

ISSN 1335 - 0404

PEDAGOGICKÉ ROZHLEDY



ODBORNO-METODICKÝ ČASOPIS

Obsah:

O učiteľovi

Miroslav Valica
Názory učiteľov etickej výchovy
na profesijné kompetencie
v kontexte inovácie výučby
etickej výchovy 2. časť ...1

Ivana Kolibárová
Syndróm vyhorenia v učiteľskej
profesii vo vzťahu k pracovnej
spokojnosti a sociálnej opore ...9

Slavka Gazdíková
Dôležitosť pedagogických kompetencií
z pohľadu učiteľov ...15

Výchova a vzdelávanie žiaka

Michal Modrák
Telesná výchova a šport ako pozitívny
nástroj rozvoja osobnosti žiakov ...22

Petra Polievková
Využitie dobovej tlače vo vyučovaní
dejepisu ...25

Martina Pavlíkánová
Spolupráca galérie/múzea a pedagóga
predprimárneho vzdelávania ...28

Okienko do praxe

Vladimír Laššák
Spracovanie osvedčených pedagogických
skúsenosti a osvedčených skúseností
odbornej praxe v rámci projektu PKR ...32

Ponuka vzdelávacích programov MPC ...36

Informácie a recenzie

Vladimír Laššák, Judita Henešová
PROLES – popularizácia výskumu a vývoja
v lesníctve a ekológii lesa formou
projektového vyučovania
a multimediálneho DVD ...40

Katarína Guziová
Do knižnice učiteľky materskej školy ...42

Pavol Tománek
Zaujímavá publikácia ...44

Ivica Lenčová, Edita Jurčáková
Niečo pre učiteľov nemeckého jazyka ...46

Predstavujeme

Dúhový kolotoč ...47

Pedagogické rozhľady

Odborno-metodický časopis pre školy
a školské zariadenia

3-4/2012

Dvojmesačník

Ročník 21

Editor:

Metodicko-pedagogické centrum Bratislava

Šéfredaktor: Marian Valent

Výkonná redaktorka: Viera Stankovičová

Redakčná rada:

Simoneta Babiaková, Darina Bačová,
Maroš Dvorský, Mária Ďurčeková,
Mária Onušková, Ivan Pavlov
Renata Pondelíková,
Juraj Vantuch,

Zahraniční korešpondenti:

Milan Pol (Česká republika),
Anna Gajdzica (Poľsko),
Kristof Lajosné Antónia (Maďarsko)

Obálka: Renáta Pondelíková

Preklad do angličtiny: Anna Pávová

Adresa redakcie: Metodicko-pedagogické
centrum, regionálne pracovisko,
Horná 97, 975 46 Banská Bystrica,
Tel.: 048/4722905
Fax: 048/4722933

e-mail: viera.stankovicova@mpc-edu.sk,
www.rozhlady.pedagog.sk

Tlač: Rokus, s.r.o., Sabinovská 55, Prešov

Vyšlo – 9. novembra 2012

Náklad: 5000 ks

Vychádza päťkrát ročne

Evidenčné číslo: EV 3414/09

ISSN 1335-0404

Príspevky v časopise sú recenzované.
Recenznú radu tvoria členovia redakčnej rady časopisu.
Za obsah a pôvodnosť rukopisu zodpovedá autor.
Redakcia sa nemusí vždy stotožňovať s názormi autora.
Nevyžiadané rukopisy nevraciamy.

NÁZORY UČITEĽOV ETICKEJ VÝCHOVY NA PROFESIJNÉ KOMPETENCIE V KONTEXTE INOVÁCIE VÝUČBY ETICKEJ VÝCHOVY

2. časť

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

Výskumnú vzorku predstavuje 80 učiteľov etickej výchovy (ďalej EV) zo základných a stredných škôl Banskobystrického kraja a Žilinského kraja. Ide o učiteľov, ktorí reagovali na dotazník poslaný na školy v auguste 2011, v rámci monitorovania záujmu o kontinuálne vzdelávanie, ktoré ponúkla Katedra etickej a občianskej výchovy PF UMB (vo výskumnej úlohe APVV 0690 – 10 „Inovácia pedagogickej praxe v etickej výchove“) školám v stredoslovenskom regióne. 22 % učiteľov výskumnej vzorky tvoria učitelia primárneho stupňa vzdelávania, 50 % učitelia EV nižšieho sekundárneho a 28 % učitelia EV vyššieho sekundárneho vzdelávania.

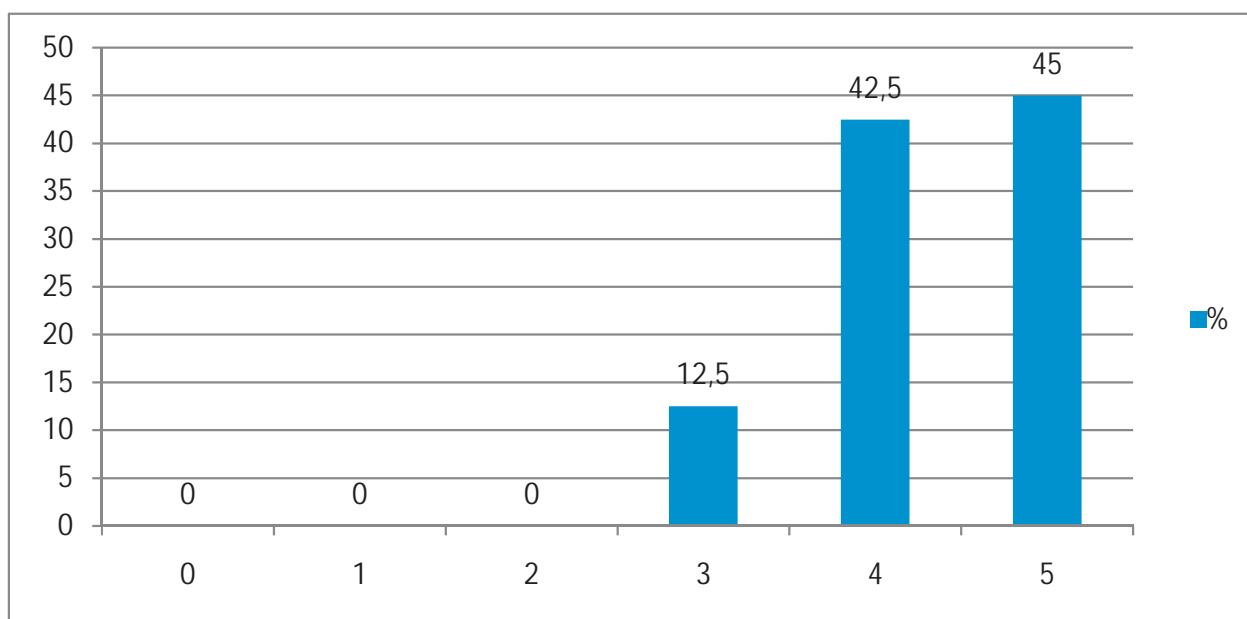
Získané prvotné údaje sme štatisticky spracovali a uskutočnili výpočty základných štatistických charakteristík (aritmetický priemer, smerodajná odchýlka), sumarizáciu a kategorizáciu slovných odpovedí v prípade otvorených otázok. Zo získaných údajov sme

vytvorili tabuľky a histogramy, potrebné pre prezentáciu údajov v tomto texte.

V príspevku sme sa zamerali na prezentáciu, analýzu a interpretáciu názorov respondentov nášho skúmania na:

- prínos EV pre osobnostný rozvoj žiakov,
- dôležitosť jednotlivých tém, metód a organizačných foriem výučby EV pre naplnenie cieľov EV,
- vzdelávacie potreby učiteľov EV v obsahu a metodike výučby EV,
- dôležitosť jednotlivých profesijných kompetencií učiteľov EV pre naplnenie cieľov EV,
- vzdelávacie potreby učiteľov EV v rozvoji ich profesijných kompetencií.

Získané výsledky prieskumu porovnávame s výsledkami celoslovenského výskumu názorov učiteľov EV na koncepciu a metodiku EV, ich vzdelávacie potreby, ktorý sme uskutočnili v roku 2008 na základných a stredných školách (Poliach, Valica, 2010 a, b).



Obr. 1 Distribúcia názorov učiteľov EV na prínos výučby EV pre osobnostný rozvoj žiakov

1. Názory učiteľov EV na prínos výučby EV pre osobnostný rozvoj žiakov

Respondenti hodnotili na škále 0 – 5, kde 0 = žiaden prínos a 5 = významný prínos EV pre žiakov na základných a stredných školách. Učteli mohli stručne slovne zdôvodniť svoju voľbu.

Výsledky ukazujú na relatívne nízku variabilitu rozloženia názorov respondentov. Takmer polovica učiteľov (45 %) sa domnieva, že EV je veľmi prínosná pre žiakov a 87,5 % pozitívne hodnotí vplyv EV na ich osobnostný rozvoj. Žiaden z respondentov „nepripúšťa“ že EV nemá vplyv, resp. má len malý vplyv na osobnosť žiakov. Tento názor učteli EV zdôvodňujú tým, že EV je špecifický výchovný predmet, ktorý umožňuje žiakom prostredníctvom vhodných metód a foriem výučby rozvíjať svoju osobnosť, zamyslieť sa nad motívmi a vzorcami správania a konania, pretože je na to na EV vytvorený priestor. Je to jeden z mála vyučovacích predmetov, kde žiaci môžu slobodne vyjadrovať svoje názory, hovoriť o svojich problémoch v škole či doma, medzi rovesníkmi. Môžu získať sociálne návyky a kompetencie k prosociálnemu správaniu, ktoré nezískali v rodine a ktoré sa ťažko získavajú na hodinách náukových predmetov v škole. Pozitívne hodnotenia sa týkali zlepšenia komunikácie, spôsobilosti riešiť svoje problémy a konflikty ako aj zlepšenia sebapoznania, prehĺbenia empatie a uvedomenia si svojej hodnotovej orientácie.

Získané výsledky korešpondujú v tejto problematike s našimi predchádzajúcimi výskumnými zisteniami (Poliach, Valica 2010 b) na túto problematiku, čo potvrdzuje názorovú stabilitu učiteľov EV na význam EV najmä

pre personálny a sociomorálny rozvoj žiakov. Prezentované názory učiteľov EV v roku 2008 o vysokom edukačnom potenciáli EV potvrdili aj respondenti nášho prieskumu. Učteli EV súčasne poukazovali na marginalizáciu EV na viacerých základných a stredných školách. Ako hlavné príčiny uvádzali alternatívnosť výučby s náboženskou výchovou, rozvrhovanie hodín EV na školách v tom istom čase ako náboženskej výchovy, čo znemožňuje, v prípade záujmu žiakov, ich účasť na oboch výchovných predmetoch. V spektre názorov respondentov chýbali skeptické názory malej časti učiteľov EV zistené v predchádzajúcom výskume (Poliach, Valica 2010 b) o malých možnostiach školy v celkovom kontexte „chorej“ spoločnosti, konkurujúcich masmédií a výchovne „zlyhávajúcej“ rodiny. Zdá sa, že u respondentov výrazne prevažoval „pedagogický optimizmus“ na vplyv EV na osobnostný rozvoj žiakov, podmienený kvalitou výučby a využitím edukačného potenciálu EV podporeného hodnotami kultúry školy.

2. Názory učiteľov EV na dôležitosť jednotlivých tém z hľadiska ich prínosu k cieľom EV

Učteli nevyjadrovali svoje názory na všetky tematické celky EV (základné a aplikačné), pretože sme im ponúkli možnosť vyjadriť sa k tým témam, ktoré sa v predchádzajúcom výskume (Poliach, Valica 2010 a, b) ukázali podľa učiteľov ako menej dôležité pre personálny a sociomorálny vývoj žiakov, ale súčasne ich vnímali ako veľmi náročné pre výučbu EV. Respondenti posudzovali dôležitosť jednotlivých tém na škále 1 = minimálna dôležitosť až 5 = maximálna dôležitosť.

Tab. 1 Témy EV zoradené zostupne učiteľmi podľa dôležitosti k cieľom EV

Témy	AM	SD
Komplexná prosociálnosť	4,33	0,78
Asertivita	4,31	0,74
Ochrana životného prostredia	4,17	0,78
Mediálna výchova	4,02	0,89
Etika a náboženstvá - tolerancia a úcta	3,81	0,85
Etika a ekonomické hodnoty	3,75	0,86
Etika - hľadanie koreňov prosociálneho správania	3,52	1,08

Legenda: AM = aritmetický priemer; SD = smerodajná odchýlka

Za najdôležitejšie považujú respondenti témy rozvíjajúce u žiakov komplexnú prosociálnosť a asertivitu ($AM > 4,3$). Za dôležité považovali, aby sa v EV venovala zvýšená pozornosť ekoetike a mediálnej výchove. Za menej dôležité považovali témy týkajúce sa etických aspektov náboženstva, ekonomických hodnôt a za najmenej dôležitú považovali tému „Etika – hľadanie koreňov prosociálneho správania“ ($AM < 3,8$).

Domnievame sa, že zdôraznenie komplexnej prosociálnosti a asertivity súvisí s akcentom na rozvoj etiky občana a morálnej autonómie žiakov v EV. Je vytvorený dostatočný priestor pre žiakov na výchovu k spolupráci, otvorenej a partnerskej komunikácii, empatii, odmietaniu sociálnej manipulácie sprevádzanej agresivitou v medziľudských vzťahoch v kontexte každodenného života a života v občianskej spoločnosti. Zdôraznenie významu etických aspektov mediálnej výchovy v etickej výchove v spojení s asertivitou odráža potrebu rozvoja sociálnej a morálnej autonómie žiakov voči manipulácii masmédiami v osobnom a občianskom kontexte. Prisudzovanie

s občianskou výchovou a občianskou náukou. Zistené voľby učiteľov môžu tiež poukazovať na uprednostňovanie rozvoja inštrumentálnych sociálnych kompetencií žiakov pred filozoficko-hodnotovými aspektmi prosociálneho správania. Hodnotíme to ako „krízový prvok“ vo výučbe EV, kde sa ukazuje menšia pripravenosť učiteľov na vyučovanie aplikačných tém etickej výchovy (etika, náboženstvo, ekonomika) najmä vo vyšších ročníkoch základnej školy a na strednej škole. V tomto období sa očakáva akcent na filozoficko-hodnotové prístupy učiteľa EV a didaktické postupy zabezpečujúce výrazný rozvoj personálnej a sociomorálnej identity žiakov, hodnotového hľadania a interiorizácie ich hodnotovej orientácie, vymedzovania životných cieľov.

3. Názory učiteľov EV na potrebu kontinuálneho vzdelávania v obsahu EV

Respondenti posudzovali potrebu kontinuálneho vzdelávania sa v témach EV na škále 1 – 5 (1 = minimálna, 5 = maximálna). Predpokladali sme vysokú korešpondenciu výsledkov skúmania medzi dôležitosťou tém a vzdelávacou potrebou učiteľov v týchto témach.

Tab. 2 Témy EV zoradené zostupne podľa potrebnosti vzdelávania učiteľov

Témy	AM	SD
Mediálna výchova	4,18	1,11
Ochrana životného prostredia	3,91	0,96
Komplexná prosociálnosť	3,9	1,03
Etika a ekonomické hodnoty	3,76	1,1
Asertivita	3,74	1,08
Etika - hľadanie koreňov prosociálneho správania	3,58	1,13
Etika a náboženstvá - tolerancia a úcta	3,58	0,85

menšieho významu témam náboženstvo a ekonomické hodnoty pravdepodobne súvisí s tým, že tieto témy sú ťažiskové vo výučbe občianskej náuky na strednej škole. Zdá sa, že to isté môže platiť aj pre prisudzovanie malého významu téme „Etika – hľadanie koreňov prosociálneho správania“. Bude potrebné preskúmať fungovanie medzipredmetových vzťahov etickej výchovy

Ako najpotrebnejšie sa ukázali potreby vzdelávania respondentov v mediálnej výchove, ekoetike a komplexnej prosociálnosti ($AM > 3,9$). Za menej potrebné ($AM < 3,6$) považujú respondenti vzdelávanie sa v aplikačných témach, ktoré považujú aj za menej dôležité (ekonomické hodnoty, etika, náboženstvo). Za menej potrebné považujú tiež vzdelávanie sa v téme asertivita.

Voľba učiteľov súvisí pravdepodobne s tým, že témy mediálnej výchovy a ekoetiky sú v teórii a metodike etickej výchovy málo rozpracované, a preto si vyžadujú ďalšie vzdelávania učiteľov EV. Téma komplexnej prosociálnosti a aplikačné témy (etika, náboženstvo, ekonomické hodnoty) sú považované učiteľmi EV z hľadiska nárokov na výučbu za najťažšie, čo korešponduje aj s našimi zisteniami v predchádzajúcom výskume (Poliach, Valica 2010 a). Tieto témy sú zaradené v učebných osnovách najmä vo vyšších ročníkoch základnej školy a na strednej škole, keď motivácia časti žiakov si vyžaduje pedagogické majstrovstvo učiteľov EV, podporené vhodnými teoretickými a metodickými materiálmi, ktoré je potrebné podľa respondentov aktualizovať a sprístupniť pre výučbu EV.

4. Názory učiteľov EV na dôležitosť metód EV

Respondenti mali možnosť priradiť na škále 1 – 5 (minimálne – maximálne dôležité) mieru dôležitosti metódam využívaným v EV.

Učitelia považovali za veľmi dôležité (AM > 3,85) verbálne metódy stimulujúce interakciu medzi žiakmi na vyučovaní (rozhovor, dialóg) a riešenie modelových alebo reálnych problémových situácií s morálnym akcentom (riešenie morálnych dilem, bádateľské/výskumné/problémové projekty). Výsledky ukázali tiež na pozitívnu orientáciu respondentov k uplatneniu metód zážitkového učenia vo výučbe EV podporujúce aktívne sociálne učenie sa žiakov (hra, situačné/inscenačné metódy, metódy tvorivej dramatiky). Za menej dôležité (AM < 3,4) označili „klasické“ metódy vyučovania (práca s pracovnými listami, učenie disciplinovaním, vysvetľovanie, výklad/prednáška). Tieto zistenia významne korelujú s našimi predchádzajúcimi výskumnými zisteniami (Poliach, Valica 2010 b), čo považujeme za veľmi pozitívny trend v metodike výučby EV. Zdá sa, že vo vyučovaní EV učitelia preferujú v rozvoji personálnych a sociomorálnych kompetencií žiakov viac metódy aktívneho sociálneho učenia (od

Tab. 3 Metódy EV zoradené zostupne podľa prisúdenej dôležitosti učiteľmi

Metóda	AM	SD
Hra	4,43	0,95
Rozhovor/diskusia	4,37	0,65
Dialóg	4,32	0,84
Situačné/inscenačné metódy, metódy tvorivej dramatiky	4,26	0,82
Riešenie morálnych dilem	3,9	1
Metódy bádateľské/výskumné/problémové (projekty)	3,86	1,08
Projekcia dynamická/statická	3,55	0,93
Metóda samostatnej práce žiakov	3,45	1,2
Metódy práce s pracovnými listami	3,44	1,08
Pozorovanie	3,39	0,88
Učenie disciplinovaním	3,38	1,05
Písomné cvičenie (voľné písanie)	3,08	0,98
Vysvetľovanie	3,079	0,89
Výklad/prednáška	2,45	1,04

zážitkových a interaktívnych dialogických metód až po problémové a heuristické metódy) ako klasické vyučovacie metódy.

5. Názory učiteľov EV na potrebu kontinuálneho vzdelávania v oblasti metód EV

Respondenti mali možnosť vyjadriť svoj názor na potrebnosť kontinuálneho vzdelávania v uvedených metódach výučby EV na škále 1=minimálna potreba až 5=maximálna potreba.

skumné/problémové projekty, dialóg, riešenie morálnych dilem). Za menej dôležité (AM < 3, 3) považujú vzdelávanie sa v klasických metódach výučby – učenie disciplinovaním, práca s pracovnými listami, vysvetľovanie a výklad/prednáška, písomné cvičenia. Učitelia vyjadrili v tejto oblasti potrebu mať k dispozícii nové metodické materiály na všetkých stupňoch vzdelávania, prakticky vo všetkých tematických celkoch EV v primárnom a najmä v sekundárnom stupni vzdelávania. Preferencie metód zážitko-

Tab. 4 Metódy EV zoradené zostupne podľa prisúdenej potrebnosti vzdelávania učiteľov

Metóda	AM	SD
Metódy bádateľské/výskumné/problémové (projekty)	4,39	0,67
Dialóg	4,32	1,03
Situačné/inscenačné metódy, metódy tvorivej dramatiky	4,29	0,92
Riešenie morálnych dilem	4,29	0,7
Hra	3,93	0,95
Projekcia dynamická/statická	3,92	1,11
Učenie disciplinovaním	3,48	1,04
Rozhovor/diskusia	3,36	0,65
Metóda samostatnej práce žiakov	3,3	1,01
Metódy práce s pracovnými listami	3,25	1,15
Pozorovanie	3,25	0,95
Písomné cvičenie (voľné písanie)	3	0,8
Vysvetľovanie	2,46	0,87
Výklad/prednáška	2,33	0,94

Respondenti považovali za veľmi potrebné (AM > 4,25) orientovať vlastné vzdelávanie na metódy založené na zážitkovom a interaktívnom učení (situačné/inscenačné metódy, metódy tvorivej dramatiky, bádateľské/vý-

vého, interaktívneho a problémového učenia pred klasickými metódami vyučovania učiteľmi EV považujeme za veľmi pozitívny trend z hľadiska motivácie a aktivizácie, účinnosti sociálneho učenia sa žiakov na hodinách EV.

Vážené kolegyně, vážení kolegovia,

ponúkame Vám možnosť publikovať na stránkach časopisu Pedagogické rozhľady. Vytvorili sme nové rubriky:

Moja prax (riešenie problémov vyskytujúcich sa v triede),

ŠkVP očami učiteľa (skúsenosti učiteľov s tvorbou, realizáciou a korekciami ŠkVP),

Autoevalvácia 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 (1 800 znakov).

Maximálny rozsah príspevku je 9 normalizovaných strán v textovom editore MS Word.

Redakcia

6. Názory učiteľov EV na dôležitosť jednotlivých profesijných kompetencií

Pretože jedným z primárnych cieľov nášho výskumného projektu je vytvoriť návrh kompetenčného profilu učiteľa EV, skúmali sme v našom prieskume názory respondentov na dôležitosť pedagogicko-psychologických a psychodidaktických kompetencií učiteľa EV (Valica, Fridrichová, 2011). Respondenti posudzovali dôležitosť kompetencií na škále 1 = minimálna až 5 = maximálna.

ho rozvoja žiakov vo výučbe EV. Za menej dôležité považujú využívanie akčného výskumu a spoznávanie odlišností kultúr žiakov, identifikáciu ich učebných štýlov a individuálnych edukačných potrieb (AM < 3,7).

Respondenti nenavrhlí, hoci mali túto možnosť, žiadne ďalšie kompetencie učiteľa EV.

Zaujímavé sú názory respondentov, najmä v oblasti pedagogicko-diagnostických kompetencií, keď deklarujú ich veľkú dôležitosť

Tab. 5 Profesionálne kompetencie učiteľa EV zoradené zostupne podľa učiteľmi prisúdenej dôležitosti

Kompetencia učiteľa EV	AM	SD
Rozvoj sebareflexie a sebahodnotenia žiaka	4,43	0,7
Rozvoj hodnotiaceho myslenia	4,39	0,63
Identifikácia a riešenie sociálno-patologických javov u žiaka	4,18	0,72
Diagnostika individuálnych charakteristík žiaka	4,15	0,84
Využívanie stratégií a metód personálneho rozvoja žiaka (rozvoja osobnosti žiaka)	4,15	0,94
Využívanie stratégií a metód socioafektívneho rozvoja žiaka	3,89	0,85
Uplatňovanie akčného výskumu pre skvalitňovanie vlastnej výučby	3,86	0,84
Spoznávanie odlišností kultúr, z ktorých žiaci pochádzajú (sociálny kontext)	3,71	0,85
Identifikácia učebného štýlu žiaka a jeho individuálnych edukačných potrieb	3,68	1,09

Respondenti mohli posúdiť kompetencie z hľadiska ich dôležitosti na škále 0 = minimálna až 5 = maximálna a prípadne navrhnúť z ich hľadiska ďalšie dôležité kompetencie učiteľa EV.

Za najdôležitejšie považujú respondenti kompetencie umožňujúce učiteľom EV rozvíjať sebareflexiu a sebahodnotenie žiaka, jeho hodnotiace myslenie (AM >4,35) predstavujúce kľúčové psychologické predpoklady a funkcie podmieňujúce rozvoj morálneho usudzovania a tvorbu svedomia ako základného etického regulatívu mravného správania. Za veľmi dôležité považujú tiež diagnostické spôsobilosti učiteľa zamerané na poznanie individuálnych charakteristík žiaka, najmä v oblasti identifikácie sociálno-patologických javov u žiaka. Za dôležité považujú svoje metodické spôsobilosti využívať stratégie a metódy personálneho a socioafektívne-

s akcentom na riešenie sociálno-patologických javov u žiakov a poznávanie individuálnych charakteristík žiaka. Súčasne nízko hodnotia dôležitosť ďalších diagnostických kompetencií umožňujúcich učiteľovi spoznávanie odlišností sociokultúry žiakov, ich učebného štýlu a individuálnych edukačných potrieb. Táto nekonzistencia v ponímaní komplexnosti diagnostických kompetencií a nižšia senzitivita na potrebu poznania individuálnych edukačných potrieb signalizuje potrebu ďalšieho teoretického a empirického skúmania tejto problematiky.

7. Názory učiteľov EV na potrebu vzdelávania v kompetenciách učiteľov EV

Respondenti posudzovali potrebu kontinuálneho vzdelávania v jednotlivých profesijných kompetenciách na škále 1 = minimálna až 5 = maximálna.

Tab. 6 Profesionálne kompetencie učiteľa EV zoradené zostupne podľa prisúdenej potrebnosti vzdelávania učiteľov

Kompetencie učiteľa EV	AM	SD
Uplatňovanie akčného výskumu pre skvalitňovanie vlastnej výučby	4,2	0,79
Rozvoj sebareflexie a sebahodnotenia žiaka	4,12	0,84
Identifikácia a riešenie sociálno-patologických javov u žiaka	4,12	0,72
Rozvoj hodnotiaceho myslenia	4,03	0,75
Využívanie stratégií a metód socioafektívneho rozvoja žiaka	4	0,73
Využívanie stratégií a metód personálneho rozvoja žiaka (rozvoja osobnosti žiaka)	3,82	1
Diagnostika individuálnych charakteristík žiaka	3,76	1,02
Spoznávanie odlišnosti kultúr z ktorých žiaci pochádzajú (sociálny kontext)	3,56	0,88
Identifikácia učebného štýlu žiaka a jeho individuálnych edukačných potrieb	3,55	1,13

Za najpotrebnejšie považujú respondenti vzdelávanie v uplatňovaní akčného výskumu pre skvalitňovanie vlastnej výučby (AM = 4,2). Toto zistenie by mohlo nasvedčovať na vysokú motiváciu respondentov skvalitniť vlastnú výučbu EV. Za veľmi potrebné považujú tiež vzdelávanie v oblasti rozvoja sebareflexie a sebahodnotenia a hodnotiaceho myslenia žiaka, identifikácie a riešenia sociálnopatologických javov u žiakov (AM > 4,0). Za potrebné označili respondenti potrebu vzdelávania vo využívaní stratégií a metód personálneho a socioafektívneho rozvoja žiakov. Za málo potrebné považujú vzdelávanie v diagnostických kompetenciách vo vzťahu k individuálnym charakteristikám žiakov, spoznávaní ich kultúr, učebného štýlu žiakov a ich individuálnych edukačných potrieb (AM < 3,8).

Tieto zistenia potvrdili, že existuje u niektorých premenných korešpondencia medzi mierou dôležitosti kompetencií a ich potrebou rozvoja prostredníctvom vzdelávania. Respondenti tento vzťah potvrdili v potrebe rozvíjať kompetencie potrebné pre rozvoj sebareflexie a sebahodnotenia a hodnotiaceho myslenia žiakov. Z hľadiska rozvoja morálneho cítenia a usudzovania, morálneho presvedčenia žiakov ide o kľúčové kompetencie učiteľa EV. Podobný vzťah platí aj pre kompetencie

uplatňovať relevantné edukačné stratégie a metódy personálneho a sociomórného rozvoja žiakov. Z nášho pohľadu paradoxne pôsobia názory respondentov týkajúce sa diagnostických kompetencií učiteľa EV. Okrem kompetencie diagnostikovania sociálno-patologických javov, ktoré považujú respondenti za dôležité aj potrebné ich rozvíjať sme zistili ich malý záujem vzdelávať sa v ostatných vyššie uvedených zložkách diagnostických kompetencií učiteľa EV. Otvorenou teda ostáva otázka komplexného rozvoja všetkých zložiek diagnostických kompetencií učiteľov EV ako podmienka ich účinného využívania pri poznávaní žiaka a rešpektovaní jeho individuálnych edukačných potrieb vo výučbe EV.

Zhrnutie výsledkov

Zistenia pilotného výskumu názorov učiteľov EV na didaktické aspekty výučby EV a ich profesionálne kompetencie z aspektu ich dôležitosti a potreby ich kontinuálneho vzdelávania možno zhrnúť nasledovne:

1. Učitelia EV-respondenti vyjadrujú presvedčenie, že etická výchova má veľmi vysoký edukačný potenciál, ktorý dokáže kvalifikovaný a kompetentný učiteľ EV využiť pre účinné ovplyvňovanie personálneho a sociomórného rozvoja žiakov na

- všetkých stupňoch vzdelávania v podporujúcom hodnotovom rámci kultúry školy.
2. Učitelia EV-respondenti diferencovane hodnotia dôležitosť jednotlivých tematických celkov pre plnenie cieľov EV. Skôr zdôrazňujú témy rozvíjajúce inštrumentálne sociálne kompetencie žiakov ako témy aplikačné, najmä filozoficko-hodnotové, ktoré vo vyšších ročníkoch základnej školy a na stredných školách významne podporujú rozvoj sociálnej a morálnej identity žiakov.
 3. Učitelia EV-respondenti zdôrazňujú potrebu svojho vzdelávania v nových aplikačných témach (mediálna výchova, ekoetika), ktoré sú pre integráciu do EV teoreticky a metodicky menej rozpracované. Paradoxne najmenšiu potrebu vzdelávania pociťujú vo filozoficko-hodnotových témach, ktoré, podľa ich vyjadrenia, sa im na hodinách EV učia najťažšie. Menšia teoretická a metodická pripravenosť časti učiteľov v týchto témach sa v reálnej praxi, vo vyšších ročníkoch základných škôl a na stredných školách dosť často prejavuje u časti žiakov nízkou motiváciou k EV.
 4. Učitelia EV-respondenti diferencovane hodnotia dôležitosť jednotlivých metód vyučovania v EV. Za pozitívne považujeme, že v metodike preferujú viac metódy aktívneho sociálneho učenia ako klasické vyučovacie metódy. Konkrétne uprednostňujú vo výučbe EV najmä metódy zážitkového učenia, interaktívne dialogické metódy, problémové metódy, projektové metódy. Konzekventne vyjadrujú potrebu vzdelávania práve v týchto metódach vyučovania a učenia sa žiakov v EV.
 5. Učitelia EV-respondenti hierarchizovali predložené pedagogicko-psychologické a psychodidaktické kompetencie učiteľa EV vo vzťahu ich dôležitosti k naplneniu cieľov EV. Preferujú kompetencie umožňujúce rozvoj sebareflexie a sebahodnotenia, hodnotového myslenia žiakov, identifikáciu a riešenie sociálno-patologických javov u žiakov. Za dôležité považujú metodické kompetencie učiteľa EV.

Domnievame sa, že nedostatočne docenujú význam diagnostických kompetencií umožňujúcich poznať sociokultúrneho rodinného prostredia žiakov a ich individuálnych edukačných potrieb najmä z hľadiska optimalizácie sociomorálneho vývoja žiakov.

6. Učitelia EV-respondenti označili, pre nás prekvapujúco, za najdôležitejšiu vzdelávaciu potrebu rozvoj kompetencie - vedieť uplatňovať akčný výskum pre skvalitnenie a inováciu vo vlastnej výučbe EV (z hľadiska dôležitosti hodnotili túto kompetenciu pomerne nízko). Konzekventne hodnotia mieru potrebnosti rozvoja jednotlivých kompetencií učiteľa EV podľa toho, ktoré kompetencie považujú za veľmi dôležité – dôležité – menej dôležité (pozri predchádzajúci bod). Zaujímavé je, že učitelia EV-respondenti chápu jednotlivé zložky diagnostickej kompetencie pomerne izolovane, pričom v pedagogickej praxi sa funkčne vzájomne dopĺňujú a podmieňujú. V tejto oblasti profesionálnych kompetencií učiteľa EV uskutočnime v rámci nášho výskumného projektu teoretický a empirický výskum.

Vzhľadom na to, že 78 % výskumnej vzorky predstavovali učitelia etickej výchovy sekundárneho vzdelávania a len 22 % učitelia primárneho vzdelávania považujeme získané výsledky, interpretácie a závery za viac relevantné pre EV na sekundárnom ako primárnom stupni vzdelávania.

Záver

Pilotný výskum názorov učiteľov EV uskutočnený v rámci projektu „Inovácia edukačnej praxe v etickej výchove“ nám umožnil získať aktuálne empirické informácie potrebné na prehĺbenie nášho poznania didaktických aspektov inovácie výučby EV a kompetenčného profilu učiteľa EV z pohľadu edukačnej praxe reprezentovanej učiteľmi EV na základných a stredných školách. Výsledky pilotného výskumu, v kontexte s našimi predchádzajúcimi teoretickými a empirickými výskumami v EV a konzultáciami s domácimi a zahraničnými

expertmi, nám pomôžu navrhnuť inovačný model výučby EV, model akčného výskumu v EV a model kompetenčného profilu učiteľa EV v rámci vyššie spomínaného projektu. Výsledky výskumu nám pomohli spresniť aj vzdelávacie potreby učiteľov EV, potrebné

na projektovanie programov kontinuálneho vzdelávania pre učiteľov EV.

Pozn. Táto práca bola podporená Agentúrou na podporu výskumu a vývoja na základe zmluvy APPV-0690-10 Inovácia edukačnej praxe etickej výchovy.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

POLIACH, V., VALICA, M. 2010 (a). Názory učiteľov na koncepciu a kurikulum etickej výchovy. 1. časť. In *Pedagogické rozhľady*. ISSN 1335-0404, 2010, roč. 19, č. 1, s. 24-28.

POLIACH, V., VALICA, M. 2010 (a). Názory učiteľov na koncepciu a kurikulum etickej výchovy. 2. časť. In *Pedagogické rozhľady*. ISSN 1335-0404, 2010, roč. 19, č. 2, s. 27-30.

POLIACH, V., VALICA, M. 2010 (b). Názory učiteľov na konštituovanie etickej výchovy a kontinuálne vzdelávanie učiteľov etickej výchovy. In *Pedagogické rozhľady*. ISSN 1335-0404, 2010, roč. 19, č. 3, s. 26-29.

VALICA, M., FRIDRICHOVÁ, P. 2011. Inovačný model výučby etickej výchovy. In *Múzy v škole*. ISSN 1335-0404, 2011, roč. 16, č. 3-4, s. 19-24.

Summary: *The authors present bases and results of a pilot research which is focussed on studying ethical education teachers' opinions on didactic aspects of innovation of teaching ethical education and a competence profile of an ethical education teacher in pedagogical-psychological and psychodidactic area. The results of the research give a current view of ethical education teachers' educational needs.*

SYNDRÓM VYHORENIA V UČITEĽSKEJ PROFESII VO VZŤAHU K PRACOVNEJ SPOKOJNOSTI A SOCIÁLNEJ OPORE

Ivana Kolibárová,

Centrum pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie, Košice

Anotácia: *V príspevku bližšie popisujeme pojem syndróm vyhorenia a predstavujeme výsledky realizovaného výskumu so zameraním na objasnenie vzťahu syndrómu vyhorenia k pracovnej spokojnosti a k sociálnej opore v učiteľskej profesii. Zameriavame sa aj na vzťah medzi sociodemografickými ukazovateľmi a syndrómom vyhorenia.*

Kľúčové slová: *syndróm vyhorenia, pracovná spokojnosť, sociálna opora, učiteľská profesia*

Úvod

Syndróm vyhorenia sa za posledné roky stal jednou z najaktuálnejších tém, pričom jeho štúdiu sa venujú nielen psychológovia, ale aj iní odborníci. Na Slovensku sa práce v súvislosti so syndrómom vyhorenia venujú najmä profesiám z oblasti zdravotníctva a školstva. Mimoriadny výskyt tohto fenoménu sa potvrdil vo výsledkoch výskumov, môžeme teda povedať, že je opodstatnené zaoberať sa touto tematikou v danej oblasti.

Pracovná spokojnosť je jedným z faktorov, ktoré môžu mať preventívny charakter pri vzniku syndrómu vyhorenia. Rovnaký charakter môže mať aj sociálna opora, v súvislosti s ktorou Křivohlavý (2003) uvádza, že patrí medzi najdôležitejšie faktory moderujúce nepriaznivý vplyv negatívnych životných udalostí na psychické a fyzické zdravie človeka.

Na základe uvedeného vznikol podnet na realizáciu výskumu so zameraním na objasnenie vzťahov medzi týmito premennými

v učiteľskej profesii a tiež na objasnenie vzťahu medzi vyhorením a sociodemografickými premennými - vek a dĺžka praxe.

Pojem burnout ako prvý použil americký psychoanalytik Freudenberg v roku 1974. Anglické sloveso „to burn“ znamená v preklade horieť, spojenie „*burnout*“ znamená vyhoriť, vyhasnúť. Autor používa na vysvetlenie jednoduchú metaforu silne horiaceho ohňa, ktorý symbolizuje vysokú motiváciu, aktivitu a nasadenie. Postupne však dohorieva a vyhasína (Novák, 2010). Podľa výkladu pedagogického slovníka (Průcha, Walterová, Mareš, 1995) termín *burnout efekt* znamená vyhorenie, vypálenie. Ide o vyčerpanie fyzických a psychických síl, stratu záujmu o prácu. Prejavuje sa predovšetkým u pracovníkov tzv. pomáhajúcich profesií. Určitý podiel na tomto jave má stres a časová náročnosť povolania.

Viacerí autori spájajú syndróm vyhorenia s *vykonávaním určitej profesie*. Podľa diagnostických štatistík podiel učiteľov s vysokým stupňom vyhorenia je 15 – 20 % (Hennig, Keller, 1996). Krejčiová a Lovášová (in Drotárová, 2006) skúmali úroveň príznakov vyhorenia u učiteľov vo vzťahu k typu školy, pohlaviu, dĺžke pedagogickej praxe, ako aj k miere spokojnosti v učiteľskom kolektíve. Celková priemerná miera vyhorenia vo vzorke 94 učiteľov bola 25,66, čo možno považovať za stav nie problematický, ale s varovnými príznakmi. Najvyššiu mieru vyhorenia dosiahla skupina učiteľov na gymnáziách. Druhou skupinou s najvyššou mierou vyhorenia sú ženy - učiteľky na ZŠ. Autorky skúmali aj vzťah miery vyhorenia a dĺžky pedagogickej praxe. Výsledky naznačujú vývoj podobný modelu vývoja burnout podľa Henninga a Kellera (1996). Spočiatku je učiteľ plný nadšenia. Postupom času prichádza rozčarovanie, ktoré sa prejavuje nárastom skóre vyhorenia. Neskôr sa učiteľ dostáva do stavu rezignácie a dochádza k miernemu zníženiu skóre vyhorenia. Okrem toho bol zisťovaný aj *vplyv spokojnosti s pracovným kolektívom* na mieru vyhorenia. Výsledky potvrdili, že spokojnosť a dobrá atmosféra v pracovnom kolektíve sa prejavuje zníženou mierou vyhorenia.

Podľa Henniga a Kellera (1996) stres a syndróm vyhorenia vyplýva aj z *nedostatkov v riadení a štruktúre organizácií*. Medzi fyzikálne stresory, ktoré pôsobia na učiteľa patria: *nedostatočné priestory, neprimeraný hluk, neprimerané osvetlenie a zlá klíma*. Ďalej dodávajú, že vznik stresu u učiteľov môže prameniť aj z *časového faktoru* (dĺžka pracovnej doby, organizácia vyučovacieho dňa). K ďalším faktorom môže patriť: *vyšší počet problémových žiakov, narušená komunikácia a kooperácia v učiteľskom zbore, nedostatok vzájomnej podpory, nedostatočné ocenenie zo strany vedenia* a podobne.

V súčasnej dobe existuje mnoho výskumov, ktoré sa zaoberajú pracovnou spokojnosťou vo vzťahu k rôznym faktorom. Napríklad výskumy Hladkého et al. (in Kubáni, 2006) poukazujú na vzťah osobnostných vlastností k pracovnej spokojnosti. Svedčí o tom aj výskum Furnhama a Zacherla (1986), v ktorom autori zistili negatívny vzťah medzi spokojnosťou a neuroticizmom i psychoticizmom. Podľa Kubániho (2006) je zaujímavý aj výskum spokojnosti učiteľov vo vzťahu k pracovnej záťaži, ako jeden z dôsledkov učiteľského stresu. Výsledky poukazujú na negatívnu koreláciu medzi úrovňou nepríjemne prežívaného učiteľského stresu a pracovnej spokojnosti. Rovnako i sociálna opora môže mať preventívny charakter pri vzniku syndrómu vyhorenia. Cohen a McKay (1984) uvádzajú, že v polovici 80-tych rokov boli uskutočnené výskumy, ktoré sa týkali mnohých ochorení, od depresie cez artrózu až po kardiovaskulárne ochorenia. Výsledky výskumov ukázali, že opora prichádzajúca z pozitívnych medziľudských vzťahov pomáha ľuďom zvládať ochorenia. Naopak absencia tejto opory vytvára predpoklad horšieho zdravia. Podobne aj podľa výskumu Berkmana a Breslowa (in Kebza, Šolcová, 1999) ľudia s rozvinutými sociálnymi vzťahmi disponujú lepším psychickým i fyzickým zdravím. Na druhej strane Křivohlavý (1998) podotýka, že existujú aj výskumy, ktoré poukazujú na negatívne stránky poskytovania sociálnej opory. Môže ísť napríklad o nepochopenie potrieb postihnutého jedin-

ca alebo o nátlak ľudí, ktorí poskytujú oporu. Takisto treba prihliadať nielen na množstvo poskytovanej opory, ale aj na jej kvalitu.

Vychádzajúc z prezentovaných teoretických východísk a stručného prehľadu zistení z danej oblasti výskumu v nasledujúcom texte uvedieme hlavné výskumné zámery a na ich základe formulované hypotézy.

Cieľom výskumu bolo zistiť, či existuje významný vzťah medzi pracovnou spokojnosťou, sociálnou oporou a jednotlivými dimenziami syndrómu vyhorenia v skúmanej profesii. Ďalším cieľom bolo zistiť, či existujú rozdiely v miere vyhorenia v závislosti od veku respondentov a dĺžky praxe v danom odbore. Na základe cieľov výskumu sme sformulovali tieto hypotézy:

H1: *Predpokladáme štatisticky významný negatívny vzťah medzi celkovou pracovnou spokojnosťou a jednotlivými dimenziami vyhorenia (emocionálne vyčerpanie, depersonalizácia, osobná výkonnosť) v učiteľskej profesii.*

H2: *Predpokladáme štatisticky významný negatívny vzťah medzi vybranými zložkami pracovnej spokojnosti (spokojnosť s kolegami/kolegyňami, spokojnosť so vzťahmi s vedením) a jednotlivými dimenziami vyhorenia v učiteľskej profesii.*

H3: *Predpokladáme štatisticky významný negatívny vzťah medzi anticipovanou sociálnou oporou a jednotlivými dimenziami vyhorenia v učiteľskej profesii.*

H4: *Predpokladáme, že učitelia/učiteľky s dlhšou praxou budú dosahovať vyššiu úroveň vyhorenia v dimenziách emocionálne vyčerpanie, depersonalizácia a osobná výkonnosť.*

H5: *Predpokladáme, že učitelia/učiteľky s vyšším vekom budú dosahovať vyššiu úroveň vyhorenia v dimenziách emocionálne vyčerpanie, depersonalizácia a osobná výkonnosť.*

Výskumná vzorka a výskumné nástroje

Výskumnú vzorku tvorilo 70 respondentov – učiteľky/učitelia gymnázií na východnom Slovensku (Košice, Prešov). Zisťované boli aj

sociodemografické údaje, konkrétne rod, vek a dĺžka praxe v danom odbore. Vo vzorke bolo 67 žien a 3 muži, vo vekovom rozmedzí od 24 do 65 rokov (priemerný vek 39 rokov), počet odpracovaných rokov sa pohyboval v rozmedzí od 1 – 39 rokov (priemer 13 rokov).

Pri zbere údajov boli použité tri druhy dotazníkov: MBI – Maslach Burnout Inventory, MOS – Dotazník sociálnej opory a Škála pracovnej spokojnosti.

Výsledky výskumu

V hypotéze H1 a H2 sme predpokladali štatisticky významný negatívny vzťah medzi celkovou pracovnou spokojnosťou, tiež vybranými zložkami pracovnej spokojnosti a jednotlivými dimenziami vyhorenia v učiteľskej profesii.

Tab. 1 Výsledky korelačnej analýzy pre celkovú pracovnú spokojnosť a vybrané zložky pracovnej spokojnosti a jednotlivé dimenzie vyhorenia (N = 70)

MBI-dimenzie	CPS	SsK	SsV
EE	-0,537**	-0,309**	-0,492**
DP	-0,649**	-0,343**	-0,522**
PA	-0,645**	-0,460**	-0,512**

Poznámka: EE – emocionálne vyčerpanie, DP – depersonalizácia, PA – osobná výkonnosť, CPS – celková pracovná spokojnosť, SsK – spokojnosť s kolegami/kolegyňami, SsV – spokojnosť so vzťahmi s vedením, ** = p < 0,01

Výsledky poukazujú na to, že čím vyššia je úroveň celkovej pracovnej spokojnosti učiteľov/učiteľiek, tiež spokojnosti s kolegami/kolegyňami, ako aj spokojnosti so vzťahmi s vedením, tým nižšia je úroveň vyhorenia v dimenziách emocionálne vyčerpanie, depersonalizácia a osobná výkonnosť. Vo všetkých prípadoch ide o stredne silný až silný korelačný vzťah. Môžeme teda konštatovať, že sa nám potvrdil predpokladaný protektívny vplyv celkovej pracovnej spokojnosti a tiež jednotlivých zložiek pracovnej spokojnosti vo vzťahu k vyhoreniu a jeho jednotlivým dimenziám. Vzťah medzi pracovnou spokojnosťou a emocionálnym vyčerpaním zistili aj Lewig a Dollard (2003) na vzorke 98 austrálskych zamestnancov call centier a v tejto súvislosti uvádzajú, že jedným zo spôsobov ako zmierniť emoci-

onálne vyčerpanie, je zvýšiť pracovnú spokojnosť. Miškolciová (2004) skúmala vplyv burnout syndrómu na kvalitu života učiteľov. Vo svojom výskume zistila, že prežívanie pocitu subjektívnej spokojnosti súvisí s mierou subjektívne prežívanej pracovnej záťaže. Medzi týmito dvoma premennými zistila štatisticky významné záporné korelácie. Zistila aj štatistickú významnosť vzťahu miery spokojnosti a celkového skóre vyhorenia. Miera spokojnosti záporne korelovala so zistenou úrovňou celkového vyhorenia. Výsledky výskumu teda poukazujú na to, že úroveň vyhorenia stúpa so znižujúcou sa pracovnou spokojnosťou. Naše zistenie je v súlade so zistením Johnso- na a Holdwaya (in Kubáni, 2006), ktorí tvrdia, že jednotlivé aspekty práce, ako je napríklad vzťah ku kolegom, majú vzťah k emocionálnej exhauscii. Aj Jandová (2009) vo svojom výskume dospela k záveru, že existuje vzťah medzi čiastkovými zložkami práce a dimenziami vyhorenia. Výsledky jej výskumu poukazujú na to, že pracovné vzťahy s vedením patria medzi premenné, ktoré majú najsilnejší vzťah s vyhorením.

V hypotéze H3 sme predpokladali štatisticky významný negatívny vzťah medzi anticipovanou sociálnou oporou a jednotlivými dimenziami vyhorenia v učiteľskej profesii.

Tab. 2 Výsledky korelačnej analýzy pre anticipovanú sociálnu oporu a jednotlivé dimenzie vyhorenia (N = 70)

MBI-dimenzie	SO
EE	-0,514**
DP	-0,675**
PA	-0,633**

Poznámka: EE – emocionálne vyčerpanie, DP – depersonalizácia, PA – osobná výkonnosť, SO – sociálna opora, ** = $p < 0,01$

Výsledky poukazujú na to, že medzi anticipovanou sociálnou oporou a dimenziami syndrómu vyhorenia existuje štatisticky významná negatívna korelácia. Vo všetkých prípadoch ide o silný korelačný vzťah. Čím vyššia je úroveň anticipovanej sociálnej opory, tým nižšia je úroveň vyhorenia v dimenziách emocionálne

vyčerpanie, depersonalizácia a osobná výkonnosť. Na základe získaných výsledkov sme dospeli k záveru, že čím viac je človek presvedčený o tom, že v jeho okolí sa nachádzajú osoby, ktoré sú ochotné mu poskytnúť pomoc, tým nižšiu mieru vyhorenia dosiahne. Predpoklad formulovaný v hypotéze číslo 3 sme potvrdili. K podobnému záveru dospeli aj Brouwers, Evers a Tomic (2001). Rovnako Marín a García-Ramírez (2005) vo svojom výskume zistili, že dobré sociálne vzťahy znižujú výskyt vyhorenia.

V hypotéze H4 a H5 sme predpokladali, že učitelia/učiteľky s dlhšou praxou a s vyšším vekom budú dosahovať vyššiu úroveň vyhorenia v jednotlivých dimenziách.

Tab. 3 Výsledky korelačnej analýzy pre dĺžku praxe, vek a jednotlivé dimenzie vyhorenia (N = 70)

MBI-dimenzie	Dĺžka praxe	Vek
EE	0,153	0,185
DP	0,126	0,115
PA	0,293*	0,283*

Poznámka: EE – emocionálne vyčerpanie, DP – depersonalizácia, PA – osobná výkonnosť, * = $p < 0,05$

Na základe výsledkov korelačnej analýzy (Spearman a Pearson) sme zistili pozitívny smer korelácie pre všetky tri dimenzie syndrómu vyhorenia. Hoci slabý, avšak štatisticky významný vzťah sme však zistili iba medzi premennými – dĺžka praxe, tiež vek a dimenziou osobná výkonnosť. Učitelia/učiteľky s dlhšou praxou, a aj vekovo starší, dosahujú vyššiu úroveň vyhoren v dimenzii osobná výkonnosť. Pre dimenziu emocionálne vyčerpanie a depersonalizácia nebol zistený štatisticky významný vzťah. Môžeme teda konštatovať, že predpoklad formulovaný v H4 a H5 sme nepotvrdili. Výsledky sú v rozpore so zistením Fialovej a Schneiderovej (1998) a jej tvrdením, že u ľudí nad 51 rokov, respektíve s praxou dlhšou ako 26 rokov, je zvýšená úroveň vyhorenia v dimenzii emočného vyčerpania. Naše odlišné výsledky si môžeme vysvetliť aj tým, že časom sa človek adaptuje na prostredie, v ktorom pracuje a naučí sa zvládať

záťažové situácie tak, aby sa nedostal do stavu „vyhorenia“. Zistený vzťah si môžeme vysvetliť aj tým, že človek má čím ďalej, tým viac potrebu dosahovať lepší výkon a neustále sa utvrdzovať vo svojich schopnostiach.

Záver

Cieľom tohto príspevku je predstaviť čitateľom realizovaný výskum a zároveň zamerať pozornosť na problematiku burn out u učiteľov a možné preventívne či podporné faktory. Výskumnými zisteniami sme potvrdili predpokladaný protektívny vplyv pracovnej spokojnosti, jej vybraných aspektov a sociálnej opory vo vzťahu k jednotlivým dimenziám syndrómu vyhorenia. Skúmali sme aj vzťah medzi dimenziami vyhorenia a sociodemografickými ukazovateľmi – vek a dĺžka praxe v danom odbore. V prípade oboch sociodemografických ukazovateľov sme zistili štatisticky významný vzťah iba pre dimenziu osobná výkonnosť a to v zmysle jej zníženej úrovne. V zostávajúcich dvoch dimenziách – emocionálne vyčerpanie a depersonalizácia, sa premenná vek a dĺžka praxe javia ako neutrálné faktory.

Je dôležité podotknúť, že berieme do úvahy aj nedostatky nášho výskumu, ako napríklad nenáhodný výber respondentov do výskumnej vzorky, rovnako aj ich početnosť. Nízky počet respondentov, rovnako ako aj ďalšie nekontrolované premenné môžu byť príčinou nezistených predpokladaných vzťahov. Sme si plne vedomí toho, že sa nám nepodarilo ukontrolovať všetky ohrozenia internej validity výskumu a z toho dôvodu si nenárokujeme na zovšeobecnenie nami získaných výsledkov. Napriek tomu dúfame, že naša práca je určitým prínosom a podneti ďalších výskumníkov k tomu, aby sa zaoberali touto problematikou.

Návrhy a odporúčania pre školskú prax

Na základe uvedených skutočností možno konštatovať nasledovné odporúčania:

1. Čím viac je človek presvedčený o tom, že jemu blízke osoby mu v prípade potreby poskytnú pomoc, tým nižšiu mieru vyhorenia dosiahne. Opora, ktorú človek očakáva od druhých ľudí, môže ovplyvniť to, ako sa dokáže vyrovnávať s náročnými životnými udalosťami. Preto považujem za nesmierne dôležitú blízkosť dôvernej osoby, s ktorou môžeme otvorene hovoriť o svojich problémoch či ťažkostiach. Opora je dôležitá ako v osobnom živote, tak i v pracovnom. Je príjemné vedieť, že existuje niekto, kto nás vypočuje a podporí, keď to najviac potrebujeme. Nie menej dôležité je aj vedomie toho, že nablízku je človek, s ktorým si môžeme prácu rozdeliť, ak na ňu nestačíme. Už len očakávanie toho, že niekto taký existuje, môže mať pozitívny vplyv na naše psychické zdravie a pohodu.
2. Ďalším z faktorov, ktorý má preventívny charakter pri vzniku syndrómu vyhorenia, je celková pracovná spokojnosť. Učiteľ svoju prácu hodnotí, vytvára si k nej určitý postoj a to sa prejavuje aj v jeho celkovej spokojnosti/nespokojnosti. Rovnako tak i jednotlivé aspekty práce, ako je napríklad vzťah ku kolegom, či pracovné vzťahy s vedením, patria medzi premenné, ktoré majú s vyhorením silný vzťah.

Z tohto hľadiska považujem za dôležité, aby sa aj vedenie školy snažilo vytvárať priaznivé pracovné podmienky, harmonické prostredie a dobrú sociálnu klímu, ktorá je dnes vo všeobecnosti považovaná za predpoklad dobrých medziľudských vzťahov. Vedenie školy má podstatnú úlohu nielen pri tvorbe tejto klímy, ale aj na jej udržiavaní. Dôležitá je úcta vedenia školy ku svojim zamestnancom, spolupráca učiteľského kolektívu a vzájomný rešpekt.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- BROUWERS, A., EVERS, J. G., TOMIC, W. 2001. Self-Efficacy in Eliciting Social Support and Burnout Among Secondary-School Teachers. In *Journal of Applied Social Psychology*. ISSN 1559-1816, 2001, 31(3), 1474-1491.
- COHEN, S., MCKAY, G. 1984. Social support, stress and the buffering hypothesis: A review of naturalistic studies. In A. BAUM, J. E. SINGER, S. E. TAYLOR (eds.): *Handbook of Psychology and Health*. Hillsdale, New York: Erlbaum, 1984, 253-267.
- DROTÁROVÁ E. 2006. Syndróm vyhorenia u učiteľov a iných pracovníkov v pomáhajúcich profesiách. In KUBÁNI, V. (ed.). *Psychologická revue I*. Prešov : Prešovská univerzita v Prešove, 2006, s. 88-109. ISBN 80-8068-507-X
- FIALOVÁ, I., SCHNEIDEROVÁ, A. 1998. Syndrom vyhoření v profesní skupině středoškolských učitelů. In ŘEHULKA, E., ŘEHULKOVÁ, O. (Eds.): *Učitelé a zdraví*. Brno : Psychologický ústav AVČR, 1998, s. 55-66. ISBN 80-902653-0-8
- FURNHAM, A., PAYNE, M. A. 1987. Dimensions of occupational stress in West Indian secondary school teachers. In *British Journal of Educational Psychology*. ISSN 2044-8279, 1987, 57 (2), 141-150.
- HENNIG, C., KELLER, G. *Antistresový program pro učitele*. Praha : Portál, 1996. 99 s. ISBN 80-717-8093-6
- JANDOVÁ, T. 2009. *Pracovní spokojenost a syndrom vyhoření u učitelů hudby*. Diplomová práce. Brno : Masarykova univerzita, 2009. 130 s.
- KEBZA, V., ŠOLCOVÁ, I. 1999. Sociální opora jako významný protektivní faktor. In *Československá psychologie*. ISSN 1804-6436, 1999, roč. 43, č. 1, s. 19-38.
- KOLIBÁROVÁ, I. *Syndróm vyhorenia vo vzťahu k pracovnej spokojnosti a sociálnej opore v dvoch skúmaných profesiách*. Diplomová práce. Prešov : Prešovská univerzita v Prešove, 2011. 68 s.
- KŘIVOHLAVÝ, J. 2003. *Psychologie zdraví*. Praha : Portál, 2003. 279 s. ISBN: 80-717-8774-4
- KŘIVOHLAVÝ, J. 1998. *Jak neztratit nadšení*. Praha : Grada Publishing, 1998. 136 s. ISBN 80-716-9551-3
- KUBÁNI, V. 2006. Pracovní spokojenost a stres ako súčasť profesionálnej cesty učiteľa. In *Psychologická revue I*. Prešov : Prešovská univerzita v Prešove, 2006, s.70-87. ISBN 80-8068-507-X
- LEWIG, K. A., DOLLARD, M. F. 2003. Emotional dissonance, emotional exhaustion and job satisfaction in call centre workers. In *European Journal of work and organizational psychology*. ISSN 1464-0643, 2003, 12(4), 366–392.
- MARÍN, M. J., GARCÍA-RAMIREZ, M. 2005. Social support and emotional exhaustion among hospital nursing staff. In *The European Journal of Psychiatry*. ISSN 0213-6163, 19 (2), 2005, 96-106.
- MIŠKOLCIOVÁ, L. 2004. Vplyv burn - out syndrómu na kvalitu života učiteľov. In DŽUKA, J. (Ed.). *Psychologické dimenzie kvality života*. Prešov : Prešovská univerzita, 2004, s. 399-406. ISBN 80-8068-282-8.
- NOVÁK, T. 2010. *Sám sobě psychologem*. Praha : Grada Publishing, 2010. 187 s. ISBN 978-80-2472-956-5
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. 1995. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál, 1995. 292 s. ISBN 80-717 -8029-4

Summary: The aim of research was to clarify the relation between burnout and job satisfaction, and also social support in teacher's profession. This article discusses the relationship between burnout and sociodemographic variables - age and length of experience in the field. The research sample consisted of 70 teachers at the age of 24 to 65.



Emma Karasová: Rozprávka o mačičke



Vanesa Hadová: Tri mačky

DÔLEŽITOSŤ PEDAGOGICKÝCH KOMPETENCIÍ Z POHĽADU UČITEĽOV

Slavka Gazdíková, Bidovce 224, Košice-okolie

Anotácia: V príspevku chceme poukázať na vlastný prieskum, ktorý bol realizovaný na vzorke 161 učiteľov základných a špeciálnych škôl v Prešovskom a Košickom kraji. Anonymným dotazníkom sme sa pokúsili zistiť názory učiteľov na význam jednotlivých druhov pedagogických kompetencií v ich edukačnej práci a na základe výsledkov ponúknuť odporúčania na rozvoj málo využívaných kompetencií.

Kľúčové slová: pedagogické kompetencie, hodnotenie pedagogických kompetencií, učiteľ základnej školy, učiteľ špeciálnej školy

Úvod

Vzdelávanie patrí k tej sfére ľudskej činnosti, ktorá významne prispieva k individuálnemu, ale aj spoločenskému rastu ďalších generácií. V súčasnej dobe sa mení pohľad na školu, čo prináša aj nové požiadavky na prácu učiteľa. Spoločnosť od neho očakáva erudovanosť, odbornú, pedagogickú, psychologickú či morálnu pripravenosť. Učiteľ by mal teda ovládať stratégiu vyučovania a výchovy v teoretickej, ale aj praktickej rovine s ohľadom na všetky aspekty, ktoré jeho práca prináša. Meniace sa podmienky vzdelávania sa prejavili aj v súvislosti s reformou školského systému a, samozrejme, s novým školským zákonom. Vyučovanie sa presúva z učiteľa na žiaka a učiteľ sa stáva facilitátorom pri plnení obsahu vzdelávania. Jeho osobnosť je vo veľkej miere motivujúcim činiteľom a hybným faktorom celého výchovno-vzdelávacieho procesu. Je nesporné, že profesionalita učiteľa sa neustále rozvíja a závisí aj od dĺžky praxe, ktorá často ovplyvňuje jeho výkon, pretože získava skúsenosti, ktoré mu pomáhajú v ďalšom pôsobení. K neoddeliteľnej zložke pri formovaní osobnosti učiteľa by mali patriť aj pedagogické, resp. profesijné kompetencie, ktoré priamo, ale aj nepriamo ovplyvňujú kvalitu celého výchovno-vzdelávacieho procesu.

Tri pohľady na pedagogické kompetencie učiteľov

V odbornej literatúre sme zaznamenali rôzne snahy o klasifikovanie pedagogických

kompetencií, ktoré sa jednotliví autori snažia usporiadať do skupín podľa viacerých hľadísk.

Najčastejším východiskom klasifikovania pedagogických kompetencií sú podľa **I. Nezvalovej** (2007) požiadavky, ktoré na učiteľa kladie zmenená funkcia školy. K účelným klasifikáciám radí uvedená autorka klasifikáciu holandských autorov (Koetsier, Wubbels, Korthagen), ktorí rozlišujú tri základné skupiny:

1. *Spúšťajúce kompetencie* – zahŕňajú pedagogické schopnosti pripraviť, realizovať a hodnotiť výučbu.
2. *Rastové kompetencie* – umožňujú samostatný profesionálny rozvoj učiteľovej osobnosti opierajúci sa o jeho sebareflexiu.
3. *Výskumné kompetencie* – umožňujú učiteľovi skúmať vlastnú pedagogickú činnosť a na základe výsledkov ju zlepšovať.

Ch. Kyriacou (1996) zase triedi pedagogické kompetencie podľa činností, ktoré prispievajú k úspešnosti vyučovania. Jeho východiskom je dosahovanie didaktických cieľov a kritériom potrebných pedagogických spôsobilostí je efektívne vyučovanie. Ide o tieto kompetencie:

1. *Plánovanie a príprava* – spôsobilosti podieľajúce sa na výbere didaktických cieľov, voľbe cieľových zručností, ktoré majú žiaci na konci hodiny zvládnuť a spôsobilosti zvoliť najlepšie prostriedky na dosiahnutie týchto cieľov.
2. *Realizácia vyučovacej jednotky* – spôsobilosti potrebné na úspešné zapojenie žiakov do vyučovacej činnosti.

3. *Riadenie vyučovacej jednotky* – riadenie organizácie učebných činností, ktoré udržia pozornosť, záujem a aktivitu žiakov.
4. *Klíma triedy* – spôsobilosti na vytvorenie a udržanie kladných postojov žiakov k vyučovaniu a ich dlhodobú motiváciu.
5. *Disciplína* – udržanie poriadku a riešenie všetkých prejavov nežiaduceho správania žiakov.
6. *Hodnotenie prospechu žiakov* – pravidelné hodnotenie predstavuje neoddeliteľnú súčasť učenia a vyučovania v škole.
7. *Reflexia vlastnej práce učiteľa a evalvácia* – spôsobilosti potrebné na sebahodnotenie vlastnej práce s cieľom zlepšiť ju.

Jeden z najprepracovanejších modelov kľúčových pedagogických kompetencií vytvorila **J. Vašutová**, ktorá pri definovaní ich jednotlivých zložiek vychádzala zo súčasnej funkcie školy a vzdelávacích cieľov. Sú to tieto kompetencie (Dytrtová, Krhutová, 2009):

1. *odborno-predmetové*
2. *pedagogicko-didaktické*
3. *diagnostické a intervenčné*
4. *sociálne, psychosociálne a komunikatívne*
5. *manažérske a normatívne*
6. *profesijné a osobnostno-kultivujúce*.

J. Vašutová vo svojom modeli zohľadňuje to, že koncepcia profesijného rozvoja učiteľa v kariérovom systéme vymedzuje profesijný štandard a na základe neho definuje nevyhnutné kompetencie potrebné na štandardný výkon profesie učiteľa. Ide tu hlavne o súbor vedomostí, zručností a postojov v oblasti výchovy a vzdelávania, ktoré sú nevyhnutné na efektívne uskutočňovanie pedagogickej činnosti. Zahŕňa aj súbor kompetencií požadovaných pre jednotlivé kategórie pedagógov podľa príslušného stupňa vzdelania a kariérneho stupňa.

Cieľ prieskumu, hypotézy, metodika a prieskumná vzorka

Realizovaný prieskum bol zameraný na sedem profesijných kompetencií na základe modelu J. Vašutovej. Primárnym cieľom bolo zistiť názory učiteľov základných a špeciálnych škôl na jednotlivé druhy pedagogických kompetencií.

Hypotézy boli formulované na základe týchto premenných – dĺžka praxe (učiteľ začiatovník, učiteľ expert), druh školy, na ktorej učiteľ pôsobí (základná škola, špeciálna škola) a ukončené vzdelanie (pedagogické, filozofické, humanitné, prírodovedné, iné).

H 0: Profesijné kompetencie nie sú závislé od dĺžky praxe učiteľa.

H 1: Existuje vzťah medzi názorom na kompetencie a jednotlivými premennými.

Premenná – vzdelanie učiteľa

H1.1: Aj napriek rôznemu typu vzdelania budú učitelia za najdôležitejšie považovať odbornopredmetové a diagnostické kompetencie.

Premenná – druh školy, na ktorej učiteľ pôsobí

H1.2: Druh školy, na ktorej učiteľ pôsobí, má vplyv na poradie jednotlivých kompetencií.

Premenná – dĺžka praxe učiteľa

H1.3: Učiteľ začiatovník bude za najdôležitejšie považovať odbornopredmetové a pedagogicko-didaktické kompetencie.

H1.4: Učiteľ expert bude za najdôležitejšie považovať pedagogicko-didaktické a diagnostické kompetencie.

Prieskum sme realizovali v novembri – decembri 2010 metódou neštandardizovaného dotazníka s otvorenými a uzavretými otázkami. Anonymný dotazník bol rozdelený do troch častí. V prvej boli všeobecné základné údaje o respondentoch, druhá časť bola zameraná na prieskum profesijných kompetencií a v tretej časti nás zaujímal postoj učiteľov k ďalšiemu vzdelávaniu. V tomto príspevku uvedieme iba názory na dôležitosť jednotlivých kompetencií.

Výskumný súbor tvorili učitelia 1. a 2. stupňa základných a špeciálnych škôl. Výber vzorky bol stratifikovaný, jeho hlavnými kritériami boli – geografické kritérium (zastúpenie dvoch regiónov), veľkosť školy (oslovili sme aj málotriedne školy, aby sme dosiahli približne rovnaký počet učiteľov prvého aj druhého stupňa) a druh školy (základná a špeciálna škola).

Dotazníky boli distribuované poštou, resp. mailom (po telefonickom kontakte) na základné a špeciálne školy v Košickom a Prešovskom kraji a o ich vyplnenie sme požiadali všetkých učiteľov nami oslovených škôl. Zo 180 zaslaných dotazníkov sa nám vrátilo 167 vyplnených.

Z celkového počtu dotazníkov sme vyradili šesť, prieskumnú vzorku teda tvorilo 161 učiteľov.

Počet respondentov zo **základných škôl** bol 86, z toho 9 mužov a 77 žien.

Na otázku týkajúcu sa kvalifikácie 76 respondentov uviedlo, že sú kvalifikovaní, 7 sú čiastočne kvalifikovaní a nekvalifikovaní sú 3. Čo sa týka absolvovanej fakulty, 53 respondentov ukončilo pedagogickú fakultu, 11 filozofickú fakultu, 14 fakultu humanitných, resp. prírodných vied a 8 učiteľov uviedlo absolvovanie inej fakulty.

Na prvom stupni základných škôl bolo celkom 26 respondentov, na 2. stupni 50 a 10 respondentov uviedli, že učia na prvom aj druhom stupni.

Počet respondentov zo **špeciálnych škôl** bol 75, z toho 11 mužov a 64 žien.

Na otázku týkajúcu sa kvalifikácie 62 respondentov uviedlo, že sú kvalifikovaní, 5 sú čiastočne kvalifikovaní a nekvalifikovaní sú 8. Čo sa týka absolvovanej fakulty, 52 respondentov ukončilo pedagogickú fakultu, 2 filozofickú fakultu, 9 fa-

kultu humanitných, resp. prírodných vied a 12 učiteľov uviedlo absolvovanie inej fakulty.

Na prvom stupni základných škôl bolo celkom 39 respondentov, na 2. stupni 31 a 5 respondentov uviedli, že učia na prvom aj druhom stupni.

Analýza prieskumu

H 0: Profesionálne kompetencie nie sú závislé od dĺžky praxe učiteľa.

Závislosti medzi jednotlivými premennými pri nulovej hypotéze sme zisťovali korelačnou analýzou použitím Pearsonovho koeficientu korelácie.

Vzhľadom na štatistické preukázanie nízkej, resp. slabej závislosti, môžeme konštatovať, že prax nemá veľký vplyv na vnímanie dôležitosti jednotlivých kompetencií. Možno teda uvažovať aj o iných faktoroch, ktoré ovplyvňujú dôležitosť kompetencií (osobnostné, psychologické, resp. iné).

Pri hypotéze H1 sme použili Paretovo princípu a Lorentzovu krivku, keďže tento spôsob analýzy nám umožnil oddeliť nami skúmané

Tab. 1 Najdôležitejšie profesionálne kompetencie podľa ukončeného vzdelania učiteľov

Pedagogická fakulta	Učitelia základných škôl	Učitelia špeciálnych škôl
	Odborno-predmetové	Pedagogicko-didaktické
	Pedagogicko-didaktické	Psychosociálne a komunikatívne
	Profesionálne a osobnostné	Profesionálne a osobnostné
	Psychosociálne a komunikatívne	Sebareflexia
Filozofická fakulta	Pedagogicko-didaktické	Odborno-predmetové
	Psychosociálne a komunikatívne	Diagnostické
	Profesionálne a osobnostné	Psychosociálne a komunikatívne
	Sebareflexia	Organizačné a normatívne
Fakulta humanitných a prírodných vied	Odborno-predmetové	Psychosociálne a komunikatívne
	Pedagogicko-didaktické	Profesionálne a osobnostné
	Sebareflexia	Pedagogicko-didaktické
	Psychosociálne a komunikatívne	
Iné	Odborno-predmetové	Sebareflexia
	Sebareflexia	Psychosociálne a komunikatívne
	Psychosociálne	Organizačné a normatívne
	Pedagogicko-didaktické	Odborno-predmetové

Zdroj: Vlastný

podstatné javy od menej podstatných.

H 1: Existuje vzťah medzi názorom na kompetencie a jednotlivými premennými.

Premenná – vzdelanie učiteľa

H 1.1: Aj napriek rôznemu typu vzdelania budú učitelia za najdôležitejšie považovať odbornopredmetové a diagnostické kompetencie.

Na základe sumarizácie uvedených závislostí sme vytvorili tabuľku č. 1, z ktorej vyplýva, že hypotézu H1.1, v ktorej sme tvrdili, že učitelia napriek rôznemu vzdelaniu budú za najdôležitejšie považovať odbornopredmetové a diagnostické kompetencie, neprijímame.

Odbornopredmetové kompetencie medzi najdôležitejšie a veľmi dôležité zaradili absolventi pedagogickej fakulty, fakulty humanitných a prírodných vied a učitelia, ktorí



Oliver Bučo: Orlie pierko

H 1: Existuje vzťah medzi názorom na kompetencie a jednotlivými premennými.

Premenná – druh školy, na ktorej učiteľ pôsobí

H 1.2: Druh školy, na ktorej učiteľ pôsobí, má vplyv na poradie jednotlivých kompetencií.

Na základe hypotézy H 1.2 sme zisťovali, či

majú vyštudovanú inú fakultu učiari na základných školách. U učiteľov špeciálnych škôl sme zistili, že absolventi pedagogickej fakulty odbornopredmetové ani diagnostické kompetencie nezaradili k najdôležitejším a veľmi dôležitým. Jedine u absolventov filozofickej fakulty sme našli obe kompetencie v škále najdôležitejšie a veľmi dôležité. Absolventi iných fakúlt zaradili k najdôležitejším iba odbornopredmetové kompetencie.

Tab. 2 Závislosť poradia profesijných kompetencií podľa druhu školy

Poradie	Základné školy	Špeciálne školy
1.	Pedagogicko-didaktické	Pedagogicko-didaktické
2.	Odbornopredmetové	Psychosociálne a komunikatívne
3.	Psychosociálne a komunikatívne	Profesijné a osobnostné
4.	Profesijné a osobnostné	Sebareflexia
5.	Sebareflexia	Diagnostické
6.	Diagnostické	Odbornopredmetové
7.	Organizačné a normatívne	Organizačné a normatívne

Zdroj: Vlastný

druh školy, na ktorej učiteľ pôsobí, má vplyv na poradie jednotlivých kompetencií. Výsledok hypotézy sme spracovali do tabuľky č. 2, z ktorej vyplýva, že zhoda poradia kompetencií je iba na prvom a siedmom mieste, ďalšie poradie kompetencií je závislé od druhu školy, na ktorej učiteľia pôsobia. Na základe týchto údajov hypotézu H1.2 **prijímame**.

H 1: Existuje vzťah medzi názorom na kompetencie a jednotlivými premennými.

Premenná – dĺžka praxe učiteľa

H1.3: Učiteľ začiatočník bude za najdôležitejšie považovať odbornopredmetové a pedagogicko-didaktické kompetencie.

Tabuľka č. 3 nám ponúka prehľad poradia kompetencií, ktoré učiteľia začiatočníci na základných a špeciálnych školách zaradili do škály najdôležitejšie. V hypotéze H1.3 sme si stanovili, že učiteľia začiatočníci budú za najdôležitejšie považovať odbornopredmetové a pedagogicko-didaktické kompetencie. Uvedenú hypotézu prijímame pri učiteľoch začiatočníkoch na základných školách, keďže v poradí štyroch najdôležitejších kompetencií označili aj pedagogicko-didaktické a odbornopredmetové kompetencie. Učiteľia začiatočníci špeciálnych škôl však k štyrom najdôležitejším kompetenciám za-

Tabuľka č. 3 Najdôležitejšie kompetencie pre učiteľa začiatočníka

Poradie	Základné školy	Špeciálne školy
1.	Psychosociálne a komunikatívne	Profesijné a osobnostné
2.	Sebareflexia	Pedagogicko-didaktické
3.	Pedagogicko-didaktické	Psychosociálne a komunikatívne
4.	Odbornopredmetové	Sebareflexia

Zdroj: Vlastný

Tabuľka č. 4 Najdôležitejšie kompetencie pre učiteľa experta

Poradie	Základné školy	Špeciálne školy
1.	Odbornopredmetové	Pedagogicko-didaktické
2.	Pedagogicko-didaktické	Psychosociálne a komunikatívne
3.	Profesijné a osobnostné	Profesijné a osobnostné
4.	Psychosociálne a komunikatívne	Diagnostické

Zdroj: Vlastný

radili iba pedagogicko-didaktické kompetencie. Odbornopredmetové kompetencie boli v škále menej dôležité. Aj keď hypotéza H1.3 nebola potvrdená úplne, čiastočne sme odhadli trend hypotézy, **jednoznačne sa nepotvrdila**.

H1.4: Učiteľ expert bude za najdôležitejšie považovať pedagogicko-didaktické a diagnostické kompetencie.

Pre účely nášho prieskumu sme do kategórie učiteľ expert zaradili tých respondentov, ktorí majú 5-ročnú prax. Pri definovaní učiteľa experta sme vychádzali z teoretických poznatkov rôznych autorov, ktorí poukazujú na to, že zo začiatočníka sa stáva expert po 3 až 5-ročnej praxi (bližšie pozri Veenman, 1984, In Kasáčová et al., 2006).

Aj pri tejto hypotéze môžeme konštatovať, že sa nám potvrdila čiastočne. Zisťovali sme, či učiteľia experti budú za najdôležitejšie kompetencie považovať pedagogicko-didaktické a diagnostické kompetencie. Z tabuľky č. 4 vyplýva, že uvedené kompetencie do škály štyroch najdôležitejších zaradili iba učiteľia experti učiaci na špeciálnych školách. Učiteľia experti na základných školách potvrdili iba dôležitosť pedagogicko-didaktických kompetencií. Na základe týchto výsledkov môžeme potvrdiť, že sme čiastočne odhadli trend hypotézy, **jednoznačne sa nepotvrdila**.

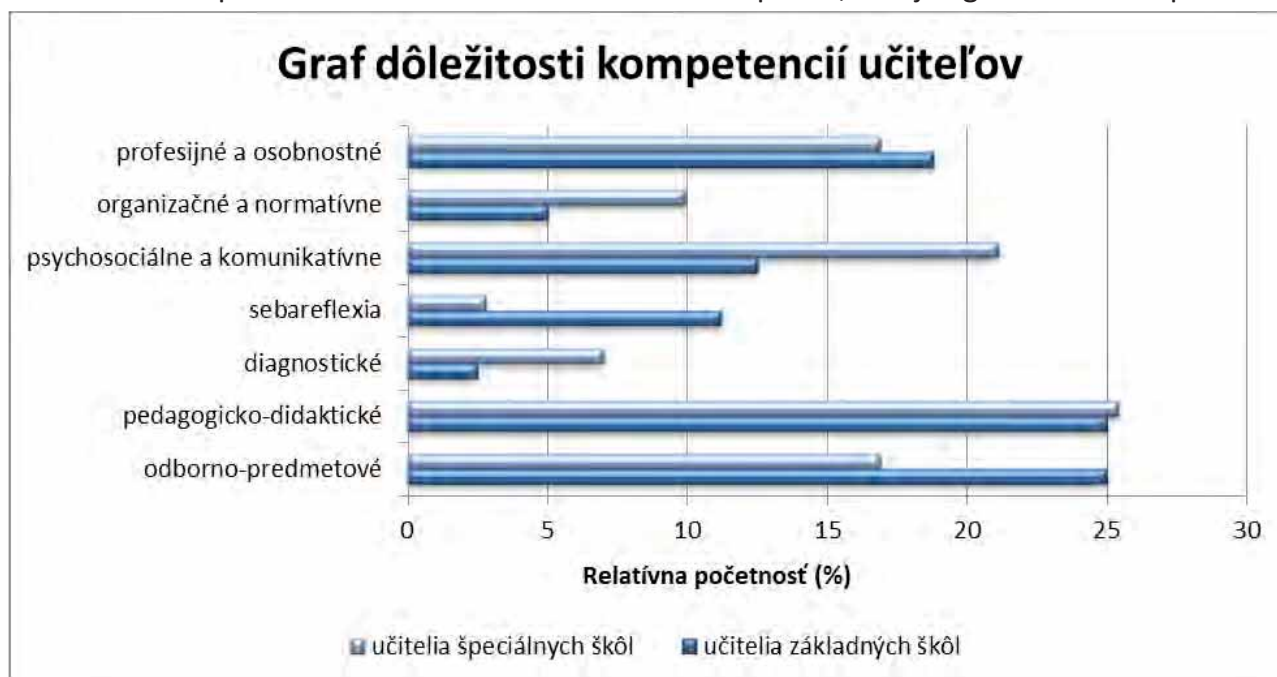
Na základe štatistického spracovania výsledkov a ich analýzy (pozri graf) sme dospeli k týmto záverom:

Učiteľia základných škôl považujú za najdôležitejšie odbornopredmetové a pedagogicko-diagnostické kompetencie. Tretie najdôležitejšie sú podľa nich profesijné a osobnostné kompetencie. Za najmenej dôležité označili diagnostické kompetencie (2,50 %) a organizačné a normatívne kompetencie (5 %).

Učiteľia špeciálnych škôl považujú pri svojej práci za najdôležitejšie pedagogicko-didaktické a psychosociálne a komunikatívne kompetencie. K tretím najdôležitejším zaradili odbornopredmetové kompetencie a profesijné a osobnostné. Kompetencie, ktoré mali podľa získaných výsledkov menej ako 10 %, boli sebareflexia (2,82 %), diagnostické kompetencie (7,04 %) a organizačné a normatívne kompetencie (9,86 %).

Graf Percentuálne znázornenie pomeru dôležitosti kompetencií učiteľov.

pedagogický zámer, jeho prípravu a realizáciu. Ch. Kyriacou (1996) zase tvrdí, že hodnotenie žiakov, t. j. diagnostické kompetencie, predstavuje neoddeliteľnú súčasť učenia a vyučovania. V zhode s uvedenými autormi zastávame názor, že diagnostické kompetencie a sebareflexia neodmysliteľne patria ku kvalitnému učiteľovi, pretože mu poskytujú komplexný pohľad na prácu a na celkový rozvoj žiaka. Diagnostika sa predsa okrem iného týka rôznych spôsobov hodnotenia žiaka (čo je veľmi dôležité hlavne pre učiteľov špeciálnych škôl) a sebareflexia ponúka učiteľovi spätnú väzbu vlastného pedagogického výkonu, ktorú v žiadnom prípade nemožno považovať za málo dôležitú, pretože na jej základe môže učiteľ hľadať riešenia na zlepšenie svojej práce a pedagogickej činnosti. Je nesporné, že aj organizačné kompetencie



Záver

Pri porovnaní našich zistení s teoretickými východiskami, z ktorých sme vychádzali, môžeme konštatovať, že výsledky nášho prieskumu nekorešponujú s teoretickými poznatkami. Napríklad z poznatkov R. Dytrtovej et al. (2009) vyplýva, že najvýznamnejšie schopnosti učiteľa, ktoré vedú ku skvalitneniu pedagogickej činnosti, sú schopnosti sebareflexie a sebahodnotenia, ktoré slúžia na sebakritické hodnotenie vlastného pedagogického pôsobenia a ovplyvňujú následný

sa s predchádzajúcimi prelínajú a vzájomne sa ovplyvňujú. Keďže respondenti v našom prieskume uvedené kompetencie zaradili percentuálne najnižšie, zhrnutie výsledkov uvedeného prieskumu nás nabáda aj k týmto odporúčaniam:

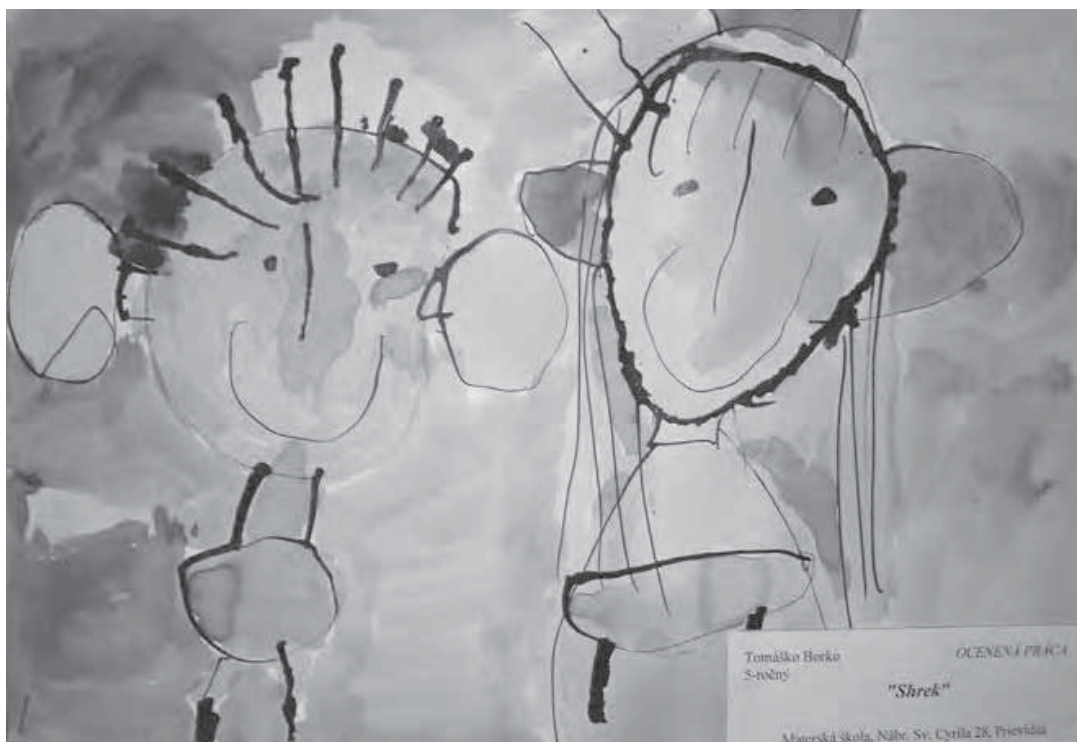
1. Pri pregraduálnom vzdelávaní budúcich učiteľov by bolo vhodné zamerať sa na rozvoj kompetencií, ktoré sú učiteľmi v praxi podceňované. Podľa našich zistení ide najmä o kompetencie diagnostické a organizačné. Domnievame sa, že ich podceňovanie uči-

- teľmi z praxe by malo byť cieľavedomou pregraduálnou edukáciou eliminované.
2. Vedenie škôl by sa malo okrem hospitácií a priebežných kontrol písomných príprav na vyučovanie zamerať viac aj na následnú analýzu vyučovacej hodiny a na diskusiu o tom, ako učiteľ svoje kompetencie zdokonaľuje a kde má rezervy.
 3. Predmetové komisie by si mohli dať do svojho plánu otvorené hodiny, na základe ktorých by vedeli prehodnotiť pôsobenie učiteľa a rozanalyzovať využívanie jednotlivých kompetencií. Takáto forma spolupráce by určite prispela ku skvalitneniu výchovno-vzdelávacieho procesu a pomohla by učiteľom, ktorí nepovažujú za potrebné konzultácie s kolegami.
 4. Metodicko-pedagogické centrum by v ďalšom vzdelávaní učiteľov mohlo vytvárať a ponúkať kvalitné krátkodobé študijné programy, ktoré by pomáhali učiteľom v kariérnom a profesijnom raste v zameraní na očakávané kompetencie. Nazdávame sa, že by určite prispeli k ich osobnému rozvoju a uvedomeniu si vlastných rezerv.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- DYTRTOVÁ, R., KRUHTOVÁ, M. 2009. *Učiteľ : príprava na profesii*. Praha : Grada Publishing, 2009. 128 s. ISBN 978-80-247-2863-6
- KASÁČOVÁ, B. et al. 2006. *Profesijný rozvoj učiteľa*. Prešov : Metodicko-pedagogické centrum, 2006. 164 s. ISBN 80-8045-431-0
- KYRIACOU, Ch. 1991. *Klíčové dovednosti učiteľa : cesty k lepšiemu vyučovaniu*. Praha : Portál, 1991. 155 s. ISBN 80-7178-022-7
- NEZVALOVÁ, D. 2007. *Počáteční vzdelávání učitelů*. Olomouc : Univerzita Palackého, 2007. 63 s. ISBN 978-80-244-1788-2 Dostupné na internete: <http://www.science.upol.cz/clanky/model.pdf> .

Summary: *In the contribution we want to present our survey, which was carried out on a sample of 161 primary and special school teachers in Prešov and Košice region. With an anonymous questionnaire, we tried to find out the teachers' views on the importance of individual types of pedagogical competences in education based on the results of their work. In addition, we made recommendations for the development of little-used powers.*



Tomáš Borko: Shrek

TELESNÁ VÝCHOVA A ŠPORT AKO POZITÍVNY NÁSTROJ ROZVOJA OSOBNOSTI ŽIAKOV

Michal Modrák,

Metodicko-pedagogické centrum Bratislava, regionálne pracovisko Prešov

Anotácia: Autor pojednáva o riadení telovýchovného procesu v škole, o význame telesnej a športovej výchovy v intenciách zdravého životného štýlu a o výchove žiakov regionálneho školstva ku kladnému vzťahu k trvalej celoživotnej telocvičnej aktivite.

Kľúčové slová: telesná a športová výchova, riadenie telovýchovného procesu, telovýchovný pedagóg, podpora talentov, testovanie telesnej výkonnosti, školské športové súťaže, kalokagatia.

Telesnú výchovu a šport všeobecne vnímate ako spoločensko-politický a kultúrny fenomén. Potvrďuje to aj fakt, koľko športových hviezd sa dostalo do služieb ambasádorov dobrej vôle, napríklad naša bronzová olympionička – strelkyňa Danko Barteková. Športovci sú uznávaným artiklom. Seriózne diplomatické zápasy sa odohrávajú o to, kto získa organizáciu majstrovstiev sveta, kontinentov či olympijských hier. Z toho dôvodu prichádza nanovo čas prebudiť ľudí, telovýchovných pedagógov, aby presadzovali víziu úspešného slovenského športu napr. v intenciách výsledkov reprezentantov Slovenska na 30. OH v Londýne. Na druhej strane treba oceniť, že športovci splnili limity, aby sa mohli stať olympionikmi.

Dôležité je zamyslieť sa nad skutočnosťou, ako sa dnes v školách vyučuje telesná a športová výchova. Riadenie telovýchovného procesu môžeme stručne charakterizovať nasledovne: obsah výučby je výrazne orientovaný na osvojovanie pohybových a športových zručností. Dlhodobý je podceňovaný aj cielený rozvoj pohybových schopností, podceňované je formovanie postojov žiakov, ich hodnotový systém a diferencovaný prístup k žiakom. Telovýchovná pedagogická obec apeluje na potrebu znížiť počet žiakov – delenie tried v telesnej a športovej výchovy – z 24 na 20 a zároveň zvýšiť počet hodín telesnej a športovej výchovy na tri hodiny týždenne.

Učiteľom telesnej výchovy hrozí vyhorenie z dôvodu slabého spoločenského ocenenia a z toho vyplýva v niektorých prípadoch aj slabá príprava. Učiteľ telesnej výchovy sa niektorými

mi špecifikami odlišuje od učiteľov iných predmetov. Základným špecifikom výučby telesnej a športovej výchovy je charakter vyučovacieho predmetu, ktorý určuje špecifické prístupy učiteľa. Biofyzické a psychické komponenty – schopnosti, názory a postoje, potreby, záujmy, skúsenosti, povaha a temperament – utvárajú celistvosť osobnosti učiteľa telesnej a športovej výchovy, ktorá sa formuje ako integrovaný celok všetkých vlastností. Fyzický vzhľad, telesná konštitúcia, dobrý zdravotný stav vplyvajú na psychickú rovnováhu každej osobnosti nielen učiteľa. Ovplyvňuje jeho odolnosť voči záťaži, spôsob zvládania stresu, interpersonálnu komunikáciu, sebareflexiu, empatiu a pod. Je potrebné upozorniť aj na fenomén tzv. „praxeológov“ a tzv. „odborníkov“ bez telovýchovného vzdelania. Nekvalifikovaný cvičiteľ, tréner môže deťom – športovcom veľmi ublížiť.

V záveroch Národnej konferencie o športe v Starom Smokovci (2008) zarezoval návrh na založenie a otvorenie centier olympijskej prípravy (osemročné športové internátne gymnáziá s komplexnou vybavenosťou). Každé centrum olympijskej prípravy je zamerané na vybrané športy, ktoré majú v regióne tradíciu. Toto sa stalo skutočnosťou. Chod centier majú garantovať školy a športové kluby. Športové triedy majú v slovenskom športe bohatú tradíciu. Do komplexnej výchovy by mala byť ešte implementovaná lekárska starostlivosť a rehabilitácia zo strany telovýchovného lekárstva. Mimochoďom v Slovenskej republike len v Prešovskom kraji nie je zriadené štátne športové gymnázium.

V regionálnom školstve má byť zo strany vedenia škôl a predmetových komisií zabezpečená realizácia povinného testovania telesnej výkonnosti žiakov, ktoré je v učebných osnovách ZŠ aj SŠ a o výsledkoch testovania informovať spádové oddelenia športu pri školských úradoch, okresných koordinátorov krajských komisií športových súťaží žiakov ZŠ a SŠ.

Za zmienku by stálo zamyslieť sa nad organizovaním športových súťaží školop povinnej mládeže v dvoch kategóriách. Jednu kategóriu by tvorili neregistrovaní žiaci a druhú kategóriu registrovaní žiaci v školských športových strediskách a v športových triedach.

Školské športové súťaže pre žiakov základných a stredných škôl sú postupové, spracované na základe celoslovenského kalendára školských športových súťaží, ktorý vychádza z Pedagogicko-organizačných pokynov vydaných Ministerstvom školstva, vedy, výskumu a športu SR (ďalej MŠVVaŠ SR). Každoročne sa začína zverejnením Kalendára školských športových súťaží, v ktorom sú uvedené športové odvetvia, termíny konania krajských kôl a ich organizátori. Priamu organizáciu školských športových súťaží zabezpečujú učitelia telesnej a športovej výchovy. Ich úloha je dôležitá, bez nich by nebolo možné organizovať žiadnu súťaž.

Ponuka školských krúžkov, zriaďovaných v regionálnom školstve slúžila aj na to, aby finančné prostriedky získané zo vzdelávacích poukazov ostali v škole. V žiadnom prípade nemožno odsudzovať organizovanie krúžkovej činnosti, skôr naopak. No aj dobre mienené myšlienky sa necitlivou realizáciou stanú kontraproduktívnymi.

Hlavným cieľom organizovania školských športových súťaží je motivovať žiakov na pravidelnú športovú činnosť. Táto je nevyhnutná pre zdravý vývoj a pozitívny osobnostný rast detí a mládeže, a umožňuje zmysluplné využívanie voľného času. Netreba však zabúdať ani na vyhľadávanie talentov, budúcich reprezentantov, ale aj trénerov a ďalších pracovníkov v športe. Tieto ciele je možné splniť len vtedy, ak budú splnené nevyhnutné podmienky potrebné na ich realizáciu. Dobrá legislatíva, spravodlivé oceňovanie zainteresovaných a spoločné úsilie

všetkých subjektov pracujúcich v školskom športe môžu vytvoriť predpoklady na dosiahnutie týchto cieľov.

V súvislosti so spoločenskými podmienkami MŠVVaŠ SR zareagovalo na všeobecné podmienky umožňujúce realizáciu hromadných podujatí organizovaných školou. (smernica MŠVVaŠ SR č. 2/2009-R o zrušení niektorých rezortných predpisov, okrem iných napr. body 1, 2 a 5 – o zrušení smerníc o lyžiarskom a plaveckom výcviku).

Členovia Ústrednej predmetovej komisie telesnej a športovej výchovy pri Štátnom pedagogickom ústave v Bratislave v predstihu pripravili a poslali na MŠVVaŠ SR návrhy nových smerníc pre lyžiarsky výcvik v ZŠ, lyžiarsky kurz v SŠ a pre plavecký výcvik žiakov v regionálnom školstve. Do praxe bola uvedená Smernica MŠVVaŠ SR č. 6/2009-R z 22. apríla 2009, o organizovaní plaveckého výcviku žiakov základných škôl. Adekvátne legislatívne normy na organizovanie lyžiarskych výcvikov a lyžiarskych kurzov, snoubordingových kurzov a kurzov bežeckého lyžovania v regionálnom školstve ešte stále nie je spracovaná s relevantnou schvaľovacou doložkou. Z toho dôvodu odporúčame pridržiať sa relevantných dokumentov a realizovať lyžiarske a snoubordingové výcviky v ZŠ (vyhláška MŠVVaŠ SR č. 224/2011 o ZŠ so zmenami- § 7 pojednávajúci o organizácii výletov exkurzií a výcvikov) a kurzy pohybových aktivít v prírode pre žiakov v SŠ (vyhláška MŠVVaŠ SR č. 282/2009 o stredných školách – § 7, pojednávajúci o súčasťiach výchovy a vzdelávania). Jednoznačným prínosom pre pedagogickú prax sú akreditované vzdelávacie programy, ktoré sú v plnom znení uvedené na internetovej stránke Metodicko-pedagogického centra Bratislava (www.mpc-edu.sk, vzdelávacia činnosť). Učebné osnovy pre zdravotnú telesnú výchovu v regionálnom školstve ostali v platnosti a nájdete ich na www.statpedu.sk Spracované sú aj legislatívne normy na vyučovanie prierezového učiva Ochrany života a zdravia ISCED 1, 2, 3 a kurz na ochranu života a zdravia (ISCED 3).

Žiaci žijú v súčasnosti v dobe protikladov. Pedagogickí zamestnanci majú pri svojej výchovno-vzdelávacej činnosti antagonistu, ktorého predstaviteľom sú niektoré masmédiá.

V škole na žiaka pôsobí telovýchovný pedagóg v intenciách výchovy ku zdravému životnému štýlu. Školopovinný mladý človek je popoludní masírovaný médiami nie práve najlepšimi výchovnými vzormi z každodenného života. Niektoré médiá lovia bulvár a školské prostredie ich neoslovuje. Ak je súčasná školopovinná mládež odkázaná žiť v protikladoch, potom musíme v praxi akceptovať filozofiu **kalokagatie**, ktorá prežila tisícročia a je stále aktuálnym nástrojom výchovy. Ako jedineč-

ný prostriedok sa uplatňuje svojim pôsobením na žiaka. Keď žiak 5 hodín sedí v školskej lavici, tak 5 hodín by sa mal pohybovať. Výhradným cieľom učiteľov telesnej a športovej výchovy v regionálnom školstve ostáva výchova žiakov ku kladnému vzťahu k celoživotnej telocvičnej aktivite.

V ďalších príspevkoch sa chceme venovať ďalšiemu vzdelávaniu telovýchovných pedagógov, ako aj ich názorom na špecifické problémy vyučovania telesnej a športovej výchovy.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- ANTALA, B., LABUDOVIČ, J. Konceptia učebných osnov telesnej a športovej výchovy pre ISCED 3. In *Zborník referátov z 2. ročníka vedecko-pedagogickej konferencie učiteľov telesnej výchovy*. Prešov : MPC AP, 2008, s. 17-25. ISBN 978-80-8045-515-6
- GERHÁTOVÁ, B., MALÍKOVÁ, E. *Národná konferencia o školskom športe. Slovenský školský šport. Podmienky – prognózy – rozvoj. Štrbské pleso*, 5. – 6. 11. 2009. Dostupné na internete: www.sport-konferencia.sk.
- MIKUŠ, M., MODRÁK, M., UCHAL, M. Poznatky o súčasnom stave telesnej výchovy – perspektívy a námety na zlepšenie. In *Kurikulárna transformácia vzdelávania v oblasti telovýchovy a športu na Slovensku. 3. ročník medzinárodnej konferencie*. Nitra, 2007. ISBN 972-80-8094-1734
- MIKUŠ, M., BEBČÁKOVÁ, V., MODRÁK, M. Aktuálne problémy realizácie nových učebných osnov v praxi. In *Zborník referátov z 2. ročníka vedecko-pedagogickej konferencie učiteľov telesnej výchovy*. Prešov : MPC AP, 2008, s. 41-45. ISBN 978-80-8045-515-6
- MODRÁK, M. *Korekcia oslabení oporno-pohybovej sústavy v zdravotnej telesnej výchove aplikáciou plaveckej výučby : metodická príručka*. Prešov : MPC, 2005. ISBN 80-8045-375-6
- MODRÁK, M. *Zborník prác z vedecko-pedagogickej konferencie učiteľov telesnej výchovy. (Minerva Maturita 2006)*, 27.04.2006. Prešov : MPC. 2006. ISBN 80-8045-426-4
- MODRÁK, M. 2007. ZIMNÁ KALOKAGATIA 2007 („Kalokagatia je ešte aj dnes pre mládež ideál...“): zborník prác z odbornej konferencie. Prešov : MPC 2007. 72 s. ISBN 978-80-8045-488-3.
- MODRÁK, M. Niektoré poznatky z genézy novodobých olympiád. In *Zborník prác z odbornej konferencie Zimná kalokagatia 2007*. Prešov : MPC, s. 63-76. ISBN 978-80-8045-488-3
- MODRÁK, M. Metodická edukácia problematiky Civilnej ochrany prostredníctvom vyučovania ochrany človeka a zdravia v regionálnom školstve. In *Zborník z medzinárodnej konferencie konanej v dňoch 29. – 30. mája 2008*. Rožňava : odbor CO a KR a OZ OČAP, 2008.
- MODRÁK, M., ROUČKOVÁ, M., HENEŠOVÁ, J. *Šport ako pozitívny nástroj formovania mladej generácie. In. Národná konferencia o školskom športe. Slovenský školský šport. Podmienky – prognózy – rozvoj. Štrbské pleso*, 5. – 6. novembra 2009. Str. 103 – 109. Dostupné na internete: www.sport-konferencia.sk.
- MODRÁK, M. Výchova k zdraviu a telovýchovné vzdelávanie. In *Prvé kroky kurikulárnej transformácie v predmete telesná a športová výchova : zborník z vedeckej konferencie*. UK. Bratislava : FTVŠ, 2009. ISBN 978-08-8113-036-6
- MODRÁK, M. Pohybová a telesná a športová výchova v kontexte školy. In *Zdravý životný štýl v kontexte výchovy a vzdelávania na školách : 1. odborná konferencia s medzinárodnou účasťou, konaná 21. apríl 2010*. Prešov : MsÚ – OŠKaŠ, 2010.
- ŠIMONEK, J., ml. Osobnosť učiteľa telesnej výchovy z pohľadu žiakov a pedagógov. In *Telesná výchova a šport*. ISSN 1335-2245, 2006, roč. 16, č. 3, s. 2 – 4.

Summary: Author discusses the management process of physical education at school and the importance of sport and physical education in accordance with a healthy lifestyle and education of students in regional schools to have a positive relationship to a lifetime sport activity.

VYUŽITIE DOBOVEJ TLAČE VO VYUČOVANÍ DEJEPISU

Petra Polievková, Fakulta mediálnej komunikácie, Univerzita Cyrila a Metoda, Trnava

Anotácia: Cieľom príspevku je, vychádzajúc z vlastnej skúsenosti autorky, ponúknuť niekoľko podnetov na integrovanie mediálnej výchovy do učebného obsahu dejepisu (v rámci nižšieho sekundárneho vzdelávania). Dôraz sa kladie na prácu s dobovými tlačovinami, prioritne na texty výraznejšie upozorňujúce na prítomnosť persúazie až manipulácie v médiách, resp. na subjektívnu interpretáciu spoločensko-politického diania.

Kľúčové slová: dejepis, dobová tlač, mediálna výchova, presvedčanie až manipulácia, propaganda.

Skutočnosť, že prostredníctvom auditívnych, vizuálnych, audiovizuálnych a tlačených záznamov možno sledovať spoločensko-politickú a kultúrnu situáciu v jednotlivých historických obdobiach, médiá predurčuje k tomu, aby boli vnímané ako výhodný prameň pri vyučovaní dejepisu. Prijatie faktu, že dobové tlačoviny sa nevyhýbajú svojskej, v rôznom rozsahu persuzívne až manipulatívne poňatej interpretácii aktuálneho diania, vytvára predpoklady na to, aby sa v rámci dejepisu ako nosného predmetu naplňali tie ciele mediálnej výchovy, ktoré sledujú uvedomovanie si podielu médií na formovaní verejnej mienky či príležitosti ovplyvňovania obrazom a slovom.

Príspevok poukazuje na možnosti využitia tlačovín na hodinách dejepisu (v rámci nižšieho sekundárneho vzdelávania) nielen ako prostriedku priblíženia spôsobu života v danej historickej epoche, ale aj ako nástroja využívaného za účelom žiaduceho korigovania a (de)formovania spoločensko-politického diania a ovplyvňovania názorov a postojov cieľovej skupiny príjemcov. Analýza mediálnych komunikátov zároveň podporuje rozvoj čitateľskej gramotnosti a, zohľadňujúc vekovú skupinu žiakov, vytvára tiež predpoklady na formulovanie úloh rozvíjajúcich vyššie kognitívne funkcie – hodnotenie, posudzovanie. Pre potreby tohto príspevku sa pod pojmom tlač/tlačovina/tlačový materiál rozumie akýkoľvek písomný, tlačiarensky spracovaný dokument určený masovému publiku, a to bez ohľadu na jeho periodicitu.

Ovplyvňovanie – konštitutívny rys (dobovej) tlače

Zrejme ako najjednoduchšie sa vo vzťahu k vyššie naznačenému cieľu javí využitie dobových periodík a tlačovín v rámci tém približujúcich dejiny 20. storočia; autentický materiál je pomerne ľahko dostupný (napr. Štátna vedecká knižnica v Banskej Bystrici archivuje tlač z 1. polovice minulého storočia, rovnako je množstvo materiálov dostupných na internete). Ako východisko neraz postačia aj materiály, ktoré ponúkajú aktuálne učebnice dejepisu a dejepisné čítanky. Nie je to však samotná dostupnosť materiálu, ale najmä fungovanie totalitných režimov, ktoré vytvára predpoklady na zreteľné objasnenie manipulačných postupov uplatňovaných v médiách či médiami. Pozadím na priblíženie tendencií či snahy dobových tlačovín ovplyvňovať verejnú mienku však môžu byť aj iné dejinné obdobia a udalosti. Je však zrejmé, že manipulatívne pôsobenie slova a obrazu nebude také markantné, ako tomu bolo v ére totalitnej propagandy.

Už počas habsburských povstaní začala na Slovensku vychádzať prvá tlačovina s nepravidelnou periodicitou (*Mercurius Hungaricus*). Prostredníctvom nej chcel František II. Rákoci získavať podporu v boji proti Habsburgovcom a budovať vlastný priaznivý (mediálny) obraz.

O subjektívnom prístupe k tvorbe mediálnych obsahov je vhodné zmieniť sa v súvislosti s jazykovou otázkou, ktorá medzi slovenskými vzdelancami rezonovala približne od konca 18. až do polovice 19. storočia. Spor

medzi stúpenkami československého jazyka, bernolákovcami, zástancami biblickej češtiny či neskôr Štúrovej slovenčiny sa odohrával na stránkach viacerých novín a časopisov. Ako príklad spomeňme *Hronku* vydávanú v Banskej Bystrici v rokoch 1836 – 1838. Z úryvku je možné abstrahovať ideu všeslovenskej vzájomnosti: „*Však jazyk tento náš písemný, není ani pouze český, ani pouze moravský, ani pouze slovenský, jest to plod všech těchto podnářečí....*“ (Kuzmány, 1936, s. 8 – 9). Kuzmány týmito slovami vo svojom úvodníku *Místo předmluvy – tato domluva* reaguje na jazyk československý, ktorý on používal; následne sa kriticky vyjadruje na adresu bernolákovčiny a biblickej češtiny (porov. Šlopeková, 2007, s. 16).

Na spor medzi používateľmi rôznych podôb jazyka upozorňuje ďalšia Kuzmányho reakcia. O Palkovičovom časopise *Tatranka*, ktorý vychádzal v biblickej češtine, v *Hronke* píše: „*Ta, Ta, Tatranka? No veřu bych již byl na ni zapomněl! Ah, Tatranka!.... Nuž, Tatranko, přístup jen bliže, ať se na te podívám....Fuj! co ty handry z tebe visí!*“ (Kuzmány, 1936, s. 8 – 9).

Potrebu jazykovej jednoty zdôrazňuje na stránkach *Orla Tatranského Ľ. Štúr*: „*Náš krok urobili sme po dlhom, dlhom premyslení, po dôvernóm sa raďení s prjateľmí a znaťel-mí nášho národa a jeho stavu, nič sme tím ňechceli podkopat ale vzbudiť a vistaviť to čo dosjal ňebolo, – vzbudiť sme chceli život svje-žejší ako bou dosjal medzi nami, vistavet sme chceli jednotu, ktorej medzi nami dosjal ňebolo.... Jednota sa v tom najlepšie vivješť dá, v tom sa najlepšie darí, čo všetkím najbližše, najprístupnejše; a čo nám je bližším, přístup-nejším a domácnejším nad prirodzenú nám reč našu.... Čo sa Čechou tíka... mi... povedali sme: že mi naskrze ím v ničom škodiť ňechceme, že len svoje veci sporjadať mjeňime a musíme, že mi starje bratskje svazki s ňimí pretr-hnúť ňemislíme“ (Štúr, 1846, s. 274 – 276).*

Analýzou textov a využitím dejepisných poznatkov je možné zaradiť ich autorov k podporovateľom konkrétnej podoby jazyka a ozrejmiť aj diferentný prístup k otázke vzťahov medzi Čechmi a Slovákmí; Štúrov

text zároveň poukazuje na gramatické princípy spisovného jazyka – práca s textami sa ako vhodná ukázala na hodinách opakovania a upevňovania učiva. Z hľadiska mediálnej výchovy vytvárajú uvedené novinárske prejavy predpoklady na ozrejenie subjektívneho prístupu k ich tvorbe v zmysle práva na zaujatie vlastného postoja, hodnotiaceho stanoviska k prezentovanému javu. Nadväzujúco sa otvára možnosť poukázať na základné znaky publicistiky.

Tlačoviny ako nástroj propagandy totalitného režimu

V rámci tém približujúcich existenciu a charakter totalitných režimov nemožno ignorovať práve problematiku zneužívania tlačovín na propagandistické účely. Mementom pre dnešnú spoločnosť sú zvlášť texty podnecujúce k rasovej neznášanlivosti a xenofóbii.

Analýza zvolených textov je výhodná v úvodnej, motivačnej časti vyučovacej hodiny, ktorej tematické zameranie približuje charakter totalitného režimu. Obsahová autenticita novinárskeho prejavu stimuluje záujem žiakov, koncentruje ich pozornosť na tému dejepisného učiva.

Východiskom synergického napĺňania cieľa nosného predmetu a mediálnej výchovy môže byť text letáku Hlinkovej gardy z roku 1940, ktorý je k dispozícii v učebnici aktuálne používanej v 9. ročníku základnej školy: „*Nás neobalamútia hlúpou frázou, že Žid je tiež človek. Židia sú zástupcami a agentmi diablov. Žid nie je výtvor Boží, ale diabolský a preto Žid nie je človek, len ako človek vyzerá. Ten, kto Židov akýmkoľvek spôsobom podporuje, alebo chráni – toho trest Boží neminie*“ (Kováč, Kamenec, Kratochvíl, 1997, s. 43).

Obsah textu a jeho jazykovo-štylistické stvárnenie vytvárajú predpoklady na objasnenie postoja totalitnej Slovenskej republiky smerom k židovskému obyvateľstvu; z hľadiska mediálnej výchovy sa otvára priestor uvedomiť si podiel médií na distribúcii stereotypných predstáv či postrehnúť manipulačný potenciál jazykových prostriedkov s negatívnymi konotáciami.

Vo vzťahu k uvedenému textu je prvou úlohou žiakov identifikovať kľúčové slová. Významovo ozrejmiť majú tiež obrazné/nepriame pomenovania prítomné v texte a určiť tie, ktoré majú negatívny význam, resp. vyvolávajú negatívne emócie. Následne sú požiadaní, aby identifikovali autora letáku a jeho pozíciu v totalitnej Slovenskej republike (vychádzajú z doteraz nadobudnutých poznatkov). Ďalšou úlohou je, aby k ústrednému slovu textu – Žid – vypísali tie slová, ktorými autor Židov charakterizuje. Riešenie týchto úloh je postačujúce na to, aby žiaci dokázali sformulovať odpoveď na podnet: *Pokúste sa charakterizovať postoj totalitnej Slovenskej republiky k židovskému obyvateľstvu.* Nasledujúca transformácia textu spočíva v požiadavke nahradiť slovo Žid ich krstným menom – úlohou sa sleduje simulácia pocitov ľudí, ktorých totalitný režim považoval za menejcenných. Samozrejým vyústením tejto časti je diskusia korigujúca prípadné neadekvátne prejavy niektorých žiakov. Záverečná požiadavka smeruje k identifikácii adresáta textu a k posolstvu, ktorému mal porozumieť a stotožniť sa s ním.

Nadväzujúc na úlohy k východiskovému textu sú žiaci (na domácu/projektovú úlohu) požiadaní vyhľadať na internete citácie z tlače z obdobia totalitnej Slovenskej republiky, ktoré spája kľúčové slovo Žid a jeho ďalšie odvodeniny (využiť možno napr. http://www.pulib.sk/elpub2/FF/Chovanec1/pdf_doc/46.pdf). Úlohy kopírujú zadania z vyučovacej hodiny – zistenia žiakov smerujú k uvedomeniu si pevného, ustáleného zobrazovania Židov v dobovej tlači a k uvedomeniu si toho, ako je možné prostredníctvom médií vytvárať žiaducu spoločenskú klímu. Samozrejmosťou je následná diskusia o dôsledkoch takýchto propagandistických postupov. (Je výhodné, ak v spolupráci s inými vyučovacími predmetmi, napr. s etickou výchovou, žiaci pokračujú v nastavenom projekte a v súčasnej dennej tlači, resp. v jej internetovej verzii identifikujú (minoritné) skupiny podliehajúce stereotypnému zobrazovaniu.)

Spoločensko-politickú situáciu totalitnej Slovenskej republiky je výhodné priblížiť aj

cez titulky článkov z dobovej tlače. Z hľadiska mediálnej výchovy si žiaci osvoja úlohu titulku, jeho jazykovo-štylistické stvárnenie a manipulačný potenciál. Vo vzťahu k uvedenému je možné využiť napr. titulky a podtitulky zo *Slovenskej politiky* či *Slovenskej pravdy* z rokov 1938 – 1939. S odkazom na prečítané titulky žiaci uvádzajú slová a slovné spojenia, ktoré podľa nich charakterizujú vzťahy totalitnej republiky a Nemecka. Požiadaní sú tiež o to, aby sa na základe titulkov pokúsili odhadnúť, ako médiá vnímali vznik samostatnej Slovenskej republiky a ako prezentovali jej existenciu, spoločensko-politické, kultúrne a hospodárske fungovanie. Podkladom k analýze môžu byť napríklad tieto titulky: *Našli sme šťastný národ... nemeckí novinári o dojmach zo svojej študijnej cesty po Slovensku; Radikálne protižidovské opatrenia v Protektorate; Nevybojovali sme si samostatnosť, aby sme sa stali predmetom čachrov – zlomyseľné tvrdenia poľského časopisu o Slovensku; Poľný maršal Göring: „Sme pokojní a pevní v dôvere vo vodcu a v očakávaní mieru“; Nemecká odpoveď: Sme s vami!; Medzištátny zápas s Nemeckom – vedenie ŠK Bratislava dáva upraviť ihrisko – celý rad dôležitých správ pre športovcov; Slovenská vláda dobuduje športovníctvo – ľud potrebuje možnosť lacného a dlhodobého úveru; Vklady v bankách opäť vzrastú – rekordné výsledky žatvy na Slovensku.*

Pri jazykovej analýze titulkov žiaci rozlišujú medzi slovami s negatívnou a pozitívnou konotáciou. Následná diskusia vedie k uvedomeniu si toho, ako sa pod vplyvom vhodne volených slov a slovných spojení vytvárajú vo vedomí príjemcu požadované asociácie. Žiaci uvažujú, čo bolo zrejme obsahom textov príslušiacich zvoleným titulkom – ich predstava je následne konfrontovaná s autentickým obsahom textu.

Záverom

Aj z vyššie popísaných podnetov na integráciu mediálnej výchovy do učebného obsahu dejepisu je zrejme, že mediálna výchova sa javí ako výhodný prierezový predmet posilňujúci medzipredmetové vzťahy – jej prí-

tomnosť v obsahu nosného predmetu zahŕňa aj potrebu využitia poznatkov z ďalšieho predmetu (v prezentovaných príkladoch to bol predovšetkým slovenský jazyk a etická výchova). Tematická širokospektrálnosť mediálnych obsahov ich predurčuje na prakticky neobmedzené využitie v akejkoľvek výchovno-vzdelávacej oblasti. Podstatné však je, aby mediálny komunikát nebol využívaný len ako informačný doplnok k téme nosného

predmetu. Pri integrácii mediálnej výchovy je nutné mať na zreteli potrebu výchovy kritického príjemcu mediálnych obsahov, ktorý informácie nielen získava, ale ich aj hodnotí, konfrontuje s vlastnou skúsenosťou, nezrieka sa vo vzťahu k nim práva na vlastný názor a uvedomuje si riziko tendenčného vytvárania reality v médiách. (Popri upozornovaní na riziká mediálneho konzumu však netreba zabúdať ani na pozitívne aspekty médií.)

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

KOVÁČ, D., KAMENEC, I., KRATOCHVÍL, V. *Dejepis 4 : Slovensko v novom storočí*. Bratislava : Orbis Pictus Istropolitana, 1997. 72 s. ISBN 80-7158-067-8

KUZMÁNY, K. Místo předmluvy – tato domluva. In *Hronka*. 1836, roč. 1, č. 1, s. 8 – 9.

ŠLOPEKOVÁ, J. Kuzmányho Hronka v kontexte slovenskej publicistiky. In SEDLÁK, I. (zost.). *Karol Kuzmány a Štefan Moyses v slovenských národných a cirkevných dejinách*. Martin : Matica slovenská, 2007, s. 14 – 20. ISBN 978-80-7090-839-6

ŠTÚR, Ľ. Hlas proti hlasom. In *Orol Tatránski*. 1846, roč. 1, č. 27, s. 274 – 276.

Summary: *The authoress, based on her experience, offers some suggestions for integration of media education into the curriculum content of history as a school subject (primarily within lower secondary education). She puts an emphasis on work with texts from historical periodicals, especially on the texts focussing on persuasive and manipulative techniques in media and on subjective interpretation of social and political life in media.*

SPOLUPRÁCA GALÉRIE/MÚZEA A PEDAGÓGA PREDPRIMÁRNEHO VZDELÁVANIA

Martina Pavlikánová, Pedagogická fakulta, Univerzita Komenského, Bratislava

Anotácia: *Edukácia v galériách, múzeách a iných kultúrnych inštitúciách získava v rámci výchovno-vzdelávacieho systému stále väčšiu dôležitosť. Tieto inštitúcie sa stávajú otvorenými diskusnými a interaktívnymi priestormi, ktoré nepoznajú kultúrne bariéry. V rámci svojho vzdelávania podávajú pomocnú ruku aj pedagógom predprimárneho vzdelávania. Pomáhajú dosahovať stanovené ciele vzdelávania a ponúkajú interaktívne vzdelávacie priestory.*

Kľúčové slová: *galéria, múzeum, galerijná edukácia, predškolská výchova, výtvarné aktivity, kooperácia*

Umenie je odrazom spoločnosti, jej kultúrnej, ekonomickej, sociálnej i politickej situácie, ktorú reprezentuje, ale mnohokrát aj kritizuje. Tak ako sa menila a vyvíjala spoločnosť, aj umenie prešlo cestu od tradičných umeleckých disciplín smerom k vizualizácii.

Sme súčasťou vizuálnej kultúry ovplyvňovanej a prezentovanej obrazmi. Náš každodenný život je tvorený a definovaný obrazovými

informáciami či už vedeckého, odborného, úžitkového alebo čisto reklamného charakteru. Práve v tejto oblasti ponúkajú kultúrne inštitúcie (galérie, múzeá, domy umenia, detské múzeá) svojimi programami jedinečnú šancu interaktívnym spôsobom podieľať sa na pozitívnom ovplyvňovaní a kultivovaní každého jedinca a jeho vizuálnych schopnosti, už od predškolského veku dieťaťa.

Je potrebné si uvedomiť, že sprostredkovanie umenia a kultúry už v predškolskom veku dieťaťa je dôležitým článkom socializácie a enkulturácie. Zároveň je inšpiráciou, v ktorej sa rozširuje obzor úzkeho rodinného a školského prostredia. U dieťaťa sa tak postupne utvára vedomie spolupatričnosti s vlastnou kultúrou, spoločnosťou.

Netreba pripomínať, že v roku 2008 vstúpil do praxe nový kurikulumný dokument pre všetky stupne vzdelávania, počnúc predškolskou výchovou. Je to najvyšší kurikulumný dokument určujúci povinný obsah vzdelávania, ktorý vo svojom obsahu vychádza z kultúrneho a umeleckého dedičstva a súčasného rozvoja society vo všetkých sférach. Je charakterizovaný ako otvorený dokument, ktorý dáva školám priestor vytvoriť si vlastnú profiláciu (tzv. školský vzdelávací program). Každá škola má tak priestor na obsahové dotvorenie vzdelávacieho programu na základe **špecifických regionálnych a lokálnych podmienok a požiadaviek**. Práve regionálne a lokálne podmienky dávajú veľký priestor pre výchovno-vzdelávaciu činnosť galérií a múzeí a ďalších kultúrnych inštitúcií, a to aj pre činnosť menších galérií a múzeí regionálneho charakteru.

Položme si otázku: *Čím môže byť prínosná pre pedagóga predprimárneho vzdelávania kooperácia s galériou, múzeom, či inou vybranou kultúrnou inštitúciou?*

Vzájomná kooperácia galérie/múzea a pedagóga predprimárneho vzdelávania môže byť:

- pomoc v naplnení cieľov vzdelávania,
- pomoc pri vytváraní „mostov“ na porozumeniu kultúry,
- pomoc pri rozvíjaní verbálnej i nonverbálnej komunikácie,
- pomoc pri utváraní hodnôt.
- Ako uvádza Júva (Jelinková, Poláková, 2003, s. 26-27), môže byť:
- pomoc pri prekonávaní obavy z návštevy kultúrnej inštitúcie,
- pomoc v dialógu medzi generáciami, kde je priestor pre odovzdávanie poznatkov generácií, predovšetkým ľudových tradícií, zvykov, remesiel (vhodné predovšetkým

v menších galériách a múzeách),

- pomoc v oblasti ekologickej výchovy a environmentálneho vzdelávania,
- pomoc pri vytváraní internacionálneho pohľadu na svet, ktorý vychádza z dnešnej globalizovanej spoločnosti (migrácie a vytvárania multikultúrnej spoločnosti),
- pomoc pri realizácii interkultúrnej výchovy s dôrazom na kvalitu medziľudských vzťahov, toleranciu, solidaritu.

Ak sa pozrieme bližšie, tak Štátny vzdelávací program pre materské školy ISCED – O Predprimárne vzdelávanie, má názov **Dieťa a svet** a skladá sa zo štyroch tematických okruhov: *Ja som, Ľudia, Príroda a Kultúra*. Tematické okruhy sa vzájomne prelínajú a dopĺňajú, každý tematický okruh zahŕňa **tri vzdelávacie oblasti rozvoja osobnosti dieťaťa, ktorých obsah vzdelávania vychádza z obsahu kultúrneho a umeleckého dedičstva**. Okrem toho má každý tematický okruh svoje podoblasti, ktoré sú obsahom vzdelávania: prírodovednú, jazykovú, komunikatívnu, etickú, umelecko-expresívnu (hudobná, výtvarná, literárna), ale aj prierezové témy, ako environmentálna, mediálna, či multikultúrna výchova aj výchova k tvorivosti. **Tieto oblasti môžeme tematicky nájsť aj v umení a kultúre**, a tak ich naplno rozvíjať v rámci výchovno-vzdelávacích programov kultúrnych inštitúcií:

Ja som - *Spoznávanie seba a svojej identity*. Hrou sa deti učia citlivo vnímať a prežívať zmyslové podnety, čas i priestor, smerujúce od sebauvedomenia k sebaopoznaniu.

Ľudia - *Spoznávanie seba a ľudí vôkol nás*. Cez hru, objavovanie a spoznávanie sa deti učia spôsobom medziľudskej komunikácie. Učia sa poznávať činnosti i produkty ľudí.

Príroda - *Spoznávanie a približovanie sa prírode*. Citlivý prístup k prírode, k uvedomeniu si jej hodnôt, uvedomeniu si seba ako súčasť prírody. Tieto aktivity smerujú k ochrane prírody, k environmentálnej výchove.

Kultúra - *Spoznávanie prostredia*. Ide o stretnutie s prostredím, v ktorom sa pohybujeme a ktoré aj spoluvytvárame. Vhodný priestor na výchovu k multikultúrnosti, nakoľ-

ko sa už od predškolského veku stretávame aj s inými kultúrami a ich prejavmi.

Je potrebné upozorniť, že kultúrne inštitúcie nie sú povinné naplňovať učebné osnovy, ale pokiaľ sa svojimi programami orientujú na všetky stupne vzdelávania, usilujú sa stanovené učebné osnovy dopĺňať, rozširovať. Kultúrne inštitúcie tak svojimi programami môžu napomôcť aj pedagógovi predprimárneho vzdelávania v rámci výchovno-vzdelávacieho procesu rozvíjať témy ako:

- vzťah k sebe samému – spoznávanie seba ako súčasti nejakého spoločenstva, národa, kultúry (a to nie len v rámci rodiny a školy) – uvedomenie si vlastnej identity;
- vzťah k blízkym i vzdialeným skupinám – socializácia, tolerancia, akceptácia, rešpekt – porozumenie iným kultúram i národom, ktoré vytvárajú priestor na výchovu k multikultúrnosti – výchova k zodpovednosti za svoje činy a konania;
- vzťah k svojmu miestu – lokalita, kde žijem a jej špecifiká – spoznávanie a porozumenie sveta vôkol nás cez jeho výtvory – výchova k hodnotám;
- vzťah k širšie chápaným problémom sveta – migrácia, utečenci, ...
- vzťahu k mediálnej kultúre – hodnoty, postoje, správanie.

Aby bolo možné naplniť stanovené ciele, je potrebná aktívna kooperácia medzi kultúrnymi inštitúciami a pedagógmi predprimárneho vzdelávania. Jednou z možných foriem je školenie pedagógov priamo v daných inštitúciách, kde majú možnosť nielen vidieť, ale aj sami, priamo na sebe, vyskúšať niektoré z vybraných programov.

Musíme konštatovať, že v rámci vzdelávania sa kultúrne inštitúcie zameriavajú v prvom rade na pedagógov primárneho a sekundárneho vzdelávania. Je preto potrebné aj zo strany pedagógov predprimárneho vzdelávania prejavovať záujem o vzdelávanie v oblasti umenia a kultúry, a tým rozšíriť svoje vedomosti, ale aj možnosti rozšírenia obsahu vzdelávania. Pre materské školy v menších,

regionálnych mestách, sa môže stať kooperácia s galériou alebo múzeom (prípadne inou inštitúciou) súčasťou cieľov školského vzdelávacieho programu, a tým aj špecifikom danej materskej školy. Pedagóg tak získava:

- vzdelávacie priestor, ktorý môže rozšíriť jeho vlastný okruh poznatkov,
- interaktívny priestor, v rámci ktorého deti hravou formou spoznávajú svet okolo seba. Rozvíjajú svoju predstavivosť a fantáziu. Získavajú bližší vzťah k svojej kultúre a budujú si vlastnú kultúrnu identitu, ale zároveň sa učia chápať a akceptovať aj kultúru iných národov, výchova k tolerancii, k multikultúrnosti,
- kontakt s originálmi nášho kultúrneho dedičstva (návšteva galérií, múzeí a iných kultúrnych inštitúcií),
- kontakt so živými umelcami, tvorcami, remeselníkmi (hlavne v regionálnych podnikoch, kde sú žijúci umelci alebo tradiční ľudoví remeselníci).

Pozrime sa na niektoré vybrané inštitúcie:

- *Slovenská národná galéria*. Slovenská národná galéria ponúka ucelený program vzdelávania pre deti všetkých vekových kategórií. Jednu veľkú skupinu návštevníkov tvoria aj deti predškolského veku v rámci výtvarných aktivít. Okrem toho pravidelne realizuje vzdelávacie programy pre pedagógov, ktoré sú zamerané na:

1. prehliadku aktuálnej výstavy spojenú s lektorským výkladom, oboznámenie sa s ponúkaným programom a možnosťou vzájomnej spolupráce,
2. prehliadku aktuálnej výstavy jedného z programov, kde sa sami pedagógovia stávajú aktérmi programu.

V rámci vzájomnej spolupráce a pravidelnej návštevy je možné dohodnúť aj programy „šité na mieru“, ktoré sa prispôbujú obsahu vzdelávania tej ktorej školy, triedy. Okrem toho oddelenie výchovy a vzdelávania SNG už niekoľko rokov spolupracuje s Metodicko-pedagogickým centrom. Bohužiaľ, nakoľko toho času v Bratislave nie je odborný pracovník pre výtvarnú výchovu, táto spolupráca stag-

nuje, čo je na škodu, hlavne pre pedagógov. (Pozn. red. Od roku 2011 už pracuje aj v Bratislave učiteľ kontinuálneho vzdelávania pre výtvarnú výchovu.)

- Detské múzeum. Detské múzeum je interaktívne múzeum určené všetkým deťom. Hravou formou predstavuje rôzne oblasti života a prispieva tak k výchove novej generácie návštevníkov múzeí a galérií, čím napĺňa kultúrno-výchovne poslanie. Vo svojich programoch realizuje aj stretnutia pedagógov, kde predstavuje svoju programovú ponuku.
- *ÚĽUV*. Jedným z hlavných cieľov ÚĽUV-u je „*uchovať pre budúce generácie vedomosti a zručnosti uplatňované ľudovými výrobcami a estetické bohatstvo vzorov využívaných v práci s prírodnými materiálmi*“ (Aktivity ÚĽUV-u. [online]. [cit. 2011-06-22]. Dostupné na <<http://www.uluv.sk/sk/web/o-uluve/hlavne-cinnosti/aktivity-uluvu/>>). V rámci svojich programov realizujú vzdelávacie zájmové kurzy remesiel. Z hľadiska novej vzdelávacej koncepcie majú akreditované kontinuálne vzdelávanie pre pedagógov zamerané na regionálnu výchovu. Pedagógovia tak budú mať možnosť zoznámiť sa tradičnou ľudovou tvorbou na Slovensku z viacerých aspektov.
- *Bibiana*. Bibiana, zatiaľ jediný Medzinárodný dom umenia pre deti na Slovensku, sa „*orientuje na umeleckú tvorbu určenú všetkým vekovým kategóriám detí a mládeže, ktorej rozvoj aktívne podporuje. Sprístupňuje deťom umenie netradičnými, experimentálnymi formami práce. Do nových kontextov spája dostupné informácie, poznatky a skúsenosti a modernými spôsobmi, ktorým dieťa rozumie, s ním komunikuje*“ (O nás. [online]. [cit. 2011-06-22]. Dostupné na <<http://www.bibiana.sk/>

[index.php?id=2](http://www.bibiana.sk/index.php?id=2)>). Jej výstavná činnosť je zameraná hlavne na interaktívne výstavy, ktoré sú dopĺňané vzdelávacími programami. Bibiana samostatne nerealizuje vzdelávanie pedagógov, no tematické zameranie i koncipovanie výstav je veľmi vhodnou, podnetnou a hravou formou vzdelávania predovšetkým pre deti predškolského veku. Bibiana sa tiež úzko špecializuje na skvalitňovanie detskej literatúry, ktorá zohráva u detí predškolského veku dôležitú úlohu.

Toto je ukážka len štyroch vybraných kultúrnych inštitúcií, ktorých ponuku je možné využiť, a tak obohatiť a obsahovo rozšíriť nielen stanovené ciele vzdelávania, ale aj osobný potenciál pedagóga predprimárneho vzdelávania. Kultúrne inštitúcie sa tak prispôbujú požiadavkám dnešnej spoločnosti a vytvárajú interaktívny priestor, ako miesto pre učenie sa a vzdelávanie, postavené na zážitkovom učení. Svojimi aktivitami sa usilujú napĺňať obsah vzdelávania, prostredníctvom premyslených aktivít, ktorých tón určuje objaviteľská radosť, zábava, kreativita, a predovšetkým praktická skúsenosť v tvorivom procese.

Pedagóg predprimárneho vzdelávania by mal mať na pamäti, že návšteva niektoej z inštitúcií je pre deti atraktívnym zážitkom, sprostredkováva im stretnutie s históriou, výtvarným umením, prírodnými vedami, či technikou spôsobom, ktorý je im najbližší, hrou. Netreba zabúdať, že osobná skúsenosť s umeleckým dielom v origináli je predovšetkým v predškolskom a mladšom školskom veku nenahraditeľná. Záleží však na osobnej angažovanosti a ochote pedagóga poskytnúť v rámci výchovy a vzdelávania aj niečo navyše. Tým môže byť práve návšteva galérie či múzea, ktoré ponúkajú ucelené koncepcie vzdelávacích programov aj pre deti predškolského veku.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

Aktivity ÚĽUVu. [online]. [cit. 2011-06-22]. Dostupné na <<http://www.uluv.sk/sk/web/o-uluve/hlavne-cinnosti/aktivity-uluvu/>

BRABCOVÁ, A. (ed.) *Brána múzeí otvorená*. Náchod : Juko, 2003. ISBN 80-86213-28-5

JŮVA, V. *Dětské muzeum : edukační fenomén pro 21. století*. Brno : Paido, 2004. ISBN 80-7315-090-5

JŮVA, V. Muzejní pedagogika ve vysokoškolském studiu. In JELINKOVÁ, E., POLÁKOVÁ, Z. (ed.): *Děti, mládež, ... A MUZEA?* III.. Brno : Moravské zemské muzeum, 2003. ISBN 80-7028-205-3

O nás. [online]. [cit. 2011-06-22]. Dostupné na <<http://www.bibiana.sk/index.php?id=2>>

PAVLÍKÁNOVÁ, M. Nové prístupy vo výtvarnej výchove v kontinuite s galerijnou edukáciou. In PODHÁJECKÁ, M., MIŇOVÁ, M., GMITOVÁ, V. (eds.) *Súčasnosť a budúcnosť predprimárnej edukácie*. Prešov : Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, Slovenský výbor OMEP, Regionálna sekcia SV OMEP Prešov, 2009, s. 192-200. ISBN 978-80-555-0006-5

VALACHOVÁ, D. *Výtvarná edukácia v predprimárnom vzdelávaní a v mimoškolskej činnosti*. Bratislava : Univerzita Komenského, 2010. ISBN 978-80-223-2778-7

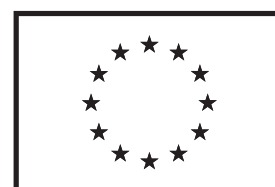
Internetové zdroje: www.sng.sk, www.detskemuzeum.sk

Abstract: *The importance of gallery and museum education, and education in other cultural institutions recently grows within the educational system. These institutions become open interactive discussion places not being limited by any cultural barriers. With their education they give a helping hand to pre-school teachers. They help to reach the goals of education and offer interactive educational places.*



mpc
METODICKO-PEDAGOGICKÉ CENTRUM

PROFESIJNÝ A KARIÉROVÝ RAST
pkrmpc
METODICKO-PEDAGOGICKÉ CENTRUM



Európska únia
Európsky sociálny fond

Moderné vzdelávanie pre vedomostnú spoločnosť / Projekt je spolufinancovaný zo zdrojov EÚ

SPRACOVANIE OSVEDČENÝCH PEDAGOGICKÝCH SKÚSENOSTÍ A OSVEDČENÝCH SKÚSENOSTÍ ODBORNEJ PRAXE V RÁMCI PROJEKTU PKR

Vladimír Laššák,

Metodicko-pedagogické centrum, regionálne pracovisko Banská Bystrica

V rámci národného projektu Profesionálny a kariérny rast pedagogických zamestnancov (ďalej projekt PKR), odbornej aktivity č. 3.2 Vzdelávacie aktivity sú zverejňované výzvy pre pedagogických a odborných zamestnancov na pozíciu 8.1.5 Odborný poradca vo vzdelávaní na spracovanie osvedčených pedagogických skúseností a osvedčených skúseností odbornej praxe (ďalej OPS/OSO). V predchádzajúcom školskom roku Metodicko-pedagogické centrum vyhlásilo dve kolá výziev na spracovanie OPS/OSO pre pedagogických a odborných zamestnancov. V septembri 2012 bolo vyhlásené tretie kolo výzvy. Štvrté kolo výzvy na spracovanie OPS/OSO bude vyhlásené začiatkom roka 2013.

Charakteristika OPS/OSO

Osvedčené skúsenosti pedagogickej praxe a osvedčené skúsenosti odbornej praxe sú reflexiou vynikajúcich inovatívnych pedagogických a odborných zamestnancov na vybrané a vyriešené odborné problémy vzťahujúce sa k ich práci. V odbornej terminológii sú obvykle označované ako „najlepšie praxe“ (z angličtiny best practices). Úlohou OPS/OSO je šírenie osvedčených najlepších postupov, ako zdrojov inšpirácií a podnetov pre ďalšiu prácu pedagógov.

Dôležité je, aby OPS/OSO vychádzala zo špecifickej „prežitej“ praktickej skúsenosti s tvorivosťou a inováciou vo výchovno-vzde-

lávacom alebo poradenskom procese v škole alebo školskom zariadení. OPS/OSO je obvykle spracovaná len pre jednu špecifickú oblasť, tému, vybraný problém alebo jav, napr. hodnotenie žiakov vo vybranom predmete. Spracovanie viacerých tém v rámci jednej OPS/OSO nie je vhodné. OPS/OSO prezentujú existujúce prístupy, postupy, metódy, techniky, procesy alebo aktivity (praktické činnosti), ktoré vedú k žiaducim výsledkom alebo cieľom vo výchovno-vzdelávacom procese omnoho efektívnejšie ako iné. Umožňujú efektívnejšie riešenie problémov, s menším počtom nepredvídateľných komplikácií. OPS/OSO opisujú cesty k vytýčeným cieľom vo výchove a vzdelávaní, ktoré sú účinnejšie - lepšie to funguje, dosahujem lepšie výsledky alebo sú efektívnejšie - vynaložím menej úsilia, potrebujem menej času a pod. Sú založené na postupoch, ktoré sú opakovateľné a ktoré sa môžu osvedčiť aj inde, pričom ich môže aplikovať väčší počet ľudí, tzv. nepriamy prenos skúseností.

OPS/OSO môžu zahŕňať netradičné formy práce vo vzdelávaní, osvedčené postupy pri realizácii čiastkových vyučovacích aktivít, školských alebo žiackych projektov, odporúčania k novým organizačným formám vyučovania, novým spôsobom hodnotenia žiakov. Môžu tiež zahŕňať činnosti týkajúce sa rozvoja kompetencií žiakov alebo učiteľov, osvedčené metódy a postupy súvisiace s autoevalváciou alebo vzájomným učením sa v škole, osvedčenými inovatívnymi riešeniami mimovyučovacích a voľnočasových aktivít a pod.

Zverejnené OPS/OSO v rámci projektu PKR sú významným informačným zdrojom pre pedagogických a odborných zamestnancov škôl a školských zariadení pre potreby ich ďalšieho vzdelávania a rozvoja, ako aj zvyšovania kvality ich pedagogickej a odbornej praxe. Slúžia tiež ako doplnkové študijné materiály pre lektorov alebo účastníkov v akreditovaných vzdelávacích programoch kontinuálneho vzdelávania vytvorených v rámci projektu PKR a tiež ako námety na tvorbu nových vzdelávacích programov.

Prihlásenie sa do výzvy na spracovanie OPS/OSO

Na spracovanie OPS/OSO sa do vyhlásenej výzvy môže prihlásiť každý pedagogický a odborný zamestnanec, ktorý spĺňa požiadavky určené vo výzve. Do výziev sa môžu zapojiť zamestnanci, ktorí spĺňajú nasledujúce podmienky:

- sú pedagogickí zamestnanci alebo odborní zamestnanci (samostatný pedagogický alebo odborný zamestnanec, pedagogický alebo odborný zamestnanec s 1. atestáciou, pedagogický alebo odborný zamestnanec s 2. atestáciou); zahrňuje pedagogických zamestnancov všetkých typov materských, základných, stredných škôl a školských zariadení a učiteľov pre kontinuálne vzdelávanie,
- sú zamestnancami školy alebo školského zariadenia podľa § 3 ods. 1 zákona č. 317/2009 Z. z. alebo Metodicko-pedagogického centra (v čase prihlásenia sa do výzvy),
- dokážu predložiť námet OPS alebo OSO vychádzajúci z vlastnej pedagogickej praxe alebo odbornej praxe v škole, školskom zariadení v určenom termíne,
- OPS alebo OSO nebola doteraz vytvorená, publikovaná v rámci projektov podporovaných z fondov EÚ a nebola predmetom financovania zo žiadnych verejných (vrátane fondov EÚ), ani súkromných zdrojov.

Do výzvy sa prihlasuje prostredníctvom prihlášky, v ktorej predkladateľ opisuje svoj návrh osvedčenej pedagogickej skúsenosti alebo osvedčenej skúsenosti odbornej praxe. Prihláška do výzvy na spracovanie OPS/OSO je jednoduchá. Skladá sa z troch častí, v ktorých uchádzač opisuje podstatu OPS/OSO vychádzajúcu z jeho praktických skúseností, opisuje prínosy z OPS/OSO pre procesy výchovy a vzdelávania, resp. poradenstva v škole alebo školskom zariadení a uvádza názvy akreditovaných vzdelávacích programov MPC v rámci projektu PKR, pre ktorý by mohla byť OPS/OSO prínosom alebo predkladá námet na tvorbu nového vzdelávacieho programu. Formulár prihlášky požaduje

od záujemcov spracovanie odpovedí na nasledujúce otázky:

1. Konkrétne a dostatočne podrobne opíšte osvedčenú pedagogickú/odbornú skúsenosť, vychádzajúcu z vašej pedagogickej alebo odbornej praxe (max. rozsah 1 strana A4).
2. Konkrétne a dostatočne podrobne opíšte prínosy osvedčenej pedagogickej/odbornej skúsenosti pre procesy výchovy a vzdelávania, resp. poradenstva v škole alebo školskom zariadení (max. rozsah 1 strana A4).
3. Uveďte názov akreditovaného programu MPC (vytvoreného v rámci národného projektu Profesionálny a kariérový rast pedagogických zamestnancov), pre ktorý by opísaná pedagogická/odborná skúsenosť bola prínosným doplňujúcim učebným materiálom. Prípadne napíšte námet na tvorbu vzdelávacieho programu, ktorý by táto opísaná pedagogická/odborná skúsenosť podporila. V námete uveďte pracovný názov, ciele a obsahové zameranie návrhu vzdelávacieho programu.

Priebeh výzvy a kola na spracovanie OPS/OSO

Na spracovanie OPS/OSO sa vyhlasujú jednotlivé kolá výziev. Výzva je vyhlásená cez webovú stránku MPC a iné informačné zdroje, napr. web stránku MŠVVaŠ SR. Ku každej výzve je zverejnený špecifický harmonogram, ktorý uvádza termíny:

- zverejnenia a uzávierky (ukončenie prijímania prihlášok) príslušného kola výzvy,
- posúdenia prihlášok (návrhov) OPS/OSO a výberu uchádzačov odbornou komisiou,
- pracovných stretnutí s vybranými uchádzačmi ku konzultáciám k návrhom a inštruktáži na spracovanie OPS/OSO,
- spracovania odborných stanovísk k vypracovaným OPS/OSO,
- informovania spracovateľov o výsledkoch posúdenia OPS/OSO,
- zapracovania pripomienok do OPS/OSO na základe odborných stanovísk,
- zverejnenia akceptovaných (pozitívne posúdených) OPS/OSO na web stránke MPC.

Od vyhlásenia výzvy majú záujemcovia obvykle jeden mesiac na predloženie prihlášky s opisom OPS/OSO. Návrhy prihlášok sú posudzované odbornými komisiami vytvorenými na jednotlivých regionálnych pracoviskách MPC. Predkladatelia pozitívne posúdených prihlášok sú pozvaní na pracovné stretnutie, kde sú im podrobne predstavené požiadavky na spracovanie OPS/OSO a predložené návrhy sa s nimi prekonzultujú. Na spracovanie dokumentu OPS/OSO majú autori obvykle jeden až jeden a pol mesiaca. Odovzdané OPS/OSO posudzujú iní spracovatelia OPS/OSO v príslušnom kole výzvy alebo učitelia pre kontinuálne vzdelávanie z MPC. Po zapracovaní pripomienok z odborných stanovísk sú OPS/OSO zverejnené na web stránke MPC v PDF dokumente. Spracovatelia zverejnených OPS/OSO dostanú od MPC potvrdenie o publikovaní OPS/OSO na web stránke MPC.

Reflexia predchádzajúcich kôl na spracovanie OPS/OSO

Doteraz prebehli a boli uzatvorené dve kolá na spracovanie OPS/OSO. Množstvo prijatých prihlášok, ako aj odovzdaných a spracovaných OPS/OSO nám umožňuje urobiť krátku reflexiu predchádzajúcich kôl, v ktorej sa zameriame len na niektoré vybrané aspekty spracovania OPS/OSO. Nebudeme reflektovať procesy spracovania a administrácie jednotlivých kôl výziev zo strany MPC, pretože tieto sú dané formálne opísanými postupmi.

Prvým, pomerne významným a často rozhodujúcim aspektom úspešnosti spracovania OPS/OSO je schopnosť predkladateľa prihlášky kriticky posúdiť, či má skutočne také skúsenosti, ktoré môžu byť inšpirujúce a zaujímavé pre iných kolegov a sú hodné zverejnenia a ďalšieho šírenia ako „osvedčené skúsenosti“. Viaceré predložené návrhy opisovali obvyklé postupy pedagógov, dokonca niektoré z nich boli už opísané v určených učebniciach daného predmetu, resp. v príslušnej domácej alebo zahraničnej literatúre. Významným kritériom pri posudzovaní návrhov OPS/OSO je originalita návrhu, ktorá musí vychádzať

z autentických skúseností pedagogického alebo odborného zamestnanca, ktoré sú spojené s hlbokou a kritickou reflexiou jeho práce, z hľadiska efektívnosti a účinnosti zvolených postupov, napr. inovácie metód a foriem práce, didaktických postupov, pedagogických stratégií, intervenčných postupov a pod. Za OPS/OSO nie je možné považovať niečo, čo je bežne v školách vykonávané a preukázateľne nevedie k lepším výsledkom a výstupom vo vzdelávaní. Najčastejším nedostatkom prihlášok je podcenenie alebo neschopnosť predkladateľa prihlášky konkrétne a dostatočne výstižne opísať podstatu OPS/OSO. Návrhy sú často len veľmi jednoducho a heslovito opisované, obvykle s odvolávkami na vytvorené webové stránky, publikácie, projektové alebo školské dokumenty dokazujúce existenciu prezentovaného riešenia.

V druhej časti prihlášky od záujemcov žiadame, aby konkrétne a dostatočne podrobne opísali prínosy navrhovanej OPS/OSO pre procesy výchovy a vzdelávania, resp. poradenstva v škole alebo školskom zariadení. Najčastejším problémom v tejto časti prihlášky je uvádzanie formálnych deklarácií o tom, že opisovaná OPS/OSO v praxi funguje a žiaci, resp. kolegovia sú z uvedených postupov nadšení, akceptujú ich a pod. Pri posudzovaní tejto časti prihlášky skúmame, do akej miery záujemca opísal konkrétne prínosy OPS/OSO, ktoré mu aplikácia uvedených postupov a metód opakovane priniesla vo výchovno-vzdelávacom procese, pri práci so žiakmi v triede, v predmete, v škole alebo v poradenských procesoch. Vhodné je, ak sú prínosy výstižne uvedené a ak je to potrebné, aj dostatočne podrobne opísané, vrátane naznačenia dôkazov, aby bolo možné posúdiť prínos a potenciálnu hodnotu návrhov a odporúčaní, ktoré budú uvedené v spracovanej OPS/OSO. Vzhľadom na vyššie uvedené nedostatky, regionálne pracoviská MPC realizujú ku každému kolu výzvy pracovné stretnutia, kde sú predložené návrhy na spracovanie OPS/OSO prerokované s vybranými prihlásenými záujemcami, ktorých prihlášky splnili dané požiadavky.

Pomerne častým problémom niektorých návrhov, ale aj predložených OPS/OSO bolo porušenie princípu originality a autorských práv iných autorov, predovšetkým odborných textov, schém, obrázkov a fotografií. Pri spracovaní OPS/OSO je nevyhnutné, aby všetky prevzaté materiály boli korektne citované a označené ako prevzaté alebo upravené s uvedením pôvodného zdroja. Ďalším problémom je nízky dôraz spracovateľov na splnenie formálnych požiadaviek daných na spracovanie samotného dokumentu OPS/OSO. Vzhľadom na to, že odovzdané OPS/OSO nie sú ďalej redakčne spracovávané požadujeme od ich tvorcov, aby nám odovzdali dokumenty, ktoré nevyžadujú formálnu úpravu. Nedodržanie uvedenej požiadavky predlžuje čas potrebný na zverejnenie odovzdanej OPS/OSO.

Plné znenia osvedčených pedagogických skúseností a osvedčených skúseností odbornej praxe sú zverejnené na web stránke Metodicko-pedagogického centra www.mpc-edu.sk.

Pozn. Príspevok je výstupom Národného projektu Profesijný a kariérový rast pedagogických zamestnancov, ITMS 26120130002, ITMS 26140230002



Radoslav Švantner: Princ Bajaja



mpc
METODICKO-PEDAGOGICKÉ CENTRUM

PROFESIJNÝ A KARIÉROVÝ RAST
pkrmnpc
METODICKO-PEDAGOGICKÉ CENTRUM



Európska únia
Európsky sociálny fond

Moderné vzdelávanie pre vedomostnú spoločnosť / Projekt je spolufinancovaný zo zdrojov EÚ

PONUKA VZDELÁVACÍCH PROGRAMOV MPC

V nasledujúcej tabuľke vám aj touto formou dávame do pozornosti programy kontinuálneho vzdelávania MPC akreditované počas roka 2012. V prípade záujmu o podrobnejšie informácie, tieto nájdete na www.mpc-edu.sk, alebo v Ponukovom katalógu nových programov kontinuálneho vzdelá-

vania na školský rok 2012/2013 1. časť a 2. časť, ktorý ste dostali do školy v priebehu septembra 2012. Uvedené akreditované vzdelávacie programy sú v súčasnosti poskytované v rámci Národného projektu ESF Profesionálny a kariérový rast pedagogických zamestnancov.

P.č.	Názov	Druh	Číslo rozhodnutia	Počet hodín
1.	Prevenca kriminality	aktualizačné	694/2012-KV	30
2.	Aktivizujúce didaktické metódy v biológii	aktualizačné	695/2012-KV	40
3.	Postavenie geografie v školskom vzdelávacom programe	inovačné	696/2012-KV	90
4.	Začíname učiť v projektoch v primárnom vzdelávaní	inovačné	697/2012-KV	60
5.	Premena školy: Cesta od tradičného vyučovania k aktívnemu učeniu sa žiakov“	inovačné	698/2012-KV	90
6.	Učebnica ako textová pomôcka žiaka	inovačné	699/2012-KV	20
7.	Spotrebiteľská výchova: „ Vychovávame aktívnych a uvedomelých spotrebiteľov“	inovačné	713/2012-KV	60
8.	Geografia v medzipredmetových vzťahoch a súvislostiach	inovačné	714/2012-KV	110
9.	Inovatívne postupy vo vyučovaní biológie	inovačné	715/2012-KV	60
10.	Inovatívne spôsoby hodnotenia žiakov v predmete slovenský jazyk a literatúra	inovačné	716/2012-KV	60
11.	Tvorba a rozvoj pozitívnej klímy v triede	aktualizačné	717/2012-KV	20
12.	Dieťa a žiak s autizmom v pedagogickej praxi	aktualizačné	718/2012-KV	30
13.	Intervenčné stratégie a techniky riešenia výchovných problémov	aktualizačné	719/2012-KV	30
14.	Prierezové témy v predmete náboženstvo/náboženská výchova nižšieho sekundárneho vzdelávania	aktualizačné	720/2012-KV	50

15.	Súčasný trendy vo výučbe prierezového učiva ochrany života a zdravia v základnej škole a strednej škole ISCED 1,2,3	aktualizačné	721/2012-KV	40
16.	Rozvíjanie kompetencií žiakov diferenciaciou úloh a činností	aktualizačné	722/2012-KV	30
17.	Vzdelávanie v oblasti (ISCED 1) v kontexte so školským vzdelávacím programom	inovačné	723/2012-KV	90
18.	Vplyv sociálneho prostredia na rozvoj osobnosti dieťaťa	inovačné	724/2012-KV	60
19.	Mechatronika	inovačné	725/2012-KV	110
20.	Umelecký prednes v systéme školských súťaží	inovačné	726/2012-KV	60
21.	Výučba geografie na ZŠ a SŠ trochu inak	inovačné	727/2012-KV	90
22.	Tvorba a hodnotenie projektu vyučovania zameriavaného na rozvoj hudobno-tvorivých schopností žiakov základnej umeleckej školy a základnej školy	inovačné	732/2012-KV	110
23.	Obchodné právo	inovačné	734/2012-KV	60
24.	Kariérový poradca - učiteľ	špecializačné	735/2012-KV	100
25.	Príprava maturitných zadaní z biológie	aktualizačné	736/2012-KV	30
26.	Prierezové témy v predmete náboženstvo/náboženská výchovy primárneho vzdelávania	aktualizačné	744/2012-KV	40
27.	Líderstvo v škole	inovačné	746/2012-KV	60
28.	Environmentálna výchova ako prierezová téma v materskej škole	aktualizačné	747/2012-KV	20
29.	Mediálna výchova ako prierezová téma v materskej škole	aktualizačné	748/2012-KV	20
30.	Interaktívna tabuľa vo výchovno-vzdelávacej činnosti materskej školy	aktualizačné	749/2012-KV	60
31.	Niektoré interaktívne metódy efektívneho učenia	inovačné	750/2012-KV	90
32.	Integrácia obsahového a jazykového vzdelávania (CLIL) vo vyučovaní anglického jazyka	aktualizačné	751/2012-KV	50
33.	Aktívne učenie sa žiakov metódou CLIL	inovačné	752/2012-KV	90
34.	Žiacke projekty v geografii alebo vo vlastivede	aktualizačné	753/2012-KV	40
35.	Nové normy STN, EN a ISO v technickom kreslení pre strojárrov	inovačné	754/2012-KV	60
36.	Ako učiť sloh	aktualizačné	755/2012-KV	20

37.	Rozvoj prírodovednej gramotnosti v základnej škole	inovačné	761/2012-KV	90
38.	Pohybové programy zamerané na regeneračné cvičenia pre intaktných žiakov a žiakov so zdravotnými poruchami a oslabeniami	inovačné	762/2012-KV	60
39.	Práca s interaktívnou tabuľou QOMO a softvérom Flow Works	aktualizačné	763/2012-KV	40
40.	Geštaltpedagogika a poradenstvo I - interaktívna pedagogika v predmete náboženstvo/náboženská výchova	inovačné	771/2012-KV	110
41.	Pedagogické možnosti znižovania agresivity detí v školskom veku	aktualizačné	773/2012-KV	20
42.	Ako uplatniť princípy geštaltpedagogiky vo výučbe cudzích jazykov	aktualizačné	774/2012-KV	30
43.	Aktivizujúce a hrové metódy vo výučbe anglického jazyka u žiakov mladšieho školského veku	aktualizačné	775/2012-KV	30
44.	Student-led Conference (Nová metóda sebahodnotenia v praxi)	aktualizačné	776/2012-KV	20
45.	Práca so špecifickými cieľmi v predmete náboženstvo/náboženská výchova	aktualizačné	777/2012-KV	40
46.	Pohybové programy zamerané na regeneračné cvičenia v primárnom vzdelávaní	inovačné	779/2012-KV	90
47.	Elektronická databáza školy v práci pedagogického a odborného zamestnanca časť 1. Tvorba dokumentácie o žiakoch s pomocou elektronického registra v inovačnom systéme školy	aktualizačné	780/2012-KV	20
48.	Duchovná scéna	aktualizačné	781/2012-KV	40
49.	Dane vo vyučovaní odborných ekonomických predmetov na SŠ		782/2012-KV	50
50.	Metodika tvorby individuálnych výchovno-vzdelávacích programov pre žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v primárnom a sekundárnom vzdelávaní	aktualizačné	783/2012-KV	50
51.	Vybrané aspekty a metódy vzdelávania o holokauste na Slovensku	inovačné	792/2012-KV	90
52.	Ochrana života a zdravia	aktualizačné	798/2012-KV	60
53.	Zvládanie záťaží v školskom prostredí - rozvoj relaxačných zručností pedagogického zamestnanca	aktualizačné	799/2012-KV	20
54.	Tvorba maturitných zadaní z geografie na základe kľúčových kompetencií	aktualizačné	800/2012-KV	40
55.	Rómsky jazyk v edukácii	inovačné	801/2012-KV	90

56.	Školský vzdelávací program a plánovanie v materskej škole	aktualizačné	802/2012-KV	50
57.	Učebné plány, učebné osnovy a tematické výchovno-vzdelávacie plány v rámci školského vzdelávacieho programu v primárnom vzdelávaní	aktualizačné	807/2012-KV	20
58.	Riešenie konfliktných situácií v školách a školských zariadeniach	aktualizačné	808/2012-KV	20
59.	Praktické cvičenia a reálie z ruského jazyka	inovačné	810/2012-KV	60
60.	Rozvoj čitateľskej gramotnosti na základných školách s vyučovacím jazykom maďarským	aktualizačné	811/2012-KV	20
61.	Informačná bezpečnosť v škole	aktualizačné	812/2012-KV	30
62.	Inovácie vo využívaní Programu rozvoja osobnosti žiaka so zameraním na drogovú prevenciu	inovačné	816/2012-KV	90
63.	Program rozvoja osobnosti žiaka so zameraním na drogovú prevenciu	aktualizačné	817/2012-KV	60
64.	Ako tvoriť tematické výchovno-vzdelávacie plány vo fyzike	aktualizačné	824/2012-KV	50
65.	Skupinové vyučovanie vo výučbe cudzích jazykov	aktualizačné	825/2012-KV	30
66.	Počítačové grafické programy a ich využitie v edukačných procesoch výtvarnej výchovy	inovačné	826/2012_KV	90
67.	Rozvoj produktívnych jazykových kompetencií žiaka a ich hodnotenie	inovačné	827/2012-KV	60
68.	Implementácia prvkov Montessori pedagogiky v rámci školského vzdelávacieho programu	aktualizačné	828/2012-KV	40
69.	Tanečná príprava	aktualizačné	836/2012-KV	20
70.	Využitie Excelu v matematike	aktualizačné	838/2012-KV	20
71.	Občianska náuka v školskom vzdelávacom programe - ISCED 2	aktualizačné	839/2012-KV	50
72.	Implementácia rozširujúceho učiva výtvarnej výchovy v školách s vyučovacím jazykom maďarským	aktualizačné	840/2012-KV	40
73.	Metódy a formy práce podporujúce kritické myslenie u žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia	inovačné	841/2012-KV	110
74.	Prevenca sociálno-patologických javov v práci pedagogického asistenta	inovačné	842/2012-KV	60
75.	Špecifické metódy a formy práce so žiakmi zo špeciálne znevýhodneného prostredia	aktualizačné	843/2012-KV	30
76.	Funkčné inovačné vzdelávanie pre vedúcich vychovávateľov	funkčné inovačné	848/2012-KV	60

77.	Inovujeme vyučovanie anglického jazyka na prvom stupni základnej školy	inovačné	849/2010-KV	110
78.	Orientácia v priestore a priestorová predstavitivosť v predprimárnom vzdelávaní	aktualizačné	850/2012-KV	25
79.	Prvky zdravotnej telesnej výchovy ako náplň voľného času detí a žiakov v školských výchovno-vzdelávacích zariadeniach	aktualizačné	851/2012-KV	60
80.	Kreativizácia osobnosti učiteľa	inovačné	857/2012-KV	90
81.	Využitie programu ACD/ChemSketch v práci učiteľa chémie	inovačné	858/2012-KV	90
82.	Detské divadlo vo výchove mimo vyučovania	aktualizačné	880/201-KV	60
83.	Nové trendy vo výučbe geografie	aktualizačné	882/2012-kv	20



mpc
METODICKO-PEDAGOGICKÉ CENTRUM



APVV

Táto práca bola podporovaná Agentúrou na podporu výskumu a vývoja na základe zmluvy LPP – 0108-09

PROLES – POPULARIZÁCIA VÝSKUMU A VÝVOJA V LESNÍCTVE A EKOLÓGIÍ LESA FORMOU PROJEKTOVÉHO VYUČOVANIA A MULTIMEDIÁLNEHO DVD

Vladimír Laššák, Judita Henešová

Metodicko-pedagogické centrum, regionálne pracovisko Banská Bystrica

Metodicko-pedagogické centrum, regionálne pracovisko Banská Bystrica bolo partnerom a spoluriešiteľom projektu PROLES - Popularizácia výskumu a vývoja v lesníctve a ekológii lesa formou projektového vyučovania a multimediálneho DVD. Projekt sa realizoval od septembra 2009 do augusta 2012 a zahrňoval celkom 10 aktivít.

Prijímateľom pomoci a koordinátorom projektu bolo Národné lesnícke centrum, Ústav lesníckeho poradenstva a vzdelávania vo Zvolene. Partnermi projektu boli ďalej Technická univerzita vo Zvolene, Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici a Halali, nezisková organizácia.

Cieľom projektu bolo vhodnými formami komunikácie sprístupniť výsledky vedecko-

výskumnej činnosti v oblasti lesníctva a ekológie a nadviazať aktívnu spoluprácu učiteľov a žiakov s vedecko-výskumnými pracovníkmi prostredníctvom projektového vyučovania a aktivít lesnej pedagogiky.

Cieľovú skupinu projektu tvorili žiaci základných a stredných škôl zo Zvolena, Banskej Bystrice a ich okolia. Zámerom projektu bolo umožniť žiakom nahliadnuť do tvorivej činnosti zamestnancov pôsobiacich v oblasti vedy a výskumu, popularizovať výskum a vývoj v lesníctve a ekológii lesa formou projektového vyučovania a multimediálneho DVD. Žiaci ako cieľová skupina projektu boli vybraní preto, lebo v budúcnosti budú práve oni ovplyvňovať spoločenské dianie a perspektívne môžu tvoriť budúcu vedecko-

výskumnú základňu v lesníctve a ekológii lesa.

V prípravnej fáze projektu sa uskutočnilo pracovné stretnutie, kde boli predstavené ciele, aktivity, časový manažment a rozpočet projektu, prebehlo podrobné plánovanie úloh a vymedzili sa kompetencie partnerov v projekte. Následne sa realizoval tréning komunikačných zručností pre zamestnancov pôsobiacich v oblasti vedy a výskumu - odborných tútorov projektu. K tréningu bol vytvorený študijný materiál „Komunikácia a tvorivé riešenie problémov v environmentálnej výchove“. V rámci tréningu si vedecko-výskumní zamestnanci ako odborní tútori pripravili ponuku zadaní žiackych projektov, ktoré neskôr so žiakmi realizovali. Tréning lektorský zabezpečovali a žiacke projekty pripravené tútormi konzultovali vybraní učitelia kontinuálneho vzdelávania z Metodicko-pedagogického centra v Banskej Bystrici.

Projektové aktivity zamerané na žiakov boli navrhnuté tak, aby umožňovali aktívne učenie žiakov, s dôrazom na učenie vlastnou skúsenosťou. Úlohou tútorov bolo pôsobiť motivačne, aby žiaci chceli samostatne pracovať na riešení úloh v žiackych projektoch. Žiaci boli vedení tak, aby efektívne spolupracovali s ostatnými pri riešení zadaných úloh a získavali nové poznatky a zručnosti z riešenej problematiky. Projekt PROLES využíval dve hlavné metódy a stratégie vyučovania - projektové vyučovanie a lesnú pedagogiku založenú na princípoch zážitkovej pedagogiky.

Celkom bolo vytvorených 16 žiackych tímov, ktoré sa počas celého školského roka pravidelne stretávali, riešili spolu rôzne výskumné problémy, objavovali, skúmali, bádali a odhaľovali tajomstvá prírody. Žiacke tímy tvorili tútori, ktorí priamo viedli žiakov - mladých výskumníkov. Spolu s pedagógmi zo škôl postupne realizovali svoje projekty a pripravovali ich na prezentáciu. Žiacke tímy riešili vymedzené

výskumné problémy, bádali, robili pokusy, navštívili arborétum, lesnícky skanzen, laboratória a ďalšie zaujímavé miesta. Počas svojej práce si tímy zaznamenávali svoje „objavy“ do denníkov. Bližšie sa zoznámili s prácou svojich tútorov, diskutovali s nimi a hľadali spôsoby ako riešiť zadané úlohy a zadania.

Pracovné tímy žiakov pod vedením tútorov prezentovali riešenia svojich žiackych projektov na pracovných workshopoch pre žiakov, pedagogických zamestnancov a vedecko-výskumných zamestnancov. Slávnostná prehliadka projektov sa uskutočnila počas vedeckej konferencie žiakov a študentov s názvom „Ako som sa stal detektívom v lese“, kde boli vyhodnotené najlepšie žiacke projekty. Konferencia sa konala pri príležitosti Medzinárodného roka lesov 2011.

Žiacke projekty boli spracované do formy multimedialného DVD, ku ktorému bol spracovaný manuál - metodická príručka s názvom Tvorba žiackych projektov a využitie lesnej pedagogiky vo vzdelávacej oblasti „Človek a príroda“.

Posledná etapa projektu bola zameraná na testovanie výstupov a výsledkov projektu a ich propagáciu a prezentáciu pedagógom. V prvom polroku 2012 sa uskutočnili v Košiciach, vo Zvolene a v Bratislave tri celoslovenské informačné semináre, počas ktorých boli prezentované postupy riešenia a výsledky vybraných žiackych projektov, metodická príručka k projektovému vyučovaniu vo vzdelávacej oblasti Človek a príroda a multimedialne DVD. Národné lesnícke centrum prezentovalo pedagógom ukážky zážitkových vzdelávacích aktivít a svoju ponuku lesnej pedagogiky pre školy. Záverečnou aktivitou projektu bola distribúcia CD nosičov a metodické príručky do škôl.

Ďalšie informácie o projekte a jeho výstupoch môžu pedagógovia nájsť na web stránke projektu <http://www.proles.sk/>.

DO KNIŽNICE UČITEĽKY MATERSKEJ ŠKOLY

KALAŠ, I. Spoznáваме potenciál digitálnych technológií v predprimárnom vzdelávaní. Bratislava : Ústav informácií a prognóz školstva, 2011. 167 s. ISBN 978-80-7098-495-6

Katarína Guziová, Štátny pedagogický ústav, Bratislava

Anglický originál vydal inštitút UNESCO pre informačné technológie vo vzdelávaní IITE v roku 2010, na ktorého podnet publikácia ako analytická štúdia vznikla. Autorom knihy je Prof. RNDr. Ivan Kalaš, PhD., vedúci Katedry základov a vyučovania informatiky na Fakulte matematiky, fyziky a informatiky Univerzity Komenského v Bratislave, ktorého v roku 2009 vymenovali za člena Správnej rady Inštitútu UNESCO pre informačné technológie vo vzdelávaní.

Odborná publikácia svojim koncepcným, teoretickým, didaktickým a odbornometodickým zameraním presahuje nosnú tému, ide do hĺbky a odhaľuje podstatu predškolskej výchovy a vzdelávania, aj prínos implementácie DT do vzdelávania všeobecne.

Analytická štúdia bola vypracovaná na základe kvalitatívneho výskumu v sedemnástich materských školách v deviatich krajinách sveta vrátane troch slovenských materských škôl (MŠ Iljušina 1, Bratislava 5, MŠ Švantnerova 1, Bratislava 4, MŠ Ul. V. Clementisa 251/12, Prievidza). Na výskume okrem autora participovali vysokoškolskí učitelia a doktorandi z Katedry základov a vyučovania informatiky na FMFI Univerzity Komenského v Bratislave. Pomoc poskytli aj odborní poradcovia, konzultanti ako aj miestni a regionálni manažéri školskej politiky a vedúce osobnosti rôznych národných a regionálnych projektov v daných krajinách sveta s materskými školami zapojenými do výskumu. Z ustanovizní to boli Inštitút UNESCO pre informačné technológie vo vzdelávaní IITE. Kvalitatívny výskum hľadal odpoveď na hlbšie porozumenie potenciálu integrovania DT do predprimárneho vzdelávania s cieľom celostne a vyvážene rozvíjať osobnosť dieťaťa predškolského veku. Všetci výskumníci sa zhodli v názore, že v rámci predškolskej edukácie sa rozmanité DT využívajú ako nástroj vzdelávania

a moderný didaktický prostriedok.

V teoretických východiskách štúdie sa nachádza prieskum odbornej literatúry a rozsiahla analýza teoretických prístupov vrátane krátkeho exkurzu do histórie. Analýza sa zameriava na možnosti korektného uplatňovania DT v osobnostnom rozvoji dieťaťa predškolského veku, pričom sa dôsledne akceptuje vývinové, zdravotné a bezpečnostné hľadisko a používa sa pojem vývinová primeranosť.

S efektívnym využívaním DT nielen v predprimárnom vzdelávaní, ale aj vo vzdelávaní všeobecne súvisí tzv. digitálna priepasť. Viaz sa na odlišnú dostupnosť detí a žiakov k digitálnym technológiám na celom svete. Neuralgickým bodom sa javí nedostatočná digitálna gramotnosť samotných pedagógov. Jej výsledkom je, že aj napriek technickej vyspelosti civilizácie sa neustále spochybňuje význam implementovania DT do vzdelávania detí a žiakov.

V tvorivých hrách a edukačných aktivitách v materských školách je možné aplikovať viaceré digitálne prostriedky (hardvérové alebo softvérové). Z bohatej škály foriem DT sú to napr. digitálne fotoaparáty a ďalšie prostriedky na zaznamenávanie a komunikáciu, programovateľné hračky, stavebnice edukačnej robotiky, digitálne mikroskopy atď.

Vo výchovno-vzdelávacích činnostiach sa využívajú aj počítače, projektory, dotykové obrazovky, interaktívne tabule a iné. Výskumy ukazujú, že v činnosti s interaktívnou tabuľou je vhodné uplatňovať interaktívnu pedagogiku (pozri Siraj-Blatchford a Siraj-Blatchford, 2006). Vo vzťahu k edukačným softvérom sa nejaví v predškolskom veku vhodné používať tzv. driľovací softvér, ktorý napĺňa veľmi jednosmerné vzdelávacie ciele. Stavia na vonkajšej motivácii a znižuje vnútornú motiváciu detí k učeniu sa (Siraj-Blatchford a Whitebread, 2003:8). Vhod-

ný je skôr viacúčelový generický softvér (Siraj-Blatchford a Siraj-Blatchford, 2006). Tvorivé softvérové aplikácie umožňujú deťom rozhodovať, čo sa stane na obrazovke.

V štúdiu sú uvedené príklady z realizácie integrovania DT do predprimárneho vzdelávania v rámci tzv. momentiek z praxe zo 17-tich materských škôl z celého sveta. Momentky zachytávajú šírku a pestrosť možností ako prirodzene a nenásilne začleniť DT do života detí, do ich hier a činností. Vypovedajú o uplatňovaní rôznych účelov DT ako efektívneho nástroja predprimárneho vzdelávania naprieč celým kurikulumom. Pedagógovia z materských škôl, v ktorých sa realizoval výskum, považovali za zaujímavé a obľúbené aktivity s DT pre deti napr. kreslenie, hry a činnosti s robotickými hračkami, fotografovanie, natočenie videa, vytváranie animácií a filmov a premietanie týchto príbehov, hry na moderátorov, objavovanie, skúmanie rôznych reálií a javov, riešenie matematických úloh a iné. Medzi momentkami sú aj príklady z praxe, ktoré poukazujú na možnosti integrovania DT do výchovy a vzdelávania detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Autor na základe výskumných zistení konštatuje, že čím viac materská škola využíva DT vo svojich činnostiach, tým viac sa učitelia zaoberajú vzdelávacími cieľmi a výhodami, ktoré s DT a učením sa detí súvisia.

Veľkú pedagogicko-psychologickú a didaktickú hodnotu majú scenáre aktivít v materskej škole, prehľadne spracované v tabuľkách vzhľadom na činnosť s jedným dieťaťom, malou a veľkou skupinou detí a celou triedou. Scenáre obsahujú výhody, nevýhody a reflexiu z integrovania DT do aktivít detí v materskej škole.

Pozornosť sa v publikácii sústreďuje aj na prípravu prostredia triedy materskej školy vzhľadom na funkčnosť digitálneho kútika a na možnosti využívania DT nielen v triede, ale aj vonku. DT umožňujú aj rozvíjanie partnerstiev, najmä s rodičmi detí, s inými materskými školami, výskumnými a inými inštitúciami a sietí ľudí s podobnými postojmi

a problémami.

Z výsledkov výskumu boli vyvodené isté odporúčania pre prax. Pedagógovia sú nabádaní k tomu, aby integrovali DT do predprimárneho vzdelávania, aby pozorovali deti pri činnostiach a uvažovali o ďalších spôsoboch začlenenia DT do hrových a učebných situácií.

Pri premýšľaní o ďalšom rozvoji sa naznačuje súvzťažnosť využívania DT s udržateľným rozvojom a obnoviteľnými zdrojmi energie. Okrem iného sa uvažuje aj o tom, že by malo napríklad zmysel integrovať robotickú stavebnicu poháňanú solárnou energiou cez solárny panel do aktivít v materskej škole.

Kniha obsahuje slovník vybraných pojmov. Ďalej sú to prílohy: sociálne interakcie a vzdelávanie s podporou DT; rozvoj digitálnej gramotnosti pedagógov materských škôl na Slovensku (vychádzajúceho aj z medzinárodných skúseností) s návrhom štruktúry a obsahom vzdelávacieho programu v rámci moderného národného projektu ESF Vzdelávanie pedagogických zamestnancov ako súčasť reformy; formovanie štandardov digitálnej gramotnosti žiakov primárneho stupňa vzdelávania v Ruskej federácii a použitú metodiku výskumu s doslovným znením otázok pre pedagógov v určitých tematických okruhoch.

V závere sa uvádza, že DT ako tvorivé nástroje môžu zmeniť dôležité aspekty poznávacieho procesu detí. Podporujú rozvoj stratégií učenia sa a otvárajú nové príležitosti pre sociálne interakcie.

Možno predpokladať, že publikácia svojim odborným a čitateľsky pútavým spracovaním osloví nielen pedagógov predprimárneho, ale aj primárneho vzdelávania, ako aj špeciálnych pedagógov. Pre učiteľov 1. stupňa ZŠ by mohli jedinečné skúsenosti predškolských pedagógov z integrovania DT do výchovy a vzdelávania pôsobiť ako výzva na uskutočnenie zmien vo vlastnej didaktike.

Publikácia sa nachádza na nasledovnej webovej stránke:

www.rirs.iedu.sk/Dokumenty/Spoznavame_potencial_tehnologii.pdf

ZAÚJÍMAVÁ PUBLIKÁCIA

POSPÍŠIL, Jiří: Filosofická východiská cílu výchovy a vzdělávání v období novověkého obratu. Olomouc : Nakl. HANEX, 2009. 120 s. ISBN 978-80-7409-028-8

Pavol Tománek, Pedagogická fakulta, Univerzita Komenského, Bratislava

Výchova je najčastejšie definovaná ako systematický cieľavedomý proces, v ktorom pôsobí vychovávateľ na vychovávaného, pričom sa navzájom ovplyvňujú. Výchova zasahuje do individuality každej osoby. Je kreatívna a často musí čeliť flexibilnému prispôsobovaniu sa požiadavkám doby. Práve v súčasnosti zažívame vo výchove „dôsledky relativity a subjektivity ľudského poznania“ (s. 7). Výskumní pracovníci opäť stoja pred závažnou otázkou znovu používania fyzických trestov vo výchove, no zároveň sú v tomto smere determinovaní rôznymi vyjadreniami EÚ. Každá spoločnosť si nastoľuje ciele, ktoré chce dosiahnuť. Aj vo výchove musia byť nastolené ciele tak, aby dosiahli svoj cieľ – vychovaného jedinca.

V súčasných knižniciach nachádzame množstvo monografií, publikácií, ktoré sa zaoberajú problematikou výchovy, avšak tie, ktoré hovoria o podstate výchovy, o filozofických základoch výchovy a zároveň prezentujú aj dejinný priez výchovy, takých monografií nie je veľa. V súčasných kníhkupectvách môžeme nájsť útlú monografiu od J. Pospíšila s názvom *Filosofická východiská cílu výchovy a vzdělávání v období novověkého obratu*. Práve tento autor sa nezameriava na výchovu ako pedagogickú disciplínu, ale nahliada na ňu skôr z hľadiska filozofie a etiky. Podobnú problematiku rozpracovala pred 5 - 7 rokmi B. Kudláčová vo svojej monografii *Človek a výchova*. Túto skutočnosť uvádzame aj preto, lebo 1., 4., 5. kapitola sú akoby pokračovaním a hlbším rozpracovaním do dimenzie výchovy z filozofického a etického hľadiska, ako je to zrejmé aj z menovanej monografie B. Kudláčovej. Predkladaná mo-



Monika Martiaková: Moja Snehulienka

nografia ponúka čitateľovi hlbší prienik do problematiky formulácie výchovných cieľov. Autor sa však hneď v úvode pýta (s. 9), či je možné „stanoviť výchovné a vzdelávacie ciele.“ Odpoveď na túto otázku môže čitateľ nájsť v štruktúrovanom obsahu monografie, ktorá sa skladá zo 6-tich kapitol. Osobne sa však domnievame, že záverečná kapitola (6. kapitola) podáva jednoznačnú odpoveď na stanovenie výchovno-vzdelávacích cieľov. Kvôli prehľadnosti sme si dovolili rozdeliť monografiu na 3 väčšie celky podľa svojho zamerania a spracovania problematiky:

1. filozoficko-pedagogická kategória: 1. kapitola,
2. pedagogicko-religionistická kategória: 2. kapitola,
3. historicko-filozofické kategórie: 3. - 6. kapitola.

V prvej kapitole nám autor prezentuje základnú témotvornú pozíciu celej monografie. Definuje výchovu a dotýka sa problémov vo vzťahu filozofia a pedagogika (kapitola 1.1). Prvá kapitola je zároveň jedinou kapitolou, ktorá môže byť v rámci celej práce zaradená do filozoficko-pedagogickej kategórie. Ostatných 5 kapitol (2. - 6. kapitola) rozoberá východiská výchovy a koncipovanie výchovných cieľov v stručnom dejinnom vývoji, ktorý sa hlavne opiera o stredovekých a novovekých autorov.

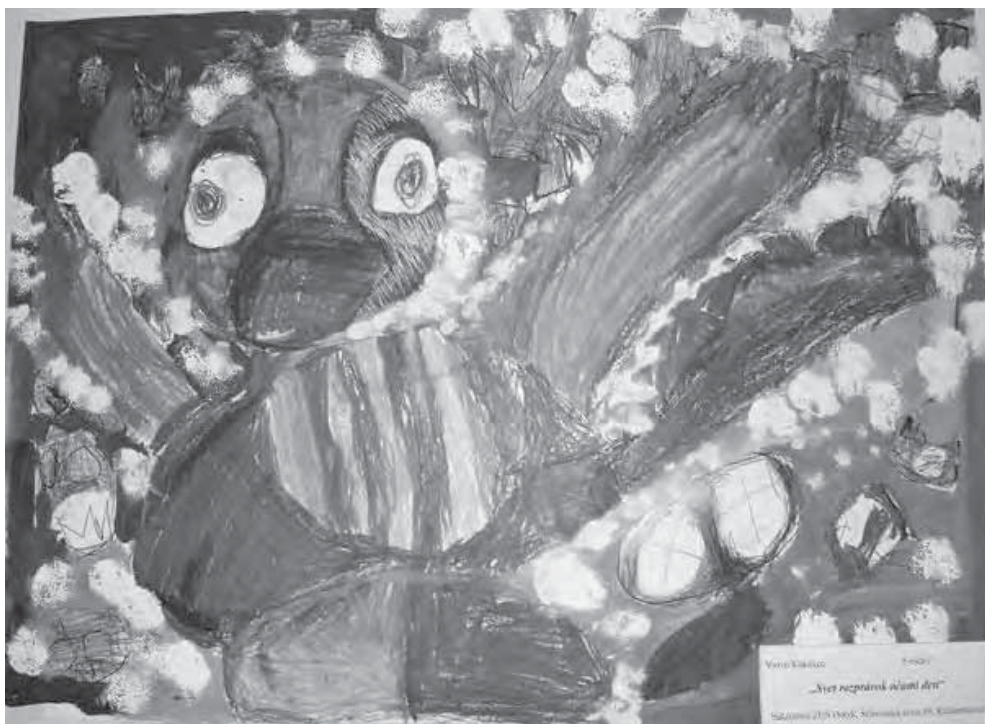
Druhá kapitola sa zaoberá otázkou obsadenia prvého miesta (Bohom) v živote človeka. Rozoberá vzťahy človek a vesmír, človek a svet, človek a spoločnosť, človek a človek. Základným východiskovým princípom celej tejto kapitoly sú humanistické vyjadrenia najmä filozofa výchovy J. A. Komenského. Autor sa pokúša dávať odpovede na otázky: Kto je človek? Odkiaľ prišiel? Kam smeruje?, ktoré sú fundamentom filozofickej antropológie. Autor sa v citovaní J. A. Komenského stotožňuje s vyjadrením, že človek, aby bol človekom, musí

v sebe spoznať „odtlačok Boha.“ (s. 31). Práve týmto spoznávaním dokáže potom človek pretvárať, kultivovať a vychovávať seba i svet.

Tretia kapitola je vstupnou bránou k historicko-filozofickým koncepciám reflektovania výchovy. Autor začína definíciami od R. Descarta, ktorý ovplyvnil formuláciu nielen výchovných, ale aj vzdelávacích cieľov, nielen teóriu výchovy, ale aj didaktiku.

Štvrtá až šiesta kapitola postupne rozoberajú filozofické myslenia racionalizmu, empirizmu a kognitivismu. Práve tieto kapitoly slúžia ako stručný a prehľadný historický exkurz do skúmanej problematiky. Svojou povahou a náplňou môžu slúžiť aj ako študijný materiál k filozofickým skúškam.

Celá monografia dáva do pozornosti predovšetkým noetiku a etiku, pretože ako sám autor hovorí: „...tieto dve filozofické disciplíny určujú svojimi závermi hranice možného stanovovania výchovno-vzdelávacích cieľov,“ (s. 118) a tie sú základom filozofie výchovy. Možnosť stanovenia objektívnych transcendentálnych cieľov v 5. kapitole je filozofickou cestou v podstate nemožné, to však neznamená, že čitateľ musí rezignovať pri koncipovaní výchovno-vzdelávacích cieľov. Monografia neponúka čitateľovi čierno-biele videnie skúmanej problematiky, ale necháva tému o stanovení cieľov naďalej otvorenú.



Vavro Kokavec: Svet rozprávky očami detí

NIEČO PRE UČITEĽOV NEMECKÉHO JAZYKA

BESEDOVÁ, Petra - MARYŠKOVÁ, Lenka: Lexikon německy píšících autorů literatury pro děti a mládež. Brno : Tribun 2010. ISBN 978-80-7399-244-6

Ivica Lenčová, Edita Jurčáková,

Fakulta humanitných vied, Univerzita Mateja Bela, Banská Bystrica

V roku 2010 sa objavila na knižnom trhu publikácia zameraná na súčasnú nemeckú literatúru pre deti a mládež. Ide o pomerne rozsiahly lexikón, ktorý vypĺňa medzeru na českom (ale aj na slovenskom) trhu v oblasti detskej a mládežníckej literatúry nemeckej proveniencie so zameraním na 20. storočie. V žiadnom doteraz publikovanom lexikóne nebola v takom rozsahu spracovaná predmetná oblasť v českom alebo slovenskom jazyku. Čitateľ získa v lexikóne dôležité informácie o živote a diele známych, ale aj menej známych nemeckých spisovateľov literatúry pre deti a mládež.

Autorky vytvorili navonok a vnútorne obsahovo homogénne dielo. Východisko tvorí nemecký lexikón „Kinder- und Jugendliteratur – ein Lexikon. Franz, K; Lange, G.; Paryhuber, F.-J. (zost.), Leitingen : Corian Verlag 1995-2003, ISBN 3-89048-150-7 s dôrazom na autorov 20. storočia. Ide o čiastočný preklad uvedeného lexikónu, doplnený a rozšírený o informácie z elektronických médií.

Lexikón má jednotnú a prehľadnú štruktúru. Jednotliví nemeckí spisovatelia sú zoradení v abecednom poradí, čo uľahčuje čitateľom orientáciu v tejto odbornej publikácii.

Informácie o každom autorovi sú tematicky rozdelené do troch častí – životopis, dielo, bibliografia. Pri životopise sa autorky lexikónu sústreďujú na najdôležitejšie fakty – pôvod, štúdium, literárne ocenenia. V druhej časti je zachytená charakteristika najvýznamnejších diel, ich tematické zameranie, fázy tvorby a recepcia vybraných diel, stručné hodnotenie prínosu v literárnom kontexte. Tretiu časť predstavuje z väčšej časti kompletný zoznam ich literárnej tvorby a inej publikačnej činnosti.

Jadro tvorí slovníkovou formou ponúknutý prehľad o živote a literárnej tvorbe vybraných spisovateľov a spisovateliek. Neoddeliteľnou súčasťou publikácie sú odkazy na literatúru, poznámky, menný register. Lexikón vychádza nielen v podobe knižnej publikácie, ale aj na CD-ROMe a je dostupný aj na webových stránkach, čo umožňuje väčšiemu spektru čitateľov prístup k spracovaným informáciám.

Príspevky o jednotlivých spisovateľoch svedčia o veľmi dobrej odbornej kompetencii autoriek. Vyzdvihnúť treba ich „mravčiu prácu“ pri zostavovaní lexikónu. Starostlivý a konzekventný výber prispel k vytvoreniu spolu 68 hesiel o nemecky píšucich spisovateľov pre deti a mládež na takmer 400 stránach.

Na záver možno skonštatovať, že lexikón obsahuje mnoho zaujímavých poznatkov a informácií z oblasti nemeckej literatúry 20. storočia pre deti a mládež, ktoré sa dajú využiť na hodinách nemeckého jazyka na základnej a strednej škole, uľahčia učiteľom prípravu na hodinu. Žiakom strednej školy ponúka lexikón možnosť získať väčší rozhľad v súčasnej literatúre cieľovej krajiny, otvára im priestor na samoštúdium a pomáha im pri hľadaní „svojich“ autorov. Predstavuje základné penzum informácií o vybraných autoroch, ktoré poskytujú bázu pre ďalšie štúdium v danej oblasti v súčasnej dobe, keď slovami autoriek „... je stále více potřeba rozšiřovat si svůj obzor o nové poznatky literatur jiných národů.“ Súčasne je uvedená publikácia významným príspevkom v kulturologickej oblasti tým, že otvára možnosti spoznávať špecifickú oblasť nemeckej kultúry – literatúru pre deti a mládež 20. storočia.

PREDSTAVUJEME DÚHOVÝ KOLOTOČ

Už tretíkrát hostila Banská Bystrica 6. ročník celoslovenskej súťažnej prehliadky výtvarnej tvorivosti detí predškolského veku „Dúhový kolotoč“. Témou súťažnej prehliadky bol Svet rozprávok očami detí. Zámerom výtvarnej prehliadky bolo podporovať deti predškolského veku v autentickom výtvarnom vyjadrovaní fantazijných predstáv, podporovať výtvarnú obrazotvornosť a emocionalitu dieťaťa.

Vyhlasovateľom celoslovenskej súťažnej prehliadky výtvarnej tvorivosti detí predškolského veku je Metodicko-pedagogické centrum Bratislava, organizátorom tohtoročnej súťažnej prehliadky bolo opäť Regionálne pracovisko Metodicko-pedagogického centra v Banskej Bystrici.



Lukáš Sokol: Svet rozprávky očami detí

ského veku je Metodicko-pedagogické centrum Bratislava, organizátorom tohtoročnej súťažnej prehliadky bolo opäť Regionálne pracovisko Metodicko-pedagogického centra v Banskej Bystrici.

Výtvarná prehliadka sa konala pod záštitou primátora mesta Banská Bystrica Petra Gogolu v spolupráci s Ministerstvom školstva, vedy, vý-

skumu a športu Slovenskej republiky, OMEP – regionálnou sekciou Banská Bystrica a Brezno a Krajským školským úradom Banská Bystrica.

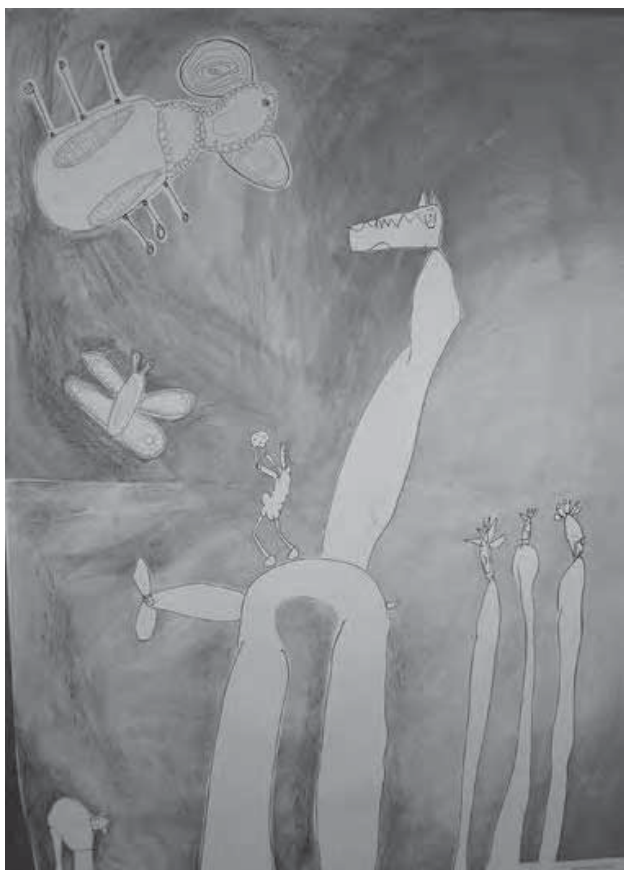
Vyvrcholením prehliadky bola vernisáž, ktorá sa konala dňa 7. júna 2012 v priestoroch Radnice mesta Banská Bystrica, čo tiež prispelo k slávnostnej atmosfére podujatia.

Rozprávky nás sprevádzajú celým našim životom. Aj my dospelí máme radi svet rozprávok, kde zlo je potrestané, všetko sa vždy na dobré obráti a kde máme ešte možnosť snívať.

Krásny svet rozprávok nám opäť priblížili deti z 358 materských škôl z celého Slovenska svojimi prácami. Odborná komisia z týchto výtvarných prác vybrala 230, ktoré boli vystavené na vernisáži. Najťažšou úlohou odbornej komisie bolo vybrať výtvarné práce, ktoré mali byť ocenené.

Nakoniec rozhodla takto:

1. Kategória – detí MŠ
 - a) Radoslav Švantner – MŠ Mýto pod Ďumbierom 283
 - b) Pavel Kondela, MŠ Bulíkova 25, Bratislava
 - c) Martina Raganová, Katolícka MŠ Sv. Rodiny, Ormisova 585/15, Revúca
 - d) Tomáš Borko, MŠ, Nábr. Sv. Cyrila 28, Prievidza
 - e) Monika Matfiaková, ZŠ s MŠ sv. Cyrila a Metoda, Štúrova 3, Stará Ľubovňa
 - f) Amalka Lajčaková, MŠ, Tranovského 7, Poprad – Veľka
2. Kategória – deti MŠ so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami
 - a) Gabriela Dilhoffová, ZŠ s MŠ pri zdravotníckom zariadení, Špitálska 6, Nitra
 - b) Laura Trubianska, ZŠ pri zdrav. zariadení, Nám. L. Svobodu 4, Banská Bystrica
3. Kategória – skupinová práca
 - a) Materská škola, Tulská 25, Banská Bystrica
4. Cena primátora mesta Banská Bystrica
 - a) Eliška Brašeňová – MŠ, 9. mája 26, Banská Bystrica



Martina Raganová: Slniečny kolotoč

Veľmi nás potešili aj priame reakcie detí a ich rodičov, ktorí sa osobne zúčastnili na prehliadke. Vyberáme niektoré z výpovedí:

„Sme prvýkrát v tomto peknom meste vďaka nášmu synovi Paľkovi, môžeme sa pokochať pohľadom na krásne práce detí z celého Slovenska. Super prístup – super prostredie – veľmi sa tešíme.“

„Ďakujeme za pekné ocenenie a nové zážitky – MŠ Poprad – Veľká“

Prejavený záujem o podujatie svedčí o tom, že prispieva k rozvoju výtvarnej tvorivosti detí. Bolo by vhodné, keby sa z tohto podujatia stala tradícia.

Organizátorky: Jarmila Jakálová, Marta Hribiková,



Ninka Stieranková: Soľ nad zlato

Pozn. red. Časopis je ilustrovaný odmenenými prácami účastníkov 6. ročníka súťažnej prehliadky výtvarnej tvorivosti detí predškolského veku Dúhový kolotoč.

Pokyny na úpravu príspevkov (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 stránke časopisu),
- príspevok má byť pôvodným textom, za pôvodnosť aj správnosť zodpovedá autor,
- príspevok má tvoriť 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 odkazov, Summary*

B. Recenzia - osnova recenzie je nasledovná: *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
- používajte 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, ani medzi nadpisom a textom
- špeciálne symboly používajte len ak sú nevyhnutné, nepoužívajte grafické ozdoby pri nadpisoch a pod.
- obrázky vo formáte jpg v kvalite aspoň 150 dpi
- tabuľky v texte označte formou Tab.1 Názov tabuľky (nad tabuľkou)
- grafy, obrázky v texte označte formou Obr.1 Názov obrázka (pod obrázkom), pri prevzatých obrázkoch je nevyhnutné uviesť zdroj
- citovanie literatúry v texte: priezvisko autora/ov, potom rok vydania. Ak ide o doslovný citát v úvodzokách uvádza sa 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**
- autori môžu skracovať často uvádzané výrazy – tieto skratky sa musia vysvetliť pri prvom objavení v texte, napr. materská škola (ďalej MŠ), školský vzdelávací program (ďalej ŠkVP) a pod.
- Zoznam bibliografických odkazov – je abecedne usporiadaný a obsahuje údaje podľa normy ISO 690 Bibliografické odkazy

Z obsahu:

O učiteľovi

Miroslav Valica, Petra Fridrichová, Terézia Rohn, Ján Kaliský...1
Názory učiteľov etickej výchovy na profesijné kompetencie
v kontexte inovácie výučby etickej výchovy 2. časť

**Opinions of ethical education teachers on professional competences
in the context of inovation of teaching ethical education part 2**

Ivana Kolibárová ...9

Syndróm vyhorenia v učiteľskej profesii vo vzťahu
k pracovnej spokojnosti a sociálnej opore

**Burnout syndrome in teacher's profession in relation
to job satisfaction and social support**

Slavka Gazdíková ...15

Dôležitosť pedagogických kompetencií z pohľadu učiteľov

The importance of pedagogical competences from teachers' point of view

Výchova a vzdelávanie žiaka

Michal Modrák ...22

Telesná výchova a šport ako pozitívny nástroj rozvoja osobnosti žiakov
**Physical education and sport as a positive device
for development of students' personality**

Petra Polievková ...25

Využitie dobovej tlače vo vyučovaní dejepisu
Using contemporary press in teaching history

Martina Pavlikánová ...28

Spolupráca galérie/múzea a pedagóga predprimárneho vzdelávania
Cooperation between gallery/museum and a pre-school teacher