

VYUŽITIE ANIMÁCIE A HRY VO VZDELÁVANÍ



MICHAELA BERAN SLÁDKAYOVÁ
KARINA ZOŠÁKOVÁ

UNIVERZITA MATEJA BELA V BANSKEJ BYSTRICI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

KATEDRA PEDAGOGIKY A ANDRAGOGIKY

VYUŽITIE ANIMÁCIE A HRY VO VZDELÁVANÍ

Michaela Beran Sládkayová, Karina Zošáková



Banská Bystrica

2024

Názov: Využitie animácie a hry vo vzdelávaní

Autorky: Mgr. Michaela Beran Sládkayová, PhD.

 <https://orcid.org/0000-0003-2701-865X>

Mgr. Karina Zošáková, PhD.

 <https://orcid.org/0009-0004-8604-203X>

Recenzenti: PaedDr. Soňa Grofčíková, PhD.

PhDr. Svetlana Chomová, PhD.

Text neprešiel jazykovou korektúrou.

ISBN 978-80-557-2201-6

EAN 9788055722016

<https://doi.org/10.24040/2024.9788055722016>



Táto publikácia je šírená pod licenciou Creative Commons Attribution-NoDerivatives 4.0 International Licence CC BY-ND (uvedenie autora - bez odvodeného obsahu).

Predhovor

Vážení študenti,

do rúk sa vám dostáva vysokoškolská učebnica, ktorých cieľom je pomôcť vysokoškolským študentom pri ich príprave na budúce povolanie. Učebnica vznikla z mnohých dôvodov. Tým hlavným bola najmä snaha podporiť novovzniknuté študijné programy a s tým spojený aj vznik nových predmetov na Katedre pedagogiky a andragogiky. Tieto programy sa zameriavajú na prípravu budúcich profesionálov a profesionálok v práci s rôznymi cieľovými skupinami v rámci výchovy a vzdelávania v školských aj mimoškolských zariadeniach.





Rovnako dôležitým faktorom, podporujúcim vznik tejto vysokoškolskej učebnice, je aj dopyt po vysokoškolských učebniciach, ktoré by pomohli študentom a študentkám pri príprave na výučbu, ako aj v ich budúcej praxi. Preto sme sa rozhodli venovať pozornosť problematike využitia animácie a hier vo vzdelávaní (školskom aj mimoškolskom) a ponúknuť inšpiráciu ako možno tieto dva prvky využiť.

Pevne veríme, že táto vysokoškolská učebnica svoj cieľ naplní a bude pre Vás, milí študenti, oporou pri vašej pregraduálnej príprave. Zároveň však chceme vysloviť túžbu podporiť týmito učebnými textami aj teoretické rozpracovanie tejto problematiky a pomôcť tak rozvoju nie len teórie, ale aj samotnej praxe výchovy a vzdelávania rôznych cieľových skupín.

Vážení študenti, dúfame, že sa vám táto vysokoškolská učebnica budú dobre čítať, bude pre vás prínosom a zároveň vám pomôže lepšie sa zorientovať v problematike animácie a hier ako pomôcok pri výchove a vzdelávaní.

Michaela Beran Sládkayová a Karina Zošáková

Obsah

| | |
|---|-----------|
| Úvod | 6 |
| 1 Vzdelávanie a učenie sa rôznych cieľových skupín | 8 |
| 1.1 <i>Koncept celoživotného vzdelávania a učenia sa</i> | 9 |
| 1.2 <i>Charakterizovanie cieľových skupín vo výchove a vzdelávaní</i> | 13 |
| 1.2.1 <i>Cieľová skupina – deti</i> | 14 |
| 1.2.2 <i>Cieľová skupina – mládež</i> | 17 |
| 1.2.3 <i>Cieľová skupina – dospelí</i> | 23 |
| 2 Animácia vo vzdelávaní | 30 |
| 3 Hry v edukácii | 41 |
| 3.1 <i>Didaktické hry a ich špecifiká</i> | 46 |
| 3.2 <i>Gamifikácia a jej potenciál vo vzdelávaní</i> | 51 |
| 4 Využitie animácie a hier v edukácii | 56 |
| 4.1 <i>Animačné aktivity a hry pre deti</i> | 57 |
| 4.2 <i>Animačné aktivity a hry pre mládež</i> | 60 |
| 4.3 <i>Animačné aktivity pre dospelých</i> | 63 |
| 5 Slovník základných pojmov | 67 |
| Záver | 72 |
| Zoznam bibliografických odkazov | 73 |
| Prílohy | 77 |
|  <i>Príloha A – pracovný list, tematická oblasť Celoživotné učenie sa</i> | 77 |
|  <i>Príloha B – pracovný list, tematická oblasť Vzdelávanie vybraných cieľových skupín ...</i> | 79 |
|  <i>Príloha C – pracovný list, tematická oblasť Animácia</i> | 83 |
|  <i>Príloha D – pracovný list, tematická oblasť Hra</i> | 86 |
|  <i>Príloha E – pomôcky k animačným aktivitám a hrám</i> | 89 |
|  Priestor na poznámky | 91 |

Zoznam tabuliek, obrázkov a schém

Zoznam tabuliek

| | |
|---|----|
| Tabuľka 1 Rozdiely medzi formálnym, neformálnym a informálnym učením sa | 12 |
| Tabuľka 2 Vývinové obdobia jednotlivca - periodizácia a vývinové medzníky | 13 |
| Tabuľka 3 Druhy animácie a ich charakteristika | 37 |

Zoznam obrázkov

| | |
|---|----|
| Obrázok 1 Animačné oblasti | 32 |
| Obrázok 2 Proces animácie | 33 |
| Obrázok 3 Princípy animácie | 36 |
| Obrázok 4 Prvky hry pri dospelých | 48 |
| Obrázok 5 Vzťah medzi kategóriami gamifikácie | 52 |

Zoznam schém

| | |
|---|----|
| Schéma 1 Vývinové špecifiká detí (mladší školský vek) | 16 |
| Schéma 2 Vývinové špecifiká mládeže (starší školský vek) | 20 |
| Schéma 3 Vývinové špecifiká mládeže (adolescencia) | 22 |
| Schéma 4 Vývinové špecifiká dospelosti | 26 |
| Schéma 5 Pozitívne vplyvy a bariéry vo vzdelávaní dospelých | 27 |
| Schéma 6 Zložky animácie | 31 |
| Schéma 7 Tri možnosti zabezpečenia animácie | 34 |
| Schéma 8 Aspekty hry | 43 |
| Schéma 9 Atribúty hry | 43 |
| Schéma 10 Rozdelenie hier podľa organizačného hľadiska | 45 |
| Schéma 11 Didaktická hra a jej funkcie, špecifiká | 50 |

Úvod

V súčasnej dobe sa vzdelávanie neustále vyvíja a prispôsobuje moderným technológiám a potrebám študentov. Animácia a hry sa stávajú stále významnejšími nástrojmi v pedagogickom procese, a to nielen ako prostriedky na spríjemnenie výučby, ale aj ako účinné metódy na zvyšovanie motivácie a zapojenia študentov. Tieto metódy interaktívneho učenia umožňujú študentom preniknúť do problematiky hlbšie, podporujú kritické myslenie a zlepšujú schopnosť aplikovať nadobudnuté vedomosti v praxi.

Cieľom tejto učebnice je poskytnúť komplexný prehľad o možnostiach využitia animácie a hier vo vzdelávaní, a to od teoretických základov po konkrétne aplikácie vo vzdelávacom procese rôznych cieľových skupín (deti, mládež, dospelí). Našou ambíciou je priblížiť čitateľom nielen teoretické prístupy, ale aj praktické príklady a osvedčené postupy z praxe. Učebnica sa zameriava na rôzne vekové skupiny, čím sa snaží reflektovať široké spektrum vzdelávacích prostredí.

Vysokoškolská učebnica je rozdelená na dve základné časti: teoretické východiská a praktická časť. V rámci teoretických východísk sa zameriavame na charakteristiku základných pojmov, ako sú výchova, vzdelávanie, celoživotné učenie sa, cieľové skupiny, animácia a hry. V druhej, praktickej časti, predstavujeme niekoľko príkladov animačných aktivít a hier, ktoré je možné využívať v rámci vzdelávacieho procesu s deťmi, mládežou a dospelými. Jednotlivé aktivity je možné ďalej upravovať podľa cieľa, ktorý chceme dosiahnuť ako aj podľa cieľovej skupiny a jej špecifik.

Samostatnú časť tvoria pomôcky, ktoré sme vytvorili pre lepšie porozumenie predstavovanej problematike. Ide o Slovník základných pojmov a prílohy v podobe pracovných listov a ukážok niektorých pomôcok súvisiacich s realizáciou uvedených animačných aktivít a hier.

Každá kapitola obsahuje niekoľko základných častí, ktoré slúžia k lepšej orientácii čitateľa:



cieľ kapitoly (základné ciele, ktoré by mal čitateľ, po naštudovaní kapitoly zvládnuť)



kľúčové slová (charakterizujúce jednotlivé kapitoly)



zhrnutie (sumár prezentovaných teoretických východísk)



otázky a úlohy (precvičenie/zopakovanie si naštudovaného textu)



pracovné listy (link na pracovný list, ktorý je súčasťou príloh)



základná odporúčaná literatúra (zoznam literatúry, ktorý súvisí s danou kapitolou a je odporúčaný pre ďalšie štúdium prezentovanej problematiky).

Veríme, že táto učebnica poskytne dôležité informácie študentom a študentkám v rámci ich pregraduálnej prípravy na ich budúcu prax. Rovnako tak dúfame, že prinesie inšpiráciu a praktické rady aj pedagógom, animátorom, vychovávateľom, vzdelávateľom dospelých a iným profesionálom v pomáhajúcich profesiách, ktorí chcú obohatiť výchovno-vzdelávací proces a pripraviť svojich študentov a študentky na dynamický a komplexný svet, v ktorom žijeme.

1 Vzdelávanie a učenie sa rôznych cieľových skupín



Cieľ kapitoly

- získať základné vedomosti o procese vzdelávania a učenia sa vybraných cieľových skupín
- poznať a porozumieť konceptu celoživotného učenia sa
- poznať a porozumieť špecifikám učenia sa detí, mládeže a dospelých



Kľúčové pojmy

vzdelávanie

učenie sa

celoživotné učenie sa

formálne učenie sa

neformálne učenie sa

informálne učenie sa

deti

mládež

dospelí

Výchova človeka patrí medzi najvýznamnejšie úlohy spoločnosti. Uskutočňuje sa v ľudskom spoločenstve, a preto je neoddeliteľne spojená s človekom. Je to zámerný a systematický proces, ktorého cieľom nie je len odovzdanie určitých poznatkov, vedomostí a zručností, ale aj podpora rozvoja schopností, správnych návykov, vlastností a citov u vychovávaných jedincov. Tieto zahŕňajú napríklad pozornosť, pamäť, záujmy, túžbu po vzdelaní, pracovitosť, cieľavedomosť, silnú vôľu, vytrvalosť a lásku k práci či vlasti. A preto, môžeme výchovu definovať ako „cieľavedomé, uvedomelé, zámerné a plánovité utváranie osobnosti človeka podľa určitých vopred prijatých vzorov alebo cieľov, ktoré sa realizujú v intenciách spoločenských záujmov a potrieb“ (Rozinajová, 2005, s.13).

Učitelia, vychovávatelia, rodičia a príbuzní zohrávajú kľúčovú úlohu pri formovaní a výchove človeka. Osobnosť žiaka však ovplyvňuje aj množstvo ďalších faktorov. S rozširovaním ľudského poznania je nemožné zahrnúť všetky nové informácie do vzdelávacieho obsahu. Vzdelávanie preto nie je len o množstve informácií, ktoré si človek osvojí. Ide o proces, ktorého výsledkom je získanie vzdelania. Podľa Petláka (1997) je vzdelávanie proces, počas ktorého si žiak osvojuje poznatky, získava vedomosti a zručnosti a zároveň rozvíja svoje telesné i duševné schopnosti a záujmy. Švec (2002) definuje vzdelávanie a výchovu ako spojené pojmy.

Výsledkom učenia a výchovy je vzdelanie, predovšetkým v intelektuálnej oblasti. Pojem vzdelávanie sa často používa v širšom význame, zahŕňajúc celý proces formovania človeka a rozvoja jeho schopností. V tomto prípade sa pojmy vzdelanie a výchova často prelínajú. Vzdelávanie sa však týka aj konkrétnej činnosti škôl a učiteľov, ktorí vedú žiakov k osvojeniu si poznatkov a k rozvoju schopnosti samostatného myslenia. V súčasnosti sa pre označenie výchovy a vzdelávania používa jednotný pojem, ktorým je edukácia.

Petlák (1997) definuje výchovno-vzdelávací proces ako systematickú, cieľavedomú a plánovanú činnosť, ktorej cieľom je rozvíjať osobnosť žiaka v oblasti vedomostí, zručností, postojov a hodnôt. Podľa autora ide o proces, ktorý zahŕňa nielen odovzdávanie poznatkov, ale aj formovanie charakteru a osobnostných vlastností jedinca. Tento proces sa realizuje prostredníctvom interakcie učiteľa a žiaka, pričom dôležitú úlohu zohráva pedagogická diagnostika, didaktické metódy a špecifické podmienky vzdelávania, ktoré sú prispôbené individuálnym potrebám žiakov. Uvádzaný autor kladie dôraz na to, že výchovno-vzdelávací proces musí byť nielen o získavaní poznatkov, ale aj o výchove žiaka k hodnotám, zodpovednosti, pracovitosti a spolupráci, čím sa rozvíja jeho celková osobnosť.

1.1 Koncept celoživotného vzdelávania a učenia sa

Koncept celoživotného učenia (sa) sa začal presadzovať s prijatím medzinárodného dokumentu „*Memorandum o celoživotnom vzdelávaní sa*“¹ Európskou komisiou v roku 2000. Európa sa v tomto období nachádzala na prahu mnohých zmien ako aj výziev a celoživotné vzdelávanie/učenie sa stáva akýmsi základom pre prosperitu spoločnosti ako takej. V tejto súvislosti je dôležité uviesť, že vzdelávanie/učenie sa považujeme za kľúčovú kategóriu a za hlavné ciele celoživotného učenia sa považujeme podporu aktívneho občianstva (či a ako ľudia participujú na chode spoločnosti) a podporu zamestnateľnosti (schopnosť zabezpečiť a udržať si zamestnanie) (Memorandum, 2000). Celoživotné učenie sa tým stalo akceptovaným predpokladom k dosahovaniu strategických rozvojových cieľov, najmä v rámci zvyšovania konkurencie schopnosti a udržateľného rozvoja spoločnosti.

Celoživotné učenie (sa) predstavuje kontinuálny proces, ktorý umožňuje získať kvalifikáciu² rôznymi vzdelávacími cestami v priebehu celého života, ktoré sú realizované v súlade s individuálnymi potrebami a záujmami každého jednotlivca. V rámci rešpektovania princípu rovných príležitostí ponúka tento koncept možnosti vzdelávať sa pre všetkých, bez rozdielu na vekové ohraničenie, či sociálne prostredie. Dôležitú úlohu však zohráva individuálna motivácia jednotlivca k učeniu (sa). Takéto učenie (sa) prebieha bez ohľadu na životnú etapu,

1 Originálny názov dokumentu „A Memorandum of lifelong learning.“ Slovenský preklad považujeme za nie príliš presný, nakoľko pojem vzdelávanie považujeme za nepostačujúci. Pojem vzdelávanie predstavuje „proces riadeného učenia a vyučovania, ku ktorému dochádza typicky v edukačnom prostredí“ (Průcha & Veteška, 2014, s. 301). Preto ďalej v texte používame pojem učenie, ktoré predstavuje tak zámerné ako aj nezámerné nadobúdanie vedomostí a zručností a v kontexte cieľov a priorit tohto konceptu ho považujeme za vhodnejšie.

2 Platí pre formálne vzdelávanie, pri neformálnom a informálnom učení (sa) nie je podmienkou nadobudnutie kvalifikácie, či kvalifikačný rast.

v ktorej sa človek nachádza, miesto, čas, či formu, čo môžeme vnímať tak, že sa realizuje aj vo sfére voľného času (Knotová, 2006).

Celoživotné učenie (sa) je v ideálnom stave považované za nepretržitý proces. Môžeme konštatovať, že jeho cieľom je, aby každý jednotlivec bol pripravený a ochotný učiť sa. V tejto súvislosti sa častokrát stretávame s tvrdeniami, že v škole získané vedomosti a schopnosti nie sú ani tak cenné ako schopnosť, či kompetencia učiť sa. Z tohto dôvodu bolo vykonaných množstvo zmien v oblasti vzdelávacích stratégií, nie len na európskej úrovni, a predstavujú akúsi pozitívnu zmenu v procese vzdelávania a učenia sa. Preto sa začína viac hovoriť o celoživotnom učení (sa), nie o celoživotnom vzdelávaní (Veteška, 2010). Tým sa zdôrazňuje význam aj takých aktivít, ktoré nie sú organizovaného charakteru (napr. samotné učenie, sebavzdelávanie, učenie popri práci a iné).

So zavedením tohto konceptu do praxe sa stretávame aj v súvislosti s vytvorením a charakterizovaním troch základných kategórií účelných vzdelávacích aktivít:

- formálne vzdelávanie (formal learning);
- neformálne vzdelávanie (non-formal learning);
- neinštitucionálne vzdelávanie (informal learning) (Memorandum, 2000, s. 11).

Vo všeobecnosti môžeme tieto kategórie charakterizovať najmä z hľadiska ich vzťahu k inštitucionálnemu zabezpečeniu. Kým formálne vzdelávanie je do značnej miery inštitucionalizované a býva ukončené nejakým certifikátom a nadobudnutím kvalifikácie, to neformálne prebieha popri formálnom a skôr predstavuje aktivity, ktoré nemusia viesť k získaniu certifikátu a prehĺbeniu kvalifikácie (môžu byť organizované štátnym, súkromným aj tretím sektorom). Špecifickým je neinštitucionálne, tiež nazývané aj informálne, učenie sa, ktoré predstavuje prirodzenú súčasť každodenného života človeka a môžeme povedať, že prebieha spontánne a jednotlivec si ho ani nemusí uvedomovať.

Formálne učenie sa je definované ako „vzdelávanie, ktoré sa poskytuje v organizovanom a štruktúrovanom prostredí a je explicitne určené ako vzdelávanie.“ **Neformálne učenie sa** „sa zakladá na plánovaných aktivitách, ktoré nie sú explicitne stanovené ako vzdelávanie (v súvislosti s cieľmi učenia, dobou učenia alebo podpory v učení).“ **Informálne učenie sa** vychádza z „každodenných činností týkajúcich sa práce, rodiny alebo voľného času. Nie je organizované alebo štruktúrované v súvislosti s cieľmi, časom alebo podporou v učení“ (EACEA, 2011, s.17).

Ak by sme sa na jednotlivé kategórie chceli pozrieť hlbšie, tak môžeme konštatovať, že **formálne učenie sa** predstavuje základný prúd vzdelávania, teda môžeme povedať že ide o školskú prípravu a teda sa spravidla realizuje ako školské vzdelávanie. Švec (2008) poukazuje na potrebu odlíšiť tento pojem od staršieho pojmu pre koncepciu „formálneho vzdelania.“ Táto koncepcia predstavovala absolutizujúci rozvoj abstraktných myšlienkových operácií najmä v matematike, gramatike a podobných formálnych disciplínach v kontexte konkurujúcej koncepcie „materiálneho vzdelania.“ Tá jednostranne preferuje rozvoj faktografických vedomostí, napr. z dejepisu, biológie a podobných vecných disciplín. Do tohto prúdu môžeme, z pohľadu andragogiky, zaradiť aj profesijné vzdelávanie dospelých. Hoci ide o ďalšie vzdelávanie realizované spravidla v podnikoch a firmách alebo na základe požiadavky

zamestnávateľa, svojim charakterom ho možno zaradiť práve do tohto segmentu. Švec (2008) ďalej dodáva, že formálne vzdelávanie dospelých sa spravidla chápe ako školské štúdium popri zamestnaní, ktoré vedie k vysvedčeniu alebo k získaniu diplomu či oprávnenia v zmysle predpisov platných v školskej sústave.

Neformálne učenie (sa) sa realizuje prostredníctvom „kurzov, seminárov, workshopov v zariadeniach zamestnávateľov, súkromných vzdelávacích inštitúcií, neziskových organizácií, ale aj klasických školách“ (Veteška, 2011, s.51). Teda hovoríme o učení (sa), ktoré neposkytujú školy, ale iné vzdelávacie inštitúcie a obyčajne ani nevedie k získaniu dokladu o vzdelaní. Často je organizované v kurzoch mimoškolských sústav vzdelávania nevyžadujúcich nutne oficiálny zápis a kontrolu (Švec, 2008). Je však štruktúrované (najmä z hľadiska stanovenia cieľov, počtu hodín, obsahu alebo podpory učenia sa) a teda je možné ho považovať za zámerné vzhľadom k perspektívam učiacich sa (Čornaničová, 2010). Švec (2008) ďalej konštatuje, že predstavuje akúsi alternatívu voči tzv. formálnemu školovaniu. Neformálne učenie (sa) je intencionálny proces, ktorý vedie lektor/pedagóg alebo aj dobrovoľník bez odborného pedagogického vzdelania a z pohľadu účastníka je vnímané ako otvorené a najmä dobrovoľné (Knotová, 2006). V rámci tohto učenia sa, môžeme hovoriť aj o sebvzdelávaní prostredníctvom štúdia odbornej literatúry, internetových zdrojov, využívania webinárov, či sledovaním rôznych inštruktážnych videí.

Tretia kategória, ***informálne učenie sa***, predstavuje proces získavania vedomostí, osvojovania zručností, postojov a kompetencií počas každodenných situácií a zo životných skúseností (Veteška, 2011). Tento typ učenia sa je často nezámerný a môže sa stať, že človek si neuvedomuje, že sa vzdeláva/učí a tým aj nadobúda nejaké kompetencie a zručnosti. Informálne učenie sa môže byť uskutočňované v troch podobách: sebariadené (intencionálne učenie (zámerné, cieľavedomé a uvedomované), incidentné/náhodné učenie (objavuje sa ako vedľajší produkt inej činnosti, je nezámerné, ale človek si môže uvedomiť, že sa niečo naučil), tacitné učenie (nezámerné a neuvedomované) (Merriam & Caffarella & Baumgartner, 2007 In Dvořáková & Šerák, 2016, s.119). Aj na základe vyššie uvedených charakteristík informálneho učenia sa môžeme povedať, že ide najmä o nadobúdanie vedomostí, zručností a schopností zo skúseností, z činností bežného života, z rozhovorov, diskusií, formovanie názorov na základe médií (rozhlas, televízia, printové a internetové médiá, sociálne médiá), či čítaním literatúry.

Pri charakterizovaní jednotlivých kategórií celoživotného vzdelávania je potrebné vnímať ich, nie len v kontexte kurikulárnych aspektov.

Tabuľka 1 Rozdiely medzi formálnym, neformálnym a informálnym učením sa

| rozdiely | formálne učenie sa | neformálne učenie sa | informálne učenie sa |
|----------------------------|--|---|--|
| prostredie | obvykle v škole | inštitúcie mimo školy | kdekoľvek |
| vzťah učiteľ – učiaci sa | môže byť represívne riadené učiteľom | obvykle podporné môže byť vedené alebo riadené učiteľom | podporné riadené samotným učiacim sa |
| štruktúra | štruktúrované sekvenčné (chronologicky usporiadané texty) | štruktúrované obvykle nesekvenčné | neštruktúrované nesekvenčné |
| obsah | štandardizovaný, rigidne štruktúrovaný | individualizovaný, zameraný na učiaceho sa | individualizovaný |
| spracovanie obsahu | obvykle vopred pripravený | obvykle vopred pripravený | spontánny |
| motivácia | vonkajšia | vonkajšia aj vnútorná | vnútorná |
| dobrovoľnosť | povinné | obvykle dobrovoľné | dobrovoľné |
| vzťah k stupňu vzdelávania | výstupy vedú k vopred definovanému stupňu vzdelávania | za určitých podmienok môže viesť, ale obvykle nevedie k vyššiemu stupňu vzdelávania | nevedie k vyššiemu stupňu vzdelávania |
| vzťah ku kvalifikácii | vzdelávacie výstupy vedú k vopred definovanej kvalifikácii | vzdelávacie výstupy nevedú ku kvalifikácii, aj keď za určitých podmienok môžu | vzdelávacie výstupy nevedú k vyššej kvalifikácii |
| časový rozvrh | dlhodobé, kontinuálne | krátke cykly, opakujúce sa | nerelevantné |
| poskytovateľ | formálne inštitúcie | flexibilné organizácie | mimo inštitúcií a organizácií |
| kontrola | externá a hierarchická | samosprávna a demokratická | nerelevantné |

Zdroj: upravené podľa Detko, J. et al (2016). Validácia výsledkov neformálneho vzdelávania a informálneho učenia sa v SR. Bratislava: ŠIOV.

Ako je vidieť v tabuľke, jednoznačne môžeme rozlíšiť rozdiely medzi jednotlivými kategóriami. Tieto rozdielnosti podporuje aj definovanie týchto kategórií na medzinárodnej úrovni, kde za neformálne učenie sa považujeme organizáciu učenia mimo školského systému a častú absenciu možnosti získať z tohto typu vzdelávania/učenia sa stupeň vzdelania, či kvalifikáciu. Na druhej strane sa však vyznačuje vysokou mierou flexibility v samotnom obsahu, ako aj vo využívaní foriem a metód (upravené podľa CEDEFOP, 2009).

Zároveň sa stotožňujeme s Nemcovou & Rovňanovou (2016), ktoré zdôrazňujú, že jednotlivci si v rámci formálneho vzdelávania osvojujú množstvo vedomostí, no často majú oveľa menej priestoru na rozvoj zručností, schopností, kompetencií a postojov, nevyhnutných pre úspešné uplatnenie v zamestnaní a živote, čo umožňuje práve neformálne a informálne učenie (sa), ktoré prebieha vo voľnom čase. Neformálne vzdelávanie/učenie (sa) tak predstavuje akýsi ideálny konsenzus medzi formálnym a informálnym učením sa (Nemcová & Šolcová, 2020) a to práve z toho dôvodu, že je flexibilné a predstavuje priestor na napĺňanie záujmov jednotlivca a saturáciu jeho potrieb.

1.2 Charakterizovanie cieľových skupín vo výchove a vzdelávaní

Jednotlivec prechádza rôznymi vývinovými obdobiami od svojho narodenia až po smrť. Každé obdobie má svoje špecifiká, ktoré sú pretransformované do jeho schopnosti učiť sa, vykonávať niektoré činnosti, či do jeho správania. Pre efektívnosť výchovno-vzdelávacieho procesu je potrebné tieto špecifiká poznať a prispôbovať im samotný výchovno-vzdelávací proces.

Tabuľka 2 Vývinové obdobia jednotlivca - periodizácia a vývinové medzníky

| vek ³ | názov obdobia | medzník ⁴ |
|------------------|---|---|
| do 0,0 roka | prenatálne obdobie | pôrod |
| do 1,0 roka | dojča (z toho 1. mesiac je obdobie novorodenca) | sociálny úsmev (0,1), adaptácia na nové životné podmienky |
| 1-3 roky | batol'a (útly vek) | chôdza, reč, sebauvedomenie |
| 3-6 rokov | predškolský vek (obdobie materskej školy) | školská zrelosť alebo školská pripravenosť |
| 6-10 rokov | mladší školský vek | začiatok (relatívne) rýchleho telesného dozrievania |
| 10-15 rokov | starší školský vek, puberta | ukončenie (relatívne) rýchleho telesného dozrievania, začiatok (relatívne) rýchleho psychického dozrievania |
| 15-20 rokov | adolescencia | koniec (relatívne) rýchleho psychického dozrievania, schopnosť samostatnej existencie v spoločnosti |
| 20-30 rokov | mladšia dospelosť | vrchol telesnej i psychickej výkonnosti |
| 30-45 rokov | stredná dospelosť | začiatok klimaktéria u žien |
| 45-60 rokov | staršia dospelosť | výrazný prejav involučných zmien, odchod do dôchodku |

³ číslo pred čiarkou udáva vek v rokoch, číslo za čiarkou znamená mesiace

⁴ medzníky sa týkajú hornej hranice veku

| vek ³ | názov obdobia | medzník ⁴ |
|------------------|---------------------------|----------------------|
| 60-75 rokov | počiatočná (raná) staroba | |
| 75-90 rokov | pokročilá staroba | |
| nad 90 rokov | krajná staroba | |

Zdroj: Končeková, L. (2007). *Vývinová psychológia*. Prešov: Vydavateľstvo Michala Vaška.

V rámci predkladanej vysokoškolskej učebnice sa budeme venovať 3 základným cieľovým skupinám – *deti* (mladší školský vek), *mládež* (starší školský vek a adolescencia) a *dospelí* (mladšia, stredná a staršia dospelosť)⁵. V rámci tejto podkapitoly si predstavíme ich vývojové špecifiká ako aj ich základnú charakteristiku a špecifiká v rámci výchovy a vzdelávania.

1.2.1 Cieľová skupina - deti

V súvislosti so zameraním vysokoškolskej učebnice sa budeme v nasledujúcej podkapitole venovať obdobiu mladšieho školského veku, pretože cieľovú skupinu v školskom klube detí tvoria práve deti v období *mladšieho školského veku*.

Z pohľadu všeobecnej psychológie vieme, že nestretáme dvoch rovnakých ľudí, a preto je vývoj každého jednotlivca jedinečný. V školských kluboch by mala byť prioritou vychovávateľov individuálna práca s deťmi. Každé dieťa predstavuje unikátnu osobnosť s vlastnými vývinovými charakteristikami, ovplyvnenými rôznymi faktormi a predispozíciami. Jedna definícia chápe vývin ako zmenu v správaní, ktorá sa prejavuje v určitých časových intervaloch. Týmto spôsobom táto definícia efektívne vystihuje podstatu vývinu, pričom zmeny naznačujú prelom správania v konkrétnych časových obdobiach (Kolibová, 2007).

Démuthová (2015) popisuje mladší školský vek ako jeden z najdôležitejších sociálnych medzníkov v živote človeka, kedy dochádza k nástupu do školy. Toto obdobie, podľa Démuthovej (tamtiež) sa pohybuje od šiestich do deviatich rokov. Vstup dieťaťa do školy závisí od jeho fyzického, emocionálneho a kognitívneho vývoja. Hovoríme o „školskej zrelosti“, ktorá sa posudzuje už v materskej škole. Podobne to definuje aj Thorová, ktorá uvádza, že „školská zrelosť predstavuje súbor duševných schopností a vedomostí potrebných na splnenie požiadaviek povinnej školskej dochádzky a na využitie vyučovania a školských aktivít“ (Thorová, 2015, s. 396). Vágnerová (2005) rozdeľuje spôsobilosť dieťaťa na školskú pripravenosť a školskú zrelosť. Školská pripravenosť sa týka schopností, ktoré si dieťa rozvíja učením, získava vedomosti, zručnosti, (pracovné) návyky a seba obslužné zručnosti. Naopak, školská zrelosť súvisí s biologickým zrením organizmu a celého centrálného nervového systému, zahŕňajúc funkcie pozornosti, motoriku a emocionálnu kontrolu.

⁵ Vychádzajúc z konceptu celoživotného učenia sa nie je možné vynechať cieľovú skupinu *seniori*, ktorá má svoje špecifiká najmä v kontexte involučných zmien spojených s fyzickou aktivitou a znižovaním kognitívnych schopností. Tejto cieľovej skupine, z hľadiska zamerania vysokoškolskej učebnice, nebudeme venovať bližšiu pozornosť.

V súvislosti s vývinom u cieľovej skupiny detí mladšieho školského veku uvádzame charakteristiku vývinu v jednotlivých oblastiach podľa autorov Allena & Marotza (2008):

Motorický vývin

Na začiatku tohto obdobia sa zvyšuje svalová sila, pričom chlapci bývajú často silnejší ako dievčatá rovnakej vekovej kategórie. Zlepšujú sa ich schopnosti v oblasti hrubej aj jemnej motoriky. Deti v tomto veku majú tendenciu byť veľmi aktívne – behajú, skáču, lezú, šplhajú a hádžu. Stávajú sa obratnejšími a ich koordinácia ruka – oko sa zlepšuje, čo prispieva k ich úspechom v športoch ako plávanie, bicyklovanie či kopanie do lopty. Rovnako sa zapájajú do výtvarných aktivít, ako je maľovanie či rôzne modelovanie. Postupom tohto obdobia dokážu deti udržať rovnováhu na pravej a ľavej nohe a zlepšujú svoje schopnosti hádzať a chytať menšie loptičky. Nové motorické zručnosti si precvičujú opakovane, kým ich nezvládnu. Na konci tohto vývinového obdobia sa deti radi venujú aktivitám, pri ktorých môžu vynaložiť veľa energie. Šesťročné dieťa je schopné písať čísla a písmená, niekedy s chybami a rôznou úrovňou záujmu. Neskôr, s pribúdajúcou praxou, sa ich písanie zlepšuje v tvare a veľkosti a postupne sú schopné opisovať rýchlejšie a podrobnejšie.

Rečový vývin

Dieťa vo veku šiestich rokov má rado rozprávanie a často vedie konverzáciu, pričom kladie množstvo otázok. Denne sa dokáže naučiť päť až desať nových slov, čím sa jeho slovná zásoba pohybuje medzi desiatimi a štrnásttisíc slovami. Slová dokáže spájať do viet a správne ich časovať a skloňovať. Je schopné osvojiť si aj niekoľko jazykov. Neskôr ho baví vymýšľať príbehy, pričom svoje slovné prejavy často dopĺňa gestami. Kritizuje svoje výkony a nielen tie svoje, ale aj výkony ostatných. Píše jednoduché listy známym, rozumie pokynom a vie ich splniť. Na konci tohto obdobia deti radi šifrujú reč a plynule komunikujú s dospelými, pričom chápu gramatické pravidlá a dodržiavajú ich pri písaní aj rozprávaní.

Kognitívny vývin

Dieťa na začiatku mladšieho školského veku rozumie základným časovým pojmom ako dnes, zajtra či včera, vie rozlíšiť štyri ročné obdobia a pamätá si dôležité sviatky a s nimi spojené aktivity. Postupne dokáže udržať pozornosť dlhšie. Niektoré slová číta plynule, iné ešte slabikuje. Stále verí v magické a nadprirodzené bytosti a udalosti. Postupom času sa naučí rozpoznávať čas na hodinách a chápe kalendárne rozdelenie dní. Lepšie rozumie vzťah medzi príčinou a následkom. Na konci tohto obdobia sa začne zaujímať aj o ľudí vo svojom okolí – o to, čo robia a čo si myslia. Rado číta a snaží sa porozumieť udalostiam cez zložitejšiu logiku.

Sociálny vývin

So začiatkom školského obdobia si dieťa rozširuje okruh priateľov, čím sa stáva menej závislé na rodičoch. Prechádza častými zmenami nálad a často mení svojich najlepších kamarátov. Túži po pozornosti a snaží sa zapáčiť dospelým. Udalosti vníma prevažne zo svojho pohľadu, nerado prehráva a často obviňuje iných za svoje chyby. Väčšinou sa v tomto období dievčatá priatelia s dievčatami a chlapci s chlapcami. Ku koncu tohto obdobia si dieťa začína vytvárať morálne názory, postoje a hodnoty, pričom dokáže rozlišovať medzi dobrými a zlými činmi. Pre dieťa je veľmi dôležité, aby bolo akceptované a začlenené do skupiny rovesníkov.

Pre lepšie porozumenie jednotlivým špecifikám ich uvádzame ešte v nasledujúcej schéme:

Schéma 1 Vývinové špecifiká detí (mladší školský vek)

motorický vývin

- zvyšuje sa svalová sila
- hrubá a jemná motorika
- zvýšená aktivita (behajú, skáču, lezú, šplhajú a hádzu)
- zlepšenie koordinácie ruka - oko
- udržanie rovnováhy
- schopnosť písať čísla, písmená

rečový vývin

- radi rozprávajú a vedú konverzácie
- kladenie množstva otázok
- zvyšovanie slovnej zásoby
- spájanie slov do viet
- schopnosť osvojiť si niekoľko jazykov

kognitívny vývin

- rozumie základným časovým pojmom
- vie rozlíšiť ročné obdobia
- dlhšie udržanie pozornosti
- stále verí v magické alebo nadprirodzené osobnosti
- rozumie príčinám a následkom
- zaujíma sa o duhých ľuď
- začína používať zložitejšiu logiku

sociálny vývin

- stáva sa menej závisle na rodičoch
- časté zmeny nálad
- často mení najlepších kamarátov
- túžba po pozornosti
- neradi prehrávajú
- vytváranie morálnych názorov, pojov a hodnôt
- rozlišovanie medzi dobrým a zlým
- je veľmi dôležité, aby bolo akceptované a začlenené do skupiny

Zdroj: upravené podľa Allen, K. E. & Marotz, L.R. (2008). Přehled vývoje dítěte: od prenatálního období do 8 let. Praha: Portál.

Poznanie jednotlivých vývinových špecifik je z hľadiska výchovno-vzdelávacieho procesu kľúčové. V rámci tohto vývinového obdobia sa deti učia učiť a získavajú základný vzťah k procesom vzdelávania a učenia sa.

1.2.2 Cieľová skupina - mládež

Ďalším vývinovým obdobím, ktoré budeme bližšie charakterizovať je obdobie *staršieho školského veku* a obdobie *adolescencie*, ktoré nazývame súhrnným pojmom *mládež*. Na druhej strane považujeme za potrebné popísať toto obdobie v jednotlivých čiastkových vývinových obdobiach, nakoľko dochádza k výrazným zmenám, ktoré následne ovplyvňujú aj samotný výchovno-vzdelávací proces. S mládežou sa profesionál pôsobiaci v oblasti výchovy a vzdelávania môže stretnúť v centrách voľného času, na školských internátoch alebo ako animátor v rôznych organizáciách venujúci sa mládeži, ako aj v rámci samotného výchovno-vzdelávacieho procesu v škole.

Obdobie *staršieho školského veku* predstavuje prechod medzi detstvom a dospelosťou. Začína okolo 11. roku života a trvá približne do 15 rokov, s individuálnymi odchýlkami. Zvyčajne ide o deti na II. stupni základnej školy. Počas tohto obdobia prebiehajú rozsiahle zmeny vo všetkých oblastiach osobnosti. Dieťa sa postupne osamostatňuje od rodičov a stále väčší význam preň získavajú rovesníci, s ktorými sa viac stotožňuje než v predchádzajúcich obdobiach. Na konci tejto fázy ukončuje povinnú školskú dochádzku a rozhoduje sa o budúcom štúdiu alebo kariére. Dospievanie však pokračuje aj po tomto veku a vrcholí v adolescencii. Pre pubescenta je kľúčové získať uznanie medzi rovesníkmi a vytvoriť si blízke priateľstvá (Kopčanová, Kopányiová & Smiková, 2016).

Puberta je vývinové štádium, ktoré sa vyznačuje výraznými telesnými, funkčnými a psychickými zmenami, ktoré premieňajú jedinca z dieťaťa na dospelého, schopného reprodukcie. Toto obdobie je na jednej strane ohraničené pohlavným dozrievaním, rastom a vznikom sekundárnych pohlavných znakov, ako aj zrýchleným telesným rastom. Na druhej strane je ukončené úplnou pohlavnou a reprodukčnou zrelosťou, pričom telesný rast sa ustáli. Dochádza tiež k významným psychickým zmenám, keď sa začína rozvíjať formálne a abstraktné myslenie. V tomto období jedinec pod vplyvom rodiny, rovesníkov a školy presadzuje svoju individuálnosť.

Pubertu, respektíve starší školský vek, možno podľa Končekovej (2002) rozdeliť na dve fázy:

- **prvá pubertálna fáza** (predpuberta, 10/11–12/14 rokov) – charakterizovaná prvými pohlavnými zmenami a vznikom sekundárnych pohlavných znakov. U dievčat končí prvou menštruáciou, zvyčajne vo veku 11–13 rokov, u chlapcov sa toto obdobie končí o 1–2 roky neskôr nočnou polúciou (prvým výronom semena).
- **druhá pubertálna fáza** (vlastná puberta, 12/14–15/16 rokov) – obdobie trvajúce až do dosiahnutia plnej reprodukčnej schopnosti. U dievčat je prvá menštruácia často nepravidelná, a preto reprodukčná zrelosť prichádza až po 1–2 rokoch. U chlapcov sa reprodukčná schopnosť vyvíja so vznikom sekundárnych pohlavných znakov.

V súvislosti s vývinom u cieľovej skupiny detí staršieho školského veku uvádzame charakteristiku vývinu v jednotlivých oblastiach podľa autorky Končekovej (2014):

Telesný vývin

V období staršieho školského veku dochádza k výrazným telesným zmenám spojeným s pubertou. Toto obdobie je charakterizované rýchlym rastom a dozrievaním, pričom dochádza k vývoju sekundárnych pohlavných znakov, ktoré sú viditeľnými prejavmi pohlavnej zrelosti. Jednou z hlavných charakteristík tohto obdobia je akcelerácia rastu, často označovaná ako rastový šprint. Deti môžu naraz vyrásť o niekoľko centimetrov, čo je sprevádzané zmenami proporcií tela. Končatiny rastú rýchlejšie než trup, čo môže viesť k dočasnej nešikovnosti. U dievčat toto obdobie nastupuje zvyčajne o 1-2 roky skôr než u chlapcov, pričom dievčatá zvyčajne dosahujú pohlavnú zrelosť skôr a ich rast sa spomaľuje po dosiahnutí tejto fázy. U chlapcov sa sekundárne pohlavné znaky objavujú neskôr, ale telesný rast je v konečnom dôsledku intenzívnejší. Začína sa prehlbovať hlas, rozvíjajú sa svaly a dochádza k prvým známkam reprodukčnej schopnosti, ktoré sú spojené s prvou nočnou polúciou (výronom semena). Rovnako ako u dievčat, aj u chlapcov je vývoj individuálny a môže sa časovo líšiť. Okrem vonkajších telesných zmien dochádza aj k vnútorným premenám, ako je napríklad zväčšenie srdca a pľúc, čo zvyšuje telesnú výkonnosť. Hormonálne zmeny, najmä zvýšená produkcia estrogénov u dievčat a testosterónu u chlapcov, ovplyvňujú nielen telesný vývin, ale aj emocionálne a psychické prejavy. Celkovo je telesný vývin v staršom školskom veku obdobím rýchlych a viditeľných zmien, ktoré pripravujú organizmus na dosiahnutie plnej dospelosti a pohlavnej zrelosti.

Motorický vývin

Toto obdobie je charakterizované zlepšením motorických schopností, čo sa odráža v rastúcej koordinácii a precízności pohybov. Deti sa stávajú obratnejšími a schopnejšími vykonávať zložitejšie pohybové aktivity. Jednou z hlavných charakteristík motorického vývinu v tomto veku je zlepšenie hrubej motoriky, čo zahŕňa pohyby celého tela, ako je beh, skákanie a športové aktivity. Deti sa stávajú silnejšími a rýchlejšími, čo im umožňuje zapájať sa do rôznych fyzických aktivít, ako sú hry s loptou, tance či rôzne športy. Ich schopnosti sa zlepšujú aj v oblastiach, ako sú orientácia v priestore, rovnováha a koordinácia. Rovnomerne s hrubou motorikou sa rozvíja aj jemná motorika, ktorá zahŕňa precíznejšie pohyby rúk a prstov. Deti sú schopné vykonávať zložitejšie úlohy, ako je písanie, kreslenie, strihanie alebo manipulácia s malými predmetmi. Zlepšenie jemnej motoriky je dôležité aj pre školské aktivity, kde je potrebná presnosť a koncentrácia. V tomto období sa deti často zapájajú do organizovaných športových aktivít, čo podporuje ich motorický vývin a zlepšuje fyzickú kondíciu. Spoločenské interakcie počas športovania posilňujú tímového ducha a podporujú ich psychologický vývin. Zároveň sa zvyšuje ich záujem o rôzne pohybové aktivity, pričom si vytvárajú vlastné preferencie a zručnosti. Motorický vývin v staršom školskom veku je teda obdobím intenzívneho rozvoja pohybových schopností, ktoré sú základom pre fyzickú aktivitu a zdravý životný štýl v dospelosti. Deti sa stávajú fyzicky zdatnejšími a ich motorické zručnosti sa postupne integrujú do rôznych aspektov ich života, čím sa pripravujú na aktívne zapojenie do spoločnosti.

Kognitívny vývin

V období staršieho školského veku sa kognitívny vývin detí vyznačuje významnými zmenami v oblasti myslenia, učenia a rozvoja intelektuálnych schopností. Deti sa stávajú schopnejšími analyzovať a riešiť zložitejšie problémy, pričom ich myslenie prechádza z konkrétnych na abstraktné. Jedným z hlavných aspektov kognitívneho vývinu v tomto období je zlepšenie logického myslenia. Deti sa začínajú zaoberať abstraktnými pojmami a sú schopné uvažovať o hypotetických situáciách. Tieto zmeny im umožňujú lepšie chápať komplexné vzťahy medzi javmi, analyzovať situácie a robiť premyslené rozhodnutia. Rovnako sa zvyšuje ich schopnosť plánovať, organizovať a systematicky pristupovať k úlohám. S rozvojom kognitívnych schopností sa zlepšuje aj učenie a zapamätávanie informácií. Deti v tomto veku sú schopné efektívnejšie spracovávať a ukladať nové vedomosti, pričom si vytvárajú vlastné stratégie učenia. Tieto schopnosti sú často podporované školským prostredím, kde deti čelí rôznym výzvam a projektom, ktoré rozvíjajú ich kritické myslenie a analytické schopnosti. V období staršieho školského veku sa tiež posilňuje schopnosť detí empatizovať a chápať pohľady a pocity iných. Kognitívny vývin je teda spojený aj s rozvojom sociálnych a emocionálnych zručností, čo im pomáha lepšie komunikovať a interagovať s rovesníkmi. Deti si začínajú uvedomovať zložitosti medziľudských vzťahov a učia sa, ako sa orientovať v sociálnych normách a pravidlách. Celkovo je kognitívny vývin v staršom školskom veku obdobím výrazného pokroku v oblasti myslenia a učenia, ktorý pripravuje deti na zložitosti dospelého života a podporuje ich schopnosť čeliť novým výzvam. Tieto zmeny sú základom pre budúce akademické úspechy a osobný rozvoj.

Sociálny vývin

Toto obdobie je charakterizované prehľbovaním medziľudských vzťahov, silnejším vplyvom rovesníkov a zmenou dynamiky v rodinnej a spoločenskej interakcii. Jedným z hlavných aspektov sociálneho vývinu v tomto veku je zvýšená dôležitosť rovesníckych vzťahov. Deti sa začínajú viac identifikovať so svojimi kamarátmi a čelia silnej túžbe po prijatí v skupine. Vzťahy so spolužiakmi sa stávajú kľúčovými a často ovplyvňujú ich sebavedomie a sebaobraz. Priateľstvo v tomto období môže byť veľmi intenzívne, pričom deti sa učia budovať a udržiavať vzťahy založené na dôvere, podpore a zdieľaní spoločných záujmov. Sociálny vývin je tiež spojený so zmenami v rodinnej dynamike. Deti sa začínajú osamostatňovať od rodičov, čo vedie k častejším konfliktom a potrebám vyjadriť vlastný názor. Tento proces osamostatnenia je dôležitý pre rozvoj ich individuálnej identity a schopnosti rozhodovať sa. Rodičia sa stávajú menej dominantnými postavami, zatiaľ čo rovesníci získavajú na význame. Deti v staršom školskom veku sa tiež učia o sociálnych normách, hodnotách a pravidlách, ktoré ovplyvňujú ich správanie v skupine. Uvedomujú si zložitosti medziľudských vzťahov a začínajú rozvíjať empatiu, čo im pomáha lepšie pochopiť pocity a potreby iných. V tomto období sa deti čoraz viac zameriavajú na správanie a postoje svojich rovesníkov, pričom sa učia vyjadrovať svoje názory a postavenie v skupine. Celkovo je sociálny vývin v staršom školskom veku obdobím intenzívneho budovania medziľudských vzťahov, rozvoja individuálnych sociálnych zručností a osamostatňovania sa. Tieto zmeny sú základom pre zdravé fungovanie v spoločnosti a pripravenosť na zložitosti dospelého života.

Pre lepšiu orientáciu v jednotlivých špecifikách staršieho školského veku uvádzame jednotlivé špecifiká v nasledovnej schéme:

Schéma 2 Vývinové špecifiká mládeže (starší školský vek)

telesný vývin

- výrazné telesné zmeny
- rýchly rast a dozrievanie (sekundárne pohlavné znaky)
- zvyšovanie telesnej výkonnosti
- hormonálne zmeny

motorický vývin

- zlepšenie motorických schopností
- zložitejšie pohybové aktivity
- zlepšenie hrubej motoriky, orientácie v priestore, rovnováha, koordinácia
- rozvoj jemnej motoriky - precíznejšie pohyby rúk a prstov
- zvýšenie záujmu o pohybové aktivity

kognitívny vývin

- významné zmeny v oblasti myslenia, učenia a rozvoja intelektuálnych schopností
- analýza a riešenie zložitejších problémov
- myslenie prechádza z konkrétneho na abstraktné
- zlepšenie logického myslenia
- rozvoj empatie, uvedomovanie si zložitosti medziľudských vzťahov

sociálny vývin

- prehĺbovanie medziľudských vzťahov, silnejší vplyv rovesníkov
- zmena dynamiky v rodinnej a spoločenskej interakcii
- budovanie vzťahov založených na dôvere, podpore a zdieľaní spoločných záujmov
- intenzívne budovanie medziľudských vzťahov, rozvoj individuálnych sociálnych zručností a osamostatňovanie sa

Zdroj: upravené podľa Končeková, L. (2007) Vývinová psychológia. Prešov: Vydavateľstvo Michala Vaška.

Adolescencia označuje vývinové obdobie človeka, pre ktoré je zo psychologického hľadiska charakteristické dospelie a mladosť. Podľa Langmeiera a Krejčířovej (2006) je to životná etapa medzi 15. a 22. rokom života, Řičan (2004) ju poníma od 15. do 20. rokov, Vágnerová (2012) a Macek (2003) dospelie vymedzujú vo veku 10 až 20 (22) rokov.

Obdobie dospelie predstavuje kľúčovú fázu v živote jednotlivca, ktorá leží medzi detstvom a dospelosťou. Tento čas je charakterizovaný mnohými zmenami, zmätkami, konfliktami a chaotickými situáciami. V tejto etape sa človek mení nielen navonok, ale aj vo vnútornej štruktúre a v charaktere osobnosti. Mení sa aj jeho pohľad na svet, seba samého

a na ľudí okolo neho. Dospievajúci sa snažia zistiť, kde sú ich hranice, a často ich prekračujú. Riskujú, experimentujú a testujú, aké sú dôsledky svojich činov. Túžia sa odlišiť a potvrdiť svoju originalitu a nezávislosť nielen pre seba, ale aj pre ostatných (Řičan, 2004; Vágnerová, 2008).

V súvislosti s vývinom u cieľovej skupiny adolescentov uvádzame charakteristiku vývinu v jednotlivých oblastiach podľa autorky Končekovej (2014):

Telesný vývin

Adolescenti v súvislosti s telesným vývinom zažívajú aj zmeny v hormonálnej rovnováhe, ktoré majú vplyv na ich fyzické a emocionálne prežívanie. Hormóny ako testosterón a estrogén hrajú kľúčovú úlohu v procesoch rastu a vývinu pohlavných znakov. Tieto hormonálne zmeny môžu mať aj psychologické účinky, čo často vedie k výkyvom nálady a emocionálnej nestabilite. Telesný vývin v období adolescencie sa tiež odráža v zvýšenej potrebe pohybu a fyzickej aktivity. Adolescenti sa začínajú zaujímať o rôzne športy a aktivity, ktoré podporujú ich rast a zlepšujú motorické zručnosti. Taktiež sa formujú ich návyky v oblasti zdravia a životného štýlu, čo môže mať dlhodobý dopad na ich zdravie v dospelosti. Celkovo je telesný vývin u adolescentov obdobím zásadných zmien, ktoré ovplyvňujú ich fyzickú podobu, zdravie a psychológiu. Tieto zmeny sú dôležité nielen pre ich osobný rast, ale aj pre formovanie identity a sociálnych interakcií, ktoré budú mať vplyv na ich dospelý život.

Kognitívny vývin

Adolescenti ďalej prechádzajú od konkrétneho k abstraktnému mysleniu, čo im umožňuje zvažovať hypotetické situácie a analyzovať komplexné problémy. Táto schopnosť abstraktného myslenia im pomáha formulovať logické argumenty a rozvíjať kritické myslenie, ktoré je nevyhnutné pre hodnotenie informácií a argumentov. Okrem toho sa zlepšujú aj ich schopnosti učenia a pamäte. Adolescenti sa učia efektívnejšie spracovávať a ukladať nové informácie, pričom si vytvárajú vlastné stratégie učenia. V období dospievania sa adolescenti snažia nájsť rovnováhu medzi emocionálnymi a kognitívnymi procesmi. Toto obdobie je často sprevádzané intenzívnymi emocionálnymi reakciami, ktoré môžu ovplyvniť ich rozhodovanie a správanie. Zároveň sa zvyšuje ich schopnosť chápať sociálne normy a interakcie, čo prispieva k rozvoju empatie a medziľudských zručností. Dôležitým aspektom kognitívneho vývinu je aj hľadanie identity. Adolescenti sa zaoberajú otázkami, akými sú ich hodnoty, presvedčenia a miesto v spoločnosti, čo ovplyvňuje ich spôsob myslenia a rozhodovania. Ich myšlienkové procesy sa stávajú zložitejšími a variabilnejšími, čo im umožňuje chápať rôzne perspektívy a zložitosti okolitého sveta. Kognitívny vývin u adolescentov je vo všeobecnosti obdobím intenzívneho pokroku, ktorý formuje ich schopnosť samostatne myslieť, riešiť problémy a orientovať sa vo svete dospelých. Tieto zmeny majú hlboký dopad na ich osobný a sociálny život, ako aj na ich budúce akademické a profesionálne úspechy.

Sociálny vývin

Sociálny vývin adolescentov je kľúčovou súčasťou ich celkového rastu a prechodu do sveta dospelosti. Obdobie je charakterizované hlbokými zmenami v oblasti medziľudských vzťahov, identifikácie s rovesníkmi a formovania sociálnych zručností. Jedným z najvýznamnejších aspektov sociálneho vývinu je hľadanie identity, ktoré sa často prejavuje v snahách adolescentov

odlíšiť sa od svojich rodičov a vytvoriť si vlastný postoj k svetu. V tomto období sa zvyšuje význam rovesníkov, ktorí sa stávajú dôležitými zdrojmi podpory a ovplyvňovania. Adolescenti sa snažia zapadnúť do svojich skupín, čo môže viesť k formovaniu silných priateľstiev, ale aj k tlaku na dodržiavanie skupinových noriem a hodnôt. V tomto období sa tiež ďalej rozvíjajú zručnosti v oblasti komunikácie a empatického vnímania. Adolescenti sa učia lepšie chápať pocity a potreby druhých, čo im pomáha budovať a udržiavať vzťahy. Taktiež sa zvyšuje ich schopnosť riešiť konflikty a vyjednávať, čo sú dôležité zručnosti pre fungovanie v rôznych sociálnych situáciách. Sociálny vývin u adolescentov sa prejavuje aj v ich schopnosti kriticky posudzovať sociálne normy a hodnoty. Dôležitým aspektom sociálneho vývinu je aj rozvoj romantických vzťahov, ktoré začínajú nadobúdať význam v živote adolescentov. Tieto vzťahy sú pre nich príležitosťou na skúmanie intimity, dôvery a emocionálneho prepojenia s inými ľuďmi. Celkovo sociálny vývin v období dospievania zohráva rozhodujúcu úlohu v formovaní individuality a schopnosti fungovať v spoločnosti. Tieto zmeny ovplyvňujú nielen ich osobný život, ale aj ich budúce sociálne a profesionálne interakcie, a sú zásadné pre budovanie zdravej identity a zmysluplných vzťahov v dospelosti.

V rámci akéhosi zhrnutia a sprehľadnenia jednotlivých špecifik uvádzame nasledovnú schému vývinových špecifik adolescencie:

Schéma 3 Vývinové špecifiká mládeže (adolescencia)

telesný vývin

- zmeny v hormonálnej rovnováhe - vplyv na fyzické a emocionálne prežívanie
- zvýšená potreba pohybu a fyzickej aktivity
- formovanie návykov v oblasti zdravia a životného štýlu

kognitívny vývin

- zvažovanie hypotetických situácií a analýza komplexných problémov
- formulácia logických argumentov
- rozvoj kritického myslenia
- zlepšenie schopnosti učenia sa a pamäte
- hľadanie rovnováhy medzi emocionálnymi a kognitívnymi procesmi
- hľadanie identity, otázky hodnôt, presvedčenia
- schopnosť samostatne myslieť, riešiť problémy a orientovať sa vo svete dospelých

sociálny vývin

- kľúčová súčasť
- hlboké zmeny v oblasti medziľudských vzťahov, identifikácia s rovesníkmi a formovanie sociálnych zručností
- rozvoj komunikačných zručností a empatického vnímania
- romantické vzťahy a skúmanie intimity

Zdroj: upravené podľa Končeková, L. (2007) Vývinová psychológia. Prešov: Vydavateľstvo Michala Vaška.

Môžeme konštatovať, že obdobie staršie školského veku a adolescencie je dôležitým obdobím, ktoré ďalej formuje jednotlivca pre jeho ďalší vývin a život. V tomto období sa formujú zložitejšie kognitívne, ale aj sociálne a emocionálne procesy, ktoré vytvárajú určité návyky, Tieto návyky ďalej predurčujú, ako sa bude jednotlivec v dospelosti správať, aký bude preferovať životný štýl, či ako sa bude učiť a vzdelávať.

1.2.3 Cieľová skupina - dospelí

Dospelosť môžeme definovať z rôznych pohľadov. Tým prvým je formálne dosiahnutie dospelosti dovŕšením 18 rokov, čo je dané platnou legislatívou. Druhým pohľadom je psychologické hľadisko. V rámci tohto pohľadu hovoríme o dospelosti ako o vrchole dozrievania (Průcha & Veteška, 2012). Môžeme ju tiež definovať ako obdobie stabilizácie jednotlivca. „Psychická dospelosť sa prejavuje schopnosťou človeka samostatne myslieť a konať. Jednotlivec disponuje celkovou myšlienkovou a pracovnou stabilitou, vie si plánovať vlastný život, je vytrvalý a zodpovedný“ (Průcha & Veteška, 2012, s. 79).

V rôznych historických obdobiach a civilizáciách, ako aj v súčasných kultúrach a rôznych vedných oblastiach, sa dospelosť vníma veľmi odlišne. Hranica dospelosti sa navyše môže líšiť aj u jedného a toho istého jednotlivca. Existujú rozdiely v tom, kedy sa dospelosť považuje za biologickú, kedy nastáva trestno-právna zodpovednosť, kedy je niekto spôsobilý vykonávať právne úkony, kedy sa oddeľuje od rodiny, zakladá vlastnú domácnosť alebo dosahuje ekonomickú samostatnosť. Jediná presná hranica dospelosti, ako sme to už uvádzali, je stanovená ústavou a je to vek 18 rokov, ktorý znamená dosiahnutie plnoletosti a právo voliť. Podľa právnych predpisov sa za dospelého považuje človek, ktorý ukončil školské vzdelávanie a vstúpil na trh práce.

Vývinová psychológia chápe dospelosť ako najdlhšiu etapu ľudského života, ktorá je rozdelená na rôzne vývinové fázy. Tieto fázy sú rôznymi autormi ohraničované odlišne na základe rôznych kritérií. Prehľad rozdelenia dospelosti, podľa niekoľkých autorov, prezentuje Kariková (2013). Väčšina autorov, ako Příhoda, Kuric, Langmeier, Krejčířová a Vágnerová, sa zhoduje na rozdelení dospelosti na tri etapy, pričom tieto tri etapy sú zachované aj v rámci vekového rozdelenia dospelosti:

- skorá (mladá, raná) dospelosť,
- stredná dospelosť,
- neskorá dospelosť.

Skorá dospelosť sa zvyčajne začína vo veku 20 rokov a trvá približne do 30 rokov. Toto obdobie je charakterizované aktivitou, aktívnym zapojením do pracovného života a budovaním kariéry. Ľudia si v tomto čase zakladajú rodiny, preberajú rodičovské úlohy a získavajú pocit zodpovednosti, ako aj potrebu samostatného rozhodovania a sebarealizácie (Vágnerová, 2000).

Pri strednej dospelosti sú hranice menej jednoznačné. Mnohí autori označujú začiatok strednej dospelosti za vek medzi 25. a 30. rokom života. Vágnerová (2000) túto hranicu posúva na vek 40 rokov, pričom ukončenie tejto fázy vymedzuje na 50 rokov. Říčan hovorí o tomto období ako o „období stability na vrchole telesných a duševných síl, období vysokej výkonnosti

a dobrého zdravia“ (Řičan, 2004, s. 271). Vágnerová (2000) k tomuto obdobiu pridáva aj dva kľúčové aspekty, a to bilancovanie minulosti a predstavy o budúcnosti.

Neskorá dospelosť sa zvyčajne vymedzuje vo veku medzi 45. a 60. rokom života, alebo dokonca až 65. rokom života. Toto obdobie sa vyznačuje zhoršovaním zdravotného stavu a procesom starnutia, ktorý má dopad na psychickú a fyzickú pohodu. Klesá pracovné tempo a schopnosť zapamätávania a učenia sa nových vecí (Vágnerová, 2000). Neskorá dospelosť sa uzatvára odchodom do dôchodku.

Pre zachovanie konzistentnosti vysokoškolskej učebnice považujeme za potrebné popísať aj toto vývinové obdobie z hľadiska *telesného, kognitívneho a sociálneho vývinu* spolu so zameraním na samotné *formovanie osobnosti* dospelého človeka⁶. Tieto vývinové špecifiká definujeme podľa Končekovej (2007).

Telesný vývin

S nástupom do dospelosti hovoríme o dosiahnutí plnej zrelosti, všetky telesné funkcie sú vo vyrovnanej súhre. Človek, v mladšej dospelosti a strednej dospelosti dosahuje vrcholnú výkonnosť. V priebehu strednej dospelosti a sa objavujú involučné zmeny na koži a vlasoch. Pribúdajú vrásky, telesná hmotnosť je v tomto období najvyššia, ubúda svalová hmota. Všetky tieto prejavy môžu vplývať na psychiku jednotlivca a vzbudzovať pocit menejcennosti. V období staršej dospelosti už hovoríme o výraznejších anatomických a fyziologických zmenách organizmu. Toto obdobie je charakteristické spomaľovaním základných funkcií organizmu, spomaľuje sa metabolizmus, v dôsledku čoho ubúda energia. U žien dochádza ku tzv. prechodu, klimaktériu alebo menopauze. u mužov pohlavná činnosť vyhasína postupne, znižuje sa hormonálna činnosť, objavujú sa subjektívne a objektívne ťažkosti (tzv. andropauza). Výrazne sa, v tomto období, znižuje motorika, zhoršuje sa pohybová koordinácia a objavujú sa rôzne zdravotné ťažkosti.

Kognitívny vývin

Nástup do obdobia dospelosti sú jednotlivé psychické a kognitívne procesy na vzostupe a ešte stále sa zdokonaľujú. Zdokonaľuje sa vnímanie, mladí dospelí sú schopní vysokej koncentrácie pozornosti a môžeme hovoriť o lepšej organizácii pamäťového materiálu. V období mladšej dospelosti stále hovoríme (ako u adolescencie) viac o abstraktnom myslení, nakoľko ešte stále nemajú dostatok vlastných skúseností. S pribúdajúcimi skúsenosťami nachádzajú nové stratégie a prístupy k riešeniu problémov a mení sa spôsob myslenia a postoj k vlastnému uvažovaniu. Pre strednú dospelosť je typické znižovanie schopnosti mechanického zapamätávania (tzv. doslovného učenia, memorovania), ale stúpa schopnosť slovo-logickej pamäte. Myslenie je v tomto období kritické, tvorivé, dospelý veľmi dobre využíva svoje skúsenosti a získané vedomosti. Najvýraznejšie zmeny sa odohrávajú v staršej dospelosti, kedy človek začína mať problémy s vnímaním (zhoršuje sa zrak a sluch), postupne sa zhoršuje samotná pozornosť a zhoršujú sa aj všetky tri fázy pamäti (zapamätávanie, uchovanie a reprodukcia).

6 Hoci si uvedomujeme, že samotná dospelosť sa vnútorne člení na skoršiu/ranú, strednú a staršiu dospelosť, pre kompaktnosť nebudeme tieto obdobia explicitne vymedzovať a zhrnieme ich v jednom popise vývinových špecifik s upozornením, o ktoré čiastkové obdobie sa jedná.

Človek sa rozhoduje pomalšie, menej energicky, ale zároveň zrelšie a uvážlivejšie. Všetky involučné zmeny sú však kompenzované nahromadením informácií a skúseností.

Sociálny vývin

Dospelý (v rámci mladšej dospelosti) už nie je závislý na svojej pôvodnej rodine, vzťahy s rodičmi sú pokojnejšie, nevyskytuje sa tu už napätie, či neporozumenie. Samotná nezávislosť sa prejavuje osamostatnením a vlastným bývaním⁷. V období mladšej dospelosti sú výrazné a dôležité vzťahy s rovesníkmi, mnohé pretrvávajú z obdobia adolescencie, zároveň však dochádza k tvorbe nových vzťahov. Rovnako dôležité sú aj partnerské vzťahy, ide o obdobie hľadania si životného partnera a uzatvárania manželstva (teda založenie si vlastnej rodiny). V tomto období už môže dochádzať aj k rodičovstvu. Človek v strednej dospelosti získal všetky roly dospelého, adaptoval sa na ne a má z nich vyplývajúce skúsenosti. V tomto období môžeme povedať, že už má vytvorený vlastný životný štýl, ktorý mu vyhovuje, má pevné roly a stabilné medziľudské vzťahy. Na druhej strane je veľká pravdepodobnosť upadnutia do stereotypu, čo môže poskytovať menšie množstvo nových podnetov a človek môže cítiť potrebu nových zážitkov, začne uvažovať o zmene. V staršej dospelosti človek nenadväzuje nové kontakty ľahko, je uspokojený s tými, ktoré má (rodina, partner, priatelia). Mení sa však zloženie rodiny (pokiaľ sú v rodine deti), kedy postupne dospievajúce deti rodinu opúšťajú (fáza tzv. prázdneho hniezda). Objavuje sa pocit osamelosti a dochádza k rôznym zmenám (materiálnym, psychickým, partnerským a pod.).

Formovanie osobnosti

Ako sme uviedli vyššie, pre dospelého človeka je formovanie osobnosti dôležitým medzníkom. Obdobie mladšej dospelosti je spojené s väčšou sebaistotou, sebadôverou, s vedomím vlastných síl a kompetencií. Vyvíjajú sa aj iné zložky inteligencie (nie len tie, ktoré sú potrebné pre školský výkon), človek má zafixovaný určitý systém noriem, je schopný uvažovať o hodnotách a princípoch, vyzrievajú mravné, politické a svetonázorové postoje. V tomto období sa mení pohľad na doterajšie záujmy, čo do značnej miery otvára priestor pre ďalšie vzdelávanie. S nástupom strednej dospelosti si človek začína viac všímať svoje vnútorné prežívanie, má tendenciu zaoberať sa sám sebou a stáva sa viac introvertom. Človek má v tomto období tendenciu bilancovať (porovnávať svoje predstavy a ideály z minulosti s aktuálnym stanovom). Človek je v tomto období zásadovejší a spoľahlivejší. V staršej dospelosti sa prehĺbuje introverzia (zameriava sa na svoje prežívanie, viac na seba) a jasne si človek uvedomuje svoje starnutie. Vychádzajúc z telesného, ako kognitívneho vývinu, môžeme povedať, že vplyvom starnutia môže dochádzať k pocitom menejcennosti, neistoty a k narastaniu obavy zo zlyhania. Na druhej strane je potrebné poukázať na to, že tieto zmeny ešte človeka neobmedzujú v možnosti vykonávať svoju profesionálnu, či partnerskú a rodičovskú rolu. to do určitej miery vplyva aj na možnosti vzdelávania a nadobúdania nových vedomostí, zručností a kompetencií.

Pre lepšie porozumenie jednotlivým špecifikám ponúkame nasledovnú schému, ktorú zároveň môžeme považovať za zhrnutie vyššie uvedených charakteristík dospelosti.

⁷ Niektorí dospelí ešte stále, v tomto období žijú so svojimi rodičmi. Vágnerová (2000) hovorí o rôznych dôvodov zotrvania – ekonomické, tradícia (samozrejmosť, že mladý človek, kým je slobodný, žije so svojimi rodičmi) a pod.

Schéma 4 Vývinové špecifiká dospelosti

telesný vývin

- dosiahnutie plnej zrelosti
- dosahovanie vrcholnej výkonnosti
- postupné objavovanie involučných zmien (nástup v strednej dospelosti)
- výraznejšie anatomické a fyziologické zmeny organizmu (staršia dospelosť)

kognitívny vývin

- psychické a kognitívne procesy sú na vzostupe a stále sa zdokonaľujú
- nové stratégie a prístupy k riešeniu problémov, mení sa spôsob myslenia a postoj k vlastnému uvažovaniu
- stúpa schopnosť slovnologickej pamäte (stredná dospelosť)
- prevláda kritické a tvorivé myslenie
- dospelý využíva svoje skúsenosti a získané vedomosti
- človek sa rozhoduje pomalšie, ale zároveň zrelšie a uvážlivejšie (staršia dospelosť)

sociálny vývin

- nezávislosť na pôvodnej rodine
- výrazné vzťahy s rovensíkmi (mladšia dospelosť)
- dôležitosť partnerských vzťahov (prichádza j k rodičovstvu)
- vytvorenie vlastného životného štýlu, stabilita vzťahov a pevné roly (stredná dospelosť)
- ťažšie nadväzovanie nových kontaktov, zmena zloženia rodiny (staršia dospelosť)

formovanie osobnosti

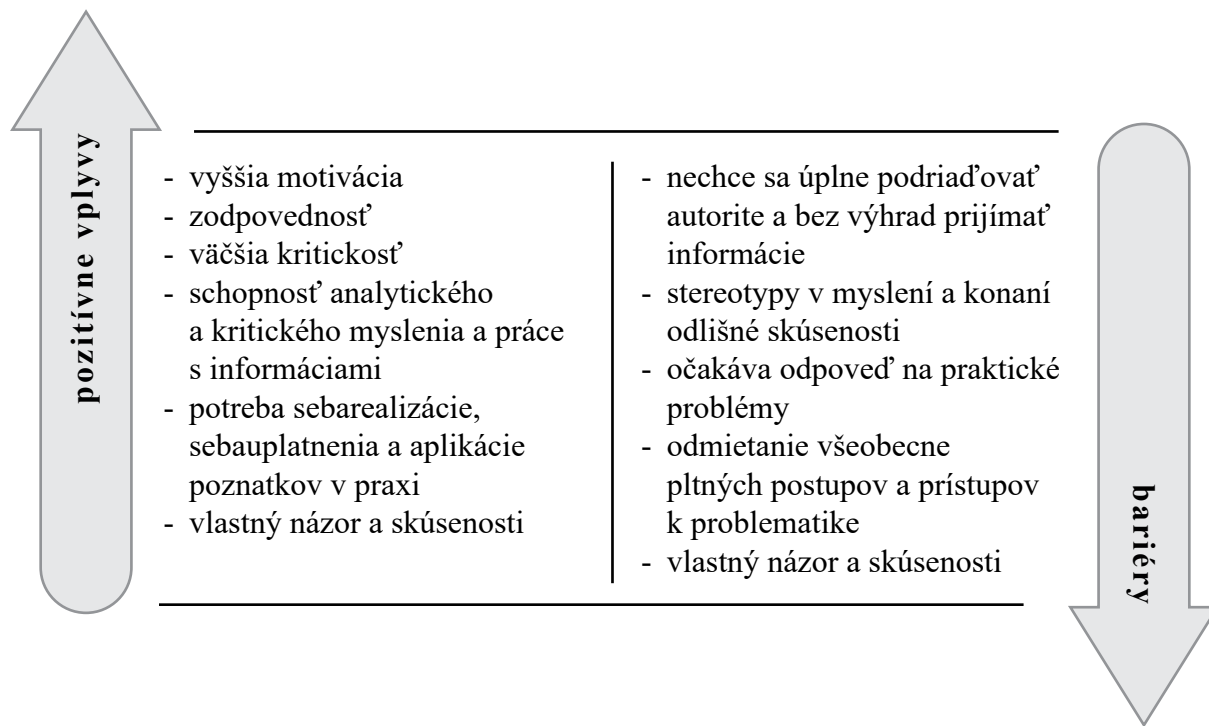
- väčšia sebaistota, sebadôvera, uvedomenie si vlastných schopností a kompetencií
- vyzrievanie mravných, politických a svetonázorových postojov
- tendencia bilancovať
- človek je zásadovejší a spoľahlivejší
- prehlbuje sa introverzia

Zdroj: upravené podľa Končeková, L. (2007) Vývinová psychológia. Prešov: Vydavateľstvo Michala Vaška.

Vzdelávací proces sa pre dospelých javí ako nevyhnutná súčasť ich života, nakoľko je potrebné, aby sa dospelý jednotlivец dokázal efektívne prispôbiť rôznym zmenám a situáciám. Za základné špecifikum pre vzdelávanie dospelých môžeme považovať proces starnutia jednotlivca (tak fyzické ako psychické starnutie) (Zormanová, 2017). K telesným zmenám môžeme zaradiť napr.: zhoršenie zraku, sluchu, zmeny v oblasti motoriky a pod. K tým psychickým patrí jednoznačne zhoršovanie sa pamäti (najmä krátkodobej). Čo však považujeme za dôležité je fakt, že dospelým sa mení vnímanie (seba aj skúseností), ako aj postoj k vzdelávaniu a učeniu ako takému.

V kontexte vzdelávania dospelých považujeme za potrebné upozorniť na jednotlivé faktory, ktoré do značnej miery ovplyvňujú samotný proces vzdelávania a môžeme ich označiť ako pozitívne (priaznivé) vplyvy a bariéry vo vzdelávaní dospelých.

Schéma 5 Pozitívne vplyvy a bariéry vo vzdelávaní dospelých



Zdroj: upravené podľa Mužík, J. (2004). *Androdidaktika 2*. Praha: ASPI a Zormanová, L. (2017). *Didaktika dospelých*. Praha: Grada

V rámci pozitívnych rysov môžeme hovoriť najmä o vyššej motivácii dospelého učiť sa, taktiež je viac zodpovedný, nakoľko nesie zodpovednosť za svoju sebarealizáciu, profesijný rast, či naplnenie svojich edukačných potrieb. Na druhej strane je potrebné vnímať, že dospelý jednotlivec sa nechce úplne podriaďovať autorite a taktiež nemusí prijímať všetky informácie, ktoré mu vzdelávateľ odovzdáva. Vychádza pritom zo svojich predchádzajúcich skúseností zo vzdelávacieho procesu, či z vlastných skúseností (napr. pracovných, životných a pod.). To môže vplývať, na celý vzdelávací proces, pozitívne ako aj negatívne (najmä ak má jednotlivec negatívne skúsenosti so vzdelávaním).

Preto je potrebné, pre efektívne učenie sa dospelých, aby boli splnené tri základné podmienky:

- dospelý musí **mat' možnosť učiť sa**
- dospelý sa musí **chcieť učiť sa**
- dospelý sa musí **vedieť učiť sa** (Šerák, 2009).

V kontexte celoživotného učenia (sa) sa stáva práve proces vzdelávania a sebavzdelávania dospelých kľúčovým prvkom ich ďalšieho, profesijného a osobného, rozvoja. Dá sa teda povedať, že dospelý jednotlivec, ktorý vstupuje do procesu vzdelávania, má už vopred stanovený

cieľ, čo chce daným vzdelávaním dosiahnuť, prípadne získať. Nakoľko sa dospelí vzdelávajú, učia, primárne vo svojom voľnom čase, je žiadúce, aby poznali význam daného vzdelávacieho procesu a mali teda dostatočnú motiváciu toto vzdelávanie, učenie, absolvovať.

Zhrnutie

Výchova je proces, ktorý sa zameriava na formovanie osobnosti jednotlivca, jeho hodnotového systému a správania. Zohľadňuje emocionálny, sociálny a morálny rozvoj a zahŕňa interakciu s rodinou, priateľmi a spoločnosťou. Výchova sa často viaže na rodinné a kultúrne prostredie.

Vzdelávanie je proces nadobúdania vedomostí, zručností a kompetencií. Zvyčajne prebieha v štruktúrovaných prostrediach, ako sú školy alebo vzdelávacie inštitúcie, ale môže prebiehať aj v mimoškolskom prostredí. Cieľom vzdelávania je pripraviť jednotlivca na praktický život, prácu a aktívne zapojenie do spoločnosti.

Celoživotné učenie (sa) predstavuje kontinuálny proces, ktorý umožňuje získať kvalifikáciu rôznymi vzdelávacími cestami v priebehu celého života, ktoré sú realizované v súlade s individuálnymi potrebami a záujmami každého jednotlivca. Vychádzajúc z *Memoranda o celoživotnom vzdelávaní (učení sa)* členíme celoživotné učenie na tri základné kategórie:

- **formálne učenie** – zámerné, organizované a plánovité aktivity s cieľom dosiahnuť stupeň vzdelania (školský systém), zvýšiť alebo prehĺbiť kvalifikáciu, či rekvalifikovať sa (profesijné vzdelávanie dospelých), ktoré býva ukončené získaním diplomu, certifikátu alebo iného uznávaného dokladu;
- **neformálne učenie** – zámerné nadobúdanie vedomostí, zručností, schopností a kompetencií predovšetkým v rámci efektívneho trávenia voľného času (mimoškolské aktivity, edukačné aktivity v rámci voľného času dospelých, sebavzdelávanie), ktoré spravidla nie sú ukončené získaním platného certifikátu alebo osvedčenia, aj keď nie je vylúčené získať istý druh potvrdenia absolvovania takéhoto vzdelávania.
- **informálne učenie** – nezámerné aktivity, učenie sa na základe skúseností a činností bežného života, často krát si jednotlivec neuvedomuje, že dochádza k učeniu.

V rámci výchovy a vzdelávania jednotlivých cieľových skupín je potrebné vnímať ich vývinové špecifiká a tomu prispôbovať samotný výchovno-vzdelávací proces.



Kontrolné otázky a úlohy

1. Čo je to výchova a čo vzdelávanie? Aké sú odlišnosti týchto pojmov?

2. Na základe vyššie uvedených definícií, formulujte vlastnú definíciu pojmu celoživotné učenie sa:

3. Aké sú vývojové špecifiká detí, mládeže a dospelých? V čom sa odlišujú v rámci vzdelávania a učenia sa?

Pracovný list k tematickej oblasti Celoživotné učenie sa



Pracovný list k tematickej oblasti Vzdelávanie vybraných cieľových skupín



Základná odporúčaná literatúra

A Memorandum on Lifelong Learning. (2000). http://arhiv.acs.si/dokumenty/Memorandum_on_Lifelong_Learning.pdf

Končeková, E. (2014). *Vývinová psychológia*. Prešov: Vydavateľstvo Michala Vaška.

Nemcová, L. & Šolcová, J. (2020). *Neformálne vzdelávanie detí a mládeže*. Banská Bystrica: Belianum.

Veteška, J. (2011). Celoživotní vzdělávání a učení v andragogickém kontextu. In Veteška, J. & Vacínová, T. a kol. *Aktuální otázky vzdělávání dospělých*. (s. 43-67). Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha.

2 Animácia vo vzdelávaní



Cieľ kapitoly

- získať základné vedomosti o problematike animácie
- poznať a porozumieť jednotlivým zložkám a princípom animácie
- vedieť definovať animáciu ako metódu výchovy a vzdelávania



Kľúčové pojmy

animácia

voľný čas

cieľ animácie

animačné oblasti

princípy animácie

proces animácie

animátor

Pôvod slova animácia nachádzame v *lat. anima = duša* alebo z *francúzskeho animer = oživiť*. S pojmom **animácia** sa stretávame vo viacerých oblastiach, jeho začiatky môžeme vidieť vo filmovom priemysle a od 50. rokov 20. storočia sa animácia viaže aj k problematike voľného času, spoločenského a kultúrneho života a cestovného ruchu (Križanová, 2005; Kaplánek, 2013). V širšom význame slova môžeme povedať, že animácia zahŕňa *akúkoľvek činnosť človeka, ktorá prebúdzá druhých k aktivite* (Brestovanský, 2013). Vo všeobecnosti ju teda môžeme vnímať ako cieľ, metódu, proces, ako aj samotnú aktivitu.

Animácia je chápaná ako zámerná činnosť, ktorá má za cieľ ovplyvniť prežívanie a učenie účastníkov. V domácej aj zahraničnej odbornej literatúre sa často diskutuje o jej aplikáciách v rôznych oblastiach, ako sú cestovný ruch, kultúrne programy a edukácia. Tiež sa zdôrazňuje význam interdisciplinarity v animácii, kde kombinácia rôznych metód môže viesť k efektívnejšiemu vzdelávaniu. Rovnako tak môžeme vnímať animáciu ako efektívny prostriedok na podporu spolupráce a tímovej práce medzi účastníkmi.

Animácia, ako *metóda výchovy vo voľnom čase*, je definovaná ako „**výchovná metóda založená na nedirektívnych a akčných metódach povzbudzovaní mladých ľudí k hľadaniu vlastnej cesty životom a schopnosti realizovať svoju slobodu a autonómiu pričom sa im predkladá množstvo primeraných, zaujímavých štruktúrovaných pozitívnych možností sebarealizácie**“ (Hanuliaková, 2020, s. 63).

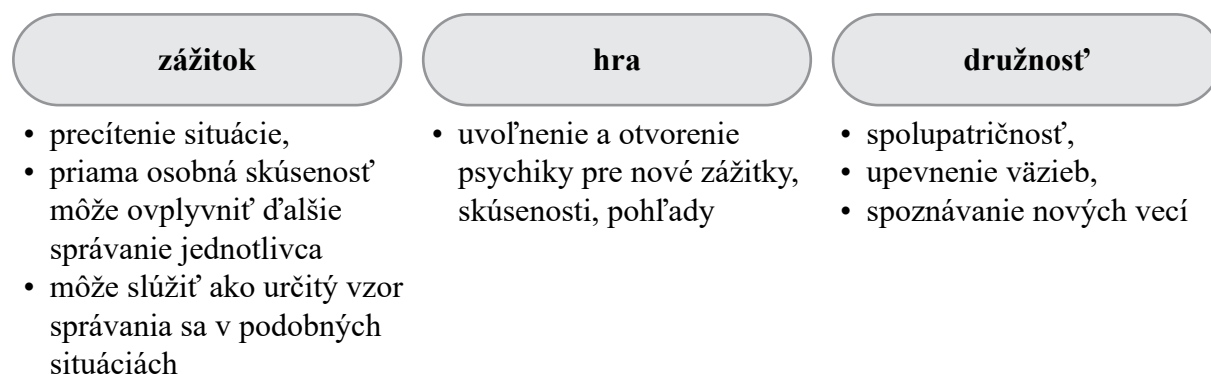
Z andragogického hľadiska predstavuje animácia „metódu výchovno-vzdelávacej práce s dospelými, založenú na pozitívnej motivácii, pozitívnom vedení a povzbudzovaní pri hľadaní, prípadne znovunachádzaní životnej, profesijnej a pracovnej dráhy. Andragóg môže ponúknuť možnosti výberu pri sebarealizácii v takých oblastiach, ako je vzdelávanie, sebvzdelávanie, športové a kultúrno-osvetové aktivity a pod.“ (Hotár a kol., 2000, s. 41). Ak teda rozumieme pod animáciou metódu rôznorodých aktivít a podujatí, tie sa môžu následne vzťahovať ku kultúrnej, sociálnej oblasti, či k aktívnemu využívaniu voľného času (Slušná & Strelková, 2007).

Práve aktívne využívanie voľného času je v tomto prípade to, čo zaraďuje animáciu do sféry neformálneho učenia (sa) a prečo považujeme túto metódu za efektívnu a vhodnú v rámci práce s rôznymi cieľovými skupinami (deti, mládež, dospelí). Animácia v tomto bode predstavuje určitý podnet, impulz na nejakú činnosť, konanie, správanie. Jej základom je teda aktívna účasť jednotlivca. Pri využívaní animácie, ako metódy, myslíme najmä na zvýšenie participácie jednotlivcov, na efektívnejšie dosahovanie stanovených cieľov, na zvýšenie záujmu o aktívne trávenie voľného času a taktiež aj o podpore a rozvoji komunikácie a získavanie nových kontaktov (Kupcová, 2015).

V podmienkach Slovenskej republiky sa pojem animácia objavuje koncom 20. storočia. Vychádza z anglického pojmu *animate*, čo znamená oživovať, aktivizovať, alebo vzbudzovať záujem. Kollárová & Pavličková (2018) uvádzajú, že u nás sa začal pojem animácia používať v súvislosti s dobrovoľníctvom. Dobrovoľníci, v úlohe animátora, sa podieľajú svojou slobodne vybranou aktívnou a tvorivou činnosťou pri vyplňaní voľného času (svojho, detí, mládeže, dospelých) v školách v prírode, v detských letných rekreáciách, ale aj v detských kútikoch nákupných centier, či v dovolenkových destináciách, v rámci teambuildingov a iných aktivít.

Cieľom animácie je najmä „zintenzívniť zážitky účastníkov postupnou gradáciou vykonávaných činností, vzťahom s okolím, vzájomnou komunikáciou a uspokojiť ich potreby“ (Slušná & Chomová, 2015, s. 57). Pod potrebami, v tomto kontexte, rozumieme pohyb, oddych, rozptýlenie, či zábavu. Každá animačná činnosť by mala obsahovať tri základné zložky:

Schéma 6 Zložky animácie

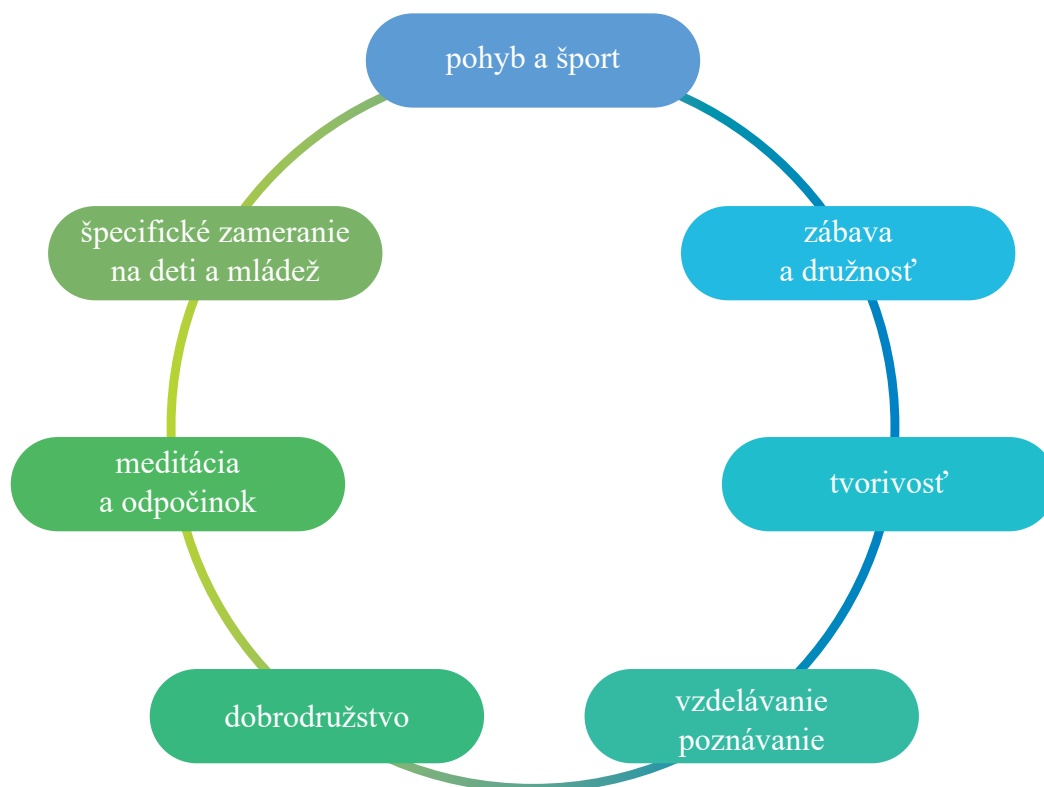


Zdroj: upravené podľa Kupcová, V. (2015) *Edukátor v záujmovom vzdelávaní dospelých v role animátora*. In Danielová, L. & Schmied, J. (eds.) *Sborník z medzinárodnej vedeckej konferencie ICOLLE 2015*. Brno: Mendeleevova univerzita v Brne.

Šerák (2009) hovorí aj o tom, že animácia má vyvolávať samostatné a aktívne uspokojovanie individuálnych potrieb. Je založená na pozitívnej motivácii a na ponuke rôznych možností sebarealizácie, ako aj mobilizácii a facilitácii individuálnych aktivít.

Animáciu môžeme rozdeliť na niekoľko oblastí, ktoré môžeme nazvať aj tzv. animačnými oblasťami. Tieto oblasti môžeme rovnako považovať za samotné obsahové zameranie animácie.

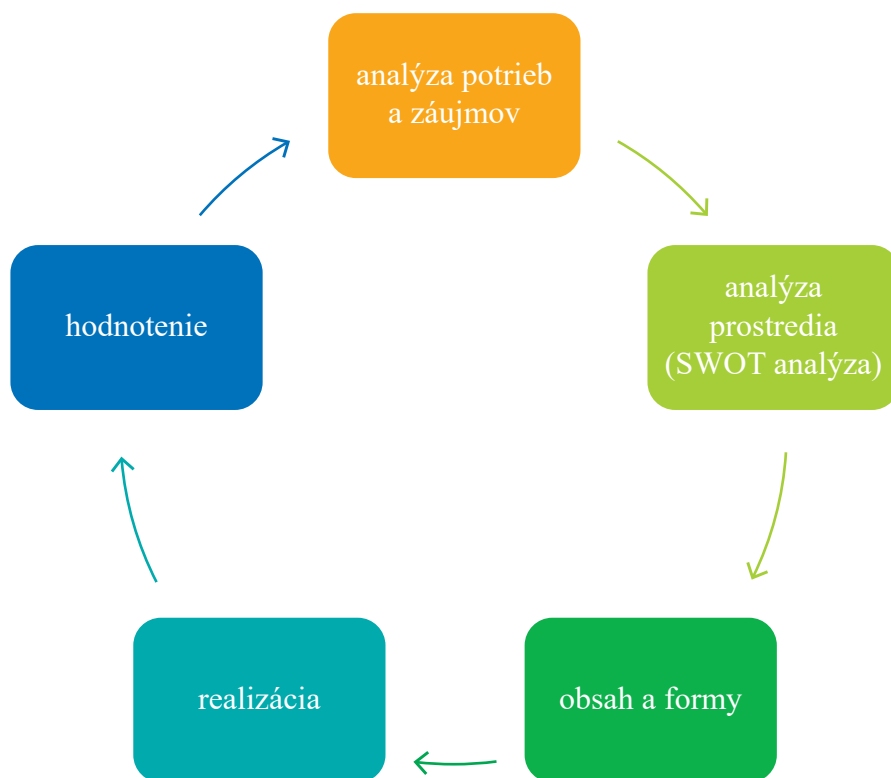
Obrázok 1 Animačné oblasti



Zdroj: upravené podľa Slušná, Z. & Chomová, S. (2015). Súčasné témy v kultúrnej teórii a praxi. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave.; Beran Sládkayová, M. (2022). Neformálne učenie (sa) dospelých. Banská Bystrica: Belianum.

Okrem spomenutých môžeme medzi animačné oblasti zaradiť aj *sebapoznávacie činnosti, spoločenské a zábavné činnosti, či poznávacie činnosti*. Samotný **proces animácie** následne prebieha ako cyklus na seba nadväzujúcich činností, ktoré zabezpečujú určitú atraktivitu celého procesu, ako aj jeho dostupnosť.

Obrázok 2 Proces animácie

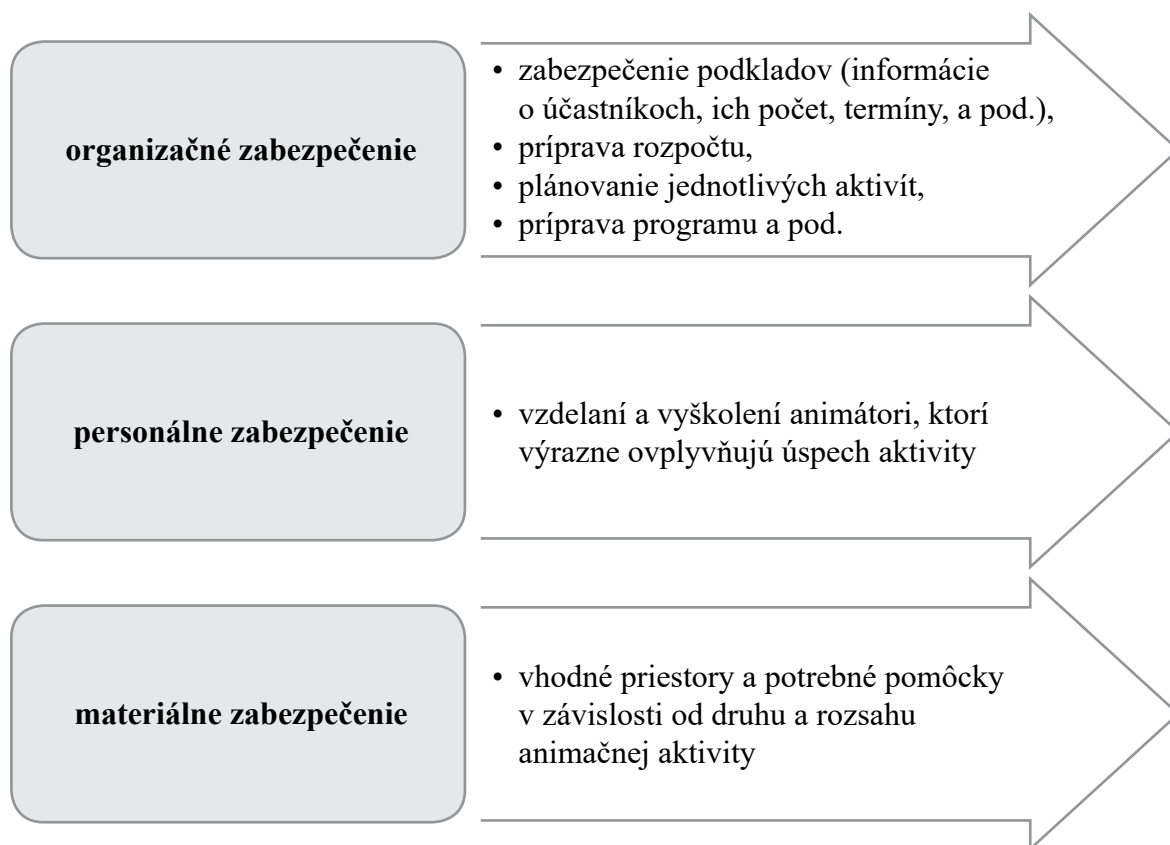


Zdroj: upravené podľa Slušná, Z. & Chomová, S. (2015). Súčasné témy v kultúrnej teórii a praxi. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave.; Beran Sládkayová, M. (2022). Neformálne učenie (sa) dospelých. Banská Bystrica: Belianum.

V rámci realizácie samotného procesu je dôležité vnímať to, že pri realizácii je potrebné zabezpečiť najmä príjemné prostredie a atmosféru, aby sa účastníci cítili dobre a tým boli ochotnejší podieľať sa na samotnej aktivite. Jednotlivé aktivity mali podliehať určitej gradácii, aby sa jednotlivec nenudil a neklesala jeho pozornosť. V závere pri hodnotení je vhodné poukázať aj na samotný prínos animácie, jej klady, no taktiež upozorniť na nedostatky a vyžiadať si spätnú väzbu od účastníkov. Následné zistenia je potrebné následne zapracovať do ďalšej prípravy podujatia a tým zvyšovať kvalitu samotnej animácie.

Slušná & Chomová (2015) popisujú aj tri možnosti zabezpečenia animácie:

Schéma 7 Tri možnosti zabezpečenia animácie



Zdroj: upravené podľa Slušná, Z. & Chomová, S. (2015). *Súčasný témy v kultúrnej teórii a praxi*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave.

Samotná príprava animačných aktivít zahŕňa niekoľko aspektov, ktoré je potrebné dodržiavať:

1. Ciele a plánovanie

- a. definovanie cieľov – jasne stanovené ciele
- b. príprava detailného plánu – časový harmonogram, potrebné zdroje, rozpočet, pomôcky, potrebný materiál a zloženie aktivít

2. Personálne zabezpečenie

- a. kto bude aktivity vykonávať (animátor, učiteľ, lektor, vychovávateľ a pod.)
- b. aké sú schopnosti a kompetencie realizátora aktivity – potrebné odborné vedomosti
- c. v prípade viacerých realizátorov je potrebná tímová spolupráca

3. Prispôsobenie aktivity

- a. prostredie, pravidlá, bezpečnosť účastníkov
- b. prispôsobenie aktivít cieľovej skupine (vek, vedomosti, fyzická zdatnosť a pod.), aby sa predišlo negatívnym zážitkom

4. Realizácia a hodnotenie

- a. flexibilita počas realizácie – byť pripravený na rôzne alternatívy vývoja aktivity
- b. hodnotenie aktivity – po každej animačnej aktivite by malo dôjsť k získaniu spätnej väzby, reflexie (sebareflexie)

5. Marketing a propagácia⁸

- a. zviditeľnenie programu, prilákanie účastníkov (online marketing, spolupráca s inými organizáciami, reklama a pod.) (vlastné spracovanie).

Významnú úlohu v animácii zohráva samotný realizátor týchto aktivít, tzv. **animátor**⁹. Za animátora považujeme „*odborníka, ktorý využíva animáciu ako neprikazujúcu metódu výchovy na oživenie voľného času, spoločenského a kultúrneho života i vzdelávania podnetmi na kontakty, komunikáciu, uvoľnenie, zábavu a tvorivú sebarealizáciu každého jednotlivca*“ (Križanová, 2005, s. 126). Animácia si vyžaduje, aby bol animátor aktívny, komunikatívny, otvorený, empatický, tvorivý a zanietený. Animátor je človek, ktorý využíva svoje vedomosti, schopnosti i charizmu a vďaka týmto vlastnostiam a svojmu nadšeniu vŕaha účastníkov do realizovaných aktivít.

Animátor je neprehliadnuteľnou osobnosťou, ktorá buď spontánne, alebo v rámci profesie oživuje komunitu kultúrnym a spoločenským dianím. Pri animácii presúva iniciatívu na ďalších ľudí a lavínovito ich tak zapája do realizovaných aktivít. Nediriguje skupinu či jednotlivca, ale prebúda v nich vlastnú aktivitu. Animátor by mal prinášať stále nové podnety a svojou kreativitou vytvárať protiváhu konzumného spôsobu života. Práca animátora závisí od schopnosti komunikovať, presvedčiť a vyprovokovať ostatných k dialógu (Slušná & Chomová, 2015). Animátora teda môžeme považovať za nositeľa podnetov. Na základe druhu podnetu následne môžeme hovoriť o dvoch typoch animácie:

- **priama (osobná) animácia** – dušou jednotlivých aktivít je animátor, podnety vychádzajú priamo od animátora;
- **nepriama (sprostredkovaná) animácia** – sprostredkovanie situácií, ukážok predstavení, ktoré podnecujú zmysly človeka (Križanová, 2005, s. 6).

Animátor pripravuje, organizuje a realizuje animačné aktivity. Preto je potrebné, aby boli animátori vzdelaní, talentovaní, telesne a duševne trénovaní a pozitívne orientovaní ľudia. Skúsení animátori by mali mať viacnásobnú kvalifikáciu, je žiaduce, aby sa ďalej vzdelávali v osobitných odboroch orientovaných aj na voľný čas. Z tradičných povolání je vhodné vzdelávať sa v takých odboroch, ako napríklad učiteľ hudobnej či výtvarnej výchovy, tanca, herectva, herec, hudobník, režisér a iných¹⁰ (Slušná & Chomová, 2015).

Pri samotnej realizácii animačných aktivít musí animátor dodržiavať niekoľko princípov animácie. Dodržiavaním týchto princípov animátor dosahuje vytváranie príjemnej atmosféry, dosiahnuteľného a dostupného podujatia, ktoré je zároveň aj atraktívne pre jednotlivca a do určitej miery predstavuje akúsi výzvu je jednotlivca.

⁸ Tento bod – Marketing a propagácia – patrí výlučne do sféry animácie v cestovnom ruchu, či v rámci kultúrnej animácie, ktorá je určená pre širokú verejnosť. V prípade využívania animácie ako metódy vo výchove a vzdelávaní nie je potrebné aktivity nejako propagovať, keďže sú súčasťou samotného vzdelávacieho procesu a vzdelávateľ (učiteľ, lektor, vychovávateľ) si sám stanovuje, kedy ju využije a pre akú cieľovú skupinu.

⁹ opätovne upozorňujeme, že animátor vystupuje v rámci voľnočasovej edukácie. Avšak animáciu môžeme realizovať aj ako metódu vo výchovno-vzdelávacom procese, kde hovoríme o učiteľovi, lektorovi, či vychovávateľovi, ako o samotnom realizátorovi animačnej aktivity.

¹⁰ Ako napr. tréner, pedagóg voľného času, učiteľ cudzích jazykov, andragóg a pod.

Obrázok 3 Princípy animácie



Zdroj: upravené podľa Kupcová, V. (2015). *Edukátor v záujmovom vzdelávaní dospelých v role animátora*. In Danielová, L. & Schmied, J. (eds.). *Sborník z medzinárodnej vedeckej konferencie ICOLLE 2015*. Brno: Mendelejova univerzita v Brne.; Beran Sládkayová, M. (2022). *Neformálne učenie (sa) dospelých*. Banská Bystrica: Belianum.

Križanová (2005, s. 132 - 133) vymedzuje štyri základné schopnosti, ktoré by mal mať každý animátor:

- schopnosť **rozvíjať kontakty a komunikáciu** – východisko pôsobenia animátora;
- schopnosť **podporovať pocity spolupatričnosti**, vytvárať a viesť skupiny;
- schopnosť **oslobodzovať a podporovať tvorivosť**;
- schopnosť **uľahčiť účasť a spolupôsobenie** na kultúrnom živote.

Môžeme konštatovať, že animátor predstavuje základný pilier animácie ako takej a od jeho aktivity, nasadenia a činností závisí celý úspech samotnej aktivity. Preto je dôležitý, aby bola animácia dobre naplánovaná a aby bol animátor plne stotožnený s tým, čo robí. Špecifikom činnosti animátora je, že vykonáva svoju činnosť vtedy, keď ostatní (účastníci) majú voľno, dovolenku a pod., vykonáva ju preto, aby ostatní mohli oddychovať, zabávať sa. Jeho činnosť by však nemala vyzeráť ako práca.

V rámci animácie rozlišujeme niekoľko druhov (okrem animačných oblastí). Tieto druhy môžeme členiť podľa 2 základných kritérií:

- *štruktúra animačných aktivít*
- *zapojenie sa jednotlivca do spoločenského a kultúrneho života*

Tabuľka 3 Druhy animácie a ich charakteristika

| druhy | charakteristika |
|-------------------------------|---|
| animácia v sociálnej práci | <ul style="list-style-type: none"> • 70. roky 20. storočia – Francúzsko, Belgicko, Švajčiarsko, Anglicko, USA • komunitná práca zameraná na rozvoj sebarealizácie, sebareprezentácie jednotlivca • sociálna participácia na kultúrnom, politickom a spoločenskom živote |
| animácia kultúry | <ul style="list-style-type: none"> • oživovanie, mobilizácia a facilitácia individuálnej aktivity i spoločenských síl v kultúrno-výchovných aktivitách (Kargul, 1996) • aktívna participácia • aktívna forma neformálneho vzdelávania, má výchovno-vzdelávací a socializačný potenciál |
| animácia voľnočasovej kultúry | <ul style="list-style-type: none"> • 70. roky 20. storočia – Opaschowski – animácia je základná metóda pedagogiky voľného času • objavenie individuálnej schopnosti, rozvoj sociálno-kultúrnej iniciatívy, motivácia ku komunikácii v skupine a povzbudenie k samostatnému konaniu jednotlivca • zrelé využívanie voľného času • poslanie – informovať, poradiť a motivovať animovaného |
| outdoorová animácia | <ul style="list-style-type: none"> • organizácia voľnočasových programov, ktoré sa vykonávajú predovšetkým vonku • oživenie už existujúcich statických atrakcií (Detské ihriská, lanové centrá, lezecké steny, historické a kultúrne pamiatky, prírodné útvary a pod.) |
| divadelná animácia | <ul style="list-style-type: none"> • voľná tvorivosť a improvizácia • Asija Lacisová - zakladateľka (lotyšská pedagogička a herečka) <ul style="list-style-type: none"> ○ venovala sa opusteným a ohrozeným mladým ľuďom • Divadlo utlačovaných (Theatre of the Oppressed) – Augusto Boal (Južná Amerika, Brazília, režisér a spisovateľ) <ul style="list-style-type: none"> ○ reakcia na politickú a sociálnu krízu v krajinách Latinskej Ameriky ○ všetci sa stávajú aktérmi predstavenia – ľudia na ulici nevedia, že hrajú divadlo ○ umožňuje vyskúšať si/zažiť situácie – zúčastnení majú možnosť podieľať sa na vzniknutej situácii a meniť ju |
| galerijná a múzejná animácia | <ul style="list-style-type: none"> • východisko v galerijnej a múzejnej pedagogike • súbor techník, ktoré prinášajú dve najdôležitejšie hodnoty: zážitok a prežívanie účastníka • „Animácia je proces kontaktu s výtvarným dielom, ktorý účastníkov vedie prostredníctvom zážitku k možnostiam bohatšieho poznávania a k získavaniu nových skúseností“ (Horáček, 1998) • popri teoretickom informovaní o diele sa výrazne venuje praktickej činnosti návštevníkov • pozorovanie, vlastná výtvarná činnosť • „presun“ múzeí a galérií do iných inštitúcií (školy, pracoviská, centrá voľného času,...) |

Zdroj: upravené podľa Dudová, A., Kaplánek, M. & Macků, R. (2011). Mnohotvarný fenomén animace. Pedagogická orientace, roč. 21, č. 3.; Dudová, A. (2018). Animace jako model komunitní práce. Fórum Sociální práce, 2/2018.; Kaplánek, M. (2013). Animace : studijní text pro přípravu animátorů mládeže. Praha: Portál.

V uvedenej tabuľke predstavujeme len akýsi základný prehľad jednotlivých druhov animácie, Okrem vyššie uvedených sa môžeme stretnúť aj s animáciou lokálnej spoločnosti, sociálne-kultúrnou animáciou, animácia v kultúrnom turizme, animácia výtvarného umenia a mnohé ďalšie. Dôležité je si uvedomiť, že všetky animačné aktivity, v akejkoľvek oblasti, musia zachovávať princípy animácie a musia pomôcť jednotlivcovi v nadobudnuté vedomostí, zručností, sebapoznávaní a sebarealizácii.

Zhrnutie

Animácia predstavuje jednu z metód, ktoré sa využívajú, nie len v mimoškolskom prostredí, ale čoraz častejšie aj ako metóda v rámci vzdelávacieho procesu. Je definovaná ako *„výchovná metóda založená na nedirektívnych a akčných metódach povzbudzovaní mladých ľudí k hľadaniu vlastnej cesty životom a schopnosti realizovať svoju slobodu a autonómiu pričom sa im predkladá množstvo primeraných, zaujímavých štruktúrovaných pozitívnych možností sebarealizácie“* (Hanuliaková, 2020, s. 63). V kontexte vzdelávania dospelých predstavuje animácia *„metódu výchovno-vzdelávacej práce s dospelými, založenú na pozitívnej motivácii, pozitívnom vedení a povzbudzovaní pri hľadaní, prípadne znovunachádzaní životnej, profesijnej a pracovnej dráhy. Andragóg môže ponúknuť možnosti výberu pri sebarealizácii v takých oblastiach, ako je vzdelávanie, seba vzdelávanie, športové a kultúrno-osvetové aktivity a pod.“* (Hotár a kol., 2000, s. 41).

Každá animačná aktivita by mala obsahovať 3 základné zložky:

- **zážitok** – precítenie situácie, priama osobná skúsenosť môže ovplyvniť ďalšie správanie jednotlivca a môže slúžiť ako určitý vzor správania sa v podobných situáciách;
- **hra** – uvoľnenie a otvorenie psychiky pre nové zážitky, skúsenosti, pohľady;
- **družnosť** – spolupatričnosť, upevnenie väzieb, spoznávanie nových vecí (upravené podľa Kupcová, 2015).

Animáciu môžeme realizovať v rôznych oblastiach, ktoré nazývame tzv. animačné oblasti:

- pohybové činnosti
- sebapoznávacie činnosti
- dobrodružné činnosti
- kreatívne činnosti
- zábavné činnosti
- vzdelávacie a poznávacie činnosti
- meditačné a odpočinkové činnosti
- a iné.

Dôležitým prvkom animácie je dodržiavanie jej princípov, ako sú napr. dobrovoľnosť, dosiahnuteľnosť, otvorenosť, flexibilita, možnosť voľby, dostupnosť príťažlivosti a pod. Animáciu by mal realizovať vyškolený **animátor**, ktorý je akýmsi pilierom pre efektívne dosiahnutie cieľov. Musí byť komunikatívny, empatický, nadšený pre svoju prácu, musí byť schopný povzbudzovať k tvorivosti a aktivite a musí byť schopný podporovať tímovú prácu

a komunikáciu. Ak na animáciu pozeráme ako na metódu využívanú vo výchovno-vzdelávacom procese, tak ju môže vykonávať aj učiteľ, vychovávateľ, lektor, či iný vzdelávateľ.

Vo všeobecnosti je animácia vo vzdelávaní považovaná za dynamický proces, ktorý môže významne obohatiť tradičné metódy vyučovania. Jej aplikácie sú široké a variabilné, pričom jej cieľom je nielen prenos vedomostí, ale aj vytváranie pozitívnych zážitkov a podporovanie aktívneho učenia sa.

Kontrolné otázky a úlohy

1. Čo je to animácia a aké sú jej druhy?

2. Vymenujte aspoň 3 princípy animácie:

- a)
- b)
- c)

3. V čom vidíte výhody a nevýhody využívania animácie vo výchove a vzdelávaní?

4. Vyberte si jednu animačnú oblasť a pokúste sa na ňu navrhnúť aktivitu, ktorú by ste zrealizovali s vybranou cieľovou skupinou (deti, mládež, dospelí).

názov aktivity:

animačná oblasť:

cieľová skupina:

aktivita:





Základná odporúčaná literatúra

- Dudová, A., Kaplánek, M. & Macků, R. (2011). Mnohotvarný fenomén animace. *Pedagogická orientace*, roč. 21, č. 3.
- Dudová, A. (2018). Animace jako model komunitní práce. *Fórum Sociální práce*, 2/2018.
- Kaplánek, M. (2013). *Animace : studijní text pro přípravu animátorů mládeže*. Praha: Portál.
- Križanová, D. (2005). *Teória a metodika animačných činností*. Bratislava: SPN.
- Slušná, Z. & Strelková, J. (2007). Animácia kultúrnych činností. In Čornaničová, R. a kol. *Animátor kultúry*. (s. 158 – 223). Bratislava: Národné osvetové centrum.

3 Hry v edukácii



Cieľ kapitoly

- vedieť charakterizovať pojem hra, didaktická hra a gamifikácia
- poznať a porozumieť základným princípom a špecifikám využívania hier vo vzdelávacom procese
- poznať a porozumieť špecifikám hier pre rôzne cieľové skupiny (deti, mládež, dospelí)



Kľúčové pojmy

hra

prvky hry

didaktická hra

gamifikácia

Môžeme povedať, že hry predstavujú najrozsiahlejší súbor aktivít, ktoré je možné využívať v procese výchovy a vzdelávania všetkých cieľových skupín. Hru môžeme charakterizovať ako aktivitu spoločenského alebo pohybového charakteru, ktorej hlavným cieľom je uvoľnenie (oddych), zážitok a zábava. Němec a kol. (2022) charakterizuje hru ako činnosť (duševnú alebo telesnú), ktorá má zmysel sama o sebe (napr. tým, že vychádza z prirodzenosti dieťaťa), alebo jej zmysel stojí mimo vlastnej hry, a potom sa stáva prostriedkom na dosiahnutie iných (napríklad výchovných alebo vzdelávacích) cieľov. K dôležitým princípom hry patria pravidlá, ktoré dodávajú hre napätie, obtiažnosť a usmerňujú spomínanú činnosť.

Hra je komplexný koncept, ktorý sa dá definovať z rôznych perspektív. Vo všeobecnosti sa hra chápe ako samoučelná činnosť slúžiaca na zábavu, ktorá sa odohráva v imaginárnej dimenzii. Je jednou zo základných ľudských činností, popri práci a učení, a má význam pre rozvoj jednotlivca v rôznych oblastiach.

Podhájecká (2007, s. 7-8) uvádza, že „hra predstavuje v živote dieťaťa najprirodzenejšiu činnosť, prostredníctvom ktorej absorbuje do svojho vlastného vedomia obrovské množstvo poznatkov, podnetov, skúseností. Je informačnou bránou do duše dieťaťa, ktorá mu dokáže sprostredkovať prísun vnemov, pocitov, impulzov, ktorá ich dokáže transformovať do pochopiteľnej podoby a pomôže ich pretvoriť na vedomosti. Hra je súčasne prostriedkom, ako dieťa môže vyjadriť vlastné vnútorné pocity, postoje, vlastné kompetencie a dať ich najavo okoliu. Je neodmysliteľným komunikačným prostriedkom na ceste dnu i von.“

Hra zohráva v živote, nie len detí ale aj dospelých, kľúčovú úlohu, pretože umožňuje objavovať okamihy a tajomstvá, ktoré vedú k poznaniu okolia. Je to činnosť, s ktorou sa

stretávame v každodennom živote a považujeme ju za základný aspekt detskej aktivity. Vzdelávací proces na prvom stupni základnej školy dokonca zahŕňa hru ako základnú zložku výchovno-vzdelávacieho procesu, ktorá prispieva k výchove a vzdelávaniu (Kominarec, Podhájecká & Ihnacík, 2000).

Ako uvádza Labjaková (2013), už J. A. Komenský považoval hru za dôležitú súčasť výchovného procesu, zdôrazňujúc, že vzdelávanie by malo byť zábavné a radostné. Vyzdvihol potrebu posunúť deti od spontánneho hrania k cieľavedomejším aktivitám, čím dával prednosť hrám s pravidlami. História učenia cez hru siaha do dávnych čias, pričom odborníci ju považujú za cenný nástroj vo vzdelávaní (Labjaková, 2013). Pre deti predškolského a mladšieho školského veku je hra nevyhnutná a predstavuje dôležitú aktivitu, počas ktorej sa učia a rozvíjajú. Hra prispieva k rozvoju mentálnych schopností, návykov a základných psychických vlastností. V mladšom školskom veku je obzvlášť efektívna ako vzdelávací prostriedok, pretože vytvára podmienky na uplatnenie rôznych aspektov života v školskom prostredí (Labjaková, 2013).

Hraním sa deti pripravujú na aktivity vo vzdelávacom prostredí. Vašek (2004) tvrdí, že s rastom dieťaťa sa jeho porozumenie svetu a ľuďom mení. Hra, ako základná činnosť detí, je kľúčovým spôsobom, akým tento proces prebieha. Pretože osobnosť dieťaťa sa rozvíja vo viacerých smeroch, hra sa stáva najprirodzenejším spôsobom, ako vyjadriť svoje aktivity a rozvojové požiadavky.

Podľa Haranskej (2004) sa malé deti najradšej hrajú a učia sa prostredníctvom zábavy. To, čo robia, považujú za „skutočnú prácu“ a berú to vážne. Hra je nevyhnutná a jej využitie vo vzdelávaní, najmä v nižších ročníkoch základnej školy, je veľmi prospešné. Hry, ktoré zaujímajú žiakov, zvyšujú ich nadšenie pre učenie, zapájajú ich do procesu vzdelávania a pomáhajú im pri osvojovaní nových informácií a zručností, čo je presne to, čo sa učitelia usilujú dosiahnuť. Starostlivo vybrané hry sú skvelým nástrojom pre učiteľov, pretože deti sú prirodzene motivované učiť sa v prostredí, kde sa často využívajú didaktické hry. Vzhľadom na vek detí je motivácia pomocou hry veľmi dôležitá a má význam pri zvyšovaní ich angažovanosti.

Hra formuje dieťa a pomáha mu prežiť realitu, čím sa pripravuje na budúci život. V hre si dieťa zlepšuje motoriku, učí sa spoznávať okolie a získava špecifické zručnosti a informácie. Socializácia dieťaťa je ovplyvnená hrou, ktorá mu pomáha ovládať svoje emócie a pocity (Griščíková, 2007). Pojmy dieťa a hra sú navzájom neoddeliteľné. Hru môžeme využiť na vzbudenie pozornosti a zvedavosti detí, čo im umožní zažiť niečo nové v rôznych vzdelávacích fázach. Je dôležité si uvedomiť, že hru nemožno vnímať ako trvalý štandard vo vzdelávaní, za ktorým môžeme skryť nedostatky. Nemôže nahradiť skutočný život a reálne predmety, ale môže podporiť kritické myslenie detí prostredníctvom riadených aktivít (Mužiková, 2003).

Podľa Labjakovej (2013, s. 10) môžeme charakterizovať hru týmito aspektmi:

Schéma 8 Aspekty hry

| | |
|------------------------|---|
| dobrovoľnosť | deti by sa mali do hry zapojiť z vlastnej vôle, bez nátlaku, aby si uchovali jej význam |
| spontánnosť | dieťa sa zapája do hry na základe svojich vnútorných podnetov |
| univerzálnosť | hra by mala byť prístupná všetkým prítomným |
| symbolickosť | počas hry dieťa vyjadruje svoje predchádzajúce skúsenosti |
| fantazijnosť | hra stimuluje predstavivosť a fantáziu, ktoré sú dôležité pre emocionálny a kognitívny vývoj detí |
| pozitívna citová účasť | v niektorých situáciách musia deti do hry vkladať aj svoje emócie |

Zdroj: upravené podľa Labjaková, I. (2013). Didaktická hra vo vyučovaní matematiky v primárnom vzdelávaní. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum.

Němec a kol. (2022, s. 108-110) uvádza ďalšie atribúty hry, ktoré podstatu hry špecifikujú a ďalej vysvetľujú:

Schéma 9 Atribúty hry

| | |
|---|---|
| hra je zábava a poučenie | <ul style="list-style-type: none"> • spojenie hry a zábavy vo výchove a vzdelávaní (eduteainment) • obohacovanie menej atraktívnych činností a vytváranie príjemnej atmosféry |
| hra nám umožňuje vystupovať v roly | <ul style="list-style-type: none"> • stav „akože“ - teda presun do nejakej role • vyskúšať si úlohy, s ktorou sme sa pred tým nestretli, získať návyky, zručnosti, ktoré budeme vo vykonávaní danej role potrebovať |
| hra prináša subjektívny spôsob prežívania | <ul style="list-style-type: none"> • človek sa stáva aktívnym tvorcom deja a činnosti prežíva priamo a nesprostredkovane • skúsenosti nadobudnuté vlastným prežívaním sa stávajú základom pre osobnostnú zmenu |
| hra utvára zmysel | <ul style="list-style-type: none"> • kľúčová pre harmonický rozvoj osobnosti • prostriedok pre utváranie hlbšieho záujmu, či záujmového smerovania |

| | |
|--|--|
| hra simuluje | <ul style="list-style-type: none"> • podstatou je vytvorenie určitého modelu, ktorý v hre prezentuje reálnu skutočnosť (problém) • má schopnosť reagovať na správanie sa jednotlivcov |
| hra umožňuje poznanie a sebapoznanie | <ul style="list-style-type: none"> • realizátor hry má možnosť poznávať účastníkov, ich vlastnosti, charakter, vedomosti, či postoje • účastník hry môže lepšie spoznať samého seba |
| hra je mravnou výzvou | <ul style="list-style-type: none"> • definovanie pravidiel • predpoklad, že ak dokáže účastník dodržiavať pravidlá hry, dokáže pravidlá a normy dodržiavať aj v reálnom živote |
| hra je naplnením slobody a záväzkom rešpektovať poriadok | <ul style="list-style-type: none"> • ohraničenie priestorom, možnosťami účastníkov, pravidlami a časom - teda je tam obmedzenie • ponúka možnosť slobodnej voľby, rozhodovania, dobrovoľnej účasti |

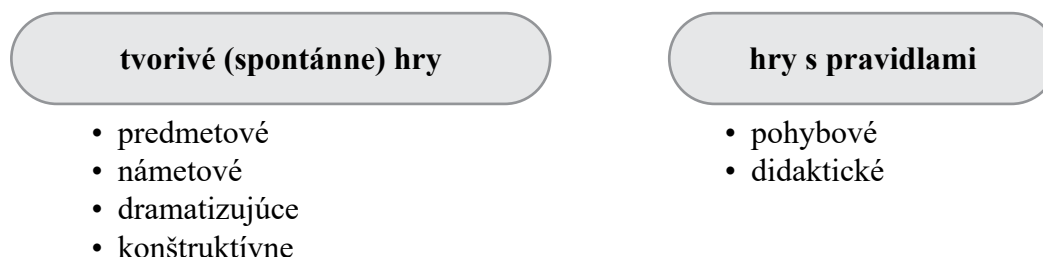
Zdroj: upravené podľa Němec, J. a kol. (2022). Teorie a metodika výchovy. Brno: Masarykova univerzita.

Hra spĺňa aj dôležité psychologické aspekty, ktoré je potrebné vnímať, nie len v kontexte vývinového obdobia mladší a straší školský vek, ale v rámci dospelosti a využitia hry vo vzdelávaní dospelých:

- kognitívny rozvoj – možnosť experimentovať, objavovať nové koncepty, stratégie a prístupy k riešeniu problémov, rozvoj pamäte a pozornosti
- emocionálny rozvoj – priestor na vyjadrenie pocitov a učenie sa ich regulácii, zvládať frustráciu a prehru, rozvoj empatie, sociálnych zručností, porozumenia
- sociálny rozvoj – vytváranie a udržiavanie priateľstiev, podpora komunikácie, kooperácie, a iných zručností potrebných pre život, podpora sociálnych noriem a regulácie správania
- fyzický rozvoj – motorické zručnosti, koordinácia, rovnováha, celkový fyzický rozvoj (najmä pri deťoch mladšieho školského veku) (upravené podľa Grigel'ová, 2014 a Koníčková, n.d.).

Podľa Nelešovskej & Spáčilovej (2003) je pre pedagogické účely najvhodnejšie rozdelenie hier podľa organizačného hľadiska a to na nasledovné 2 skupiny (viď schéma):

Schéma 10 Rozdelenie hier podľa organizačného hľadiska



Zdroj: upravené podľa Nelešovská, A. & Spáčilová, H. (2003). *Didaktika III*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Tvorivé (spontánne) hry predstavujú hry, v ktorých je priebeh určený iba dieťaťom, ktoré si samo volí tému (obsah) a spôsob realizácie (vrátane pravidiel). Tieto hry môžeme ďalej členiť na:

- **Predmetové hry** – dieťa manipuluje s okolitými predmetmi, rozvíja svoje zmysly a objavuje vlastnosti týchto predmetov.
- **Námetové hry** – umožňujú dieťaťu vžiť sa do rôznych situácií a rolí, napodobňuje činnosti dospelých a hrá sa na rôzne postavy.
- **Dramatizujúce hry** – sú zamerané na zobrazenie určitej predlohy s využitím komunikácie a fantázie, trénujú pamäť a dieťa vytvára vo svojej predstave rôzne príbehy a postavy.
- **Konštruktívne hry** – dieťa cielene manipuluje s materiálom a predmetmi.

Hry s pravidlami majú jasne stanovený cieľ, obsah a pravidlá, ktoré musia deti dodržiavať. Do tejto skupiny hier zaradíme:

- **Pohybové hry** – rozvíjajú pohybové schopnosti detí, ako sú obratnosť, sila, rýchlosť a šikvnosť (napríklad hry na naháňačku a loptové hry).
- **Didaktické hry** – zameriavajú sa na pedagogický cieľ a rozvíjajú predovšetkým rozumové schopnosti. Používajú sa na upevnenie a precvičenie predchádzajúcich poznatkov a môžu byť zamerané na rozvoj zmyslov (senzorické) alebo na osvojovanie vzťahov a súvislostí (intelektuálne).

Hra zohráva pre deti predškolského a mladšieho školského veku kľúčovú úlohu. Prostredníctvom hry objavujú nové poznatky o svete okolo seba, spoznávajú samých seba a získavajú cenné skúsenosti. Hra prináša deťom radosť a nadšenie. Existuje množstvo rôznych typov hier, pričom jednou z najdôležitejších je hra, ktorá dopĺňa učenie a mala by byť neoddeliteľnou súčasťou každodenného vyučovacieho procesu.

Nároky, ktoré sú kladené na žiaka počas vyučovacieho procesu, sú mimoriadne vysoké. Aktuálnym cieľom v školách by mala byť optimalizácia tohto procesu a prispôbenie ho čo najviac individuálnym a vývinovým charakteristikám detí. Ak zahrnieme hru do vzdelávacieho procesu, hovoríme o *didaktickej hre*, ktorá musí spĺňať určité pravidlá, ciele a štruktúru, čím sa zlepšujú charakterové schopnosti a vlastnosti.

3.1 Didaktické hry a ich špecifiká

Didaktické hry nám umožňujú vysvetliť, overiť a upevniť učivo, motivovať žiakov počas vyučovania a oživiť ho. Každá didaktická hra by mala byť v súlade s tematickým celkom predkladaného učiva a mala by byť primeraná veku detí (Hricová, Jakubíková & Tulenková 2003). Tieto hry podporujú u detí radosť z učenia, čím prispievajú k rozvoju nových vedomostí a schopností. Počas hry sa deti učia nepriamo a osvojujú si sociálne zručnosti. Hra vyvoláva príjemné pocity a je motivovaná vnútornými podnetmi (Šimová & Dargová 2001).

Didaktické hry okrem toho, že rozvíjajú rozumovú stránku dieťaťa, taktiež pôsobia aj na mravnú a vôľovú stránku a tým plnia výchovný charakter. „Pri hre sa u žiakov prejavujú nielen dobré povahové vlastnosti, ale aj niektoré nežiaduce črty (čestnosť - zákernosť, nezištnosť - sebeckosť, skromnosť - neúmerná ctižiadostivosť). Hra sama negatívne vlastnosti nepestuje, len ich niekedy odhaľuje a zvýrazňuje. A tu je vhodná príležitosť pre učiteľa výchovne na žiaka pôsobiť. Musí zasiahnuť tak, aby pozitívne vlastnosti posilňoval a negatívne pomáhal odstrániť. K tomu je potrebné, aby učiteľ poznal množstvo hier a vedel ich aj využiť“ (Hricová, Jakubíková & Tulenková 2003, s. 9).

Podľa Vávrovej (2006) má hra štyri základné funkcie:

1. **motivačná funkcia** – rozlišujeme vnútornú a vonkajšiu motiváciu, vnútorná vtedy, keď žiaka zaujíma daný obsah a chce sa dozvedieť nové informácie a vonkajšia, keď sa žiak teší na súťaženie a spoluúčasť,
2. **inštrumentálna funkcia** – prostredníctvom tejto funkcie žiaci nadobúdajú určité znalosti a poznatky, ktoré získali prostredníctvom hry,
3. **diagnostická funkcia** – učiteľ zisťuje dosiahnutú úroveň vedomostí, znalostí a poznatkov, ktoré žiaci získali počas hry,
4. **existenciálna funkcia** – pomocou tejto funkcie sa rozvíja osobnosť žiaka, jeho tvorivé myslenie a spolupráca s ostatnými spoluúčastníkmi.

Podľa fázy vyučovacieho procesu môžeme didaktické hry rozdeliť na:

- **motivačné hry,**
- **hry na získavanie nových skúseností,**
- **hry na upevňovanie vedomostí** (Hricová, Jakubíková & Tulenková, 2003).

Didaktické hry by mali byť starostlivo vyberané, aby deti nemali pocit, že sa učia. Každá didaktická hra by mala mať stanovený cieľ a mala by byť ukončená vyhodnotením výsledkov. Tieto výsledky by mali byť hodnotené z dvoch pohľadov:

1. **Z pohľadu detí:** Či bola hra prínosná z hľadiska intelektuálneho, emocionálneho a morálneho a aké mali potešenie z hry.
2. **Z pohľadu učiteľa:** Či hra splnila svoje ciele a pravidlá a či dosiahla predpokladaný záver.

Na záver je dôležité posúdiť didaktickú hru z oboch perspektív, pričom ideálna hra by mala deti zaujať a nadchnúť, no zároveň by mala splniť stanovené ciele a pravidlá didaktickej hry (Kominarec, Podhájecká & Ihnacík, 2000).

Podľa Vankúša (2012) sú kľúčovými súčasťami didaktických hier:

- **prostredie didaktickej hry,**
- **ciele didaktickej hry,**
- **samotný priebeh didaktickej hry, ktorý je určený pravidlami,**
- **záverečné vyhodnotenie didaktickej hry.**

Materiálne prostredie, ktoré zahŕňa pomôcky a vybavenie školy, je kľúčové. Ďalej sú to konkrétne pravidlá hry, priebeh a činnosť žiakov a učiteľa. Učiteľ zohráva úlohu poradcu, organizuje a kontroluje hru, pričom sa snaží, aby mali žiaci dostatočnú aktivitu. Jeho úlohou je aj motivovať žiakov k hre a dosahovaniu cieľov. Žiaci do hry prinášajú svoje vedomosti, zručnosti a postoje k matematike na základe predchádzajúcich skúseností.

Ciele didaktickej hry by mali byť určené podľa obsahových a výkonových štandardov a dosahujú sa prostredníctvom hier prispôbených veku a schopnostiam žiakov. Učiteľ vyberá vhodné metódy, ktoré pomôžu žiakom dosiahnuť stanovené ciele.

Didaktické hry *realizujú* učitelia a žiaci spoločne. Učiteľ by mal vybrať také didaktické hry, ktoré sú pre žiakov zábavné a zaujímavé, a ktoré ich motivujú. Každá didaktická hra musí mať jasne stanovené pravidlá, podľa ktorých sa žiaci riadia. Tieto pravidlá motivujú žiakov k súťaženiu a dosiahnutiu cieľov.

Záverečné hodnotenie hry sa zameriava na preverenie dosiahnutých cieľov a získaných skúseností žiakov. Učiteľ by mal oceniť žiakov a motivovať ich k ďalším aktivitám. Dobře vybrané didaktické hry prispievajú k učeniu nových konceptov a techník, čo vedie k lepšiemu zapamätaniu a dlhodobej retencii¹¹ (Pulos & Sneider, In: Vankúš, 2012).

Didaktické hry vytvárajú a plánujú dospelí, ktorí ich využívajú na uskutočnenie zaujímavých a veku primeraných vzdelávacích aktivít pre deti. Tieto hry majú jasný vyučovací cieľ, ktorý je prezentovaný prostredníctvom konkrétneho zadania. Umožňujú dospelým prepojiť impulzívne správanie detí s cieľom úmyselnej činnosti a vzdelávania. Iba didaktické hry s predom určenými pravidlami, časovým limitom a bez improvizácie plnia svoj účel. Pre efektívne vzdelávanie žiakov je zásadné spravodlivé hodnotenie výsledkov didaktickej hry. V súťažných hrách je dôležité, aby boli tímy vyrovnané, čo je podmienkou úspešnej didaktickej hry.

Končeková (2014) identifikuje špecifiká hier u detí a mládeže takto:

A) **Špecifiká hier u detí:**

- *Rozvoj motorických zručností:* Hry v tomto veku sú často zamerané na rozvoj základných pohybových schopností a motoriky.
- *Sociálna interakcia:* deti sa učia spolupráci, dodržiavaniu pravidiel a socializácii prostredníctvom hier, čo je pre nich dôležité pre budovanie vzťahov.
- *Imaginácia a fantázia:* hry sú bohaté na predstavy a fantáziu, pričom deti často vytvárajú svoje vlastné scenáre a postavy.

11 Retencia znamená uchovanie v pamäti a znovuvybavenie, schopnosť držať v pamäti nezmenené vnemy.

- *Základné učenie*: hry sa stávajú prostriedkom na osvojovanie základných poznatkov, ako sú farby, čísla a písmená.

B) Špecifiká hier u mládeže:

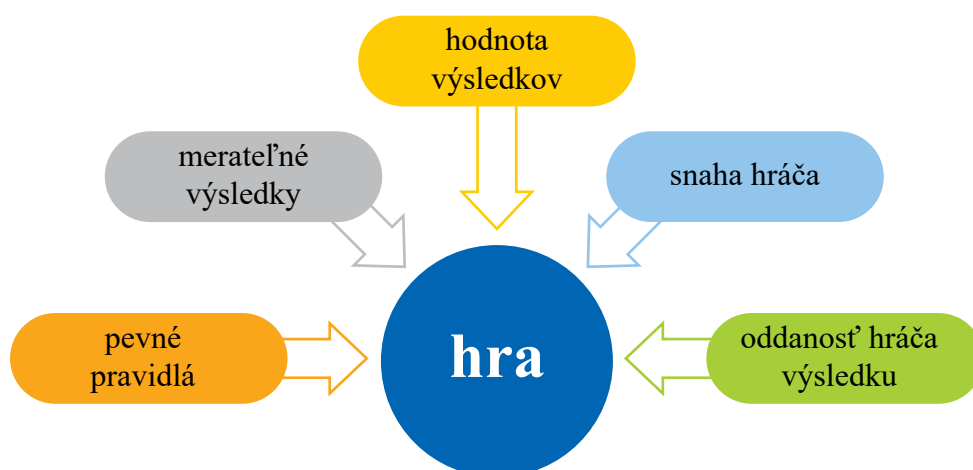
- *Cieľavedomosť*: hry sa stávajú viac cieľavedomými, pričom deti začínajú vyžadovať strategické myslenie a plánovanie.
- *Zložitejšie pravidlá*: hry obsahujú zložitejšie pravidlá a koncepcie, čo pomáha rozvíjať logické a analytické myslenie.
- *Súťaživý duch*: v tomto veku sa zvyšuje konkurencia, čo vedie k rozvoju súťažného ducha a túžby po víťazstve.
- *Sociálne hodnoty*: hry sú spojené s hodnotami ako férovosť, rešpekt a spolupráca, čo je dôležité pre formovanie morálnych a etických postojov.

Ak hovoríme o vzdelávaní dospelých, je potrebné, okrem vývinových špecifik, vnímať aj iné náležitosti, ktoré je potrebné zapracovať do samotnej prípravy didaktickej hry. Langer (2016, s. 181) popisuje nasledovné prvky, ktoré musí obsahovať didaktická hra pre dospelých:

- spracováva tému atraktívnym spôsobom s prvkami hry
- má jasný obsah sledujúci vzdelávací cieľ
- realizuje sa na základe pravidiel stanovených zvonku
- je primeraná cieľovej skupine (z hľadiska náročnosti a osobnostných charakteristík) a spĺňa ďalšie didaktické zásady.

Tieto aspekty ukazujú, ako sa hry prispôbujú vekovým a vývinovým potrebám detí a mládeže, čím podporujú ich celkový rozvoj. Môžeme povedať, že hry, najmä tie didaktické, predstavujú najširší balík metód vo vzdelávaní dospelých. Hru môžeme jednoducho definovať ako aktivitu spoločenského alebo pohybového charakteru, ktorej cieľom je získavanie a rozvoj vedomostí, zručností či postojov účastníka (Langer, 2016). Typické herné prvky (ako napríklad spontánnosť) sa využívajú práve v procese vzdelávania a učenia (sa).

Obrázok 4 Prvky hry pri dospelých



Zdroj: Juul, J. (2003). *The Game, the Player, the World: Looking for a Heart of Gameness*. In Copier, M. & Raessens, J. *Level Up: Digital Games Research Conference Proceedings*.

Aby sme aktivitu mohli považovať za hru, je potrebné, aby obsahovala niekoľko základných prvkov:

- **pevné pravidlá** (dostatočne definované, aby neprichádzalo k sporom);
- **premenlivé a kvantitatívne merateľné výsledky** (prispôsobená schopnostiam a vedomostiam hráčov, výsledok hry vždy treba navrhnúť tak, aby neprišlo k nedorozumeniam);
- **hodnota výsledkov** (za splnenie úloh sa prideliuje odmena, za náročnejšie sa prideliujú odmeny navyše)
- **snaha hráča** (hráč musí vynaložiť určité úsilie pre dosiahnutie cieľa, hra je vyzývavá, aby bola atraktívna)
- **oddanosť hráča výsledku** (pokiaľ je hra dostatočne zaujímavá, u hráča sa vytvára zvyk, pri ktorom je oddaný špecifickým aspektom výsledku - môže pociťovať šťastie, keď vyhrá a je nešťastný v časoch nezdaru) (Juul, 2003).

Kvalitne spracovaná hra má v prvom rade atraktívnym spôsobom spracovanú tému, ktorá obsahuje prvky hry. Rovnako je potrebné, aby hra niesla jasný obsah, ktorý sleduje konkrétny vzdelávací cieľ. Je vhodné, aby boli účastníci vopred oboznámení s cieľom hry, najmä pri cieľovej skupine dospelých, ktorá potrebuje vidieť význam jednotlivých aktivít, teda prečo je potrebné, aby ju absolvovali/realizovali. V rámci samotnej realizácie sa hra realizuje podľa vopred stanovených pravidiel a je primeraná cieľovej skupine (Langer, 2016). Pravidlá musia byť jasné a zrozumiteľné. Pred samotným začiatkom hry je potrebné ich predstaviť účastníkom a uistiť sa, že im rozumeli. Pokiaľ ide o zložitejšie pravidlá, je dobré ich mať niekde pripravené, zviditeľnené (pripnuté na flipchart, cez projektor), aby bolo možné s k nim počas hrania hry vrátiť.

Medzi najčastejšie používané hry vo vzdelávaní dospelých patria tie, ktoré **rozvíjajú jednu z nasledovných oblastí**:

- **vedomosti** – orientované na získavanie, posudzovanie, zapamätanie či opakovanie informácií (vedomostné kvízy);
- **zručnosti** – rozvoj zmyslov alebo pohybu (trénovanie pamäťových schopností, tanec, a pod.);
- **postoje** – napr.: tvorba hodnotových rebríčkov, vytváranie vzorcov správania (Langer, 2016. s. 181).

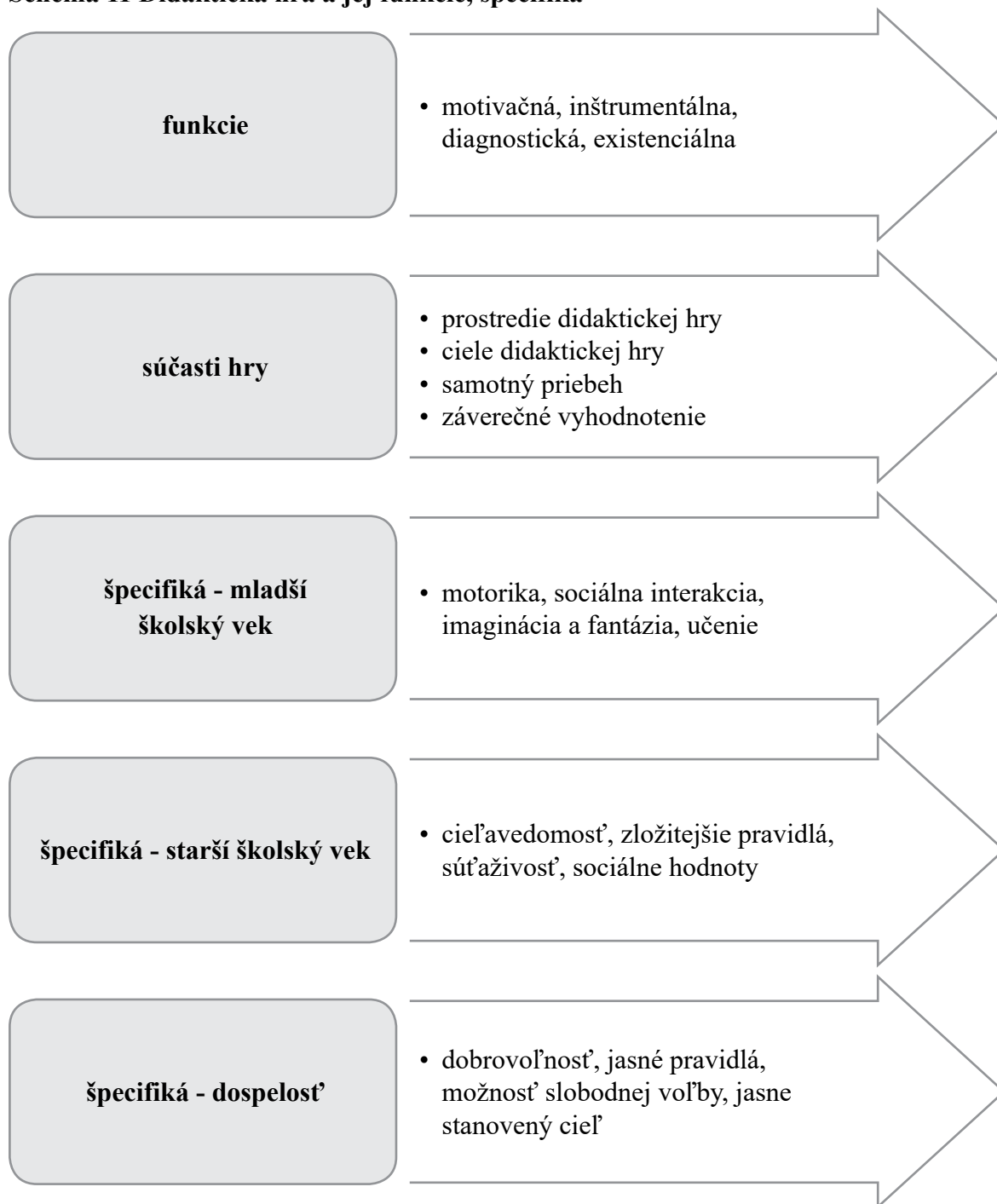
Okrem toho môžeme hry členiť aj podľa toho, **ako sú realizované**, teda hovoríme o *pohybových, výtvarných, senzorických, rozumových, strategických*, či o *kombinácii viacerých typov*. Samozrejme z **pohľadu zapojenia účastníkov** môžeme hovoriť o hrách *neinterakčných* (každý účastník hrá sám za seba) alebo *interakčných* (tímová práca so vzájomným ovplyvňovaním účastníkov) (upravené podľa Langer, 2016).

Špecifickými sú tzv. **manažérske (strategické) hry**, ktorých cieľom je simulácia a následný nácvik strategických manažérskych rolí a procesov, najmä v zmysle plánovania, organizovania, vedenia, či kontroly. Dôraz sa pri tom kladie najmä na manažérske rozhodovanie.¹²

12 Bližšie viď Langer, T. (2016). *Moderní lektor. Průvodce úspěšného vzdělavatele dospělých*. Praha: Grada.

Pre lepšie porozumenie prezentovanej problematike didaktickej hry sme vytvorili nasledovnú schému, ktorú možno považovať za akýsi proces hry pre jej efektívnejšie využívanie v rámci výchovno-vzdelávacieho procesu.

Schéma 11 Didaktická hra a jej funkcie, špecifiká



Zdroj: vlastné spracovanie

Na základe vyššie uvedených špecifik a charakteristík hry, ako aj identifikovania jednotlivých atribútov, ktoré musí didaktická hra spĺňať, môžeme didaktickú hru vnímať ako

aktivitu, ktorej cieľom je upevňovanie vedomostí, zručností a schopností a samotná motivácia účastníkov vzdelávania, či zvyšovanie ich angažovanosti, tvorivosti a kooperácie.

3.2 Gamifikácia a jej potenciál vo vzdelávaní

V súvislosti s hrami sa čoraz častejšie stretávame s pojmom **gamifikácia**. Zjednodušene môžeme tento pojem charakterizovať ako *zavádzanie herných prvkov do vzdelávania* (Langer, 2016). V tomto kontexte hovoríme napríklad o zbieraní bodov za dobré hodnotenie, strácanie „životov“ pri zlej odpovedi alebo v prípade neaktivity, či postupovanie na vyšší level pri dosiahnutí požadovaného výsledku. Pri vyučovaní a učení sa gamifikácia používa, aby bol proces vzdelávania pre účastníkov zaujímavejší, interaktívnejší a pútavejší. Práve tento systém je podporovaný, aby využíval flexibilné a inovatívne metódy vzdelávania.

Gamifikácia je proces, ktorý využíva herné prvky a mechaniky v neherných kontextoch s cieľom zvýšiť angažovanosť a motiváciu používateľov. Tento pojem je odvodený od anglického slova „game“ (hra) a zahŕňa aplikáciu herných princípov v rôznych oblastiach, ako sú vzdelávanie, marketing, pracovný proces či sociálne siete.

Galetta (2013) uvádza, že gamifikácia mení spôsob, akým sa učíme a získavame vedomosti tým, že do rôznych aspektov spoločenského života začleňuje prvky podobné hrám, čím sa učenie stáva pútavejším a efektívnejším. Tento prístup je dôležitý najmä pre mladšie generácie, ktoré poznajú videohry a majú tendenciu vyhľadávať zážitky, ktoré sa podobajú herným mechanizmom, pri svojich každodenných činnostiach. S neustálym rozvojom digitálnych technológií sa gamifikácia stáva kľúčovou metódou na zlepšenie tradičných systémov vzdelávania a motiváciu ľudí v rôznych oblastiach.

Pri podobných moderných spôsoboch, ako je gamifikácia¹³, získavajú účastníci okamžitú spätnú väzbu pri riešení ťažkých otázok alebo problémov. Počas vzdelávania sa prostredníctvom hrania hier bolo preukázané, že naše telo uvoľňuje dopamín, testosterón, endorfíny a dokonca je náš mozog schopný rásť. Ďalšími dobrými dôvodmi je aj prítlačivejšia forma učenia, podpora aktívnej účasti a zapojenia, umožňuje priamejšiu a okamžitejšiu spätnú väzbu, podporuje spoločné učenie prostredníctvom konkurencie a spolupráce (Púpavová, n.d.).

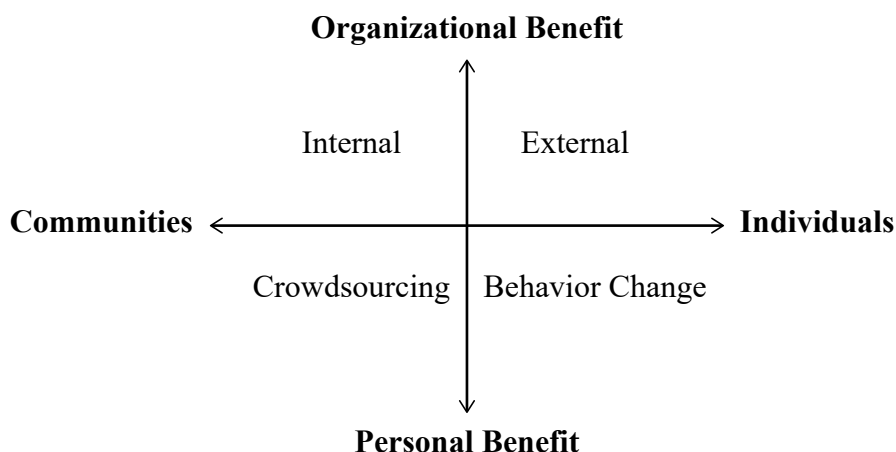
Gamifikáciu však nie je možné vnímať len ako využitie hry vo vzdelávacom procese, teda nechať dospelých hrať sa (Lukáš, 2015). Gamifikácia sa snaží vyťažiť z rôznych typov hier tie najužitočnejšie mechanizmy, predovšetkým psychologické, a použiť ich k motivácii účastníkov vzdelávania. Gamifikácia tak môže preniesť snahu pochopiť, čo konkrétne vzdelávaného na hrách baví a motivuje a využiť to v prospech samotného vzdelávacieho procesu (Veteška, 2016).

Werbach & Hunter (2020) vymedzuje štyri gamifikačné kategórie: interné, externé, zmeny správania a crowdsourcing. Ide o kategórie využívané v rámci organizácií (firiem, spoločností),

¹³ Historicky môžeme povedať, že gamifikáciu vnímame od roku 1908, aj keď samotný pojem sa objavuje až v roku 2002. Pre viac informácií odporúčame pozrieť Cloke, H. (2019). *The History of Gamification (From the Very Beginning to Now)*. <https://www.growthengineering.co.uk/history-of-gamification/>

ktoré využívajú gamifikáciu ako nástroj na zvýšenie efektivity práce, či zlepšenie marketingu a spolupráce s inými organizáciami a spoločnosťou ako takou. Ak sa však pozrieme na tieto kategórie podrobnejšie, dokážeme nájsť paralelu aj s výchovno-vzdelávacím procesom.

Obrázok 5 Vzťah medzi kategóriami gamifikácie



Zdroj: Werbach, K. & Hunter, D. (2020). *The Power of Gamification and Game Thinking in Business, Education, Government, and Social Impact*. Pennsylvania: Wharton School Press. <https://dokumen.pub/for-the-win-revised-and-updated-edition-the-power-of-gamification-and-game-thinking-in-business-education-government-and-social-impact-9781613631041.html>

Werbach & Hunter (2020, s. 6-10) podrobne vysvetľujú jednotlivé kategórie gamifikácie:

- **interná gamifikácia** – spoločnosti využívajú gamifikáciu na zlepšenie produktivity v rámci organizácie s cieľom podporiť inovácie, posilniť priateľské vzťahy medzi zamestnancami alebo inak získať pozitívne obchodné výsledky prostredníctvom vlastnej komunity zamestnancov. Rovnaké techniky môžeme využívať aj v školách, na univerzitách, či v rámci celoživotného vzdelávania.
- **externá gamifikácia** – je orientovaná na zákazníkov alebo potenciálnych zákazníkov. Tieto aplikácie sú vo všeobecnosti riadené marketingovými cieľmi organizácie. Gamifikácia je spôsob, ako zlepšiť vzťahy medzi organizáciou a zákazníkom, čím sa zvyšuje angažovanosť, identifikácia s produktom, väčšia lojalita a v konečnom dôsledku zvyšovanie zisku organizácie.
- **gamifikácia zameraná na zmenu správania** – využíva herné prvky na to, aby pomohla ľuďom vytvoriť si pozitívne návyky. To môže zahŕňať čokoľvek od povzbudzovania ľudí, aby robili lepšie rozhodnutia v oblasti zdravia, pracovali na zlepšení edukačných podmienok a prostredia (úprava školy, tried, okolia a pod.), či celkové zvýšenie angažovanosti jednotlivca a komunity.
- **crowdsourcingová gamifikácia** – povzbudzuje skupiny ľudí, aby spolupracovali na riešení problémov tým, že proces pripomína hru. Tento prístup podobný hre nielenže motivuje účastníkov prostredníctvom systému odmen, ale tiež vytvára aj

podpornú komunitu, kde si všetci navzájom pomáhajú, zdieľajú znalosti a rozvíjajú svoje schopnosti. Gamifikácia je, v tomto kontexte vnímaná ako skvelý spôsob, ako mobilizovať jednotlivcov, aby pracovali na problémoch.

V kontexte našej vysokoškolskej učebnice považujeme za kľúčovú kategóriu práve gamifikáciu zameranú zmenu správania. Práve prostredníctvom gamifikácie môžeme účastníkom vzdelávania sprostredkovať nové/žiaduce vzorce správania a rovnako ich motivovať k vyššej aktivite a angažovanosti.

Nakoľko ide, v našich podmienkach, o relatívne nový koncept, považujeme za nevyhnuté uviesť niekoľko benefitov, ktoré môže zavedenie gamifikácie do vzdelávania rôznych cieľových skupín priniesť:

1. **Zvýšená angažovanosť** – Gamifikácia robí proces učenia interaktívnejším a zábavnejším, čo zvyšuje motiváciu študentov zapojiť sa do aktivít. Hranie hier a zbieranie bodov alebo odznakov vytvára pocit zábavy a súťaživosti, čo vedie k vyššej účasti na vyučovaní.
2. **Okamžitá spätná väzba** – Jedným z významných aspektov gamifikácie je poskytovanie okamžitej spätnej väzby. Študenti môžu rýchlo vidieť výsledky svojich výkonov, čo im umožňuje lepšie pochopiť svoje silné a slabé stránky a prispieva k ich osobnému rozvoju.
3. **Podpora spolupráce a konkurencie** – Gamifikácia podporuje spoločné učenie prostredníctvom tímových aktivít a súťaží. Týmto spôsobom sa študenti učia spolupracovať, je podporená zdravá súťaživosť, čo môže viesť k lepším výsledkom v skupinových projektoch.
4. **Zlepšenie pamäti a kritického myslenia** – Herné prvky môžu zlepšiť zapamätateľnosť učiva, pretože študenti sa učia prostredníctvom praktických skúseností a opakovaním v zábavnom formáte. Týmto spôsobom si lepšie osvojujú nové informácie. Zároveň herné prvky podporujú rozvoj kritického myslenia, riešenie problémových úloh a pod.
5. **Flexibilita a prispôsobenie** – Gamifikácia umožňuje prispôsobenie tempa učenia individuálnym potrebám študentov. Učitelia môžu vytvárať rôzne úrovne obtiažnosti, čo zabezpečuje, že každý študent má možnosť učiť sa vlastným tempom.
6. **Zvýšenie motivácie** – Herné prvky, ako sú odmeny za dosiahnutie určitých cieľov, posilňujú vnútornú motiváciu študentov. Motivácia je dôležitá pre dlhodobé učenie a úspech v akademickej sfére (upravené podľa Smithsonian Science Education Centre, 2024; Mulkeen, 2018; Boxlight, 2023).

Príkladom takéhoto zavedenia herných prvkov do procesu vzdelávania/učenia (sa) môžu byť rôzne vzdelávacie aplikácie, ako napr. Duolingo. Ide o aplikáciu, pomocou ktorej sa človek učí cudzie jazyky. Sám si prispôsobuje čas, kedy sa tomu bude venovať a v zásade si pomocou nastavení aplikácie organizuje celý proces učenia (sa). Podobne môžeme využívať aj rôzne online alebo počítačové hry, ktoré okrem uvoľnenia majú edukačný rozmer (to môžu byť napr.: strategické hry, hry na logické myslenie, hry na rozvoj pamäti, predstavivosti, pozornosti a pod. Ak ich však chceme využívať v procese vzdelávania, je potrebné účastníkov upozorniť na to, čo je cieľom hrania takejto hry (napr.: naučiť sa nové slovíčka, zlepšiť nejakú svoju schopnosť, a pod.) a ako následne môžu získané vedomosti, schopnosti, zručnosti využiť v praxi.

Gamifikácia vo vzdelávaní prináša množstvo výhod, ktoré podporujú aktívne učenie, zvyšujú motiváciu a angažovanosť študentov, a tým prispievajú k efektívnejšiemu

vzdelávaciemu procesu. Vďaka herným prvkom sa učenie stáva atraktívnejším a dostupnejším pre všetkých účastníkov. Využívanie gamifikácie, či hier vo vzdelávaní sa stáva populárnejším aj kvôli čoraz častejšiemu online vzdelávaniu, ktoré sa v dôsledku pandémie COVID-19 stalo neodmysliteľnou súčasťou vzdelávacieho procesu na všetkých úrovniach.

Zhrnutie

Hra je špecifická činnosť, ktorá sa vyznačuje dobrovoľnosťou, spontánnosťou a štruktúrovaným obsahom. Slúži na vyjadrenie fantázie a predstavivosti, umožňuje jednotlivcom alebo skupinám prežívať rôzne situácie, emócie a interakcie v prostredí, kde sú pravidlá a ciele stanovené pre zábavu a učenie. Hra môže mať rôzne formy, od voľnej a neorganizovanej hry až po hry s presne definovanými pravidlami, a zohráva kľúčovú úlohu v psychickom, sociálnom a fyzickom rozvoji jednotlivcov, najmä detí. Hra taktiež podporuje učenie, rozvoj zručností a osobnostný rast.

Hru je možné využívať pri rôznych cieľových skupinách a v rámci výchovno-vzdelávacieho procesu umožňuje efektívnejšie napĺňanie cieľov, ako aj prehľbovanie nadobudnutých zručností a vedomostí. Pre zavedenie hry do výchovno-vzdelávacieho procesu je potrebné poznať jej špecifiká ako aj špecifiká danej cieľovej skupiny.

Stále častejšie sa využíva aj tzv. gamifikácia, čo predstavuje zavádzanie herných prvkov do výchovy a vzdelávania prostredníctvom získavania bodov, postupov na vyšší level a pod. Pri podobných moderných spôsoboch, ako je gamifikácia, získavajú účastníci okamžitú spätnú väzbu pri riešení ťažkých otázok alebo problémov. Gamifikáciu však nie je možné vnímať len ako využitie hry vo vzdelávacom procese, teda nechať dospelých hrať sa (Lukáš, 2015). Gamifikácia sa snaží vyťažiť z rôznych typov hier tie najužitočnejšie mechanizmy, predovšetkým psychologické, a použiť ich k motivácii účastníkov vzdelávania.



Kontrolné otázky a úlohy

Vytvorte myšlienkovú mapu k pojmu hra

Pracovný list k tematickej oblasti Hra



Základná odporúčaná literatúra

Juul, J. (2003). The Game, the Player, the World: Looking for a Heart of Gameness. In Copier, M. & Raessens, J. *Level Up: Digital Games Research Conference Proceedings*. (s. 30 – 45). <http://www.jesperjuul.net/text/gameplayerworld/>

Labjaková, I. (2013). Didaktická hra vo vyučovaní matematiky v primárnom vzdelávaní. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum.

Langer, T. (2016). *Moderní lektor. Průvodce úspěšného vzdělavatele dospělých*. Praha: Grada.

4 Využitie animácie a hier v edukácii



Cieľ kapitoly

- získať prehľad v možnostiach využitia animácie a hier vo vzdelávaní
- vedieť pripraviť animačnú aktivitu alebo hru



Kľúčové pojmy

animácia

animačná aktivita

hra

Nasledujúca kapitola predstavuje ukážky animačných aktivít a hier pre rôzne cieľové skupiny, ktoré je možné adaptovať v rámci výchovno-vzdelávacieho procesu. Ide o aktivity, ktoré autorky vysokoškolskej učebnice používajú vo svojej pedagogickej praxi. Našou ambíciou je priblížiť čitateľom nielen teoretické prístupy (predstavené v predchádzajúcich kapitolách), ale aj praktické príklady a osvedčené postupy z praxe.

Jednotlivé aktivity sú síce rozdelené podľa cieľových skupín (deti, mládež, dospelí), ale pri dodržaní ich vývinových špecifik vieme každú aktivitu upraviť a prispôbiť aj pre inú cieľovú skupinu. V rámci aktivít uvádzame nasledovné, základné, údaje:

- názov aktivity
- predpokladaný čas realizácie
- cieľ aktivity
- popis aktivity (presná realizácia)¹⁴
- počet účastníkov, pre ktorých je aktivita určená
- pomôcky, ktoré sú potrebné pre správne zrealizovanie aktivity
- forma, akou je aktivita realizovaná
- otázky pre získanie spätnej väzby od účastníkov aktivity

¹⁴ V rámci popisu jednotlivých animačných aktivít a hier používame na označenie realizátora aktivity pojem vzdelávateľ. Je však potrebné vnímať cieľovú skupinu a prostredie, v ktorom sa daná aktivita realizuje. Teda pod pojmom vzdelávateľ myslíme animátora, učiteľa, vychovávateľa, lektora a pod, podľa toho kde danú aktivitu využíva (teda výchovno-vzdelávací proces alebo voľnočasová edukácia) a s akou cieľovou skupinou pracuje.

4.1 Animačné aktivity a hry pre deti

Aktivita 1 Sadni si, ak...

| | |
|-------------------------------------|---|
| názov aktivity | Sadni si, ak... |
| čas | 15 – 20 minút |
| cieľ | Zoznámenie sa v kolektíve, pozornosť |
| popis aktivity | <p>Deti stoja v kruhu a vzdelávateľ je v strede. Vzdelávateľ postupne hovorí rôzne tvrdenia a ten, kto sa s daným tvrdením stotožňuje si sadne. Hra sa končí, keď sedia všetky deti na zemi/stoličke.</p> <p>Príklady tvrdení: „Sadne si ten, kto má mladšiu sestru.“ „Sadne si ten, kto už mal zlomenú ruku.“ „Sadne si ten, kto už bol v Amerike.“ „Sadne si ten, kto už jedol sushi.“ (Tvrdenia by mali byť jedinečné, aby si pri jednom tvrdení nesadli všetky deti).</p> <p>Keď všetci sedia, vzdelávateľ zistí, ktoré tvrdenie ich prekvapilo alebo čo sa nové dozvedeli o svojom spolužiakovi.</p> |
| počet účastníkov/ skupín | min. 10 detí |
| pomôcky | tvrdenia, koberec/podložka, kde si deti sadnú, prípadne stoličky |
| forma | skupinová, outdoor aj indoor |
| otázky k spätnej väzbe | <ol style="list-style-type: none">1. Aká bola táto aktivita?2. Dozvedeli ste sa niečo nové?3. Boli pre vás jednotlivé tvrdenia zrozumiteľné?4. Aké ďalšie tvrdenia by sme mohli použiť? |

Aktivita 2 Domčeky hýbte sa!

| | |
|-------------------------------------|---|
| názov aktivity | Domčeky hýbte sa! |
| čas | 20-30 min. |
| cieľ | Posilnenie skupinovej práce, upevňovanie sociálnych vzťahov |
| popis aktivity | <p>Vzdelávateľ rozdelí deti do skupín po 3. Z danej trojice urobia dvaja domček (spoja si ruky) a tretí sa dá do domčeka (pod ich ruky) a stáva sa z neho obyvateľ domčeka. Obyvateľ domčeka je číslo 1, domčeky sú číslo 2. Vzdelávateľ postupne hovorí inštrukcie:</p> <ul style="list-style-type: none">• vymenia sa JEDNOTKY (to znamená, že obyvateľ musí opustiť svoj domček a nájsť si iný)• vymenia sa DVOJKY (to znamená, že obyvateľ zostáva na svojom mieste a menia sa domčeky, musia sa spolu presunúť k inému obyvateľovi)• TRI (to znamená, že musia vytvoriť nové trojice – domček aj obyvateľ) |
| počet účastníkov/ skupín | 6 a viac (tak, aby bolo možné vytvoriť trojice) |
| pomôcky | žiadne |
| forma | indoor/outdoor, skupinová |
| otázky k spätnej väzbe | <ol style="list-style-type: none">1. Aká bola táto aktivita?2. Páčilo sa vám byť domček alebo obyvateľ?3. S ktorým kamarátom si tvoril domček?4. Bolo pre teba niečo náročné splniť? |

Aktivita 3 Nájdi farbu

| | |
|-------------------------------------|--|
| názov aktivity | Nájdi farbu |
| čas | 15-20 min. |
| cieľ | Rozvoj tvorivosti, poznávanie farieb, koncentrácia, priestorová orientácia |
| popis aktivity | Každé dieťa dostane kartičku, na ktorej má zobrazené farby (príklad kartičky je súčasťou prílohy) a nádobu (krabička, košík) kam deti budú zbierať predmety. Keď animátor povie ŠTART, deti sa rozbehnú po priestore a ich úlohou je nájsť ku každej farbe nejaký predmet (napr. pastelka, hračka, kus oblečenia, papier, list, kvet,...). Deti na to dostanú časový limit 10 minút. Keď čas uplynie, animátor zakričí STOP, všetky deti sa vrátia k animátorovi aj s predmetmi, ktoré našli. Každé dieťa predstaví farbu a predmet, ktorý je rovnakej farby. Nakoniec si aktivitu vyhodnotíme a môžeme odmeniť toho, čo našiel najviac predmetov. |
| počet účastníkov/ skupín | 5-15 |
| pomôcky | kartičky s farbami, predmety v daných farbách v danom priestore, nádoba na predmety |
| forma | individuálna, indoor/outdoor |
| otázky k spätnej väzbe | <ol style="list-style-type: none">1. Poznali ste všetky farby?2. Aká farba sa hľadala najťažšie?3. Aká farba sa hľadala ľahko?4. Aké ďalšie farby poznáš? |

4.2 Animačné aktivity a hry pre mládež

Aktivita 4 Ovocníčkovia

| | |
|---------------------------------|---|
| názov aktivity | Ovocníčkovia |
| čas | 60 min. |
| cieľ | Precvičovanie pamäte, rozvoj pohybových zručností, rozvoj trpezlivosti |
| popis aktivity | Hra ovocníčkovia spočíva v identifikácii všetkých ovocí, ktoré má účastník na kartičke. Kartička obsahuje 25 druhov ovocia (príklad kartičky je uvedený v prílohe). Potrebujeme 5 stanovišť rozmiestnených po priestore (ďalej od seba), na každom je jeden človek, ktorý má zoznam ovocia (5 druhov) a fixku. Úlohou účastníkov je, v čo najkratšom čase (max. 60 minút) získať všetky druhy ovocia pomocou otázok, ktoré kladú človeku na stanovišti (vždy len jednu). Otázka musí byť popisná a odpoveď môže byť len <i>áno alebo nie</i> (napr. Si ovocie, ktoré rastie na strome? Si červenej farby? Si žltý?). Ak získa <i>nie</i> , musí ísť k inému stanovišťu a potom sa môže vrátiť k tomu predchádzajúcemu, kde získal <i>nie</i> . Ak získa <i>áno</i> , môže sa ďalej pýtať. Keď uhádne ovocie, musí ísť k inému stanovišťu a potom sa znovu vrátiť a hádať ďalšie, ktoré má človek na stanovišti na zozname. Vyhráva ten kto má plnú kartičku. Ak prejde 60 minút a nikto nemá plnú kartičku, vyhráva ten, kto má najviac „zobieraného ovocia.“ |
| počet účastníkov/ skupín | 5-30 (ak máme väčšiu skupinu môžeme ich rozdeliť do skupiniek po 3 alebo viac) |
| pomôcky | kartičky s ovocím pre každého účastníka, zoznamy pre animátorov, fixky, odmena pre víťaza (prípadne pre prvých troch) |
| forma | individuálne (v prípade veľkého počtu skupinové), outdoor (je možné presun do interiéru v prípade nepriaznivého počasia, ale je potrebný väčší priestor, napr. telocvičňa) |
| otázky k spätnej väzbe | <ol style="list-style-type: none"> 1. Aká bola táto aktivita? 2. Robilo vám niečo problém? 3. Vedeli ste sa pýtať bez toho, aby ste spomenuli konkrétne ovocie? 4. Poznali ste všetky druhy ovocia? |

Aktivita 5 Všetko naopak

| | |
|-------------------------------------|---|
| názov aktivity | Všetko naopak |
| čas | 20 min. |
| cieľ | Zlepšiť aktívne počúvanie, priestorovú orientáciu |
| popis aktivity | Všetci sa postavia do kruhu. Vzdelávateľ zadá inštrukciu: „Urobíte všetko čo poviem, ale NAOPAK!“ Postupne zadáva rôzne inštrukcie : Urob skok dopredu. (účastníci musia skočiť dozadu) Urob krok vpravo (účastníci musia urobiť vľavo) Daj ruky pred seba (účastníci ich musia dať za seba) Takto pokračuje ďalej. Keď sa niekto pomýli, vypadáva. Čím menej účastníkov v kruhu, tým rýchlejšie zadáva inštrukcie. Hra sa končí, keď zostane len jeden účastník. |
| počet účastníkov/ skupín | 5-30 |
| pomôcky | Zoznam jednotlivých inštrukcií, ktoré animátor zadáva účastníkom. |
| forma | indoor/outdoor, individuálna |
| otázky k spätnej väzbe | 1. Aká bola táto aktivita? 2. Ako ste sa cítili, keď ste sa pomýlili? 3. V čom bola aktivita náročná? 4. Bolo pre vás ťažké robiť veci opačne? |

Aktivita 6 Poskladaj slovo

| | |
|---------------------------------|--|
| názov aktivity | Poskladaj slovo |
| čas | 45 min. |
| cieľ | Cieľom aktivity je zdokonaľovanie sa v gramatike, slovnej zásobe a kreativite, posilnenie tímovej spolupráce medzi hráčmi. Zároveň je cieľom posilnenie vedomostí z konkrétnej oblasti. |
| popis aktivity | <p>V priestore, kde sa aktivita realizuje, sú rozmiestnené písmenká na kartičkách. Účastníci sú rozdelení do 3 skupín (v rovnakom počte hráčov). Úlohou skupiny je v čo najkratšom čase poskladať slovo z písmen, ktoré sú rozmiestnené po miestnosti. Slovo, ktoré majú poskladať je odpoveďou na otázku, ktorú položí vzdelávateľ. Za správne poskladané slovo, v čo najrýchlejšom čase (teda boli prví, kto slovo poskladal) získava daný tím 2 body. Ak poskladajú slovo prví, ale nie je to správna odpoveď, bod získava ten, kto má správne poskladané slovo.</p> <p>Príklady otázok: Na akom kontinente sa nachádza Francúzsko? (Európa) Kto objavil Ameriku? (Kolumbus) Aký mesiac je mesiacom knihy? (marec)</p> <p>Otázky sa môžu týkať aktuálne preberaného učiva v rámci konkrétneho predmetu alebo môže ísť o všeobecný prehľad.</p> <p>Vyhráva ten tím, ktorý získava najviac bodov.</p> |
| počet účastníkov/ skupín | 9 a viac (aby ich bolo možné rozdeliť minimálne do 3 tímov v rovnakom počte hráčov) |
| pomôcky | písmenka na papierikoch, ktoré rozmiestnime po miestnosti, zoznam otázok a odpovedí, papier a pero na zapisovanie bodov |
| forma | indoor, skupinová |
| otázky k spätnej väzbe | <ol style="list-style-type: none"> 1. Ako sa vám spolupracovalo? 2. Dozvedeli ste sa niečo nové? 3. Boli pre vás otázky zrozumiteľné? 4. Na aké otázky ste nevedeli odpovedať? |

4.3 Animačné aktivity pre dospelých

Aktivita 7 Zoznámte sa

| | |
|-------------------------------------|---|
| názov aktivity | Zoznámte sa |
| čas | 20 min. |
| cieľ | Podnecovať účastníkov k vytvoreniu tvorivej pracovnej atmosféry, spoznanie sa členov kolektívu, vzbudiť dôveru v skupine. |
| popis aktivity | Účastníci si sadnú do kruhu. Prvý dostane štafetový kolík a predstaví sa (svoje meno, zamestnanie, ukončené vzdelanie). Potom odovzdá kolík človeku vedľa seba a ten sa predstaví a posunie kolík ďalej. Keď sa všetci vystriedajú, prechádzame k druhému kolu. V tomto kole, ten čo drží kolík, povie meno človeka, ktorého si zapamätal a následne odpovie na otázku: „Prečo si sa prihlásil na toto podujatie?“ Posunie kolík človeku, ktorého meno si zapamätal a opakuje sa inštrukcia až kým sa všetci nevystriedajú. Na záver budú účastníkom položené otázky na reflexiu/do diskusie. |
| počet účastníkov/ skupín | 10-15 účastníkov |
| pomôcky | štafetový kolík (akýkoľvek predmet, ktorý vieme takto využiť) |
| forma | indoor, skupinová |
| otázky k spätnej väzbe | <ol style="list-style-type: none">1. Ako ste sa cítili, keď ste o sebe hovorili?2. Aký malo, podľa vás, toto cvičenie význam?3. Koho meno ste si zapamätali?4. Prečo ste si zapamätali práve toto/tieto meno/mená? |

Aktivita 8 Mesto JA a mesto MY

| | |
|---------------------------------|--|
| názov aktivity | Mesto JA a Mesto MY |
| čas | 25 min. |
| cieľ | Cieľom aktivity je kreatívnou formou vizualizovať ostatným členom skupiny vlastné hodnoty, predstavu o sebe samom a priblížiť im seba samého - to, čo ho najviac vystihuje. Aktivita je zameraná na lepšie spoznanie sa účastníkov skupiny, vhodná pri dlhodobějších vzdelávacích podujatiach. |
| popis aktivity | Každý účastník dostane prázdny erb, ktorý je rozdelený do 4 častí (viď príloha). Každý účastník vpíše (nakreslí) do jednotlivých častí erbu informácie o sebe, podľa inštrukcií – 1. (vľavo hore) slovo, ktoré ma najviac vystihuje; 2. (vpravo hore) obrázok, ktorý ma najviac vystihuje; 3. (vľavo dole) zviera, ktoré ma najviac vystihuje; 4. (vpravo dole) vlastnosť, ktorú si sám na sebe najviac cením. Po vyplnení erbu, „MESTO JA“ sa účastníci rozdelia do skupín (min. do dvojíc – podľa celkového počtu účastníkov) napr. cez ťahanie si kartičiek na ktorých sú čísla. Tí, ktorí si vytiahnu rovnaké číslo budú spolu v skupine (je možnosť využiť akúkoľvek metódu rozdeľovania do skupín). Každá skupina dostane prázdny erb, na ktorom vytvorí „MESTO MY“. Na základe svojich osobných erbov sa pokúsia nájsť spoločné slová, obrázky, zvieratá a vlastnosti, ktoré ich ako skupinu vystihujú. Následne svoje erby odprezentujú ostatným skupinám. |
| počet účastníkov/ skupín | min. 10 účastníkov |
| pomôcky | písacie potreby (ceruzky, perá, pastelky, fixky), vytlačené prázdne erby – MESTO JA pre každého účastníka, MESTO MY jeden do skupiny (šablóny erbov sa nachádzajú v prílohách) |
| forma | kombinovaná – individuálna práca, skupinová práca, indoor/outdoor |
| otázky k spätnej väzbe | <ol style="list-style-type: none"> 1. Vystihujú erby ostatných účastníkov ich osobnosti? (Otázka určená pre skupiny, kde sa účastníci už pred tým poznali) 2. Náš erb vyjadruje naše najsilnejšie a pozitívne stránky. Myslíte, že ostatní by na základe toho chceli spoznať vaše Mesto JA? 3. Snažíte sa aj v reálnom živote viac hovoriť o svojich pozitívach? Prezentujete svoje silné stránky? 4. Ako sa vám pred skupinou hovorilo o tom čo vás vystihuje? Bolo pre vás jednoduché o tom hovoriť? 5. Ako sa vám pracovalo v skupine? Bolo náročné nájsť spoločné atribúty? 6. Bolo niečo, čo vás pri ostatných erboch prekvapilo? Čo ste si o druhých zapamätali? |

Aktivita 9 Cvičme si zmysly

| | |
|---------------------------------|--|
| názov aktivity | Cvičme si zmysly |
| čas | 25 – 30 min. |
| cieľ | Cieľom aktivity je precvičiť si svoje zmysly a zistiť v čom sa môžem zlepšiť. |
| popis aktivity | <p>Každý účastník dostane ceruzku a papier na zapisovanie svojich odpovedí. Inštruktor/lektor/animátor postupne zadáva úlohy, každá zameraná na jeden zmysel.</p> <p>ZRAK: Účastníkom ukážeme obrázok, ktorý má viacero významov. „Čo vidíte na obrázku?“ Odpoveď si každý účastník zapíše na papier. (príklady obrázkov sú súčasťou prílohy)</p> <p>CHUŤ: Každý účastník si zatvorí oči. Do ruky mu dáme cukrík s nejakou príchuťou (pomarančová, jablková, citrónová,...). Účastník si ho vloží do úst a na papier napíše akú chuť cítil. (pri tomto zmysle je dôležité vedieť, či niektorý z účastníkov nemá nejakú potravinovú intoleranciu)</p> <p>ČUCH: Každému účastníkovi strekneme na zápästie trochu parfumu (akýkoľvek si prinesieme). Účastník na základe svojho čuchu zapíše dominujúcu vôňu, ktorú cítil.</p> <p>SLUCH: Požiadame účastníkov, aby boli úplne ticho a zatvorili si oči. Animátor zašepká slovo „aktivita“. Účastníci zapíšu, čo počuli. V prípade potreby môže animátor slovo ešte raz zopakovať.</p> <p>HMAT: Účastníci si zatvoria oči. Každý postupne dostane do ruky vybraný predmet (pero, kocku, zošit, ovocie,...). Každý účastník následne zapíše, aký predmet držal v ruke.</p> <p>Na záver diskutujeme o odpovediach. Nehráme sa na správne a nesprávne odpovede. Snažíme sa podporiť jednotlivé zmysly a hovoríme o tom, ako si tieto zmysly môžeme cvičiť.</p> |
| počet účastníkov/ skupín | max. 10 účastníkov |
| pomôcky | ceruzky a papiere pre všetkých účastníkov, obrázok (tip na obrázok v prílohách), cukríky s príchuťou (prípadne iné jedlo, ktoré budú ochutnávať), parfum, vybraný predmet (pero, kocka, zošit, ovocie,...) |
| forma | individuálna, indoor |
| otázky k spätnej väzbe | <ol style="list-style-type: none"> 1. Ako ste sa pri aktivite cítili? 2. Čo bolo pre vás najjednoduchšie a čo najťažšie? 3. Ktoré zmysly potrebujete zlepšiť? 4. Ako ešte inak by sa dali otestovať naše zmysly? |



Zhrnutie

Využívanie animácie a hry vo vzdelávaní predstavuje zaujímavý spôsobom upevňovania získaných vedomostí, zručností a kompetencií, ako aj podporu tímovej spolupráce a komunikácie v skupine. Rovnako tak vieme prostredníctvom animácie a hry podporovať kreativitu, tvorivosť, seberealizáciu a sebarozvoj. Pomáhajú pri efektívnom dosahovaní cieľov a zároveň podporujú účastníkov vzdelávacieho procesu k aktivite a väčšej participácii.

Spomenuté aktivity je možné alternovať v zmysle využitia pri iných cieľových skupinách. Nesmieme však zabúdať na dodržiavanie jednotlivých špecifik práce s danou cieľovou skupinou.



Kontrolné otázky a úlohy

Vyberte si jednu aktivitu a pokúste sa ju upraviť pre inú cieľovú skupinu s prihliadnutím na jej vývinové špecifiká.

Ukážky jednotlivých pomôcok k vybraným aktivitám



5 Slovník základných pojmov

adolescencia

označuje vývinové obdobie človeka, pre ktoré je zo psychologického hľadiska charakteristické dospelie a mladosť. Podľa Langmeiera a Krejčírovej (2006) je to životná etapa medzi 15. a 22. rokom života, Řičan (2004) ju poníma od 15. do 20. rokov, Vágnerová (2012) a Macek (2003) dospelie vymedzujú vo veku 10 až 20 (22) rokov. Obdobie dospelie predstavuje kľúčovú fázu v živote jednotlivca, ktorá leží medzi detstvom a dospelosťou. Tento čas je charakterizovaný mnohými zmenami, zmätkami, konfliktami a chaotickými situáciami. V tejto etape sa človek mení nielen navonok, ale aj vo vnútornej štruktúre a v charaktere osobnosti. Mení sa aj jeho pohľad na svet, seba samého a na ľudí okolo neho.

animácia

metóda výchovy vo voľnom čase, je definovaná ako „výchovná metóda založená na nedirektívnych a akčných metódach povzbudzovaní mladých ľudí k hľadaniu vlastnej cesty životom a schopnosti realizovať svoju slobodu a autonómiu pričom sa im predkladá množstvo primeraných, zaujímavých štruktúrovaných pozitívnych možností seberealizácie“ (Hanuliaková, 2020, s. 63).

metóda výchovno-vzdelávacej práce s dospelými, založená na pozitívnej motivácii, pozitívnom vedení a povzbudzovaní pri hľadaní, prípadne znovunachádzaní životnej, profesijnej a pracovnej dráhy. Andragóg môže ponúknuť možnosti výberu pri seberealizácii v takých oblastiach, ako je vzdelávanie, sebavzdelávanie, športové a kultúrno-osvetové aktivity a pod. (Hotár a kol., 2000, s. 41).

animátor

„odborník, ktorý využíva animáciu ako neprikazujúcu metódu výchovy na oživenie voľného času, spoločenského a kultúrneho života i vzdelávania podnetmi na kontakty, komunikáciu, uvoľnenie, zábavu a tvorivú seberealizáciu každého jednotlivca“ (Križanová, 2005, s. 126). Križanová (2005, s. 132 - 133) vymedzuje štyri základné schopnosti, ktoré by mal mať každý animátor: schopnosť rozvíjať kontakty a komunikáciu; schopnosť podporovať pocity spolupatričnosti, vytvárať a viesť skupiny; schopnosť oslobodzovať a podporovať tvorivosť; schopnosť uľahčiť účasť a spolupôsobenie na kultúrnom živote.

celoživotné vzdelávanie/učenie (sa)

kontinuálny proces, ktorý umožňuje získať, rozšíriť kvalifikáciu rôznymi vzdelávacími cestami v priebehu celého života, ktoré sú realizované v súlade s individuálnymi potrebami a záujmami každého jednotlivca. V rámci rešpektovaniu princípu rovných príležitostí ponúka tento koncept možnosti vzdelávať sa pre všetkých, bez rozdielu na vekové ohraničenie, či sociálne prostredie. Dôležitú úlohu však zohráva individuálna

motivácia jednotlivca k učeniu sa. Takéto učenie sa prebieha bez ohľadu na životnú etapu, v ktorej sa človek nachádza, miesto, čas, či formu, čo môžeme vnímať tak, že sa realizuje aj vo sfére voľného času (Knotová, 2006).

cieľ animácie

„zintenzívniť zážitky účastníkov postupnou gradáciou vykonávaných činností, vzťahom s okolím, vzájomnou komunikáciou a uspokojiť ich potreby“ (Slušná & Chomová, 2015, s. 57). Šerák (2009) hovorí aj o tom, že animácia má vyvolávať samostatné a aktívne uspokojovanie individuálnych potrieb. Je založená na pozitívnej motivácii a na ponuke rôznych možností seberealizácie, ako aj mobilizácii a facilitácii individuálnych aktivít.

didaktické hry

nám umožňujú vysvetliť, overiť a upevniť učivo, motivovať žiakov počas vyučovania a oživiť ho. Každá didaktická hra by mala byť v súlade s tematickým celkom predkladaného učiva a mala by byť primeraná veku detí (Hricová, Jakubíková & Tulenková 2003). Didaktické hry okrem toho, že rozvíjajú rozumovú stránku dieťaťa, taktiež pôsobia aj na mravnú a vôľovú stránku a tým plnia výchovný charakter.

dospelosť

môžeme definovať z rôznych pohľadov. Tým prvým je formálne dosiahnutie dospelosti dovŕšením 18 rokov, čo je dané platnou legislatívou. Druhým pohľadom je psychologické hľadisko. V rámci tohto pohľadu hovoríme o dospelosti ako o vrchole dozrievania (Průcha & Veteška, 2012). Môžeme ju tiež definovať ako obdobie stabilizácie jednotlivca. „Psychická dospelosť sa prejavuje schopnosťou človeka samostatne myslieť a konať. Jednotlivec disponuje celkovou myšlienkovou a pracovnou stabilitou, vie si plánovať vlastný život, je vytrvalý a zodpovedný“ (Průcha & Veteška, 2012, s. 79).

formálne učenie (sa)

vzdelávanie/učenie sa, ktoré sa poskytuje v organizovanom a štruktúrovanom prostredí a je explicitne určené ako vzdelávanie (EACEA, 2011). Formálne učenie sa predstavuje základný prúd vzdelávania, teda môžeme povedať že ide o školskú prípravu a teda sa spravidla realizuje ako školské vzdelávanie. Švec (2008) ďalej dodáva, že formálne vzdelávanie dospelých sa spravidla chápe ako školské štúdium popri zamestnaní, ktoré vedie k vysvedčeniu alebo k získaniu diplomu či oprávnenia v zmysle predpisov platných v školskej sústave.

gamifikácia

zavádzanie herných prvkov do vzdelávania (Langer, 2016). V tomto kontexte hovoríme napríklad o zbieraní bodov za dobré hodnotenie, strácanie „životov“ pri zlej odpovedi alebo v prípade neaktivity, či postupovanie na vyšší level pri dosiahnutí požadovaného výsledku. Pri vyučovaní a učení sa gamifikácia používa, aby bol proces vzdelávania pre účastníkov zaujímavejší, interaktívnejší a pútavejší.

hra

činnosť (duševnú alebo telesnú), ktorá má zmysel sama o sebe (napr. tým, že vychádza z prirodzenosti dieťaťa), alebo jej zmysel stojí mimo vlastnej hry, a potom sa stáva prostriedkom na dosiahnutie iných (napríklad výchovných alebo vzdelávacích) cieľov. K dôležitým princípom hry patria pravidlá, ktoré dodávajú hre napätie, obťažnosť a usmerňujú spomínanú činnosť (Němec a kol., 2022).

hry vo vzdelávaní dospelých

aktivity spoločenského alebo pohybového charakteru, ktorých cieľom je získavanie a rozvoj vedomostí, zručností či postojov účastníka. Špecifickými sú tzv. **manažérske (strategické) hry**, ktorých cieľom je simulácia a následný nácvik strategických manažérskych rolí a procesov, najmä v zmysle plánovania, organizovania, vedenia, či kontroly. Dôraz sa pri tom kladie najmä na manažérske rozhodovanie (Langer, 2016).

informálne učenie (sa)

vychádza z každodenných činností týkajúcich sa práce, rodiny alebo voľného času. Nie je organizované alebo štruktúrované v súvislosti s cieľmi, časom alebo podporou v učení (EACEA, 2011). Predstavuje proces získavania vedomostí, osvojovania zručností, postojov a kompetencií počas každodenných situácií a zo životných skúseností (Veteška, 2011). Tento typ učenia sa je často nezámerný a môže sa stať, že človek si neuvedomuje, že sa vzdeláva/učí a tým aj nadobúda nejaké kompetencie a zručnosti. Ide najmä o nadobúdanie vedomostí, zručností a schopností zo skúseností, z činností bežného života, z rozhovorov, diskusií, formovanie názorov na základe médií (rozhlas, televízia, printové a internetové médiá, sociálne médiá), či čítaním literatúry.

mladší školský vek

ako jeden z najdôležitejších sociálnych medzníkov v živote človeka, kedy dochádza k nástupu do školy. Toto obdobie sa pohybuje od šiestich do deviatich rokov. Vstup dieťaťa do školy závisí od jeho fyzického, emocionálneho a kognitívneho vývoja. Hovoríme o „školskej zrelosti“, ktorá sa posudzuje už v materskej škole (Démuthová, 2015).

neformálne učenie (sa)

sa zakladá na plánovaných aktivitách, ktoré nie sú explicitne stanovené ako vzdelávanie (v súvislosti s cieľmi učenia, dobou učenia alebo podpory v učení) (EACEA, 2011). Realizuje sa prostredníctvom „kurzov, seminárov, workshopov v zariadeniach zamestnávateľov, súkromných vzdelávacích inštitúcií, neziskových organizácií, ale aj klasických školách“ (Veteška, 2011, s.51). Teda hovoríme o učení (sa), ktoré neposkytujú školy, ale iné vzdelávacie inštitúcie a obyčajne ani nevedie k získaniu dokladu o vzdelaní. V rámci tohto učenia sa, môžeme hovoriť aj o sebavzdelávaní prostredníctvom štúdia odbornej literatúry, internetových zdrojov, využívania webinárov, či sledovaním rôznych inštruktážnych videí .

puberta

je vývinové štádium, ktoré sa vyznačuje výraznými telesnými, funkčnými a psychickými zmenami, ktoré premieňajú jedinca z dieťaťa na dospelého, schopného reprodukcie. Toto obdobie je na jednej strane ohraničené pohlavným dozrievaním, rastom a vznikom sekundárnych pohlavných znakov, ako aj zrýchleným telesným rastom. Na druhej strane je ukončené úplnou pohlavnou a reprodukčnou zrelosťou, pričom telesný rast sa ustáli (Končeková, 2007).

starší školský vek

predstavuje prechod medzi detstvom a dospelosťou. Začína okolo 11. roku života a trvá približne do 15 rokov, s individuálnymi odchýlkami. Zvyčajne ide o deti na II. stupni základnej školy. Počas tohto obdobia prebiehajú rozsiahle zmeny vo všetkých oblastiach osobnosti. Dieťa sa postupne osamostatňuje od rodičov a stále väčší význam preň získavajú rovesníci, s ktorými sa viac stotožňuje než v predchádzajúcich obdobiach (Kopčanová, Kopányiová & Smiková, 2016).

učenie

je jedným z najdôležitejších psychických procesov, je to základná podmienka existencie a vývinu jednotlivca a celej spoločnosti. Učenie je aktívny a tvorivý proces, ktorý rozširuje vrozený genetický program a možnosti jednotlivca, jeho zmyslom je prispôsobovanie sa novým situáciám (Hartl & Hartlová, 2000). Učenie sa jednotlivca spočíva najmä vo vytváraní vedomostí a zručností, s ktorých používaním človek mení svoje formy správania, obsahy svojich činností, vlastnosti svojej osobnosti a vzťahy k iným ľuďom (Veteška, 2016).

voľný čas

optimálny sociálny priestor pre sebarozvoj osobnosti prostredníctvom slobodne volených činností. Z kvantitatívneho hľadiska je voľný čas vymedzený ako čas, ktorý zostáva jednotlivcovi po splnení pracovných a mimopracovných povinností. Z hľadiska kvalitatívneho je voľný čas naplňovaný komplexne takými činnosťami, pre ktoré sa človek rozhoduje z vlastnej vôle, presvedčenia a potreby a vykonáva ich spravidla pre seba samého (Veteška, 2016; Knotová, 2006).

výchova

„cieľavedomé, uvedomelé, zámerné a plánovité utváranie osobnosti človeka podľa určitých vopred prijatých vzorov alebo cieľov, ktoré sa realizujú v intenciách spoločenských záujmov a potrieb“ (Rozinajová, 2005, s.13). Výchova človeka patrí medzi najvýznamnejšie úlohy spoločnosti. Uskutočňuje sa v ľudskom spoločenstve, a preto je neoddeliteľne spojená s človekom. Je to zámerný a systematický proces, ktorého cieľom nie je len odovzdanie určitých poznatkov, vedomostí a zručností, ale aj podpora rozvoja schopností, správnych návykov, vlastností a citov u vychovávaných jednotlivcov.

vzdelávanie

je proces, počas ktorého si žiak osvojuje poznatky, získava vedomosti a zručnosti a zároveň rozvíja svoje telesné i duševné schopnosti a záujmy (Petlák, 1997). Proces vzdelávania sa, vo formálnej aj neformálnej rovine, odohráva medzi dvoma kľúčovými aktérmi: vzdelávateľ (učiteľ, lektor) a vzdelávaný (žiak, študent, účastník vzdelávania) Z pohľadu vzdelávateľa ide o vyučovanie, z pohľadu vzdelávaného ide o učenie sa. Vzdelávanie je rebríčku hodnôt postavené na vysokej priečke, nakoľko charakterizuje osobnosť a podporuje jej rozvoj (Veteška, 2016).

Záver

V súčasnom dynamickom svete vzdelávania zohráva využitie animácie a hier kľúčovú úlohu v procese učenia a vzdelávania. Naša učebnica ponúkla široký prehľad o tom, ako tieto nástroje môžu obohatiť výchovno-vzdelávací proces, podporiť aktívne učenie a prispieť k rozvoju rôznych zručností u detí, mládeže a dospelých. Od teoretických rámcov po konkrétne aplikácie sme sa snažili zdôrazniť, že animácia a hry nie sú len prostriedkami využívanými v rámci spríjemnenia voľného času, ale aj efektívnymi nástrojmi, ktoré transformujú spôsob, akým študenti a študentky interagujú s obsahom.

Pri prezentácii teoretických východísk sme venovali špecifickú pozornosť práve vývinovým špecifikám jednotlivých cieľových skupín (deti, mládež a dospelí), ktoré považujeme za kľúčové pri efektívnosti výchovno-vzdelávacieho procesu a teda aj využívaní animácie a hry vo výchove a vzdelávaní. Uvedomujeme si, že každá skupina je unikátna a čo funguje v jednom kontexte, nemusí byť vždy účinné v inom. Preto je dôležité, aby vzdelávatelia prispôbovali svoje prístupy a stratégie podľa individuálnych potrieb a preferencií svojich študentov a študentiek, resp. účastníkov a účastníčky výchovno-vzdelávacieho procesu.

Na druhej strane považujeme, práve v závere našej vysokoškolskej učebnice, upozorniť, že ak chceme využívať animáciu a hry efektívne, je potrebné neustále sa v tejto oblasti vzdelávať a flexibilne reagovať na výzvy, ktoré so sebou tieto dve metódy prinášajú. Medzi takéto výzvy patria technické obmedzenia, potreba školenia učiteľov a nutnosť vytvárať pedagogicky relevantný obsah. Tieto aspekty sú dôležité pre úspešné nasadenie animácií a hier vo vzdelávacích prostrediach. Nezabúdajme ani na etické otázky, ktoré sa s využívaním technológií vo vzdelávaní spájajú, ako je ochrana osobných údajov a zodpovednosť za obsah.

S nádejou, že sme čitateľom (vysokoškolským študentom a študentkám, ako aj širšej odbornej verejnosti) poskytlí cenné nástroje a inšpirácie, uzatvárame našu vysokoškolskú učebnicu. Dúfame, že pedagógovia, študenti aj odborníci v oblasti vzdelávania sa budú ďalej zaujímať o možnosti, ktoré animácia a hry ponúkajú, a že s ich pomocou budú schopní vytvárať zmysluplné a podnetné učebné prostredie.

Práve vďaka využívaniu animácie a hier vo vzdelávaní nemusí byť vzdelávanie len procesom získavania vedomostí, ale aj cestou za fascinujúcimi zážitkami a osobným rozvojom.

Zoznam bibliografických odkazov

- A Memorandum on Lifelong Learning*. (2000). http://arhiv.acs.si/dokumenti/Memorandum_on_Lifelong_Learning.pdf
- Allen, K. E. & Marotz, L.R. (2008). *Přehled vývoje dítěte: od prenatálního období do 8 let*. Praha: Portál.
- Boxlight. (2023). *Gamification in Education: 7 Benefits of Engaging Students Through Playful Learning*. Mimio Educator. <https://blog.mimio.com/gamification-in-education-7-benefits-of-engaging-students-through-playful-learning>
- Cloke, H. (2019). *The History of Gamification (From the Very Beginning to Now)*. <https://www.growthengineering.co.uk/history-of-gamification/>
- Čornaničová, R. (2010). Potreba vytvoriť moderný výkladový a terminologický slovník. *Národná osveta*, 2010 (5-6), s. 26-30.
- Detko, J. et al. (2016). *Validácia výsledkov neformálneho vzdelávania a informálneho učenia sa v SR*. Bratislava: ŠIOV.
- Démuthová, S. (2015). *Úvod do psychologických vied pre pedagógov*. Trnava: Univerzita Cyrila a Metoda v Trnave.
- Dudová, A., Kaplánek, M. & Macků, R. (2011). Mnohotvarný fenomén animace. *Pedagogická orientace*, roč. 21, č. 3.
- Dudová, A. (2018). Animace jako model komunitní práce. *Fórum Sociální práce*, 2/2018.
- Dvořáková, M. & Šerák, M. (2016). *Andragogika a vzdělávání dospělých*. Praha: Filozofická fakulta Univerzity Karlovy.
- EACEA. (2011). *Adults in Formal Education: Policies and practice in Europe*. Brussels: EACEA EURYDICE http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice./documents/thematic_reports/128EN.pdf
- European guidelines for validating non-formal and informal learning*. CEDEFOP. (2009) Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Grigeľová, I. (2014). *Hra a hračka ako podporný činiteľ v predprimárnej edukácii*. Bratislava: MPC.
- Griščiková, A. (2007). *Didaktické hry s učebnou pomôckou lego*. Prešov: MPC.
- Hanuliaková, J. (2020). *Pedagogika voľného času a výchova vo voľnom čase*. Dubnica nad Váhom: VŠ DTI, Dubnica nad Váhom.
- Hartl, P. & Hartlová, H. (2000). *Psychologický slovník*. Praha: Portál

- Hotár, V. & Paška, P. a kol. (2000). *Výchova a vzdelávanie dospelých. Andragogika*. Bratislava: SPN.
- Hricová, I., Jakubíková, J. & Tulenková, M. (2003). *Hry a kolatívne úlohy v prírodopise*. Prešov : MC.
- Juul, J. (2003). The Game, the Player, the World: Looking for a Heart of Gameness. In Copier, M. & Raessens, J. *Level Up: Digital Games Research Conference Proceedings*. (s. 30 – 45). <http://www.jesperjuul.net/text/gameplayerworld/>
- Kaplánek, M. (2013). *Animace: studijní text pro přípravu animátorů mládeže*. Praha: Portál.
- Kariková, S. (2013). *Adultopsychológia (Kapitoly z psychológie dospelosti)*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta UMB.
- Knotová, D. (2006). Neformální zájmové vzdělávání dospělých ve volném čase. In Rabušicová, M. (ed.). *Sborník prací filozofické fakulty brněnské univerzity. Studia Paedagogica*. (s. 67 – 77). Brno: Masarykova univerzita.
- Kolibová, D. (2007). *Dieťa a jeho vývin : vývinová psychológia*. Ružomberok: Pedagogická fakulta Katolíckej univerzity v Ružomberku.
- Kollárová, D. & Pavlíčková, A. (2018). *Volný čas a výchova mimo vyučovania*. Nitra: PF UKF.
- Kominarec, I., Podhájecká, M. & Ihnacík, J. (2000). *Vybrané kapitoly z pedagogiky*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove – Fakulta humanitných a prírodných vied.
- Končeková, L. (2002). *Psychológia puberty a adolescencie*. Prešov: PU v Prešove FHPV.
- Končeková, L. (2007). *Vývinová psychológia*. Prešov: Vydavateľstvo Michala Vaška.
- Končeková, L. (2014). *Vývinová psychológia*. Prešov: Vydavateľstvo Michala Vaška.
- Koníčková, J. (n.d.). Ako sa učia deti pomocou hry. *Eduworld.sk* <https://eduworld.sk/cd/jaroslava-konickova/4450/ako-sa-deti-ucia-pomocou-hry>
- Kopčanová, D., Kopányiová, A. & Smiková, E. (2016). *Metodická príručka pre zamestnancov a zamestnankyne poradenských zariadení v rezorte školstva SR*. <https://www.minedu.sk/data/att/10843.pdf>
- Križanová, D. (2005). *Teória a metodika animačných činností*. Bratislava: SPN.
- Kupcová, V. (2015). Edukátor v zájmovom vzdelávaní dospelých v role animátora. In Danielová, L. & Schmied, J. (eds.) *Sborník z medzinárodnej vedeckej konferencie ICOLLE 2015*. Brno: Mendeleevova univerzita v Brne.
- Labjaková, I. (2013). *Didaktická hra vo vyučovaní matematiky v primárnom vzdelávaní*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum.
- Langer, T. (2016). *Moderní lektor. Průvodce úspěšného vzdělavatele dospělých*. Praha: Grada.
- Langmeier, J. & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie*, 4. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s.

- Lukáš, R. (2015). *Co může využívání herních principů přinést vzdělávání?*. Dostupné na: <https://www.eduin.cz/clanky/co-muze-vyuzivani-hernich-principu-prinest-do-vzdelavani/>
- Mulkeen, D. (2018). *The Top 5 Benefits of Gamification in Learning*. <https://www.learnlight.com/en/articles/5-benefits-of-gamification-in-learning/>
- Mužik, J. (2004). *Androdidaktika*. Praha: ASPI.
- Mužiková, K. (2003). *Hier nie je nikdy dost'*. In Učitel'ské noviny, LIII.
- Nelešovská, A. & Spáčilová, H. (2003). *Didaktika III*. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci.
- Nemcová, L. & Rovňanová, L. (2016). Volný čas ako priestor pre neformálne vzdelávanie. In *Zborník vedeckovýskumných prác Katedry pedagogiky*. Banská Bystrica: Belianum.
- Nemcová, L. & Šolcová, J. (2020). *Neformálne vzdelávanie detí a mládeže*. Banská Bystrica: Belianum.
- Němec, J. a kol. (2022). *Teorie a metodika výchovy*. Brno: Masarykova univerzita.
- Petlák, E. (1997). *Všeobecná didaktika*. Bratislava: Iris.
- Podhájecká, M. et. al. (2007). *Edukačnými hrami poznávame svet*. Prešov: Prešovská univerzita, Pedagogická fakulta.
- Průcha, J. & Veteška, J. (2012). *Andragogický slovník*. Praha: Grada.
- Průcha, J. & Veteška, J. (2014). *Andragogický slovník. 2. aktualizované a rozšířené vydání*. Praha: Grada.
- Púpavová, M. (n. d.). *Gamifikácia a eLearning vo vzdelávaní: Čo tieto pojmy znamenajú?* <https://eduworld.sk/cd/martina-pupavova/2170/gamifikacia-a-elearning-vo-vzdelavani-co-tieto-pojmy-znamenaju>
- Řičan, P. (2004). *Cesta životom. Vývojová psychológia*. Praha : Portál.
- Slušná, Z. & Chomová, S. (2015). *SúčasnÉ témy v kultúrnej teórii a praxi*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave.
- Slušná, Z. & Strelková, J. (2007). Animácia kultúrnych činností. In Čornaničová, R. a kol. *Animátor kultúry*. (s. 158 – 223). Bratislava: Národné osvetové centrum.
- Šerák, M. (2009). *Zájmové vzdělávání dospělých*. Praha: Portál.
- Šimová, G. & Dargová, J. (2001). *Tvorivé dieťa predškolského veku*. Prešov : Rokus.
- Smithsonian Science Education Centre. (2024). *5 Benefits of Gamification*. <https://ssec.si.edu/stemvisions-blog/5-benefits-gamification>
- Švec, Š. (2002). *Základné pojmy v pedagogike a andragogike*. Bratislava: Iris.
- Švec, Š. (2008). *Anglicko-slovenský lexikón pedagogiky a andragogiky*. Bratislava : Iris.
- Thorová, K. (2015). *Vývojová psychologie*. Praha: Portál.
- Vankúš, P. (2012). *Didaktické hry v matematike*. Bratislava: KEC FMFI UK.

- Vágnerová, M. (2000). *Vývojová psychológia*. Praha : Portál.
- Vágnerová, M. (2005). *Vývojova psychologie*. Praha: Portál.
- Vágnerová, M. (2008). *Psychopatologie pro pomáhající profese*. 4. vyd. Praha : Portál.
- Vágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie. Dětství a dospívání*. Praha : Karolínium.
- Vávrová, A. et. al. (2006). *Hry ve vyučování matematice jako významná strategie vedoucí k rozvoji klíčových kompetencí žáků*. Praha : JČMF.
- Veteška, J. (2010). *Kompetence ve vzdělávání dospělých. Pedagogické, andragogické a sociální aspekty*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha.
- Veteška, J. (2011). Celoživotní vzdělávání a učení v andragogickém kontextu. In Veteška, J. & Vacínová, T. a kol. *Aktuální otázky vzdělávání dospělých*. (s. 43-67). Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha.
- Veteška, J. (2016). *Přehled andragogiky*. Praha: Portál.
- Werbach, K. & Hunter, D. (2020). *The Power of Gamification and Game Thinking in Business, Education, Government, and Social Impact*. Pennsylvania: Wharton School Press. <https://dokumen.pub/for-the-win-revised-and-updated-edition-the-power-of-gamification-and-game-thinking-in-business-education-government-and-social-impact-9781613631041.html>
- Zormanová, L. (2017). *Didaktika dospělých*. Praha: Grada.

Prílohy

Prílohy obsahujú pracovné listy k jednotlivým kapitolám a ukážky niektorých pomôcok potrebných k realizácii vybraných animačných aktivít a hier. ***Všetky prílohy sú autorským dielom autoriiek vysokoškolskej učebnice a ich použitie je možné len s riadnym uvedením zdroja a v rámci zásad etiky citovania.***



Príloha A - pracovný list, tematická oblasť Celoživotné učenie sa

1) Aké tri kategórie vzdelávania charakterizuje koncept celoživotného učenia sa?



2) Ako môžeme charakterizovať rozdiely medzi formálnym, neformálnym a informálnym učením sa?

| rozdielely v: | formálne | neformálne | informálne |
|--------------------------|----------|------------|------------|
| vzťah učiteľ – učiacy sa | | | |
| obsah | | | |
| motivácia | | | |
| časový rozvrh | | | |
| poskytovatelia | | | |

3) Vytvorte vlastnú charakteristiku jednotlivých kategórií celoživotného učenia sa:

4) Popíšte výhody a nevýhody neformálneho učenia (sa)



5) Popíšte výhody a nevýhody formálneho učenia (sa)





Príloha B - pracovný list, tematická oblasť Vzdelávanie vybraných cieľových skupín

1) Vysvetlite nasledovné pojmy:

výchova:

vzdelávanie:

celoživotné vzdelávanie:

2) Charakterizujte vybrané vývinové obdobia človeka:

| vek | názov obdobia | medzník |
|-------------|----------------------|----------------|
| 3-6 rokov | | |
| 6-10 rokov | | |
| 10-15 rokov | | |
| 15-20 rokov | | |
| 20-30 rokov | | |
| 30-45 rokov | | |
| 45-60 rokov | | |

3) K uvedeným vývinovým obdobiam napíšte aspoň jedno špecifikum daného obdobia, ktoré je potrebné zohľadniť vo výchovno-vzdelávacom procese:

mladší školský vek

| motorický vývin | kognitívny vývin | sociálny vývin |
|-----------------|------------------|----------------|
| | | |

starší školský vek

| motorický vývin | kognitívny vývin | sociálny vývin |
|-----------------|------------------|----------------|
| | | |

adolescencia

| motorický vývin | kognitívny vývin | sociálny vývin |
|-----------------|------------------|----------------|
| | | |

4) Identifikujte bariéry vo vzdelávaní dospelých:



Príloha C - pracovný list, tematická oblasť Animácia

1) Ktorý, z nasledujúcich princípov, využívame v animácii?

dobrovoľnosť

neutilitárnosť

dôraz na záujmy a potreby

možnosť iniciatívy

dosiahnuteľnosť

sociálna prevencia

2) V akých oblastiach (minimálne 3), môžeme realizovať animáciu?

3) Z akých slov pochádza pojem animácia?

- a. anima a animer
- b. animarea a animace
- c. animer a aner

4) Aké 3 zložky animácie poznáme?

5) Určite správnosť (pravdivosť) nasledovných výrokov:



Priama animácia je najefektívnejšia v zmysle poskytovania podnetov.

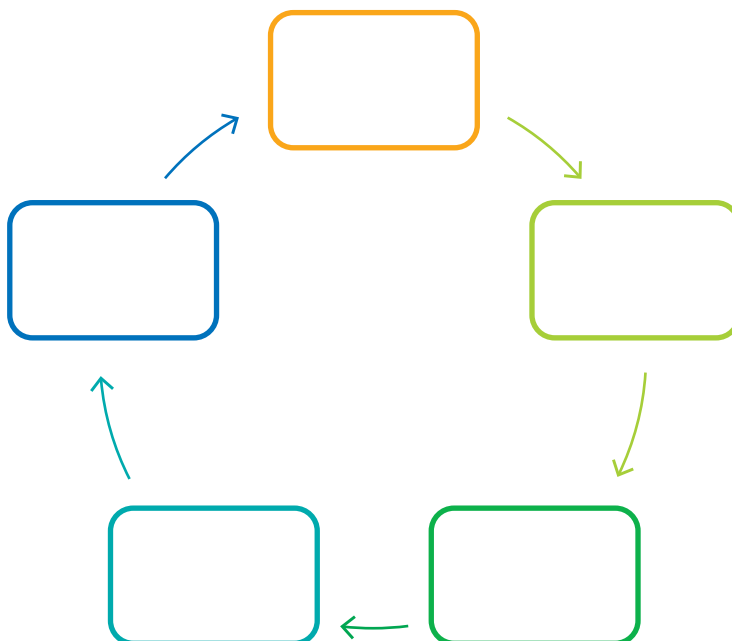


Animácia je metóda výchovno-vzdelávacej práce s dospelými založená na pozitívnom motivovaní, pozitívnom vedení a povzbudení pri hľadaní životnej, profesijnej alebo pracovnej cesty.



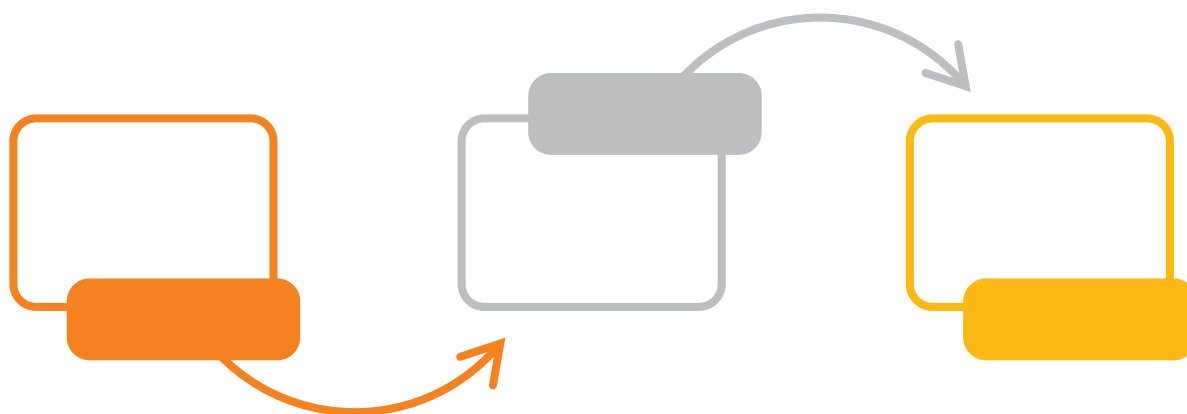
Cieľom animácie je účastníka upokojiť a naučiť ho meditovať.

6) Doplňte, v správnom poradí, jednotlivé zložky procesu animácie.

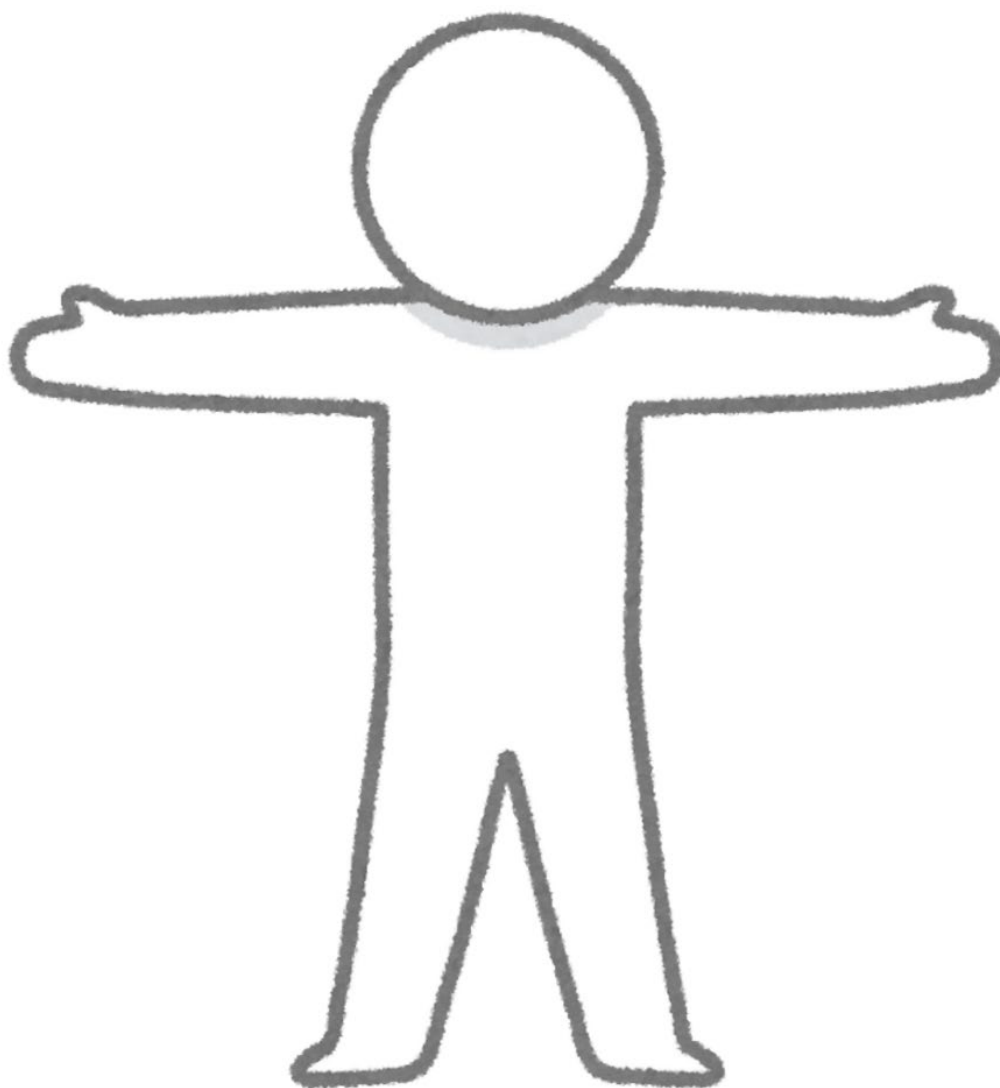


zložky animácie: realizácia, výber obsahu a formy, hodnotenie, analýza prostredia, analýza vzdelávacích potrieb

7) Aké tri možnosti zabezpečenia poznáme pri animácii? (vymenujte a charakterizujte)



8) Do postavy animátora napíšte aké vlastnosti, zručnosti, kompetencie by mal mať.





Príloha D - pracovný list, tematická oblasť Hra

1) Charakterizujte pojem HRA:

2) Vyberte správne tvrdenie:



Už J. A. Komenský považoval hru za dôležitú súčasť výchovného procesu, zdôrazňujúc, že vzdelávanie by malo byť zábavné a radostné.



Pre deti predškolského a mladšieho školského veku nie je hra nevyhnutná a nepredstavuje dôležitú aktivitu.



Hra formuje dieťa a pomáha mu prežiť realitu, čím sa pripravuje na budúci život.



Medzi základné aspekty patrí: dobrovoľnosť, nútenosť, negatívne pocity, striktnosť.

3) Vyberte si jeden druh hry (podľa organizačného hľadiska) a navrhnite hru pre deti mladšieho školského veku a pre deti staršieho školského veku.

Hra pre deti mladšieho školského veku

typ hry:

názov:

cieľ:

pravidlá:

priebeh:

Hra pre deti staršieho školského veku

typ hry:

názov:

cieľ:

pravidlá:

priebeh:

4) Charakterizujte didaktické hry:

5) Čo je to gamifikácia? (vyberte správne tvrdenie)



Zavádzanie herných prvkov do vzdelávania.



Gamifikácia je len využitie hry vo výchove.

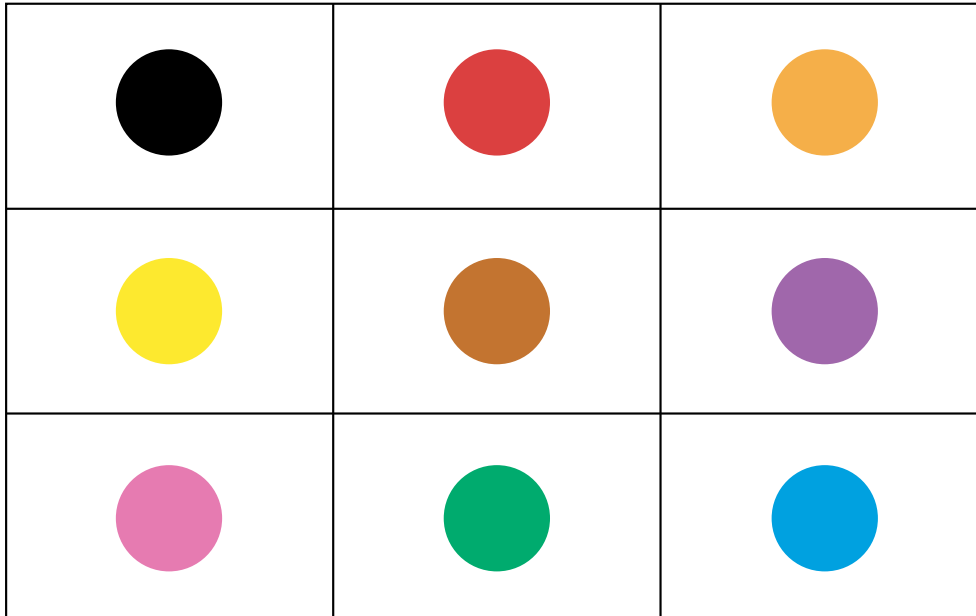


Gamifikácia sa snaží vytážiť z rôznych typov hier tie najužitočnejšie mechanizmy, predovšetkým psychologické, a použiť ich k motivácii účastníkov vzdelávania.



Príloha E - pomôcky k animačným aktivitám a hrám

Aktivita Nájdi farbu – kartička s farbami, ktoré musia deti hľadať



Aktivita Ovocníčkovia – kartička s ovocím a zoznam ovocia pre animátorov



zoznam ovocia (podľa riadkov):

jablko, citrón, čučoriedky, jahody, banán

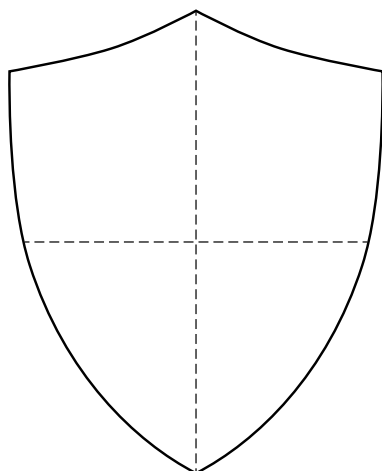
kivi, ríbezľa, melón, egreš, maliny

nektárinka, marhuľa, pomaranč, broskyňa, ananás
slivka, figa, hrozno, čerešňa, černica

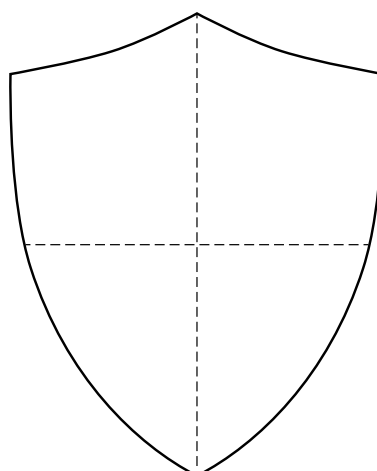
grep, granátové jablko, hruška, mandarínka, mango

Aktivita Mesto JA, mesto MY – ERB

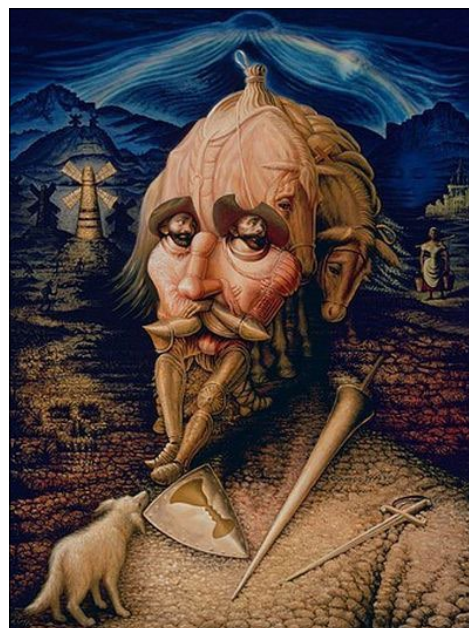
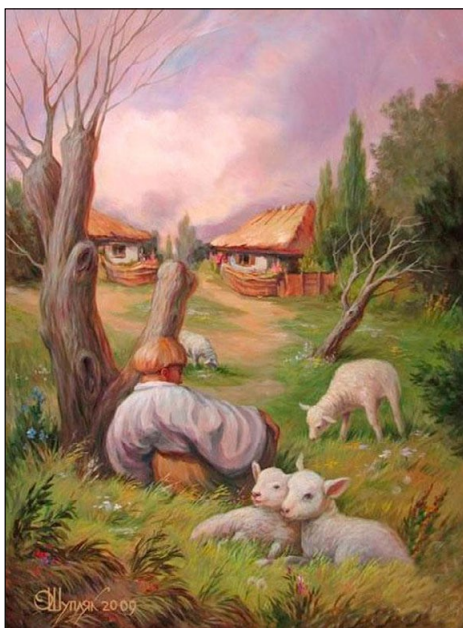
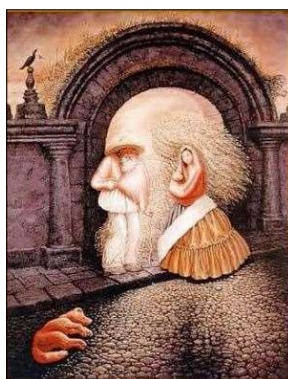
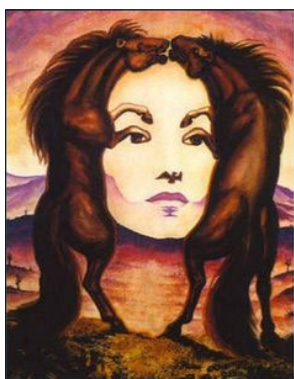
MESTO JA



MESTO MY



Aktivita Cvičíme si zmysly – obrázky



Zdroj: google.sk

Názov publikácie: Využitie animácie a hry vo vzdelávaní

Autorky: Mgr. Michaela Beran Sládkayová, PhD., Mgr. Karina Zošáková, PhD.

Recenzenti: PaedDr. Soňa Grofčíková, PhD., PhDr. Svetlana Chomová, PhD.

Rozsah: 94 strán, 4,3 AH

Rok vydania: 2024

Vydanie: prvé

Vydavateľ: Belianum. Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici

Edícia: Pedagogická fakulta

ISBN 978-80557-2201-6

EAN 9788055722016

<https://doi.org/10.24040/2024.9788055722016>



ISBN 978-80-557-2201-6



9 788055 722016