

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI  
Přírodovědecká fakulta  
Katedra rozvojových a environmentálních studií

## BAKALÁRSKA PRÁCA

Vzdelávanie k aktívnemu občianstvu so zameraním  
na service learning

Tadeáš Žďárský  
Vedúca práce: Mgr. Helena Nováčková  
Olomouc, 2019

**Prehlásenie**

Prehlasujem, že som zadanú bakalársku prácu vypracoval samostatne a všetky použité zdroje som uviedol v zozname literatúry.

V Trenčíne, dňa 9.4. 20119

.....  
Tadeáš Žďárský

**Podakovanie**

Rád by som sa poďakoval vedúcej bakalárskej práce Mgr. Helene Nováčkovej za priateľský a osobný prístup pri konzultáciách a za cenné rady.

# UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

Přírodovědecká fakulta

Akademický rok: 2017/2018

## ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Tadeáš ŽDÁRSKÝ**  
Osobní číslo: **R150864**  
Studijní program: **B1301 Geografie**  
Studijní obor: **Environmentální studia a udržitelný rozvoj**  
Téma práce: **Vzdělávání k aktivnímu občianstvu so zameraním na service-learning**  
Zadávací katedra: **Katedra rozvojových a environmentálních studií**

### Zásady pro vypracování

Cieľom tejto bakalárskej práce je popísať aktívne občianstvo a taktiež rôzne typy vzdelávania, ktoré k nemu smerujú. V teoretickej časti sa budem venovať definovaniu aktívneho občianstva na slovenskej, európskej a akademickej úrovni a neskôr sa pozriem na rôzne druhy vzdelávania, ktoré k nemu smerujú. Následne popíšem metódu service-learningu, ktorý je nástrojom občianskeho vzdelávania a v záverečnej časti vymyslím vzdelávací program, v ktorom bude service-learning integrovaný do odboru Environmentálne štúdia a udržateľný rozvoj.

Rozsah pracovnej zprávy: **10 – 15 tisíc slov**  
Rozsah grafických prací: **dle potřeby**  
Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná/elektronická**

#### Seznam doporučené literatury:

HAVLÍČKOVÁ, D.; ŽÁRSKÁ, K. Kompetence v neformálním vzdělávání. 1. vyd. Praha: Národní institut dětí a mládeže Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, 2012, 22 s. ISBN 978-80-87449-18-9, 2012.  
ZELDIN, Shepherd. Youth as agents of adult and community development: Mapping the processes and outcomes of youth engaged in organizational governance. *Applied Developmental Science*, 2004, 8.2: 75-90.  
KLAU, Max. Exploring youth leadership in theory and practice. *New Directions for Student Leadership*, 2006, 2006.109: 57-87.  
YOUNISS, James, et al. Youth civic engagement in the twentyfirst century. *Journal of research on adolescence*, 2002, 12.1: 121-148.  
ANDOLINA, Molly W., Krista JENKINS, Cliff ZUKIN and Scott KEETER, 2003. Habits from Home, Lessons from School: Influences on Youth Civic Engagement. *PS: Political Science & Politics* [online]. B.m.: Cambridge University Press, vol. 36, no. 2, pp. 275-280.  
CAMINO, Linda; ZELDIN, Shepherd. From periphery to center: Pathways for youth civic engagement in the day-to-day life of communities. *Applied Developmental Science*, 2002, 6.4: 213-220.  
Štúdium | Sokratov inštitút [online]. Copyright CEEV Živica [cit. 09.05.2018]. Dostupné z: <http://www.sokratovinstitut.sk/>  
Akumulátor | Institut aktívneho občianství [online]. Copyright Institut aktívneho občianství [cit. 09.05.2018]. Dostupné z: <http://www.aktivniobcanstvi.cz/akumulator/>  
Škola občianske iniciatívy | Hnutí DUHA [online]. Copyright 2016 Hnutí DUHA [cit. 09.05.2018]. Dostupné z: <http://www.hnutiduha.cz/pridejte-se/skola-obcanske-iniciativy>

Vedoucí bakalářské práce: **Mgr. Helena Nováčková**  
Katedra rozvojových a environmentálních studií

Datum zadání bakalářské práce: 10. dubna 2018  
Termín odevzdání bakalářské práce: 13. dubna 2019

V Olomouci dne 11. května 2018

---

doc. RNDr. Martin Kubala, Ph.D.  
děkan

L.S.

---

doc. RNDr. Pavel Nováček, CSc.  
vedoucí katedry

## **Abstrakt**

Prvá časť práce analyzuje slovenské, európske a akademické zdroje a v nich hľadá odpoveď na otázku "Kto je to aktívny občan?". Ďalej sú popísané rôzne vzdelávacie prístupy k vzdelávaniu k aktívnemu občianstvu a taktiež kritické pohľady na zamlčané predpoklady hlavného prístupu k aktívnemu občianstvu. Druhá časť bakalárskej práce je zameraná na popis konkrétnej metódy občianskeho vzdelávania - service learning. Posledná kapitola obsahuje návrh dvojsemestrálneho predmetu Environmentálna výchova so zapojením metódy service learning.

## **Kľúčové slová**

Aktívne občianstvo, service learning, občianske vzdelávanie

## **Abstract**

The first part of the thesis analyses Slovak, European and also academic resources and tries to answer a question "Who is an active citizen?". Different approaches to citizenship education are described and some of the implicit assumptions of citizenship education are discussed. The second part of the thesis focuses on a specific method of citizenship education - service learning with the emphasis on active citizenship. Last chapter presents a draft of a two-semester long course of Environmental education with the incorporation of service learning.

## **Key words**

Active citizenship, service learning, citizenship education

## Obsah

Zoznam tabuliek	7
Zoznam skratiek	7
<b>1. Úvod</b>	<b>8</b>
<b>2. Kto je to aktívny občan?</b>	<b>10</b>
2.1. Slovenské strategické vzdelávacie dokumenty so zameraním na aktívne občianstvo	10
2.2. Aktívne občianstvo definované na európskej úrovni	11
2.3. Aktívny občan v akademických textoch	12
<b>3. Vzdelávanie k aktívnemu občianstvu</b>	<b>16</b>
3.1. Celoživotné vzdelávanie	16
3.3. Teoretické východiská vzdelávania k aktívnemu občianstvu	18
3.4. Kritické pohľady na hlavný prúd občianskeho vzdelávania	19
<b>4. Service learning</b>	<b>22</b>
4.1. Vysvetlenie service learningu	22
4.2. Ciele service learningu a jeho dopady	23
4.3. Rôzne modely service learningu	24
4.4. Service learning a aktívne občianstvo	26
4.5. Service learning na Slovensku	28
<b>5. Návrh implementácie service learningu v študijnom odbore Environmentálne štúdia a udržateľný rozvoj</b>	<b>31</b>
5.1. Ciele predmetu	31
5.2. Dôležité princípy	32
5.3. Časový a tematický plán	34
5.4. Možné problémy a riziká	39
5.5. Výhody kurzu	40
<b>6. Záver</b>	<b>41</b>
<b>7. Zoznam použitej literatúry</b>	<b>43</b>

## **Zoznam tabuliek**

Tabuľka 1: Typy občanov	str. 14-15
Tabuľka 2: Formálne a neformálne vzdelávanie	str. 17
Tabuľka 3: Škála minimálneho a maximálneho vzdelávania k občianstvu	str. 19
Tabuľka 4: Modely service learningu	str. 24-25
Tabuľka 5: Časovo-tematický plán kurzu Environmentálna výchova	str. 35-36

## **Zoznam skratiek**

MŠVVaŠ SR - Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky  
ŠVP - Štátny vzdelávací program



# 1. Úvod

Štúdium environmentálnych štúdií zahŕňalo pravidelné čítanie textov, ktoré popisujú stratu biotopov, zániky veľkého množstva živočíšnych druhov, rýchlo zhoršujúcu sa kvalitu pôd či oceány zaplavené plastom a v neposlednom rade obrovské množstvo štúdií popisujúce klimatickú zmenu a mnohé hrozby, ktoré značne ovplyvnia životy súčasných aj budúcich generácií. Suchá, povodne a iné veľké výkyvy počasia, topenie ľadovcov, migrácia veľkého množstva obyvateľov, boj o prírodné zdroje či ekonomická kríza. Napriek tomu, že o hrozbách klimatických zmien nás vedci varovali už niekoľko desaťročí, snahy akademikov či občianskej spoločnosti upozorniť na túto tému a vyvodiť potrebné politické a ekonomické opatrenia boli doposiaľ nedostatočné.

Je dôvodom nízky záujem obyvateľstva o problémy v ich okolí, nízka informovanosť o súčasných problémoch, nedôvera v samého seba ako agenta politickej zmeny, či neznalosť rôznych stratégií ako takúto zmenu dosiahnuť? A ako všetky položené otázky súvisia so spôsobom dnešného vzdelávania? Práve tieto otázky ma motivovali k tomu, aby som sa vo svojej bakalárskej práci zamerlal na vzdelávanie k aktívnemu občianstvu.

Behom svojho bakalárskeho štúdia som strávil semester na Hampshire College v USA, ktorej hlavným mottom bol výrok: Non Satis Scire (v preklade Vedieť nestačí). Ten dostáva pri problematike klimatickej zmeny ešte väčší zmysel. Vieme, že klimatická zmena je skutočnou hrozbou pre našu civilizáciu a zároveň už vieme o konkrétnych technologických, ekonomických a sociálnych opatreniach, ktoré nás môžu zachrániť pred jej najhoršími následkami. Napriek tomu sa ani zďaleka nepribližujeme potrebným opatreniam. Len vedieť skrátka nestačí.

Vzdelanie by malo ľudí nielen rozvíjať, ale taktiež motivovať v uplatnení daných poznatkov, zručností, či hodnôt, a to tak, aby benefitovali nielen im, ale aj širšej komunite v ich okolí či svetu ako takému. Napriek tomu, že aktívne občianstvo je cieľom mnohých vzdelávacích stratégií, len málo ľudí v spoločnosti má záujem a aj potrebné vedomosti a schopnosti ovplyvniť politické procesy, ktoré budú rozhodovať v akých podmienkach sa budú odohrávať ich životy.

V prvej časti tejto bakalárskej práce odpovedám na otázky: Kto je to aktívny občan? Aké vzdelávanie vedie k aktívnemu občianstvu? V druhej časti sa zameriavam na inovatívnu metódu občianskeho vzdelávania a to service learning. V samotnom závere navrhujem dvojsemestrálny predmet, do ktorého zakomponujem service learning.

V prvej kapitole sa zaoberám definovaním aktívneho občianstva najskôr pomocou slovenských vzdelávacích dokumentov a neskôr sa pozriem na definície aktívneho občianstva na európskej úrovni. Na koniec sú spomenuté aj akademické výskumy, ktoré skúmajú implikácie rôzneho vnímania aktívneho občianstva v praxi.

V tretej kapitole sa venujem vzdelávaniu k aktívnemu občianstvu. Najskôr popisujem rozdiely

medzi formálnym, neformálnym a informálnym vzdelávaním v kontexte celoživotného vzdelávania. Neskôr rozvádzam rôzne teoretické východiská vo vzdelávaní k aktívnemu občianstvu. Na záver kapitoly uvádzam aj kritické pohľady na zamlčané predpoklady občianskeho vzdelávania.

Štvrtá kapitola je zameraná na service learning. Definujem túto vzdelávaciu metódu objasňujem jej základné charakteristické črty. Približujem jej základné ciele a aj dopady. Taktiež popisujem rôzne modely, v rámci ktorých môže fungovať. Následne prezentujem využitie service learningu vo vysokom školstve na území Slovenska.

V piatej kapitole je návrh vzdelávacieho programu, ktorý využíva metód service learningu a zároveň je prispôsobený odboru Environmentálne štúdiá a udržateľný rozvoj. Sú v ňom popísané jeho plánované ciele, dôležité princípy, tematické okruhy, časový priebeh a aj riziká, ktoré sú s touto metódou spojené.

## 2. Kto je to aktívny občan?

Už je to 30 rokov, čo je na Slovensku demokracia. Spájajú sa s ňou hodnoty ako sloboda, rovnosť, spravodlivosť, tolerancia či participácia na verejnom živote. Demokracii sa ľudovo hovorí aj “vláda ľudu” a jej kvalitné fungovanie stojí na aktivite občanov. Na nové demokratické politické usporiadanie zareagovali aj inštitúcie formálneho či neformálneho vzdelávania tak, aby z nových generácií vyrástli aktívni demokratickí občania.

Ešte predtým ako popíšem vzdelávanie k aktívnemu občianstvu je dôležité si definovať, čo to vlastne znamená byť aktívnym občanom? Aj na takéto zdanlivo jednoduché otázky existujú rôzne odpovede. Nie sú to len filozofické otázky. Sú aj veľmi praktické a vo svojej podstate politické. To, akým spôsobom na ne odpovieme, formuje vzdelávacie ciele a tie zasa priamo ovplyvňujú, akých občanov vychovávame.

Pri hľadaní odpovedí na tieto otázky sa najskôr pozriem na najdôležitejšie slovenské strategické vzdelávacie dokumenty. Ďalej popíšem, ako je aktívne občianstvo vnímané na európskej úrovni. Kapitulu zakončím mapovaním prác akademikov a výskumom od Westheimera a Kahna, ktorí skúmali rôzne vzdelávacie programy zamerané na občianstvo.

### 2.1. Slovenské strategické vzdelávacie dokumenty so zameraním na aktívne občianstvo

Súčasný Štátny vzdelávací program (ďalej ako ŠVP) sa určuje zvlášť pre základné školy, odborné školy, umelecké školy a gymnáziá. ŠVP pre gymnáziá (MŠVVaŠ SR, 2015, 3) si dáva za jeden zo štyroch základných programových cieľov výchovy a vzdelávania “*viest' žiakov k aktívnemu občianstvu*”. Konkrétnu definíciu aktívneho občana dokument neuvádza.

Z všeobecných cieľov ŠVP úplného stredného všeobecného vzdelávania sa aktívneho občianstva týkajú nasledujúce (MŠVVaŠ SR, 2015, 4):

- Posilniť u žiakov prístup rešpektujúci ľudské práva a zodpovednú účasť v demokratickej spoločnosti
- Motivovať žiakov k tomu, aby sa zaujímali o svet a ľudí okolo seba, aby boli aktívni pri ochrane ľudských a kultúrnych hodnôt, životného prostredia a života na Zemi
- Viest' žiakov k tomu, aby si uvedomili globálnu previazanosť udalostí, vývoja i problémov na miestnej, regionálnej, národnej i svetovej úrovni.

Podľa ŠVP absolvent gymnázia (MŠVVaŠ SR, 2015, 5) :

- Akceptuje a uplatňuje ľudské práva vo vzťahu k sebe a iným, rešpektuje inakosť v spoločnosti;

- Si je vedomý svojich občianskych práv a povinností, uvedomuje si význam a potrebu občianskej angažovanosti v národnom a globálnom kontexte;
- Uznáva a je pripravený v praxi aplikovať demokratické princípy spoločnosti;
- Zaujíma sa o svet a ľudí okolo seba, je pripravený aktívne chrániť ľudské a kultúrne hodnoty a životné prostredie na Zemi.

Aktívne občianstvo zapadá najmä do vzdelávacej oblasti Ja a spoločnosť, kam patria predmety Občianska výchova, Geografia a Dejepis.

Je zaujímavé porovnať slovenské strategické dokumenty s Českou republikou, keďže do demokratického režimu vstúpili obe krajiny súčasne. V českom rámcovom vzdelávacom programe sa úroveň aktívneho občianstva nachádza hneď na troch úrovniach (Semotamová, 2018, 15):

- Prierezová téma s názvom Výchova demokratického občana
- Kľúčové kompetencie, najmä Občianske kompetencie a Sociálne a personálne kompetencie
- Samotný vzdelávacie predmet

Práve kľúčové kompetencie (vedomosti, zručnosti, postoje a hodnoty) a ich konkrétne vymenovanie tvoria v českom prostredí jasnejší prehľad o tom, aké kompetencie by mal mať žiak po skončení stredného stupňa vzdelávania.

Keď sa pozrieme na najaktuálnejšie strategické dokumenty neformálneho vzdelávania, najvýznamnejším dokumentom je *Stratégia Slovenskej republiky pre mládež na roky 2014 - 2020*, kde sa sa téma občianstva premieta do troch zo šiestich kľúčových oblastí stratégie: Participácia, Mládež a svet, Dobrovoľníctvo. Občianstvo je tu niekoľko krát spomenuté, ako aj fakty s nízkym zapojením slovenskej mládeže do politiky, no odpoveď na otázku, kto je aktívny občan, tu tiež nenájdeme.

Na Slovensku tento jasný a ucelený prehľad chýba napriek tomu, že výchova k aktívnemu občianstvu je jedným zo 4 základných cieľov vzdelávania. Bez konkrétnych kompetencií a indikátorov, ktoré by približovali, koho Ministerstvo školstva, vedy a výskumu SR považuje za aktívneho občana je prakticky nemožné overiť, do akej miery formálne či neformálne vzdelávacie inštitúcie tento cieľ spĺňajú.

## 2.2. Aktívne občianstvo definované na európskej úrovni

Pre konkrétnejšiu predstavu o tom, kto presne je aktívny občan, teda musíme ísť o úroveň vyššie, a to na európsku úroveň. Je zaujímavé, že pri medzinárodnom výskume vzdelávacej literatúry o aktívnom občianstve sa samotná definícia aktívneho občianstva v týchto dokumentoch nachádzala len zriedka (De Weerd a kol., 2005, 13). Je teda otázne, ako jednotlivé krajiny určovali a merali ciele jednotlivých vzdelávacích programov.

Aktívne občianstvo bolo Európskou komisiou určené za jeden z hlavných cieľov celoživotného vzdelávania (EC, 2001, 3). Na to, aby sa mohol tento cieľ merať, bolo potrebné určiť merateľné indikátory, ktoré by umožnili sledovať vývoj v tejto oblasti. Európska komisia si nechala vypracovať štúdiu s názvom *Indicators for Monitoring Active Citizenship and Citizenship Education*, ktorá definuje aktívne občianstvo ako: “*politickú participáciu a participáciu v organizáciách charakterizovanú toleranciou, nenásilím, dodržiavaním práva a ohľadom na ľudské práva.*” (preložené z angličtiny, De Weerd a kol., 2005, 34).

Konkrétne indikátory boli rozdelené na dve časti (De Weerd a kol., 2005, 20):

Dobrovoľnícka práca:

- Dobrovoľná činnosť v organizácií
- Organizované aktivity pre komunitu

Politická participácia

- Účasť vo voľbách
- Zapojenie sa do politickej strany
- Zapojenie sa do záujmovej skupiny
- Nenásilné formy protestu (podpisovanie petícií, účasť na demonštrácii či bojkote, písanie listu politikom)
- Zapojenie sa do verejnej debaty (posielanie námetov do médií, účasť na verejných politických diskusiách, prispievanie do online fór či diskusií)

V dokumente sa taktiež rozlišuje politická participácia zameraná na elitu (preklad z elite-directed), napríklad účasť sa voľieb, účasť sa politických kampaní, či posielanie podnety vládnym predstaviteľom, alebo konfrontujúca elita (preklad z elite-challenging), pod čím sa myslia demonštrácie, bojkoty, blokády budov či ciest. Aj tieto legálne prejavy politickej participácie sa už dnes považujú za štandardnú súčasť demokratického správania (De Weerd a kol., 2005, 20).

### **2.3. Aktívny občan v akademických textoch**

McLaughlin (1992, 236) delí občanov podľa ich vzťahu k štátu na minimálneho a maximálneho občana. Nie sú to dva presne definované typy, ale skôr postupná škála, na ktorej nájdeme veľa rozmanitostí. Minimálny občan je vo svojej podstate oddaný vláde s limitmi v kritickom uvažovaní či sebaurčení, zatiaľ čo maximálny občan je autonómny, má od vlády odstup a je schopný kritického uvažovania nad spoločenskými problémami. Na jednej strane tejto škály je minimálny občan, ktorý sa stará hlavne o problémy v jeho bezprostrednom okolí a dosahu a na opačnej strane škály je maximálny občan, ktorý sa zameriava aj na problémy väčšieho merítka akými sú napríklad sociálna spravodlivosť či posilnenie postavenia marginalizovaných skupín.

Čo sa týka politickej angažovanosti, zatiaľ čo minimálny alebo dobrý občan považuje za svoju

povinnosť ísť voliť a k väčšej politickej participácii je skôr skeptický, maximálny alebo aktívny občan vidí svoju povinnosť práve v aktívnej účasti na rôznych politických procesoch (McLaughlin, 1992, 236). Rozdiely v jednotlivých typoch občana by mohli byť podľa McLaughlina (1992, 237) zachytené aj v nasledujúcich kontrastoch, ktoré tvoria pomyselné konce škály: forma/obsah, súkromné/verejné, pasívny/aktívny, uzatvorený/otvorený. Zároveň však priznáva zjednodušovanie, ktoré je pre istú kategorizáciu potrebné.

Veugelers (2007, 107) nepracuje so škálami, ale priamo rozlišuje 3 druhy občanov:

- Prispôsobivý občan - kladie veľký dôraz na disciplínu a sociálne povedomie a malý dôraz na autonómiu
- Individualistický občan - kladie veľký dôraz na disciplínu a autonómiu a malý dôraz na sociálne povedomie
- Kriticko-demokratický občan - kladie veľký dôraz na sociálne povedomie a autonómiu a malý dôraz na disciplínu

Jeho delenie je zároveň veľmi podobné, avšak nie identické deleniu od Westheimera a Kahneho (2004), ktorý vo svojom dvojročnom výskume analyzovali vnímanie aktívneho občana rôznymi vzdelávacími programami. Keďže ich delenie ide do väčšej hĺbky a skúma implicitné predpoklady jednotlivých typov občana, ďalej budem písať práve o tomto rozdelení.

### **Osobne zodpovedný občan**

Tento druh občana sa chová zodpovedne v jeho či jej komunite, napríklad tým, že zbiera odpadky, daruje krv, riadne platí dane, triedi odpad a riadi sa zákonmi. Môže byť aj občasným dobrovoľníkom v rôznych občianskych iniciatívach či organizáciách, ktoré pomáhajú slabším, či už bezdomovcom, ľuďom so zdravotným znevýhodnením, alebo v domovoch dôchodcov. Programy, ktoré rozvíjajú takýto typ občana, sa zameriavajú na budovanie charakteru a osobnej zodpovednosti a kladú dôraz na úprimnosť, integritu, osobnú disciplínu či pracovitosť (Westheimer a Kahne, 2004, 241).

### **Participujúci občan**

Participujúci občan je taký, ktorý sa aktívne zapája do spoločenského života vo svojej komunite, na lokálnej či dokonca štátnej úrovni. Je aktívnym členom rôznych občianskych organizácií a je schopný proaktívne zorganizovať ľudí vo svojom okolí, aby spolupracovali na dosiahnutí spoločného spoločensky prospešného cieľa. Vie, ako fungujú vládne inštitúcie a pozná stratégie na dosahovanie spoločenských cieľov. Nebojí sa teda prevziať iniciatívu do vlastných rúk. Zatiaľ čo osobne zodpovedný občan prispeje jedlo do potravinovej zbierky, participujúci občan takúto zbierku organizuje (Westheimer a Kahne, 2004, 241-242).

### **Občan zameraný na sociálnu spravodlivosť**

Je občanom, ktorý je schopný analyzovať vzájomné pôsobenie sociálnych, ekonomických a politických síl. Pýta sa, čo je príčinami rôznych spoločenských problémov a ako by sme ich mohli vyriešiť. Programy, ktoré vzdelávajú k takémuto typu občana budú menej často zdôrazňovať prínosy dobrovoľníctva či charity a budú učiť o sociálnych hnutiach a ako efektívne

dosiahnuť systémových zmien. Vzdelávatelia takýchto programoch však nepredstavujú konkrétnu ideológiu, ani nepresadzujú špecifické riešenia. Ich hlavným cieľom je ponoriť študentov do diskusie o príčinách jednotlivých problémov a o vplyve sociálnych, ekonomických či politických faktorov na správanie jednotlivcov a následne diskutovať o efektívnych stratégiách zmeny.

Ak osobne zodpovedný občan teda prispieva jedlo do potravinovej zbierky, participujúci občan ju zorganizuje a občan zameraný na sociálnu spravodlivosť pátra po príčine toho, prečo sú ľudia hladní a na základe svojich zistení koná, aby túto situáciu zmenil (Westheimer a Kahne, 2004, 242).

Myslím, že ďalším vhodným príkladom, kde je jasne vidieť rozdiel medzi jednotlivými prístupmi, môže byť environmentálna problematika. Vzdelávanie nasmerované k osobne zodpovednému občianovi motivuje jednotlivcov k tomu, aby si kúpili len to, čo naozaj potrebujú. Vzdelávanie s charakterom participujúceho občana môže podporiť študentov, aby organizovali bazáre, či ovplyvňovali mestskú odpadovú politiku. Občan zameraný na sociálnu spravodlivosť vie, že ak by všetci prestali konzumovať, spôsobilo by to ekonomickú krízu. Problém vysokej spotreby teda nepovažuje za problém jednotlivcov, ale vidí ho v štruktúre rastovo nastavenej ekonomiky.

Tabuľka 1: Typy občanov (Westheimer a Kahne, 2004, 240)

Typ občana	Osobne zodpovedný občan	Participujúci občan	Občan zameraný na sociálnu spravodlivosť
Popis	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Správa sa zodpovedne v jeho či jej komunite</li> <li>• Pracuje a platí dane</li> <li>• Recykluje, daruje krv</li> <li>• Robí dobrovoľníka</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aktívny člen občianskych organizácií a iniciatív</li> <li>• Organizuje ľudí, aby spolupracovali na dosiahnutí spoločensky prospešných cieľov</li> <li>• Vie, ako fungujú vládne inštitúcie</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kriticky analyzuje sociálne, ekonomické a politické vplyvy a štruktúry, aby dovidel za povrchové príčiny problémov</li> <li>• Rieši prípady nespravodlivosti</li> <li>• Má znalosť demokratických sociálnych hnutí a vie, ako dosiahnuť systémovú zmenu</li> </ul>

Príklad aktivity	Daruje jedlo do potravinovej zbierky	Organizuje potravinovú zbierku	Skúma príčiny, prečo sú ľudia hladní a koná, aby tento problém vyriešil
Kľúčová premisa	Na to, aby sme vyriešili spoločenské problémy, občania musia mať dobrý charakter, byť zodpovední, úprimní a dodržiavať zákony.	Na to, aby sme vyriešili spoločenské problémy, občania sa musia aktívne zapájať do svojej komunity, stavať sa do líderských pozícií v existujúcich inštitúciách a komunitných štruktúrach.	Na to, aby sme vyriešili spoločenské problémy, občania musia kriticky analyzovať súčasné socio-ekonomicko-politické štruktúry, ktoré umožňujú nespravodlivosť a pracovať na ich vylepšení či nahradení.

Ako môžeme z tabuľky vidieť, to, k akému typu občana rôzne druhy vzdelania smerujú, nie je zanedbateľný rozdiel. Práve naopak. Je to politické rozhodnutie, ktorého následky výrazne ovplyvnia, čo pre účastníkov rôznych vzdelávacích programov znamená byť aktívnym demokratickým občanom, ako budú vnímať svoje možnosti účasti na verejnom živote a teda svoju vlastnú rolu v spoločnosti.

Tieto typy občianstva nie sú kumulatívne. Občan zameraný na sociálnu spravodlivosť nemusí byť automaticky aj osobne zodpovedný občan. To však neznamená, že vzdelávacie programy nerozvíjajú aj charakteristiky, ktoré pochádzajú z inej vízie občana, než ku ktorému smerujú vzdelávacie ciele. Ak sa tak stane, nedeje sa to však plánovane (Westheimer a Kahne, 2004, 241).

Pre demokratickú spoločnosť je diverzita názorov jedným z jej základných kameňov, a preto sa aj vnímanie aktívneho občana bude líšiť či už v názoroch jednotlivcov, alebo vo vzdelávacích cieľoch rozličných formálnych či neformálnych vzdelávacích inštitúcií. Napriek tomu si myslím, že nemať konkrétne definovaný pojem aktívneho občana a jeho kompetencií je slabou stránkou slovenského vzdelávacieho programu, pretože neponúka základný rámec pre učiteľov či ľudí pracujúcich v neformálnom vzdelávaní, na základe ktorého by mohli plánovať a realizovať svoje vzdelávacie aktivity. To potvrdzuje aj medzinárodná porovnávacía štúdia aktívneho občianstva (Kerr, 1999, 7), kde väčšina vzdelávateľov z krajín, kde bolo aktívne občianstvo definované, tvrdí, že im jasná a verejne akceptovaná vízia aktívneho občana výrazne pomohla v ich práci. Jasná vízia nezaručuje skvelé výsledky, ale je dobrým štartovacím bodom. V prípade, že je definovanie aktívneho občianstva ponechané na jednotlivcoch či menších organizáciách, hrozí, že pojem aktívneho občianstva sa stane všeobijajúcim, a že neexistujúca definícia zníži význam a hodnotu celej témy, ktorá tak zostane len na okraji priorít vzdelávania.



### 3. Vzdelávanie k aktívnemu občianstvu

Keďže návrh vzdelávacieho programu, ktorý je popísaný v závere tejto bakalárskej práce, je spojením formálneho a neformálneho vzdelávania, v tejto kapitole vymedzím jednotlivé rozdiely medzi formálnym, neformálnym a informálnym vzdelávaním a popíšem ho v širšom kontexte celoživotného vzdelávania. Ďalej popíšem jednotlivé prístupy k občianskemu vzdelávaniu a taktiež spomeniem názory autorov, ktorí krízujú niektoré zamlčané predpoklady občianskeho vzdelávania.

#### 3.1. Celoživotné vzdelávanie

Európska komisia v roku 2000 vytvorila *Memorandum o celoživotnom vzdelávaní sa* a spravila z neho prioritu európskej vzdelávacej politiky. Z memoranda vyplýva, že Európa sa chce posunúť do éry vedomostí a služieb a takáto zmena bude vyžadovať aj zmenu vzdelávacích politík jednotlivých krajín (Komisia Európskych spoločenstiev, 2000, 3).

Podľa memoranda sa za celoživotné vzdelávanie považuje *“každá cielená vzdelávacia činnosť, ktorej účelom je neustále zlepšovanie vedomostí, zručností a celkových spôsobilostí.”* (Komisia Európskych spoločenstiev, 2000, 4). Svoje najväčšie bohatstvo vidí Európska únia vo svojich ľuďoch, a preto sú hlavnými cieľmi memoranda zamestnanosť a aktívne občianstvo. Implementáciu zmien vo vzdelávaní majú na starosti jednotlivé členské štáty.

Celoživotné vzdelávanie sa ďalej člení do 3 kategórií:

##### **Formálne (inštitucionálne) vzdelávanie**

Formálne vzdelávanie sa odohráva v tradičných školských inštitúciách a vedie k získaniu istého stupňa vzdelania (základné, stredoškolské, vyššie odborné alebo vysokoškolské) a nadobudnutiu kvalifikácie (Komisia Európskych spoločenstiev, 2000, 9). Jednotlivé stupne na seba nadväzujú a sú do istého veku povinné. Tento druh vzdelania sa odohráva najmä v školách a jeho ukončenie je formálne potvrdené (vysvedčenie, diplom).

Mladí ľudia si v rámci formálneho vzdelávania najmä v školách osvojujú množstvo vedomostí, no často majú oveľa menej priestoru na rozvoj zručností, schopností a postojov nevyhnutných pre úspešné uplatnenie v zamestnaní či ďalšom živote.

##### **Neformálne vzdelávanie**

Neformálne vzdelávanie prebieha mimo štrukturovaného školského systému a nie je ukončené dosiahnutím nejakého formálneho stupňa (Havlíčková, Žárská, 2012, 6), aj keď v posledných rokoch je stúpajúci trend uznávania tohto typu vzdelania. Pre účastníkov je dobrovoľné a prispieva k rozvoju ich kompetencií, teda vedomostí, zručností a postojov. Zvyčajne prebieha popri hlavných prúdoch vzdelávania, napríklad v mládežníckych organizáciách, v športových či

umeleckých záujmových krúžkoch, alebo pri dobrovoľníctve (Komisia Európsky spoločenstiev, 2000, 9).

Podľa organizácie IUVENTA, ktorá je riadená Ministerstvom školstva, vedy, výskumu a športu SR, je neformálne vzdelávanie vhodným doplnkom k vzdelávaniu formálnemu, pretože má veľkú mieru flexibility a je teda schopné reagovať na potreby jednotlivcov, trhu práce aj celej spoločnosti (Pešek a kol. 2013, 7). V škole sa kladie hlavný dôraz na vedomosti a práve neformálne vzdelávanie je dobrým prostriedkom na rozvoj zručností a postojov, ktoré sú nevyhnutné pre úspešné uplatnenie v spoločnosti (Pešek a kol., 2013, 6).

Tabuľka 2: Formálne a neformálne vzdelávanie (Cameron a Harrison, 2012):

	<b>Formálne</b>	<b>Neformálne</b>
<b>Ciele</b>	<b>Dlhodobé, všeobecné</b>	<b>Krátkodobé, špecifické</b>
<b>Obsah</b>	<b>1. Štandardizovaný, zameraný na vstupy 2. Akademický</b>	<b>1. Individualizovaný, zameraný na výstupy 2. Praktický</b>
<b>Poskytovanie</b>	<b>Izolované od okolitého prostredia, rigidná štruktúra, zamerané na učiteľa, náročné na zdroje</b>	<b>Zodpovedajúce lokálnym potrebám, flexibilné, zamerané na účastníka, nenákladné</b>
<b>Kontrola</b>	<b>Vonkajšia, hierarchia</b>	<b>Samoriadenie, rovnostárske</b>

Neformálne vzdelávanie má niekoľko základných charakteristických črt. Dôležité je, že je plánované, štrukturované a vedie ku konkrétnym, predom stanoveným vzdelávacím cieľom. Podľa publikácie *Kompetence v neformálnom vzdelávaní* (Havlíčková, Žárská, 2012, 7) sú jeho hlavnými črtami:

- Dobrovoľnosť, účastníci sa doň zapájajú na základe vlastného záujmu a motivácie
- Flexibilita, zameranie na účastníkov a ich potreby a požiadaviek i ich aktívneho zapojenia
- Partnerský vzťah medzi vedúcim vzdelávania a účastníkmi
- Holistický prístup k rozvoju osobnosti, účastníci si rozvíjajú vedomosti, zručnosti aj postoje, tým rozvíja aktívne občianstvo
- Rovné príležitosti (je prístupné všetkým bez ohľadu na sociálnu vrstvu či absolvovanie istého stupňa formálneho vzdelania)

- Dôraz ako na individuálne, tak aj skupinové učenie
- Právo na chyby, z ktorých sa účastníci učia (pomocou reflexie, alebo rozborom danej situácie)

### **Informálne (neinštitucionálne) vzdelávanie**

Informálne vzdelávanie je súčasťou každodenného života, v ktorom sa každý učí postojom, hodnotám a zručnostiam vďaka rôznym vplyvom, napríklad v domácnosti, z médií, alebo od svojich rovesníkov. Na rozdiel od formálneho alebo neformálneho vzdelávania je informálne vzdelávanie nezámerné, ale skôr náhodné a neplánované. Informálne vzdelávanie si veľakrát človek ani neuvedomí (Komisia Európsky spoločenstiev, 2000, 7). V kontexte občianskeho vzdelávania to môže byť najmä vplyv rodičov, rodiny či kamarátov na hodnotové či politické názory mladých ľudí alebo čoraz väčší vplyv rôznych druhov médií.

### **3.3. Teoretické východiská vzdelávania k aktívnemu občianstvu**

Kerr (1999, 12) vo svojej štúdií rozlišuje tri prúdy občianskeho vzdelávania:

- **Vzdelávanie o občianstve** (preložené z education about citizenship) - sústredí sa na predanie informácií o národnej histórii, štruktúrach a procesoch v štáte a politickom živote
- **Vzdelávanie občianstvom** (preložené z education through citizenship) - zapája študentov participatívnym spôsobom v škole alebo v ich lokálnej komunite, či dokonca na vyšších úrovniach. Tento aspekt aktívneho občianstva posilňuje aj získané vedomosti.
- **Vzdelávanie pre občianstvo** (preložené z education for citizenship) - zahŕňa predchádzajúce dva prúdy a snaží sa predať študentom súbor vedomostí, zručností, hodnôt a postojov, ktoré im umožňujú aktívne prevziať ich občianske role a povinnosti, keď dosiahnu vek dospelosti.

Ďalším užitočným rozdelením je škála minimálneho a maximálneho občana (McLaughlin, 1992, 237), ktorú som spomínal už v kapitole 2.3. pri popise aktívneho občana, a ktorá sa dá využiť aj vo vzdelávaní k aktívnemu občianstvu.

**Minimálne interpretácie** občianskeho vzdelávania sú zamerané na obsah a vedomosti. Ich charakteristickým prostredím je formálne vzdelávanie, ktoré sa sústredí na predávanie informácií študentom o národnej histórii, geografii krajiny či štruktúre vlády a ústavy. Pre tento typ je charakteristický tradičný frontálny typ výuky a menej priestoru pre iniciatívu či zapojenie študentov a študentiek. Keďže takéto vzdelávanie je užšie zamerané, meranie jeho výsledkov nie je také komplikované (Kerr, 1999, 11).

**Maximálne interpretácie** občianskeho vzdelávania obsahujú vedomosti, ktoré sú súčasťou minimálneho vzdelávania, ale je tu snaha motivovať študentov k tomu, aby ich interpretovali a

kriticky nad nimi uvažovali. Hlavným cieľom nie je iba informovať, ale aj pripraviť študentov, aby boli schopní a motivovaní tieto informácie využiť v reálnom živote. Používa sa tu zmes formálnych a neformálnych vzdelávacích metód ako diskusia, projektové učenie a rôzne ďalšie participatívne spôsoby výuky, ktoré sa môžu odohrávať vo vyučovacích triedach, ale aj mimo nich. Keďže ciele takéhoto vzdelávania sa netýkajú len vedomostí, ale aj zručností, postojov a hodnôt, je náročnejšie ho uskutočniť a taktiež zmerať jeho účinnosť (Kerr, 1999, 11).

Pre jednoduchší prehľad uvádzam vyššie uvedené informácie na škále, na ktorej si okrem dvoch pólov môžeme predstaviť množstvo prienikov a kombinácií, ktoré zdôrazňujú pluralitu rôznych prístupov k občianskemu vzdelávaniu.

Tabuľka 3: Škála minimálneho a maximálneho vzdelávania k občianstvu (Kerr, 1999, 11)

<b>Minimálne vzdelávanie k občianstvu</b>	<b>Maximálne vzdelávanie k občianstvu</b>
Formálne	Participatívne
Obsah	Proces
Zamerané na vedomosti	Zamerané na hodnoty
Didaktické	Interaktívne
Jednoduchšie na dosiahnutie a meranie	Ťažšie na dosiahnutie a meranie

Z výskumov vyplýva, že ľudia, ktorí majú vyššiu vnútornú politickú účinnosť, teda že veria v svoje schopnosti zapojiť sa do politických procesov, chodia o 20 až 30 % častejšie voliť a prejavujú väčšiu občiansku aktivitu aj inými spôsobmi. Naopak vonkajšia politická účinnosť znamená mieru dôvery občanov vo vládne inštitúcie a ich schopnosti odpovedať na potreby a požiadavky občanov. Pri porovnaní miery vonkajšej politickej účinnosti s aktivitou občanov sa však nenašla významná korelácia (Westheimer a Kahne, 2006, 289 - 290).

Práve z tohto dôvodu sa mnoho vzdelávacích programov zameraných na rozvoj občianskej angažovanosti snaží poskytnúť účastníkom praktickú skúsenosť, kedy zlepšia niečo vo svojom bezprostrednom okolí, či niekomu pomôžu a na základe toho zvýšia dôveru v samého seba ako agenta zmeny. Kahne a Westheimer (2006) vo svojej štúdií však upozorňujú, že ak sa takéto pokusy o zmenu nepodarí, na politickú angažovanosť účastníkov to môže mať dokonca negatívne následky.

### **3.4. Kritické pohľady na hlavný prúd občianskeho vzdelávania**

Politici a vzdelávatelia vidia občianske vzdelávanie ako spôsob, ktorým vytvoria dobrých a aktívnych občanov. Biesta (2011, 1) tento pohľad kritizuje, pretože sa priveľmi sústreďujú na to, ako sa občianstvo vyučuje a oveľa menej na to, ako sa občianstvu mladí ľudia reálne učia.

Lawy a Biesta (2006, 42) tvrdia, že na mladých ľudí sa v hlavnom diskurze občianskeho vzdelávania pozerá akoby boli na ceste za občianstvom. Zamičnaným predpokladom je, že ešte nie sú občanmi, ale len sa na tento status pripravujú. Biesta nazýva takýto prístup za občianstvo ako výsledok vzdelávacej aktivity (voľne preložené z ang. citizenship-as-outcome) a vidí ho ako problematický. Samotný fakt, že sa na mladých pozerá ako na neúplných občanov, často bráni ich učeniu sa občianstvu, pretože im nie je daná moc ovplyvňovať procesy a prostredia, v ktorých sa dennodenne nachádzajú (najmä škola, rodina či záujmové aktivity), čo tvorí základ občianstva. Mladí ľudia sa však nestanú občanmi v širšom slova zmysle (nie len voličmi) v momente prekročenia istého veku, či dosiahnutím určitého vzdelania. Ich občianstvo nie je ich statusom, ani vlastníctvom, a ani výsledkom istej vzdelávacej trajektórie. Je to každodenná prax, ktorá sa mení v čase a s prostrediami spoločenského života, v ktorých sa mladí ľudia nachádzajú.

To, akým spôsobom sa vníma občianstvo mladých ľudí má dopad na to, ako sú mladí ľudia reprezentovaní a ako sa k nim chovajú ostatní, čo má veľký dopad na ich vlastné vnímanie identity (Smith a kol., 2005, 441). Ak teda mladým ľuďom nie je daná možnosť spolurozhodovať o podobe prostredí, v ktorých sa každodenne nachádzajú (škola, rodina, či záujmové krúžky), je možné, že tento postoj internalizujú a sami sa budú vnímať ako niekoho, kto o týchto veciach nevie a ani by nemal rozhodovať.

Namiesto vnímania "občianstva ako výsledku" Lawy a Biesta navrhujú koncept "občianstva ako praxe" (voľne preložené z ang. citizenship-as-practice). To, akým spôsobom fungujú prostredia školy, rodiny, práce a verejného života a to, či mladí ľudia majú možnosť tieto kontexty ovplyvniť alebo nie, hrá veľkú rolu v tom, či a ako sa mladí vnímajú ako občania a teda aj ako sa občianstvu učia. Namiesto vnímania mladých ľudí ako nezávislých jednotlivcov je teda potrebné ich vždy vnímať vo vzťahu k prostrediu a kontextu, v ktorom sa nachádzajú. Práve toto prostredie významne ovplyvňuje to, ako sa mladí ľudia učia občianstvu. Bez toho, aby sme porozumeli týmto prostrediam neporozumieme, ako sa skutočne jednotlivci učia občianstvu (Biesta, 2011).

Biesta (2014, 9) upozorňuje aj na ďalší implicitný predpoklad občianskeho vzdelávania a to, že mnohé problémy v demokracii sú spôsobené nedostatočným záujmom a aktivitou občanov. Automaticky sa teda predpokladá, že rôzne problémy v demokracii vyriešime vzdelávaním lepších a aktívnejších občanov. Jednoducho povedané, nízka občianska aktivita je vnímaná ako príčina problémov. Tento prístup kritizuje kvôli tomu, že je zameraný len na jednotlivcov a ich správanie, čo zapadá do neoliberalného vnímania jednotlivcov, kde sú práve jednotlivci obviňovaní za spoločenské problémy bez ohľadu socio-ekonomické štruktúry, v ktorých fungujú.

Biesta však ponúka aj iný pohľad (2014, 9), v ktorom upozorňuje na fakt, že priestor verejných záležitostí, o ktorom rozhodujú demokratickí občania sa vplyvom vplyvom trhových (hlavne neoliberalných) mechanizmov v posledných dekádach znižuje, a výsledkom nízkej možnosti ovplyvniť mnohé procesy je aj nižšia angažovanosť občanov. Inými slovami, nízka občianska angažovanosť nie je príčinou krízy demokracie, ale jej výsledkom. Ak by sme sa držali tohto

pohľadu a chceli zvýšiť občiansku angažovanosť, namiesto sústredenia sa na zlepšovanie vyučovania k aktívnemu občianstvu by sme mali brániť verejnú sféru (teda priestor, v ktorom sa odohráva občianstvo) od jej trhových záberov.

Kvôli dĺžke tejto práce nebudem ďalej do hĺbky vysvetľovať procesy, ktoré ovplyvňujú súčasnú podobu demokracie. Cieľom však bolo začleniť do tejto práce aj protichodné názory o občianskom vzdelávaní, ktoré kritizujú jeho implicitné predpoklady a tým ich priniesť na povrch ako možnú tému diskusie, ktorá je pre tému aktívneho občianstva prínosná. Konkrétne to bol jeden zo základných predpokladov občianskeho vzdelávania, že občianstvo môže byť výsledkom vzdelávacieho procesu, čo odvádza pozornosť od každodenných situácií, v ktorých sa k mladým ľuďom neprístupuje ako k občanom a tým im neumožňuje ovplyvňovať svoje okolie a reálne sa učiť občianstvu. A taktiež predpoklad, ktorý stojí za rozširovaním občianskeho vzdelávania, a teda že s lepšími občanmi budeme mať aj lepšiu demokraciu, bez zmeny jej súčasnej podoby.

## 4. Service learning

Z predchádzajúcej kapitoly vyplýva, že mladí ľudia sa neučia občianstvu len na základe vzdelávacích procesov, ale hlavne na základe ich každodennej praxe, v kontextoch, v ktorých majú alebo nemajú možnosť ovplyvniť svoju situáciu. Jedna z kritik občianskeho vzdelávania upozorňuje na fakt, že pokiaľ vnímame žiakov ako nespôsobilých zapájať sa do procesov ovplyvňovania svojho okolia, má to dopad na ich vnímanie samých seba a ich sebadôveru zapojiť sa a spoluvytvárať svoje okolie. V dôsledku tohto vnímania mladým častokrát nie je zverená dôvera stať sa agentmi zmeny vo svojom okolí.

Je dokázané, že ak je do vzdelávacieho programu zapojený projekt alebo aktivita, v ktorej sa úspešne študentom podarí niekomu pomôcť alebo zmeniť niečo vo svojom okolí, zvýši sa politická účinnosť účastníkov a tým aj ich občianska angažovanosť v budúcnosti. Spôsobov, ako tento cieľ dosiahnuť, je niekoľko v závislosti od toho, či ide o formálne alebo neformálne vzdelávanie. Ja sa zameriam na jeden z nich, konkrétne service learning, ktorý je práve prepojením oboch formálneho a neformálneho vzdelávania.

Najskôr začnem vysvetlením pojmu, hlavných znakov a priebehu service learningu. Následne zmapujem jeho ciele a dopady a taktiež uvediem rôzne modely tejto učebnej metódy. Keďže service learning je vzdelávacia metóda, ktorá môže byť využitá na napĺňanie rôznych vzdelávacích cieľov, v kapitole "Service learning a aktívne občianstvo" sa zameriam na presahy a podoby service learningu, ktoré prispievajú k aktívnemu občianstvu. Keďže v teoretickej časti čerpám často zo zahraničných zdrojov, v nasledujúcej podkapitole uvediem aj príklady využitia service learningu vo vysokom školstve na Slovensku. Potom nadviažem záverečnou kapitolou obsahujúcou návrh dvojsemestrálneho predmetu, v ktorom demonštrujem konkrétne uplatnenie service learningu v študijnom programe Environmentálne štúdiá a udržateľný rozvoj.

### 4.1. Vysvetlenie service learningu

Deeley (2010, 43) a Jerome (2011, 59) vnímajú service learning (do slovenčiny by sa toto slovné spojenie dalo preložiť ako "učenie sa službou", avšak v slovenskom či českom prostredí a literatúre sa tento pojem nezvykne prekladať, preto budem vo zvyšku práce používať termín service learning) ako druh pedagogiky, filozofie, programu či skúsenosti. Je to druh zážitkového a aktívneho učenia, v ktorom sú vzdelávacie ciele prepojené so službou v komunite. U service learningu dochádza k holistickému učeniu, v ktorom sa rozvíjajú nielen kognitívne schopnosti, ale aj praktické zručnosti a pracuje sa aj s emóciami študentov. Služba sa zväčša odohráva vo vládných alebo mimovládnych inštitúciách akými sú napríklad nemocnice, znevýhodnené školy, environmentálne, mládežnícke alebo kultúrne organizácie, či rôzne sociálne orientované organizácie pomáhajúce marginalizovaným skupinám obyvateľstva (ľudia so zdravotným postihnutím, ľudia bez domova, Rómovia, deti z detských domov).

Hlavné znaky service learningu sú nasledovné (Gregorová a kol., 2015, 78):

- Reaguje na aktuálne problémy komunity
- Slúži na napĺňanie vzdelávacích cieľov a je súčasťou akademického kurikula
- Umožňuje praktické využitie vedomostí a zručností a ich rozvoj
- Prepája teóriu s praxou
- Jeho súčasťou je reflexia
- Vysoký stupeň participácie študentov a študentiek

Service learning sa môže používať na rôznych stupňoch školstva, od základnej po vysokú školu. Tým sa samozrejme mení aj jeho podoba, keďže potreby ale aj množstvo zručností, či kognitívnych schopností študentov sa s vekom menia a rozvíjajú.

Pre jasné vymedzenie service learningu je užitočné ho porovnať a vymedziť voči tradičnému dobrovoľníctvu alebo odbornej praxi. Zatiaľ čo dobrovoľníctvo je zamerané najmä na službu alebo pomoc komunite, cieľom odbornej praxe je hlavne rozvoj vedomostí, zručností a kompetencií súvisiacich s budúcou profesiou. Service learning je akýmsi spojením oboch modelov, ktorého výsledkom je reciprocita (získava nielen študent, ale aj komunita či organizácia) (Gregorová a kol., 2015, 46). Od odbornej praxe sa teda líši tým, že kladie dôraz aj na prínos komunite a občiansku angažovanosť a oproti dobrovoľníctvu sa plánovane zameriava na naplnenie konkrétnych vzdelávacích cieľov a celý proces sa štruktúrovane reflektuje.

## 4.2. Ciele service learningu a jeho dopady

Podľa Skyba a Šoltésovej (2014, 54) medzi základné ciele service learningu patria :

- Vytvoriť priestor pre sebarealizáciu študentov, sprostredkovať im praktickú skúsenosť v odbore
- Podporovať a podnecovať rozvoj ich reflektivity a reflexivity
- Umožniť im aplikovať a v praxi overiť teoretické vedomosti, rozvíjať schopnosti, zručnosti a potrebné profesionálne kompetencie
- Podporiť ich v konfrontácii teoretických poznatkov s praktickou skúsenosťou
- Rozvíjať zrelé postoje k reálnym profesionálnym problémom
- Rozvíjať profesionálnu identitu a podporovať proces identifikácie s odborom, ktorý študujú
- Poskytnúť možnosť oboznámenia sa s poslaním, zameraním a konkrétnymi činnosťami zapojených organizácií

Deeley (2010, 44) odkazuje na rôzne výskumy, ktoré dokazujú, že service learning zlepšuje študentom medziľudskú komunikáciu, rozhodovacie schopnosti, osobné sebavedomie, kognitívne znalosti, sociálne povedomie či líderské schopnosti a v istých podmienkach dokonca vedie k osobnej transformácii. Medzi ďalšie výhody service learningu patrí, že študenti majú vďaka nemu väčší pocit príslušnosti k ich komunite, viac týmto komunitám rozumejú a vedia,



aká je ich úloha v nich (Battistoni, 1997). Keďže službu, ktorú budú vykonávať, si častokrát volia sami, je to taktiež spôsob, ktorým vedú preskúmať svoje záujmy a prehĺbiť svoje znalosti v konkrétnych témach. To im môže v budúcnosti výrazne pomôcť pri výbere ich budúceho štúdia či povolania. Taktiež sa vďaka service learningu dostanú za hranice školy do "reálneho sveta", kde sa majú možnosť stretnúť s rôznymi staršími študentmi či dospelými, ktorí sa pre nich môžu stať vzormi či mentormi.

### 4.3. Rôzne modely service learningu

V praxi môžeme rozlíšiť niekoľko modelov service learningu, ktoré sa môžu v mnohom prelínať či kombinovať. Jednou z dôležitých odlišností je výber služby. Študenti si buď môžu vybrať z vopred určených možností, alebo si môžu vytvárať vlastné projekty, ktoré zodpovedajú potrebám ich cieľovej skupiny. Ďalším rozdielom je, či sa služba odohráva v nejakom zariadení či organizácii alebo mimo nich. Rozličnou môže byť taktiež časová náročnosť a kontinuita - v niektorých prípadoch môže ísť o jednorázovú aktivitu, ktorá sa dlho plánuje, inokedy ide o prácu na pravidelnej báze po dobu niekoľkých mesiacov. Konkrétne typy modelov service learningu sú zaznamenané v nasledujúcej tabuľke.

Tabuľka 4: Modely service learningu (Skyba a Šoltésová, 2014, 54)

	Popis	Projekt	Časové hľadisko
Individuálne umiestnenie (voliteľné alebo povinné) <sup>1</sup>	Voliteľné: študenti majú možnosť výberu medzi viacerými alternatívami  Povinné plnenie: výkon vopred určenej služby je vyžadovaný rovnako od všetkých študentov	Študenti si vyberajú zo zoznamu možností ponúkaných vyučujúcim (jeden alebo viac zapojených partnerov)	15 – 25 hodín vykonávania služby/semester
Skupinový projekt (Group Project/ Consulting) <sup>2</sup>	Na komunitnom projekte môže participovať malá skupina alebo celá trieda. Aplikuje sa v pokročilých kurzoch a vyšších ročníkoch, kde je vyžadovaná určitá miera expertízy vo vzťahu ku potrebám komunity	Študenti vytvárajú konkrétny „produkt“ alebo poskytujú konzultáciu komunite, organizácii	Nie sú vymedzené časové požiadavky. Dôležitý je konkrétny „produkt“, ktorý je hlavným výstupom. Väčšinu času strávia študenti pracou na projekte. Menší podiel času je určený práci na mieste
Partnerstvo <sup>3</sup>	a) vyučovanie v rámci seminárov a práca na	a) partnerstvo tvoria študenti	Časové vymedzenie je rôzne v závislosti na

	<p>projekte služieb ako hlavná obsahová náplň</p> <p>b) vzťah vytváraný medzi vyučujúcim a organizáciou, pričom všetci študenti sa zaoberajú službami vo vzťahu k rovnakému problému</p>	<p>a spolupráca fakulty s komunitou na cieľoch a účele projektu</p> <p>b) model je podobný skupi- novému projektu, ale odlišuje sa v tom, že služba sa vykonáva individuálne a na mieste.</p>	<p>požiadavkách a forme partnerstva</p>
<p>Samostatné/priame štúdium (Independent/ Directed Study)<sup>4</sup></p>	<p>Študent individuálne s fakultným poradcom vypracuje projekt. Vyberie si určitý problém alebo potrebu komunity a vypracuje projekt, v ktorom sa pokúša nájsť riešenia identifikovaného problému. Ide skôr o samostatný projekt (nemusí ísť o výučbu v rámci kurzu), na ktorého plánovaní a realizácii sa podieľajú fakulta a študenti</p>	<p>Široká škála možností pre projekt služieb, pričom hlavnú úlohu zohráva študent, ktorý navrhuje projekt</p>	<p>Časové vymedze nie je rôzne v závislosti na rozhodnutí fakult- ného poradcu</p>
<p>Prax v rámci service-learning (Service-Learning Internship)</p>	<p>Študenti navštevujú triedu a súbežne pracujú v organizácii v komunite každý týždeň. Prax (stáž) je dôležitým komponentom pre porozumenie daného kurzu a jednotlivých materiálov</p>	<p>Očakáva sa rozšírenie pohľadu na otázky špecifické pre ich odbor a zameranie. Kombinácia výučby a praxe poskytuje študentom skúsenosť a pripravuje ich pre budúcu prácu v odbore</p>	<p>Nie je presne vymedzené časové hľadisko</p>

1 Napr. keď študenti a študentky pracujú s deťmi v rámci rozličných organizácií, aby získali skúsenosť s touto cieľovou skupinou

2 Napr. v rámci projektu Inter-SOHE (Communicating With Key Audiences) študenti a študentky v rámci kurzu vyvinuli komunikačné stratégie pre neziskové organizácie

3 Napr. keď študenti a študentky medicíny pracujú v zdravotnom stredisku, aby si v rámci kurzu osvojili slovnú zásobu z oblasti medicíny

4 Napr. v rámci kurzu zameraného na zoológiu, kde boli kredity udelené za prácu v laboratóriu alebo za výkon služby pre ekologickú organizáciu

#### 4.4. Service learning a aktívne občianstvo

Podľa Battistoni (1997, 150) existujú pre service learning dve rozdielne etické východiská: filantropický a občiansky. Filantropický prúd pri service learningu berie službu ako druh altruizmu, nezištné pomáhanie alebo dávanie späť spoločnosti, ako morálnu povinnosť pre tých bohatších či zdravších. Zameriava sa na budovanie osobných hodnôt a hlavne morálneho charakteru. Občiansky prúd sa zameriava na vzájomnú zodpovednosť občanov za stav spoločnosti. Hlavnou premisou nie je, že tí, ktorí sú na tom lepšie, by sa mali starať o tých menej šťastných, ale že slobodné demokratické komunity môžu fungovať nie len na základe práv občanov, ale aj ich povinností.

Zjednodušene by sa dalo povedať, že cieľom service learningu vo filantropickom prúde by bolo vychovať dobrého a morálneho človeka, zatiaľ čo v občianskom prúde je cieľom vychovať zodpovedného a aktívneho občana. Asi každý vzdelávateľ patriaci do občianskeho prúdu service learningu by súhlasil s tým, že chce, aby boli študenti nielen dobrými občanmi, ale aj ľuďmi. Oba prúdy sa teda určitými spôsobmi môžu navzájom podporovať, v mnohom sa ale taktiež líšia a pedagogické metódy na dosiahnutie týchto dvoch cieľov sú rôzne. Toto rozdelenie sa v mnohom podobá aj na rozdelenie jednotlivých typov občana z kapitoly 2.3., kde by sme filantropický prúd zaradili k prvému typu aktívneho občana, teda osobne zodpovedného občana, zatiaľ čo občiansky prúd by skôr reprezentoval participatívneho občana alebo občana zameraného na sociálnu spravodlivosť.

Na jemné, no významné rozdiely v interpretácií service learningu a jeho význame v občianskom vzdelávaní upozorňuje aj Jerome (2011), ktorý tvrdí, že väčšina programov service learningu je zameraná skôr na samotnú službu, ako na jeho presah do aktívneho občianstva. Na rovnaký problém poukazujú aj ďalší autori, napríklad Walker (2000, 2000b, 2002) alebo Crick (2002).

Americká autorka Tobi Walker (2000, 182) po skúsenostiach s dlhoročnou prácou s mladými ľuďmi upozorňuje na veľké rozdiely medzi vnímaním služby a politickej angažovanosti. O rozdielne vnímania služby a politiky sa začala zaujímať po mnohých rokoch práce so študentmi, z ktorých väčšina bola zapojená do dobrovoľníckej služby, no pri debatách o politike boli plní nechuti či dokonca odporu. Stretáva sa s ľuďmi, ktorí napríklad každý týždeň venujú hodiny práci v útulku, ktorý nemá na základné pokrytie výdavkov, ale ani raz neuvažovali nad tým, že by oslovili úrad, ktorý má na starosti prerozdelenie týchto financií (2000b). Podľa jej zistení mladí ľudia popisujú službu slovami ako altruizmus, nezištná pomoc, dávanie, či individuálna práca jeden na jedného.

Pri popise politiky použili slová ako špinavá, skorumpovaná, neúprimná. Výskumy dokazujú, že service learning má pozitívny vplyv na sociálne hodnoty a taktiež je to aktivita, ktorú si samotní účastníci užívajú. Väčšina programov, ktoré podporujú service learning, zároveň však predpokladá, že praktická skúsenosť s prácou v komunite zvýši pravdepodobnosť, že mladí ľudia budú viac angažovaní aj v budúcnosti a že táto skúsenosť sa rozšíri aj na iné formy občianskej angažovanosti, ako účasť na voľbách či politický aktivizmus.

Walker však cituje aj iné výskumy (2002, 185), ktoré dokazujú, že občianska angažovanosť väčšiny mladých ľudí sa dá popísať ako individualistická a apolitická. Na základe týchto zistení upozorňuje, že vzdelávatelia nemôžu automaticky predpokladať, že service learning prispieva k politickej angažovanosti. Pre mnohých sa práve služba stala akousi morálne nadradenou alternatívou k politickej angažovanosti a toto presvedčenie je posilňované rétorikou aj praxou v komunitách a inštitúciách, ktoré preferujú typ service learningu kladúci dôraz na službu. Služba je prospešná pre komunitu aj samotných študentov, ktorí si vďaka nej vyskúšajú riešenie problémov skutočného sveta a zvyšujú si svoje zručnosti v rôznych oblastiach. Na základe tejto skúsenosti sa však nedá automaticky predpokladať, že táto skúsenosť vedie k lepšiemu porozumeniu politických procesov a že študenti sa do nich budú aktívnejšie zapájať.

Dokonca to môže byť práve naopak a služba sa pre mnohých stáva akousi alternatívou k politike, kedy ľudia môžu robiť "niečo zmysluplné" bez zapojenia sa do "skorumpovanej politiky" (Walker, 2000, 647). Práve lokálnou službou vedia mladí ľudia pomerne rýchlo zmeniť veci k lepšiemu a taktiež môžu hneď pozorovať viditeľné výsledky. Ak sú však vedení k tomu, aby vnímali občiansku angažovanosť ako individuálnu, rýchlymi výsledkami motivovanú aktivitu či pomoc, čo ide v protiklade s kolektívnou a často dlho trvajúcou praxou občianskej angažovanosti, implicitne túto prácu považujú za dostatočnú a nemajú dôvod sústrediť sa na štrukturálne vplyvy a politické procesy, ktoré ju ovplyvňujú. Ako príklad môžeme uviesť doučovanie detí z marginalizovaných skupín obyvateľstva z podfinancovaných škôl, ktoré na jednej strane pomáha jednotlivým žiakom z jednotlivých škôl, ale nerieši problém nízkeho množstva finančných a kvalitných ľudských zdrojov pre takýto typ škôl.

Walker (2000, 648) však stále považuje službu za veľmi užitočnú. Okrem toho, že má pozitívny vplyv na budovanie spoločensky prospešných hodnôt a pocitu zodpovednosti voči spoločnosti, tiež vďaka praktickej skúsenosti študentom dáva zmysel a pomáha im pri porozumení častokrát abstraktných myšlienok, ktoré sa týkajú politických procesov. Na to, aby porozumeli tomu, ako riešiť rôzne spoločenské problémy, však musia porozumieť nielen tomu, ako pomáhať jednotlivci, ale taktiež tomu, ako funguje moc v štáte a ako sa dá ovplyvniť. Namiesto toho, aby videli službu a politiku ako dve rozdielne aktivity, jednu morálne správnu a druhú skorumpovanú, tvrdí, že by ju aj študenti mali vnímať skôr ako kontinuum aktivít. V kurzoch, ktoré vedie, prepája službu s akademickou prácou a rozvíjaním vedomostí či zručností, ktoré sa týkajú porozumeniu a ovplyvňovaniu verejných politík. Tým študenti často nerozumejú a aj to je jeden z dôvodov, prečo sa potom realizujú len v rámci lokálnych, menších zmien.

K podobným záverom dochádza aj Crick (2002), ktorý v článku "*Čo je a čo nie je aktívne občianstvo?*" na konkrétnom príklade vysvetľuje, čo on vníma za aktívneho občana a čo nie.

Študenti zorganizovali párty pre ľudí v domove dôchodcov, čo škola prezentovala ako aktivitu aktívneho občianstva. Museli vyjednávať so zamestnancami domova dôchodcov, kúpili všetko potrebné a zorganizovali zábavný program. Táto aktivita sama o sebe pre autora nie je politická a teda neprispieva k plneniu cieľov aktívneho občianstva. Na to, aby sa ňou stala, mohli by

napríklad pred samotnou akciou preskúmať nastavenie zdravotných politík alebo zistiť dôvody, prečo títo starí ľudia musia byť v domove dôchodcov a nie je o nich postarané doma. Mohli sa dozvedieť viac o nastavení verejných politík a aký majú vplyv na životy jednotlivcov (Crick, 2002, 3-4).

Politickú aktivitu teda Crick necharakterizuje len ako akúkoľvek aktivitu medzi občanmi či rôznymi skupinami občanov, ale najmä ako aktivitu medzi štátom a občanmi. Crick tvrdí, že takáto aktivita teda neprispieva ku vzdelávaniu občanov aktívnych, ale občanov dobrých. Tento malý, skoro nepatrný rozdiel medzi dobrým a aktívnym občanom je pre Cricka v miere informovanosti, ktorí majú o danom probléme, o vzťahu medzi štátom a občanmi a o spôsoboch, ktorými sa navzájom ovplyvňujú.

Práve neinformovaná aktivita, akokoľvek prospešná, by sa dala vnímať ako tokenizmus alebo manipulácia. Ak je nejaká občianska aktivita vynútená školou alebo motivovaná konformným uposlúchnutím pravidiel bez hlbšieho porozumenia kontextu, pre Circka (2002, 5) nie je vo svojej podstate občianska. Každý aktívny občan robí v istom bode niečo dobrovoľne, bez odmeny, ale nie každý dobrovoľník je podľa jeho definícií aktívny občan. Dobrovoľníctvo sa stáva aktívnym občianstvom až keď sú si dobrovoľníci vedomí širšieho kontextu celého problému, sú zodpovední za organizáciu konkrétnej aktivity či procesu a následne ho reflektujú, pýtajú sa či a ako by mohli svoj cieľ dosiahnuť lepšie alebo efektívnejšie.

Service learning by teda nemal uprednostňovať charitu, ale mal by byť zameraný na problematiku spravodlivosti a sociálnej zmeny. To, že žiaci pomáhajú s varením polievky pre chudobných, nemusí znamenať, že sa zamýšľajú nad tým, prečo sú vôbec takéto aktivity pre chudobných potrebné, a nemusia sa ani cítiť vyzvaní systematicky sa problematikou chudoby zaoberať a riešiť ju.

Ak má service learning viesť k aktívnemu občianstvu, nemal by byť apolitický, pretože politické riešenie problémov môže viesť k ich systémovému a efektívnemu vyriešeniu. Praktická skúsenosť z praxe by mala byť kombinovaná s prácou v triede, behom ktorej by študenti mali byť motivovaní ku hľadaniu politických, sociálnych, ekonomických či ekologických a iných súvislostí rôznych problémov a k navrhovaniu možných riešení. Zároveň by tu študenti mali prehĺbiť svoje znalosti o tom, ako funguje štátna moc na národnej či lokálnej úrovni. Ideálne by mali byť motivovaní, aby využívali mechanizmov inštitúcií demokratickej spoločnosti (napr. aby oslovili politikov, úradníkov z miestneho úradu, napísali petíciu), chápali princípy demokracie a kriticky vnímali individuálnu službu aj s jej limitmi.

## **4.5. Service learning na Slovensku**

Napriek tomu, že service learning je na Slovensku zatiaľ málo známy, táto aktívna metóda učenia sa už v rôznom rozsahu a podobách vyskytuje aj na našom území a to vo všetkých stupňoch vzdelávania: základnom, stredoškolskom aj vysokoškolskom. Keďže v poslednej časti

tejto práce navrhнем predmet s použitím service learningu na vysokej škole, v tejto kapitole spracujem využitie service learningu na vysokých školách na území Slovenska, konkrétne na Univerzite Mateja Bela v Banskej Bystrici a taktiež na Prešovskej univerzite v Prešove. O využití tejto metódy na základných či stredných školách si môžu záujemcovia prečítať v novej publikácii *Dobrovoľníctvo mládeže na Slovensku - Aktuálny stav a trendy* (Gregorová a kol, 2018, 88-131) v kapitole 10 s názvom *Modely a príklady praxe výchovy a vzdelávania detí a mládeže k dobrovoľníctvu*.

Na Prešovskej univerzite sa service learning využíva už od roku 2012 a to najmä vo vzdelávaní školských sociálnych pracovníkov a pracovníčok. Akademici a vyučujúci vypracovali aj rôzne dokumenty, napr. *Service-learning vo vzdelávaní (školských) sociálnych pracovníkov a pracovníčok* (Skyba, Šoltésová, 2015) alebo *Service learning v Prešove: Metodická príručka pre učiteľov a učiteľky* (Skyba a kol., 2012).

V Prešove univerzita nadviazala kontakt s niekoľkými organizáciami, s ktorými spolupracovala na podobe a realizácii service learningu, napríklad OZ Prešovské dobrovoľnícke centrum, Greckokatolícka charita Prešov alebo OZ Venuše. V pilotnom ročníku service learningu v akademickom roku 2012/2013 sa študenti zamerali práve na pomoc organizácií OZ Venuše. Cieľovou skupinou tejto organizácie sú onkologickí pacienti. Študenti si za prioritu určili integráciu onkologicky chorých pacientov a pacientok do spoločnosti. Projekty, ktoré by mali prispieť k tomuto cieľu, boli napríklad konferencia s názvom *Aktívny život s chorobou a v starobe*, ktorej hlavným cieľom bolo zavolať odborníkov z tejto oblasti, aby poskytli informácie, ktoré členom OZ Venuša chýbali. Ďalšou z akcií bolo charitatívne fundraisingové podujatie *Mikulášsky koláčik*, kde výťažok z predaja koláčikov bol použitý na dobročinné účely (Skyba a kol., 2012, 41).

Iný rok boli pre študentov cieľovou skupinou ľudia z rómskej komunity, v ktorej doučovali žiakov, zorganizovali kurz finančnej gramotnosti pre žiakov druhého stupňa a ich rodičov alebo zbierku šatstva a prevencia násilia páchaného na ženách a deťoch (Skyba, Šoltésová, 2015, 86-88). Podľa jednotlivých študentov boli s predmetom spokojní, pretože prispel k ich osobnému rastu a dal im možnosť načerpať praktické skúsenosti s rôznymi cieľovými skupinami.

Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici sa systematicky venuje rozvoju dobrovoľníctva 20 rokov. Predmet service learning má už 5 rokov podobu samostatného predmetu (Service learning 1 a Service learning 2), do ktorého sa môže zapísať akýkoľvek študent z univerzity, takže vďaka nemu dochádza aj k prepájaniu študentov z rôznych akademických prostredí a k ich vzájomnej spolupráci. Za tento čas sa študentom podarilo uskutočniť okolo 30 projektov, z ktorých väčšina trvala jeden akademický rok, samotné aktivity mali však rôzny časový rozsah. Niektoré projekty mali podobu jednorazových aktivít, ktorých príprava trvala niekoľko mesiacov, iné boli dlhodobé. Dobrovoľníctvo na univerzite koordinuje Centrum dobrovoľníctva a študenti a študentky v rámci service learningu pôsobili v rôznych stupňoch škôl, v sociálnych či zdravotníckych zariadeniach alebo navrhovali rôzne projekty pre mesto.

Pre predstavu to boli napríklad projekty ako *Univerzitná noc literatúry*, ktorá propaguje knižné umenie a čítanie a prekladom do posunkového jazyka tento kultúrny zážitok sprostredkováva aj nepočujúcim. Ďalším projektom je *Čítanie ako terapia*, v rámci ktorého pomohli dlhodobo hospitalizovaným pacientom a pacientkam zmysluplne tráviť čas strávený v nemocnici organizovaním série individuálnych a skupinových tvorivých aktivít (čítania, spoločenské hry, pohybové aktivity, tvorivé dielne a pod.). Cieľom bolo pomáhať pacientom a pacientkam zmeniť ich negatívne emócie na pozitívne a odpútať ich pozornosť od choroby (Gregorová a kol., 2018).

S prihliadnutím na predchádzajúcu kapitolu o podobe service learningu, ktorý vedie k aktívnemu občianstvu ako ho definuje Crick alebo Walker a teda zvyšuje kompetencie študentov porozumieť komplexným politickým problémom a zvýšiť si zručnosti, ktoré súvisia s politickou mocou a jej ovplyvňovaním, service learning na Univerzite Mateja Bela tieto ciele nenapĺňa. Projekty ako *Univerzitná noc literatúry*, *Čítanie ako terapia* či *Vianočný večierok* by som zaradil skôr do filantropického než občianskeho service learningu, pretože v ich realizácií či rozbere sa nevenujú vzťahu medzi občanmi a štátom, ale len medzi občanmi samotnými. Cieľom ich service learningu je napríklad rozvíjať kompetencie (vedomostí, zručností a postojov), vedieť pracovať v tíme, plánovať aktivity, propagovať, plánovať v čase, urobiť rozpočet, realizovať a vyhodnotiť akciu (Gregorová kol., 2015, 49). Tomu zodpovedajú aj jednotlivé vyučovacie bloky, napríklad Práca v tíme, Plánovanie, či Tvorba rozpočtu, ktoré sa nezaoberajú rozborom štátnych politík, ktoré sa týkajú jednotlivých cieľových skupín. Študenti a študentky sú vedení viac k službe ako k politickému porozumeniu a ovplyvňovaniu, čo zodpovedá kritikám service learningu zahraničných autorov z predchádzajúcej podkapitoly 4.4. Service learning a aktívne občianstvo.

## 5. Návrh implementácie service learningu v študijnom odbore Environmentálne štúdia a udržateľný rozvoj

Service learning by sa dal do existujúceho vzdelávacieho programu Environmentálne štúdia a udržateľný rozvoj zaviesť rôznymi spôsobmi - od skupinových projektov v rámci existujúcich predmetov, ktoré by boli zamerané na riešenie reálnych potrieb cieľovej skupiny až po individuálne štúdium, kde si malá skupina študentov môže vytvoriť svoj vlastný projekt a v spolupráci s fakultným poradcom ho potom realizovať (podrobný prehľad jednotlivých modelov service learningu sa nachádza v kapitole 4.3. v tabuľke číslo 4).

Každý študent tohto oboru si musí vybrať z dvoch špecializácií: environmentálne vzdelávanie alebo ekonomická špecializácia. Keďže väčšina študentov si volí environmentálne vzdelávanie, rozhodol som sa navrhnúť predmet, ktorý spája environmentálne vzdelávanie a service learning. Výsledkom je stručný návrh dvojsemestrálneho kurzu Environmentálne vzdelávanie. Okrem tradičných hodín environmentálnej výchovy by bola do predmetu zahrnutá aj pravidelná, dlhodobá praktická skúsenosť s lektorovaním environmentálneho vzdelávania v spolupráci s jednou z organizácií, ktoré sa tejto téme v okolí Olomouca venujú, konkrétne Centrum ekologických aktivít Sluňákov a ARPOK.

Zároveň je predmet tvorený tak, aby už v samotnom predmete mohli študenti do značnej miery ovplyvniť jeho priebeh. Tým reagujem na akademikov (viac v kapitole 3.4.), ktorý kladú dôraz na to, aby boli mladí ľudia vychovávaní v kontextoch, v ktorých môžu priamo uplatňovať svoje občianske kompetencie.

### 5.1. Ciele predmetu

Hlavnými cieľmi predmetu sú:

- Získať teoretické znalosti o rôznych prístupoch k environmentálnemu vzdelávaniu
- Získať praktickú skúsenosť s vedením environmentálneho vzdelávania
- Rozvinúť si lektorské zručnosti
- Naučiť sa tvoriť environmentálne vzdelávacie programy
- Porozumieť systému environmentálneho vzdelávania v ČR
- Získať prehľad o politike environmentálneho vzdelávania v ČR



## 5.2. Dôležité princípy

Kurz environmentálneho vzdelávania sa bude riadiť tromi dôležitými princípmi: učiaca sa komunita, sebou riadené vzdelávanie a holistický prístup ku vzdelávaniu.

### Učiaca sa komunita

Jedným z dôležitých aspektov je vytvorenie učiacej sa komunity. Rôzne výskumy obdobných vzdelávacích programov dokazujú, že vytvorenie vhodnej atmosféry medzi vyučujúcim a študentmi má pozitívny dopad na vzdelávacie ciele (Westheimer a Kahne, 2003, Mitchell, 2007). S tým súvisí aj počet ľudí v skupine, ktorý by nemal presiahnuť 20. V ideálnej atmosfére sú študenti motivovaní spolupracovať, v diskusii sa neboja pýtať otázky či prejavíť rozdielne či dokonca protichodné názory, sú ochotní priznať vlastné chyby či neistoty, zdieľať pocity či naopak sa navzájom oceniť.

Vytvorenie podobnej atmosféry býva v tradičných univerzitných kurzoch skôr výnimkou. Keďže hlavný dôraz v nich je kladený na akademický obsah, zamľčaným predpokladom je, že sa študenti v jednotlivých kurzoch už poznajú alebo že nadviazanie týchto vzťahov nesúvisí s vzdelávacími cieľmi, a preto mu netreba venovať čas ani pozornosť. Nie je preto ojedinelé, keď študenti ani po ukončení semestrálneho kurzu nepoznajú svoje mená.

Keďže dôležitá súčasť service-learningu je reflexia, v ktorej sa účastníci a účastníčky učia nielen zo svojich skúseností, ale aj vďaka zdieľaniu skúseností ostatných (tzv. peer-to-peer učenie), vytvorenie bezpečného prostredia je veľmi dôležité a priamo podporuje vzdelávacie ciele. V jeho dôsledku by diskusie, reflexie či ďalšie skupinové aktivity mali byť dynamické, ísť viac do hĺbky a teda priniesť väčší úžitok samotným študentom.

Prispieť k vytvoreniu takejto atmosféry sa dá niekoľkými spôsobmi:

Na začiatku kurzu:

- Venovať čas teambuildingu. Použiť rôzne aktivity na ice-breaking (prelomenie ľadov) a neformálne, zábavné zoznámenie sa
- Začleniť diskusiu o dobrej atmosfére v triede:
  - Spomeňte si na akýkoľvek predchádzajúci predmet, či kurz, v ktorom ste sa cítili dobre. Čo vám k tomu pomohlo?
  - Aká by bola pre vás ideálna atmosféra v tomto kurze?
  - Ako ju môžeme dosiahnuť?
- Začlenením aktivity tohto typu hneď na úvod zistíme, čo by účastníkom tohto kurzu pomohlo cítiť sa dobre a zároveň implicitne zvyšujeme ich vlastnú zodpovednosť za to, ako tento kurz bude vyzeráť
- Zistiť očakávania, obavy a tiež čím môžu jednotliví študenti do kurzu prispieť

- Spoločne so študentami písomne sformulovať pravidlá, ktorých sa budú počas kurzu držať

Behom kurzu:

- Fyzický priestor prispôbiť tak, aby každý videl každému do tváre (ideálne kruh)
- Začleňovať aktivity, v ktorých k danej téme povie niečo každý. Tieto aktivity posilujú pocit súdržnosti so skupinou
- Niektoré hodiny, napríklad tie zamerané na diskusiu či reflexie, sa môžu odohrávať v neformálnom prostredí - napríklad v parku či študentských oddychových zónach

### **Sebou riadené vzdelávanie**

Ďalším z dôležitých aspektov tohto kurzu je prvok sebou riadeného vzdelávania (z anglického názvu self-directed learning). Napriek tomu, že vyššie uvedené ciele kurzu sú určené externe, študenti budú vedení k tomu, aby si určili aj svoje vlastné osobné ciele, čo by sa chceli v rámci tohto kurzu naučiť, v čom sa zlepšiť. Cieľom zavedenia tohto prvku do kurzu service learningu je, aby študenti prevzali väčšiu zodpovednosť za svoje učenie. Namiesto toho, aby sa učili len reaktívnym spôsobom a pasívne prijímali informácie a kurikulum od vyučujúceho, budú spoluvytvárať priebeh kurzu, a to rôznymi spôsobmi.

Do úvodu kurzu teda bude zahrnutá aktivita, v ktorej si zdefinujú svoje vlastné osobné ciele, spôsoby, akými ich naplnia a taktiež indikátory, podľa ktorých si v priebehu či na konci kurzu určia, do akej miery boli úspešní.

Napriek tomu, že ide o kurz s jednou hlavnou tematikou environmentálneho vzdelávania, jednotliví študenti sa môžu sústrediť na rozvoj rôznych zručností, ktoré budú pre nich osobnostne najprínosnejšie. Zatiaľ čo niekto sa rozhodne zlepšiť si svoje lektorské a komunikačné zručnosti, pre iného môže byť prioritou zlepšiť sa v akademickom písaní a kvalitatívnom výskume, pre ďalšieho to môže byť zlepšenie vlastnej práce v tíme. Vyučujúci bude o týchto osobných cieľoch vedieť a bude ich brať do úvahy pri vytváraní jednotlivých aktivít či určovaní úloh a povinností. Ak sa napríklad nájde dvojica alebo menšia skupina, ktorá sa chce zlepšiť vo výskume, vyučujúci im môže pomôcť vymyslieť projekt, v rámci ktorého by si rozvinuli zručnosti potrebné na prípravu výskumného zámeru, jeho realizáciu a vyhodnotenie.

Prístup, v ktorom má každý zo študentov možnosť zamerať sa na oblasť, ktorá mu dáva v jeho osobnom kontexte najväčší zmysel, by mal zvýšiť vnútornú motiváciu a zodpovednosť, s ktorou budú študenti a študentky ku kurzu pristupovať, a teda aj jeho celkový prínos.

Sebou riadené vzdelávanie a taktiež rozvoj mäkkých zručností študentov vieme posilniť aj tým, že každý z nich bude mať za úlohu nájsť minimálne jeden zaujímavý akademický článok spojený s environmentálnym vzdelávaním, ktorý budú neskôr čítať a diskutovať všetci. Taktiež budú študentské dvojice zodpovedné za facilitáciu diskusií k jednotlivým témam, čo sa pri výskume podobného kurzu ukázalo ako veľmi prínosné a študentmi oceňované (Mitchell, 2007, 110).

Ďalším z nástrojov, ktorým sa v kurze podporí sebou riadené vzdelávanie je sebahodnotenie. Na konci semestrov budú študenti hodnotiť nielen doterajší priebeh kurzu, aby vyučujúci dostal spätnú väzbu, ale taktiež svoju vlastnú prácu v rámci kurzu: čo sa naučili teoreticky čítaním či diskusiou rôznych článkov o environmentálnom vzdelávaní, ale taktiež čo im dáva časť service learningu, kde sú v pozícii lektorov environmentálneho vzdelávania oni sami.

### **Holistický prístup ku vzdelávaniu**

V tradičných univerzitných kurzoch sa kladie dôraz hlavne na kognitívny rozvoj človeka, získanie a pochopenie nových informácií a niekedy aj na rozvoj praktických zručností. Keďže vo vzdelávaní k aktívnemu občianstvu je dôležité rozvíjať nielen vedomosti a zručnosti, ale aj hodnoty a postoje, v tomto kurze budeme experimentovať s holistickým prístupom ku vzdelávaniu HEAD - HEART - HANDS (hlava - srdce - ruky).

Kognitívny rozvoj ("hlava") bude prebiehať hlavne prostredníctvom čítania odbornej literatúry, prednášok či kritických diskusií. "Ruky", alebo praktické zručnosti, budú rozvíjané vďaka odbornej praxi, v ktorej budú študenti v roli lektorov environmentálneho vzdelávania, písaním akademických esejí či pri práci na skupinových zadaniach. Na "srdce", teda na emocionálnu časť študentov, ich postoje a hodnoty sa budeme sústrediť hlavne pri reflexiách, ktorej predmetom môžu byť situácie zo service learningu, v ktorých cítili napríklad pocit naplnenia, radosti, naopak stres, frustráciu či strach alebo pocity nudy či vzrušenia. Taktiež sa môžeme pýtať na otázky o zmysle ich service learningu. Tieto podnety môžu byť v reflexii spojené s témou aktívneho občianstva.

### **5.3. Časový a tematický plán**

Predmet Environmentálneho vzdelávania v spojení so service learningom je rozložený do 2 semestrov. Každý týždeň je dvojhodinový blok, ktorý je spojením prednášky a semináru. Ku každej zadanej literatúre vyučujúci pripraví dve alebo tri otázky, na ktoré študenti vypracujú čitateľské odpovede, ktoré pošlú vyučujúcemu. Študentom to pomôže čítať aktívne, hľadať odpovede na dané otázky a svojimi slovami formulovať myšlienky behom kurzu. V prvej časti dvojhodinové bloku vyučujúci v krátkosti odprednáša najdôležitejšie alebo komplikované časti z dopredu zadanej literatúry a následne sa o nej diskutuje. Táto časť prispieva hlavne k rozšíreniu a prehĺbeniu teoretických poznatkov o environmentálnom vzdelávaní.

Druhá časť hodiny bude prispievať hlavne k rozvinutiu lektorských zručností študentov. Praktickým a workshopovým spôsobom budú pokryté rôzne témy, ktoré súvisia s lektorským povoláním, ako napríklad facilitácia, skupinová dynamika, potreby skupiny, vedenie rôznych typov reflexií, Kolbov cyklus, zvládanie ťažkých situácií v skupine a iné.

Okrem seminárov budú študenti každý týždeň venovať dve hodiny service learningu, konkrétne

lektorovaniu environmentálneho vzdelávania. Skúsenosti, ktoré vďaka tejto práci získajú, a taktiež prepojenie na teóriu zo seminárov budú reflektovať raz za tri týždne na seminári, kedy reflexívna časť nahradí workshopovú. Pri reflexii študentom pomôžu service denníky, do ktorých si budú vždy po pozorovaní alebo lektorovaní environmentálnych aktivít zapisovať svoje skúsenosti, postrehy, situácie, emócie či uvedomenia z praxe. Tieto reflexie si bude vždy pripravovať vyučujúci tak, aby zodpovedali potrebám skupiny.

Náčrt časového a tematického plánu je spracovaný v nasledujúcej tabuľke.

Tabuľka 5: Časovo-tematický plán kurzu Environmentálna výchova

1. semester	2. semester
<p>Prvá časť</p> <p>Úvod</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Teambuilding - zoznámenie sa</li> <li>• Očakávania, obavy, pravidlá</li> <li>• Nastavovanie si osobných cieľov</li> <li>• Vysvetlenie cieľov service learningu</li> </ul> <p>1. Teoretický okruh: Vývoj, smery a teoretické prístupy k environmentálnej výchove</p> <p>2. Teoretický okruh: Ciele environmentálneho vzdelávania</p> <p>Service learning:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Študenti a študentky chodia pozorovať priebeh environmentálnych programov (cez ARPOK, Sluňákov, alebo inú, nimi vybranú organizáciu)</li> </ul> <p>Polosemestrálna spätná väzba na priebeh kurzu</p>	<p>Prvá časť</p> <p>5. Teoretický okruh: Logika vytvárania vzdelávacích programov</p> <p>6. Teoretický okruh: Výskumy v environmentálnom vzdelávaní</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dvojica študentov vyberie jeden akademický článok (ktorí si ostatní vždy pred hodinou prečítajú) a odfacilituje diskusiu k nemu</li> </ul> <p>Praktická časť: Príprava vlastného vzdelávacieho programu</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• V štvoriciach si študenti pripravia environmentálny vzdelávací program na tému, ktorá zodpovedá potrebám cieľovej skupiny</li> </ul> <p>Service learning:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• V dvojiciach pokračujú v lektorovaní predpripravených environmentálnych programov</li> </ul> <p>Polosemestrálna spätná väzba na priebeh kurzu</p>
<p>Druhá časť</p> <p>3. Teoretický okruh: Vybrané typy a metódy enviro vzdelávania (napr. miestne zakotvené učenie, projektová výuka, zážitková pedagogika, outdoorové vzdelávanie)</p>	<p>Druhá časť</p> <p>7. Politika environmentálneho vzdelávania v ČR</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hlavní stakeholderi formálneho aj neformálneho environmentálneho</li> </ul>

<p>4. Teoretický okruh: Rôzne cieľové skupiny a ich špecifiká (vývojová psychológia)</p> <p>Service learning:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Študenti a študentky už sami vedú predpripravené programy environmentálneho vzdelávania (v ekocentrách alebo na školách)</li> </ul> <p>Zakončenie 1. semestra:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Veľká akademická esej na vybranú tému</li> <li>• Sebahodnotenie</li> <li>• Spätná väzba po 1. semestri</li> </ul>	<p>vzdelávania</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Štát - kritická analýza strategických dokumentov v spojení s už získanou teóriou</li> <li>○ Neziskové organizácie - návšteva vybraných neziskových organizácií a ekocentier</li> <li>○ Školy - bežné, ale aj ekoškoly - porozumenie systému vzdelávania bežných učiteľov v enviro témach</li> <li>○ Hlavní donori - kto sú hlavní donori environmentálneho vzdelávania? Spôsoby financovania a jeho dopad na podobu environmentálneho vzdelávania</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Priblíženie procesov odohrávajúcich sa na politickej úrovni</li> <li>• Porovnanie českého systému so systémami environmentálneho vzdelávania vybraných krajín</li> </ul> <p>Service learning: Realizácia dvojdeného vzdelávacieho programu pre konkrétnu cieľovú skupinu</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mentor je s nimi na mieste a dáva im spätnú väzbu</li> </ul> <p>Záverečné zhodnotenie</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Spoločná reflexia</li> <li>• Sebahodnotenie</li> <li>• Oslava - neformálne ukončenie oboch semestrov</li> </ul>
--	--

Hlavným cieľom tejto kapitoly nie je vymyslieť podrobný plán zameraný na environmentálne vzdelávanie, ale na konkrétnom príklade ukázať, ako by sa dala využiť metóda service learningu vo vysokoškolskom vzdelávaní tak, aby prispievala k aktívnemu občianstvu. Tematické okruhy súvisiace s environmentálnou výchovou uvedené v tabuľke preto nie sú bližšie špecifikované a slúžia skôr na ukázanie logickej návaznosti service learningu na teóriu a taktiež na aktívne občianstvo.

Na začiatku prvého semestru bude venovaný čas zoznamovaniu sa, prelomeniu bariér v skupine, zisteniu konkrétnych očakávaní, obáv a sformulovaniu spoločných pravidiel. Taktiež si

študenti nastavujú svoje osobné ciele na tieto dva semestre, v čom konkrétne by sa chceli zlepšiť. Keďže metóda service learningu je pomerne neznáma, bude im bližšie predstavená. V teoretickej časti kurzu sa dozvedia viac o vývoji environmentálneho vzdelávania, jeho rôznych prúdoch a taktiež cieľoch. Získajú tak dôležitý prehľad, na ktorom budú neskôr stavať. Čo sa týka service learningu, v prvej polovici prvého semestra študenti budú chodiť na pozorovanie jednotlivých vzdelávacích programov, aby videli ako taký program prebieha, aká je úloha lektora a taktiež zručnosti a schopnosti, ktoré potrebujú, aby sa pripravili na to, že aj oni budú lektormi.

V druhej polovici semestra sa teoreticky budú venovať rôznym konkrétnym štýlom environmentálneho vzdelávania ako napríklad miestne ukotvené učenie, zážitková pedagogika, outdoorové vzdelávanie. Študenti sa tak dozvedia o rôznych uchopeniach environmentálneho vzdelávania. Druhou časťou bude zoznámenie sa s rôznymi cieľovými skupinami podľa veku a ich potrieb či špecifik. V časti service learningu už budú v pozícii lektorov, ktorí budú viesť programy, ktoré už majú odpozorované, či už v školách alebo ekocentrách. Ich záverečnou prácou bude akademická esej na nimi zvolenú tému, ktorá súvisí s teoretickým učivom. Na konci semestra taktiež vypracujú sebahodnotenie svojej práce v priebehu semestra. Formu aj obsah si môžu zvoliť študenti sami, no vyučujúci im poskytne set sprievodných otázok, ktoré im pomôžu hlbšie sa zamyslieť. Na poslednej hodine taktiež vypracujú spätnú väzbu v papierovej, anonymnej podobe a neskôr sa prediskutuje v skupine a vyučujúci spoločne so študentami prediskutujú konkrétne možné zlepšenia.

V priebehu prvej polovice druhého semestra pokračujú v service learningu prácou environmentálnych lektorov na rôznych školách či v ekocentrách. V teoretickej časti sa zamerajú najskôr na vytváranie vzdelávacích programov a taktiež na akademické výskumy o environmentálnom vzdelávaní. Na začiatku semestra dvojice študentov dostanú obmedzený čas na výber zaujímavého výskumného článku o environmentálnom vzdelávaní. Nimi vybrané články budú zoskupené do tematických kategórií a priradené k jednotlivým seminárom. Články si pred daným seminárom načítajú aj ostatní študenti, tí ktorí ich vybrali ich v krátkosti odprezentujú a neskôr bude ich úlohou k nim facilitovať diskusiu na hodine. Cieľom práce s akademickými článkami je, aby študenti vo svojej praxi environmentálneho lektora využívali novodobé poznatky z výskumov, vedeli kde ich hľadať a tak skvalitnili svoju prácu a jej výsledky.

V praktickej časti sa študenti rozdelia do skupín po štyroch, každému tímu bude pridelená škola a úlohou každého tímu bude vypracovať dvojročný vzdelávací program na tému, ktorá bude vychádzať z potrieb danej cieľovej skupiny. Tú zistia v rozhovoroch s vyučujúcimi či samotnými deťmi. Každý tím dostane taktiež mentora, skúseného environmentálneho lektora, ktorý im bude dávať spätnú väzbu.

Druhá časť druhého semestra, a teda záver kurzu Environmentálneho vzdelávania ako takého bude zameraný na porozumenie politiky environmentálneho vzdelávania v Českej republike. Táto časť reaguje na častú kritiku service learningu spomínanú v predchádzajúcich kapitolách, že prispieva najmä k depolitizovanému altruizmu a službe, a nie k porozumeniu politických

procesov a možnostiach ich ovplyvnenia. Cieľom bude študentov zoznámiť s kľúčovými aktérmi formálneho a neformálneho environmentálneho vzdelávania. Súčasťou bude analýza štátnych vzdelávacích dokumentov a stratégií ich naplňovania, priblíženie činnosti hlavných neziskových organizácií zapojených do environmentálneho vzdelávania, ale taktiež zoznámenie sa s každodennou realitou škôl v kontexte environmentálneho vzdelávania, či už v bežných školách, alebo školách, ktoré sú zapojené do rôznych programov ako napríklad Zelená škola. Jednou z tém bude taktiež financovanie environmentálneho vzdelávania, zmapovanie najväčších donorov, udržateľnosti tohto financovania a taktiež vplyvu, aký má konkrétne financovanie na podobu environmentálneho vzdelávania (napríklad krátkodobé projektové konania, ich výhody či nevýhody). Pozornosť bude venovaná porozumeniu politických procesov, ktoré vedú k tvorbe či úprave nových vzdelávacích politík, aby mali študenti predstavu o tom, ako tieto dokumenty a stratégie vznikajú a ako majú možnosť sa zapojiť. Na hodiny budú pozvaní zástupcovia štátnej aj občianskej sféry, ktorí majú s týmito procesmi skúsenosti. Záverečnou časťou bude porovnanie environmentálneho vzdelávania v Českej republike s vybranými krajinami, aby mali študenti možnosť vidieť aj iné modely.

V praktickej časti budú štvorčlenné skupiny v praxi realizovať svoj dvojdenný program environmentálneho vzdelávania s vybranými školami. Na mieste bude prítomný aj mentor, ktorý im môže pomáhať, dávať metodické tipy a taktiež im dá na konci spätnú väzbu na ich prácu, aby vedeli, v čom sú dobrí a na čom by mali v budúcnosti zapracovať.

Semester sa opäť ukončí sebahodnotením, porovnaním s pôvodnými osobnými cieľmi každého študenta a zhodnotením nových skúseností. Nasledovať bude spätná väzba štrukturovaná rovnako ako behom prvého semestra, najskôr ju vypracujú anonymne na papier a neskôr sa bude diskutovať v skupine, aby vyučujúci vedeli, ako môže kurz do budúceho roku vylepšiť.

#### Súhrn zodpovedností študenta

- Účastniť sa 75% seminárov
- Dve hodiny týždenne venovať servicelearningu
- Písať si service denník
- Vypracovať čitateľské odpovede
- Napísať jednu akademickú esej na ľubovoľnú tému súvisiacu s environmentálnym vzdelávaním
- V dvojiciach vybrať akademický článok, odprezentovať ho a odvieť o ňom diskusiu
- Vo štvoricach zistiť potreby danej cieľovej skupiny, vypracovať a realizovať dvojdňový environmentálny vzdelávací program
- Po každom semestri vypracovať sebahodnotenie a spätnú väzbu

Formálne vyhodnotenie predmetu bude formou splnil/nesplnil. Ak študent splní všetky vyššie uvedené kritériá, predmet splnil. K hodnoteniu ale pridá vyučujúci spätnú väzbu v písomnej forme pre každého študenta, kde zhodnotí jeho prácu na hodine, prínos skupine, jeho akademické zručnosti, či príležitosti na zlepšenie. Spätnú väzbu vypracuje taktiež mentor, ktorý bude mať daného študenta v skupine. Navyiac bude mať študent aj svoje sebahodnotenie.

## 5.4. Možné problémy a riziká

Napriek tomu, že univerzity sú často zdrojom inovácií, ich vlastné štruktúry a procesy sa menia ťažko a väčšinou pomaly. Implementácia metódy service learningu do vzdelávacieho procesu zo sebou nesie aj niekoľko problémov a rizík, či už na strane vyučujúcich, študentov alebo inštitúcie ako takej.

Sebou riadené vzdelávanie je jednou z hlavných čít tohto kurzu a to so sebou prináša rôzne riziká. Keďže študenti väčšinou na takýto prístup nie sú zvyknutí, je otázne do akej miery by boli motivovaní prevziať zodpovednosť za svoje vzdelanie a naozaj mu venovať dostatok času a energie. Veľká časť druhého semestra bude tvorená práve akademickými textami, ktoré oni sami vyberú a odprezentujú. Pokiaľ však tieto texty študenti nevyberú dôkladne tak, aby boli zaujímavé pre skupinu, táto aktivita nemusí mať veľký prínos a môže znížiť pracovné nasadenie skupiny, čo môže mať dopad na celý kurz. Tento kurz očakáva od študentov veľké množstvo práce, ktoré je väčšie v porovnaní s ostatnými kurzami, preto by mal byť aj kreditovo dostatočne ohodnotený a tým zvýšiť vonkajšiu motiváciu študentov.

Zvýšiť však treba aj vnútornú motiváciu, pretože tá je pre seba riadené vzdelávanie veľmi dôležitá. Na jej zvýšenie sa používa model FOCUS (Školský portál, 2009):

F = fantázia (hodiny by mali mať rôznu podobu, nemali by byť monotónne)

O = ocenenie (učiteľ by mal viac chváliť a povzbudzovať ako kritizovať)

C = ciele (musia byť primerané)

U = úspech (dať možnosť každému študentovi zažiť úspech)

S = zmysel (z češtiny smysl - aby študenti vedeli, prečo sa učia)

Niektoré zaradené aktivity ako napríklad určovanie si vlastných osobných cieľov alebo spoločná tvorba pravidiel by mali podporiť vnútornú motiváciu študentov. Samotný fakt, že študenti budú sami v pozícii environmentálnych lektorov by im mal poskytnúť väčší zmysel a prepojenie na bežný život. Taktiež je možné na úvod kurzu zaradiť texty o výhodách sebou riadeného vzdelávania, aby si študenti uvedomili, že svojou vlastnou proaktivitou môžu získať oveľa viac než len kredity za úspešné dokončenie kurzu.

Ďalším problémom by mohla byť nedostatočná príprava vysokoškolských pedagógov.

Navrhnutý predmet sa líši od tradičných predmetov zapojením veľkého množstva neformálnych vzdelávacích metód ako napríklad diskusie, reflexie, zážitkové učenie či projektová výuka. Ich úspech do veľkej miery závisí práve na dobrej facilitácii týchto procesov. Z tohto dôvodu vyžaduje od vyučujúceho väčšie množstvo kompetencií a flexibility. Mnoho vysokoškolských vyučujúcich sa stalo vyučujúcimi pri doktorandskom štúdiu bez pedagogického vzdelania. V ideálnom prípade by tento predmet vyučoval niekto, kto má dlhoročnú prax s environmentálnym vzdelávaním. Taktiež by predmet mohol byť učený vo dvojici s odborníkom na teoretickú časť environmentálneho vzdelávania a výskum.



Ďalším rizikom u vyučujúcich je časová príprava na tento kurz, ktorá by bola pravdepodobne náročnejšia ako pri kurze, kde sa informácie podávajú hlavne formou prednášky. Úlohy vyučujúcich tu zahŕňajú prípravu povinnej literatúry, prednášok, workshopov zameraných na zlepšenie lektorských zručností, komunikáciu s partnerskými organizáciami, v ktorých sa odohráva service-learning, vyhodnocovanie odpovedí na otázky o povinnej literatúre, prípravu reflexií service learningu, komunikáciu s hosťami a prípravu exkurzií do vybraných škôl, ekocentier či neziskových organizácií alebo písanie spätnej väzby pre každého študenta na konci kurzu.

Tento problém by sa dal vyriešiť väčším zapojením už skúsených študentov, ktorí majú už tento kurz za sebou. Niektoré povinnosti ako napríklad čítanie čitateľských odpovedí, konzultačné hodiny, komunikácia s hosťami, školami alebo príprava exkurzií do neziskových organizácií by mohli byť ich zodpovednosťou, za ktorú by boli odmenení mimoriadnym študentským štipendiom alebo uznaním za prax.

## 5.5. Výhody kurzu

Navrhnutý dvojsemestrálny kurz Environmentálnej výchovy so zapojením service learningu ide naozaj do hĺbky, prepája teóriu s praxou a predstavuje komplexný pohľad na environmentálne vzdelávanie z rôznych perspektív. V rámci service learningu budú samotní študenti lektormi environmentálneho vzdelávania v spolupráci s existujúcimi organizáciami, ktoré sa mu venujú, čo im umožní reflektovať prax s teóriou a zároveň si rozvinúť svoje lektorské zručnosti. Študenti získajú prehľad o rôznych prístupoch k environmentálnemu vzdelávaniu, zoznámia sa s jeho konkrétnymi metódami ako napríklad projektové vyučovanie alebo zážitková pedagogika.

Tento predmet priamo prepája akademický svet so spoločnosťou v jej okolí. Keďže environmentálne vzdelávanie je na školách stále skôr okrajovou, no veľmi dôležitou témou, študenti svojím lektorovaním prispievajú k vyššej vzdelanosti mladých ľudí v regióne v environmentálnych témach.

V záverečnej časti kurzu zistia, ako fungujú politické procesy spojené s environmentálnym vzdelávaním a ako ich môžu ovplyvniť, čím naplnia ďalšie z kritérií aktívneho občianstva.

Tento kurz bude pre študentov pomerne náročný, ale jeho absolvovanie ich dostatočne pripraví na prax environmentálneho vzdelávania, ktoré je jedným z hlavných zameraní odboru Environmentálne štúdia a udržateľný rozvoj. Keďže študenti budú v rámci tohto kurzu často aj v líderských pozíciách, či už pri facilitovaní diskusií na hodine, alebo pri vedení samotných environmentálnych kurzov, výsledkom by mal byť aj ich osobnostný rast, ktorý bude mať dopad aj na iné oblasti ich životov.

## 6. Záver

Pri hľadaní odpovedí na otázku "Kto je aktívny občan?" z analýzy slovenských strategických dokumentov formálneho aj neformálneho vzdelávania vyplynulo, že napriek tomu, že aktívne občianstvo je jedným zo štyroch základných cieľov vzdelávania ako takého, žiadny z týchto dokumentov neobsahuje konkrétnu definíciu aktívneho občana. Na európskej úrovni už definícia aj konkrétne indikátory existujú a sú rozdelené do dvoch častí: dobrovoľníctva a politickej participácie.

Z akademických článkov vyplýva, že vnímanie aktívneho občana môže mať značne rozdielny charakter a za slovným spojením aktívny občan sa skrývajú rôzne, často značne rozličné interpretácie. Aktívnym občanom môže byť občan osobne zodpovedný, ktorý rešpektuje zákon, chodí voliť, darovať krv a zbiera odpadky, alebo participujúci občan, ktorý organizuje komunitné akcie či zbierky a zapája sa aj do politického života na rôznych úrovniach alebo občan zameraný na sociálnu spravodlivosť, ktorý analyzuje systémové príčiny rôznych sociálnych problémov a riešenia vidí v sociálnych hnutiach a presadzovaní systémových zmien.

Keďže na Slovensku chýba definícia aktívneho občianstva aj jasné indikátory, je ťažké zmerať, do akej miery sa tento vzdelávací cieľ darí naplniť. Pri neexistujúcej definícii hrozí, že pojem aktívneho občianstva sa stáva všeobímajúcim a tento pre demokraciu dôležitý vzdelávací cieľ bude stáť na okraji priorit vzdelávania. Fakt, že pojem aktívneho občianstva je otvorený akýmkoľvek interpretáciám, má politický presah, pretože rôzne interpretácie formujú rôzne typy občanov a to má značný dopad na podobu demokracie a naše vlastné vnímanie role občanov v nej.

Z kapitoly o vzdelávaní k aktívnemu občianstvu vyplýva, že občianske vzdelávanie môže mať rôzne podoby. Vzdelávanie o občianstve, kde je kladený dôraz na teoretické informácie o rôznych štátnych inštitúciách či o ich histórii, ďalej vzdelávanie občianstvom, kde výchova prebieha hlavne zapájaním študentov do procesov rozhodovania na školskej či komunálnej úrovni, alebo vzdelávanie pre občianstvo, ktoré spája dva predchádzajúce prúdy a rozvíja teoretické znalosti, praktické zručnosti ale aj hodnoty a postoje.

Akademickí autori upozorňujú na zamlčané predpoklady hlavného prúdu občianskeho vzdelávania, pri ktorých je občianstvo vnímané ako výsledok vzdelávacej aktivity, kedy sa ku žiakom ešte nepristupuje ako k občanom, čo im zamedzuje učiť sa občianstvu v ich každodennom živote. Namiesto toho je ponúknutý pohľad občianstva ako každodennej praxe, v ktorej sa nekladie dôraz len na jednotlivcov, ale na jednotlivcov vo vzťahu k prostrediu, v ktorom sa nachádzajú, a ktoré im buď umožňuje alebo zamedzuje ho spoluformovať a tým uplatňovať svoje občianske kompetencie.

Jednou zo vzdelávacích metód, v ktorej sa samotní študenti stávajú kľúčovými aktérmi zmeny a aktívne zlepšujú prostredie okolo seba, je service learning. Je to druh zážitkového učenia, ktorý slúži na vzdelávanie k aktívnemu občianstvu a dá sa použiť v rôznych stupňoch školstva. Jej výhodou je, že funguje v rámci inštitúcií formálneho vzdelávania, ale do veľkej miery zapája prvky neformálneho vzdelávania. Teória je doplnená praxou a slúži nielen na rozvoj študentov, ale aj na napĺňovanie reálnych potrieb cieľovej skupiny, čím spája často oddelené svety vzdelávacích inštitúcií a okolitej komunity. Výskumy potvrdzujú, že service learning u študentov zlepšuje medziludskú komunikáciu, rozhodovacie schopnosti, sebavedomie a mnohé ďalšie vlastnosti a zručnosti. Aj napriek tomu, že service learning je v prostredí strednej Európy prakticky neznámy, už niekoľko rokov je zavedený na dvoch slovenských univerzitách, na Univerzite Mateja Bela a na Prešovskej univerzite.

Service learning má prispievať k aktívnemu občianstvu, no často je kritizovaný za prílišný dôraz, ktorý kladie na službu alebo altruistickú pomoc. To môže viesť k tomu, že študenti pod aktívnym občianstvom rozumejú individualistické a apolitické aktivity, ktoré sú v svojej podstate skôr komunitné, teda organizované občanmi občanom. Organizácia aktivít komunitného rázu a priame riešenie problémov na lokálnej úrovni často predstavuje alternatívu k zdĺhavej a ťažko zrozumiteľnej politike, teda vzťahu medzi občanom a štátom. Ak má service learning prispievať k politickej angažovanosti, v kurzoch by sa nemal venovať len službe, ale taktiež porozumeniu procesov, ktorými sa dajú ovplyvniť verejné politiky, a nadobudnutiu na to potrebných zručností.

V záverečnej kapitole je predstavený návrh dvojsemestrálneho predmetu Environmentálna výchova so zapojením service learningu tak, aby spĺňal vyššie uvedené kritéria: spájaj teóriu s praxou, prispieval k rozvoju študentov a ich hlbšiemu porozumeniu politických procesov a možnostiam ich ovplyvnenia a v neposlednom rade napĺňa potreby komunity.

## 7. Zoznam použitej literatúry

Battistoni, R.M., 1997. Service learning and democratic citizenship. *Theory into practice*, 36(3), pp.150-156.

Biesta, G.J., 2011. *Learning democracy in school and society: Education, lifelong learning, and the politics of citizenship*. Springer Science & Business Media.

Biesta, G., 2014. Learning in public places: civic learning for the twenty-first century. In *Civic learning, democratic citizenship and the public sphere* (pp. 1-11). Springer, Dordrecht.

Cameron, R. and Harrison, J.L., 2012. The interrelatedness of formal, non-formal and informal learning: Evidence from labour market program participants. *Australian Journal of Adult Learning*, 52(2), pp.277-309.

Commission of the European Communities, 2001, *Making a European Area of Lifelong Learning a Reality*, dostupné z:

[http://www.europarl.europa.eu/meetdocs/committees/cult/20020122/com\(2001\)678\\_en.pdf](http://www.europarl.europa.eu/meetdocs/committees/cult/20020122/com(2001)678_en.pdf)

Crick, B., 2002. A note on what is and what is not active citizenship., dostupné z:

[https://www.academia.edu/4443881/A\\_NOTE\\_ON\\_WHAT\\_IS\\_AND\\_WHAT\\_IS\\_NOT\\_ACTIVE\\_CITIZENSHIP](https://www.academia.edu/4443881/A_NOTE_ON_WHAT_IS_AND_WHAT_IS_NOT_ACTIVE_CITIZENSHIP)

Deeley, S.J., 2010. Service-learning: Thinking outside the box. *Active Learning in Higher Education*, 11(1), pp.43-53.

De Weerd, Dr Marga, Dr Mireille Gemmeke, Drs. Josine Rigter, Dr Coen van Rij, 2015, Indicators for monitoring active citizenship and citizenship education, *Research report for the European Commission*, dostupné z:

[http://edz.bib.uni-mannheim.de/daten/edz-b/gdbk/05/indicator\\_monitoring\\_active.pdf](http://edz.bib.uni-mannheim.de/daten/edz-b/gdbk/05/indicator_monitoring_active.pdf)

Gregorová, A. B., Bariaková, Z., Heinzová, Z., Kompán, J., Kubealaková, M., Nemcová, L., Rovňanová, L., 2015, *Service learning - Inovatívna stratégia vo vysokoškolskom vzdelávaní*, Pedagogická a Filozofická fakulta UMB v Banskej Bystrici

Gregorová, A. B., 2015, Možnosti využitia service-learning v pregraduálnej príprave sociálnych pracovníkov a pracovníčok, Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici, dostupné z:

[https://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/balogova7/subor/Brozmanova\\_Gregorova.pdf](https://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/balogova7/subor/Brozmanova_Gregorova.pdf)

## f

Gregorová, A.B., Šolcová, J., Siekelová, M., 2018, Dobrovoľníctvo mládeže na Slovensku - aktuálny stav a trendy, Platforma dobrovoľníckych centier a organizácií, ISBN 978-80-973034-0-2, dostupné z:

[http://www.dobrovolnickecentra.sk/images/stories/files/1.dobrovolnictvo\\_mladeze\\_online\\_2018.pdf](http://www.dobrovolnickecentra.sk/images/stories/files/1.dobrovolnictvo_mladeze_online_2018.pdf)

Havlíčková D., Žárská, K., 2012, *Kompetence v neformálním vzdělávání*, Národní institut dětí a mládeže Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, Praha, ISBN 978-80-87449-18-9.

Jerome, L., 2012. Service learning and active citizenship education in England. *Education, Citizenship and Social Justice*, 7(1), pp.59-70.

Lawy, R. and Biesta, G., 2006. Citizenship-as-practice: The educational implications of an inclusive and relational understanding of citizenship. *British journal of educational studies*, 54(1), pp.34-50.

Kerr, D., 1999. *Citizenship education: An international comparison* (pp. 1-31). London: Qualifications and Curriculum Authority.

Komisia Európskych spoločností, 2000, Memorandum o celoživotnom vzdelávaní sa, *Pracovný materiál Európskej komisie*, dostupné z:

[https://www.minedu.sk/data/files/2607\\_2000\\_memorandum\\_o\\_celozivotnom\\_vzdelavani.pdf](https://www.minedu.sk/data/files/2607_2000_memorandum_o_celozivotnom_vzdelavani.pdf)

McLaughlin, T.H., 1992. Citizenship, diversity and education: A philosophical perspective. *Journal of moral education*, 21(3), 235-250 s.

Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky, 2014, Stratégia Slovenskej republiky pre mládež na roky 2014 - 2020, dostupné z:

[https://www.minedu.sk/data/files/3889\\_strategia\\_pre\\_mladez.pdf](https://www.minedu.sk/data/files/3889_strategia_pre_mladez.pdf)

Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky, 2015, Štátny vzdelávací program pre gymnáziá, dostupné z: <https://www.minedu.sk/data/att/7900.pdf>

Mitchell, T.D., 2007. Critical service-learning as social justice education: A case study of the citizen scholars program. *Equity & Excellence in Education*, 40(2), pp.101-112.

Pešek, T., Dudáč, A., Tomanová, A., 2013, *Krok za krokom k uznaniu*, Iuventa, ISBN: 978-80-8072-135-0, dostupné z:

[https://www.iuventa.sk/files/documents/publik%C3%A1cie/krok\\_za\\_krokom\\_k\\_uznaniu/\\_krok\\_za\\_krokom\\_web.pdf](https://www.iuventa.sk/files/documents/publik%C3%A1cie/krok_za_krokom_k_uznaniu/_krok_za_krokom_web.pdf)

Semotamová, K. 2018, *Využití rakouského kompetenčního modelu ve výchově k občanství na základních školách : diplomová práce*, Masarykova univerzita

Smith, N., Lister, R., Middleton, S. and Cox, L., 2005. Young people as real citizens: Towards an inclusionary understanding of citizenship. *Journal of youth studies*, 8(4), pp.425-443.

Skyba, M., Šoltéssová, D., 2012, *Service-learning v Prešove. Manuál pre organizácie*. Prešov: Prešovské dobrovoľnícke centrum, o. z., 2012. 24 s. ISBN 978-80-971138-0-3

Skyba, M., Šoltéssová, D., 2015, *Service-learning vo vzdelávaní sociálnych (školských) pracovníkov a pracovníčiek*, Prešovská univerzita v Prešove, ISBN 978-80-555-1313-3

Skyba, M., Hanečáková, M., Šoltéssová, D., 2012, *Service-learning v Prešove, Metodická príručka pre učiteľov a učiteľky*, Prešovské dobrovoľnícke centrum, o. z., Prešovské dobrovoľnícke centrum, o. Z., ISBN 978-80-971239-0-1

Školský portál, 2009. Ako žiakov v škole motivovať, dostupné z:  
<https://www.skolskyportal.sk/vzdelavanie-vychova/ako-ziakov-v-skole-motivovat>

Veugelers, W., 2007. Creating critical-democratic citizenship education: empowering humanity and democracy in Dutch education. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 37(1), 105-119.

Walker, T., 2000. The service/politics split: Rethinking service to teach political engagement. *PS: Political Science & Politics*, 33(3), pp.647-649.

Walker, T., 2000b. A feminist challenge to community service: A call to politicize service-learning. *The practice of change: Concepts and models for service-learning in women's studies*, pp.25-45.

Walker, T., 2002. Service as a pathway to political participation: What research tells us. *Applied Developmental Science*, 6(4), pp.183-188.

Westheimer, J., Kahne, J., 2003. Teaching democracy: What schools need to do. *Phi Delta Kappan*, 85(1), pp.34-66.

Westheimer, J., Kahne, J., 2004. What kind of citizen? The politics of educating for democracy. *American educational research journal*, 41(2), 237-269.

Westheimer, J., Kahne, J., 2006. The limits of political efficacy: Educating citizens for a democratic society. *PS: Political Science & Politics*, 39(2), pp.289-296.