

# PEDAGOGIKA.SK

**Slovenský časopis pre pedagogické vedy**

Slovak Journal for Educational Sciences

**Ročník 14, 2024**

Volume 14, 2024

**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 Society

---

## **Hlavný redaktor (t. č. zastupujúca) / Editor in Chief**

**Zlatica Bakošová**, Fakulta humanitných vied Žilinskej univerzity, Žilina

## **Redakčná rada / Editorial Board**

**Zlatica Bakošová**, Fakulta humanitných vied Žilinskej univerzity, Žilina

**Paulína Koršňáková**, Slovenská pedagogická spoločnosť pri SAV

**Eduard Lukáč**, Filozofická fakulta Prešovskej univerzity, Prešov

**Mária Matulčíková**, Slovenská pedagogická spoločnosť pri SAV

**Miriám Niklová**, Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela, Banská Bystrica

**Róbert Osad'án**, Pedagogická 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

PEDAGOGIKA.SK, ročník 14, 2024, číslo 2 / PEDAGOGIKA.SK, volume 14, 2024, no. 2

Vydáva Slovenská pedagogická spoločnosť pri SAV / Slovak Educational Society. Vede hlavný redaktor s redakčnou radou. / Leads editor-in-chief with the Editorial Board.

Časopis vychádza štvrťročne. / Journal is published quarterly.

**Redaktorka:** Alexandra Pavličková, Radka Teleková

**Jazyková redaktorka:** Jarmila Zacharová

**Technický redaktor:** Martin Záborský

## Obsah

**Predhovor**..... 4

### Štúdie

Miron Zelina: **Pedagogika a školská kurikulárna reforma**..... 7

Dáša Oravkinová: **Možnosti rozvoja auditívnych kognitívnych schopností u žiakov a študentov v školskom prostredí**..... 18

Róbert Osad'an: **Remmius Palaemon – učiteľ, vzdelanec, podnikateľ a bonviván** ..... 31

Libuša Gužíková, Eleonóra Mendelová: **Voľný čas v živote súčasných rodín** ..... 34

Arnaud Segretain: **Inovačné vzdelávanie pre učiteľov francúzskeho jazyka na Slovensku: ako vylepšiť pedagogický scenár online vzdelávania?** ..... 48

### Správy

Adela Melišeková Dojčanová, Alexandra Pavličková: **Komenský a my – 21. ročník oceňovania víťazných výtvarných a literárnych prác žiakov ZŠ a SŠ** ..... 62

## PREDHOVOR

Vážení čitatelia a čitateľky,

Vám, pravidelne sledujúcim náš časopis je známe, že je to predovšetkým časopis pre vysokoškolských pedagógov z katedier pedagogiky a andragogiky zo SR., ktorí sú členmi Slovenskej pedagogickej spoločnosti pri SAV.

Posledné obdobie nás teší, že členmi spoločnosti a tým aj autormi odborných a výskumných štúdií a správ sa stávajú aj didaktici jazykov, výskumní zamestnanci odboru pedagogika a učiteľstva, poradenských zariadení a odborníkov príbuzných odborov.

Predkladáme Vám nové číslo a v ňom ponúkame širokú škálu príspevkov z oblasti špeciálnej pedagogiky, dejín školstva a pedagogiky, zo sociálnej pedagogiky rodinného prostredia a rodinnej výchovy o voľnom čase detí a rodičov. Súčasťou čísla je aj teoreticko-empirická štúdia z didaktiky francúzskeho jazyka. A záverom ponúkame správu o aktivite jednej z fakúlt, ktorá ponúka kontinuitu nadväznosti na myšlienky osobnosti J.A. Komenského.

Naše príspevky sú recenzované, musia splniť kritériá odbornosti, čistoty pojmov a faktografických údajov. Čo sa v nich dozviete?

Ak Vás zaujíma v štruktúre analyzované dianie v školstve vplyvom reformy, iste mnohé odpovede nájdete v príspevku pána **prof. M. Zelinu**. A verte mi, že takú systémovú analýzu sme zatiaľ na našich stránkach postrádali. Odvolávanie sa na predošlé programové vyhlásenia, školské zákony, zmeny v školstve vplyvom výmeny ministrov a poradcov priniesli iste aj záslužné činy, ale aj chaos pre odbornú verejnosť a najmä pre užívateľov. Prof. Zelina v príspevku sprístupňuje, že v obsahu zmien nemôže chýbať akcent nielen na vedomosti, ale aj na zručnosti, charakter. Vhodne upozorňuje na fakt, ako v minulosti ministerstvo podávalo kompetentným správu o splnení cieľov v oblasti školstva.

Špeciálno-pedagogický príspevok **PhDr. D. Oravkinovej** podáva bohatú analýzu teoretických informácií zo špeciálnej pedagogiky. Tiež empirické údaje s orientáciou na rozvíjanie kognitívno-auditívnych schopností žiakov a študentov stredných škôl pre rozvoj kritického myslenia. Akú úlohu má v tomto procese facilitačný rozhovor, tréningový program Foném, to sa dozviete v podrobnom čítaní tejto štúdie. Príspevok môže poslúžiť predovšetkým ako pomôcka pre špeciálnych pedagógov a logopédov pri interdisciplinárnom prístupe aktívneho počúvania a porozumenia medzi učiteľom a žiakom/ študentom.

Príspevok z Dejín školstva a pedagogiky pána **PaedDr. R. Osad'ana** zavedie Vašu pozornosť do obdobia starovekého Ríma. Vo svojej stručnej štúdií nás autor zoznámi s menej známou osobnosťou, ktorá je príkladom toho, ako sa môže stať z otrocka vzdelaný človek. Či je u osobnosti Remmius Palameon v súlade vzdelanie a morálka, môžeme sa dozvedieť z málo dostupných údajov, ktoré autor získal štúdiom najstaršej literatúry.

Teoreticko- empirická štúdia **Dr. Gužíkovej** a **doc. Mendelovej** čitateľom a výskumníkom priblíži, ako sa mení obraz súčasnej rodiny v súvislosti s trávením voľného času. V empirickej časti autorky podávajú údaje o tom, či trávi rodina v SR voľný čas aktívne, ako zasahujú do trávenia voľného času medzi rodičmi a deťmi moderné technológie. Ako môžu byť rodičia príkladom pre deti spoločným trávením voľného času, čo môže byť vhodným podnetom pre rodiny, ktoré hľadajú odpoveď na uvedenú otázku.

V našom časopise vítame štúdiu **PhDr. Segretaina** o Inovačnom vzdelávaní učiteľov francúzskeho jazyka. Teoreticko-empirická štúdia poukazuje v teoretických východiskách na model, ktorý akcentuje pedagogika a didaktika (rozvoj jazykových komunikačných kompetencií, činnostný prístup a socio-

konštruktívny prístup. Dotazníková metóda prináša výpovede zo základných a stredných škôl ako tento model prijíma skúmaná učiteľská komunita.

V časti Správy nám pokračovatelia myšlienok J. A. Komenského ponúkli správu o tom, ako túto osobnosť sprístupňujú literárne a výtvarne na svojej fakulte a univerzite. Autorkami správy sú **Dr. Melišeková Dojčanová** a **Dr. Pavličková**.

Vážení čitatelia, teším sa na Vašu spätnú väzbu a na nové štúdie do ďalšieho čísla. Množstvo čísiel bude závisieť od Vašich ponúknutých teoretických, teoreticko-empirických štúdií, či od správ, ktoré ponúknete nielen zahraničných redakciám, ale aj tej našej v SR.

Želáme Vám veľa tvorivosti a radosti z písania.

**doc. PhDr. Zlatica Bakošová, PhD.**

# ŠTÚDIE

# PEDAGOGIKA A ŠKOLSKÁ KURIKULÁRNA REFORMA

## *Pedagogy and School Curriculum Reform*

**Miron Zelina**

**Abstrakt:** Pedagogika a nové školské dokumenty. Ústava Slovenskej republiky, národný program výchovy a vzdelávania a základný školský zákon. Štátny vzdelávací program pre základné vzdelávanie - pedagogické princípy, zásady, obsah reformy, metódy ich akceptácia a problém pedagogických a odborných pracovníkov v školstve.

**Kľúčové slová:** školská reforma, kurikulum, vzdelávací program, učiteľ, riadenie školstva

**Abstract:** Pedagogy and new school documents. Constitution of the Slovak Republic, National Education Program and Basic School Act. State Educational Program for Basic Education - pedagogical principles, principles, content of the reform, methods of their acceptance and the problem of pedagogical and professional workers in education.

**Key words:** school reform, curriculum, educational program, teacher, education management

## Úvod

V ostatných rokoch sa na Slovensku realizuje nová školská reforma a je sprevádzaná atribútmi ako „Najrozsiahlejšia reforma“, „Najkomplexnejšia“, alebo tiež, že ide o „Nežnú revolúciu v školstve“. Takáto propagácia vyvolala a vyvoláva veľké očakávania. Za existencie samostatného Slovenska ide už prinajmenšom o štvrtý pokus reformovať slovenské školstvo. Po revolúcii v roku 1989 bol prvým reformným projektom projekt „Duch školy“ v ktorom išlo o odideologizovanie školstva a nastavenie základných princípov demokratického, moderného školstva. Druhú reformu predstavoval projekt „Konštantín“, ktorý sa nestal skutočnosťou, nerealizoval sa do dôsledkov. Tretiu reformu predstavoval projekt „Milénium“, na základe ktorého sa vytvoril základný školský zákon č. 245/2008 Z.z. Tento zákon platí aj v súčasnosti, ale prešiel mnohými novelizáciami, doplnkami a stratil „ducha“ pôvodnej koncepcie. Bol koncipovaný na desať - pätnásť rokov a teda dnes (2025) je už na čase, aby sa vytvoril nový základný školský zákon. Štvrtá reforma školstva na Slovensku prebieha v tomto čase a bola začatá najmä vydaním „Školského vzdelávacieho programu pre základné školy“, ako aj úpravou - novelou zákona č. 245/2008 Z.z. a ďalšími zákonmi. Ťažko určiť myšlienkovú koncepčnú základňu novej školskej reformy, nazývanej tiež „kurikulárnou reformou“, lebo autori (neidentifikovateľní) čerpali niektoré myšlienky z dokumentu „Učiace sa Slovensko“ a z materiálu štúdie „To dá rozum“. Obidva uvedené dokumenty obsahovali závažné pedagogické informácie, princípy a návrhy na realizáciu a tvorbu nových zákonov alebo pre novelu zákonov, ale neboli v praxi v celku akceptované. Pokiaľ v tomto príspevku sa pozeráme na nové školské dokumenty z hľadiska pedagogiky ako vedy, ťažko je systematicky identifikovateľné, z akej pedagogickej teórie a reformnej teórie vychádzali autori tvoriaci nové pedagogické reformne materiály. Dalo by sa skôr hovoriť o eklektickom a náhodnom prístupe a vysoko podmienenom praktickými problémami

a pragmatizmom ako takým. Zhodnotenie a kritiku projektu Milénium urobili B. Kosová a Š. Porubský (2011), ale projekt „Kurikulárna reforma“ nebol v pedagogickej odbornej spoločnosti diskutovaný a podrobený hodnoteniu. Pokúsime sa ukázať na niektoré okolnosti v nových reformných dokumentoch z pozície pedagogiky a psychológie.

## **Pedagogika a reformné dokumenty**

Riadenie veľkých sociálnych systémov akým je aj školstvo, je vymedzené, definované filozofiou systému. Od filozofie systému sa potom odvodzujú /mali by sa odvodzovať/ štrukturálne prvky systému, ako je napr. politika vysokého, stredného, základného školstva, celoživotného vzdelávania, ale aj riadenia školstva ako exekutívnej zložky filozofie systému. Pritom je relevantný vzťah medzi filozofiou systému a politikou. Máme príklad, ako filozofia výchovy, koncepcia školstva a najmä jej zložky výchovy, boli podriadené politike a jej ideológii - v minulom, komunistickom režime, kde evidentne politika diktovala najmä obsah ale aj metódy výchovných zložiek edukácie, ale nepriamo zasahovala aj do kognitívneho vzdelávania, napr. počtami hodín pre predmety, a hlavne do personálnej politiky. Problém intencionality a indoktrinácie je východiskovým bodom zmien. V reformnom dokumente „Milénium“ bola riešená otázka slobody a nevyhnutnosti, povinnosti v podobe štátneho a školského výchovno-vzdelávacieho programu. Sústreďenie viac na žiaka ako osobnosť, ako na vzdelávací obsah, učivo. Ďalšími priam paradigmatickými otázkami riadenia zmien v školstve, vo filozofii školstva sú tieto kľúčové momenty:

- Vzdelanie versus výchova
- Učivo versus dieťa, žiak
- Škola versus život - aký život, profesionálny, všeobecný ?
- Obsah versus proces učenia
- Jednota versus jedinečnosť (inklúzia versus diverzita)
- Direktivita versus nedirektivita (sloboda a nevyhnutnosť, zodpovednosť).

Našli by sa ďalšie kľúčové kategórie, ktoré by mali byť na začiatku, v úvode reforiem a vyjadrené ich riešenia. Pedagogická obec by sa v diskusii mala vyjadriť, ako riešiť základné, paradigmatické otázky edukácie a spolu s politikmi nájsť riešenia, ako ich aplikovať v zákonoch a v praxi. Alternatíva „versus“ nie je vždy vo význame alebo – alebo, čierna alebo biela; zvyčajne sa táto dilema rieši diplomaticky, teda nejasne slovom kompromis. Alebo aj tak aj tak. To vedie k nejasnostiam a pochybnostiam. Našťastie, niečo je vyjadrené v dokumentoch, ktoré sú nadriadené konkrétnej krajine, napr. keď sa Slovensko hlási k Európskej únii, to znamená, že prijíma princíp demokracie. Niektoré veci sú určené OSN, napr. dodržiavanie ľudských práv, práv dieťaťa a podobne. EÚ významne inklinuje k inklúzii a podmieňuje financovanie uvedeným princípom, atď. Pokiaľ sa ale vrátíme na pôdu národa a štátu, potom školskú politiku určujú základné zákony štátu, rešpektujúce záväzky k EÚ a OSN.

Základným zákonom štátu je **ÚSTAVA Slovenskej republiky**. V piatom diele ústavy v článku 42 (1) sa zaručuje právo na vzdelanie, bezplatné a povinné... v článku 43 sa zaručuje právo na slobodu vedeckého bádania a umenia... V druhom diele ústavy je právo na ľudskú dôstojnosť - článok 19 (1), v článku 24 (1) sa zaručuje sloboda myslenia, svedomia a náboženstva, v článku 17 (1) sa zaručuje



osobná sloboda. A článok 32 v druhom diele Ústavy hovorí o práve postavenia sa na odpor, kto by odstraňoval demokratický poriadok základných ľudských práv a slobôd. Z Ústavy SR implicitne možno odvodiť odpovede na niektoré dilemy školskej politiky naznačené vyššie.

Dôležitým dokumentom určujúcim školskú politiku štátu je **Programové vyhlásenie vlády SR**. Tvorba školských zákonov, dokumentov má vychádzať zo štátnej politiky, politiky definovania základnej orientácie štátu. Každá nová vláda vypracovala svoje programové vyhlásenie, v ktorom viac alebo menej nadviazala na predchádzajúce koncepcie, smery štátnych politík, viac alebo menej v nich rieši základné otázky výchovy. V terajšom prípade **Programové vyhlásenie vlády** premiéra Roberta Fica z roku 2023 bolo koncipované do roku 2027. V tomto programovom vyhlásení, ktoré sa venuje školstvu na štyroch stranách, sú načrtnuté krátkodobé a dlhodobé ciele školskej politiky. Konkrétne sa uvádza: „*Ministerstvo školstva, výskumu, vývoja a mládeže Slovenskej republiky pripraví nástroje, pomocou ktorých prenesie nové ciele, formu a obsah vzdelávania z úradných dokumentov do tried k žiakom na základných školách. Implementácia bude zahŕňať premyslené doladovanie nového štátneho vzdelávacieho programu na základe spätnej väzby od učiteľov a odbornej verejnosti*“. Dôležitá je skutočnosť, že terajšia vláda v programovom vyhlásení sa zaviazala pokračovať v začatých reformách, pripúšťa aj úpravy a vyžaduje reflexiu tohto dokumentu od učiteľov a odbornej verejnosti. Čo je výzva aj a najmä pre odborníkov v oblasti pedagogiky, členov pedagogickej spoločnosti. Je dobrým pravidlom vedeckého riadenia systému, že každým rokom by mal minister školstva predložiť správu vláde, parlamentu ako sa naplňajú ciele z programového vyhlásenia vlády. Zatiaľ nebola podaná Vláde SR správa o plnení úloh v školstve z programového vyhlásenia.

Medzi základné dokumenty školskej politiky ďalej patrí **Národný program výchovy a vzdelávania**. Vláda SR 27. júna 2018 schválila *Národný program rozvoja výchovy a vzdelávania* (NPRVaV), ktorý určuje smerovanie slovenského školstva na nasledujúcich desať rokov (2018 - 2027). V roku 2024 od februára do marca sa uskutočnila verejná diskusia k NPRVaV a boli prijaté tieto úlohy a strategické ciele:

**Strategický cieľ:** Podiel 15-ročných detí s nízkymi výsledkami v čítaní, matematike a vede by mal byť do roku 2030 nižší ako 15%. Úlohy:

- a) **Implementácia kurikulárnej reformy – štátne a školské programy (2024).**
- b) **Príležitosť pre všetky deti - desegregácia, inklúzia (2024).**
- c) **Kvalitnejšie učebné materiály - tvorba učebníc (2025-2026).**
- d) Podpora pre školy - katalóg inovácií (2025) Podporné opatrenia...
- e) Zmysluplné vzdelávanie učiteľov (2025-2026) Kvalitná príprava nových učiteľov (2025).
- f) Podpora digitalizácie (2026).

**Strategický cieľ:** Podiel žiakov s nízkymi výsledkami v počítačovej a informačnej gramotnosti by mal byť do roku 2030 nižší ako 15 %.

**Strategický cieľ:** Do roku 2030 by mal byť podiel detí vo veku od 3 rokov až do povinného primárneho vzdelávania v materských školách najmenej 96 %.

Odborná pedagogická verejnosť má možnosť vstupovať do implementácie opatrení, navrhnutých v Národnom programe výchovy a vzdelávania. Problém realizácie cieľov je poznačený skutočnosťou, že od roku 2017 sa často menili ministri školstva, konkrétne: Peter Plavčan 2017; Gabriela Matečná /12 dní 2017/; Martina Lubyová (2017-2020), ktorá akceptovala myšlienky z dokumentu „Učiace sa Slovensko“; Branislav Gröhling (2020-2022) a od 13.9.2022 do 14.10.2022 bol ministrom školstva ing. Eduard Heger, po ňom do mája 2023 Mgr. Ján Horecký, ktorého nahradil Mgr. Daniel Bútor a 25. 10. 2023 nastúpil na miesto ministra školstva JUDr. Ing. Tomáš Drucker. Tak časté zmeny nielen personálne, ale aj odbornej orientácie zanechali stopy v tom, že sa robili náhodné zásahy do školského systému, ktoré neboli v intenciách Národného programu ani Programového vyhlásenia vlád, ako napr. rozhodnutia v smere učenia sa v čase covidu, stanoviská o duálnom vzdelávaní, úloha materských škôl, tvorba inkluzívnych tímov, financovanie školských, pedagogických asistentov na školách, zmeny v poradenskom systéme, letné doučovacie tábory a podobne. Môžeme konštatovať že od roku 2017 do roku 2024, t.j. za sedem rokov sa vystriedalo v kresle ministra školstva osem (!) ministrov. Pripomíname tieto personálne zmeny aj preto, že s novým ministrom prichádzali do vysokých štátnych funkcií noví ľudia /náместníci ministra, riaditelia odborov, ai./, menili sa vedúci v priamo riadených organizáciách ministerstva školstva, čo značne ovplyvnilo koheziívnu, transparentnú a odbornú úroveň riadenia zmien. Jednou zo základných zmien v reforme školstva bola novela základného zákona o výchove a vzdelávaní.

### **Novela zákona o výchove a vzdelávaní č. 245/2008 Z.z.**

Množstvo zmien v školskej politike vyvolávalo na školách, ale aj u zriaďovateľov škôl aj u rodičov nejasné smerovanie školstva, čo a ako sa bude meniť, čo platí a čo už neplatí, čo urobiť, do akého projektu sa prihlásiť, na akú školu dať dieťa. V rýchlosti zmien, ktoré len ťažko nazvať, že išlo o premyslené, systémové reformné zmeny, sa značne inovoval základný **zákon o výchove a vzdelávaní (školský zákon) č. 245/2008 Z. z.** Zmeny v základnom školskom zákone si vyžadovali úpravy aj ďalších zákonov, ako napr. zákona o pedagogických a odborných zamestnancoch č. 138/2019 Z.z. V tomto zákone sa ustanovuje školský špeciálny pedagóg s vymedzením, čo môže učiť, vzniká nový odborný zamestnanec - sociálny pracovník, ustanovuje sa funkcia pedagogického asistenta a funkcia supervízora. V novele zákona č. 245/2008 Z.z. sa zrušil pojem „integrovateľný“ žiak, po novom sa definoval ako žiak so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, redefinoval sa pojem segregácie, vytvorila sa požiadavka desegregačných plánov. Uvoľnilo sa stanovenie ročníkov na 1. a 2. stupni (§6 ods.4 a § 29), čo umožňuje cestu ku vzdelávacím cyklom, ktoré sú často kritizované. Súčasťou novely zákona č. 245/2008 Z. z. bolo aj ustanovenie o podporných opatreniach pre žiakov potrebujúcich pomoc. **Podporné opatrenia** (§145a-145b) vychádzajú z ustanovenia §144 ods.1 a v tomto paragrafe sa definuje právo žiaka na podporné opatrenia. Podporné opatrenia sú prepojené s piatimi stupňami poradenského systému. Podporné opatrenie pre žiaka (bez rozdielu či je žiak so ŠVVP alebo bez) navrhuje škola alebo poradňa. Ministerstvo školstva zverejnilo katalóg podporných opatrení, je ich okolo 44, uskutočnili sa školenia na vysvetlenie pomerne zložitého administratívneho systému na získanie podporného opatrenia pre žiaka. Komplikovanosť postupu je často kritizovaná. Príspevok na podporné opatrenie podľa § 4 zákona 597/2003 bude postupne nárokovateľný, najneskôr však k 1.8.2026. Keď má žiak právny nárok na podporné opatrenie, vyžaduje si to premyslenie, kto tieto opatrenia pomoci bude robiť, kedy, za akých podmienok, ako bude táto pomoc financovaná, vyhodnocovaná, atď. Učitelia a školy boli zoznamované cez školenia, konferencie a online semináre s podpornými opatreniami a ich uskutočniteľnosťou. Podporné opatrenia pripomínajú svojim spôsobom individuálne vzdelávacie programy /IVP/, ktoré pre

znevýhodnených (integrovaných) žiakov mali vypracovať školy v predchádzajúcom systéme pomoci žiakovi. Poradensko-preventívna práca na školách sa na základe zmeny klasifikácie žiakov so ŠVVP zmení, lebo okrem špeciálnych edukačných potrieb pretrvávajúcich, sa budú brať do úvahy i špecifické aktuálne potreby žiakov. Úzko s novelou školského zákona a podpornými opatreniami súvisí problém inkluzívnej edukácie.

Vláda SR schválila **Stratégiu inkluzívneho prístupu vo výchove a vzdelávaní na roky 2021 až 2027**. Ustanovili sa komisie pre jednotlivé oblasti realizácie Stratégie, vytvorili sa aj akčné plány. Horšie je to s ich realizáciou, napr. akčný plán desegregácie bol kritizovaný aj Európskou úniou, že sa nerealizuje podľa plánu. Pritom sa ukázali ako náročné aj úlohy v oblasti degetoizácie, debarierizácie a destigmatizácie. Je potrebná spolupráca s obcami, mestami, štátnou správou, aby sa inak plánovali napr. stavby škôl, aby sa spresnilo zaradovanie detí do školských obvodov, aby sa spresnilo poznanie žiakov so ŠVVP (diagnóza), aby sa sledovali demografické trendy a podobne. I pre tieto nedostatky v realizácii akčných plánov dochádza k žalobám zo strany EÚ o segregácii rómskych detí. Pokus o zriadenie rómskej národnostnej školy v Rakúsoch je v štádiu pilotného overovania a ozývajú sa hlasy, či to ešte viac nezvýši segregáciu znevýhodnených detí. Robili sa prieskumy o prijímaní inkluzívnej edukácie na školách a výsledky ukazujú, že respondenti ako-tak (50 – 70%) súhlasia s politikou inklúzie, menej pozitívne hodnotia kultúru školy (ochotu školy realizovať inkluzívnu edukáciu) a najhoršie je hodnotená prax inklúzie. Za neplnenie úloh v realizácii desegregačných akčných plánov kritizuje EÚ prácu Ministerstva školstva, ale na problémy s prijatím a realizáciou inkluzívnej edukácie poukázala aj štátna školská inšpekcia. Vo februári 2024 inšpekcia uskutočnila šetrenie na vybranej vzorke škôl a konštatovala tieto problémy pri implementácii inkluzívnej edukácie ale aj reformy školstva: o zaradení školy do reformy rozhodovali vedenia škôl, nie učitelia; tretina škôl nemala v tom čase koordinátora pre implementáciu nového kurikula; 76,9% očakávala zmenu metód vzdelávania; na polovičke sledovaných škôl nebol zriadený koordináčny tím; kritické myslenie a rozdelenie učiva do cyklov ako motiváciu vníma len necelá polovica škôl ako pozitívnu zmenu. Žiada sa uskutočniť extenzívne šetrenie postojov škôl, vedenia škôl a zriaďovateľov o ochote realizovať inkluzívnu edukáciu a uskutočniť ďalšie kroky vymedzené v Stratégii inkluzívnej edukácie a to aj vzhľadom na čerpanie fondov z Plánu obnovy a odolnosti.

**Reforma poradenského systému** sa uskutočňuje od januára roku 2023. Je postavená na špecializovaných činnostiach v piatich úrovniach poradenstva. Ustanovili sa Centrá pedagogicko - psychologického poradenstva a prevencie (CPPPaP). Gestorom týchto zmien a činností centier PPPaP je **Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie (VÚDPaP)**. Boli vypracované štandardy odborných zamestnancov, koncepcia práce odborných tímov – pracovníkov v škole a iné aktivity súvisiace s poradenským systémom. Zvýraznila sa úloha prevencie, poradenstva nielen pre stresy z covidového obdobia, ale tiež pre zhoršenie správania žiakov - samovraždy, streľby, tragédie, sebapoškodzovanie detí a mladých ľudí, pre nárast úzkosti, depresíí, frustrácii, ADHD a najmä šikanovania. Rovnako VÚDPaP pracuje aj na koncepcii **duševného zdravia**. Existuje Národný program duševného zdravia, ktorý má svoj akčný plán a je ustanovená Rada vlády SR pre duševné zdravie. VÚDPaP rieši v národnom projekte problematiku duševného zdravia a prevencie /trvanie projektu: september 2023 – október 2026/. Rozhodujúcim dokumentom pre kurikulárnu reformu je Štátny vzdelávací program, ku ktorému sa robili a robia rozličné školenia, vydávajú sa metodické listy v ktorých sa uvádza, ako štátny školský vzdelávací program premeniť, previesť na školský vzdelávací program.

## Štátny vzdelávací program pre základné vzdelávanie - kurikulárna reforma

Za najdôležitejšiu a najväznejšiu udalosť v školskom systéme súčasnosti na Slovensku možno považovať vypracovanie, schválenie, prezentáciu a postupnú implementáciu myšlienok dokumentu pod názvom: **Štátny vzdelávací program pre základné vzdelávanie**. Ide o rozsiahly materiál, má vyše 720 strán. Je základom toho, čo sa volá **kurikulárna reforma** školstva na Slovensku. Na kurikulárnej reforme – materiáloch pracovalo mnoho odborníkov, mnoho skupín učiteľov podľa odborov, učebných predmetov, metodikov, teoretikov. **Štátny vzdelávací program bol schválený 31.3.2023**. Ako sa uvádza v tomto programe, citujeme: „Štátny vzdelávací program je záväzný dokument, ktorý stanovuje ciele vzdelávania a kľúčové kompetencie, ku ktorým má vzdelávanie smerovať“. Obsahuje popis doménových tém, prierezových tém, prezentuje obsahové a výkonové štandardy pre ročníky alebo cykly... Uvádza sa s ňom, že *„...Tážisko vzdelávania sa v 21. storočí presúva z memorovania poučiek a zapamätávania izolovaných faktov na systematické a zámerné rozvíjanie všestrannej a funkčnej gramotnosti v súlade s požiadavkami spoločnosti...“* Štátny vzdelávací program mal vychádzať z Národného programu výchovy a vzdelávania a stratégie inkluzívneho vzdelávania /odporúčanie EÚ na ktoré boli projektované finančné zdroje/. Pre dokumentárnu hodnotu uvádzame, že minister školstva T. Drucker v jednom rozhovore pre STV povedal, že v reforme školstva ide hlavne o „formy“ vzdelávania, v inom rozhovore pre STV povedal, že v kurikulárnej reforme nejde o obsah vzdelávania. Teória školských reforiem hovorí o holistických a parciálnych reformách - ide o to, čo chceme meniť a prečo, pre koho - cui bono. Podľa prehľadu dokumentov, ktoré uvádzame, na Slovensku ide skôr o holistické zmeny v systéme školstva, ktoré zasahujú obsah, metódy, formy, riadenie systému. Základnou podmienkou, podmienkou sine qua non sú ľudia - personálne zabezpečenie reformy a finančné zdroje. Zámery kurikulárnej reformy sú ovplyvnené aj stanoviskami EÚ v oblasti projektovania školských politík. Kurikulárna zmena sa týka najmä obsahu vzdelávania, i keď môže byť chápaná aj širšie. Obsah sa môže meniť v zmysle redukcie obsahu, pridania obsahu, reštrukturalizácie obsahu, môže sa pracovať s personalizovaným kurikulumom. Hlavné koncepčné myšlienky sú postavené na vymedzení doménových tém, prierezových tém, a na nadpredmetových konceptoch a výstavbe kurikula (quasi taxonómie). V uvedenom štátnom vzdelávacom programe (ŠVP) je osem **doménových tém**: jazyk a komunikácia – matematická gramotnosť – informatická gramotnosť – prírodovedná gramotnosť – spoločensko-vedná gramotnosť – technická a profesijná gramotnosť – zdravotná a pohybová gramotnosť a umelecká gramotnosť. A šesť **prierezových tém**: sociálna a emočná gramotnosť - čitateľská a vizuálna gramotnosť – občianska gramotnosť – digitálna gramotnosť - finančná gramotnosť a environmentálna gramotnosť. Dva koncepty - **nadpredmetové** sú: metakognitívna výchova a výchova charakteru. Centrum pre redizajn kurikula /Center for Curriculum Redesign – CCR, 2021 / definovalo štyri dimenzie vzdelávania pre 21. storočie: 1. VEDOMOSTI - čo vieme a čomu rozumieme – tradičné a moderné disciplíny, globálna gramotnosť; 2. ZRUČNOSTI - ako používame to, čo vieme: kritické myslenie, kreativita, komunikácia a kooperácia, tzv. štyri K; 3. CHARAKTER - ako sa správame a angažujeme v spoločnosti - sebauvedomenie, zvedavosť, odvaha, odolnosť, etika, líderstvo; 4. METAVZDELÁVANIE - ako reflektujeme spoločnosť a ako sa jej prispôsobujeme (metakognícia, myslenie rastu). Štátny vzdelávací program obsahuje aj obsahové a výkonové štandardy. V konečnom dôsledku doménové témy sa realizujú pomocou tradičných predmetov, v jednotlivých ročníkoch, kde je snaha o zavedenie, implementáciu aktívnejších metód učenia sa. Prierezové témy sa realizujú podľa možností škôl a vyučujúcich, to môže znamenať, že sa niektoré ani nerealizujú a kontrola cez analýzu príprav na vyučovaciu hodinu, cez hospitácie alebo mikrovyučovacie analýzy či inšpekciu je zriedkavá - presnejšie údaje o účinnosti a používaní prierezových tém nie sú k dispozícii.

**Kurikulum** v štátnom vzdelávacom programe je postavené na troch koncepcných úrovniach poznávacích procesov: zapamätanie - porozumenie - myslenie a konanie (s. 3). Autori nezobrali za základ kurikulárnej reformy klasickú taxonómiu B. S. Blooma /veľmi rozšírenej vo svete/, ani revidovanú Bloomovu taxonómiu L. Andersonom a kol., s ktorou sa aktuálne často pracuje, ani iné teórie kognitívnych taxonómií. Revidovaná Bloomova taxonómia na osi kognitívnych znalosti pracuje s pojmami: faktické vedomosti – koncepcné vedomosti – procedurálne vedomosti a metakognícia. Autori ŠVP zobrali do úvahy len metakogníciu, zatiaľ čo jej základom sú aj ostatné znalosti - faktické, koncepcné a procedurálne. Zaujímavosťou tohto reformného dokumentu je aj to, že sa v ňom píše o štátnom vzdelávacom programe, rámcovom vzdelávacom programe a školskom vzdelávacom programe. Okrem toho existuje aj výchovný program pre školské zariadenia. Školy dostávajú z NIVAMU metodické materiály o tom, ako premeniť štátny vzdelávací program na školský vzdelávací program. V tomto prípade ide o iné chápanie školského vzdelávacieho programu, ako tomu bolo predtým, kde školský vzdelávací program si pri vydelenej časovej dotácii mohli školy tvoriť samostatný obsah – program. Realizujú sa školenia, napr. o výchove charakteru alebo o osvojení si metakognitívnych zručností, ktoré organizuje NIVAM za spolupráce s Pedagogickou fakultou v Trnave. Diskusia prebieha o tom, či nie je v novom ŠVP ešte viac obsahu, viac učiva, ako doteraz, či je možné aktivizačné metódy použiť pri predimenzovanom obsahu, a ešte za účasti žiakov so ŠVVP, či a ako sa budú definovať učebné predmety, zoskupenie učebných predmetov, kvalifikácia učiteľov pre ich učenie, ako sa bude presúvať obsah v rámci cyklov, ako bude vyzeráť hodnotenie a monitorovanie kvality vzdelania a existujú aj iné obavy a nedoriešené veci. Problémom sú aj učebnice - po novom edukačné materiály a to ich tvorba, posudzovanie, schvaľovanie a využívanie e-učebníc, edukačných materiálov. Uskutočnilo sa školenie 140 posudzovateľov edukačných materiálov – ako sa bude dynamizovať obsah vzhľadom na vzdelávacie cykly a jednou z podstatných vecí je profesionalita učiteľov a práca odborných zamestnancov na školách. Na niektoré tieto problémy má odpovedať **experiment** overovania implementácie nového kurikula do škôl. Experiment prebieha v 39 /40 základných školách v prvom ročníku. Sú navrhnuté aj kontrolné skupiny – 30-40. Tohto roku /2024/ budú vyhodnotené prvé skúsenosti. Hlavnými indikátormi účinnosti zmien budú po troch rokoch - v treťom ročníku: kvalita úrovne spracovania ŠkVP (školský vzdelávací projekt, program), zmeny v metódach, formách a organizácii edukačného procesu na škole, kultúra školy, miery výsledkov vzdelávania, najmä bude sledovaná čitateľská a matematická gramotnosť. Projekt experimentu je kritizovaný pre nedostatočnú metodologickú kvalitu - ide najmä o externú, nezávislú evalváciu na základe definovaných indikátorov zmien (závislé premenné). Autori projektu uvádzajú, že ide o quasiexperiment pre nedostatočnú možnosť tvorby kontrolných skupín a ich homogenitu s experimentálnymi školami, ako aj pre tvorbu dostatočne kvalitných merateľných nástrojov /validita/ na vstupe, v priebehu a na výstupe experimentu.

## **Národný inštitút vzdelávania a mládeže (NIVAM)**

**Národný inštitút vzdelávania a mládeže (NIVAM)** je príspevková organizácia Ministerstva školstva, výskumu, vývoja a mládeže Slovenskej republiky, ktorá vznikla 1. júla 2022 zlúčením organizácií Metodicko-pedagogické centrum (MPC), Slovenská pedagogická knižnica (SPK), Štátny pedagogický ústav (ŠPÚ), IUVENTA – Slovenský inštitút mládeže a Národný ústav certifikovaných meraní vzdelávania (NÚCEM). Od založenia tejto inštitúcie po súčasnosť (august 2024) sa v riadení tejto multiorganizácie vystriedali už štyria vedúci vo funkcií generálnych riaditeľov NIVAM-u a to Ivan Pavlov, Ján Hrinko, Martin Bodis a Romana Kánovská (od 10.7.2024). NIVAM bude mať osem krajských pracovísk a jedno špecifické pracovisko v Komárne. NIVAM vydáva odbornometodický

časopis Pedagogické rozhľady. Člení sa na tieto základné organizačné jednotky: Odbor hodnotenia a monitorovania vzdelávania. Odbor podpory formálneho vzdelávania a Odbor podpory neformálneho vzdelávania. V týchto dňoch sa tvorí aj **Národná kurikulárna komisia**, ktorá bude poradným orgánom generálnej riaditeľky NIVAM-u. Hlavným poslaním NIVAM-u sú tieto oblasti činnosti: a) profesijný rozvoj pedagogických a odborných zamestnancov, b) celoživotné vzdelávanie; c) podpora a rozvoj práce s mládežou; d) monitorovanie a hodnotenie kvality výchovy a vzdelávania; e) a výskum v uvedených oblastiach podľa písmena a) až d). Klasický výskumný ústav pedagogický na Slovensku chýba a pedagogický výskum /základný aj aplikovaný/ nie je zastúpený dostatočne ani v Slovenskej akadémii vied. Na Slovensku neexistuje Výskumný ústav pedagogický.

**Regionálne centrá podpory učiteľov** (ďalej len „RCPU“) sa budujú za účelom podpory škôl a učiteľov v jednotlivých regiónoch pri zavádzaní zmien v obsahu a formách vzdelávania. Vykonávajú a budú vykonávať svoju činnosť prostredníctvom mentoringu, poradenstva a konzultačných činností predovšetkým v tzv. prioritných tematických oblastiach počas procesu prechodu na nové kurikulum. Na činnosť RCPU bolo z POO /plán obnovy a odolnosti/ vyčlenených 23 miliónov Eur (23 085 216.-). Dotácie z POO sú garantované do roku 2028, potom je financovanie RCPU nejasné. RCPU nie je zatiaľ definované, zaradené v legislatíve školstva - ani mentor ako pojem nie je vymedzený v zákone č. 138/2019 – návrh je, aby bol zaradený mentor namiesto supervízora. Zriaďovateľom RCPU môžu byť základné školy, obce, univerzity, jednotlivci, neziskové organizácie - občianske združenia, nadácie. Plánuje sa vybudovanie 40 RCPU na Slovensku - chýba ešte osem centier ( máj 2024). Robí sa nábor a výber mentorov, tí sa vzdelávajú formou pobytových 5-dňových školení (44 hodín prezenčne a 6 hodín dištančne). Účastníci, ktorí splnili podmienky vzdelávania, dostali certifikát o absolvovaní. 133 mentorov absolvovalo školenia v roku 2023. Hlavnou otázkou a problémom je, čo títo mentori robia v škole, akú poskytujú podporu učiteľom, školám. Podporu pre učiteľov môžeme rozdeliť na individuálnu a skupinovú. V prípade individuálnej podpory ide o samotný mentoring, ktorý sa skladá z konzultácií a z návštev vyučovacích hodín. Účinnosť je sledovaná pomocou sebahodnotiacich dotazníkov účastníkov stretnutia - hodnotenia vyjadrujú dojem účastníkov zo stretnutí na škále od jedna po desať, spokojnosť doteraz vyškolených mentorov vychádza na hodnotu okolo 9,4 do 9,8 bodov. Monitorovanie účinnosti zabezpečuje Teach for Slovakia /teraz len Teach/ a Mentorria. Okrem dotazníkov autori projektu vzdelávania uvádzajú aj sledovanie účinnosti pomocou focusových skupín a rozhovorov. Nie je známe, koľko prostriedkov Teach a Mentorria potrebujú na sledovanie účinnosti práce RCPU. Formy práce mentorov na školách podľa správy P. Urbána za rok 2022/23 majú túto podobu: celodňová skupinová aktivita ( počet 133); poldňová skupinová aktivita (707); facilitácia výmeny príkladov dobrej praxe (247); prednáška (139); organizovanie diskusii (38). Je to skôr činnosť na pomoc skupinám učiteľov, ako podpora jednotlivých, konkrétnych učiteľov. Čísla počtov ľudí zúčastnených na stretnutiach učiteľov s mentorom, čísla akcií, sa zdajú ohromujúce, ale nehovoria skoro nič o dopade týchto aktivít na kvalitu vyučovacieho procesu. Absentuje údaj o návštevách mentorov na vyučovacích hodinách a o tom, ako, podľa čoho analyzujú a hodnotia vyučovací proces, napr. či sa používa metodika mikrovyučovacích analýz, alebo metodika dobrej hospitácie. Zaujímavé sú povinnosti, štandardy činnosti mentorov. Ako sa uvádza v jednom z RCPU (Prešov) povinnosťou mentorov je: rozvíjať vzťahy, sieťovanie, neovplyvňovať iných svojimi predstavami (!), nepretvárať na svoju podobu, zohľadňovať individuality, čo hovoriť to aj robiť, nepoučovať (!). Je diskutabilné, či takto formulovanými kompetenciami a činnosťami mentorov je možné „podporiť“ učiteľov... alebo za 23 miliónov to ostáva na spoločných diskusiách pri stretnutí mentora s učiteľmi, alebo so skupinami učiteľov. Konštatovalo sa na Stretnutí aktérov RCPU 7.5. 2024, že chýba prepojenie práce RCPU s kurikulárnou reformou, stratégiou inklúzie, podpornými

opatreniami a desegregáciou. Nie je kategória mentor uvedená v zákone, podobne ako celé RCPU nie sú legislatívne jasne zakotvené. Ďalším nedostatkom konceptu RCPÚ je **absencia externej nezávislej evalvácie**, čo je základom pre žiadosti o ďalšiu podporu z POO, alebo štrukturálnych fondov EÚ.

**Riadenie procesov zmien v školstve** je zložité aj z pohľadu vstupu EÚ do riadiaceho systému školstva najmä cez poskytovanie finančnej podpory z plánu obnovy a odolnosti ale nielen z pohľadu finančnej pomoci. Európska únia vstupuje do procesu riadenia zmien v školstve aj cez sledovanie takých fenoménov, ako je napr. problém segregácie. V intenciách moderného managementu zodpovednosť za riadenie procesov zmien – kurikulárnej reformy a reformy vzdelávania aj výchovy, nesie hlavne **Ministerstvo školstva** výskumu, vývoja a mládeže a **NIVAM** a ďalšie priamo riadené organizácie Ministerstvom školstva, napr. VÚDPaP, Štátny inštitút odborného vzdelávania (ŠIOV) a iné. Ich práca, súčinnosť, odbornosť, sú predpokladom, že sa konečne podarí zlepšiť slovenské školstvo najmä v ukazovateľoch vzdelávania (PISA, Monitoring domáci a iné merania, analýzy), ale aj vo vzťahových dimenziách - výchove - spokojnosť, pohoda, šťastie, správanie a prežívanie nielen žiakov ale aj učiteľov a odborných zamestnancov v školách a pod. Nemilým prekvapením boli ostatné výsledky merania tvorivého myslenia 15 ročných žiakov - PISA 2022. Zo Slovenska sa zúčastnilo 5800 žiakov všetkých typov škôl. Priemerné skóre slovenských žiakov bolo pri tomto meraní podpriemerné /29 bodov SR a priemer krajín OECD bol 33 bodov/. Za nami boli žiaci z Kostariky, Grécka a Kolumbie. Okrem ukazovateľov vzdelávania, spokojnosti, a tvorivosti žiakov EÚ prostredníctvom Plánu obnovy a odolnosti sleduje najmä čerpanie financií nielen z plánu obnovy, ale aj štrukturálnych fondov a zo štátneho rozpočtu. Na Slovensku podiel finančných zdrojov do školstva, vedy a výskumu je nižší ako v iných krajinách EÚ. Aj od finančného zabezpečenia sa odvíja personálne a materiálne zabezpečenie procesov zmien. Zvyšovanie plátov pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov a zamestnancov v školstve, ktorých je okolo 150 tisíc, sa nedarí dostať na úroveň priemeru plátov učiteľov v EÚ. Národný kontrolný úrad (NKU) v správe o kontrole plnenia úloh v projekte - dokumente Stratégii o mládeži konštatuje, že celá Stratégia ostala len na papieri. NKU konštatuje, že nestačí vypracovať len Stratégiu, na stratégiu nadväzujú Akčné plány. Akčné plány musia mať konkrétne ciele a tie musia byť finančne zabezpečené. Musia byť personálne zabezpečené... Podobne trendy v riadení školstva, i kurikulárnej reformy badať skoro v každej oblasti. Napr. Stratégia inkluzívneho vzdelávania, Stratégia desegregácie, projekty duševného zdravia a podobne. Peniaze sa primárne mňajú na platenie ľudí, ktorí na stratégiách, akčných plánov podieľajú. NKU píše, že máme veľmi krásne stratégie, popíšeme zaujímavé ciele, ale o tom, ako ich chceme dosiahnuť a ako kontrolovať ich splnenie, na to už nemáme... I v súčasnosti sa v kontexte kurikulárnej reformy tvoria nové výzvy, komisie, napíšu sa dobré správy, možno sa rozmenia aj na akčné plány, ale kto bude zodpovedný za plnenie akčných plánov a koľko to bude stáť, to sa už menej jasne pomenuje a úplne na konci chýba kontrola, čo sa stalo a kde sa minuli peniaze a kto je za to zodpovedný. Bolo dobrým zvykom a je pravidlom dobrého manažmentu, že minister školstva by mal každý rok podať správu Vláde SR a parlamentu, ktoré ciele sa podarilo splniť, ktoré nie a prečo. Podobne by bolo vhodné, aby či už minister školstva alebo aj vedenie NIVAMU vypracovali správu o účinnosti reformných zmien, ktoré boli plánované. Je všeobecne známe a často publikované, že v tomto kontexte nečerpáme ani fondy z plánu obnovy a odolnosti. V intenciách Programového vyhlásenia vlády SR mali by sa začať práce na reforme stredného školstva, začať práce na novom základnom školskom zákone... úloh a problémov je veľa a preto je dôležité jasné riadenie týchto zložitých procesov. Kritické prehodnotenie kurikulárnej reformy za ostatné obdobie by umožnilo projektovať zlepšenie zmien a procesov výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike. Nezastupiteľné miesto v pomoci realizácie kurikulárnej reformy by mali byť pedagogickí odborníci so

zameraním na globálne reformné zmeny. Okrem podporných opatrení, ktorých bolo na počiatku 49 a okrem zoznamu aktivít v tzv. nežnej revolúcii v školstve, ktorých bolo 89, existuje asi 40 výziev na riešenie inovácií, chystá sa vytvoriť zoznam inovácii - úloh je veľa a je problémom riadenia ich zosúladiť a hlavne zamerať sa na podstatné oblasti školstva. Podporné opatrenia pripomínajú zo starého systému riadenia individuálne vzdelávacie programy (IVP) a opatrenia tzv. nežnej revolúcie v školstve pripomínajú pedagogicko-organizačné opatrenia, ktoré sa vydávali na začiatku každého školského roka. Pokiaľ by sme sa pýtali, čo nového prináša kurikulárna reforma, mohli by sme odpovedať, že jednou zo základných zmien je vytvorenie inkluzívnych tímov na školách a presunutie materských škôl pod správu Ministerstva školstva. Obsah – kurikulum vzdelávania sa nezmenil, skôr naopak, učiva pribudlo čo má negatívny dosah na implementáciu aktivizujúcich metód, ktoré si vyžadujú viac času na realizáciu. **Predimenzovaný obsah vzdelávania** /kurikula/ má tieto negatívne dopady na celkovú úroveň vzdelávacích výsledkov:

- a) Niet času na hĺbkové učenie - čas pre kontrolu porozumenia prečítaného, počutého a na jeho aplikáciu.
- b) Niet času na stimulovanie kritického, tvorivého a globálneho myslenia – najvyššie úrovne poznávacích, kognitívnych procesov.
- c) Tempo učenia je rýchle, nezohľadňuje sa tempo žiakov (čas/obsah).
- d) Chýba opakovanie, upevnenie učiva, zvyšuje sa krivka zabúdania /Ebbinghaus/.
- e) Neostáva čas na použitie účinných didaktických metód, akými sú brainstorming, heuristické metódy, experienciálne metódy a podobne.
- f) Niet času na individuálnu, personalizovanú prácu najmä so žiakmi so ŠVVP, nadanými žiakmi.
- g) Učitelia vynechávajú niektoré učebné témy, nepreberajú ich so žiakmi, čo môže viesť k problémom pochopenia ďalšej učebnej látky a prechodu na vyššie ročníky. Chýba vyčlenenie podstatného, dopĺňajúceho a rozširujúceho učiva.

Štátna školská inšpekcia v jeseni roku 2024 konštatovala, že sa nedosiahli ciele zvýšenia a skvalitnenia vzdelávania a objavili sa skôr negatívne skutočnosti, akými je najmä úbytok učiteľov, zníženie profesionality vzdelávania a výchovy, zvýšila sa byrokracia, najmä v súvislosti s povinnosťou mať kvalifikovaný súhlas rodičov na niektoré aktivity, napr. doučovanie. Učitelia na všetkých úrovniach vzdelávania by sa mali viac angažovať v tvorbe vzdelávacích politík, v tvorbe nových učebníc, nového obsahu, v riadení školstva. Zamestnanci školstva sú v štrajkovej pohotovosti a požadujú najmä zvýšenie plátov a ich nárast kopírujúci náklady, infláciu a podobne. Ale okrem toho pedagogickí i odborní zamestnanci by mali intenzívnejšie požadovať aj modernú edukáciu založenú na rozvoji myslenia, kognitívnych procesov, aj na využívaní digitálnych technológií, na využívaní najnovších poznatkov v oblasti tvorby vzdelávacieho obsahu, metód, foriem a najmä starostlivosti o profesionálny a osobný rast učiteľov, vychovávateľov, majstrov odbornej výchovy, odborných zamestnancov.

## Literatúra

CREHAN, L. 2022. *Chytrozemě*. Audiolibrix, s.r.o. 290s. ISBN 978-80-884-0731-7.



CZEREPANIAK – WALCAK, M. 2019. *Educational Reform - cui bono ?* The New Educational Review, č.1 vol. 55 s-185.

KOSOVÁ,B., PORUBSKÝ, Š. 2011. *Transformačné premeny slovenského školstva po roku 1989*. Univerzita Mateja Bela, Banská Bystrica. 169 s. 1. vyd. 978-80-557-0275-9.

KOSTURKOVÁ, M. 2019. *Stratégia rozvoja kritického myslenia*. Wolters Kluwer. 240 s. ISBN: 978-80-571-0049-2.

KOŽÁROVÁ J. *Personalizované kurikulum ako možnosť úspešnej inkluzívnej edukácie*. PF UPJŠ Prešov.

WIKFORSS, Å. 2021. *Alternativa Fakta*. Copyright © Åsa Wikforss 2017 by Agreement with Grand Agency.

ZELINA, M. 2018. *Psychoedukácia*. Dubnica nad Váhom : Vysoká škola DTI. ISBN 978-80-89732-75-3.

**Dr.h.c. prof. PhDr. Miron Zelina, DrSc.** – psychológ, vysokoškolský pedagóg, vedec v oblasti pedagogiky, autor odbornej literatúry z oblasti vzdelávania

Katedra školskej pedagogiky a psychológie  
Sládkovičova 533/20  
018 41 Dubnica nad Váhom  
e-mail: [zelina1840@gmail.com](mailto:zelina1840@gmail.com)

# MOŽNOSTI ROZVOJA AUDITÍVNYCH KOGNITÍVNYCH SCHOPNOSTÍ U ŽIAKOV A ŠTUDENTOV V ŠKOLSKOM PROSTREDÍ

*Possibilities of Developing Auditory Cognitive Skills in Pupils and Students  
in the School Environment*

**Dáša Oravkinová**

**Abstrakt:** Cieľom príspevku je priblížiť inovované, praktické didaktické možnosti, pracovné metódy pedagógov aj odborných zamestnancov, zamerané na rozvoj auditívnej percepcie, pozornosti aj pamäti. Kognitívne funkcie ľudského mozgu sú predpokladom všeobecného aj konkrétneho poznania, porozumenia predmetom, javom aj súvislostiam, všeobecnej aj špecifickej inteligencie. Zo spektra ľudských predispozícií sa vo svojej práci zameriavame pozornosť na procesy podmieňujúce auditívne schopnosti, auditívne učenie, rozhovor s porozumením ako jeden z predpokladov komunikácie, kooperácie, tvorivého aj kritického myslenia.

**Kľúčové slová:** kognitívne schopnosti, rozvoj auditívnych funkcií, didaktická metóda facilitačného rozhovoru, tréningový program *Foném*

**Abstract:** The contribution present innovative, practical didactic possibilities and working methods for teachers and professional staff aimed at the development of auditory perception, attention and memory. Cognitive functions of the human brain are a prerequisite for general and specific knowledge, understanding of objects, phenomena and contexts, general and specific intelligence. From the spectrum of human predispositions, in our work we focus our attention on the processes underlying auditory abilities, auditory learning, conversation with understanding, as one of the prerequisites for communication, cooperation, creative and critical thinking.

**Key words:** Cognitive abilities, auditory functions, didactic method of facilitative conversation, training program "*Phoneme*" – development of auditory cognitive abilities

## Úvod

Štúdium v akejkoľvek forme by malo rozvíjať všeobecný prehľad, predpokladá rozvoj pragmatickej a performačnej zložky inteligencie, ale aj znalosť špecifických pojmov, verbálnu pripravenosť a porozumenie. Podrobné všeobecné členenie kognitívnych funkcií nájdeme v prácach J. P. Guilforda už v roku 1959. V Guilfordovej rozsiahlej teórii o štruktúre intelektu sa inteligencia chápe ako celok zahŕňajúci operácie, obsah a produkty. Teória rozlišuje 6 druhov operácií (poznávanie, záznam pamäti, uchovávanie pamäti, divergentná produkcia, konvergentná produkcia, hodnotenie), 6 druhov produktov (jednotky, triedy, vzťahy, systémy, transformácie a implikácie) a 5 druhov obsahov (vizuálny, sluchový, symbolický, sémantický, behaviorálny). Keďže každá z týchto dimenzií je nezávislá, teoreticky existuje 180 rôznych zložiek inteligencie (Guilford, 2023). V týchto súvislostiach Guilford skúmal a vyvinul širokú škálu psychologických, psychometrických testov na meranie špecifických schopností, predpovedaných teóriou štruktúry inteligencie.

Osobnosť človeka ako celok je nespochybniteľne naviazaná na jeho vedomie, individuálnu schopnosť a ochotu poznávania, prekonávania prekážok, dedukcie a tvorby nových možností. Kognitívne funkcie a schopnosti majú okrem výrazne individuálneho charakteru aj mnohé spoločné charakteristiky. Emeritný profesor psychológie a súčasne nositeľ Nobelovej ceny za ekonómiu D. Kahneman uvádza ako spoločné črty pojmy *kognitívna ľahkosť* a *kognitívna námaha*, pričom hovorí o dvoch na seba nadväzujúcich operačných systémoch: „Vždy keď sme pri vedomí, a možno aj vtedy keď nie sme, prebieha v našom mozgu množstvo výpočtov, ktoré udržiavajú a aktualizujú okamžité odpovede na niektoré zásadné otázky: Deje sa niečo nové? Hrozí mi niečo? Ide všetko tak, ako má? Mal by som sa sústrediť na niečo iné? Potrebujem na túto úlohu viac úsilia? Predstavte si kokpit lietadla s množstvom ciferníkov, ktoré zobrazujú aktuálne hodnoty každého zo zásadných ukazovateľov. Systém 1. ich vyhodnocuje automaticky a jednou z ich funkcií je určiť, či je ešte potrebná nejaká ďalšia pomoc od Systému 2. Jeden z ciferníkov meria *kognitívnu ľahkosť* a stupnica siaha od „ľahké“ po „namáhavé“.“ Ľahké je znak, že všetko ide dobre, namáhavé naznačuje existenciu problému, ktorý si vyžaduje zvýšenú mobilizáciu systému 2, v tomto dôsledku zažívame *kognitívnu námahu*, ktorú ovplyvňuje aktuálna úroveň úsilia aj prítomnosť nesplnených požiadaviek (Kahneman, 2019, s. 67). Ľudské poznanie akceptuje súvislosti rastu kognitívnych funkcií s pôsobením vonkajšieho prostredia. Auditívne kognitívne funkcie sú neoddeliteľnou súčasťou všeobecného rozvoja intaktnej osobnosti. V bežnom živote aj v pedagogickej praxi automaticky predpokladáme súhru auditívneho vnemu, pozornosti a pamäti, ich odraz v myslení, v komunikácii, v audiomotorických schopnostiach, vrátane kooperácie a interakcie s okolím.

### **Vnútorne dispozície osobnosti, genetické a neurologické hľadisko**

Kvalita kognitívnych aktivít je prirodzene podmienená fungujúcim mozgom a vedomím. Špecifické postavenie v našom vnútornom systéme majú nervové, vysoko špecializované bunky určené k príjmu, prenosu a spracovaniu informácií. Tieto aktivity sú absolútne zásadné pre fungovanie všetkých zložitejších sústav a orgánov, vrátane mentálnych dejov, našich reakcií, schopností a aktivít. Neuróny sa navzájom prepájajú synapsiami, ktoré vytvárajú unikátnu 3D sieť nekonečného množstva spojení. Prenos informácií medzi nervovými bunkami je zabezpečovaný prostredníctvom chemických látok, tzv. mediátorov, t. j. transmiterov (Orel, 2019, s. 74, s. 83). Efektivitu vytváraných sietí neurológovia rozlišujú ako globálnu, ktorá je mierkou schopností prenášať informácie celou sieťou, počíta sa ako priemer efektivity všetkých uzlov siete a lokálnu efektivitu, t. j. efektivitu toku informácií v lokálnom prostredí. Všetky aktivity už vieme dnes znázorniť aj matematicky. Pri analýze mozgových sietí je dôležité spomenúť aj prepojenia zodpovedné za absolútne priestorové a časové rozlišovanie, pričom aktivity mozgu sú popisované nielen z anatomického, ale aj zo psychologického hľadiska (Koukolík, 2022, s. 27 — 28, s. 31, s. 35).

Vďaka znalostiam z odboru medicíny si uvedomujeme citlivosť a podmienenú závislosť jednotlivých procesov už od narodenia ľudského potomka. Od prvých mesiacov života vieme na deťoch, neskôr aj u dospelých, pozorovať rozdielnú intenzitu aj tenziu mimovoľných pohybov, hlasových prejavov. Na rovnaké podnety reagujú niektorí citlivejšie, iní pokojnejšie. V týchto témach predpokladáme výrazný vplyv dedičných faktorov, no v súčasnosti odborníci skúmajú aj vplyv prenatálneho vývinu plodu v tele matky, jej celkový životný štýl a vplyv na stabilitu (labilitu) nervového systému a motoriky narodeného dieťaťa. Poznanie týchto procesov a súvislostí nám pomáha lepšie porozumieť možnostiam rozvoja samotných poznávacích schopností. Tieto aktivity si vyžadujú celostne fungujúci mozog a primerané vedomie. Profesor neurológie F. Koukolík ďalej upozorňuje na nebezpečenstvo

disharmonického prenatalného vývinu, ktoré ovplyvňuje aj nasledujúce kognitívne aktivity a kvalitu jednotlivca: „Prenatálny stres, ktorý dieťa zažíva ešte pred svojím narodením, sa u ľudí viaže do vzťahu k autizmu, depresii, poruchám pozornosti s hyperaktivitou, schizofrénii, vývinovým poruchám učenia a k poruchám vývinu poznávacích funkcií“ (Koukolík, 2014, s. 32).

Vďaka medicínskym vedám je známe, že ľudský mozog je zložitý supersystém spracovávajúci informácie z vnútorného aj vonkajšieho prostredia. K zachyteniu, prvotnému spracovaniu a prenosu slúži zmyslová sústava. Zo širokej palety podnetov prichádzajúcich súbežne, si vyberáme tie informácie, ktoré sú pre nás v danom momente podstatné a významné. Vnímanie, t. j. percepcia, je teda vždy výberová. U človeka pozorujeme všeobecnú výberovosť podmienenú špecifikom nášho druhu, ale aj individuálnu, subjektívnu výberovosť, na ktorej sa okrem zmyslových orgánov podieľajú aj osobná skúsenosť, učenie, úroveň pamäťovej stopy, osobné dispozície, ale aj aktuálne potreby, motivácie, nálada, spoločnosť a aj doba a kultúra, ktorú prežívame. Obraz vonkajšej reality, ktorú nám zmysly sprostredkovávajú, je vždy subjektívne skreslený (Orel, 2019, s. 360). V psychológii sa stretávame aj s pojmom apercepcia, t. j. spôsobom vnímania vonkajšieho sveta na podklade osobných skúseností, osobných plánov a očakávaní. V pedagogike, v rámci procesov zámerného učenia, predpokladáme aj súbežné pôsobenie náhodného učenia. Ide o mimovoľné, subjektívne neplánované zachytávanie vnemov a podnetov z vonkajšieho prostredia, ktoré môžu na mozog pôsobiť stimulačne alebo naopak rušivo.

Pri dozrievaní mozgu sa vytvárajú tzv. neurálne siete funkčných okruhov, ktoré sa nemusia rozvíjať rovnakým tempom. Rozdiely sa prejavujú alebo vo všeobecnom správaní, alebo len pri špecifickej činnosti. Výrazné miesto má aj vývoj a fungovanie tzv. defaultnej mozgovej siete, ktorá je zodpovedná za obsah ľudského vedomia a je aktívna už v predškolskom veku. Miera prepojenia jednotlivých oblastí defaultnej siete s vekom narastá, ale zároveň sa oslabuje prepojenie s ďalšími okruhmi. Úroveň schopností prepájania jednotlivých sietí prispieva k pozitívnemu zvládaniu náročnejších kognitívnych aktivít (Thomason a kol., in Vágnerová, 2020, s. 33). Dnes už vieme aj o unikátnej vlastnosti nášho mozgu, tzv. neurogenéze, t. j. schopnosti neurónové bunky počas života obnovovať, čo je pozorovateľné obzvlášť po úrazoch pri špecifických tréningoch.

Súhlasíme s O. Zelinkovou, odborníčkou na pedagogicko-psychologickú prax, ktorá v nadväznosti na novodobé poznatky uvádza, že kognitívne schopnosti sa vyvíjajú aj v súlade s genetickými predpokladmi. „Genetickú výbavu človeka tvorí 30 — 50 tisíc génov, z nich približne 30 % ovplyvňuje vývin mozgu a mozgových aktivít priamo a približne 70 % sa aktivizuje v iných telesných systémoch a procesoch.“ Ďalej uvádza, že v súčasnej dobe existujú nezvratné dôkazy o poruchách učenia, ako napríklad dyslexia (porucha čítania), ktoré sú ovplyvnené genetickými príčinami a rozvíjajú sa v kombinácii s ďalšími faktormi z prostredia. Mozog jednotlivca s dyslexiou sa líši štruktúrou a funkciami. Vedci objavili veľké anatomické rozdiely, odlišnosti na úrovni buniek, aj na úrovni spojov medzi nimi (Zelinková, 2003, s. 21 — 22).

Pri plánovaní vonkajších vplyvov je dôležitou informáciou zistenie, že gény zodpovedné za dopamínový receptor, od ktorého sa odvíja potreba stimulácie, tendencie k hyperaktívnemu a impulzívnemu správaniu, majú väčší vplyv vo vývinovej fáze detstva a mladosti, v staršom veku sa vplyv znižuje (Vágnerová, in Řičan, Krejčířová a kol., 2020, s. 59).

Vnútorné dispozície a predpoklady sú ovplyvňované zdedeným temperamentom a inteligenciou, charakterovými – vôľovými predpokladmi, ale aj senzitivitou nervovej sústavy. Genetické

predispozície získané po rodičoch vieme rozvíjať, korigovať a výrazne ovplyvňovať zámernou výchovou, t. j. vonkajším pôsobením a prostredím, neskôr aj vlastnou vnútornou sebareguláciou a exekutívou. Zdedené predpoklady nevieme úplne potlačiť, preto je užitočné brať ich na vedomie, prispôbiť spôsob a intenzitu, akou k ostatným ľuďom pristupujeme, nezabúdajúc pri tom na konečný cieľ, ktorým je rozvíjanie interakcie s iným samostatne zmýšľajúcim človekom — skupinou ku vzájomnej prospešnosti (Oravkinová, 2020).

## Špecifiká edukačného prostredia

Pri skúmaní vnútorného prostredia jednotlivca, ako predpokladu úspešnej edukácie, hovoríme o kognitívnych a nonkognitívnych procesoch. Porozumenie ľudským kognitívnym procesom a potenciálu je podporované aj prepojením so znalosťami z neurológie. Výskumy vývinu mozgu a súvisiacich akademických schopností siahajú do 20. rokov 20. storočia. Štúdie S. T. Ortona, realizované v rokoch 1928, 1934 a 1937 v USA, obsahujú jeho známu teóriu o vzťahu vývinových porúch čítania k nejasne profilovanej dominancii jednej mozgovej hemisféry nad druhou. Tzv. *Ortovo krédo* znelo: „Stanovisko, že oneskorenie a poruchy vývinu rečových funkcií môžu vzniknúť z porúch v procese vytvárania jednostrannej mozgovej dominancie v jednotlivých oblastiach, ak berieme do úvahy hereditárne vzťahy, prináša so sebou presvedčenie, že tieto poruchy by mali reagovať *na špeciálny nácvik*; pokiaľ budeme dostatočne presní v diagnóze a budeme dostatočne dôvtipní, dokážeme zaviesť vhodné nápravné metódy zodpovedajúce potrebám každého jednotlivého prípadu“ (Matějček, 1972, s. 21).

Rozvoj jednotlivých kognitívnych funkcií je priamo prepojený. Znalosť čítania a písania považujeme za prirodzené aktivity gramotnosti. V 80. rokoch 20. storočia obohatil psycholingvistický prístup predovšetkým konekcionistický model rozpoznávania slov, podľa ktorého sa schopnosť čítania rozvíja na základe mapovania vzťahu medzi písanými slovami (ortografickými jednotkami), hovorenými slovami (fonologickými jednotkami) a ich významom (sémantické jednotky), a to všetko sa odohráva v určitom jazykovom kontexte (Máčajová, Grofčíková, Zajacová, 2014, s. 7).

Skôr ako sa informácie premenia na reč, striedajú v našom mozgu viaceré miesta, vytvárajú akúsi „rečovú mapu“ a akonáhle dôjde k jej poškodeniu, dochádza k poruchám reči, tzv. afáziam. Ľudia postihnutí touto chorobou nedokážu kontrolovať formu ani obsah svojej komunikácie, pričom tieto poruchy sa nevyhýbajú ani dospelému veku.

Stretávame sa tiež s rôznymi stavmi vývinovej dysfázie, poruchami artikulácie a plynulosti reči, z toho vyplývajúcim znížením očakávaných komunikačných, edukačných a sociálnych schopností. Pri výučbe v základných školách je možné spolupracovať s logopédmi, žiaci majú možnosť absolvovať predmet ILI — individuálne logopedické intervencie.

U žiaka s narušenými komunikačnými schopnosťami pretrvávajú poruchy reči, napríklad:

- sigmatizmu — nesprávnej výslovnosti sykaviek,
- rotacizmu — nesprávnej výslovnosti, či zámene hlásky *r*,
- rôzne formy nepresnej artikulácie,
- zajakávanie,

- oslabenie v úrovni jazykového a gramatického citu pri tvorbe viet,
- neprimeraná hlasitosť, až neschopnosť v kolektíve nahlas rozprávať, forma známa ako elektívny mutizmus.

Osobitú miesto a pozornosť je potrebné venovať skrytým špecifickým oslabeniam, ktoré nemajú dlhodobý negatívny vplyv vo vývine reči. Vo vyššom veku už nepozorujeme u žiakov a študentov rečové formy znevýhodnenia, ale napriek tomu zaznamenávame zníženie úrovne presnosti auditívnej percepcie, pozornosti a z toho vyplývajúcej pamäťovej stopy, zníženie úrovne edukačného rozhovoru s porozumením. Neprimerane rozvíjané schopnosti jednotlivca v menovaných oblastiach negatívne ovplyvňujú jeho motiváciu k učeniu, poznávaniu alebo k rozvoju interaktivity počas vyučovacej hodiny alebo prednášky.

*Psycholingvistický prístup* rozvíjajú viacerí odborníci. M. Mikulajová a O. Dujčíková vidia výrazne dôležitú úlohu v rozvoji jazykového citu, v porozumení reči a v dobrých fonemických schopnostiach. „Fonemické uvedomovanie je schopnosť vedome narábať so segmentom slov, uvedomovať si štruktúru slov, identifikovať poradie zvukov reči v jej plynulom toku, uskutočňovať hláskovú analýzu, syntézu a zložitejšie manipulácie so zvukmi reči, napr. meniť poradie hlások v slove.“ V prístupe uvádzajú dôležitosť fungujúcich kognitívnych procesov fonemického uvedomovania ako predpokladu pre zvládnutie plynulého čítania s porozumením (Mikulajová, Dujčíková, 2001).

M. Máčajová, S. Grofčíková a Z. Zajacová pripomínajú dôležitosť termínu *fonologické uvedomovanie*, ktorým rozumieme osobitú metalingvistickú schopnosť sluchovo rozpoznávať a následne vedome manipulovať so zvukovým podnetom nezávisle na jeho obsahu, napríklad plnovýznamových slov alebo pseudoslov. Tieto procesy prebiehajú na rôznych stupňoch jazykovej zložitosti (Máčajová a kol., 2017).

Primeraná fonologická stránka jazyka je nevyhnutným predpokladom pre ďalší rozvoj gramotnosti. Fonologickým uvedomovaním sa označuje „vedomá schopnosť diferencovať a manipulovať s väčšími fonologickými jednotkami, ako sú jednotlivé fonémy (slabiky a rýmy), kdežto fonemické uvedomovanie sa týka iba najmenších jednotiek, ktorými sú fonémy“ (Sodoro a kol., 2002, in Bytešníková, 2012, s. 115).

V širšom zmysle vnímame výchovu ako rozvíjanie možností človeka, v užšom zmysle ako odborné, cieľavedomé rozvíjanie pozitívnych psychických procesov, funkcií a vlastností osobnosti. V tomto axiologickom procese využívame primerané metódy, stratégie, taktiky, influenčné, iniciačné, facilitačné, inhibičné, rozvíjajúce, stabilizačné aj individuálne programy, metodiky a techniky (Zelina, 2011, s. 21 — 22.).

Výučbová komunikácia, jej efektivita a opodstatnenie rôznych foriem, je predmetom odborného dlhodobého skúmania. Autori oprávnené hľadajú účinok otvorených alebo uzavretých otázok, dialogického vyučovania, diskusie, možností interaktívneho štýlu, direktívneho a naopak nedirektívneho interaktívneho prístupu k žiakom. Pri vstupe do tohto typu škôl „je návštevník okamžite vtiahnutý do atmosféry neformálneho kamarátstva. Nevládne tu posvätné ticho represívnej atmosféry, ani hluk nezáujmu a záhaľky. Namiesto toho je tu hlučný šum aktivity, úprimných diskusií a účelného pohybu“ (Rogers, Freiberg, 2020, s. 20). D. Aspy a F. Roebuck z Floridskej univerzity svojím výskumom potvrdili pozitívny účinok Rogersových facilitujúcich podmienok učenia (empatia,

kongruencia, pozitívny pohľad) na množstvo ďalších faktorov, ktorými sú, napríklad postoje, disciplína, telesné zdravie, dochádzka, učebné zmeny a kognitívny rast (tamtiež, s. 207 — 208).

Popri metóde riadeného rozhovoru, metóde spätnej väzby a i., vidíme inovatívne možnosti v prepojení so spôsobom vedenia rozhovorov z procesu mimosúdneho vyrovnávania sporov, v mediácii, pod názvom *facilitácia*. *Facilitare* je pojem z latinského jazyka, ktorý znamená uľahčovať — *uľahčovanie*, pričom metóda facilitáčného rozhovoru sa používa pri riešení osobných alebo pracovných problémov, pri riadení párových alebo skupinových diskusií so špecifickým (facilitatívnym) prístupom. V praxi je účinným nástrojom v zložitých situáciách učenia, osobnostného rozvoja, predchádzania alebo riešenia konfliktov.

### **Inovovaná didaktická metóda — facilitáčného rozhovoru**

Cieľom riadenia facilitáčného rozhovoru zo strany učiteľa je vzájomné, detailné porozumenie a informačné obohatenie všetkých zúčastnených strán. Učiteľ môže flexibilne reagovať na poznatky žiakov, vyzdvihovať informácie týkajúce sa preberanej témy, klásť dôraz na využívanie, správnu výslovnosť a porozumenie odbornej terminológie, môže smerovať rozhovor k pôvodnému cieľu so zreteľom na zámer hodiny/stretnutia v danom predmete. Úlohou učiteľa nie je len aktuálne odovzdávanie informácií, ale ako uvádza výstižne aj I. Turek, napĺňovanie cieľov a požiadaviek vyučovacieho procesu, ktorými sú :

- konzistentnosť, podriadenosť vyšším cieľom,
- primeranosť, súlad cieľov s možnosťami účastníkov,
- záverečné výkony žiakov (vyjadrenie v pojmoch výkonov žiakov),
- jednoznačnosť vo formulácii cieľov,
- kontrolovateľnosť, merateľnosť výsledkov s vytýčenými cieľmi (Turek, 2014, s. 51).

Aplikácia metódy je vhodná obzvlášť v úvode do novej učebnej témy. Po stanovení aktuálnej témy vyučovacej hodiny vystupuje učiteľ najprv ako pozorovateľ, prípadne aktivizujúci vyzývateľ rozhovoru medzi žiakmi alebo študentmi. Následne vstupuje do rozhovoru formou overovacích otázok, typu: „*Ak dobre rozumiem, tvrdíte/upozorňujete/zisťujete/objasňujete/ atď.*“, *že...*“, pričom opakuje výstižnú časť monológu alebo dialógu v skupine. Tento postup opakuje viackrát s dôrazom na nové informácie, prípadne rozdiely medzi informáciami zo strany žiakov.

Jednotlivé fázy vyučovacej hodiny s využitím metódy facilitáčného rozhovoru s prepojením na fonologické uvedomovanie nových odborných pojmov navrhujeme takto:

1. fáza úvodná – nastolenie nového problému a témy zo strany učiteľa;
2. fáza poznávací – vyjadrenia jednotlivcov, žiakov, študentov o osobnom poznaní, (rozhovor prevažne medzi sebou), pričom učiteľ získava prvý prehľad o vzdelanostnej úrovni jednotlivcov v téme;
3. **fáza facilitácie rozhovoru** – učiteľ vstupuje do rozhovoru žiakov, čiastočne opakuje a *overuje porozumenie formou overovacích otázok*, overuje porozumenie využitia odborných výrazov, povzbudzuje k priamym reakciám a ďalším vyjadreniam, kladie doplnujúce motivačné otázky;

4. fáza informačná – učiteľ krátko zhrňa užitočné, predmetné poznatky žiakov a nadväzuje, pridáva nadväzujúce učivo, nové odborné pojmy, využíva deliacu intonáciu, rozširuje vedomosti;
5. fáza fixačná, hodnotiaca – učiteľ opakuje alebo nechá zopakovať žiakmi podstatné fakty v skrátenej verzii, pozitívne hodnotí aktivitu a znalosti žiakov\*.

\*Hodnotiaca fáza – pri aplikácii metódy facilitačného rozhovoru oceňujeme pozitívne odpovede, všeobecný aj konkrétny prehľad a znalosti žiakov.

*Časové rozvrhnutie* je priamo podmienené časovou dotáciou predmetu v rozvrhu v jednom dni, komunikačnými a motivačnými schopnosťami učiteľa a aktivitou žiakov/študentov.

**Na základe skúseností predpokladáme, že pri pravidelnom využívaní metódy facilitácie a facilitujúceho prístupu, aktivizujeme verbálne porozumenie, zvyšujeme úroveň tvorby pojmov aj praktické využívanie pôvodne neznámych odborných výrazov.**

Aktiváciu a využívanie metódy podporujú, napríklad aj zistenia autorov P. Pecinu a L. Krištofiakovej, v projekte *Spoločenstvo praxe – platforma pre rozvoj kľúčových kompetencií*. Projekt bol realizovaný v rokoch 2017 až 2019, pričom sa zapojilo 32 stredných odborných škôl z krajov Českej republiky, konkrétne 37 učiteľov odborných predmetov. Hlavné výskumné zistenia považujeme aj pri aplikácii navrhovanej metódy za pozitívne:

- učitelia majú záujem o výmenu skúseností a informácií v oblasti rozvoja kľúčových kompetencií žiakov,
- vítajú praktické overené námety a príklady dobrej praxe v oblasti motivácie a aktivizácie žiakov aj v oblasti metód a foriem aktivizujúcej výučby,
- učitelia majú záujem o metódy, formy a prostriedky rozvoja tvorivosti žiakov a *komunikácie vo výučbe* (Pecina, Krištofiaková, 2021, s. 51 — 52).

### **Podnety a tvorba autorského tréningového programu *Foném***

Organizovanému, cielenému rozvoju sluchového vnímania, pamäti a pozornosti venujú odborníci pozornosť od predškolského veku, pričom fonemické stimulačné nástroje pre starší školský vek a adolescentov v našom prostredí chýbajú. V predškolskom období sú využívané programy, napríklad *Čítanie podľa Elkonina, Pavučinka, Metóda Sindelár* a mnohé iné. D. B. Elkonin už v 50. rokoch 20. storočia vysvetlil a preukázal vzťah medzi fonemickým uvedomovaním a čítaním, pričom vytvoril úspešnú tréningovú metódu. Prvú časť tréningu, ktorá sa zameriava na predgramotné obdobie, prispôbili slovenskému jazyku autorky M. Mikulajová a O. Dujčíková v roku 2001. Výnimočnosť *Elkoninovej metódy* je v prepojení poznatkov psycholingvistiky a neurofyziológie (Tokárová, Mikulajová, 2012, s. 38). Samotný tréning začína rozvojom schopností auditívneho rozlišovania prvej hlásky slova a jeho delenia na slabiky. Postupne sa prechádza k rozlišovaniu samohlások, tvrdých a mäkkých spoluhlások, neskôr k priradovaniu zvukového podnetu ku grafémam. Program bol vytvorený s cieľom stimulácie prediktorov čítania a písania, v rámci komplexného rozvoja kognitívnych schopností.



*Pavučinka* je pracovný materiál zložený z pracovných zošitov s podpornými CD nosičmi. Sluchové vnímanie sa následne trénuje prepojením stimulov aj so zrakovým podnetom. Pravidelný tréning rozvíja presnosť v schopnostiach auditívnej diferenciacie a fonemického uvedomovania (Zelinková, 2013).

*Metóda Sindelár* je komplexný program, určený pre deti aj dospelých s ťažkosťami v učení, s problémami s pozornosťou a aktivitou. Tréningový plán sa nadstavuje na základe výsledkov diagnostiky – určenia profilu možných deficitov čiastkových funkcií (pozornosť, vnímanie, pamäť, priestorová orientácia a iné). Predpokladá aktívny prístup jednotlivca, ktorý trénuje prevažne samostatne, pomocou pracovných zošitov (Sindelár, 2014).

Pri rešerši zo zahraničných zdrojov nachádzame, napríklad výcvikový program G. Gillona z Univerzity Catenbury na Novom Zélande, ktorý bol pôvodne zameraný na rozvoj fonemického uvedomovania a reči u detí s logopedickými problémami v predškolskom veku. Od ukončenia projektu v roku 1998 boli poznámky upravené na všeobecnejšie použitie, pridali nové hárky s informáciami, ako možno aktivity zamerané na fonologické uvedomovanie integrovať s cieľmi v oblasti rozvoja reči a komunikácie (Gillon, 2008, s. 4).

Rozvoju fonemického uvedomovania sa venujú aj autorky A. Bauch, C. K. Friedrich a U. Schild, ktoré porovnávajú efektívnosť tréningu medzi deťmi v predškolskom a mladšom školskom veku. Autorky predpokladajú, že v predškolskom veku sa súčasne rozvíjajú fonemické uvedomovanie a základná znalosť grafém. V tréningovej štúdiu sa pokúsili rozlíšiť úlohu oboch prediktorov čítania pri rozpoznávaní hovorených slov. Tréning s fonemickými materiálmi prebiehal v dvoch skupinách, pričom účastníci jednej skupiny sa naučili aj zodpovedajúce písmená k trénovaným fonémam. Obe skupiny s fonemickým tréningom spracovávali fonemické variácie podrobnejšie ako skupina s nelingvistickým tréningom. Výsledky štúdie poukázali na prepojenie a časovú plasticitu reči v predškolskom veku v závislosti od explicitného fonemického tréningu (Bauch, Friedrich, Schild, 2021).

Ďalší autori Y. Chen a L. Yeh z Taiwanskej univerzity skúmali súvislosti medzi fonemickým uvedomovaním a poruchami reči v závislosti od tréningu transkripcie u vysokoškolských študentov. Cieľom tréningu bolo objasniť súvislosť medzi fonemickým uvedomovaním a fonetickou transkripciou, ako aj zlepšenie týchto zručností po tréningu fonetickej transkripcie. V štúdiu použili postup pretest-post-test. Experimentálnu skupinu tvorili 38 študenti, ktorí absolvovali 12 týždňov tréningu transkripcie. Kontrolnú skupinu (n = 33) tvorili 33 študenti, ktorí absolvovali rovnaký modul o rok skôr, bez absolvovania transkripčného tréningu. Na hodnotenie použili dva nástroje: test fonemických zručností (PA test) a test fonetických transkripčných zručností (PT test) navrhnutý na účely tejto štúdie. Výkony vo väčšine subtestov testov PT a PA sa v post-teste experimentálnej skupiny výrazne zlepšili, hoci sa uskutočnil len tréning PT. Po tréningu fonetickej transkripcie sa vzťah medzi schopnosťami fonemického čítania a fonetickej transkripcie posilnil (Chen, Yeh, 2023).

**Východiskami a námetmi na spracovanie inovatívnej stimulačnej metódy, tréningového programu sú okrem uvedených informácií aj existujúce diagnostické nástroje určené na meranie špecifických, vývinových porúch učenia, napríklad:**

1. prediktory gramotnosti pre predškolský vek a mladších žiakov zo súboru *Čítanie, písanie, dyslexia* (Mikulajová a kol., 2012),

2. skúšky sluchovej diferenciácie, analýzy a syntézy hlások pre mladších žiakov zo súboru testov T-239 *Diagnostika špecifických porúch učenia* (Novák, preklad Požár, 2002),
3. skúšky fonematického uvedomovania pre starších žiakov zo súboru skúšok *ČÍ(s)TA* (Žovinec, Dufeková, 2014).

### Ukážky z tréningového programu *Foném*

Na základe novely školského zákona predpokladáme možnosti uplatnenia v základných a stredných školách, s podporou a aktivitou školských špeciálnych pedagógov.

Autorský tréningový program je výsledkom skúseností z diagnostického procesu a meraní u žiakov a študentov s vývinovými poruchami učenia. Zo skúseností vieme, že neúspechy v učení sú okrem DNA predispozícií spôsobované aj špecifickými vývinovými nezrelosťami kognitívnych funkcií, čo negatívne ovplyvňuje aj kognitívne schopnosti jednotlivcov.

Pri aplikácii odporúčame auditívne kognitívne funkcie trénovať viacerými spôsobmi:

- *fonologickým prístupom* — porozumením slov spolu s rozvojom myslenia a komunikácie na podklade všeobecných vedomostí,
- *fonematickým prístupom* — selektívne rétorickými cvičeniami so slabikami a hláskami,
- doplnkovou — nepovinnou aktivitou: *čítanie s porozumením*.

Jednotlivé aktivity sú spracované do viacerých sád s narastajúcou obtiažnosťou. Pre spestrenie priebehu stretnutia je žiaduce aplikovať vždy jednu až dve sady z každého typu, pričom dĺžku stretnutí je vhodné prispôbovať aktuálnej predispozícii žiaka.

Po niekoľkých mesiacoch, s narastajúcou úspešnosťou, je vhodné organizovať stimulačné stretnutia aj vo dvojiciach, pričom žiaci sa môžu navzájom nielen pasívne počúvať, ale aj kontrolovať správnosť reprodukcie druhého spolužiaka.

**Priebeh a administrácia:** aktivita je postavená na priamej bezprostrednej interakcii medzi administrátorom (A) a probantom/žiakom – (Ž).

(A) číta podnetné slovo v danom tvare, následne (Ž) vykonáva vopred dohodnutú aktivitu.

- 1) *Vo fonologickej rovine* tréning prebiehal aplikáciou slov, ktoré rovnako znejú, ale majú iný význam, (A — predčíta, Ž — opakuje a vysvetľuje významy), napríklad:  
rys (zvierka) – rys (výkres),  
váha (fyzikálna pomôcka) – váha (je nerozhodný),  
stúpa/klesá (fyzikálny jav) – stúpa/klesá (sociálny jav, postavenie, záujem, motivácia).
- 2) *Vo fonematickej rovine* stimulácia prebieha vo viacerých formách:
  - a) krátkym porovnávaním neplnovýznamových slov v krátkej rozcvičke, zmena na začiatku slova (A — predčíta, Ž — pomenuje zmenu hlások), napríklad:  
čím – žím (č/ž), žem – šem (ž/š), kum – dum (k/d);

b) definovaním plnovýznamových slov so zmenami hlások uprostred alebo na konci slova (A — predčíta, Ž — pomenuje zmenu hlások), napríklad:

brok – brak (brok – náboj, brak – lacná vec; hlásková zmena o/a),  
reč – rež (reč – spôsob hovorenia, rež – rozdeľuj ostrým nástrojom; hlásková zmena č/ž),  
krúž – krúť (krúž – pohybovať sa v kruhu, krúť — uvádzať do kruhového pohybu;  
hlásková zmena ž/ť);

c) auditívnou analýzou – rozkladom vypočutých slov na slabiky alebo hlásky, pričom sme začínali dvojslabičnými, neskôr trojslabičnými slovami, napríklad:

odraz = o-d-r-a-z,  
difúzny = d-i-f-ú-z-n-y,  
prázdny = p-r-á-z-d-n-i-n-y;

d) auditívnou syntézou vypočutých hlások na slová, napríklad:

k-r-a-ch = krach,  
p-o-d-v-o-j-n-é = podvojný,  
ú-č-t-o-v-n-í-c-t-v-o = účtovníctvo;

e) zámenou prvých hlások medzi dvoma slovami, bez dodržania plnohodnotného významu slova, aktivitou náročnou na pozornosť aj pracovnú pamäť, napríklad:

tekovské **p**otoky = pekovské **t**otoky,  
studená **r**iava = rtudená **s**iava,  
automobilový **p**retekár = **p**utomobilový **a**retekár.

3) Čítanie s porozumením — čítaním krátkych textov s dôrazom na porozumenie a obohacovanie slovnej zásoby, ktoré sme volili k spestreniu repetitívnych cvičení, pričom nebolo súčasťou každého stretnutia. Porozumenie sme overovali kontrolnými otázkami formou facilitovaného rozhovoru.

## Záver

Súčasná znalosť medicíny, obzvlášť neurológie, nás podnecujú k zamysleniu sa nad možnosťami interdisciplinárnych vedných odborov, ktorými sú neuropedagogika a neuropsychológia, ich využívanie v oblasti pedagogickej psychológie, špeciálnej pedagogiky aj logopédie. Znalosť členenia a činnosti ľudského mozgu, vrátane špecifických kognitívnych funkcií, motivujú k doplneniu didaktických metód a foriem využívaných vo výchove a vzdelávaní, k tvorbe stimulačných programov pre deti/žiacov so špecifickým oslabením, s vývinovými poruchami učenia, ale aj k tvorbe preventívnych programov, ktoré podporujú optimálny mentálny vývin detí v predškolskom a školskom veku.

Pri dnešnom poznaní by sme sa nemali uspokojovať len s klasickými korekčnými pomôckami, ktorými sú, napríklad okuliare, čítacie tabuľky, načúvacie prístroje a podobne, ale zameriavať sa aj na tvorbu a využívanie hlbších špecifických korekčných postupov. Zdieľame presvedčenie, že neuropedagogický prístup by mal byť aplikovaný nielen pri diagnostickom procese, ale aj pri tvorbe a aplikácii postupov, programov so špecifickým zameraním na skvalitnenie a rozvoj konkrétnych ľudských schopností.

Veríme, že uvedený program bude efektívnou pomôckou pri práci školských špeciálnych pedagógov, logopédov a uvedená inovovaná didaktická metóda zasa dynamickou pomôckou rozvoja interaktívnych prístupov a aktívneho počúvania s porozumením medzi učiteľom a žiakmi.

## Literatúra

- BAUCH, A. — FRIEDRICH K., C. — SCHILD, U. 2021. University of Tuebingen, Nemecko. [online]. [citované 2023-08-08]. Dostupné na: <[http://www.researchgate.net/publication/352058313\\_Phonemic\\_Training\\_Modulates\\_Early\\_Speech\\_Processing\\_in\\_Pre-reading\\_Children](http://www.researchgate.net/publication/352058313_Phonemic_Training_Modulates_Early_Speech_Processing_in_Pre-reading_Children)>.
- GILLON, T., G. *The Gillon Phonological Awareness Training Programme*. [online]. Dostupné na: <<https://www.canterbury.ac.nz/media/documents/education-and-health/gail-gillon---phonological-awareness-resources/programmes/primary-school/01-programme-booklet--2008.pdf>>.
- GUILFORD J., P. *Teória štruktúry intelektu*. [online]. [cit. 2023-01-16]. Dostupné na: <<https://www.instructionaldesign.org/theories/intellect/>>.
- KAHNEMAN, D. 2019. *Myslenie, rýchle a pomalé*. Preložila Zuzana Jánska. Bratislava: Aktuell. ISBN 978-80-81-72-056-7.
- KOUKOLÍK, F. 2014. *Mozek a jeho duše*. 4. rozšírené a prepracované vydanie. Praha: Galén. ISBN 978-80-7492.069-1.
- LOKŠA, J. — LOKŠOVÁ, I. 1999. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-205-X.
- MÁČAJOVÁ, M. — GROFČÍKOVÁ, S. — ZAJACOVÁ, Z. 2017. *Fonologické uvedomovanie ako prekurzor vývinu gramotnosti*. Nitra: Univerzita Konštantína filozofa v Nitre, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky. [online]. Dostupné na: <[http://www.kpg.pf.ukf.sk/publikacie/Fonologicke\\_uvedomovanie.pdf](http://www.kpg.pf.ukf.sk/publikacie/Fonologicke_uvedomovanie.pdf)>.
- MATĚJČEK, Z. 1972. *Vývojové poruchy čtení*. Praha: SPN. 14-534-72.
- MATĚJČEK, Z. — VÁGNEROVÁ, M. a kol. 2006. *Sociální aspekty dyslexie*. Praha: Univerzita Karlova. ISBN 80-246-1173-2.
- MIKULAJOVÁ, M. — DUJČÍKOVÁ, O. 2001. *Tréning fonematického uvedomovania podľa D. B. El'konina*. Bratislava: Dialóg. ISBN 80-968502-1-0.
- MIKULAJOVÁ, M. — VÁRYOVÁ, B. — VENCELOVÁ, L. — CARAVOLAS, M. — ŠKRABÁKOVÁ, G. 2012. *Čítanie, písanie, dyslexia*. Bratislava: SAL. ISBN 978-80-89113-94-1.
- NOVÁK, J. 2002. *Diagnostika špecifických porúch učenia*. Preklad a adaptácia: Ladislav Požár. Bratislava: Psychodiagnostika.
- ORAVKINOVÁ, D. 2020. *Empatia rodiča*. Bratislava: Oravkinova, Muzica Liturgica. ISBN 978-80-570-1840-7.

- OREL, M. 2019. *Anatomie a fyziologie lidského těla*, Praha: GRADA. ISBN 978-8-271-0531-1.
- PECINA, P. — KRIŠTOFIAKOVÁ, L. 2021. *Vybrané aspekty výuky odborných předmětů a praktického vyučování na středních odborných školách*. Dubnica nad Váhom: DTI. EAN 9788082220325.
- ROGERS, R. C. — FREIBERG, H., J. 2020. *Sloboda učiť sa*. Bratislava: Didaktis. ISBN 978-80-8166-019-1.
- ŘÍČAN, P. — KREJČÍŘOVÁ, D. a kol. 2020. *Dětská klinická psychologie*, 4. prepracované a doplnené vydanie. Praha: Grada. ISBN 978-8024-710-495.
- SINDELÁR, B. 2014. *Príručka k metodike na zachytenie čiastkových vývinových deficitov v spracovávaní informácií*. Preložila P. Arslan Šinková, M. Souček Vaňová. Bratislava: Vydavateľstvo Kanije.
- TOKÁROVÁ, O. — MIKULAJOVÁ, M. P\_1az2\_2012\_04\_ČÍTANIE-PODĽA-ELKONINA\_Tokarova.pdf. [online]. Dostupné na: <<https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/>>.
- TUREK, I. 2014. *Didaktika*. Bratislava: Wolters Kluwer. 3. vydanie. ISBN 978-80-8168-004-5.
- YU-JU CHEN, LILI YEH. 2023. *Dynamic association between phonemic awareness and disordered speech recognition moderated by transcription training*. [online]. [citované 2023-08-08]. Dostupné na: <[https://www.researchgate.net/publication/372446233\\_Dynamic\\_association\\_between\\_phonemic\\_awareness\\_and\\_disordered\\_speech\\_recognition\\_moderated\\_by\\_transcription\\_training](https://www.researchgate.net/publication/372446233_Dynamic_association_between_phonemic_awareness_and_disordered_speech_recognition_moderated_by_transcription_training)>. Taiwan.
- ZELINA, M. 2011. *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa*. Bratislava: IRIS. ISBN 978-80-89256-60-0.
- ZELINKOVÁ, O. 2013. *Pavučinka*. Preložila Andrea Čopáková. Bratislava: Tadeáš. ISBN 978-80-7311-111-3.
- ŽOVINEC, E. — DUFEKOVÁ, A. 2016. *ČI(s)TA, čítanie starších*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa. ISBN 978-80-558-0648-8.

**Dáša Oravkinová** je autorkou projektu a zriaďovateľkou prvého súkromného centra poradenstva a prevencie v Bratislavskom kraji, zaradeného do siete školských zariadení v roku 2010. Štúdium pedagogiky absolvovala na Filozofickej fakulte Univerzity T. G. Masaryka v Brne, štúdium špeciálnej pedagogiky na Pedagogickej fakulte Univerzity Komenského v Bratislave. Ministerstvom spravodlivosti bola po absolvovaní príslušného vzdelávania UK v Bratislave zapísaná do registra mediátorov. Popri svojej diagnostickej a poradenskej činnosti sa venuje aj možnostiam ďalšieho rozvoja pedagogických vied.

**PhDr. Dáša Oravkinová, PhD.**

Súkromné centrum poradenstva a prevencie KORY

Stromová 34

831 01 Bratislava

email: [oravkinova@kory.sk](mailto:oravkinova@kory.sk)

# REMMIUS PALAEMON – UČITEĽ, VZDELANEC, PODNIKATEĽ A BONVIVÁN

*Remmius Palaemon – Teacher, Scholar, Entrepreneur and Bon Vivant*

**Róbert Osad'an**

**Abstrakt:** Byť učiteľom v starovekom Ríme, znamenalo, byť zároveň človekom s nízkym statusom, ktorý bol odkázaný na počet žiakov a štedrých mecenášov. Zároveň treba povedať, že niektorí učitelia urobili pozoruhodnú kariéru a zapísali sa do dejín. Práve takým bol nepochybne Quintus Remmius Palaemon, kontroverzná postava pedagogiky v starovekom Ríme.

**Kľúčové slová:** Rím, učitelia, školy, Palaemon

**Abstract:** Being a teacher in ancient Rome meant having a low social status, relying on the number of students and generous patrons. However, it should also be noted that some teachers made remarkable careers and left their mark on history. One such figure was undoubtedly Quintus Remmius Palaemon, a controversial personality in the field of education in ancient Rome.

**Key words:** Rome, teachers, schools, Palaemon

## Úvod

Príchod na svet mu nedával veľké predpoklady na úspešnú kariéru. Staroveký Rím v prvom storočí nášho letopočtu bol na vzostupe, spoločnosť prísne hierarchizovaná a na samom dne jej spoločenského rebríčka boli otroci. Palaemonova matka bola otrokyňa, a tak podľa rímskeho zákonodarstva bol aj malý Quintus otrokom. O jeho otcovi sa nezachovali žiadne správy. Ako otrok pôvodne iba sprevádzal syna svojho pána do školy a pravdepodobne sa spolu s ním aj vzdelával. Práve inteligencia a nadobudnuté vzdelanie mu zabezpečili, že ho majiteľ oslobodil spod otroctva a Quintus sa stal prepustencom. Získal tak cennú slobodu, avšak už sa nikdy nezbavil nálepky bývalého otroka. Treba povedať, že systém v starovekom Ríme umožňoval prepustencom budovať kariéru či už v obchode, alebo vo vzdelávaní, teda v oblastiach, na ktoré sa rímska aristokracia pozerala s dešpektom. Čo je však fascinujúce u Palaemona, je fakt, že dokonale využil príležitosti, ktoré mu poskytla novonadobudnutá sloboda.

## Cesta ku sláve a k bohatstvu

Po získaní slobody sa z Palaemona stal učiteľ v gramatickej škole. Treba povedať, že Rimania vytvorili trojstupňový systém vzdelávania, ktorý tvorili elementárne školy, gramatické školy a rétorické školy (Degtyarev, 2019). Palaemonove vzdelanie a schopnosti mu otvorili priestor v gramatickej škole a zakrátko sa stal mimoriadne úspešným učiteľom v samotnom Ríme, čo bol sám o sebe úspech v meste, kde vládla aj v tejto oblasti veľká konkurencia. Súčasne s jeho úspechmi rástol jeho majetok, sláva a sklony k neviazanému a prepychovému životu.

Vzorce kultúry u Rimanov, ich náhľad na sexualitu sa výrazne odlišovali od našej kultúry (Hubbard, 2013). Avšak Palaemonov spôsob života šokoval aj samotných Rimanov, ktorí boli mimoriadne liberálni pri prejavoch sexuality. Cisári Tiberius (14 – 37) a neskôr Claudius (41 – 54) údajne vyhlásili, že neexistuje nikto menej vhodný na to, aby sa mu zverilo do rúk vzdelávanie chlapcov alebo mladých mužov ako Palaemon (Suetonius, 1914). Uvedená Suetoniova zmienka v sebe ukrýva niekoľko významov. Palaemon bol nesporne talentovaný učiteľ. Jeho gramatický manuál (ars) je prvým takýmto dielom v latinčine, ktorého existencia a autorstvo sú explicitne potvrdené (Kiel, 2009). Avšak okrem jeho pedagogických schopností to bol práve spôsob života, pre ktorý sa stal natoľko verejne známou osobou, že ho poznali aj samotní cisári. Palaemon údajne navštevoval kúpele niekoľkokrát denne a ani nadpriemerné príjmy mu často nestačili na pokrytie nákladného života. Jeho sexuálny život sa stal v Ríme verejne známym až natoľko, že sa neraz stal terčom posmechu. Údajne bol známy svojimi sexuálnymi nárázkami na iné ženy a povestným sa stal výkrik istého Rimana, ktorý sa snažil vyhnúť pozdravu s Palaemonom v podobe bozku, keď zúfalo zvolal „Majster, vždy keď vidíš niekoho v zhone, musíš sa na neho vrhnúť a oblizovať ho?“ (Suetonius, 1914).

Palaemon bol evidentne muž, ktorý za každých okolností priťahoval pozornosť. Zaujímavým faktom je, že bol popri pedagogickej kariére aj úspešným podnikateľom. Popri škole vlastnil obchod s odevmi a farmu, ktorá natoľko prosperovala, že údajne vzbudzovala údiv a závišť susedov (Robinson, 1921). Dochovali sa správy, podľa ktorých kúpil zanedbané farmy, na ktorých vybudoval vinice a v priebehu desiatich rokov ich tak zveľadil, že ich napokon predal za štyrikrát vyššiu sumu (Plinius, 1974). Palaemonove intelektuálne schopnosti ho predurčovali k úspešnej kariére vo viacerých oblastiach, avšak jeho osobnostné vlastnosti už boli menej priťažlivé. O Palaemonových rečníckych schopnostiach sa vedelo a taktiež bol známy aj jeho nevyberavý spôsob komunikácie, o čom svedčí aj to, že jedného z najznámejších rímskych autorov Marca Terentia Varrona nazval prasateľom. Palaemon, na rozdiel od Varra, aplikoval gramatiku na novú literatúru, čím si získal povest' učiteľa, ktorý preferuje moderné prístupy (Schöll, 1879). Tento incident je len príkladom Palaemonovej sebaistoty a zjavnej neúcty k autoritám, ako aj jeho tendencie spochybňovať a znevažovať tých, ktorých považoval za konkurenciu. Naviac Varro pochádzal z patricijskej rodiny, takže urážka zo strany bývalého otroka bola považovaná v Ríme za obzvlášť provokatívnu. Zároveň to odzrkadľuje, do akej miery sa zmenili pomery v Ríme už počas principátu, keď majetok zohrával často väčšiu moc ako samotný pôvod. Čo však bolo pôvodným predmetom sporu sa už z prameňov nedozvedáme.

## **Záver**

Dochované správy nám predstavujú Palaemona ako schopného, intelektuálne nadaného, bystrého muža, schopného rečníka, spisovateľa, vzdelanca, učiteľa, ale aj človeka, ktorý podliehal vášňam a emóciám. Žiaľ, správy o ňom sú len fragmentárne, zachovali sa iba v zmienkach iných autorov. Netušíme ani, ako a kedy zomrel, nezachovali sa ani správy o jeho rodine. V každom prípade muselo ísť o zaujímavú osobnosť, ktorá prekonala nevýhody svojho sociálneho pôvodu a nesporne obohatila rímsky vzdelávací systém. Potvrdzujú to aj Marcus Fabius Quintilianus (Quintilian, 2024) a Aulus Persius Flaccus (Suetonius, 2024), ktorí sa hrdo hlásili k jeho žiakom.



## Literatúra

DEGTYAREV, S. — KUDINOV, D. V. — POLYAKOVA, L. G. — GUT, J. 2019. Educational process in ancient Rome schools. In *European Journal of Contemporary Education*, 8, 425 — 436. [online]. Dostupné na: <<https://doi.org/10.13187/ejced.2019.2.425> >.

GAIUS PLINIUS SECUNDUS. 1974. *Kapitoly o prírodě*. Praha: Svoboda.

HOPKINS CLASSICAL COLLECTION. 2024. *Lives of famous men: Latin and English parallel translation* by Suetonius. Cambridge University Press.

HUBBARD, T. K. (Ed.). 2013. *A companion to Greek and Roman sexualities*. John Wiley & Sons, Ltd.

KIEL, H. 2009. *Grammatici latini*. Cambridge University Press. (Bilingual edition).

QUINTILIAN. 2024. *Institutes of oratory: Or, Education of an orator*. Legare Street Press.

ROBINSON, R. P. 1921. The Roman school teacher and his reward. In *The Classical Weekly*, 15 (8), 57 — 61. The Johns Hopkins University Press.

SCHÖLL, F. 1879. Q. Remmius Palaemon. *Rheinisches Museum für Philologie, Neue Folge*, 34, 630 — 632.

J. D. SAUERLÄNDERS VERLAG. SÜETONIUS. 1914. *On grammarians*. Loeb Classical Library.

**PaedDr. Róbert Osad'an, PhD.**

Katedra predprimárnej a primárnej pedagogiky  
Pedagogická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave  
Šoltésovej 4  
811 08 Bratislava  
email: [osadan@fedu.uniba.sk](mailto:osadan@fedu.uniba.sk)

# VOĽNÝ ČAS V ŽIVOTE SÚČASNÝCH RODÍN

*Leisure Time in the Life of Contemporary Families*

**Libuša Gužíková, Eleonóra Mendelová**

**Abstrakt:** Voľný čas je ukazovateľom životného štýlu rodín, je bežnou súčasťou ich každodenného života, napriek tomu je v každej rodine špecifický. V príspevku je prezentovaný výskum, zameraný na trávenie voľného času rodín a využívanie médií vo voľnom čase. Skúmali sme voľnočasové aktivity, ktoré v rodinách realizujú rodičia spolu s deťmi mladšieho školského veku, zároveň ako sú médiá v rodinách vnímané a ako vstupujú do voľného času rodín. Výskum, realizovaný v období február – apríl 2024 na vybranej vzorke respondentov — rodičov z rôznych regiónov Slovenska, ukázal, že takmer polovica respondentov jednoznačne preferuje aktívne voľnočasové činnosti, no zároveň narastá tendencia rodín tráviť čas receptívnymi činnosťami (prostredníctvom moderných technológií). Najčastejšími spoločnými aktivitami rodičov a detí sú športové aktivity, stolové hry, výlety a turistika, kým medzi najčastejšie receptívne voľnočasové aktivity patria sledovanie televízie, stretávanie sa s priateľmi a činnosti s využívaním telefónu a počítača. Z výskumu tiež vyplýva, že si respondenti uvedomujú vplyv médií na každodenný život rodiny v kontexte ich negatívneho vplyvu na spôsob trávenia voľného času.

**Kľúčové slová:** rodina, voľný čas, médiá, dieťa mladšieho školského veku

**Abstract:** Leisure time is an indicator of the lifestyle of families, it is a common part of their everyday family life, but it is specific in every family. The article presents research focused on spending leisure time of families and using media in this time. We investigated the leisure activities that parents and children of younger school age carry out in families, as well as how the media are influenced in families and how they enter families' leisure time. The research was carried out in the period February - April 2024 on a selected sample of respondents, which consisted of parents from different regions of Slovakia. The results of the research showed that almost half of the respondents clearly prefer active leisure activities, but at the same time, the tendency of families to spend time in receptive activities (through modern technologies) is increasing. The most common joint activities of parents and children are sports activities, board games, trips and hiking, while the most common receptive leisure activities include watching television, meeting friends, and activities involving the use of telephones and computers. The research also shows that the respondents are aware of the influence of the media on the daily life of the family in the context of its negative influence on the way of spending free time.

**Key words:** family, leisure time, media, younger school aged child

## Úvod

Pod vplyvom sociálnych aj ekonomických podmienok, kultúrnych zmien, ako aj prenikaním vplyvu iných kultúr sa menia rôzne aspekty rodinného života. Z porovnania minulosti so súčasnosťou možno zaznamenať niekoľko posunov či priamo zmien vzťahujúcich sa ku každodennému spoložitiu v

rodine. J. Shapiro (2019, s. 89) uvádza, že „je potrebné vytvoriť novú koncepciu rodinných životov, ktorá odzrkadľuje veľkosť zmien, ktoré už nezvratne pretvorili zvyšok našich životov.“ Uvedené determinanty zasiahli rodinu a vedú k zmene jej životného štýlu, k devalvácii rodinných tradícií a zvykov, spôsobujú napätie v rodine a oslabené sociálne väzby, ako aj narúšajú systém spoločenských hodnôt (Cudak, H., 2017). Neustále a dynamicky sa rozvíjajúci svet spôsobuje, že sa mení podstata rodiny. Mení sa životný štýl rodín, teda to, ako ľudia žijú, ako bývajú, ako sa stravujú, vzdelávajú, ako sa správajú v rôznych situáciách, ako komunikujú, a samozrejme, aj ako trávia voľný čas.

## 1 Meniaci sa životný štýl súčasných rodín

V kontexte našej témy sa v súvislosti s rodinou stotožňujeme s vymedzením životného štýlu ako „komplexu dôležitých činností a vzťahov a s nimi prevádzaných praktík charakteristických pre určitý subjekt v jeho každodennosti“ (Duffková, J. a kol., 2007, s. 55).

Životný štýl rodiny predstavuje vedúce životné princípy, ktoré ovplyvňujú celkový prístup k svetu, k iným ľuďom, k sebe samému či k zmyslu života (Jablonský, T., Siváková, G., 2010), určuje preferované sociálne normy a modely správania sa (Csontos, L., 2012). Zároveň utvára zvyky, režim dňa, spôsob trávenia voľného času, determinuje uspokojovanie biologických, sociálnych a kultúrnych potrieb, ako napríklad čítanie tlače, kníh, sledovanie televízie, návštev kultúrnych či športových podujatí a iné (Kraus, B., 2017). Ako uvádzajú T. Jablonský, G. Siváková (2010, s. 356), „každá rodina si vytvára vlastný životný štýl v súlade s vierou, tradíciami, kultúrnym zázemím a jej ekonomickými a sociálnymi prostriedkami, má vlastný spôsob myslenia a cítenia.“

Životný štýl súčasnej rodiny determinuje aj *transformácia spoločnosti*, v duchu ktorej je moderný človek odrazom aktivity, úspešnosti, neustálej potreby byť online, preplánovanosti a výkonnosti vo všetkých smeroch života (Dutková, A., 2023). Do popredia tak prichádza profesijná činnosť, kariérny rast či osobná a materiálna nezávislosť (Luneva, E. et al., 2019). Súčasný životný štýl rodiny je charakterizovaný *konzumnosťou*, ktorá sa prejavuje v nadmernej materiálnej spotrebe, ktorá sa pre mnohé rodiny stala hlavným zmyslom života (Dobrołowicz, J., 2018). Významnú úlohu tak zohrávajú ekonomické zmeny v spoločnosti, ako rastúca pracovná angažovanosť žien, intenzifikácia práce a zvýšený tlak na stratu zamestnania, neštandardná pracovná doba cez víkendy, v noci, kultúra dlhého pracovného času, sprievodný tlak na výkonnosť viacerých úloh a neustálu adaptabilitu na technologický pokrok (Chorvát, I., 2019).

K azda najvýraznejším znakom globalizácie patrí *nástup informačných a komunikačných technológií*, ktoré urýchľujú prenikanie nových trendov do životného štýlu rodiny. Vznikli nové možnosti uplatnenia vo výrobe, v kultúre, ale aj v spôsobe trávenia voľného času (Zeman, M., 2019). Sme svedkami zmeny kultúrnej mentality, do popredia prichádzajú kvantifikovateľné potreby. Spotrebná mentalita súčasnosti preniká do rodinného prostredia, dieťa sa už v útlom veku mení na „homo consumens – prostredníctvom reklamy, ktorú dýchame ako vzduch“ (Csontos, L., 2012, s. 7). Aj rodina posúva *hierarchiu hodnôt* smerom k postmoderným hodnotám, ako napríklad pluralita názorov, orientácia na súčasnosť, rovnosť, sloboda (Cudak, H., 2017, Vindišová, J., 2019). Zároveň zaznamenávame generačnú priepasť v hodnotách, stratu záujmu o skúsenosti a tradície v rodine, ako aj odmietanie zaužívaných spôsobov života rodiny (Egorova, N., Sizova, I., 2014).

Všetky vyššie uvedené globálne zmeny, či už ekonomické, sociokultúrne, politické, spôsobili, že moderným spôsobom života je „*rýchly*“ životný štýl. Je možné súhlasiť s I. Chorvátom (2019), že

dnešná doba je charakteristická uponáhľanosťou, v ktorej potrebujeme stíhať množstvo činností, povinností, aktivít či zážitkov, a tak sa čas stáva všeobecne významnou veličinou. Je znepokojujúce, ako uvádzajú T. Jablonský, G. Siváková (2010, s. 356), že „narastá nezáujem, stres a naopak čas, ktorý trávia rodičia spolu s deťmi, výrazne klesá.“

## 2 Volný čas a rodina

Volný čas ako integrálna súčasť života rodiny má význam vo viacerých oblastiach jej fungovania. Napriek tomu, že voľný čas je istou prirodzenou súčasťou denného života, tak na strane druhej je v každej rodine špecifický.

V posledných rokoch zaznamenávame výrazné *premeny* v oblasti trávenia voľného času. Ako píše M. Žumárová (2015), mení sa jeho rozsah, kvalita, možnosti, ale aj ďalšie demografické ukazovatele. Podľa A. Kasanovej (2022, s. 6) „sa zmenil celkový životný spôsob rodiny, ubudol voľný čas rodičov na vlastnú relaxáciu, rekreáciu i na činnosti s deťmi, deti sú čoraz viac odkázané na seba, rodičia často vôbec nevedia, kde, ako a s kým prežívajú svoj voľný čas.“ Podobne, aj I. Chorvát (2019) píše o chronologickom nedostatku voľného času, ktorý sa spája najmä s rodinami pracujúcich rodičov alebo jednorodičovských domácností, kde je výraznejší konflikt medzi pracovným a rodinným životom. Podľa M. Kožuchovej a I. Čavojského (2021) sa do centra pozornosti dostávajú nové formy zábavy a komunikácie, mnohostranné ponuky konzumu, sugestívne pôsobenie masmédií, potreba zážitkov či skúseností.

Adekvátne využitie voľného času rodiny má nesmierny *význam* pre deti a ich rodičov, podľa J. Hanuliakovej (2020) prispieva k formovaniu osobnosti detí a efektívnej výchove, prináša odpočinok, rekreáciu, zábavu a priestor pre záujmové činnosti. D. Kollárová a A. Pavličková (2018, s. 16) zaraďujú k základným znakom voľného času „slobodu, dobrovoľnosť a voľnosť.“ Spoločné trávenie voľného času v rodine, ako píše M. Kožuchová a I. Čavojský (2021), napomáha utvárať kvalitné rodinné vzťahy a zároveň ovplyvňuje vytváranie pozitívnych vzorcov v trávení voľného času. Dieťa môže pozorovať u svojich rodičov, že adekvátne hospodária so svojim voľným časom a majú vlastné záujmy, čo pôsobí ako kladný vzor. Zhodne uvádzajú aj T. Jablonský, G. Siváková (2010, s. 356), že „v spoločných aktivitách rodičia deťom sprostredkujú skúsenosti a formujú sa vzájomné emocionálne väzby medzi rodičmi a deťmi.“

Kvalitu trávenia voľného času v rodinnom prostredí podmieňuje *vzájomná interakcia* rodičov a ich detí. V súčasnosti je častým príkladom dezintegrácia rodinného života, pričom rodičia a deti takmer žiadny voľný čas netrávia v spoločnej koexistencii. Vytráca sa pocit bezpečia, istoty, porozumenia, a tak sa rodina stáva len istým prechodným miestom pre bývanie (Kraus, B., 2017). Čoraz častejšie do spoločného času rodiny vstupujú pracovné povinnosti rodičov. Ch. Boll a M. Hoffmann (2015) pripomínajú, že zásadným problémom nie je vyťaženosť rodičov v zamestnaní, ale proporcionálna pracovných a rodinných povinností. Podľa zistení L. Morsy a R. Rothsteina (2015) nepravidelná pracovná doba sťažuje pravidelné domáce rutiny, ako napríklad spoločný režim rodičov a ich detí, či trávenie voľného času rodiny. M. Gamrat (2021) zistovala, koľko času trávia rodičia so svojimi deťmi počas pracovných dní a počas víkendu. V rámci pracovných dní 43 % rodičov trávi viac ako dve hodiny denne so svojím dieťaťom. V priebehu víkendu až 64 % rodičov trávi s dieťaťom viac ako tri hodiny denne. Preferovanými aktivitami sú zväčša aktívne činnosti ako prechádzky a výlety (79 %), športové činnosti (47 %), ale aj spoločenské hry (40 %) a čítanie kníh (37 %).

Na druhej strane môžeme pozorovať viaceré „trendy“, ktoré prinášajú do voľného času rodiny pasívne činnosti. T. Turzák a V. Kurincová (2022, s. 22) uvádzajú, že „rodina často nemá na výber a mení sa podľa vzniknutých okolností, ktoré musí prekonávať.“ Podľa M. Zemana (2011) ide o neustály konzum a uspokojovanie materiálnych potrieb, s čím súvisí, že nákupné a zábavné centrá sa stali novými „chrámami konzumu“, kde nachádzame obchody s rozličným tovarom či službami, ako aj priestory pre zábavu a rozptýlenie. Cez víkendy sa stali obľúbeným miestom na trávenie voľného času rodiny. Ako uvádza M. Zeman (2019, s. 144), „návšteva nákupných centier sa stáva aj pre rodiny náplňou voľného času, dokonca plní funkciu plnohodnotnej alternatívy namiesto návštevy kultúrnych podujatí.“ Zhodne, aj podľa B. Krausa (2017) rodiny trávia spoločné chvíle a víkendy v hyper/supermarketoch, čo spôsobuje nielen emocionálnu, ale aj fyzickú depriváciu jej členov. Aktívne činnosti podľa B. Krausa (2017) nahrádza čas strávený pred televíziou, počítačom, internetom. Zhodne, aj G. Durka (2011) píše, že dominantnou voľnočasovou aktivitou rodiny je sledovanie televíznych programov (60 %). Rovnaké zistenia reflektujú aj C. Y. Tubbs, K. M. Roy a L.M. Burton (2005) a A. Kowalczyk (2015), že novodobým rituálom dnešnej rodiny je „televízna večera“. Sledovanie televízie sa stáva hlavným zdrojom rodinnej zábavy, čo môže v konečnom dôsledku viesť k oslabeniu medzigeneračných prenosov a k zániku vnútrorodinného puta.

Do životného štýlu súčasných rodín sa premietajú i posuny v hodnotovej orientácii, najmä v súvislosti s prevahou materiálnych hodnôt nad hodnotami duchovnými. Podiel na tom má i výrazný prienik médií do života rodín. Médiá zásadne ovplyvňujú voľný čas jednotlivých členov rodiny i celkový životný štýl. Hlavnou príčinou je *digitalizácia* každodenného života, ktorá podľa A. Szczygiał (2021) súvisí s neustálym rozvojom civilizácie, ktorá neumožňuje fungovať vo svete plne izolovanom od digitálnych médií. Ako píše D. Henryk (2015), technologický pokrok sa stal jednou z najdôležitejších hrozieb pre rodinu. Spôsobuje častejšie pasívne trávenie voľného času rodiny, ktoré má za následok obmedzenie kreativity a negatívne vplyva na intelektuálnu sféru jednotlivcov.

Dôsledkom života vo vysoko informačnej spoločnosti je „*digitálna rodina*“ (tzv. „Digital Families“) a „*digitálna domácnosť*“ (tzv. „Digital Housekeeping“). S. Taipale (2019) charakterizuje digitálne rodiny ako neustále využívajúce digitálne technológie pre rodinnú komunikáciu. Tieto rodiny využívajú médiá ako komunikačné nástroje na udržanie a oživenie rodinných väzieb. V digitálnej rodine sú výrazne oslabené rodinné vzťahy, ktoré nahrádzajú moderné technológie. Zároveň, starostlivosť o domácnosť a tradičné domáce práce nahrádza digitálne upratovanie, ako napríklad starostlivosť o hardvér a softvér počítača či inštalácia aplikácií. Rodičia a deti musia čeliť novým povinnostiam, ktoré vyplývajú z digitálnej domácnosti, a tak sa mení celková forma deľby práce v rodinách. Aj M. Ściupider-Młodkowska (2020) popisuje digitálne rodiny, ktoré predstavujú kontrastný priestor nahrádzajúci ústnu komunikáciu cez virtuálny kontakt a rozličné audiovizuálne komunikátory. Je však znepokojujúce, podľa zistení B. Przywara a I. Leonowicz-Bukała (2020), že online komunikácia môže vyvolať potrebu byť neustále online, tzv. „dojem teleprítomnosti“ („wrażenie teleobecności“), ako aj vytvoriť fiktívnu predstavu o intenzívnych vzťahoch s inými ľuďmi.

*Fungovanie rodiny* sa vplyvom médií mení, ako píše M. Gosek (2020), rodičia z generácie Y (prvá generácia formovaná digitálnymi médiami) uprednostňujú „vrtuľníkové“ rodičovstvo a vytvárajú na svoje deti „ochranný kryt“, výsledkom ktorého je nesamostatnosť dieťaťa, komplikácie pri rozhodovaní, znížená imunita, ohrozené duševné zdravie dieťaťa či nedostatok sebavedomia. Podľa zistení M. Božika a kol. (2023) majú matky tendenciu pôsobiť viac ochránársky ako otcovia, aj v rámci mediácie a kontroly dieťaťa pri používaní médií. Rodina v mnohých prípadoch stráca svoje

základné postavenie, absentuje pocit bezpečia, priestor pre utváranie vzťahov a stáva sa miestom mediálneho tlaku. Rôzne negatívne aspekty súčasného života ako nedostatok času pre spoločné chvíle, chýbajúca podpora zo strany rodičov, uvoľňovanie vzťahov, vytvárajú medzery vo fungovaní rodiny, do ktorých vstupujú médiá. Postupne „preberajú výchovnú úlohu“, internet poskytuje vzorce správania a hodnoty, ktoré formujú identitu dieťaťa (Gosek, M., 2020).

Čas strávený pri obrazovkách môže ohroziť *funkčnosť a stabilitu rodinných väzieb* a ako píše S. M. Coyne et al. (2017), pri nedostatočnej regulácii v rámci používania médií môžu vzniknúť nesprávne návyky, ktoré už nebude možné zmeniť. Pre „tichú domácnosť a udržanie pokojných detí“ rodičia tolerujú neprimerané používanie médií deťmi, a tak v mnohých rodinách zaznamenávame nedostatok komunikácie a vzájomného porozumenia. Najohrozenejšie sú deti z rodinného prostredia s nízkym mesačným príjmom alebo z „konfliktných“ rodín, v ktorých je potrebné riešiť viaceré problémy vo fungovaní rodiny. Sociálnu podporu môžu prostredníctvom médií ponúkať práve rovesníci, ale aj „cudzí ľudia“, z čoho pramení mnoho nebezpečenstiev pre optimálny vývoj dieťaťa.

Podobne, aj podľa M. Braun-Galkowskej (2010) v rodinách, kde členovia venujú značný čas médiám, sú oslabené koherentné rodinné väzby. Osobitne sú ohrozené rodiny, kde nie sú pevné a stabilné vzťahy, a tak sa médiá stávajú dôležitejšie ako samotná rodina. Členovia rodiny s nízkou súdržnosťou sa o seba nezaujímajú, nežijú ani tak medzi sebou ako vedľa seba. Jediné, čo majú členovia rodiny spoločné, je domácnosť, ktorá je skôr miestom na ubytovanie („ako v hoteli“) než na spoločné bývanie. Je prirodzené, že dieťa (ale aj rodičia) utekajú pred problémami do mediálneho sveta.

Na druhej strane, ak sa médiá (nielen) v prostredí rodiny *používajú rozumne*, môžu posilňovať rodinné väzby, najmä pri väčšej priestorovej vzdialenosti rodiny (migrácia rodičov za prácou). Môže ísť o formu online komunikácie, ktorá prispieva k výraznému zvýšeniu pocitu blízkosti a prepojenia, zároveň poskytuje neuveriteľné množstvo príležitostí pre rodiny zostať v spojení cez siete spoločnými zážitkami a spomienkami (Singh, K. M., Tyagi, M., 2023). Zároveň, médiá môžu byť prostriedkom pre spoločnú zábavu, nástrojom na rozhovory o vážnych témach, nástrojom na zblížovanie – telefonáty, správy, spoločné sledovanie či nástrojom na dokumentovanie rodinného života – fotografie, videá, blogy, zážitky (Coyne M. S. et al., 2014).

Pozitíva zaznamenávame aj v *inštitucionálnom prostredí*, ako píše W. Akram (2018), médiá umožňujú žiakom zdieľať nápady, zároveň ponúkajú možnosti učenia sa novým poznatkom na základe efektívnych spôsobov. Zhodne, podľa M. Anouti, N. Rouadi (2019) poskytujú žiakom príležitosť fixovať a aktualizovať svoju „vlastnú informačnú knižnicu“ prostredníctvom rôznych funkcií, ktorými jednotlivé aplikácie disponujú. K ďalším pozitívam patrí aj *zosieťovanosť sveta*, žiaci môžu komunikovať so svojimi rovesníkmi zaujímavými sa o rovnakú tému v rôznych častiach sveta (Abbas J. et al., 2019).

## Metodológia výskumu

Vyššie uvedené teoretické východiská poukazujú na skutočnosť, že voľný čas je neoddeliteľnou súčasťou života každej rodiny a zohráva veľmi dôležitú úlohu v procese formovania jej životného štýlu. Ako sme uviedli, životný štýl rodín sa prejavuje aj v množstve voľného času rodičov a detí, v spôsobe jeho trávenia v rodinách a v prenikaní médií do života rodín. Je nesporné, že médiá zásadne ovplyvňujú voľný čas jednotlivých členov rodiny i celkový životný štýl.

## Výskumný cieľ a výskumné otázky

Cieľom výskumu bolo zmapovať trávenie voľného času v rodinách z dôvodu rozvoja žiakovej osobnosti, tiež aj v kontexte s formovaním životného štýlu rodín. Prostredníctvom výskumného skúmania sme hľadali odpovede na výskumné otázky:

- Aký je prevládajúci spôsob trávenia voľného času v rodinách, t. j., prevládajú činnosti receptívne alebo aktívne?
- Aká je štruktúra voľnočasových aktivít rodín, t. j., aké činnosti realizujú deti mladšieho školského veku spolu s rodičmi?
- Ako vnímajú rodičia prítomnosť médií vo voľnom čase?
- Ktoré druhy médií prevládajú v rámci spoločných voľnočasových aktivít rodičov a detí?

## Výskumná vzorka

V súvislosti so stanovenými cieľmi a výskumnými otázkami nášho kvantitatívneho výskumu sme zvolili *kritériový výber prípadov* a zamerali sme sa na *rodičov detí mladšieho školského veku*. Dotazníkového skúmania sa zúčastnili rodičia žiakov 3., 4. a 5. ročníkov základných škôl ( $n = 1002$ ). Výskumný súbor tvorili rodičia s rozličnou mierou socioekonomického statusu (rôzneho vzdelania, pracovného pôsobenia a príjmu). Z hľadiska dosiahnutého vzdelania dominovali rodičia s vysokoškolským vzdelaním (50 %), s priemerným mesačným príjmom 2001 eur a viac (43,2 %), pričom väčšina respondentov pracovala na plný úväzok (70,0 %). Z hľadiska pohlavia mali prevažné zastúpenie matky (87,7 %), z hľadiska lokality respondenti žijúci na vidieku (60,6 %), z hľadiska veku rodičia vo veku 32 – 42 rokov (66,2 %), rodičia s dvomi deťmi (51,6 %) a rodičia žijúci v manželskom zväzku (76,8 %).

## Metodika výskumu

Na zber výskumných údajov sme využili deskriptívnu zisťovaciu metódu – *autorský dotazník*, určený rodičom detí na primárnom stupni vzdelávania, s cieľom skúmať spôsob trávenia času v rodinách s dieťaťom mladšieho školského veku. Dotazník obsahoval Likertove škály na meranie postojov a názorov respondentov, so zámerom vyjadriť stupeň súhlasu, resp. nesúhlasu s uvedenými výrokmami. Pre zistenie validity a reliability výskumného nástroja sme využili Cronbachovo  $\alpha$ , ktorej hodnota pre nami vytvorený dotazník bola 0,72, čím sa potvrdila dostatočná spoľahlivosť výskumného nástroja.

Zber dát bol zabezpečený *kombinovanou formou*. Prioritne sme distribuovali printové dotazníky priamo do základných škôl na základe stratifikovaného výberu. Pre doplnenie respondentov sme využili aj online distribúciu dotazníkov cez webovú platformu *Survio*, ktorá umožňuje tvorbu vlastných výskumných nástrojov a ich následnú internetovú distribúciu pomocou vygenerovaného URL odkazu alebo QR kódu.

Analýzu odpovedí a spracovanie výsledkov sme realizovali metódou vzájomného porovnávania výpovedí a matematicko-štatistickou metódou (metódou percentuálneho vyhodnotenia frekvencie výskytu).

## Výsledky výskumu

Náš výskumný zámer centroval pozornosť na skúmanie toho, ako súčasné rodiny trávia voľný čas a zároveň, ako sú médiá v rodinách vnímané a ako vstupujú do ich voľného času.

Prvým okruhom výrokov, ktoré boli formulované v podobe Likertových škál, sme skúmali, ako vnímajú respondenti spôsob trávenia voľného času vo svojich rodinách, v zmysle preferencie aktívnych alebo receptívnych činností. Likertova škála obsahovala štyri stupne (1 — súhlasím, 2 — skôr súhlasím, 3 — skôr nesúhlasím, 4 — nesúhlasím) a názory respondentov sme zisťovali prostredníctvom výrokov. Naše zistenia uvádzame v Tabuľke č. 1.

Tabuľka č. 1 Voľný čas v rodine

Výroky	súhlasím		skôr súhlasím		skôr nesúhlasím		nesúhlasím	
	n	%	n	%	n	%	n	%
	Vo voľnom čase preferujeme aktívne činnosti, ktoré realizujeme spoločne.	530	<b>52,9</b>	376	<b>37,5</b>	70	7,0	26
Voľný čas trávim spoločne, ale prevažne pasívne, napr. pozeraním televízie.	110	<b>11,0</b>	282	<b>28,1</b>	449	44,8	161	16,1
Vo voľnom čase je prvoradé vzdelávanie dieťaťa, domáce úlohy, doučovanie.	316	<b>31,5</b>	331	<b>33,0</b>	260	<b>25,9</b>	95	<b>9,5</b>
Vo voľnom čase trávim viac času s médiami ako bez nich.	118	<b>11,8</b>	329	<b>32,8</b>	403	40,2	152	15,2
Keby sme nemali médiá, trávil by sme viac času spolu.	471	<b>47,0</b>	271	<b>27,0</b>	171	17,1	89	8,9

Zdroj: Vlastné spracovanie

Na základe údajov v Tabuľke č. 1 môžeme konštatovať, že väčšina respondentov – 90,4 % (súhlasím 52,9 %, skôr súhlasím 37,5 %) uviedla preferenciu aktívneho spôsobu trávenia voľného času. Vysokú mieru súhlasu s výrokom „*Vo voľnom čase preferujeme aktívne činnosti, ktoré realizujeme spoločne,*“ síce môžeme hodnotiť ako jednoznačne pozitívne zistenie, no na druhej strane pomerne veľká skupina opýtaných rodičov – 39,1 % (súhlasím 11,0 %, skôr súhlasím – 28,1 %) zároveň súhlasila s výrokom, „*Voľný čas trávim spoločne, ale prevažne pasívne, napr. pozeraním televízie.*“ Môžeme usudzovať, že rodičia by radi realizovali aktívny spôsob trávenia voľného času, ale z rôznych dôvodov sa často uchylujú k receptívnym činnostiam.

Prostredníctvom výroku „*Vo voľnom čase je prvoradé vzdelávanie dieťaťa, domáce úlohy, doučovanie,*“ sme skúmali, ako rodičia vnímajú sféru voľného času svojich detí, resp. či si uvedomujú skutočný význam voľného času pre dieťa. Údaje z Tabuľky č. 1 ukazujú, že väčšina rodičov – 64,5 % (súhlasím 31,5 %, skôr súhlasím 33,0 %) si nesprávne vysvetľuje voľný čas dieťaťa z hľadiska jeho psychohygieny. Veľká časť rodičov spája voľný čas detí s ich prípravou na vyučovanie, s ďalším vzdelávaním, čo vnímame ako prejav ambiciózneho výchovy rodičov. Len pre 35,4 % rodičov (skôr nesúhlasím 25,9 %, nesúhlasím 9,5 %) nie je vo voľnom čase rodiny prvoradé vzdelávanie dieťaťa, čo môžeme hodnotiť pozitívne, keďže rodičia doprajú deťom čas voľnosti a slobody, kedy môže vykonávať rozličné činnosti mimo školských a domácich povinností v kontexte vlastných záujmov.



Ako sme uviedli aj v teoretických východiskách skúmanej problematiky, životný štýl súčasných rodín je neoddeliteľne spojený s médiami a modernými technológiami, ktoré vstupujú aj do voľného času rodičov a detí. Prostredníctvom výrokov „*Vo voľnom čase trávim viac času s médiami ako bez nich*“ a „*Keby sme nemali médiá, trávili by sme viac času spolu,*“ sme zisťovali, ako rodičia vnímajú prítomnosť médií v ich každodennom živote, teda vo voľnom čase. Z našich zistení (Tabuľka č. 1) vyplýva, že takmer polovica rodičov — 44,6 % (súhlasím 11,8 %, skôr súhlasím 23,8 %) si uvedomuje, že vo voľnom čase trávia členovia rodiny viac času s médiami ako bez nich, čo v podstate korešponduje s našimi predchádzajúcimi zisteniami o tendencii rodín tráviť voľný čas receptívnymi činnosťami. Zároveň si ale rodičia uvedomujú, že keby nemali v domácnosti médiá, trávili by viac času spoločne. Vysoká miera súhlasu — 74,0 % (súhlasím 47,0 %, skôr súhlasím 27,0 %) s výrokom „*Keby sme nemali médiá, trávili by sme viac času spolu,*“ potvrdila, že rodičia si uvedomujú negatívny vplyv médií na ich rodinný život a na množstvo aj kvalitu spoločne stráveného času.

Ďalšia oblasť nášho výskumu bola zameraná na *štruktúru voľnočasových aktivít*, t. j. na zisťovanie spoločne realizovaných voľnočasových aktivít rodičov a detí mladšieho školského veku. Respondenti mali možnosť výberu z ponúknutých činností, v ktorých absentovali činnosti súvisiace s modernými technológiami (ich používanie vo voľnom čase sme skúmali osobitne).

Tabuľka č. 2 Voľnočasové aktivity rodiny

Voľnočasové aktivity rodiny	takmer denne		1x za týždeň		1x mesačne		menej často		nikdy	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
športové aktivity	199	19,9	468	<b>46,7</b>	126	12,6	163	16,3	46	4,6
stolové hry	112	11,2	444	<b>44,3</b>	179	17,9	181	18,1	86	8,6
návšteva kina	4	0,4	19	1,9	278	27,7	574	57,3	127	12,7
návšteva divadla a koncertov	3	0,3	3	0,3	84	8,4	638	<b>63,7</b>	274	<b>27,3</b>
návšteva nákupných centier	22	2,2	138	13,8	306	<b>30,5</b>	455	45,4	81	8,1
čítanie beletrie a inej literatúry	288	<b>28,7</b>	249	24,9	119	11,9	250	25,0	96	9,6
ručné a záhradné práce, kutilstvo	148	14,8	344	34,3	179	17,9	258	25,7	73	7,3
výlety, turistika	21	2,1	419	<b>41,8</b>	356	<b>35,5</b>	156	15,6	50	5,0
stretnutia s priateľmi	259	<b>25,8</b>	443	44,2	187	18,7	100	10,0	13	1,3

Zdroj: Vlastné spracovanie

Z údajov v Tabuľke č. 2 vyplýva, že k najčastejším voľnočasovým aktivitám rodiny patrí utváranie sociálnych vzťahov mimo rodinného prostredia (takmer každodenné stretnutia s priateľmi 25,8 %) a tiež aktivity zamerané na formovanie vzájomných vzťahových väzieb priamo v rodine (spoločné čítanie 28,7 %, stolové hry 44,3 %). Je pozitívnym zistením, že medzi týždenne sa opakujúce spoločné aktivity rodiny patria športové činnosti (46,7 %) a výlety (41,8 %). Ako menej pozitívne zistenie vnímame, že až 30,5 % rodín využíva návštevu nákupných centier ako formu trávenia voľného času (v mesačných intervaloch), čo korešponduje s konzumným spôsobom života, a teda aj trávenia voľného času. Zároveň ako menej pozitívne zistenie hodnotíme menšiu frekvenciu realizovania kultúrnych aktivít (mesačne návšteva divadla 8,4 %, kina – 27,7 %), pričom do divadla a na koncerty nechodí nikdy až 27,3 % rodín.

Keďže moderné technológie sú realitou každodenného života súčasných rodín, sú súčasťou ich voľného času, zamerali sme preto pozornosť aj na skúmanie štruktúry a frekvencie spoločného

používania moderných technológií rodičmi a deťmi mladšieho školského veku. Zisťovali sme týždennú frekvenciu používania informačno-komunikačných technológií (tzv. IKT) dieťaťom spoločne s rodičmi a naše zistenia prezentuje Tabuľka č. 3.

Tabuľka č. 3 Frekvencia spoločného používania IKT v rodine

IKT	Týždenná frekvencia (Počet hodín za celý týždeň)							
	nikdy	< 3h.	3-6 h.	7-9 h.	10-12h	13-15h.	16-18h.	≥ 19h.
telefón	25,9 %	38,1 %	14,1 %	8,1 %	6,0 %	3,5 %	1,2 %	3,1 %
počítač, notebook	47,7 %	36,4 %	7,3 %	3,7 %	2,0 %	0,8 %	0,5 %	1,6 %
televízia	5,0 %	26,2 %	27,2 %	14,2 %	12,4 %	5,5 %	3,1 %	6,4 %
tablet	74,9 %	17,6 %	2,6 %	2,0 %	1,6 %	0,6 %	0,2 %	0,6 %
DVD a video	84,4 %	11,7 %	2,1 %	0,8 %	0,8 %	0,1 %	0 %	0,1 %
rádio	42,0 %	35,8 %	9,8 %	3,9 %	4,2 %	1,8 %	0,5 %	2,0 %
hracie konzoly	69,7 %	21,1 %	3,8 %	3,0 %	1,2 %	0,3 %	0,5 %	0,5 %
čítačka kníh	86,4 %	9,4 %	2,3 %	0,6 %	0,7 %	0,1 %	0,4 %	0,1 %

Zdroj: Vlastné spracovanie

Zistenia z Tabuľky č. 3 prezentujú skutočnosť, že rodičia s deťmi najčastejšie spolu sledujú televíziu. Zdá sa, že najpoužívanším zariadením rodičov a detí je *televízia*, ktorej pozeranie v niektorých prípadoch presahuje interval 19 hodín týždenne (6,4 % detí a rodičov). Menej času (oproti televízii) spoločne trávia s telefónom a počítačom, avšak vo vyššej miere v porovnaní s televíziou. *Telefón* (38,1 %) a *počítač/notebook* (36,4 %) používajú rodičia s deťmi menej ako 3 hodiny za týždeň, kým televíziu len 26,2 %. Strednú frekvenciu využívania vidíme pri *tablete* (17,6 %) a *hracích konzolách* (21,1 %), prevažne v trojhodinovom intervale týždenne. Medzi najmenej využívané médiá pri spoločne trávenom voľnom čase patria DVD a video (pochopteľné, vzhľadom na dostupnosť ostatných médií), čítačka kníh, hracie konzoly a tiež rádio (42,0 %).

## Diskusia a závery

V predloženej štúdií sme sa zamerali na problematiku voľného času v súčasných rodinách z pohľadu respondentov – rodičov. Naším zámerom bolo zistiť, či rodiny preferujú aktívne alebo receptívne činnosti, aká je štruktúra spoločných činností rodičov a detí mladšieho školského veku a aké je využívanie moderných technológií v rámci voľného času rodín vzhľadom na spoločné aktivity v rodinách.

V posledných rokoch došlo v oblasti voľného času k podstatným zmenám. Podľa M. Žumárovej (2015) sa mení inštitucionálne zabezpečenie voľného času, kultúra a šport sa komercionalizovali, s nástupom informačných technológií prebieha informačná revolúcia. Dominantným médiom sa stala televízia, mobilné zariadenia a internet, ktoré sú ťažiskom voľného času predovšetkým u dospievajúcej generácie. V kontexte s uvedeným môžeme na základe našich zistení konštatovať, že rodičia a deti trávia voľný čas spoločne prostredníctvom aktívnych i receptívnych činností. Nie je možné jednoznačne konštatovať, žeby prevládali aktívne činnosti nad receptívnymi. Takmer polovica respondentov jednoznačne preferuje aktívne voľnočasové činnosti, no zároveň (aj keď v menšej miere) výskumné zistenia poukazujú na tendenciu rodín tráviť čas receptívnymi činnosťami. Na základe našich zistení môžeme konštatovať, že najčastejšími spoločnými aktivitami rodičov a detí sú športové

aktivity, stolové hry, výlety a turistika. Medzi najčastejšie receptívne voľnočasové aktivity patria predovšetkým sledovanie televízie, činnosti s využívaním telefónu, počítača a stretávanie sa s priateľmi.

Naše zistenia korešpondujú s výsledkami autorov K. Widawski, P. Oleśniewicz a J. Markiewicz-Patkowska (2017), podľa ktorých sú najfrekvencovanejšími aktivitami rodín výlety, pozeranie televízie a hranie hier na počítači (hranie hier na počítači ako spoločná činnosť podľa našich výsledkov v menšej miere). Podobné zistenia uvádzajú aj B. Kraus, L. Stašová, I. Junová (2020), podľa ktorých medzi najčastejšie voľnočasové aktivity rodín patria: pozeranie televízie, návšteva priateľov, výlety a prechádzky, spoločenské hry. Rovnako, aj zistenia B. Knitter a M. Zemp (2020) reflektujú výsledky výskumu o používaní smartfónu rodičmi v súvislosti s kvalitou interakcií v rodinnom prostredí. Zhoršená interakcia bola potvrdená pri všetkých vekových skupinách detí, konkrétne išlo o zníženú rodičovskú pozornosť a schopnosť reagovať na deti, ako aj zhoršenú kvalitu interakcie a vzťahov medzi rodičmi a deťmi.

Zhodne v oblasti sociálnych interakcií, v reflexii zistení I. Chorváta a J. Šafra (2019), neustále zaznamenávame rastúci význam spoločenských aktivít, konkrétne v rámci intenzity stretávania sa s priateľmi a známymi. V uvedenej oblasti bol zistený najvýraznejší rozdiel medzi Českou republikou a Slovenskou republikou, osobitne pri obyvateľoch stredného veku (35 — 49 rokov). Na Slovensku bola frekvencia stretávania sa s priateľmi a známymi na dennej báze identifikovaná až u 56 % obyvateľov, aj napriek tomu, že v uvedenom životnom cykle pociťujú najväčší nedostatok času (rodinné záväzky, pracovné povinnosti a iné).

Uvedené výsledky poukazujú na skutočnosť, že v rodinách môžeme aj naďalej pozorovať aktívne trávenie voľného času, ale zároveň aj narastajúci podiel médií na voľnočasových aktivitách. Súčasné komunikačné technológie sa výrazne podieľajú na spôsobe trávenia voľného času súčasných rodín. Pohybovým aktivitám vo voľnom čase rodín významne konkuruje čas strávený pred televízorom, počítačom, internetom a tiež čas vyplnený „ničnerobením“, teda eventuálne stretávaním sa a rozprávaním sa s priateľmi, čo vnímame ako nie príliš priaznivý trend.

Súhlasíme s B. Krausom (2023, s. 9), že „technologické podmienky sú samozrejme v každej dobe významné a dnes zasahujú do našich životov obzvlášť. Bez techniky a nových technológií sa v dnešnej dobe nezaobíde takmer nikto z nás, sú využívané od malých detí až po seniorov.“ Každodenná realita rodinného života ukazuje, že častokrát aj keď sú rodinní príslušníci fyzicky spolu, často sú pripojení k svojim individuálnym zariadeniam. Ako však upozorňuje S. Kollárová (2023), odvolávajú sa na R. Dickinsona (2022), rodičia môžu priniesť opatrenia, aby podporili voľný čas v rodinnom prostredí v digitálnom svete. Autorka vyzdvihuje niekoľko opatrení, napr. pravidelná spoločná večera bez mobilných telefónov, rodičia ako pozitívne vzory pri používaní digitálnych zariadení, staromódne stolové hry (hry, ktoré hrali rodičia ako deti), účasť na vonkajších aktivitách alebo spoločné čítanie. Je úlohou rodičov usmerňovať deti vo využívaní moderných technológií aj v rámci voľnočasových aktivít.

Prostredníctvom spoločne stráveného voľného času rodičov a detí sa deti učia už od detstva ako vhodné svoj voľný čas organizovať tak, aby boli maximálne využité všetky možnosti, ktoré sa ponúkajú. Je dôležité zmysluplne zhodnocovať voľný čas už od útleho veku, keďže pre deti a mládež znamená voľný čas dlhodobú perspektívu života a jeden z pilierov životného štýlu.

## Literatúra

ABBAS, J. et al. 2019. The Impact of Social Media on Learning Behavior for Sustainable Education: Evidence of Students from Selected Universities in Pakistan. In *Sustainability*, vol. 11 no. 1683, pp. 1 — 23. [online]. [citované 2022-05-06]. Dostupné na: <<https://doi:10.3390/su11061683>>.

AKRAM, W. 2018. A Study on Positive and Negative Effects of Social Media on Society. In *International Journal of Computer Sciences and Engineering*. ISSN 2347-2693, vol. 5 no. 10, pp. 347 — 354. [online]. [citované 2022-05-06]. Dostupné na: <<https://doi.org/10.26438/ijcse/v5i10.351354>>.

ANOUDI, M. – ROUADI, N. 2019. Teachers & Perceptions on the Negatives and Potential Positives of Social Media on Students; Mathematical Learning. In *International Journal of Science and Research*. ISSN 2319-7064, vol. 8 no. 8, pp. 2229 — 2238. [online]. [citované 2022-05-06]. Dostupné na: <<https://doi.org/10.21275/ART2020873>>.

BOLL, C. – HOFFMANN, M. 2015. It's Not All About Parents Education, It Also Matters what They Do. Parents' Employment and Children's School Success in Germany. In *German Socio-Economic Panel Study*. ISSN 1864-6689, vol. 735, 58 p. [online]. [citované 2024-03-29]. Dostupné na <<http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2569163>>.

BOŽÍK, M. – TOMŠÍK, R. – HRABEC, O. – LUKAVSKÁ, K. 2023. Rozdiely medzi otcami a matkami detí mladšieho školského veku v rodičovskom správaní vo vzťahu k médiám a ich súvislosti s vybranými aktivitami detí pred obrazovkami digitálnych zariadení. In *Bezpečnosť detí v digitálnom priestore*. Ružomberok: Verbum. s. 23 — 38. ISBN 978-80-561-1066-9.

BRAUN-GAŁKOWSKA, M. 2010. Dialog w rodzinie. In *Paedagogia Christiana*. ISSN 1505-6872, vol. 1, no. 25, pp. 161 — 174. [online]. [citované 2024-02-25]. Dostupné na: <<https://doi.org/10.12775/pch.2010.008>>.

COYNE, M. S. et al. 2017. Parenting and Digital Media. In *Pediatrics*. ISSN 0031-4005, vol. 140, no. 2, pp. 112 — 116. [online]. [citované 2024-04-05]. Dostupné na: <<https://doi.org/10.1542/peds.2016-1758n>>.

CSONTOS, L. 2012. Sociálne normy v súčasných zmenách kultúrnej mentality. In *Studia Aloisiana*. ISSN 2644-660X, vol. 3, no. 1, pp. 1 — 14. [online]. Dostupné na <<https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=463026>>.

CUDAK, H. 2017. Społeczne funkcjonowanie współczesnej rodziny w Polsce. In *Pedagogika Rodziny*. ISSN 2543-862X, vol. 7, no. 2, pp. 23 — 33. [online]. [citované 2024-04-29]. Dostupné na: <<https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=672142>>.

DOBROŁOWICZ, J. 2018. Rodzicielstwo i rodzina w neoliberalnej rzeczywistości. In *Studia Pedagogiczne: Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne*. ISSN 2449-8971, vol. 32, pp. 29 — 45, [online]. [citované 2024-03-21]. Dostupné na: <<https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=891669>>.

DUFFKOVÁ, J. – URBAN, L. – DUBSKÝ, J. 2007. *Sociologie životního stylu*. Praha: Policejní akademie. 240 s. ISBN 978-80-7380-123-6.

DUTKOVÁ, A. 2023. *Jak vnímat stres: Průvodce pro vnitřní pohodu*. Praha: Grada. 144 s. ISBN 978-80-2712-568-5.

DURKA, G. 2011. Rodzina a czas wolny. In *Wychowanie w Rodzinie*. ISSN 2300-5866, vol. 3, pp. 39 — 52. [online]. [citované 2022-07-10]. Dostupné na: <<https://doi.org/10.23734/wwr20113.039.052>>.

EGOROVA, N. – SIZOVA, I. 2014. Imeet li rossijskaja semja shans stat solidarnojj? In *Sociologicheskije issledovanija*. ISSN 0132-1625, no. 4, pp. 97 — 102. [online]. [citované 2022-03-04]. Dostupné na: <<http://socis.isras.ru/article/5898>>.

GAMRAT, M. 2021. Media elektroniczne a czas wolny dzieci w percepcji rodziców. In *Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna*. ISSN 2353-7159, vol. 1, no. 17, pp. 65 — 76. [online]. [citované 2022-08-16]. Dostupné na: <<https://doi.org/10.4467/23537159PPW.21.006.13990>>.

GOSEK, M. 2020. Zmediatyzowana rodzina. In *Horyzonty Wychowania*. ISSN 2391-9485, vol. 19, no. 49, pp. 49 — 61. [online]. [citované 2024-03-15]. Dostupné na: <<https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=976626>>.

HANULIAKOVÁ, J. 2020. *Pedagogika voľného času a výchova vo voľnom čase*. Dubnica nad Váhom: VŠ DTI. 111 s. ISBN 978-80-8222-008-3. [online]. Dostupné na: <<https://www.dti.sk/data/files/file-1612167807-6017ba7f0f1b9.pdf>>.

HENRYK, P. 2015. Współczesne media a relacje w rodzinie. In *Kultura – Media – Teologia*. ISSN 2081-8971, vol. 21, pp. 23 — 38. [online]. [citované 2022-05-14]. Dostupné na: <<https://www.infona.pl/resource/bwmeta1.element.desklight-1fabf4bb-4c49-4726-aa2f-dd94760e2748>>.

CHORVÁT, I. 2019. Máme čas na voľný čas? In CHORVÁT, I., ŠAFR, J. (ed.), *Voľný čas, spoločnosť, kultura: Česko – Slovensko*. Praha: Sociologické nakladatelství. s. 17 — 37. ISBN 978-80-7419-270-8.

CHORVÁT, I. – ŠAFR, J. 2019. Voľný čas v Česku a na Slovensku v zrkadle troch desaťročí. In CHORVÁT, I., ŠAFR, J. (ed.), *Voľný čas, spoločnosť, kultura: Česko – Slovensko*. Praha: Sociologické nakladatelství. s. 90 — 132. ISBN 978-80-7419-270-8.

JABLONSKÝ, T. — SIVÁKOVÁ, G. 2010. Úloha rodiny pri formovaní hodnotového systému človeka. In *Humanum - Międzynarodowe Studia Społeczno-Humanistyczne*. ISSN 1898-8431, vol. 5, no. 1, pp. 351 — 361. [online]. Dostupné na: <[http://humanum.org.pl/images/Czasopisma/Humanum\\_5\\_2010.pdf](http://humanum.org.pl/images/Czasopisma/Humanum_5_2010.pdf)>.

KASANOVA, A. 2022. Rodina v minulosti a dnes – Potreba rodinných poradní. In *Bulletin IVPR — Inštitút pre výskum práce a rodiny*. ISSN 2729-9767, vol. 3, no. 6, 1 — 12 s. [online]. Dostupné na: <[https://ivpr.gov.sk/wp-content/uploads/2022/07/bulletin\\_ivpr\\_6\\_2022-1.pdf](https://ivpr.gov.sk/wp-content/uploads/2022/07/bulletin_ivpr_6_2022-1.pdf)>.

KNITTER, B., ZEMP, M. 2020. Digital Family Life: A Systematic Review of the Impact of Parental Smartphone Use on Parent-Child Interactions. In *Digital Psychology*, vol. 1, no. 1, pp. 29 — 43. [online]. Dostupné na: <<https://doi.org/10.24989/dp.v1i1.1809>>.

KOLLÁROVÁ, D. – PAVLIČKOVÁ, A. 2018. *Voľný čas a výchova mimo vyučovania: Vysokoškolská učebnica*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa. 127 s. ISBN 978-80-558-1329-5.

KOLLÁROVÁ, S. 2023. Rodina v digitálnom svete. In *Socialia 2023: Sociálne pedagogická analýza súčasnej rodiny*. Hradec Králové: Gaudeamus. s. 301 — 314. ISBN 978-80-7435-917-0.

KOWALCZYK, A. 2015. Rola nauczycieli i rodziców w organizacji czasu wolnego dzieci w wiekuczesnoszkolnym. In *Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce*. ISSN 1896-2327, vol. 35, no. 1, pp. 95 — 113. [online]. [citované 2024-07-12]. Dostupné na: <<http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.desklight-c1ad1c22-c04e-4d23-8380-29696c65e80d>>.

KOŽUCHOVÁ, M. – ČAVOJSKÝ, I. 2021. *Pedagogika voľného času detí*. Bratislava: Univerzita Komenského. 218 s. ISBN 978-80-223-5162-1.

KRAUS, B. 2017. Vliv životního stylu současných rodin na život dětí. In *Rodina, tolerancia inakosti a kvalita života detí a mládeže*. Bratislava: Univerzita Komenského. s. 7 — 17. ISBN 978-80-223-4353-4. [online]. Dostupné na: <<https://spaeds.sk/wp-content/uploads/2018/03/Zborn%C3%ADk-Rodina-tolerancia-inakosti.pdf>>.

LUNEVA, E. – KIVELEV, D. – BRYZGALOVA, O. 2019. Institut semi: Tendencii transformacii v sovremennyh Rossiiskikh usloviyah. In *Vestnik Šadrinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. ISSN 2542-0291, no. 2, pp. 72 — 77. [online]. [citované 2024-03-10]. Dostupné na: <<https://cyberleninka.ru/article/n/institut-semi-tendentsii-transformatsii-v-sovremennyh-rossii-skih-usloviyah>>.

MORSY, L. – ROTHSTEIN, R. 2015. Five social disadvantages that depress student performance: Why Schools Alone Can't Close Achievement Gaps. In *Economic Policy Institute*. ISSN 2621-0541, 36 p. [online]. [citované 2024-04-17]. Dostupné na: <<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED560463.pdf>>.

PRZYWARA, B. – LEONOWICZ-BUKAŁA, I. 2020. Bądźmy w kontakcie: Współczesna cyfrowa komunikacja permanentna. In *Zeszyty Prasoznawcze*. ISSN 2299-6362, vol. 63, no. 3, pp. 9 — 32. [online]. [citované 2022-05-06]. Dostupné na: <<https://doi.org/10.4467/22996362PZ.20.019.12090>>.

SHAPIRO, J. 2019. *Nové detstvo: Ako úspešne vychovávať v digitálnom svete*. Bratislava: Noxi s. r. o. 360 s. ISBN 978-80-8111-558-5.

SINGH, K. M. – TYAGI, M. 2023. The Impact of Social Media Sites on Family Relations: An Empirical Study. In *International Journal of Humanities & Social Science*. ISSN 2581-3587, vol. 8 no. 1, pp. 78 — 83. [online]. [citované 2022-05-06]. Dostupné na: <[https://www.researchgate.net/publication/373638252\\_The\\_Impact\\_of\\_Social\\_Media\\_Sites\\_on\\_Family\\_Relations\\_An\\_Empirical\\_Study](https://www.researchgate.net/publication/373638252_The_Impact_of_Social_Media_Sites_on_Family_Relations_An_Empirical_Study)>.

SZCZYGIEŁ, A. 2021. Era multimediów – niebezpieczeństwa, wyzwania i możliwości dla edukacji i wychowania. In *Studia Pedagogiczne: Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne*. ISSN 2449-8971, no. 39, pp. 151 — 170. [online]. [citované 2024-04-13]. Dostupné na: <<https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=1072282>>.

ŚCIUPIDER-MŁODKOWSKA, M. 2020. Rodziny i więzi międzyludzkie w cyfrowym uwikłaniu. In *Wychowanie w Rodzinie*. ISSN 2300-5866, vol. 22, no. 1, pp. 241 — 256. [online]. [citované 2024-04-20]. Dostupné na: <<https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=1036727>>.

TUBBS, Y. C. – ROY M. K. – BURTON, M. L. 2005. Family Ties: Constructing Family Time in Low-Income Families. In *Family process*. ISSN 0014-7370, vol. 44, no.1, 77 — 91. [online]. [citované 2024-05-20]. Dostupné na: <<https://doi.org/10.1111/j.1545-5300.2005.00043.x>>.

TURZÁK, T. – KURINCOVÁ, V. 2022. *Rodinné prostredie a rodinná výchova pre učiteľov*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa. 159 s. ISBN 978-80-558-1932-7.

VINDIŠOVÁ, J. 2019. Osobitosti vnímania manželského vzťahu u dospelých v postmodernej spoločnosti. In CSONTOS, L. — OZOROWSKI, M. (ed.) *Možnosti výchovy a pastorácie v prospech stability manželstva a rodiny*. Trnava: Dobrá kniha. s. 45 — 62. ISBN 978-80-8191-224-5. [online]. Dostupné na: <<https://tftu.sk/sites/default/files/profamily/ZBORN%C3%8DK%20II.pdf>>.

ZEMAN, M. 2011. Nákupné centrá – nový fenomén vo využívaní voľného času. In CHORVÁT, I. *Voľnočasové aktivity obyvateľov Slovenska: Poznatky z aktuálnych výskumov*. Bratislava: Sociologický ústav SAV. s. 100 — 122. ISBN 978-80-85544-68-8. [online]. Dostupné na: <<https://sociologia.sav.sk/publikacie.php?id=1648>>.

ZEMAN, M. 2019. Nové formy a trendy v trávení voľného času v Česku a na Slovensku. In CHORVÁT, I. — ŠAFR, J. (ed.) *Volný čas, spoločnosť, kultúra: Česko – Slovensko*. Praha: Sociologické nakladateľství. s. 133 — 174. ISBN 978-80-7419-270-8.

ŽUMÁROVÁ, M. 2015. Volný čas v živote súčasných rodín. In KRAUS, B. et al. *Životní styl současné české rodiny*. Hradec Králové: Gaudeamus. s. 138 — 165. ISBN 978-80-7435-544-8.

**PaedDr. Libuša Gužíková, PhD.**  
**doc. PaedDr. Eleonóra Mendelová, PhD.**

Katedra pedagogiky  
Pedagogická fakulta Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre  
Dražovská 4  
949 01 Nitra  
email: [lguzikova@ukf.sk](mailto:lguzikova@ukf.sk)  
[emendelova@ukf.sk](mailto:emendelova@ukf.sk)

# INOVAČNÉ VZDELÁVANIE PRE UČITEĽOV FRANCÚZSKEHO JAZYKA NA SLOVENSKU: AKO VYLEPŠIŤ PEDAGOGICKÝ SCENÁR ONLINE VZDELÁVANIA?

*Innovative Education for French Language Teachers in Slovakia: How to Improve the Pedagogical Scenario of Online Education?*

**Arnaud Segretain**

**Abstrakt:** Teoreticko-empirická štúdia sa zaoberá problematikou vzdelávacieho scenára online vzdelávania učiteľov francúzskeho jazyka. V tomto zmysle vypracoval autor model vzdelávacieho scenára na základe troch dopĺňujúcich východiskových didaktických teórií: komunikatívne jazykové kompetencie, činnostne zameraný prístup a socio-konštruktívny prístup. Model aplikoval do praxe s jeho uvedením v rámci inovačného vzdelávania (ďalej IV), ktoré Národný inštitút vzdelávania a mládeže ponúka učiteľom francúzskeho jazyka na Slovensku pod číslom 67/2023–PIV pod názvom *Nové trendy vo/v vyučovaní/učení sa francúzskeho jazyka ako cudzieho jazyka na slovenských základných a stredných školách*. Po predstavení modelu vzdelávacieho scenára online inovačného vzdelávania, v rámci ktorého sa autor snažil zakomponovať aspekty troch vyššie uvedených didaktických smerovaní, ho dal vyhodnotiť frekventantom spomínaného inovačného vzdelávania, ktorí IV absolvovali počas školského roka 2022/2023. Na základe vyhodnotenia krátkeho dotazníka navrhol autor možné zlepšenia modelu vzdelávacieho scenára online inovačného vzdelávania pre učiteľov francúzskeho jazyka, resp. cudzích jazykov na Slovensku. Navrhovaná štruktúra môže naďalej slúžiť autorom programov inovačných vzdelávaní pre profesijný rozvoj učiteľov iných cudzích jazykov na Slovensku.

**Kľúčové slová:** online inovačné vzdelávanie, francúzsky jazyk, učiteľ cudzieho jazyka, kooperatívna spolupráca, kolaboratívna spolupráca

**Abstract:** The article deals with the issue of the educational scenario of online French language in-service teachers' training program. In this sense, the author has developed a model of a learning scenario based on three complementary underlying didactic theories: communicative language competence, action-oriented approach and task-based socio-constructivist approach. The model was applied in practice with its introduction in the framework of an innovative in-service teachers training program offered by NIVaM to teachers of French language in Slovakia n° 67/2023-PIV entitled "*New Trends in the Teaching/Learning of French as a Foreign Language in Slovak Primary and Secondary Schools*". After presenting a model of an educational scenario of an online innovative teachers' training program, within which the author tried to incorporate aspects of the three didactic orientations mentioned above, he will have it evaluated by the participants, who have completed the program during the school year 2022/2023. Finally, based on the evaluation of a short questionnaire, the author proposes possible improvements to the model. The improved proposed structure can also serve the authors of innovative in-service foreign language teachers training programs for the professional development of teachers of other foreign languages in Slovakia.



**Key words:** online innovative in-service teachers training programs; French language; foreign language teacher; cooperation; collaboration

## Úvod

Zákon 138/2019 Z. z. (ďalej školský zákon) definuje profesijný rozvoj učiteľov ako proces získavania, prehľbovania, zdokonaľovania a rozširovania profesijných kompetencií. Národný inštitút vzdelávania a mládeže (ďalej NIVaM), ako najdôležitejší aktér v profesijnom rozvoji učiteľov na Slovensku, vydal v roku 2022 v rámci národného projektu *Teachers Inovované profesijné štandardy a metodika ich implementácie v praxi profesijného rozvoja*, čím splnil svoj záväzok voči Ministerstvu školstva, výskumu, vývoja a mládeže (ďalej MŠVVaM SR) pri revízii a tvorbe štandardov profesijného rozvoja pedagogických a odborných zamestnancov, ktoré boli súčasťou príloh pokynu ministra školstva č. 39/2017.

K profesijnému rozvoju učiteľov cudzích jazykov možno brať do úvahy profesijné štandardy vydané v roku 2022 pre kategóriu učiteľa jazykovej školy<sup>1</sup>. Pri tvorbe inovovaných štandardov vychádzali autori z definície pojmu *kompetencia* ako súbor „vedomostí, zručností, postojov a osobnostných predpokladov.“ Z pohľadu učiteľa cudzieho jazyka je táto terminológia veľmi blízka tej zo Spoločného európskeho referenčného rámca pre jazyky a jeho doplnujúce vydanie<sup>2</sup> (ďalej SERR), v ktorom možno párovať pojem *vedomosti* s pojmom *deklaratívne* (empirické a teoretické) *vedomosti*, pojem *zručnosti* s pojmom *spôsobilosti* a *postoje* s pojmom *existenčná kompetencia*. Dôraz je kladený na pojem *osobnostné predpoklady*, ktoré sú v SERR zahrnuté pod komponentom pojmu *existenčná kompetencia – osobnostné faktory*. Uvidíme v závere, ako možno lepšie zahŕňať tento aspekt. V každom prípade možno konštatovať istú konvergenciu medzi týmito dvomi publikáciami. Pri tvorbe scenára online inovačného vzdelávania učiteľov francúzskeho jazyka (ďalej IV) sme sa opierali o tri hlavné piliere SERR, t. j. komunikačné jazykové kompetencie, činnostne zameraný prístup a socio-konstruktivizmus. Ako by sme mohli na základe prezentovaného modelu vylepšovať vzdelávací scenár inovačného vzdelávania pre učiteľov francúzskeho jazyka na Slovensku?

V prvom rade odprezentujeme model scenára online inovačného vzdelávania učiteľov francúzskeho jazyka a poukážeme na dôraz vyššie uvedených didaktických teórií pri jeho tvorbe. Ďalej budeme stručne analyzovať odpovede krátkeho dotazníka, ktorý sme požiadali absolventov IV vyplniť, aby sme vedeli v treťom a poslednom rade navrhnúť vylepšený model vzdelávacieho scenára pre online vzdelávanie učiteľov cudzích jazykov, resp. francúzskeho.

## I. Návrh modelu vzdelávacieho scenára pre online vzdelávanie učiteľov cudzích jazykov

Cieľom každého modulu spomínaného inovačného vzdelávania je, aby učitelia tvorili v podskupine metodický list s pracovným listom na danú tému modulu. Na platforme Apolearn (moodle-like) (<https://if.apolearn.com>) majú učitelia nielen priestor pre dokumenty (videá, texty, obrázky, schémy a pod.), inštrukcie a linky k skupinovým videohovorom, ale majú aj priestor/fórum na brainstorming

---

<sup>1</sup> Inovované profesijné štandardy a metodika ich implementácie v praxi profesijného rozvoja, Národný projekt Teachers. Bratislava: NIVaM, 2022.

<sup>2</sup> Spoločný európsky referenčný rámec pre jazyky: učenie sa, vyučovanie, hodnotenie – doplnujúce vydanie. Bratislava: ŠPÚ, 2022.

a diskusiú, či mikroúlohy/cvičenia na overenie napr. porozumenia videám a pod. Každý modul sleduje nasledujúci scenár (Schéma 1), v ktorom sa striedajú dve formy spolupráce, kooperatívna a kolaboratívna spolupráca<sup>3</sup>: kooperatívna úloha, známa ako puzzle, definuje čiastkovú úlohu pre každého člena pracovnej skupiny. Úloha je dokončená po zložení všetkých častí skladačky. Kolaboratívna úloha, známa ako rokovanie, vyžaduje, aby každý člen pracovnej skupiny pracoval na úlohe samostatne. Úloha je dokončená až vtedy, keď všetci členovia pracovnej skupiny spoločne prerokovali jej podobu na základe návrhov, ktoré pripravil každý člen pracovnej skupiny.

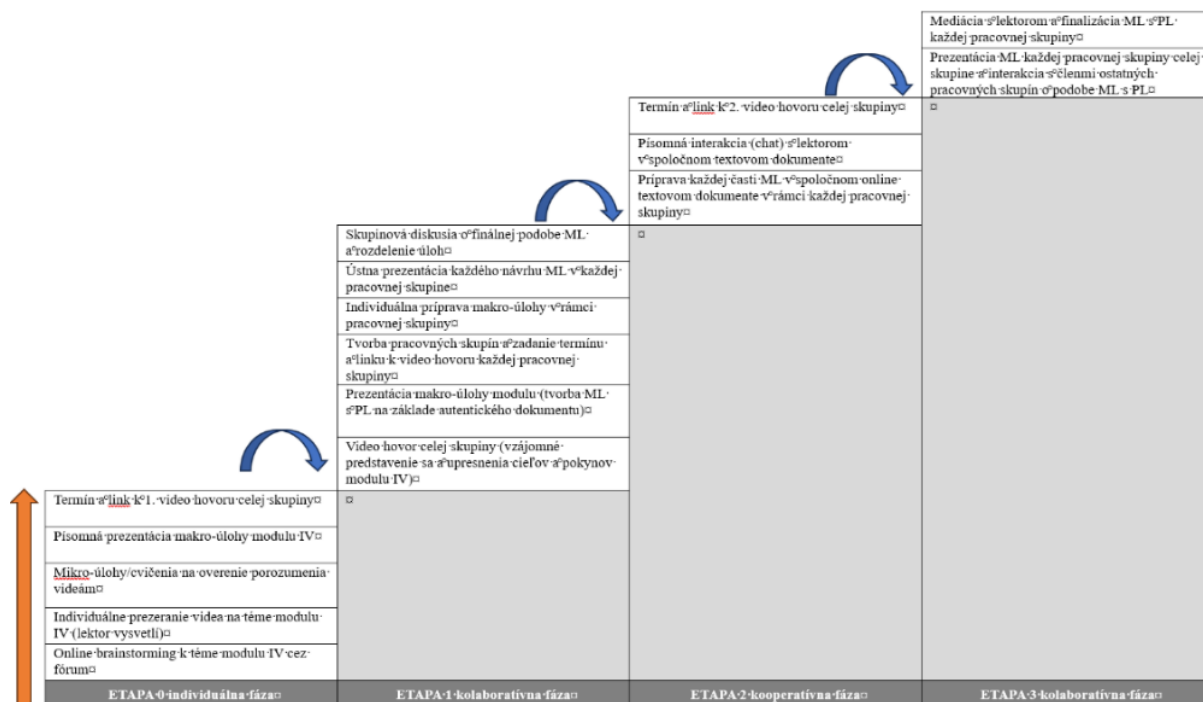


Schéma 1 Vzdelávací scenár modulu online inováčného vzdelávania pre učiteľov francúzskeho jazyka na Slovensku

## Komunikačné jazykové kompetencie

Často sa v každodennom, ale aj v odbornom prostredí používa termín *jazykové kompetencie* namiesto termínu *jazykové činnosti*. Komunikačné jazykové kompetencie predstavujú na rozdiel od všeobecných kompetencií špecifické schopnosti používateľa/učiaceho sa jazyka, aby realizoval komunikačný akt v danom jazyku. Zahŕňajú lingvistické, sociolingválne a pragmatické kompetencie. Komunikačné jazykové činnosti sú aktivity, ktoré robí používateľ/učiaci sa jazyk preto, aby splnil komunikačnú úlohu. Zahŕňajú receptívne, produktívne, interaktívne i mediačné činnosti, a to v ústnom i písomnom kontexte. Doplňujúce vydanie Spoločného európskeho referenčného rámca pre jazyky pridalo aj komunikačné jazykové stratégie do nasledujúcej zhrňujúcej schémy.

<sup>3</sup> K definícii kooperatívnej a kolaboratívnej úlohy odkážeme na Henri a Cayrol citované v Segretain (2019, s. 47). In *Pedagogická Revue*. Bratislava: ŠPÚ. ISSN 2585-8424. 2019. online.

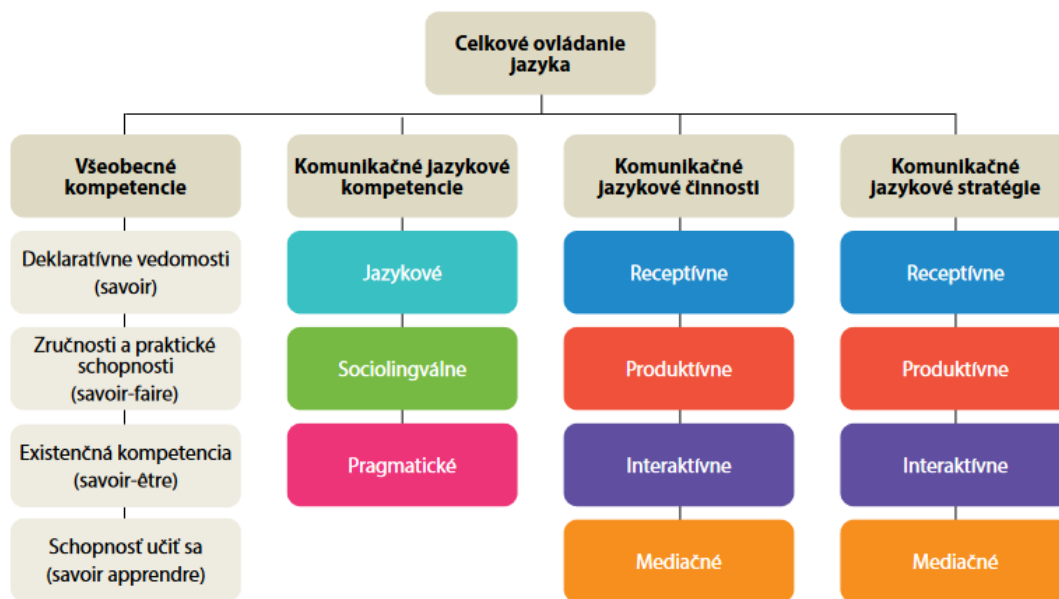


Schéma 2 Štruktúra opisného vzorca SERR<sup>4</sup>

Špecifikum vzdelávania pre učiteľov francúzskeho jazyka je, že okrem profesijných kompetencií má učiteľom umožniť zlepšiť/udržať si aj komunikačné jazykové kompetencie vo francúzskom jazyku. Z tohto dôvodu si vzdelávací scenár úloh v rámci každého modulu vyžaduje precvičenie každej komunikačnej jazykovej činnosti:

- ústna receptívna činnosť: počúvanie s porozumením (napr. porozumenie videám);
- písomná receptívna činnosť: čítanie s porozumením (napr. porozumenie pokynom a otázkam na platforme);
- ústna produktívna činnosť: ústny prejav (napr. prezentácia individuálne vypracovanej úlohy v pracovnej skupine);
- písomná produktívna činnosť: písomný prejav (napr. vypracovanie metodického listu s pracovným listom);
- ústna interaktívna činnosť: ústna interakcia (napr. diskusia v rámci pracovnej skupiny počas videohovoru);
- písomná interaktívna činnosť: písomná interakcia (napr. chat v spoločnom textovom dokumente pracovnej skupiny);
- mediačná činnosť: (napr. vysvetlenie a rokovanie o finálnej podobe ML s PL s lektorom alebo s ostatnými frekventantmi IV).

<sup>4</sup> Spoločný európsky referenčný rámec pre jazyky: učenie sa, vyučovanie, hodnotenie – doplnujúce vydanie. Bratislava: ŠPÚ, 2022. s. 32.

## Činnostne zameraný prístup

V kompetencii 2.2 *Realizácia vzdelávacieho procesu inovovaných profesijných štandardov pre učiteľov cudzích jazykov na Slovensku* sa uvádza, že učiteľ je spôsobilý „používať vyučovacie metódy a formy podporujúce aktívne učenie sa žiaka/poslucháča“<sup>5</sup>. SERR prijal činnostne zameraný prístup „preto, lebo pokladá používateľov jazyka a učiacich sa jazyk hlavne za „spoločenských aktérov“, t. j. takých členov spoločnosti, ktorí majú svoje úlohy (nie výhradne jazykové), a tie majú plniť za daných okolností v konkrétnom prostredí a vykonávaním konkrétnej činnosti“<sup>6</sup>. Z tohto dôvodu je cieľom väčšiny vzdelávacích modulov IV, aby frekventanti/učitelia spoločne tvorili metodické listy s pracovným listom (didaktizácia autentických dokumentov), ktoré sa dajú využiť priamo na hodinách francúzskeho jazyka. A tieto vytvorené metodické listy majú ponúknuť učiacim sa reálnu, resp. blízku k reálnemu životu, makroúlohu, ktorá rozvíja komunikačné jazykové kompetencie na vopred dohodnutej jazykovej úrovni (od A1 až do C1) pomocou mikroúloh a relevantných komunikačných jazykových činností.

Proces vyučovania/učenia sa cudzieho jazyka je teda vnímaný ako sociálna/spoločenská činnosť a učiaci sa ako sociálny aktér, ktorého cieľom je vykonávať v cudzom jazyku činnosti, ktoré sú blízke reálnemu životu. Preto sa uprednostňujú autentické dokumenty (priamo z jazykovo-kultúrneho prostredia, ktorého jazyk sa učí) a didaktizácia takýchto dokumentov je pravidelnou a reálnou činnosťou učiteľov cudzích jazykov v profesijnom živote.

## Spolupráca

Keď sa presadzuje prístup zameraný na učiaceho sa, býva tendencia uprednostňovať individuálne učenie sa, zatiaľ čo činnostne zameraný prístup uprednostňuje sociálne interakcie medzi učiacimi sa a ostatnými účastníkmi komunikačného aktu. Ako totiž vysvetľujú Ollivier a L. Puren, „komunikovať znamená spoluúčinkovať v súlade s danou sociálnou interakciou“<sup>7</sup>. Autori preberajú termín *ko-akčný prístup* alebo prístup zameraný na spoluprácu, ktorý vyvinul C. Puren (2009), aby ustálili výraz *interakčný prístup* alebo prístup zameraný na interakciu. Podľa C. Puren „výzvou komunikácie pre obe strany nie je len spoločne žiť alebo dokonca interagovať, ale aj predovšetkým spoločne konať v spoločnej perspektíve, inými slovami spolu-konať“. Proces vyučovania/učenia sa cudzieho jazyka preto musí umožniť toto spoločné konanie, aby učiaci sa spolu dosiahli dané ciele.

Pri tvorbe vzdelávacieho scenára IV sme sa opierali o dva modely spolupráce, ktoré Henri a Lundgren-Cayrol navrhli v súvislosti s dištančným učením (sa) (Henri — Lundgren-Cayrol, 2001). Avšak ako Vyškrabková poznamenala, „je potrebné dodať, že princípy a stratégie, na ktoré sa zameriame, sú do istej miery aplikovateľné aj na iné formy tak dištančnej ako aj prezenčnej formy výučby“<sup>8</sup>. Keďže sme už v úvode tejto časti stručne predstavili modalitu kooperatívnej a kolaboratívnej spolupráce, teraz vysvetlíme, ako sme kombinovali tieto modely vo vzdelávacom

---

<sup>5</sup> Inovované profesijné štandardy a metodika ich implementácie v praxi profesijného rozvoja, Národný projekt Teachers. Bratislava: NIVaM, 2022. s. 65.

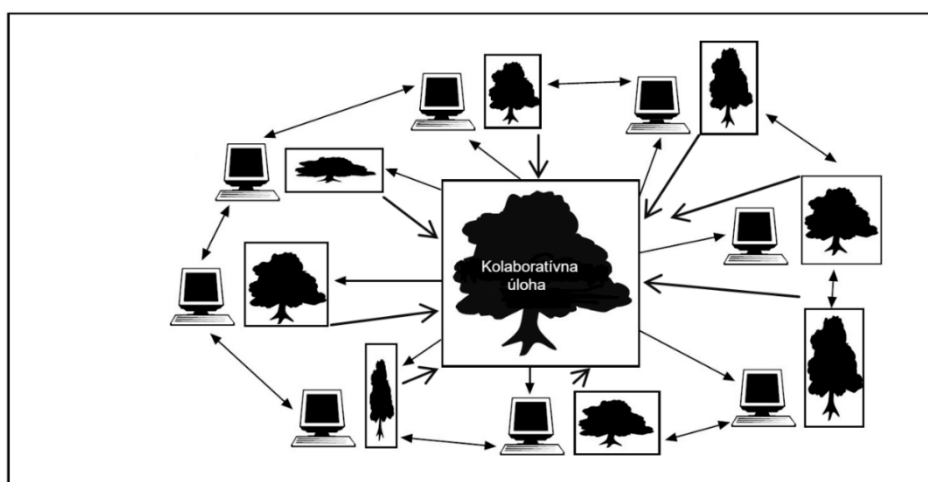
<sup>6</sup> Spoločný európsky referenčný rámec pre jazyky: učenie sa, vyučovanie, hodnotenie – druhé vydanie. Bratislava: ŠPÚ, 2017. s. 13.

<sup>7</sup> OLLIVIER, C. — PUREN, L. (2011, s. 58), preklad autora.

<sup>8</sup> VYŠKRABKOVÁ, J. Ako učiť online efektívne a interaktívne. In *Slovenčina ako cudzí jazyk v škole*. Užhorod, 2021. s. 166.

scenári nášho IV. Cieľom nebolo preferovať jeden model pred druhým. Išlo skôr o využívanie prínosov každého modelu a ich kombináciu vo vzdelávacom scenári IV. Vzdelávací modul IV začína s individuálnou fázou, počas ktorej môžu učitelia asynchrónne aktivovať svoje vedomosti na tému modulu, predtým ako idú riešiť navrhovanú úlohu. Môžu na to použiť tieto dva nástroje: písomný brainstorming v online fóre a prezretie videí, v ktorých lektor modulu prezentuje základné pojmy a zručnosti potrebné na riešenie úlohy modulu. Na konci tejto prvej fázy je odprezentovaná (väčšinou textom) úloha, tzv. makroúloha, ktorú budú mať riešiť frekventanti IV v podskupinách do konca modulu IV.

Kolaboratívna úloha: "rokovací" model spolupráce



Kooperatívna úloha: "puzzlový" model spolupráce

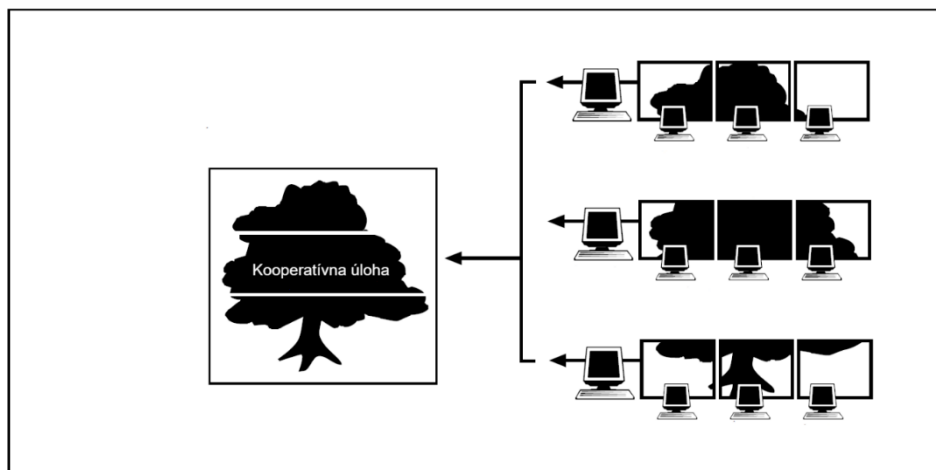


Schéma 3 Opis kolaboratívnej a kooperatívnej spolupráce<sup>9</sup>

Druhá fáza, tzv. kolaboratívna, umožňuje každému frekventantovi riešiť makroúlohu vcelku samostatne a priniesť ostatným členom pracovnej skupiny svoje pohľady a podnety na jej riešenie.

<sup>9</sup> Podľa HENRI — LUNDEGREN-CAYROL, (2001, s. 34), preklad autora.

*Rokovací* moment prebieha tak, že potom ako každý člen pracovnej skupiny pracoval na úlohe samostatne, všetci členovia pracovnej skupiny prerokujú ústne v rámci videostretnutia spoločný a jednotný postup pracovnej skupiny, ako riešiť úlohu na základe návrhov, ktoré pripravil každý jej člen.

Na konci tejto diskusie prebieha príprava tretej fázy a rozdelenie čiastkových úloh medzi členov pracovnej skupiny. Preto sa tretia fáza volá kooperatívna, keďže úloha je následne riešená čiastočne každým členom pracovnej skupiny. V online textovom dokumente rediguje každý člen časť metodického listu, ako bolo dohodnuté počas videozáznamu. V chate online textového dokumentu môže vzniknúť aj písomná interakcia medzi členmi pracovnej skupiny i s lektorom, ktorý dohliada na jazykovú správnosť a logické prepojenie medzi časťami. Lektor by nemal zasahovať zásadným spôsobom do prípravy dokumentu, ale skôr usmerňovať, upozorňovať a sprevádzať frekventantov IV k takej finálnej podobe metodického listu, na akej sa dohodli počas videostretnutia.

Upraviť konečný produkt do finálnej podoby môže ešte pracovná skupina po jeho predstavení celkovej skupine. Preto sme túto predposlednú fázu nazvali *kolaboratívnou*, ale mohli sme ju nazvať i *mediačnou fázou*, keďže cieľom je sprostredkovať ostatným pracovným skupinám výsledok práce, t. j. konečný metodický list s pracovným listom na základe rešpektovania didaktiky autentického dokumentu na tému modulu a vysvetliť, prečo si vybrali takéto postupy k riešeniu makroúlohy.

## II. Záverečný hodnotiaci dotazník

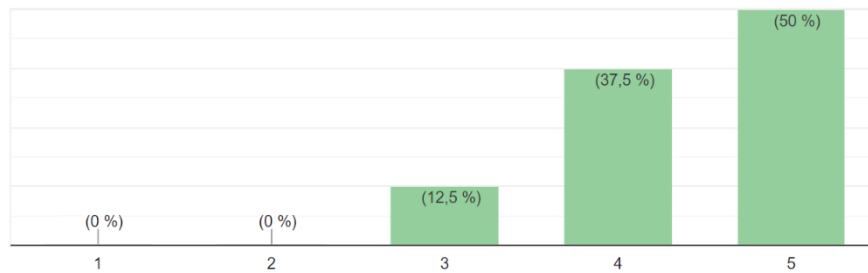
Po absolvovaní IV mali frekventanti vyhodnotiť pedagogický prístup vzdelávania a odpovedať na krátky online dotazník, zameraný práve na tieto tri aspekty, ktoré sme v prvej časti článku rozoberali. Požiadali sme ich, aby ohodnotili na škále od 1 do 5 dôležitosť podľa seba deklarovovaných cieľov IV. Po krátkom vysvetlení všetkých aspektov a zhodnotení dôležitosti cieľov mali aj priestor, aby sa vyjadrili, ako možno vylepšiť každý aspekt v budúcich IV.

V školskom roku 2022/2023 sa zúčastnilo na Slovensku dvanásť učiteľov francúzskeho jazyka inovačného vzdelávania. Je škoda, že len dve tretiny učiteľov nám včas dali spätnú väzbu, t. j. osem učiteľov z dvanástich. Frekventanti IV mali ohodnotiť dôležitosť týchto didaktických aspektov na základe škály:

- (5) – považujem tento aspekt za **veľmi dôležitý**,
- (4) – považujem tento aspekt za **dôležitý**,
- (3) – považujem tento aspekt za **ani dôležitý, ani nedôležitý**,
- (2) – považujem tento aspekt za **nedôležitý**,
- (1) – považujem tento aspekt za **vôbec nedôležitý**.

### Komunikačné jazykové kompetencie

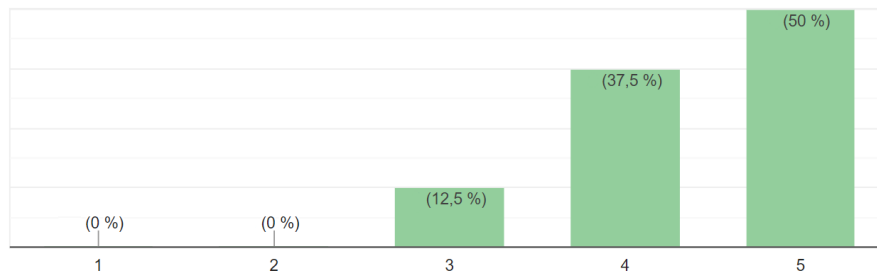
Ohodnoťte na stupnici od 1 do 5 dôležitosť tohto cieľa.



Graf 1 Ohodnotenie frekventantov dôležitosť rozvíjania komunikačných jazykových kompetencií v rámci IV

### Činnosťne zameraný prístup

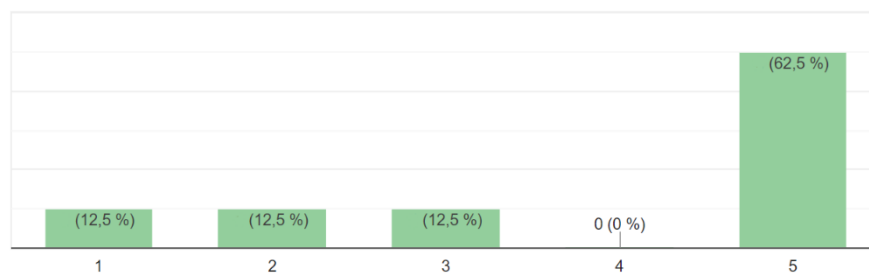
Ohodnoťte na stupnici od 1 do 5 dôležitosť tohto cieľa.



Graf 2 Ohodnotenie frekventantov dôležitosť rozvíjania činnosťne zameraného prístupu v rámci IV

### Rozvíjanie spolupráce

Ohodnoťte na stupnici od 1 do 5 dôležitosť tohto cieľa.



Graf 3 Ohodnotenie frekventantov dôležitosť rozvíjania spolupráce v rámci IV

Na základe výsledkov dotazníka možno skonštatovať, že tieto tri aspekty sú považované za viac dôležité ako nedôležité. Pre 87,5 % frekventantov (Grafy 1 a 2) je rozvíjanie komunikačných jazykových kompetencií a uplatnenie činnosťne zameraného prístupu počas takéhoto vzdelávania všeobecne dôležité. Dokonca, ak zoberieme hodnotu (3) ako neutrálnu (ani dôležitý, ani nedôležitý), možno povedať, že obidva ciele *Komunikačné jazykové kompetencie* a *Činnosťne zameraný prístup* sú považované za dôležité. Avšak aspekt *Rozvíjanie spolupráce* (Graf 3) získal menšiu podporu, dokonca

niekto ho vôbec nepovažoval za dôležitý aspekt vzdelávania. Interpretujeme to ako dôsledok toho, že komunikačné jazykové kompetencie a činnostne zameraný prístup sú pojmy ukotvené už dlhé roky nielen v programoch profesijného rozvoja učiteľov cudzích jazykov, ale aj v programoch kvalifikačných štúdií všetkých študentov, ktorí sa chcú stať učiteľmi cudzích jazykov. Rozvíjanie spolupráce a sociokonštruktivismus nie sú nové koncepty. Patria k menej rozvinutým pojmom v programoch vzdelávania budúcich/už kvalifikovaných učiteľov. Preto si tu dovoľíme opakovať didaktické aspekty prístupu zameraného na spoluprácu.

Okrem toho, že SERR uvádza stupnicu pre interaktívne činnosti a stratégie s názvom *Spolupráca*, presnejšie povedané pre ústnu interakciu *Spolupráca zameraná na dosiahnuté cieľ*<sup>10</sup>, zahŕňa SERR do schopnosti učiť sa/študovať schopnosť „efektívne spolupracovať vo dvojiciach i v pracovných skupinách“<sup>11</sup>. Doplnujúce vydanie SERR pridáva, že „spolupráca zameraná na cieľ sa týka kolektívnej spolupráce zameranej na úlohy, ktorá je bežným javom v reálnom živote, najmä v profesijnom kontexte.“ Cieľ reálnej úlohy na hodine cudzieho jazyka nie je zameraný len na povzbudenie motivácie učiacich sa, ale najmä na ich prípravu na reálny život. Ako sme to vyššie spomínali, cieľom učenia sa cudzieho jazyka nie je len učiť sa spolu žiť, či spolu interagovať s cudzincom (rodeným hovoriacim), ale spolu-konať so zámerom dosiahnuť nastavené ciele. Potrebne je tiež zdôrazniť fakt, že v demokratických spoločnostiach vedieť hľadať a dosiahnuť spoločne riešenia a kompromisy, je dôležitou schopnosťou, ktorá nemusí byť u každého prirodzená, a preto je potrebné učiť ju a rozvíjať. Doplnujúce vydanie SERR tiež uvádza novú stupnicu s názvom *Online spolupráca a výmena informácií zameraná na cieľ*, ktorá sa „zameriava na kolaboratívny charakter online interakcie.“ Keďže naše IV prebiehalo stopercentne online, všimli sme si podrobnejšie túto stupnicu. Práve na úrovniach B1 a B2 nachádzame zmienky o kooperatívnej a kolaboratívnej spolupráci, ako sme ju vyššie predstavili:

- B1 (kooperatívna spolupráca):

„Dokáže komunikovať online so skupinou, ktorá pracuje na projekte, postupuje podľa jednoduchých pokynov, požaduje vysvetlenie a **pomáha pri plnení spoločných úloh.**“

- B2 (kolaboratívna spolupráca):

„Dokáže sa zapojiť do online spolupráce alebo komunikačných výmen v rámci svojich oblastí odbornosti, ktoré **vyžadujú rokovanie** o podmienkach a vysvetlenie zložitých detailov a osobitných požiadaviek.“<sup>12</sup>

Pozitívom zameraného prístupu je to, že uprednostňuje horizontálne interakcie a výmeny informácií medzi učiacimi sa. Podľa výskumov Buchsa, Lehrausa a Buteru<sup>13</sup> sú tieto výmeny prospešné hlavne pre tých, ktorí odovzdajú informácie a vysvetľujú ich. Švajčiarski výskumníci dokázali v rámci štúdie, že záverečný výkon a vnútorná motivácia učiacich sa, ktorí vysvetlili ostatným, je napokon lepší. Preto je podľa nás dôležité striedať tieto dva modely spolupráce a dbať na to, aby každý frekventant IV mohol v rámci vzdelávacieho modulu vykonať obe roly: poslucháč a mediátor.

---

<sup>10</sup> SERR, 2017, s. 77 a ďalej.

<sup>11</sup> SERR, 2017, s. 112.

<sup>12</sup> SERR, doplnujúce vydanie, 2022, s. 87.

<sup>13</sup> BUCHS, LEHRAUS — BUTERA, 2006, s. 185. Quelles interactions sociales au service de l'apprentissage en petits groupes ? In GENTAZ, E. — DESSUS, P. (Eds.) *Apprentissage et enseignement. Sciences cognitives et éducation*. Paris: Dunod. pp. 183 — 199.



### III. Návrh vylepšeného modelu vzdelávacieho scenára

Posledná časť dotazníka bola kvalitatívna, aby sa mohol každý frekventant vyjadriť a navrhnúť možné zlepšenia pri rozvíjaní každého spomenutého cieľa. Opäť môžu mrziť skromné odpovede ku kvalitatívnej časti dotazníka. Treba tiež zdôrazniť, že niektoré odpovede nie sú logické/koherentné. Preto sme sa rozhodli akceptovať odpovede všeobecne, a nie špecificky ku každej otázke. Niektoré postrehy sme zaznamenávali ako užitočné k našej problematike.

Návrhy, ktoré považujeme za užitočné pre našu problematiku, sme v Tabuľke 1 označili žltou farbou. Pri každom návrhu sme sformulovali možné konkrétne riešenia na zlepšenie.

<p>Aké zlepšenie(-ia) by ste navrhli, aby sa v rámci takéhoto typu vzdelávania čo najlepšie rozvíjal(-i)...</p>
<p>...komunikačné jazykové kompetencie?</p>
<p>Rien</p>
<p>Développer le sujet des compétences individuelles plus en détail en plus de temps.</p>
<p>Le vocabulaire utilisé par les formateurs était très précis et théorique dans les capsules vidéo. Il pourrait être utile de simplifier</p>
<p>Intégrer aussi des rencontres personnelles au début et à la fin de la formation</p>
<p>Zaviest viac ústnej kompetencie</p>
<p>Všetko bolo splnené</p>
<p>Čo navyše praktizovať komunikačné jazykové kompetencie</p>
<p>Znova len možnosť vycestovať na dlhšie obdobie do zahraničia.</p>
<p>...činnosť zameraný prístup?</p>
<p>Pas autant de travail en équipe.</p>
<p>Utiliser plus d'exemples pratiques.</p>
<p>Recevoir plus d'exemples concrets</p>
<p>La formation est bien conçue pour développer les compétences professionnelles d'enseignant</p>
<p>Viac školení</p>
<p>Viac praktických ukážok</p>
<p>Robiť čo najviac modelových situácií</p>
<p>Une formation prolongée (la durée 1 mois) en France ou dans un autre pays francophone par ex. pendant les vacances.</p>
<p>...schopnosť učiteľov spolupracovať?</p>
<p>C'est difficile de se mettre d'accord quand on est de chaque partie de la Slovaquie</p>
<p>Donner l'occasion de collaborer aux enseignants sur des projets de durée plus longue.</p>
<p>Plus d'exemples concrets</p>
<p>Proposer plus de formations de ce type</p>
<p>Rozvíjať túto metódu aj v bežnom prostredí, nielen online</p>
<p>Nič</p>
<p>Spoznať sa aj mimo školenia</p>
<p>Teambuildingy viackrát do roka.</p>

Tabuľka 1 Návrhy frekventantov k zlepšeniu vzdelávacieho scenára IV

*Développer le sujet des compétences individuelles plus en détail en plus de temps.*

*Intégrer aussi des rencontres personnelles au début et à la fin de la formation.*

Spojili sme tieto dva prvé návrhy, pretože predložíme také riešenie, ktoré by mohlo odpovedať obom . Je možné umiestniť na platforme tzv. záchrannú linku s lektorom, pri ktorej by mohol frekventant konzultovať s lektorom. Táto konzultácia by mohla byť ústna (videohovor), ale môže aj byť písomná (písomná interakcia prostredníctvom chatu). Túto linku možno používať podľa potrieb frekventanta a odporúčame, aby bol aspoň jeden rozhovor (alebo písomná komunikácia) povinný počas celého IV. Lektor bude môcť počas tejto konzultácie analyzovať tému osobných kompetencií. Ako sme uviedli v úvode, pojem *osobnostné predpoklady* v slovenskej literatúre je porovnateľný s pojmom *existenčná kompetencia – osobnostné faktory* zo SERR. Keďže tento aspekt nebol veľmi zohľadnený v našom IV, navrhujeme, aby lektor prebral počas povinnej konzultácie tému osobnostné predpoklady/faktory frekventanta. Preto sme nazvali túto linku *osobnou linkou*, aby frekventant vedel, že tu má priestor na individuálnu komunikáciu.

*Donner l'occasion de collaborer aux enseignants sur des projets de durée plus longue.*

*Robir' čo najviac modelových situácií.*

Z toho istého dôvodu sme spojili tieto dva návrhy a následne predložíme riešenie, aby mohol metodické listy s pracovným listom používať externý učiteľ, ktorý by bol ochotný vymeniť si skúsenosti z používania ML s PL. Táto výmena informácií by mohla byť ústna (videohovor) a mala by viesť k zlepšeniu ML s PL. Pracovná skupina môže s lektorom publikovať ML s PL na sociálnej sieti IFProfs (<https://ifprofs.org/sk>), ktorá združuje komunitu učiteľov francúzštiny na Slovensku. O publikovanie ML s PL môže pracovná skupina požiadať o spätnú väzbu s použitím ML s PL. Keďže takýto projekt sa môže uskutočniť len na konci modulu, táto nová spolupráca môže trvať až do konca celého IV, resp. môže pokračovať aj po jeho skončení, keďže sociálna sieť je otvorená každému učiteľovi, ktorý prejavuje záujem zdieľať sa s kolegami z celého Slovenska, rovnako aj z celého sveta.

*Zaviesť viac verbálne kompetencie*

Táto potreba môže byť individuálna, a preto sme navrhli, aby tzv. *osobná linka* mohla viesť nielen k videohovoru, ale aj k písomnej komunikácii. Takisto sme navrhli, aby spätná väzba s učiteľom na sociálnej sieti IFProfs bola ústna (videohovor).

Na základe týchto návrhov sme následne upravili náš vzdelávací scenár. V nasledujúcej schéme sme inovácie označili zelenou farbou s červeným rámcom.

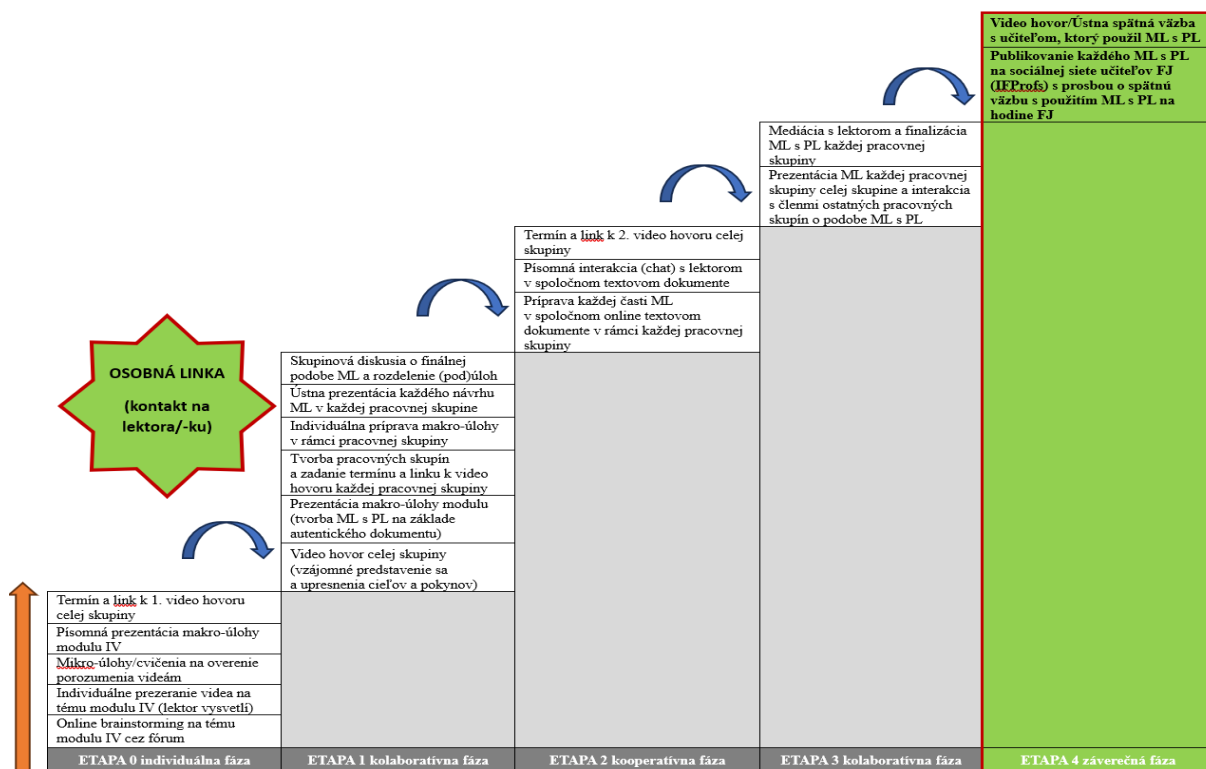


Schéma 4 Návrh vzdelávacieho scenára modulu online IV pre učiteľov francúzskeho jazyka/cudzích jazykov na Slovensku

## Záver

Cieľom tohto príspevku bolo predstaviť vzdelávací scenár, ktorý sme navrhli používať pre online inováčné vzdelávanie učiteľov francúzskeho jazyka na Slovensku. Výzvou bolo nielen zahrnúť v online scenári všetky komunikačné jazykové činnosti, aby učiteľ/frekventant IV mohol rozvíjať svoj jazykový profil vo všetkých potrebných odvetviach, ale aj skombinovať obidve formy spolupráce, ktoré sme prebrali od Henri a Lundgren-Cayrol, t. j. kolaboratívnej a kooperatívnej. Ďalším cieľom bolo navrhnúť zlepšenie tohto scenára. Po skúsenosti s použitím vytvorenej platformy Apolearn, na základe predstaveného vzdelávacieho scenára počas online IV s dvanástimi učiteľmi francúzskeho jazyka na Slovensku, sme vedeli zistiť názor frekventantov. Táto spätná väzba nám umožnila vylepšiť vzdelávací scenár modulu online IV pre učiteľov francúzskeho jazyka na Slovensku.

Uvedomili sme si, že tento scenár by mohol byť zaujímavý aj pre učiteľov iných cudzích jazykov na Slovensku, a preto by mohla byť ďalšia výzva implementovať návrh vylepšeného scenára v rámci IV učiteľov iných cudzích jazykov na Slovensku.

## Literatúra

BUCHS, C. — LEHRAUS, K. — BUTERA, F. 2006. Quelles interactions sociales au service de l'apprentissage en petits groupes ? In GENTAZ, E. — DESSUS, P. (Eds.) *Apprentissage et enseignement. Sciences cognitives et éducation*, pp. 183 — 199., p. 185. Paris: Dunod.

HENRI — LUNDGREN-CAYROL. 2001. *Apprentissage collaboratif à distance*, Presse de l'Université du Québec. 204 pages. ISBN 978-2-7605-1094-4.

Inovované profesijné štandardy a metodika ich implementácie v praxi profesijného rozvoja. Národný projekt *Teachers*. 2022. Bratislava: NIVaM.

OLLIVIER, C. — PUREN, L. 2011. *Le web 2.0 en classe de langue*. Paris. Ed. *Maison des langues*. 222 pages, ISBN 9782356850775.

SEGRETAIN, A. 2019. In *Pedagogická Revue*. ISSN 2585-8424. Bratislava: ŠPÚ. s. 47. [online].

Spoločný európsky referenčný rámec pre jazyky: učenie sa, vyučovanie, hodnotenie. Doplnujúce vydanie. 2022. Bratislava: ŠPÚ.

Spoločný európsky referenčný rámec pre jazyky: učenie sa, vyučovanie, hodnotenie. 2. vydanie. 2017. Bratislava: ŠPÚ.

VYŠKRABKOVÁ, J. 2021. Ako učiť online efektívne a interaktívne. In *Slovenčina ako cudzí jazyk v škole*. Užhorod, s. 166.

**PaedDr. Arnaud Segretain, PhD.**

Oddelenie pre jazykové a literárne vzdelávanie  
Odbor podpory formálneho vzdelávania  
Národný inštitút vzdelávania a mládeže  
Pluhová 8  
831 03 Bratislava  
email: [arnaud.segretain@nivam.sk](mailto:arnaud.segretain@nivam.sk)

# SPRÁVY

# KOMENSKÝ A MY – 21. ROČNÍK OCEŇOVANIA VÍTAZNÝCH VÝTVARNÝCH A LITERÁRNÝCH PRÁC ŽIAKOV ZŠ A SŠ

**Adela Melišeková Dojčanová, Alexandra Pavličková**

Katedra pedagogiky Pedagogickej fakulty UKF v Nitre sa už po 21x zapojila do českej súťaže Komenský a my. Slovenské kolo, tak o rok neskôr, pokračuje v tradícii šírenia nadčasových myšlienok Jána Amosa Komenského. Prvopočiatky námetov súťaže na Slovensko priniesli členky Katedry pedagogiky PF UKF v Nitre v roku 1992 prostredníctvom zanietenej bádatelky, historičky a prívrženkyne J. A. Komenského prof. PhDr. Viery Žbirkovej, CSc. a jej kolegyně PhDr. Anny Masarikovej, PhD.. Po odchode prof. Žbirkovej a Dr. Masarikovej sa vedením súťaže ujala pani doc. PaedDr. Júlia Ivanovičová, PhD., ktorá však s nimi už aj v úvodných rokoch spolupracovala. V súčasnosti už niekoľko rokov súťaž vedú PaedDr. Alexandra Pavličková, PhD. a PaedDr. Tomáš Turzák, PhD.

Odbornú garanciu nad súťažou postupne preberali dekanı PF UKF, napr. prof. PhDr. G. Petrová, CSc., prof. PhDr. E. Szorádová, CSc. a dnes medzi významných podporovateľov patria i dekan PF UKF doc. PaedDr. Gábor Pintes, PhD. a rektor UKF prof. RNDr. Libor Vozár, CSc. Prostredníctvom nich sa pedagógom, ktorí viedli svojich žiakov a študentov v súťaži, udeľujú cena rektora UKF a cena dekana PF UKF.

Dňa 13. novembra 2024 sa na pôde Pedagogickej fakulty UKF v Nitre uskutočnilo slávnostné odovzdávanie cien žiakom základných a stredných škôl, ktorí sa zapojili už do 21. ročníka výtvarno-literárnej súťaže Komenský a my. Vyhlasovateľom súťaže je Ministerstvo školstva, mládeže a telovýchovy ČR spolu s Národným pedagogickým múzeom a knižnicou J. A. Komenského v Prahe a ZŠ J. A. Komenského, Brandýs nad Orlicí. Slovenské kolo organizované Katedrou pedagogiky PF UKF v Nitre sa realizovalo pod záštitou dekana PF UKF doc. PaedDr. Gábora Pintes, PhD., v partnerstve s Rektorátom UKF Nitra (projekt v rámci inštitucionálnej grantovej schémy na podporu kultúrnych a športových aktivít študentov UKF č. K13 KPG PF J. A. Komenský a jeho odkazy), Nitrianskym samosprávnym krajom (NSK) a Národným inštitútom vzdelávania a mládeže (NIVaM – KP Nitra).

## **Súťažné kategórie, ktoré obsahuje slovenské kolo sú:**

### **Výtvarná časť:**

**Kategória A** – Pomenovaná *Orbis Pictus 21. storočia*, nové stránky knihy *Svet v obrazoch očami detí* je rozdelená do dvoch vekových skupín:

- **A1** – výtvarné práce žiakov 1. - 2. ročníka ZŠ,
- **A2** – výtvarné práce žiakov 3. - 4. ročníka ZŠ.

### **Kategória B**

- **B1** – výtvarné práce žiakov 5. - 6. ročníka ZŠ,

- **B2** – výtvarné práce žiakov 7. - 9. ročníka ZŠ.

### **Kategória C**

- študenti stredných škôl a druhého stupňa osemročných gymnázií.

### **Literárna časť:**

#### **Kategória A**

- literárne práce žiakov 6. - 9. ročníka ZŠ a 1. stupňa osemročných gymnázií,

#### **Kategória B**

- literárne práce študentov stredných škôl a druhého stupňa osemročných gymnázií.

Slovenské kolo súťaže, na rozdiel od českého kola líši tým, že má viacero kategórií vo výtvarnej časti a neobsahuje vedomostnú zložku súťaže. Zároveň pôvodne na Slovensku bola súťaž určená pre školy, ktoré nesú v názve meno J. A. Komenského, prípadne sídlia na ulici po ňom pomenovanej, ako aj pre cvičné základné a stredné školy UKF v Nitre. V súčasnosti organizátori oslovujú všetky základné a stredné školy a tešia sa veľkému záujmu.

### **Témy 21. ročníka súťaže Komenský a my boli:**

#### **Výtvarná časť súťaže**

#### **LABYRINT A RAJ**

<b>Kategória A1</b>	<i>Cesty ďaleké i cesty blízke</i> (výlety s rodičmi, kamarátmi, po cestách rovných aj kľukatých, hľadanie správnej cesty s rodinou a blízkymi, v meste, v lese, na horách, pri mori. Objavovanie novej cesty a smeru, lesné zákutia i tajomné cestičky).
<b>Kategória A2</b>	<i>Rajská záhrada</i> (človek a predstavy o bájnomy mieste zvanom "raj", dokonalé miesto na život, príroda, fantázia, náboženstvo, cesta do raja a jeho zobrazovanie. Ako vyzerá dokonalá rajská záhrada a jej tajomstvá).
<b>Kategória B1, B2</b>	<i>Labyrintom ciest</i> (cesty ako labyrint, kľukaté mapy a príroda a zem zo vzduchu, siločiarly zeme a ich zobrazovanie. Mytológia a jej bájne bytosti, predstava labyrintu a cesty z neho, fantázia a realita).
<b>Kategória C</b>	<i>Život človeka ako cesta</i> (životný príbeh a mravné správanie, pozemský raj alebo život ako cesta do raja. Hľadanie správnej životnej cesty, životný cyklus a čas ktorý plynie. Filozofia života, ktorý môže byť pozemským rajom ale aj kľukatou cestou, alebo labyrintom).

## Literárna časť súťaže

**Kategória A**                    **Už ste sa niekedy vydali na cestu, na ktorej ste zablúdili?** (*voľný slohový útvar*)

**Kategória B**                    **Môže byť blúdenie prostriedkom poznania?** (úvaha, esej)

Porota v zložení PaedDr. Alexandra Pavličková, PhD., PaedDr. Tomáš Turzák, PhD., doc. PaedDr. Dana Kollárová, PhD. a PaedDr. Adela Melišeková Dojčanová, PhD. spolu so študentmi študijných programov Predškolská a elementárna pedagogika, Učiteľstvo pedagogiky v kombinácii, Špeciálna pedagogika, vychovávateľstvo a manažment vzdelávania vybrali z vyše 250-tich výtvarných a 62 literárnych prác a ocenila 35 žiakov základných a stredných škôl a 3 pedagógov, ktorým bola udelená Cena rektora UKF, menovite Mgr. Bibiane Moravčíkovej, Cenu NSK získala Mgr. Janka Štancelová, PhD. a Cenu NIVaM si odniesla Mgr. Jarmila Sýkorová. V závere podujatia bol vyhlásený už 22. ročník súťaže, do ktorého sú všetci žiaci i pedagógovia srdečne pozvaní. Podrobnosti k 22. ročníku sa nachádzajú na webových stránkach Katedry pedagogiky – <https://www.kpg.pf.ukf.sk/komensky-a-my/>

## VYHODNOTENIE

### Výtvarná časť

#### Kategória A1

Cesty ďaleké i cesty blízke

- 1. miesto:** **Emmka Assemacherová** – ZŠ s MŠ Čereňany  
(pedagogička: Mgr. Mária Košianová)
- 2. miesto:** **Sofia Červenáková** – ZŠ A. Kmeťa, Levice  
(pedagogička: PaedDr. Milena Bólová)
- 3. miesto:** **Lilien Falaštová** – ZŠ Martinská, Žilina  
(pedagogička: Romana Kluchová)

#### Čestné uznanie

**Viliam Apiar** – ZŠ Moskovská, Michalovce  
(pedagogička: Mgr. Lucia Basandová)

**Patrik Drobňák** – ZŠ Moskovská, Michalovce  
(pedagogička: Mgr. Lucia Basandová)

#### Kategória A2

Rajská záhrada

- 1. miesto:** **Emma Gubicová** „Moje vysnívané mesto“ – ZŠ J. A. Komenského, Kolárovo  
(pedagogička: Mgr. Monika Kacz)



**2. miesto:** **Adam Struhár** „Rajská záhrada“ – Spojená škola sv. Jozefa, Klčové, Nové mesto nad Váhom (pedagogička: Mgr. Dana Kaššovicová)

**3. miesto:** **Sára Kianičková** „Farebný raj“ – ZŠ Martinská, Žilina (pedagogička: Natália Duchajová)

### Čestné uznanie

**Margaréta Vajliková** „Život na oceáne“ – ZŠ J. A. Komenského, Kolárovo (pedagogička: Mgr. Monika Kacz)

### Kategória B1

#### Labyrintom ciest

**1. miesto:** **Evelin Shuper** „Červený drak“ – ZŠ Benkova, Nitra (pedagogička: Mgr. Janka Štancelová, PhD.)

**2. miesto:** **Sofia Koprďová a Vítoria Herďová** „Trójsky kôň“ - ZŠ Š. Moyzesa, Tesárske Mlyňany (pedagogička: Mgr. Ružena Sapárová)

**3. miesto:** **Róland Žiga** „Labyrint ciest“ – ZŠ s MŠ Hrabušice (pedagogička: Mgr. Katarína Joppová)

### Čestné uznanie

**Sarah Elin Sedláková** „Labyrint médií“ – ZŠ J. A. Komenského, Kolárovo (pedagogička: Mgr. Monika Kacz)

### Kategória B2

#### Labyrintom ciest

**1. miesto:** **Nina Čižmárová** „Životné cesty“ – ZŠ s MŠ Koperníkova, Hlohovec (pedagogička: Mgr. Bibiana Moravčíková)

**Adam Kaleja** - ZŠ Jarovnice (pedagogička: Mgr. Martina Jacová)

**2. miesto:** **Alexandra Bódisová** „Stratený svet“ – ZŠ A. Kmeť'a, Levice (pedagogička: Mgr. Monika Šáriová)

**Rebeka Molnárová** - ZŠ Topoľová, Nitra (pedagogička: Mgr. Liana Vinter)

**3. miesto:** **Karolína Beláková** „Zeus, Medúza, Poseidon“ – ZŠ Benkova, Nitra (pedagogička: Mgr. Dagmar Kochanová)

## Čestné uznanie

**Miroslava Šoltésová** „Labyrint a raj – cesta k môjmu šapitó“ – ZŠ s MŠ Selice  
(pedagogička: Mgr. Monika Hurajová)

**Natália Kiššová** „Kitsune – nenecháme sa oklamať“ – ZŠ s MŠ Koperníkova, Hlohovec  
(pedagogička: Mgr. Bibiana Moravčíková)

## Kategória C

Život človeka ako cesta

**1. miesto:** **Natália Novotová** – SSOŠ pedagogická EBG, Brezno  
(pedagogička: Mgr. Júlia Stieranková)

**2. miesto:** **Alica Hanušinová** – Gymnázium Konštantínova2, Prešov  
(pedagogička: Mgr. Andrea Oberstová)

**3. miesto:** **Sandra Hlavová** „Nájdeš cestu k svojmu odrazu?“ – SOŠ pedagogická Levice  
(pedagogička: PaedDr. Katarína Nichtová)

## Čestné uznanie

**Nina Antušová** – SSOŠ DSA Komenského 12, Trebišov  
(pedagogička: Mgr. Oktavia Marcinčáková)

**Aneta Stolárová** – SOŠ pedagogická sv. Cyrila a Metoda, Košice  
(pedagogička: Mgr. Jana Troščáková)

## Literárna časť súťaže

### Kategória A

Už ste sa niekedy vydali na cestu, na ktorej ste zabľúdili?

**1. miesto:** **Katarína Kulichová** – ZŠ s MŠ, Malonecpalská ul., Prievidza  
(pedagogička: Mgr. Jarmila Sýkorová)

**2. miesto:** **Gvistová Emma** – ZŠ Školská 4, Vrbové  
(pedagogička: Mgr. Andrea Cepková)

**3. miesto:** **Júlia Tkáčová** – ZŠ Juh, Vranov na Topľou  
(pedagogička: PaedDr. Jana Radová)

## Čestné uznanie

**Maxim Klešč** – Gymnázium Ľudovíta Štúra, Zvolen  
(pedagogička: Mgr. Martina Balocová)

**Daniela Račková** – Gymnázium Golianova, Nitra  
(pedagogička: PhDr. Darina Račková)

## Kategória B

Môže byť blúdenie prostriedkom poznania?

- 1. miesto:** **Andrea Babincová** – ZUŠ M. R. Štefánika, Považská Bystrica  
(pedagogička: Katarína Hudecová)
- 2. miesto:** **Katarína Reiselová** – Gymn. Golianova, Nitra  
(pedagogička: PhDr. Darina Račková)
- 3. miesto:** **Stella Vargová** – Gymnázium M.R. Štefánika Šamorín  
(pedagogička: Mgr. Gabriela Šechná)

## Čestné uznanie

**Martin Tóth** – Obchodná akadémia, Komenského 1, Humenné  
(pedagogička: Mgr. Ján Olekšák)

**Cena rektora UKF**      **Mgr. Bibiana MORAVČÍKOVÁ** (ZŠ s MŠ Koperníkova, Hlohovec)

**Cena NSK**              **Mgr. Janka ŠTANCELOVÁ, PhD.** (ZŠ Benkova, Nitra)

**Cena NIVaM**          **Mgr. Jarmila SÝKOROVÁ** (ZŠ s MŠ, Malonecpalská ul., Prievidza)

Text a foto: PaedDr. Adela Melišeková Dojčanová, PhD., PaedDr. Alexandra Pavličková, PhD. – PF, Katedra pedagogiky UKF v Nitre

**Pre podporenie tvorivého písania radi uverejníme OCENENÉ LITERÁRNE PRÁCE – 1. miesta kategórií A, B:**

**Katarína Kulichová**  
ZŠ s MŠ, Malonecpalská ul., Prievidza  
**1. miesto**  
**Kategória A**

**Už ste sa niekedy vydali na cestu, na ktorej ste zablúdili?**

Úvaha

Veľa ľudí sa už stratilo na veľa miestach a len málo z nich aj zistilo, ako sa vrátiť späť. Mnohí blúdia dodnes a v tmavých zákutiach svojej mysle hľadajú, čo už nikdy nemôžu nájsť – cestu späť. Niektorí sa o to ani nesnažia, sú radšej stratení. Možno sa tvária, že sa snažia vyhrabať z tej hnusnej diery plnej trápenia, ale to je lož. Snažiť sa prestali skôr ako vôbec začali. Blúdenie je istým spôsobom dobré,

lebo nás zavedie na cesty, na ktoré by sme normálne nešli a spoznáme sa s ľuďmi, na ktorých by sme inokedy zazerali a súdili ich, no takto sa s nimi spriatelíme.

Sú tu však aj prípady, ktorým sa oplatí pomôcť a dať im mapu, ktorá ich zavedie späť. Možno som tento prípad aj ja alebo vy. Každý sa stratil na svojej vlastnej púti a každá má iné riešenie, iné východisko.

Ja blúdím na ceste za láskou, za šťastím, ale najmä za odpoveďou na otázku „Kto skutočne som?“. Moje myšlienky blúdia, keď rozmýšľam kto som bola, kto som a kto budem. Mám sny, v ktorých snívam, že sa stanem NIEKÝM a budem pomáhať tým, čo sa stratili tiež. Môže však stratená pomáhať strateným? Preto sa pýtam zas a znova sama seba: „Kto som a kým sa chcem stať?“ Mám pocit, že som v labyrinte, v ktorom je každá ulička slepá a zároveň môže byť východiskom, ktoré mi pomôže nájsť samu seba.

Zvyčajne majú cesty začiatok a koniec. Nikoho nezaujíma, čo je medzitým. Cesta je ako úsečka AB. Začne sa bodom A, pokračuje rovnou čiarou s určenou dĺžkou a na konci označíme bod B. Čo ak je však práve tá čiara mojím cieľom? Netrápi ma, kde to začalo a v podstate ani kde to skončí, iba to ako sa to všetko stane, čo ma k môjmu ja dovedie a pomôže mi pomôcť si. Možno je to priamka p bez začiatku a konca alebo krivolaká čiara, veď moja cesta nie je rovná, má kopu prekážok a zatáčok. Strácam sa v nej a neustále sa vyvíja či už dobre alebo zle. Nechcem sa v nej stratiť a ostať navždy zaseknutá bez možnosti úniku. Je depresívne ostať navždy sama bez seba. Nepoznám sa ešte viac ako ma nepoznajú iní. Mám protichodné pocity, a potom neviem, ktorý si mám vybrať a nechať sa ním posúvať dopredu. Túžim byť slobodná, avšak potrebujem, aby ma niekto viedol, túžim byť s niekým, ale najlepšie mi je samej, túžim nič nerobiť, no chcem niečo dokázať. Môj vnútorný hlas mi hovorí samé hlúposti a ja sa potom nemám na koho obrátiť, lebo nikto iný okrem mňa samej ma nedokáže pochopiť, nedokáže pochopiť, aké ťažké je nepoznať sa. Iba ja sa môžem pochopiť a pomôcť si len neviem ako, keď nerozumiem svojmu hlasu a nechápem, čo mi chce povedať a keď aj viem, čo mi chce povedať, tak nepočúvam, lebo si myslím, že klame, tak ako každý iný. Ostatní ľudia mi zatiaľ vsúvajú slová do úst, no už onedlho budem musieť nájsť svoj hlas a využiť ho, či už chcem alebo nie. Možno neviem, čo chcem. Možno navždy zostanem záhadou pre seba aj ostatných.

„Nechod tam, kam vedie cesta. Namiesto toho chod tam, kde žiadna nie je a zanechaj stopu.“ To sú slová, ktoré vyslovil Ralph Waldo Emerson. Môžu mať rôzny význam, no mňa jeho výrok navádza, aby som sa nesnažila nikoho napodobniť a išla si svojou cestou vo všetkom, lebo „je lepšie zlyhať v originalite, ako uspieť v napodobňovaní“. Musím byť sama sebou, lebo všetci ostatní sú už obsadení. Mám pred sebou ešte dlhú cestu a snáď dosť síl na to, aby som zistila, čo je môj cieľ. No a čo, že sa po ceste stratím? Blúdiť nie je chyba, je to krok, ktorý ma síce neposúva vpred, ale dá mi poznanie a radosť z úspechu, keď nájdem cestu von. Predsa len, kto je šťastnejší, keď vyjde z lesa? Človek, čo sa bol prejsť po lesnom chodníčku, poobzeral si stromy a odišiel? Alebo človek, ktorý sa na svojej ceste stratil, zažil paniku, stretol nebezpečenstvo a išlo mu v podstate o holý život? Pravdaže, ten druhý je nadšený, že sa konečne vyslobodil z toho stromového labyrintu, čo ho zhltol. Znamená to, že všetko musí byť vyvážené. Nie je svetla bez tmy. Nevážime si lásku, kým nie je rozchod, nevážime si radosť, kým nie je smútok, nevážime si pohodlie, kým nemusíme vystúpiť zo svojej komfortnej zóny. A tak je to aj s nami. Nevážime si kým sme, pokiaľ sa nemusíme hľadať.

Občas sa už ani nespoznávam v zrkadle, tak rýchlo sa mením, aj keď som stále na pohľad taká istá. Iba pohľad do mojich očí prezrádza, že sa niečo zmenilo. V očiach sa dá čítať lepšie ako v otvorenej

knihe, ale treba poznať slová. Prezradia všetko. Pocity, postoje, myšlienky, tajomstvá. Nič neostane ukryté, teda až na jedno. Nepovedia čo za človeka som.

Na moju otázku "Kto som?" teda odpoveď nedostanem. Môžem, ale odpovedať na otázku, či už som sa niekedy vydala na cestu, na ktorej som zabľúdila. Áno. Zabľúdila som v klamstvách, ktoré som si sama nahovorila, a preto sa teraz hľadám. Preto som teraz hádanka bez riešenia. Dúfam teda, že raz sa tento labyrint skončí a ja nájdem odpoveď na túto aj na všetky ostatné otázky.

**Andrea Babincová**

ZUŠ M. R. Štefánika, Považská Bystrica

**1. miesto**

**Kategória B**

### **Môže byť blúdenie prostriedkom poznania?**

Deti radi blúdia. Strácajú sa rodičom v nákupných centrách, schovávajú sa pod stolom a čakajú, kým si bude celá rodina myslieť, že sa naozaj stratili. V mladosti blúdenie nabera na intenzite. Teenageri počas víkendových nocí blúdia tmavými uličkami mesta a na diskotékach sa strácajú v rytmoch najnovších hitov. V dospelosti sa ľudia naučili strácať v hľadaní práce, ktorá ich bude naplňať, v dôchodkovom veku sa považuje za naplňajúce blúdiť po turistických chodníkoch slovenských pohorí. Rôzne fázy života prinášajú rôzne druhy blúdenia. Kedy je ten najvhodnejší čas zabľúdiť?

Myslím si, že je to dnes. Hoci by bolo blúdenie ideálnejšie začať už včera, minulosť nemáme ako ovplyvniť. Minulosť je stav mysle, ktorý ľuďom nedovoľuje uvoľniť sa. Máme tendenciu otáčať sa za seba a premýšľať, čo všetko sme mohli povedať inak. Áno, blúdime. Ale nie správnym smerom. To „pravé“ blúdenie začína až vtedy, keď sa prestaneme obracať za seba a hľadáme len vpred. Lebo vtedy máme väčší prehľad o cestách, ktoré nám labyrint rozhodnutí môže priniesť.

Veľa ľudí sa blúdenia bojí. Lebo „čo ak sa mi niečo stane?“ Kedysi som patrila medzi túto skupinu ľudí. Vždy som si svoje rozhodnutia dôkladne premyslela a nikdy som sa nepúšťala do spontánnych nápadov. No príchodom na strednú som začala blúdiť čoraz viac. Dokonca s radosťou. A to doslovne. Veľa cestujem, a často sú to len spontánne výlety, ktoré si naplánujem zo dňa na deň a o mesiac odlietam. Chodím na Erasmus projekty, veľa navštevujem rôzne mestá po Slovensku, vyberám si dovolenky „na otočku“ na tri dni a naspäť... A ľudí zaujíma prečo?

Priťahuje ma, že nikdy neviem, do čoho idem. Hoci si cestu dokážem perfektne naplánuvať, nikdy neviem, aký bude jej priebeh. Môžem mať dokonale premyslený každý detail výletu, no stačí, že niekde zabľúdím a dovolenka sa môže otočiť hore nohami. A tak je to aj s nami, ľuďmi. Stačí jedno zaváhanie a náš život sa obráti o 180 stupňov. No podľa môjho názoru, sa vždy obráti k lepšiemu. Lebo všetko sa pre niečo deje. A tak aj to, že sa v živote vydáme na novú cestu vôbec nemusí byť náhoda. Len sme trošku zabľúdili a pri hľadaní pôvodnej cesty sme našli inú. Novú a lákavejšiu, ktorú sme sa rozhodli vyskúšať. Alebo je to len nastavením každého človeka? Rôznorodosťou toho, čo každý z nás od blúdenia očakáva?

Pri blúdení môžeme spoznávať nových ľudí, nové miesta. Paradoxne sú to situácie, kedy nás blúdenie privádza k poznaniu samých seba. Ako keby nám pomôže upratať myšlienky a vyčistiť hlavu.

Častokrát až v krízových situáciách ukážeme pravú tvár. A možno prekvapíme aj samých seba. Pretože tak to býva, že sa niekedy príliš uzavrieme do seba. Potom sa z nás stanú otroci vlastných myšlienok, ktorí len blúdia vnútornou stranou tela a snažia sa vyjsť na povrch. No my im to nikdy nedovolíme, pretože stereotyp jasne hovorí: stratíť sa je niečo zlé, strašidelné, čo by človek nemal nikdy zažiť! No a keď sme stratení sami v sebe, začínajú výčitky. Nevieme nájsť východ tohto nekonečného blúdiska a tak máme pocit, že nie sme dosť dobrí. Postupne sa začne nabaľovať strach a obavy, No a pokiaľ sa nerozhodneme blúdiť čoraz ďalej od našich myšlienok, hrozí, že nás úplne pohltia. A potom budú ony tie, ktoré budú namiesto nášho tela chodiť do práce, smiať sa s rodinou a robiť fotky s kamarátmi. Pretože hrozí, že my zablúdime vo vlastnej hlave a nebudeme vedieť nájsť cestu ďalej. Potom sa častokrát stáva, že s mentálnym zdravím sa bojíme navštíviť lekára, pretože čo ak by si niekto myslel, že sme už načisto zablúdili vo vlastnom živote? A pritom, to vôbec nie je také zlé. Každý z nás sa už vo vlastnom živote stratil, možno kráčal cestou, ktorá nebola správna, alebo si len jednoducho nevedel vybrať...

A ako teda postupovať, ak sa stratíme? Dôležité je stanoviť si cieľ a vybrať správnu cestu. Nie je potrebné hovoriť o tom, za aký čas, a či vôbec sa nám cieľ podarí splniť. Dôležitá je cesta. Čo všetko na nej môžeme zažiť, akými zmenami na nej môžeme prejsť a čo všetko si počas nášho putovania uvedomíme.

Druhá, trochu ťažšia misia je vybratie správnych cestovateľov. Nikto by sa predsa nevydal na cestu na ktorej by bol obklopený ľuďmi, ktorým sa nechce, neustále sa pýtajú kedy tam už budeme a snažia sa nás prehovoriť, že to nemá význam. Je dôležité si na cestu vybrať spoločníka, ktorý nás bude posúvať vpred, keď sa nám nebude chcieť. Pre niekoho to môže byť blízky kamarát, rodina alebo kolega. No veľa ľudí nechce blúdiť v spoločnosti niekoho iného. Chcú si blúdenie užiť sami, bez zbytočných rečí iných ľudí.

Avšak, stále sa nájdu ľudia, ktorí tvrdia, že sa nikdy nestratili. Neblúdia a ani nikdy nebudú. Lebo to nepotrebujú. Veď predsa oni sami vedia, čo je pre nich dobré! A nikto im do ich života nemôže zasahovať, lebo oni ho majú dokonale naplánovaný. No ja si úprimne myslím, že sa na to len hrajú. Tvária sa, ako majú všetko pod kontrolou, no v skutočnosti blúdia. A nechcú si priznať to, že sa stratili. To, že potrebujú pomoc. A pritom to vôbec nie je hanba. Je úplne normálne, že pri blúdení človek zažije príjemné situácie, no môžu sa mu stať aj tie negatívne, po ktorých si povie, že má dosť. A už nechce ďalej blúdiť. A nie je na tom nič zlé, pretože naokolo je množstvo ľudí, ktorí mu podajú pomocnú ruku. Stačí si to len priznať, nehanbiť sa a požiadať o pomoc.

Myslím si, že blúdenie je vždy prostriedkom poznania. Pretože neexistuje cesta, počas ktorej máme zatvorené oči, ničoho sa nechytáme a nič nepočujeme. Človek je odjakživa tvor vnímavý, a tak aj keď jeho cesta môže vyzeráť tak, že raz blúdi, stráca sa a potom sa opäť nachádza... vždy sa niečo naučí. A to je to najdôležitejšie, pretože počas každej cesty sa na nás nalepia nové skúsenosti, ktorými si môžeme uľahčiť cestu v nekonečnom labyrinte s názvom život.







