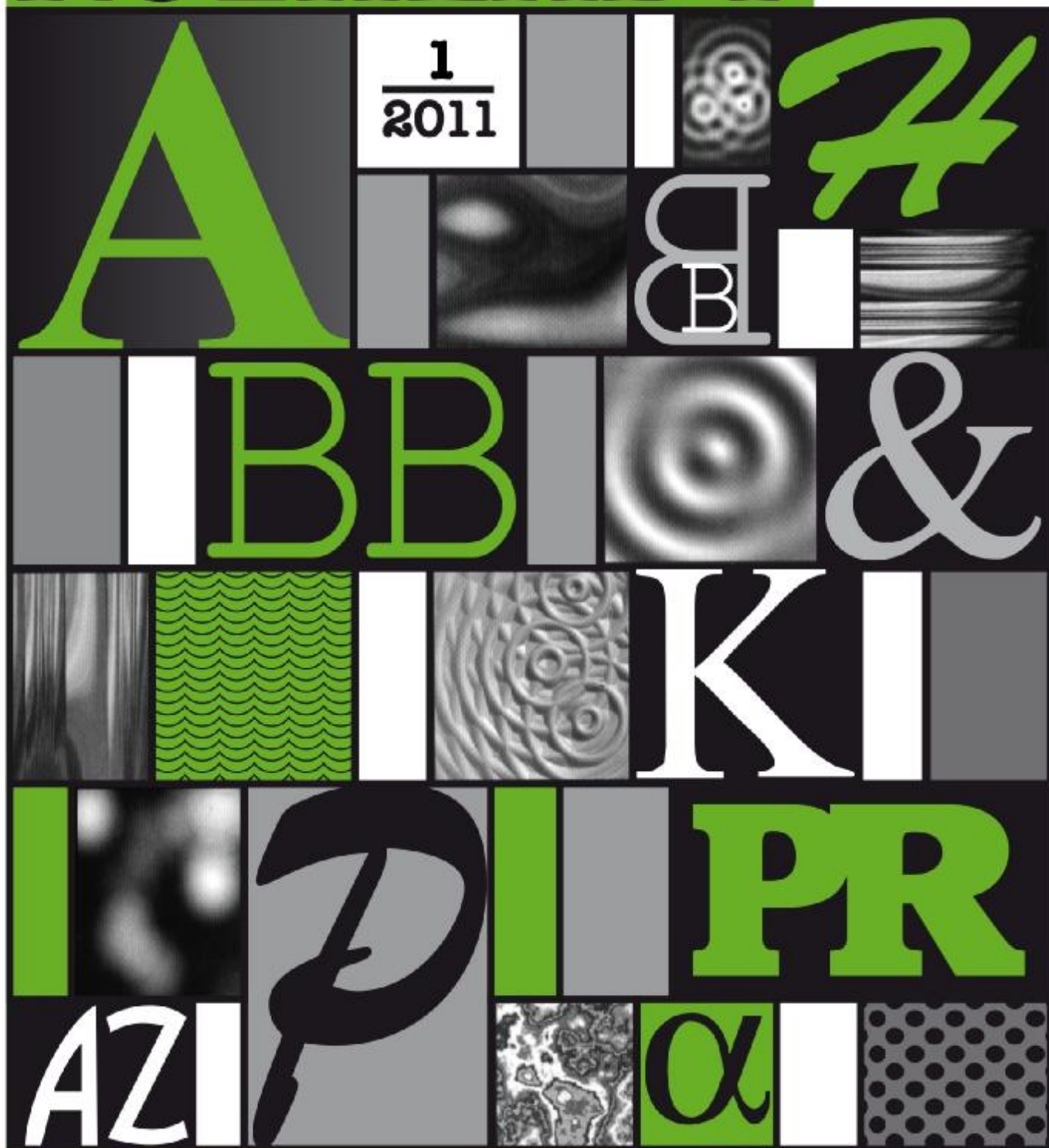


ISSN 1335 - 0404

PEDAGOGICKÉ ROZHLEDY

METODICKO-
PEDAGOGICKÉ
CENTRUM



ODBORNO-METODICKÝ ČASOPIS

OBSAH

VÝCHOVA A VZDELÁVANIE ŽIAKA

- Miloš Novák: ... 1
Kto dostal špik z hovädzej polievky alebo
Zamyslenie nad niektorými aspektmi reformy
výchovy a vzdelávania v SR
- Lubica Bekéniová: ... 3
Aktuálny stav implementácie mediálnej výchovy
do edukácie v SJaL v ZŠ
- Katalin Árva: ... 6
Charakteristika metódy CLIL - využitie na
prvom stupni základných škôl
- Lubomír Žáčok, Milan Ďuriš: ... 7
Návrh postupu tvorby literárnych učebných
pomôcok pre technické predmety v nižšom
sekundárnom vzdelávaní
- Iwona Czaja-Chudyba: ... 11
Rozvíjanie špecifických schopností žiakov
v primárnom vzdelávaní
- Dana Rosová: ... 17
Účinné stratégie pri riešení šikanovania
v školách

O UČITELOVI

- Miroslav Valica, Petra Fridrichová, ... 19
Ján Kaliský, Terézia Rohn:
Inovácia kurikula pregraduálneho štúdia
Učiteľstva etickej výchovy
- Marián Valent ... 24
Vzdelávanie a rozvoj pedagogických
zamestnancov (vstup do problematiky)

RECENZIE

- Boris Bošanský: ... 25
Prehľad pedagogiky : kľúčové oblasti
- Lubica Hajnalová Buvalová: ... 27
Etická výchova po novom
- Greta Žúborová: ... 27
Inkluzívna pedagogika

PREDSTAVUJEME

- Katarína Hutková ... 29

PEDAGOGICKÉ ROZHĽADY

Časopis pre školy a školské zariadenia

1/2011

Dvojmesačník

Ročník 20

Editor:

Metodicko-pedagogické centrum

Bratislava

VÝKONNÁ REDAKCIA

ŠÉFREDAKTOR:

Marián Valent - MPC RP B. Bystrica

VÝKONNÁ REDAKTORKA:

Viera Stankovičová - MPC RP B. Bystrica

TECHNICKÝ REDAKTOR:

Ivan Rafaj - MPC RP B. Bystrica

ČLENOVIA:

Jozef Lauko - ŠŠI B. Bystrica

Brigita Šimonová - FHV UMB B. Bystrica

Miroslav Valica - PF UMB B. Bystrica

REDAKČNÁ RADA:

Sylvia Laczová - GR MPC Bratislava

Ivan Pavlov - GR MPC Bratislava

Iveta Martinčeková - MPC RP Bratislava

Alica Dragulová - MPC RP Prešov

Ivan Stankovský - ŠIOV Bratislava

Gabriela Porubská - PF UKF Nitra

ZAHRANIČNÍ KOREŠPONDENTI:

Milan Pol - Česká republika

Anna Gajdzica - Poľsko

Kristóf Lajosné Antónia - Maďarsko

ADRESA REDAKCIE:

Metodicko-pedagogické centrum

regionálne pracovisko Horná 97

975 46 Banská Bystrica

Tel.: 048/4722 905 Fax: 048/4722 933

e-mail: viera.stankovicova@mpc-edu.sk

www.rozhlady.pedagog.sk

Tlač: Tlačiareň Kušnir, Prešov

Vyšlo 4. apríla 2011.

Nevychádza počas letných prázdnin.

Evid. číslo: EV 3414/09

ISSN 1335-0404

Časopis vychádza s finančnou podporou
Ministerstva školstva SR.

Za obsah a pôvodnosť rukopisu zodpovedá autor.
Redakcia sa nemusí vždy stotožňovať s názormi autora.
Nevyžiadané rukopisy nevraciamy.

KTO DOSTAL ŠPIK Z HOVÄDZEJ POLIEVKY ALEBO ZAMYSLENIE NAD NIEKTORÝMI ASPEKTMI REFORMY VÝCHOVY A VZDELÁVANIA V SR

Miloš Novák, Metodicko-pedagogické centrum, regionálne pracovisko Banská Bystrica

Anotácia: Autor sa zamýšľa nad dopadmi legislatívnych zmien za ostatné 3 roky. Ponúka vlastný pohľad na identifikáciu slabých a silných stránok platnej legislatívy a jej užitočnosť pre výchovu a vzdelávanie v SR.

Kľúčové slová: reforma, ciele výchovy a vzdelávania, profesionálny rozvoj

V čase, keď som chodil na základnú školu, bol dosť rozšírený jav, že nedeľný obed pozostával z hovädzej polievky a vyprážaného bravčového mäsa. V dobrej hovädzej polievke musela byť špiková kosť. Niekedy sa stávalo, že bola riedka, či prázdna. Ak však bola aká má byť, potom prišiel na rad zvyk, skôr rituál, kto dostane špik. Skutočnosť, že niekto dostal špik, bola ovplyvnená mnohými faktormi. V rodine sa tieto faktory nepreberali. Niekedy to bolo prekonanie choroby, niekedy postavenie hlavy rodiny, niekedy prejav výsadného postavenia detí v rodine. Všetci vedeli, že v danej chvíli je „obdarovanie“ danej osoby špikom plne legitímne a zodpovedalo hodnotovému videniu sveta rodiny.

Tento malý etnografický exkurz ma nabáda položiť si otázku: „Kto z hovädzej polievky nazývanej reforma výchovy a vzdelávania v SR dostal špik?“. Budem sa zamýšľať nad vnútornou konzistentnosťou reformných zámerov tak, ako ich definuje platná legislatíva v oblasti výchovy a vzdelávania.

Za nepopierateľné úspechy reformy považujem tri skutočnosti. Poprvé, konečne od roku 1990 sa podarilo zmeniť školskú legislatívu od inštitúcie k procesu výchovy a vzdelávania. Až do prijatia zákona č. 245/2008 bol školský zákon zákonom „o školách a školských zariadeniach“. Nie je cieľom tohto článku posudzovať kvalitu jednotlivých ustanovení Zákona č. 245/2008. Nazdávam sa však, že fakt, že jeho názov je „o výchove a vzdelávaní“ je dostatočný na ocenenie významu tohto posunu vzhľadom na predchádzajúci školský zákon. Za druhý úspech považujem existenciu definície školského vzdelávacieho programu. Zložitejšie slovné spojenie „existenciu definície“ používam zámerne. Dovoľuje mi vyzdvihnúť fakt holej existencie práva a povinnosti školy vypracovať školský vzdelávacie program bez toho, aby som predložil subjektívne kvalitatívne hodnotenie nejakého školského vzdelávacieho programu niektorej školy. Výpočet úspechov ukončím konštatovaním, že zníženie počtu žiakov v triede uvítala drvivá väčšina ľudí, ktorí sú v systéme výchovy a vzdelávania zainteresovaní.

Avšak po týchto povzbudivých riadkoch hlbší pohľad na poslanstvo reformy vyvoláva prinajmenšom rozpaky. Skôr ako načrtnem zásadné vnútorné rozpory v nastaveniach reformy, neubránim sa uspokojiť svoju obsesiu spočívajúcu v citlivosti na zvrtné sloveso „sa“. Základné pojmy uvedené v zákone¹ charakterizujú žiaka ako fyzickú osobu, ktorá **sa** zúčastňuje na výchovno-vzdelávacom procese. Pojem výchovy a vzdelávania v tomto zákone² však zabúda na fakt, že opisované hlavné pojmy sú charakteristické procesom **učenia sa** a nie **učenia**. Ak sa to niekomu zdá ako banálna malicherná zádrapka, zamyslite sa nad rozdielnym zmyslom dvojíc vyjadrení „maľovať“ a „maľovať sa“, „zvoliť“ a „zvoliť sa“, prípadne

„búchať“ a „búchať sa“.

A teraz na vážnejšie témy. Podľa Petra Karstanjeho (1999) vlády v tradičných vzdelávacích systémoch centralizujú systém výchovy a vzdelávania prostredníctvom zákonov a regulácií, pričom sa spoliehajú na 3 súčasti:

- vypracovanie detailných učebných plánov a osnov,
- kontrolu štátu nad kvalifikáciou učiteľov,
- jednotné, centrálné určované skúšky.

Východiskom uplatňovania spomínaných krokov v riadení kvality je predpoklad, že ciele výchovy a vzdelávania sú určované vládou, pričom iba tie ciele sú relevantné a dôležité, ktoré je možno merať centrálnymi určenými skúškami. Tento predpoklad je sprevádzaný presvedčením, že jednotná sústava cieľov je všeobecne platná. V prípade, že nie je možné definovať jednotnú sústavu cieľov pre všetky školy, vytvoria sa rozličné typy škôl, pričom každý typ má jednotnú sériu cieľov. Zákon č. 245/2008 obsahuje v § 4 ciele výchovy a vzdelávania. Pri veľkej miere zhovievavosti možno iba dve formulácie (písm. a) a c)) chápať ako ciele. Tento stav sa núka popísať ako „dutý zákon“ - obal existuje, ale o obsahu možno s úspechom pochybovať. Archer³ (2003) upozorňuje, že tento prístup môže byť pre zmenu systému bolestivý, málo rozvíjajúci alebo vedúci až k rezistencii. V § 6 písm. c) je uvedené, že štátny vzdelávacie program je záväzný pre hodnotenie škôl a pre hodnotenie výsledkov dosiahnutých deťmi alebo žiakmi. Nasledujúci paragraf obsahuje článok, podľa ktorého Štátna školská inšpekcia kontroluje súlad školského vzdelávacieho programu so štátnym vzdelávacím programom, cieľmi a princípmi výchovy a vzdelávania ustanovenými týmto zákonom.

Zhráme si to. Vyhlásenia o posilnení možnosti realizácie regionálnych a lokálnych očakávaní rodičov, žiakov a učiteľov sa stávajú prítlačivým sloganom, ktorý síce zarezonuje, avšak v realite vôbec nemá zmysel. Zákon v oblasti cieľov výchovy a vzdelávania ukladá povinnosť školskej inšpekcii posúdiť niečo, čo posúdiť nemôže (s výnimkou 2 spomínaných ustanovení). Nie je to preto, že by školskí inšpektori boli neprofesionálni, nechotní sa učiť a vyhýbali sa problematike cieľov venovať. Príčina spočíva v systémovej chybe, ktorá je ukotvená v platnej legislatíve. Je potrebné si uvedomiť, že Štátna školská inšpekcia ako orgán štátnej správy v školstve je povinná platnú legislatívu, hoci s významnými nedostatkami, plne rešpektovať. Teda na čo sa musí štátna inšpekcia pri hodnotení procesu výchovy a vzdelávania sústrediť? Na procedúry technického charakteru a súlad školského vzdelávacieho programu so štátnym vzdelávacím programom. V prípade procedúr technického charakteru je výstupom hodnotenie, ktoré Barret

¹ Zákon č. 245/2008 o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov, § 2 písm. c.

² písm. f. a g. toho istého zákona aj paragrafu

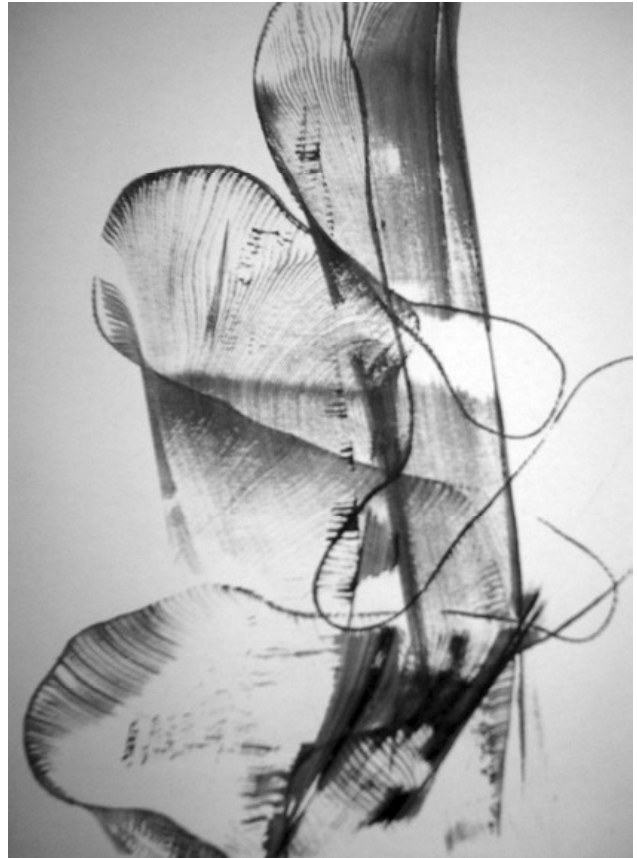
³ Základom jeho tvrdenia sú zistenia z prieskumu, na ktorom sa zúčastnilo 925 riaditeľov škôl a 1 006 vedúcich odborov školstva. Cieľom prieskumu bolo zistiť vnímanie dopadu „dutého zákona“ na zmeny v systéme.

(2006) označuje ako hodnotenie kultúrnej entropie, pričom kultúrna entropia je definovaná ako podiel energie v organizácii, alebo sociálnom systéme, ktorá je spotrebovaná na neproduktívne aktivity. Pri posudzovaní súladu štátneho a školského vzdelávacieho programu sa ten, ktorý posudzuje, musí orientovať na vzájomné prieniky. Hľadá sa zhoda formálnych náležitostí prvkov školského vzdelávacieho programu s prvkami štátneho vzdelávacieho programu. V matematike je pre tento jav zhody používaný pojem izomorfizmus⁴. Teda všetko jedinečné, unikátne, inovátné a pedagogicky vzrušujúce, čo vytvorili ľudia v škole pre učenie sa žiakov, ostáva mimo optiky kvality. Týmto je legislatívne zabezpečený izomorfizmus celého systému výchovy a vzdelávania.

Druhý vážny systémový rozpor vidím v nastavení profesionálneho a kariérového rastu pedagogických a odborných zamestnancov. Ustanovenie § 25 ods. 4 Zákona č. 317/2009 o tom, že profesijný štandard začínajúceho pedagogického zamestnanca a začínajúceho odborného zamestnanca je záväzný pri vypracovaní štátnych vzdelávacích programov príslušných odborov vzdelávania a pri hodnotení obsahu a profilu absolventa študijného programu, je v rovine ilúzií.

Rovnako aj skúsenosť s pôsobením akreditačnej rady je taká, že všetky vzdelávacie programy kontinuálneho vzdelávania, ktoré mali ambíciu byť akreditované, museli mať ako cieľ vzdelávania uvedenú formuláciu, ktorá je v odseku 1 príslušného paragrafu, ktorý hovorí o adaptačnom, aktualizacom, inovačnom, špecializačnom, funkčnom či kvalifikačnom vzdelávaní. Skúsme sumarizovať: učiteľ a odborný zamestnanec sa majú vo vzťahu ku žiakovi orientovať podľa žiakových preferencií, potrieb, možností a ambícií. Tento princíp však už neplatí pre kontinuálne vzdelávanie pedagogických a odborných zamestnancov. Ako môže učiteľ pristupovať k žiakom diferencovane, ak systém k nemu samotného pristupuje paušálne!

Ako tretiu vážnu deformáciu systému vnímam skutočnosť, ktorá vyplýva z nastavenia kreditového systému a čiastočne zo skutočnosti popísanej vyššie. Učitelia a odborní zamestnancami sa stali zberateľmi kreditov. Systémovou chybou je fakt, že opis akreditovaných programov kontinuálneho vzdelávania nedáva skoro žiadny prehľad o užitočnosti jeho absolvovania pre vzdelávací program príslušnej školy. Ale dáva predpoklad pre získanie kreditového príplatku, čo by malo byť vyjadrením kvality učiteľa. Teda úspešným učiteľom je ten, ktorý v čo najkratšom čase nazbiera príslušný počet kreditov. S troškou nadsadenia - donesiem 30 kreditov a tým „oznámim“ riaditeľovi školy, že som dobrým učiteľom, prípadne patrí medzi najlepších. To, čo dokáže učiteľ so žiakmi na vyučovaní



Katarína Hutková: Vlnenie

i mimo neho nie je podstatné a dôležité. Škola ako miesto učenia sa (Senge, P., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J., & Kleiner, A. 2000), ako miesto profesionálneho rozvoja (Hargreaves, A. 2003) nemá legislatívnu podporu. Kapacita škôl tímovo sa učiť je touto systémovou chybou potlačená na minimum. Pritom tímové učenie sa a poskytovanie spätnej väzby v tíme podporuje prezentovanie informácií užitočných pre tím a pre vedenie ľudí. Zisky škôl sa prejavujú najmä pri naplňovaní vlastných cieľov a zlepšovaní vyučovania a učenia sa (Dufour, Eaker, & Dufour, 2005).

Zistenia teda nie sú povzbudzujúce. Poukázal som na systémové chyby prítomné v našej školskej legislatíve a praxi. Špič z hovädzej polievky nie je určený pre nás. Nebolo mojím cieľom rozstrielať kritikou všetko, čo uzrelo svetlo sveta za posledných 2 - 3 roky. Ani nechcem šíriť atmosféru beznádeje. Nazdávam sa, že pokiaľ chceme zajtra veci robiť lepšie, je potrebné povedať si pravdu o tom, aké sú dnes alebo ako ich robíme dnes.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- ARCHER, J. (2003, November 19). Survey: Administrators vexed by mandates. In *Education Week*, 23(12), pp. 3-6.
- DUFOUR, Eaker, & Dufour, (2005). *On common ground: The power of professional learning communities*. Bloomfield, IA: National Education Service.
- BARRETT, R. (2006) *Building a values-driven organization: a whole system approach to cultural Transformation*. Oxford, Elsevier Inc
- HARGREAVES, A. (2003). *Teaching in the knowledge society : education in the age of insecurity*. New York: Teachers College, Columbia University
- KARSTANJE, P. School Autonomy and External Quality Control. In BALÁZS, E., WIERINGEN, F, WATSON, L. (eds.) *A European Issue*. ENIRDEM Conference papers. Budapest, 1999. <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=quality-14-Karstanje> (20. 11. 2010)
- SENGE, P., CAMBRON-MCCABE, N., LUCAS, T., SMITH, B., DUTTON, J., & KLEINER, A. (2000). *Schools that learn: A fifth discipline fieldbook for educators, parents, and everyone who cares about education*. New York: Doubleday.

Summary: *The author is pondering over legal changes of the last three years in area of ISCED 1 - 3 . He is offering his means of identification of the strengths and weaknesses of the current legislature and its utility in the education in the Slovak Republic.*

⁴ **Izomorfizmus** je totožnosť štruktúry, zhoda medzi štruktúrami objektov. Dva systémy skúmané abstrahované od povahy prvkov, z ktorých sa skladajú, sú navzájom izomorfné, ak každému prvku prvého systému zodpovedá iba jeden prvok druhého a každému vzťahu jedného systému zodpovedá vzťah v druhom systéme a opačne.

<http://sk.wikipedia.org/wiki/Izomorfizmus> (23.01.2011)

AKTUÁLNY STAV IMPLEMENTÁCIE MEDIÁLNEJ VÝCHOVY DO EDUKÁCIE V SJAL V ZŠ

Lubica Bekéniová, Metodicko-pedagogické centrum, regionálne pracovisko, Prešov

Anotácia: Príspevok interpretuje výsledky prieskumu, ktorý monitoruje aktuálny stav pripravenosti pedagógov na implementovanie prierezovej tematiky mediálna výchova (MV) do edukácie žiakov nižšieho sekundárneho vzdelávania, so zacielením hlavne na slovenský jazyk a literatúru v ZŠ. Na základe zistených nedostatkov vyvodzuje opatrenia pre pedagogickú prax.

Kľúčové slová: prierezová téma mediálna výchova, pripravenosť učiteľov na implementovanie MV do edukácie, prieskum, analýza a interpretácia získaných dát, opatrenia pre pedagogickú prax.

Prebiehajúca reforma školstva zaradila mediálnu výchovu medzi povinné obsahy vzdelávania na jednotlivých stupňoch škôl ako prierezovú tému s možnosťou výberu formy.

My sme sa pokúsili prieskumom zistiť, aký je aktuálny stav pripravenosti pedagógov na implementovanie tejto prierezovej tematiky do edukácie žiakov nižšieho sekundárneho vzdelávania, so zacielením hlavne na slovenský jazyk a literatúru v ZŠ. Chceli sme zistiť skutkový stav, problémy, pozitíva, negatíva, teda neuralgické body, hlavne však potreby pedagógov a vyvodit' z nich účinné opatrenia pre pedagogickú prax. V krátkodobom časovom horizonte sa budeme snažiť použiť tieto zistenia na spravenie obsahu akreditovaného vzdelávacieho programu Mediálna výchova v školskom vzdelávacom programe, ktorý sme vytvorili. V októbri školského roku 2010/2011 sme na jeho základe začali so vzdelávaním učiteľov. V dlhodobjšom časovom horizonte výsledky prieskumu využijeme hlavne na metodickú pomoc učiteľom a školám tam, kde to bude potrebné.

Cieľ prieskumu

Zistiť stav uplatňovania prierezovej témy Mediálna výchova v edukácii, s dôrazom na slovenský jazyk a literatúru v základnej škole, teda v nižšom sekundárnom vzdelávaní, zmapovať problémy a potreby učiteľov.

Použité metódy

Na zisťovanie aktuálneho stavu uplatňovania prierezovej témy Mediálna výchova v edukácii sme použili autorský dotazník. Dotazník pozostával z ôsmich otázok, dvoch uzatvorených a šiestich otvorených.

Ďalším zdrojom informácií boli výpovede učiteľov počas skupinového a individuálneho pološtruktúrovaného interview.

Výskumná vzorka a realizácia prieskumu

Výskum sme realizovali prevažne na vzorke učiteľov slovenského jazyka a literatúry na 2. stupni ZŠ, čiastočne aj na 1. stupni, niekoľko individuálnych rozhovorov sme uskutočnili aj s učiteľmi iných aprobácií kvôli možnosti získať komplexnejší obraz. Boli to zväčša učitelia, ktorí vyučujú mediálnu výchovu ako samostatný predmet v ZŠ. Konkrétne sa prieskumu zúčastnilo 312 učiteľov, z toho 4 muži, 308 žien. Výskumná vzorka pokrývala mestské aj dedinské školy, štátne, súkromné aj cirkevné, začínajúcich aj skúsených učiteľov prevažne Prešovského a Košického samosprávneho kraja.

Výsledky

Na základe výsledkov sme získali obraz o pripravenosti učiteľov na začlenenie mediálnej výchovy do edukácie. Z 300 respondentov v dotazníku iba ôsmi (2,66%) uviedli, že sú pripravení, z čoho vyplýva opodstatnenosť a potreba vzdelávacieho programu Mediálna výchova v školskom vzdelávacom programe, ktorý sme vytvorili a ktorý reali-

zujeme.

V druhej otázke sme sa pokúšali zistiť, či sú učitelia presvedčení o opodstatnenosti mediálnej výchovy vo výučbe žiakov ZŠ. Prevažne kladných odpovedí svedčí o tom, že si učitelia uvedomujú závažnosť problematiky mediálnej výchovy v edukácii žiakov základných škôl, čo je pozitívny signál a istá záruka, že sa problematike mediálnej edukácie budú venovať.

Štvrtá otázka znela: **S akými problémami pri uplatňovaní prierezovej témy mediálna výchova vo výchovno-vzdelávacom procese zápasíte?**

Najčastejšie odpovede možno zhrnúť ako problém metodickej poddimenzovanosti, prípadne absencie vhodných metodických postupov, materiálov, pomôcok. Z odpovedí evidentne vyplýva potreba vzdelávania a tvorba kvalitnej metodiky. Učitelia nepoznajú metodiku zážitkovej výučby, ktorá by bola vhodná a efektívna, keďže dokáže saturovať potrebu zážitku u žiakov bez toho, aby utrpela výkonová zložka. Počas zážitkovej výučby sa žiak dopracúva k informáciám a poznatkom vlastnou aktívnou účasťou v participácii so spoluúčastníkmi zážitkového poznávacieho procesu.

V piatej otázke sme sa pýtali: **V čom by ste sa potrebovali vzdelávať? Na čo by mali byť podľa Vás vzdelávacie podujatia zamerané?**

Z väčšiny odpovedí bola zrejma potreba pomoci v oblasti metodiky vyučovania mediálnej výchovy. Potvrdili to aj výpovede učiteľov v individuálnych rozhovoroch, ktorí na túto otázku odpovedali dosť podobne: „Nie je problém získať informácie, problém je, ako to sprostredkovať žiakom tak, aby sme ich neodradili, ale práve naopak, priviedli k uvažovaniu, hodnoteniu, selekcii mediálnych produktov.“

Jedným z čiastkových cieľov prieskumu bolo zistiť, ktorá z možností uplatnenia prierezovej témy Mediálna výchova je najvhodnejšia. Z odpovedí respondentov vyplynulo, že MV ako samostatný predmet považujú za vhodnejšiu ako integráciu MV do jednotlivých predmetov, pretože učitelia k výučbe pristupujú zodpovednejšie, žiaci prejavujú väčší záujem. Ale ani tento stav nie je v súčasnosti ideálny. Učitelia potrebujú pomoc. Vyjadrené slovami jednej respondentky: „Bála som sa zo začiatku, stále mám pred tou hodinou rešpekt a pochybnosti o sebe, či to robím správne..., ale najmä by som potrebovala viac metodických materiálov, konkrétnych aktivít...“

Existujúce metodické materiály V. Kačinovej a kol. (2005) väčšina respondentov hodnotí ako: „málo tvorivé, statické, pre žiakov nezaujímavé, zbytočne zaťažované množstvom teórie...“

Ďalšou učiteľmi vnímanou problémovou oblasťou je aj to, že v televízii takmer úplne chýbajú výchovné programy pre

deti, špeciálne zamerané vysielanie pre školy.

Tieto zovšeobecnené názory respondentov korešpondujú s kritickými vyjadreniami odborníčky na médiá, M. Žilkovej (2006, s. 26): „celkom sa prestali vyrábať pôvodné, hlavne animované filmy” a dokumentuje to názorom Vladimíra Malíka, režiséra, výtvarníka, pedagóga na VŠMU, ktorý pokladá likvidáciu animovanej tvorby za vlastizradu. Žilková ďalej tvrdí, že trend rušenia špeciálnych programov pre deti možno tiež pokladať za globalizačný jav (tamže) a na inom mieste tvrdí: „V televízii sa uprednostňujú hudobné a zábavné žánre i nenárodné súťažné relácie na nízkej estetickú úrovni, čo sprevádza absencia klasických žánrov (celkom chýba televízna inscenácia a pôvodný televízny film, ale napríklad aj vážna hudba)” (tamže, s. 27). Tu by mali zasiahnuť obe zodpovedné ministerstvá, teda **Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR a Ministerstvo kultúry SR**, ale intervenčné tlaky by mali vzísť aj zdola od pedagógov, rodičov a tiež od žiakov.

Príkladom by nám v tomto smere mohlo byť Fínsko, ktoré sa veľmi účinne dokáže brániť globalizačným tendenciám a amerikanizácii kultúry podporou vlastnej národnej kultúry.

Naša kritika smeruje aj k metodickým materiálom Mediálna výchova od Viery Kačínovej a kol., ktoré vydal ŠPÚ v roku 2005. Predmetom najväčšej kritiky je transmisívny prístup, ktorý sa tu prezentuje. V návodoch na prácu tu zväčša učiteľ vysvetľuje, žiaci prijímajú, v lepšom prípade diskutujú, čo však vytvára didaktický stereotyp. Predstavuje to kontraproduktívny prístup. Nerešpektuje sa tu konštruktivistický, na žiaka orientovaný prístup. Ciele sú formulované nesprávne, slovesá sa nevtáhujú k pozorovateľným výkonom orientovaným na žiaka (napr. chápať, uvedomiť si, pochopiť, porozumieť), navyše skoro všetky sú zacielené na kognitívnu oblasť, výchova však má byť orientovaná na afektívnu (ale aj psychomotorickú) doménu, ktorá tam takmer úplne chýba.

Podstatne kvalitnejšia je publikácia Základy mediálnej výchovy od M. Mičienku, J. Jiráka a kol. (2007), ktorá obsahuje

Katarína Hutková: Sen



zaujímavé aktivity, pracovné listy, dobre formulované ciele, ako aj väzbu na vzdelávacie oblasti, do ktorých možno MV integrovať. Inšpiratívna a pre učiteľov v tomto smere užitočná môže byť publikácia M. Žilkovej a kol.: Praktická estetika 1 (2009).

Mediálna výchova má už vo svojom názve explicitne vyjadrenú zameranosť, dôraz na výchovnú stránku, nie je to primárne vzdelávanie (hoci, prirodzene aj vzdelávanie mysle). Vo výchovných predmetoch sa žiada využívať zážitkové stratégie učenia a učenia sa, aktívne inovatívne metódy, akými disponuje napríklad systém tvorivej dramatiky. Obzvlášť jedna stratégia z tvorivej dramatiky, žiak v role experta autorov D. Heathcoteovej a G. Boltona (1994), je veľmi efektívna a všestranne využiteľná. Jej podstata spočíva v tom, že učiteľ umožní žiakovi vstup do roly s vyšším statusom, ako je jeho vlastný. Tým žiak vystupuje v role experta, čiže napríklad literárneho, divadelného, filmového kritika, hlásateľa, moderátora, komentátora, športového reportéra, tvorca reklám, diskutéra k odborným problémom, výskumníka, experimentátora ap. Má to opodstatnenie, veď žiak je vo sfére médií „doma” a mnohí žiaci sú naozajstní experti v mnohých mediálnych oblastiach.

Učiteľ však potrebuje získať skúsenosť v riadení procesu zážitkového učenia, potrebuje si to skúsiť, zažiť, „prejsť si tým”, aby dokázal niektoré nevyhnutné zásady akceptovať, interiorizovať ich. Dôležitým predpokladom úspešného fungovania tejto stratégie, ktorú D. Heathcoteová povýšila na výchovný princíp (mantle of expert approach to education) je, aby sa učiteľ dokázal vzdať svojej najvyššej statusovej pozície a byť žiakom partnerom, facilitátorom, prípadne intencionálne vstúpiť do roly s nižším statusom, teda ako niekto, kto niečo nevie a potrebuje pomoc. To predstavuje mimoriadne produktívny spôsob získavania kľúčových kompetencií u učiaceho sa subjektu, teda u žiaka (bližšie k problematike pozri Valenta, 1998; Bekéniová, 2001). Navyše takýto prístup intenzívne rozvíja kritické myslenie, pretože žiak v pozícii experta je problémovou úlohou stimulovaný vyhľadávať informácie, selektovať ich na základe relevancie, použiť ich na vyriešenie problému, potrebuje im rozumieť. „Aby porozumel informáciám, musí robiť určité implikácie: vyvodíť určité závery” (Turek, 2003, s. 11), ktoré sa opierajú o argumenty. Argument obsahuje tri základné zložky: tvrdenie, dôvody a dôkazy (tamže, s. 12). Keďže mediálna výchova je prostriedkom rozvíjania kritického myslenia, pre učiteľov bude užitočná publikácia I. Tureka (2003).

Odborníci, hlavne psychológovia, učiteľom radia, ako mladistvého diváka viesť k rozumnému využívaniu vizuálnych médií (Řičan a Pithartová, 1995, in: Kalhous, Obst a kol., 2002, s. 177):

- **Začnite u seba.** Vychovávajte sami seba k striedmemu a kritickému využívaniu médií.
- **Učte rodičov.** Dlhodobo nedostatočný prospech, zhoršenie prospechu, disciplíny, správania, neurotická plachosť, úzkosť, nesústredenosť atď. môžu mať príčinu v prílišnom sledovaní televízie, videa, počítačových hier, v sledovaní nevhodných programov. Rodičia si spravidla neuvedomujú, ako televízia zmenila ich život, ich vzájomné vzťahy.
- **Využívajte videotechniku iba tam, kde je to funkčné.** Neodkladajte deti k televízoru alebo videu.
- **Rozprávajte s deťmi o tom, čo videli.** Tým pomáhamo rozvíjať ich jazykové schopnosti a podporujeme kritickosť. Odhal'ujte lož v gýči. Na to je však potrebné, aby učiteľ sledoval aspoň časť programov, ktoré sledujú jeho žiaci.
- **Jasne vyjadrujte svoje postoje.** Lacné, gýčové diela či

pornografiu je potrebné zosmiešniť, ale bez dlhého poučovania. Učiteľ by mal odsúdiť brutalitu, neľudské mučenie a žiakov varovať, že takéto podnety otupujú človeka a môžu v ňom prebudiť krutosť, o ktorej ani sám nevedel.

- **Demaskujte.** Hovorte žiakom, aký výhodný je to kľešť vyrábať braky, v ktorých sa útočí na holé pudy. Upozornite na triky, ktoré sa používajú pri natáčaní. Deti aspoň budú film menej prežívať.

- **Konfrontujte s realitou.** Upozorníte, že údery, ktoré sa vyskytujú v akčných filmoch, sú pre človeka smrteľné, a iba vo filme môže postihnutý ďalej žiť. Podobné je to s ničením materiálnych hodnôt. V realite je všetko iné. Ak si toto deti neuvedomia, môžu stratiť schopnosť hodnotiť závažnosť vlastného násilného konania, podcenia utrpenie obete ap.

- **Zriadte videotéku pre svojich žiakov a ich rodičov.** Odporúčajte im hodnotné videokazety (tamže, s. 178).

Problematiku, ktorú avizuje názov nášho príspevku, ukončíme citátom Petra Scherhaufera (2003, str. 6): „*Jediný spôsob, ako poznať divadlo, je aktívny podiel na jeho tvorbe*” a analógiou naň: **jediný spôsob, ako poznať mediálny svet, je aktívny vstup doň.** Mediálna výchova by mala byť pre žiaka šancou prostredníctvom nezáväznej, slobodnej hry vstúpiť do mediálneho diania s možnosťou „ohmatať si” mediálny svet, jeho procesy zvnútra, čo je efektívnu prípravu na pochopenie jeho fungovania a vplyvu na ľudského jedinca. Podobný názor zastávajú aj spomínaní autori Kalhous, Obst a kol. (tamže): „*Vynikajúci formou mediálnu výchovy je aktívni príležitosť vytváreť média.*”

Televízia je dnes významnou zložkou každodennej skúsenosti detí, preto by mali mať možnosť prakticky poznať, čo je súčasťou produkcie videoprogramu (napr. príprava scenára, natáčanie, strih a ďalšie úpravy). Získajú tak vlastnú skúsenosť s tým, aký je vzťah medzi realitou a jej televíznym

alebo filmovým zobrazením. Takto nadobudnuté zisky by boli trvalými alebo aspoň pevnými základmi mediálnej kompetencie či mediálnej gramotnosti.

Prieskum nám ukázal, že problémov v súvislosti so začleňovaním prierezovej témy MV je veľa a rôznorodých, preto považujeme za potrebné formulovať opatrenia pre pedagogickú prax adresovanú rôznym úrovňami:

Metodicko-pedagogickému centru v spolupráci s odborníkmi a učiteľmi z praxe:

a) Poskytnúť všetkým učiteľom (nielen učiteľom slovenského jazyka a literatúry) možnosť kvalitného vzdelávania - pripraviť ich odborne, didakticky a metodicky.

b) Vytvoriť kvalitnú metodiku MV na princípoch zážitkovej výučby a aktívneho učenia sa učiacich sa subjektov.

c) Do vzdelávacieho programu zaradiť okrem odborných poznatkov aj tréning zručností, ale najmä zásady a princípy zážitkovej výučby a burzy nápadov, výmenu skúseností, teda tzv. peer support, peer learning (kolegiálna pomoc, učenie sa jeden od druhého).

Vysokým školám: Už v pregraduálnej príprave pripraviť budúcich pedagógov na uplatnenie prierezových tém do edukácie, na rozvoj kľúčových kompetencií, rozvíjať u študentov tvorivosť. Pružnejšie reagovať na potreby edukačnej praxe.

Ministerstvám (školstva a kultúry): Podporovať hodnotnú národnú kultúru produkciu prostredníctvom verejno-právnych médií.

Vedúcim pedagogickým zamestnancom a inšpekčným orgánom: Kontrolovať aj edukačný proces so zameraním na rozvoj kľúčových kompetencií a prierezových tém a ich efektívnosť v pôsobení na osobnosť žiaka.

Učiteľom, vychovávateľom, osvetovým pracovníkom: Viest žiakov k aktívnemu tráveniu voľného času, čo je efektívnou prevenciou pred pasívnym konzumným životným štýlom.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- BEKÉŇIOVÁ, E.: *Metodické námety na tvorivú dramatikú v škole*. Prešov: Metodické centrum, 2001. 78 s. ISBN 80-8045-235-0
- HEATHCOTEVÁ, D., BOLTON, G.: *Drama for learning*. Portsmouth: Heinemann, 1994.
- KAČINOVÁ, V. a kol.: *Mediálna výchova*. Bratislava: ŠPÚ, 2005.
- KALHOUS, Z., OBST, O. a kol.: *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002. 447 s. ISBN 80-7178-253-X
- MIČIENKA, M., JIRÁK, J.: *Základy mediální výchovy*. Praha: Portál, 2007. 293 s. ISBN 978-80-7367-315-4
- SCHERHAUFER, P.: *Kapitolky z réžie*. Bratislava: Národné osvetové centrum, 2003. 125 s. ISBN 80-7121-234-2
- VALENTA, J.: *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Strom, 1998. 279 s. ISBN 80-86106-02-0
- ŽILKOVÁ, M.: *Globalizačné trendy v mediálnej tvorbe*. Nitra: Filozofická fakulta UKF, 2006. 134 s. ISBN 80-8050-941-7
- ŽILKOVÁ, M. a kol.: *Praktická estetika 1. 2. dopl. vyd.* Nitra: Filozofická fakulta UKF, 2009. 196 s. ISBN 978-80-8094-563-3

Summary: *The contribution deals with the results of research which monitors current state of teachers preparedness for the implementation of cross-section thematic media education into the pupils education especially into the slovak language and literature. The author use her findings to formulate the remedial measures for educational practice*

Vážené kolegyně, vážení kolegovia,

vyzývame Vás k publikačnej činnosti na stránkach časopisu *Pedagogické rozhľady* v týchto oblastiach:

Moja prax (riešenie problémov vyskytujúcich sa v triede),
ŠkVP očami učiteľa (skúsenosti učiteľov s tvorbou, realizáciou a korekciami ŠkVP),
Autoevalvácia školy, Riadenie školy.

Dovoľujeme si Vás zároveň upozorniť, že publikovaním v našom časopise môžete získať kredity podľa § 47. ods. 2 Zákona č. 317/2009 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a doplnení niektorých zákonov. Za publikovanie môžete získať **1 kredit za 1 normalizovanú stranu** (1800 znakov). Maximálny rozsah príspevku je 9 normalizovaných strán v textovom editore MS Word.

Redakcia

CHARAKTERISTIKA METÓDY CLIL - VYUŽITIE NA PRVOM STUPNI ZÁKLADNÝCH ŠKÔL

Katalin Árva, Súkromná stredná odborná škola, Dunajská Streda

***Anotácia:** Cieľom príspevku je oboznámiť čitateľov s hlavnými charakteristikami metódy CLIL. Táto metóda sa využíva hlavne pri vyučovaní cudzích jazykov. Veľký prínos tejto metódy je v integrovaní cudzieho jazyka a školského predmetu do jednej vyučovacej hodiny.*

***KLúčové slová:** metóda CLIL, vyučovacia metóda, vyučovacia hodina, integrácia predmetov.*

Podľa nového školského zákona a štátneho vzdelávacieho programu je výučba cudzích jazykov povinná už aj na prvom stupni základných škôl. Väčšina odborníkov sa ľahko stotožňuje s novými požiadavkami a hľadá riešenia. Mnoho výskumov svedčí o tom, že aj tie najmenšie deti sú schopné naučiť sa veľa vecí, len treba používať správne prístupy a metódy. Veľmi preferovanou metódou v súčasnosti je metóda obsahovo a jazykovo integrovaného vyučovania - CLIL (Content and Language Integrated Learning). CLIL je metóda integrovaného vyučovania predmetu a jazyka. Pri tejto metóde sa žiaci cez predmety učia jazyk, napríklad matematiku po anglicky. Na začiatku môže byť táto metóda pre najmenších žiakov náročná, ale neskôr sa dajú vďaka nej u nich dosiahnuť pekné výsledky. Na základnej škole sa používa hlavne imerzná forma CLIL-u, keď sa žiaci zdokonaľujú v materinskom jazyku a pritom sa rozvíjajú schopnosti v ďalšom jazyku. Vyučovacia hodina je integrovaná s metodikou CLIL len vtedy, keď komunikácia v cudzom jazyku prebieha aspoň v 25 % hodiny. (Pokrivčáková, S. a kol., 2008)

Výhodou tejto metódy je, že žiakom ponúka prirodzené situácie na rozvoj jazyka. Hlavne pre tých najmenších je veľmi výhodné, keď môžu niečo vnímať v ucelenom kontexte. Samozrejme, aj v tomto prípade sa využívajú rôzne didaktické hry, piesne, básne. Dôležité je pre nich, aby čím skôr rozpoznali zmysel toho, čo sa učia. Môže to mať veľkú motivačnú silu pri učení sa cudzích jazykov. Tento typ vyučovacej hodiny má dva ciele. Prvý cieľ sa zameriava na predmet a druhý na daný jazyk. Niekedy sa táto metóda nazýva **duálne zamerané vzdelávanie**. Tak žiaci ako aj ich rodičia môžu mať dojem, že tento typ vyučovacej hodiny je náročnejší, ako klasická vyučovacia hodina. Na začiatku nie je vôbec ľahké počúvať, čítať a hovoriť v cudzom jazyku, ale povinnosťou školy je zabezpečiť potrebné materiály, pomôcky na uľahčenie vyučovacieho procesu. Dôležitou časťou tejto metódy je aj to, že žiaci majú aktívne počas hodiny používať jazyk medzi sebou, a tak sa navzájom učia. (Content And Language Integrated Learning)

Napriek uvedeným pozitívam aj metóda CLIL môže mať rôzne nedostatky. Medzi jej negatíva patrí časová náročnosť, profesionalita učiteľov humanitných, prírodovedných, výchovných predmetov vo výučbe v cudzom jazyku. Na prvom stupni kvôli časovej náročnosti môžu mať žiaci problémy s osvojením si odborných výrazov nielen v materinskom, ale aj v cudzom jazyku.

Z pohľadu profesionality učiteľov sa tiež nájdu medzery. Podľa môjho názoru je zatiaľ málo takých pedagógov, ktorí sú „doma“ v odbore aj v cudzom jazyku. Odborníci majú

problémy s cudzojazyčným ekvivalentom, výslovnosťou daného výrazu. V prípade učiteľov jazykov by bolo potrebné doplniť si odborné vedomosti daného predmetu, aby mohli pokračovať vo výučbe daného predmetu v cudzom jazyku. Napriek tomu, že je učiteľ-jazykár dobrý v danom jazyku, je možné, že ani v materinskom jazyku by nebol schopný odučiť taký predmet, s ktorým sa stretol naposledy na strednej škole. Tieto bariéry sú zvládnuteľné veľkou snahou a ambicióznosťou z oboch strán.

Metóda CLIL je využiteľná na viacerých vyučovacích hodinách. Napríklad ZŠ Adyho v Štúrove sa zapojila do projektu **CLIL od raného detstva**. Cudzí jazyk učiteľia využívali ako nástroj vzdelávania, nielen ako výsledok vyučovania. Prístup CLIL-u umožňuje aj myslieť v cudzom jazyku. Učivo bolo vysvetlené v materinskom jazyku a potom doplnené, rozšírené v cudzom jazyku. Na prvom stupni bola odučená hodina výtvarnej výchovy, telesnej výchovy a prírodovedy. Hodina výtvarnej výchovy bola odučená v Deň Zeme a tým bola daná aj téma vyučovacej hodiny. Žiaci do výtvarných prác písali básničky v angličtine, predniesli aj báseň o strome v anglickom jazyku, čím si precvičovali slovnú zásobu. Na hodine telesnej výchovy si žiaci rozširovali svoju slovnú zásobu z anglického jazyka formou hry, rozcvičky, súťaže. Na utvrdzovanie vedomostí boli využívané pesničky. Hodina prírodovedy bola odučená pomocou počítačov. Všetky hodiny boli zdokumentované na videonahrávkach. Aj z veľmi krátkoho opisu hodín vyplýva, že pri metóde CLIL sa kladie veľký dôraz na precvičovanie, utvrdzovanie vedomostí, zručností. (CLIL od raného detstva)

Štátny pedagogický ústav realizuje projekt v súvislosti s metódou CLIL. Názov projektu je **Didaktická efektívnosť metódy CLIL na prvom stupni ZŠ vo vyučovaní cudzích jazykov**. Projekt prebieha v rokoch 2008 - 2013. Odborným garantom projektu je Ľudovít Hajduk. Do projektu je zapojených 12 škôl. Podľa riešiteľov projektu by sme nemali dopustiť, aby žiaci vnímali cudzí jazyk ako školský predmet, ktorý sa môže stať strašiakom. Osvojenie si akéhokoľvek jazyka je nepochybne náročná úloha, ak však budeme cudzí jazyk používať naozaj na to, na čo je určený - na komunikáciu, jazyk sa stane pomocníkom a strach z neho sa významne oslabí. Projekt využíva viacero výskumných metód, napr. dotazníky, didaktické testy, psychologické testy, analýzy hodnotiacich záznamov o žiakoch. Za experiment zodpovedá Výskumný ústav psychológie a patopsychológie, ako aj zástupcovia vysokých škôl. Projekt bude vyhodnotený aj v rámci seminárov pre učiteľov zúčastnených škôl. Výsledky tohto projektu budú prínosom pre každého učiteľa cudzích

jazykov. (Didaktická efektívnosť metódy CLIL na prvom stupni ZŠ vo vyučovaní cudzích jazykov, 2008)

Učiteľská profesia je o stálom hľadaní nových prístupov, metód. Metóda CLIL je jednou z dôveryhodných metód, ktorou

sa oplatí naďalej zaoberať a uplatňovať v praxi nové poznatky. Pevne verím, že môj príspevok vzbudil záujem o túto náročnú, ale efektívnu vyučovaciu metódu.

Summary: In the article reader can find the main characteristics and advantages of CLIL method. This is a useful and effective method in foreign language teaching for elementary pupils, too.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

POKRIVČÁKOVÁ, S. a kol., 2008. *CLIL plurilingvismus a bilingválne vzdelávanie*. Nitra : ASPA, 2008. ISBN 987-80-969641-2-3

CLIL od raného detstva. Dostupné na internete: www.zsadyho.szm.com.

Content And Language Integrated Learning. Dostupné na internete: www.zssukromna-human.sk

MENZLOVÁ, B., FARKAŠOVÁ, E., POKRIVČÁKOVÁ, S., 2008. *Didaktická efektívnosť metódy CLIL na prvom stupni ZŠ vo vyučovaní cudzích jazykov*. Dostupné na internete: <http://www.statpedu.sk/documents/31/clil.pdf>

NÁVRH POSTUPU TVORBY LITERÁRNYCH UČEBNÝCH POMÔCOK PRE TECHNICKÉ PREDMETY V NIŽŠOM SEKUNDÁRNYM VZDELÁVANÍ

Lubomír Žáčok, Fakulta prírodných vied, Univerzita Mateja Bela, Banská Bystrica
Milan Ďuriš, Fakulta prírodných vied, Univerzita Mateja Bela, Banská Bystrica

Anotácia: Autori príspevku poukazujú na význam literárnych učebných pomôcok vo vyučovaní technických predmetov v nižšom sekundárnom vzdelávaní. Uvádzajú požiadavky pre tvorbu literárnych učebných pomôcok, respektíve učebného textu pre predmet Technika v 8. ročníku základnej školy. V druhej časti príspevku je analyzovaný obsah učiva v predmete Technika a taktiež uvedená konkrétna ukážka tvorby učebného textu pre predmet Technika v 8. ročníku základnej školy.

Kľúčové slová: učebná pomôcka, učebný text, technika, nižšie sekundárne vzdelávanie.

Úvod

Aplikácia jednotlivých legislatívnych zmien v školstve do pedagogickej praxe so sebou prináša mnohé problémy. Jedným z aktuálnych problémov je potreba inovácie a aktualizácie literárnych učebných pomôcok (učebných textov), ktoré majú pri naplňovaní výchovno-vzdelávacích cieľov vo vyučovacom procese svoje nezastupiteľné miesto. Výnimkou nie je ani oblasť technického vzdelávania na 2. stupni základných škôl. Vzhľadom na aktuálny nedostatok nových učebníc a učebných pomôcok je potrebné venovať v súčasnom období zvýšenú pozornosť ich vytváraniu a zosúladieniu s reformnými cieľmi ako aj spoločenskými požiadavkami.

Požiadavky pre tvorbu literárnych učebných pomôcok

Literárne učebné pomôcky musia zodpovedať zámerom a obsahu učebných osnov, vzdelávaciemu štandardu, ale i špecifickým cieľom daného obsahu učiva. Pri ich tvorbe je potrebné zohľadniť vyššie uvedené a súčasne musia byť v súlade s vedeckým poznaním.

Pri tvorbe literárnych učebných pomôcok musia autori zohľadniť, akceptovať aj vekové osobitosti žiakov. Veľký dôraz je potrebné klásť na vlastnosti daných pomôcok, ktoré sú charakterizované jednak *verbálnymi prostriedkami* (jazykovými a štylistickými charakteristikami textu), jednak *neverbálnymi prostriedkami* (obrazovými prostriedkami - schémy, fotografie, grafy) daného textu. Dôležité je, akú povahu, štruktúru, vzťahy, nadväznosť majú vzdelávacie obsahy začlenené do literárnych učebných pomôcok a čo vlastne tvorí náplň týchto obsahov. V neposlednom rade by mali byť dodržiavané aj ergonomické parametre (typ a veľkosť písma, využitie farieb a iné), ktoré musia vyhovovať potrebám žiakov a ich zvláštnostiam (napr. žiaci s poruchou zraku).

Úlohy zahrnuté v literárnych učebných pomôckach musia podporovať motiváciu i aktivitu žiakov. Musia zabezpečovať aplikáciu teoretických vedomostí v praxi a rozvíjať tvorivosť žiakov. Dôležité je aj zabezpečiť funkčnosť ilustrácií (správny výber farby, zobrazenia, a pod.).

V nadväznosti literárnych učebných pomôcok na učebné osnovy treba klásť dôraz na to, aby:

- literárne učebné pomôcky zachytávajú základné učivo učebných osnov, učivo rozširovali a prehlbovali,
 - rozsah jednotlivých tém učebnice, pracovného zošita alebo pracovných listov zodpovedal proporcionálnemu rozčleneniu učiva v učebných osnovách,
 - obsah literárnych učebných pomôcok podporoval realizáciu výchovných požiadaviek, smerovaných na žiaka,
 - obsah literárnych učebných pomôcok pôsobil na rozvíjanie špecifických schopností a možností žiakov.
- Pri tvorbe literárnych učebných pomôcok venujeme pozornosť:
- primeranosti a náročnosti učebnice, pracovného zošita alebo pracovných listov vo vzťahu k vekovým osobitostiam a možnostiam žiakov z hľadiska: jazykového a didaktického spracovania, upevňovania vedomostí.
 - charakteru a množstvu jednotlivých úloh tak, aby nadobudnuté vedomosti, zručnosti a návyky žiaci vedeli aplikovať v praxi.
 - celkovému metodickému spracovaniu učebnice, pracovného zošita a pracovných listov.
- Literárne učebné pomôcky musia spĺňať také funkcie, ktoré významne ovplyvnia priebeh a výsledky učebnej činnosti žiakov. Ide o (Ďuriš a Žáčok, 2001):
- **motivačnú funkciu** (dobře spracovaná učebná pomôcka vzbudzuje záujem u žiakov),

- **komunikačnú funkciu** (rozvíja slovnú zásobu, žiak pracuje s pracovným zošitom aktívne, podčiarkuje, dopĺňa text, obrázky, schémy a pod.),
- **regulačnú funkciu** (učivo je členené do častí podľa logickej nadväznosti),
- **aplikačnú funkciu** (obsahuje námety na využívanie učiva v praxi, uvádza príklady zo života),
- **integračnú funkciu** (neobmedzuje sa len na svoj vlastný predmet, ale využíva medzipredmetové vzťahy, vedie ku komplexnejšiemu poznávaniu predmetov a javov),
- **inovačnú funkciu** (podáva najnovšie poznatky vedy a techniky, ktoré učiteľ priebežne inovuje a dopĺňa),
- **kontrolnú a usmerňujúcu funkciu** (žiak využíva text, kontrolné otázky a úlohy na vlastnú kontrolu, ide tu o spätnú väzbu, žiak zisťuje, čo pochopil a čo nie, opätovne si opakuje dané učivo).

Pri tvorbe literárnych učebných pomôcok - učebnice, pracovného zošita, pracovných listov, učebného textu treba brať do úvahy, ako uvádza Průcha (1998):

- aby systém úloh umožňoval diferencovaný prístup k individuálnym osobitostiam žiakov,
- aby úlohy boli v rámci určitých stupňov náročnosti a vzostupnosti vzhľadom na ročník a obsah, aby boli rôzneho charakteru, t.j. reproduktívne, napodobňovacie, vzorové, tréningové, konštruktívne a tvorivé,
- aby literárne učebné pomôcky poskytovali dostatok podnetov pre samostatnú prácu žiakov a dávali im možnosť kontroly vlastných výsledkov,
- aby boli v literárnych učebných pomôckach zabezpečené medzipredmetové a vnútropredmetové vzťahy.
- aby literárne učebné pomôcky poskytovali dostatok dokumentačného materiálu (obrázky, ilustrácie, tabuľky, atď.). Sprostredkovali určité informácie o objektoch, ktoré sú pre žiakov nedostupné (sprostredkovávanie pomocou fotografií), alebo sú príliš zložité pre pochopenie (sprostredkovávanie pomocou didaktických schém). Určité druhy vizuálnych informácií by mali u žiakov vzbudzovať estetické prežívanie, viesť ich k citlivému vnímaniu, „krásna“. Jednotlivé neverbálne informácie musia byť funkčné, primerané veku a mentálnym schopnostiam žiakov. Musia tvoriť systém s narastajúcim stupňom obťažnosti. Musia byť technicky dokonalé, estetické a vedecky pravdivé.

Po formálnej stránke by mali literárne učebné pomôcky spĺňať nasledujúce požiadavky:

- prehľadnosť a úprava (marginálie, farebnosť textu, atď.),
- úroveň ilustračného materiálu (motivačná, estetická a informačná funkcia ilustrácií),
- rozsah,
- väzba.

Dôležitou súčasťou tvorby literárnych učebných pomôcok je zohľadnenie psychických a vekových osobitostí žiakov v nižšom sekundárnom vzdelávaní. Pri zostavovaní učebných pomôcok pre žiakov je treba si uvedomiť špecifické poznávacie schopnosti príslušnej vekovej kategórie žiakov a limity pre chápanie a spracovanie učebných textov, ktoré sú nositeľmi daných informácií.

Pri tvorbe literárnych učebných pomôcok treba venovať pozornosť nasledujúcim bodom:

- učebnica, pracovný zošit, pracovné listy nemajú byť „vedou v kocke“,
- zväžiť reálne podmienky učiteľskej práce s literárnymi

učebnými pomôckami (čas, počet hodín za týždeň, vybavenosť materiálo-didaktickými prostriedkami),

- väčšiu pozornosť sústrediť na jazykové stvárnenie textov (podiel abstraktných a konkrétnych slov, odborná terminológia),
 - pozornosť venovať úrovni viet (dĺžka viet, dialogizovanie textu) a väčšiemu podielu ilustrácií,
 - pozornosť sústrediť na celkovú výstavbu textu (nadväznosť viet, členenie textu, využitie polygrafických prostriedkov).
- Literárne učebné pomôcky musia mať istú štruktúru, ktorá obsahuje:

- základný text (sem patria pojmy, fakty, zovšeobecnenia, metódy poznania ...),
 - vysvetľujúci text (služi na pochopenie základného textu, obsahuje vysvetlenia, niektoré poznámky),
 - doplnujúci text (obsahuje informačný materiál slúžiaci na prehĺbenie základného textu, na jeho upevnenie).
- Literárne učebné pomôcky by mali obsahovať úlohy rôzneho typu, a to:
- konštrukčné úlohy (konštruovanie podľa náčrtu alebo opisu, rekonštrukcia výrobku s cieľom jeho zdokonalenia),
 - technologické úlohy (voľba materiálu, výber nástrojov a náradia, určenie postupnosti vykonávania pracovných operácií),
 - experimentálne úlohy (experimenty zamerané na hľadanie i výber optimálneho riešenia technického problému, napr. poznávanie vlastností materiálov (mechanických, fyzikálnych a technologických) a možnosti ich využitia),
 - analyticko-opisné úlohy (overenie existencie prvkov, objavovanie vzťahov, určenie hlavného prvku a pod.),
 - úlohy na zlepšenie časti alebo celku (zhodnotenie konštrukčného riešenia a jeho vylepšenie podľa zadaných kritérií alebo podľa vlastných predstáv žiaka).

Pri metodike práce s literárnymi učebnými pomôckami je dôraz kladený na ich správne a vhodné využitie v edukačnom procese. Literárne učebné pomôcky učiteľ môže využiť v každej fáze vyučovacieho procesu. Z toho pramení požiadavka premyslieť si funkciu a didaktický význam literárnych učebných pomôcok v danej fáze, ich vhodné zaradenie a využitie (Žáčok, 2009).

Analýza obsahu učiva v predmete technika pre 8. ročník základnej školy

Pri tvorbe učebného textu pre predmet technika v 8. ročníku základnej školy sme vychádzali zo Štátneho vzdelávacieho programu. Pred vlastnou tvorbou učebného textu sme sa zamerali na analýzu jednotlivých tematických okruhov (celkov) v predmete technika.

Medzi tematické okruhy v 8. ročníku základnej školy, ktoré rozvíjajú všeobecné a pracovné kompetencie žiaka patria:

- **Elektrická energia**
- **Technika - domácnosť - bezpečnosť**

V tematickom celku „**Elektrická energia**“ musí učiteľ venovať veľkú pozornosť bezpečnosti práce (práca s nástrojom pri úprave koncov vodičov). Obsahom tohto celku sú schémy elektrických zapojení a jednoduché elektrotechnické práce. *Tento vyššie uvedený obsah učiva môžeme zahrnúť do základného textu literárnej učebnej pomôcky.* Žiaci nadviažu na učivo z nižších ročníkov tým, že si zopakujú základné elektrotechnické schematické značky a rozšíria ich o ďalšie značky elektrotechnických súčiastok. *Učiteľ dbá na uplatňovanie medzipredmetových vzťahov.* Čítaním a kreslením vybraných elektrotechnických značiek a schém dochádza k ich postupnému osvojovaniu. Učiteľ poukáže na

rôzne zdroje elektrického napätia (monočlánok, batéria) a ich účinky v zapojenom elektrickom obvode, pritom zdôrazní funkciu vodiča a nevodiča v elektrickom obvode a praktickou ukážkou dokumentuje odizolovanie vodiča a jeho zapojenie v elektrickom obvode. *Učiteľ venuje veľkú pozornosť usporiadaniu doterajších vedomostí, čiže má na mysli tvorbu súvislosti medzi doterajšími vedomosťami a novými informáciami v čítanom učebnom texte.*

Žiaci získavajú praktické zručnosti a návyky pri mechanickom zostavovaní a zapájaní elektrických spotrebičov (žiarovka, zvonček, žiarivka) do elektrických obvodov pomocou spínačov. *Pri tomto učive nesmie učiteľ zabudnúť na spojenie školy so životom, ktorá je pri výučbe techniky veľmi potrebná. Pre tvorcu učebného textu je úspechom, ak má učebný text svoju štruktúru a obsahom textu zabezpečí aktívne prijímanie, správne porozumenie textu žiakmi, uvedomelú prácu s ním a v konečnom dôsledku umožní čo najväčší transfer, teda spôsobilosť využívať získané vedomosti v praxi.*

Žiaci spoznávajú základný elektroinštalčný materiál, jeho funkciu a použitie (spínače, vidlice, zásuvky, žiarovkové objímky, poistky a ističe). Zapájanie jednotlivých elektroinštalčných častí (montáž zásuvky, objímky, zapojenie istiacieho prvku) žiaci vykonávajú a precvičujú na elektrotechnickej stavebnici pre základné školy. Učiteľ venuje pozornosť svetelným (rozvod vodičov pre svetelné spotrebiče) a zásuvkovým (rozvod vodičov pre zapojenie zásuviek) obvodom. Upozorňuje žiakov na bezpečnosť a ochranu zdravia pri práci so základnými elektrospotrebičmi v domácnosti. Výrazný didaktický účinok môže učiteľ docieľiť i praktickou ukážkou zapojenia zvoleného spotrebiča (napr. elektrický zvonček) na vyučovacej hodine (pre praktickú ukážku je vhodný i nefunkčný spotrebič). Žiak sa naučí vypočítať spotrebu elektrickej energie v domácnosti. *Učiteľ venuje pozornosť správnej terminológii. Dbá na to, aby žiakom prezentoval len také množstvo učiva, ktoré bude zodpovedať ich vekovým osobitostiam, cieľom a úlohám predmetu technika.*

Obsah tematického celku „**Technika - domácnosť - bezpečnosť**“ žiakom približuje základné informácie z oblasti bytovej inštalácie. V tomto tematickom celku je obsah učiva zameraný na základné informácie v oblasti bytovej inštalácie - kúrenie, rozvod studenej a teplej vody, celkove na domácnosť a úsporu energie, ekologické aspekty a malú údržbu v domácnosti. Žiaci sa oboznámia so systémom, základmi konštrukcie a údržby jednotlivých prvkov bytovej inštalácie. Naučia sa ekonomicky a ekologicky hodnotiť jednotlivé systémy. Oboznámia sa s kúrením v domácnosti, dôraz je kladený na centrálnu, ústrednú, lokálne vykurovanie, rozvod studenej a teplej vody, šetrenie vodou a teplom v domácnosti, konštrukciu kotla a princíp spaľovania vo vykurovacích zariadeniach. Pozornosť je venovaná výpočtu spotreby energie na kúrenie, konštrukcii vodovodného kohútika alebo batérie - demontáž, oprava, montáž. Požiadavky na vedomosti a zručnosti žiakov v tomto tematickom celku sú: Oboznámiť sa so systémom ústredného kúrenia v bytoch a jeho funkciou. Vedieť popísať systém rozvodu studenej a teplej vody v byte. Poznať zloženie a funkciu vodovodného kohútika a jednoduchej vodovodnej batérie. Oboznámiť sa s praktickou výmenou tesnenia alebo vložky vo vodovodnom kohútiku (v batérii) a s opravou splachovača WC. Poznať možnosti šetrenia teplom a teplou vodou a zároveň spôsoby zamedzenia úniku

tepla - spôsoby zateplenia okien a dverí. Vedieť popísať princíp spaľovania vo vykurovacích zariadeniach - ústredného kúrenia. Oboznámiť sa so schémou ústredného kúrenia a základnou konštrukciou kotla. Poznať výpočet spotreby energie na kúrenie. Prakticky si osvojiť opravu netesnosti vodovodného kohútika (batérie) výmenou tesnenia, frézovaním sediel alebo výmenou vložiek ventilov.

Učiteľ pri tomto tematickom celku poskytuje žiakom priestor na ich tvorivú prácu a to tak, že im môže zadávať problémové úlohy. Žiaci môžu riešiť problémy aj v rámci krátkodobých a dlhodobých projektov (úloha 2). Správne navrhnutý a vytvorený učebný text pre predmet technika ponúka žiakovi možnosť rozvíjať kompetencie, predovšetkým v oblasti komunikačných schopností, ústnych a písomných spôsobilostí, využívania informačno-komunikačných technológií, matematickej gramotnosti a kompetencie v oblasti techniky.

Ukážka postupu tvorby učebného textu pre predmet technika v 8. ročníku základnej školy

Navrhovaný postup tvorby učebného textu je v súlade s platným štátnym vzdelávacím programom. Učebný text predstavuje základný zdroj informácií, ktorý obsahuje didaktické spracovanie učiva vymedzené obsahovým a výkonovým vzdelávacím štandardom, pričom je spracovaný podľa didaktických zásad (zásada primeranosti, uvedomelosti, aktivity a trvácnosti). Základ učebného textu tvoria textové a grafické formy informácií. Pri výbere a formulácii častí učebného textu sme sa snažili dodržať nasledujúce požiadavky:

- *zrozumiteľnosť* - požiadavky zrozumiteľného didaktického textu,
- *jazyková správnosť* - učebný text musí byť jasne, odborne, gramaticky, štylisticky správne a výstižne spracovaný,
- *vysoká výtvarná a grafická úroveň* - po stránke výtvarnej a grafickej musí byť učebný text prítiažlivý a prispievať k estetickému cíteniu,
- *ergonomické požiadavky* - žiak by sa mal v učebnom texte ľahko orientovať. Mal by vedieť rozlíšiť základný text od vysvetľujúceho a dopĺňajúceho textu. Čiže v učebnom texte by mali byť jasne a jednoznačne vyznačené úlohy na zopakovanie učiva, základné učivo a podobne.

Navrhované úlohy sú zamerané na rozvoj technickej tvorivosti a myslenia. Žiak má nielen porozumieť daným informáciám (úloha 1), ale vedieť získané teoretické vedomosti aplikovať v praxi (úloha 2). Učiteľ by pri tvorbe technických úloh mal postupovať podľa Niemiarkovej taxonómie vzdelávacích cieľov. Veľký význam pre žiaka majú technické úlohy zamerané na porozumenie, špecifický a nešpecifický transfer.

Základný text

Kúrenie a vykurovanie v domácnosti

Tepelná pohoda v interiéri má zásadný vplyv na zdravie a výkonnosť človeka. Okrem toho spôsob vykurovania (zohrievania vzduchu v miestnosti) významne zasahuje do hospodárenia domácnosti. Zaobstaranie novej vykurovacej sústavy pre bežný rodinný dom stojí veľa finančných prostriedkov a ročne prevádzkové náklady tvoria minimálne 10 % rodinného rozpočtu (ide o prehlbujúce učivo). Základnou úlohou vykurovacej sústavy je pokryť tepelnú stratu objektu a pritom vytvoriť v obytnom priestore tepelnú pohodu. Sústava má niekoľko

hlavných častí: „srdcom“ je zdroj tepla, obyčajne kotol. Teplo vyrobené v kotly sa pomocou teplotnosnej látky (médiá) a prostredníctvom rozvodov odovzdáva buď do vykurovacích telies (radiátorov), alebo priamo do vykurovaného priestoru. Neoddeliteľnou súčasťou sústavy je komín alebo dymovod. Zdroje tepla, rozvody vykurovacieho média, vykurovacie telesá a komíny sú spojené armatúrami a na rôznych miestach vybavené regulačnými prvkami, ktoré zaisťujú bezpečnú a pokiaľ možno, hospodárnu prevádzku.

Vysvetľujúci text

V rodinnom dome s nízko teplotným systémom a s podlahovým vykurovaním sa ročne spotrebuje teplo 100,8 GJ (28 000 kWh). V tabuľke uvádzame porovnanie ročných nákladov na vykurovanie pri použití rôznych zdrojov tepla.

Druh vykurovania	Ročné náklady na vykurovanie (€)
palivové drevo	551
hnedé uhlie	1 101
koks	1 125
zemný plyn	1 480
elektrina	2 863
propán	3 704

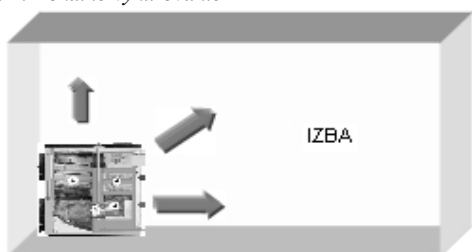
Tabuľka 1: Porovnanie ročných nákladov na vykurovanie rodinného domu (zdroj: Slovenská energetika, a.s.)

Podľa umiestnenia zdroja vykurovanie rozdeľujeme na:

- lokálne,
- ústredné,
- centrálne.

a) **Lokálne vykurovanie** je vykurovanie malých priestorov samostatným vykurovacím zariadením. Zdroj tepla je súčasne aj vykurovacím telesom, ktoré odovzdáva teplo do miestnosti. Do vykurovacích zariadení sa používajú tuhé, kvapalné a plynné palivá a elektrická energia. K tradičným typom lokálnych vykurovacích zariadení patria plynové vykurovacie telesá (gamatky), telesá na pevné palivo (kachle), prípadne elektrické telesá. V posledných rokoch sa používajú aj infračervené tepelné žiariče. Z hľadiska prevádzkových nákladov je najlacnejšie vykurovanie pevnými palivami a najdrahšie vykurovacou naftou a elektrinou. Z hľadiska komfortu ovládania sú najvhodnejšie elektrické vykurovacie zariadenia.

Obrázok 1: Lokálne vykurovanie



Vysvetľujúci text:

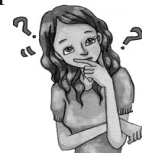
Vykurovanie iba jednej miestnosti samostatným kotlom.

→ - teplo, ohriaty vzduch

Doplňujúci text:

Úloha 1: Správne pospájaj výrazy, ktoré k sebe patria

Elektrický kotol Propán bután, zemný plyn
 Plynový kotol Drevo, uhlie
 Kotol na pevné palivo Elektrická energia



Úloha 2: Tvojou úlohou je riešiť projekt s názvom „Návrh vykurovania v domácnosti“.

Pri riešení projektu sa zameraj na tieto úlohy:

- Navrhni typ a umiestnenie kotla a rozvod ústredného vykurovania s dvoma vykurovacími telesami.
- Do vlastného nakresleného domu urob jednoduchý náčrt umiestnenia kotla a vykurovacích telies s rozvodmi.
- Výsledkom riešenia projektu bude nakreslený dom a v ňom načrtnuté rozvody vykurovacej sústavy, načrtnutý kotol s jednoznačným technickým popisom.

Ukážka z učebného textu má svoju štruktúru. **Základný text** tvoria základné pojmy a fakty z oblasti kúrenia a vykurovania. **Vysvetľujúci text** tvorí porovnanie ročných nákladov na vykurovanie rodinného domu a taktiež vysvetlenie obrázku 1. **Doplňujúci text** tvoria úlohy, ktoré sú zamerané na zopakovanie a upevnenie učiva.

Záver

Tvorba literárnych učebných pomôcok je i v dnešnej dobe stále aktuálna, pretože literárne učebné pomôcky naďalej predstavujú významnú súčasť výučby prevažnej väčšiny predmetov na základných školách. Nedostatok literárnych učebných pomôcok so sebou zákonite prináša niekoľko negatívnych sprievodných javov, ktoré spočívajú najmä v neefektívnosti využívania času v jednotlivých fázach vyučovania a v náročnej ceste dosahovania stanovených výchovno-vzdelávacích cieľov.

Cieľom literárnych učebných pomôcok vo výučbe technicky orientovaných predmetov, podobne ako pri iných typoch učebných pomôcok, je náležité osvojenie si preberaného učiva. Prostredníctvom učebných textov si žiaci osvojujú základné technické poznatky a tiež si osvojujú základné pracovné zručnosti a návyky.

Táto skupina učebných pomôcok prispieva k rozvoju technickej gramotnosti (aj pomocou učebných textov získať technicky vzdelanostné minimum) a myslenia žiakov. Žiaci s technickým myslením aktívne prijímajú poznatky a cez ich reorganizáciu dokážu vytvoriť nový poznatok. V súčasnom riadenom edukačnom procese i v samoštúdiu má naďalej dominantnú pozíciu medzi učebnými pomôckami používanie klasických (tlačených) učebných textov a ostatných tlačených dokumentov. Moderné technológie tento fakt rešpektujú a v podstate ho aj prakticky využívajú, len s tým rozdielom, že neuspokojujú svoje ciele len elektronizáciou textu, ale aj jeho hypermedializáciou.

Nami navrhnuté východiská pre tvorbu literárnych učebných pomôcok môžu pomôcť učiteľom pri ich pedagogickej práci a naopak samotný vytvorený učebný text, respektíve ukážka postupu tvorby učebného textu je dobrým pomocníkom pre žiakov v procese učenia sa. Nemožno pritom však zabúdať na často dokázanú pravdu, že i tá najlepšia učebná pomôcka nespĺní svoj účel, ak ju učiteľ nedokáže žiakom správnym spôsobom predstrieť. Každý učiteľ by si mal preto uvedomiť, že za dosiahnuté výsledky je zodpovedný

predovšetkým on sám, čo svedčí o úrovni jeho profesionality. Nami navrhnutý postup tvorby učebného textu pre predmet technika nemožno pokladať za úplný a uzavretý, lebo ide len o ukážku z učebného textu. Problematika a jej navrhnuté

riešenie by mali byť rozšírené aj na ďalšie časti učebného textu vyplývajúce z výkonového a obsahového vzdelávacieho štandardu.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- BIELKOVÁ, S. 1996. Tvorba učebníc a učebných pomôcok v roku 1995. In: *Technológia vzdelávania*, roč. 4., 1996, č. 5, s. 5-7.
- BRODY, Ph. J. 1980. Do Social Studies Texts Utilize Visual Illustrations Effectively. In: *Educational Technology*, 1980, no. 6, p. 725-736.
- CROPLAY, A. J. 2001. *Creativity in education and learning*. London: Kogan Page. ISBN 0-749434-47-3
- CSIKSZENTMIHALYI, M. 1996. The creative personality. In: *Psychology Today*, no. 4, 1996, p. 36-40
- ĐURIŠ, M. - ŽÁČOK, L. 2001. Pohľad na technické vzdelávanie v základných školách. In: *Technológia vzdelávania*, roč. 9, 2001, č. 10, s. 13-15.
- ĐURIŠ, M. - ŽÁČOK, L. 2002. Učivo technickej výchovy a možnosti jeho osvojenia žiakmi na II. stupni základnej školy. In: *Technológia vzdelávania*, roč. 10., 2002, č. 4, s. 14-16.
- PETLÁK, E. 2004. *Všeobecná didaktika*. Bratislava: Iris, 2004. 318 s. ISBN 80-89018-64-5
- PRŮCHA, J. 1998. *Učebnice: Teorie a analýzy edukačního média: Průručka pro studenty, učitele, autory učebnic a výzkumné pracovníky*. Brno: Paido, 154 s. ISBN 80-85931-49-4
- ŽÁČOK, L. 2009. *Média v kontexte technického vzdelávania*. Dnepropetrovsk: Nauka i obrazovanije. 66 s. ISBN 978-966-8736-05-6
- ŽÁČOK, L. 2010. *Teória a prax technického vzdelávania*. Bratislava: AT Publishing. 2010 96 s. ISBN 978-80-88954-56-9

Summary: *The authors of the contribution call attention to the importance of literary teaching aids in teaching technical subjects in lower secondary education. Be featuring demands for creation of literary teaching aids, or text for learning for the subject Technics in the 8th year of primary school. In the second part of this contribution, the content of the curriculum in the subject Technics is analyzed and also a concrete demonstration of the created text for learning for the subject Technics in the 8th year of primary school is introduced.*

ROZVÍJANIE ŠPECIFICKÝCH SCHOPNOSTÍ ŽIAKOV V PRIMÁRNOM VZDELÁVANÍ

Iwona Czaja-Chudyba, Instytut Pedagogiki Przedszkolnej i Szkolnej, Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN, Krakow, Polska

Anotácia: *Článok predstavuje teoretické východiská autorkinej stratégie diagnostikovania a rozvíjania schopností žiakov 1. až 3. triedy, založenej na teórii viacerých inteligencií H. Gardnera. Analyzuje pojmy: schopnosti, diagnostika „v kontexte“, ako aj praktické návrhy práce so žiakom. Opisovaná stratégia oboznámi učiteľa s možnosťou skorého odhalenia a rozvoja potenciálu žiakov - základu, na ktorom učiteľ môže neskôr vybudovať úspechy svojich žiakov.*

Kľúčové slová: *schopnosti žiaka, ranná edukácia, teória viacerých inteligencií H. Gardnera*

Deti sú rôzne, prejavujú rôzne schopnosti a nadania. Primárna edukácia sa musí koncentrovať na odkrývanie toho v dieťati, čo je neopakovateľné a najlepšie. Často sa ale stáva, že komplexná školská diagnostika sa realizuje až vtedy, keď sa objavia výchovné ťažkosti alebo didaktické neúspechy. Objektívnemu hodnoteniu často „unikajú“ žiaci nadaní, originálni, nie žiaci bežného typu. Preto si v rámci diagnostiky a stimulácie schopností žiakov v primárnom vzdelávaní zaslúži popularizáciu edukačná stratégia (Czaja-Chudyba, 2009; 2010) založená na teoretickom základe teórie viacerých inteligencií H. Gardnera (1983, 2002).

Teoretický základ (teoretické východiská) - teória viacerých inteligencií

Základným východiskom teórie viacerých inteligencií je tvrdenie, že dôsledkom rozdielneho vývoja (obsahujúceho rôzne biologické predispozície a individuálne skúsenosti) môže každé dieťa prejavovať schopnosti v rôznych oblastiach.

Základné tézy teórie H. Gardnera vychádzajú z biografických výskumov a psychometrických výskumov nadaných detí ako aj z objavov v oblasti biologických základov rozvoja dieťaťa. Gardner identifikoval chýbajúci transfer medzi schopnosťami a vedomosťami z rôznych oblastí učenia, ktorý ho inšpiroval k určeniu nasledujúcich inteligencií:

- 1) **jazykovej** - spojenej s porozumením reči a hovorením;
- 2) **matematicko-logickej** - založenej na pochopení abstraktných relácií a ich používaní;

- 3) **vizuálno-priestorovej** - týkajúcej sa schopnosti pozorovania, transformovania a vybavovania si vizuálnych informácií;
- 4) **hudobnej** - spojenej s tvorbou a rozumením významu zvuku;
- 5) **kinestetickej** - obsahujúcej schopnosti využívať vlastnú motoriku a schopnosť manipulovať predmetmi;
- 6) **vedeckej (prírodnej)** - spojenej so záujmami v oblasti prírodných a exaktných vied;
- 7) **interpersonálnej (sociálnej)** - založenej na schopnosti poznávať a rozlišovať pocity, zámery a názory iných ľudí;
- 8) **intrapersonálnej** - spojenej so schopnosťou rozoznávať vlastné pocity a túžby.

H. Gardner (2002) si myslí, že všetky role a úlohy v každej vednej oblasti si vyžadujú spojenie niektorých inteligencií. Každé dieťa možno charakterizovať neopakovateľným profilom niekoľkých dominujúcich schopností. Odhaľovanie unikátnych schopností dieťaťa sa stalo základným cieľom diagnostiky „v kontexte“.

Diagnostika dieťaťa „v kontexte“

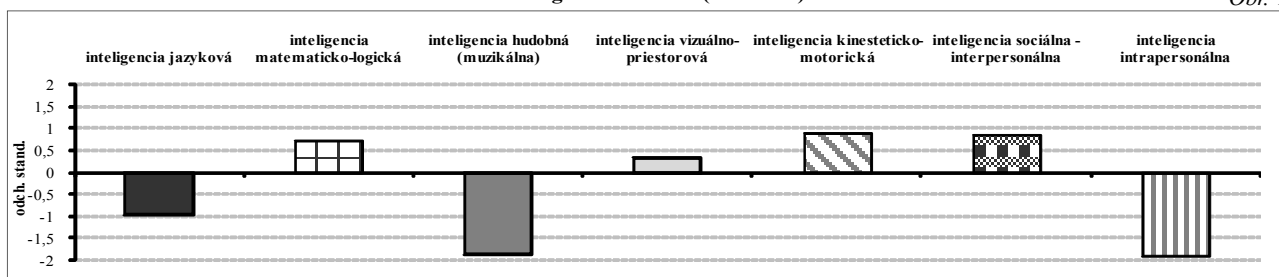
H. Gardner si myslí, že testy typu papier - ceruzka merajú nevelikú časť schopností jednotlivca. Základom diagnostiky „v kontexte“ viacerých inteligencií je teda vytvoriť „spravodlivé nástroje hodnotenia profilu schopností dieťaťa pre jeho inteligencie“. H. Gardnerom (2002) odporúčané hodnotenie je založené na vytvorení takého prostredia (materiálneho

a úlohovo-problémového), ktoré by stimulovalo odpovede učiaceho a reakcie obsiahnuté v jeho type inteligencie. Týka sa to nielen obsahu, ale aj formy prezentácie materiálu. Učítelia pozorujúci učiace sa deti, vytvárajú žiakom také situácie, aby mohli konať vo sfére spojenej s určitou inteligenciou, dávajú im príležitosť prejavit' rôzne schopnosti a hodnotia vlastnosti ich štýlu konania.

Považuje sa teda za nevyhnutné systematicky a celoročne zdokumentovať výsledky dieťaťa a to na základe bodového hodnotenia a pravidelných poznámok učiteľa. Je možné používať nahrávanie (video), fotografovanie alebo vytváranie kolekcie jeho prác. Takýmto spôsobom je možné pozorovať proces evalvácie schopností dieťaťa. Na konci roka na základe všetkých informácií sa tvorí profil inteligencie (inteligentný profil) dieťaťa - uvádzame príklad profilu dieťaťa. (obr. 1)

Profil inteligencie Paskala (6l. 5 mes.)

Obr. 1



Navrhované smery (stratégie) práce s dieťaťom

Práca s dieťaťom by mala byť orientovaná na rozvíjanie jeho športových schopností, a to hlavne v kolektívnych hrách. To dieťaťu umožní zvýšiť si sebahodnotenie a vieru vo vlastné možnosti. Kontakty v skupine by mali dieťaťu pomôcť rozvíjať sa v jazykovej oblasti.

Práca s nadaným dieťaťom

V gardnerovskej koncepcii edukácie je základnou požiadavkou a cieľom, aby žiak **pochopil** svet, ktorý obsahuje súčasne kritickú reflexiu ako aj adaptáciu v spoločnosti (v okolí). Dieťa prejavuje pochopenie vtedy, keď dokáže využiť nadobudnuté vedomosti v prirodzených praktických situáciách, v ktorých budú potrebné. Tradičná škola, nazývaná „jednotnou“ alebo unifikujúcou, predpokladá existenciu univerzálnej množiny informácií, ktoré má nadobudnúť každé dieťa a je podľa autora deriváciou „myslenia v kategóriách prieniku inteligencií“ alebo testov slúžiacich na jeho hodnotenie (Gardner, 2002). Nasledujúcou inšpiráciou pre prezentovaný prístup k edukácii je konštatovanie faktu, že málokto je v stave naučiť sa všetko aspoň z jednej vednej oblasti. Preto výsledkom „vzdelávania pre pochopenie“ je obmedzenie obsahu prezentovaného na vyučovaní na nevyhnutné minimum všeobecných poznatkov o svete, v súlade s pravidlom „menej znamená viac“. Informácie zo všetkých vedných disciplín teda

môžu byť osvojované len na veľmi elementárnej úrovni. To minimum, ktorému dieťa rozumie a za ktoré sa cíti zodpovedné, súvisí hlavne s pochopením základných vlastností, s vnímaním zásad a štruktúr určitej vednej oblasti (v tradičnej škole sa často nehládajú tieto väzby a relácie). Pokusy „vyškoliť“ deti vo všetkých vedných oblastiach na odbornej úrovni (na úrovni experta) môžu viesť k preťaženiu učiaceho sa a niekedy až k psychickému zlyhaniu a k nedostatku motivácie k ďalšiemu učeniu sa.

Model edukácie, ktorý vychádza z teórie viacerých inteligencií, sa riadi heslom „školy koncentrujúcej sa na jednotlivca“, v ktorej centrom edukačných činností je individuálne dieťa. Podľa H. Gardnera každá téma (pojmy, problém, úloha) môže byť predstavená niekoľkými od seba nezávislými spôsobmi prispôbenými individuálnym poznávacím

preferenciám dieťaťa v oblasti pozorovania, prežívania, chápania a tvorby. To všetko vyžaduje od učiteľa neštandardnú prípravu - metodickú a meritórnú, reflexiu nad obsahom, ktorý odovzdáva učiacim sa.

Iný problém navodený H. Gardnerom je starostlivosť a edukácia detí, ktorých inteligencie sú mimo pozornosti školského systému hodnotenia - keď deti prejavujú špecifické schopnosti, často úplne ignorované školským systémom, napríklad interpersonálne, pantomimické, či priestorové. Počas edukácie tieto deti často trpia syndrómom neadekvátnych výsledkov opísaným S. Rimmom (1994). Ich skutočné možnosti sú známe ich rodičom, ich učiteľom, môžu byť veľmi tvorivé, ba dokonca predčasne rozvinuté, a napriek svojim schopnostiam sa im v škole nedarí. Riešiť takúto situáciu je možné vytvorením takých podmienok, aby deti mohli skôr samostatne získavať vedomosti z oblasti, ktorá ich zaujíma, sledovať svoje výsledky, či dokonca pripravovať sa na profesiu založenú na vlastných zručnostiach a schopnostiach.

Analýza profilu schopností žiaka umožňuje učiteľovi individualizovať prácu, pomáha mu v nadväzovaní kontaktu so žiakom, odstránení stresu žiaka v škole. Takto stimulované dieťa prestáva byť anonymné a stáva sa **osobou** (človekom) - **individualitou**, majúcou silné a slabé stránky, špecifické spôsoby prijímania, spracovania a odovzdávania vedomostí. Táto perspektíva pohľadu na dieťa ukazuje na oblasti, do

Silné stránky Paskala	Slabé stránky Paskala
<ul style="list-style-type: none"> • znalosť čísel a matematických operácií do 10 	<ul style="list-style-type: none"> • nedostatok hudobnej a sluchovej citlivosti
<ul style="list-style-type: none"> • schopnosť porovnávať množiny 	<ul style="list-style-type: none"> • nízke sebahodnotenie
<ul style="list-style-type: none"> • usporadúvanie a triedenie elementov (prvkov) 	<ul style="list-style-type: none"> • neistota v konaní
<ul style="list-style-type: none"> • vytrvalosť a pohybová zručnosť 	<ul style="list-style-type: none"> • podliehanie vplyvom iných
<ul style="list-style-type: none"> • dobrá koordinácia pohybov 	<ul style="list-style-type: none"> • problémy v jazykovom prejave
<ul style="list-style-type: none"> • motorická a manipulačná zručnosť 	<ul style="list-style-type: none"> • slabá slovná zásoba
<ul style="list-style-type: none"> • dobré kontakty s inými deťmi 	
<ul style="list-style-type: none"> • ľahká spolupráca v skupine 	

ktorých sa oplatí „investovať“ pri práci s mladým človekom, sféry, v ktorých v budúcnosti môže získavať úspechy a satisfakciu z osobného, spoločenského a profesného fungovania.

Zdá sa teda, že definíciu „*dieťa nadané*“ by bolo treba zmeniť radšej na „*dieťa nadané v ... (určitej oblasti)*“ a v edukačnej praxi obmedziť tvrdenia o možnostiach dieťaťa len v určitej oblasti. Je dôležité uvedomiť si úrovne prejavovaných schopností dieťaťa - od genetických predpokladov, ktoré majú všetky deti, cez všeobecne sa prejavujúce v rôznych oblastiach schopností, nadania - vynikajúce *špeciálne schopnosti*, súvisiace s kompetenciami v špecifickej oblasti, až po najvyššie a súčasne najzriedkavejšie úrovne schopností - talent a génus. Relácie medzi úrovňami schopností sú znázornené na obrázku 2.

Prečo sa oplatí objavovať schopnosti detí?

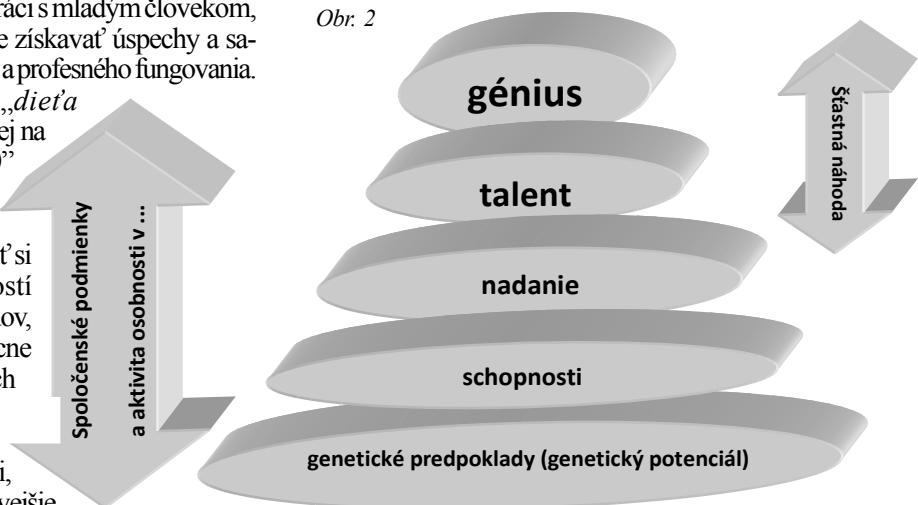
Diagnostika individuálnych schopností dieťaťa ako východisko na prácu s nadaným žiakom, dáva učiteľovi možnosť premyslieť si, ako múdro riadiť rozvoj dieťaťa. Ale nielen to. Deti prejavujú rôzne schopnosti, aj keď nie vždy na takej úrovni, ktorá by im dala označenie „vynikajúce“ alebo „záračné“. Dokonca dieťa na strednej intelektuálnej úrovni môže mať vysoké sociálne, umelecké alebo iné kompetencie. Všetky deti, ktorým sa vytvárajú podmienky na rozvoj ich schopností v oblastiach, pre ktoré majú predispozície, majú šancu získať subjektívny úspech, cítia sa docenované, uznávané, spokojné. Preto okrem oboznamovania detí so systémami poznámok (zápisov) a prvkami náuk o svete, oplatí sa venovať čas aj hlbokému pozorovaniu dieťaťa a príprave programu na jeho ďalšiu edukáciu a individualizáciu procesu vyučovania a učenia sa. Používajúc to, čo v učení najviac predchádza syndrómu neadekvátnych výsledkov, minimalizuje u detí frustráciu, pocit porážky a vekom prehľbujúce sa negatívne hodnotenie edukácie. Správne diagnostikovanie schopností pomáha učiteľovi v nadväzovaní kontaktu s deťmi, vytvoreniu takeého vzťahu so žiakmi, v ktorom bude pre nich autoritou, ktorá sa zaujíma o ich záujmy, vie pripraviť školské hodiny tak, aby motivoval do práce veľa žiakov. Svedomitá diagnostika schopností môže pomôcť učiteľovi aj v komunikácii s rodičmi. Taká forma rozhovoru s rodičmi, ktorá sa sústreďuje nielen na to, čo dieťa nevie, ale aj na to, čo dokáže (špecifiká jeho silných stránok), zbaví učiteľa často nepriemných situácií, nedôvery či nepriateľstva.

Z dlhodobého hľadiska pedagogika schopností ponúka spoločnosti šancu na identifikáciu jednotlivcov, vďaka ktorým bude možný civilizačný a kultúrny pokrok, nedovolí premámiť schopnosti nadpriemerne talentovaných osôb. Úplným zadosťučinením pre učiteľa, ktorý realizuje svoju prácu ako povolanie, môžu byť neskôr spomienky vynikajúcich osobností sveta kultúry, politiky, či vedy na svojich Prvých Učiteľov a Majstrov, ktorí im ukázali svet a nadchli.

Návrhy vyučovacích stratégií diagnostiky schopností žiakov v triedach 1 - 3

Navrhaný postup spája učenie s diagnostikovaním a jeho realizácia vyžaduje približne 2 vyučovacie hodiny (90 minút) týždenne. Hlavnou vyučovací metódou je hra, ktorá sa postupne transformuje na cvičenia a úlohy vyžadujúce od žiakov vytrvalosť, sústredenie a angažovanosť (aktivitu). Pro-

Obr. 2



gram je určený pre prvé tri triedy základnej školy a skladá sa zo štyroch vyučovacích blokov:

1. **adaptačných** - súvisiacich s integráciou a prípravou žiakov pre prácu v skupinách;
2. **diagnostických (vstupných a výstupných)** - umožňujúcich učiteľovi realizovať diagnostiku schopností detí vo vybraných ôsmich oblastiach ako aj hodnotenie postupu žiakov;
3. **špeciálne - kompilačných, projektových**, „dni inteligencií“, ktorých cieľom je rozvíjanie vybraných oblastí schopností žiakov.
4. **podporných cvičení** - stimulujúcich koncentráciu, pozornosť, tvorivosť a kritické myslenie, predstavivosť ako aj poznávacie schopnosti žiakov.

Pre 1. triedu sú vytvorené úlohy, ktoré ukazujú, na akej úrovni je dieťa a akým spôsobom je schopné vykonať určité druhy činností. Tieto úlohy využívajú materiál dostupný dieťaťu (akceptujúci kultúru a prostredie, v ktorom bolo vychovávané), ktorý je relatívne nový (aby sa nerozširovali staré spôsoby riešenia úloh). Hry sú vybrané na základe konkrétnych schopností, ktoré boli zadané v troch aspektoch:

- A) **poznávací - inštrumentálny** - obsahujúcom procedurálne vedomosti („viem“; „dokážem“; „viem, ako“) a deklaratívne vedomosti („viem, že“);
- B) **emocionálno-motivačný** - definujúcom element orientovaný (smerový, cieľový) a emocionálny, zhodnocujúci („cítim“, „smerujem k“; „chcem“; „súdim, že“);
- C) **kreatívny** - spojenom so schopnosťou transformovania a tvorby.

Učiteľ pozorujúci realizáciu úloh si zapisuje mená a priezviská detí, ktoré ich vyriešili najlepšie (2 plusky) a najhoršie (0). Po lekcii učiteľ zisťuje, ktorý ukazovateľ reprezentovala daná hra a zapisuje počet plusiek (od 0 do 3). Podobne učiteľ hodnotí tvorivosť dieťaťa, jeho motiváciu a aktivitu. Príklad diagnostického hádku a ukazovateľa v oblasti intrapersonálnej inteligencie predstavujeme na obrázku 3.

Scenár diagnostických hier - intrapersonálna inteligencia - 1. trieda (výstupná diagnóza)

Téma: „*Tajomná záhrada*“

Termín: *apríl*

Didaktické prostriedky a materiály:

blok na kreslenie, farbičky, materiály na písanie, kartičky s názvami činností v záhrade (kopanie, sadenie, hrabanie, polievanie, strihanie), obrázok kra na baliacom papieri

Priebeh lekcii:

1. Úvod - čo je to tajomstvo? (Pochopenie a dodržiava-

Ukazovatele	Číslo hry	Meno a priezvisko žiaka
I. Sebavedomie a sebahodnotenie	4, 6	
II. Uvedomenie si vlastných cieľov, prijímanie rozhodnutí	2, 8	
III. Chápanie a dodržiavanie hodnôt	1, 4	
IV. Identifikácia a prejavenie emócií	3, 9	
V. Intuícia a predstavivosť	5, 7	
VI. Tvorivosť a originalita		
VII. Motivácia a aktivita		
Spolu		

Obr. 3

nie hodnôt; 5 minút)

Učiteľ sa rozpráva so žiakmi na tému slova „*tajomstvo*“.

Čo je to *tajomstvo*?

Aké môžu byť *tajomstvá*?

Či môžeme mať *tajomstvá*?

Ako máme postupovať - správať sa, keď nám iní povedia svoje *tajomstvá*?

2. Čo nikto o mne nevie? (Sebavedomie; rozhodovanie; 10 minút)

Deti zapisujú (alebo kreslia) to, čo o nich nikto nevie, vhodnejšie je, keď ide o veci pozitívne alebo prekvapujúce, (napr. „*nikto nevie, že viem lyžovať*“). Potom, každé dieťa môže prezentovať svoje odpovede alebo obrázky. Do rozhovoru v kruhu

sa zapájajú len tie deti, ktoré chcú.

3. Stretnutie v tajomnej záhrade (Identifikácia a vyjadrenie emócií; 10 minút)

Učiteľ prezentuje obrázky záhrad (napr. W. Podkowiński „*V záhrade*“, „*Deti v záhrade*“, C. Monet „*Žena v záhrade*“, „*Záhrada*“, J. Mehoffer „*Májová záhrada*“) a rozpráva sa o nich so žiakmi:

Ako by ste sa cítili, keby ste museli byť v tajomnej záhrade? Aké by ste mali pocity?

Žiaci sa slobodne vyjadrujú aj k týmto otázkam:

Máte radi prekvapenia a tajomstvá?

Aké pocity vo vás prebúdzajú tajomstvá?

Ak zostáva časový priestor, deti sa rozmiestnia v priestore a snažia sa pantomimicky zobrazit' reakcie a emócie v situácii, v ktorej sa majú stretnúť s čímsi tajomným, divným, zriedkavým.

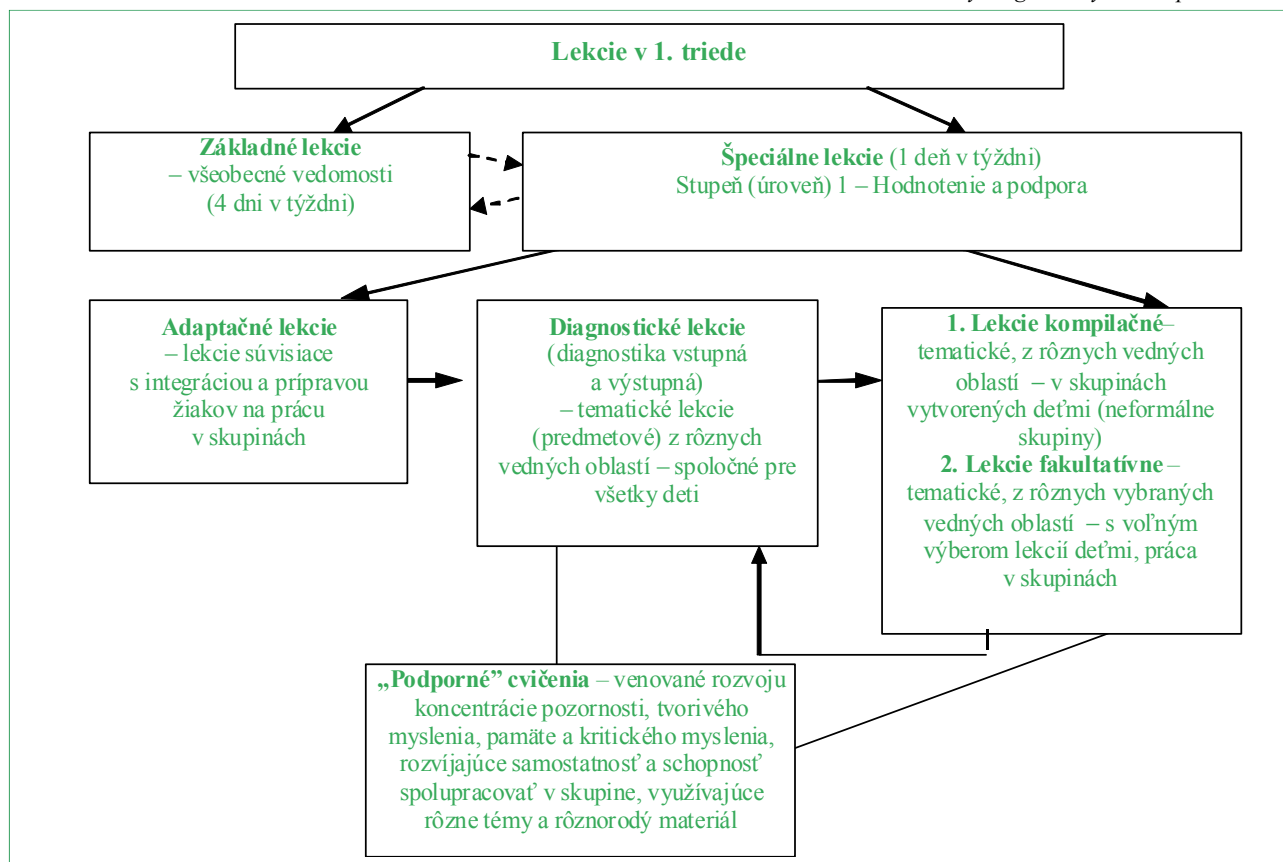
4. Mój kvet - čo mám rád a čo nemám rád? (Sebavedomie a sebahodnotenie; Pochopenie a dodržiavanie hodnôt; 15 minút)

Učiteľ navrhne žiakom, aby nakreslili kvet s rovnakým počtom lístkov, ako chcú napísať odpovedí na otázku: „*Čo máš rád?*“ (jeden lístok kvetu = jedna odpoveď), do stredu kvetu majú napísať odpoveď na otázku „*Čo nemáš rád?*“ (deti, ktoré majú problémy s písaním, môžu odpovede nakresliť). Po ukončení práce každé dieťa vyberie to, čo má najradšej. Prichádza do stredu kruhu a všetkých sa opýta: „*Kto, ako ja, má najviac rád ...*“. Žiaci s rovnakou odpoveďou prichádzajú do stredu kruhu, ukazujú obrázok a všetci si podajú ruky. Hru realizujeme dovtedy, kým sa každý žiak nedostane do kruhu.

5. Strom - vizualizácia (Intuícia a predstavivosť; 10 minút)

Učiteľ realizujú vizualizáciu uvedie deti do sveta fantázie. Pozýva deti na koberec, deku, aby zaujali pohodlné miesto a polohu. Požiada deti, aby si predstavili to, o čom bude hovoriť.

Obr. 4 Príklady diagnostických úloh pre 1. triedu



„Predstavte si, že vchádzate do veľkej, peknej záhrady, v ktorej sa nachádzajú rôzne stromy. Nájdi si svoj strom, dotkni sa ho, cíť jeho silu a sviežosť. A teraz opíš jeho veľkosť, tvar a farbu, povedz, aké má listy a ovocie.”

Deti, ktoré chcú, hovoria. Potom učiteľ navrhne, aby vyliezli na vrchol stromu a povedali, čo odtiaľ vidia. „Vylez na vrchol stromu a povedz, čo vidíš.” Potom sa deti pozerajú do vnútra stromu. „Opatrne zídte na zem. Pozrite sa do diery v strome. Uvidíte, čo je vo vnútri stromu. Vojdite do diery a povedzte, čo tajomné sa nachádza vo vnútri stromu. Má tvoj strom obyvateľov?”

Žiaci povedia, čo videli vo svojich predstavách. Potom ich učiteľ vovádza do krajiny reality - deti sa čistia od špiny a lístia - od hora až dole (začínáme hlavou a končíme chodidlami) a sadajú si na koberec.

6. Kvetý v záhrade - použitie metafory (Sebavedomie a sebahodnotenie; 5 minút)

Žiaci slovne (písomne) doplnia vetu: „Keby som bol kvetom, to by som ..., pretože ...”.

7. Lekcia v záhrade (Intuícia a predstavivosť; 5 minút)

Žiaci sa rozdelia do 4 skupín. Predstavitel' každej skupiny si vylosuje kartičku s činnosťou v záhrade (napr. sadenie, hrabanie, kopanie, atď.). Pomocou giest a mimiky predstaví činnosť, ktorú si vylosoval, žiakom svojej skupiny.

8. Krik splnených túžob (Uvedomenie si vlastných cieľov, prijímanie rozhodnutí - rozhodovanie; 15 minút)

Žiaci, sediac na koberci, sa rozprávajú s učiteľom. Učiteľ zadá žiakom otázku, čo by chceli dostať, čo by sa chceli naučiť a čo dozvedieť. Potom, sediac v laviciach, deti kreslia, vystrihujú a pripínajú alebo lepia svoje túžby a plány na konáriky kra, začínajú zhora podľa dôležitosti.

9. Čo som si prečítal/-a vo svojej knižke? (Uvedomenie si vlastných cieľov, prijímanie rozhodnutí - rozhodovanie; Intuícia a predstavivosť; 15 minút)

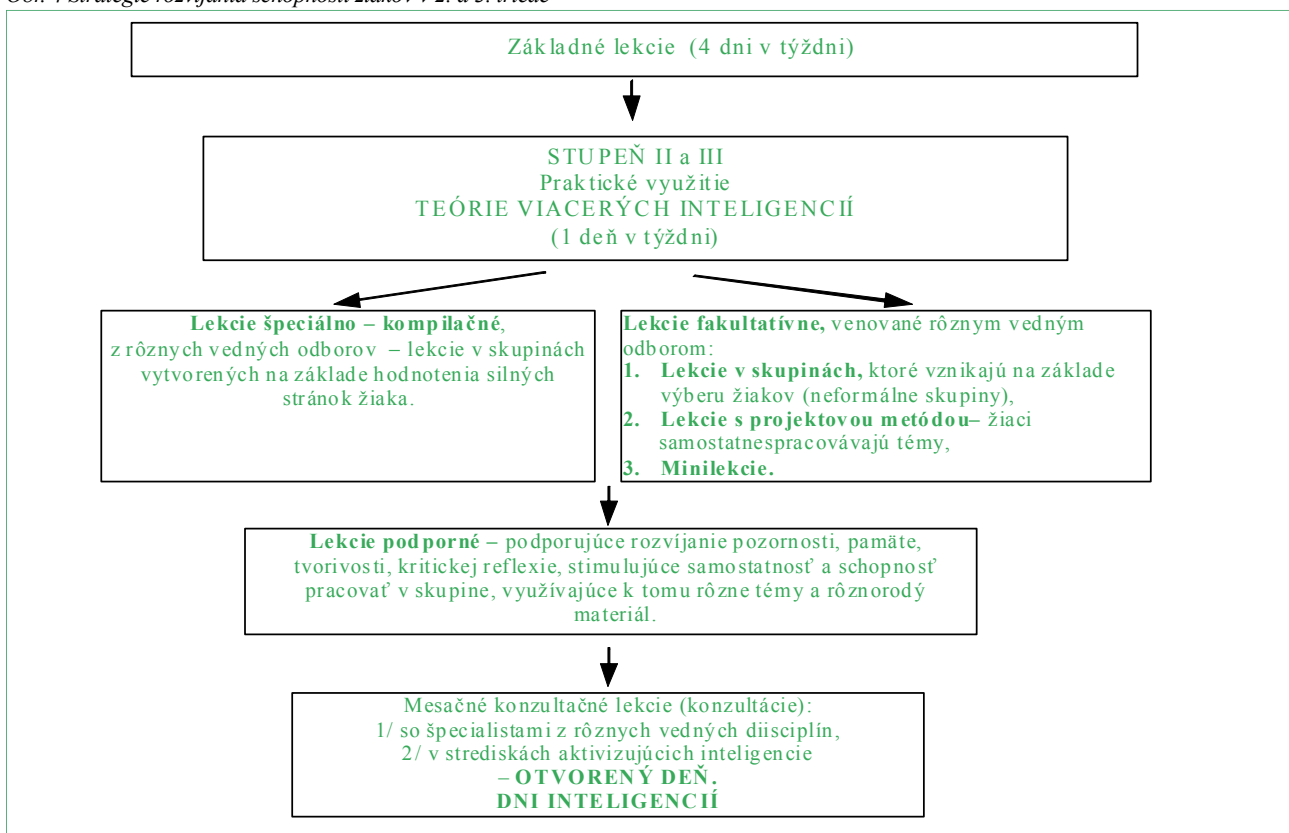
Žiaci si pohodlne sadú, učiteľ uskutoční vizualizáciu žiakov: „Predstavte si, že pohodlne sedíte a odpočívate v záhrade. Pred vami leží kniha, v ktorej je opísané to, čo vás najviac zaujíma. Otvárate prvú stranu a ...”. Kto chce, hovorí o tom, čo by kniha mohla obsahovať.

Cieľom lekcii v 2. a 3. triede je rozvíjanie schopností a získavanie záujmu žiakov, podnecovanie ich aktivity a motivácie; príprava na prevzatie zodpovednosti za proces učenia, aktívneho konštruovania vlastných vedomostí; podporovanie tvorivosti a kriticko-reflexívneho myslenia žiaka; budovanie systému podporovania nadaných žiakov:

A. Lekcie špeciálno-kompilačné môžu byť realizované podľa nasledujúcej schémy:

- 1) *úvod* - lekcie sa začínajú úvodom k tematike aktivity;
- 2) *rozdelenie na skupiny* - učiteľ vytvára toľko skupín, koľko súborov inteligencií objavil na diagnostických lekciiach a rozdá žiakom v skupinách úlohy na riešenie;
- 3) *úlohy v skupinách I (podľa dominantnej inteligencie žiakov)* - obsahovo sú úlohy zamerané na prevažujúce inteligencie u dieťaťa a v skupine, a deti pracujú v homogénnych skupinách;
- 4) *prezentácia* všetkých skupín pred celou triedou, ktorá môže pozostávať z: výpovede, otázok, rozhovoru, expozície prác, poznámky a hodnotenia;
- 5) „*hra podporujúca*” - všeobecný rozvoj dieťaťa, jeho koncentráciu pozornosti, relaxáciu, emócie a motiváciu;
- 6) *úlohy v skupinách II (podľa tzv. druhej najviac sa prejavujúcej inteligencie žiakov)* - učiteľ tvorí skupiny podľa inteligencie menej sa prejavujúcej u dieťaťa (tzv. druhej najviac sa prejavujúcej inteligencie) alebo podľa záujmov dieťaťa a vtedy si každé dieťa vyberá skupinu, v ktorej chce pracovať;
- 7) *prezentácia* výsledkov práce skupiny pred celou triedou;
- 8) *ukončenie* - lekcia s riešením úloh sa končí hrou pre všetky deti, ktorá môže byť zadaná ako domáca úloha.

Obr. 4 Stratégie rozvíjania schopností žiakov v 2. a 3. triede



B. V nasledujúcom type činností na rozvoj viacerých inteligencií je použitá **metóda projektov (projektová metóda)**. Lekcie tohto typu sa začínajú určením *témy projektu a určením konkrétnych úloh*. Učiteľ môže v tejto fáze určiť súbor tém pre jednotlivé skupiny žiakov. Môže žiakov podnietiť k tvorbe vlastných úloh a otázok. Úlohy pre žiakov by mali spĺňať tieto tri kritériá: 1) prebudit' ich záujem; 2) mali by byť realizovateľné; 3) mať rozvíjajúci aspekt.

Téma by mala byť natoľko široká a otvorená, aby umožnila všetkým žiakom prejavit' svoje schopnosti a zručnosti a umožnila realizáciu rôznych záujmov žiaka. Mala by akceptovať možnosti a vedomosti žiakov, ich vlastné skúsenosti, mala by ich podnecovať k pozorovaniu rôznych javov, skúmaniu zmien a procesov v najbližšom okolí. Ďalšou etapou je *určenie časového harmonogramu projektu* - termínov, konkrétnych úloh, plánu práce skupín (vytvorených podľa prevažujúcich schopností žiakov) a spôsob prezentácie. Realizácia projektu spočíva v objavení prostriedkov - rezerv v najbližšom okolí, súvisiacich s riešenou témou projektu. Žiaci samostatne pripravujú materiály súvisiace s danou témou a úlohami. Triedia

+ pohybové], [jazykové + sociálne + intrapersonálne]. Poslednou etapou projektu je *zosumarizovanie efektov (efektívnosti) činností žiakov*.

C. „Dni Inteligencií“ spočívajú v prezentovaní zručností súvisiacich s danou inteligenciou. Môžu to byť stretnutia s osobami pracujúcimi v oblasti, v ktorej je potrebný určitý typ schopností, alebo návšteva v inštitúciách, v ktorých je potrebná určitá oblasť vedomostí. V rozvíjaní schopností detí je dôležité zapojenie a zintenzívnenie spolupráce s najbližším okolím žiaka, rodičmi a osobami starajúcimi sa o deti. Veľá výskumníkov si myslí, že takáto spolupráca rozhoduje o úspechoch dieťaťa v dospelosti. Preto je časť lekcii spojená s prezentáciami pre rodičov. Prínos takejto spolupráce je obojstranný - žiaci majú podporu a rodičia lepšie spoznávajú svoje deti, vidia efekty ich práce a tešia sa z ich úspechov.

D. Lekcie podporujúce tvorivé a kritické myslenie - zintenzívňujú schopnosti dieťaťa v oblastiach určených v teórii viacerých inteligencií, umožňujú mu prechod z úrovne kompetentného experta na úroveň originálneho tvorcu.

Tab.č. 1 Prikklady typov a tém lekcii plánovaných na jeden mesiac pre 2. triedu

Typ lekcie	Téma
S projektovou metódou	<i>Ako vytvorit', vydat' a propagovat' triedny časopis?</i>
Podporujúce kritické a tvorivé myslenie	<i>Literárna tvorivosť</i>
Špeciálno-kompilačné	<i>Náš časopis</i>
Pre rozvoj jazykovej inteligencie	<i>Stretnutia s „Literatúrou“ – básne, poviedky a reportáže v našom časopise</i>

a určujú možnosti využitia tohto materiálu. Učiteľ organizuje výskumnú činnosť detí a vytvára žiakom podmienky na hľadanie rôznych spôsobov riešenia problémov, na samostatné učenie sa. Je dôležité, aby skupiny žiakov neboli jednočlenné - ak je však možné takto pracovať, v priebehu projektu môžeme spájať žiakov do skupín s rôznymi schopnosťami [matematické + vedecké + vizuálno-priestorové], [muzikálne

Zhrnutie

Stratégia diagnostikovania a rozvíjania schopností detí sa zdá byť veľmi užitočná pre edukáciu v základnej škole. Svojím zameraním má pomôcť pochopiť, aké môžu byť schopnosti detí a ako ich úspešne diagnostikovať a úspešne rozvíjať. Vďaka týmto vedomostiam budú učelia pripravení na pozorovanie činnosti žiakov a podporu ich potenciálu.

Preložila: Viera Kolbaská

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- CZAJA-CHUDYBA, I. 2009. *Jak odkrywać i wspierać zdolności dzieci - scenariusze zajęć dla klasy 1. Wesola szkoła i przyjaciele*. Warszawa : WSiP, 2009.
 CZAJA-CHUDYBA, I. 2010. *Jak odkrywać i wspierać zdolności dzieci - scenariusze zajęć dla klasy 2. Wesola szkoła i przyjaciele*. Warszawa : WSiP, 2010.
 GARDNER, H. 1983. *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York : Basic Books, 1983.
 GARDNER, H. 2002. *Inteligencje wielorakie. Teoria w praktyce*. Poznań : Media Rodzina, 2002.
 RIMM, S. 1994. *Bariera szkolnej kariery. Dlaczego dzieci zdolne mają słabe stopnie?*. Warszawa : WSiP, 1994.

Summary: *The paper presents the theoretical background to the author's strategies in diagnosing and developing the skills of pupils from the first to third grades, based on the theory of multiple intelligences of H. Gardner. There is an analysis of the following concepts: ability, diagnostics "in context", as well as practical suggestions for working with pupils. There is a description of a strategy which allows the teacher of the possibility of early detection and development of pupils' potential - the basis on which teachers can build the later achievements of their pupils.*

VÝZVA

Vážené kolegyně, vážení kolegovia
 vyzývame Vás k publikačnej činnosti na stránkach časopisu
 Pedagogické rozhlady.

Základnou témou tejto výzvy sú Vaše skúsenosti s tvorbou školských vzdelávacích programov. Ide nám o predstavenie Vašich pozitívnych aj negatívnych skúseností, ktoré ste získali počas tvorby, realizácie a vyhodnocovania školských vzdelávacích programov vo Vašom predmete, Vašej vzdelávacej oblasti, predmetovej komisii, resp. celej škole.
 Rozsah príspevku max. 2 strany v textovom editore MS Word (3.600 znakov vrátane medzier).

Redakcia

ÚČINNÉ STRATÉGIE PRI RIEŠENÍ ŠIKANOVANIA V ŠKOLÁCH

Dana Rosová, Centrum pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie, Košice

Anotácia: Odborný príspevok podrobne opisuje účinné stratégie školy v prevencii a eliminácii šikanovania, zdôrazňuje dôležitosť celoškolského prístupu v predchádzaní a zvládaní prejavov agresivity a šikanovania v prostredí školy.

KLúčové slová: deti s poruchami správania a emocionálnymi ťažkosťami, rodičovské výchovné štýly, seba-účinnosť, rodina.

Šikanovanie možno považovať za celosvetový problém, pred ktorým nie je imúnny žiadny typ školy. Obet'ou sa môže stať v podstate každý jedinec. Vzhľadom na skrytú povahu šikanovania je veľmi ťažké sa o ňom dozvedieť a pedagógovia hoci už majú množstvo informácií, poznatkov o tomto nežiadúcom sociálno-patologickom jave, nemajú vždy účinné stratégie na jeho riešenie. A tak obeť šikanovania len ticho trpí, neodvážia sa hľadať pomoc. Ak aj áno, často sa stáva, že neodborný prístup pedagóga či vedenia školy ich situáciu ešte zhorší. Prvým krokom k náprave je hlbšie poznanie zákonitosti tohto fenoménu. Je nevyhnutné vedieť rozpoznať, na akom stupni rozpadu sa infikovaná skupina nachádza. Len tak môžeme adekvátne zasiahnuť, pretože jednotlivé štádiá šikanovania vyžadujú rôzne spôsoby nápravy. Neodborný „výstrel na slepo“ väčšinou urobí viac škody ako úžitku.

Ako zdôrazňujú odborníci o šikanovaní hovoríme vtedy, keď jedinec alebo skupina úmyselne, väčšinou opakovane zotročuje spolužiaka alebo spolužiakov a používa na to agresiu a manipuláciu (Kolář, 2001). Ako šikanovanie môžu byť označené aj opakované posmešky alebo nepekne poznámky o rodine. Za šikanovanie obvykle nepovažujeme občasnú bitku, alebo hádku približne rovnako fyzicky vybavených súperov (Říčan, 1995). Zásadne hovoríme o šikanovaní vtedy, ak je obeť z nejakého dôvodu bezbranná - buď kvôli fyzickej slabosti, či neobratnosti, pre svoju izolovanosť v kolektíve, resp. svoje psychické zvláštnosti. Niekedy je ťažké odlišiť šikanovanie od podobných javov ako je napr. terorizovanie celej triedy bitkárskou bandou, vymáhanie peňazí, rasové násilie (Říčan, 1995).

Šikanovanie nie je nikdy len záležitosťou agresora a obeť, ale vždy sa týka aj ostatných členov skupiny. Vzťahy v takto napadnutej skupine postupne prechádzajú zákonitým vývinom, mení sa ich dynamika. Smerujú od zárodnej podoby, tzv. **ostrakizmu** k najvyššiemu, piatemu stupňu systémového ničenia pozitívnych vzťahov medzi členmi skupiny (Kolář, 1997). Tento negatívny proces naštartuje vnútorný pohyb smerujúci k absolútnemu prijatiu postojov, noriem a hodnôt šikanovania. Brutálne spôsoby šikanovania sa bolestivo dotknú každého. Problém je ale v tom, že ich nevidieť, pretože sa dejú v neprítomnosti pedagóga. Ten ale môže spozorovať tzv. **nepriame varovné signály**, ako napr. skryté **volanie obeť o pomoc** alebo subtilnejšie, **častočne tolerované násilie „priateľské“** vtipy a kanadské žartíky na úkor spolužiaka, odštráňanie náplne z pera pred písomkou, ponížujúca prezývka, smiech pri neúspechu, osamotenosť žiaka a jeho chodenie do školy vždy medzi poslednými (Kolář, 1997). Tieto menej nápadné signály by sme nemali podceňovať, mali by sme ich vždy preveriť.

Šikanovanie len zriedka začína vyhrotenými, brutálnymi formami agresie. Práve naopak. Začína sa na prvý pohľad nevinne, ako žart. Ak hneď na začiatku nezasiahneme, ďalej

sa vyvíja, naberá na intenzite. Vývoj šikanovania vychádza zo skupinovej dynamiky. Počas tohto vnútorného pohybu sa menia vzťahy členov skupiny k normám, hodnotám a postojom. Šikanovanie obeť sa uskutočňuje **verbálnou formou**, napríklad zosmiešňovaním, ironizovaním, vyhrázaním, nadávaním, vydieraním a aj **fyzickou formou**, napríklad bitím po tele, kopaním, štipaním, sácaním do steny a podobne. Stáva sa, že spolužiaci obeť sa nepostavia na jej stranu, či už zo strachu alebo ľahostajnosti. Obeť, ako sa ukazuje, obvyčajne tento stav dlhší čas trpí, nerozpráva o ňom a o svojom prežívaní, trápí sa, nedokáže sa sústrediť na vyučovanie, je nepozorná, smutná, má slabšie študijné výsledky, reaguje pasívne alebo agresívne na okolie, postupne sa výrazne znižuje jej seba-vedomie a sebaistota, jej komplexy menejcennosti sa prehľbujú, neverí si a zlyháva vo viacerých činnostiach. Následky šikanovania sa prejavujú dlhodobo aj po ukončení školy, a to u obeť i agresorov.

Šikanovaniu sa darí v atmosfére utajenia, a preto jednou z možností ako efektívne odolávať tomuto nežiadúcemu sociálno-patologickému javu je otvorene si priznať jeho existenciu ako závažného problému a stať sa školou, kde sa šikanovanie nebude tolerovať. Dôležité je vypracovať celoškolskú stratégiu a postupovať jednotne podľa nej.

Prax ukazuje, že čím intenzívnejšie sa do stratégie školy v prevencii a eliminácii šikanovania zapojí celý učiteľský zbor, žiaci a ich rodičia aj ostatní zamestnanci školy, tým pravdepodobnejšie dosiahne škola dobré výsledky. Chceme zdôrazniť dôležitosť celoškolského prístupu v predchádzaní a zvládaní prejavov agresivity a šikanovania v prostredí školy.

• Na úrovni vedenia školy to znamená:

1. Zabezpečiť **zvýšenie informovanosti** o problematike šikanovania v škole, všetci učitelia musia byť informovaní o rozsahu problému a o účinných spôsoboch pomoci:

- rodičia a žiaci musia byť informovaní o tom, že to škola myslí s bojom proti agresivite a šikanovaniu vážne a že očakáva ich aktívnu spoluprácu,
- žiaci musia byť informovaní o tom, že učitelia zistili výskyt šikanovania a sú pripravení načúvať sťažnostiam. Ďalej musia žiaci vedieť, že začne konkrétna akcia.

2. Vypracovať **komplexnú stratégiu** k tejto problematike, ktorá zabezpečí, aby sa etika, zameraná proti agresivite a šikanovaniu, stala súčasťou školskej kultúry a aby všetci žiaci aj učitelia prijali za vlastné princípy, ciele a hodnoty, ktoré sú do tejto stratégie zahrnuté. Celoškolská stratégia zameraná proti šikanovaniu by mala:

- byť súčasťou školských zásad, vnútorného školského poriadku týkajúceho sa správania a disciplíny,
- byť vypracovaná v procese širokej a dôkladnej diskusie zamestnancov školy (vrátane nepedagogických pracovníkov), rodičov, členov školskej rady a žiakov,
- zahŕňať jasnú definíciu šikanovania, so zrozumiteľným

vymenovaním všetkých spôsobov správania, ktoré deti ako šikanovanie prežívajú,

- jasne stanoviť, že šikanovanie a agresivita nebudú v škole tolerované,
- poskytovať zamestnancom školy, žiakom a rodičom jasný návod, čo robiť, keď sa dozvedia o prípade šikanovania,
- venovať pozornosť otázkam spojeným s vytváraním klímy, v ktorej môžu deti hovoriť o svojich pocitoch a citia, že sa môžu niekomu zveriť v prípade, že by boli šikanované, alebo by sa dozvedeli, že je šikanovaný niekto iný,
- byť priebežne aktualizovaná.

3. Aktualizovať *pravidlá a súbory pravidiel správania* v škole:

- Existencia a zverejňovanie takýchto pravidiel sa často mylne považuje za dostatočný základ disciplíny. Pravidlá samy osebe však nepostačujú, *musia byť zdôvodnené*.
- Väčšina súborov pravidiel (školského poriadku) je písaná pre žiakov. Správanie učiteľov ale musí byť v súlade s nimi. Pokiaľ žiakom hovoríme, aby boli zdvorilí a úctiví k druhým, musia im byť učiteľia svojím vystupovaním voči dospelým i deťom dobrým príkladom takejto správania.
- Niektorým školám sa osvedčilo zostaviť jeden súbor pravidiel správania pre učiteľov a jeden pre žiakov,
- Pravidlá správania sa v škole musia byť v súlade s etikou a náboženskou výchovou.
- Ak majú byť pravidlá účinným nástrojom regulácie správania v škole, ich počet nemá presiahnuť nevyhnutné minimum.

4. Vytvárať, udržiavať a podporovať *dobrú školskú klímu* - zabezpečiť, aby škola ponúkala príjemné prostredie pre žiakov a rodičov na zverovanie sa s úspechmi, obavami i ťažkosťami.

• Na úrovni triednych učiteľov a vyučujúcich to znamená hlavne vytvoriť spolupracujúcu triedu:

Odporúčam učiteľom, aby svoju výchovnú prácu aj realizáciu úloh vyučovania uskutočňovali takým spôsobom, že budú deti povzbudzovať v rozvíjaní schopnosti konštruktívne riešiť konflikty, aby svoje interpersonálne problémy nemuseli riešiť spôsobmi, ktoré fyzicky alebo psychicky zraňujú druhých. Jedným zo spôsobov, ako to dosiahnuť, je vytvoriť „spolupracujúcu triedu“, v ktorej majú deti rozvinuté nasledujúce spôsobilosti a schopnosti: sebaúcta a úcta k druhým, komunikácia, asertivita, nezaujatosť a kritické myslenie, empatia, spolupráca, nenásilné riešenie konfliktov.

Schéma vyšetrovania

- Vyšetrovanie prípadov šikanovania, ktoré spravidla uskutočňuje triedny učiteľ v škole, sa v mnohom podobá práci policajného vyšetrovateľa.
- Jeho cieľom je urýchlene, ale objektívne získať informácie o tom, kto, príp. koľko je obeť šikanovania, kto, príp. koľko je agresorov, kto z nich je iniciátor a kto aktívny účastník šikanovania, čo, kedy, kde a ako robili agresori konkrétnym obeť, k ako závažným agresívnym a manipulatívnym prejavom došlo a ako dlho šikanovanie trvá.
- Najlepšie je na to využiť voľnú hodinu učiteľa, príp. čas hneď po ukončení vyučovania, aby sa agresori nemali čas dohodnúť na výpovediach, príp. zastrášaním ovplyvniť iné deti.
- Výpovede k jednotlivým otázkam je potrebné dôkladne zapísať a usporiadať do kvalitného dôkazového materiálu. Ak došlo k fyzickému zraneniu obeť, je treba ho vyfotografovať, v prípade potreby neváhať angažovať lekára a políciu. Pred rozhodnutím o opatreniach voči agresorom, i ozdravných opatreniach v rámci triedy, v ktorej k šikanovaniu došlo, musíme presne vedieť, ako šikanovanie konkrétne prebiehalo.

• Pri každom vyšetrovaní šikanovania by mal učiteľ uskutočniť tieto **kroky**:

1. Individuálny rozhovor s informátormi a obeťou (obeťami).
2. Nájsť a získať vhodných svedkov - vytypujeme deti, ktoré sú ochotné pravdivo vypovedať, sympatizujú s obeťou, alebo ju aspoň neodmietajú, deti, ktoré sú nezávislé na agresoroch, ktoré neprijímajú normy šikanovania.
3. Individuálne, prípadne konfrontačné rozhovory so svedkami, aby sme zistili presné informácie o šikanovaní (nikdy nie konfrontácia obeť s agresorom!).
4. Zabezpečiť ochranu obeť, obeťiam. Poradie tohto kroku nie je pevne dané. Niekedy je hneď na začiatku jasné, že obeť je v bezprostrednom ohrození. Vtedy je nutné ju bezodkladne ochrániť, napr. zaistiť bezpečný odchod domov pred ukončením vyučovania, aby sa zatiaľ situácia zvládla.
5. Rozhovor s agresormi, príp. konfrontácia medzi nimi.

Medzi hlavné zásady správneho postupu učiteľa pri vyšetrovaní šikanovania patria:

1. Chránite zdroj informácii, neprezradte, od koho ste sa dozvedeli o šikanovaní (či už ide o informácie priamo od obeť, jeho rodičov, iných detí a pod.).
2. Prezradte čo najmenej o tom, čo už je, ale hlavne o tom, čo ešte nie je známe, alebo čo nemožno dokázať.
3. Vypočujte poškodeného, obvineného a svedkov, každého zvlášť a neskôr ich výpovede konfrontujte. **Zdôrazňujem, že nikdy nekonfrontujte poškodeného - obeť s obvineným - agresorom!!!**
4. Otázky kladte tak, aby už v ich znení bol obsiahnutý predpoklad, že dieťa určitú vec videlo alebo robilo. Pýtajte sa napr.: „Kde si bol, keď Peter kopal Martina?“ - nie „Kopal Peter Martina?“ Málo užitočné bývajú otázky, na ktoré možno odpovedať „Áno“ alebo „Nie“, príp. ponúkajú odpoveď „Neviem“. Skôr nabádajte dieťa, aby samo opisalo situáciu, ako ju ono videlo, príp. ako v nej konalo.
5. Všetky odpovede starostlivo zaznamenajte.
6. Rozhodnite, ako budete postupovať voči vinníkom:
 - Oznámete triede, ako budú vinníci potrestaní (bezodkladne alebo „podmienečne“, v prípade, že budú v šikanovaní pokračovať).
 - Zdôraznite, že zodpovednosť za to, čo sa stalo, majú všetci, ktorí boli prítomní, teda i tí, ktorí priamo neškodili obeť, ale o ubližovaní vedeli a nikoho o tom neinformovali, príp. sa nezastali obeť.
 - Oznámete rodičom obeť, ako bude zabezpečená ochrana ich dieťaťa a ako bolo šikanovanie potrestané.
 - Uskutočnite rozhovor s rodičmi agresora a prijmite nápravné opatrenia.

• Písomný záznam incidentu a spôsob riešenia obsahuje tieto údaje:

- Deň:
- Trieda:
- Hodina - prestávka:
- Útočník:
- Obeť:
- Kde prišlo ku konfliktu:
- Prečo k nemu prišlo a ako sa prejavil:
- Ako sa konflikt riešil:
- Poznámky:

• Účinné a osvedčené stratégie pri riešení šikanovania v školách:

- Oznamiť incident triednemu učiteľovi a vedeniu školy.
- Individuálne pohovory so žiakmi - svedkami, obeťou, agresormi.
- Písomne podchytiť incident.
- Zabezpečiť ochranu pre obeť, prípadne podľa potreby aj ochranu svedkov.
- Individuálny rozhovor s rodičmi a získanie ich na spoluprácu pri riešení šikanovania - s rodičmi obeť; s rodičmi agresorov.
- Administrácia anonymného dotazníka mapujúceho vzťahy v triede.
- Vyvodit' dôsledky (sankcie) pre agresorov - podľa miery previnenia (napr. predvolanie rodičov, pokarhanie triednym učiteľom, riaditeľom školy, preradenie do inej triedy, do výchovného ústavu, oznámenie na políciu...).
- Poskytnúť ďalšiu odbornú pomoc obeť, agresorom - v spolupráci s Centrom pedagogicko- psychologického poradenstva a prevencie.
- Pokračovať v celoškolskom prístupe k šikanovaniu.

● Návrh celoškolského prístupu k šikanovaniu:

- Anonymný prieskum výskytu šikanovania a vzťahov v triedach.
- Formulovať a prijať pravidlá žiaduceho a nežiaduceho správania.
- Informovať všetkých žiakov, rodičov, učiteľov a zamestnancov školy - spísať spoločnú dohodu o prístupe k šikanovaniu, formulovať odporúčania pre obeť a svedkov - čo majú robiť pri výskyte šikanovania.
- Zabezpečiť monitorovanie (napr. dozor v priestoroch školy,

schránka dôvery, cyklická administrácia anonymného dotazníka).

- Podporovať pozitívnu klímu v triedach a škole.
- Realizovať triednické hodiny v kooperatívnej atmosfére.
- Podporovať zmysluplné trávenie prestávok žiakov.
- Rovnováha prirodzenej autority učiteľa a demokratickeho, kooperujúceho prístupu ku žiakom.

Záver

Domnievam sa, že šikanovaniu možno predísť, najmä ak sa kladie dôraz na rozvíjanie sociálnych spôsobilostí a sociálnej kompetencie žiakov, keď sa učia vzájomne sa tolerovať a akceptovať iné názory, postoje, vierovyznanie, rasy i sociálne skupiny, ako správne riešiť konflikty a ak sa vedia vcítiť do situácie druhých ľudí. Môžeme to dosiahnuť napríklad nasledujúcimi spôsobmi:

- a) Zapájať deti do programov vyžadujúcich používanie metód spolupráce a riešenia problémov. Používanie metód skupinovej práce pri úlohách v triede i mimo nej nielen posilňuje schopnosť presadiť sa, ale zároveň poskytuje aj príležitosť na nadväzovanie priateľstva.
- b) Využívať hry a cvičenia vyžadujúce spoluprácu detí v triede, rozvíjajúce ich sebaopoznanie, sebadôveru, zodpovednosť, psychickú odolnosť.

Prax ukazuje, aké dôležité je, aby učiteľ sledoval dianie medzi žiakmi v triede, zameral sa hlavne na vzťahy medzi nimi, ich konflikty, stupeň kooperácie a súťaživosti. Týmto spôsobom môže odhaliť problém šikanovania a zachytiť ho už v prvopočiatoch.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

KOLÁŘ, M.: *Skrytý svět šikanování ve školách*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-123-1

KOLÁŘ, M.: *Bolest šikanování*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-513-X

Metodické usmernenie č. 7/2006 - R z 28. 3. 2006 k prevencii a riešeniu šikanovania žiakov v školách a školských zariadeniach. Bratislava: Ministerstvo školstva SR, 2006

ŘÍČAN, P.: *Agresivita a šikana mezi dětmi*. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-049-9

ROSOVÁ, D.: Prevencia šikanovania v základných školách. In: *Prevencia: informačný bulletin na prevenciu sociálno-patologických javov v rezorte školstva*. Roč. 4, 2005, č. 3, s. 13-18. ISSN 1336 3689

Summary: Professional article detailing effective strategies of schools in preventing and eliminating bullying, which stresses the importance of a whole school approach to preventing and managing symptoms of aggression and bullying at school.

INOVÁCIA KURIKULA PREGRADUÁLNEHO ŠTÚDIA UČITEĽSTVA ETICKEJ VÝCHOVY

Miroslav Valica, Petra Fridrichová, Ján Kaliský, Terézia Rohn, Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela, Banská Bystrica

Anotácia: Na základe teoretickej a empirickej analýzy kurikula etickej výchovy na Slovensku a v zahraničí, študijných programoch EV na vysokých školách navrhujeme východiská a zásady pre tvorbu kurikula pregraduálneho štúdia etickej výchovy a jeho koncept na Pedagogickej fakulte Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici.

Kľúčové slová: štátne a školské kurikulum etickej výchovy, kurikulum pregraduálneho štúdia, východiská a zásady tvorby kurikula, ciele kurikula, obsah kurikula, profil absolventa.

Podmienkou kvality výučby etickej výchovy (ďalej len EV) a jej výsledkov je kvalitná pregraduálna príprava a funkčný systém kontinuálneho vzdelávania učiteľov EV. Veľká diferencovanosť modelov pregraduálnej prípravy na pedagogických fakultách na Slovensku (príprava učiteľa etiky verzus učiteľa EV) je výzvou na spoločnú odbornú diskusiu katedriev EV aj učiteľov EV.

Pri vymedzovaní profilu absolventa EV, ktorý je východiskom pre koncipovanie kurikula pregraduálneho štúdia, je potrebné akceptovať štátny vzdelávací program, nové

kurikulum EV pre základné a stredné školy, nové požiadavky na školu a učiteľov EV. Tie formulovali aj oslovení učiteľia EV v našom výskume (Poliach, Valica, 2010) a experti (Korim a kol., 2010), ktorí zdôraznili okrem fundovanej teoretickej prípravy aj veľkú dôležitosť praktickej didakticko-metodickej a personálnej prípravy budúcich učiteľov EV. To predpokladá pri tvorbe kurikula prípravy budúcich učiteľov EV uplatniť model založený nielen na štruktúre obsahu odvodený z vedných disciplín transformovaných do vyučovacích predmetov ale najmä model zdôrazňujúci rozvoj skúseností študentov

a procesy ich učenia sa prostredníctvom vlastnej reflektovanej učebnej činnosti zameranej na rozvoj profesijných kompetencií. Nadalej sa vyžaduje rozvoj morálneho hodnotenia a analyzovanie situácií v etických dimenziách.

Kurikulum pregraduálnej prípravy učiteľov EV chce reflektovať jednak výsledky našich teoretických a empirických analýz kurikula EV a jej ekvivalentov v zahraničí a tiež nové požiadavky na profesiu učiteľa reagujúce na transformáciu slovenského školstva. Tie sú kodifikované v novom Zákone o pedagogických a odborných zamestnancoch a profesijných štandardoch učiteľa sekundárneho vzdelávania.

Na rozdiel od „klasických“ očakávaní, že učiteľ bude najmä efektívne odovzdávať žiakom poznatky, sa v súčasnosti kladie dôraz na jeho spoluzodpovednosť za personalizáciu a socializáciu, kultiváciu osobnosti každého žiaka. Učiteľ EV je odborník, expert disponujúci takými profesijnými kompetenciami, ktoré mu umožňujú riadiť kognitívne a afektívne učenie sa žiakov, diagnostikovať, projektovať a tvorivo hľadať rôzne varianty a alternatívy edukačných stratégií a postupov vhodných pre celostný mravný rozvoj žiakov. Zvyšujú sa nároky na jeho profesijnú sebareflexiu teoreticky reflektovať svoje pedagogické skúsenosti a korigovať svoje pedagogické prístupy v EV.

Poznatkovú základňu učiteľa EV, vzhľadom na zložitost' a multifaktorovú povahu edukačných procesov v EV, je potrebné koncipovať dostatočne široko, pričom určujúci je profil absolventa pregraduálneho štúdia EV. Navrhujeme ju projektovať v piatich vedných oblastiach.

- Pedagogické vedy, ktoré mu umožňujú poznanie štátneho kurikula EV na takej úrovni, aby bol absolvent štúdia EV spôsobilý projektovať, realizovať a evalvovať výučbu EV na úrovni školského kurikula.
- Psychologické vedy umožňujúce poznanie žiakov a ich individuálnych vývojových charakteristík, rozvojových možností každého žiaka v EV.
- Sociologické a kulturologické vedy zdôrazňujúce poznanie sociokultúrnych kontextov vzdelávania žiakov v EV.
- Filozofické vedy umožňujúce poznanie zámerov, cieľov a kľúčových hodnôt vymedzujúcich hodnotovo-mravnú výchovu žiakov v EV.

Poznatková základňa učiteľa EV zahŕňa nielen vedomostnú zložku, ale tiež zručnosti, postoje a hodnoty budúceho učiteľa. Je východiskom pre koncipovanie kurikula EV, vhodné štruktúrovanie a postupnosť, prieniky a integráciu pedagogických a psychologických, filozofických, sociologických, kulturologických vedných oblastí tak, aby umožňovali integráciu poznatkovej štruktúry do študentom osvojovaných teoretických konceptov, predstáv a postupov dobre využitelných v praktickej pedagogickej činnosti. Z teoretických subdisciplín považujeme pre poznatkovú integráciu za kľúčové filozofickú antropológiu, filozofiu výchovy, edukačnú psychológiu, psychológiu morálky, sociológiu výchovy, pedagogickú a kultúrnu antropológiu. Z teoreticko-aplikačných subdisciplín sú to teória EV, didaktika EV, akčný výskum EV a z aplikačných predmetov terénna a pedagogická prax a metodiky EV.

Mechanická aplikácia teórie do praxe je považovaná skôr za „zbožné pranie“ ako pedagogicky realizovateľnú úlohu. V súčasnosti sa v pregraduálnej príprave učiteľov uprednostňujú také edukačné stratégie, ktoré kladú dôraz na teoretickú reflexiu praktických skúseností študentov tak, aby neustále dochádzalo ku komunikácii medzi svetom teórie a praxe. Preto je potrebné podporiť kultúru reflexívnej praxe a akčného pedagogického výskumu, ktoré pomôžu študentom

získavať odstup od vlastnej praxe a skúseností, pričom vedú k vytváraniu „practickej“ teórie tvoriacej základ ich rozvíjajúcej sa profesijnej identity. Ide o to, aby si študenti EV postupne uvedomovali a vyjasňovali svoju „pedagogickú filozofiu“, profesijné postoje a osobné presvedčenia.

Pri koncipovaní kurikula prípravy budúcich učiteľov EV nám teda ide o odstránenie dominancie teoretickej zložky učiteľskej prípravy, vedúcej často k transmisii hotových teoretických poznatkov bez akéhokoľvek vzťahu k rôznym kontextom školskej reality a vlastným skúsenostiam študentov. Odmietame aj opačný extrém založený na preceňovaní dôrazu len na nácvik vymedzených profesijných kompetencií, ktoré bez dostatočnej teoretickej prípravy môžu viesť k remeselnému, technokratickému chápaniu pregraduálnej prípravy učiteľa EV.

V tejto súvislosti je tiež potrebné zvážiť, ako koncipovať ciele a stratégie hodnotenia kvality získavaných kompetencií študentov priebežne aj v ich záverečnom hodnotení na konci bakalárskeho a magisterského štúdia, aké kritériá a indikátory kvality „nastaviť“ tak, aby sme podporili to, že hlavným aktérom a tvorcom svojho profesijného vývoja a identity učiteľa je samotný študent.

Stručne môžeme zásady tvorby kurikula Učiteľstva EV vyjadriť nasledovne:

- analyzovať „nové“ kľúčové profesijné kompetencie učiteľa vo vzťahu k zmene filozofie výchovy, školského kurikula a reflektovať zmeny v prípravnom a ďalšom/kontinuálnom vzdelávaní učiteľov v SR a štátoch EÚ,
- uplatniť profesijný štandard učiteľov sekundárneho vzdelávania v SR ako normatívny predpoklad pre projektovanie prípravného vzdelávania učiteľov EV (profilu absolventa, cieľov, obsahu, stratégií a metód, organizačných foriem a evalvácie vzdelávania),
- reflektovať nové prístupy vo vysokoškolskej didaktike (prechod od transmisívnej k proaktívnej didaktike) tzn. transmisiu poznatkov v hotovej podobe a bez vzťahu ku konkrétnym kontextom školskej reality a vlastným skúsenostiam študentov zmeniť na prístup uprednostňujúci skúmanie, objavovanie a konštruovanie nových poznatkov na základe vlastnej činnosti a získavania nových skúseností študentov v modelových a reálnych pedagogických situáciách,
- uplatniť konštruktivistické a reflexívne prístupy v rozvoji profesijnej identity a tvorbe študentovho chápania výučby, tzn. individualizovať proces postupného „stávania sa učiteľom“ ako aktívne konštruovanie a tvorivé osvojovanie učiteľskej profesie na základe reflexie subjektívnych skúseností študentov v role žiaka a študenta vysokej školy, vlastnej činnosti, vlastných skúseností, vlastného hľadania a sebaobjavovania v roli učiteľa na základe spolupráce s kolegami - študentmi a cvičnými učiteľmi,
- integrovať teoretickú a praktickú zložku prípravy učiteľov EV dôslednou prácou s praktickými a životnými skúsenosťami študentov, ktoré je potrebné analyzovať, vysvetľovať, prehľbovať, prepájať s teóriou, zovšeobecňovať, pomôcť im porozumieť učiteľskej profesii v kontexte školy (jej poslaniu, identite, presvedčeniu, kompetenciám, konaniu), tzn. uplatňovať prístup od praxe k teórii a od teórie k praxi,
- redukovať rozsah učiva (počet vyučovacích predmetov) a zvýšiť dôraz na umožnenie prehľbovania učiva (od vedomostí k zručnostiam a postojom, hodnotám a vlastnostiam študentov v profesii učiteľa), a preto preferovať stratégie a metódy aktívneho učenia a učenia sa študentov (dialogické pred monologickými metódami, metódy problémového, zážitkového, reflexívneho a kooperatívneho učenia sa), organizačné formy

preferujúce individuálne a skupinové vyučovanie pred frontálnym vyučovaním, sebazvedľovanie študentov,

- uplatniť predmetovo-blokový prístup k projektovaniu obsahu výučby využitím medzipredmetovej a medzidisciplinárnej integrácie v procese vzdelávania a evalvácie výsledkov vzdelávania, tzn. vytvárať ucelené časti študijného programu, ktoré sú usporiadané tak, aby to umožňovalo zostavovanie konzistentných vzdelávacích celkov,
- prepojiť výučbu a výskum vo vedení študentov, tzn. vytvorenie výskumnej kultúry spojenej s tvorivou činnosťou študentov - učenie sa role „výskumníka“, vedieť systematicky analyzovať vlastnú prax - konkrétne výučbové situácie a na základe toho modifikovať svoje stratégie výučby, navrhovať alternatívne riešenia a opatrenia ku skvalitneniu výučby,
- uplatniť nové prístupy k hodnoteniu profesijných kompetencií študentov projektovaných v profile absolventa a zameraných na ich schopnosti kriticky skúmať vlastnú pedagogickú činnosť, analyzovať ju, interpretovať, hodnotiť, byť schopný teoretickej reflexie praktických skúseností (dať ich do kontextu teórie),
- v externej forme štúdia uplatňovať pri teoretických predmetoch metódy dištančného vzdelávania vedúce k aktívnemu sebaučeniu sa a pri kontaktnom vzdelávaní uprednostniť stratégie a metódy aktívneho učenia a učenia sa študentov (viac seminárov a výcvikov).

Návrh konceptu kurikula Učiteľstvo etickej výchovy na PF UMB v Banskej Bystrici

Ciele kurikula Učiteľstvo EV vychádzajú z analýz požiadaviek nového štátneho kurikula EV pre základné a stredné školy, nového profesijného štandardu učiteľa sekundárneho vzdelávania, analýz študijných programov na vysokých školách na Slovensku a v zahraničí a z empirických zistení názorov učiteľov EV na koncepciu a na kvalitu vyučovania predmetu, ale i z názorov expertov na koncepciu vyučovacieho predmetu, na kvalitu vyučovania a na zmeny v študijných programoch Učiteľstvo EV na Slovensku.

Pri formulovaní cieľov kurikula pregraduálneho štúdia zohľadňujeme:

1. zameranie na štandardizované cieľové požiadavky na vedomosti, spôsobilosti a hodnotové postoje absolventov, rozvíjané prostredníctvom obsahu študijného programu Učiteľstvo EV,
2. komplexnosť a prierezovosť našich cieľových požiadaviek na kľúčové spôsobilosti absolventov z pohľadu kompetenčného profilu žiaka základnej a strednej školy, učiteľa sekundárneho vzdelávania,
3. komplexnosť cieľových požiadaviek vo vzťahu k procesom kognitívneho, afektívneho a senzomotorického učenia sa študentov teoretickým, metodologickým a didaktickým spôsobilostiam,
4. požiadavky vymedzené v profile absolventa predstavujúce všeobecné cieľové štandardy, ktoré majú dosiahnuť všetci študenti pri ukončení štúdia a majú „presiaknuť“ do všetkých učebných činností študentov EV. Súčasťou všeobecných

cieľových štandardov je aj etický kódex učiteľa,

5. všeobecné cieľové štandardy, ktoré musia byť konkretizované do špecifických cieľových štandardov vo vyučovacích predmetoch v celom kurikule Učiteľstvo EV.

Profil absolventa študijného programu Učiteľstvo etickej výchovy

Absolvent bude vedieť:

1. uskutočniť analýzu, interpretáciu, aplikáciu a hodnotenie obsahu učiva EV z pohľadu rozvoja sociálnych, personálnych, morálnych, kultúrnych, občianskych, environmentálnych a komunikačných kompetencií žiakov na jednotlivých stupňoch vzdelávania vo vzťahu k obsahovému a výkonovému štandardu EV,
2. uskutočniť analýzu, interpretáciu, aplikáciu a hodnotenie obsahu učiva EV z hľadiska relevantných vedných disciplín - antropologického, etického, kulturologického, sociologického, pedagogického a psychologického vo vzťahu k obsahovému a výkonovému štandardu EV,
3. identifikovať, analyzovať a kategorizovať morálne a psycho-sociálne charakteristiky vo vývoji žiakov a sociokultúry a morálny kontext rozvoja žiakov,
4. projektovať vyučovanie a učenie sa žiakov z hľadiska obsahových a výkonových štandardov v kontexte psychodidaktických modelov aktívneho učenia sa žiaka v EV,
5. vybrať a uplatňovať edukačné stratégie, metódy a organizačné formy, umožňujúce účinné napĺňanie obsahových a výkonových štandardov EV vo vzťahu k potrebám personalizácie, socializácie a kultivácie osobnosti žiakov prostriedkami aktívneho učenia sa žiakov v triednom kolektíve,
6. využívať vhodné didaktické pomôcky a prostriedky v edukačnom procese EV,
7. vytvárať priaznivú emocionálnu, pracovnú a sociálnu klímu na hodinách EV,
8. vytvárať podmienky pre prevenciu sociálno-patologických javov a porúch správania sa žiakov,
9. uplatňovať prostriedky akčného výskumu pre systematickú sebareflexiu a skvalitňovanie vlastnej výučby EV,
10. uplatňovať vlastné pozitívne osobnostné a socio-morálne charakteristiky (hodnotová orientácia, vlastnosti osobnosti a správania) vo výučbe EV, vo vzťahu k dosahovaniu obsahového, výkonového štandardu, edukačným zásadám EV, ale aj k požiadavkám profesijnej etiky učiteľa,
11. projektovať vlastný profesijný rast, postupne sa identifikovať s profesijnou rolou učiteľa a s kultúrou školy (hodnoty, normy, pravidlá, manažérska a edukačná stratégia školy vymedzené v školskom vzdelávacom programe).

Štruktúra obsahu kurikula Učiteľstvo etickej výchovy PF UMB v Banskej Bystrici

Navrhovaná štruktúra obsahu kurikula Učiteľstvo EV vychádza z analýzy kurikula EV, analýzy programov Učiteľstva EV, návrhov expertov a z empirických zistení názorov učiteľov týkajúcich sa obsahu predmetu. Obsah kurikula je hlavným

Tab. 1: Obsah kurikula Učiteľstvo EV - relevantné vedné oblasti štúdia a kľúčové integrujúce vyučovacie predmety

FILOZOFIA filozofia výchovy	PEDAGOGIKA teória EV didaktika EV pedagogická prax	SOCIOLÓGIA sociológia výchovy
PSYCHOLÓGIA edukačná psychológia		KULTUROLÓGIA pedagogická a kultúrna antropológia

prostriedkom na dosiahnutie všeobecného cieľového štandardu vymedzeného profilom absolventa pregraduálneho štúdia EV. Požiadavky na jeho štruktúrovanie sme definovali v teoretických východiskách a zásadách tvorby študijného programu. Štruktúru a integráciu vedných oblastí, subdisciplín a vyučovacích predmetov prezentujeme graficky postupne pre 1. a 2. ročník, 3. ročník bakalárskeho štúdia a následne pre 1. a 2. ročník magisterského štúdia. Rámcové návrhy učiva vo vedných oblastiach a subdisciplínach študijného plánu budú vychádzať zo špecifických cieľových štandardov.

Model prípravy učiteľov EV by mal teda zásadne vychádzať z charakteru a potrieb učiteľskej profesie, vymedzeného profilu absolventa EV a nie z potrieb pedagogických a psychologických vied a už vôbec nie z logiky a štruktúry vedných odborov reprezentujúcich aprobačné predmety učiteľa. Je potrebné:

- zabezpečiť adekvátnosť rozsahu všeobecného základu, odbornej, pedagogicko-psychologickej zložky a pedagogickej praxe vo vzťahu k profilu absolventa - jeho kľúčovým kompetenciám (hodnotená počtom kreditov),
- začleniť do všeobecného základu udržiavanie, príp. rozvíjanie jazykovej gramotnosti študentov minimálne aspoň v jednom cudzom jazyku; didaktické aplikácie digitálnej gramotnosti do vyučovacieho procesu; disciplíny: filozofickú antropológiu, filozofiu výchovy, všeobecnú pedagogiku a didaktiku, metodológiu pedagogického výskumu, všeobecnú a edukačnú psychológiu, sociológiu výchovy, pedagogickú a kultúrnu antropológiu (prípadne ďalšie disciplíny podľa konsenzu katedier fakulty),
- včleňovať medzipredmetové témy ako výberové kurzy ukončené osobitným certifikátom vydaným fakultou, napr. interkultúrne, environmentálne, mediálne vzdelávanie a pod.

Záver

Predložený koncept návrhu študijného programu Učiteľstva EV na Pedagogickej fakulte UMB vychádza zo súčasných analýz a trendov EV a jej ekvivalentov v zahraničí, chápania profesionality učiteľa ako profesionála, ktorý je kvalifikovaný pre teoreticky fundované a kritické skúmanie

pedagogických javov, procesov a súvislostí v EV. To mu dovoľí projektovať pedagogické stratégie a postupy tak, že povedú k vytyčeným edukačným cieľom bez toho, aby učelia EV so svojimi žiakmi manipulovali a vytvárali podmienky pre ich mravný sebarozvoj. Dokážu pritom svoje pedagogické postupy vysvetliť, argumentačne obhájiť, modifikovať a úspešne realizovať.

Okrem vymedzenia profilu absolventa štúdia Učiteľstva EV (predstavujú ciele pregraduálneho štúdia) sme navrhli obsah kurikula, ktorý je postavený na vymedzených teoretických východiskách a zásadách jeho tvorby. Navrhujeme takú štruktúru vedno-predmetových oblastí, ktoré by mali umožniť postupnú gradáciu učiteľských kompetencií študentov, vyváženosť teoretickej a praktickej, aplikačnej zložky výučby, integráciu a redukciu „nadbytočných“ obsahov blokujúcich vytváranie súboru profesijných hodnôt, presvedčení, názorov a zručností študentov EV, ktoré sú dostatočne teoreticky fundované. Ide o vytvorenie študijného priestoru na osvojovanie si rolí, stratégií a metód, ktoré im umožnia postupne „sebakonstruovanie“ vlastnej profesijnej identity učiteľa EV vymedzenej profilom absolventa.

Okolo pedagogického „jadra“ profilu absolventa pregraduálneho štúdia EV, reprezentovaného teoretickými pedagogickými disciplínami a didaktickými, metodickými predmetmi je vytvorené, vzhľadom na zložitost' a multifaktorovú podmienenosť edukačných procesov v EV, čo najkomplexnejšie „okolie“ relevantných vedných oblastí a ich subdisciplín - psychológie, filozofie, sociológie a kultúrológie. Akcentujeme ich integráciu s pedagogickými disciplínami v celom procese štúdia EV v teoretickej i praktickej, aplikačnej zložke prípravy študentov. Ich časové rozloženie do podoby učebného plánu je vecou ďalšej diskusie. To, čo považujeme za veľmi dôležité, je hľadanie relevantných modelov inovácie výučby, procesu vyučovania a učenia sa študentov, priebežného a záverečného hodnotenia ich študijných výsledkov, evaluačných kritérií hodnotenia efektívnosti kurikula Učiteľstva EV v kontexte požiadaviek transformácie výchovy a vzdelávania na Slovensku, našich analýz kurikula a výučby EV a jej ekvivalentov v štátoch EÚ.

Tab. 2: Obsah kurikula Učiteľstvo EV v 1. a 2. ročníku Bc. štúdia

<p>FILOZOFIA</p> <ul style="list-style-type: none"> - filozofická antropológia - filozofický obraz sveta - základy etiky - dejiny etického myslenia - axiológia - semináre z filozofie a etiky 	<p>SOCIOLÓGIA</p> <ul style="list-style-type: none"> - sociológia subkultúr mládeže - sociológia rodiny - sociálna patológia a prevencia sociálno-patologických javov
<p>PEDAGOGIKA</p> <ul style="list-style-type: none"> - všeobecná pedagogika - všeobecná didaktika - základy špeciálnej pedagogiky - teória a metodika mravnej výchovy - metodológia pedagogického výskumu a metodika tvorby projektu 	
<p>PSYCHOLÓGIA</p> <ul style="list-style-type: none"> - vývinová psychológia - sociálna psychológia - psychológia osobnosti - sociálno-psychologický tréning (sebapoznávanie a sebarozvoj) - psychológia mravnej výchovy a prosociálnosti 	<p>KULTUROLÓGIA</p> <ul style="list-style-type: none"> - porovnávací pedagogika - etické aspekty svetových náboženstiev - politológia a politická etika - výchova k občianstvu - médiá a EV - umenie a EV - ekologické hodnoty v EV - kultúra školy a vzdelávacia politika

FILOZOFIA – „aplikácie filozofie” - aplikované etiky (ekoetika, profesijná etika, hospodárska etika, sociálna etika)	SOCIOLÓGIA – „aplikácie sociológie” - sociálna diagnostika rodinného prostredia a komunity žiaka - riadenie sociálnych projektov
PEDAGOGIKA - teória EV 1-2 - terénna prax z EV - výcvik pedagogickej komunikácie - systém výchovného poradenstva - seminár k tvorbe bakalárskych prác	
PSYCHOLÓGIA – „aplikácia psychológie” - tréning komunikácie a asertivity	KULTUROLÓGIA – „aplikácia kulturológie” - globálne rozvojové vzdelávanie

Tab. 3: Obsah kurikula Učiteľstvo EV v 3. ročníku Bc. štúdia

FILOZOFIA - metodika filozofovania s deťmi - filozofické reflexie človeka	SOCIOLÓGIA - metodika prevencie sociálno-patologických javov v EV - metodika výchovy k manželstvu a rodičovstvu v EV
PEDAGOGIKA - didaktika EV 1-3 - edukačné stratégie v EV - výcvik pedagogickej diagnostiky a evalvácie v EV - výcvik autodiagnostiky a profesijného rozvoja učiteľa - psychodidaktický výcvik - teória EV 3-4 - pedagogická prax EV - diplomový seminár - akčný výskum v EV	
PSYCHOLÓGIA - metodika zážitkového učenia v EV - metodika rozvoja sociálnej tvorivosti - metodológia sociálno-psychologického tréningu	KULTUROLÓGIA - metodika výchovy k občianstvu v EV (globálne rozvojové vzdelávanie) - interkultúrna výchova - výchova k ľudským právam - kurikulum náboženskej výchovy

Tab. 4: Obsah kurikula Učiteľstvo EV v 1., 2. ročníku Mgr. štúdia

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- FRIDRICHOVÁ, P., KALISKÝ, J., VALICA, M., PONDELÍKOVÁ, R., HENEŠOVÁ, J. 2009. Stav a inovácia vyučovania etickej výchovy: seminár pre učiteľov etickej výchovy. In *Pedagogické rozhľady*, 2009, roč. 18, č. 5, s. 31-32. ISSN 1335-0404
- KALISKÝ, J. 2009. Etická a mravná výchova v kontexte štátneho vzdelávacieho programu. In *Pedagogické rozhľady*, 2009, roč. 18, č. 5, s. 24-25, ISSN 1335-0404
- KORIM, V. et al. 2010. *Koncepcia etickej výchovy v dynamických premenách*. Banská Bystrica : PdF UMB, 2010. 180 s. ISBN 978-80-557-0007-6
- KORIM, V. 2008a. Východiská a aktuálnosť súčasných koncepcií etickej výchovy. In KORIM, V. et al. *Premeny etickej výchovy v európskom kontexte*. Banská Bystrica : PdF UMB, 2008, s. 6-58. ISBN 978-80-8083-661-0
- KYSELOVÁ, J., ANDROVIČOVÁ, Z. 2009. *Analýza expertíznych stanovísk ku koncepcii vyučovania predmetu Etická výchova v Slovenskej republike: výskumná správa APVV-0372-06*. Banská Bystrica : PdF UMB, 2009. Interný materiál.
- PORUBSKÁ, G., ŠNÍDLOVÁ, M., VALICA, M. 2008. Návrh profesijných štandardov učiteľa nižšieho a vyššieho sekundárneho vzdelávania. In *Pedagogické rozhľady*, 2008, roč. 17, č. 4. ISSN 1335-0404
- PORUBSKÝ, Š. 2007. Ponímanie etickej výchovy vo svetle „kurikulárnej transformácie”. In *Etická výchova: problémy teórie a praxe*. Banská Bystrica : PdF UMB, 2007, s. 55-58. ISBN 978-80-8083-496-8
- VALICA, M. 2007. Konštituovanie etickej výchovy a realizácia prípravy učiteľov etickej výchovy na metodicko-pedagogických centrách. In *Etická výchova: problémy teórie a praxe*. Banská Bystrica : PdF UMB, 2007, s. 26-29. ISBN 978-80-8083-496-8
- Zákon o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov. In *Zbierka zákonov*, 2008, čiastka 96, č. 245.
- Zákon o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov. In *Zbierka zákonov*, 2008, čiastka 113, č. 317.

Summary: The authors on the basis of a theoretical and empirical analysis of the Ethics curriculum and its equivalents abroad and study programs at universities have put forward suggestions for the innovation the undergraduate curriculum for the subject The Teaching of Ethics

VZDELÁVANIE A ROZVOJ PEDAGOGICKÝCH ZAMESTNANCOV (VSTUP DO PROBLEMATIKY)

Marián Valent, Metodicko-pedagogické centrum, regionálne pracovisko Banská Bystrica

Anotácia: V príspevku je spracovaná problematika vzdelávania a rozvoja zamestnancov v regionálnom školstve. Dôležitým východiskom plánovania je analýza vzdelávacích potrieb a osobný plán profesijného rozvoja.

KLúčové slová: analýza vzdelávacích potrieb, osobný plán profesijného rastu, plán kontinuálneho vzdelávania.

Vzdelávanie a rozvoj pedagogických zamestnancov je náročná činnosť, ktorú v našich školách pomerne málo plánujeme a cielene zapracúvame do dokumentov školy. Aj napriek tomu, že zákon č. 317/2009 nariaďuje plánovanie vzdelávania zamestnancov, v praxi sa skôr stretávame s formálnym spracovaním uvedeného plánu. Ide zväčša o dokument, ktorý vzniká po preštudovaní ponuky od poskytovateľov vzdelávania a ktorý nie vždy reflektuje skutočné potreby zamestnancov. V nasledujúcom príspevku sa budeme preto venovať vzdelávaniu a rozvoju zamestnancov, ktorý vychádza z analýz a osobných plánov profesijného rozvoja. Upriamime pozornosť na zavedenie **cielenej koncepcie**, v ktorej sa vzdelávanie zabezpečuje permanentne a systematicky na základe identifikovaných potrieb. Zabezpečenie vzdelávacích aktivít v nej sa rieši prostredníctvom spolupráce s externými dodávateľmi, ale výrazne sa podporuje aj učenie pri práci v samotnej organizácii (Galajdová, 2007). V ideálnom prípade by mohla cielená koncepcia prerásť až do **koncepcie učiacej sa organizácie**, v ktorej vzdelávanie nadobúda nový charakter, pozornosť v rámci školy sa sústreďuje na samovzdelávanie, tímové učenie sa, experimentovanie, supervíziu, koučing a i. (Galajdová, 2007).

Východiskom pre plánovanie a rozvoj zamestnancov môžu byť:

- kompetenčný profil zamestnanca;
- strategický plán školy, školského zariadenia (akčný plán, rozvojový plán, ...);
- požiadavky na kontinuálne vzdelávanie pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov (školský vzdelávací program);
- výsledky hodnotenia zamestnanca;
- **analýza vzdelávacích potrieb;**
- **osobný plán profesijného rastu.**

V našom príspevku sa budeme v zovšeobecnenej rovine venovať len zvýrazneným bodom predchádzajúceho zoznamu. Už tieto dva body dokážu cielenejšie zamerať vzdelávanie a rozvoj zamestnanca.

Analýza vzdelávacích potrieb pedagogického zamestnanca

Analýza vzdelávacích potrieb je základným kameňom systémového prístupu ku vzdelávaniu a je prostriedkom na zistenie rozdielu medzi súčasným stavom výkonu zamestnancov a požadovaným výkonom, ktorý chceme dosiahnuť a zistiť, či sa to dá riešiť vzdelávaním (Prusáková, 2000). Identifikácia a definovanie potrieb vzdelávania obsahuje analýzu celoškolských, tímových a individuálnych potrieb. Výstupy z týchto analýz majú smerovať vzdelávanie zamestnancov k získaniu nových vedomostí alebo zručností, prípadne zlepšiť existujúce schopnosti (Armstrong, 2005, s. 496).

Analýza vzdelávacích potrieb môže pozostávať z:

- a) analýzy doterajšieho pracovného výkonu zamestnanca, ktorá smeruje k identifikácii problémov pracovného výkonu, spôsobených medzerami vo vedomostiach, zručnostiach a správaní zamestnanca,
- b) analýzy dohodnutých cieľov pracovného výkonu a požiadaviek na vedomosti, zručnosti a správanie zamestnanca z nich vyplývajúcich,
- c) analýzy potrieb a želaní pracovníka.

Analýzu vzdelávacích potrieb zamestnancov môžeme realizovať použitím týchto metód:

- analýza dotazníkov a prieskumov názorov, postojov, autodiagnostických nástrojov, požiadaviek zamestnancov týkajúcich sa vzdelávania,
- analýza informácií získaných od vedúcich pedagogických zamestnancov,
- monitorovanie výsledkov porád, problémov a perspektívnych pracovných úloh.

Individuálny plán osobnostného a profesijného rozvoja

Dobrym nástrojom pri rozvoji zamestnancov na kompetenčnom princípe a jeho projektovaní je individuálny plán osobného rozvoja. Armstrong (2002), Koubek, (2004) a iní uvádzajú veľmi podobné kroky, ktoré je potrebné uskutočniť pri plánovaní osobného plánu profesijného rozvoja:

1. Analýza súčasnej situácie a potrieb rozvoja
2. Identifikácia potrieb rozvoja, formulácia cieľov rozvoja
3. Identifikácia nástrojov uspokojovania potrieb
4. Plánovanie činnosti, príprava plánu
5. Realizácia plánu
6. Vyhodnotenie plánu

Štruktúra plánu osobného rozvoja

V odbornej literatúre sa objavuje množstvo rôznych štruktúr plánu osobného rozvoja. Do nášho príspevku sme vybrali jednu z nich:

Plán osobného rozvoja (Bedmová, E., Nový, I., 2004):

1. **Cieľ** - Čo chcem dosiahnuť? Čo sa chcem naučiť? V ktorých oblastiach sa chcem zdokonaľovať? Prečo? Do kedy? Aký je konečný cieľ a aké sú čiastkové ciele?
2. **Súčasná situácia** - Aký je súčasný stav? Čo som v tom až doteraz urobil? Aké sú hlavné prekážky na ceste vpred?
3. **Možnosti rozvoja** - Aké možnosti existujú (bez hodnotenia reálnosti)? Čo všetko by sa dalo robiť? Čo by sa mi páčilo? Aké sú pozitíva a negatíva každého návrhu?
4. **Voľba a prostriedky** - Čo konkrétne urobím a chcem urobiť? Kedy? Ako? Čo, koho k tomu budem potrebovať?
5. **Dôkazy o sebarozvoji** - Aký dôkaz o pokroku podám? Komu? Kedy?

Návrhplánu kontinuálneho vzdelávania

Podobne ako v prípade individuálneho plánu profesijného rozvoja, aj pri tvorbe plánu kontinuálneho vzdelávania je potrebné plánovať na dlhšie časové obdobie. Toto plánovanie však nebude o konkrétnych vzdelávaniach s presne stanovenými názvami. Pôjde o spracovanie plánu, ktorý bude vychádzať z už pomenovaných východiskových dokumentov. Tento plán bude identifikovať oblasti vzdelávania pre každého zamestnanca aj s hrubým časovým plánovaním. Konkrétne rozpracovanie na kalendárny rok potom bude jednoduchšie a riaditeľ, prípadne priamy nadriadený bude presne vedieť na aké vzdelávanie má konkrétneho zamestnanca poslať, aké interné vzdelávanie môžu v danom roku v škole zrealizovať, alebo aké podmienky je potrebné vytvoriť pre sebavzdelávanie a pod.

Plán profesijného rozvoja školy by mal odpovedať na otázky (I. Pavlov, 2002):

- Aké zmeny sa od vzdelávania očakávajú?

- Aké vzdelávanie a pre koho bude potrebné?
- Akým spôsobom sa bude realizovať?
- Kto bude vzdelávať?
- Kedy sa bude vzdelávať?
- Kde sa bude vzdelávať?
- Aké finančné náklady vzdelávanie vyžaduje?

Namiesto záveru

Cykľus systematického vzdelávania obsahuje viacej fáz ako len identifikáciu vzdelávacích potrieb a naplánovanie vzdelávania. V mnohých prípadoch ide o ešte dôležitejšie fázy tohto procesu. Po absolvovaní vzdelávania je totiž dôležité vyhodnocovať prínosy a účinnosť získaných vedomostí a zručností zo vzdelávania, ktoré by sa mali prejavovať vo vyššom a kvalitnejšom výkone zamestnanca, v kvalitnejšej pedagogickej práci, v lepšom využití zariadení (počítač,...), v lepšej klíme v triede aj škole.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- ARMSTRONG, M. *Řízení lidských zdrojů*. Praha : Grada Publishing, 2005. 856 s. ISBN 80-247-0469-2
- BEDRNOVÁ, E., NOVÝ, I. a kol. *Psychologie a sociologie řízení*. 2. rozš. vyd. Praha: Management Press, 2004. 586 s. ISBN 80-7261-064-3
- GALAJDOVÁ, V. a kol. *Rozvoj lidských zdrojov I*. Zvolen : Technická univerzita, 2007. 227 s. ISBN 978-80-228-1830-8
- KOUBEK, J. *Řízení pracovního výkonu*. 1.vyd. Praha : Management Press, 2004. 209s. ISBN 80-7261-116-X
- PAVLOV, I. *Profesijný rozvoj pedagogického zboru školy: (námetý na školocentrický a personocentrický model kontinuálneho vzdelávania učiteľov)*. Prešov : MPC, 2002. 107 s. ISBN 80-8045-285-7
- PRUSÁKOVÁ, V. *Systémový prístup k ďalšiemu vzdelávaniu*. Bratislava : Inštitút pre verejnú správu, 2000. 125 s. ISBN 80-968308-2-1
- VALENT, M. Osobný (individuálny) plán profesijného rastu - štruktúra. In *Profesijný rozvoj zamestnancov školy 1*. Bratislava : RAABE, 2010. 34 s. ISBN 978-80-89182-48-0
- VALENT, M. Osobný (individuálny) plán profesijného rastu - postup pri tvorbe. In *Profesijný rozvoj zamestnancov školy 1*. Bratislava : RAABE, 2010. 26 s. ISBN 978-80-89182-48-0
- Zákon o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov. In *Zbierka zákonov*, 2009, čiastka 113, č. 317.

Summary: The article deals with the issue of education and the development of pedagogical staff in regional schools. An important starting point is the analysis of educational needs and a personal plan of professional development.

RECENZIE

PREHLAD PEDAGOGIKY : KLÚČOVÉ OBLASTI

FULKOVÁ, E.: PREHLAD PEDAGOGIKY : KLÚČOVÉ OBLASTI. BRATISLAVA : UNIVERZITA KOMENSKÉHO, 2010. 84 S. ISBN 978-80-223-2657-5

Boris Božanský, Pedagogická fakulta, Univerzita Komenského, Bratislava

V priebehu minulého roka (2010) sa na našich knižných pulkoch objavila publikácia Emílie Fulkovej s názvom *Prehľad pedagogiky : klúčové oblasti*. Autorka v nej vyslovuje pranie oboznámiť širšiu verejnosť, odbornú a rovnako tak aj laickú, s podstatou pedagogiky ako vedy. Splnenie takéhoto prania predpokladá, že publikácia síce bude čo do stavby textu a použitia slovnice prístupná širšiemu čitateľskému publiku, ale zároveň si udrží patričnú odbornú úroveň. Zárukou dodržania oboch požiadaviek v tomto prípade je nielen skutočnosť, že autorka je uznávanou expertkou v pedagogike (a v rámci jej pol'a pôsobnosti najmä vo všeobecnej pedagogike a vo všeobecnej alebo odborovej didaktike), ale aj fakt, že približená publikácia vychádza „z dielne“ (vydavateľstva) Univerzity Komenského v Bratislave, ktorá kladie vysoké nároky na tituly vydávané pod jej záštitou.

Názov *Prehľad pedagogiky : klúčové oblasti* predurčuje jej obsah, ktorý sa, objektívne vzaté, nesie v tomto duchu.

Jadro publikácie je na 63 stranách (vo formáte A4) rozpracované do desiatich viac či menej proporčne vyvážených kapitol (a ich ďalších podkapitol). Začína sa predmetom pedagogiky a k nemu viažucou sa terminológiou, ďalej pokračuje obsahovou náplňou vybraných pedagogických disciplín a ich kategórií a končí sa metodológiou skúmania jej predmetu, ako všeobecne tak aj konkrétne. Všetky spracované kapitoly tak vytvárajú kompaktný celok a dávajú možnosť podčiarknuť postavenie pedagogiky ako vedy, čo je zaiste dôkaz dosiahnutia cieľa autorky (a jej publikácie).

V nadväznosti na uvedené sa jadro bližšie začína vymedzením pojmu „pedagogika“ v širšom a aj v užšom kontexte, po ktorom nasleduje priblíženie predmetu pedagogiky. Na to nadväzuje uvedenie postavenia pedagogiky v systéme pedagogických vied a oboznámenie čitateľa s obsahovou náplňou pedagogiky v podobe vybraných pedagogických disciplín. Pridaná hodnota autorky v tejto kapitole spočíva najmä

vo formulovaní zovšeobecnení, záverov a komentárov ohľadne nesúdržnosti chápania analyzovaného konceptu („pedagogika“) a tiež v predostretí takých uhlov pohľadu pri členení pedagogických vied a disciplín, s ktorými sa v odbornej pedagogickej literatúre bežne nestretávame (napr. diferenciácia pedagogických vied z hľadiska používaných výskumných metód alebo členenie špeciálnej pedagogiky vo vzťahu k druhu postihnutia, narušenia alebo potreby - čo je vzhľadom na narastajúci počet žiakov aspoň s jednou z týchto charakteristík namieste).

Pozornosť druhej kapitoly sa upriamuje na záujem dejín pedagogiky ako jednej zo základných pedagogických disciplín. Čitateľ sa preto najskôr oboznamuje so samotnou disciplínou, s jej náplňou, vývojom a prínosom pre pedagogiku vôbec. Nasleduje zoznámenie sa s prierezom trendov a názorov na výchovu a vzdelávanie, a to od prvotnopospolnej spoločnosti až po 20. storočie. Za prínos v tejto kapitole považujeme okrem už uplatneného zovšeobecňovania a spolu s ním formulovania záverov aj uvedenie čitateľa do spoločenských pomerov toho ktorého obdobia (éry). Objasnenie okolností, za ktorých boli názory na výchovu a vzdelávanie formulované, je podľa nás kľúčové, pretože len tak umožní čitateľovi vnímať smerovanie týchto javov v symbióze s prostredím, ktoré na ne pôsobí. V prípade predstaviteľov pedagogiky v tom ktorom období by sme síce privítali zaradenie úryvkov z ich diel do textu pre ešte lepšiu predstavivosť, ale nakoľko publikácia nerieši problematiku výlučne dejín pedagogiky, táto skutočnosť sa nedá ani prinajmenšom označiť za jej nedostatok.

Ďalších niekoľko kapitol (3, 4, 5 a 6) nadväzuje na prvú a zároveň rozvíja druhú kapitolu, keďže rozmieňa predmet pedagogiky na drobné, opisuje a objasňuje kategórie pedagogiky a tiež zachytáva smerovanie výchovy a vzdelávania na Slovensku v súčasnosti. Prednosť týchto kapitol spočíva v tom, že autorka v nich pracuje so širokým spektrom súčasných literárnych prameňov, domácich aj zahraničných, čo

Katarína Hutková: *Tanec*



umožňuje čitateľovi oboznámiť sa s terminológiou (jej pôvodom) síce zaužívanou za hranicami Slovenska, ktorá sa ale postupne stáva súčasťou jazykovej výbavy slovenského pedagóga (pedagogikológa). Jedným z takýchto prípadov je aj „edukačná realita“, zastrešujúca „edukačný proces“ a „edukačný konštrukt“ konkrétneho „edukačného prostredia“ a v ňom pôsobiaceho „edukátora“ a „edukanta“. V tejto súvislosti je však namieste položiť si otázku, do akej miery slovenská pedagogika dopustí zasahovať cudzojazyčným vplyvom (predovšetkým amerizmom) do jej poľa pôsobnosti a ktoré koncepty si uchová ako svoje špecifikum.

V prepojení na načrtnutú rôznorodosť v terminológii a jej charakteristiku, predmetom záujmu nasledujúcich dvoch kapitol (7 a 8) sú otázky dvoch, podľa nášho názoru v pedagogike a pre pedagóga kľúčových disciplín, didaktiky (teórie vyučovania) a teórie výchovy. Čo do didaktiky, čitateľ sa oboznamuje najskôr s (všeobecnými) cieľmi edukácie (výchovy a vzdelávania), po ktorých nasledujú ciele vyučovania (výučby) ako východisko pre ďalej priblížený obsah, organizačné formy a metódy, to všetko pri uplatnení príslušných zásad. Autorka pritom promptne reaguje na zmeny na úrovni základného a stredného školstva a podáva najaktuálnejšie fakty o právne zakotvených cieľoch a v súlade s tým informuje recipienta aj o takých metódach a zásadách, o ktorých sa bežne v slovenskej odbornej pedagogickej a didaktickej literatúre nestretáme (gordonova metóda, hobo metóda; zásada názorného pluralizmu). Čo sa týka teórie výchovy, adresát sa zoznámi s jej zložkami, vrátane cieľov viažucich sa k nim a spôsobov ich dosahovania. Pridanou hodnotou v tomto prípade je aj názorné uplatnenie nadväznosti cieľ - obsah - metóda. Autorka totiž jednotlivé zložky opisuje, stanovuje ciele z nich vyplývajúce a v neposlednom rade uvádza spôsoby približovania sa k nim.

Ostatné dve kapitoly (9 a 10) uzatvárajú tematiku edukačného procesu, či už z hľadiska zisťovania, identifikovania, charakterizovania a hodnotenia jeho výstupov v podobe rozvinutia tej ktorej zložky osobnosti edukanta, alebo z hľadiska zachytávania jeho priebehu, elementov, a tak isto aj s ním súvisiacich javov, v oboch prípadoch so zámerom jeho skvalitnenia. Prvá naznačená téma je predmetom záujmu pedagogickej diagnostiky, v rámci ktorej autorka rozoberanej publikácie približuje čitateľovi obsah a význam tejto pedagogickej disciplíny pre edukačný (vyučovací) proces spolu s metódami pre ňu charakteristickými. Druhá naznačená téma je predmetom záujmu metodológie pedagogiky (metodológie pedagogického výskumu), v prípade ktorej autorka oboznamuje čitateľa jednak s jej náplňou a jednak s ňou súvisiacou praxou pri uskutočňovaní pedagogického výskumu, vrátane charakteristiky vybraných výskumných metód. V texte je viditeľný sklon autorky ku kvantitatívnemu pedagogickému výskumu, čo však v žiadnom prípade nie je možné považovať za nedostatok. Kvalitatívne zameranie výskumu, či už čiastkové alebo celkové, je totiž najčastejšie pozorovateľné vo vyšších kvalifikačných prácach, vyžadujúcich si najmä štúdium monografií.

Integrálnou súčasťou každej kapitoly je vytýčenie jej cieľa (v prehľadnej tabuľke) a po objasnení tej ktorej problematiky aj kladenie otázok, odpoveďou na ktoré, ako autorka vhodne komentuje, si čitateľ môže zopakovať jadro toho ktorého problému a pomocou odpovedí na ne (ktoré sú taktiež časťou publikácie) sa uistiť o ich správnom riešení. Ďalším, avšak ani zďaleka nie ostatným prínosom autorky, je zaradenie stručného pedagogického slovníka (v závere publikácie), objasňujúceho buď pojmy, s ktorými autorka pracuje a ktorých pochopenie

je nevyhnutné pre pochopenie daného kontextu, alebo pojmy, s ktorými operuje pedagogika a ktoré si (podľa názoru autorky) vyžadujú patričnú pozornosť. Na základe toho si dovoľujeme oprávnenne konštatovať, že analyzovaná publikácia spĺňa

kritériá pre modernú učebnicu a vhodne vyplní priestor na knižnom slovenskom trhu, či už užšom pedagogickom alebo širšom neodbornom.

ETICKÁ VÝCHOVA PO NOVOM

KORIM, V. A KOL.: KONCEPCIE ETICKEJ VÝCHOVY V DYNAMICKÝCH PREMENÁCH. BANSKÁ BYSTRICA : PEDAGOGICKÁ FAKULTA UMB A OBČIANSKE ZDRUŽENIE PEDAGÓG, 2010. 189 S. ISBN 978-80-557-0007-6

Lubica Hajnalová Buvalová, Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela, Banská Bystrica

V prípade, že sa zaoberáte problematikou etickej výchovy, vašej pozornosti by nemala uniknúť jedinečná monografia kolektívu autorov *Koncepcie etickej výchovy v dynamických premenách*. Monografia je súborné dielo poskytujúce komplexný pohľad na etickú výchovu a to nielen z pohľadu komparácií etickej výchovy ako predmetov na Slovensku a v Európe, ale i z analýz názorov učiteľov a viacerých odborníkov. Vyústením výskumných zistení je návrh študijného programu učiteľstvo etickej výchovy pre Pedagogickú fakultu Univerzity Mateja Bela. Predkladanú problematiku autori spracovali v 5 hlavných kapitolách. Vzhľadom na to, že téma etickej výchovy je spracovaná komplexne a pomerne podrobne, pokúsime sa zamerať na podstatu a prínos jednotlivých kapitol.

Prvá kapitola *Teoretická východiská komparatívneho výskumu etickej výchovy v SR a v zahraničí* uvádza čitateľa do problematiky etickej výchovy cez spoločensko-filozofické a pedagogické východiská. Autori vychádzajú z prác sociálnych filozofov, etikov i sociológov (G. Lipovetský, Z. Bauman, Ch. Taylor, M. Walzer, F. Ewald, ale i A. Naess, J. Keller, A. Honneth).

Súčasný prístup k etickej výchove v medzinárodnom porovnaní, druhá kapitola monografie, otvára priestor na popis postavenia etickej výchovy v štátnych kurikulumoch európskych krajín. Prioritou autorov bolo zameranie sa na prístup k alternácii náboženskej a etickej výchovy, samostatnou časťou je analýza cieľov a obsahov, či porovnanie vybraných metód etickej výchovy a jej ekvivalentov.

Pozitíva a negatíva, ktoré vyjadřili slovenskí učitelia a experti

na vyučovací predmet etická výchova sú podrobne rozpracované v tretej kapitole *Koncepcia kurikulárnej transformácie vyučovacieho predmetu etická výchova v SR*. Autori analyzovali názory učiteľov z viacerých regiónov Slovenska na rôzne aspekty etickej výchovy. Rovnaké problémové oblasti, ktoré boli analyzované medzi učiteľmi EV, sledovali autori aj v expertných stanoviskách viacerých slovenských významných odborníkov (B. Kosová, M. Zelina, V. Gluchman, L. Lencz, B. Kudláčová, M. Beňo a R. Škoda, M. Fobel, ale i M. Žilínek)

Štvrtá kapitola *Komparácia prípravy učiteľov etickej výchovy v edukačných inštitúciách v SR a vo vybraných európskych krajinách* sa podrobne venuje analýze a komparácii jednotlivých študijných programov vybraných vysokých škôl, ktoré sa venujú príprave budúcich učiteľov etickej výchovy. Kapitola predstavuje isté východisko pre poslednú časť monografie, ktorou je návrh študijného programu učiteľstva EV.

Prínosnou časťou poslednej kapitoly sú teoretické východiská pre tvorbu študijného programu Učiteľstva etickej výchovy. Návrh študijného programu Učiteľstva etickej výchovy pre PF UMB v Banskej Bystrici obsahuje profil absolventa i vlastnú skladbu predmetov daného štúdia.

Po preštudovaní monografie *Koncepcie etickej výchovy v dynamických premenách* si dovoľím konštatovať, že poskytuje čitateľovi komplexný (a v podmienkach slovenskej pedagogickej reality jedinečný) pohľad na vyučovací predmet etická výchova.

INKLUZÍVNA PEDAGOGIKA

HÁJKOVÁ, VANDA - ŠTRNADOVÁ, IVA: INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ : TEORIE A PRAXE. PRAHA : GRADA PUBLISHING, 2010. 224 S. ISBN 978-80-247-3070-7

Greta Žúborová, Pedagogická fakulta, Trnavská univerzita, Trnava

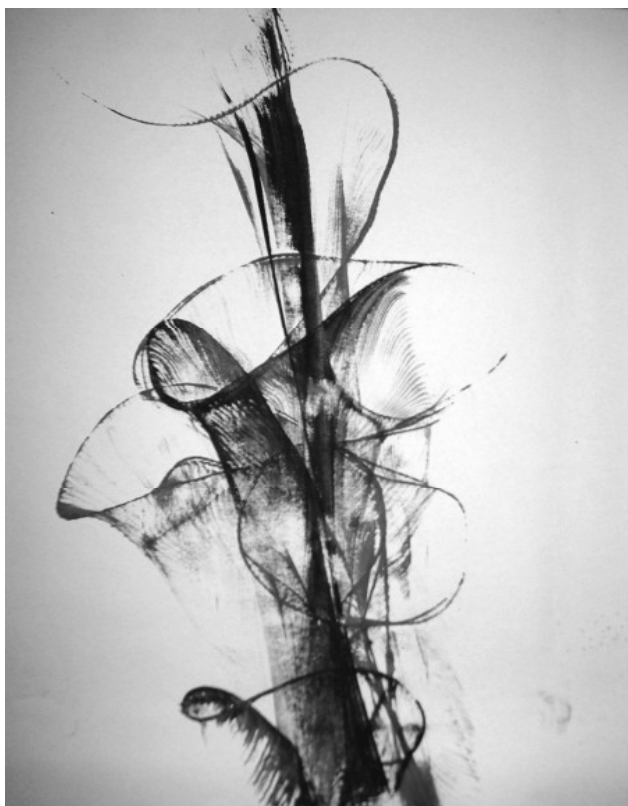
Nová publikácia z vydavateľstva Grada Publishing *Inkluzivní vzdělávání - teorie a praxe* ponúka odbornej verejnosti, ktorá má záujem naďalej rozvíjať školskú prax, prehľad ideových, metodologických i koncepčných východísk inklúzie. Jej zámerom je súčasne vytvoriť i teoretické zázemie pre postupujúcu inkluzívne orientovanú prax na českých školách.

Vzhľadom k tomu, že inkluzívne vzdelávanie je v našich podmienkach len v začiatkoch, nazdávame sa, že rozvíjajúca sa inkluzívne orientovaná prax sa nezaobíde bez opory teoretických informácií v danej problematike. Aj preto môžeme publikáciu, ktorá vyšla v Českej republike, len privítať.

Autorky Vanda Hájková a Iva Štrnadová vo svojej mono-

grafii rozoberajú problematiku inkluzívneho vzdelávania z viacerých pohľadov, tak ako sa vníma v domácej, ale aj zahraničnej literatúre. Približujú pedagogický koncept vzdelávacej inklúzie ako systematicky usporiadaný a ucelený súbor informácií, ktorý začína vysvetlením vzdelávacích potrieb žiakov v inkluzívnom chápaní. Nové chápanie špeciálnych vzdelávacích potrieb reflektované Americkou asociáciou pre mentálne a vývojové postihnutia - AAIDD považujú autorky za nesmieme dôležité, pretože za zásadnú nepokladá kategóriu postihnutia, ale mieru podpory, ktorú postihnutá osoba potrebuje.

Vo viacerých podobách je v monografii rozpracovaná sociálna heterogenita žiakov, považovaná za jednu z nezme-



Katarína Hutková: Zrada

niteľných podmienok školy. V kontexte školského vzdelávania autorky poukazujú na problém zvládania rôznorodosti žiakov. Ten nastáva vtedy, keď odchýlka výkonnosti žiaka nespadá do požadovaného rozpätia merateľného školského výkonu. Riešenie tohto problému je vysvetlené zvládnutím heterogenity žiakov pomocou inkluzívnych stratégií, ktoré pomáhajú pedagógom rôznorodosť žiakov nielen zvládať, ale s ňou aj manipulovať, tiež metodicky a didakticky na ňu reagovať. Túto časť monografie pokladáme za dôležitú, pretože práve odlišnosť žiakov sa pokladá za základný princíp inkluzívnej školy.

V úvode publikácia ponúka prehľad o súčasnom stave inkluzívneho vzdelávania z hľadiska početných výskumov uskutočnených v teréne pedagogickej praxe v Českej republike a v zahraničí. Autorky predstavujú viaceré možnosti poskytovania podporných opatrení žiakom so špeciálnymi vzdelávacími potrebami, ktoré ilustrujú formou prípadových štúdií. Základ úspechu vzdelávania vidia predovšetkým v príprave a zabezpečení podmienok výučby, jednak z hľadiska prístupnosti verejného i školského prostredia pre všetkých žiakov bez rozdielu, ako aj z hľadiska úpravy učebných materiálov a stratégií (vzdelávací kontext). Tie majú byť upravené do takej miery, aby boli dostupné pre všetkých žiakov, teda aj pre žiakov so špeciálnymi vzdelávacími potrebami. Pozitívne však treba hodnotiť skutočnosť, že autorky na základe konkrétnych prípadových štúdií žiakov s rozličnými potrebami podporných opatrení sprístupňujú spôsoby a možnosti, ako a do akej miery vhodne upraviť učebné materiály, zvolit' vhodné metódy práce a formy hodnotenia, aby boli dostupné pre všetkých žiakov, teda aj pre žiakov so špeciálnymi vzdelávacími potrebami. Uvedenú skutočnosť považujeme za prínosnú hlavne pre pedagógov pôsobiacich v inkluzívne orientovanej školskej praxi.

Hlavná časť publikácie podáva čitateľovi prehľad súčasného stavu inkluzívneho vzdelávania na pozadí početných, prevažne zahraničných výskumov v tejto oblasti. Predisku-

tované sú nielen výsledky výskumov zamerané na postoje jednotlivých aktérov edukačného procesu k inkluzívnemu vzdelávaniu, ale aj možnosti zapojenia samotných osôb so špeciálnymi vzdelávacími potrebami do výskumu v pozícii výskumníkov. Analýza postojov k inkluzívnemu vzdelávaniu vedie autorky k zamysleniu nad hlavnými príčinami obáv a rezervovanosti rodičov, pedagógov i žiakov rôzneho veku voči aplikácii inklúzie v praxi. Vysvetlením je nedôvera vo výsledky výskumných zistení, ktoré mnohé z obáv pedagógov vyvracajú, ale aj neznalosť týchto výsledkov svedčiacich v prospech inklúzie. V centre pozornosti sú tiež otázky, akým spôsobom je možné túto nedôveru a neznalosť zmeniť, či je možné predísť rezervovanosti pedagógov voči inkluzívnemu vzdelávaniu zmenami v období pregraduálnej prípravy budúcich pedagógov. V ďalšej rovine autorky diskutujú o možnostiach zapojenia osôb s postihnutím do výskumu v pozícii rovnocenných výskumníkov. Inkluzívny výskum vnímajú skôr ako výzvu pre výskumníkov píšucich o výhodách a prínosoch inklúzie. Prikláňajú sa však k názoru, že rešpektovať výsledky výskumu, ktorý viedol alebo sa na ňom aktívne zúčastňoval človek s postihnutím, je naozaj momentom konfrontácie osobného presvedčenia výskumníkov bez postihnutia s potrebami výskumníkov s postihnutím. Je však zrejmé, že priama účasť človeka s postihnutím v realizácii výskumu má tak pozitíva, ako aj negatíva. Negatíva spočívajú najmä v tom, že výsledky, resp. ich interpretácia, môžu byť ovplyvnené osobnou skúsenosťou, ktorá môže byť príliš subjektívna.

Publikácia v ďalšej časti prináša ucelený prehľad súčasných zmien v oblasti inkluzívneho vzdelávania v ČR, ktorých cieľom je zaviesť opatrenia na ukončenie segregáčnej vzdelávacej praxe. Autorky naznačujú, že súčasný vývoj inkluzívneho vzdelávania vyžaduje koordináciu, plánovanie a strategické zavádzanie zmien a proinkluzívnych opatrení v spolupráci s riadiacimi orgánmi štátnej správy. Z hľadiska posilnenia inkluzivity škôl považujú za podstatné zisťovanie súčasného stavu vzdelávacej inklúzie na škole, ako aj plánovanie cieľov a úloh pre jej ďalší inkluzívny vývoj. Koncepť inkluzívneho vzdelávania je v publikácii rozvíjaný aj o ďalšie kľúčové témy, ako je príprava pedagógov na inkluzívne vzdelávanie, úpravy kurikula a organizácia vyučovania v inkluzívnom chápaní.

K lepšej prehľadnosti a čitateľnosti textu prispievajú aj početné tabuľky, schémy a obrázky. Publikácia je doplnená slovníkom pojmov, ktorý prináša výber z terminológie používanej v kontexte inkluzívneho vzdelávania. Obohatením systematicky usporiadaného súboru informácií sú modelové prípadové štúdie konkrétnej inkluzívnej školy v Českej republike. Monografiu uzatvára problematika inkluzívne orientovanej diagnostiky a poradenstva. Začína vysvetlením súčasného chápania diagnostiky žiaka so špeciálnymi vzdelávacími potrebami, ktorého vníma ako osobnosť s potenciálom ďalšieho rozvoja. Za kľúčovú autorky považujú diagnostiku vzťahov v školskej triede, kde je rola pedagóga tak v samotnej diagnostike, ako aj v intervencii nedociteľná. V ďalšej časti je rozpracovaná oblasť spolupráce rodiny žiaka so školou na báze partnerstva. Zapojenie rodiny do celého procesu vzdelávania žiaka považujeme za kľúčové, nakoľko rodina môže významne prispievať k úspešnosti procesu inkluzívneho vzdelávania.

Publikácia *Inkluzívni vzdelávaní - teorie a praxe* má nepochybne veľký potenciál obohatiť nielen odbornú verejnosť zaoberajúcu sa touto problematikou, ale aj študentov pedagogických odborov, ktorí sa pripravujú na učiteľské povolanie.

PREDSTAVUJEME

KATARÍNA HUTKOVÁ

Mgr. Katarína Hutková sa narodila v Rožňave 26. apríla 1957. V rokoch 1972 - 1976 študovala na Strednej škole umeleckého priemyslu v Košiciach študijný odbor propagačné výtvarníctvo, študijné zameranie: propagačná grafika. Po ukončení stredoškolského štúdia pracovala v Štátnom divadle v Košiciach ako maliarka scénických výprav.

V rokoch 1978 - 1983 získala vysokoškolské vzdelanie na Pedagogickej fakulte v Banskej Bystrici v študijnom odbore učiteľstvo všeobecnovzdelávacích predmetov pre 2. a 3. stupeň, aprobácia slovenský jazyk, literatúra - výtvarná výchova. Po ukončení vysokoškolského štúdia pracovala rok na Strednej pedagogickej škole v Turčianskych Tepliciach, od roku 1984 pracuje s prestávkami na Základnej škole Dr. V. Clementisa v Tisovci, najprv ako vychovávateľka, neskôr učiteľka.

V rokoch 1992 - 1994 navštevovala v Metodickom centre mesta Bratislavy dvojročné špecializačné kvalifikačné štúdium Etickej výchovy a získala Dočasné poverenie na vykonávanie funkcie lektora rekvalifikačného kurzu prípravy učiteľov etickej výchovy. V období rokov 1997 - 2002 pôsobila na viacerých školách: Základnej škole Dr. V. Clementica, Evanjelickom gymnáziu v Tisovci, Strednej priemyselnej škole v Tisovci.

Katarína Hutková: Žena



V roku 2008 absolvovala v Metodicko-pedagogickom centre Banská Bystrica dve cyklické vzdelávania: Zážitkový model vyučovania... a Integrované tematické vyučovanie... Určitý čas bola členkou Výtvarného štúdia amatérskych výtvarníkov v Rimavskej Sobote, pracovala v okresnej komisii výtvarných súťaží pri vtedajšom odbore školstva v Rimavskej Sobote a zúčastňovala sa ako členka poroty rôznych výtvarných súťaží.

V súčasnosti pracuje na Základnej škole Dr. V. Clementisa v Tisovci. Na výzvu Občianskeho združenia Človek v ohrození Bratislava sa zapojila do projektu Globálne rozvojové vzdelávanie na ZŠ a podieľala sa tvorbe metodického materiálu v rámci pracovnej skupiny „Výchova umením“.

Popri vyučovaní výtvarných a ostatných predmetov na ZŠ sa venuje výtvarnej tvorbe, zúčastňuje sa rôznych výstav pedagógov i výtvarníkov. Vo svojej tvorbe nachádza záľubu vo vzájomnom experimentovaní s líniami a plochami v rámci kompozície obrazu.

Svoju tvorbu prezentovala:
 Samostatná výstava - maľba polofigúry - MsKS v Tisovci
 Kolektívna výstava prác amatérskych výtvarníkov Výtvarného štúdia v Rimavskej Sobote

Katarína Hutková: Samota



VÝZVA

Vážená kolegyňa, vážený kolega!

Dovoľujeme si Vás touto formou požiadať o spoluprácu pri realizácii Národného projektu „Profesijný a kariérový rast pedagogických zamestnancov“. V rámci Národného projektu sa budú v roku 2011 tvoriť profesijné štandardy pedagogických a odborných zamestnancov. V roku 2012 je naplánované overovanie profesijných štandardov a nástrojov na overovanie profesijných kompetencií PZ a OZ vo vybraných školách a školských zariadeniach. Overovanie bude vykonávať skupina zamestnancov školy pod vedením riaditeľa, alebo ním povereného zamestnanca.

Všetky práce na profesijných štandardoch a pilotnom overovaní budú vykonávané na základe dohody o vykonaní práce a hradené z prostriedkov ESF.

V tejto súvislosti chceme osloviť **riaditeľky a riaditeľov škôl a školských zariadení**, aby do **30. septembra 2011 nahlásili záujem o pilotné overovanie profesijných štandardov na ich škole, školskom zariadení**. V prípade záujmu o pilotné overovanie kontaktujte koordinátorku aktivity.

Koordinátorka aktivity: PaedDr. Mária Šnidlová
tel.: 041/565 87 13
e-mail: maria.snidlova@mpc-edu.sk.

aces

Academy of Central
European Schools

aces is an initiative of



ERSTE Stiftung

coordinated by



in cooperation with



VČELÍ DOM

„Budovanie mostov v spoločnosti - staň sa dobrovoľníkom vo svojej komunite!“

Akadémia stredoeurópskych škôl - aces

otvára 5. ročník súťaže medzinárodných školských partnerstiev.

V súlade s témou Európskeho roka dobrovoľníctva znie téma na tento rok:
„Budovanie mostov v spoločnosti - staň sa dobrovoľníkom vo svojej komunite!“

Súťaže sa celkovo zúčastňuje 15 krajín, pričom sa môžu zúčastniť všetky školy z celého Slovenska. Návrhy projektov je možné podávať do **30. apríla 2011**. Najlepšie projekty vyberie medzinárodná porota. Víťazi súťaže sa zúčastnia projektového cyklu **aces 2011/2012** a zároveň im bude pridelený grant. Získajú podporu počas priebehu daného projektu a budú pozvaní na medzinárodné stretnutia. On-line vyhľadávač partnerov, ktorý umožňuje jednotlivým školám hľadať „ideálnych partnerov“ podľa spoločných záujmov a požiadaviek, je dostupný na: **www.aces.or.at**. Spoločne s partnermi budú školy následne realizovať svoje spoločné nápady v rámci projektu.

Partnerské krajiny: Albánsko, Rakúsko, Bosna a Hercegovina, Bulharsko, Chorvátsko, Česká republika, Maďarsko, Kosovo, Macedónsko, Moldavsko, Čierna Hora, Rumunsko, Srbsko, Slovenská republika a Slovinsko.

POKYNY NA ÚPRAVU PRÍSPEVKU

(výťah z elektronickej verzie z www stránky časopisu)

Rukopis príspevku musí spĺňať tieto kritériá:

- príspevok musí byť svojím zameraním v súlade s obsahovým zameraním časopisu (pozri súbor „Témy“ na www stránke časopisu),
- príspevok je pôvodným textom, za pôvodnosť aj správnosť zodpovedá autor,
- príspevok tvorí ucelený, logicky usporiadaný text s konkrétnymi závermi pre pedagogickú prax,
- rozsah príspevku nesmie prekročiť:
 - A. Príspevok: max. 5 normostrán, t.j. 9 000 znakov (vrátane medzier)
 - B. Recenzia: max. 1,5 normostrany, t.j. 2 700 znakov (vrátane medzier)
 - C. Informácia z činnosti MPC: max. 0,5 strany, t.j. 900 znakov (vrátane medzier) napísaných v textovom editore MS Word 1997 a vyšším, vrátane tabuliek a grafov.

A. Príspevok - osnova: *Názov, Autor/i, Anotácia, Kľúčové slová, Úvod, Hlavný text, Záver, Zoznam bibliografických zdrojov, Summary*

B. Recenzia - osnova: *Názov, Bibliografický odkaz na recenzovanú publikáciu v štruktúre, Autor/i recenzie, Text recenzie*

C. Informácia o činnosti MPC - osnova: *Názov, Autor/i správy, Text informácie, správy*

Pri písaní príspevku:

- vzhľad stránky - všetky okraje 2 cm, záhlavie a päta 1,25 cm
- typ písma **Times New Roman**, riadkovanie - 1
- zarovnanie textu - zarovnať doľava
- nepoužívajte žiadne štýly (len formátovanie - tučné, kurzíva, index horný, dolný)
- nepoužívajte medzery ani tabulátory na začiatku odseku, vyhnite sa dvojitým medzerám medzi slovami
- nepoužívajte voľné riadky (2 x enter) medzi odsekmi, medzi nadpisom a textom
- špeciálne symboly používajte, len ak sú nevyhnutné, nepoužívajte grafické ozdoby pri nadpisoch a pod.
- odrážky zarovnajte na 0 cm, zarážku a šírku tabulátora na 0,7 cm
- citovanie literatúry v texte: priezvisko autora/ov, potom rok vydania. Ak ide o doslovný citát v úvodzovkách sa uvádza aj strana, napr. Turek (2008, s. 258), alebo „....“ (Turek, 2008, s. 258).
V prípade, že počet autorov je viac ako 3, uvedie sa meno prvého autora a „et al.“, napr. Meško et al., 2005.
- v žiadnom prípade v príspevku nepoužívajte „poznámky pod čiarou“
- rozlišujte písmeno veľké **O** a číslicu **0**, malé písmeno **I** a číslicu **1**
- zoznam bibliografických odkazov - je abecedne usporiadaný a obsahuje údaje podľa normy



Nadácia Zelená Nádej
Green Perspective Foundation

Nadácia Zelená nádej

082 13 Tulčik 27, tel/fax: 051-7789 138

e-mail: maria@gpf.sk, www.gpf.sk

Najlepšia lesoochranárska škola na Slovensku vyhrá koncert speváčky Kristíny

Nadácia Zelená nádej vyhlasuje 9. ročník celoslovenskej súťaže o najlepšiu **Lesoochranársku školu roka**. Mottom súťaže aj v tomto **medzinárodnom roku lesov** ostáva heslo „**Školy o lesoch a pre les**”.

Hlavným cieľom súťaže je, aby si žiaci základných a stredných škôl nielen zvyšovali svoje vedomosti o lesoch, o ich dôležitosti a potrebe ich ochrany, ale aby si svoje vedomosti mohli overiť aj priamo v teréne, aby vedeli rozpoznávať chránené územia, aby si všímali aktivity v lesoch a prípadné nedostatky nahlásili. Pre inšpiráciu sme aj v tomto roku pripravili leták „**Čo môžete urobiť pre lesy**”.

Popis lesoochranársky zameraných aktivít škôl spolu s fotodokumentáciou je potrebné zaslať

na adresu Nadácia Zelená nádej, 082 13 Tulčik 27

do 7. júna 2011 (rozhoduje poštová pečiatka).

O víťazovi rozhodne porota zložená z člena správnej rady Nadácie Zelená nádej, zo zástupcu spolupracujúceho Lesoochranárskeho zoskupenia VLK a z pedagogického pracovníka.

Porota bude predovšetkým hodnotiť prínos jednotlivých aktivít na ochranu lesov, na zvyšovanie vedomostnej úrovne študentov, kreativitu škôl i jednotlivých žiakov a prihliadne aj na celoročnú činnosť. Výsledky budú vyhlásené pred koncom školského roka.

Hlavnou cenou pre víťaza bude živý koncert speváčky Kristíny so sprievodnou kapelou, ktorý sa uskutoční koncom júna alebo v septembri 2011 v mieste víťaznej školy.

Ďalšie školy, ktorých činnosť porotu zaujme, získajú ekologicky zamerané publikácie, možnosť pre vybraných žiakov zúčastniť sa koncertu, každá zúčastnená škola dostane spolu s výsledkami súťaže aj malý darček.

Podrobnejšie informácie budú zverejnené na

www.gpf.sk, www.wolf.sk,

otázky alebo žiadosti o zaslanie materiálov školy získajú

na č. t. 0911-779060, 051-7789138

alebo na **maria@wolf.sk**.

Ing. Mária Hudáková

Z obsahu:

Miloš Novák

**Kto dostal špik z hovädzej polievky alebo
Zamyslenie nad niektorými aspektmi reformy výchovy a vzdelávania v SR ... 1**
Who got the Cherry on the Cake?
or Reflections on some Aspects of the Education Reform in Slovakia

Lubica Bekéniová

Aktuálny stav implementácie mediálnej výchovy do edukácie v SJaL v ZŠ ... 3
The Current Status of the Implementation of Media Education
into the Subject Slovak Language and Literature at Primary School

Katalin Árva

Charakteristika metódy CLIL - využitie na prvom stupni základných škôl ... 6
Characteristics of the CLIL Method - Application at the First Stage of Primary School

Lubomír Žáčok, Milan Ďuriš

**Návrh postupu tvorby literárnych učebných pomôcok
pre technické predmety v nižšom sekundárnom vzdelávaní ... 7**
The proposal of advance creation of literary teaching aids for technical subjects
in lower secondary education

Iwona Czaja-Chudyba

Rozvíjanie špecifických schopností žiakov v primárnom vzdelávaní ... 11
Developing Specific Skills of Pupils in Primary School

Dana Rosová

Účinné stratégie pri riešení šikanovania v školách ... 17
Effective Strategies to Address Bullying in Schools

Miroslav Valica, Petra Fridrichová, Ján Kaliský, Terézia Rohn

Inovácia kurikula pregraduálneho štúdia Učiteľstva etickej výchovy ... 19
Innovations of the Undergraduate Curriculum for the Teaching of Ethics

Marián Valent

Vzdelávanie a rozvoj pedagogických zamestnancov (vstup do problematiky) ... 24
Education and the development of pedagogical staff (opening up the issue)