in English for future specialists in the field of information technologies determines two interdependent tasks for solving:

- to teach English as a means of foreign language communication at an intercultural level through English-speaking reading and speaking;
- to teach English as the language of their future specialty, that is, a means of foreign language professional communication in a modern multicultural and multilingual professional educational space.

The leading tasks for the development of a professionally oriented personality of a future specialist in the field of information technology include the following actions:

- 1) to provide conditions for the acquisition of key competences necessary for the English language study and their improvement throughout life, as well as the successful self-realization of the future specialist in the field of information

- technologies.
- 2) to promote the social immersion of Computer Science students into the English-speaking culture, which leads to: awareness of the basic values of this culture, learning patterns of behavior in English-speaking society, acquisition of spirituality and moral and ethical values necessary for successful interaction with other cultures.
  - 3) to stimulate the educational autonomy of students in educational activities, manage it actively and consciously, implement reflection and correction of educational activities with partial independence from the teacher by giving students the opportunity to take over some of his/her functions.
  - 4) 4.to encourage students to be creative in performing productive creative tasks, such as: discussion communication, professional pedagogical role-playing games, preparation and defense of projects, acquisition of a language portfolio, and the like.
  - 5) to provide conditions for students to master civic competence. In particular, to acquire a democratic culture of student behavior, self-esteem and respect for others, the ability to defend their position, be responsible, encourage the desire for collective cooperation and equal partnership.
  - 6) to adjust future specialists in the field of information technologies to the reality and importance of receiving and transmitting professional information in a foreign language orally and in writing in a modern information-developed multicultural society, the importance of independent search, accumulation and expansion of professionally relevant knowledge in the process of direct and indirect communication with native speakers.

The indisputable fact is the interdependence of learning goals with content, because in a certain way the learning goals determine the content of learning. For its part, the content of training consists of components, the mastery of which ensures the achievement of all the above goals. It is obvious that in each case the content and methods of learning should reflect the typical and specific features of the tasks, conditions and problems of communication of specialists in a particular profession. Therefore, the study of the specifics of interconnected professionally oriented reading and speaking of future computer systems engineers is impossible without considering the general problem of the relationship of professional, socio-cultural and speech activities in the communication process.

No matter how many different areas, topics and situations exist in which everyday and professional communication takes place the concept of the education content components is closely related to the issue of selection. Correct selection of volume, distribution, structure and organization of educational material contribute to the realization of the set goals, create an opportunity to manage the educational process through the means (textbook) and methodological techniques.

Therefore, when selecting the content of training one should follow two general principles:

- 1) the necessity and sufficiency of the training content to achieve a practical goal;
- 2) the feasibility of learning content and accessibility.

Provided that the areas of communication in the content of interconnected learning of

reading and speaking in English of future specialists in the field of information technologies include: 1) educational and professional, which partially includes personal - student life, relationships with partners and the satisfaction of personal and household needs, as well as needs in the process of educational and professional activities; 2) socio-cultural, which implies readiness to participate in various events related to the profession, technical exhibitions, conferences, etc.); 3) official-business (mostly business correspondence with representatives of official institutions) the topics for interconnected learning of reading and speaking in English for future computer technology professionals may be defined as the following:

*UNIT 1. Introduction to Computer Engineering. Electronics.*

*Lesson 1. Skimming. (Reading for gist) Electronics. Text types: descriptive, expository (textbook writing, definitions, references, technical and scientific writing). Language work: The Noun. Linking words. Skills: Planning.*

*Lesson 2. Scanning. (Reading for specific information). What is the Difference between Software Engineering and Computer Engineering? Types of Notifications. Text types: descriptive, narrative (notifications, descriptions, memos, synopsis).*

*Lesson 3. Reading for detailed comprehension. How We Manage a Million Push Notifications an Hour. What Happens when We Turn on Computer? Text types: descriptive, expository (how-to-work articles, how-to-work descriptions, introductory paragraph of phenomena in thesaurus). Listening: description essay. Speaking: description of gadgets work, description of the image.*

*UNIT 2. Computer Engineering Concepts.*

*Lesson 1. Skimming. (Reading for gist) Circuit Boards, Digital Circuit Design, Firmware, FPGA Boards, and Microcontrollers. Text types: descriptive, expository (textbook writing; definitions; references; technical and scientific writing; brief, on-line dictionary definitions). Language work: The Adjective. The Adverb. Comparison. Skills: Reading and note-taking for comments.*

*Lesson 2. Scanning. (Reading for specific information). Interfaces. Conventions and Templates. Layering. Algorithmic Complexity. Hashing. Caching. Concurrency. Text types: descriptive, persuasive (comments, opinion news stories).*

*Lesson 3. Reading for detailed comprehension. Cloud Computing. Text types: directive, argumentative (statutory instructions, practical instructions, manuals, how-to-work descriptions). Listening: For and against essay. Speaking: practical instructions presentation which compare different technologies; oral description of the scheme/graph.*

*UNIT 3. Modern Communication Systems. Electronic Components of Communication System.*

*Lesson 1. Skimming. (Reading for gist) Electronic Components (passive components, active components, resistors, rectifiers, circuits, transistors, amplifiers). Text types: descriptive, expository (textbook writing; definitions; references; technical and scientific writing; brief, on-line dictionary definitions). Language work: The Numeral. Skills: Applying for equipment / information / proposal.*

*Lesson 2. Scanning. (Reading for specific information). Modern Communication*

*Systems. Essential Parts of Communication System. Types of Signals. Block Diagram of Communication System. Text types: descriptive, directive (technical descriptions, protocols, characteristics).*

*Lesson 3. Reading for detailed comprehension. The Network and Information Systems Regulations. Text types: directive, argumentative (statutory / practical instructions, manuals, guides, rules). Listening and discussing: problem and solution essay, instruction with explanation. Speaking: presentation of new device with technical characteristics.*

#### *UNIT 4. Computer Architecture and Peripherals.*

*Lesson 1. Skimming. (Reading for gist) Digital System Design. Text types: descriptive, expository (textbook writing; definitions; references; technical and scientific writing; brief, on-line dictionary definitions). Language work: The Verb. Making definitions. Summarizing. Skills: Reading and note-taking for critical review. Reading and note-taking for summary.*

*Lesson 2. Scanning. (Reading for specific information). Computer Organization. Text types: persuasive, argumentative (advertisement, persuasive / directive, invitation, summary, explication, references, reports, presentations).*

*Lesson 3. Reading for detailed comprehension. Wireless Communication. Multimedia Systems. Text types: directive, argumentative (statutory instructions, practical instructions, manuals, guides, rules, regulations). Discussion essay: summary, presentation. Speaking: presentation of new device, description of the chart, presentation of new standards.*

All educational texts and situations are composed thematically, by functional styles and their genres, taking into consideration the typical communicative situations in the educational, professional and socio-cultural spheres. The main types of texts are: speech, report, discussion, news, interviews, short descriptions, article, conversations. Typical communication situations in which future computer engineers use information gained in the process of reading and improved in the process of speaking include participation in conferences, symposia, trainings, projects, meetings with foreign colleagues and discussions of professional issues. The list of communicative situations is presented in the Table 2.

*Table 2 Communicative situations in the process of interconnected teaching of reading and speaking in English for future specialists in the field of information technologies*

<b>Sphere of foreign language communication</b>	<b>Communicative situations</b>	<b>Texts for reading</b>	<b>Topics / Plots for speaking</b>
<b>Educational and professional</b>	International conferences / IT seminars, exhibitions.	Programs of conferences, exhibitions, instructions, scientific articles, tables, graphs, charts, abstracts, annotations, summaries, bibliographic references, theses.	Report-presentation, product / program presentation, discussion, as well as presentation of schemes, diagrams, tables, graphs, abstracts, articles.
	Participation in exchange programs.	Scientific projects, official letters, statements.	Communication with experts, discussions.
	Study / internship abroad.	Internship programs.	Interviews.
<b>Socio-cultural</b>	Informal communication.	Personal letters, messages, chat texts and web forums, etc.	Conversations.
	Reading articles, journals, books.	News, articles, newspapers and journals, reports, interviews, etc.	Discussion of news, articles, etc.
<b>Official-business</b>	Business correspondence with representatives of official institutions.	Business letters. Business correspondence (cover letters). Thank you letters. Complaint letters. Adjustment letters. Bad news letters.	Office life (acknowledgment letters, memos).

### **Conclusions**

In the work the goals and content of interrelated training in reading and speaking in English of future experts in the field of information technologies were identified and itemized. Summarizing the above mentioned we can conclude that the effectiveness of training is directly proportional to the validity of its content selection, which

includes *subjective* (communication spheres, psychological and speech situations and roles, communicative goals and intentions, topics, problems and texts, speech samples) and *procedural* (speech skills and exercises for their development, relevant knowledge; skills in operating linguistic-socio-cultural material and exercises for their development, the ability to begin communication relations and exercises for their development, relevant knowledge; lexical, grammatical, phonetic skills and exercises for their development, the ability to operate educational and communication strategies and exercises for their development) components. We substantiated theoretically and described typological peculiarities of professionally oriented language material as well as didactic conditions in which IT-students master it. The leading tasks for development of professionally oriented personality of the future specialist in the field of information technologies were specified. The list of spheres of communication in the content of interrelated training of reading and speaking in English is concretized for future specialists in the field of information technologies. Typical communication situations in which future computer engineers can use information gained in the process of reading were realized in the text book “Computer system Engineering”.

#### LIST OF REFERENCES

- AMBROSE, S. A., LOVETT, M. C. 2014. Prior Knowledge is More Than Content: Skills and Beliefs Also Impact Learning. In V. Benassi, C. Overson, and C. Hakala (Eds.), *Applying the Science of Learning in Education: Infusing Psychological Science into the Curriculum*. Retrieved from the Society for the Teaching of Psychology web site: <http://teachpsych.org/ebooks/asle2014/index.php>.
- AMBROSE, S., BRIDGES, M., DIPIETRO, M., LOVETT, M., NORMAN, M. 2010. *How learning works: Seven research-based principles for smart teaching*. San Francisco, CA, USA: John Wiley & Sons, Inc.
- The Heterogeneity of Language and its Influence on the Intellectual Development of Mankind (orig. *Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaus und seinen Einfluss auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts*). 1836. New edition: *On Language. On the Diversity of Human Language Construction and Its Influence on the Mental Development of the Human Species*, Cambridge University Press, 2nd rev. edition, 1999.
- JOHNSON, P. 2012. *Goal setting theory*. Retrieved from <http://www.buzzle.com/articles/goal-setting-theory.htm>
- LOCKE, E. A., LATHAM, G. P. 2002. Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year odyssey. In *American Psychologist*, Vol. 57, pp.705–717. doi:10.1037//0003-066X.57.9.705
- SEIJTS, G. H., LATHAM, G. P. 2012. Knowing when to set learning versus performance goals. In *Organizational Dynamics*, Vol. 41(1), pp.1–6. doi: 10.1016/j.orgdyn.2011.12.001



*Nataliya Dobrovolska is a Lecturer at the Foreign Languages Department at Odessa National Academy of Food Technologies (Ukraine). Her scientific interest is oriented on the pedagogy of higher education, and main research interests are reading and speaking in a second/foreign language and language testing.*

Nataliya Dobrovolska  
Department: Foreign Languages  
University: Odessa National Academy of Food Technologies  
Address: Odessa, Kanatna str., 112, 65069  
<https://www.onaft.edu.ua>  
State: Ukraine  
Email: [natusikdob@ukr.net](mailto:natusikdob@ukr.net)

## Obsah slovného hodnotenia na prvom a druhom stupni základnej školy počas pandémie koronavírusu (SARS-CoV-2)

Estera Kövérová, Veronika Pekárová, Lenka Kolcunová, Petra Ferenčíková,  
Eva Rajčániová, Robert Tomšík  
Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie

**Abstrakt:** Predkladaná štúdia si kladie za cieľ zistiť, v akej miere sa slovné hodnotenie vyskytovalo na základných školách počas mimoriadnej situácie pandémie SARS-CoV-2 a aké informácie toto slovné hodnotenie obsahovalo. Výskumný súbor tvorilo 296 rodičov a 309 detí. Pre účely výskumu bol zber dát realizovaný prostredníctvom dotazníkovej metódy. Výskumné výsledky naznačujú, že na prvom aj na druhom stupni základných škôl počas mimoriadnej situácie prevládala forma hodnotenia – slovné hodnotenie, ktoré väčšinou obsahovalo informáciu o zvládnutí učiva a v menšej miere informáciu o tom ako zlepšiť výkon v učení sa. Deti väčšinou rozumeli slovám v slovnom hodnotení, pričom viac žiaci druhého stupňa. Pri porovnaní rodičov a detí bol zistený významný rozdiel vo frekvencii výskytu niektorých prvkov v slovnom hodnotení ako zvládnutie učiva, snaha a záujem dieťaťa, ktoré ako častejšie zaznamenali rodičia, kým informácie o tom čo a ako zlepšiť častejšie zaznamenali žiaci. Rozdiel bol taktiež zistený medzi prvým a druhým stupňom základnej školy, kde prvý stupeň základnej školy nachádzal častejšie ako druhý stupeň v slovnom hodnotení informácie o zvládnutí učiva, pokrokoch dieťaťa, snahe a záujme dieťaťa a správaní dieťaťa.

**Kľúčové slová:** slovné hodnotenie; klasifikácia; primárne vzdelávanie; SARS-CoV-2

**Content of formative assessment in the first and second stage of primary school during a coronavirus pandemic (SARS-CoV-2).** The present study aims to determine the extent to which teacher's feedback as a form of formative assessment occurred in primary school education during the SARS-CoV-2 pandemic and what is its content. The research group consisted of 296 parents and 309 children. Data collection was carried out using the questionnaire method during the first wave of coronavirus pandemic in Slovakia. Research results suggest that in both the first and second stage of primary school, the formative assessment was a prevailing form of assessment. Information on mastering the curriculum was contained in the assessment most frequently, while suggestions on how to improve learning performance were included least frequently. The majority of children were able to understand the teacher's assessment most of the time, with the second grade pupils understanding it more frequently. When comparing reports obtained from parents and children, a significant difference was found in the frequency of occurrence of some elements in the assessment – information on mastering the curriculum and effort of the child were reported as more frequent by parents, while teachers' suggestions on what and how to improve were more frequently observed by children. A difference was also found between the first and second stage of primary school. Feedback on mastery of the curriculum, the child's progress, the child's effort and behaviour were provided more frequently in the first stage of primary school.

**Keywords:** formative assessment; grading; primary education; SARS-CoV-2

## Úvod

Pandémia nového koronavírusu a dôsledky na verejný život z nej vyplývajúce významne zasiahli do fungovania formálneho systému vzdelávania. Pandémia SARS-CoV-2 sa na Slovensku rozšírila 6. marca 2020, kedy bol potvrdený prvý prípad v Bratislavskom kraji. Počet infikovaných postupne stúpal, a tak Ústredný krízový štáb prijal 12. 3. 2020 ďalšie opatrenia – od 16. 3. 2020 rozhodol o zatvorení všetkých škôl a školských zariadení na štrnásť dní. Dňa 26. 3. 2020 Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu (ďalej MŠVVaŠ) vydalo pokyn na prerušenie vyučovania v školách a tiež na prerušenie prevádzky v školských zariadeniach. Riaditelia mali podľa rozhodnutia zabezpečiť, podľa svojich možností, samoštúdium prostredníctvom elektronickej komunikácie (Rozhodnutie MŠVVaŠ SR číslo 2020/10610:1-A1030 zo dňa 26.3. 2020). Slovensko tak muselo prejsť na dištančný spôsob vzdelávania na základných a stredných školách. Vyučovanie prebiehalo elektronickou formou za využitia informačno-komunikačných technológií. Postupne sa začala vynárať otázka priebežného a záverečného hodnotenia. Podľa *Usmernenia na hodnotenie žiakov základných škôl v čase mimoriadnej situácie, spôsobenej prerušením vyučovania v školách v školskom roku 2019/2020* (ďalej len *Usmernenie*), mali byť zabezpečené princípy spravodlivosti pri hodnotení každého žiaka a rešpektované individuálne podmienky na domácu prípravu a dištančné vzdelávanie.

Učitelia okrem iného mali akceptovať jedinečné podmienky vzdelávania každého žiaka a tiež hodnotiť najmä prostredníctvom slovnej spätnej väzby. Daným *Usmernením* sa ustanovilo, že priebežné hodnotenie sa vo všetkých ročníkoch malo realizovať prostredníctvom slovného hodnotenia. Slovným hodnotením mali byť hodnotené predmety, ktoré „*pôvodne boli hodnotené klasifikáciou, avšak podmienky v čase prerušeného vyučovania neumožňujú naplniť ciele predmetu kvalitnou a plnohodnotnou realizáciou*“. Zároveň sa vďaka tomuto *Usmerneniu* umožnilo vo všetkých ročníkoch základnej školy realizovať záverečné hodnotenie prostredníctvom slovného hodnotenia. O spôsobe hodnotenia jednotlivých vyučovacích predmetov rozhodovalo vedenie školy.

Podľa *Usmernenia* by slovné hodnotenie malo „*mať charakter konštruktívnej spätnej väzby*“, ktorá má byť poskytovaná priebežne počas učenia sa „*Má mať motivačný charakter, pomenovať žiakom chyby, ktoré robia a navrhnúť postup pri ich odstraňovaní*“. Ako píše Kolář a Šikulová (2009) slovné hodnotenie je slovné vyjadrenie žiakovej dosiahnutej úrovne vo vzťahu k cieľu vyučovania a možnostiam konkrétneho žiaka. Takto definovaná spätná väzba alebo slovné hodnotenie je ako forma hodnotenia súčasťou procesu formatívneho hodnotenia. Black a Williams (2010, s. 2) definujú formatívne hodnotenie ako „*všetky tie aktivity vykonávané učiteľom a študentmi, kedy študenti hodnotia samých seba. Tieto aktivity by mali poskytnúť informácie, ktoré je možné využiť ako feedback pre modifikáciu procesu učenia a učenia sa*“.

Podľa zákona 245/ 2008 Z.z. § 55 je možné hodnotiť žiakov v rámci výchovno-vzdelávacieho procesu tromi možnými spôsobmi, a to slovným hodnotením,

klasifikáciou a kombináciou slovného hodnotenia a klasifikácie. Slovné možno hodnotiť žiakov vo všetkých predmetoch a všetkých ročníkoch základnej školy. O tom, či žiak prospel alebo neprospel s vyznamenaním, určujú v prípade slovného hodnotenia kritériá predmetu určené základnou školou. „*Žiak s mentálnym postihnutím, žiak s autizmom alebo ďalšími pervazívnymi vývinovými poruchami, okrem žiaka odborného učilišťa, sa môže hodnotiť podľa odseku 1 písm. a) slovným komentárom o dosiahnutých vzdelávacích výsledkoch bez vyjadrenia stupňov*“.

V slovenskom školskom systéme prevláda tradičná klasifikácia, teda sumatívne hodnotenie nad formatívnym hodnotením. Slovenskí učitelia vo väčšej miere uplatňujú tradičné metódy diagnostiky vedomostí žiakov ako je skúšanie či testové metódy, pričom stupňu vedomostí zodpovedá konkrétna známka. Spôsob hodnotenia tak nie je podľa zistení OECD na Slovensku dostatočne formatívny - absentuje spätná väzba dôležitá pre pokrok v učení sa a komplexný rozvoj osobnosti. Slovenské školstvo by sa podľa odporúčaní malo zamerať nielen na to, čo učiť a s akými výsledkami, ale aj ako tieto výsledky dosiahnuť (Shewbridge a kol., 2014). Ako uvádza Orosová a kol. (2019) nástroje formatívneho hodnotenia sú na slovenských školách využívané len v približne 30% prípadoch. Podobne je to aj v Českej republike, kde je podľa správy OECD (Santiago a kol., 2012) slovné hodnotenie málo rozvinuté oproti klasickému známkovaniu. Užitočné informácie, ktoré by slovné hodnotenie mohlo obsahovať, sú nahrádzané generovaním sumatívnych výsledkov. Autori preto konštatujú, že z hľadiska evaluácie vo formálnom vzdelávaní je potrebné venovať pozornosť rozvoju formatívneho hodnotenia (Santiago a kol., 2012).

Vo Fínsku má evaluácia alebo inak povedané hodnotenie študijných výsledkov v prvom rade funkciu motivačnú. Cieľom je rozvíjať študentov a tiež zvyšovať úroveň samotných škôl. Neexistuje nič také ako centrálné hodnotenie žiakov (celoštátne testy, rebríčky škôl alebo inšpekcie). Študentov hodnotia učitelia v rámci jednotlivých škôl. Centrálné sú študenti vyšších škôl hodnotení len jednou skúškou na konci štúdia. Takto sa rozvíja v žiakoch zodpovednosť, schopnosť rozhodovať sa a plánovať (Správa o stave školstva na Slovensku a o systémových krokoch na podporu jeho ďalšieho rozvoja).

Hodnotenie ako také je zdôvodneným úsudkom o výkone žiaka, pričom dôvody by mali byť explicitne stanovené vo forme kritérií. Pokiaľ sú vytvorené explicitné kritériá, je možné, aby akýkoľvek iný hodnotiteľ hodnotil výkon učiacich sa. Aj keď chápanie kritérií sa môže interindividuálne meniť, je dobré si tieto pozície vyjasňovať a upresňovať (Taras, 2005, s. 467). Optimálne je do tvorby kritérií hodnotenia zapojiť samotných žiakov (Ferencová, Kosturková, Hromada, 2018). Prvýkrát zavádza do pedagogickej teórie rozdiel medzi formatívnym a sumatívnym hodnotením Scriven (1967, s. 43). Zo svojej pozície však viac problematizuje hodnotenie formálneho vzdelávania ako systému. Hovorí o systémových zmenách školského vzdelávania, čiže hodnotení kurikula a metód učenia. Bloom, Hastings a Madaus (1971) vidia rozdiel medzi formatívnym a sumatívnym hodnotením v tom, že formatívne hodnotenie slúži viac k rozvoju osobnosti jednotlivca, pričom sumatívne hodnotenie iba hovorí o tom, kto zo žiakov je lepší a kto horší – zaraďuje ich do určitých vopred definovaných kategórií. Podľa Štátneho vzdelávacieho programu pre 1. a 2. stupeň

základných škôl by mal formálny systém vzdelávania „*vyvážene rozvíjať u žiakov spôsobilosti dorozumievať sa a porozumieť si, hodnotiť (vyberať a rozhodovať) a iniciatívne konať aj na základe sebariadenia a sebareflexie*“, osvojiť si „*základy schopnosti sebareflexie pri poznávaní svojich myšlienkových postupov*“ (Štátny vzdelávací program pre 1. stupeň základnej školy v Slovenskej Republike ISCED 1 – primárne vzdelávanie, s. 7, 8) a „*viest' žiakov k využívaniu efektívnych stratégií učenia*“ (Štátny vzdelávací program pre 2. stupeň základnej školy v Slovenskej Republike ISCED 2 – nižšie sekundárne vzdelávanie, s. 4). Účinným prostriedkom k dosiahnutiu tohto cieľa by mohlo byť slovné hodnotenie ako súčasť formatívneho hodnotenia. Podľa najnovšieho výskumu k projektu „*To dá rozum*“, autori odporúčajú zaviesť systém hodnotenia vzdelávacích výsledkov zdôrazňujúci formatívne hodnotenie poskytované v procese rozvoja žiakov a sumatívne hodnotenie obsahujúce komplexnú reflexiu rozvoja vedomostí, zručností a kompetencií (Hall a kol., 2020).

Formatívne hodnotenie je dynamické hodnotenie všetkých častí procesu učenia sa či podávania výkonu, je preto vhodnejšie pre prácu so žiakmi so špeciálnymi výchovno vzdelávacími potrebami (Hagstrom, 2006, s. 25). Formatívne hodnotenie a učenie súvisí s Vygotského (1976) teóriou zóny najbližšieho vývinu. Táto teória bola, podobne ako Bloomova (1968) taxonómia, namierená voči sumatívnemu spôsobu posudzovania štádia vývinu napríklad inteligenčným testom. Dynamické hodnotenie je tak koncept aplikovateľný pri žiakoch napríklad s rečovými poruchami (Hagstrom, 2006, s. 26). Pri formatívnom hodnotení ide viac o proces učenia sa ako o výsledok, ten je cieľom skôr sumatívneho hodnotenia. Žiaci majú pri formatívnom hodnotení partnerskú pozíciu, vzťah s učiteľom je symetrický. Cieľom je dokázať ohodnotiť samého seba a zároveň sa pri tom niečo naučiť. Pri klasifikácii ide o hodnotenie na základe výkonu žiaka, čo slúži konkrétnemu účelu – vytvoreniu úsudku o jeho kompetenciách či efektívnosti učiteľovej práce (Box, Skoog, Dabbs, 2015, s. 958). Sumatívne a formatívne hodnotenie by mali byť v súlade. Podľa autorov existujú tri typy hodnotenia – hodnotenie učenia, hodnotenie pre učenie a hodnotenie ako učenie. Hodnotenie ako učenie je tzv. rozvíjajúce hodnotenie, ktoré zachytáva proces progresu a rozvoja žiaka (Clark, 2010; Earl, Katz, 2006). Iný pohľad ponúka Taras (2005, s. 466), ktorá nerozlišuje medzi formatívnym a sumatívnym hodnotením a tvrdí, že všetko hodnotenie začína sumatívnym hodnotením, čiže posúdením výkonu. Formatívne hodnotenie tak redukuje na sumatívne hodnotenie plus spätná väzba, ktorá je využitá učiacim sa na zmenu, či zlepšenie.

Hodnotenie sa stáva formatívnym vtedy, keď je využité na to, aby saturovalo potreby učiacich sa. Clark (2010, s. 344) vymedzuje formatívne hodnotenie ako také, do ktorého sú zapojení učiaci sa a je zamerané na metakognitívne stratégie – čiže odpovedá na otázku ako sa učiť. Udáva vzťah medzi predchádzajúcim výkonom a kritériami úspechu – čiže žiak vie, či a nakoľko zvládol úlohu. Podobne ako Ferencová, Kosturková a Hromada (2018) tiež tvrdia, že slovné hodnotenie má obsahovať nielen informácie o dosiahnutých výsledkoch učenia, ale zahŕňa aj postoje žiakov, ich úsilie a snahu. Thurlings (2013, s. 11) uvádza, že správne formulovaná spätná väzba by mala byť zameraná na cieľ alebo úlohu a mala by byť špecifická

a neutrálna. Slovom špecifická má na mysli, že by nemala obsahovať príliš všeobecné výrazy, ale konkrétne popisovať správanie žiaka. Neutrálne znamená, že by nemala obsahovať hodnotiace súdy. Súčasťou slovného hodnotenia by mala byť jasná informácia o prednostiach a nedostatkoch každého žiaka vo vzťahu k zvládnutiu úlohy, zároveň by slovné hodnotenie malo obsahovať jasnú informáciu o tom, čo treba zlepšiť a ako to treba zlepšiť, aby proces učenia mohol byť modifikovaný. Slovné hodnotenie by malo taktiež zahŕňať informáciu o úsilí a snahe jednotlivých žiakov.

## **Metodológia výskumu**

### *Ciele výskumu*

Štúdiá realizovaná na školách v druhom polroku školského roku 2019/2020 si kladie za cieľ zistiť, v akej miere sa slovné hodnotenie vyskytovalo u žiakov základných škôl a ktoré formy hodnotenia u žiakov prevládali v rámci priebežného hodnotenia v druhom polroku školského roku 2019/2020. Na základe *Usmernenia MŠVVaŠ*, ktoré popisuje základné princípy a zásady hodnotenia, je cieľom výskumu identifikovať obsahovú stránku a formativnosť slovného hodnotenia na základe získaných výpovedí rodičov a žiakov základných škôl. Čiastkovým cieľom je porovnanie výskytu slovného hodnotenia a jeho obsahu medzi žiakmi 1. a 2. stupňa základnej školy (ďalej ZŠ) a porovnanie výpovedí rodičov a ich detí k obsahu slovného hodnotenia.

### *Metóda*

Pre účely výskumu bol autormi, vychádzajúc z existujúceho výskumu na danú tému (Glatznerová, 2015; Maxwell, 2005), vytvorený online dotazník pozostávajúci zo 64 položiek, z ktorých časť bola určená pre rodiča a časť pre dieťa – žiaka na 1. alebo 2. stupni ZŠ. V úvode dotazníka boli respondenti informovaní o účele výskumu, spôsobe zaobchádzania s dátami a následne boli požiadaní o vyjadrenie svojho súhlasu s účasťou vo výskume, pričom súhlas sa týkal účasti rodiča i žiaka. Ďalšia sekcia dotazníka bola venovaná základným sociodemografickým údajom (vek, pohlavie, vzdelanie rodiča, vek, pohlavie dieťaťa, bydlisko), otázkam o type školy, ktorú dieťa navštevuje, ročníku, prítomnosti špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb u dieťaťa, či o jeho materinskom jazyku.

Nasledujúca časť dotazníka bola určená pre rodičov a zameriavala sa na zisťovanie spôsobu hodnotenia ich dieťaťa v priebehu posledných troch mesiacov a obsahu slovného hodnotenia (príklad položky: *Čo z nasledovného zoznamu bolo obsiahnuté v slovných hodnoteniach Vášho dieťaťa? - odporúčania, čo by malo dieťa zlepšiť*, respondenti odpovedali na 4-stupňovej škále *áno vždy – väčšinou áno – väčšinou nie – nie nikdy*).

Posledná časť dotazníka bola určená pre žiakov. Tvorilo ju 23 položiek, zameraných na zisťovanie zrozumiteľnosti a obsahu slovného hodnotenia (príklad položky: *Dočítal/a si sa v slovnom hodnotení, ako sa môžeš zlepšiť?*; žiaci a žiačky odpovedali na 4-stupňovej škále *áno vždy – väčšinou áno – väčšinou nie – nie nikdy*).

### *Zber dát*

Zber dát prebiehal v období od 22. 6. 2020 do 28. 9. 2020. Dotazník bol šírený v online priestore prostredníctvom webových a facebookových stránok Výskumného ústavu detskej psychológie a patopsychológie, online newslettera tejto inštitúcie a prostredníctvom facebookových skupín združujúcich rodičov, ktorí sa zaujímajú o problematiku školstva a dištančného vzdelávania.

### *Výskumný súbor*

Výskumný súbor bol tvorený 296 rodičmi, z čoho bolo 13 mužov (4,4 %) a 281 žien (94,9 %), dvaja rodičia pohlavie neuviedli. Rodičia boli zastúpení vo veku od 28 do 58 rokov, pričom priemerný vek bol 40,05 rokov ( $SD = 5,30$ ). V rámci bydliska, 24,3 % ( $N = 72$ ) rodičov a detí pochádzalo z krajského mesta, 22,3 % ( $N = 66$ ) z okresného mesta, 18,6 % ( $N = 55$ ) z menšieho mesta a 33,8 % ( $N = 100$ ) z obce, 3 rodičia bydlisko neuviedli. Vo výskumnom súbore boli vo väčšej miere zastúpení rodičia s vysokoškolským vzdelaním ( $N = 179$ ; 58,7 %), potom rodičia bez vysokoškolského vzdelania ( $N = 126$ ; 41,3 %), 4 rodičia vzdelanie neuviedli. Respondenti sú rodičmi 1 až 4 detí, pričom deti, ktoré sú žiakmi ZŠ vyplňali dotazník s rodičmi. Vo výskumnom súbore bolo zastúpených 309 žiakov, 154 (49,8 %) chlapcov a 155 (50,2 %) dievčat. Vek žiakov sa pohyboval od 6 do 16 rokov, pričom priemerný vek bol 10,52 rokov ( $SD = 2,44$ ). V rámci navštevovaného stupňa ZŠ, 52,1 % ( $N = 161$ ) uvádzalo 2. stupeň a 47,6 % ( $N = 148$ ) 1. stupeň ZŠ. Špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby detí uvádzalo 12,9 % ( $N = 40$ ) rodičov, medzi ktoré patrilo intelektové nadanie, poruchy učenia, ADD/ADHD, Aspergerov syndróm, oneskorený vývin reči a viacnásobné postihnutie a iné zdravotné znevýhodnenie.

### *Spracovanie výskumných dát*

Získané dáta boli spracované prostredníctvom matematicko-štatistického programu SPSS ver. 23. K spracovaniu dát boli využité metódy deskriptívnej a inferenčnej štatistiky. V rámci inferenčnej štatistiky bol pre posúdenie normality distribúcie dát použitý Kolmogorovov-Smirnovov test (hladina významnosti  $p$  bola pri všetkých premenných  $< 0,05$ ), vzhľadom k tomu boli následne použité neparametrické komparačné analýzy – Mann-Whitneyov U test a Wilcoxonov párový test. Grafy boli tvorené prostredníctvom programu MS Excel. Odpovede respondentov na otvorené otázky boli podrobené konceptualizácií a následnej kategorizácií. Na analýze otvorených otázok sa podieľali dvaja výskumníci. Za účelom zvýšenia reliability boli jednotlivé kategórie následne podrobené komparácií.

## Výsledky

Ako prvé bolo zisťované, aké formy priebežného hodnotenia prevládali na ZŠ v priebehu posledných troch mesiacov. Štatistickej analýze boli podrobené odpovede rodičov na otázku, ktorá bola zameraná na zisťovanie formy priebežného hodnotenia ich dieťaťa. Rodičia uviedli nasledovné formy hodnotenia: slovné hodnotenie ( $N = 115$ ; 37,46 %), hodnotenie známkami ( $N = 32$ ; 10,42 %), kombinácia slovného hodnotenia a známok ( $N = 157$ ; 51,14 %) a percentuálne hodnotenie ( $N = 3$ ; 0,98 %). Na 1. stupni ZŠ prevládalo slovné hodnotenie ( $N = 72$ ; 48,98 %), za ním nasledovala kombinácia slovného hodnotenia a známok ( $N = 60$ ; 40,82 %), hodnotenie známkami ( $N = 14$ ; 9,52 %) a percentuálne hodnotenie ( $N = 1$ ; 0,68 %). Na 2. stupni ZŠ najviac prevládala kombinácia slovného hodnotenia a známok ( $N = 97$ ; 60,62 %), za ňou nasledovalo slovné hodnotenie ( $N = 43$ ; 26,88 %), hodnotenie známkami ( $N = 18$ ; 11,25 %) a percentuálne hodnotenie ( $N = 2$ ; 1,25 %). V ďalšom kroku boli analyzované odpovede detí na otázku, či dostávali v priebehu posledných troch mesiacov od učiteľa slovné hodnotenie. Prítomnosť slovného hodnotenia uviedlo 86,84 % ( $N = 264$ ) detí. Po rozdelení žiakov na 1. a 2. stupeň ZŠ, na 1. stupni uviedlo 84,25 % ( $N = 123$ ) detí prítomnosť slovného hodnotenia, zatiaľ čo na druhom stupni to bolo 89,24 % ( $N = 141$ ) detí.

V druhej časti sa výskum zamerl na obsahovú stránku slovného hodnotenia. Deskriptívnej analýze boli ako prvé podrobené odpovede rodičov a detí na otázky, ktoré boli zamerané na frekvenciu výskytu nasledujúcich premenných: zvládnutie učiva; pokroky dieťaťa; snaha a záujem dieťaťa; správanie dieťaťa; odporúčanie, čo by malo dieťa zlepšiť; odporúčanie ako je to možné zlepšiť (Tabuľka 1; Tabuľka 2). Na základe odpovedí rodičov slovné hodnotenie ich dieťaťa najčastejšie obsahovalo informácie k zvládnutiu učiva, pričom 89,79 % ( $N = 264$ ) rodičov uviedlo, že tieto informácie boli v slovnom hodnotení zahrnuté vždy alebo väčšinou. Najmenej často boli zahrnuté odporúčania, ako by sa mohlo dieťa zlepšiť, kde 60,08 % ( $N = 164$ ) rodičov uviedlo, že slovné hodnotenie tieto informácie nikdy alebo väčšinou neobsahovalo (Tabuľka 1). Podobne ako rodičia, tak aj deti uvádzali, že ich slovné hodnotenie najčastejšie obsahovalo informácie o tom, ako zvládli učivo, kedy 88,47 % ( $N = 261$ ) detí uviedlo, že tieto informácie sa nachádzali v ich slovnom hodnotení väčšinou alebo vždy. Informácie k odporúčaniam, ako by sa dieťa mohlo zlepšiť sa ukázali ako najmenej časté aj v odpovediach detí (49,31 %;  $N = 143$ ), ktoré uviedli, že ich slovné hodnotenie tieto informácie väčšinou alebo nikdy neposkytovalo (Tabuľka 2).

Tabuľka 1 Deskriptívna štatistika pre odpovede rodičov k obsahu slovného hodnotenia

Odpovede		Rodičia žiakov na 1. stupni ZŠ		Rodičia žiakov na 2. stupni ZŠ		Spolu	
		<i>N</i>	%	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%
Zvládnutie učiva	Nie nikdy	6	4,17	8	5,33	14	4,76
	Väčšinou nie	4	2,78	12	8,00	16	5,44



	Väčšinou áno	31	21,53	62	41,33	93	31,63
	Áno vždy	103	71,53	68	45,33	171	58,16
Pokroky dieťaťa	Nie nikdy	11	7,97	14	10,14	25	9,06
	Väčšinou nie	14	10,14	28	20,29	42	15,22
	Väčšinou áno	37	26,81	65	47,10	102	36,96
	Áno vždy	76	55,07	31	22,46	107	38,77
Snaha a záujem dieťaťa	Nie nikdy	12	8,51	9	6,25	21	7,37
	Väčšinou nie	10	7,09	10	6,94	20	7,02
	Väčšinou áno	33	23,40	68	47,22	101	35,44
	Áno vždy	86	60,99	57	39,58	143	50,18
Správanie dieťaťa	Nie nikdy	18	13,33	28	20,90	46	17,10
	Väčšinou nie	31	22,96	38	28,36	69	25,65
	Väčšinou áno	31	22,96	26	19,40	57	21,19
	Áno vždy	55	40,74	42	31,34	97	36,06
Odporúčania, čo by malo dieťa zlepšiť	Nie nikdy	23	16,91	27	19,57	50	18,25
	Väčšinou nie	41	30,15	40	28,99	81	29,56
	Väčšinou áno	36	26,47	43	31,16	79	28,83
	Áno vždy	36	26,47	28	20,29	64	23,36
Odporúčania, ako je to možné zlepšiť	Nie nikdy	30	21,90	30	22,06	60	21,98
	Väčšinou nie	54	39,42	50	36,76	104	38,10
	Väčšinou áno	26	18,98	34	25,00	60	21,98
	Áno vždy	27	19,71	22	16,18	49	17,95

Poznámka: N – počet.

Tabuľka 2 Deskriptívna štatistika pre odpovede detí k obsahu slovného hodnotenia

Odpovede	Žiaci na 1. stupni ZŠ		Žiaci na 2. stupni ZŠ		Spolu		
	N	%	N	%	N	%	
	Zvládnutie učiva						
	Nie nikdy	2	1,42	7	4,55	9	3,05
	Väčšinou nie	7	4,96	18	11,69	25	8,47
	Väčšinou áno	57	40,43	71	46,10	128	43,39
	Áno vždy	75	53,19	58	37,66	133	45,08
Pokroky dieťaťa	Nie nikdy	6	4,29	18	11,84	24	8,22
	Väčšinou nie	17	12,14	36	23,68	53	18,15
	Väčšinou áno	49	35,00	58	38,16	107	36,64
	Áno vždy	68	48,57	40	26,32	108	36,99
Snaha a záujem dieťaťa	Nie nikdy	8	5,67	12	7,79	20	6,78
	Väčšinou nie	14	9,93	24	15,58	38	12,88
	Väčšinou áno	41	29,08	69	44,81	110	37,29
	Áno vždy	78	55,32	49	31,82	127	43,05
Správanie dieťaťa	Nie nikdy	20	14,18	28	18,30	48	16,33
	Väčšinou nie	25	17,73	42	27,45	67	22,79
	Väčšinou áno	36	25,53	53	34,64	89	30,27
	Áno vždy	60	42,55	30	19,61	90	30,61

Odporúčania , čo by malo dieťa zlepšiť	Nie nikdy	8	5,76	22	14,47	30	10,31
	Väčšinou nie	30	21,58	27	17,76	57	19,59
	Väčšinou áno	46	33,09	62	40,79	108	37,11
	Áno vždy	55	39,57	41	26,97	96	32,99
Odporúčania ako je to možné zlepšiť	Nie nikdy	13	9,35	36	23,84	49	16,90
	Väčšinou nie	50	35,97	44	29,14	94	32,41
	Väčšinou áno	39	28,06	44	29,14	83	28,62
	Áno vždy	37	26,62	27	17,88	64	22,07

V rámci ďalšej exploračie boli vykonané komparačné analýzy. Ako prvé bolo skúmané, či existuje štatisticky významný rozdiel medzi výpoveďami rodičov a detí v obsahu slovného hodnotenia. Pre štatistickú analýzu bol použitý neparametrický Wilcoxonov test, ktorého výsledky sú uvedené v Tabuľke 3. Komparačnou analýzou odpovedí rodičov a detí k obsahu slovného hodnotenia bol zistený signifikantný rozdiel medzi týmito odpoveďami v premenných: zvládnutie učiva; snaha a záujem dieťaťa; odporúčania čo by malo dieťa zlepšiť; odporúčania ako je to možné zlepšiť ( $p < 0,05$ ). Rodičia uviedli, že v obsahu slovného hodnotenia sa častejšie nachádzalo zvládnutie učiva ( $AM = 2,43$  oproti  $AM = 2,31$ ) a snaha a záujem dieťaťa ( $AM = 2,28$  oproti  $AM = 2,17$ ). Na druhej strane deti uvádzali, že v obsahu slovného hodnotenia sa častejšie nachádzali odporúčania, čo by malo dieťa zlepšiť ( $AM = 1,93$  oproti  $AM = 1,57$ ) a odporúčania, ako je to možné zlepšiť ( $AM = 1,56$  oproti  $AM = 1,36$ ). Signifikantný rozdiel medzi odpoveďami rodičov a detí nebol zaznamenaný v premenných pokroky dieťaťa a správanie dieťaťa ( $p > 0,05$ ).

Tabuľka 3 Porovnanie odpovedí rodičov a detí k obsahu slovného hodnotenia

		<i>N</i>	<i>AM</i>	<i>T</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>
Zvládnutie učiva	Rodič	294	2,43	3159	-2,80	<b>0,005</b>
	Dieťa	295	2,31			
Pokroky dieťaťa	Rodič	276	2,05	4394	-0,77	0,441
	Dieťa	292	2,02			
Snaha a záujem dieťaťa	Rodič	285	2,28	3151	-2,52	<b>0,012</b>
	Dieťa	295	2,17			
Správanie dieťaťa	Rodič	269	1,76	3051	-0,84	0,402
	Dieťa	294	1,75			
Odporúčania, čo by malo dieťa zlepšiť	Rodič	274	1,57	6852	-5,27	<b>&lt; 0,001</b>
	Dieťa	291	1,93			
Odporúčania ako je to možné zlepšiť	Rodič	273	1,36	5521	-2,56	<b>0,011</b>
	Dieťa	290	1,56			

Poznámka: *N* – počet; *AM* – aritmetický priemer; *T* – testová štatistika; *Z* – *Z* skóre; *p* – štatistická významnosť.

Ďalšou komparáciou bolo skúmané, či existuje štatisticky významný rozdiel v obsahu slovného hodnotenia v závislosti od stupňa navštevovanej ZŠ. Pre štatistickú analýzu bol použitý neparametrický Mann-Whitney U test, ktorého výsledky uvádzame v Tabuľke 4 a Tabuľke 5. Analýzou odpovedí rodičov k obsahu slovného hodnotenia bol zistený signifikantný rozdiel medzi 1. a 2. stupňom ZŠ v premenných zvládnutie učiva, pokroky dieťaťa, snaha a záujem dieťaťa, správanie dieťaťa ( $p < 0,05$ ), pričom vo všetkých prípadoch častejší výskyt danej premennej uvádzali rodičia žiakov 1. stupňa. Pri odporúčaní, čo by malo dieťa zlepšiť a odporúčaní ako je to možné zlepšiť nebol zistený signifikantný rozdiel ( $p > 0,05$ ) medzi odpoveďami rodičov žiakov 1. a 2. stupňa (Tabuľka 4). Analýzou odpovedí detí k obsahu slovného hodnotenia bol zistený signifikantný rozdiel medzi 1. a 2. stupňom vo všetkých premenných ( $p < 0,05$ ). Tak ako pri výpovediach rodičov, tak aj vo výpovediach detí bol častejší výskyt danej premennej u žiakov 1. stupňa (Tabuľka 5).

Tabuľka 4 Porovnanie odpovedí rodičov k obsahu slovného hodnotenia na základe stupňa ZŠ

	Stupne ZŠ	N	AM	U	Z	p
Zvládnutie učiva	1. stupeň	144	2,60	7991,00	-4,39	< <b>0,001</b>
	2. stupeň	150	2,27			
Pokroky dieťaťa	1. stupeň	138	2,29	6508,50	-4,83	< <b>0,001</b>
	2. stupeň	138	1,82			
Snaha a záujem dieťaťa	1. stupeň	141	2,37	8428,00	-2,72	<b>0,006</b>
	2. stupeň	144	2,20			
Správanie dieťaťa	1. stupeň	135	1,91	7717,00	-2,17	<b>0,030</b>
	2. stupeň	134	1,61			
Odporúčania, čo by malo dieťa zlepšiť	1. stupeň	136	1,63	8880,50	-0,80	0,426
	2. stupeň	138	1,52			
Odporúčania ako je to možné zlepšiť	1. stupeň	137	1,37	9315,00	-0,00	0,999
	2. stupeň	136	1,35			

Poznámka: N – počet; AM – aritmetický priemer; U – Mann-Whitney U test; Z – Z skóre; p – štatistická významnosť.

Tabuľka 5 Porovnanie odpovedí detí k obsahu slovného hodnotenia na základe stupňa ZŠ

	Stupne ZŠ	N	AM	U	Z	p
Zvládnutie učiva	1. stupeň	141	2,45	8771,50	-3,14	<b>0,002</b>
	2. stupeň	154	2,17			
Pokroky dieťaťa	1. stupeň	140	2,28	7571,00	-4,50	< <b>0,001</b>
	2. stupeň	152	1,78			
Snaha a záujem	1. stupeň	141	2,34	8338,50	-3,70	< <b>0,001</b>

dieťaťa	2. stupeň	154	2,01			
Správanie dieťaťa	1. stupeň	141	1,97	8314,00	-3,53	< <b>0,001</b>
	2. stupeň	153	1,56			
Odporúčania, čo by malo dieťa zlepšiť	1. stupeň	139	2,07	9062,50	-2,20	<b>0,028</b>
	2. stupeň	152	1,80			
Odporúčania ako je to možné zlepšiť	1. stupeň	139	1,72	8789,50	-2,48	<b>0,013</b>
	2. stupeň	151	1,41			

*Poznámka:* *N* – počet; *AM* – aritmetický priemer; *U* – Mann-Whitney U test; *Z* – *Z* skóre; *p* – štatistická významnosť.

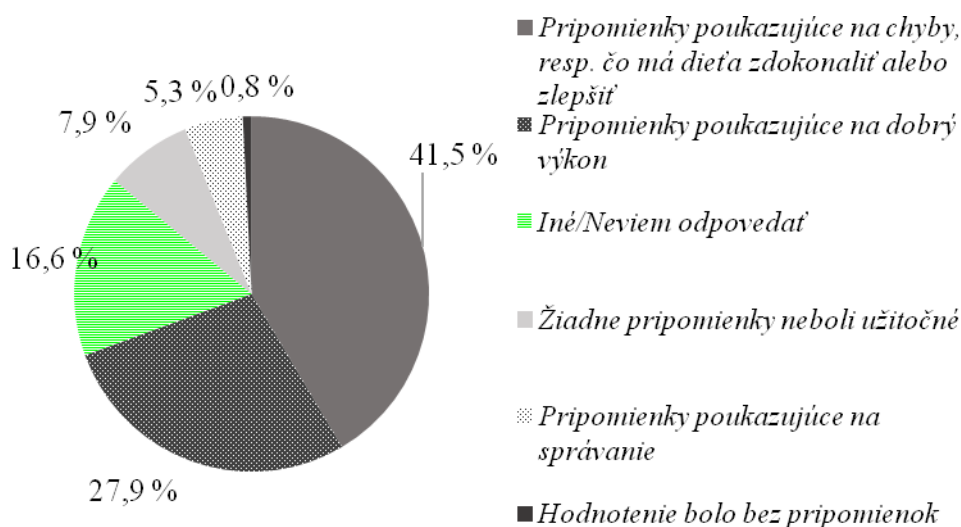
V rámci obsahu slovného hodnotenia, bola deťom takisto položená otázka: „*Rozumieš všetkým slovám v slovnom hodnotení?*“. Až 90,17 % (*N* = 266) detí uviedlo, že slovám v slovnom hodnotení rozumie vždy alebo väčšinou (Tabuľka 6). V rámci tejto otázky bola následne vykonaná komparácia medzi žiakmi 1. a 2. stupňa, kedy bol zistený signifikantný rozdiel medzi týmito skupinami (*U* = 9125,5; *z* = -2,66; *p* = 0,008). Častejšie slovnému hodnoteniu rozumeli žiaci 2. stupňa (*AM* = 2,34) v porovnaní so žiakmi 1. stupňa (*AM* = 2,14).

*Tabuľka 6* Deskriptívna štatistika miery porozumenia obsahu slovného hodnotenia

Odpovede	Žiaci na 1. stupni ZŠ		Žiaci na 2. stupňa ZŠ		Spolu	
	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%
Nie nikdy	1	0,71	0	0,00	1	0,34
Väčšinou nie	19	13,57	9	5,81	28	9,49
Väčšinou áno	80	57,14	84	54,19	164	55,59
Áno vždy	40	28,57	62	40,00	102	34,58

*Poznámka:* *N* – počet.

Na záver prebehla analýza otvorenej otázky, ktorá zisťovala aké pripomienky deti považovali za najužitočnejšie pri slovnom hodnotení. V rámci deskriptívnej analýzy boli odpovede detí podrobené konceptualizácii a následnej kategorizácii. Z výpovedí detí sa javili ako najviac užitočné tie pripomienky, ktoré poukazovali na chyby dieťaťa prípadne na to, čo by mohlo dieťa zlepšiť (41,51 %) a pripomienky poukazujúce na dobrý výkon (27,92 %). Grafické znázornenie všetkých odpovedí detí sú uvedené na Obr. 1.



O

br. 1. Pripomienky, ktoré považovali deti za najužitočnejšie pri slovnom hodnotení.

## Diskusia

Podľa našich zistení prevládalo počas prvej vlny pandémie na školách slovné hodnotenie a kombinácia slovného hodnotenia a klasifikácie. Väčšina detí uviedla, že boli v posledných mesiacoch hodnotené slovné (výskum prebiehal od 22. 6. 2020 do 28. 9. 2020). Z uvedeného možno usúdiť, že školy nasledovali vládne *Usmernenie*. Orosová a kol. (2019) uvádzajú, že počas bežného školského roka sa slovné hodnotenie využíva na školách iba v 30 % prípadoch.

Ďalším zistením je, že slovné hodnotenie bolo pre žiakov zrozumiteľné, pričom pre žiakov na 2. stupni bolo slovné hodnotenie zrozumiteľné viac ako pre žiakov na 1. stupni ZŠ, čo môže vypovedať o nedostatočnej vekovej primeranosti formulácií v slovnom hodnotení. Toto zistenie je možné interpretovať aj tak, že žiaci v nižších ročníkoch nie sú zvyknutí reflektovať a regulovať svoje učenie sa. Práve zahraniční autori poukazujú na to, že existuje významný vzťah medzi formatívnym hodnotením, samo-reguláciou v učení a zlepšením výkonu podaného v škole (Meusen -Beekman, Brinke, Boshuizen, 2015; Ruiz-Primo, 2011).

Na základe vyššie spomenutého *Usmernenia*, by po obsahovej stránke mal učiteľ v slovnom hodnotení poukazovať na chyby, ktoré žiaci robia a navrhnúť spôsob ako ich odstrániť. Zároveň by mal zohľadňovať individuálne osobitosti a špecifické podmienky učenia. Podobne podľa Clarka (2010) obsahom formatívneho hodnotenia je vzťah medzi kritériami hodnotenia a výkonom, teda z jeho obsahu by malo byť jasné, nakoľko žiak zvládol úlohu. Podľa našich výskumných zistení slovné hodnotenie, ktoré žiaci dostávali počas prvej vlny pandémie obsahovalo vždy alebo väčšinou informáciu o zvládnutí učiva.

Informácie o úsilí a snahe sú podľa Ferencovej, Kosturkovej a Hromadu (2018) žiaducou súčasťou slovného hodnotenia, pretože motivujú žiakov k lepším výsledkom. Podobná informácia ohľadne motivácie ako súčasť slovného hodnotenia sa nachádza aj vo vyššie spomínanom *Usmernení*. Úsilie a snaha ako súčasť slovnej spätnej väzby sa v našom výskume vyskytovali v dosť vysokej miere, kedy viac ako polovica rodičov a skoro polovica detí odpovedala, že túto položku nachádzali v slovných hodnoteniach vždy.

Ukázalo sa, že žiaci za najužitočnejšie pripomienky v slovnom hodnotení považujú pripomienky, ktoré sa týkajú ich chýb a následných odporúčaní, čo by mohli zlepšiť, prípadne zdokonaľiť. Priekopníci koncepcie o formatívnom hodnotení Black a Wiliam (2010) okrem spomínaného zdôrazňujú, že slovné hodnotenie by malo obsahovať nielen informácie o tom, čo zlepšiť ale aj ako to zlepšiť, čo môže jedine prispieť k modifikácii procesu učenia sa. To je v pravom slova zmysle využitie formatívneho potenciálu slovného hodnotenia. Avšak, podľa výpovedí rodičov a detí, slovné hodnotenia obsahovali len veľmi zriedkavo alebo vôbec odporúčania, ako chyby napraviť. Dokonca aj odporúčania čo by malo dieťa zlepšiť boli zriedkavé a skoro polovica rodičov (47,81 %) uvádzala, že tam boli len zriedkavo alebo nikdy. Dôvodom by mohol byť nedostatok skúseností zo strany učiteľov so slovným hodnotením, pričom známkovanie, ktoré je v našich školách viac bežné, hovorí len o výkone, nie o tom ako byť výkonnejší. Učitelia tak v konečnom dôsledku neboli schopní využiť formatívnu silu slovného hodnotenia a pracovať so žiakmi na ich rozvoji. Čiže formatívny aspekt, ktorý najmä odlišuje formatívne hodnotenie od sumatívneho, v slovných hodnoteniach chýbal. Aj napriek tomu, že v školách v spomínanom období prevládalo slovné hodnotenie nad známkovaním, chýbala tu informácia, ktorá má potenciál formovať výkon a zručnosti žiakov.

V aktuálnej štúdií bolo tiež skúmané, či existuje rozdiel v obsahu slovného hodnotenia v závislosti od stupňa navštevovanej ZŠ. Ukázalo sa, že v slovných hodnoteniach na 1. stupni sa podľa rodičov v obsahu častejšie objavovali informácie o zvládnutí učiva, o pokrokoch dieťaťa, o jeho správaní a informácie o snahe a záujme dieťaťa. Žiaci na 1. stupni uvádzali, že v obsahu ich slovného hodnotenia sa vyskytovali častejšie nielen vyššie spomenuté premenné, ale tiež aj odporúčania, čo by mali zlepšiť a ako to môžu zlepšiť. Tak ako pri výpovediach rodičov, tak aj vo výpovediach detí sa častejšie vyskytovali dané premenné u žiakov 1. stupňa, čo by mohlo indikovať, že učitelia na 1. stupni ZŠ majú viac skúseností so slovným hodnotením, a vedia tak lepšie využiť jeho formatívny potenciál.

Porovnanie odpovedí rodičov a detí prinieslo tiež zaujímavé výsledky. Kým rodičia tvrdili, že slovné hodnotenia častejšie obsahujú informácie o zvládnutí učiva a snahe a záujme dieťaťa, deti v slovných hodnoteniach viac nachádzali odporúčania čo a ako by mali zlepšiť. Tento výsledok mohol determinovať aj odlišný pohľad rodičov a detí na to, čo je v škole dôležité. Kým rodičia si všímali najmä kategórie spojené s výkonom a motiváciou k výkonu, deti zaujímalo, čo by mali zlepšiť a akým spôsobom. Výskum českých autoriek poukázal na predpoklad, že rodičia by sa mohli viac prikláňať k známkam, práve z dôvodu výkonnostného porovnávania ich detí s ostatnými žiakmi (Laufková, Novotná, 2014). To by mohlo vysvetľovať skutočnosť,

prečo si rodičia v slovnom hodnotení viac všimali práve tieto informácie v porovnaní s deťmi, ktoré viac zaujímal skôr návod na učenie.

Predkladaný výskum poukázal na prevahu výskytu slovného hodnotenia na ZŠ v období prvej vlny pandémie SARS-CoV-2. Dáta ukazujú, že slovné hodnotenie obsahovalo najmä informácie o úrovni zvládania učiva a snahe dieťaťa, ale absentovala veľmi podstatná informácia o tom, ako môžu žiaci svoj výkon v učení zlepšiť.

#### *Limity výskumu*

Pri interpretácií výsledkov je nevyhnutné brať do úvahy limity výskumu. Jedným z obmedzení sa javí výber výskumného súboru, ktorý nie je reprezentatívny, kedy spôsob zberu dát prostredníctvom virtuálneho priestoru mohol limitovať zloženie výskumného súboru na rodičov, ktorí sa o problematiku zaujímajú, čiže sú určitým spôsobom motivovaní. Nedostatkom je skutočnosť, že položky dotazníka neboli pilotne overované, čo môže mať vplyv na validitu údajov. Pilotné overovanie neprebehlo z dôvodu promptného reagovania na vzniknutú mimoriadnu situáciu. Problematické sa môže javiť aj samotné administrovanie dotazníka, keďže časť detí vyplňala dotazník s pomocou rodiča, čo mohlo spôsobiť, že názor dieťaťa bol rodičom ovplyvnený. Zároveň v otázkach absentovalo explicitné sledovanie typu hodnotenia na konci školského roka, čiže tento údaj v analýze chýba.

#### **Záver**

Aj napriek tomu, že v období mimoriadnej situácie na ZŠ prevládalo slovné hodnotenie, zdá sa že určité, veľmi podstatné informácie v ňom chýbali, a to najmä informácia o tom ako zlepšiť školský výkon, teda spôsob akým má žiak postupovať, aby dosiahol lepšie výsledky. Podľa výskumných zistení si deti práve tieto informácie v slovnom hodnotení všimali viac ako rodičia. Informácia o tom, aké chyby dieťa robí alebo čo robí dobre predsa nestačí a pre korekciu správania je nevyhnutné pracovať na tom, ako možno tieto chyby odstrániť, aby to bolo nabudúce lepšie. To je podľa teórie dôležité pre využitie formatívneho potenciálu slovného hodnotenia. Známkovanie je tradičnejší spôsob hodnotenia, a preto je pochopiteľné, že s ním majú učitelia viac skúseností. Výhodou formatívneho hodnotenia je rozvoj metakognitívnych zručností, sebareflexie a sebaregulácie, čo v konečnom dôsledku nevedie len k zlepšeniu školských výkonov, ale aj ku komplexnému rozvoju osobností žiakov. Vzhľadom na to, že slovné hodnotenie u nás nemá tradíciu, bolo by užitočné viesť učiteľov k tomu, aby nielen hodnotili školské výkony z hľadiska ich dostatočnosti či nedostatočnosti, ale aby zároveň viedli žiakov k reflexii svojej činnosti, k tomu ako lepšie zvládnuť úlohu, či ako napraviť chyby. Dôležité sú tiež informácie o tom, v čom by sa študenti mali zlepšiť a ako by sa v tom mali zlepšiť, pretože sa ukázalo, že tieto informácie žiaci najviac oceňovali a zároveň v slovných hodnoteniach najviac absentovali.

Realizovaný výskum nám ukázal ako na slovné hodnotenie nazerajú žiaci a rodičia a čo bolo podľa nich jeho súčasťou. Zaujímavé by bolo do budúcnosti, pozrieť sa na samotný proces tvorby slovného hodnotenia zo strany učiteľov, prípadne analyzovať

z čoho slovná spätná väzba pozostáva, či identifikovať čo robí učiteľom najväčšie problémy. Takto by bolo možné zistiť možnosti uplatnenia slovného hodnotenia v bežnej praxi škôl.

#### LITERATÚRA:

- BLACK, P. J.– WILIAM, D. 2010. Inside the black box Raising Standards Through Classroom Assessment. In *Phi Delta Kappan*, vol. 92, no. 1, p. 81 – 90.
- BLOOM, B. S. 1968. Learning for Mastery. Instruction and Curriculum. Regional Education Laboratory for the Carolinas and Virginia, Topical Papers and Reprints, Number 1. In *Evaluation Comment*, vol. 1, no. 2, p. 1 – 12.
- BLOOM, B. S.– HASTINGS, J. T.– MADAUS, G. F. 1971. *Handbook on formative and summative evaluation of student learning*. New York: McGraw-Hill. 923 p. ISBN 978-0070061149.
- BOX, C.– SKOOG, G.– DABBS, J. M. 2015. A case study of Teacher Personal Practice Assessment Theories and Complexities of Implementing Formative Assessment. In *American Educational Research Journal*, vol. 52, no. 4, p. 956 – 983.
- CLARK, I. 2010. Formative Assessment: “There is nothing so practical as a good theory“. In *Australian journal of education*, vol. 54, no. 3, p. 341 – 352.
- EARL, L. M.– KATZ, S. 2006. *Leading Schools in a Data-Rich World: Harnessing Data for School Improvement*. California: Corvin Press. 152 p. ISBN 978-1412906463.
- FERENCOVÁ, J.– KOSTURKOVÁ, M.– HROMADA, M. 2018. Hodnotenie ako integrálna súčasť učenia (sa) a rozvíjania kľúčových kompetencií žiakov. In: J. MALACH, D. VICHERKOVÁ, M. CHMURA (Eds.). *Diagnostika výsledků vzdělávání a rozvoje klíčových kompetencí* (s. 63 – 82). Ostrava: Ostravská univerzita, 124 s. ISBN 978-80-7599-025-9.
- GLATZNEROVÁ, D. 2015. *Slovné hodnotenie žiakov v geografii. Osvedčená pedagogická skúsenosť edukačnej praxe*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum. 37 s.
- HAGSTROM, F. 2006. Formative Learning and Assessment. In *Communication Disorders Quarterly*, vol. 28, no. 1, p. 24 – 36.
- HALL, R. a kol. 2020. *Odporúčania pre skvalitnenie školstva na Slovensku. To dá rozum*. Bratislava: MESA 10. 265 s.
- KOLÁŘ, Z.– ŠIKULOVÁ, R. 2009. *Hodnocení žáků*. 2. vyd. Praha: Grada. 200 s. ISBN 978-80-247-2834-6.
- LAUFKOVÁ, V.– NOVOTNÁ, K. 2014. Školní hodnocení z pohledu žáků. In *Orbis scholae*, roč. 8, č. 1, s. 111-127.
- MAXWELL, B. 2005. Feedback as a tool to develop professional capability: students' perceptions, experiences and use of feedback on a post-compulsory education and training initial teacher education programme. Paper presented at the Society for Research into Higher Education Conference, University of Edinburgh, 13-15 December 2005.
- MEUSEN-BEEKMAN, K. D.– BRINKE, D. J.– BOSHUIZEN, H. P. A. 2015. Developing young adolescents' self-regulation by means of formative assessment: A theoretical perspective. In *Cogent Education*, vol. 51, p. 126 – 136.
- OROSOVÁ, R. a kol. 2019. Hodnotenie prírodovedných predmetov v podmienkach slovenského školstva. In *Scientia in Educatione*, roč. 10, č. 1, s. 17 – 32.
- Rozhodnutie MŠVVaŠ SR číslo 2020/10610:1-A1030 zo dňa 26.3. 2020.
- RUIZ-PRIMO, M. A. 2011. Informal formative assessment: The role of instructional dialogues in assessing students' learning. In *Studies in Educational Evaluation*, vol. 37, p. 15 – 24.



SANTIAGO, P. et al. 2012. *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Czech Republic 2012*. Paris: OECD Publishing. 162 p. ISBN 978-92-64-11675-7.

SCRIVEN, M. 1967. The methodology of evaluation. In R. Tyler, R. Gagne a M. Scriven (1967) *Perspectives on Curriculum Evaluation* (AERA Monograph Series - Curriculum Evaluation) Chicago: Rand McNally and Co.

SHEWBRIDGE, C. et al. 2014. *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Slovak Republic 2014*. Paris: OECD Publishing. 164 p. ISBN 978-92-64-11703-7.

*Správa o stave školstva na Slovensku a o systémových krokoch na podporu jeho ďalšieho rozvoja* [online]. Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR. 2013 [cit. 5.11.2020]. Dostupné na: <<https://www.minedu.sk/data/att/5252.pdf>>

*Štátny vzdelávací program pre 1. stupeň základnej školy v Slovenskej Republike ISCED 1 – primárne vzdelávanie* [online]. Štátny pedagogický ústav [cit. 2020-11-05]. Dostupné na: <<https://www.statpedu.sk/sk/>>

*Štátny vzdelávací program pre 2. stupeň základnej školy v Slovenskej Republike ISCED 2 – nižšie sekundárne vzdelávanie* [online]. Štátny pedagogický ústav [cit. 2020-11-05]. Dostupné na: <https://www.statpedu.sk/sk/>

TARAS, M. 2005. Summative and Formative: Some Theoretical Reflections. In *British Journal of Educational Studies*, vol. 53, no. 4, p. 466 – 678.

THURLINGS, M. et al. 2013. Understanding feedback: A Learning theory perspective. In *Educational Research Review*, vol. 9, p. 1 – 15.

*Usmernenie na hodnotenie žiakov základných škôl v čase mimoriadnej situácie, spôsobenej prerušením vyučovania v školách v školskom roku 2019/2020* [online]. Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR. 2020 [cit. 12.10.2020]. Dostupné na: <<https://www.minedu.sk/usmernenie-na-hodnotenie-ziakov-zakladnych-skol-doplnenie/>>

VYGOTSKYJ, L. S. 1976. *Myšlení a řeč*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. 295 s.

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

**Mgr. Estera Kövérová, PhD.** pracuje ako výskumná pracovníčka na Výskumnom ústave detskej psychológie a patopsychológie. Výskumne sa venuje otázkam práce s rizikovou mládežou a problematike reprodukcie sociálnych nerovností v školskom systéme.

Mgr. Estera Kövérová, PhD.  
Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie  
Cyprichova 42, 831 53 Bratislava  
e-mail: [estera.koverova@vudpap.sk](mailto:estera.koverova@vudpap.sk)

**Mgr. Veronika Pekárová** študovala na katedre psychológie Filozofickej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave. Aktuálne pracuje ako výskumná pracovníčka na Výskumnom ústave detskej psychológie a patopsychológie.

Mgr. Veronika Pekárová  
Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie  
Cyprichova 42, 831 53 Bratislava  
e-mail: [veronika.pekarova@vudpap.sk](mailto:veronika.pekarova@vudpap.sk)

**Mgr. Lenka Kolcunová** vyštudovala psychológiu na Filozofickej fakulte Univerzity Komenského v Bratislave. Aktuálne pracuje ako výskumná pracovníčka na Výskumnom ústave detskej psychológie a patopsychológie.

Mgr. Lenka Kolcunová  
Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie  
Cyprichova 42, 831 53 Bratislava  
e-mail: lenka.kolcunova@vudpap.sk

***PhDr. Petra Ferenčíková** pracuje ako výskumná pracovníčka na Výskumnom ústave detskej psychológie a patopsychológie. Okrem iného sa zaujíma aj o psychológiu zdravia, psychosomatiku a kvalitu života diabetikov na Slovensku.*

PhDr. Petra Ferenčíková  
Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie  
Cyprichova 42, 831 53 Bratislava  
e-mail: [petra.ferencikova@vudpap.sk](mailto:petra.ferencikova@vudpap.sk)

***Mgr. Eva Rajčániová** pracuje ako výskumná pracovníčka na Výskumnom ústave detskej psychológie a patopsychológie a zároveň je externou doktorandkou na Filozofickej fakulte Trnavskej univerzity v Trnave. Výskumne sa venuje témam ako intelektové nadanie a čitateľská gramotnosť.*

Mgr. Eva Rajčániová  
Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie  
Cyprichova 42, 831 53 Bratislava  
e-mail: [eva.rajcaniova@vudpap.sk](mailto:eva.rajcaniova@vudpap.sk)

***PaedDr. Robert Tomšík, PhD.** pracuje ako výskumný pracovník na Výskumnom ústave detskej psychológie a patopsychológie. Svoju výskumnú činnosť centruje na problematiku výberu povolania, pedeutológiu, štatistiku a metodológiu v sociálnych vedách.*

PaedDr. Robert Tomšík, PhD.  
Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie  
Cyprichova 42, 831 53 Bratislava  
e-mail: [robert.tomsik@vudpap.sk](mailto:robert.tomsik@vudpap.sk)

***Afiliácia k projektu:***

*Výskum bol realizovaný v rámci národného projektu NFP312011APV4 - Aktualizácia systému usmerňovania a rozvoja ďalších zložiek v systéme poradenstva a prevencie.*

## DISKUSIE

### Implementácia etickej výchovy? Problémy a perspektívy

Romana Martincová

Katedra pedagogických štúdií Pedagogickej fakulty Trnavskej univerzity v  
Trnave

**Abstrakt:** Etická výchova na Slovensku je stále nedoceneným odborom s množstvom problémov a otázok vyvstávajúcich od laickej i vedeckej komunity. Cieľom teoretickej štúdie bolo priblížiť a kategorizovať problémy implementácie etickej výchovy a sformulovať otázky pre perspektívu ďalšieho výskumu efektivity vyučovania etickej výchovy. Predložená štúdia predstavuje prvotné zmapovanie problémov, ktoré je potrebné objasniť skôr, než sa prejde k samotnému skúmaniu. Príspevok popisuje aktuálne ukotvenie predmetu v edukačnom systéme Slovenskej republiky, teoreticky rozoberá faktory ovplyvňujúce efektivitu implementácie programov, poukazuje na konkrétne problémy v oblasti implementácie etickej výchovy a kladie otázky pre ďalší výskum v súvislosti s danými problémami. Pokúsili sme sa v príspevku zodpovedať na dve položené výskumné otázky: Aké sú problémy implementácie etickej výchovy na Slovensku a ako je možné ich kategorizovať? Aké otázky pre ďalšie skúmanie z daných kategórií problémov vyplývajú?

**Kľúčové slová:** etická výchova, implementácia, problémy vyučovania etickej výchovy

**Abstract:** Ethical education in Slovakia is still an underappreciated field with a number of problems and questions arising from the laic and scientific community. The aim of the theoretical study was to bring the problems of implementation of ethical education closer, categorised and to formulate questions for the perspective of further research into the effectiveness of ethical education teaching. The study represents an initial mapping of the problems that need to be clarified before moving on to the investigation itself. The paper describes the current anchoring of the subject in the educational system of the Slovak Republic, theoretically discusses factors influencing the effectiveness of the implementation of programs, highlights specific problems in the field of implementation of ethical education and asks questions for further research in relation to the problem. We tried to answer two research questions: What are the problems of implementing ethical education in Slovakia and how can they be categorised? What are the questions for further examination of the categories of problems?

**Keywords:** Ethical education, Implementation, Problems of Teaching Ethical Education

## Úvod

Úlohou pedagogických vied v súčasnosti, okrem samotnej výchovy a vzdelávania, je aj analyzovať a reflektovať samé seba, vlastný výchovný a vzdelávací proces prostredníctvom kritickej analýzy. Zaznamenávame teda trend oživovania vzťahu medzi školskou praxou a pedagogickou akademickou sférou. Problematika samotnej školskej praxe spočíva vo viacerých sporných otázkach (ako je nekompetentnosť vyučujúcich, nedostatočné prepájanie medzipredmetových vzťahov, ekonomické problémy školstva a iné), výrazne sa však do popredia dostáva nadmerná hodnotová neutrálnosť výchovno-vzdelávacích procesov. Z výchovných programov, ktoré sa podieľajú na rozvoji charakteru žiakov, patrí k najvýraznejším práve etická výchova. Skúmanie a tvorba odbornej literatúry zaoberajúcej sa etickou výchovou sa na Slovensku realizuje od roku 1990 (Kaliský, 2016). V priebehu rokov sa poukázalo na množstvo problémov v tejto oblasti. Na základe podnetov získaných z literatúry sme sa pokúsili formulovať odpovede na položené otázky: Aké sú problémy implementácie etickej výchovy na Slovensku a ako je možné ich kategorizovať? Aké otázky pre ďalšie skúmanie problematiky z daných kategórií problémov vyplývajú?

### **Etická výchova v edukačnom systéme na Slovensku**

Predmet etická výchova je v súčasnom edukačnom systéme Slovenskej republiky zaradený od školského roka 1994/1995 ako povinne voliteľný predmet pre žiakov nižšieho stredného vzdelávania, od 5. ročníka základných škôl vyššie, vrátane prvých dvoch ročníkov stredných škôl. Od 1.9.1998 sa program prosociálnej výchovy dostal aj do predprimárneho stupňa vzdelávania. Vzniknutú medzeru prosociálnej výchovy od prechodu na základnú školu po 5. ročník sa podarilo vyplniť v školskom roku 2004/ 2005, kedy sa na primárny stupeň zaviedla etická výchova ako povinne-voliteľný predmet (Ivanová, 2004). Etická výchova je svojím obsahom výchovou k prosociálnosti a rozvoju morálnych hodnôt. Efektivita etickej výchovy stojí na štyroch základných zložkách: vízia etickej výchovy, výchovný program, výchovný štýl a špecifické metódy (Križová, Podmanický, 2001). Vízia sa naplňa cez výchovný program založený na osvojení si určitých vedomostí a sociálnych zručností, za použitia vhodne zvoleného prístupu k žiakovi prostredníctvom výchovného štýlu, pričom použitím vhodne zvolených špeciálnych metód si žiaci zvnútorňujú morálne hodnoty, konanie a rozvíjajú cnosti a morálne usudzovanie. Samotnou víziou, smerovaním etickej výchovy v skratke je prosociálny človek (Podmanický, 2012).

Kľúčovým programom pre etickú výchovu na Slovensku je španielsky program Psychológia výchovy k prosociálnosti od Roberta Roche Olivara, pričom slovenská koncepcia programu je modifikovaná Ladislavom Lenczom do súčasnej podoby. Olivarove teórie a zistenia sú položené na báze výskumov, pojmov či koncepcií psychológie. Základnými filozofickými východiskami slovenskej koncepcie etickej výchovy sú však filozofia dialógu a etika cnosti, v kontraste k psychologicko-edukačnému projektu Roche Olivara. Hoci španielsky projekt je inšpiráciou, slovenská koncepcia obsahuje nepopierateľne silný etický rozmer (Brestovanský, 2019). Modely sú výrazne podobné, Lencz k desiatim základným témam pridáva aplikačné témy zaoberajúce sa aktuálnymi etickými problémami s explicitne eticky

zameranými cieľmi. Rozpracovanejší je i samotný model etickej výchovy, kde Olivarov model (kognitívna senzibilizácia – nácvik - reálna skúsenosť) dopĺňa v prvom kroku aj o emocionálnu senzibilizáciu nasledovanú morálnou reflexiou (ako predpokladu k zvnútorneniu hodnôt), za ktorou nasleduje nácvik v podmienkach skupiny s prenosom do reálneho života, čím posúva celý model od vyššie spomínaného psychosociálneho výcviku k rozvoju cností v zmysle etiky cnosti (Podmanický, 2012). Konečný modifikovaný model vyzerá nasledovne (Lencz, 1997, s. 20):

- 1) kognitívna a emocionálna senzibilizácia,
- 2) hodnotová reflexia,
- 3) nácvik v triede + hodnotová reflexia,
- 4) zovšeobecnenie a transfer.

V porovnaní s Roche Olivarovým dôrazom na sociálne zručnosti sa v slovenskej koncepcii kladie dôraz na etickú dimenziu celého programu. Ladislav Lencz pri rozvoji svojej koncepcie (nadväzujúcej na Olivarovu teóriu) zdôrazňuje nadradenosť etiky nad prosociálnym správaním, pričom kladie otázku, či je pomoc dobrá za každých okolností (pomoc spolužiakovi vs. podvádzanie...) (Brestovanský, 2019). Podobnými argumentami vymedzuje prosociálnosť ako základ morálne pozitívneho správania. Kaliský (2016) pridáva tiež kontext neantropocentrickej etickej pozície, čím rozširuje obsahové zameranie etiky na úctu k životu, nielen k človeku. Psychologické štúdium morálky naznačuje postupný morálny vývin jedinca skrz výchovu a socializáciu. Kognitívno-vývinový smer (Piaget, Kohlberg, neokohlbergiáni, Lindl) kladie dôraz na kognitívny aspekt vývinu morálny prostredníctvom tvorivého kritického uvažovania za vzniku nových kognitívnych štruktúr či zmeny pôvodných. Za základnú hybnú silu je označovaný kognitívny konflikt.

### **Faktory ovplyvňujúce efektivitu implementácie programov**

Aktuálne výskumy implementácie programov rozvoja charakteru (Durlak, DuPreová, 2008) sa zaoberali jednak vplyvom implementácie na výsledky programu a jednak identifikáciou faktorov, ktoré ovplyvňujú proces implementácie.

Dosiahli zistenie, že úroveň implementácie priamo ovplyvňuje výsledky dosiahnuté v programe. Tiež zistili, že implementáciu ovplyvňuje množstvo kontextuálnych faktorov. Za takéto faktory by sa dali označiť premenné, ktoré úzko súvisia s komunitami, poskytovateľmi a inováciami, rozličnými aspektmi, napr. organizačné zabezpečenie či školenia, technická pomoc a iné. Na proces implementácie teda pôsobí komunita, poskytovateľ, samotné šírenie programu ale aj rozličné podporné systémy.

Z konkrétnych faktorov Durlak (2016) uvádza:

- Vierohodnosť – miera, do akej boli jednotlivé zložky verne podané,
- Rozsah/ úplnosť – miera realizácie programu,
- Kvalita podania – ako dobre či kompetentne je program zrealizovaný,
- Prispôbenie – miera úprav počas implementácie, t. j. aké zmeny (ak sú prítomné) sa vykonávajú v pôvodnom programe,

- Reakcia/ angažovanosť účastníkov – miera, do akej program priťahuje pozornosť účastníkov a aktívne ich zapája do svojej realizácie,
- Diferenciácia programu – akým spôsobom je program odlišný a jedinečný v porovnaní s inými programami,
- Monitorovanie podmienok kontroly – akým spôsobom môže zrkadliť alebo prekryvať podmienky kontroly s kritickými časťami nového programu,
- Dosah programu – koľko z množiny subjektov, pre ktoré je program určený, sa ho zúčastnilo.

Autori poukázali na to, že pri širšom aplikovaní programov je potrebné sa zamerať aj na overenie určitých krokov, fáz procesu. Po prvé, aká je miera prijatia programu skupinou či inštitúciou, ktorá sa ju rozhodla vyskúšať, po druhé aké kvalitné je prevedenie programu, jeho realizácia a po tretie, aká je jeho udržateľnosť – či je možné ho udržať v priebehu času. Ak sa program ukáže ako prospešný, bude sa šíriť do ďalších komunit. Z jednotlivých fáz nám vystávajú i konkrétne otázky: Aká bude miera prijatia programu v danej škole? Aké kvalitné je prevedenie programu? Aká je udržateľnosť programu na danej škole?

### Problémy implementácie etickej výchovy

Každý z vyššie uvedených faktorov implementácie podľa Durlaka (2016) by bolo možné dávať do súvisu s efektívnosťou implementácie etickej výchovy. Pri laickej i vedeckej verejnosti vyvstáva mnoho otázok týkajúcich sa prepojenia etickej výchovy na iné vedné či pedagogické disciplíny, efektivity predmetu, jeho hodnotenia, kompetentnosti učiteľov i samotnej vízie etickej výchovy. Tieto problémy by sme mohli rozdeliť do viacerých rovín:

V rovine **organizačno-administratívnej** aktuálne prieskumy ukazujú, že reálnym problematickým faktorom je najmä marginalizácia etickej výchovy, čo spôsobuje jej nízka časová dotácia (1h/ týždenne) i nekvalifikovaní vyučujúci etickej výchovy z dôvodu naplňovania úväzkov. Statusu etickej výchovy neprispieva ani orezávanie dotácií Ministerstvom školstva na úkor krátkodobých, preventívnych programov, ktoré síce využívajú podobné metódy, avšak vytrhávajú žiakov z kontextu a znefunkčňujú dlhodobý plán progresu. Následkom týchto programov je potláčanie jedinečnosti programu etickej výchovy. Metodické centrá či pedagogické fakulty navyše nemajú kapacity na dlhodobé a systematické monitorovanie kvality výuky v praxi (Brestovanský, 2019).

V rovine **filozoficko-výchovnej** alebo stručnejšie obsahovej, vyvstáva problém čo a ako učiť, k akým hodnotám viesť? V edukácii zaznamenávame dve opozitné idey: humanizácia školstva na jednej strane a pragmatický prístup na strane druhej. Keby sme vychádzali z názvu, rozhodovali by sme sa o dominantnosti medzi pedagogikou a etikou. V tomto prípade môžeme cieľ etickej výchovy označiť ako pedagogický (výchova) a jej procesuálnu stránku ako etickú (prosociálnosť) (Valica, Fridrichová, Rohn, 2014). Moderné školstvo je tiež ovplyvnené behavioristickým pohľadom,

zameranie ktorého smeruje na merateľné výkony, fakty a javy. Tento prístup však čiastočne vyvracia humanistický pohľad, nakoľko redukuje človeka na jeho výkon. Vo vedeckej sfére sa tento problém prejavuje presunom od základného výskumu k aplikovanému, pričom prioritou sa stávajú prírodné a technické vedy. Súčasnou dogmou sa stala ľahká merateľnosť kvality dokazovaná kvantitatívnymi metódami. Brestovanský (2019) podporuje nevyhnutnosť behavioristického prístupu, dodáva však, že humánny rozmer sa nesmie zo škôl vytrátiť. Valica (in Valica, Fridrichová, Rohn, 2014) vyzdvihuje najmä ideu, ktorá by sa dala charakterizovať ako prienik humánneho a behavioristického prístupu - hovorí o usmerňovaní a orientácii na výkonový model, ktorý je zameraný na proaktívne učenie sa žiakov. Z analýzy projektov, ktorými sa overoval didaktický model etickej výchovy autori zistili, že daný model napomáha k tvorbe podmienok na realizáciu proaktívneho vyučovania a zároveň podporuje dosahovanie cieľov etickej výchovy.

Kaliský (2016) sa tejto v súvislosti pýta, či je možné sa morálke naučiť, čo je to vlastne pokrok v etickej výchove a ako je možné pokroky zmerať? Morálku charakterizuje ako dispozíciu k riešeniu morálnych dilem či stanovených úloh a kladie dôraz na vzdelávanie orientované na kognitívny rozvoj. Cieľom mravnej výchovy je napomôcť schopnosti kriticky myslieť a konať podľa interiorizovaných morálnych princípov. Dodáva, že tieto princípy by mali byť zhodné s univerzálnymi morálnymi princípmi. Tu však vyvstáva niekoľko problémov morálnej výchovy. Oser (2001) uvádza viacero problémových aspektov, ako je nepresnosť pojmov, problematika dvoch krajností: indoktrinácie vs. hodnotového relativizmu (ktorá hodnota je „správna“), odlišnosti hodnôt v medzigeneračnom rozmedzí či problematika moralizovania (ako ísť príkladom a nemoralizovať?). Najzávažnejší problém je konflikt morálnej odvahy a transferu do praxe – žiaci vedia ako konať, vedia toto správanie aj odôvodniť, avšak v realite sa týmito zásadami neradia (Kaliský, 2016). Tým zároveň vzniká ďalší problém – ako podnieť morálnu odvalu napriek komfortnej zóne či hroziacim sankciám? Považujeme na mieste poučovanie nahradiť zaoberaním sa morálnymi dilemami či problémami, pričom sa konfrontujeme s predstavami či nedostatkami získanými na nižších stupňoch rozvoja morálneho vývinu. Morálny rozvoj môžeme podnecovať aktívnym konfrontovaním, analýzou rozličných názorov a argumentáciou. Ako odpoveď sa javí opäť usmernenie na hodinách rozvíjajúcich charakter.

Efektivitu etickej výchovy do veľkej miery ovplyvňujú nielen kvalifikačné, ale aj osobnostné predpoklady učiteľa, najmä autenticnosť, profesionalita a kompetentnosť. Možno teda hovoriť o **osobnostnej** rovine problematiky. Význam autenticnosti sa nesie najmä v súvislosti s vernosťou a slobodou, pričom neautentické správanie má za následok len zdanlivé preberanie noriem a hodnôt. Následkom toho vzniká konflikt medzi vonkajšou a vnútornou rolou. Problematiku vyučovania etickej výchovy charakterizujú i riziká spojené s povolaním učiteľa, najmä však pocit neistoty, zbytočnosti, nezmyselnosti svojej práce a celkové vyhorenie. Efektivitu nezvyšuje ani nepochopenie od okolia (Podmanický, 2016). Valica a kol. (2014) hovorí o inovačnom vzdelávaní učiteľov a charakterizuje dobrú koncepciu výučby, pri ktorej si učiteľ ujasní zámer výučby a spôsob jeho dosiahnutia, čo musia žiaci

zvládnuť na dosiahnutie cieľov a ako im pri tom pomôcť (vhodnou metodikou a stratégiou výučby). Významný vplyv na prežívanie a správanie aktérov vzdelávania (žiakov, učiteľov a i.) má aj charakter školy, hodnotové preferencie a sociálna klíma samotnej školy, kde je program implementovaný (Brestovanský, 2019).

Špecifiká etickej výchovy sa premietajú aj do roviny **pedagogických stratégií**. V našom prípade je základná stratégia rozpracovaná v štyroch krokoch (vnímanie, reflektovanie, konanie, zovšeobecnenie), pričom každý krok obsahuje aj fázu výchovy k hodnotám (kognitívna a emocionálna senzibilizácia, hodnotová reflexia, nácvik v triede spojený s reflexiou, zovšeobecnenie a transfer). Efektivita je znižovaná aj nedodržiavaním tejto stratégie, čo naznačovali aj učitelia etickej výchovy v praxi (Sádovská, 2016). Problematickými sa javia prakticky všetky fázy stratégie. V senzibilizácii absentuje prvok prekvapenia či primeraného emocionálneho a intelektuálneho podnecovania žiaka. Niekedy, hoci sa tieto prvky v senzibilizácii nachádzajú, netvorí podnet k spracovaniu vnímaného vo fáze morálnej reflexie. Chybou býva i absencia či zanedbanie fázy senzibilizácie, pričom učiteľ pokladá reflektívne otázky bez toho, aby došlo k zaujatiu žiaka. Fáza hodnotovej reflexie býva potom triviálna, prípadne absentuje. Interaktivita a dialóg sa tak vytráca a daná fáza sa stáva monológom vyučujúceho. Proces reflexie sa tak mení na odovzdávanie mravných poučení. Učiteľ formálne naplní ciele hodiny prejdením všetkých fáz, avšak u žiakov nedôjde k želaným výstupom. Na kvalitnú realizáciu hodiny poukazujú reálne naplniteľné a naplnené transfery, teda keď žiak nacvičenú zručnosť (ktorej musí rozumieť) prenáša do praxe (Brestovanský, 2019).

Didakticky nesprávna býva aj formulácia cieľov, ktorá vytvára obsah pre vyučujúceho, nie cieľ snaženia žiaka. Mnohé témy nie sú dostatočne teoreticky rozpracované, preto učiteľom chýba medzipredmetový súvis, napríklad s prierezovými témami. Iné príručky nezradili témy do tematických celkov (Sádovská, 2016). Zovšeobecnenie to znamená, že nielen osobnosť učiteľa, ale aj jeho činnosť a kvalita realizácie hodiny podporuje efektivitu výučby etickej výchovy (Podmanický, 2016, Durlak, DuPreová, 2008). Efektivita a naplnenie cieľa na hodinách etickej výchovy teda úzko súvisí so spolupôsobením jej štyroch zložiek. Sporné sú do istej miery aj využívané metodické príručky – vzhľadom na spoločenské zmeny, ktoré nastali od obdobia tvorby týchto príručiek a na súčasné štandardy Štátneho vzdelávacieho programu (v platnosti od 1.9.2015) si dovoľíme tvrdiť, že sú príručky často neaktuálne, v niektorých súčasných témach až zastaralé. Nedostatočnosť spracovania metodických príručiek či ich absenciu preto považujeme za ďalší spätný krok pri implementácii programov vychovávajúcich charakter, akým je etická výchova (Sádovská, 2016).

Z uvedených problémov vyplývajú rozličné otázky hodné skúmania pre jednotlivé roviny:

V rovine **organizačno-administratívnej** sa môžeme pýtať:

- Koľko učiteľov etickej výchovy má patričné vzdelanie a je kompetentných vyučovať etickú výchovu podľa daného programu?



- Aké sú postoje riaditeľov k etickej výchove?
- Ako rozhodujú o organizácii vyučovania – kto dostane úväzok na vyučovanie etickej výchovy v danej škole?

Vo **filozoficko-výchovnej** rovine by sme mohli zisťovať:

- Naozaj chápu učitelia/ riaditelia výchovné jadro etickej výchovy?
- Chápu učitelia etickej výchovy zmysel programu etickej výchovy?

V **osobnostnej** rovine si môžeme klásť otázky:

- Do akej miery sa stotožňujú učitelia s programom a s hodnotami, ktoré ponúka?
- Predstavujú učitelia autentický vzor svojim žiakom?

V rovine **pedagogických stratégií** by sme sa mohli pýtať:

- Aká je metodická podpora učiteľov etickej výchovy v metodických príručkách?
- Kde sú aktuálne zdroje, z ktorých na svojich hodinách čerpajú?
- Majú vo svojom vyučovaní nejaký systém?

Zo všetkých týchto otázok nám vzniká jedna podstatná: mali by sme odmietnuť koncepciu etickej výchovy alebo postačí skvalitniť jej implementáciu, prípadne len uskutočniť obsahové a iné úpravy? Odpoveďou na túto otázku sa javí skvalitnenie implementácie, najmä zefektívnením hodín etickej výchovy (správnym procesuálnym prevedením s apelom na jej morálne-hodnotovú stránku) či jej prepojením s ostatnými predmetmi prostredníctvom medzipredmetových vzťahov. Pri rozvoji charakteru však nestačí len prepájanie tém etickej výchovy s inými predmetmi. Podmanický a Rajský (2014) hovoria o potrebe posilniť chápanie etickej výchovy ako predmetu obsahujúceho komplexnú perspektívu rozvoja osobnosti a prosociálnosti. Brestovanský (2019) navrhuje ako ideálny výstup implementácie etickej výchovy zaradenie výchovy a rozvoja charakteru ako centrálného bodu v školách ale i do edukácie na Slovensku ako takej. Kľúčovou tézou by pritom bol komplexný školský vzdelávací program. Etická výchova by tu mohla hrať úlohu priestoru, v ktorom by vznikali prosociálne iniciatívy, ktoré by boli prospešné pre školu i okolie. Jednotlivé fázy hodiny by mohli reflektovať a rozoberať konkrétne aktivity a dianie, ktoré sa odohráva v škole. Pre žiakov je tak téma interesantnejšia, nakoľko dochádza k riešeniu reálnych výziev a problémov. Zároveň za nevyhnutnú považujeme metodickú podporu učiteľov etickej výchovy a kvalifikovanú spätnú väzbu k ich práci.

### **Záver**

Na základe predloženého súboru argumentov sa zdá, že je prítomných viacero problémov implementácie etickej výchovy. Mnohé z nich nám však ponúkajú otázky, ktoré sa javia ako akceptovateľné a inšpirujúce pre ďalší výskum rozvoja charakteru. Predmetom ďalšieho skúmania by mohol byť návrh metodiky pre overovanie daných otázok. Očakávaným výstupom skúmania by bolo rozšírenie poznania o problémoch

etickej výchovy v oblasti implementácie, ale aj prípadný návrh postupov či pedagogických stratégií o zavedení funkčných implementačných princípov do praxe rozvoja etickej výchovy.

#### LITERATÚRA:

- BRESTOVANSKÝ, M. (2019). *Hodnoty, vzťahy a škola*. Trnava : Typi Universitatis Tyrnaviensis. 2019. 365 s. ISBN 978-80-568-0143-7.
- DURLAK, J. A., DUPRE, E. P (2008). *Implementation matters: A review of research on the influence of implementation on program outcomes and...* In *American Journal of Community Psychology*. 2008. vol. 41, no 3 – 4, pp. 327–350.
- DURLAK, J. A. (2016). *Programme implementation in social and emotional learning: basic issues and research findings*. In *Cambridge Journal of Education*. 2016. vol. 46, no 3, pp. 333 – 345.
- IVANOVÁ, E. (2004). *Etická výchova na prvom stupni základnej školy*. In *Etická výchova ako súčasť univerzitného vzdelávania. Zborník príspevkov*. Trnava : Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity, 2004. ISBN 80-8082-001-5.
- KALISKÝ, J. (2016). *Etická výchova vo výskumných zámeroch a v školskej praxi SR* In Rajský, A., Podmanický, I. et al. (2016) *Človek človeku. K prameňom etickej výchovy*. Trnava : Typi Universitatis Tyrnaviensis, 2016. 338 s. ISBN 978-80-8082-978-0.
- KRÍŽOVÁ, O., PODMANICKÝ, I. (2001). *Etická výchova – výchova k prosociálnosti*. In *Študijný materiál pre pastoráciu mládeže*. Bratislava : Ageus a MC Tomášikova, 2001.
- LENCZ, L. a kol. (1997). *Koncepcia a metodika humanizácie výchovného štýlu*. Bratislava : Metodické centrum, 1997. ISBN 80-88-796-67-9.
- OSER, F., ALTHOF, W. (2001). *Moralische Selbstbestimmung*. Stuttgart : Klett-Cotta, 2001. ISBN 3-608-95816-9.
- PODMANICKÝ, I., RAJSKÝ, A. a kol. (2014). *Prosociálnosť a etická výchova. Skúsenosti a perspektívy*. Trnava : Typi Universitatis Tyrnaviensis, 2014. 300 s. ISBN 978-80-8082-804-2.
- PODMANICKÝ, I. (2016). *Odporúčania pre výučbu etickej výchovy*. In Rajský, A., Podmanický, I. et al. (2016) *Človek človeku. K prameňom etickej výchovy*. Trnava : Typi Universitatis Tyrnaviensis, 2016. 338 s. ISBN 978-80-8082-978-0.
- PODMANICKÝ, I. (2012). *Teória a prax etickej výchovy 1. Vysokoškolské skriptá*. Trnava : Trnavská univerzita v Trnave, 2012. 72 s. ISBN 978-80-8082-550-8.
- SÁDOVSKÁ, A. (2016). *Stav a perspektívy metodiky etickej výchovy*. In Rajský, A., Podmanický, I. et al. (2016) *Človek človeku. K prameňom etickej výchovy*. Trnava : Typi Universitatis Tyrnaviensis, 2016. 338 s. ISBN 978-80-8082-978-0.
- VALICA, M., FRIDRICHOVÁ, P., ROHN, T. (2014). *Evalvácia a modulácia modelov výučby etickej výchovy a kompetenčného profilu učiteľa etickej výchovy*. Banská Bystrica : Pedagogická fakulta UMB. 2014. 185 s. ISBN 978-80-557-0832-4.

Mgr. Romana Martincová  
Katedra pedagogických štúdií  
Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave  
Priemyselná 4, P. O. BOX 9, 918 43 Trnava  
[romana.podmanikova@tvu.sk](mailto:romana.podmanikova@tvu.sk)

# Kompetencia verzus kompetentnosť

Zuzana Schmidt  
Materská škola – Óvoda, Nové Zámky

Peter Schmidt  
Ekonomická univerzita, Fakulta hospodárskej informatiky, Katedra  
aplikovanej informatiky

**Anotácia:** V článku sa venujeme problematike kompetencií, respektíve nesprávnemu používaniu tohto veľmi frekventovaného pojmu. V poslednom desaťročí pojem „kompetencia“ vytiesnil z pedagogického slovníka všetky roky zaužívané a výstižné slovenské odborné pojmy ako schopnosť, zručnosť či spôsobilosť. Tento invazívny proces mal za následok, že v pojmovom aparáte pedagógov vznikol chaos a pojem kompetencia sa začal zmätočne používať. Našou snahou je poukázať na nedostatky a ako ich odstrániť, aby pekné slovenské pedagogické pojmy týkajúce sa spôsobilostí, zručností, schopností boli znovu zmysluplne využívané.

**Kľúčové slová:** kompetencia, právomoc, kompetentnosť, spôsobilosť, zručnosť, schopnosť

**Abstract: Competence versus Capability.** In the article we deal with the issue of competencies, respectively the incorrect use of this very frequent term. In the last decade, the term competence has pushed out of the pedagogical dictionary all the nice and concise Slovak professional terms such as ability, skill or competence. As a result of this invasive process, chaos arose in the conceptual apparatus of educators and the term competence began to be used meaninglessly. Our effort is to point out the shortcomings and how to eliminate them, so that nice Slovak pedagogical concepts related to abilities, skills, suitabilities are meaningfully used again.

**Key words:** competence, authority, capability, suitability, skill, ability

## Úvod

V úvode nášho príspevku sa zameriame na charakteristiku základných pojmov, ktoré budeme ďalej používať. Jednoznačné definovanie pojmov je nevyhnutné na úspešné vykonanie ich porovnania. Slovo kompetencia „*competentiae*“ má pôvod v latinčine a do slovenčiny sa prekladá ako právomoc. V angličtine sa síce slovo *competence* môže v závislosti od kontextu použiť vo význame *spôsobilosť*, ale podstatne častejšie sa *spôsobilosť* prekladá ako *ability*, *suitability* či *capability*. Krátky slovník slovenského jazyka (Kačala, 2003) definuje kompetenciu takto: kompetencia čiže okruh pôsobnosti, právomoc.

Podľa synonymického slovníka slovenčiny (Pisarčíková, 2004) je kompetencia pôsobnosť, oprávnenie, ktoré dáva, poskytuje niekomu právo na niečo napr. nárok, právo (oprávnenie vyplývajúce obyčajne zo zákona), právomoc (oprávnenie rozhodovať vyplývajúce z právnych vzťahov). Rovnako definujú kompetenciu aj ostatné súčasné slovníky slovenského jazyka. Slovník súčasného slovenského jazyka A – G, H – L, M – N z r. 2006, 2011, 2015, definuje kompetenciu ako rozsah pôsobnosti, oprávnenie niečo vykonávať, právomoc a kompetentnosť ako predpoklad, odborný základ na niečo, kvalifikovanosť.

V pedagogickej literatúre sa v posledných rokoch často používa kompetencia vo význame spôsobilosť, čo nie je v súlade s pravidlami slovenského jazyka. Pravdepodobne došlo k nesprávnej interpretácii prekladu z anglického jazyka. Tento jav registruje veľa pedagógov a akademikov a už badať aj prvé pokusy riešenia. Slovenská akreditačná agentúra pre vysoké školstvo vo svojich dokumentoch ako sú *Štandardy pre vnútorný systém zabezpečovania kvality* alebo *Štandardy pre študijný program* jasne definuje význam pojmov nasledovne.

Kompetencia je právomoc, oprávnenie, pôsobnosť, resp. dosah osoby vo vzťahu k úlohe, postupu, procesu, aktivite, za ktorej zabezpečenie nesie zodpovednosť.

Kompetentnosť je odborná spôsobilosť osoby vykonávať danú činnosť, ktorá je výsledkom komplexu vedomostí, zručností a postojov, ktoré si osoba osvojila formálnym a neformálnym vzdelávaním a informálnym učením sa v priebehu získavania vlastných praktických skúseností. Kompetentnosti spolu s vedomosťami a zručnosťami slúžia ako štruktúrne charakteristiky výstupov vzdelávania. Kompetentnosť môžeme chápať aj ako združujúci pojem pre spôsobilosť, schopnosť, zručnosť a pod..

V Pokyne ministra č. 39/2017 je pojem kompetencia použitý vo význame pôsobnosť či právomoc, a jej obsahová náplň sa zameriava na požadované vedomosti a spôsobilosti a preukázanie kompetencií formou kompetentností. Takéto definovanie kompetenčného profilu môžeme charakterizovať ako jednoznačné a výstižné.

Podľa Hrma a Tureka (2003) je možné kompetenciu charakterizovať ako schopnosť (správanie, aktivita alebo komplex činností), ktorá sa vyznačuje vynikajúcimi výsledkami v určitých aktivitách. Kompetencie sú typické znaky aktivít, ktoré sa vyskytujú omnoho častejšie a konzistentnejšie, pokiaľ ide o dosahovanie vynikajúcich výsledkov, ako pri dosahovaní priemerných a slabých výsledkov. Kompetentným sa považuje človek, ktorý disponuje potrebnými zručnosťami, motiváciou, znalosťami, spôsobilosťami atď., požadovanými v danej oblasti. Vychádzajúc z myšlienok Hrma, Tureka či Kurnického (2010) možno kompetenciu interpretovať aj ako správanie, ktoré vedie k vysokej výkonnosti, čo podľa nás nedáva zmysel a zavádza veľkú mieru nejednoznačnosti do pojmového aparátu.

Kompetenciu školský zákon o výchove a vzdelávaní 245/2008 Z.z. vymedzuje ako preukázanú schopnosť využívať vedomosti, zručnosti, postoje, hodnotovú orientáciu a iné spôsobilosti na predvedenie a vykonávanie funkcií podľa daných štandardov v práci, pri štúdiu, v osobnom a odbornom rozvoji jedinca a pri jeho aktívnom zapojení

sa do spoločnosti, v budúcom uplatnení sa v pracovnom a mimopracovnom živote a na jeho ďalšie vzdelávanie.

Kým vo všeobecnosti je kompetencia delegovaná a vychádza zo zákona, kompetentnosť je kvalitatívna vlastnosť, ktorá je buď vrodená, alebo získaná učením a precvičovaním. U učiteľov ZŠ je predpísané VŠ vzdelanie 2. stupňa, čo sa interpretuje nasledovne: *Občan sa stáva učiteľom, čiže získava učiteľské kompetencie (právomoci), po úspešnom absolvovaní štátnej záverečnej skúšky z predpísaných predmetov, na ktorých preukáže svoju kompetentnosť (odbornú spôsobilosť) v danej profesii.* Učiteľ je ten subjekt výchovno-vzdelávacieho procesu, ktorý disponuje kompetenciami aj kompetentnosťami.

Vo väčšine profesií a zamestnaní sa vyžadujú určité kompetentnosti (schopnosti, spôsobilosti, zručnosti), aby dotýčny zamestnanec disponoval príslušnými kompetenciami (právomocami). Sú však aj výnimky ako napríklad poslanci Slovenskej Národnej Rady. Svoje kompetencie získavajú tak, že sú v procese parlamentných volieb riadne zvolení, čiže získajú od voličov potrebný počet hlasov. Voliči im prejavujú dôveru v ich kompetentnosti tým, že im odovzdajú svoj hlas. Poslanci nemusia svoje kompetentnosti pred získaním mandátu preukazovať, stačí keď oslovia potrebný počet voličov. Každý poslanec získava kompetenciu (právomoc) podieľať sa na tvorbe všetkých zákonov, čiže aj tých, ktoré sú z oblasti mimo jeho odborného pôsobenia. Nechceme hodnotiť či je to správne alebo nesprávne, chceme len poukázať na fakt, že kompetencia je delegovaná na základe príslušného zákona a nemusí sa vždy preukázať kompetentnosťami.

### **Ako rozoznať kompetenciu od kompetentnosti ?**

Za najobjektívnejší zdroj informácií o kompetenciách (právach a povinnostiach) učiteľa môžeme považovať príslušný „Školský zákon“ danej doby. Porovnaním školských zákonov od povojnového obdobia až po súčasnosť sme zistili, že čím novší zákon, tým viac paragrafov, odsekov a písmen. Vynára sa otázka, či nárast počtu paragrafov mal pozitívny vplyv na učiteľskú profesiu. Rovnako zaujímavou otázkou je aj to, prečo bolo potrebné rozširovať práva a povinnosti učiteľov, čo k tomu viedlo. Nakoľko sa pojem kompetencia používa len v zákone č. 138/2019 Z.z. a v predošlých sa používali len práva a povinnosti pedagogických pracovníkov, použili sme jednoduchú pomôcku, čím sa dá jednoznačne odlíšiť kompetencia od kompetentnosti.

Na kompetenciu sme sa pýtali „*Má učiteľ právo (povinnosť) na..?*“ a doplnili sme paragrafové znenie zo zákona. Na kompetentnosť sme sa pýtali „*Má učiteľ spôsobilosť, schopnosť na..?*“ a doplnili paragrafové znenie. Napr. § 3 písm. a) znie „*Má učiteľ právo (povinnosť) na zabezpečenie podmienok potrebných na výkon pracovnej činnosti, najmä na ochranu pred prejavmi násillia zo strany detí, žiakov, poslucháčov, zákonných zástupcov alebo iných osôb,...?*“ alebo „*Má učiteľ spôsobilosť, schopnosť na zabezpečenie podmienok potrebných na výkon pracovnej činnosti, najmä na ochranu pred prejavmi násillia zo strany detí, žiakov, poslucháčov, zákonných zástupcov alebo iných osôb,...?*“. Odpoveď je jednoznačná, ide o právo a

teda písmeno a) pojednáva o kompetencii. Niektoré písmená paragrafov sa dali identifikovať jednoducho, ale pri niektorých obe otázky dávali zmysel. V týchto prípadoch môžeme hovoriť aj o kompetenciách aj o kompetentnostiach.

### **Kompetencie učiteľa**

Učiteľ je kľúčovým činiteľom vo výchovno-vzdelávacom procese, preto je na mieste sa mu venovať. Učiteľ prvého stupňa základnej školy je kvalifikovaný a profesionálny pedagóg, ktorý zodpovedá za prípravu, organizáciu, riadenie a výsledky výchovno-vzdelávacieho procesu. Výber správneho, talentovaného učiteľa so všeobecnými a špecifickými vlastnosťami, vynikajúcim osobnostným profilom je nevyhnutným krokom k plnohodnotnému vzdelávaniu žiakov. Učiteľ primárneho vzdelávania má špecifické postavenie medzi kolegami, lebo vyučuje všetky predmety sám a nesmieme pri tom zabudnúť na jeho obrovský prínos vo sfére výchovy. Neobmedzuje sa na kombináciu dvoch predmetov, ale musí zvládnuť teóriu a didaktiku celého výchovno-vzdelávacieho procesu.

*„Vo svojej najobecnejšej podobe môže byť učiteľ definovaný ako osoba, ktorá zámerne a cieľavedome, na profesionálnom základe vzdeláva a vychováva ostatných, deti alebo dospelých, na základe spoločensky určených alebo uznaných programov a cieľov“ (Špendla, 1974). Štatút učiteľa definuje učiteľa nasledovne: „Pojem učiteľ sa vzťahuje na každú osobu, ktorá je zodpovedná za výchovu a vzdelávanie žiakov.“* Učiteľ v našom právnom poriadku je definovaný zákonom č. 138/2019 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov, pričom profesia učiteľa je jednou z deviatich kategórií pedagogických zamestnancov. Podľa § 20 tohto zákona „Učiteľ pri uskutočňovaní školského vzdelávacieho programu poskytuje výchovu a vzdelávanie deťom, žiakom alebo poslucháčom a zodpovedá za kvalitu priebehu a výsledky výchovy a vzdelávania. Aj keď problém nesprávnej interpretácie kompetencií a kompetentností je problémom celého slovenského školského systému, od materských škôl až po univerzity, pokúsime sa problematiku ozrejmiť na príklade kompetenčných profilov učiteľov základných škôl.

Učiteľ prvého stupňa musí mať kvalifikáciu požadovanú Ministerstvom školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky podľa Pokynu ministra č. 39/2017, ktorým sa vydávajú profesijné štandardy pre jednotlivé kategórie a podkategórie pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov škôl a školských zariadení. Podľa uvedeného pokynu ministra musia mať učitelia prvého stupňa základných škôl predovšetkým vysokoškolské vzdelanie druhého stupňa v špecializácii „učiteľ pre primárne vzdelávanie (učiteľ prvého stupňa základnej školy)“.

*Učitelia sú rozdelení do 4 kategórií podľa dosiahnutého kariérneho stupňa:*

- A. Začínajúci učiteľ prvého stupňa základnej školy
- B. Samostatný učiteľ prvého stupňa základnej školy
- C. Učiteľ prvého stupňa základnej školy s prvou atestáciou
- D. Učiteľ prvého stupňa základnej školy s druhou atestáciou

Ku každej kategórii sú priradené kompetenčné profily, ktoré majú štruktúru podľa tabuľky 1.

Tabuľka 1. Štruktúra kompetenčného profilu

Oblasti	Kompetencie
<b>1. Žiak</b>	1.1 Identifikovať vývinové a individuálne charakteristiky žiaka
	1.2 Identifikovať psychologické a sociálne faktory učenia sa žiaka
	1.3 Identifikovať sociokultúrny kontext vývinu žiaka
<b>2. Výchovno-vzdelávací proces</b>	2.1 Ovládať obsah a didaktiku vyučovacích predmetov
	2.2 Plánovať a projektovať vyučovanie
	2.3 Realizovať vyučovanie
	2.4 Hodnotiť priebeh a výsledky vyučovania a učenia sa žiaka
<b>3. Profesionálny rozvoj</b>	3.1 Plánovať a realizovať svoj profesionálny rast a sebarozvoj
	3.2 Stotožniť sa s profesionálnou rolou a školou

### Interpretácia kompetencií a kompetentností v kompetenčných profiloch

Každá kompetencia sa v Pokyne ministra č. 39/2017 ďalej dekomponuje na požadované vedomosti, požadované spôsobilosti a pre kategórie B, C, a D aj preukázanie kompetencií. Autori uvedeného pokynu zvolili na jednoznačné prezentovanie potrebných informácií tabuľkovú formu. Ako príklad môžeme uviesť Kompetenciu 1.1 Identifikovať vývinové a individuálne charakteristiky žiaka, ktorú musí spĺňať začínajúci učiteľ prvého stupňa základnej školy (Tab.2.) a samostatný učiteľ prvého stupňa základnej školy podľa (Tab.3.).

A. Začínajúci učiteľ prvého stupňa základnej školy  
Oblasť 1. Žiak

Tabuľka 2. Zložky kompetencie

Kompetencia: 1.1 Identifikovať vývinové a individuálne charakteristiky žiaka	
Požadované vedomosti	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ poznať biologické, psychologické a sociologické aspekty vývinu detí a mládeže</li><li>▪ poznať metodologické východiská poznávania žiakov, školskej triedy</li><li>▪ mať základné praktické skúsenosti s identifikáciou individuálnych charakteristík žiakov primárneho vzdelávania</li></ul>
Požadované spôsobilosti	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ akceptovať individualitu každého žiaka</li></ul>

B. Samostatný učiteľ prvého stupňa základnej školy  
Oblasť 1. Žiak

Tabuľka 3. Zložky kompetencie

Kompetencia: 1.1 Identifikovať vývinové a individuálne charakteristiky žiaka	
Požadované vedomosti	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ poznať zákonitosti psychického vývinu a osobitosti žiaka príslušného vekového obdobia</li><li>▪ poznať metódy a nástroje identifikácie vývinových a individuálnych charakteristík žiaka</li></ul>
Požadované spôsobilosti	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ identifikovať individuálne charakteristiky žiaka a poruchy jeho kognitívneho, afektívneho a psychomotorického vývinu</li><li>▪ rozumieť individualite každého</li></ul>



*Preukázanie  
kompetencií*

žiaka bez predsudkov  
a stereotypov

- identifikuje sociálne, morálne a charakterové vlastnosti žiaka, s využitím vhodných (odporúčaných) metód a nástrojov (pozorovanie, rozhovor a pod.)
- interpretuje výsledky pedagogickej diagnostiky<sup>1</sup> a vyvodí závery na optimalizáciu vyučovacích stratégií

Učiteľ pre primárne vzdelávanie (učiteľ prvého stupňa základnej školy) po ovládaní všetkých požadovaných kompetentností disponuje nasledovnými kompetenciami:

Oblasť 1. Žiak

Kompetencia: 1.1 Identifikovať vývinové a individuálne charakteristiky žiaka

Kompetencia: 1.2 Identifikovať psychologické a sociálne faktory učenia sa žiaka

Kompetencia: 1.3 Identifikovať sociokultúrny kontext vývinu žiaka

Oblasť 2. Identifikovať sociokultúrny kontext vývinu žiaka

Kompetencia: 2.1 Ovládať obsah a didaktiku vyučovacích predmetov

Kompetencia: 2.2 Plánovať a projektovať vyučovanie

Kompetencia: 2.3 Realizovať vyučovanie

Kompetencia: 2.4 Hodnotiť priebeh a výsledky vyučovania a učenia sa žiaka

Oblasť 3. Profesionálny rozvoj

Kompetencia: 3.1 Plánovať a realizovať svoj profesionálny rast a sebarozvoj

Kompetencia: 3.2 Stotožniť sa s profesionálnou rolou a školou

Kompetencie všetkých štyroch kategórií učiteľov sú rovnaké, avšak požadované kompetentnosti na ich uplatňovanie sú rozdielne. Hlavný rozdiel je v preukazovaní kompetencií, ktoré u začínajúceho učiteľa vôbec nie sú požadované, ale napr. u učiteľa s druhou atestáciou sú na úrovni vodcovských kompetentností.

---

<sup>1</sup> Pedagogická diagnostika je jednou z pedagogických disciplín, ktorá je východiskom pre takmer všetky špecializované oblasti výchovy [https://cpppapak-okolie.sk/download/metmat\\_pedagogicka\\_diagnostika.pdf](https://cpppapak-okolie.sk/download/metmat_pedagogicka_diagnostika.pdf)

## **Kľúčové kompetencie (kompetentnosti) vo vzdelávaní**

Na zasadnutí Európskej rady v Lisabone v marci 2000 sa dospelo k záveru, že by sa mal vytvoriť európsky rámec na vymedzenie „nových základných zručností“. Pracovné skupiny Európskej komisie vypracovali osem kľúčových kompetencií, ktoré Európsky parlament a Európska rada zverejnila pod názvom „Odporúčanie Európskeho parlamentu a Rady o kľúčových kompetenciách pre celoživotné vzdelávanie“, kde sú charakterizované kľúčové kompetencie nasledovne.

### *Komunikácia v materinskom jazyku*

Pre komunikáciu v materinskom jazyku považujeme komunikáciu za schopnosť vyjadriť a interpretovať myšlienky, pocity a fakty ústne a písomne (čítanie, hovorenie a písanie) a schopnosť primeranej komunikácie v širokom spektre sociálnych a kultúrnych súvislostí - vo vzdelávaní a odbornej príprave, na pracovisku, doma a vo voľnom čase. *Podľa uvedeného obsahu ide o kompetentnosť.*

### *Komunikácia v cudzích jazykoch*

Komunikácia v cudzom jazyku pokrýva zhruba rovnaké hlavné oblasti ako komunikácia v rodnom jazyku. Základ pre pochopenie, vyjadrenie a interpretáciu myšlienok, pocitov a faktov (čítanie s porozumením, hovorenie, čítanie a písanie) v primeranom rozsahu sociálnych kontextov – v škole, na pracovisku, doma, vo voľnom čase, vo vzdelávaní a odbornej príprave - podľa potrieb alebo potrieb jednotlivca. Komunikácia v cudzom jazyku si vyžaduje aj zručnosti, ako napríklad sprostredkovanie a medzikultúrne porozumenie. Úroveň jazykových znalostí sa môže líšiť v závislosti od jazyka a jazykového prostredia a kultúrneho prostredia jednotlivca. *Podľa uvedeného obsahu ide o kompetentnosť.*

### *Matematická kompetencia a základné kompetencie v oblasti vedy a techniky*

Matematická kompetentnosť zahŕňa použitie sčítania, odčítania, násobenia, delenia, percentá a zlomky v hlavových a písomných výpočtoch na vyriešenie rôznych každodenných problémov. Dôraz sa kladie skôr na proces ako na jeho výstup, t. j. na aktivitu a nie na vedomosti. Vedecká kompetentnosť je schopnosť a tendencia využívať vedomosti a metódy na vysvetlenie prírodného sveta. Technologická spôsobilosť je zmysluplné uplatňovanie týchto poznatkov a metodiky, keď človek transformuje prírodné prostredie tak, aby vyhovovalo jeho potrebám. *Podľa uvedeného obsahu ide o kompetentnosť.*

### *Digitálna kompetencia*

Digitálna kompetentnosť je sebavedomé a zmysluplné používanie elektronických médií v práci, vo voľnom čase a v komunikácii. Táto kompetentnosť je spojená s logickým a kritickým myslením, pokročilými schopnosťami správy informácií a pokročilými komunikačnými schopnosťami. Medzi zručnosťami v oblasti IKT (informačno-komunikačné technológie) patrí na základnej úrovni vyhľadávanie na internete, hodnotenie, uchovávanie, tvorba, prezentácia a prenos multimediálnych

informácií, ako aj schopnosť komunikovať na sociálnych sieťach. *Podľa uvedeného obsahu ide o kompetentnosť.*

#### *Naučiť sa učiť*

„Učiť sa učiť“ znamená schopnosť organizovať a regulovať vlastné vzdelávanie jednotlivo a v skupinách. Zahŕňa to schopnosť efektívne plánovať čas, riešiť problémy, získavať, spracovávať, hodnotiť a integrovať nové vedomosti a aplikovať nové vedomosti a zručnosti v rôznych kontextoch - doma, na pracovisku, vo vzdelávaní a odbornej príprave. Všeobecnejšie povedané, učenie sa silno ovplyvňuje schopnosť jednotlivca riadiť svoju profesionálnu kariéru. *Podľa uvedeného obsahu ide o kompetentnosť.*

#### *Spoločenské a občianske kompetencie*

Medziľudské kompetentnosti zahŕňajú všetky druhy správania, ktoré si jednotlivec musí osvojiť, aby sa mohol účinne a konštruktívne zúčastňovať na spoločenskom živote a v prípade potreby riešiť konflikty. Medziľudské zručnosti sú nevyhnutné pre efektívnu osobnú a skupinovú komunikáciu a dajú sa použiť vo verejnom aj súkromnom živote. *Podľa uvedeného obsahu ide o kompetentnosť.*

#### *Iniciatívnosť a podnikavosť*

Podnikateľská spôsobilosť má aktívnu a pasívnu súčasť. Zahŕňa tak snahu o dosiahnutie zmeny, ako aj schopnosť prijať, podporovať a uplatňovať inovácie založené na vonkajších faktoroch. Súčasťou podnikateľskej kompetentnosti je zodpovednosť jednotlivca za svoje vlastné činy, pozitívne i negatívne, za rozvoj strategického prístupu, stanovenie a dosahovanie cieľov a za úspech či pád. *Podľa uvedeného obsahu ide o kompetentnosť.*

#### *Kultúrne povedomie a vyjadrovanie*

„Kultúrna spôsobilosť“ zahŕňa význam tvorivého vyjadrovania myšlienok, skúseností a pocitov rôznymi spôsobmi vrátane hudby, tanca, literatúry, sochárstva a maľby. *Podľa uvedeného obsahu ide o kompetentnosť.*

Uvedené kľúčové kompetencie, na základe ich obsahu nemôžeme považovať za právomoci ale spôsobilosti, a preto by sa mali označovať ako kľúčové kompetentnosti. Európska komisia odporúča rozvíjať počas povinnej školskej dochádzky, a majú byť základom pre celoživotné vzdelávanie, z čoho vyplýva, že zahŕňa deti od predprimárneho vzdelávania až po študentov na univerzite tretieho veku. Pri každej vekovej kategórii sú predpokladané iné vedomosti, schopnosti, zručnosti a postoje, čiže iná je obsahová náplň pri žiakovi primárneho vzdelávania a iná pri učiteľovi primárneho vzdelávania.

#### **Záver**

Z analýzy odborných publikácií, uvedených dokumentov, zákonov a z formálnych aj neformálnych rozhovorov s kolegami a kolegyňami z iných škôl sme presvedčení, že

problematika kompetencií je v súčasnej podobe pre učiteľov nejasná a zmätčná. Aj keď sme v príspevku písali o učiteľoch prvého stupňa primárneho vzdelávania, tento problém sa týka celej pedagogickej obce, všetkých stupňov vzdelávania. V súčasnej spoločnosti, v demokratickom právnom štáte je nevyhnutné, aby boli dodržané zákony a boli jasné právomoci – kompetencie, ako aj požiadavky na učiteľov, čiže spôsobilosti, schopnosti a zručnosti, ktorými by mali disponovať pre efektívne zvládnutie učiteľskej profesie. Preferovanie pojmov prebraných z iných jazykov, ktoré degradujú krásny slovenský jazyk, pričom sa často používajú nesprávne, považujeme za kontraproduktívne. Učitelia by ocenili menej prebraných pojmov, najmä keď sú výstižné odborné pojmy aj v slovenskom jazyku. Samozrejme, je prijateľné určité pojmy z iných jazykov prebrať, ak pre ne slovenský jazyk nemá potrebnú alternatívu. Preferovanie pojmov ako je spôsobilosť, schopnosť, zručnosť namiesto významovo neadekvátneho pojmu kompetencia, by prinieslo sprehľadnenie aktuálnej slovenskej odbornej literatúry a významne pomohlo súčasným ako aj budúcim pedagógom.

## LITERATÚRA

FAZEKASOVÁ, E. – GURBALOVÁ, T. n.d. Pedagogická diagnostika ako organická súčasť diagnostického a poradenského procesu v starostlivosti CPPP a P o žiakov s výchovnými a vzdelávacími problémami. Centrum pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie [online]. Dostupné na: [https://cppedpa-okolie.sk/download/metmat\\_pedagogicka\\_diagnostika.pdf](https://cppedpa-okolie.sk/download/metmat_pedagogicka_diagnostika.pdf)

HRMO, R. – TUREK, I. 2003. Kľúčové kompetencie 1. Bratislava: STU, 2003. 178 s. ISBN 80-227-1881-5

KAČALA, J.- PISÁRČIKOVÁ, M.- POVAŽAJ, M. 2003. Krátky slovník slovenského jazyka. 4. dopl. a upr. vyd. Bratislava: Veda 2003. 985 s. ISBN 80-224-0750-X

KURNICKÝ, R. 2010. Kompetencia! Byť či nebyť kompetentný. [online]. [citované 15. augusta 2020]. Dostupné na: <http://www.stcity.sk/kompetencia-byt-ci-nebyt-kompetentny/>

PISÁRČIKOVÁ, M. 2004. Synonymický slovník slovenčiny. 3. nezm. vyd. Bratislava: Veda 2004. 998 s. ISBN 80-224-0801-8

Slovenská akreditačná agentúra pre vysoké školstvo. 2020. Štandardy pre študijný program

ŠPENDLA, V. 1974. Učiteľ a učiteľská profesia. SPN Bratislava 1974

Pokyn ministra č. 39/2017, ktorým sa vydávajú profesijné štandardy pre jednotlivé kategórie a podkategórie pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov škôl a školských zariadení

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

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

*Mgr. Zuzana Schmidt je učiteľka pôsobiaca v predprimárnom vzdelávaní od roku 1986, na pozíciách učiteľka MŠ aj riaditeľka MŠ. Magisterský titul získala v roku 2020 na Katedre pedagogiky, Pedagogickej fakulty Univerzity Konštantína filozofa v Nitre..*

Mgr. Zuzana Schmidt  
Materská škola - Óvoda,  
Cyrilometódská 42,  
940 69 Nové Zámky  
e-mail: [schmidtzuzka@gmail.com](mailto:schmidtzuzka@gmail.com)

*Ing. Mgr. Peter Schmidt, PhD. je vysokoškolský pedagóg pôsobiaci na EU v Bratislave už 15 rokov. Predtým pôsobil 14 rokov v strednom odbornom školstve. Vysokoškolské magisterské štúdium absolvoval na PF v Nitre a inžinierske štúdium na EU v Bratislave. Titul PhD. získal v roku 2010 v odbore Hospodárska informatika.*

Ing. Mgr. Peter Schmidt, PhD.  
Ekonomická univerzita  
Fakulta hospodárskej informatiky  
Katedra aplikovanej informatiky  
Dolnozemska cesta 1  
852 35 Bratislava  
e-mail: [peter.schmidt@euba.sk](mailto:peter.schmidt@euba.sk)

## RECENZIE

**LÁCLAVÍKOVÁ, M., ŠVECOVÁ, A. (2019). *Dieťa medzivojnového Slovenska. Verejná sociálna starostlivosť o deti a mládež na Slovenku a jej inštitucionálna základňa*. 1. vyd. Praha: Leges. 246 s. ISBN 978-80-7502-377-3.**

Hlavním tématem monografie je právní úprava, činnost obcí a praxe veřejných i soukromých institucí sociální práce v oblasti péče o děti a mládež v období meziválečného Československa. Téma je zpracováno s východiský v tehdejší sociální, ekonomické i politické situaci, a dotýká se i výchovy a vzdělávání dětí a mládeže. Není mnoho odborných textů, které by jako tento, mohly nést označení multioborové. Z násobuje se tak odborný význam publikace a otevírají se možnosti pro její využití v mnoha dalších disciplínách.

Monografie obsahuje anglický i německý souhrn s uvedením autorů překladů; krátké odborné medailonky autorek; seznam vybraných dobových právních předpisů a soudních rozhodnutí vztahujících se k péči o děti a mládež; a také již vepředu uvedený seznam zkratk. Literatura, s jejíž oporou byla monografie zpracovaná, není všeobecně známá, je tak dobrým inspirativním podnětem i k pracím jiných disciplín. Obsah se skládá z úvodu, čtyř kapitol členěných do podkapitol a závěru. Předmětem tématu je dítě jako subjekt a objekt správních vztahů v období 20. století na Slovensku a v Podkarpatské Rusi. Autorky monografii vytvářely s oporou o dobové výzkumy dotýkající se jimi zpracovávaného tématu. Formulují šest výzkumných diagnosticko-vyhodnocovacích problémů a výchozí rámce svého uvažování (s. 10), jímž je proměna tradiční rodiny, zapojení ženy do výrobní činnosti, nedostatečné ekonomické a sociální poměry, vysoká míra úmrtnosti dětí zapříčiněná mj. nedostatečnou domácí péčí a nepřístupnou péčí zdravotní.

Úvod je zpracován netradičně a velmi rozsáhle, na 23 stranách. Některé jeho pasáže mají charakter recenzí využitých odborných publikací zaměřených na zdravotně-sociální veřejnou a rodinnou péči ve vztahu k četnosti obyvatel sídel. Mohl by být samostatnou východiskovou kapitolou.

První kapitola se zabývá právním statusem dítěte v letech 1867 až 1938 na Slovensku a v Podkarpatské Rusi. Je definován termín "dítě", autorky představují jeho místo v organizačním a institucionálním systému péče se zaměřením ke kategoriím sociální exkluze, věk dítěte, mravní a kriminální defekt chování, stav tělesného a duševního zdraví. Dovídáme se, že v 1. polovině 20. století došlo k československé právní úpravě existence dítěte mimo rodinu. Jsou definována práva a povinnosti rodičů jako povinnost výchovy, dozoru, péče o všestranný, zdravý tělesný a duševní vývoj dítěte; výživy; a povinnost rodiče určit dítěti budoucí povolání s ohledem na jeho schopnosti, zájmy, a také společenské postavení. Správná volba a edukační příprava na budoucí povolání byla jedním z cílů výchovy. Autorky upozorňují na tehdejší neomezenou disciplinární moc rodičů, zahrnující toleranci tělesných trestů a liberalizujících dokonce i lehké ublížení na zdraví spojené s jejich uplatněním. Z výčtu práv rodičů

vyplývalo mj. i právo zadávání úkolů v domácnosti podle věku a schopností dětí s ohledem na společenské postavení otce jako hlavy rodiny, jež byl i povinným poskytovatelem výchovy. Ke zrušení otcovské moci došlo v případě, že tento výchovu a výživu dítěte zanedbal. Tím ale nedocházelo ke zrušení moci rodičovské. Otcí zůstalo právo výchovy, dozoru a povinnost náboženské výchovy, na níž se podílela i škola a jejímž cílem bylo vychovávat nábožné a mravně bezúhonné občany. Rodič musel výkon povinné školní docházky zabezpečit.

Druhá kapitola je historickým exkurzem do právní úpravy péče o děti a mládež v období let 1867 až 1918 na území Uherska, opět s oporou o dobové podklady a odbornou literaturu. Péči o osiřelé děti do 7. roku zabezpečoval stát, do 15 let i domovská obec a od 15. roku se osoba považovala za soběstačnou. O osiřelé dítě od 3 do 6 let měly pečovat státní dětské domovy, patnáctiletým nadaným dětem měl dětský domov umožnit pokračování ve studiu (s. 58). Pro péči a výchovu všech měly být obcemi povinně zřizovány dětské opatrovny a útulky, a od 6 let se děti měly vzdělávat v lidových školách. Zpracovaná je i otázka práce dětí, žebrání, toulání a nápravná výchova. Následně jsou rozpracované otázky péče o děti na Slovensku od roku 1918 do 1938, v nichž se zdůrazňuje zejména zdravotní péče a upravení práce dětí. Zaměstnavatel musel učni do 18 let věku poskytnout s ohledem na zdravý psychický a fyzický vývoj dostatek času na školní docházku v rámci učňovského vzdělávání.

Třetí kapitola analyzuje institucionální proměnu péče o děti a mládež na Slovensku v období 1. republiky. Byla velmi roztržštěná, v různých institucích odlišná. Řešená byla i otázka vzdělávání a mravní vývoj dětí sezónních dělníků, dráteníků, sklenářů, a doporučováno bylo zřizovat pro tyto děti útulny. Dozor nad mravním chováním dětí a mládeže, zejména mládeže školní, měly i policejní orgány. Měly spolupracovat se školami a kontrolovat rodiče. Záslužnou vzdělávací činnost na poli laického i odborného vzdělávání v domácí a rodinné péči realizoval ČSČK. Jedním z nejvýznamnějších spolků spolupracujících s ČSČK, byl spolek Živena. Postaral se o zřízení dvou ženských rodinných škol, podporoval studium žen a děvčat na učitelských ústavech stipendií, vydával brožury k volbě povolání žen, apod. Funkcionáři v institucích se stávali často učitelé. Zřizování mateřských škol, poraden, útulků, dětských domovů, jeslí, poradenství pro volbu povolání a dalšího odborného povolání, apod. měla okresní péče za úkol od r. 1930. V útulcích bylo dětem poskytováno stravování a důkladná nábožensko-mravní výchova a měly být přiměřeně zaměstnané.

Ve čtvrté kapitole se dozvídáme o formách a obsahu péče o děti a mládež ve sledovaném období. Hlavním úkolem byla mravní výchova, vzdělávání a výživa dítěte. Autorky definují tehdejší hlavní sociální problémy dětí a mládeže. Vzhledem k výdělečným možnostem na Slovensku nemohla převážná část rodičů své děti v průběhu přípravy na povolání podporovat, takže volba povolání nevyplývala ze schopností dítěte, ale z jiných faktorů, např. blízkosti obydlí rodičů. Cílem výuky byl uvědoměný pracující jedinec, zařazený do života a společnosti, soběstačný, mravně bezúhonný. Podchyceny jsou i výchovné problémy chlapců od 10 do 18 let, kteří byli

zařazení do výkonu ochranné výchovy; tam se mohli vyučit řemeslu. Zajímavé je pojednání o tehdejší tzv. nápravné pedagogice, která měla poskytovat speciální ochranu, péči a speciální vzdělávání přiměřenou hendikepu „úchylných“ dětí v ústavech k tomu zřízených bez ohledu na věk. Byl prosazen zákon o pomocných školách. Nejslabším článkem z hlediska vzdělávání se stalo (ne)vzdělávání mentálně postižených.

Každá kapitola je ukončená shrnutím podstatných myšlenek, k nimž autorky svou analýzou dospěly. Kapitoly obsahují mnoho ilustračních příběhů konkrétních jedinců. Závěr je odborným shrnutím v monografii pojednávaného tématu.

Monografie je velmi odpovědně oborně zpracovaná. Z pohledu pedagogiky jako disciplíny v ní lze najít mnoho podnětných myšlenek, informací, podrobností a odborných zdrojů.

Radmila Burkovičová  
Pedagogická fakulta, Ostravská univerzita



**TEMLIAKOVÁ, D. et al.: Profesijsná andragogika. Nitra, UKF Nitra 2020. 260 s.**  
**ISBN: 978-80-558-1561-9.**

*Najlepší učítelia sú tí, ktorí ukážu kde treba hľadať, ale nepovedia, čo máte vidieť.*

Alexandra K. Trenfor

Profesijsná andragogika patrí k vedným disciplinám, ktoré v posledných rokoch zaznamenávajú významný rozmach. Zmeny požiadaviek na trhu práce, transformácia organizácií na agilnejšie digitálne pracoviská, virtuálne tímy, prostredie internetu, demografické starnutie a neustály tlak na inovácie v globálnej konkurencii, sú výzvami predurčujúcimi význam a naplnenie úloh profesijnej andragogiky. Cestou k udržateľnej ekonomickej prosperite je neustále zvyšovanie a rozširovanie kvalifikácie a adaptability ľudských zdrojov. Napriek uvedeným potrebám trhu a dopytu po kvalifikovaných odborníkoch je faktom, že kvantita a rozsah špecializovaných knižných zdrojov slúžiacich k výučbe študentov andragogiky sú u nás neuspokojivé. Veľké očakávania sme preto spájali s práve vydanou publikáciou, ktorá nadväzuje na práce doc. PhDr. Ivany Pirohovej, PhD. a doc. PhDr. Vladimíra Frka, CSc. Vysokoškolská učebnica zostavená kolektívom autoriek z akademickej obce a komerčnej sféry prináša celostný súhrn doposiaľ známych informácií a poznatkov, obohatený o aktuálne metódy a trendy v ďalšom profesijnom vzdelávaní dospelých. Publikácia je členená do šiestich kapitol na 260 stranách, plynule, s logickou nadväznosťou rozvádza tematiku od všeobecného ku konkrétnemu a predkladá čitateľovi kompaktný a vyvážený mix znalostí v symbióze s praxou.

V prvej časti sa autorky zameriavajú na základné pojmy spojené s pracovnou činnosťou a personalizačnými aspektmi pracovného života. Charakterizujú príslušné pojmoslovie ako je práca, pracovná činnosť, zamestnanie, remeslo, pracovné podmienky a prostredie, kariéra či etapy pracovného života. Na základe dekád narodenia interpretujú osem typov generácií, ich spoločné črty, postoje, hodnoty, behaviorálne tendencie a profesijné preferencie. Približujú dôležité fenomény spájané s pracovným životom, keďže tento tvorí najdlhšiu etapu v ekonomicky aktívnom bytí človeka ako sú zladenie pracovného a osobného života, manažment šťastia a iné. Ďalej komparujú klady a zápory práce z domu, pojednávajú o dôvodoch fluktuácie, o podmienenosti zamestnaneckej lojality, porovnávajú benefity retencie a negatíva pre organizáciu s uvedením súčasných štatistík u nás i v cudzine. Zachádzajú do oblastí diskriminácie na trhu práce a negatívnych činiteľov spojených s pracovným životom. Patria k nim workoholizmus, pro- a prekrastinácia, niksen a syndróm nudenia ale aj chronický stres spôsobujúci vyčerpanie, stratu životnej energie, odcudzenie od práce, pokles výkonu a efektivity činností. Autorky opisujú štádiá syndrómu vyhorenia a odporúčajú praktické preventívne opatrenia. Identifikujú a analyzujú vplyvy a prostredie štvrtej priemyselnej revolúcie, trendy automatizácie, digitalizácie, globalizácie, dopady týchto zmien na zamestnanosť a trh práce i predikcie s akcentom na vzdelávanie, ktoré je zárukou pracovného uplatnenia sa aj v budúcnosti.

Druhá kapitola je venovaná teórii a praxi profesijného vzdelávania dospelých. V úvode ponúka rozdelenie elementárnej terminológie, definuje celoživotné vzdelávanie, ďalšie vzdelávanie, profesijné vzdelávanie, (re)kvalifikáciu, odborné firemné vzdelávanie, vysvetľuje kvalifikačný štandard. Podkapitola 2.2 vymedzuje andragogiku ako vednú disciplínu, jej predmet, ciele. Autorky vyzdvihujú význam profesijnej andragogiky ako teórie s dosahom na prax ďalšieho vzdelávania s istotou „doživotného“ presadenia sa na trhu práce. Predstavujú teoreticko-metodologické koncepty z pohľadu renomovaných andragógov ako sú Prusáková, Perhács, Palán, Frk, Švec, Pirohová a ďalší. Analyzujú rozdielnosť ponímania konceptov profesijnej a personálnej andragogiky ako disciplín, postavenie profesijnej andragogiky v rámci vedného systému a jej vybrané vzťahy. Vymedzujú vzťahy medzi andragogikou, manažmentom ľudských zdrojov a úroveň ich spojenia, na ktorom profesijná andragogika metodologicky stavia. Vysvetľujú súvisiace pojmy ako sú personálna práca, personalistika, manažment organizácie a výkonnosti, manažment zamestnávania, jeho zložky ale aj príbuzné vedy: pracovnú psychológiu a sociológiu práce či androdidaktiku. Profesijnú andragogiku zaraďujú medzi ostatné hraničné vedné disciplíny andragogiky. V záverečnej stati predstavujú výber pracovísk, osobností a vysoko prínosných prác, tvoriacich zázemie rozvoja profesijnej andragogiky u nás i v ČR.

Nasledujúca (tretia) kapitola sa dotýka oblasti profesijného vzdelávania v pracovnom prostredí a organizačnej klímy, súbornými faktormi s eminentným pôsobením na spokojnosť a lojalitu pracovníkov v organizáciách. Modely firemnej kultúry, rôzne spájajúce prvky a systémový prístup k vzdelávaniu účinne zlepšujú agilitu, inovácie, kontinuálnu (seba)transformáciu, partnerstvo so stakeholdermi, efektívnu komunikáciu a spätnú väzbu. Trendom je práca vo flexibilných tímoch s redukovanou hierarchiou, s manažerom ktorý neriadi ale facilituje. Sengeho holistický pohľad určuje kľúčové elementy učiacej sa organizácie, nevyhnutné pri dosahovaní spoločných cieľov: osobné majstrovstvo, mentálne modely, spoločnú víziu, tímové vzdelávanie a systémový prístup. Upozorňuje na kľúčové kompetencie, neviazanosť na konkrétnu kvalifikáciu a zložky osobnosti. Stály prístup k vzdelávaniu a samotný proces edukácie sú dôležitými znakmi organizácie podieľajúcimi sa na organizačnej kultúre a inováčnej atmosfére. Záverečná podkapitola (3.3) klasifikuje konkrétne pracovné pozície a oblasti optimálneho uplatnenia kompetencií profesijného andragóga pri vzdelávaní dospelých v praxi.

Štvrtá kapitola rozoberá kurikulárne otázky ako sú aspekty a ciele edukácie, jej metódy, obsah cez didaktickú transformáciu, kľúčové premenné pre efektivitu využitia učiva, ale aj determinanty voľby vonkajšieho organizačného rámca a formy ďalšieho vzdelávania dospelých. Kategorizuje didaktické metódy podľa vedomostí, spôsobu a vplyvu vzdelávateľa, postojov účastníkov, fáz osvojovania si učiva a podľa miesta vzdelávania. Z hľadiska praktickej využiteľnosti špecifikujú prínosy a nevýhody teoretických metód ako sú prednáška, seminár, teoreticko-praktických a praktických, kam patria mentoring, koučing, inštruktáž, rotácia práce. Nasledne delia a vysvetľujú výhody a vhodnosť použitia tradičných metód, klady a negatíva

diskusných, prípadových štúdií, inscenačné hranie rolí. Autorky opisujú vzdelávanie na pracovisku prostredníctvom porád, inštruktáže, priameho zácviku i konzultácií. Nechýbajú ani kreatívne techniky či metódy ako brainstorming, SWOT analýza a myšlienkové mapy, ktoré sú v organizáciách často využívané.

Piata časť, zameraná na kariéru a kariérové poradenstvo v subjektoch všetkých sektorov, obsahuje opis podôb procesov selekcie, špecifické formy rozvoja a učenia sa, kam patria hodnotiace rozhovory, 360 stupňová spätná väzba, psychodiagnostika, assessment a development centrá a iné. Vykresľujú etapy poradenského procesu, metódy a techniky v jednotlivých fázach. Syntetizujú dôležité, nové i menej tradičné postupy v súlade s permanentne sa meniacimi požiadavkami a zvyšujúcimi nárokmi trhu práce. V podkapitole 5.4 kladú autorky dôraz na stanovenie kvalifikačných štandardov pre výkon kariérového poradenstva a na významné míľniky na ceste k jeho profesionalizácii.

Posledná (šiesta) kapitola analyzuje trendy a inovácie v ďalšom profesijnom vzdelávaní dospelých. Bližšie sa venuje mentoringu a koučingu, rozdielom v prístupe, využitiu z hľadiska jednotlivca i organizácie a e-vzdelávaniu. Uvádza pomerne nové trendy ako sú napríklad gamifikácia, tímové vzdelávanie vytvorené na mieru podľa potrieb a preferencií účastníka, resp. učiaceho sa, orientáciu na riešenie reálnych kritických problémov v organizácii.

Cieľom publikácie, ako uvádzajú autorky, bolo priniesť čo možno najucelenejší interdisciplinárny pohľad akcentujúci novodobé trendy a prax v subsysteme profesijnej andragogiky. Tieto zámery boli nesporne naplnené. Ako hlavné postrehy a čerstvé dojmy môžem uviesť, že v učebnici sa vďaka prehľadnému členeniu vie čitateľ ľahko orientovať. Jednotlivé časti sú funkčne rozdelené a autorky pripájajú bohatý obrazový materiál - ilustrácie, tabuľky a grafy, ktoré vhodne podčiarkujú a dopĺňajú dlhšie úseky. Anotácia, uvedená na začiatku každej kapitoly, nenásilne uvádza do témy. Záverečné pasáže sumarizujú najvýznamnejšie fakty a posolstvo kapitoly. Kladú otázky na zamyslenie a podnecujúce participáciu čitateľa k aplikácii naučeného do praxe. Pozitívne hodnotím pomer inšpiratívnych príkladov zo života k teórii, odľahčujú a utvrďujú v správnom pochopení problematiky. Publikácia je určená predovšetkým študentom odboru andragogika u nás i v českom jazykovom prostredí, osožná je i odborníkom z praxe. Je veľmi praktická, pútavo, jasne a zrozumiteľne písaná, plynule nadväzuje na požiadavky a reflektuje aktuálne vzdelávacie potreby, čerpá z množstva domácich i najnovších zahraničných prameňov. Publikácia spĺňa kritériá modernej učebnice. Právom si zasluhuje pozornosť a stabilné miesto primárnej literatúry pre študentov odboru andragogika, personálny manažment a riadenie ľudských zdrojov, ale aj príbuzných disciplín. Zaujme nielen široký okruh odbornej, ale i laickej verejnosti, lektorov ďalšieho vzdelávania, manažérov, personalistov a všetkých, ktorí sa venujú rozvoju a edukácii ľudských zdrojov v organizáciách.

Autorky precízne, pútavo a zrozumiteľne sumarizovali a vysvetlili komplexnú tematiku nielen teórie ale aj praxe ďalšieho profesijného vzdelávania. Nedostatok podobne zameraných učebníc ešte zvýrazňuje jej nemalý prínos. Učebnica je venovaná pamiatke významnej andragogickej authority a výraznej osobnosti, ktorá nielen ako gestorka stála pri jej zrode, ale patrila i k základným pilierom profesijnej andragogiky u nás - prof. PhDr. Viery Prusákovej, CSc. Recenzentmi boli etablovaní odborníci, doc. PhDr. Ivana Pirohová, PhD. a doc. PhDr. Jozef Malach, CSc. Vysokoškolskú učebnicu *Profesijná andragogika* môžeme zaslúžene zaradiť medzi koncepcne kvalitatívne, metodicky i obsahovo hodnotné publikácie, ktoré by nemali chýbať v knižnici žiadneho andragóga.

Ing. Slavka Silberg, MBA  
Katedra pedagogiky  
PF UKF v Nitre

**Ivan Chorvát, Jiří Šafr (eds.): Volný čas, společnost, kultura. Česko – Slovensko. Praha: SLON, 2019. 248 s. ISBN 978-80-7419-270-8.**

Pojem voľný čas predstavuje základnú a jednu z východiskových kategórií v edukácii. Špecificky v edukácii dospelých operujeme s týmto pojmom pomerne často. Nakoľko sa vzdelávanie dospelých venuje aj neformálnemu vzdelávaniu dospelých, voľný čas môžeme považovať priam až za ťažiskový pojem, najmä ak hovoríme o záujmovom či občianskom vzdelávaní dospelých, ktoré sa primárne realizujú vo sfére voľného času.

Autori recenzovanej monografie hneď v jej úvode objasňujú potrebu venovať sa téme voľného času najmä v súvislosti s rýchlo meniacou sa spoločnosťou a zmenou životného štýlu. Tieto zmeny sa následne prejavujú aj v trávení voľného času, kde autori uvádzajú niekoľko príkladov týchto zmien (napr.: trávenie voľného času v nákupných strediskách, sledovanie množstva športových podujatí či pravidelná komunikácia s dospelým dieťaťom žijúcim vo vzdialenej krajine Európy či sveta a pod.). Hlavným motívom na napísanie takejto monografie však neboli neustále zmeny. V súčasnej sociologickej, dovolíme si tvrdiť, aj andragogickej literatúre na Slovensku a v Českej republike nie je téma voľného času veľmi frekventovaná. Najmä ak hovoríme o komparácii týchto dvoch krajín. Ako uvádzajú autori, posledná takáto publikácia vyšla v roku 2003 (Tuček, Friedlaenderová, Krivý, Osuský 2003).

Vzniku monografie predchádzala realizácia výskumu na Slovensku a následná komparácia týchto výsledkov s dátami z Českej republiky. Autorov zaujímali hlavne otázky kultúrneho vkusu, kultúrnych preferencií obyvateľov, zviazanosť so sociálnym prostredím a podobnosť či odlišnosť jednotlivých faktorov, ktoré ovplyvňujú predchádzajúce oblasti. Hoci sa autorom podarilo získať podporu slovenskej Vedeckej grantovej agentúry Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu SR cez projekt VEGA 1/0641/15 „Voľný čas a sociálna štruktúra na Slovensku vo vývojovej a komparatívnej perspektíve“, ako uvádzajú autori „finančné prostriedky pridelené na výskum neumožnili realizovať rozsiahly reprezentatívny výskum“ (s.13-14). Práve preto siahli autori monografie po výsledkoch výskumu, ktorý realizovala agentúra FOCUS v roku 2016, a tým nadviazali na výskum „Kultura v krajích České republiky“, ktorý sa zrealizoval v roku 2011 Sociologickým ústavom Akadémie vied ČR.

Autori sami priznávajú, že časový rozostup medzi získanými dátami a ich spracovaním a porovnaním (päť rokov) môže do určitej miery skresliť výsledné stanoviská a dáta, na druhej strane konštatujú, že tento časový rozostup nie je až taký veľký, aby neumožnil vyjadriť sa k hlavným kontúram komparácie mimopracovného života v našich spoločnostiach. Čiastočne sa s týmto názorom stotožňujeme, no pripomíname, že spoločnosť a jej vývoj podlieha neustálym zmenám a výsledky publikované v tejto monografii je preto potrebné brať s určitou mierou kritického pohľadu so zreteľom na túto skutočnosť.

Monografia je členená na 7 na seba nadväzujúcich kapitol, na ktorých sa podieľalo 6 autorov zo Slovenska a Českej republiky. Prvá kapitola ponúka čitateľovi značne sociologický pohľad na voľný čas zasadený do kontextu spoločenských zmien (ekonomických, kultúrnych či technologických) a osobitná pozornosť je venovaná digitalizácii, individualizácii a voľnému času mladých ľudí. Z hľadiska obsahového uchopenia tejto kapitoly považujeme jej názov „Máme čas na voľný čas?“ za príznačný, avšak odpoveď na túto otázku v zásade zostáva na samotnom čitateľovi. V nadväznosti na prvú kapitolu, sa v druhej orientujú autori na charakteristiku východísk, ktoré viedli k vytvoreniu komparatívnej štúdie, ktorá je súčasťou recenzovanej monografie. Medzi základné východiská autori zaradili rozdiely medzi českou a slovenskou spoločnosťou a rozdiely v hodnotách a postojoch v týchto krajinách po roku 1990. Autori sa viackrát vracajú z nášho pohľadu k veľmi dôležitej skutočnosti existencie spoločného Česko-slovenského štátu, čo do značnej miery ovplyvňuje a zároveň aj odôvodňuje realizáciu komparácie práve týchto dvoch krajín.

V kapitole č. 2 autori jasne pomenúvajú aj konkrétne faktory ovplyvňujúce aktuálny stav spoločnosti v Českej a Slovenskej republike – materiálne podmienky, ekonomické ukazovatele, demografický vývoj, postoje k náboženstvu, dostupnosť kultúry a športu a cestovanie. Z hľadiska základného zamerania považujeme výber týchto faktorov za vhodný a v konečnom dôsledku za dôležitý. Tým sa dostávame k ďalšej kapitole, ktorá sa venuje veľmi významnej oblasti – voľný čas a práca. V tejto súvislosti si autorka kapitoly kladie otázku, či máme dostatok voľného času a ako je dôležitý voľný čas a práca pre človeka. V rámci svojich konštatovaní sa opiera najmä o výskumné zistenia European Values Study z roku 2017. Tak ako pri prvej kapitole, ani tu nenachádza čitateľ jednoznačnú odpoveď na otázky, ktoré si autorka kladie. Až v závere kapitoly sa dozvedáme odpoveď na otázku „Význam voľného času a práce – v čem se lišíme a v čem se podobáme?“, no táto odpoveď je veľmi stručná, možno až nedostatočná.

Na záver tretej kapitoly nadväzujú autori kapitolou č. 4, ktorej sa venujú voľnému času na Slovensku a v Českej republike charakterizovaním zmeny spôsobov trávenia voľného času, identifikovaním trendov a štruktúre voľnočasových aktivít v druhej dekáde 21. storočia. Výrazne oceňujeme využívanie výskumných zistení a komparáciu jednotlivých krajín v rámci týchto oblastí. Text sa plynulo presúva ku charakterizovaniu nových foriem a trendov trávenia voľného času. Autori sa v tejto súvislosti venujú len dvom oblastiam – využívanie IKT a nákupné centrá, ktoré považujú za nové centrá voľného času. V zásade s autormi súhlasíme, no na druhej strane aj na základe prezentovaných výsledkov si myslíme, že nových foriem a trendov v trávení voľného času je viac. Sami autori, v úvode tejto kapitoly uvádzajú aj ďalšie formy ako napr. rozmach akvaparkov, zážitkových, obzvlášť adrenalínových zariadení, wellness centier, fitnes centier či iných inštitúcií, ktoré poskytujú jednotlivcovi a skupinám rekreačné, športové či kultúrne aktivity a služby v rámci trávenia ich voľného času. Nie je teda úplne jasné, na základe akých kritérií sa autori rozhodli bližšie sa venovať len spomínaným dvom trendom.

Závěrečné dve kapitoly sa venujú oblastiam, ktoré sa dlhodobo objavujú v rámci riešenia problematiky voľného času. Tou prvou oblasťou je šport, ktorému sa autori venujú hlavne z hľadiska identifikovania sociálnych súvislostí do roku 1989 a po roku 1989. Opäť sa autori opierajú o rôzne výskumné zistenia a svoje tvrdenia podporujú tabuľkami a grafmi. Ďalšou oblasťou je voľný čas a médiá a kultúra. V rámci tejto kapitoly sa autori zameriavajú na vybrané voľnočasové aktivity ako napr. čítanie kníh, sledovanie filmov a televízie či participácia na kultúre (tzv. chodenie za kultúrou). Aj tieto oblasti dávajú do komparácie s českou a slovenskou spoločnosťou a svoje tvrdenia opierajú o výskumné zistenia.

Záverom by sme chceli poukázať, že táto monografia, či skôr komparačná štúdia, ponúka veľa zaujímavých podnetov a informácií. Veľkým prínosom je ukončenie takmer každej kapitoly krátkym porovnaním slovenskej a českej spoločnosti a identifikovaním odlišností a spoločných znakov medzi týmito dvomi spoločnosťami. Pre lepšie pochopenie skúmanej problematiky slúži množstvo grafov a tabuliek, cez ktoré autori analyzujú získané dáta z už spomínaných výskumov a dávajú ich do vzájomnej komparácie. Veľmi prínosnými sú aj prílohy, ktoré popisujú konkrétnu metodiku realizácie výskumov.

Hoci je monografia do značnej miery sociologická, jej prínos vidíme aj pre oblasť andragogiky či pedagogiky a teda vieme tieto informácie využiť tak pri práci s deťmi a mládežou, ako aj pri práci s dospelými a seniormi. Poznanie jednotlivých súvislostí v oblasti trávenia voľného času považujeme za kľúčové v rámci realizácie rôznych edukačných programov, ktorých primárne ukotvenie nachádzame v neformálnom učení. Dôležitú úlohu zohráva aj fakt, že mnohé z aktivít, ktoré sú aj v monografii popisované, majú prienik do informálneho učenia sa, ktorým človek častokrát nadobúda oveľa väčšie množstvo informácií ako zámerným učením sa. Aj z tohto hľadiska považujeme recenzovanú monografiu za veľmi prínosnú, obohacujúcu, a veríme, že sa tejto problematike bude naďalej venovať pozornosť, nielen z pohľadu sociológie ale aj z pohľadu edukácie.

Mgr. Michaela Sládkayová, PhD.  
Katedra andragogiky, Pp UMB v Banskej Bystrici